

Sozialgeschichte der Bildung

Archiv für Sozialgeschichte | 62. Band | 2022

Herausgegeben für die Friedrich-Ebert-Stiftung von
Claudia Gatzka, Kirsten Heinsohn, Thomas Kroll, Anja Kruke,
Philipp Kufferath (geschäftsführend), Friedrich Lenger,
Ute Planert, Dietmar Süß, Meik Woyke

-

Gast-Mitherausgeber dieser Ausgabe: Till Kössler



Herausgegeben für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Claudia Gatzka,
Kirsten Heinsohn, Thomas Kroll, Anja Kruke, Philipp Kufferath (geschäftsführend),
Friedrich Lenger, Ute Planert, Dietmar Süß, Meik Woyke

Gast-Mitherausgeber dieser Ausgabe: Till Kössler

Redaktionsanschrift:
Friedrich-Ebert-Stiftung
Archiv für Sozialgeschichte
Dr. Philipp Kufferath
Godesberger Allee 149, 53175 Bonn
Tel. 02 28 / 8 83 80 57
E-Mail: afs@fes.de

Herausgeberin und Verlag danken Herrn Martin Brost für die
finanzielle Förderung von Bearbeitung und Druck dieses Bandes.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8012-4290-9
ISSN 0066-6505

Copyright © 2022 by
Verlag J. H. W. Dietz Nachf. GmbH,
Dreizehnmorgenweg 24, 53175 Bonn

Umschlaggestaltung: Jens Vogelsang, Aachen
Umschlagfoto: Waldschule in Berlin-Zehlendorf 1947, Unterricht im Freien;
Rechte: Archiv der sozialen Demokratie / Friedrich-Ebert-Stiftung
Satz: SMASHDOCs mit SRZ
Druck und Verarbeitung: Westermann Druck Zwickau GmbH

Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany 2022

Inhalt

RAHMENTHEMA: SOZIALGESCHICHTE DER BILDUNG

Sozialgeschichte der Bildung in der Erweiterung

Einleitung

Till Kössler | 9

Bildungsaufstieg zwischen Struktur und Prozess

Zu neuen Ansätzen, Problemen und Perspektiven seiner historischen Erforschung

Gerhard Kluchert | 31

Bildungsreform, Autonomie, Kirchen und Professionalisierung

Die professionelle Autonomie der Lehrer höherer Schulen in Ungarn im 19. Jahrhundert

Márkus Keller/János Ugrai | 57

»Study Abroad« in the Long 19th Century

Modernisation, War, and Higher Education in Global Context

Saimaiti Maimaitiming | 75

Charakterbildung: Ein bürgerliches Konzept sozialer Distinktion und seine ambivalente Geschichte

Ein deutsch-britischer Vergleich

Daniel Gerster | 99

Bildungsgebühren und Stipendien

Ihr Beitrag zur selektiven Auslese von Studierenden in Deutschland und den USA im 19. und 20. Jahrhundert

Thomas Adam | 119

Politische Bildung und Weimarer Demokratie

Die Reichszentrale für Heimatdienst und Volkshochschulen im Land Thüringen 1919–1933

Pierre Schmuck | 143

Ungleichheit und Bildung

Sozialer Aufstieg als Auftrag und Versprechen der Erwachsenenbildung am Beispiel der Steiermark (circa 1945–1990)

Lisbeth Matzer/Anja Grabuschnig | 165

Lehrer*innenbildung und soziale Bewegungen in Zürich

Eine Mikrostudie zu Wissensverflechtungen, Alltag und Konflikten 1950–1980

Andrea De Vincenti/Norbert Grube/Andreas Hoffmann-Ocon | 183

Evangelikale Hochschulen in den USA

Zur Entstehung, Integration und Aushandlung wissenschaftlicher Standards an religiös-konservativen Colleges und Universitäten

Stefanie Coché/Sophia Egbert/Stephan Monissen | 203

Bildungspolitik ›von unten‹?

*Schüler*innen als bildungspolitische Akteure in den 1960er- und 1970er-Jahren*

Sandra Funck | 221

Die Bildung der Anderen

*Der Krisendiskurs über die Hauptschule und Hauptschüler*innen in den 1970er- und frühen 1980er-Jahren*

Sandra Wenk | 243

Egalisierung der Teilhabe?

Sozial-liberale Bildungsreformen und die Gesellschaftsgeschichte der Demokratie im Westdeutschland der 1960er- bis 1980er-Jahre

Phillip Wagner | 265

Von eigenen Wegen zum *third space*

Bildung im Einwanderungsland Deutschland von den 1960er- bis zu den 1980er-Jahren

Stephanie Zloch | 297

Emanzipation und Integration

*Sprachbildung in Deutschkursen für ›Gastarbeiter*innen‹ in der Bundesrepublik (1974–1990)*

Sylvia Kesper-Biermann | 321

Die »vierte Säule« des Bildungssystems und die Logik des Markts

Weiterbildung als Zukunftsversprechen und Verteilungsproblem in den 1970er-Jahren

Franziska Rehlinghaus | 341

Qualifizierung für die Marktwirtschaft

Berufliche Weiterbildung, Arbeitsmarktpolitik und deutsch-deutsche Transformation nach der Wiedervereinigung

Benno Nietzel | 363

Bildung als Humankapital?

Die OECD als bildungspolitischer Akteur

Rainer Bölling | 383

FORSCHUNGSBERICHTE UND SAMMELREZENSIONEN

Geschichte der internationalen Flüchtlingspolitik

Ein Forschungsbericht

Jakob Schönhagen | 401

Summaries | 459

Résumés | 469

Rezensierte Bücher | 479

Die Autorinnen und Autoren des Bandes | 483

RAHMENTHEMA:

Sozialgeschichte der Bildung

TILL KÖSSLER

Sozialgeschichte der Bildung in der Erweiterung

Einleitung

»Bildung« ist ein ebenso zentrales wie umstrittenes Konzept der Gegenwart. Sie gilt nicht nur als Grundlage persönlicher Freiheit und Erfolgs, sondern wahlweise auch als Schlüssel für ökonomischen Wohlstand, demokratische Partizipation, gesellschaftlichen Zusammenhalt und soziale Gerechtigkeit. Für den »Index der menschlichen Entwicklung« der Vereinten Nationen stellt das Bildungsniveau neben der Lebenserwartung bei der Geburt und dem Pro-Kopf-Einkommen einen zentralen Indikator für den Entwicklungsgrad eines Landes dar. Zugleich erscheint »Bildung« vielen Menschen aber auch als Relikt bürgerlichen Standesdünkels, mit dessen Hilfe überkommene soziale Hierarchien aufrechterhalten werden und das wenig zur Lösung akuter gesellschaftlicher Probleme beitragen kann. Unstrittig ist, dass Bildungsthemen einen herausgehobenen Platz in den öffentlichen Debatten und politischen Auseinandersetzungen einnehmen. Moderne Gesellschaften sind in einem zunehmenden Maße zu Bildungsgesellschaften¹ geworden, in denen Bildungsinstitutionen und Bildungsabschlüsse Lebensläufe strukturieren, individuelle Lebenschancen mitbestimmen und oft auch die Grundlage von sozialer und politischer Vergemeinschaftung bilden. Das pädagogische Feld hat sich weit über Schulen und Universitäten hinaus im vergangenen Jahrhundert zu einem auch ökonomisch wichtigen Gesellschaftsbereich ausgeformt, der sämtliche Lebensphasen und Lebensbereiche berührt. All dies wird von einer florierenden sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung intensiv beobachtet.

Bildung hat eine wechselvolle Geschichte. Es war gerade ihre Vieldeutigkeit, die sie zu einem gesellschaftlichen Zentral- und Kampfbegriff machte. Was »Bildung« meinte, wurde zu unterschiedlichen Zeiten sehr unterschiedlich gefasst. Als bürgerlicher Emanzipationsbegriff richtete er sich am Ausgang des 18. Jahrhunderts gegen Zumutungen und Zugriffe des Staats, der Kirchen und ständischer Organisationen und behauptete emphatisch das Eigenrecht von Individuen auf die Entfaltung ihrer Anlagen und Kräfte jenseits unmittelbarer gesellschaftlicher Nützlichkeitsabwägungen.² Der Begriff enthielt zugleich das Versprechen einer allgemeinen Menschenbildung und sozialer Gleichheit und motivierte damit auch die vielfältigen Emanzipationsbewegungen des 19. Jahrhunderts. Nicht zuletzt die sozialistische Arbeiterbewegung und die Frauenbewegung griffen den Begriff auf, um ihre politischen Partizipationsansprüche zu legitimieren. Von Anfang an besaß die Idee der Bildung aber auch eine antiegalitäre Seite. Angetreten, Unterschiede der Geburt und des Einkommens aufzulösen, schuf sie selbst kontinuierlich neue Unterschiede, indem

1 Der Gedanke ist entlehnt von *Thomas Nipperdey*, *Deutsche Geschichte 1866–1918*, Bd. 1: Arbeitswelt und Bürgergeist, München 1990, S. 531.

2 *Heinz-Elmar Tenorth*, *Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz*, Berlin 2020; *Georg Bollenbeck*, *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt am Main 1996; *Carola Groppe*, *Die Macht der Bildung. Das deutsche Bürgertum und der George-Kreis 1890–1933*, Köln/Weimar etc. 1997.

sie »Gebildete« und »Ungebildete« voneinander differenzierte und diese Unterscheidung zugleich politisch und moralisch auflud. Der Status des »Ungebildeten« wurde immer wieder mit Triebherrschaft und Gewalttätigkeit, Arbeitsscheue und Verschwendungssucht, Aberglaube und religiösem Fanatismus sowie auch mit einer Anfälligkeit für antiliberale politische Ideologien in Verbindung gebracht. Bildungsforderungen besaßen in dieser Perspektive stets auch einen politischen Charakter und waren mit je unterschiedlichen Projekten von Gesellschaftsreform verbunden. Im kolonialen Kontext konnte »Bildung« zur Rechtfertigung des Kolonialismus als »Erziehungsmission« herangezogen werden, wurde zugleich aber auch von antikolonialen Bewegungen als Mittel politischer Mobilisierung und Bewusstseinsbildung genutzt.

Die Bedeutung von Bildung in Geschichte und Gegenwart steht in einem deutlichen Kontrast zu ihrer eher randständigen Rolle in der Neuesten und Zeitgeschichte der letzten beiden Jahrzehnte. In neueren historischen Überblicks- und Einführungswerken spielen Bildungsthemen in der Regel nur eine untergeordnete Rolle. So behandelt, um hier nur ein Beispiel zu nennen, Ulrich Herbert in seiner »Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert« auf kaum mehr als sieben der 1.252 Textseiten in zusammenhängenden Abschnitten Aspekte von »Bildung«. Zwar taucht der Begriff des »Bildungsbürgertums« häufig auf, doch wird etwa die Bildungsreformära der 1960er- und 1970er-Jahre als einer der wichtigen gesellschaftshistorischen Prozesse der bundesdeutschen Nachkriegsgeschichte auf lediglich zwei Seiten behandelt. Der Begriff »Bildungsreform« findet sich ebenso wie die Begriffe »Volksbildung« und »Weiterbildung« im gesamten Text jeweils nur einmal, zur Entwicklung des Schulwesens finden sich nur jeweils knappe Erwähnungen.³ Nachdem Bildungsthemen in der Sozialgeschichte in den 1970er- und 1980er-Jahren eine wichtige Rolle spielten, haben sie seitdem deutlich weniger Aufmerksamkeit erfahren. Dies zeigt sich beispielhaft auch daran, dass die Bände des maßgeblichen »Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte«, die das 19. und 20. Jahrhundert betreffen, seit 30 Jahren keine Überarbeitung oder Neuauflage erlebt haben. Die (zeit-)historische Forschung hat das Forschungsfeld weitgehend den gegenwartswissenschaftlichen Sozial- und Bildungswissenschaften beziehungsweise der erziehungswissenschaftlichen Disziplin der Historischen Bildungsforschung überlassen. Versuche, Bildungsgeschichte als Teilbereich einer Kultur- und Wissenschaftsgeschichte zu positionieren, haben vergleichsweise wenig Resonanz gefunden.⁴

Vor diesem Hintergrund erscheint es lohnend, nach gegenwärtigen Erträgen und Potenzialen einer Sozialgeschichte der Bildung zu fragen. Diese weist Überschneidungen zu einer erziehungswissenschaftlich geprägten Historischen Bildungsforschung auf, interessiert sich aber aus einer allgemeinhistorischen Perspektive für

3 Ulrich Herbert, *Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert*, München 2014, S. 577 f., 765–767 und 878 f. Dies stellt einen wichtigen Unterschied zu älteren Gesamtdarstellungen dar: Thomas Nipperdey schrieb im ersten Band seiner »Deutschen Geschichte 1866–1918« immerhin 70 Seiten zu »Das Bildungswesen«, dazu noch einmal 50 Seiten zum Thema »Familie und Jugend«.

4 Hans-Christof Kraus, *Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert*, München 2008; Frank-Lothar Kroll, *Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert*, München 2003.

die Beziehungen von Bildung und Gesellschaft.⁵ »Bildung« wird dabei als Marker verstanden, der sich in einem weiten Sinne auf Phänomene der Bildung, Erziehung und Sozialisation bezieht. Ebenso meint Sozialgeschichte nicht eine Rückkehr zu Ansätzen und Fragen der Historischen Sozialwissenschaft der »Bielefelder Schule« der 1970er-Jahre, sondern bezeichnet eine Perspektive, die sich für das Zusammenspiel von Bildung und Gesellschaft interessiert. Eine aktuelle Bestandsaufnahme des Feldes ist vielversprechend, da in den vergangenen Jahren eine große Anzahl innovativer Studien erschienen ist, die gemeinsam dem Forschungsbereich neue Konturen geben. Die folgenden Ausführungen wollen diese neue Forschung erschließen und ihre weiteren Perspektiven diskutieren. Sie erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern wollen lediglich einige wichtige Forschungstrends diskutieren. Um den knappen Raum nicht zu sprengen, konzentrieren sie sich hauptsächlich auf die deutschsprachige Forschung. Ein internationaler Forschungsüberblick stellt jedoch ein wichtiges Desiderat dar. Im Folgenden wird zunächst ein knapper Überblick über die Entwicklung einer Sozialgeschichte der Bildung seit den 1960er-Jahren gegeben und ihre Leistungen und Grenzen besprochen. Insbesondere wird die Ausdifferenzierung der historischen Bildungsforschung in zwei weitgehend voneinander getrennte Forschungsbereiche beschrieben (I.). Danach werden einige neuere konzeptionelle Ansätze diskutiert, Bildung und Gesellschaft zu verklammern (II.). Schließlich werden in einem Durchgang durch neuere Arbeiten einige wichtige aktuelle Forschungstrends erörtert (III.). Diesen neuen Forschungen ist gemein, dass sie historische Bildungsforschung nicht auf die Erforschung eines gesellschaftlichen Teilbereichs beschränken, sondern Bildung und Erziehung als einen spezifischen Zugang zur Erforschung allgemeiner historischer Probleme und Entwicklungen nutzen. In der Tendenz werden Bildung und Erziehung als Dimension jeglichen sozialen Handelns und sozialer Ordnungen begriffen. Zugleich werden Bildungsmaßnahmen und pädagogische Praktiken als gesellschaftspolitische Interventionen verstanden, die stets mehr bezweckten als nur eine Veränderung von Bildungsinstitutionen und Bildungsinhalten.

I. Was meint Sozialgeschichte der Bildung? Aufstieg und Ausdifferenzierung einer Forschungsrichtung

Die Sozialgeschichte der Bildung ist ein Kind der Bildungsreformära der 1960er-Jahre. Im Unterschied zu einer älteren Bildungsgeschichte, die vor allem historisches Wissen über pädagogische Ideen und nationale Bildungstraditionen für angehende Lehrerinnen und Lehrer bereitstellte, ging es ihr darum, zeitgenössische Fragen

5 Zum Stand der Historischen Bildungsforschung vgl. *Gerhard Kluchert/Klaus-Peter Horn/Carola Groppe* u. a. (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder*, Bad Heilbrunn 2021; *Eva Matthes/Sylvia Kesper-Biermann/Jörg W. Link* u. a. (Hrsg.), *Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Ein wissenschaftliches Lehrbuch, Bad Heilbrunn 2021; *Eckhardt Fuchs*, *Historische Bildungsforschung in internationaler Perspektive: Geschichte – Stand – Perspektiven*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 56, 2010, S. 703–724.

nach Bildungsgerechtigkeit, sozialer Mobilität und Demokratisierung in historischer Perspektive zu reflektieren und damit Wissen und Argumente für die heftigen bildungspolitischen Debatten der Zeit bereitzustellen.⁶

In den folgenden Jahren bildete sich auf dieser Grundlage eine engere und eine weitere bildungs- und erziehungshistorische Forschungsperspektive heraus. Zunächst etablierte sich eine historische Bildungssoziologie als ein Strang der neuen Sozialgeschichte und der historischen Sozialstrukturanalyse.⁷ Auf der Grundlage eines oft mühsam zusammengetragenen statistischen Datenmaterials, später auch durch eine Auswertung von Autobiografien, versuchte sie das Zusammenspiel von Schulbildung und sozialer Mobilität zu ergründen. Andere Arbeiten untersuchten die Sozialstruktur der Lehrer- und Hochschullehrerschaft, um Aufschlüsse über die soziale Abschließung oder Öffnung dieser Berufsgruppen zu erhalten.⁸ Im Mittelpunkt standen die Fragen, ob das preußisch-deutsche Bildungswesen, wie es sich im 19. Jahrhundert ausbildete, sozialen Aufstieg eher behinderte oder beförderte und ob die Struktur des Bildungswesens traditionelle, obrigkeitsstaatliche Mentalitäten konservierte. Die Leistung dieser Arbeiten bestand darin, Bildung und Gesellschaft auf neue Weise aufeinander zu beziehen. Allerdings verlor dieser Forschungsstrang bald an Attraktivität.⁹ Dieser Einflussverlust hatte mehrere Ursachen. Zunächst gerieten Fragen umfassender Gesellschaftsreform in den Bildungsdebatten seit den 1970er-Jahren angesichts schrumpfender finanzieller Spielräume zunehmend aus dem Blick. Dies schlug sich mit einiger Verzögerung dann auch wissenschaftlich nieder. Weiterhin fasste die Sozialgeschichte der Bildung ihren Untersuchungsgegenstand so eng, dass es ihr schwerfiel, neue Frageper-

6 Vgl. nur *Armin Leschinsky/Peter Martin Roeder*, Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung, Stuttgart 1976; *Detlef K. Müller*, Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert, Göttingen 1977. Zur älteren Tradition *Daniel Tröhler*, Lehrerbildung, Nation und pädagogische Historiographie. Die ›Geschichten der Pädagogik‹ in Frankreich und Deutschland nach 1871, in: Zeitschrift für Pädagogik 52, 2006, S. 540–554.

7 Vgl. hierzu den Aufsatz von Gerhard Kluchert in diesem Band. Als erste zeitgenössische Bilanz: *Rainer Bölling*, Schule, Staat und Gesellschaft in Deutschland. Neuere Literatur zur Sozialgeschichte der Bildung im 19. und 20. Jahrhundert, in: Afs 23, 1983, S. 670–687. Als Beispiele: *Hartmut Kaelble*, Chancengleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland 1910–1960, in: GG 1, 1975, S. 121–149; *Detlef K. Müller/Bernd Zymek*, Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reichs 1800–1945, Göttingen 1987; *Peter Lundgreen/Margret Kraul/Karl Ditt*, Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts, Göttingen 1988.

8 Vgl. nur *Peter Lundgreen*, Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, 2 Bde., Göttingen 1980/1981. Zusammenfassend: *Hans-Ulrich Wehler*, Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 3: Von der »Deutschen Doppelrevolution« bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges 1849–1914, München 1995, S. 396–428 und 1191–1231.

9 Als ernüchternde Forschungsbilanz: *Peter Drewek*, Sozial- und Strukturgeschichte, in: *Kluchert/Horn/Groppe* u. a., Historische Bildungsforschung, S. 29–42. Vgl. nun aber als Neuansätze: *Alexander Mayer*, Sozialer Aufstieg in der »Leistungsgesellschaft«. Eine praxistheoretische Perspektive auf die Geschichte meritokratischer Deutungsmuster sozialer Ungleichheit, in: Afs 61, 2021, S. 181–201; *ders.*, »Freie Bahn dem Tüchtigen« und »Aufstieg durch Bildung«. Soziale Mobilität als politisches Problem vom Vormärz bis zur Weimarer Republik, in: HZ Bd. 312, 2021, S. 649–686. Vgl. auch *Daniel Gerster*, Bildung, soziale Ungleichheit – und Pierre Bourdieu. Ein Literaturbericht, in: Afs 55, 2015, S. 477–494.

spektiven etwa aus der Frauen- und Geschlechtergeschichte und methodische Ansätze aufzugreifen. Dies erwies sich auch deshalb als ein Problem, da mit der empirischen Bildungsforschung seit den 1960er-Jahren ein öffentlich einflussreiches und gut finanziertes Forschungsfeld entstand, das ähnliche Themen verhandelte und historische Arbeiten in den Hintergrund drängte.

Insbesondere gelang es kaum, den Elan neuerer kulturhistorischer Ansätze aufzugreifen, die sich weniger für eine Makroperspektive auf das Bildungssystem und mehr für Familien und Geschlechterbeziehungen, Jugend, Kindheit und Generationen interessierten. Diese Arbeiten, die die historische Bildungsforschung in Richtung einer Sozial- und Kulturgeschichte der Familie und des Aufwachsens erweiterten, bildeten seit den 1970er-Jahren einen zweiten einflussreichen Forschungsstrang, der seinen Ausgang von Fragen der Demokratieentwicklung, Geschlechterordnungen und der Entstehung autoritärer Mentalitäten nahm und sich als wichtiger Strang der historischen Bürgertumsforschung etablierte. Neue Arbeiten fragten nach spezifischen Traditionen autoritärer und geschlechtsspezifischer Erziehung in Schule und Familie und damit nach den mentalen und lebensweltlichen Voraussetzungen für militaristische Einstellungen im Zeitalter der Weltkriege und den Aufstieg des Nationalsozialismus. Sie spürten Pathologien bürgerlichen Aufwachsens nach und öffneten das Untersuchungsfeld für kulturwissenschaftliche Ansätze und neue egohistorische Quellen wie Briefe, Tagebücher und lebensgeschichtliche Interviews.¹⁰ Zugleich weitete sich eine historische Sozialisationsforschung in Richtung einer Generationen- und Jugendgeschichte, die Sozialisationserfahrungen mit politischen Einstellungen im Erwachsenenalter verband und sich insbesondere für die deutsche Geschichte des frühen 20. Jahrhunderts als fruchtbar erwies.¹¹

Die hier sichtbare Pluralisierung des Forschungsfelds wurde noch dadurch verstärkt, dass die allgemeine Geschichtswissenschaft und die in der Pädagogik angesiedelte historische Erziehungswissenschaft, die beide in der Sozialgeschichte der Bildung zusammengefounden hatten, sich in der Folge aufgrund unterschiedlicher disziplinärer Bezugspunkte voneinander entfernten. Historikerinnen und Historiker überließen die Erforschung von pädagogischem Wissen und Bildungssystem den Erziehungs- und Sozialwissenschaften, während diese weitere politische, ökonomische und kulturelle Bezüge von Bildung und Erziehung in der Regel nur am

10 Vgl. nur *Carola Groppe*, Im deutschen Kaiserreich. Eine Bildungsgeschichte des Bürgertums 1871–1918, Köln 2018; *Rebekka Habermas*, Parent-Child Relationships in the Nineteenth Century, in: *German History* 16, 1998, S. 43–55; *Gunilla Budde*, Auf dem Weg ins Bürgerleben. Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien 1840–1914, Göttingen 1994. Vgl. auch schon *Jochen Martin/August Nitschke* (Hrsg.), Zur Sozialgeschichte der Kindheit, Freiburg im Breisgau 1986.

11 Vgl. nur *Ulrike Jureit*, Generation, Generationalität, Generationenforschung. Version 2.0, in: *Docupedia Zeitgeschichte*, 3.8.2017, URL: <https://docupedia.de/zg/Jureit_generation_v2_de_2017> [18.11.2022]; *Ulrike Jureit/Michael Wildt* (Hrsg.), Generationen. Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs, Hamburg 2005; *Jürgen Reulecke* (Hrsg.), Generationalität und Lebensgeschichte im 20. Jahrhundert, München 2003. Zur älteren Forschung vgl. *Andreas Gestrich*, Vergesellschaftungen des Menschen. Einführung in die Historische Sozialisationsforschung, Tübingen 1999.

Rande verfolgten.¹² Die Differenzierung nach Disziplinen ist auch darauf zurückzuführen, dass Erziehungswissenschaftler eine Ablösung bildungshistorischer Forschung von genuin erziehungswissenschaftlichen Debatten und damit eine Marginalisierung geschichtlicher Perspektiven in der Erziehungswissenschaft befürchteten. Besonders vehement formulierte der Berliner Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth am Ende der 1980er-Jahre diese Einwände gegen eine Sozialgeschichte der Bildung und des Aufwachsens und plädierte für eine »historische Pädagogik« als eine kritische Disziplin- und Wissensgeschichte, die sich in erster Linie auf eine historische Reflexion erziehungswissenschaftlicher Normalitätsannahmen, Theorien und Praktiken konzentrieren sollte. Dieses Plädoyer gewann durch den zunehmenden Einfluss systemtheoretischer Ansätze in den Sozialwissenschaften an Plausibilität, die die Differenz von Erziehungssystem und anderen gesellschaftlichen Teilsystemen betonten und eine Beschränkung auf die Eigenlogik des Erziehungsfelds und seiner Institutionen sinnvoll erscheinen ließen. Diese Forschungsrichtung knüpfte vielfach an ältere werkorientierte Arbeiten an, erweiterte sie aber wissenschaftshistorisch.¹³

Diese disziplin- und wissenschaftshistorische Ausrichtung hat sich als einflussreich erwiesen und neue Forschungsgegenstände erschlossen. So sind in den vergangenen Jahren zentrale erziehungswissenschaftliche Begriffe und Konzepte wie »Leistung« und »Differenz« ebenso einer historischen Analyse unterzogen worden wie Praktiken des Prüfens und Klassifizierens.¹⁴ Auch sind Bildungsmedien, räumliche Arrangements und pädagogische Dingwelten als Ausdruck pädagogischer Machtbeziehungen historisch reflektiert worden.¹⁵ Diese neue Wissensgeschichte des Pädagogischen hat viele Vorteile und bietet zahlreiche Anschlussmöglichkeiten an allgemeine wissenschaftsgeschichtliche Forschungen. Doch hat sie auch wissenschaftliche Kosten. Dazu zählt, dass die Entwicklung von Pädagogik und Bildung oftmals nur lose mit weiterem historischem Wandel und Entwicklungen in anderen Gesell-

12 Eine wichtige Ausnahme waren nach 1990 Arbeiten zur Bildungsgeschichte der DDR. Vgl. etwa *Heinz-Elmar Tenorth/Sonja Kudella/Andreas Paetz*, Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition, Weinheim 1996; *Sonja Häder/Heinz-Elmar Tenorth* (Hrsg.), Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext, Weinheim 1997.

13 *Heinz-Elmar Tenorth*, Lob des Handwerks, Kritik der Theorie. Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland, in: *Paedagogica Historica* 32, 1996, S. 343–361, hier: S. 352 f. Ein ausgezeichnetes Beispiel der Grundlagen und Leistungen dieses Zugangs stellt das Überblickswerk dar: *Heinz-Elmar Tenorth*, Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, Weinheim 2008 (zuerst 1988). Als weiteres Beispiel der neuen pädagogischen Wissensgeschichte vgl. etwa *Julia Kurig*, Bildung für die technische Moderne. Pädagogische Technikdiskurse zwischen den 1920er und den 1950er Jahren in Deutschland, Würzburg 2015.

14 *Sabine Reh/Norbert Ricken* (Hrsg.), Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts, Wiesbaden 2018; *dies.*, Prüfungen – Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 63, 2017, S. 247–258; *Gerhard Kluchert/Carola Groppe/Eva Matthes*, Bildung und Differenz in historischer Perspektive. Facetten des Themas, Stand der Forschung, Trends und Ausblicke, in: *dies.* (Hrsg.), Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem, Wiesbaden 2016, S. 1–16.

15 *Marcelo Caruso*, Geschichte der Bildung und Erziehung. Medienentwicklung und Medienwandel, Paderborn 2019; *Eva Matthes/Sylvia Schütze*, Unterrichtsmedien, in: *Kluchert/Horn/Groppe* u. a., Historische Bildungsforschung, S. 267–272.

schaftsbereichen in Verbindung gesetzt wird. Unterschiede zwischen nationalen Fällen und politischen Regimen sowie auch zwischen sozialen Gruppen, weltanschaulichen Milieus und politischen Parteien erhalten nur eine untergeordnete Beachtung. Bezeichnenderweise beschränken sich die meisten deutschsprachigen Arbeiten nach wie vor auf den deutschen Sprachraum, und gerade Einführungs- und Überblicksdarstellungen folgen weiterhin einem in der deutschen Geistesgeschichte etablierten Kanon an Themen und Autoren.¹⁶

Das Forschungsfeld hat sich seit den 1970er-Jahren somit pluralisiert, wobei seine Konturen zugleich unscharf geworden sind. Neben einer engeren Wissensgeschichte der Pädagogik und pädagogischer Praktiken hat sich eine weite Geschichte der Kindheit, Jugend und Familie herausgebildet, die nur mehr punktuelle Berührungspunkte zu einer historischen Erziehungswissenschaft als erziehungswissenschaftlichem Forschungsfeld aufweist.¹⁷ Diese durch die disziplinäre Trennung in Geschichts- und Erziehungswissenschaft beförderte Ausdifferenzierung muss nicht unbedingt als Problem angesehen werden, sondern kann auch als notwendige und sinnvolle Arbeitsteilung begrüßt werden. Doch erscheint sie zunehmend als unbefriedigend, da sie die gegenseitige Wahrnehmung und die Arbeit an gemeinsamen Fragestellungen erschwert und die Potenziale bildungs- und erziehungshistorischer Forschung nicht ausschöpft.

II. Pädagogisierung, Bildungskulturen und Erziehungsregime: Neue Zugänge

Wie kann nun eine Sozialgeschichte der Bildung aussehen, die Bildung und Erziehung als wichtige Gegenstände auch der allgemeinen Geschichtswissenschaft ernst nimmt, aber die Fallstricke der älteren Forschung der 1970er- und 1980er-Jahre ebenso vermeidet wie die Selbstbeschränkung einer Wissensgeschichte des Pädagogischen? Neuere Studien bieten hierzu einige konzeptionelle Anregungen, die im Folgenden zunächst kritisch diskutiert werden sollen, bevor die Konzepte der Bildungskulturen und Erziehungsregime als mögliche Bezugspunkte gegenwärtiger Forschung erläutert werden.

Bereits Mitte der 1980er-Jahre entwickelten Bildungshistoriker das Konzept des »Erziehungsstaats«, um die spezifische Verknüpfung von Politik und Erziehung im Nationalsozialismus und auch anderen autoritären Regimen begrifflich zu fassen. Unter Rückgriff auf platonische Ideen des Staats als einer pädagogisch-moralischen Anstalt deuteten die Forscher den NS-Staat als pädagogisches Regime, das nicht nur die politische Macht erobern, sondern darüber hinaus auch in einem umfassenden Sinne »neue Menschen« formen wollte.¹⁸ Das Konzept des Erziehungsstaats erlaubt es ihnen, über eine ältere Forschung hinauszugehen, die sich auf eine Untersu-

¹⁶ Vgl. nur *Tenorth*, *Geschichte der Erziehung*.

¹⁷ Vgl. nur *Martina Winkler*, *Kindheitsgeschichte. Eine Einführung*, Göttingen 2017; *Christopher Neumaier*, *Familie im 20. Jahrhundert. Konflikte um Ideale, Politiken und Praktiken*, Berlin 2019.

¹⁸ *Ulrich Herrmann*, *Die Formung des Volksgenossen. Der »Erziehungsstaat« des Dritten Reiches*, Weinheim 1985; *Abschied vom Erziehungsstaat. Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik* 39, 1993, S. 561–648; *Dietrich Benner/Jürgen Schriewer/Heinz-Elmar Tenorth* (Hrsg.), *Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationalen Gestalten*, Wein-

chung von bekennenden NS-Pädagogen und ihren Schriften sowie die Schulpolitik beschränkt hatte, und erzieherische Anstrengungen jenseits formaler Bildungsanstalten in den Blick zu nehmen – vor allem im Bereich der Jugendverbände und der organisierten Freizeit, aber auch von Architektur und Festkulturen.¹⁹ In ähnlicher Weise haben Forscherinnen wie Dorothee Wierling nach 1990 die DDR als »Erziehungsdiktatur« charakterisiert und unterschiedliche Formen der Akzeptanz, der Resistenz und der Opposition gegenüber dem staatlichen Erziehungszugriff herausgestellt.²⁰ Diese Arbeiten identifizierten »Erziehung« als ein grundlegendes Element diktatorischer Herrschaft und die Diktaturen des 20. Jahrhunderts als groß angelegte Massenerziehungsprojekte.

Die Studien zu Erziehungsstaaten beziehungsweise Erziehungsdiktaturen treffen damit einen wichtigen Punkt, gehen aber in einigen Hinsichten nicht weit genug. Zunächst bleiben sie in der Regel totalitarismustheoretischen Perspektiven verhaftet und interessieren sich entsprechend vorrangig für das Handeln von Staatsführungen und ihren pädagogischen Helfershelfern. Demgegenüber geraten andere Erziehungsakteure, aber auch einzelne Bevölkerungsgruppen und Individuen zu meist nur als – duldende oder widerständige – Rezipienten staatlicher Erziehungspolitik in den Blick. Es überrascht vor diesem Hintergrund nicht, dass Versuche, das Konzept der Erziehungsstaaten auch auf nichtdiktatorische Regime anzuwenden, im Sande verlaufen sind. Überlegungen beispielsweise, auch das Deutsche Kaiserreich als Erziehungsstaat zu fassen, sind von einem deutlichen Unbehagen begleitet, zu sehr schien das Konzept ein ausuferndes, alle Bereiche des Lebens umfassendes staatliches Erziehungswirken zu implizieren.²¹

Diese Verengung des Blicks erscheint jedoch angesichts der modernen Diktaturgeschichtsschreibung zunehmend problematisch, da so die Erkenntnisse der neueren Forschung außer Acht gelassen werden, dass es auch in den modernen Diktaturen in der Regel eine Vielzahl von konkurrierenden Machtzentren mit je differierenden Interessen gab. Zugleich unterschätzt sie die aktive und eigensinnige Beteiligung von Menschen an ihrer eigenen Bildung, wie sie etwa Untersuchungen von Tagebüchern und privaten Briefen offengelegt haben. Viele Menschen im »Dritten Reich«, aber auch in der frühen Sowjetunion und der DDR nutzten Bildungsangebote nicht nur sehr pragmatisch in Hinblick auf berufliche Karrieren und sozia-

heim 1998. Vgl. als weitere Beiträge: *Detlef Gaus*, Nationalsozialistischer Erziehungsstaat. Ideologischer Anspruch und pädagogische Realität(en), in: *Werner Faulstich* (Hrsg.), *Die Kultur der 30er und 40er Jahre*, Paderborn/München 2009, S. 111–128.

19 Diese Erweiterung des Blickwinkels beschreibt *Christa Berg*, Abschied vom Erziehungsstaat? Der Erziehungsanspruch im Wilhelminismus, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 1993, S. 603–630, hier: S. 603.

20 *Dorothee Wierling*, Die Jugend als innerer Feind. Konflikte in der Erziehungsdiktatur der sechziger Jahre, in: *Hartmut Kaelble/Jürgen Kocka/Hartmut Zwahr* (Hrsg.), *Sozialgeschichte der DDR*, Stuttgart 1994, S. 404–425. Der Begriff erlebte Anfang der 1990er-Jahre eine gewisse Konjunktur. Vgl. etwa auch: *Andreas Gruschka*, Die Pädagogik lässt sich nicht abwählen. Das Verhältnis von bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik nach dem Ende der DDR, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 38, 1992, S. 575–596.

21 *Berg*, Abschied vom Erziehungsstaat?; *Frank-Michael Kuhlemann*, Das Kaiserreich als Erziehungsstaat? Möglichkeiten und Grenzen der politischen Erziehung in Deutschland 1871–1918, in: *GWU* 49, 1998, 728–745.

len Aufstieg, sondern waren oftmals auch darum bemüht, ihr Leben den Ansprüchen der jeweiligen Regime gemäß umzugestalten und »gute« Nationalsozialisten beziehungsweise Bolschewiki zu werden.²² Zugleich erscheint die im Konzept angelegte Unterscheidung von autoritären und liberalen Regimen als unbefriedigend, wenn sie nahelegt, dass nur in Diktaturen politische Akteure erzieherisch auf Menschen einwirkten. Diese Unterscheidung sollte jedoch nicht im Vorhinein festgelegt, sondern gerade zum Gegenstand historischer Studien werden. Insgesamt waren es wohl diese Grenzen des Konzepts, die seinen nachlassenden Gebrauch seit Mitte der 1990er-Jahre erklären.

Einen anderen Weg der Verbindung von Erziehung und Gesellschaft bietet das schillernde Konzept der Pädagogisierung (engl. *educationalization*), das wie die verwandten Begriffe der Politisierung, Medialisierung oder Ökonomisierung auf ein Übergreifen von Prinzipien und Handlungslogiken eines gesellschaftlichen Teilbereichs auf andere Gesellschaftsfelder verweist.²³ Oftmals wird das Konzept lediglich vage gebraucht, um die allgemeine Expansion des Bildungswesens und die Einführung neuer Unterrichtsinhalte wie Sexualkunde, Verkehrs- und Umwelterziehung in den vergangenen beiden Jahrhunderten zu beschreiben. Demgegenüber sind in jüngerer Zeit einige Versuche unternommen worden, den Begriff zu schärfen und ihn zur Grundlage einer kritischen Analyse zu machen. Der amerikanische Bildungshistoriker David F. Labaree definiert Pädagogisierung als eine Facette modernen Regierungshandelns, soziale Probleme wie soziale Ungleichheit oder Rassismus in den Verantwortungsbereich von Bildungspolitik und Bildungssystem zu schieben und mithilfe der Schule zu lösen. Der Vorteil dieser Strategie für die politisch Handelnden besteht nach Labaree darin, nach außen Handlungsentschlossenheit zu demonstrieren, ohne aber schmerzhaft, da finanziell kostspielige Entscheidungen treffen zu müssen. Pädagogisierung erweist sich damit im Kern als ein politisches Ablenkungsmanöver, das eine Lösung sozialer Konflikte nur vortäuscht, bestehende Macht- und Ungleichheitsstrukturen aber nicht antastet.²⁴

Eine andere Ausgestaltung hat der Bildungshistoriker Daniel Tröhler Pädagogisierung gegeben, indem er sie als historisch spezifische Antwort bürgerlicher Kultureliten auf die Herausforderungen der gesellschaftlichen Moderne definiert. Diese versuchten, durch Bildungsinvestitionen tugendhafte Staatsbürger zu formen, die den moralischen Herausforderungen beschleunigten sozialen Wandels und neuer kapitalistisch-kommerzieller Verlockungen gewachsen seien.²⁵ Pädagogisierung in diesem Sinn vollzog sich vor allem durch den Aufbau eines öffentlichen Massen-

22 Janosch Steuwer, »Ein Drittes Reich, wie ich es auffasse«. Politik, Gesellschaft und privates Leben in Tagebüchern 1933–1939, Göttingen 2017; Jochen Hellbeck, *Revolution on My Mind. Writing a Diary under Stalin*, Cambridge 2006.

23 Vgl. Rüdiger Graf (Hrsg.), *Ökonomisierung. Debatten und Praktiken in der Zeitgeschichte*, Göttingen 2019, sowie den Beitrag von Franziska Rehlinghaus in diesem Band.

24 David F. Labaree, *The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States*, in: *Educational Theory* 58, 2008, S. 447–460.

25 Daniel Tröhler, *Tracking the Educationalization of the World. Prospects for an Emancipated History of Education*, in: *Pedagogika* 67, 2017, S. 211–226; ders., *Educationalization of Social Problems and the Educationalization of the Modern World*, in: Michael A. Peters (Hrsg.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Singapur 2017, URL: <https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_8-1> [25.10.2022]; ders., *Pestalozzi and the Educationalization of the*

schulwesens, doch umfasste sie auch Gesundheits- und Sexuaufklärung, Kriminalitätsprävention und Wirtschaftserziehung.²⁶ Tröhlers Ansatz macht die enge Verbindung von Bildungs- und Gesellschaftspolitik sichtbar und fasst Bildung als Mittel der Regierung moderner Subjekte. Er öffnet damit die klassische Bildungsgeschichte in Richtung einer allgemeinen Problemgeschichte der Moderne und moderner Subjektivität. Gleichwohl erweist sich der Ansatz für historische Arbeiten nur als bedingt geeignet, da er jenseits einer groben Unterscheidung von Tradition und Moderne wenig Möglichkeiten einer zeitlichen und räumlichen Differenzierung bietet. Pädagogisierung wird in enger Anbindung an das ältere Konzept der Modernisierung als zeit- und raumübergreifender säkularer Prozess entworfen, innerhalb dessen auch Unterschiede zwischen verschiedenen Akteuren kaum von Belang sind.

Eine innovative begriffliche Neufassung, die an dieser Kritik ansetzt, hat vor einiger Zeit eine Gruppe Schweizer Bildungshistorikerinnen und -historiker vorgelegt. Sie schlagen vor, mit Pädagogisierung jeweils zeit-, ort- und akteurspezifische Versuche zu bezeichnen, mit erzieherischen Mitteln spezifische Vorstellungen des »guten Lebens« gesellschaftlich zu verwirklichen: Pädagogisierung meint in diesem Sinn das »unterschiedlich verdichtete Auftreten erzieherischer Ambitionen in diversen Gesellschaftsbereichen.«²⁷ Diese Perspektivierung hat viele Vorteile: Ähnlich wie bei Tröhler geraten nicht nur der Staat und Bildungseinrichtungen, sondern auch andere gesellschaftliche Akteure wie soziale Bewegungen, politische Parteien und Unternehmen in den Blick: »Pädagogisierung kann als Alternative oder Ergänzung zur expliziten Machtausübung verstanden werden, die zwar vom Staat ausgehen kann, aber keineswegs muss.«²⁸ Anders als von Tröhler wird Pädagogisierung als offenes Konzept entworfen, das sehr unterschiedliche Versuche umfasst, Gesellschaften umzugestalten. Diese je spezifischen und miteinander konkurrierenden Pädagogisierungen in ihren Formen, Ursachen und Folgen zu erörtern, erscheint hier als vornehmliche Aufgabe einer erneuerten Bildungsgeschichte.

Der offene Analyserahmen dieses Ansatzes, der auf anregende Weise Politik, Gesellschaftsreform und Pädagogik verknüpft, hat vieles für sich. Gleichwohl spricht einiges dagegen, Pädagogisierung zum Leitkonzept einer sozialhistorischen Bildungsforschung zu machen. Dies liegt weniger daran, dass der Begriff oftmals als politischer Kampfbegriff gebraucht wird. Bereits in den 1950er-Jahren formulierten Mitarbeiter des Soziologen Helmut Schelsky eine konservative Kritik von »Pädagogisierung« als dirigistische und indoktrinierende Eingriffe linksliberaler Expertengruppen in individuelle und familiäre Lebenswelten.²⁹ Wichtiger erscheint, dass sich eine teleologische Aufladung des Begriffs trotz guter Intentionen nur schwer

World, New York 2013; vgl. auch *Paul Smeyers/Marc Depaep* (Hrsg.), *Educational Research. The Educationalization of Social Problems*, Dordrecht 2008.

26 Vgl. hierzu *Sandra Maß*, *Kinderstube des Kapitalismus? Monetäre Erziehung im 18. und 19. Jahrhundert*, Berlin 2018.

27 *Lukas Boser/Andrea De Vincenti/Norbert Grube* u. a., Die Pädagogisierung des »guten Lebens« in bildungshistorischer Sicht, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 23, 2017, S. 303–332, hier: S. 313.

28 Ebd., S. 323.

29 Vgl. *Thomas Höhne*, Pädagogisierung als Entgrenzung und Machtstrategie. Einige kritische Überlegungen zum erziehungswissenschaftlichen Pädagogisierungsdiskurs, in: *Alfred Schäfer/Christiane Thompson* (Hrsg.), *Pädagogisierung*, Halle an der Saale 2013, S. 27–35.

vermeiden lässt. Auch in seiner pluralen Fassung impliziert er doch unweigerlich einen übergreifenden und einheitlichen Trend, der von der Widersprüchlichkeit und Konflikthaftigkeit der betrachteten Phänomene ablenkt. Darüber hinaus ist dem Begriff auch eine Vorstellung des Pädagogischen als eines holistischen Ganzen eingeschrieben. Die Erziehungswissenschaftler Alfred Schäfer und Christiane Thompson haben in einer detaillierten Kritik auf die Schwierigkeiten aufmerksam gemacht, das »Pädagogische« zu bestimmen und pädagogisches von sozialem Handeln präzise zu unterscheiden. Ihrer Ansicht nach ist das »Pädagogische« besser als ein »Raum von Auseinandersetzungen« mit unscharfen Rändern zu verstehen, der gerade durch eine »Uneinheitlichkeit und Pluralität pädagogischer Bestimmungsversuche« bestimmt werde.³⁰ Eine historische Beschäftigung mit Bildung und Erziehung muss demnach gerade die Infragestellung einer klaren Abgrenzung des pädagogischen von anderen Gesellschaftsfeldern zu einem Ausgangspunkt machen und dementsprechend untersuchen, wie zu unterschiedlichen Zeiten und von unterschiedlichen Akteuren Inhalte und Grenzen des pädagogischen Raums definiert wurden. Ein letzter Punkt tritt hinzu. Das Konzept der Pädagogisierung geht auch in der differenzierten Spielart der Schweizer Forschergruppe im Kern von einem Sender-Empfänger-Modell aus. Das intentionale Erziehungshandeln einflussreicher Akteursgruppen sowie ihre Aufnahme oder Abwehr in der Bevölkerung stehen im Mittelpunkt des Interesses, weniger dagegen übergreifende institutionelle, soziale und kulturelle Strukturen und Arrangements.

Um diese Ordnungen mit in die historische Analyse einzubeziehen und zugleich der Gefahr einer Essenzialisierung des »Pädagogischen« zu begegnen, erscheinen andere begriffliche Rahmungen erforderlich. An dieser Stelle bieten sich die Begriffe »Erziehungsregime« und »Bildungskulturen« als Bezugspunkte der Forschung an, da sie zusammen ein offenes Konzept für die historische Analyse der Verstrickungen von Bildung und Gesellschaft bieten, das die Anregungen der Debatte um Pädagogisierung aufzugreifen vermag, deren Fallstricke aber vermeidet. Die Begriffe haben in der Forschung bislang wenig Verwendung gefunden. Der Begriff des Erziehungsregimes wird gelegentlich gebraucht, um überindividuelle Erziehungsverhältnisse zu bezeichnen. So ist von »Erziehungsregimen« in Jugendheimen, dem »Erziehungsregime der DDR«, von einem »bürgerlichen Erziehungsregime« oder von einem »neuen Erziehungsregime« der Steuerung und Kontrolle die Rede.³¹ Gleichwohl können die Konzepte an parallele Begriffe der Subjektkulturen und Emotionsregime anschließen und diese für die historische Bildungsforschung fruchtbar machen. Eine neue Kulturgeschichte des Subjekts hat herausgearbeitet, dass nicht nur totalitäre, sondern auch liberale Gesellschaften Menschen auf je spezifische Weise formen und Subjektmodelle ausbilden, die die einzelnen Menschen durch Anreize und Zwang dazu anhalten, sich jeweils auf eine spezifische Art und Weise als Subjekte zu formen. Diese Subjektordnungen sind historisch kontingent

30 Alfred Schäfer/Christiane Thompson, Pädagogisierung – eine Einleitung, in: ebd., S. 7–25, hier: S. 13.

31 Frank-Olaf Radtke, Das neue Erziehungsregime. Steuerungserwartungen, Kontrollphantasien und Rationalitätsmythen, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, 2006, S. 122–126. Etwas geläufiger ist der Begriff im Englischen, wo der Begriff des »education regime« auf politische Arrangements von Bildung verweist.

und durch innere Widersprüche gekennzeichnet.³² Auf ähnliche Weise hat die Emotionsforschung den Begriff der Emotionsregime geprägt, um darauf hinzuweisen, dass Gesellschaften jeweils zu bestimmten Zeiten spezifische Ordnungen von Emotionen nahelegen und ausgestalten.³³ In diesem Sinne wirken Erziehungsregime und Bildungskulturen immer auch disziplinierend auf Individuen ein, sie eröffnen ihnen aber zugleich auch jeweils spezifische Entfaltungschancen und stellen ihnen mehr oder weniger kulturelle Ressourcen zur Verfügung, um ihr Leben und die sie umgebende Gesellschaft zu gestalten. Erziehungsregime und Bildungskultur können dabei als komplementäre Begriffe verstanden werden. Der Begriff des Erziehungsregimes hebt deutlicher die subjektivierende Dimension des Phänomens hervor, während der Begriff der Bildungskultur den Blick eher auf die Einbindung von Menschen in spezifische Wissens- und Deutungskulturen und soziale Lebenswelten lenkt.

Für eine erweiterte Bildungsgeschichte erweisen sich die Konzepte als anregend, weil sie Bildung und Erziehung als spezifische Bestandteile umfassender sozialer Ordnungsmodelle und von Gesellschaftsreform kenntlich machen, ohne dabei aber schon umfassende lineare Entwicklungstrends nahezulegen. Damit wird es möglich, Gegenstände etwa der Politik- und Wirtschaftsgeschichte, die bislang kaum bildungshistorische Berücksichtigung erfahren haben, in die Forschung einzubeziehen. Bildung und Erziehung finden in dieser Perspektive nicht nur in formalen Bildungsinstitutionen statt, sondern auch in Unternehmen und der Arbeitswelt, in politischen Parteien und sozialen Bewegungen, im Sportverein und im Fitnessstudio, im Kino und im Kaufhaus, in familiären Lebenswelten und Nachbarschaften. Die Konzepte der Erziehungsregime und Bildungskulturen ermöglichen es dabei, nicht nur Unterschiede zwischen Staaten und politischen Regimen, die das Konzept der Erziehungsstaaten stark betont, sondern auch Unterschiede zwischen sozialen Gruppen und politischen Bewegungen, Religionsgemeinschaften und weltanschaulichen Milieus zu berücksichtigen und zum Gegenstand der Untersuchung zu machen. Pädagogische Wissensproduktion, Bildungspolitik und Erziehungspraktiken werden als Teil übergreifender Versuche analysierbar, Gesellschaften zu ordnen und Menschen zu formen. Ihre Analyse kann insbesondere dazu beitragen, Gesellschaftsreformprojekte in ihren Absichten, Widersprüchen und Folgen besser zu erkennen und zu verstehen. Dabei treten neben hegemonialen auch minoritäre, entgegenstehende Bildungskulturen hervor, die sich erzieherischen Zugriffen verweigerten und eigene Ziele von Menschenbildung und Gesellschaftsgestaltung verfolgten.³⁴

32 Die Literatur zum Thema ist in den letzten Jahren sehr umfangreich geworden: vgl. hier nur: *Andreas Reckwitz*, *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*, Weilerswist 2006; *Pascal Eitler/Jens Elberfeld* (Hrsg.), *Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung*, Bielefeld 2015; *Uffa Jensen/Maik Tändler* (Hrsg.), *Das Selbst zwischen Anpassung und Befreiung. Psychowissen und Politik im 20. Jahrhundert*, Göttingen 2012.

33 Vgl. aus der umfangreichen Forschung nur *William M. Reddy*, *The Navigation of Feeling. A Framework for the History of Emotions*, Cambridge 2001.

34 Hier gibt es Anschlüsse an eine neue Wissensgeschichte: *Simone Lässig*, *The History of Knowledge and the Expansion of the Historical Research Agenda*, in: *Bulletin of the German Historical Institute* 59, 2016, S. 29–58.

Zusammenfassend lassen sich Erziehungsregime und Bildungskulturen somit als Ensemble von Akteuren, Ideen, Regeln und Praktiken verstehen, das auf die Formung von Menschen nach je spezifischen kulturellen Leitbildern und auf je spezifische Projekte von Gesellschaftsreform hin ausgerichtet war. Bildung und Erziehung werden damit als eine allgemeine Dimension sozialer Ordnungen und sozialer Praktiken begriffen und Bildungsgeschichte als eine spezifische Perspektive auf historischen Wandel. Ein solcher Perspektivenwechsel bedeutet nicht, eine historische Analyse von Pädagogik, Bildungssystem, Schule und Universität zu vernachlässigen. Im Gegenteil geht es gerade auch darum, diese in weitere historische Kontexte und Problemkonstellationen einzubetten und sie damit als wichtige Gegenstände auch der allgemeinen Geschichte kenntlich zu machen und neue Anschlussmöglichkeiten an andere historische Untersuchungsfelder und allgemeinhistorische Debatten zu eröffnen.

III. Jenseits von Institutionen und Ideen: Forschungsfelder und Forschungsperspektiven

Die Chancen und Perspektiven einer solchen Öffnung lassen sich in neueren Arbeiten aufzeigen, die einer Sozialgeschichte der Bildung neue Konturen geben und über die Konzepte von Erziehungsregime und Bildungskulturen miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Im Folgenden sollen einige neue Forschungstendenzen in exemplarischer Absicht vorgestellt werden. Ein Anspruch auf Vollständigkeit wird nicht erhoben, zumal sich die Ausführungen aus pragmatischen Gründen im Wesentlichen auf die deutschsprachige Forschung beschränken.

Zunächst haben soziale Ungleichheit und soziale Mobilität auch in der Gegenwart ihre Bedeutung als bildungshistorische Forschungsfelder behalten. Gegenüber der älteren, quantifizierenden Forschung hat sich das Interesse jedoch deutlich verschoben. Zunächst hat sich das Verständnis von sozialer Ungleichheit als mehrdimensionale und intersektionale Kategorie pluralisiert, während zugleich betont wird, dass sich die Vorstellung von sozialer Ungleichheit im Zeitverlauf verändert hat.³⁵ Neuere Studien verbinden in diesem Sinne wissens- und politikhistorische Zugänge und untersuchen soziale Ungleichheit als politisch wie wissenschaftlich umkämpftes und sich wandelndes Konzept. Wilfried Rudloff hat in diesem Sinn in mehreren grundlegenden Aufsätzen zur deutschen Bildungsreformära der 1960er- und frühen 1970er-Jahre die enge Verzahnung von Bildungs- und Sozialpolitik herausgearbeitet. Er versteht soziale Ungleichheit nicht nur als Ausdruck und Problem von Bildungsstrukturen, sondern auch als Gegenstand politischer und wissenschaftlicher Auseinandersetzungen, in denen es immer auch darum ging, was als soziale Ungleichheit zu definieren sei.³⁶ Zugleich hebt er die Bedeutung des Wandels wissenschaftlicher Konzepte wie des Intelligenz- und Begabungsbegriffs her-

35 Vgl. *Groppe/Kluchert/Matthes*, Bildung und Differenz in historischer Perspektive; *Till Kössler/Janosch Steuer*, Kindheit und soziale Ungleichheit in den langen 1970er Jahren. Einleitung, in: GG 46, 2020, S. 183–199.

36 Vgl. nur *Wilfried Rudloff*, Bildungspolitik als Sozial- und Gesellschaftspolitik. Die Bundesrepublik in den 1960er- und 1970er-Jahren im internationalen Vergleich, in: AfS 47, 2007, S. 237–268; *ders.*, Ungleiche Bildungschancen: Bildungsforschung, öffentlicher Diskurs und Bildungsreform

vor. Der Bedeutungsgewinn von sozialer Ungleichheit in den Bildungsdebatten der 1960er-Jahre kann nicht ohne den Siegeszug eines dynamischen Begabungsbegriffs verstanden werden. Die Überzeugung, dass Intelligenz formbar und damit viel mehr Kinder als bisher angenommen höhere Bildungsziele erreichen könnten, bildete ein wichtiges Argument für den Ausbau von Gymnasien und Universitäten sowie eine Erneuerung der Volksschulbildung.³⁷

Mit einem ähnlichen Ansatz weist Sandra Wenk in ihrer Studie zur Geschichte der Hauptschule auf die Bedeutung eines optimistischen Verständnisses der geistigen Entwicklungsfähigkeit aller Kinder in der Entwicklung der Hauptschule als sozial-liberales Projekt in den 1960er-Jahren hin.³⁸ Diese Akteursgruppe verstand die Hauptschule als neue Aufstiegsschule und Instrument gesellschaftlicher Modernisierung. Die Initiative zur Einführung der Hauptschule wurde zunächst von einem parteiübergreifenden Reformkonsens getragen, bevor das Projekt Hauptschule in den frühen 1970er-Jahren in eine Krise geriet. Die Hauptschule erhielt in der öffentlichen Wahrnehmung und unterfüttert durch die neue empirische Schulforschung zunehmend das Image einer Problemschule. Während eine Gruppe von Pädagoginnen und Pädagogen die Schulform als Sammelbecken für schwierige Jugendliche und »Bildungsverlierer« ansah, denen die Fähigkeit zu sozialem Aufstieg abgesprochen wurde, nahm eine andere Gruppe eine Krisenbeschreibung der Hauptschule zum Ausgangspunkt einer generellen Kritik des gegliederten Schulwesens. Eine solche wissens- und politikhistorische Erweiterung der Ungleichheitsforschung vermag insbesondere auch Widersprüche von Bildungsreformen offenzulegen. Maßnahmen zum Abbau sozialer Ungleichheiten brachten oftmals ungewollt neue Formen von Ungleichheit hervor. Eine Bildungsreform im Namen von Chancengleichheit und sozialer Mobilität produzierte ungewollt auch »Bildungsverlierer« als eine neue Problemgruppe.³⁹

Eine bildungshistorische Ungleichheitsforschung kann dabei auch von kulturwissenschaftlichen und ethnografischen Ansätzen profitieren, wie sie etwa die amerikanische Ethnologin Annette Lareau ausgearbeitet hat. Lareau argumentiert in der Fortführung älterer Studien zu kindlichen Sozialisationsbedingungen, dass schulischer Bildungserfolg in den USA auf unterschiedliche Erziehungsregime und Bildungskulturen in Mittel- und Unterschichtfamilien zurückgeführt werden könne. Ihrer Beobachtung nach sind Mittelschichtkindheiten unabhängig der Faktoren von *race* und *ethnicity* zwar nicht in einem abstrakten Sinne besser oder gar erfüllter

in England und der Bundesrepublik in den Jahren des Bildungsbooms, in: *Groppe/Kluchert/Matthes*, Bildung und Differenz in historischer Perspektive, S. 361–386.

37 *Wilfried Rudloff*, Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese. Die Entdeckung der sozialen Ungleichheit in der bundesdeutschen Bildungspolitik und die Konjunktur des »dynamischen Begabungsbegriffs«, in: AFS 54, 2014, S. 193–244; *Susanne Schregel*, »Extrawürste für die Elite?«. Soziale Ungleichheit und Differenz in der bundesdeutschen Hochbegabungsdebatte (1980–1985), in: GG 46, 2020, S. 313–338; *Till Kössler*, Auf der Suche nach einem Ende der Dummheit. Begabung und Intelligenz in den deutschen Bildungsdebatten seit 1900, in: *Constantin Goschler/ders.* (Hrsg.), Vererbung oder Umwelt? Ungleichheit zwischen Biologie und Gesellschaft seit 1945, Göttingen 2016, S. 103–133.

38 *Sandra Wenk*, Hoffnung Hauptschule. Zur Geschichte eines vergessenen Gesellschaftsprojekts der Bildungsreformära 1957–1973, Göttingen 2022.

39 Vgl. den Beitrag von Sandra Wenk in diesem Band.

als Kindheiten in anderen Gesellschaftsschichten. Im Gegenteil zeichnen sich letztere durch mehr Freiräume und Selbstbestimmung aus. Wohl aber sind Mittelschichtkinder durch die Teilnahme an zahlreichen extracurricularen Aktivitäten in ihrer Freizeit besser auf die gegenwärtigen schulischen und beruflichen Bildungsanforderungen vorbereitet, die ein rasches und selbstbewusstes Zurechtfinden in unterschiedlichen sozialen Kontexten verlangen.⁴⁰ Arbeiten wie diejenige von Lareau regen dazu an, die (bildungs-)historische Ungleichheitsforschung deutlicher als bisher gegenüber einer florierenden Geschichte von Kindheit und Familie zu öffnen und damit die Analyse von Bildungssystementwicklung und Bildungskarrieren mit dem Wandel familiärer und außerfamiliärer Lebenswelten und Bildungskulturen in Beziehung zu setzen. Eine Erweiterung der Perspektive ist auch von mikrohistorischen Studien zu einzelnen Sozialräumen zu erwarten.⁴¹ Indem sie auf diese Weise die kulturelle Dynamik, Vielschichtigkeit und Widersprüche von Bildungspolitik und Bildungsreformen aufdeckt, kann eine solche erweiterte Bildungsgeschichte gegenwärtigen Debatten um Bildungsungleichheit eine historische Tiefenschärfe geben, die ihnen oftmals fehlt.

Eine ähnliche Erweiterung lässt sich in Bezug auf die Wirtschaftsgeschichte und die Geschichte der Arbeit als neuen Schwerpunkt der Bildungsgeschichte feststellen, die über eine enger gefasste Geschichte von Berufsbildung und betrieblicher Schulung hinausgeht. Bereits die ältere Sozial- und Arbeitergeschichte interessierte sich für die kapitalistische Umwälzung von Lebenswelten, die Durchsetzung einer industriellen Arbeitsdisziplin und die Aneignung betrieblicher Arbeitsrhythmen und nahm damit immer auch Erziehungspraktiken in den Blick.⁴² An dieses Interesse schließt eine neue Geschichte der Arbeit an, die sich für den Wandel von Arbeits- und Subjektivierungsformen in den wirtschaftlichen Umbrüchen des 20. Jahrhunderts interessiert und Bildung und Erziehung als wichtige Aspekte dieses Wandels anspricht.⁴³ Die Durchsetzung neuer Wirtschaftsordnungen ging immer auch mit

40 *Annette Lareau*, *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*, Berkeley 2003. Vgl. auch *Meike Sophia Baader*, Von der Antiautorität zur Diversität. Soziale Differenzen in Kinderläden und Elterninitiativen in der Bundesrepublik von den 1970er Jahren bis heute, in: GG 46, 2020, S. 200–230; *Doris Bühler-Niederberger/Johanna Mierendorff*, Ungleiche Kindheiten – eine kindheitssoziologische Annäherung, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 4, 2009, S. 449–456; *Doris Bühler-Niederberger*, Kindheit und Ungleichheit – Kritik einer Defizit rhetorik, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 11, 2016, S. 287–299.

41 Vgl. dazu das Plädoyer von *Sandra Wenk* sowie die ethnografische Fallstudie zur Rütli-Schule in Berlin-Neukölln von *Stefan Wellgraf*, Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung, Bielefeld 2012. Vgl. auch: *Sara-Marie Demiriz/Jan Kellershohn/Anne Otto* (Hrsg.), Transformationsversprechen. Zur Geschichte von Bildung und Wissen in Montanregionen, Essen 2021.

42 Vgl. nur *Edward P. Thompson*, Time, Work-Discipline, and Industrial Capitalism, in: *Past and Present* 38, 1967, S. 56–97. Für die bürgerlichen Mittelschichten vgl. jetzt *Maß*, Kinderstube des Kapitalismus?.

43 *Lars Bluma/Karsten Uhl* (Hrsg.), Kontrollierte Arbeit – Disziplinierte Körper? Zur Sozial- und Kulturgeschichte der Industriearbeiter im 19. und 20. Jahrhundert, Bielefeld 2012; *Karsten Uhl*, Humane Rationalisierung? Die Raumordnung der Fabrik im fordistischen Jahrhundert, Bielefeld 2014; *Timo Luks*, Der Betrieb als Ort der Moderne. Zur Geschichte von Industriearbeit, Ordnungsdenken und Social Engineering im 20. Jahrhundert, Bielefeld 2010; *Knud Andresen/Michae-*

neuen Konzeptionen und Ansprüchen an Menschen als Arbeitssubjekte einher.⁴⁴ Neuere bildungshistorische Arbeiten setzen hier an. Ihre Leistung besteht nicht zuletzt darin, gängige sozialwissenschaftliche Großthesen eines Übergangs von einer Industrie- zu einer Wissensgesellschaft beziehungsweise zur Hegemonie einer neoliberalen Wirtschaftsordnung empirisch zu überprüfen und zu differenzieren. Lisbeth Matzer und Anja Grabuschig erörtern in ihrem Beitrag zu Volkshochschulen und Volksbildungsheimen/Bildungshäusern in der Steiermark nach 1945 die Vielfalt an politischen und konfessionellen Akteuren, die jeweils unterschiedliche politische Ziele in der Erwachsenenbildung verfolgten. In der Praxis versuchten die Bildungseinrichtungen vor allem ein individuelles Aufstiegsversprechen mit dem Anliegen einer Stärkung gesellschaftlichen Zusammenhalts in Einklang zu bringen, wobei die Studie zugleich zeigen kann, wie wenig die gesellschaftspolitischen Interessen der Anbieter die eigensinnige Bildungspraxis der Teilnehmenden zu beeinflussen vermochten, die vor allem an konkreten Qualifizierungskursen interessiert waren.⁴⁵ Ein ähnliches Verständnis für die Pluralität und Widersprüche von Bildungsreformen zeigt die facettenreiche Studie von Jan Kellershohn zur Geschichte beruflicher Qualifizierung und Umschulung im Ruhrgebiet in der Phase des sogenannten Strukturwandels. Die Arbeit zeichnet anhand einer detaillierten Quellenarbeit die komplizierten Auseinandersetzungen und Aushandlungen von Unternehmen, Arbeitsverwaltungen und Gewerkschaften nach, über neue Qualifizierungsmaßnahmen eine vermeintlich immobile Arbeiterschaft zu befähigen, in einer neuen, wissensbasierten Arbeitswelt erfolgreich zu sein. Entgegen ihrer Zielsetzung bewirkte die groß angelegte Bildungsinitiative eine problematische Aufspaltung der praktischen Qualifizierungspolitik, die zunehmend zwischen »anpassungsfähigen«, mobilen Arbeitskräften einerseits und »immobilen«, abgehängten Arbeiterschichten andererseits unterschied und ihnen damit jeweils Berufschancen eröffnete oder verweigerte.⁴⁶ Die Studie vermag damit auf überzeugende Weise soziologische Thesen zur Ausbildung des »Arbeitskraftunternehmers« als neuer ökonomischer Leitfi-

la Kuhnhenne/Jürgen Mittag u. a. (Hrsg.), *Der Betrieb als sozialer und politischer Ort. Studien zu Praktiken und Diskursen in den Arbeitswelten des 20. Jahrhunderts*, Bonn 2015.

44 Vgl. aus der umfangreichen Forschung nur *Hans J. Pongratz/Gerd Günter Voß*, *Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen*, Berlin 2003; *Ulrich Bröckling*, *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, Frankfurt am Main 2013 (zuerst 2007). Vgl. als historische Fallstudien zur Zwischenkriegszeit *Frank Becker*, »Menschenökonomie« statt »Herrschaft der Technik«. Die industriepädagogischen Konzepte des »Deutschen Instituts für technische Arbeitsschulung« (DINTA) 1925–1933, in: *Body Politics* 6, 2018, Nr. 9, S. 147–173; *Dagmar Kift*, »Die schaffende Menschenkraft bewirtschaften«. Zur Schulung und Erziehung von Arbeiter- und Werkskörpern im Ruhrbergbau der 1920er Jahre, in: *Bluma/Uhl*, *Kontrollierte Arbeit – Disziplinierte Körper?*, S. 73–107.

45 Vgl. den Beitrag von Lisbeth Matzer und Anja Grabuschig in diesem Band.

46 *Jan Kellershohn*, *Die Politik der Anpassung. Arbeitswelt und Berufsbildung im Ruhrgebiet 1950–1980*, Köln/Weimar etc. 2021. Vgl. auch die Hinweise in der insgesamt deutlicher politikhistorisch interessierten Studie von *Knud Andresen*, *Gebremste Radikalisierung. Die IG Metall und ihre Jugend 1968 bis in die 1980er Jahre*, Göttingen 2017.

gur zu differenzieren und zu vertiefen.⁴⁷ Eine ähnliche kritische Stoßrichtung verfolgt Franziska Rehlinghaus in ihrer Untersuchung des Markts betrieblicher Weiterbildung in den 1970er-Jahren, mit der sie die populäre These, das Konzept des lebenslangen Lernens habe ein neues neoliberales Disziplinierungs- und Optimierungsinstrument dargestellt, als unzureichende Beschreibung des historischen Wandels zurückweist. Sie arbeitet insbesondere die Widersprüche der sozial-liberalen Weiterbildungspolitik der frühen 1970er-Jahre heraus, Weiterbildung zu einem Motor zugleich sozialen Aufstiegs als auch demokratischer Partizipation auszubauen. Entgegen den Ansprüchen, vor allem den unteren Berufsgruppen neue Chancen zu eröffnen, kam der Ausbau der staatlichen Förderung vor allem höheren Angestellten zugute, die über die betriebliche Weiterbildung ihre berufliche Qualifikation und damit ihre Gehaltschancen verbessern konnten. Demgegenüber profitierten geringer bezahlte Arbeiter und Angestellte kaum von den Programmen und sahen sich zudem in ihren politischen Weiterbildungsinteressen durch die Unternehmensführungen behindert.⁴⁸ Benno Nietzel betont in seiner Studie zu Umschulungen in Ostdeutschland nach 1990 ebenfalls die Paradoxien staatlicher Bildungs- und Qualifizierungspolitik in der Arbeitswelt. Die umfassenden arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen der Bundesregierung sollten nach dem Zusammenbruch der DDR-Wirtschaft ostdeutsche Beschäftigte für neue Arbeitsplätze qualifizieren und sie zugleich zu einem marktwirtschaftlichen Denken erziehen. Mittelfristig erreichten die Programme jedoch genau das Gegenteil, indem sie positive Erwartungen an die neue Wirtschaftsordnung enttäuschten und eine Distanz zur politischen und ökonomischen Ordnung des vereinigten Deutschlands förderten.⁴⁹

Neue Perspektiven ergeben sich aus einer erweiterten Bildungsgeschichte auch für die Demokratieggeschichte. Fragen politischer Bildung beschäftigen die Historische Bildungsforschung seit Längerem, wobei die deutschsprachige Forschung in dieser Hinsicht vor allem die Bildungspolitik der frühen Bundesrepublik nach dem Ende der nationalsozialistischen Herrschaft und insbesondere den Einfluss der USA auf Bildung und Schule untersucht hat.⁵⁰ In den vergangenen zwei Jahrzehnten hat sich das Interesse auf die Geschichte einzelner Bildungsinstitutionen wie des Gymnasiums und der linksalternativen Kinderläden ausgeweitet.⁵¹ Neben der frühen Bundesrepublik sind auch die Kontroversen und Ausprägungen um Demokratiebil-

47 Vgl. auch *Brigitta Bernet/David Gugerli*, Sputniks Resonanzen. Der Aufstieg der Humankapitaltheorie im Kalten Krieg – eine Argumentationsskizze, in: *Historische Anthropologie* 19, 2011, S. 433–446.

48 Vgl. den Beitrag von Franziska Rehlinghaus in diesem Band sowie *Franziska Rehlinghaus*, Soft Skills in an Age of Crises. Continuing Training as Economic Coping Strategy in West German Companies, in: *Sebastian Voigt* (Hrsg.), *Since the Boom. Continuity and Change in the Western Industrialized World*, Toronto 2021, S. 153–186.

49 Vgl. den Beitrag von Benno Nietzel in diesem Band.

50 Vgl. nur *Brian Puaca*, *Learning Democracy. Education Reform in West Germany, 1945–1965*, New York 2009; *Thomas Koinzer*, *Auf der Suche nach der demokratischen Schule. Amerikafahrer, Kulturtransfer und Schulreform in der Bildungsreformära der Bundesrepublik Deutschland*, Bad Heilbrunn 2011.

51 *Torsten Gass-Bolm*, *Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*, Göttingen 2005; *Till van Rahden*, *Eine Welt ohne Familie. Der Kinderladen als ein demokratisches Heilsversprechen*, in: *Oliver Kohns/ders./Martin Roussel* (Hrsg.), *Autorität. Krise, Konstruktion und Konjunktur*, Paderborn 2016, S. 255–281; *Sven Reichardt*, *Authentizität*

derung in der Weimarer Republik neu in den Blick geraten, wobei die aktuelle Forschung das Ringen um eine demokratische Ausgestaltung der neuen republikanischen Ordnung auch jenseits der nationalen bildungspolitischen Debatten im Feld der politischen Bildung wie auf der Ebene einzelner Schulen und Kommunen nachzeichnet.⁵² Bildungshistorische Studien haben sich als besonders geeignet erwiesen, die praktischen Ausformungen unterschiedlicher Demokratieprojekte zu identifizieren und sie zudem mit einem umfassenderen Wandel von Wissensordnungen, kulturellen Leitbildern und Lebenswelten in Verbindung zu setzen. So arbeitet Sonja Levsen gravierende Unterschiede zwischen deutschen und französischen Bildungsexperten nach 1945 heraus, was Demokratie im Bildungswesen bedeuten sollte, und Phillip Wagner beschäftigt sich mit konkurrierenden Entwürfen und Praktiken demokratischer Schulbildung über die Zäsur der 1970er-Jahre hinweg.⁵³ Während die deutschsprachige Forschung bis in die Gegenwart eine, wenn auch gebrochene, Erfolgsgeschichte einer Demokratisierung von und durch Bildung nachzeichnet, nehmen viele US-amerikanische Historikerinnen und Historiker gegenwärtig eine deutlich kritischere Perspektive ein, indem sie einerseits auf eine bis in die Gegenwart reichende Segregation »nichtweißer« Kinder und Jugendlicher verweisen⁵⁴ und zum anderen eine Verlustgeschichte der Kindheit und Erziehung erzählen, in der demokratische Werte von Freiheit und Selbstständigkeit zugunsten einer Überwachung von Heranwachsenden im Namen von Sicherheit zurückgedrängt worden seien.⁵⁵ Unabhängig davon, ob man dieser These folgen will oder nicht, erweist sich doch auch in diesem Fall eine in Richtung von Bildungskulturen und Erziehungsregimen erweiterte Bildungsgeschichte als weiterführend. Sie vermag es, staatliche Bildungsprogramme mit übergreifenden gesellschaftlichen Ordnungsentwürfen und den Lebenswelten von Familien und Heranwachsenden zu-

und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und frühen achtziger Jahren, Berlin 2014, S. 725–740; *Meike Sophia Baader/Ulrich G. Herrmann* (Hrsg.), 68. Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik, Weinheim 2011.

- 52 Vgl. den Beitrag von Pierre Schmuck in diesem Band. Vgl. weiterhin *Anne Otto*, Demokratie als Ziel, Mittel und Argument. Bildungsreformen in der Weimarer Republik, in: *Sebastian Elsbach/Ronny Noak/Andreas Braune* (Hrsg.), Konsens und Konflikt. Demokratische Transformation in der Weimarer und Bonner Republik, Stuttgart 2019, S. 31–45; *dies.*, Neuer Staat – Neue Schüler*innen? Konzepte demokratischen Schüler*innen-Handelns in der frühen Weimarer Republik, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 25, 2019, S. 18–39.
- 53 Vgl. insb. *Sonja Levsen*, Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich, 1945–1975, Göttingen 2019; *Phillip Wagner*, Ambivalente Demokratisierung. Politische Bildung und der Streit um die kulturellen Grundlagen der westdeutschen Demokratie in den 1960er- und 1970er-Jahren, in: *Demiriz/Kellershohn/Otto*, Geschichte eines Transformationsversprechens, S. 111–142, sowie seinen Beitrag in diesem Band.
- 54 *Zoe Burkholder*, Color in the Classroom. How American Schools Taught Race, 1900–1954, Boulder 2011. Vgl. auch *Mischa Honeck*, Our Frontier Is the World. The Boy Scouts in the Age of American Ascendancy, Ithaca 2018.
- 55 Zusammenfassend *Paula Fass*, The End of American Childhood. A History of Parenting from Life on the Frontier to the Managed Child, Princeton 2016. Vgl. auch *Gary S. Cross*, Men to Boys. The Making of Modern Immaturity, New York 2008.

sammenzubringen und damit das »Politische« und das »Private« zueinander in Verbindung zu setzen und ihre Wechselbeziehungen zu verfolgen.⁵⁶

Eine erweiterte Bildungsgeschichte eröffnet auch Perspektiven für die Migrationsgeschichte. Ähnlich wie in der Geschichte der Berufs- und Erwachsenenbildung dominierte bis in die jüngste Vergangenheit zunächst auch hier eine engere Programm- und Institutionengeschichte von Bildung, in diesem Fall der »Ausländerpädagogik« und des interkulturellen Lernens. Demgegenüber erweitern neuere Arbeiten die Perspektive, indem sie auch die Aushandlungen über Bildung und Aufwachen zwischen Staat und wesentlichen politischen Akteuren im In- und Ausland auf der einen Seite und einzelnen Einwanderergruppen mit ihren je unterschiedlichen politischen und Bildungsinteressen auf der anderen Seite untersuchen. Sylvia Kesper-Biermann zeigt in ihrem Beitrag zu diesem Band etwa, welche unterschiedlichen Erwartungen und Ziele sich mit Deutschkursen für »Gastarbeiter« in den 1970er- und 1980er-Jahren verbanden. In den Auseinandersetzungen über diesen Unterricht ging es zwar zunächst um Spracherwerb als Voraussetzung gesellschaftlicher Partizipation, doch darüber hinaus hatten die Kurse stets auch allgemeine persönlichkeitsbildende und gesellschaftsreformerische Ziele. Eine Mehrheit der Pädagoginnen und Pädagogen sah den Sprachunterricht als ein Mittel an, die Kinder aus Einwandererfamilien, die in Hinblick auf ihr politisches Bewusstsein als zurückgeblieben wahrgenommen wurden, zu mündigen und selbstbestimmten Bürgerinnen und Bürgern zu erziehen. Eine linksalternative Minderheit versuchte in den Kursen sogar, bei den Schülerinnen und Schülern ein proletarisches Klassenbewusstsein zu wecken. Stephanie Zloch betrachtet in ihrem Beitrag zu diesem Band mit einem ähnlichen Ansatz die Konflikte um griechische »Nationalklassen« im deutschen Schulwesen seit den 1970er-Jahren. Sie beschreibt das Mit- und Gegeneinander eines westdeutschen staatlichen Interesses an einer gesonderten Beschulung der Kinder von Arbeitsmigranten, nationalpolitischer Interessen der griechischen Regierungen an einer Beschulung nach ihren Werten und Normen sowie den Interessen der betroffenen Familien, die sich in Elternvereinen organisierten, und der griechischen Kinder und Jugendlichen. Es ist ein wichtiges Ergebnis der Untersuchung, dass sich das Resultat der langjährigen Auseinandersetzungen zwischen diesen Kräften nicht angemessen auf einer eindimensionalen Skala von Integration und Abgrenzung verorten lässt. Vielmehr kam es zu einer Pluralisierung von Bildungsangeboten, die sich einer einfachen binären Logik entzieht.

Neue Perspektiven eröffnen sich auch auf Gewalt als ein wichtiges Thema gegenwärtiger kulturwissenschaftlicher und historischer Reflexion, das im vergangenen Jahrzehnt auch zu einem zentralen Gegenstand bildungshistorischer Forschung geworden ist. Allerdings hat diese sich bislang vor allem auf die Aufarbeitung von Gewalthandeln in jeweils spezifischen Erziehungseinrichtungen wie Kinderheimen

56 Vgl. auch mit jeweils unterschiedlicher Ausrichtung *Till van Rahden*, Sanfte Vaterschaft und Demokratie in der frühen Bundesrepublik, in: *Bernhard Gotto/Elke Seefried* (Hrsg.), Männer mit »Makel«. Männlichkeiten und gesellschaftlicher Wandel in der frühen Bundesrepublik, München 2016, S. 142–156; *Miriam Gebhardt*, Die Angst vor dem kindlichen Tyrannen. Eine Geschichte der Erziehung im 20. Jahrhundert, München 2009; *Helle Stranggaard Jensen*, Like It or Not. How Sesame Street Influenced European Children's Television, in: *Adrian Schober/Debbie Olson* (Hrsg.), Children, Youth, and American Television, London 2018, S. 102–122.

und Internaten sowie auf pädagogische Debatten konzentriert.⁵⁷ Eine erweiterte Definition von Bildungsgeschichte ermöglicht es, darüber hinaus Gewaltpraktiken weiter gesellschaftlich und kulturell zu verorten und damit auch einer vergleichenden und transnationalen Analyse zu öffnen.⁵⁸

In ähnlicher Weise bietet sich eine erweiterte bildungshistorische Perspektive auch für die historische Friedens- und Konfliktforschung an. Bildung und Erziehung wurden im 20. Jahrhundert als wichtige Mittel einer dauerhaften Friedenssicherung nach Kriegen und Genoziden angesehen, in der politische Neuordnung, Gesellschafts- und Persönlichkeitsreform Hand in Hand gingen, und zogen entsprechend viel Aufmerksamkeit auf sich. Erstaunlicherweise haben diese Themen und Gegenstände bisher nur wenig bildungshistorische Aufmerksamkeit erfahren. Dies gilt auch für die pädagogischen und erziehungspraktischen Dimensionen internationaler Friedensmissionen und humanitären Engagements.⁵⁹

Die hier bereits aufscheinende globalhistorische Perspektive erweist sich allgemein als gewinnbringend, indem sie wichtige Aspekte sowohl kolonialer Expansions- als auch gesellschaftlicher Modernisierungspolitik in kolonialen und postkolonialen Gesellschaften zum Thema macht. Die Grundlage der neuen Forschung bildet der Umstand, dass sich der europäische Kolonialismus immer auch als eine Bildungsbewegung, als »Zivilisierungsmission« legitimierte, auch wenn die tatsächlichen Bildungsanstrengungen sich in der Praxis in der Regel auf eine gnadenlose Ausbeutung und Unterdrückung indigener Bevölkerungen richteten.⁶⁰ Allerdings sind auch hier Differenzierungen je nach Region und auch Schicht geboten. Esther Möller hat in ihrer Studie zu französischen Auslandsschulen im Libanon etwa zeigen können, dass eine Vielzahl von Akteuren – Staat, Kirchen und Privatunternehmer – an dieser »Zivilisierungsmission« mit jeweils eigenen Interessen mitwirkten, und sie hat zugleich darauf aufmerksam gemacht, wie sich lokale Eliten und Mittel-

57 Die Forschung ist in den vergangenen Jahren sehr umfangreich geworden. Vgl. insb. *Wilfried Rudloff*, Eindämmung und Persistenz. Gewalt in der westdeutschen Heimerziehung und familiäre Gewalt gegen Kinder, in: *Zeithistorische Forschungen* 15, 2018, S. 250–276; *Stefan Grüner/Markus Raasch* (Hrsg.), *Zucht und Ordnung. Gewalt gegen Kinder in historischer Perspektive*, Berlin 2019; *Sabine Andresen/Rudolf Tippelt* (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend. Theoretische, empirische und konzeptionelle Erkenntnisse und Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*, Weinheim/Basel 2018.

58 Vgl. in dieser Perspektive *Svenja Goltermann*, *Gewaltwahrnehmung. Für eine andere Geschichte der Gewalt im 20. Jahrhundert*, in: *Mittelweg* 36 29, 2020, S. 23–46; *Brigitte Kerchner*: »Unbescholtene Bürger« und »gefährliche Mädchen« um 1900. Was der Fall Sternberg für die aktuelle Debatte über den sexuellen Missbrauch an Kindern bedeutet, in: *Historische Anthropologie* 6, 1998, S. 1–32.

59 Vgl. aber die Hinweise in *Tara Zahra*, *The Lost Children. Reconstructing Europe's Families after World War II*, Cambridge 2015; *Karina V. Korostelina/Simone Lässig* (Hrsg.), *History Education and Post-Conflict Reconciliation. Reconsidering Joint Textbook Projects*, Abingdon 2014; *Michael Wessels*, *Child Soldiers. From Violence to Protection*, Cambridge 2006; *Mona Siegel*, *The Moral Disarmament of France. Education, Pacifism, and Patriotism, 1914–1940*, Cambridge 2004.

60 *Jürgen Osterhammel*, *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*, München 2009, S. 1173–1188. Zur Bildungs- und Erziehungspraxis *Christel Adick*, *Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive, 1884–1914*, Frankfurt am Main 2001.

schichten die französischen Bildungsangebote aneigneten und sich die Konkurrenz unter den Kolonialmächten zunutze machten.⁶¹

Bildung und Erziehung fanden auch jenseits der europäischen Nationalstaaten nicht nur in Schulen statt, sondern durchzogen Gesellschaften auf vielfältige Weise und wirkten auf Lebensweisen und Alltagspraktiken ein. Dies lässt sich beispielsweise gut an kolonialen Kampagnen gegen Aberglauben zeigen, die auf eine Einhegung potenziell politisch gefährlicher religiöser Emotionen zielten. Die französische Kolonialverwaltung versuchte Mitte des 19. Jahrhunderts etwa, Wunderglauben in Algerien zu bekämpfen, indem sie diesen mithilfe zeitgenössischer Illusions- und Zauberkünstler wie Jean-Eugène Robert-Houdini (1805–1871) pädagogisch zu entlarven trachtete.⁶² Diese und viele ähnliche Kampagnen wurden jeweils von der Idee einer Rationalisierung von Lebensstilen und Umgangsformen getragen, die häufig mit einer Europäisierung der jeweiligen Gesellschaften gleichgesetzt wurde. Diese Reformabsichten finden sich in zahlreichen Ländern unabhängig von ihrer politischen Ordnung. So versuchte etwa der junge japanische Nationalstaat ebenso wie die britische Kolonialverwaltung in Kalkutta seit dem Ausgang des 19. Jahrhunderts mithilfe groß angelegter pädagogischer Kampagnen, einen rationalen Umgang mit Zeit als wichtiges Element der Persönlichkeits- und Gesellschaftsreform durchzusetzen.⁶³ Diese Modernisierungspolitik beinhaltete auch die Förderung von Studienaufenthalten von Studierenden in den angesehenen Industrienationen Europas und Nordamerikas, die Saimaiti Maimaitiming in diesem Band beschreibt. Die Studierenden sollten nach ihrer Rückkehr als Missionare westlichen Fortschritts wirken und eine gesellschaftliche Erneuerung und politische Machtentfaltung der jeweiligen Staaten anführen.

Die Reformpolitik zielte zumeist in einer besonderen Weise auf die Landbevölkerung, die über Kultureinrichtungen und Kulturmissionen mit europäischer Hochkultur, westlicher Kleidung und bürgerlichen Lebensweisen vertraut gemacht werden sollte. Der junge türkische Nationalstaat errichtete hierzu beispielsweise Volkshäuser im ländlichen Anatolien, die als Leuchttürme moderner westlicher Kultur das ländliche Leben revolutionieren sollten.⁶⁴ Ganz ähnliche Ziele verfolgten die sogenannten pädagogischen Missionen der Zweiten Republik in Spanien (1931–

61 *Esther Möller*, *Orte der Zivilisierungsmission. Französische Schulen im Libanon 1909–1943*, Göttingen 2013.

62 *Graham M. Jones*, *Modern Magic and the War on Miracles in French Colonial Culture*, in: *Comparative Studies in Society and History* 52, 2010, S. 66–99. Didaktisch geprägte Kampagnen gegen Wunderglauben in der Sowjetunion zwischen den 1950er- und 1960er-Jahren verfolgten eine ähnliche Stoßrichtung: *Sonja Lührmann*, *Wunder ohne Wunder. Die Säkularisierung des Staunens in der sowjetischen Atheismuspropaganda unter Chrusčev und Brežnev*, in: *Alexander C. T. Geppert/Till Kössler* (Hrsg.), *Wunder. Politik und Poetik des Staunens im 20. Jahrhundert*, Berlin 2011, S. 395–418.

63 *Katja Schmidtpott*, *Die Propagierung moderner Zeitdisziplin in Japan, 1906–1931*, in: *Alexander C. T. Geppert/Till Kössler* (Hrsg.), *Obsession der Gegenwart. Zeit im 20. Jahrhundert*, Göttingen 2015, S. 123–155; *Vanessa Ogle*, *Whose Time Is It? The Pluralization of Time and the Global Condition, 1870s–1940s*, in: *AHR* 118, 2013, S. 1376–1402.

64 *Uğur Ümit Üngör*, *The Making of Modern Turkey: Nation and State in Eastern Anatolia, 1913–1950*, Oxford 2011 (Kap. 4: *Culture and Education in the Eastern Provinces*).

1936/39).⁶⁵ Und auch noch die gewaltsamen Kampagnen der stalinistischen Sowjetunion zur »Zivilisierung« der muslimischen Bevölkerung im Kaukasus, die auch eine zwangsweise Emanzipation der Frauen beinhaltete, denen das Tragen eines Schleiers untersagt wurde, sowie auch die maoistische Kulturrevolution der späten 1960er-Jahre wurden von diesen pädagogischen Ideen einer gesellschaftlichen Modernisierung durch Persönlichkeitsreform angetrieben.⁶⁶ Eine solche weite globale bildungshistorische Perspektive vermag dabei auch neues Licht auf einzelne nationale Bildungsgeschichten zu werfen, die weiterhin den Rahmen der meisten bildungshistorischen Arbeiten abgeben. So können etwa die Vorschläge des bedeutenden Soziologen Ralf Dahrendorf in den 1960er-Jahren zur Bildungsreform auf dem Land im Zeichen »aufgeklärter Rationalität«, bei allen wichtigen Unterschieden, in die oben skizzierten weiteren globalen Reformkampagnen eingeordnet werden. Auch Dahrendorf wollte mithilfe staatlicher Interventionen traditionelle Weltbilder und Sozialbeziehungen auf dem Land zerbrechen und die Landbevölkerung auf ein höheres kulturelles Niveau heben. Aus traditionsverhafteten »Staatsbürger[n] nur der Form nach« sollten mithilfe staatlicher Bildungsinterventionen emanzipierte *Citoyens* werden, die sich aktiv am Gemeinwesen beteiligten.⁶⁷

Fazit

Ein exemplarischer Durchgang durch neuere bildungsgeschichtliche Studien vermag die Potenziale einer Sozialgeschichte der Bildung in der Erweiterung zu zeigen, die sich zwar weiterhin Bildungsdenken und Bildungsstatistiken, Bildungssysteme und Bildungsinstitutionen zuwendet, doch zugleich Bildung und Erziehung über einzelne Gesellschaftsfelder hinweg als zentrale Dimension kultureller (Wissens-)Ordnungen, sozialer Lebenswelten und gesellschaftspolitischen Handelns begreift. Die Begriffe der Erziehungsregime und Bildungskulturen, so der Vorschlag dieses Textes, bieten sich als Bezugs- und Referenzpunkte dieser Forschungsrichtung an. Sie erlauben es nicht nur, die klassischen Themen der sozialen Ungleichheit und sozialen Mobilität auf neue Weise zu reflektieren, sondern auch, neue Themen und Aspekte zu erschließen und generell Bildungsgeschichte mit weiter gefassten historischen Trends und Fragen in Beziehung zu setzen. Bildung und Erziehung werden als historische Querschnittsthemen entworfen, die neue Perspektiven auf vergangene Gesellschaften eröffnen.

65 *Sandie Holguín*, *Creating Spaniards. Culture and National Identity in Republican Spain*, Madison 2002.

66 *Jörg Baberowski*, *Stalinistische Kulturrevolution im sowjetischen Orient*, in: *Bianka Pietrow-Ennker* (Hrsg.), *Kultur in der Geschichte Russlands. Räume, Medien, Identitäten, Lebenswelten*, Göttingen 2007, S. 278–293; *Paul Clark*, *The Chinese Cultural Revolution: A History*, Cambridge 2008, S. 10–54. Ein solch weiter Untersuchungsrahmen kann auch aktuelle Phänomene wie die »Moralpolizei« im Iran, die zur Disziplinierung der weiblichen Bevölkerung eingesetzt wird, oder die »Umerziehung« der ighurischen Bevölkerung in China einbeziehen und als Ergebnis historischer Entwicklungen verständlich machen.

67 *Ralf Dahrendorf*, *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Hamburg 1965, S. 23–27.

GERHARD KLUCHERT

Bildungsaufstieg zwischen Struktur und Prozess

Zu neuen Ansätzen, Problemen und Perspektiven seiner historischen Erforschung

Die Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und sozialer Stellung ist konstitutiv für die Bildungssoziologie wie für die Sozialgeschichte der Bildung seit ihren Anfängen in den 1950er- beziehungsweise 1960er-Jahren. Die Art, in der diese Frage theoretisch gefasst und empirisch untersucht worden ist, hat sich allerdings im Laufe der Zeit gewandelt. Wohl nimmt die quantitative Bestimmung der Bildungschancen entsprechend der sozialen Herkunft in der einschlägigen Forschung – wie in der bildungspolitischen Debatte – noch immer breiten Raum ein. Daneben hat sich das Interesse aber verstärkt den Mechanismen zugewandt, die für die – notorisch ungleiche – Verteilung jener Bildungschancen verantwortlich sind. Damit fanden neben den gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen mehr und mehr auch die Einstellungen und das Verhalten der gesellschaftlichen Subjekte Beachtung, suchte man Struktur und Handeln zueinander in Beziehung zu setzen. Dies ging wiederum einher mit einem Wandel in der Methodenlandschaft, gewannen doch qualitative neben den ihrerseits sich verfeinernden quantitativen Verfahren an Bedeutung. Schließlich kamen auch neue Modelle gesellschaftlicher Schichtung in Gebrauch (Mit einer Verschiebung von Klasse und Schicht hin zu Milieu) und die Aufmerksamkeit richtete sich neben der sozialen Herkunft auf weitere Differenzmerkmale wie Geschlecht und Ethnizität.

Die Forschung zum Thema Bildung und soziale Stellung hat sich so in den letzten Jahrzehnten stark ausdifferenziert. Dies gilt zumindest für die Bildungssoziologie und für die empirische Bildungsforschung.¹ In der Bildungsgeschichte hat dagegen das Interesse an diesem Thema – wie überhaupt an sozialgeschichtlichen Fragestellungen – zwischenzeitlich spürbar nachgelassen, sodass auch die in den Nachbar-disziplinen entwickelten neueren Forschungsansätze kaum oder nur sehr zögerlich aufgenommen worden sind. In jüngster Zeit hat sich jedoch auch hier wieder ein verstärktes Interesse gezeigt, wovon (nicht nur) der vorliegende Band des Archivs für Sozialgeschichte Zeugnis ablegt.² Vor diesem Hintergrund erscheint eine Verständigung über Stand und Perspektiven der historischen Forschung zum Thema Bildung und soziale Stellung angebracht. Zu einer solchen Positionsbestimmung wollen die folgenden Ausführungen in der Weise beitragen, dass nach einem kurzen Rückblick auf ältere, quantitativ verfahrenende sozialgeschichtliche Forschungen und ihre Befunde (1) neuere, kultursoziologisch orientierte Ansätze vorgestellt (2)

1 Vgl. dazu *Anna Brake/Peter Büchner*, Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung, Stuttgart 2012; *Heike Solga/Rolf Becker*, Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme, in: *dies.* (Hrsg.), Soziologische Bildungsforschung, Wiesbaden 2012, S. 7–43.

2 Vgl. dazu *Carola Groppe/Gerhard Kluchert/Eva Matthes* (Hrsg.), Bildung und Differenz in historischer Perspektive, Wiesbaden 2016 (der Band fußt auf der Jahrestagung 2013 der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mit demselben Thema); vgl. ferner *Daniel Gerster*, Bildung, soziale Ungleichheit – und Pierre Bourdieu. Ein Literaturbericht, in: AfS 55, 2015, S. 477–494.

und anhand ausgewählter, historisch orientierter Studien auf ihr Potenzial für die sozial- und bildungsgeschichtliche Forschung befragt werden (3), ehe schließlich ein weiterer, auf spezifischem Quellenmaterial beruhender Zugang zum Thema unter Bezugnahme auf eigene Forschungen präsentiert und hinsichtlich seiner Möglichkeiten und Grenzen beleuchtet wird (4). Vorrangig ist bei alledem das Anliegen, Probleme und Perspektiven einer *historischen*, und das soll insbesondere heißen: einer an *Veränderungen in der Zeit* interessierten Behandlung des Themas herauszuarbeiten.

Zuvor allerdings noch ein Wort zu diesem Thema selbst, das sich schon bei oberflächlicher Betrachtung als äußerst facettenreich erweist. Dabei sind in der soziologischen wie in der sozialhistorischen Beschäftigung mit dem Zusammenhang von Bildung und sozialer Stellung ungleichheits- und mobilitätsorientierte Perspektiven auf komplexe Weise miteinander verbunden. So ist auch jenen Untersuchungen, die dem Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen, also auf die Möglichkeiten zur Teilhabe an institutionalisierter Bildung und zum Erwerb von Bildungszertifikaten, nachgehen, die Annahme implizit, dass diese Möglichkeiten von entscheidender Bedeutung für die künftige berufliche und soziale Stellung seien und dass mit den Befunden somit auch Auskunft über die soziale Mobilität gegeben werde.³ Umgekehrt sind Untersuchungen, die der Mobilitätsforschung zuzurechnen sind, in denen es also um die Rekonstruktion von längerfristigen Bewegungen im sozialen Raum und die Rolle der Bildung und der Bildungseinrichtungen in diesen Bewegungen geht, ungleichheitstheoretische Vorstellungen immanent: Der soziale Raum wird auch hier selbstverständlich als ein hierarchisch geordneter vorgestellt, der eben Aufstiege wie Abstiege ermöglicht, wenn nicht gar erzwingt. Trotz dieser notwendigen Verschränkung erscheint in der konkreten Forschung jeweils eine der Perspektiven als leitende. Ist dabei insgesamt eine Vorherrschaft der an Ungleichheit orientierten Studien immer noch unverkennbar, so zeigt sich in jüngerer Zeit gerade in der qualitativen Forschung ein verstärktes Interesse am Thema Bildung und sozialer Aufstieg und somit an einer mobilitätsorientierten Perspektive. Dieser Interessenentwicklung folgt der vorliegende Beitrag, ohne dass darüber der größere thematische Rahmen ganz aus dem Blick geraten soll.

I. Die Entwicklung von Bildungschancen und sozialer Mobilität – die historisch-quantitative Forschung

Die historische Forschung zum Thema Bildung und soziale Stellung entfaltete sich in der Bundesrepublik (wie auch in anderen westlichen Ländern) in den späten 1960er- und in den 1970er-Jahren in enger Verbindung zur entsprechenden soziologischen Forschung und im Kontext einer lebhaft geführten öffentlichen Debatte um Bildungsfragen sowie einer auf den Abbau sozialer Disparitäten zielenden Bil-

3 Zur historischen Relativierung dieser Annahme vgl. den folgenden Abschnitt.

dungspolitik.⁴ Aktuelle Probleme und Auseinandersetzungen bildeten so den Ausgangspunkt und den Referenzrahmen für den Blick in die Geschichte, und sie zeigten ihre Wirkmächtigkeit auch in den bald aufbrechenden bildungshistorischen Diskussionen – etwa um den behaupteten Funktionswandel des Gymnasiums von einer Gesamt- zu einer Eliteschule im Verlauf des 19. Jahrhunderts oder um Motive und Wirkungen der preußischen Bildungspolitik in der Zeit des Kaiserreichs.⁵ Zugleich zeigte sich die historische Forschung aber auch widerständig gegenüber dem Aktualisierungsdruck, indem sie die Historizität des zu untersuchenden Phänomens herausstellte und nachwies, wie sich die funktionale Verknüpfung von Bildungs- und Sozialsystem in einem Jahrzehnte währenden Prozess erst langsam herausbildete. So etablierte sich der Zusammenhang zwischen dem Besuch bestimmter Bildungseinrichtungen, dem Erwerb bestimmter Bildungszertifikate und der späteren beruflichen Stellung zunächst in einem äußerst schmalen Segment des Arbeitsmarkts, dem höheren Staatsdienst, um sich dann mit der Ausdehnung des sogenannten Berechtigungswesens bis zur Reichsgründung auf den gesamten Staatsdienst (einschließlich Post und Eisenbahn) auszudehnen⁶, während dieser Zusammenhang in der freien Wirtschaft noch bis in die Zeit der Bundesrepublik hinein recht locker blieb. Für die soziale Stellung, die Zugehörigkeit zu den »besseren Kreisen«, erwies sich allerdings bereits in der Kaiserzeit das an den erfolgreichen Besuch einer bestimmten Klassenstufe höherer Lehranstalten gebundene Einjährig-Freiwilligen-Privileg (verkürzter Militärdienst, Erreichen des Reserveoffiziersrangs) als gesamtgesellschaftlich bedeutsam.⁷

Die historische Forschung zum Thema Bildung und soziale Stellung bewegte sich nicht nur in den Anfängen, sondern für lange Zeit, sofern sie nicht bildungspolitische Debatten und Steuerungsversuche in den Blick nahm, ausschließlich im Rahmen des quantitativen Paradigmas.⁸ Dies implizierte aufwendige Arbeiten zur Erschließung und Aufbereitung statistischen Materials, die für das 19. Jahrhundert, auf das sich die Aufmerksamkeit zunächst konzentrierte, nur im Rahmen von Lokal- und Regionalstudien durchführbar waren. Auf dieser Grundlage konnte jedoch ein recht differenziertes Bild vom Sozialprofil der höheren Schulen und der Universitäten sowie von den Chancen der verschiedenen Bevölkerungsschichten auf de-

4 Vgl. *Wilfried Rudloff*, Ungleiche Bildungschancen: Bildungsforschung, öffentlicher Diskurs und Bildungsreform in England und der Bundesrepublik in den Jahren des Bildungsbooms, in: *Groppe/Kluchert/Matthes*, Bildung und Differenz in historischer Perspektive, S. 361–386.

5 Dazu immer noch höchst informativ die zeitgenössischen Literaturberichte im Archiv für Sozialgeschichte: *Peter Lundgreen*, Schule, Universität und sozialer Wandel. Neuere Literatur zur Sozialgeschichte der Bildung, in: AfS 17, 1977, S. 517–557; *Rainer Bölling*, Schule, Staat und Gesellschaft in Deutschland. Neuere Literatur zur Sozialgeschichte der Bildung im 19. und 20. Jahrhundert, in: AfS 23, 1983, S. 670–687.

6 Vgl. *Detlef K. Müller/Bernd Zymek*, Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800–1945, Göttingen 1987, S. 21 ff.

7 Vgl. ebd.

8 Vgl. zur Forschungsgeschichte *Peter Drewek*, Sozial- und Strukturgeschichte, in: *Gerhard Kluchert/Klaus-Peter Horn/Carola Groppe* u. a. (Hrsg.), Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder, Bad Heilbrunn 2021, S. 29–42, hier: S. 30 ff.; *Gerhard Kluchert/Rüdiger Loeffelmeier*, Schule, in: ebd., S. 232–254, hier: S. 236 f. und 244 f.

ren Nutzung entwickelt werden.⁹ Es zeigten sich dabei einerseits die erwartbare soziale Ungleichheit und ein hoher Grad an Bildungsvererbung. Andererseits wurde aber auch erkennbar, dass die Gymnasien und Universitäten schon im Kaiserreich nicht nur der Reproduktion der gesellschaftlichen Eliten, speziell des Bildungsbürgertums, dienten, sondern auch von – bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts ausschließlich männlichen – Heranwachsenden aus dem alten und neuen Mittelstand (kaum dagegen aus der Arbeiterklasse) als Aufstiegswege genutzt wurden. Erkennbar wurde schließlich auch ein gewisser Trend zur sozialen Öffnung dieser Bildungswege, der sich allerdings nicht kontinuierlich, sondern – in Abhängigkeit von den Zyklen auf dem akademischen Arbeitsmarkt – im Wechsel von Öffnung und neuerlicher Schließung durchsetzte.¹⁰ Während andere Studien einen solchen Trend zumindest für die Zeit bis zum Beginn der Bildungsexpansion in der Bundesrepublik um 1960 nicht bestätigen konnten¹¹, wurde er in Studien der 1990er- und frühen 2000er-Jahre sogar für einen Zeitraum von 200 Jahren postuliert.¹² Im Zuge eines zwischen 1800 und 2000 in Schüben sich vollziehenden Bildungswachstums sahen diese Studien mit jedem neuen Wachstumsschub neue soziale Schichten – und mit dem letzten Schub der 1960er- und 1970er-Jahre eben auch die Kinder der Arbeiterschaft – in den Expansionsprozess einbezogen, sodass sich die Bildungschancen auch der unteren sozialen Klassen und Schichten im gesamten Betrachtungszeitraum deutlich verbessert hätten.

Die Problematik einer solchen, auf einen langen Zeitraum und ein großes Territorium sich beziehenden Feststellung liegt auf der Hand (und wurde von den Verfassern zumindest partiell auch eingestanden): Zum einen verdecken die auf der jeweiligen staatlichen Ebene aggregierten Daten massive Unterschiede zwischen Ländern und Regionen wie im Verhältnis von Stadt und Land; zum zweiten bietet die an den Kategorien der Sozialversicherung orientierte Gliederung in Selbstständige, Beamte, Angestellte, Arbeiter und Rentner ein recht grobes, große soziale Unterschiede verdeckendes Raster; und drittens schließlich ignoriert die zahlenmäßige Erfassung eines sozialen Phänomens beziehungsweise der Korrelation zwischen zwei sozialen Phänomenen (Schul-/Universitätsbesuch nach sozialer Herkunft) über einen derart langen Zeitraum hinweg notwendig die Veränderungen, die sich mit den dargestellten Phänomenen hinsichtlich ihrer Form wie ihrer sozialen Bedeutung vollzogen haben. Trotz solcher letztlich unvermeidlichen Einbußen an historischer Differenzierung behält das in diesen Forschungen sich dokumentierende

9 Vgl. zusammenfassend *Peter Lundgreen*, Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, 2 Tle., Göttingen 1980/81; als wichtigste Einzelstudie *Detlef K. Müller*, Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert, Göttingen 1977; in international vergleichender Perspektive *Fritz K. Ringer*, Education and Society in Modern Europe, Bloomington 1979.

10 Vgl. *Hartmut Titze*, Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren, Göttingen 1990.

11 Vgl. *Hartmut Kaelble*, Chancengleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland 1910–1960, in: GG 1, 1975, S. 121–149.

12 Vgl. *Axel Nath*, Annäherung der sozialen Schichten im Bildungswachstum der letzten 200 Jahre, in: *Jutta Mägdefrau/Eva Schumacher* (Hrsg.), Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen, Bad Heilbrunn 2002, S. 185–215; *Hartmut Titze*, Bildungskrisen und sozialer Wandel 1780–2000, in: GG 30, 2004, S. 339–372.

Bemühen um die Erfassung langfristiger Entwicklungstrends jedoch seine Bedeutung und Berechtigung.

Potenziale wie Probleme der historischen Forschung zum Thema Bildung und soziale Stellung zeigen sich auch dort, wo der Fokus weiter gestellt und nicht nur nach der Wirkung der sozialen Herkunft auf die Bildungsbeteiligung, sondern auch nach der Wirkung der Bildungsbeteiligung auf die soziale Stellung gefragt worden ist. Eine Arbeitsgruppe um den Bielefelder Historiker Peter Lundgreen hat diesen Zusammenhang für die beiden Städte Minden und Duisburg, die im Zuge der Industrialisierung eine sehr unterschiedliche Entwicklung genommen haben, für die Zeit von den 1830er-Jahren bis zum Ersten Weltkrieg untersucht.¹³ Die Ergebnisse bestätigten einerseits den Befund einer großen und bleibenden Ungleichheit in den Bildungschancen zwischen den Schichten. Sie machten zugleich aber auch deutlich, dass für die soziale Platzierung in dieser Zeit dem Schulbesuch und dem Schulabschluss lediglich eine ›moderierende‹ Bedeutung gegenüber der Herkunft zukam.¹⁴ Mochte die Feststellung eines stabilen Zusammenhangs von sozialer Herkunft, Bildung und sozialem Verbleib noch als erwartbar gelten, musste doch überraschen, dass soziale Herkunft und Schulabschluss zusammen trotz komplexer statistischer Analysen die soziale Mobilität nur zu einem bescheidenen Teil aufzuklären vermochten: Der weit überwiegende Teil der sozialen Aufsteiger entstammte der Unterschicht und hatte lediglich die Volksschule besucht.¹⁵ Die Studie ließ somit erkennen, dass sich sozialer Aufstieg auch noch in der Zeit des Kaiserreichs vorwiegend außerhalb der Bildungseinrichtungen vollzog. Dieser für Bildungshistoriker ein wenig ernüchternde Befund dürfte aber nicht ausschlaggebend dafür gewesen sein, dass die Studie bis heute keine Nachfolge – für andere Regionen und/oder andere Zeiträume – gefunden hat. Viel eher dürfte dies mit dem hohen Aufwand für die Datengewinnung und -aufbereitung zu erklären sein – und mit der Tatsache, dass der sozialgeschichtliche Ansatz in der historischen Forschung zu Schule und Bildung zur Zeit ihrer Veröffentlichung am Ende der 1980er-Jahre seine dominierende Stellung bereits einzubüßen begann.

II. Kultursoziologische Konzepte – Bourdieu und die Folgen

In der bildungssoziologischen Forschung ging es neben der quantitativen Bestimmung der Bildungschancen der verschiedenen Klassen und Schichten von Anfang an auch um die Erklärung von Entstehen und Fortbestand ihrer sozial ungleichen Verteilung. Unter den einschlägigen Modellen gewann der von dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu seit den 1960er-Jahren entwickelte Ansatz besondere Bedeutung. Dieser zielte darauf ab, einerseits Struktur und Handeln, andererseits familiale und schulisch-universitäre Bildung in ihrer jeweiligen Verschränktheit zu zeigen. So suchte Bourdieu schon in seinen ersten, zusammen mit Jean-Claude Passeron durchgeführten bildungssoziologischen Studien, die sich mit den französi-

13 Vgl. *Peter Lundgreen/Margret Kraul/Karl Ditt*, Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts, Göttingen 1988.

14 Vgl. ebd., S. 128 f. und 168 f.

15 Vgl. ebd., S. 171.

schen Hochschulen und ihren Besuchern beschäftigten, nachzuweisen, dass der öffentlich propagierte und von den Bildungseinrichtungen für sich in Anspruch genommene Grundsatz der Chancengleichheit eine Illusion sei.¹⁶ In Wirklichkeit verdeckte ein formal gehandhabtes Prinzip der Chancengleichheit nämlich nur die Tatsache, dass die Bildungseinrichtungen Einstellungen und Haltungen prämierten, die sie nicht selbst vermittelten, sondern als familiäre Vorleistungen in Anspruch nahmen. Und bei diesen für Erfolg und Weiterkommen im Bildungssystem wesentlichen Einstellungen und Haltungen handle es sich eben um solche, die ausschließlich in Familien der Oberschicht gepflegt und an die Kinder weitervererbt würden.

Bourdieu hat dieses Modell in der Folgezeit insbesondere durch die Entwicklung der Konzepte von Habitus und Feld sowie durch den Entwurf einer eigenen Kapital-Theorie weiter ausgebaut.¹⁷ Demnach sind es das in den Familien erworbene (oder eben nicht erworbene) »kulturelle Kapital« und der gleichfalls in den Familien und dem sie umgebenden Milieu angeeignete »Habitus«, ein die Praxis der Subjekte steuerndes Ensemble von Denk- und Wertmustern, die über die eingeschlagenen Bildungswege und deren mehr oder minder erfolgreiches Beschreiten entscheiden. (Bei der Umsetzung der auf diesen Wegen erworbenen Bildungszertifikate in berufliche und soziale Positionen kommen dann auch das ökonomische und das soziale Kapital mit ins Spiel.)

Bourdieus Ansatz hat bekanntlich weit über die Bildungssoziologie hinaus starke Resonanz hervorgerufen. In der Erziehungswissenschaft wird er bis heute lebhaft – und zum Teil ausgesprochen kontrovers – diskutiert¹⁸, in der empirischen Bildungsforschung findet er bis in die großen Schulleistungsstudien hinein Anwendung¹⁹, und auch in der Geschichtswissenschaft ist er – wenngleich mit zeitlicher Verzögerung – rezipiert und in Forschungen als leitendes Konzept genutzt worden.²⁰ In der Historischen Bildungsforschung hat man sich ebenfalls verschiedentlich des kultursoziologischen Ansatzes von Bourdieu bedient, etwa bei der Analyse des Habitus bürgerlicher Familien im Kaiserreich oder der Professorenschaft im 17. und 18.

16 Vgl. *Pierre Bourdieu/Jean-Claude Passeron*, Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart 1971; *dies.*, Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur, Konstanz 2007 (zuerst frz. 1964). Zu den bildungssoziologischen Arbeiten von Bourdieu vgl. insgesamt *Pierre Bourdieu*, Bildung. Schriften zur Kultursoziologie 2, hrsg. v. *Franz Schultheis/Stephan Egger*, Frankfurt am Main 2018, sowie *Markus Rieger-Ladich*, Klassenkämpfe. Pierre Bourdieu über Bildung, in: ebd., S. 386–414.

17 Vgl. dazu *Werner Fuchs-Heinritz/Alexandra König*, Pierre Bourdieu. Eine Einführung, Konstanz 2005, S. 113–171; *Beate Kraus/Gunter Gebauer*, Habitus, Bielefeld 2002.

18 Vgl. zuletzt *Markus Rieger-Ladich/Christian Grabau* (Hrsg.), Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2017.

19 Vgl. hierzu *Rolf-Torsten Kramer*, Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung, Wiesbaden 2011; *Thomas Höhne*, Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, in: *Alexander Lenger/Christian Schneickert/Florian Schumacher* (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzept des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden 2013, S. 261–284.

20 Vgl. *Sven Reichhardt*, Bourdieus Habituskonzept in der Geschichtswissenschaft, in: ebd., S. 307–323.

Jahrhundert.²¹ Dass diese Ansätze in dem hier zur Debatte stehenden thematischen Zusammenhang von Bildung und sozialer Stellung kaum genutzt wurden²², mag zum einen an der lang anhaltenden Dominanz einer ganz auf quantitative Methoden orientierten Forschung liegen. Eine Rolle mag dabei aber auch gespielt haben, dass die gerade diesem Thema gewidmeten frühen Arbeiten von Bourdieu (und Passeron) für die Historische Bildungsforschung nicht ohne Weiteres anschlussfähig waren: zum einen konzeptuell, weil es in ihnen um den Nachweis der stetigen *Reproduktion* sozialer Ungleichheit durch die Bildungsinstitutionen geht, ein Ansatz, in dem für historische Veränderung erst einmal kein Platz ist; zum anderen methodisch, weil der von Bourdieu und Passeron bei der Ermittlung der studentischen Einstellungen und Haltungen beschrittene Weg der Fragebogenuntersuchung für Historiker nicht gangbar ist.

Bourdieu hat nun selbst, zwar erst sehr spät in seinem Werk, dafür aber an einem prominenten Platz, einen möglichen Weg zur Überwindung beider Hürden gewiesen. In seiner Abschiedsvorlesung am Collège de France wendet er, das Verdikt gegenüber öffentlicher Selbstthematization im akademischen Raum ebenso beiseitestellend wie seine Skepsis gegenüber der »biographischen Illusion«²³, die von ihm entwickelten Konzepte von Habitus und Feld auf den eigenen Weg durch die Bildungsinstitutionen an.²⁴ Dass er sich einen solchen »soziologischen Selbstversuch« grundverschieden denkt von einer herkömmlichen Autobiografie, zeigt schon die Tatsache, dass er der Beschreibung der akademischen Welt Frankreichs, in die er mit dem Besuch der École Normale Supérieure und nach deren Abschluss eintritt und in der – besser: gegen die – er seine eigene Position entwickelt, ungleich mehr Platz einräumt als der Schilderung seiner Herkunft (aus einfachen Verhältnissen im provinziellen Süden) und seiner Erfahrungen auf den verschiedenen Stufen des Bildungssystems. Zwar dominiert dabei erkennbar das Bestreben, die Wirksamkeit des früh erworbenen Habitus in der eigenen akademischen Praxis nachzuweisen – in der fachlichen Verortung, in der Wahl der Themen, in der Methode des Forschens, in der Art der Selbstpräsentation bei Vorträgen und in Diskussionen. Andererseits lässt die biografische Form, selbst wenn sie sich der Chronologie und mit

21 Vgl. *Carola Groppe*, Bildung und Habitus in Bürgerfamilien um 1900. Ästhetische Praxis und soziale Distinktion. Wer liebt welche Kunst?, in: *Jan Andres/Wolfgang Braungart/Kai Kauffmann* (Hrsg.), »Nichts als die Schönheit«. Ästhetischer Konservatismus um 1900, Frankfurt am Main/New York 2007, S. 56–76; *Marian Füssel*, Akademische Lebenswelt und gelehrter Habitus. Zur Alltagsgeschichte des deutschen Professors im 17. und 18. Jahrhundert, in: *Jahrbuch für Universitätsgeschichte* 10, 2007, S. 35–51.

22 Eine eindrucksvolle Ausnahme bildet die Studie von *Simone Lässig*, Jüdische Wege ins Bürgertum. Kulturelles Kapital und sozialer Aufstieg im 19. Jahrhundert, Göttingen 2004. Der Erwerb kulturellen Kapitals über den Besuch von (vorwiegend jüdischen) Schulen wird hier als wesentliches Moment einer kollektiven Habitustransformation und des Aufstiegs von Juden in das Bürgertum in den deutschen Staaten des frühen und mittleren 19. Jahrhunderts vorgestellt.

23 Vgl. *Pierre Bourdieu*, Die biographische Illusion, in: *BIOS* 3, 1990, H. 1, S. 75–81. Zur Auseinandersetzung mit Bourdieus Kritik an der Biografie(forschung) vgl. *Bettina Dausien*, Das Streckennetz der Metro und seine Passagiere. Theoretische und methodologische Argumente für eine biographieanalytische Perspektive in der Hochschulforschung, in: *Helmut Brehmer/Andrea Lange-Vester* (Hrsg.), Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten, Weinheim/Basel 2022, S. 41–61.

24 Vgl. *Pierre Bourdieu*, Ein soziologischer Selbstversuch, Frankfurt am Main 2002.

ihr jedem ›geschichtsphilosophischen‹ Prinzip verweigert, die Geschichtlichkeit des Dargestellten zumindest erahnen – des sozialen Feldes ebenso wie des Habitus.

Pierre Bourdieu hat mit seiner sozio-biografischen Selbstanalyse eines Bildungsaufstiegers ein Format kreiert, das in der Folgezeit verschiedentlich und, denkt man etwa an Didier Eribons »Rückkehr nach Reims«²⁵, mit großem publizistischem Erfolg übernommen und variiert worden ist.²⁶ Auch im deutschsprachigen Raum hat es Nachahmung gefunden. So hat die Kölner Wissenschaftssoziologin Julia Reuter zusammen mit einigen Kolleg*innen unlängst einen Band mit dem Titel »Vom Arbeiterkind zur Professur« veröffentlicht, der erzählend-reflektierende autobiografische Darstellungen von Wissenschaftler*innen mit analysierenden Texten kombiniert.²⁷ Veröffentlichungen dieser Art fügen sich zugleich ein in einen schon vor der Jahrtausendwende einsetzenden Forschungstrend, der sich durch die verstärkte Beschäftigung mit Bildungsaufstiegen und durch die bevorzugte Nutzung eines biografischen Zugangs zu diesem Thema auszeichnet. Diese inhaltliche Ausrichtung fußt im Übrigen keineswegs auf einem neu erwachten Glauben an die Gültigkeit des meritokratischen Prinzips.²⁸ Vielmehr geht es in den einschlägigen Forschungen, vielfach unter Bezugnahme auf bourdieusche Konzepte, darum, die Bedingungen, Möglichkeiten, Grenzen und Konsequenzen erfolgreicher Bildungskarrieren von Angehörigen jener sozialen Gruppen auszuloten, von denen solche Karrieren statistisch gesehen nicht zu erwarten wären – Kinder aus den unteren sozialen Schichten, aus den ›bildungsfernen Milieus‹, aus migrantischen Familien.²⁹ Die Studien gelangen dabei zur Identifikation förderlicher und hinderlicher Umstände, von Erfahrungsmustern und von wiederkehrenden ›Habitus-Struktur-Konflikten‹ und münden nicht selten in die Konstruktion einer Typologie von Bildungsaufstiegen oder Bildungsaufsteigern. In einem Fall wurde gar versucht, die verschiedenen Aspekte »zu einem Entwurf einer Theorie des Bildungsaufstiegs zu verdichten«.³⁰ So ›typisch‹ bestimmte Konstellationen und Erfahrungsmuster – wie Unsicherheit und Selbstzweifel oder das Doppelleben mit der wachsenden Entfremdung von der Herkunfts- und der bleibenden Fremdheit gegenüber der Ankunfts-kultur – auch sein mögen, ist doch gegenüber allzu weit gehenden Verallgemeinerungen zu Recht auf die Heterogenität der Fälle verwiesen worden, die sich beispielsweise bei den in dem erwähnten Band versammelten Autor*innen schon hinsichtlich ihrer sozialen

25 Vgl. *Didier Eribon*, *Rückkehr nach Reims*, Berlin 2016 (zuerst frz. 2009).

26 Vgl. *Julia Reuter*, *Literarische Zeugnisse von Bildungsaufsteiger*innen zwischen Autobiographie und Sozioanalyse*, in: *Julia Reuter/Markus Gamper/Christina Möller* u. a. (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft*, Bielefeld 2020, S. 103–128.

27 Vgl. *Reuter/Gamper/Möller* u. a., *Vom Arbeiterkind zur Professur*.

28 Vgl. dazu etwa *Christoph Butterwegge*, *Bildungsaufstieg – Realität, Utopie und/oder Ideologie?*, in: ebd., S. 89–102; *Michael Hartmann*, *Vom ›Arbeiterkind‹ zur Professur – Merkmale eines erfolgreichen Aufstiegs*, in: ebd., S. 377–388; *Andrea Lange-Vester*, *Über Habitusmuster und Milieuherkunft von Bildungsaufsteiger*innen im akademischen Feld*, in: ebd., S. 390–409.

29 Vgl. dazu den Forschungsüberblick bei *Thomas Spiegler*, *Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen*, Weinheim 2015, S. 249–257.

30 Ebd., S. 212; zu diesem Entwurf vgl. ebd., S. 212–235.

Herkunft zeigt, die mit dem im Titel verwendeten Begriff des ›Arbeiterkinds‹ höchst unzulänglich bestimmt ist.³¹

III. Ausgriff in die Geschichte – Rückzug auf die Struktur

Mit ihrem Bemühen um die Erfassung struktureller Zusammenhänge bieten diese Forschungen zum Bildungsaufstieg für eine historische Betrachtung in jedem Fall zunächst wenig Anknüpfungspunkte. Denn obwohl es in ihnen um große Bewegungen im sozialen Raum, um starke Positionsveränderungen geht, scheint ihr Interesse eher auf das Gleichbleibende gerichtet. Ganz im Sinne Bourdieus von der Überzeugung ausgehend, dass der in frühen Lebensphasen erworbene Habitus träge und gegenüber Veränderungen widerständig sei, dominiert in den einschlägigen Arbeiten, wie Thomas Spiegler treffend festgestellt hat, »die Beschreibung des Konflikts, der sich aufgrund mangelnder Passung zwischen Habitus und Struktur ergeben kann«, während der »Frage der Möglichkeit einer Habitusmodifikation«³² nur selten – und noch seltener in einer auf allgemeinere Erkenntnisse zielenden Weise – nachgegangen wird. Bleibt so schon bei der Habitusanalyse der Aspekt der Veränderung weitgehend ausgeklammert, gilt dies erst recht für die sozialen Felder, in denen sich die Untersuchten bewegen, die vielfach – ganz anders als in Bourdieus soziologischem Selbstversuch – einer genaueren Beschreibung auch gar nicht für würdig erachtet werden.³³

Angesichts solcher Fixierung auf ›stabile Verhältnisse‹ kommt aus historischer Sicht den – nicht gerade zahlreichen – Studien besondere Bedeutung zu, die zeitlich weiter ausgreifen und in denen Veränderungen in jeder der genannten Hinsichten somit gleichsam notwendig Thema werden müssen. Dies gilt zunächst für die Arbeit von Peter Alheit und Frank Schömer, die, theoretisch an Bourdieu und Norbert Elias orientiert, das Phänomen des sozialen Aufsteigers von der Zeit um 1800 bis ins späte 20. Jahrhundert im deutschsprachigen Raum anhand ausgewählter autobiografischer Zeugnisse in den Blick nimmt.³⁴ Das Verdienst dieser Studie liegt zunächst darin zu zeigen, dass sich der ansonsten im vorliegenden Zusammenhang wenig beachtete figurationssoziologische Ansatz von Elias, der den kollektiven Habitus sozialer Schichten aus ihrer Stellung im gesellschaftlichen Gesamtgefüge er-

31 Vgl. *Lange-Vester*, Über Habitusmuster und Milieuherkunft von Bildungsaufsteiger*innen im akademischen Feld, S. 398–408.

32 Vgl. *Spiegler*, Erfolgreiche Bildungsaufstiege, S. 250.

33 Sven Reichhardt sieht demgegenüber bei Bourdieu sowohl in der »Offenheit des Habitus für bestimmte historisch-gesellschaftliche Situationen« wie in der »Bezogenheit der historischen Akteure auf soziale Felder« Ansatzpunkte für eine »Analyse historischen Wandels«, *Reichhardt*, Bourdieus Habituskonzept in der Geschichtswissenschaft, S. 318.

34 *Peter Alheit/Frank Schömer*, Der Aufsteiger. Autobiographische Zeugnisse zu einem Prototypen der Moderne von 1800 bis heute, Frankfurt am Main/New York 2009; zentrale Befunde der Studie finden sich auch zusammengefasst in: *Peter Alheit*, Bildung und soziale Ungleichheit in der deutschen Bildungsgeschichte. Historische und soziologische Reflexionen über biographische Muster von Bildungsaufsteigern, in: *Karl-Heinz Braun/Frauke Stübiger/Heinz Stübiger* (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement, Wiesbaden 2018, S. 321–338.

klärt und beide zudem in den »Prozess der Zivilisation« einordnet, in einer historischen Analyse sozialer Aufstiegsprozesse gewinnbringend nutzen lässt. Die beiden Autoren entnehmen den Arbeiten von Elias jedoch nicht nur das theoretische Instrumentarium, sondern auch die konkreten Aussagen speziell zur deutschen Gesellschaftsgeschichte des 18. bis 20. Jahrhunderts, die ihnen als Folie für die Interpretation der autobiografischen Zeugnisse dienen. So sind sie mit Elias der Auffassung, dass die deutsche Gesellschaft bis weit ins 20. Jahrhundert hinein ausgeprägte ständische Züge aufweise, was die Hürden für sozial Aufstiegswillige hier im Vergleich etwa mit England oder den skandinavischen Ländern spürbar erhöht habe. Auch die Zäsuren der Jahre 1945 und 1968 hätten daran nichts Grundlegendes geändert, wengleich sich, wie sie einräumen, für die Zeit ›um 2000‹ »ein deutlicher *Informalisierungsschub* feststellen« lasse, für den bereits in der Mitte des Jahrhunderts die Voraussetzungen geschaffen worden seien und der »die allmähliche Verflüssigung quasi-ständischer Starre«³⁵ belege. Für die zusammenfassende Betrachtung der sozialen Aufstiege, die sich auf die Zeiten ›um 1800‹, ›um 1900‹ und ›am Ende des 20. Jahrhunderts‹ verteilen, bleibt dieses Zugeständnis jedoch folgenlos. Sie mündet in eine Zusammenstellung der wesentlichen Mechanismen, »die bei der Analyse der unterschiedlichen Aufstiegsbewegungen immer wieder begegnet sind«³⁶ – wie elterliche Aufstiegsambitionen bei in sich widersprüchlichem Auftrag, das frühzeitige Anknüpfen an ein gehobenes Milieu samt dadurch ermöglichtem Erwerb kulturellen Kapitals, das Vorhandensein sozialer Paten, aber eben auch bleibende Verhaltensunsicherheit oder der Hang zu Widerstand und Provokation. Es entsteht so ein differenziertes und facettenreiches Gesamtbild, das in vielem Übereinstimmungen mit den Befunden von Untersuchungen zu aktuellen Aufstiegsprozessen aufweist, das historisch aber doch nur in dem Sinne erscheint, dass »der Aufsteiger«, wie es im Untertitel der Studie heißt, als »Prototyp [...] der Moderne« gezeichnet wird, einer Moderne, die eben »von 1800 bis heute« reicht.

Mit geringerer historischer Reichweite, dafür mit noch stärkerer Berücksichtigung der gesellschaftlich-politischen Rahmung hat eine Autorinnengruppe um die Gießener Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Miethe Bildungsaufstiege »in drei Generationen« in West- und Ostdeutschland untersucht.³⁷ Mit dem Begriff »Generation« werden in diesem Fall Personen zusammengefasst, »bei denen die zentralen Weichenstellungen für den weiterführenden Bildungsweg«³⁸ unter denselben gesellschaftlich-politischen Bedingungen erfolgten. Die Autorinnen greifen dabei auf das von dem amerikanischen Politikwissenschaftler Sidney Tarrow bei der Untersuchung sozialer Bewegungen entwickelte Konzept der »politischen Gelegenheitsstrukturen« zurück, die sich, wie sie in einem historischen Abriss zeigen, in Ost- und in Westdeutschland von der Nachkriegszeit bis zur Jahrhundertwende, bezogen auf Bildungsaufstiege, sehr unterschiedlich entwickelten. Bei der Auswertung

35 *Alheit/Schömer*, *Der Aufsteiger*, S. 409. Unter »Informalisierung« wird hier im Sinne von Elias die Lockerung der Verhaltensvorschriften und der Affektkontrolle verstanden.

36 *Ebd.*, S. 417.

37 Vgl. *Ingrid Miethe/Regina Soremski/Maja Suderland* u. a., *Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich*, Opaden/Berlin etc. 2015.

38 *Ebd.*, S. 76.

der Interviews, die mit den Angehörigen der drei Generationen (1950er-, 1970er-, 1990er-Jahre) geführt wurden, gelangen sie dann jedoch zu einer *system- wie zeitübergreifenden* Typologie von Bildungsaufstiegen, wobei sich jeweils unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen – gesamtgesellschaftliche, bildungspolitische, institutionelle, fachspezifische – beziehungsweise Kombinationen von diesen als einflussreich erwiesen. Der enthistorisierende Charakter der Befunde wird dadurch noch verstärkt, dass neben den Aufstiegstypen auch noch typenübergreifend förderliche Faktoren benannt werden, etwa die Möglichkeit, in der unvertrauten Umgebung weiterführender Bildungseinrichtungen Anknüpfungspunkte an die alltagsweltlichen Erfahrungen zu finden.³⁹

Wenn in diesen zeitlich weiter ausgreifenden Studien das Historische am Ende somit doch ganz hinter die Ermittlung struktureller Zusammenhänge und die Bildung zeitloser Typologien zurücktritt, mag dies auch an der erziehungswissenschaftlich-soziologischen Provenienz der Autorinnen liegen. Umso mehr Beachtung verdient es, wenn sich nun mit Alexander Mayer ein Fachhistoriker (der jüngeren Generation) der Untersuchung des Zusammenhangs von Bildung und sozialem Aufstieg zuwendet. Sein Interesse gilt dabei zum einen der Ausbreitung des meritokratischen Deutungsmusters im 19. und 20. Jahrhundert.⁴⁰ Von der Überlegung geleitet, dass solche Deutungsmuster »vor allem dadurch an Überzeugungskraft gewinnen, dass sie die soziale Praxis aus Sicht der Teilnehmenden plausibel deuten«⁴¹, beschäftigt er sich zum anderen, in Orientierung an den praxistheoretischen Ansätzen von Theodore R. Schatzki und Andreas Reckwitz, mit der Frage, wie sich im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert in den unteren sozialen Schichten Praktiken des sozialen Aufstiegs entwickelt und verbreitet haben. Zwei Aufstiegsmuster werden dabei kontrastierend in den Blick genommen: der Weg in die handwerkliche Selbstständigkeit und der Aufstieg durch Bildung. In der Auswertung wiederum von autobiografischen Quellen arbeitet Mayer die Unterschiede zwischen diesen Wegen bezüglich der seiner Auffassung nach konstitutiven Elemente sozialer Praxis – wie der Subjektdispositionen, der sozialen Netzwerke und der Zeitstrukturen – heraus. Als ein Ergebnis der Analyse hält er fest, dass der Weg in die handwerkliche Selbstständigkeit in den Unterschichten gut verankert gewesen sei, weil er an verbreitete Dispositionen und schon im Elternhaus eingeübte Verhaltensweisen – »insbesondere eine habitualisierte Wertschätzung von Sparsamkeit, Arbeitsamkeit, Sicherheit und ›sauberen‹, ›gesunden‹ Arbeitsbedingungen«⁴² – anknüpfen konnte, während der Aufstieg durch Bildung in dieser Hinsicht, aber auch bezüglich seiner Temporalität, ungleich größeren Widerständen begegnete. Das liberale Aufstiegsversprechen habe also, so die abschließende Feststellung, durchaus einen Resonanzboden in der Kultur der unterbürgerlichen Schichten gehabt, bei den von ih-

39 Vgl. ebd., S. 257–259.

40 Vgl. Alexander Mayer, »Freie Bahn dem Tüchtigen« und »Aufstieg durch Bildung«. Soziale Mobilität als politisches Problem vom Vormärz bis zur Weimarer Republik, in: HZ Bd. 312, 2021, S. 649–686.

41 Ders., Sozialer Aufstieg in der »Leistungsgesellschaft«. Eine praxistheoretische Perspektive auf die Geschichte meritokratischer Deutungsmuster sozialer Ungleichheit, in: Afs 61, 2021, S. 181–201, hier: S. 185.

42 Ebd., S. 199.

nen am meisten genutzten Aufstiegspraktiken sei es jedoch nur »um soziale Mobilität über kurze und mittlere Distanz«⁴³ gegangen.

Dass in Mayers Beitrag noch wenig über den Erkenntnisweg, also den Umgang mit dem autobiografischen Material, zu erfahren ist, mag an der notwendig knappen Darstellung und an der Absicht liegen, zunächst eine Forschungsperspektive auf das Thema zu entfalten. Ähnliches gilt wohl für die doch erstaunliche Tatsache, dass auch hier, beim Historiker, die Auswertung eher in eine systematische Gegenüberstellung denn in eine Darstellung historischer Veränderungen mündet. Aus historischer Sicht bleibt der unmittelbare Ertrag der kultursoziologisch beziehungsweise kulturwissenschaftlich inspirierten Forschungen zum Thema somit noch begrenzt. Zugleich enthalten gerade die zuletzt angeführten Studien jedoch sowohl in theoretischer wie in methodischer Hinsicht eine Fülle von Anregungen, die eine dezidiert historische Forschung mit Gewinn zu nutzen vermag.

IV. Biografische Selbstpräsentationen – Bildungsaufsteiger*innen in ihren Lebensläufen

Zu diesen Anregungen gehört zweifellos auch die Nutzung biografischen Materials, die sich zu einem bevorzugten Zugang zum Thema Bildung und soziale Stellung zumindest dort entwickelt hat, wo man um die Verknüpfung von Struktur und sozialem Handeln bemüht ist, wo also die Einstellungen und Haltungen, die Erfahrungen und Handlungen der Subjekte im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext in den Blick genommen werden.⁴⁴ Das Potenzial dieses Forschungsansatzes erscheint auch noch keineswegs ausgeschöpft, ungeachtet der Probleme, die sich hier für die historische Analyse auftun und zu denen neben der genannten Tendenz zur Fixierung zeitloser Befunde auch die Tatsache gehört, dass jenseits der Grenzen der Zeitgeschichte auf Material zurückgegriffen werden muss, das publiziert nur in begrenztem Umfang vorliegt, in unpublizierter Form einen hohen Aufwand bei der Erschließung erfordert und zudem hinsichtlich seiner Herkunft sozial stark selektiven Charakter besitzt.

Das Material – Möglichkeiten und Grenzen

Angesichts dieser Probleme erscheint es angebracht, den Blick auf eine Quellengattung zu lenken, die zwar ebenfalls den Ego-Dokumenten zuzurechnen ist, die sich jedoch durch Serialität und – zumindest für einige Jahrzehnte – durch eine vergleichsweise dichte Überlieferung auszeichnet. Es handelt sich dabei um die als »Lebensläufe« oder auch als »Bildungsgänge« bezeichneten biografischen Selbstdarstellungen, die von Abiturient*innen in weiten Teilen Deutschlands bei der An-

⁴³ Ebd., S. 200.

⁴⁴ Zu einem entsprechenden Verständnis von Biografie als einem sozialen Verhältnis, als ›Subjekt-Kontext-Relation‹, vgl. *Dausien*, Das Streckennetz der Metro und seine Passagiere; ganz ähnlich schon in seinem Plädoyer für eine neue sozialgeschichtliche Biografik *Andreas Gestrich*, Einleitung: Sozialhistorische Biographieforschung, in: *ders./Peter Knoch/Helga Merkel*, Biographie – sozialgeschichtlich, Göttingen 1988, S. 5–28.

meldung zur Reifeprüfung einzureichen waren. Diese Berichte über den eigenen Bildungsgang wurden mit der Reform des höheren Schulwesens einschließlich der Reifeprüfung Mitte der 1920er-Jahre in Preußen⁴⁵ und anderen norddeutschen Ländern obligatorisch und blieben es über die politischen Systemwechsel hinweg bis circa 1970 (in einigen westdeutschen Bundesländern) beziehungsweise bis 1989 (in der DDR). Ihr Zweck bestand bei ihrer Einführung darin, im Sinne zeitgenössischer reformpädagogischer Bestrebungen ein ganzheitliches Bild von der Persönlichkeit der angehenden Prüflinge zu gewinnen und so deren Beurteilung auf eine breitere Basis zu stellen. Die Lebensläufe dienten so zugleich als Grundlage für das vom Lehrerkollegium der Abschlussklasse zu erstellende Gutachten, das laut Reifeprüfungsordnung

»nicht nur die Entwicklung der Geistesgaben und der Charaktereigenschaften des Schülers erkennen lassen und über seine Fähigkeit zu selbständiger geistiger Arbeit Aufschluß geben, sondern überhaupt alles anführen [soll], was für sein Gesamtbild und die Erkenntnis seiner Eigenart von Bedeutung ist.«⁴⁶

Zu erwähnen waren entsprechend auch

»Sonderbegabung und Sonderbetätigung auf den verschiedenen Lebensgebieten innerhalb und außerhalb der Schule, Teilnahme und Erfolg in den Arbeitsgemeinschaften, bemerkenswerte Leistungen im Turnen und Sport, Betätigung im Gemeinschaftsleben der Schule, Teilnahme an der Jugendbewegung und dergl[eichen]. Auch innere und äußere Hemmungen, häusliche Lage, geldliche Verhältnisse, Gesundheitszustand usw. sind gegebenenfalls zu berücksichtigen.«⁴⁷

Damit war in etwa auch der thematische Rahmen für die Lebensläufe der Abiturient*innen abgesteckt. Angaben zu gewünschten Prüfungsfächern sowie zu den Studien- oder Berufswünschen rundeten diese ab. Die Vorgaben, vom Klassenlehrer übermittelt, waren nicht übermäßig genau, variierten wohl auch und ließen Spielraum für die konkrete Gestaltung, was zu Darstellungen sehr unterschiedlicher Länge und sehr unterschiedlichen Charakters – von knappen, auf wenige Sätze beschränkten Aufzählungen der Lebens- und Bildungsdaten bis zu vielseitigen, detailreichen Abhandlungen einschließlich selbstreflexiver Betrachtungen – führte.

45 Vgl. zu diesen Reformen *Hellmut Becker/Gerhard Kluchert*, *Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik*, Stuttgart 1993, S. 366–392; zur Reifeprüfungsordnung von 1926, zum Ablauf der Prüfung und zu ihrer Dokumentation vgl. *Ker-rin Klinger*, »Das Leben hat mich mit seinen Härten nicht verschont, und das ist gut so.« Der Lebenslauf als Teil der Abiturprüfung im Preußen der Weimarer Republik, in: *Holger Zaunstöck/Claudia Weiss* (Hrsg.), *Moderne Jugend? Jungsein in den Franckeschen Stiftungen 1890–1933*, Halle (Saale) 2019, S. 220–231.

46 Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens vom 22. Juli 1926, in: *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen* 66, 1926, S. 283–294, hier: S. 285.

47 Ebd. Mit den Gutachten wurde zugleich über Annahme oder Ablehnung des Antrags auf Zulassung zur Reifeprüfung entschieden.

Der hier knapp umrissene Entstehungs- und Verwertungszusammenhang des Materials⁴⁸ bestimmt Möglichkeiten und Grenzen seiner Nutzung. Als Begrenzung muss zunächst erscheinen, dass es sich bei der Verfasserschaft auch hier um einen recht exklusiven Kreis handelt, der zu Beginn des infrage stehenden Zeitraums nur wenige Prozent und auch an seinem Ende in West wie Ost nur gut ein Zehntel der entsprechenden Altersgruppe umfasste.⁴⁹ Dem wäre allerdings entgegenzuhalten, dass die Abiturient*innen eine gerade für die Untersuchung des Zusammenhangs von Bildung und sozialer Herkunft und speziell des Aufstiegs durch Bildung wichtige Gruppe darstellen. Auch wenn das Abitur selbst in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg noch nicht in allen Berufsfeldern Voraussetzung für den Zugang zu den höheren Positionen war, wuchs dem Reifezeugnis doch immer mehr die Funktion eines Eintrittsbillets für die oberen Segmente des Arbeitsmarkts wie für die höheren gesellschaftlichen Ränge zu. Wer es bis zum Abitur geschafft hatte, hatte vielfach schon einen (Bildungs-)Aufstieg vollzogen, selbst wenn der weitere Weg nicht in ein akademisches Studium führte. Erfasst man mit den Reifeprüflingen somit im fraglichen Zeitraum bereits einen nicht unbedeutenden Teil der künftigen gesellschaftlichen Elite, resultiert das Material zudem auch noch aus einer ›Totalerfassung‹ dieser Gruppe – zumindest dort, wo die betreffende Regelung galt –, die auch noch Jahr für Jahr in annähernd gleicher Weise erfolgte, was sowohl systematische Vergleiche wie die Frage nach Konstanz und Wandel über politische Systemwechsel, ökonomische Konjunkturzyklen und tiefgreifende gesellschaftliche Wandlungsprozesse hinweg erlaubt.⁵⁰

Als Begrenzung der Erkenntnismöglichkeiten mag wiederum erscheinen, dass der biografische Rückblick zu einem sehr frühen lebensgeschichtlichen Zeitpunkt erfolgt, an dem einerseits wichtige Etappen des Bildungswegs sowie die Berufseinstimmung noch ausstehen, andererseits noch kaum ein Überblick über die zurückgelegte Strecke erwartet werden kann. Diese Strecke erscheint andererseits aber doch weit genug, um für den jeweiligen Bildungsweg charakteristische Konstellationen und Ablaufmuster erkennbar zu machen und um den Verfasser*innen die für die Bewältigung der gestellten Aufgabe nötigen Kompetenzen – gerade angesichts der geforderten Fokussierung der biografischen Selbstdarstellung auf den Bildungsgang – an die Hand zu geben.

48 Ein Überblick über die Regelungen bezüglich der Lebensläufe und der Gutachten in den Reifeprüfungsordnungen der verschiedenen Länder und Zeitabschnitte fehlt bislang. Sowohl die Abweichungen wie die Veränderungen gegenüber dem preußischen ›Vorbild‹ von 1926 blieben jedoch, mit Ausnahme der Bestimmungen in der DDR, geringfügig. Zu letzteren vgl. unten.

49 Vgl. zum relativen Schulbesuch der entsprechenden Jahrgänge in der Weimarer Zeit und in der Bundesrepublik *Peter Lundgreen*, Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil II: 1918–1980, Göttingen 1981, S. 119; zur Abiturientenquote in der Bundesrepublik und in der DDR vgl. *Rainer Geissler*, Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung, Wiesbaden 2011, S. 276.

50 Allgemeine Angaben zum tatsächlich vorhandenen Material lassen sich derzeit nicht machen, da auch hier eine entsprechende Übersicht fehlt. Die Lebensläufe und die Gutachten bildeten einen Teil der Prüfungsakten, die aufzubewahren Aufgabe der Einzelschulen war. Es ist davon auszugehen, dass viele Bestände auf die ein oder andere Art vernichtet worden sind. Wie eigene Recherchen und der Blick in Schulgeschichten zeigen, warten in nicht wenigen Schul- und Lokalarhiven aber auch noch umfangreiche Bestände auf ihre Erschließung und Auswertung.

Die größte Einschränkung, was den Informationsgehalt des Materials betrifft, könnte man schließlich darin sehen, dass es nicht auf freiwilliger Basis entstanden ist, sondern als obligatorische Leistung im Rahmen eines Prüfungsverfahrens, dem für die Zukunft der Schreibenden entscheidende Bedeutung zukam – mit den unvermeidlichen Folgen einer starken Selbstzensur, einer Tendenz zu Formalisierung und Standardisierung sowie einer Konstruktion der Lebensläufe im Sinne der auf der Gegenseite vermuteten Erwartungen. In der Tat muss all dies bei der Analyse der Texte in Rechnung gestellt, müssen diese als Lösung der schwierigen Aufgabe gelesen und interpretiert werden, Rechenschaft über den eigenen Bildungsgang und das darin erworbene ›kulturelle Kapital‹ vor denen abzulegen, die sie als Lehrer über kürzere oder längere Zeit begleitet und die nun über ihre Reife zu urteilen haben. Die Besonderheit dieser Rahmenbedingungen ist offenkundig. Dennoch unterscheiden sie sich von anderen Kontexten biografischer Selbstpräsentation letztlich nur graduell. Autobiografisches Erzählen ist immer eingebettet in soziale Situationen, hat interaktiven Charakter, richtet sich an ein Gegenüber – auch dort, wo es schriftlich für ein unbekanntes, gleichwohl imaginiertes Publikum erfolgt –, stellt sich ein auf die ihm unterstellten Erwartungen und Urteile. Und im vorliegenden Fall lässt sich anhand der Lehrgutachten sogar überprüfen, wieweit diese ›Unterstellungen‹ zutreffen, ob also das Dargebotene honoriert, das präsentierte kulturelle Kapital als legitim anerkannt wird.

Grundlegende Zweifel an einer sinnvollen Nutzung dieser Quellenart scheinen somit nicht gerechtfertigt. In der historischen Forschung sind die Lebensläufe denn auch verschiedentlich schon herangezogen worden. Zunächst dienten sie vor allem als Mittel, etwas über die politischen Einstellungen von Abiturient*innen in der Zeit des Nationalsozialismus und in der Nachkriegszeit zu erfahren, wobei die Auswertung oft wenig systematisch erfolgte und eher der Illustration und Bestätigung anderweitig ermittelter Befunde diene.⁵¹ In theoretisch wie methodisch anspruchsvoller Weise hat sich dagegen der früh verstorbene Erziehungswissenschaftler Bernhard Stelmaszyk in seiner 2002 eingereichten Habilitationsschrift mit den Lebensläufen (und mit den zugehörigen Lehrgutachten) auseinandergesetzt.⁵² Orientiert an der Methodologie der Objektiven Hermeneutik, an Bourdieus Kapitalbegriff und an Werner Helspers Konzept der »Schulkultur«⁵³, arbeitet Stelmaszyk in einer auf den Unterlagen eines Essener Gymnasiums aus der Zeit von 1926 bis 1946 basierenden Fallanalyse spezifische Muster der Präsentation von Bildung heraus. Zwar wird auch hier die diachrone Perspektive am Ende zurückgestellt, mit der Begründung, dass sich die ermittelten Schülertypen in allen Jahrgängen finden ließen – vom ›klassischen Abiturienten‹ mit hohem kulturellem Kapital und dezidier-

51 Eingehendere Analysen mit dieser Fragestellung finden sich bei *Joachim Petzold*, In Deiner Brust sind Deines Schicksals Sterne? Mindener Gymnasiasten und Dresdener Oberschüler im ersten Jahrzehnt nach dem Zweiten Weltkrieg, Potsdam 1998; *Stefan A. Oyen*, Zeitgeist und Bildung. Das Nachkriegsabitur an Gymnasien in Hildesheim, Weimar und Erfurt (1947–1950), Köln/Weimar etc. 2005.

52 Vgl. *Bernhard Stelmaszyk*, Rekonstruktionen von Bildungsgängen preußischer Gymnasiasten sowie der zugehörigen Lehrgutachten aus Reifeprüfungsverfahren der Jahre 1926–1946, Habil., Mainz 2002.

53 Vgl. dazu im Überblick *Werner Helsper*, Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung, in: Zeitschrift für Pädagogik 54, 2008, S. 63–80.

ten Interessen über den bescheidenen Außenseiter und den selbstbestimmten Bildungskarrieristen bis zu den ›unbeschriebenen Blättern‹, die den Anspruch auf Darstellung von kulturellem Kapital ganz ignorieren.⁵⁴ Stelmaszyks Analyse bietet trotz dieses Rückzugs auf die Typologie, indem sie die Lebensläufe als Dokumente der Selbstpräsentation gegenüber einer dominanten Schulkultur und zugleich als Nachweise des gesammelten kulturellen Kapitals ihrer Verfasser*innen versteht und so das autobiografische Schreiben als Handeln in einem sozialen Raum erfasst, einen konzeptuellen Rahmen, der sich auch für eine die Frage historischer Veränderung stärker berücksichtigende Analyse des Materials nutzen lässt.

Lebensläufe in der Weimarer Zeit und in der frühen DDR – der Fall einer Potsdamer Oberschule

In den Blick genommen wurden die Lebensläufe auch im Rahmen eines vom Verfasser selbst geleiteten schulhistorischen Projekts.⁵⁵ Das dabei ausgewertete Material entstammte einer höheren Schule in Potsdam.⁵⁶ Die Analyse erfasste thematisch unter anderem auch den hier infrage stehenden Zusammenhang von Bildung und sozialer Stellung und konzentrierte sich zeitlich mit den späten Weimarer Jahren und der Frühzeit der DDR auf zwei Phasen, die sich beide, wenngleich in unterschiedlichem Maße und unter denkbar unterschiedlichen Systembedingungen, durch eine Expansion des höheren Bildungswesens und verbesserte Bildungschancen für die Heranwachsenden aus unteren sozialen Schichten auszeichneten. Im Folgenden sollen, anschließend an die zuletzt vorgestellten Arbeiten, auch nur die Befunde bezüglich dieser Gruppe der ›Bildungsaufsteiger*innen‹ kurz umrissen

54 Vgl. Stelmaszyk, Rekonstruktionen von Bildungsgängen, S. 174–179.

55 Vgl. Gerhard Kluchert, Schule, Familie und soziale Ungleichheit in Zeiten der Bildungsexpansion: das Beispiel der Weimarer Republik, in: Zeitschrift für Pädagogik 52, 2006, S. 642–653; Rüdiger Loeffelmeier, Die Bedeutung von Familie und Schule für die Bildungswege Potsdamer Abiturienten in der frühen DDR, in: ebd., S. 659–670; Gerhard Kluchert/Rüdiger Loeffelmeier, Der Erfolg des Scheiterns und das Scheitern des Erfolgs. Die Bedeutung der Familie für die politische Sozialisation, in: Jutta Ecarius/Carola Groppe/Hans Malmede (Hrsg.), Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen, Wiesbaden 2008, S. 245–265.

56 Das heutige Humboldt-Gymnasium war bis 1950 eine höhere Schule für Jungen, zu deren Oberstufe in der Weimarer Zeit in geringer Zahl auch Mädchen zugelassen wurden; ab 1950 war sie koedukativ. Ab Mitte der 1920er-Jahre verfügte sie über einen mathematisch-naturwissenschaftlichen und einen »deutschkundlichen« Zweig – beide ohne Latein und damit für soziale Aufsteiger in besonderem Maße anschlussfähig. Nach der Reform des höheren Schulwesens im Nationalsozialismus trat an die Stelle des deutschkundlichen ein neusprachlicher Zweig (mit Latein), eine Kombination, die auch in der DDR, bei nunmehr auf vier Jahre halbiertes Oberschulzeit, erhalten blieb. Zur Schule und ihrer Organisation finden sich genauere Angaben in den in der vorigen Fußnote genannten Arbeiten.

und vor allem auf Veränderungen in der Zeit befragt werden.⁵⁷ Außerdem soll zumindest ein kleiner Einblick in das Material gewährt werden.⁵⁸

Betrachtet man zunächst die in den Lebensläufen der Abiturient*innen sich darstellenden Bildungswege, stößt man auf hinderliche beziehungsweise förderliche Umstände, die aus aktuellen wie historischen Untersuchungen vertraut sind und denen so gleichsam ›überzeitliche‹ Bedeutung zukommt: einerseits etwa die beschränkten finanziellen Ressourcen im Elternhaus und das Fehlen häuslicher Unterstützung bei den Schularbeiten, andererseits positive Lernerfahrungen in der Schule oder Gelegenheiten zur Selbsterprobung und -bewährung im außerunterrichtlichen Angebot und in organisierten Jugendgruppen. In den Lebensläufen zeigt sich aber auch der Einfluss der ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen und somit zeit- und systemspezifischer Umstände auf die Bildungswege. So wird bezüglich der Weimarer Zeit vor allem die Bedeutung der wirtschaftlichen Lage erkennbar, deren Verschlechterung Ende der 1920er-Jahre bei vielen zum Verzicht auf weitergehende Bildungsaspirationen führt und somit die Tendenz zur Selbsteliminierung verstärkt. In beiden Untersuchungszeiträumen erweisen sich wiederum Bildungsreformen als wirkmächtig. Ist es in den Weimarer Jahren vor allem die Schaffung verbesserter Übergangsmöglichkeiten zwischen Volks- und höherer Schule, durch die sich für viele erst ein Weg zum Abitur eröffnet⁵⁹, handelt es sich in der frühen DDR um sehr viel weiter gehende Reformen, die speziell auf die Förderung von Kindern aus der ›Arbeiter- und Bauernklasse‹ im Sinne einer ›Gegenprivilegierung‹ und eines ›Elitentauschs‹ abzielen⁶⁰ und von denen in den Lebensläufen vor allem die gezielte Bildungswerbung – gegenüber häufig zögerlich-abwehrenden Eltern – und die Gewährung von Stipendien Erwähnung finden. Die Prozesse sozialen Aufstiegs über Bildung zeigen sich so abhängig von ökonomischen und politischen Konjunkturen, die im Sinne sich wandelnder ›Gelegenheitsstrukturen‹ wirken, ein Befund, der nicht nur, systematisch betrachtet, eine Verbindung zu der Studie von Ingrid Miethe und ihrer Arbeitsgruppe herstellt, sondern auch, aus historischem Blickwinkel, an die Arbeiten von Hartmut Titze und Axel Nath anschlussfähig erscheint, wobei diese sich zwar auf einen größeren Zeitraum, aber gerade nicht auf die DDR beziehen und (bildungs-)politische Eingriffe in ihrem Modell des Bildungswachstums bestenfalls eine nachgeordnete Rolle spielen.⁶¹

57 Diese Gruppe umfasste in den ausgewählten Jahrgängen aus der späten Weimarer Zeit etwa ein Viertel (von insgesamt 332 Abiturient*innen der Jahre 1926–1928 und 1930–1935), aus der frühen DDR etwa ein Drittel (von 95 Abiturient*innen 1957) beziehungsweise die Hälfte (von 67 Abiturient*innen 1964); vgl. dazu und zu den Problemen bei der Bestimmung der sozialen Herkunft der Schüler*innenschaft ebenfalls die in Anm. 55 angegebenen Arbeiten.

58 Das Material befindet sich als Teil der Prüfungsakten im Schularchiv des Humboldt-Gymnasiums Potsdam (HGP SchA).

59 Vgl. dazu für Potsdam *Frank Tosch*, Zu Schulvielfalt und Neuerungen im höheren Schulwesen Potsdams in der Weimarer Republik, in: *Pädagogik und Schulalltag* 49, 1994, S. 466–477; bezogen auf das Reich *Achim Leschinsky*, Volksschule zwischen Ausbau und Auszehrung. Schwierigkeiten bei der Steuerung der Schulentwicklung seit den zwanziger Jahren, in: *VfZ* 30, 1982, S. 27–81, hier: S. 63.

60 Vgl. *Loeffelmeier*, Die Bedeutung von Familie und Schule für die Bildungswege Potsdamer Abiturienten in der frühen DDR, S. 661 f.; *Miethe/Soremski/Suderland* u. a., *Bildungsaufstieg in drei Generationen*, S. 46–50.

61 Vgl. oben S. 40 f.

Betrachtet man nun die Lebensläufe unter dem Aspekt der *Präsentation kulturellen Kapitals* und der *biografischen Selbstdarstellung*, so zeigt sich in dieser Hinsicht in den Weimarer Jahren ein bemerkenswert breites Spektrum. Wohl finden sich einige biografische Selbstdarstellungen, die erkennen lassen, dass schon der Erwerb des von der Schule bestimmten Mindestmaßes an Kenntnissen und Fähigkeiten in den verschiedenen Unterrichtsfächern große Mühe bereitet hat, dass darüber hinausgehende Interessen geistiger Art nicht entstanden sind und dass sich die Betätigung im außerschulischen Bereich auf sportliche und praktische Aktivitäten beschränkt hat. Entsprechend wenig ausgeprägt erscheint in diesen Fällen auch die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion. In der überwiegenden Zahl der Lebensläufe werden jedoch sehr wohl konkrete Interessen und Betätigungsfelder benannt, die, mal naturwissenschaftlich-technisch, mal weltanschaulich-politisch, mal literarisch-musisch-kulturell orientiert oder auch mehrere dieser Richtungen umfassend, durchaus schulaffinen Charakter tragen und so als Modi kulturellen Kapitalerwerbs durchgehen können. Von diesen hebt sich noch einmal eine Reihe von elaborierten Lebensläufen ab, in denen ein tieferer Einblick in das jeweilige kulturelle Engagement gewährt und von dort auch ein Bogen zu den Studien- oder Berufswünschen geschlagen wird. Wie weit sich die Interessen schon über den Bereich des in der Schule Behandelten hinaus entwickelt haben können und in wie differenzierter Weise sie in die Lebensplanung verflochten werden, welches Maß an ›Biografizität‹ somit bereits erreicht sein kann⁶², zeigt beispielhaft jener junge Mann, der früh seine Liebe zur Astronomie entdeckt hat, seine Kenntnisse auf diesem Gebiet durch das Studium einschlägiger Literatur vertieft, schließlich aber zu erkennen meint, dass ein Astronomie-Studium die finanziellen Möglichkeiten der Eltern übersteigen würde und der Beruf des Astronomen keine gesicherte Lebensgrundlage biete. Zeigt sich in diesen Bedenken noch die bei Aufsteigern vielfach anzutreffende Scheu vor unkalkulierbaren Risiken, erscheint die Alternative, die der angehende Reifeprüfling in der Folge präsentiert, kaum weniger ambitioniert – und sie wird noch differenzierter begründet:

»Drum habe ich mich entschlossen«, fährt er fort,

»einer anderen Neigung zu folgen und Architekt zu werden. Mich drängt vor allen Dingen die künstlerische Seite des Architektenberufes zur Baugestaltung hin: die Baukunst ist eine der Ausdrucksformen der Wesenszüge eines Zeitalters. Die Bauart der letzten Jahrzehnte jedoch war bemüht, die Kunststile vergangener Kulturperioden streng nachzuahmen oder sogar an einem Bau willkürlich zu kombinieren und hat deshalb den Anspruch auf die Bezeichnung *Baukunst unserer Zeit* verloren. Die zeitgemäße Architektur, d. h. diejenige Bauweise, die den Charakterzügen unseres Zeitalters entspricht, muß innerste Berührung mit der Technik unserer Zeit und ihren Zweckformen besitzen. Aus diesem Grunde werde ich mich bemühen, daran mitzuarbeiten, daß solche Art des Baugestaltens, die in Deutschland

62 Zum Begriff der Biografizität, mit dem in der Biografieforschung die Fähigkeit zur Nutzung biografischer Erfahrungen für die Bewältigung anstehender Lebensaufgaben gefasst wird, vgl. *Peter Alheit/Bettina Dausien*, Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen, in: *Erika M. Hoerning* (Hrsg.), *Biographische Sozialisation*, Stuttgart 2000, S. 257–283.

durch Männer wie Peter Behrens, Bruno Taut, Erich Mendelssohn und Hans Poelzig angebahnt wurde, allgemein Anerkennung finde.«⁶³

Zu diesem Thema hat der junge Mann unter dem Titel »Das Wesen des Zweckstils« bereits eine Jahresarbeit vorgelegt, die gemäß neuer Reifeprüfungsordnung eine der schriftlichen Prüfungsleistungen zu ersetzen vermag. Zum Abschluss seiner Darstellung entwickelt er dann noch eine Lebensperspektive, die das eigene biografische Projekt – wenn nicht stilistisch, so doch inhaltlich perfekt – mit einem zentralen Element der klassischen Bildungsidee verknüpft:

»Da es mir nicht möglich ist, das ›brotlose‹ Studium der Astronomie zu beschreiten, so ist es mein Wunsch, Architekt zu werden und mich in meinen Mußestunden mit der Himmelskunde zu beschäftigen, um so Natur und Kunst, das Schöne und das Mathematisch-Gesetzmäßige in der Welt in mir harmonisch zu vereinen.«⁶⁴

Bemühungen, die eigene Entwicklung in diesem Sinne, an deutsche Denktraditionen anknüpfend, als Bildungsprozess zu reflektieren, finden sich zwar nur in wenigen der hier betrachteten Lebensläufe. Während die Anregungen zu solcher Reflexion bei dem zitierten Verfasser jedoch weitgehend ungenannt bleiben, werden sie in anderen Fällen deutlich herausgestellt. So beginnt ein Abiturient des folgenden Jahrgangs seine Darstellung, die gängige Form mit Voranstellung der Geburts- und Familiendaten souverän negierend, mit folgender Einordnung:

»Alle Stadien meiner geistigen Entwicklung lassen sich nach den Quellen, durch die ich sie empfang, dahin kennzeichnen, daß sie sich teils unter den Anregungen des Schulunterrichts, andererseits durch starke Beeinflussung von der deutschen Jugendbewegung vollzogen. Nicht als ob diese beiden Faktoren sich einseitig ablösten, vielmehr durchdrangen sie sich oft, und gerade auf den Gebieten, wo beide die größten Berührungspunkte miteinander haben: in den kulturellen Fächern, in der Geschichte. Damit wird auch schon deutlich, wozu ich mich immer hingezogen fühlte: zu den Problemen der Kultur und der Kunst.«⁶⁵

Im Folgenden sucht der Verfasser diesen Zusammenhang im Detail zu verdeutlichen. So hat er, angeregt durch die Lektüre Oswald Spenglers und insbesondere durch dessen Kulturkreis-Ideen, eine Jahresarbeit mit dem Titel »Untersuchungen zur Ideengeschichte des Expressionismus« verfasst, »worin ich nachzuweisen suchte, daß in der Zeit zwischen 1910 und 1925 die abendländische Kulturseele noch einmal ein Maximum an Intensität erlangte«. In diesem Zusammenhang sei ihm auch klar geworden, dass es »in Zeiten kommender Erstarrung [...] um die Erhaltung der Gefühlswerte« gehe. Und als die wichtigste Förderin solcher Bestrebungen sieht er nun eben die Jugendbewegung, in der er gelernt habe, »daß erst ein Wie-

63 Gesuch des Oberprimaners Alfred Cuda um Zulassung zur Reifeprüfung, Potsdam, den 1. Dezember 1926, HGP SchA, Oberrealschule Potsdam, Reifeprüfung 1927 (Ostern), Verhandlungen und Zeugnisse, OIB.

64 Ebd.

65 Lebenslauf des Oberprimaners Walter Baltin, Potsdam, den 1. Dezember 1927, HGP SchA, Verhandlungen und Zeugnisse, Reifeprüfung Ostern 1928.

deraufstieg möglich, wenn ein neuer Mensch geschaffen.«⁶⁶ Der Mitarbeit an diesem Werk hat er sich verschrieben und darin gründet auch sein Studien- und Berufswunsch: Er will Deutsch, Englisch, Geschichte und Erdkunde studieren und Lehrer werden.

Auch in diesem, nach Form und Inhalt zweifellos ungewöhnlichen Lebenslauf hat die Herkunft aus einfachen Verhältnissen ihre Spuren hinterlassen: in einer Sensibilität für die ›soziale Frage‹, die der Verfasser auf den vierjährigen Besuch der Gemeindeschule und die dort empfangenen Eindrücke zurückführt, in der Bestimmung der eigenen Arbeit als »Dienst an meinem Volk«, vielleicht auch in dem Bestreben, »die Idee weiter zu tragen, an jüngere und neue Glieder«⁶⁷, also pädagogisch tätig zu werden und so zurückzugeben, was man selbst empfangen hat. Wie der zuvor skizzierte Lebenslauf dokumentiert er aber zugleich Vertrautheit und versierten Umgang mit bildungsbürgerlichen Denkfiguren und Wertmustern. Er macht so deutlich, dass es für Heranwachsende aus den unteren sozialen Schichten in den späten Weimarer Jahren möglich war, das im Elternhaus nicht oder nur in geringen Dosen vermittelte kulturelle Kapital auf anderem Wege – eben über Schule und Jugendbewegung – zu erwerben, und zwar in einer Art und einem Maße, die ihnen auf dem zunächst entscheidenden sozialen Feld Anerkennung und Erfolg einbrachten. So wird beiden Verfassern vonseiten der Klassenkonferenz im Gutachten hohe Begabung zuerkannt und sie bestehen die Prüfung jeweils als Klassenbeste mit Auszeichnung.⁶⁸

Betrachtet man vergleichend die Lebensläufe aus der frühen DDR-Zeit, so hat man zunächst die Veränderungen im sozialen Feld, das heißt konkret: in den Erwartungen von Schule und staatlicher Prüfungskommission zu bedenken. In der neuen Reifeprüfungsordnung von 1950 wird nämlich bezüglich der Lebensläufe – die nun »Darstellung meiner Entwicklung« heißen – verfügt, dass in sie neben »äußeren biographischen Angaben« alles aufzunehmen sei, »was nach Ansicht des Prüflings für seine charakterliche und geistige Entwicklung bedeutungsvoll gewesen ist. Der Prüfling soll auch auf seine politische Entwicklung eingehen und seine Betätigung auf gesellschaftlichem Gebiet durch konkrete Angaben nachweisen.«⁶⁹ Verlangt war somit, anders als zur Weimarer Zeit, dass die Abiturient*innen in ihrer »Selbstbetrachtung« zugleich Auskunft über ihre Stellung zur neuen politischen Ordnung gaben, dass sie also, in den Begriffen Bourdieus, nicht nur über das erworbene kulturelle, sondern auch über ihr »soziale[s] Kapital politischen Typs«⁷⁰ Rechenschaft ablegen sollten.

Die Abiturient*innen der ausgewählten Jahrgänge sind mit dieser Anforderung wiederum recht unterschiedlich umgegangen. Das gilt auch für jene, denen der

66 Alle Zitate ebd.

67 Ebd.

68 Die Gutachten befinden sich ebenfalls in den in Anm. 63 und 65 angeführten Akten.

69 Verordnung über die Abschlussprüfung an Oberschulen, in: die neue schule 5, 1950, H. 8 (Beilage), o. S., hier: § 4.

70 Vgl. zu dieser Ergänzung seiner Kapital-Theorie *Pierre Bourdieu*, Politisches Kapital als Differenzierungsprinzip des Staatssozialismus, in: *ders.*, Die Intellektuellen und die Macht, hrsg. v. *Irene Dölling*, Hamburg 1991, S. 33–39, hier: S. 36; vgl. zum Konzept des ›politischen Kapitals‹ auch *Ingrid Miethe*, Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik, Opladen/Farmington Hills 2007, S. 60–70.

Staat besondere Aufmerksamkeit und Fürsorge zukommen ließ, deren Eltern also der ›Arbeiter- und Bauernklasse‹ zugerechnet wurden. Zwar trifft man bei ihnen nicht, wie verschiedentlich bei Prüflingen ›bürgerlicher‹ Herkunft zumindest noch in Zeiten vor dem Mauerbau, auf weltanschaulich begründete Gegenpositionen.⁷¹ Auch bei den ›Arbeiter- und Bauernkindern‹ überwiegen jedoch Lebensläufe, in denen zwar auf eine Mitgliedschaft bei den Jungen Pionieren und der FDJ und auf die Beteiligung an ›gesellschaftlich nützlicher Arbeit‹ wie Ernteeinsätzen oder lokalen Infrastrukturarbeiten hingewiesen, dem aber keine weitere biografische Bedeutung zugemessen und auch auf jede Form von Dank und Huldigung gegenüber Staat und Partei verzichtet wird. Von besonderer Bedeutung für die vergleichende Betrachtung erscheint allerdings jene kleinere, aber doch nicht unbedeutende Zahl von Bildungsaufsteiger*innen – sie umfasst etwa ein Viertel bis ein Drittel der Gruppe –, bei der das staatliche Angebot auf größeren Widerhall stieß und in deren Lebensläufen es entsprechend deutlichere Spuren hinterlassen hat.

Als prototypisch für diese Gruppe kann eine junge Frau des Abiturjahrgangs 1957 gelten, die sich, nach anfänglichem Zögern und vom Vater zum Beitritt überredet, rasch zur Aktivistin in der Pionierorganisation ihrer Grundschule entwickelt, Arbeitsgemeinschaften und Zirkel leitet, Patenschaften für schwächere Schülerinnen übernimmt, bald zur Gruppenratsvorsitzenden gewählt wird und in den beiden Abschlussklassen schließlich als Freundschaftsratsvorsitzende die Pionierarbeit der ganzen Schule leitet. Auszeichnungen wie ein vierwöchiger Sommeraufenthalt in der Pionierrepublik »Ernst Thälmann« oder die Delegation zum 1. Pioniertreffen in Dresden sind die Konsequenz.

»Die Abschlußprüfung in der Grundschule«, so resümiert die angehende Abiturientin diese Phase ihrer Biografie,

»habe ich mit ›sehr gut‹ bestanden. Ich habe 2 Mal das ›Abzeichen für gutes Wissen‹, 4 Bücher für gute Leistungen in der Schule und 1 Buch für gute Pionierarbeit erhalten. In meiner Freizeit las ich sehr viel und spielte Flöte. Auf Elternabenden und in Versammlungen spielte ich oft zusammen mit meiner Freundin vor. Auch unseren Chor mußte ich manchmal dirigieren. Es machte uns viel Spaß, nachmittags gemeinsam neue Lieder einzuüben.«⁷²

Nach dem Wechsel auf die Oberschule setzt sie den eingeschlagenen Weg konsequent fort. Sie tritt der FDJ bei und übernimmt auch hier wieder Funktionen. Sie entwickelt neue Interessen, geht nun »ins Theater und öfter ins Kino«⁷³, treibt neben der Schule Sport und belegt einen Englischkurs an der Volkshochschule. »Mein größter Wunsch«, so schließt sie die Darstellung ihrer Entwicklung, »ist es, zum Me-

71 Vgl. Kluchert/Loeffelmeier, Der Erfolg des Scheiterns und das Scheitern des Erfolgs, S. 254–259; dort auch zur einzigen Ausnahme, einem zum katholischen Glauben und zur katholischen Kirche sich bekennenden Arbeitermädchen (ebd., S. 255 f.).

72 [...] Darstellung meiner Entwicklung, Babelsberg, den 22.2.57, HGP SchA [Reifepfung 1957, Klasse 12B2]; aus Gründen des Datenschutzes wird bei den jüngeren Jahrgängen auf eine Namensnennung verzichtet.

73 Ebd.

dizinstudium zugelassen zu werden, um dann später als Ärztin den Menschen helfen zu können.«⁷⁴

Der Lebenslauf der jungen Frau weist in verschiedenen Punkten Ähnlichkeit mit den zuvor betrachteten Lebensläufen aus der Weimarer Zeit auf. Auch hier erscheinen Schule und Jugendorganisation wiederum als wichtige Orte, an denen das für den Erfolg im sozialen Feld notwendige Kapital erworben werden kann und die, nun noch näher zusammengerückt, mit ihren außerunterrichtlichen Angeboten Möglichkeiten zur Entwicklung sozialer Kompetenzen und zur Selbsterprobung bieten. Auch hier findet man den Hinweis, wenngleich ohne genauere Spezifizierung, auf die ›klassischen‹ kulturellen Betätigungen – auf intensive Lektüre, das Ausüben von Musik und den Besuch von Theater und Kino. Und auch hier wird im Lebenslauf schließlich die Fähigkeit zur biografischen Selbstreflexion nachgewiesen, wenn nicht im Sinne einer Entwicklung, so doch als Beschreibung des gewordenen Selbst:

»Es ist sehr schwer,« schreibt die junge Frau,

»seine schwachen und starken Seiten selbst zu erkennen. Doch, daß ich einen starken Willen habe, das weiß ich selbst. Wenn ich mir etwas Erreichbares vornehme, dann arbeite ich auch solange daran, bis ich es erreicht habe. Auch gehe ich mit mir selbst zu Gericht. Habe ich etwas schlecht gemacht, so braucht mich kein anderer auszuschimpfen. Ich mache mir alleine Vorwürfe, die stärker wirken als die von anderen, und die nehme ich mir dann auch zu Herzen.«⁷⁵

Auf der anderen Seite sind aber auch Unterschiede zu den Lebensläufen der 30 Jahre Älteren erkennbar. Nicht nur, dass die erwähnte Bedeutungsverschiebung zwischen den Kapitalsorten im vorliegenden Fall besonders akzentuiert hervortritt, beim Erwerb gerade des politischen Kapitals spielt hier vielmehr auch das Elternhaus eine wichtige Rolle. So berichtet die angehende Abiturientin in Einschüben von der erstaunlichen Karriere ihres Vaters, der, vor dem Krieg als ungelernter Schlosser tätig und aufgrund einer Kriegsverletzung zunächst arbeitslos, 1946 eine Anstellung bei der Sozialversicherung erhält, kurz darauf in die SED eintritt und sich auf dem Wege der Weiterqualifizierung in wenigen Jahren bis zum Hauptabteilungsleiter im Ministerium für Schwermaschinenbau emporarbeitet. »Mein Vater hörte nie auf, sich weiterzubilden, und war eigentlich immer mein Vorbild«, so heißt es dann zusammenfassend im Lebenslauf der Tochter.⁷⁶

74 Ebd. Dieser Berufswunsch wurde in der von der Klassenkonferenz erstellten »Charakteristik«, die den Prüfungsunterlagen beiliegt und die sich auch über diesen Punkt gutachterlich zu äußern hatte, »anerkannt, ein Universitätsbesuch ohne Vorbehalt gutgeheißen«. Sowohl hinsichtlich der schulischen Leistungen wie vor allem des gesellschaftlich-politischen Engagements fiel das Gutachten insgesamt sehr positiv aus.

75 Ebd.

76 Ebd. Mit noch deutlicherem politischen Bezug zeigt sich die familiäre ›Vererbung‹ des politischen Kapitals in der Darstellung eines Jahrgangskollegen, wenn dieser ausführt: »Mein Vater [...] ist von Beruf Feinmechaniker, der sich durch Studium und fachliche Weiterbildung zum Betriebsingenieur entwickelte und heute beim Rat des Bezirkes Potsdam als Hauptreferent tätig ist. Meine Mutter [...] war früher Stenotypistin, nach 1945 Neulehrerin und ist jetzt Direktor einer Grundschule in Potsdam. [...] Ich beschäftigte mich schon früh mit politischen Fragen und Problemen. Das kam durch die Gespräche zustande, die meine Eltern abends führten. Sie sind beide Mitglieder der SED, und so lässt sich das schon denken.« [...] Darstellung meiner Entwick-

Unterschiede zeigen sich auch im Modus der Selbstpräsentation, der im vorliegenden Fall betont nüchtern und sachlich erscheint. Das erworbene Kapital wird kaum diskursiv entfaltet, durch weltanschauliche Betrachtungen, durch Stellungnahmen zu Zeitfragen, durch Bewertungen des Gelesenen oder im Theater Gesehenen. Da mag Vorsicht im Spiel sein angesichts der politisch und ideologisch unübersichtlichen Lage im Wechselspiel von Tauwetter und neuem Frost.⁷⁷ Die Zurückhaltung passt aber auch zum Grundton einer Darstellung, die selbst bei der Erwähnung wichtiger biografischer Ereignisse wie der Teilnahme am 1. Pioniertreffen der DDR ihre Nüchternheit bewahrt und die übernommenen Aufgaben und Funktionen samt der dafür erhaltenen Prämien, also den puren Nachweis des politischen Kapitals, in den Mittelpunkt stellt. Die Haltung der Verfasserin zur Welt und zu sich selbst erscheint bodenständig und zupackend, gleich weit entfernt von allem Hochfliegenden wie Tiefgründigen. Zumindest in Umrissen wird hier somit – wie in anderen Lebensläufen politisch engagierter Abiturient*innen aus der ›Arbeiter- und Bauernklasse‹ – erkennbar, wie Elternhaus, Schule und Jugendorganisation beim Erwerb jener spezifischen Mischung von Kapitalsorten zusammenwirken, die zum Bildungsaufstieg und weiter zum Eintritt in Berufslaufbahnen befähigen, die eine Zugehörigkeit zur neuen gesellschaftlichen Führungsschicht der ›sozialistischen Intelligenz‹ gewährleisten.⁷⁸ Sie geben zugleich einen Eindruck davon, wie sich im Durchgang durch diese Institutionen und in der Verarbeitung dort gemachter Erfahrungen ein Habitus herausbildet, der sich durch hohe funktionale Bildungsbereitschaft (einschließlich der Wertschätzung ›klassischer‹ Bildungsgüter wie Literatur oder Musik), ausgeprägten Einsatzwillen, Gemeinschaftsorientierung und Sinn fürs Praktische auszeichnet und sich so erkennbar von jenem Habitus abhebt, der in den elaborierteren Lebensläufen aus der Weimarer Zeit hervorgetreten war und der durch einen Hang zur Problematisierung, durch die Begeisterung für Ideale sowie durch die Orientierung an bildungsbürgerlichen Denkfiguren und Wertmustern gekennzeichnet schien.

Perspektiven

Tragfähigkeit und Reichweite der zuletzt skizzierten Befunde lassen sich angesichts der noch recht schmalen Quellenbasis mit Beschränkung auf wenige ausgewählte Jahrgänge einer Schule natürlich nicht zuverlässig abschätzen. Die historische Analyse hat in diesem Stadium noch vorwiegend explorativen Charakter und zielt auf

lung, Potsdam, den 15.1.57, HGP SchA [Reifeprüfung 1957, Klasse 12B1]. Folgerichtig tritt der Verfasser – zunächst noch mit Rücksicht auf die Eltern – der Pionierorganisation, dann der FDJ bei, übernimmt bald leitende Funktionen und entwickelt sich zum überzeugten Anhänger der neuen Ordnung, was sich auch in seiner Berufswahl dokumentiert – er will technischer Offizier werden in der gerade gegründeten Nationalen Volksarmee.

77 Vgl. zur Lage in der DDR Mitte der 1950er-Jahre *Hermann Weber*, *Die DDR 1945–1990*, München 2012 (zuerst 1988), S. 47–50.

78 Vgl. zu dieser neuen Führungsschicht, in die neben den Bildungsaufsteigern auch Teile der alten bürgerlichen Elite gingen, und zu ihrer Abschließung seit den 1970er-Jahren mithilfe veränderter (bildungs-)politischer Maßgaben und erfolgreicher Bildungsvererbung *Miethe*, *Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR*, S. 327–333.

die Entwicklung von Deutungswegen und -angeboten. Ähnlich dient auch das Bemühen, im vorliegenden Zusammenhang zumindest einen kleinen Einblick in das Material und seine mögliche Auslegung zu bieten, vor allem dem Zweck, eine erste Vorstellung von den in ihm liegenden Erkenntnismöglichkeiten zu vermitteln. Die weitere Analyse hätte zunächst die Quellenbasis zu erweitern: systematisch mit dem Ziel einer Gesamterfassung der ausgewählten Abiturjahrgänge; historisch mit dem Ziel größerer zeitlicher Dichte des Materials. Im Zuge dessen wäre auch die Entwicklung eines methodischen Verfahrens anzustreben, das, ohne angesichts der Zahl der Dokumente im strengen Sinne fallrekonstruktiv sein zu können, doch gestattet, Inhalt und Form der biografischen Selbstpräsentation möglichst aspektreich zu erfassen.⁷⁹ In einem weiteren Schritt wäre dann eine Ausweitung der Analyse in vergleichender Absicht zunächst auf andere Schularten (höhere Mädchenschulen, gymnasiale/realgymnasiale Anstalten) anzustreben, um zum einen der Geschlechterdifferenz, zum anderen der je unterschiedlichen sozialen Zusammensetzung der Schüler*innenschaft und den Unterschieden in der Schulkultur Rechnung zu tragen. Schließlich wäre die vergleichende Analyse auf andere Städte und Regionen auszudehnen – in Anbetracht der Systemkonkurrenz nach 1945 vor allem auf solche im anderen deutschen Staat. Auf diese Weise ließe sich auch einer Antwort auf die Frage näherkommen, ob die zuvor beschriebenen Unterschiede in der biografischen Selbstpräsentation auf eine kollektive *Habitustransformation* verweisen oder ob es sich hierbei eher um – durch Systemdifferenzen bedingte – *Habitusvarianten* handelt.

Die Analyse von Abiturient*innenlebensläufen soll hier keineswegs zum Königsweg in der historischen Erforschung des Zusammenhangs von Bildung und sozialer Stellung erklärt werden. Dagegen spricht schon die Tatsache, dass sich mit ihnen nur ein begrenzter, den Horizont der Zeitgeschichte kaum zu überschreitender Zeitraum erfassen lässt, wobei eine systematische Suche nach vergleichbaren Dokumenten (zum Beispiel Abiturient*innenlebensläufe von einzelnen Schulen aus früherer Zeit oder Bewerbungsunterlagen von Universitäten und Stiftungen⁸⁰) hier durchaus lohnend schiene. Auf andere, im lebensgeschichtlichen Zeitpunkt und den Umständen der Abfassung liegenden Grenzen der durch die Lebensläufe gebotenen Erkenntnismöglichkeiten wurde bereits ebenso hingewiesen⁸¹ wie auf das Potenzial dieser Textsorte, das zum einen in ihrem seriellen Charakter gründet, der hohe Dichte mit relativer Gleichartigkeit und somit guter Vergleichbarkeit verbindet, zum anderen in ihrer Einbettung in ein informationshaltiges, für vielfältige Fragestellungen und Analysen nutzbares Quellenkorpus. In dieser Form bietet die

79 Dass gerade historische Untersuchungen eine Kombination unterschiedlicher Verfahren nötig machen und eine Methode wie die Objektive Hermeneutik hier an Grenzen stößt, hat bereits Stelmaszyk zu Recht hervorgehoben, vgl. *Stelmaszyk*, Rekonstruktionen von Bildungsgängen, S. 33 ff.

80 Vgl. zur Arbeit mit letzteren *Andrea Wienhaus*, *Bildungswege zu ›1968‹*. Eine Kollektivbiografie des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes, Bielefeld 2014. Biografische Selbstdarstellungen wurden Abiturienten in Preußen bereits in der Prüfungsordnung von 1834 abverlangt, mit der Neufassung von 1856 jedoch fakultativ gestellt. An manchen Schulen scheint man aber den Usus beibehalten zu haben; zu den Regelungen wie zur Praxis stehen jedoch auch hier genauere Untersuchungen noch aus.

81 Vgl. oben S. 42 ff.

Untersuchung der Abiturient*innenlebensläufe nicht mehr, aber auch nicht weniger als eine Erweiterung des Spektrums qualitativer Forschungszugänge zum Thema Bildung und soziale Stellung. All diese Forschungszugänge verbindet – mehr oder weniger – die Inspiration durch die kultursoziologischen Konzepte Pierre Bourdieus (und andere kulturwissenschaftliche Ansätze) und durch die Konzepte der Biografieforschung.⁸² Und sie alle verbindet, aus Sicht des Historikers, die Gefahr, über der Rekonstruktion struktureller Zusammenhänge den geschichtlichen Prozess, den Aspekt der historischen Veränderung außer Acht zu lassen. Um dieser Gefahr entgegenzuwirken, mag es am Ende sogar nützlich sein, hin und wieder einen Seitenblick auf die ›alte‹, quantitativ verfahrenende bildungshistorische Forschung und ihre Befunde zur Entwicklung der Bildungschancen in den letzten zwei Jahrhunderten zu werfen.

82 Auf die Gefahr, dass in dieser Forschung zwar durchweg biografisches Material genutzt, häufig aber eher habitus- als ernsthaft biografieanalytisch gearbeitet wird, verweist zu Recht *Dausien*, *Das Streckennetz der Metro und seine Passagiere*, S. 50–56.

MÁRKUS KELLER / JÁNOS UGRAI

Bildungsreform, Autonomie, Kirchen und Professionalisierung

Die professionelle Autonomie der Lehrer höherer Schulen in Ungarn im 19. Jahrhundert¹

In der älteren sozialgeschichtlichen Literatur herrscht Einigkeit darüber, dass der Staat der Hauptakteur in den kontinentalen europäischen Professionalisierungsprozessen war. Dies bedeutete, dass staatliche Akteure im Rahmen des Modernisierungsprozesses die Professionalisierung der Berufe in allen Bereichen der Gesellschaft initiierten und steuerten. Infolgedessen waren die Berufe in Kontinentaleuropa stark an staatliche Erwartungen und Vorschriften gebunden und mussten sich diesen anpassen. Diese Bindung an den Staat hatte einen tiefgreifenden Einfluss auf die Transformation der europäischen Gesellschaften, auf die Entwicklung individueller und gruppenspezifischer Autonomie und damit auch auf die Fähigkeit, totalitären Ideologien zu widerstehen.²

Unser Beitrag möchte im Folgenden einen besonderen Fall dieser kontinentaleuropäischen Professionalisierung beleuchten, nämlich das ungarische Beispiel. Wir argumentieren, dass es in Ungarn eine wiederkehrende Dichotomie zwischen dem Anspruch und der Rhetorik eines starken Staats und der Realität der begrenzten Macht des Staats gab. Im 19. Jahrhundert wurde staatliches Handeln durch die historisch bedingte Autonomie der nebeneinander existierenden und auch im Einzelnen recht mächtigen Kirchen eingeschränkt, was die Ausprägungen der Professionalisierung des ungarischen Bildungswesens grundlegend beeinflusste. Es stellt sich die Frage, ob diese spezifische Konstellation in Ungarn überhaupt eine Autonomie des Lehrerberufs ermöglichte und, wenn ja, ob es den ungarischen Lehrern weniger oder vielleicht mehr Autonomie als ihren europäischen Kollegen gab.

Im Folgenden wird untersucht, wie sich diese besondere Situation im ungarischen Bildungswesen entwickelt hat und wie viel und welche Art von Autonomie sie den Gymnasiallehrern im Ungarn des 19. Jahrhunderts gewährte. Die Modernisierung des Bildungswesens begann im historischen Ungarn zur Regierungszeit Maria Theresias (1740–1780). Allerdings nahmen die für den habsburgischen aufge-

1 Die Forschungsarbeit für die Studie wurde finanziert durch das Projekt »The History of Professionalization in Hungary in the 19th and 20th Century, in European Context« (NKFI FK 132451).

2 Werner Conze/Jürgen Kocka (Hrsg.), *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, Teil 1: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen, Stuttgart 1985; Charles E. McClelland, *Zur Professionalisierung der akademischen Berufe in Deutschland*, in: ebd., S. 233–247; Hannes Siegrist (Hrsg.), *Bürgerliche Berufe. Zur Sozialgeschichte der freien und akademischen Berufe im internationalen Vergleich*, Göttingen 1988; Jörg Requate, *Journalismus als Beruf. Entstehung und Entwicklung des Journalistenberufs im 19. Jahrhundert. Deutschland im internationalen Vergleich*, Göttingen 1995; Sabina Enzelberger, *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Weinheim/München 2001; Hannes Siegrist, *The Professions in Nineteenth-Century Europe*, in: Hartmut Kaelble (Hrsg.), *The European Way. European Societies during the Nineteenth and Twentieth Centuries*, New York 2004, S. 68–88; Hannes Siegrist/Dietmar Müller (Hrsg.), *Professionen, Eigentum und Staat. Europäische Entwicklungen im Vergleich – 19. und 20. Jahrhundert*, Göttingen 2014.

klärten Absolutismus typischen Maßnahmen gleich von der ersten Minute an einen Sonderweg ein und unterschieden sich somit deutlich von ähnlich gelagerten Prozessen in den österreichischen beziehungsweise böhmischen Ländern. Einerseits verhinderten die Bestrebungen des Königreichs Ungarn, die ständische Autonomie zu wahren, die Ausweitung einer einheitlichen Regelung innerhalb der ganzen Monarchie, andererseits standen konfessionelle Bruchlinien innerhalb des Königreichs Ungarn der Entwicklung eines landesweit einheitlichen Bildungssystems im Weg. Dementsprechend betrieben sowohl Katholiken, die die von Wien angeregten zentralen Regelungen befürworteten, als auch die von diesen Regelungen abweichenden Lutheraner und Calvinisten ihre eigenen, auch voneinander unabhängigen Schulnetzwerke.³ Bis zum letzten Drittel des 19. Jahrhunderts verhinderte diese Tatsache nachdrücklich die Entwicklung eines einheitlichen ungarischen Bildungssystems. Fragmentierung bedeutete jedoch nicht zwangsläufig Unterentwicklung. Die Protestanten führten in Eigenregie bedeutende Bildungsreformen durch: Lutheraner und Calvinisten gestalteten nach unterschiedlichen westlichen Vorbildern das Bildungsangebot dieser Zeit sehr vielfältig. So entstanden die Keime eines Bildungssystems, das die Vielfalt eines multikonfessionellen Landes repräsentierte und zugleich auch zur Weitervererbung dieser Vielfalt beitrug.

Auch als der Staat bereits stark genug war, landesweit einheitliche Bildungsgesetze durchzusetzen, spielten die Vielfalt und die Besonderheiten des Bildungswesens eine entscheidende Rolle. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war weder die ständische noch die konfessionelle Autonomie als Bezugspunkt stark genug, um den Modernisierungsaufgaben des Staats (zum Beispiel der Einführung der Schulpflicht, der geregelt selektierenden Sekundarschulbildung, der Ausbildung von Fachintellektuellen et cetera) ein Hindernis zu setzen. Dem Zeitalter der eigenständigen Akteure im Bildungswesen folgte ein Zeitalter des Strebens nach Einheit. Dieser Konsenszwang blieb jedoch gerade aufgrund der bis dato verschiedenartigen Entwicklungspfade für alle Beteiligten unvermeidlich und trug weiterhin zur Festigung einer Reihe von besonderen Elementen bei. Letztlich wurde das ungarische Bildungssystem so ausgebaut, dass die konfessionell geprägten Bruchlinien bis zur Verstaatlichung in der kommunistischen Ära nie vollständig überbrückt werden konnten.

Die Folgen dieses Prozesses werden hier anhand der Professionalisierungsmerkmale von Lehrern der höheren Schulen dargestellt. Wir untersuchen, wie diese Umstände die in der deutschen Sozialgeschichtsschreibung beschriebenen Professionalisierungsentwicklungen beeinflusst haben. Besonderes Augenmerk legen wir darauf, inwieweit diese Reformen die Entstehung einer einheitlichen, über konfessionelle Unterschiede hinweg stehenden Lehrerschaft der höheren Schulen

3 Im Jahr 1790 waren 55,04 % der Bevölkerung des Königreichs Ungarns römisch-katholisch, 6,86 % griechisch-katholisch, 11,55 % griechisch-orthodox, 9,36 % evangelisch, 15,89 % kalvinistisch, 1,26 % jüdisch und 0,04 % sonstiger Religion. Bis 1846 veränderte sich diese Lage wie folgt: römisch-katholisch: 51,86 %, griechisch-katholisch: 8,82 %, griechisch-orthodox: 11,13 %, evangelisch: 8,15 %, kalvinistisch: 17,47 %, jüdisch: 2,55 %. Die Lage im Jahre 1910: römisch-katholisch: 52,1 %, griechisch-katholisch: 9,7 %, griechisch-orthodox: 14,3 %, evangelisch: 6,4 %, kalvinistisch: 12,6 %, unitarisch: 0,3 %, israelitisch: 4,5 %, sonstige: 0,1 %. *Margit Balogh/Jenő Gergely, Egyházak az újkori Magyarországon, Budapest 1992, S. 149 f. und 162.*

erleichtert oder erschwert haben. Die Frage ist natürlich, was für eine Bilanz gezogen werden kann: Waren die Nachteile (Verzögerungen bei der Entstehung einer geeinten Lehrkörperschaft und eines einheitlichen Gymnasial- und Realschulmarkts; anhaltende Debatten zwischen den Konfessionen; sich immer wieder zeigende Schwäche des Staats) oder die Vorteile (Vielfalt konkurrierender Alternativen; eine begrenztere Wirkung des Staats bei der Gestaltung der beruflichen Autonomie) signifikanter? Vor unserer Analyse müssen wir noch zwei Bemerkungen machen. Zum einen gehen wir im Folgenden auf den ethnischen Aspekt überhaupt nicht ein. Obwohl das historische Königreich Ungarn ein besonders spannendes Beispiel nicht nur für multikonfessionelle, sondern auch für multiethnische Koexistenz bot, hatte dies nur geringe Auswirkungen auf die Sekundarschulpolitik.⁴ Abgesehen von den ungarischen und deutschen Nationalitäten betrieben andere ethnische Minderheiten kaum ein Gymnasium, sodass nur wenige slowakische, ruthenische, rumänische, serbische oder slowenische Sekundarlehrer eine Stelle bekommen konnten.⁵ Eine Zeit lang gab es in den von diesen Nationalitäten bewohnten Gebieten einfach keine Schulen höherer Bildung und im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wurde die Möglichkeit der Einrichtung von neuen Institutionen von starken Ungarisierungsbestrebungen begleitet.⁶ Die deutschsprachige Sekundarschulbildung in Ungarn war kaum zu trennen vom Schicksal der evangelischen höheren Schulen, sodass sich in diesem Falle die konfessionellen beziehungsweise die ethnischen Dimensionen überschneiden.

Unsere zweite Bemerkung betrifft das Problem des internationalen Ausblicks. Wir glauben, dass die Professionalisierungsprozesse von Lehrern der höheren Schulen allgemein innerhalb des mittel- und osteuropäischen Kontexts diskutiert werden können. Die langjährigen Beziehungen der Calvinisten zur Schweiz, den Niederlanden und England waren in der von uns analysierten Periode wesentlich lockerer und wurden hauptsächlich durch Beziehungen zu den protestantischen Regionen Deutschlands ersetzt. Die ungarischen Lutheraner pflegten schon immer enge Kontakte zu deutschen protestantischen Gebieten. Die Modernisierung des habsburgischen Bildungswesens wiederum übertrug vor allem bayerische und deutsche reformkatholische geistige Einflüsse auf das katholische Schulwesen.

Der öffentliche Diskurs in Ungarn über das Unterrichtswesen hat durchweg auf die Entwicklungen in den österreichischen und deutschen Ländern reagiert; insbe-

4 Die ethnische Zusammensetzung des Königreichs Ungarn betrug nach der Volkszählung 1910: Muttersprache Ungarisch: 48,12 %, Deutsch: 9,75 %, Slowakisch: 9,42 %, Rumänisch: 14,12 %, Ruthenisch: 2,26 %, Kroatisch: 8,78 %, Serbisch: 5,3 %, Sonstige (Bunjevatisch, Slowenisch, Roma et cetera): 2,25 %. Zwischen 1850 und 1910 nahm der Anteil der ungarischsprachigen Bevölkerung von 36,5 auf 48,12 % zu. Neben den natürlichen Prozessen des Zuwachses spielten Assimilation und Emigration – die besonders Nichtungarn und insgesamt eineinhalb Millionen Menschen betraf – eine wichtige Rolle bei diesem Wandel. *László Katus/Béla Nagy, A Magyar Királyság etnikai képe*, URL: <<https://tti.abtk.hu/terkepek/1910-a-magyar-kiralysag-etnikai-kepe>> [15.1.2022].

5 Ein hervorragendes Beispiel dafür ist der historische Überblick über das mehrheitlich nichtungarische Mittelschulwesen im Banat: *Áron Kovács, Gymnasiums in the Educational System of Banat (1867–1914)*, in: *Studii si articole de istorie* 83, 2016, S. 100–111.

6 Dies wird hauptsächlich zum Thema Lehrerausbildung durch detaillierte neue Forschungen beschrieben: *Péter Donáth, A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből, 1868–1958*, Budapest 2008, S. 3–59.

sondere nach 1867 erschien im Vergleich der beiden das deutsche Modell attraktiver und wichtiger. Dies belegt die Rubrik »Revue« des »Közlöny«, dem Organ des Landesverbands der Lehrer höherer Schulen (»Országos Középiszkolai Tanáregylet« – OKTE), in dem zwar auch über die französische, englische und amerikanische Presse und über Ereignisse in den genannten Ländern berichtet wurde, meist jedoch über das Unterrichtswesen der deutschen (und innerhalb dieser der preußischen) Länder.⁷ Das preußische höhere Unterrichtswesen erhielt in der Regel die vorteilhaftesten Bewertungen, galt als Vorbild in Ungarn und nachahmenswert. Im 19. Jahrhundert waren die kulturellen, politischen und wissenschaftlichen Beziehungen zu den deutschen Gebieten intensiver als andere osteuropäische oder allgemein europäische Beziehungen. Die herausragende Bedeutung der Beziehung zu Preußen zeigt sich auch darin, dass sich zwischen 1867 und 1918 die Motivenberichte, die Aufschluss über Zweck und Anlass einer Regelung geben, von mehr als 30 ungarischen Gesetzen auf preußische legislative Akten berufen, so etwa der Gesetzesartikel I. des Jahres 1883 zur Qualifizierung der Beamten und Angestellten im öffentlichen Dienst.

Die ungarische Bildung orientierte sich im 19. Jahrhundert hauptsächlich an den katholisch beziehungsweise protestantisch geprägten Prozessen der deutschen Territorien. Daher lassen sich die Professionalisierungsprozesse der Lehrer höherer Schulen in Ungarn in erster Linie mit den Besonderheiten in den deutschen Gebieten vergleichen.

I. Etappen der Bildungspolitik in Ungarn im langen 19. Jahrhundert

Im langen 19. Jahrhundert waren drei intensivere Etappen der Modernisierung des Bildungswesens nötig, um ein auf Schulpflicht aufgebautes, qualifizierte Lehrkräfte beschäftigendes, vertikal und horizontal reguliertes Schulnetzwerk betreibendes, zentral (durch das Ministerium und spezialisierte Ämter) verwaltetes Bildungssystem auszubauen. Diese drei Abschnitte können je nach ihren Charakteristika scharf voneinander getrennt werden. Die erste Etappe folgte noch den Zielen des aufgeklärten Absolutismus. Diese Jahrzehnte waren meist von desorganisierten Autonomien geprägt. Die zweite intensive Phase, das Zeitalter des »Organisationsentwurfs«, dauerte nur wenige Jahre und trug die klassischen Züge einer oktroyierten Reform. Die dritte Etappe begann nach dem österreichisch-ungarischen Ausgleich (1867) und dauerte bis Anfang der 1890er-Jahre. Zum ersten Mal in der Geschichte des ungarischen Bildungswesens wurde in diesen wenigen Jahrzehnten versucht, eine ausgewogene Politik für alle Schulträger zu entwickeln.

Maria Theresia begann um die Wende der 1760er- und 1770er-Jahre – zwei Jahrzehnte später als in Österreich – mit der Modernisierung der Hochschulbildung in

⁷ Vgl. beispielsweise A réaliskolák jövőjének kérdéséhez, in: Közlöny 1874/75, Nr. 16, S. 577–578; A németiség Elsassban, in: Közlöny 1874/75, Nr. 17, S. 600; A polgári és a réaliskolák kérdéséhez, in: Közlöny 1874/75, Nr. 18, S. 618; *Ágost Tiber*, Egy tanférfiú a porosz gimnáziumokról, in: Közlöny 1877/78, Nr. 10, S. 316–318; Egy német gimnázium, in: Közlöny 1878/79, Nr. 12, S. 379; *László Névy*, A nemzetközi oktatásügyi congressus Brüsszelben, in: Közlöny 1880/81, Nr. 3, S. 65–74; A porosz »felsőbb iskolák« reformja, in: Közlöny 1881/82, Nr. 17, S. 534–543.

Ungarn. Dies bedeutete zum einen die schrittweise Ausweitung des herrschaftlichen und zugleich die Unterdrückung des jesuitischen Einflusses auf die einzige Universität und zum anderen eine deutliche Qualitätsverbesserung.⁸ Die wirklich wichtige Änderung bestand aber in der Veröffentlichung der »Ratio Educationis I.« (1777). Dieses umfassende Gesetzbuch zum Bildungswesen regelte im Prinzip den gesamten Schulbetrieb. Es legte Funktion, Ausbildungszeit, Lehrplan jeder Schulform fest und differenzierte die verschiedenen Ebenen, Aufgaben und Rechte der Schulverwaltung. Die »Ratio Educationis I.« war den in den Erbländern der Habsburgermonarchie eingeführten »Theresianischen Regeln« sehr ähnlich, aber im seine ständische Sonderstellung betonenden Königreich Ungarn war es von Bedeutung, dass das Gesetz von ungarischen Autoren verfasst und in bestimmten Fragen (wie zum Beispiel das Lehrmaterial des Jurastudiums, die umfangreiche Nutzung der lateinischen Sprache in der Ausbildung) an die lokalen Besonderheiten angepasst wurde.⁹

Obwohl die »Ratio Educationis I.« ursprünglich zum Zwecke entstanden war, das gesamte ungarische Bildungswesen zu regeln, wurden Protestanten 1781 durch das Toleranzpatent von Kaiser Joseph II. von der Übernahme des einheitlichen Systems de jure entbunden. Das Toleranzpatent zog Joseph II. vor seinem Tod nicht mehr zurück und der ungarische Landtag von 1790–1791 legitimierte die Religions- und Bildungsautonomie der Protestanten auch durch seine eigenen ständischen Gesetze. Damit stand fest, dass die konfessionell abgesonderten Schulträger noch lange getrennte Wege gehen konnten.¹⁰ Obwohl 1806 die »Ratio Educationis II.« für die Katholiken veröffentlicht wurde und diese von höheren Schulen und Akademien tatsächlich befolgt wurde, weitete sich das Beispiel der divergierenden Autonomien auch auf die Katholiken aus. Besonders deutlich wurde dies in der Grundschulbildung und in der spontanen, ja fast zufälligen Entwicklung der Lehrerausbildung.¹¹ Dies wurde auch dadurch untermauert, dass die in Wien sehr intensiv geführte bildungspolitische Diskussion über die Einführung des Fachlehrersystems in Ungarn wirkungs- und spurlos blieb.¹²

8 Die Kaiserin hat die Universität vom Trnava, dem kirchlichen Zentrum, zunächst nach Buda (1777), später dann in das neue Verwaltungs- und Handelszentrum des Landes Pest (1780) verlegt und erweiterte sie um eine medizinische Fakultät (1769). Gleichzeitig wurde die Bergbauschule in Banská Štiavnica in den akademischen Rang erhoben (1770) und zu einem weltberühmten Ausbildungszentrum weiterentwickelt. Diese Maßnahmen stehen voll im Einklang mit den von Gerhard van Swieten eingeleiteten österreichischen Universitätsreformen.

9 *Eduard Winter*, Barock, Absolutismus und Aufklärung in der Donaumonarchie, Wien 1971; *Julia Anna Riedel*, Bildungsreform und geistliches Ordenswesen im Ungarn der Aufklärung. Die Schulen der Piaristen unter Maria Theresia und Joseph II, Stuttgart 2012, S. 288–323.

10 *János Ugrai*, Going Their Own Way. Protestants' Specific Models of Joining the Cultural Elite in 19th-Century Hungary, in: *Espacio, Tiempo y Educación* 7, 2020, S. 119–133.

11 *Ders.*, A Prehistory to the Success of Modernization. Differences between Denominations in the Shaping of Hungarian Public Education during the Late Enlightenment Period, in: *Silke Paseswalck/Mathias Weber* (Hrsg.), Bildungspraktiken der Aufklärung/Education Practices of the Enlightenment, in: *Journal für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa* 1, 2020, S. 213–230.

12 *Heribert Timp*, Die Problematik »Klassenlehrer« oder »Fachlehrer« in den Gymnasialreformen von 1792 bis 1849, Wien 1968, S. 44–58; *Gerald Grimm*, Elitäre Bildungsinstitution oder »Bürger-

Im Vormärz tauchten auf der nationalen Ebene der Bildungspolitik (staatliche Maßnahmen, parlamentarische Debatten) nur vereinzelt konkrete Bestrebungen auf, die unserer Analyse nach aber irrelevant blieben. Obwohl während des Unabhängigkeitskriegs von 1848/1849 zukunftsweisende bürgerliche Ideen zur Modernisierung des Bildungswesens entstanden, wurden sie im Zuge der sich verschlechternden militärischen Lage nicht umgesetzt.

Im Jahr 1850 wurde der »Organisationsentwurf« von Leo von Thun-Hohenstein auch auf Ungarn ausgedehnt. Die nachhaltigste Errungenschaft dieser oktroyierten Reform, auch aus der Sicht unserer engeren Untersuchung, war, dass sie die verschiedenen Arten von Bildungsinstitutionen vereinheitlichte und die Bedingungen, die für die Gründung neuer Institutionen notwendig waren, genau definierte. In diesem Sinne wurde die – an den protestantischen Gymnasien noch häufig praktizierte – Möglichkeit abgeschafft, untere Klassen älteren Schülern der Gymnasien anzuvertrauen. Die Anstellung von erwachsenen, ständigen Lehrkräften bedeutete jedoch noch nicht die Einführung eines Fachlehrersystems oder die Institutionalisierung der Lehrerausbildung, schuf jedoch eine wichtige Voraussetzung für beides. Darüber hinaus führte der »Organisationsentwurf« das Abitur als Voraussetzung einer universitären Ausbildung ein und setzte die Hochschulbildung in ihrem Inhalt und Geist auf eine Bahn des Neohumanismus. Diese Maßnahmen erwiesen sich als nachhaltig, obwohl die zentralisierenden und germanisierenden Bestrebungen des habsburgischen Neoabsolutismus auf starken Widerstand stießen, sodass ein einheitlich kontrolliertes, staatlich geregeltes Bildungssystem immer noch nicht entwickelt werden konnte.¹³

Dazu war eine dritte Etappe nach 1867 erforderlich. Nach dem österreichisch-ungarischen Ausgleich wurde die staatliche Bildungsgesetzgebung beschleunigt und das neu eingerichtete Ministerium für Religions- und Unterrichtswesen konnte die eingeführten Gesetze ohne größere Debatten durchsetzen, die normalerweise eine fachpolitische Koordinierung erforderten. So führte das Volksbildungsgesetz von 1868 die Schulpflicht für 6- bis 12-Jährige ein, was bis Ende des Jahrhunderts zu über 95% durchgesetzt werden konnte. Das Gesetz sah auch eine landesweit einheitliche Regelung der Elementarschullehrerausbildung vor. In der Folge wurden auch die Lehrlingsausbildung (1872) und die Kindergartenerziehung (1891) zentral geregelt. Der Höhepunkt der Ära ist das Gesetz für höhere Schulen von 1883, das viel Beratung erforderte. Nach dem Vorbild des »Organisationsentwurfs« setzte das Gesetz die Trennung von Gymnasium und Realschule fest und vereinheitlichte die Leitung und Aufsicht der höheren Schulen – und sorgte erstmals in der Geschichte

schule«? Das österreichische Gymnasium zwischen Tradition und Innovation 1773–1819, Frankfurt am Main/Berlin etc. 1995, S. 535–543.

13 Ein im internationalen Vergleich hervorragender Studienband zur Hochschulpolitik der Thun-Ära: *Christoph Aichner/Brigitte Mazohl* (Hrsg.), *Die Thun-Hohenstein'schen Universitätsreformen. Konzeption – Umsetzung – Nachwirkungen*, Köln/Weimar etc. 2017. Zu den ungarischen Verhältnissen vgl. im selben Band *Attila Szilárd Tar*, *Die ungarischen Rechtsakademien in den 1850er-Jahren*, in: ebd., S. 222–239.

des ungarischen Bildungswesens für eine professionelle Ausbildung der Lehrer höherer Schulen.¹⁴

Die »protestantische Goldene Freiheit« und ihre Aufgabe, 1781–1860

Wir sehen also, dass zu Beginn der Verbürgerlichung in Ungarn die konfessionellen Aspekte von besonderer Bedeutung waren. Dies lag zum Teil am hohen Maß der konfessionellen Heterogenität: Obwohl die Katholiken eine relative Mehrheit, etwa die Hälfte der Bevölkerung bildeten, spielten andere Konfessionen auch eine bedeutende soziale Rolle. Darüber hinaus bildeten Protestanten, die griechisch-katholischen, griechisch-orthodoxen und israelitischen Konfessionen typischerweise keine homogenen Blöcke und sonderten sich nicht kolonienartig von den anderen ab. Vielmehr lebten Menschen verschiedener Religionen in den meisten Siedlungen gemischt. So war nicht nur der Grad an konfessioneller Heterogenität, sondern auch ihre innere Struktur im zeitgenössischen Europa beispiellos – andere Beispiele finden sich nur in Siebenbürgen und in einigen kleineren Provinzen der Niederlande.¹⁵

Das enge Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Religionen verschärfte die Folgen der protestantischen Autonomie. Denn die »protestantische goldene Freiheit« bedeutet nicht nur das Recht auf Selbstverwaltung (in diesem Falle könnten wir diesen Begriff bloß als Synonym für Autonomie verwenden), sondern auch ein geringes Maß an Kooperation untereinander. Da die Protestanten in keinen homogenen Blöcken lebten, konnten sich die in unterschiedlichen Regionen lebenden Protestanten auch innerhalb ihrer eigenen Kirche mit Recht auf die regionalgeschichtlichen und soziokulturellen Besonderheiten berufen und durch diese Argumentation ihr eigenes regionales Kirchenverwaltungssystem weiter betreiben. So war sowohl die evangelische als auch die kalvinistische Kirche von regional unterschiedlichen Strukturmerkmalen geprägt. Und diese führten zu gravierenden Unterschieden, selbst in einem relativ kleinen geografischen Maßstab.¹⁶

Inwieweit die Grenzen eines historischen konfessionellen Kulturraums mit den Grenzen einer Diözese zusammenfielen, bedarf weiterer Detailforschung. Es gibt mehrere Anhaltspunkte dafür, dass sich die Kirchenverwaltung und die soziokulturelle Teilung nicht unbedingt überschneiden und das geografische Anziehungsgebiet einer konfessionellen Kulturregion eher vom tatsächlichen Einfluss der jeweiligen Kultur- beziehungsweise Bildungszentren abhing. Schon jetzt kann mit großer Sicherheit festgestellt werden, dass die Segregation innerhalb der protestantischen

14 *Nándor Horánszky*, 150 éves az Organisationsentwurf. A dokumentum és hatása gimnáziumi oktatásunkra, in: *Új Pedagógiai Szemle* 49, 1999, H. 9, S. 61–72.

15 *Walter O. F. M. Goddijn*, Katholieke minderheid en Protestantse dominant. Sociologische naverking van de historische relatie tussen Katholieken en Protestanten in Nederland en in het bijzonder in de provincie Friesland, Assen 1957, S. 271–276; *Joachim von Puttkamer*, Framework of Modernisation: Government Legislation and Regulations on Schooling in Transylvania (1780–1914), in: *Victor Karády/Borbála Zsuzsanna Török* (Hrsg.), *Cultural Dimensions of Elite Formation in Transylvania (1770–1950)*, Cluj-Napoca 2008, S. 15–23.

16 *Gábor I. Kovács*, *Sárospatak eröterében. A tiszáninneni származású reformtáus egyetemi tanárok életrajzi adattára és életútleírása*, Budapest 2016, S. 9–23.

Kirchen primär nicht aus kirchenrechtlichen oder theologischen, sondern eher aus kulturellen (bildungspolitischen) und wirtschaftlichen Aspekten erklärt werden kann.¹⁷

Während der »protestantischen goldenen Freiheit« gab es innerhalb der kalvinistische Kirche keine ernsthaften Bemühungen um eine innere Einheit. Auf einer unteren Stufe der Koordination wurden die Schulnetzwerke der reformierten Kirche um die drei großen Bildungszentren – die Internate von Debrecen, Sárospatak und Pápa – organisiert. Jedes dieser Internate bildete ein in sich geschlossenes System und es gab wenig Übergang zwischen den von diesen Internaten kontrollierten Schulnetzwerken. Da die »protestantische goldene Freiheit« mit dem Zwang der vollen Eigenfinanzierung einherging, wurde die Zusammenarbeit auch von Marktängsten behindert. Gleichzeitig war diese durch finanzielle Defizite und Bedürfnisse begründete Isolation in vielerlei Hinsicht auch dadurch gekennzeichnet, dass die einzelnen Akteure immer wieder von einem Gefühl der Rückständigkeit ausgehend agierten. So wurden regelmäßig Maßnahmen ergriffen, die sich den Lösungen einer anderen kalvinistischen Kulturregion, eventuell denen der evangelischen oder sogar der römisch-katholischen Kirche (und den verschiedenen Abschnitten der »Ratio«), anpassten.¹⁸

Die Lutheraner überwandten diese Phase der Desorganisiertheit viel früher. Die evangelischen Diözesen und Schulzentren waren zwar formell auch selbstständig, verfügten aber bereits ab 1748 mindestens über einen weltlichen Aufseher, der die innere Koordination deutlich förderte. Andererseits schuf Lajos Schedius (1768–1847), ein hoch angesehener Professor an der Universität Pest, 1806 einen einheitlichen Lehrplan für die evangelische Schulbildung, der sich speziell an sächsischen Vorbildern orientierte. Obwohl das »Ratio«-orientierte Schedius-Curriculum für Jahrzehnte nicht überall verbindlich genutzt wurde, leistete es dennoch dem Zweck der inneren Vereinigung gute Dienste. Und dies führte zum ebenfalls von Schedius angeregten Lehrplan von 1842, der im Wesentlichen die Inhalte des evangelischen Unterrichts regelte.¹⁹

Die »protestantische goldene Freiheit« endete mit der Bach-Ära.²⁰ Obwohl die Protestanten zur Zeit der ersten Anti-Autonomie-Maßnahmen auf sich gestellt, ohne ihre Schritte zu koordinieren, voneinander unabhängige Taktiken anwandten, sahen sie sich am Ende des Jahrzehnts mit der Unvermeidlichkeit der Zusammenarbeit und der systematischen Koordination konfrontiert. Der Schrecken der völligen

17 János Ugrai, Protestantische Kulturregionen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Einige soziogeographische Erkenntnisse aus der kollektiven biographischen Analyse der akademischen Spitzenelite, in: *Historia Ecclesiastica* 12, 2021, H. 2, S. 111–131.

18 Ugrai, A Prehistory to the Success of Modernization, S. 217–227.

19 Piroska Balogh, *Ars scientiae. Közéletések Schedius Lajos János tudományos pályájának dokumentumaihoz*, Debrecen 2007, S. 96–165.

20 Bach-Ära: der Zeitraum zwischen 1851 und 1859, benannt nach Alexander von Bach (1813–1893), Minister des Inneren. Nach der Niederlage im ungarischen Unabhängigkeitskrieg führten die Habsburger unter Missachtung der ungarischen Verfassung eine vollständige kaiserliche Zentralisierung in Ungarn ein, was bedeutete, dass die Autonomie der ungarischen Stände weder in der politischen Entscheidungsfindung noch in der öffentlichen Verwaltung zum Tragen kam. Vgl. *Georg Seiderer*, *Österreichs Neugestaltung. Verfassungspolitik und Verwaltungsreform im österreichischen Neabsolutismus unter Bach 1849–1859*, Wien 2015.

Abschaffung der Religions- und Bildungsautonomie setzte der maßlosen Vielfalt, die zuvor in Kirchen- und Bildungsfragen geherrscht hatte, ein Ende. An ihre Stelle traten Koordination, Kooperation und nicht zuletzt die sorgfältige Anpassung an staatliche Erwartungen. Aus verschiedenen Gründen war dies zunächst im Bereich der Elementarschulen und mehr noch in der Organisation der Lehrerbildung für die Elementarschulen klar umrissen. Ende der 1850er-Jahre fand sich in der Regelung dieser Gebiete der gemeinsame Nenner in bis dahin unvorstellbarer Geschwindigkeit, zunächst innerhalb der reformierten Kirche und einige Jahre später dann auch zwischen der evangelischen und der reformierten Kirche. All dies war ein direkter Vorläufer des Prozesses, in dem das 1868 bereits vom Ministerium für Religions- und Unterrichtswesen durchgeführte Bildungsgesetz, das die Schulpflicht einführte, rasche Erfolge erzielte.²¹

Als Ergebnis all dessen kann ein ungewöhnlicher Widerspruch festgestellt werden. Der Kern dieses Widerspruchs liegt darin, dass sich die Rahmenbedingungen für die Professionalisierung von Lehrern erst in den 1860er-Jahren stabilisierten. Die Lehrerbildung war zuvor nicht institutionalisiert, der Arbeitsmarkt für den Lehrerberuf hat sich nicht entwickelt und die Beschäftigungsbedingungen waren nicht festgelegt, ebenso wenig wie wir von einer Pension oder einer einheitlichen Berufs- oder Interessenvertretung von Lehrern sprechen können. Das praktisch vollständige Fehlen professioneller Standards bedeutete jedoch keine vollständige Rückständigkeit oder Zurückgebliebenheit. Das Netzwerk der höheren Schulbildung entwickelte sich intensiv, wobei sich Katholiken eng, Lutheraner eher lockerer an den Modernisierungstrends der österreichischen Bildungspolitik orientierten. Darüber hinaus trugen konkurrierende konfessionelle Bildungspolitik zur Entwicklung einer sehr bunten, vornehmlich deutsch orientierten Bildungskultur bei.

II. Fachliche Autonomie, Kirchen, Staat und Professionalisierung

Alle Regierungen bemühten sich nach 1848 in Ost- und Mitteleuropa um eine Ausdehnung der staatlichen Kontrolle. Den Einfluss des Staats auszuweiten, war in Mittel- und Osteuropa mehr als nur eine Machtfrage. Es ging auch um die Standardisierung und Modernisierung des Bildungswesens und, was dabei unerlässlich war, um die Schaffung der eigenständigen, auf einer spezifischen Ausbildung basierenden Profession der Lehrer höherer Schulen. Die auf die Modernisierung des Bildungswesens zielenden Bestrebungen wurden allerdings in Ungarn im Vergleich zu den meisten mitteleuropäischen Ländern auf überaus unterschiedliche Weise und in abweichenden Ausmaßen realisiert.²² Der Grund dafür lag (wie schon beschrieben) in der Autonomie der Kirchen und in der dadurch zersplitterten Bildungslandschaft.

²¹ Ugrai, A Prehistory to the Success of Modernization, S. 228–230.

²² Peter Wozniak, Professionalisation and Nationalism in a Career Group. Secondary School Teachers in Galicia, 1849–1914, in: Charles McClelland/Stephan Merl/Hannes Siegrist (Hrsg.), Professionen im modernen Osteuropa, Berlin 1995, S. 235–261; Jaroslav Kota, Professionalisation of Teachers in the Czech Lands, in: ebd., S. 262–280.

Dies lässt sich sehr gut an den gesetzlichen Schritten zur Ausdehnung der staatlichen Oberhoheit verfolgen, wenn wir zum Beispiel Ungarn und Preußen vergleichen. Obgleich sich in beiden Ländern die höheren Schulen in staatlicher Trägerschaft in der Minderheit befanden, stieß die Ausdehnung der staatlichen Normen in Preußen auf sehr viel weniger Hindernisse und konnte in sehr viel größeren Schritten vorangetrieben werden als in Ungarn.²³ Die preußische Regierung konnte sich beginnend mit der Verfassungsurkunde von 1850 stets auf ihr unbestreitbares Aufsichtsrecht berufen, in Ungarn bot dazu jedoch erst der »Organisationsentwurf« eine Handhabe, der jedoch an die neoabsolutistische Epoche unter Innenminister Alexander von Bach anknüpfte, sodass sich die ungarischen Regierungen nach dem Ausgleich darauf nicht berufen konnten.²⁴ Gebunden waren sie dagegen durch den Gesetzesartikel 26 des Jahres 1791, der den protestantischen Konfessionen eine weitreichende Autonomie gewährleistete und dessen prinzipielle Einschränkung schon allein durch die damit eng verknüpften nationalen Gefühle überaus erschwert wurde. Preußen musste demgegenüber nur gegen die städtischen Träger vorgehen, die zur Selbstorganisation nicht in der Lage waren.

Es ist demnach nicht überraschend, dass sich das ungarische Ministerium für Religions- und Unterrichtswesen selbst in seinem Gesetz für die höheren Schulen von 1883 noch nicht die Rechte einräumen konnte, über die das preußische Ministerium sehr viel früher bereits verfügt hatte. In Preußen wäre es unvorstellbar gewesen (was in Ungarn die Regel war), dass bestimmte höhere Lehranstalten nicht dem staatlichen Lehrplan Folge leisteten und die Träger selbst bestimmten, welche Lehrbücher sie in ihren Schulen verwendeten, oder dem Vertreter des Staats beim Abitur der konfessionellen Schulen (deren Zeugnisse auch der Staat anerkannte) kein Verfügungsrecht zugestanden hätte.²⁵

Diese Beispiele zeigen sehr anschaulich, wie die ungarischen Regierungen ähnliche bildungspolitische Ziele wie in Preußen – nämlich die Vereinheitlichung des Bildungswesens und die Steigerung seines Niveaus – aufgrund der Multikonfessionalität und der gesetzlich verankerten Autonomie der Kirchen unterschiedlich verwirklichen konnten. Durch diesen Umstand schlug allerdings auch die Professionalisierung der Lehrer höherer Schulen in Ungarn einen anderen Weg ein. Diese These wird durch Themen, die aus der Sicht der Professionalisierungstheorien wichtig sind, aber auch aus dem Blickwinkel der Lehrerschaft höherer Schulen im 19. Jahrhundert von Bedeutung waren, belegt.

23 Zur Trägerschaft vgl. A VKM a közoktatás állapotjáról szóló huszonötödik jelentése, Budapest 1896, S. 284; *Susanne Grindel*, Bildungsgeschichte Deutschland, in: Georg-Eckert-Institut (Hrsg.), *WorldViews*, 2018, URL: <http://worldviews.gei.de/open/B_2018_Grindel_Deutschland/ger/> [27.7.2022].

24 Grundsätze für die provisorische Organisation des Unterrichtswesens in dem Kronlande Ungarn, 9.11.1849; Verfassungsurkunde für den Preußischen Staat vom 31.1.1850, Art. 22 und 23.

25 Vgl. dazu: 1883. évi XXX. törvénycikk a középiskolákról és azok tanárainak képzéséről, § 8 und § 23.

Neohumanismus oder Pädagogik? Berufswissen in Ungarn und Preußen

Die früher als in Ungarn erfolgende und damit noch rein auf dem Neohumanismus basierende Einführung der Lehramtsprüfung warf in Preußen ein spezielles Problem auf: den Mangel einer sich tatsächlich an den Lehrerberuf knüpfenden Fachwissenschaft. Da nach den neohumanistischen Prinzipien die Beschäftigung mit den klassischen Sprachen und ihrer Kultur die beste Art und Weise der Entwicklung des (klassisch-philologischen) Denkens sei, wurde dies auch zur Grundlage des Stoffes der 1810 eingeführten Lehramtsprüfung.²⁶ Mit der Entwicklung der Philologie zur zentralen Berufswissenschaft wurden in der Gemeinschaft der Lehrer zwangsläufig jene in die zweite Reihe gestellt, die sich mit den Natur- und Realwissenschaften beschäftigten – gerade diejenigen also, für deren Wissen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts eine zunehmend größere Nachfrage zu bemerken war. Dieser Umstand generierte innerhalb der Lehrerschaft der höheren Schulen eine Spaltung (»mathematicus non est collega«), die erst nach dem Ersten Weltkrieg nachließ.²⁷

Ein weiteres Problem war, dass im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts immer deutlicher wurde, dass die klassischen Sprachen und ihre Kultur infolge der Spezialisierung selbst im Fall der humanistischen Fächer kein ausreichend starkes Bindeglied mehr bildeten.²⁸ Aufgrund der neohumanistischen Auffassung besaß die Pädagogik als die Wissenschaft des Unterrichtens ein geringes Prestige, was die Professionalisierung der Lehrerschaft höherer Schulen erschwerte.

Die Lehramtsprüfung wurde in Ungarn sehr viel später (erst 1883) institutionalisiert und stützte sich daher nicht im gleichen Maße auf die neohumanistischen Prinzipien. Aus den Prüfungsanweisungen wird deutlich, dass die Philologie zu keinem Zeitpunkt das zentrale Element der Prüfungen darstellte. Im Rahmen der allgemeinen Prüfung mussten die Lehramtsanwärter nur in ungarischer Sprache und Literatur und einer modernen Sprache Prüfungen ablegen. Die Regelungen zeigen, dass den Behörden ein mit dem gymnasialen Abitur belegbares klassisches Wissen genügte.

Die Pädagogik aber war von Anfang an Teil der Lehramtsprüfung. Die Lehramtsanwärter mussten nachweisen, Pädagogik an der Universität studiert zu haben, und die Lehramtsprüfung für höhere Schulen wurde nach dem allgemeinen sowie dem speziellen Teil mit einer pädagogischen Klausur abgeschlossen. Auf diese Weise wurden die zum Unterrichten notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten in Ungarn von einer Wissenschaft systematisiert, die niemanden aus der Gemeinschaft der Lehrer ausschloss und auf die Fragen, die im Laufe der praktischen Arbeit auf-

26 Edikt wegen einzuführender Prüfung der Schulamts-Candidaten vom 12.7.1810, in: *Karl-Ernst Jeismann* (Hrsg.), *Staat und Erziehung in der preussischen Reform. 1807–1819*, Göttingen 1969, S. 38–39.

27 *Versammlung der Realschullehrer der westlichen Provinzen zu Düsseldorf*, in: *Zeitung für das höhere Unterrichtswesen* 1, 1872, S. 28.

28 *Hans Heinrich Mandel*, *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland, 1787–1987*, Berlin 1989, S. 40. Das Maß der Spezialisierung bewertet die Fachliteratur unterschiedlich, über die Diskussion vgl. insb. ebd., S. 43; *Imre Garai/András Németh*, *Construction of the National State and the Institutionalization Processes of the Modern Hungarian Secondary School Teacher Training System*, in: *Espacio, Tiempo y Educación* 5, 2018, H. 1, S. 219–232.

traten, eher eine Antwort zu geben vermochte als die Philologie.²⁹ Dies stärkte offensichtlich das Gemeinschaftsgefühl unter den Lehrern und förderte auch das Anwachsen des Prestiges der Lehrerschaft.

Ein Unterschied zwischen den beiden Prüfungssystemen für Lehrer war auch, dass man in Preußen bis 1898 mehrere Diplome von unterschiedlichem Rang erhalten konnte (das Diplom qualifizierte je nach Prüfungsergebnis für die unteren oder oberen Klassen der höheren Lehranstalten). In Ungarn existierte hingegen ab 1875 – zu diesem Zeitpunkt wurden die Prüfungsausschüsse der Realschule und des Gymnasiums vereint – nur eine einheitliche Form des Diploms.³⁰ Dieser Unterschied ist nur scheinbar unwesentlich: In Ungarn bildete sich keine innere Hierarchie unter den Lehrern heraus. In Preußen war genau dies der Fall, was ein einheitliches Auftreten verhinderte.

Sozioökonomischer Status und Autonomie am Arbeitsplatz

Ein Vergleich der preußischen und ungarischen Lehrergehälter ist vor 1892 aus mehreren Gründen schwer. Erstens, weil es bis zu diesem Zeitpunkt kein ungarisches Zahlungsmittel auf Goldbasis gab und somit auch keinen Kurs, auf dessen Grundlage man den Wert des einen Zahlungsmittels in die andere Währung hätte umrechnen können, zweitens auch, weil die Preisstreuung der Konsumgüter innerhalb der einzelnen Länder (und auch zwischen den Ländern) überaus groß war. Daher sicherten die Gehälter in gleicher Höhe in den einzelnen Regionen und Ländern ein unterschiedliches Lebensniveau.

Betrachtet man die Gehälter von 1892, so lag das Grundgehalt eines preußischen Lehrers (ohne das Wohngeld und die Zulage von 300 Mark) zwischen 2.457 und 5.265 Mark.³¹ Das Maximum überstieg die höchste Summe (4.600 Kronen samt Wohngeld), die ein ungarischer Lehrer einer höheren Schule erreichen konnte um etwa 15 %, wenngleich das ungarische Anfangsgehalt (mit dem niedrigsten Wohngeld gerechnet 2.800 Kronen) die Grundgehälter der preußischen Lehrer überstieg. Alles in allem lag demnach das »Lohnniveau« eines preußischen Lehrers einer höheren Schule etwas höher als jenes eines ungarischen. Die Grundgehälter stiegen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in beiden Ländern kontinuierlich, doch in sehr geringem Maße an.³²

Trotz des langsamen Anstiegs der Gehälter ist hinter den Zahlen eine echte Erfolgsgeschichte zu erkennen, denn obgleich die konkreten Summen schwer zu vergleichen sind, wird deutlich, dass zum Ende des Jahrhunderts beide Gruppen ihren

29 1883. évi XXX. törvénycikk a középiskolákról és azok tanárainak képesítéséről, §§ 60–70.

30 Rainer Bölling, Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart, Göttingen 1983, S. 23; Mandel, Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland, S. 41 f.

31 Die Tauschrelationen nach 1892: 1 Deutsche Reichsmark = 1 Krone 17 Fillér. Vgl. Henrik Kálnoki, Az új pénz. A valutaszabályozás népszerű kátéja, Budapest 1892.

32 Zu den Besoldungen der Lehrer höherer Schulen in Preußen vgl. Ludwig Wiese/Bernhard Irmer, Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung, Bd. 4: 1874–1901, Berlin 1902, S. 823–852.

Platz in der jeweiligen Gesellschaft im Zentrum der Mittelschichten stabilisieren konnten. Sowohl die preußische als auch die ungarische Lehrerschaft erreichte ihr großes Ziel: Sie gelangten auf der sozialen Stufenleiter auf eine Ebene mit dem Richterstand.³³ Die ungarischen Lehrer erreichten dies, was beachtenswert ist, sogar 16 Jahre früher in 1893.³⁴ Der Grund dafür ist größtenteils darin zu sehen, dass sie sich im Gegensatz zu ihren preußischen Kollegen weder im Hinblick auf ihr Diplom noch auf ihre Titel in mehrere Gruppen gliederten. Deshalb ließen sie sich auch bei der Bildung der Rangklassen für die staatlichen Beamten nicht wirklich spalten.

Neben den Gehältern spielte in der Entwicklung der finanziellen Sicherheit und nicht zuletzt des Prestiges auch die Altersabsicherung eine wichtige Rolle. Der Anstieg der Renten und der vereinfachte Zugang zu ihnen waren eine allgemeine Tendenz. Die staatlichen Renten in Ungarn waren – in Relation zu den Gehältern – ohnehin höher als die preußischen, doch im Hinblick auf die Vergünstigungen bei der Dienstzeit hoben sich die Lehrer der höheren Schulen sogar unter den Beamten hervor. Vergleicht man die in den beiden Ländern eingeführten konkreten Rentensummen und die notwendige Dienstzeit, so stellt man fest, dass die ungarische Regelung sehr viel vorteilhafter war als die preußische. In Ungarn stand einem Lehrer nach den Rentenregelungen von 1870 und 1885 nach zehn Jahren Dienstzeit ein Drittel des aktuellen Gehalts zu, in Preußen nur ein Viertel. In Ungarn erhielt ein Lehrer die gesamte Summe seines Gehalts nach 30 Dienstjahren, sein preußischer Kollege bekam selbst nach 50 Jahren nur drei Viertel. Dies änderte sich auch in den 1880er-Jahren nicht wesentlich.³⁵

Es ist jedoch zu beachten, dass die Verbesserung der finanziellen Bedingungen bei den ungarischen Lehrern, die nicht an einer staatlichen Schule arbeiteten, langsamer vorstättenging als in den preußischen Gebieten. Die preußischen Gehaltsquoten wurden 1892 auch auf die nichtstaatlichen Schulen ausgedehnt, die Rentenverordnungen 1872 und die Witwenverpflegungen wurden zum Jahr 1898 vereinheitlicht, und zwar unabhängig vom Arbeitgeber des Lehrers.³⁶ Die ungarischen Gehälter aber wurden nur allmählich, um die Jahrhundertwende, vereinheitlicht. Eine Rente von gleicher Höhe wurde 1894 realisiert, und auch die gesonderten Rentenkassen zur Garantie der Witwenverpflegung wurden dann gegründet.³⁷ Die Ursache für die langsamere Vereinheitlichung lag in der in Ungarn größeren Autonomie der nichtstaatlichen Schulträger. Wie bereits dargelegt wurde, erschwerte die größere Eigenständigkeit der ungarischen Kirchen auch in diesem Fall eine Ausdehnung der staatlichen Normen, denn die jeweiligen Träger waren nicht gezwungen, die staatlichen Förderungen anzunehmen.

Neben dem sozioökonomischen Status spielte (und spielt bis heute) im tagtäglichen Leben der Lehrer höherer Schulen auch die Autonomie am Arbeitsplatz eine

33 Bölling, Sozialgeschichte der deutschen Lehrer, S. 39.

34 Vgl. dazu: 1893. évi IV. törvénycikk az állami tisztviselők, altisztek és szolgák illetményeinek szabályozásáról, és a megyei törvényhatóságok állami javadalmazásának felemeléséről.

35 Wiese/Irmer, Das höhere Schulwesen in Preußen, S. 853–860.

36 Ebd., S. 860–868.

37 1894. évi XXVII. törvénycikk azon nyilvános tanintézeti igazgatók, tanárok, tanítók, igazgatónők és tanítónők nyugdíjazásáról és hozzátartozóik ellátásáról, kikről állami vagy más hasonló természetű közrendelkezéssel gondoskodva nincs.

wichtige Rolle. Um den Grad und Wandel dieser Autonomie zu bestimmen, werden im Folgenden die Schulordnungen in Ungarn und Preußen analysiert.³⁸ Bei der Untersuchung der Schulordnungen für höhere Lehranstalten in den beiden Ländern fällt zunächst einmal die Ähnlichkeit auf. Die innere Struktur der Schule ist mit Direktor, Klassenlehrer und Lehrerkollegium nahezu identisch, insbesondere wenn man die vom »Entwurf« skizzierte ungarische Struktur betrachtet. Dies hängt sicher in gewissem Maße auch mit dem Wirken von Hermann Bonitz, der an der Ausarbeitung des »Organisationsentwurfs« ebenfalls beteiligt war, sowie damit, dass das preußische neohumanistische Gymnasium überall in Mittel- und Osteuropa als Vorbild zur Modernisierung des Bildungswesens anderer Staaten diente, zusammen. Der Unterschied zwischen den höheren Schulen der beiden Länder lag größtenteils in der Macht der einzelnen Akteure. In beiden Ländern war unbestreitbar der Direktor der Leiter der Lehranstalt, doch in Preußen spielte die Lehrerkonferenz tatsächlich nur eine beratende Rolle und konnte ihren Standpunkt unabhängig vom Direktor kaum zur Geltung bringen, während in Ungarn (zumindest bis 1897) der Direktor die Beschlüsse des Lehrkörpers theoretisch nicht außer Kraft setzen konnte.³⁹ In bestimmten Angelegenheiten, in denen der Direktor in Preußen eigenständig entscheiden konnte (beispielsweise bei der Genehmigung einer Zweitzelle), war in Ungarn dafür nur die Oberbehörde der Schule oder der Generaldirektor des Schulbezirks zuständig. Das Ziel des Staats war in beiden Ländern eindeutig, auch den Unterrichtsalltag überwachen zu können. In Preußen war das Mittel dafür der Direktor, in dessen Hand sich jedes fachliche und disziplinäre Recht konzentrierte. In Ungarn versuchte das Ministerium, vorrangig durch eine

38 In Ungarn wurde die Organisation der höheren Schulen sowie die Rechte und Pflichten von Lehrern und Direktoren das erste Mal durch den »Organisationsentwurf« aus dem Jahr 1849 umfassend und verpflichtend geregelt. 1860 verlor dieser zwar seine Gültigkeit, doch die staatlichen, die königlich-katholischen und die von Mönchsorden unterhaltenen Schulen funktionierten im Großen und Ganzen weiter auf seiner Grundlage – und verfassten auch dementsprechend ihre Schulordnungen. Die protestantischen Konfessionen arbeiteten nach 1860 jedoch – indem sie ihre Autonomie geltend machten – eine eigene Regelung aus. 1876 erließ das Ministerium für Religions- und Unterrichtswesen eine neue Schulordnung für höhere Schulen, die an den staatlichen und katholischen Schulen in Kraft trat. Zudem bemühten sich die Träger der protestantischen höheren Schulen, ihre eigene Schulordnung ebenfalls dieser anzupassen. Schulordnungen in Ungarn: Organisationsentwurf, §§ 91–109; *Vandrák András*, Magyarhoni evangélikus gymnasiumok szervezése, o. O. 1870; *János Klamarik*, A magyarországi középiskolák szervezete és eljárása, Budapest 1881, S. 311–316; Verordnung des VKM vom 22.7.1876: Középiszkolai rendtartás. In Preußen, wo aufgrund der speziellen Struktur der Unterrichtsverwaltung das Unterrichtswesen der einzelnen Provinzen durch die Provinzialschulkollegien erledigt wurde, existierte bis 1910 keine zentrale, für das gesamte Land geltende »Instruction« (Schulordnung). Jede Provinz besaß ihre eigene Schulordnung für die höhere Lehranstalt. Einen Überblick erleichtert allerdings der Umstand, dass die Provinzialschulkollegien ihre Regelwerke anhand der Richtlinien des Ministeriums ausarbeiteten und sie sich so nur in ihrem Aufbau und Stil voneinander unterschieden. Alle Instruktionen sind veröffentlicht bei *Ludwig Wiese/Otto Kübler* (Hrsg.), Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, Berlin 1886, S. 109–196 und 227–259. Ab 1910 hebt die zentrale Dienstanweisung die Instruktionen der Provinzen auf. Vgl. Dienstanweisung für die Directoren und Lehrer an den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 52, 1910, S. 887–909.

39 Ministerialanweisung Nr. 37560 des Jahres 1897.

Meldepflicht und den Landesunterrichtsrat, seine fachlich-pädagogischen Erwartungen geltend zu machen. Ein Grund dafür mochte unter anderem sein, dass in Ungarn wegen der größeren Autonomie der konfessionellen Schulen die direkte Interessendurchsetzung selbst nach dem Gesetz für die höheren Schulen von 1883 wenig Erfolg versprach, während der Staat aufgrund der gesetzlichen Verordnungen das Recht zur indirekten Durchsetzung seiner Interessen hatte. Infolge dieser speziellen Lage war die fachliche Autonomie der einzelnen Lehrer in Ungarn größer. Sie konnten sich der staatlichen Kontrolle leichter entziehen als ihre preußischen Kollegen.

Kirchlich oder staatlich? Die Frage der Religion unter den Lehrern höherer Schulen

Die Abspaltung der Lehrerlaufbahn von der theologischen Laufbahn fand in beiden Ländern auf Initiative der Regierungen statt, als ein wichtiger Schritt des Ausbaus staatlicher Kontrolle. In den preußischen Gebieten ging die »Verweltlichung« des Lehrerberufs mit viel größeren Schritten voran als in Ungarn. In Preußen trennten sich die Laufbahnen der Lehrer und der Theologen im Wesentlichen um die Mitte des 19. Jahrhunderts, in Ungarn jedoch war dieser Prozess aufgrund der Präsenz der an höheren Schulen kirchlicher Trägerschaft unterrichtenden geistlichen Lehrer und wegen der zivilen, doch theologisch häufig gut ausgebildeten protestantischen Lehrer selbst zur Jahrhundertwende noch nicht vollkommen abgeschlossen.⁴⁰

Das bedeutet, dass die Lehrer der höheren Schulen in Ungarn zwar fachlich-pädagogisch ausgebildet, aber mehrheitlich – in verschiedenen Formen und mit verschiedener Intensität – in kirchliche Netzwerke und Hierarchien eingebunden waren. Es ist jedoch unbestreitbar, dass um die Jahrhundertwende auch eine kleine, aber sich kontinuierlich vermehrende Gruppe der an staatlichen Schulen beschäftigten Lehrer vorzufinden ist.⁴¹

Dies stellte für die ungarischen Lehrer höherer Schulen scheinbar einen Nachteil dar, denn man könnte davon ausgehen, dass die gesteigerte Gültigkeit der konfessionellen Unterschiede die Möglichkeit und Stärke eines gemeinsamen Auftretens sowie die fachliche Autonomie verringerten. Bei der Untersuchung der Geschichte des Lehrerverbands OKTE in Ungarn sind jedoch keine derartigen Indizien zu finden gewesen. Die Mitglieder des OKTE waren sich zwar der diesbezüglichen Gefahr bewusst, doch hat es den Anschein, als sei es ihnen mit der Beteuerung des wissenschaftlichen Charakters des Lehrerberufs gelungen, das Thema der religiösen Identität von sich fernzuhalten und dort, wo es dennoch auftrat (beispielsweise bei der Diskussion des Gesetzes für die höheren Schulen), gut zu handhaben. Der Erfolg dieser Taktik wird daraus ersichtlich, dass sich bis zur Jahrhundertwende auf konfessioneller Basis keine landesweiten Lehrervereine bildeten, die wenigen beste-

40 Vgl. dazu *Enzelberger*, Sozialgeschichte des Lehrerberufs, S. 48 f., und für Ungarn *Márkus Keller*, A kelet-közép-európai változat. A középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. században Magyarországon, in: *Korall. Társadalomtörténeti Folyóirat* 11, 2010, Nr. 42, S. 103–130.

41 Zum Beispiel unterrichteten im Jahr 1896 38,5 % der Lehrer an staatlichen höheren Schulen. Vgl. A VKM közoktatás állapotjáról szóló huszonhatodik jelentése, Budapest 1897, S. 118.

henden regionalen Vereine nur schwach waren und sich selbst als »Partnerorganisationen« des OKTE betrachteten.⁴²

Zur Entschärfung der Frage trug auch die Staatspolitik bei, weil sich spätestens nach dem Gesetz über die höheren Schulen 1883 herausstellte, dass das Ministerium für Religions- und Unterrichtswesen bereit war, die Autonomie der Kirchen zu respektieren, wenn sie bestimmte fachliche Mindestbedingungen erfüllten beziehungsweise die Idee von »der einen politischen Nation« nicht infrage stellten.

In Preußen ist eine derartige doppelte Bindung nicht feststellbar, vielmehr zeigte sich unter den preußischen Lehrern – deren Großteil protestantisch war – deutlich der auch für andere Mitglieder des Bildungsbürgertums charakteristische kritisch-weltliche Kulturprotestantismus, in dessen Weltbild die Wissenschaft wichtig ist, Religion und Kirche aber ins Private rücken.

Fazit

Während das Königreich Ungarn als Teil der Habsburgermonarchie gleichzeitig und parallel zu den Entwicklungen in Wien oder Prag mit den wichtigsten staatlichen (herrscherlichen) bildungspolitischen Bestrebungen konfrontiert war, konnten diese Reformen nur verspätet und modifiziert ihre Wirkung ausüben. Dies lag nur in geringerem Maße daran, dass bestimmte Elemente der ungarischen ständisch-adeligen Autonomie dauerhaft in der Regierungsstruktur gefestigt wurden. Die Auswirkungen der Multikonfessionalität waren sowohl in kulturellen als auch in sozialen Fragen viel bedeutsamer. Während der ganzen Zeit blieb der Anteil der Nichtkatholiken in der Bevölkerung beträchtlich und die Vermischung von Menschen verschiedener Religionen auf lokaler und regionaler Ebene war nach wie vor sehr verbreitet. Die Lutheraner, die etwa 8 % der Gesamtbevölkerung ausmachten, und die Calvinisten mit ihren circa 17 % bildeten ein starkes gesellschaftliches Konglomerat, das es ihnen ermöglichte, das Toleranzpatent Josephs II. acht Jahrzehnte lang zu verteidigen.

Die »protestantische goldene Freiheit« garantierte nicht nur die Autonomie gegenüber dem Staat, sondern reduzierte auch den Grad der Kooperation und Koordination untereinander. Nicht nur, dass wir von keiner protestantischen Union zwischen Lutheranern und Calvinisten sprechen können, noch dazu entwickelten sich innerhalb der jeweiligen Konfession separate Lebenswelten und einzelne Kulturregionen haben oft ihren eigenen Weg innerhalb der Religion eingeschlagen. Dies verhinderte bis zum letzten Drittel des 19. Jahrhunderts die Entwicklung eines einheitlichen Bildungswesens: Die großen schultragenden Konfessionen unterhielten sich einander nur zufällig annähernde, grundsätzlich aber völlig unabhängige Schulnetzwerke (außerdem bildeten diese Schulverbände, insbesondere bei den Calvinisten, ihre eigenen Inseln je nach Diözesanbezirk). So waren die Jahrzehnte, die nicht nur in Preußen oder anderen deutschen Ländern, sondern auch in Öster-

⁴² Márkus Keller, Experten und Beamte. Die Professionalisierung der Lehrer höherer Schulen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – Ungarn und Preußen im Vergleich, Wiesbaden 2015, S. 94–120.

reich und Tschechien im Zeichen der Vereinheitlichung des Bildungssystems standen, im Königreich Ungarn von einer seltsamen Konkurrenz geprägt.

All dies hatte erhebliche Auswirkungen auf die Professionalisierung der Lehrer höherer Schulen. Aufgrund des Wettbewerbs war die Bildungslandschaft während des langen 19. Jahrhunderts von einer solchen Vielfalt geprägt, dass diese Vielfalt (zusammen mit der relativen Schwäche des Neohumanismus) zur Aufwertung der Pädagogik als Disziplin, die das zur Ausübung des Berufs erforderliche Wissen vermittelt, beitrug. Dies lieferte für Lehrer von Real- beziehungsweise Humanfächern einen einheitlichen intellektuellen Hintergrund. Lehrer waren nach ihren gelehrten Fächern nicht derart stark segmentiert wie in Preußen. Gleichzeitig schwächte dieses Berufsbewusstsein der Pädagogen die »Beamtenidentität« der ungarischen Lehrer: Sie erhielten keinen Beamtenstatus und sie strebten diese Position auch nicht an.

Lehrer in Ungarn gerieten innerhalb des sich vereinheitlichenden und zugleich ständig wachsenden Bildungssystems der höheren Schulen (spätestens ab 1883) in den Schnittpunkt des Einflusses verschiedener Schulträger. Auf eigentümliche Weise bedeutete dies für die Lehrer jedoch kein mehrfaches Ausgeliefertsein, sondern eher eine berufliche Autonomie. Sie wurden keine Opfer vom Trommelfeuer, sondern erschufen Lehrplanalternativen und Lehrbücher und wurden zu Akteuren mit ernst zu nehmenden beruflichen Befugnissen (Lehrbuchprüfung, Abitur, Befugnisse als Lehrkörper).

Da die Bildungsmärkte lange Zeit konfessionell stark getrennt waren und sich der Markt der ungarischen höheren Schulen bis zur Jahrhundertwende kontinuierlich ausdehnte, traf der Wettbewerb die Lehrer höherer Schulen nur unmittelbar: Sie mussten keine Schüler voneinander abwerben und somit belasteten keine ungelösten Konflikte die verschiedenen (konfessionell gefärbten) Interessenverbände der Lehrer. Dadurch konnten sie ohne größere Schwierigkeiten das Idealbild einer einheitlichen Lehrerschaft formulieren, das über religiöse Unterschiede hinausging und sich auf die Wissenschaft der Pädagogik stützte.

Paradoxerweise war die starke konfessionelle Autonomie auch für den sozioökonomischen Status der Lehrer förderlich, denn eine Verstärkung der staatlichen Kontrolle war aufgrund der gesetzlichen Folgen der Autonomie nur durch die Erhöhung der staatlichen Finanzierung möglich (Angleichung der Gehälter, Verlängerung der Renten und Witwenrenten et cetera). Die staatliche Bildungspolitik gab also nicht auf, ihren Einfluss kontinuierlich auszubauen, konnte dies aber aufgrund ihrer relativ schwachen Ausgangsposition nur durch eine weitere Verstärkung der Lehrerschaft erreichen.

Es lässt sich kaum bestreiten, dass die Professionalisierung der Gymnasial- und Realschullehrer in Ungarn aufgrund der oben beschriebenen Faktoren einen anderen Weg genommen hat, als wir es auf Grundlage der auf kontinentaleuropäischen Erfahrungen basierenden Fachliteratur angenommen hätten. Dieser besondere »ungarische Professionalisierungsweg« hatte Auswirkungen auf das Bildungssystem und auf die ungarische Gesellschaft. Ihm ist es zu verdanken, dass das ungarische Bildungssystem bis zu seiner Verstaatlichung im Jahr 1948 seine Vielfalt, die sich im Laufe des 19. Jahrhunderts entwickelt hat, bewahren konnte. Eine der Grundlagen dieser Vielfalt waren die Lehrer der höheren Schulen, die ihre berufli-

che Autonomie, ihre finanzielle Sicherheit und ihr soziales Prestige bis zur kommunistischen Verstaatlichung der Schulen beibehielten.

Darüber hinaus scheint es so (auch wenn weitere Untersuchungen erforderlich sind, um dies zu beweisen), dass die Wurzeln des »Eigensinns«, der die ungarische Gesellschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts prägte, zum Teil auf Erfahrungen beruhten, die im Bereich der höheren Bildung des 19. Jahrhunderts gesammelt wurden: auf der Erfahrung, dass es immer die Möglichkeit gibt, kleinere oder größere individuelle und gemeinschaftliche Autonomien gegenüber der zentralen Staatsmacht aufzubauen und zu bewahren.

Wenn wir eine Bilanz ziehen wollen, dürfen wir natürlich die negativen Folgen nicht vergessen. Der Staat wurde immer wieder mit seinen eigenen Handlungsgrenzen konfrontiert, die er je nach den sich ändernden politischen Verhältnissen auf unterschiedliche Weise akzeptierte. Manchmal hat er sich damit abgefunden und den Akteuren ihre Autonomie gelassen, manchmal hat er versucht, mit starken – manchmal gewaltsamen – Maßnahmen einen Ausgleich zu schaffen. Dieses Schwanken erhöhte die Instabilität des Systems und das Gefühl der Verwundbarkeit der Beteiligten. Darüber hinaus verankerte die parallele und eher diffuse Autonomie der Konfessionen auch einige schädliche Gewohnheiten: In Ermangelung einer einheitlichen, stabilen Hierarchie hätte sich eine Vielzahl von Akteuren wichtiger fühlen können, als sie in der Wirklichkeit waren. Und diese Akteure verfügten über die historische Erfahrung, dass das Manövrieren, Suchen und Entwickeln von Alternativen eine wirksame Strategie gegen den Willen des Staats war. Dies hat sicherlich die Anfälligkeit des Bildungssystems erhöht – insbesondere bei der Einführung einer seit Langem angestrebten Reform oder Innovation.

SAIMAITI MAIMAITIMING

»Study Abroad« in the Long 19th Century

Modernisation, War, and Higher Education in Global Context¹

Most of the existing works on the »study abroad« phenomenon neglect the global interdependencies between the (geo-)political and ideological agendas of the nations or empires concerned. Many studies are nation-centric and/or Western-centric, often assuming certain features to be exclusive to the case investigated, whereas a more global approach would show that they were common to many countries. At the same time, each country had its specific profile in the motives for its students going abroad – their sociocultural background, their preferred disciplines, etc. But even the seemingly wider-ranging monographs neglect the Muslim and the wider Asian world.²

Building on existing work in Chinese, Turkish, German, and English, this paper will address such research gaps, focusing on the Ottoman and the Qing Empires and Japan. At a time when these states were threatened by Western military and economic power, »study abroad« was their vital instrument for adopting advanced technologies, a way to catch up in an increasingly competitive and bellicose global process of modernisation. Therefore, a decisive factor in students' choice of destination was not only the reputation of the universities but also the industrial and military clout of the host nation. Wars and their outcomes thus had a visible impact on worldwide student flows. Another factor was ideological. Most studies have overlooked that many contemporary observers in the world regions from Istanbul through Beijing to Tokyo regarded Germany as a non-Western country and victim of Western imperialism, which made it a particularly desirable destination. They were aware of German intellectuals' critique of »Western civilization« and their emphasis on »German culture«, which implied the rejection of French republicanism and Anglo-Saxon liberalism.³ They all saw Germany as an exemplary modern European power which did not harbour overt imperial ambition in Asia.⁴ The paper will thus also differentiate the ideological profiles of European destinations, with

-
- 1 This paper is an outcome of my PhD project »From Empire to Republic: ›Study in Germany‹ as a Tool of Reactionary Modernization in Turkey and China (1871–1929)«, funded by Gerda Henkel Stiftung.
 - 2 *Kemal Gürüz*, Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy, New York 2011; *Hilary Perraton*, International Students 1860–2010. Policy and Practice round the World, Cham 2020; *John C. Moore*, A Brief History of Universities, Cham 2019.
 - 3 *Mark R. Thompson*, East Asian Authoritarian Modernism: From Meiji Japan's »Prussian Path« to China's »Singapore Model«, in: *Asian International Studies Review* 17, 2016, no. 2, pp. 125–141; *Ümit Kurt/Doğan Günpınar*, The Balkan Wars and the Rise of the Reactionary Modernist Utopia in Young Turk Thought and the Journal *Türk Yurdu* [Turkish Homeland], in: *Nations & Nationalism* 21, 2015, pp. 348–368; *Klaus Weber*, Antiwestliche Ideologien zwischen dem Deutschen Kaiserreich und dem osmanischen sowie dem ostasiatischen Raum, in: *Zeitschrift für Weltgeschichte* 22, 2022, special issue »Eurasia«, forthcoming.
 - 4 *David M. Crowe*, Sino-German Relations, 1871–1917, in: *Joanne Miyang Cho/David M. Crowe* (eds.), *Germany and China. Transnational Encounters since the Eighteenth Century*, New York 2014, pp. 71–96; *Hoi-eun Kim*, Made in Meiji Japan. German Expatriates, German-Educated Japa-

Germany offering a specific conservative and authoritarian type of modernity. In doing so, it will hint at future perspectives for research.

Scholars and intellectuals leaving their home to pursue knowledge are not a modern phenomenon. The practice was widespread even before the concepts of »nation« or »abroad« existed. Since antiquity, various civilizations have established their learning centres and attracted intellectuals from nearby and faraway regions. Plato's Academy and Aristotle's Lyceum in Athens, the library of Alexandria, the monastery at Nalanda in ancient India, the Jixia academy in China, the Mustansiriya madrasah in Baghdad, the first European universities in Bologna, Paris, and Oxford were intellectual hubs of their day.⁵ Famous intellectuals like the Korean scholar Banyan (562–613) travelled to China, the Chinese monk Xuan Zang (602–664) to India, Ahmad ibn Hanbal (780–855) studied in Baghdad, Erasmus of Rotterdam (1466–1536) in Paris. The practice of sending students abroad systematically by government had begun way ago, with Russia being a prominent example. To modernise the country, Tsar Peter I (known as Peter the Great) sent about 50 young students to Western Europe in 1697.⁶ This policy and the reforms implemented by the Tsar contributed to Russia's rise to a major empire in Eurasia. Yet students' mobility until the 19th century was mostly limited to their continents, mostly within Europe.⁷ In the 18th century, some American families sent their children to Europe, mainly to British universities, very few to Germany.⁸ Only in the 19th century did the Industrial Revolution and the subsequent »Transport Revolution« make travel cheaper and faster.

Knowledge transfer had proved to be a key method to initiate modernisation. As some historians have claimed, the 19th century was a century of education. In the course of nation-building and centralizing state power, many empires and nation states in different parts of the world invested heavily in public education and increased state control of it.⁹ Most countries in Europe implemented some form of com-

nese Elites and the Construction of Germanness, in: *Geschichte und Gesellschaft* 41, 2015, pp. 288–320.

5 For more information on the origins of higher learning and scholars' mobility from the earliest civilization to the end of the 15th century, see *Roy Lowe/Yoshihito Yasuhara*, *The Origins of Higher Learning. Knowledge Networks and the Early Development of Universities*, London 2017. For the link between higher education and students' mobility, see *Gürüz*, *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy*. For further reading on the history of the Western universities and student mobility, see *Moore*, *A Brief History of Universities*.

6 *John T. Zepper/William W. Brickman*, *Brief Historical Sketch of Imperial Russian and Soviet Education*, in: *id.*, *Russian and Soviet Education 1731–1989: A Multilingual Annotated Bibliography*, Abington 1992, pp. 3–56, here: 9–13.

7 *Perraton*, *International Students 1860–2010*.

8 *Anja Werner*, *The Transatlantic World of Higher Education. Americans at German Universities, 1776–1914*, New York 2013.

9 *Andy Green*, *Education and State Formation. Europe, East Asia, and the USA*, London 2013; *Konrad H. Jarausch*, *Students, Society and Politics in Imperial Germany. The Rise of Academic Illiberalism*, Princeton 1982; *Benjamin C. Fortna*, *Imperial Classroom. Islam, the State, and Education in the Late Ottoman Empire*, Oxford 2002.

pulsory education.¹⁰ Besides basic education, higher education also became a focus of state policy, in order to cover the needs of the emerging industrial societies. This was also an important field of competition among European powers. In combining teaching with research, Humboldt's concept of the University of Berlin (named Humboldt University of Berlin in 1949), founded in 1809 and opened in 1810, revolutionized higher education.¹¹ It not only became a model for German universities inside and outside Prussia, but also for many universities all over Europe, North America, and Asia. Students from different continents joined the international education pilgrimage. More and more American students came to Europe, now mainly to universities in France and Germany.¹² Students from Russia (mainly Jewish and later also female, who were denied higher education at home) also came to universities in German-speaking countries.¹³ Studying abroad became a more global phenomenon.

During the »Long 19th Century« from the French Revolution to the outbreak of the First World War, Europe was shaped and reshaped by the Industrial Revolution, imperialism, nationalism, and finally by the »Great War«. Following the Industrial Revolution, European industrialized nation states (and even empires) became economically and technologically more powerful than far older countries or empires elsewhere in the world. The gap – prominently referred to as the Great Divergence – between the modernising »West« and a more traditional »East« was widening. In order to conquer new markets and new resources for industry, the industrialized countries even created a new imperialism which weakened the empires that lacked such ambitions and even fomented conflict among them. Changes in Europe and other parts of the world affected empires and states in the East. Some far-sighted intellectuals and rulers from India, the Ottoman Empire, Iran, Japan, and the Qing Empire concluded that Europe was superior in terms of technology but not spiritually, morally, and culturally. Sending students abroad became an important government policy to obtain Western technology in order to catch up with Europe and hopefully even to defeat Western powers. In sending students to the west, they followed the footsteps of Peter the Great.¹⁴ From the 19th century, the Ottoman Empire, Iran, Meiji Japan and Qing China sent students to countries such as France, Great Britain, the United States, and Germany in order to modernise their own

10 James van Horn Melton, *Absolutism and Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, New York 1988.

11 Johan Östling, *Humboldt and the Modern German University. An Intellectual History*, Lund 2018; Charles E. McClelland, *Berlin, the Mother of all Research Universities. 1860–1918*, New York 2016.

12 Konrad H. Jarausch, *American Students in Germany, 1815–1914. The Structure of German and U.S. Matriculants at Göttingen University*, in: Henry Geitz/Jürgen Heideking/Jürgen Herbst (eds.), *German Influences on Education in the United States to 1917*, New York 1995, pp. 195–212.

13 Perraton, *International Students 1860–2010*, pp. 3 f.

14 Tipu Sultan, the ruler (1782–1799) of the kingdom of Mysore in South India, wanted to send 400 young Indians to France to study modern technology, but the plan was not carried out. For more details, see Kaveh Yazdani, *India, Modernity, and the Great Divergence. Mysore and Gujarat (17th to 19th C.)*, Boston 2017. For students sent abroad by Iran, see David Menarshi, *Education and the Making of Modern Iran*, New York 1992. For a better understanding of the debates in late Qing Empire about how to save the Empire, see Li Man, »To Change« or »to Be Changed«. The Dialectics of a Decaying Empire and the Political Philosophy of Wei Yuan (1794–1857), in: *Global Intellectual History* 1, 2016, pp. 261–274.

countries. Wealthy families from India also sent their sons to Great Britain for higher education.¹⁵

Two military events changed these patterns of student mobility: the Franco-Prussian War of 1870/1871 and Japan's victory over Russia in 1905 (preceded by Japan's defeat of China in 1885). With victory over France and the creation of a nation state in 1871, »prussified« Germany became a model for latecomers to industrialisation, and its universities instantaneously became a mecca for international students. The country was already well-prepared in the field of higher education. Berlin University had been created under the pressure of Napoleonic occupation, as an important part of Prussian reforms aimed at overcoming French occupation and French hegemony in higher education. Now, students from Russia, the United States, China, the Ottoman Empire, and Japan flocked in by the thousands. Among them, Russian and American students formed the largest groups.¹⁶ The number of Chinese, Ottoman and Japanese students in Germany rose in preference to French and British universities. During the early 20th century, Ottoman, Japanese and Chinese citizens formed the largest groups of non-Western students in Germany. In Asia, it was Japan's spectacular military success that turned the tide of mobility. The defeat of Russia's supposedly powerful navy and army by this small non-European and seemingly backward country sent waves of both shock and of admiration around the globe. Throughout the centuries, tens of thousands of Japanese had studied in China, the undisputed cultural hegemon in East Asia. This hegemony had already come to look shaky amid the Opium Wars waged against China by Britain and France (1839–1834 and 1856–1860) and the Qing Empire's severe internal crisis. Now, between 1895 and 1911 alone, more than 20,000 Chinese students attended Japan's new Western-style universities, which had proved to be a key instrument in modernising and strengthening the country.¹⁷

I. The Ottoman Empire and the historical background of sending students abroad

The Ottoman Empire (1302–1922) was one of the longest-lasting empires in history.¹⁸ By a series of successful military campaigns over less than 300 years, a small Anatolian principality reached its greatest territorial extent and became one of the major players in Europe. Not only that: with territories in Asia, Europe, and Africa, the Ottoman Empire was truly a world power. A strong military, a strategic location

15 Perraton, *International Students 1860–2010*, p. 143.

16 Peter Drewek, *Limits of Educational Internationalism: Foreign Students at German Universities between 1890 and 1930*, in: *Bulletin of the GHI Washington*, 2000, no. 27, pp. 39–63. On international students in Germany, see Daniela Siebe, »Germania docet«. *Ausländische Studierende, auswärtige Kulturpolitik und deutsche Universitäten 1870 bis 1933*, Husum 2009.

17 周勇 [Zhou Yong], *我国早期留学教育 (1872–1949) 与中国近代科学的历史转变*, [My Country's Early Study Abroad Education (1872–1949) and the Historical Transformation of Modern Chinese Science], Master's Thesis, Central China Normal University 2006, p. 19.

18 Historians disagree as to the founding year of the Ottoman Empire. Some claim that it was founded in 1299, others in 1302. For more details, see Halil İnalçık, *Osmanlı Devleti'nin Kuruluş Tarihi*, in: *id./Hasan Soygüzel/Özer Ergenç et al. (eds), Kuruluş Osmanlı Tarihini Yeniden Yazmak*, İstanbul 2010, pp. 41–65.

at the crossroads between Asia, Africa and Europe, a rich cultural and ethnic diversity gave it a crucial role in economic, cultural, and intellectual exchanges between East and West. From the 16th century, Ottoman superiority was challenged. Europe became stronger with the Renaissance, colonial expansion, and technological breakthroughs. In the 17th century, continuous war with the Ottoman Empire tipped the balance in the favour of Europe and the Ottoman Empire went into a protracted period of relative decline.¹⁹ In Europe, Russia and Austria posed the biggest threat on the integrity of the empire.²⁰ This process gained pace as the Industrial Revolution began to spread across Europe. The gap between the Ottoman Empire and Europe was widening even more.

This relative decline of the empire and shrinking of its territory made the Ottoman elites aware of the superiority of Western military and civil technology. In the early 18th century, in response to internal and external threats, Ottoman sultans made efforts to introduce Western-style military institutions and weapons, but they met with resistance from high-ranking conservative officers inside the Ottoman palace. When Selim III came to power in 1789, he made another attempt, sending envoys to Prussia and Austria in order to prepare for new reforms. They started with a transformation of the existing military corps and an upgrade of the technical services, with the ultimate goal of creating a European-style land force.²¹ Selim III's modernisation project was continued by Mahmud II (1808–1839). His reforms encompassed all essential aspects of Ottoman society.²² With the proclamation of the *Tanzimat* edict (Imperial Edict of Reorganization) on 3 November 1839, the Ottoman Empire initiated an even more thorough era of modernisation.²³

As the reform programme took hold, the Ottoman state was in urgent need of qualified personnel in the army, industry, bureaucracy, education, and other sectors. To meet the needs of modernisation and catch up with the West, from 1830 onwards the Ottoman central government began sending students to modernised countries in Europe, believing that this would help the empire catch up in a short time. However, in reality, this practice outlasted the end of the Ottoman Empire and has continued in the Republic of Turkey in spite of being interrupted by economic difficulties, war, and opposition from government officials.

The first Ottoman students are sent to Europe

In the late 18th century, two high-ranking Ottoman officials, Halil Hamid Pasha (grand vizier from 1782 to 1785) and Ebubekri Ratıp, planned to send students to

19 *Id.*, *The Ottoman Empire. The Classical Age, 1300–1600*, New York 1973.

20 *M. Şükrü Hanioğlu*, *The Brief History of the Late Ottoman Empire*, Princeton 2008, p. 7.

21 *Carter Vaughn Findley*, *Turkey, Islam, Nationalism, and Modernity. A History, 1789–2007*, New Haven 2010, p. 31.

22 On Mahmud II's reforms, see *Stanford J. Shaw/Ezel Kural Shaw*, *History of the Ottoman Empire and Modern Turkey. Vol. 2: Reform, Revolution, and Republic. The Rise of Modern Turkey*, Cambridge 1977.

23 On the *Tanzimat* reforms, see *Halil İnalçık/Mehmet Seyitdanlıoğlu* (eds.), *Tanzimat Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu*, Ankara 2006.

France and discussed the idea with French diplomats in Istanbul. However, it was only put into practice by Mehmed Ali Pasha, Ottoman governor of Egypt in the early 19th century.²⁴ To gain experience of European technology at first hand to modernise Egypt – by then one of the world's major producers of raw cotton, with an important cotton industry of its own²⁵ – he sent the first group of students to Italy in 1809.²⁶ From 1818 onwards, he also sent Egyptian students to England and France.²⁷ As the number of Egyptian students in France grew, Muhammad Ali Pasha opened the Egyptian School (École Égyptienne) and Egyptian Military School (École Militaire Égyptienne) in Paris.²⁸ Mahmud II was the first Ottoman Sultan who established a state policy to send students abroad. In 1830, four or five students were sent to France. Out of these, Ibrahim Edhem Pasha became the most prominent, serving as Grand Vizier from 1877 to 1878.²⁹ During Mahmud II's rule, a total of 89 students from different religious and ethnic backgrounds were sent to Europe, most of them on government scholarships and taking military courses. It reflected how the Ottoman government prioritised the military modernisation from the beginning of the long modernisation process. A few also studied medicine or engineering. The main destination during this period was France, but students were also sent to Austria, Great Britain, and Germany. Most of them returned to the Ottoman Empire after completing their studies and worked in important posts of the empire and played a significant role in the Tanzimat reforms.³⁰

Tanzimat and sending Ottoman students to Europe (1839–1876)

The proclamation of the Tanzimat reforms was a watershed in the Ottoman policy of sending students abroad. Implementing these reforms required ever more people with key skills in foreign languages, modern technology, and governing competence. To meet this demand, sending students to Europe became an important government policy with specific regulations. Compared to the previous period, the proportion of students with government scholarships rose compared to those with

24 *Mustafa Gençoğlu*, *Osmanlı Devleti'nce Batı'ya Eğitim Amacıyla Gönderilenler (1830–1908) Biyografisi Araştırması*, doctoral thesis, Ankara 2008.

25 *Sven Beckert*, *Empire of Cotton. A Global History*, New York 2014, p. 256; *Jean Batou*, *Muhammad Ali's Egypt, 1805–1848. A Command Economy in the 19th Century*, in: *id.* (ed.), *Between Development and Underdevelopment. The Precocious Attempts at Industrialization of the Periphery, 1800–1870*, Geneva 1991, pp. 181–218.

26 *James Heyworth-Dunne*, *An Introduction to the History of Education in Modern Egypt*, London 1968, p. 212.

27 *Alain Silvera*, *The First Egyptian Student Mission to France under Muhammad Ali*, in: *Middle Eastern Studies* 16, 1980, no. 2, pp. 1–22.

28 *Adnan Şişman*, *Egyptian and Armenian Schools Attended by the Ottoman Students in Paris*, in: *Uşak University Journal of Social Sciences* 2, 2009, no. 1, pp. 1–10.

29 Scholars disagree as to the number of students involved. Some claim that the first group consisted of four students, others give the figure as five. For more details, see *Mustafa Gençoğlu*, *Osmanlı Devleti'nde Yurtdışı Eğitimin Öncüleri (1830–1839)*, in: *ESOGÜ Tarih Dergisi* 3, 2020, no. 2, pp. 6–22. See also *Aynur Erdoğan*, *Osmanlı'da Yurt Dışı Eğitim ve Modernleşme*, İstanbul 2016.

30 Again, the number is disputed. See *Gençoğlu*, *Osmanlı Devleti'nce Batı'ya Eğitim Amacıyla Gönderilenler (1830–1908)*, pp. 40 f.

private funding. From 1839 until 1876, a total of 422 students were sent to Europe, of whom 254 studied in France, 67 in Great Britain, 34 in Austria, ten in Germany, and six in Belgium. A majority of them (267) were Muslims, and all of them male.³¹ Students were not only sent for military education but also to study medicine, chemistry, mining, engineering, languages, law, and economics.

France was the major destination, and Paris in particular became a mecca for Ottoman students – so much so that some high-ranking officials began to question the general impact of such a localised concentration. In response, the government decided to open Ottoman schools in Paris to assist students in learning French and other important subjects required for admission to French universities. In 1857, the Ottoman government opened the Ottoman School (École Impériale Ottomane, respectively Mekteb-i Osmani) and – for Ottoman students of Christian faith – the Armenian School (Mekteb-i Muradyan) in Paris.³² At the same time, in order to preserve their identity, the schools also taught them Turkish and their respective religion. This reflects the selectiveness of the Ottoman modernity – adopt Western technology but not the culture. In 1875, due to economic problems, the Ottoman government asked students to return, while allowing the children of wealthy families to continue their education at their own expense.

After the students had finished their study in Europe, most of them came back to the Ottoman Empire. They embarked on careers in the military or in diplomacy, industry, and education and became pioneers of Ottoman modernisation. They not only brought modern technology but also Western culture, lifestyles, modern journalism, and political ideas. This was not the outcome which the Ottoman Empire – neither the government nor the public – had expected or desired. İbrahim Şinasi, who became a famous intellectual, journalist and translator, studied finance in France between 1849 and 1853. Students like him not only brought Western technology to the empire but also Western democratic ideas. Şinasi, for example, published the first privately-owned newspaper in the Ottoman Empire.³³

Ottoman students in Europe during the Hamidian period (1876–1908)

Abdulhamid II came to power in 1876, at a time when the Ottoman Empire faced tremendous internal and external pressure. The war with Russia (1787–1878) made the Ottoman Empire more vulnerable and forced the government to speed up the modernisation process. To rejuvenate the declining empire, he made reforms in law, bureaucracy, and education. At the same time, he emphasised the Pan-Islamist

31 *Erdoğan*, Osmanlı'da Yurt Dışı Eğitim ve Modernleşme, p. 398.

32 On the Ottoman school in Paris, see *Mehtap Ay*, Paris Mekteb-i Osmanisi'nin Kuruluş, Amaç ve İşlevi, Master Thesis, Ankara 2007. On the Egyptian and Armenian schools in Paris, see *Şişman*, Egyptian and Armenian Schools Attended by Ottoman Students in Paris.

33 See *Abdulhalim Aydın*, Batılılaşma Döneminde Şinasi ve Fransız Etkisi, in: Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi 17, 2020, no. 2, pp. 105–131

idea and the loyalty of Ottoman subjects, especially the young, to the Sultan.³⁴ In sending students to Europe, he followed the footsteps of his predecessor. During the Hamidian period, a total of 315 students were sent abroad, including 172 to France, 109 to Germany, 12 to Switzerland, and three to Austria, with some of them studying in more than one country.³⁵ It is important to note that, during this period, the number of Ottoman students in *Kaiserreich* rose at the expense of French universities. The reason for this change lays in the ever closer bilateral relations between the Ottoman and the recently created German Empire. Its victory over France and the German academic model of combining teaching with research made late 19th-century Germany an attractive destination, not only for Ottoman students.³⁶ Another important factor was the image of France in terms of morality and the threat this meant to the moral integrity of Ottoman students. Finally, France was regarded as the home of revolutions and political unrest, and the Ottoman government feared this would instigate political activities among Ottoman students. All these factors pushed the Ottoman government to send more students to the Austrian and German empires instead of France.

From 1830, when the first students were sent to Europe, until the opening of the Ottoman school in Paris in 1856, the task of monitoring and controlling of the students fell to the Ottoman embassies in Europe. After the closing of the Ottoman schools in 1865, the government established the Ottoman students' office, which was operative until 1875, for the purpose. During this time, students were sent to Europe not only by the central government but also by local governments and various ministers. The practice was largely unregulated until 1894, from which date students had to pass an exam organised by the Ottoman government in the subjects of Turkish and the language of the destination country, as well being of good moral character. Candidates had to be aged between 20 and 26, and returning graduates were obliged to work for the government for a period of ten years. Students found to have breached the rules had to pay back their scholarship in full.³⁷

Compared to the Tanzimat period, students sent abroad during the Hamidian period went to a more diverse set of European countries, and their fields of study were also more diversified, now including military, medicine, engineering, economics, political studies, law, art, telegraph technology, agriculture, and business administration. However, military students still formed the largest group. Much in contrast with the social profiles of students sent abroad from other countries (Japan in parti-

34 Benjamin. C. Fortna, The Reign of Abdulhamid II, in: *Reşat Kasaba* (ed.), The Cambridge History of Turkey. Vol. 4: Turkey in the Modern World, Cambridge 2008, pp. 38–61.

35 Mustafa Gündüz, Diyar-ı Ecnebîde Tahsil-i İlm Serüvenimiz (1830–1950), in: *Eğitime Bakış. Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi* 11, 2015, no. 34, pp. 21–36.

36 After the Franco-Prussian war, Germany maintained relations with the Ottoman Empire. On the German influence in the Ottoman Empire, see *İlber Ortaylı*, Osmanlı İmparatorluğu'nda Alman Nüfuzu, İstanbul 1981. For more information on the different university systems, see *Walter Rüegg* (ed.), A History of the University in Europe. Vol. 3: Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945), Cambridge 2004.

37 *Erdoğan*, Osmanlı'da Yurt Dışı Eğitim ve Modernleşme, pp. 224 f.

cular), the Ottoman students were mostly orphans, homeless, or the children of poor families.³⁸

Ottoman students abroad from 1908 until the First World War

In 1908, the Young Turk Revolution weakened Abdulhamid II, and power was taken over by the Committee of Union and Progress (CUP, in Turkish: İttihat ve Terakki Cemiyeti). Like its predecessors, the new government continued the reforms and sent more students abroad. In contrast with previous periods, however, this government also sent students to the United States. During this period, the close ties between the Young Turks and the German government meant that *Kaiserreich* became the main destination for Ottoman students. Apart from Germany, France, Hungary, Switzerland, Italy, Belgium and the United States also attracted Ottoman students. From 1909 until 1913, a total of 487 students were sent to foreign countries.³⁹ From 1910, under an agreement with Columbia University (New York), the United States provided free education to three Ottoman students each year. In the same year, the Ottoman government sent another two students with scholarships.⁴⁰ It was the beginning of a new era for Ottoman students, allowing them to go beyond Europe. Regarding the fields of study, they now included all natural and social sciences. Another important innovation was the sending of female students to Europe. In the early 20th century, the policy of sending only male students was changed thanks to the political, intellectual, and institutional changes in the Ottoman Empire. Some intellectuals and politicians who studied in Europe emphasised the importance of female education and advocated to send young women to Europe. From 1910 until the First World War, the new government sent more than 10 non-Muslim female students to Europe.⁴¹ Muslim female students were sent to Europe only in 1914, after many debates among intellectuals and a few women writers in the journal »Kadınlar Dünyası Dergisi« (Women's World).⁴²

II. China and the historical background of sending students abroad

China is well known for its ancient civilization, its diversity of cultures, and for the great inventions which were adopted by Europeans and other peoples of the »Old World«: papermaking, gunpowder, printing, the compass, etc. Since its beginnings more than 3,000 years ago, China has been formed from several kingdoms, fallen apart, been reunited, and has been ruled by different ethnic groups. In 1644, the Manchu people from north of the Great Wall overthrew the Ming Dynasty (1368–

38 *Güray Kırpık*, Yurtdışına Öğrenci Göndermenin Tarihî Meseleleri, in: *Eğitime Bakış. Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi* 11, 2015, no. 34, pp. 11–20.

39 *İsmail Ayhan*, Eğitim Amacıyla Yurd Dışına Gönderilen Öğrenciler (1908–1922). Prosopografik Bir Çalışma Örneği, doctoral thesis, Ankara 2021.

40 *Erdoğan*, Osmanlı'da Yurt Dışı Eğitim ve Modernleşme p. 298.

41 *Güldane Çolak*, Avrupa'da Osmanlı Kızları, İstanbul 2013.

42 *Erdoğan*, Osmanlı'da Yurt Dışı Eğitim ve Modernleşme, pp. 299–307.

1644) and established the Great Qing Empire, which lasted until 1911. The Qing continuously widened the empire's territory, reaching its peak by the end of 18th century and making it a leading world power.⁴³ The export of high-value goods like tea, silk, porcelain, cotton, etc. generated wealth and social stability. Only from the late 18th century did wars and higher taxes lead to political unrest. This, in turn, contributed to stagnation and decline in the Qing Empire at the very time when the Industrial Revolution gave western European powers a competitive edge in the race for world domination.⁴⁴ In the early 19th century, the crisis intensified, making it evident to many reform-minded and high-ranking Chinese officials and intellectuals that the Qing Empire was falling behind the modern West.

This became even more evident with the First Opium War (1839–1842), which ended with China's defeat and changed the trajectory of its history. Western powers increased their economic, political, and cultural influence in China. The more liberal officials in the Qing Empire renewed their stress on the importance of learning from the West and the need to modernise the country. Wei Yuan (1794–1857) was one of the few intellectuals and officials who developed a coherent theoretical and strategic plan for remaking the empire. The idea of »learning the advanced technology of barbarians in order to defeat them« was at the core of his proposal.⁴⁵ The Second Opium War (1856–1860), general economic problems, and the Taiping Rebellion (1850–1864) further weakened the empire. In order to recover from these crises, members of a reform-minded elite like Zeng Guofan (1811–1872), Li Hongzhang (1823–1901), and Zo Zungtang (1812–1885) initiated the »self-strengthening movement«, which lasted from the 1860s well into the 1890s.⁴⁶ The movement promoted and initiated the translation of books from Western languages, established factories, shipyards and schools, and invited foreign experts into the country. At the same time, it sent education missions to the United States and Europe in order to reduce dependency on foreigners.⁴⁷ The »self-strengthening movement« helped ensure that the practice of sending students abroad became an important government policy during China's late Qing and early republican periods.

The Qing Empire starts sending students abroad

The beginnings of sending Chinese students abroad were closely related with the Catholic and Protestant missionaries and their missionary schools in China. From the 18th century onwards, hundreds of Chinese studied Catholic theology in France,

43 William T. Rowe, *China's Last Empire. The Great Qing*, Cambridge 2009, pp. 63–89.

44 Paul S. Ropp, *China in World History*, New York 2010, p. 102.

45 Man, »To change« or »to be changed«.

46 赵党留 [Zhao Dangliu], 新平评洋务运动 [New Comments on the Self-Strengthening Movement], in: *Journal of Changsha University* 30, 2016, no. 6, pp. 80–82.

47 On links between translation and Chinese modernisation, see Lawrence Wangchi Wong (ed.), *Translation and Modernization in East Asia in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries*, Hong Kong 2018. On the links between the Self-Strengthening Movement and studying abroad, see 侯耀先 [Hou Yaoxian], 洋务运动时期的留学教育 [Study Abroad Education during the Self-Strengthening Movement], in: *Journal of Northwest University for Nationalities (Philosophy and Social Sciences Edition)*, 2007, no. 5, pp. 13–16.

Italy, and Portugal. They enjoyed the support of missionaries, who expected them to continue missionary work in China after completing their studies.⁴⁸ Yung Wing (容闳, pinyin: Róng Hóng, 1828–1912) who went to the United States with the support of missionary activist Samuel R. Brown, studied at Yale University (1851–1854), where he obtained a degree in literature. He was the first Chinese to graduate from an American university. Back in China, he rallied for more Chinese to study in the United States. During his work as a translator, he met Zeng Guofan, the pioneer of the »self-strengthening movement«, who advocated »saving the nation by education«. Zeng Guofan was also the head of the Kiang-nan arsenal in Shanghai, China's first modern armament factory. During the 1860s, Yung Wing helped him to obtain modern American machinery needed for this key industry. In 1863, the Qing government began to discuss plans for sending students abroad systematically, but many conservative officials and scholars still opposed it. They objected that sending students abroad was a waste of money and time, and (more importantly) that owing up to a need to learn from other nations would make China »lose its face«.⁴⁹ Yet with support from Zeng Guofan and other progressive civil servants, Yung Wing's proposal for sending students to the United States was finally approved by the Qing court.⁵⁰ The first group of 30 carefully selected students was sent to San Francisco in 1871. Until 1875, 120 students aged from 10 to 16, most of them from poor families in Southern China and with government stipends, a few with private funding, arrived in America.⁵¹ Upon arrival, most of these students stayed with local families to learn English faster. Within a few years, quite a few of them had started their studies at Yale, Columbia, Harvard, and other universities and colleges in the fields of natural science, social science, and military studies. Having arrived so young, they adopted American culture faster, cutting off their queues and in some cases even converting to Christianity. Due to the worsening of bilateral relations between the United States and China in the 1870s and due to a few critical reports conservative Chinese officials sent to the Qing court about students losing their Chinese identity, abandoning their religious beliefs and joining revolutionary groups, the Qing government decided in 1881 to abort the program and repatriate the remaining 112 students. Back in China, they were initially treated almost as prisoners and were not given adequate high-ranking positions. However, after a short time, their skills were recognized and many of them obtained prominent government positions, in the fields of diplomacy, mining, and railroad planning and building, as well as in commerce and education. A few made spectacular careers, like Tang Shaoyi (1862–1938), who became the first prime minister of the Republic of China in 1912. Even though they made great contributions in advancing technology and bureaucratic reform, their influence on political reform was modest.⁵²

48 董守义 [Dong Shouyi], 清代留学运动史 [History of the Study Abroad Movement in the Qing Dynasty], Shenyang 1985, pp. 1–27.

49 Stacey Bieler, »Patriots« or »Traitors«. A History of American-Educated Chinese Students, New York 2003, p. 4.

50 On Yun Wing's life, see *Yung Wing, My Life in China and America*, New York 1909.

51 吴霓 [Wu Ni], 中国人留学史话, 北京 [History of Chinese Study Abroad], Beijing 1997, pp. 16–19.

52 Lian Xi, Returning to the Middle Kingdom. Yung Wing and the Recalled Students of the Chinese Educational Mission to the United States, in: *Modern Asian Studies* 49, 2015, no. 1, pp. 150–176.

The Qing government not only sent students to the United States but from 1876 onwards also to Europe. Li Hongzhang, a Qing army general and statesman, admired German military prowess. After the Prussian victory over France in 1871, he ordered large numbers of Krupp cannons. Like many Chinese, he believed »the Germans did not bring any imperial baggage to China like other Western powers«. ⁵³ It was upon Krupp's proposal that, in 1876, Li Hongzhang sent seven young officers – the first Chinese army students overseas – to Germany. Another student went in 1881 and five more in 1889. ⁵⁴ Aware of the needs for coastal defence, the Qing government also developed the navy. From 1877 until 1886, it sent three groups of navy students, 81 in total, to Great Britain and France. The Qing court believed that »in running the shipyards, France is most prestigious, and in the training of the navy, England is most prosperous«. Accordingly, future shipbuilding engineers were sent mainly to France and future navy commanders to Great Britain. ⁵⁵ China also sent students to Great Britain to learn English. ⁵⁶ In 1878, a group of 23 students was sent to France, a second group of eight students in 1881 and a third group of 14 students in 1886. ⁵⁷ Most of them returned to China after completing their studies in Europe and played significant roles in modernising the Qing army and navy. It is important to note that some students studied more than one field and in more than one country.

Increasing the number of Chinese students abroad (1896–1914)

The First Sino-Japanese War (1894/1895), fought over supremacy over Korea, ended in another humiliating defeat for the Qing Empire and heralded the end of its »self-strengthening movement«. Japan, in contrast, became the regional hegemon. Nonetheless, the defeat renewed the enthusiasm of Chinese people to learn from both East and the West in order to revive their country's fortunes and catch up with the modernising world. The Qing government even had to learn to accept its rival Japan in the role of teacher. The 1890s and 1900s therefore saw a significant increase in the number of students sent abroad. In 1896, the first group of 13 individuals went to Japan, which soon became the most important destination for Chinese students. ⁵⁸ Yet due to the war, Japanese attitudes towards the Chinese were hostile, and only seven of them were able to complete their studies. The Russo-Japanese War (1904/1905) ended in a Japanese victory – the first victory of an Asian over a

53 Crowe, *Sino-German Relations, 1871–1917*, p. 74.

54 徐健 [Xu Jian], 晚清官派留德学生研究 [A Study on Chinese Students Studying in Germany Sponsored by the Government in the Late Qing Dynasty], in: *Historical Collections*, 2010, no. 1, pp. 72–79.

55 谢萧瑾 [Xie Xiaojin], 晚清海军留学生派遣情况述析 [An Analysis of the Dispatch of Naval Students in the Late Qing Dynasty], in: *Cultural Journal*, 2016, no. 1, pp. 236–238.

56 赖继年 [Lai Jinian], 留英学生与当代中国 - 以回国人员为中心 [Chinese Students Studying in the UK and Modern China. A Focus on Returnees], doctoral thesis, Nankai 2012, p. 21.

57 索凯峰 [Suo Kaifeng], 晚清留法教育书评 [Review of Studying in France in the Late Qing Dynasty], in: *Educational Research and Experiment*, 2012, no. 1, pp. 68–72.

58 邵宝 [Shao Bao], 清末留日学生与日本社会 [Overseas Students of the Late Qing Dynasty in Japan and Japanese Society], doctoral thesis, Suzhou 2013, p. 17.

European power in the modern history. This inspired even more Chinese students to go to Japan. The abolition of the famous »Imperial Exam« (科举考试) for prospective civil servants in 1905 was another important factor. As career opportunities improved, the number of students going to Japan saw another dramatic increase from 1905. This may also have been a reason why the number of self-funded students exceeded the number of those travelling on government bursaries. It goes without saying that for both groups Japan's geographical and cultural proximity made it first choice among foreign destinations.

Year	1896	1897	1898	1898	1900	1901	1902	1903	1904	1905	1906	1907	1908	1909
Number	13	9	18	207	-	280	500	1000	1300	8000	8000	7000	4000	4000

Source: 薛玉胜 / 杨学新 [Xue Yusheng/Yang Xuexin], 近代中国留日与留美运动之比较 [A Comparison of the Movements of Chinese Studying in Japan and in the United States in Modern Times], in: *Japanese Studies*, 1996, pp. 53–58.

Table 1: Chinese students in Japan, 1896–1909

From the perspective of the Japanese government, hosting so many Chinese students offered a great opportunity to expand Japanese influence in China. In order to attract even more of them, Japan even established a special college for Chinese students.⁵⁹

The first group of Chinese sent to the United States in 1871 were of the humblest background, from poor families, some of them even orphans. In the early 20th century, the attitude began to change. Now, the Qing court encouraged noble families to send their own children abroad. Some went to Germany, France, and Great Britain, most of them to study fields related to politics and the military. Accordingly, most of these students took important posts in these fields on their return to China. Another important development in this period was that female students now also went abroad. Some girls travelled to the West with their families, some of them with the help of missionaries, while others went to Europe alone with financial support from their families. The first group of 20 officially sponsored female students, all from the Hunan province, were sent to Japan in 1905, after which the number of female students in Japan continually increased. Quite a few of these female students became active in publishing Chinese-language journals and newspapers in Japan, and in anti-Qing republican activities.⁶⁰

Besides sending more and more students to Japan, the Qing government continued to send students to the United States and Europe, but in far smaller numbers. In 1896, the government sent only four students to Germany to learn the language. Students were sent to Germany on a large scale since 1901 with the »New Policies«,

59 [Shouyi], [History of the Study Abroad Movement in Qing Dynasty], p. 208.

60 On Chinese female students and their activities, see 孙石月 [Sun Shiyue], 中国近代女子留学史 [History of Women Studying Abroad in Modern China], Beijing 1995, pp. 110–121.

advocating study in Europe and the United States to prevent revolutionary-minded Chinese students being contaminated with the new ideas that were already spreading in Japan. In this context, the Qing government asked each province to select the most promising students. By the end of the Qing Empire, about 120 were studying in Germany.⁶¹ Besides the military schools, which absorbed the largest subgroup, they also studied in the fields of mining, law, electrical engineering, and German language and literature. To speed up learning German, the Qing government ordered the students to be divided into small groups living in the homes of local citizens, following the model established with the first group sent to the United States in 1871.⁶² Among those students, Cai Yuanpei (1868–1940) had huge influence on the modern education of China. He had been attracted by what he had read about the reforms of Wilhelm von Humboldt in Prussia and the critical role of education in Germany's nation building process. So, Cai Yuanpei declined an offer by the government to study in Japan. Instead, he learned German in Qing Dao and travelled to overseas in 1907, at the age of 40, to study philosophy, psychology, and art history at Universität Leipzig.⁶³ When back in China, he served as minister of education and president of Peking University. In 1897, the Qing government started to send another wave of students to France. It is hard to establish their exact number. According to Qing government reports, between 1908 and 1910 about 140 Chinese students were sent to France, most of them on government scholarships.⁶⁴ After the disaster of the Sino-Japanese War, which cost China most of its more modern vessels, the Qing government intended to continue sending naval students to Great Britain, but the government in London initially refused the request. Only in 1904 did Britain relent. Chinese students studied in a variety of fields in Britain, again, most of them on government scholarships.⁶⁵ The Qing government also sent students to Belgium, Austria, and Russia, but in far smaller numbers.

The United States had yet to emerge as an important destination for Chinese students. After the Qing government had ordered the 1881 repatriation of students from the United States, no more were sent there until 1909. In the previous year, the US government had created a peculiar instrument for attracting Chinese students: a portion of the reparations China had to pay to the United States after the suppression of the Boxer Uprising in 1901 was channelled into the »Boxer Indemnity Scholarship« (庚子赔款奖学金), which offered grants for Chinese students coming to American universities. In this manner, the US government – like several of its European counterparts – sought to extend its cultural, political, economic, and military influence in China. From 1909 until the end of the Qing Empire, the Chinese go-

61 *Hong Ming*, *Das Auslandsstudium von Chinesen in Deutschland (1861–2001)*, Frankfurt am Main 2005, pp. 56–70.

62 *Xu Jian*, *Die offizielle Entsendung chinesischer Studenten nach Deutschland in der späten Qing-Zeit, 1876–1911*, in: *Mechthild Leutner/Andreas Steen/Xu Kai et al. (eds.), Preußen, Deutschland und China. Entwicklungslinien und Akteure (1842–1911)*, Berlin 2014, pp. 195–229.

63 *Ricardo K. S. Mak*, *The German Intellectual Tradition, Cai Yuanpei and the Founding of Peking University*, in: *Ricardo K. S. Mark (ed.), Transmitting the Ideal of Enlightenment. Chinese Universities since the Late Nineteenth Century*, New York 2009, pp. 36–52.

64 *[Suo]*, [Review of Studying in France in the Late Qing Dynasty], p. 71.

65 *[Lai]*, [Chinese Students Studying in the UK and Modern China. A Focus on Returnees], pp. 17–25.

vernment sent 179 students to the United States.⁶⁶ Most attended such leading universities as Harvard, Columbia, and the Massachusetts Institute of Technology, and most studied in the fields of science and engineering. After their return to China, a majority went on to work in education, thus spreading the skills and knowledge they had obtained.⁶⁷

Continuous crisis and the slow but steady decline of the Qing Empire were accompanied by the growth of Chinese revolutionary nationalism. The nationalists too wanted to see a strong and modern China, but they wanted to achieve it by means of revolution.⁶⁸ Students who had studied abroad played an important role in the rise of Chinese nationalism, especially those returning from Japan – a country that had already gone through such a revolutionary process (somewhat misleadingly labelled a »restoration«), which had resulted in constitutional reform and rapid industrialisation. Returnees launched anti-Qing publications and established revolutionary societies. In 1911, the Xinhai Revolution put an end to 267 years of Qing rule over China. After the founding of the Republic of China, many students returned from abroad to occupy important posts in the new state. The republican government continued to send students abroad and encouraged more to follow this path. Japan remained to be the main destination. The United States, Germany, France, and Great Britain continued to be the major destinations outside Asia.⁶⁹ During the early period of the Republic, the motives of studying abroad changed. Many went abroad to serve the new republican state and make the renewed nation richer and stronger. So, the rate of returning to China was generally high.⁷⁰ It seems like the Xinhai Revolution and the Republic gave more coherence to the study abroad program, more similar to the Japanese model of modernisation which had previously been rejected by parts of the Qing elite.

III. Japan and the historical background of sending students abroad

Historically, Japan has been much influenced by the culture of its powerful neighbour China. In the 6th century, Japan began to cultivate a bilateral relationship with China, and exchange between both countries intensified. The Chinese writing system and Buddhism spread in Japan. The first strong central government in Japan developed in the 8th century. During the Heian era (794–1185), the Samurai warrior class emerged. Samurai lords called *shoguns* took over the government in 1185.

66 T. K. Chu, 150 Years of Chinese Students in America, in: Harvard China Review 5, 2014, no. 1, pp. 7–26.

67 马菲菲 / 廖桃园 [Ma Feifei/Liao Taoyuan], 论美国退还庚款与 1909—1911 年间留美热潮 [View on the American Boxer Refund and the Upsurge of Studying in the United States from 1909 to 1911], in: Journal of Henan Electromechanical College 27, 2019, no. 4, pp. 76–80.

68 Klaus Mühlhahn, Making China Modern. From the Great Qing to Xi Jinping, Cambridge 2019, p. 203.

69 陈学恂 / 田正平 [Chen Xuexun/Tian Zhengping], 留学教育 [Education for Study Abroad], Shanghai 1991.

70 曲铁华 / 薛冰 [Qu Tiehua/Xue Bing], 民国时期留学教育政策的特征及现实启示 [Characteristics of Education Policy for Studying Abroad in the Republic of China and Its Realistic Indication], in: Journal of Hebei Normal University (Educational Science Edition) 18, 2016, no. 1, pp. 34–40.

From this time, the class of strong regional magnates (*daimyo*) increased in power; their rule lasted until the end of the Edo period, also known as the Tokugawa Shogunate, in 1868. At that time, Samurai power also went in decline.

Another major influence from outside was Christianity, spread in Japan by missionaries from Portugal and Spain in the 16th century. When the number of Christians increased dramatically, the Japanese government began to perceive it as major threat to the country. It banned Christianity in 1630 and in 1639 decreed the expulsion of all Europeans except the Dutch. Protestant merchants from the Netherlands persuaded the Japanese government that their interest in Japan was merely commercial and that they refrained from missionary activity. In spite of this seclusion policy, Japan was never totally isolated from the outside world. As well as with the Netherlands, Japan maintained relations with China, Korea, and the Ryukyu Islands to the south of Japan.⁷¹ During this time, intellectuals in Japan tried to understand the outside world by studying Chinese and »Dutch studies«. ⁷² From the late 18th century, Japan began to fear Russian invasion, particularly of its northern islands. The samurai and Dutch studies specialist Hayashi Shihei (1738–1793) urged the use of Western military science in order to protect the north against Russia.⁷³ The arguments made against complete isolation by Shihei and other practitioners of Dutch studies played a significant role in bridging the intellectual gap between the West and Japan in the mid-19th century.⁷⁴ In the early 19th century, Japan's internal crisis intensified and the increasing presence of Russian, American, and British ships on Japan's shores led to open debates about whether Tokugawa administrators were up to the challenges of dealing with internal and external threats.⁷⁵ China's defeat in the First Opium War (1839–1842), which forced the country to open its trade to Western powers, was a wake-up call for many Japanese thinkers and political leaders. Again, Japanese intellectuals argued for the importance of learning Western technology. Sakuma Shozan (1801–1864), a samurai scholar, proposed a fusion of »Eastern ethics, Western science« as the means to strengthen Japan both internally and externally and to safeguard its independence.⁷⁶ This became the slogan of the Meiji Restoration and enjoyed broad support. The arrival of US commodore Matthew C. Perry and his navy in Edo Bay in 1853 was an open challenge to Japan's policy of isolation. More and more people called for their country to open up and learn Western technology in order to preserve its sovereignty. To catch up with the West, the shogunate invited foreign teachers and advisers into Japan, and books

71 Tashiro Kazui, Foreign Relations during the Edo Period: *Sakoku* Reexamined, in: The Journal of Japanese Studies 8, 1982, pp. 283–306.

72 From the mid-18th century, the term »Dutch studies« in Japan refers not only to the Dutch language as such but to European science studied through the medium of the Dutch language. For further reading, see Richard Rubinger, *Private Academies of the Tokugawa Period*, Princeton 1982.

73 William G. Beasley, *The Meiji Restoration*, Stanford 1972.

74 Hiramata Sukehiro/Bob Tadashi Wakabayashi, Japan's Turn to the West, in: Marius B. Jansen (ed.), *The Cambridge History of Japan. Vol. 5: The Nineteenth Century*, Cambridge 1989, pp. 432–498.

75 James L. Huffman, *Japan in World History*, New York 2010.

76 John E. van Sant, Sakuma Shozan's Hegelian Vision for Japan, in: *Asian Philosophy* 14, 2004, pp. 277–292.

were translated from Western languages. And even during this phase, before the Meiji Restoration began, the first students were sent abroad, greatly facilitating technological, intellectual, and cultural transfer between the West and Japan.

Japanese students abroad before the Meiji Restoration

Studying abroad is not a modern phenomenon for the Japanese, who have a long history of intellectual exchange with China. In the early 7th century, 14 Japanese students were sent to China, among them ten monks. During the Tang Dynasty (618–907), numbers of such students increased.⁷⁷ From 1603, when Japan implemented its isolation policy and banned all foreign travel, not one Japanese travelled abroad. This only changed in the 1850s, when the United States and other countries forced Japan to open up. To respond to the internal and external threats in 1856, a leading official, Abe Masahiro, proposed to the navy and coast guard that young samurai should be sent to Europe to study natural sciences and make observations on European society. Although this particular idea did not materialise, the view was shared by other important members of the cabinet⁷⁸, and Japan started to send students abroad even before the isolation policy was officially ended. In 1862, the government sent the first group of 15 students to the Netherlands to study military, natural, and social sciences. Another six students were sent to Russia in 1865, 14 to Great Britain in 1866, and 27 to France in 1867. The *han* or local governors also selected students for foreign study, some of them illegally, without government approval. In 1863, the lord of Choshu sent a first group of five students to University College London for a period of five years. Even though some students like Inoue Kaoru (1836–1915) and Itō Hirobumi (1841–1909) came back to Japan before completing their studies, they became important politicians in Japan. Inoue Kaoru organized one of the earliest political parties in Japan and served as Japan's first foreign minister between 1885 and 1887. Itō Hirobumi became prime minister of Japan four times between 1885 and 1901. Likewise, Satsuma, a Japanese feudal domain in southern Kyushu, sent a first group of students to Britain in 1865. Out of these, Terashima Munenori became a leading diplomat (1873–1879), and Mori Arinori became minister for education (1885–1888) and is considered to be the creator of Japan's modern education system.⁷⁹ Only in 1866 a proclamation officially permitted travel overseas for the purpose of education. The Bakufu then sent a first group of students to Great Britain.⁸⁰ It is interesting to note that during the early phases of sending students abroad Great Britain became the main destination for Japanese stu-

77 张鸿 [Zhang Hong], 7 世纪唐朝国学中日本留学生就学状况再探索 [Re-exploration of the Schooling Situation of Japanese Students in Sinology in the Tang Dynasty in the 7th Century], in: Shaanxi Education (Higher Education), 2017, no. 9, pp. 4–7.

78 Tomihide Kashioka, Meiji Japan's Study Abroad Program. Modernizing Elites and Reference Society, doctoral thesis, Durham 1982.

79 Ibid.

80 Takutoshi Inoue, Japanese Students in England and the Meiji Government's Foreign Employees (Oyatoi): The People Who Supported Modernisation in the Bakumatsu-Early Meiji Period, in: Discussion paper series, 2008, no. 40, pp. 1–30.

dents. Both local governors and the Bakufu were aware that Great Britain was an island country like Japan. Yet Great Britain, in contrast with Japan, had a huge influence in global affairs and posed an enormous threat on the sovereignty of China and Japan due to its advanced technology and strong navy. This is the main reason why Great Britain became more attractive for sending students abroad. Behind the educational efforts of local and central authorities was their rivalry over the hegemony within Japan. In 1877, samurais from Satsuma even launched a futile rebellion, the last one against Meiji central government. Besides Britain, Japan also sent students to the Netherlands, Russia, the United States, and China. These activities were promoted by the shogunate in the expectation that students would learn navigation and naval affairs as well as acquiring the knowledge of Western governmental systems necessary to conduct foreign relations. The government of this pre-Meiji period demanded them to come home for an evaluation before they completed their studies, to differentiate the qualified from not qualified students and give them an aid for continuing their study. This interruption was one of the causes why some of these first students abroad showed no tangible results. Various feudal lords continued to send students. They were motivated by the idea of opening up the country to rival the West in wealth and military power.⁸¹ These early groups of students – a total of 152 before the Meiji Restoration⁸² – not only played a significant role in the modernisation of Japan, they also paved the road for future students abroad. The shogunate or *bakufu* sent more students to the Western European countries like France and Great Britain, whereas the *han* sent students mostly to the Anglo-Saxon world: Great Britain and the United States. During the early period, all these students were male and most of them from upper-class families. While staying abroad, they had a chance to come into direct contact with Western culture and to realise the domination of Western power in Asia. Based on their understanding of international politics and Japan's reality as an isolated country, they felt the necessity for national unity as indispensable for Japan's independence from foreign powers. To make Japan a strong and independent nation, many among them concluded that not only military technology but other techniques as well had to be learned from the West and reforms carried out. So, during the Meiji period their ideas became a basis for development.⁸³

Japanese students abroad during the Meiji Restoration (1868–1912)

In 1868, the Tokugawa Shogunate was toppled, and a new centralized government was established under the emperor. During the Meiji Restoration, Japan implemented a full-scale modernisation policy. It is worth noting that the Meiji government's state-sponsored modernisation project was very selective and differentiated in

81 *Ishizuki Minoru*, *Overseas Study by Japanese in the Early Meiji Period*, in: *Burks*, *The Modernizers*, pp. 161–186.

82 *Keiko Sasaki/Yuri Uchiyama/Sayaka Nakagomi*, *Study Abroad and the Transnational Experience of Japanese Women from 1860s–1920s: Four Stages of Female Study Abroad*, Sumi Miyakawa and Tano Jōdai, in: *Espacio, Tiempo y Educación* 7, 2020, no. 2, pp. 5–28.

83 *Minoru*, *Overseas Study by Japanese in the Early Meiji Period*, pp. 163 f.

what to take from which country and in what aspects of Japanese culture needed to be preserved. During this period, sending students abroad became an important tool of modernising and Japan's government soon encouraged more students to go abroad. From 1868 to 1902, Japanese government had issued 11,248 passports for studying abroad. Many of them went abroad with private funding, but various government agencies were also actively involved and granted scholarships. The number of overseas students rapidly increased around 1870.⁸⁴ In contrast to the practice before the Meiji restoration, young women now also had an opportunity to go abroad for study. In 1871, Japan sent the first group of girls to the United States, as members of the famous Iwakura Mission, established from 1871 to 1873 in order to study the modern institutions of the United States and Europe. All five girls were aged under 16; three of them completed their education in the United States and played an important role in the development of women's education. Ume Tsuda (1864–1929), the youngest among them, laid the foundations to Japan's system of women's universities.⁸⁵

Between 1868 and 1874, a total of 550 students were sent to foreign countries, of whom 209 studied in the United States, 168 in Great Britain, 82 in Germany, and seven in China. Three factors contributed to the popularity of the United States. First, the cost of living and studying in the US was lower. Second, many Japanese people believed there was a spiritual affinity between Japan and the US, and that there was more to be learnt from the US. Finally, there was the influence of American missionaries and teachers in Japan.⁸⁶ Meanwhile, compared to the Tokugawa period, Germany was getting more important for Japanese students. With the number of students abroad on the rise, the government strengthened the means of surveillance. Instead of monitoring the students through the Japanese consuls in each country, in 1874, the Ministry of Foreign Affairs issued »Rules for Supervising Students Abroad« and sent officials specifically responsible for this purpose.⁸⁷ More than 4,000 students went overseas with government and private funding between 1881 and 1895. The number of privately funded students was larger than that of publicly funded students. American universities were still the main destination for Japanese students, but many also went to China due to its geographical proximity, shared culture and, most importantly, because it was cheap. Between 1881 and 1905, more than 1,600 students studied in China. Many students studied in more than one country. Their subjects included natural sciences, social sciences, engineering, and industry-related fields. Between 1875 and 1905, the ministry of education sent 425 promising students to advanced countries in the West, 321 out of these to the *Kaiserreich*. Between 1896 and 1905 the ministry of education sent students not only to

84 *Minoru*, *Overseas Study by Japanese in the Early Meiji Period*.

85 *Sasaki/Uchiyama/Nakagomi*, *Study Abroad and the Transnational Experience of Japanese Women from 1860s–1920s*, pp. 5–28; for more details, see *Yoshiko Furuki*, *The White Plum. A Biography of Ume Tsuda, Pioneer of Women's Higher Education in Japan*, Honolulu, 2015.

86 *James T. Conte*, *Overseas Studies in the Meiji Period. Japanese Students in America, 1867–1902*, doctoral thesis, Princeton 1977.

87 *Kashioka*, *Meiji Japanese Study Abroad Program*.

countries in the West but also to countries in the East like India, China, Korea, and Turkey.⁸⁸

It is worth noting that from the 1870s, Germany became more attractive for Japanese politicians and Japanese students. The following few factors contributed to this change: First, Prussian victory over France and the unification of Germany in 1871, closely observed by Japanese intellectuals, encouraged them to follow the Prussian path to make the military strong and united Japan. Second, the positive image of Germany among Japanese as an exemplary modern Western power which did not harbour overt imperial ambition in either in Japan or East Asia.⁸⁹ Third, Germany's success in the fields of medicine, chemistry, pharmacy, and prestige of higher education. Finally, around the 1890s, some intellectuals in Japan started to question »the over-Westernization« of Japan and advocated to »return to being Japanese«. The government also encouraged to study German to overcome the dominance of English and French hegemony in Japan.⁹⁰ The Japanese 1889 constitution was also modelled on the Prussian-German constitution of 1871.⁹¹

It is important to note that from the beginning of the study abroad program, Japanese students from high social class were actively involved in the program. In the 1880s, even young members of the Imperial family went to Great Britain and France. From the beginning of its implementation, government sent students from both sexes to the West. Most of them came back to Japan after completing their studies, worked in important posts of the country and played a significant role on the success of Meiji Restoration. In less than 50 years, Japan became a global power and set an example for China and the Ottoman.

Conclusion

Not many scholars have compared the modernisation of Japan with that of China or Ottoman modernisation with that of Japan. Their focus has been mainly on comparing the policies and ideologies of modernisation and reform with Western countries.⁹² Hardly any comparison has been made of their practice of sending students abroad, even though it was closely connected to modernisation. It was implemented

88 Ibid.

89 Kim, *Made in Meiji Japan*, p. 303.

90 Sukehiro, *Japan's Turn to the West*, pp. 487–495.

91 Bernd Martin/Peter Wetzler, *The German Role in the Modernization of Japan. The Pitfall of Blind Acculturation*, in: *Oriens Extremus* 33, 1990, no. 1, pp. 77–88; Andō Junko, *Japan und die preußische Verfassung*, in: Gerhard Krebs (ed.), *Japan und Preußen*, Munich 2002, pp. 163–184; Bert Becker, *Der Staatsrechtler Hermann Roesler als Regierungsberater in Japan*, in: Martin Guntau (ed.), *Mecklenburger im Ausland. Historische Skizzen zum Leben und Wirken von Mecklenburgern in ihrer Heimat und in der Ferne*, Bremen 2001, pp. 92–98. After Japan adopted the constitution of Prussia, China adopted it from Japan. The first constitutional document in Chinese history, the outline of the 1908 Imperial Constitution, was a copy of this Japanese constitution. To learn more on Japanese constitutional influence on China, see *Shipping Hua*, Shen Jiaben and the Late Qing Legal Reform (1901–1911), in: *East Asia* 30, 2013, pp. 121–138.

92 Cemil Aydin, *The Politics of Anti-Westernism in Asia. Visions of World Order in Pan-Islamic and Pan-Asian Thought*, New York 2007; Renée Worringer, *Ottomans Imagining Japan. East, Middle East, and Non-Western Modernity at the Turn of the Twentieth Century*, New York 2014; Huri Is-

when Japan, China, and the Ottoman Empire came under increasing pressure from Western powers. High-ranking officials and intellectuals from those countries accepted the superiority of Western technology but rejected »Western« culture. So, their modernisation process in the 19th and early 20th century was very selective. And yet the practice of sending students abroad led to different results in the Ottoman Empire, in Japan, and in the Qing Empire.

The Ottoman Empire started to send students abroad in the 1830s, much earlier than Japan and China. Their destination was almost exclusively Europe. Japan started to send students to Europe and the United States in the 1860s, China started to do so in the 1870s. Geographical proximity and modern industry made Europe attractive for the Ottoman Empire. What is more, this empire never implemented any isolation policy, so Ottomans had always been aware of developments in Russia and Western Europe. For Japanese students, the main destination was initially the United States, where living and studying were cheaper than in European countries. This was even more important for those who went at their own expense. From the 1870s, Germany became the main destination for Ottoman and government-funded Japanese students. The reasons for this lay first and foremost in the Prussian victory over France in 1871. Ever since, the Japanese and the Ottoman government saw the *Kaiserreich* as a model for modernising its own military, education, medicine, and industry. The second factor was the prestige of Germany's system of higher education. Finally, elites in Japan and the Ottoman Empire appreciated the conservative aspects of Prussian modernity and Prussian aversions towards its western rivals France and Great Britain. So, they advocated to learn from Germany for reducing the cultural and political influence of these western European imperial powers.

The Ottoman Empire and Japan from the second half of the 19th century and China in the early 20th century started to emphasise morality and national loyalty of the students. Ottoman and Japanese student supervisors perceived Germany as a safer place in terms of morality and political attitudes, and therefore sent more students to Germany. From the early 20th century, Qing government saw Japan as a dangerous attraction for revolutionary-minded Chinese subjects and as a threat for political stability within the Empire. Therefore, the Qing government advocated students to rather go to the United States and Europe instead of Japan. Yet, after the Sino-Japanese War, and even more so after the Russo-Japanese War, many Chinese students preferred Japan, even if they had to go there with their own private money. Japan's victories over China and Russia had given it an image similar to that of Prussia. This helped Japan to become the main destination for the Chinese students. At the same time, Germany became an important European destination for Chinese students. There were parallels in the impact that wars had on the choice of destinations for Ottoman, Japanese and Chinese students, but there were also significant differences in the students' social and economic backgrounds. Most Japanese students came from the upper classes, and even the emperor's family sent a prince to

lamoglu, *Modernities Compared. State Transformations and Constitutions of Property in the Qing and Ottoman Empires*, in: *Journal of Early Modern History* 5, 2001, pp. 353–386; *George M. Beckmann*, *The Modernization of China and Japan*, New York 1983.

Europe in the 1880s. This not only set a good example for students from all strata to go abroad but also relieved the government of economic burdens: their socio-economic background is one reason why Japanese students mostly went abroad with private funding. The Ottoman and Qing Empires, by contrast, mostly sent orphans and children of poor families abroad, in particular during the early phase. Consequently, until c. 1900 most of the Chinese and Ottoman students went abroad with scholarships that were a significant economic burden for their governments. Regarding gender, the Ottoman and Qing Empires sent mainly or exclusively male students abroad until the early 20th century. Japan, by contrast, already sent the first group of female students to the United States in the 1870s. Its government encouraged women to be actively involved in the process of modernisation and therefore invested hugely in women's education.

Initially, all these governments saw sending students abroad as a short-term policy and believed that they can catch up to their rivalries if only they adopt modern technology. The students were meant to learn such superior technology but to reject Western culture. Ottoman, Japanese and Chinese supervisors set up mechanisms of control: first by selecting them by »morality« and then by monitoring them in their host countries, seeking to preserve their religious and cultural identity, etc. Students going abroad with their own private funding were probably more difficult to control. For their part, the Ottomans established the *École Impériale Ottomane* in Paris in 1857, with an emphasis on religion and language, while the Qing Empire established a China Study Abroad Affairs Office (中国留学事务所) in Hartford City, Connecticut, to monitor the students and instruct them in Chinese and Confucian classics. Embassies or consulates assessed students' academic success and monitored their activities. Yet, contrary to the expectations and efforts of their home countries, many among them not only played a significant role in the technological and educational modernisation of their country but also brought democratic values and many other elements of Western culture. They openly criticized their rulers and demanded political reforms. Some Chinese students even launched anti-government publications and formed political associations. These students played a significant role in the Xinhai Revolution in China of 1911 and in the Young Turk Revolution of 1908. Yet these countries' study abroad programmes also enhanced the development of domestic education.

Of the three countries considered here, the policy pursued by Meiji Japan was probably the most successful. The success is illustrated with its own higher education system. Japan established the first imperial university (Tokyo University) in 1877 and by the early 20th century had become the most important destination even for Chinese students. Its protagonists advocated a modern constitution and thus a more inclusive approach and no religious conservatism. In sending many students from elite families, the Japanese practice of studying abroad was loaded with social status.

Study abroad as an intellectual phenomenon was crucial for global transfers of concepts of modernisation, technology, institutional models, democratic values, and Western culture, even though wars were fought between countries involved. The outcomes of wars even stimulated student mobility, including mobility from the vanquished to the victorious nation. This is what also happened in East and West

Germany and in Japan after 1945. The study abroad programs of the Ottoman Empire, Japan and China had developed in parallel to the modernisation processes of their countries and were from their beginnings inseparable part of the international student mobility in the Long 19th Century. Even if it had some differences compared to the study abroad phenomenon in the West, it shared many commonalities as well.

DANIEL GERSTER

Charakterbildung: Ein bürgerliches Konzept sozialer Distinktion und seine ambivalente Geschichte

Ein deutsch-britischer Vergleich

»Charakterbildung war das Hauptanliegen der Schule, wobei das Schwergewicht auf der körperlichen Abhärtung lag.«¹ So erinnerte sich der US-amerikanische Historiker George L. Mosse, der 1918 als Sohn eines deutsch-jüdischen Verlegerpaares in Berlin geboren worden war, an seine Zeit im Internat in Salem am Bodensee, das er von 1928 bis zu seiner erzwungenen Emigration im Jahr 1933 besuchte. Die Schule war im April 1920 auf Initiative des pädagogischen Autodidakten Kurt Hahn gegründet worden, der in den Jahren zuvor als enger Vertrauter und politischer Berater des letzten Reichskanzlers Max von Baden von sich reden gemacht hatte. Hahns Ziel war es, nach dem verlorenen Krieg eine neue deutsche Führungsschicht auszubilden, wobei ihm als Vorbild die Erziehung in den englischen Public Schools vor Augen schwebte, die er während eines Aufenthalts in Oxford kennengelernt hatte.² George L. Mosse, der nach seinem Weggang aus Salem in englischen Internaten erzogen worden war, widersprach in seinen Memoiren der Vorstellung, dass beide Einrichtungen miteinander gleichgesetzt werden konnten, indem er auf die Unterschiede in der Charakterbildung abhob. Demnach zielte die Erziehung in Salem darauf ab, den Jungen und Mädchen einen »soldatischen Charakter« zu vermitteln, der sich durch Pflichtgefühl, durch moralische und körperliche Tapferkeit und durch eiserne Selbstkontrolle auszeichnete. Ein solcher Charakter sollte in Mosses Erinnerungen durch körperliche Abhärtung herausgebildet werden, die durch eine strenge Disziplin und Drill gekennzeichnet gewesen sei. Hierin habe sich die Erziehung in Salem von der in englischen Internaten unterschieden, in denen zwar die Vorstellung, dass der Charakter durch körperliche Verausgabung geformt würde, ebenfalls omnipräsent gewesen sei, wie sich an der exzessiven Praxis von Mannschaftssportarten wie Rugby und Cricket zeige. Im Unterschied zu Salem sei das Ganze aber spielerisch erfolgt und habe darauf abgezielt, freiwillig Verantwortung und Teamgeist zu entwickeln.³

Mosse, der als Historiker mit seinen Studien über die Geschichte von Nationalismus und Rassismus im 19. und 20. Jahrhundert großes Renommee erlangte, steht mit seiner in diesem Fall autobiografischen Beobachtung, dass eine stark körperbezogene Charakterbildung ein zentraler Bestandteil der Sozialisation von Kindern

1 George L. Mosse, *Aus großem Hause. Erinnerungen eines deutsch-jüdischen Historikers*, München 2003 (zuerst engl. 2000), S. 92.

2 Zum Vorbildcharakter der englischen Public Schools vgl. Kurt Hahn, *Rückblick* (1950), in: *ders., Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*, Stuttgart 1958, S. 63–66, hier: S. 64. Eine kritische Geschichte des Internats Schloss Salem existiert bisher nicht. Einen guten ersten Überblick bietet der von der Schule selbst herausgegebene Aufsatzband: *Schule Schloss Salem 1920–2020. Beständigkeit und Wandel*, Stuttgart 2020.

3 Mosse, *Aus großem Hause*, S. 85–117 passim.

und Jugendlichen in den bürgerlichen Gesellschaften des frühen 20. Jahrhunderts war, nicht allein. Zeitzeuginnen und Zeitzeugen haben ebenso wie Historikerinnen und Historiker das Phänomen wiederholt beschrieben und, ähnlich wie Mosse, vermeintliche nationale Unterschiede herausgestellt.⁴ Gleichzeitig haben sie aufgezeigt, wie die Überzeugung, dass die körperliche Betätigung eine grundlegende Voraussetzung für einen guten Charakter sei, sämtliche Bereiche von Bildung und Erziehung in dieser Zeit durchdrang: Sie fand sich in der Vorstellungswelt der englischsprachigen Boy Scout-Bewegungen ebenso wie in der von deutschsprachigen Wandervogel-Gruppen und prägte den Horizont von zeitgenössischen ›Schulreformern‹ in gleicher Weise wie den von Turnvereinen und Studentenvereinigungen.⁵ Angesichts der Transnationalität und gesellschaftlichen Breite der Entwicklung zog die Historikerin Sonja Levsen die Schlussfolgerung, das (neue) Konzept der Charakterbildung habe in der Wende zum 20. Jahrhundert ein (älteres) Verständnis von Bildung als vorwiegend intellektueller Leistung abgelöst.⁶

Die Beobachtung ist nicht grundlegend falsch, sie greift aber zu kurz. Denn sie verkennt, dass Charakterbildung lange vor dem 20. Jahrhundert von Akteurinnen und Akteuren, die sich mit der Erziehung von Kindern und Jugendlichen befassten, wie Pädagoginnen und Pädagogen, Politikerinnen und Politikern sowie Eltern, als ein Bildungsziel angesehen wurde, das stets in einem spannungsreichen Verhältnis zu anderen Zielen wie der geistigen, moralischen und körperlichen Erziehung stand. Im Folgenden werde ich der wechselhaften Geschichte der Charakterbildung als eines zentralen Konzepts der bürgerlichen Erziehung des 19. und 20. Jahrhunderts am Beispiel von deutschen und britischen Internaten nachgehen. Das Ziel ist es, dem inhaltlichen Wandel dessen, was zentrale Akteurinnen und Akteure der Internatserziehung unter Charakterbildung verstanden haben, sowie die wechselnden Bezüge, in die sie das Konzept zu anderen Bildungszielen stellten, herauszuarbeiten. Es wird dadurch ersichtlich, dass die bürgerliche Charakterbildung stets auch auf soziale Distinktion angelegt war. Ich konzentriere mich in meiner Untersuchung auf traditionelle protestantische Internate wie die englischen Public Schools und die sächsischen Landesschulen sowie auf bürgerliche ›Reform‹-Internate, die um 1900 in Großbritannien und im Deutschen Reich gegründet wurden.

4 Viele Autorinnen und Autoren unterscheiden wie George L. Mosse recht klischeehaft zwischen einer als positiv konnotierten liberal-freiheitlichen Charakterbildung in angelsächsischen Ländern und einer als autoritär wahrgenommenen in Ländern wie Deutschland. Zur Dekonstruktion dieser Zuschreibung vgl. Teil IV.

5 Vgl. zum Beispiel *David Macleod*, *Building Character in the American Boy. The Boy Scouts, YMCA, and Their Forerunners*, Madison 1983; *Jürgen Reulecke*, *Neuer Mensch und neue Männlichkeit. Die »junge Generation« im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts*, in: *Jahrbuch des Historischen Kollegs* 2001, S. 109–138; *Ulrich Herrmann*, *Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik*, in: *Christa Berg* (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 4: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges, München 1991, S. 147–178, hier: S. 166 f.; *Andrea de Vincenti*, *Patriotische Männlichkeiten? Körper- und Charaktererziehung im Seminar-Turnverein Küsnacht 1900–1925*, in: *dies./Norbert Grube/Andreas Hoffmann-Ocon* (Hrsg.), *1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen*, Bad Heilbrunn 2020, S. 65–86; *Sonja Levsen*, *Charakter statt Bildung? Universitäten, Studenten und die Politik der Männlichkeit im späten 19. Jahrhundert*, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 13, 2007, S. 89–114.

6 So *Levsen*, *Charakter statt Bildung?*, S. 98.

Folglich befasse ich mich mit den Diskussionen um die Charakterbildung von Jungen und jungen Männern aus dem protestantischen Bürgertum sowie den damit einhergehenden Abgrenzungen zu anderen sozialen Schichten, Konfessionen und Nationen sowie zu Frauen und ›unmännlichen‹ Männern. Anders gelagerte Debatten beispielsweise um die Charakterbildung von Mädchen oder von Söhnen aus Arbeiterfamilien oder der Aristokratie blende ich dagegen aus, es sei denn, sie werden in den Quellen zur Distinktion herangezogen.⁷ Selbst für die Geschichte der bürgerlichen Charakterbildung erhebe ich angesichts des Fokus auf die Internatserziehung und des langen Untersuchungszeitraums keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ich konzentriere mich auf die Äußerungen von Pädagoginnen und Pädagogen der Internate, um dadurch darzustellen, wie in diesen Anstalten Charakterbildung als bürgerliches Erziehungskonzept unter sich wandelnden historischen Bedingungen stets auf soziale Distinktion angelegt war. Wo es möglich und sinnvoll erscheint, werde ich allerdings auch zeigen, wie dadurch In- und Exklusion in der sozialen Praxis ausgeübt wurde.

I. Charakterbildung in deutschen und britischen Internaten. Grundsätzliche Überlegungen

Dem Konzept der Charakterbildung liegt die Vorstellung zugrunde, dass jedem Menschen gewisse physische und psychische Eigenschaften zukommen, die ihn in seiner Persönlichkeit auszeichnen. Ob diese Charakterzüge durch Geburt vererbt sind oder individuell erworben werden können, ist heutzutage umstritten. Die bürgerlichen Akteurinnen und Akteure des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, die im Folgenden zu Wort kommen, waren im Allgemeinen davon überzeugt, dass die Eigenschaften einer Person ›naturgegeben‹ sind.⁸ Im Einklang damit vertraten sie in der Regel die Ansicht, dass der Charakter eines Menschen wesentlich aus seiner biologischen Natur zu bestimmen sei. Die Überzeugung tritt deutlich im Konzept der »Geschlechtscharaktere« zutage, das vom 18. bis ins frühe 20. Jahrhundert sehr populär war und die physischen Geschlechtsmerkmale von ›Männern‹ und ›Frauen‹ mit spezifischen psychischen Eigenschaften gleichsetzte.⁹ Vergleichbare Verbindungen zwischen der ›Natur‹ eines Menschen und seinen Charakterzügen wurden auch in anderer Hinsicht hergestellt, etwa in Bezug auf die ethnische und nationale Herkunft einer Person oder ihre Schichten- und Religionszugehörigkeit. Die auf diese

7 Zur (Charakter-)Erziehung von Mädchen vgl. *Juliane Jacobi*, Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart, Frankfurt am Main/New York 2013, insb. S. 177–200 und 277–320. Zum Charakter von Arbeiterkindern in Großbritannien vgl. *Andrew Davies*, Geschlecht und Gewalt. Jugendbanden in Manchester und Salford, 1870–1900, in: *Christina Benninghaus/Kerstin Kohtz* (Hrsg.), »Sag mir, wo die Mädchen sind...«. Beiträge zur Geschlechtergeschichte der Jugend, Köln/Weimar etc. 1999, S. 129–150. Zur Aristokratie vgl. *Marcus Funck/Stephan Malinowski*, »Charakter ist alles!«. Erziehungsideale und Erziehungspraktiken in deutschen Adelsfamilien des 19. und 20. Jahrhunderts, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 6, 2000, S. 71–91.

8 Vgl. *Karin Hausen*, Die Polarisierung der »Geschlechtscharaktere«. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben, in: *Werner Conze* (Hrsg.), Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas, Stuttgart 1976, S. 363–393, hier: S. 367.

9 Vgl. ebd.

Weise praktizierte Zuschreibung gruppenspezifischer Eigenschaften als ›natürlich‹ ging stets mit der Abgrenzung gegenüber den ›Anderen‹ einher, wie sich am Gegensatz von ›männlichen‹ und ›weiblichen‹ »Geschlechtscharakteren« ebenso zeigen lässt wie an der Vorstellung von vermeintlich konträren Nationalcharakteren.¹⁰ Die Geschichtswissenschaft hat die historische Bedingtheit und Wandelbarkeit sowohl der Charaktereigenschaften selbst als auch der mit ihnen verbundenen sozialen Distinktion inzwischen hinreichend belegt und darüber hinaus auf die beobachtbare Diskrepanz zwischen propagierten Idealen und sozialer Praxis hingewiesen.¹¹

Die Akteurinnen und Akteure der bürgerlichen Erziehung des 19. und frühen 20. Jahrhunderts waren nicht nur von der ›Naturgegebenheit‹ des menschlichen Charakters überzeugt, sie waren sich auch darin einig, dass die Eigenschaften zwar bei Geburt veranlagt, aber nicht vollständig ausgebildet waren. Es bedurfte daher der Charakterbildung, um die persönlichen Eigenschaften eines Menschen bestmöglich auszuformen.¹² Eine solche Überzeugung, die zum Beispiel Wilhelm von Humboldt in seiner Abhandlung »Das achtzehnte Jahrhundert« von 1797 formulierte, war letztlich nicht neu.¹³ In der christlichen Erziehung war die Vorstellung einer moralisch-sittlichen Charakterbildung spätestens seit dem Mittelalter präsent und hatte als Ideal im Zuge von Reformation und Gegenreformation neuen Zuspruch erfahren. Ferner war in der frühneuzeitlichen Erziehungsliteratur die Überzeugung, dass der Fürst (und in wenigen Fällen die Fürstin) zu einem guten Charakter erzogen werden sollte, omnipräsent.¹⁴ Humboldt und andere Denker der Aufklärung übernahmen solche Überlegungen und stellten sie in das Spannungsfeld des bürgerlichen Bildungsdiskurses. Dieser war auf der einen Seite von der aufklärerischen Idee geleitet, dass der Zugang zu Bildung eine unabdingbare Voraussetzung für die Gleichheit aller Menschen sei, und zielte auf der anderen Seite darauf ab, gerade die Bildung zu einem Distinktionsmerkmal von Bürgerlichkeit zu erheben. In Hinblick auf die Charakterbildung bedeutete dies: Jeder(mann) sollte prinzipiell die Möglichkeit haben, seinen Charakter zu bilden, aber nur derjenige, der als bürgerlich konnotierte Eigenschaften wie Selbstständigkeit und Fleiß, (religiöse) Moralität und kritische Selbstsicht, Durchsetzungsvermögen und Tapferkeit verinnerlicht hatte, galt als wahrhaft bürgerlicher Mann.¹⁵

10 Aus der Vielzahl der Forschung vgl. hier das meisterhafte Werk: *Peter Mandler, The English National Character. The History of an Idea from Edmund Burke to Tony Blair*, Baskerville 2006.

11 In Hinblick auf das Ideal der ›Geschlechtscharaktere‹ vgl. dazu zum Beispiel die Arbeiten von *Anne-Charlott Trepp*, *Sanfte Männlichkeit und selbständige Weiblichkeit. Frauen und Männer im Hamburger Bürgertum zwischen 1770 und 1840*, Göttingen 1996, und *Rebekka Habermas*, *Frauen und Männer des Bürgertums. Eine Familiengeschichte (1750–1850)*, Göttingen 2000.

12 Die Bezeichnungen »Charakterbildung« und »-erziehung« werden im Folgenden als Quellenbegriffe synonym verwendet ebenso wie die englischen Begriffe »character building/training« und »formation of character«.

13 Vgl. *Youngkun Tschong*, *Charakter und Bildung. Zur Grundlegung von Wilhelm von Humboldts bildungstheoretischem Denken*, Würzburg 1991.

14 Vgl. *Sebastian Kreiker*, *Disziplin und Elitenbildung – Aspekte des protestantischen Schulwesens des 16. Jahrhunderts*, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 14, 2008, S. 137–158; *John W. O'Malley*, *Die ersten Jesuiten*, Würzburg 1995 (zuerst engl. 1993).

15 Vgl. *Hausen*, *Die Polarisierung der »Geschlechtscharaktere«*, S. 368. Zur Etablierung des bürgerlichen Bildungsdiskurses und seiner sozialen Funktion vgl. *Heinrich Bosse*, *Bildungsrevolution 1770–1830*, Heidelberg 2012.

Schon den Pädagogen der Aufklärung galten Internatsschulen als für die Charakterbildung von Söhnen aus bürgerlichen Familien besonders geeignet, weil sie im Gegensatz zu anderen Lehranstalten nicht nur auf eine geistige und körperliche Erziehung abzielten, sondern die »ganzheitliche« Bildung der Jungen anstrebten.¹⁶ Der Umstand, dass schulische und außerschulische Sozialisation an einem – häufig entlegenen – Ort und durch dieselben Personen stattfindet, ist bis heute ein zentrales Merkmal von Internaten, die sich ferner aufgrund von Zugangsbeschränkungen wie Aufnahmeprüfungen und hohen Gebühren durch soziale Exklusivität und die Herausbildung einer eigenständigen Gemeinschaftsidentität auszeichnen.¹⁷ Charakterbildend wirkte die Sozialisation in Internaten nach Überzeugung ihrer Befürworterinnen und Befürworter jedoch nicht nur, weil sie erlaubte, ein pädagogisches Programm ohne die »störenden« Einflüsse der Gesellschaft – seien es die Verlockungen der großen Städte oder die Verhättschelung durch die Mütter – umzusetzen. Entscheidend schien auch, dass die Jungen durch das Zusammenleben in einer meist reinen Männergemeinschaft und den damit verbundenen Macht- und Vertrauensstrukturen zwischen Lehrern und Schülern Charaktereigenschaften wie Pflicht- und Verantwortungsbewusstsein, Selbstständigkeit und Fleiß, aber auch emotionale und körperliche Härte in der Alltagspraxis erwarben. Internate standen mit diesen Zielen in einem Spannungsverhältnis zur Familie, die als *die* »erziehende« Institution in den bürgerlichen Gesellschaften des 19. und frühen 20. Jahrhunderts angesehen wurde. Die Beziehung zwischen beiden war aber symbiotisch. Das zeigte sich darin, dass die protestantischen Internate im Laufe des 19. Jahrhunderts familiäre Organisationsmuster und Praktiken adaptierten, während sie zugleich zu »Dienstleistungsinstrumenten« für ausgewählte Familien wurden.¹⁸ Ihr Besuch sollte den Charakter der Söhne fördern und zugleich ihren sozialen Status sichern helfen.

Während Internate im Deutschen Reich und in Großbritannien in gleicher Weise die soziale Funktion von familialen »Dienstleistungsinstrumenten« erfüllten, besaßen sie im britischen Fall ohne Frage eine viel größere soziale Relevanz für die bürgerliche Erziehung insgesamt. Zwischen 25 und 40 % der Schüler höherer Schulen, so schätzt man, besuchten dort im 19. und frühen 20. Jahrhundert eine Internatsschule, während es zur selben Zeit in den Ländern des Deutschen Reichs vermutlich zwischen 5 und 8 % waren.¹⁹ Die Gründe für den Unterschied sind vielfältig: So schickte die englische Aristokratie ihre Söhne traditionell auf auswärtige Public

16 Zu denken ist an literarische Einlassungen wie *Jean-Jacques Rousseau*, *Émile ou de l'éducation*, Paris 1762, und *Johann W. Goethe*, *Wilhelm Meisters Wanderjahre oder die Entsagenden*, 1821/1829, aber auch an Schulen wie Christian Gotthilf Salzmanns 1784 gegründete Anstalt im thüringischen Schnepfenthal.

17 Zur Definition von »Internat« vgl. *Heinz-Elmar Tenorth*, Internate in ihrer Geschichte. Zur Historiographie einer Bildungswelt, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 65, 2019, S. 160–181, hier: S. 161.

18 *Herbert Kalthoff*, *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*, Frankfurt am Main 1997, S. 245. Zur Familialisierung von Internaten vgl. *Fabian Kessl/Sabine Reh*, Familialisierung pädagogischer Kontexte als Risikopotenzial für Gewalt? Ethnographische Beobachtungen zu Grenzen und Grenzüberschreitungen, in: *Sabine Andresen/Rudolf Tippelt* (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend*, Weinheim/Basel 2018, S. 149–161.

19 Zu den Zahlen vgl. *Schools Inquiry Commission*, Bd. 1: *Report of the Commissioners. Presented to Both Houses of Parliaments by Command of Her Majesty*, London 1868, Appendix V, 150, so-

Schools, in deren Umgebung sie Kost und Logis erhielten, und im Bemühen um sozialen Aufstieg eiferte das Bürgertum diesem Brauch nach. Weil der Staat sich zugleich mit Eingriffen in das weiterführende Schulsystem bis ins frühe 20. Jahrhundert zurückhielt, entwickelten sich die zu weiten Teilen über private Gebühren finanzierten Public Schools zu zentralen Ausbildungsstätten der bürgerlichen Mittel- und Oberschicht. Im Deutschen Reich bauten die Länder dagegen, ausgehend von Preußen, seit dem frühen 19. Jahrhundert ein Netz an städtischen Gymnasien aus, wodurch die Nachfrage nach privat geführten Internatsschulen gering blieb. Die unterschiedliche Entwicklung ist gleichwohl nicht, wie lange behauptet, auf eine grundsätzlich stärkere Familienbindung der deutschen Erziehung zurückzuführen, denn auch hierzulande mussten viele Schülerinnen und Schüler ihre Familien verlassen, um höhere Schulen zu besuchen. Sie kamen aber meist in privat geführten Pensionen oder Pensionaten unter.²⁰ Das galt für Mädchen in noch viel stärkerem Maße als für Jungen, weil sie aufgrund des mangelnden öffentlichen Bildungsangebots bis ans Ende des 19. Jahrhunderts oft in privaten Institutionen wie Töchterpensionaten erzogen wurden.²¹

Obwohl Internatsschulen während des 19. und frühen 20. Jahrhunderts eine unterschiedliche gesellschaftliche Relevanz in der Sozialisation von Jungen aus dem protestantischen Bürgertum in Großbritannien und im Deutschen Reich spielten, lässt sich an ihnen die Entwicklung der Charakterbildung dennoch vergleichen. Dafür spricht neben der bereits angeführten gleichen sozialen Funktion als familiäre »Dienstleistungsinstrumente«, dass Pädagoginnen und Pädagogen beider Länder in ihren Vorstellungen und Konzepten häufig und vielfach Bezug aufeinander nahmen. Im 19. Jahrhundert war es diesbezüglich üblich, dass führende Vertreter der höheren Schulbildung das jeweils andere Land besuchten, um sich über das Schulsystem zu informieren und dieses mit dem des eigenen Landes zu vergleichen. So reiste etwa Ludwig Wiese, der lange Jahre Referent im preußischen Kultusministerium war, im Jahr 1850 nach England, um die dortigen Public Schools zu studieren. Ähnlich hielt es später der englische Kulturkritiker Matthew Arnold, als er deutsche Schulen besuchte und sie mit seinen Erfahrungen aus Großbritannien verglich.²² Um die Jahrhundertwende überkamen selbst ernannte »Schulreformer« wie Hermann Lietz und Cecil Reddie, die infolge einer weitverbreiteten Kultur- und Gesellschaftskritik in beiden Ländern reihenweise Internate gründeten, solche bloß beobachtenden Begegnungen, indem sie sich regelmäßig in ihren Einrichtungen be-

wie Ulrich G. Herrmann, *Die Alumnae und Internate in den Staaten des Deutschen Reiches im 19. Jahrhundert*, in: *ders./Detlef K. Müller*, Regionale Differenzierung und gesamtstaatliche Systembildung. Preußen und seine Provinzen, Göttingen 2003, S. 15–74.

20 Zur unterschiedlichen Entwicklung vgl. *Detlef Müller/Fritz Ringer/Brian Simon* (Hrsg.), *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction 1870–1920*, Cambridge 1987. Zu den deutschen Pensionaten vgl. *Carola Groppe*, *Schülerpensionen. Ein unerforschter Gegenstand der deutschen Schul- und Jugendgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 67, 2021, S. 431–454.

21 Vgl. *Jacobi*, *Mädchen- und Frauenbildung in Europa*, S. 207–217.

22 Vgl. *David Phillips*, *Beyond Travellers' Tales: Some Nineteenth-Century British Commentators on Education in Germany*, in: *Oxford Review of Education* 26, 2000, S. 49–62. Die Eindrücke von Wiese finden sich in: *Ludwig Wiese*, *Deutsche Briefe über Englische Erziehung, nebst einem Anhang über Belgische Schulen*, Berlin 1852.

suchten und ihre Vorstellungen und Praktiken miteinander austauschten.²³ Sowohl im einen wie im anderen Fall ging es letztlich auch immer um die Frage, wie der Charakter der eigenen Schüler bestmöglich ausgebildet werden konnte. Die Antwort darauf fiel je nach Land und nach der Zeit, in der sie gegeben wurde, unterschiedlich aus.

II. Religiös-sittliche Charaktererziehung und das Primat bürgerlicher Moralität

»To speak of the formation of character, just and true though the words be, has a somewhat chilling sound. But [...] when we are thus brought as it were into His [God's] living presence [...] then whose heart does not burn within him.«²⁴ Mit diesen Worten wendete sich Charles Vaughan, Rektor der englischen Public School Harrow, im Dezember 1859 an seine Schüler und unterstrich damit, dass er Charakterbildung zuerst als religiöse Übung begriff; wobei er unter dem ›Charakter‹ jenen »unverwechselbaren Stempel« verstand, der all das Denken und moralische Verhalten eines »Mannes« prägte.²⁵ Vaughan, der kurz nach dieser Ansprache sein Amt als Rektor aufgeben musste, weil eine Affäre mit einem Schüler öffentlich zu werden drohte²⁶, stand mit seiner Sichtweise in der Tradition seines Lehrers Thomas Arnold. Dieser hatte sich als Schulleiter von Rugby, zusammen mit anderen Pädagogen seiner Zeit, seit den 1830er-Jahren darum bemüht, die traditionellen englischen Public Schools grundlegend zu reformieren. Arnolds zentrales Anliegen war es, die Qualität des Unterrichts zu verbessern und die Disziplin in der Internatserziehung zu stärken. In dieser Hinsicht hatten sich Public Schools wie Rugby und Harrow seit dem späten 18. Jahrhundert einen fragwürdigen Ruf erworben, denn es kam nicht nur regelmäßig zu äußerst gewalttätigen Schüleraufständen, sondern im Alltag war es gang und gäbe, dass Schüler von ihren Mitschülern tyrannisiert und brutal misshandelt wurden.²⁷ Arnold plante, dem Einhalt zu gebieten, indem er seine Schule neu organisierte: Statt in großen Einheiten wie Schlaf- und Speisesälen wurden die Schüler nun in einzelnen Häusern untergebracht, über die jeweils ein Lehrer und eine Hausdame die Aufsicht führten. Zugleich wurden ausgewählte ältere Schüler zu Präfekten ernannt und ihnen einige Aufsichts- und Kontrollpflichten in den Internatshäusern wie in der Schule übertragen. Der Schritt war Teil von Arnolds Versuch, zugleich Verhaltensänderungen unter den Schülern anzustoßen. Dazu sollte auch eine intensivere religiöse Praxis beitragen, die Arnold, der wie sämtliche Rektoren der Zeit anglikanischer Kleriker war, in Rugby durchzusetzen bemüht war.

23 Vgl. *Andreas Lischewski/Janne Fengler*, *New Schools – Écoles Nouvelles – Landerziehungsheime. Zum historischen Auftakt reformpädagogisch motivierter Schulversuche*, in: *Heiner Barz* (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*, Wiesbaden 2018, S. 229–241.

24 *Charles J. Vaughan*, *Memorials of Harrow Sundays. A Selection of Sermons Preached in the Chapel of Harrow School*, Cambridge 1859, S. 487.

25 Ebd., S. 484.

26 Vgl. *Christopher Tyerman*, *A History of Harrow School 1324–1991*, Oxford 2000, S. 275–283.

27 *John Chandos*, *Boys Together. English Public Schools 1800–1864*, London 1984, S. 167–195.

»Godliness and good learning« (»Gottesfurcht und Lerneifer«), so war er wie viele seiner Zeitgenossen überzeugt, waren zwei Seiten derselben Medaille.²⁸

Arnolds Reformen, deren Erfolge in der Praxis heute angezweifelt werden²⁹, stehen nicht für sich, sie sind im Kontext des wachsenden Interesses von bürgerlichen Familien zu sehen, ihre Söhne zusammen mit dem Nachwuchs der Gentry in den Public Schools ausbilden zu lassen. Die gemeinsame Sozialisation diente dem Wunsch nach sozialem Aufstieg, konfrontierte das Bürgertum aber gleichzeitig direkt mit aristokratischen Erziehungsvorstellungen, die die Entwicklung eines mutigen und kühnen, letztlich ritterlichen Charakters zum Ziel hatten und körperliche Fähigkeiten wie Geschicklichkeit, Kraft und Standhaftigkeit in den Mittelpunkt stellten.³⁰ Dagegen war die bürgerliche Erziehung auf die intellektuelle Selbstständigkeit, das Verantwortungsbewusstsein und den Leistungswillen des Einzelnen ausgerichtet und hob daher auf die Bedeutung der Verstandesbildung sowie der moralischen Erziehung ab. Indem Arnold und andere Reformer der Zeit diesen Wertekanon in den Public Schools zu verankern versuchten, sind sie als Teile jener bürgerlichen Distinktionsbestrebungen anzusehen, die zur gleichen Zeit in den Kampagnen gegen die aristokratische Tradition des Duells zum Ausdruck kamen.³¹ Sie unterschieden sich darin letztlich kaum von den Denkerinnen und Denkern der Aufklärung, die den gebildeten Charakter des Bürgers ebenfalls in einen scharfen Gegensatz zu einem als körperaffin und zugleich verkommen beschriebenen Adel gesetzt hatten. Im Gegensatz zu den Aufklärern unterstrichen Arnold und seine Kollegen jedoch die religiös-sittliche Verankerung der Charakterbildung, was nicht nur ihrer klerikalen Herkunft geschuldet war, sondern auch dem allgemeinen religiösen Aufschwung der Zeit. Mit ihren Überlegungen erlangten sie über Großbritannien hinaus, wo die Public Schools zu einer Art Fixstern der höheren Bildung wurden, Bedeutung, wie die Beschäftigung von Ludwig Wiese mit der Charakterbildung von Arnold veranschaulicht.³²

Die bürgerlich-moralische Charakterbildung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zielte nicht nur auf eine soziale Abgrenzung gegenüber der Aristokratie, sondern auch gegenüber unterprivilegierten Schichten ab. Das wird beispielsweise deutlich, wenn Thomas Arnold seine Schüler wiederholt vor »Müßiggang« (*idleness*) und »Zerstreuung« (*dissipation*) warnte, die unweigerlich zu einem Umgang

28 Vgl. *David Newsome*, *Godliness and Good Learning. Four Studies on a Victorian Ideal*, London 1961.

29 Vgl. *Fabrice Neddham*, *Constructing Masculinities under Thomas Arnold of Rugby (1828–1842): Gender, Educational Policy and School Life in an Early-Victorian Public School*, in: *Gender and Education* 16, 2004, S. 303–326.

30 Vgl. *George L. Mosse*, *The Image of Man. The Creation of Modern Masculinity*, New York/Oxford 1996, S. 17–24.

31 Vgl. *Margery Masterson*, *Dueling, Conflicting Masculinities, and the Victorian Gentleman*, in: *Journal of British Studies* 56, 2017, S. 605–628. Dass die Aristokratie ihrerseits den ›Charakter‹ als Distinktionsmerkmal wählte, zeigen am Beispiel des deutschen Adels *Funck/Malinowski*, »Charakter ist alles!«.

32 Vgl. *Wiese*, *Deutsche Briefe über Englische Erziehung*, S. 41–52. Zur deutschen Rezeption von Arnold vgl. *Jürgen Oelkers*, *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim/München 2005 (zuerst 1996), S. 54.

mit Menschen aus der »unteren«, »schlechten« Gesellschaft führen würden.³³ Noch greifbarer als in der Internaterziehung kam das bürgerliche Bedürfnis nach sozialer Distinktion nach ›unten‹, das stets mit der Angst vor dem eigenen Abstieg und der Auflösung von bürgerlichen Gesellschaftsstrukturen wie der Familie verbunden war, in den Armen- und Fürsorgedebatten des frühen 19. Jahrhunderts zum Vorschein. Sie führten unter anderem zu der Gründung von Heimen, in denen Kinder aus benachteiligten Schichten fernab ihrer primären sozialen Umgebung sozialisiert werden sollten. Solche Einrichtungen gab es in Großbritannien ebenso wie in den deutschen Ländern. Sie teilten als Institutionen zentrale Eigenschaften mit Internaten, wie den Umstand, dass Unterricht und Unterbringung am selben Ort stattfanden. Zugleich unterschieden sie sich von ihnen durch ihre soziale Klientel sowie eine Erziehung, die noch stärker auf Disziplin und Kontrolle sowie auf religiös-moralische Charakterbildung angelegt war. Im Deutschen Reich lässt sich das exemplarisch am Rauhen Haus belegen, das der evangelische Geistliche und Nestor der Inneren Mission, Johann Hinrich Wichern, im Jahr 1833 in Hamburg gegründet hatte. Das christliche ›Rettungsdorf‹ hatte zum Ziel, Kindern aus prekären Lebensverhältnissen eine ›ganzheitliche‹ Erziehung zukommen zu lassen, die ihnen später ein moralisch gefestigtes, ›bürgerliches‹ Leben ermöglichen sollte. Wie wichtig für Wichern hierbei die religiös-sittliche Charakterbildung war, zeigt sich in den Jahresberichten des Rauhen Hauses, in denen er sich gleichzeitig sehr detailreich über die soziale Herkunft der einzelnen Kinder und ihre persönlichen charakterlichen ›Defizite‹ ausließ.³⁴ Um Letzteren zu begegnen, erfolgte die Erziehung in ›Familienhäusern‹, in denen mehrere Kinder mit einem Hausvater und seiner Frau zusammenlebten; ein Modell, mit dem Wicherns Rauhes Haus – trotz der Vorwürfe religiöser Indoktrination und einzelner (sexualisierter) Gewalt, die seit den 1870er-Jahren in Hamburg aufkamen – ab der Mitte des 19. Jahrhunderts zum Vorbild für Internatsneugründungen im gesamten Deutschen Reich wurde.³⁵

In der Erziehung von deutschen Traditionsinternaten wie den sächsischen Landesschulen war die religiös-sittliche Charakterbildung im 19. Jahrhundert ebenfalls ein zentrales Thema. Es war dort aber weder mit tiefgreifenden Reformen wie in Großbritannien noch mit der Einführung neuer familialer Organisationsstrukturen verknüpft, was zum einen an der relativ homogenen Schülerschaft lag, die sich fast ausschließlich aus bürgerlichen Schichten rekrutierte³⁶, und zum anderen an einem starken institutionellen Beharrungsvermögen. Dass Vertreter deutscher Internate wie der Rektor der Landesschule Pforta, Carl Kirchner, dennoch die Notwendigkeit verspürten, wiederholt zu betonen, dass ihre Anstalten der »Sitten- und Cha-

33 Hier: *Thomas Arnold*, *Christian Life, Its Hopes, Its Fears, and Its Close*. Sermons, Preached Mostly in the Chapel of Rugby School, London 1843, S. 69.

34 *Hans-Walter Schmuhl*, *Senfkorn und Sauerteig. Die Geschichte des Rauhen Hauses zu Hamburg 1833–2008*, Hamburg 2008, S. 46.

35 Vgl. *Herrmann*, *Die Alumnote und Internate in den Staaten des Deutschen Reiches im 19. Jahrhundert*, S. 32–37.

36 In den sächsischen Landesschulen zum Beispiel machte der Anteil von Söhnen aus mittleren und gehobenen bürgerlichen Schichten rund 90 % der Schüler aus, der der adligen lediglich zwischen 1 und 10 %, mit abnehmender Tendenz, vgl. *Jonas Flöter*, *Eliten-Bildung in Sachsen und Preußen. Die Fürsten- und Landesschulen Grimma, Meißen, Joachimsthal und Pforta (1868–1933)*, Köln/Weimar etc. 2009, S. 414–424.

rakterbildung« dienten, hing dagegen eng mit der Konkurrenzsituation zur bürgerlichen Familie zusammen.³⁷ Denn im Gegensatz zu England war nicht nur die soziale Relevanz von Internatsschulen im Deutschen Reich geringer, viele bürgerliche Eltern sahen die Familie mit all ihren Mängeln als die eigentliche »Schule des Charakters« an.³⁸ Dass diese Sichtweise unter deutschen Erziehern verstärkt in die Kritik geriet, zeigen die Schlüsse, die Ludwig Wiese im Anschluss an seine Englandreise in Hinblick auf die erfolgreiche Charaktererziehung der Public Schools bei gleichzeitiger Kritik an deutschen Schulen und Familien zog. Er war überzeugt, dass »durch den charakterbildenden Einfluß ihrer Alumnate« die »Engländer« »eine gedeihliche Atmosphäre« für »Disciplin« und »Gehorsam« schaffen würden, während »die deutsche Familie mehr und mehr die Kraft und die Liebe [für die Erziehung] verloren« habe.³⁹ In dasselbe Horn blies in den 1880er-Jahren die westfälische Versammlung der Gymnasialdirektoren, die sich angesichts des sittlich-moralischen Verfalls, der angeblich mit der Unterbringung höherer Schüler in privaten Pensionen einherging, für den Ausbau von Internaten aussprach. Sie griff damit eine Forderung von Vertretern der sogenannten Familienalumnate auf, die im Anschluss an die Überlegungen von Johann Wichern seit der Mitte des 19. Jahrhunderts als internatsartige Einrichtungen in zahlreichen protestantischen Gegenden gegründet worden waren.⁴⁰

Die zitierten Beispiele belegen, dass Charakterbildung in den Vorstellungen von Erziehern aus dem deutschen protestantischen Bürgertum bis zum Ende des 19. Jahrhunderts stets (auch) mit der Vorstellung von (religiöser) Sittlichkeit verbunden und auf die Distinktion gegenüber einem nicht bürgerlichen Charakter angelegt war. Dass zusätzlich immer auch andere Töne angeschlagen werden konnten, lässt sich wiederum an einem Beispiel aus dem Internat Schulpforta veranschaulichen. Dort unterstrich Christian Muff, Rektor von 1899 bis 1911 und selbst ein tiefreligiöser Mensch, in einer Festansprache im Jahr 1903, dass der Erfolg von Charakterbildung nie nur »von sittlichen Anregungen, die in den Lehrstunden, im Gebet und im Gottesdienst angegeben werden«, abhängig sei, sondern eben auch von der »streng geregelte[n] Zucht«, wie sie gerade im Internat vorherrsche. »[H]ier muß ein jeder«, so betonte er, »sich unterordnen und stramm Gehorsam leisten [...]«. ⁴¹ Die in Muffs Äußerungen zutage tretende Vorstellung, dass die Charakterbildung stets auch der

37 Carl Kirchner, Die Landesschule Pforta in ihrer geschichtlichen Entwicklung seit dem Anfange des XIX. Jahrhunderts bis auf die Gegenwart, Naumburg 1843, S. 20.

38 Eduard Flashar, Art. Pensionat, in: Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Bd. 5, hrsg. v. Karl A. Schmid, Gotha 1883 [zuerst 1866], S. 736–750, hier: S. 737. Eine hervorragende Übersicht über die deutsche und britische Erziehung bietet trotz einzelner Mängel Gunilla-Friederike Budde, Auf dem Weg ins Bürgerleben. Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien 1840–1914, Göttingen 1994.

39 Wiese, Deutsche Briefe über Englische Erziehung, S. 47 f.

40 Vgl. Fürsorge der Schule für auswärtige Schüler und das Alumnats- und Pensionswesen (Referat und Co-Referat), in: Verhandlungen der Direktoren-Versammlung in der Provinz Westfalen 33, 1889, S. 142–168. Zu den Familienalumnaten vgl. Herrmann, Die Alumnate und Internate in den Staaten des Deutschen Reiches im 19. Jahrhundert, S. 32–37.

41 Chronik, in: Jahresbericht über die Königliche Landeschule Pforta von Ostern 1903 bis Ostern 1904, Naumburg 1904, S. 19–27, hier: S. 24. Zu Muff vgl. Bruno Kaiser, Christian Muff, in: Neue Jahrbücher für Pädagogik 14, 1911, S. 457–474.

körperlichen Erziehung, im vorliegenden Fall in Form von (körperlicher) Zucht, von Strenge und Disziplin, bedurfte, war letztlich nicht neu. Die Gleichsetzung von Charakter- und Körpererziehung gewann aber, wie im Folgenden gezeigt wird, im Laufe der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts an Einfluss, wobei es zugleich zu einer Akzentverschiebung kam, und zwar in Großbritannien zunächst in stärkerer Form als im deutschsprachigen Raum. Und obwohl im Vereinigten Königreich eine körperbezogene Charakterbildung in den Public Schools zum Ende des 19. Jahrhunderts dominant war, finden sich dennoch auch dort weiterhin Beispiele, in denen eine enge Verknüpfung zu einer (religiösen) Moralität zum Ausdruck kommt. So pries James Welldon, Schulleiter von Harrow zwischen 1885 und 1898 und später Bischof von Kalkutta, in seinen Erinnerungen aus dem Jahr 1915 »the combination of high intellectuality with profound and reverent spirituality« als den besten menschlichen Charakter; eine Beschreibung, die er wohl nicht zuletzt auf seine eigene Person gemünzt begriff.⁴²

III. Körpererziehung als Charakterbildung

Die Überzeugung, dass die Erziehung insbesondere von Jungen und jungen Männern stets auch der Charakterbildung dienen sollte, fand am Ende des 19. Jahrhunderts vehement den Zuspruch von bürgerlichen Erzieherinnen und Erziehern, von Eltern und den Jugendlichen selbst, wie die eingangs aufgelisteten Beispiele von Studentenverbindungen, Turnvereinen und Jugendgruppen belegen. In ihren Vorstellungen von Charaktererziehung traten allerdings in der Regel religiös-sittliche Bezüge zugunsten einer engen Verknüpfung mit der körperlichen Entwicklung der Person zurück. Der Wandel kann in den Kontext weitreichender gesellschaftlicher Veränderungen der Zeit gestellt werden, darunter der Säkularisierung breiter bürgerlicher Schichten sowie der Verwissenschaftlichung sozialer Vorstellungswelten. Beides spiegelte sich in den Werken der Charakterkunde wider, deren Vertreterinnen und Vertreter sich seit den 1860er-Jahren zum Ziel gesetzt hatten, eine wissenschaftliche Typologie menschlicher Charaktere zu entwickeln.⁴³ Trotz des Anspruchs auf Neuartigkeit stützte sich die Charakterologie letztlich in weiten Teilen auf Ansichten, die von bürgerlichen Denkerinnen und Denkern wie Wilhelm von Humboldt seit dem Ende des 18. Jahrhunderts vertreten worden waren.⁴⁴ Sie fanden zum Beispiel in der erwähnten Vorstellung von »Geschlechtscharakteren« Ausdruck, die gleichzeitig als Beleg dienen kann, dass der Charakter einer Person in der bürgerlichen Vorstellungswelt immer schon mit seiner Körperlichkeit zusammengedacht wurde.⁴⁵ Dass der Zusammenhang gerade am Ende des 19. Jahrhunderts stärker als zuvor betont wurde, lässt sich nicht allein auf die aufgezeigten gesellschaftlichen Veränderungen zurückführen und ist daher erklärungsbedürftig. In der Tat zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass der Aufstieg eines stark kör-

42 James Welldon, *Recollections and Reflections*, London 1915, S. 54.

43 So zum Beispiel der Philosoph Julius Bahnsen in seinen Werken, vgl. Georg Kerschensteiner, *Charakterbegriff und Charaktererziehung*, Leipzig/Berlin 1929 (zuerst 1912), S. 59–65.

44 Vgl. Tschong, *Charakter und Bildung*.

45 Vgl. Hausen, *Die Polarisierung der »Geschlechtscharaktere«*.

perbezogenen Konzepts von Charakterbildung in enger Verbindung zu einem zeitgenössischen Krisenempfinden stand, in dem – befeuert durch Konflikte zwischen den Generationen – gängige Vorstellungen von männlicher Bürgerlichkeit infrage gestellt und neue zu etablieren versucht wurden.⁴⁶

Wie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Vorstellungen von einer körperzentrierten Charakterbildung allmählich religiös-sittliche Vorstellungen ablösten, lässt sich am Beispiel der englischen Public Schools präzise nachzeichnen. Sie waren, wie gezeigt wurde, seit den 1830er-Jahren von Thomas Arnold und anderen Rektoren grundlegend reformiert worden, wobei als zentrales Ziel ausgegeben wurde, die Jungen in einer religiös begründeten Moralität zu erziehen. Körperliche Verausgabung spielte dagegen in den Überlegungen von Arnold und seinen Zeitgenossen eine nachgeordnete Rolle, obwohl Mannschaftsspiele und Sport an den Internatsschulen traditionell ausgeübt wurden. Erst einzelne Schulleiter der nachfolgenden Generation wie George Cotton in Marlborough und Charles Vaughan in Harrow begannen damit, Körpererziehung gezielt einzusetzen. Sie waren überzeugt, dass Sport sowohl der moralischen Entwicklung des Einzelnen als auch der Disziplin an der Schule dienlich sei.⁴⁷ Diese Ansicht führte in den folgenden Jahrzehnten dazu, dass Mannschaftssportarten wie Cricket oder Rugby im Schulcurriculum einen dominierenden Platz einnahmen und die körperliche Leistung eines Schülers zunehmend mehr als seine intellektuelle wertgeschätzt wurde. Das war auch deshalb möglich, weil viele Väter und Söhne das als »Athletizismus« bezeichnete Phänomen unterstützten und die Etablierung entsprechender Schulpläne sogar in manchen Fällen gegen den Widerstand von Rektoren und Schulgremium durchsetzten.⁴⁸ Den Skeptikern bot sich mit der zeitgenössischen Vorstellung von einer *Muscular Christianity*, wie sie beispielsweise der Theologe Charles Kingsley vertrat, zugleich eine Erzählung an, die sie mit der Entwicklung versöhnen konnte. Sie entfaltete eine breite Wirkung durch den 1857 von Thomas Hughes veröffentlichten Internatsroman »Tom Brown's Schooldays«, der ersichtlich Arnolds Rugby zum Vorbild hatte, die dortige Erziehung entgegen den historischen Umständen aber als körper- und sportzentriert beschrieb. Das Werk zählte bald zu den populärsten der englischen Jugendliteratur und prägt das Bild der Public Schools bis heute.⁴⁹

Die Akzentuierung der Charakterbildung als Körpererziehung ging mit neuen Vorstellungen einher, nach denen sich der Charakter des *English Gentleman* durch Fitness, Begeisterung für den fairen Wettkampf und Abenteuerlust auszeichnete.

46 Zur »Krise« bürgerlicher Männlichkeit um 1900 vgl. Michael S. Kimmel, The Contemporary »Crisis« of Masculinity in Historical Perspective, in: Harry Brod (Hrsg.), *The Making of Masculinities. The New Men's Studies*, Boston 1987, S. 121–153, sowie Claudia Opitz-Belakhal/Christa Hämmerle (Hrsg.), *Krise(n) der Männlichkeit?*, Köln/Weimar etc. 2008.

47 Vgl. James A. Mangan, *Athleticism in the Victorian and Edwardian Public School. The Emergence and Consolidation of an Educational Ideology*, Cambridge 1981, insb. S. 22–34.

48 Vgl. Rob Boddice, *In Loco Parentis? Public-School Authority, Cricket and Manly Character, 1855–62*, in: *Gender and Education* 21, 2009, S. 159–172.

49 Eine frühe Dekonstruktion von Hughes' Arnold-Bild findet sich in: William E. Winn, *Tom Brown's Schooldays and the Development of »Muscular Christianity«*, in: *Church History* 29, 1960, S. 64–73. Zur Diskussion vgl. ferner Neddham, *Constructing Masculinities under Thomas Arnold of Rugby. Zum Phänomen des »Muscular Christianity« und zu Charles Kingsley* vgl. *Newsome, Godliness and Good Learning*, S. 195–238.

Sie unterschieden sich erkennbar von älteren Auffassungen, die stärker den Intellekt, die religiöse Moralität und Häuslichkeit des bürgerlichen Mannes unterstrichen. Die Abgrenzung war Teil eines Generationenkonflikts innerhalb des englischen Bürgertums und mit ihrer Kritik an den älteren Idealen adressierten die Verfechter der körperbezogenen Charakterbildung zugleich eine vermeintliche ›Krise‹ von bürgerlicher Männlichkeit. Sie zeigte sich, so waren die Kritiker der Meinung, unter anderem darin, dass die britische Armee nicht in der Lage schien, die verschiedenen Konflikte im Empire mit ›männlicher‹ Härte zu lösen.⁵⁰ Darüber hinaus kam sie nach ihrem Urteil in der öffentlich zur Schau gestellten Homosexualität von Männern wie Oscar Wilde zum Ausdruck, deren deviante Männlichkeiten sie ebenso wie eine allgemeine Effeminisierung des bürgerlichen Mannes auf den starken Einfluss der Mütter auf ihre Söhne zurückführten. Dagegen hoben sie den Wert der Erziehung in den Public Schools hervor, die auf körperliche und charakterliche Abhärtung angelegt sei.⁵¹ Während die körperbezogene Charakterbildung von Jungen zu bürgerlichen ›Männern‹ offenkundig darauf angelegt war, die Distinktion zwischen den (beiden) Geschlechtern herauszustreichen, wurden soziale Unterschiede, die vormals oft betont wurden, stark nivelliert. So griff das Ideal des neuen Gentleman mit Vorstellungen von Antiintellektualismus, Mut und Ritterlichkeit ursprünglich aristokratische Charakterzüge auf und erleichterte zusätzlich die zunehmende Verschmelzung von adligen und bürgerlichen Schichten; ein Vorgang, der nicht nur der gefestigten Stellung des Bürgertums innerhalb des Königreichs, sondern vor allem der erfolgreichen Expansion des britischen Empire geschuldet war.⁵² Die Grenzen zu sozial unterprivilegierten Schichten wurden infolge dieser Entwicklung zwar nicht aufgehoben, aber es zeigten sich deutliche Bemühungen, das Ideal des Gentleman, beispielsweise über die Einführung traditioneller Public-School-Sportarten in den Volksschulen, auch in der Arbeiterschicht populär zu machen und sie darüber in die bürgerliche Gesellschaft zu integrieren; ein Vorhaben, das später noch im Zusammenhang mit der wachsenden Bedeutung nationaler Charakterzuschreibungen zu betrachten sein wird, das aber angesichts der zunehmend positiven Selbstidentifikation der Arbeiter mit ihrer Schichtenzugehörigkeit in der Praxis kaum Auswirkungen hatte.⁵³

Für die traditionellen deutschen Internatsschulen lässt sich kein vergleichbar grundstürzender Wandel der Charakterbildung im Ausgang des 19. Jahrhunderts wie im Fall der englischen Public Schools ausmachen. Sie waren wie die sächsischen Landesschulen als humanistische Gymnasien protestantischer Prägung in der Regel viel stärker auf die religiös-sittliche und intellektuelle Ausbildung ausge-

50 Vgl. *Masterson*, *Dueling, Conflicting Masculinities*, S. 616 f. Zum Zusammenhang von ›Männlichkeit‹ und *Empire* vgl. ferner *John Tosh*, ›A Fresh Access of Dignity‹: Masculinity and Imperial Commitment in Britain, 1815–1914, [1999], URL: <<https://phambo.wiser.org.za/files/seminars/Tosh.pdf>> [10.7.2022].

51 Vgl. *John Tosh*, *A Man's Place. Masculinity and the Middle-Class Home in Victorian England*, New Haven/London 1999, S. 102–122. Zu Wilde vgl. *Dominic Janes*, *Picturing the Closet. Male Secrecy and Homosexual Visibility in Britain*, Oxford 2015, S. 101–105.

52 Vgl. *James A. Mangan*, ›Manufactured‹ Masculinity. Making Imperial Manliness, Abingdon 2014.

53 Vgl. *James A. Mangan/Colm Hickey*, *Athleticism in the Service of the Proletariat: Preparation for the English Elementary School and the Extension of Middle-Class Manliness*, in: *James A. Mangan*, *Making European Masculinities. Sport, Europe, Gender*, London 2000, S. 112–139.

richtet, die sie ferner im Zuge des deutschen Schulstreits vehement verteidigten. Dennoch bezeugen Aussagen, wie die des Pförtner Rektors Christian Muff, der in seiner Festrede von 1903 mit Blick auf die Internatserziehung betonte: »Die streng geregelte Zucht [...] beugt auch den widerstrebendsten Nacken [...]«⁵⁴, dass auch im Deutschen Reich die Charakterbildung stets unter dem Aspekt der – hier freilich repressiven – Körpererziehung verhandelt wurde. Dass dieses Verhältnis ebenfalls Veränderungen unterworfen war und aktive anstelle von repressiver Körpererziehung an Einfluss gewann, zeigte sich am Beispiel von Schulpforta. Dort wurde der sportlichen Betätigung der Schüler wie dem traditionellen Schwimmen in der nahen Saale und dem Turnen, das aufgrund persönlicher Kontakte zu Friedrich Ludwig Jahn sehr früh praktiziert wurde, wie in allen höheren Schulen in Preußen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mehr Gewicht beigemessen und ab 1854 wurde die Teilnahme für alle Schüler zur Pflicht.⁵⁵ Trotz der Entwicklung ist allerdings nicht zu verkennen, dass der eigentliche Wandel hin zu einer körperbezogenen Charaktererziehung, wie ihn Ludwig Wiese in seinen bereits öfters zitierten kritischen Einlassungen schon in der Mitte des 19. Jahrhunderts gefordert hatte, zunächst in viel stärkerem Maß außerhalb des Schulsystems stattfand, besonders in Turnvereinen und Studentenverbindungen. Über die Letztgenannten fand die Vorstellung wiederum subkutan Eingang in die höheren Schulen, an denen die Schüler das Verhalten und den Charakter von Studenten in Schülervereinigungen zu kopieren trachteten. Schulbehörden und Schulleitungen waren diese Vereinigungen ein Dorn im Auge, weshalb sie sie vehement verboten und zu unterdrücken versuchten.⁵⁶

Einen ›Siegesszug‹ feierte die körperbezogene Charakterbildung in der (höheren) deutschen Schulerziehung letztlich erst in breitem Maße durch die Gründung einer Reihe von neuen Schulen, die sich ab dem letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts der ›Reform‹ des bestehenden Erziehungssystems verschrieben hatten und von denen viele als Internate organisiert wurden. Solche ›Reform‹-Schulgründungen gab es auch in Großbritannien, wo sie sich vor allem gegen den inzwischen überbordenden Athletizismus der Public Schools richteten, in deren Tradition sich die große Mehrheit der neuen Einrichtungen aber dennoch verstand. Im Deutschen Reich dagegen standen selbst ernannte ›Reformpädagoginnen‹ und ›-pädagogen‹ wie Hermann Lietz, Paul und Edith Geheeb sowie Gustav Wyneken den existierenden höheren Schulen und besonders den Gymnasien ablehnend gegenüber, deren Unterricht sie als zu monoton und ›kopflastig‹ verurteilten. In ihren eigenen Einrichtungen zielten sie dagegen auf eine möglichst ›ganzheitliche‹ Erziehung der Kinder und Jugendlichen ab, die intellektuelle und moralische, ebenso wie Körper- und Charak-

54 Chronik, in: Jahresbericht über die Königliche Landesschule Pforta von Ostern 1903 bis Ostern 1904, Naumburg 1904, S. 19–27, hier: S. 24.

55 Vgl. *Wolfgang Pahncke*, Die Entstehung und Entwicklung der Leibesübungen und der Körpererziehung in der Fürsten- und Landesschule Schulpforta, Rostock 1956, insb. S. 27–100.

56 Vgl. *Max Nath*, Schülerverbindungen und Schülervereine. Erfahrungen, Studien und Gedanken, Leipzig/Berlin 1906. Für Schulpforta vgl. *Flöter*, Eliten-Bildung in Sachsen und Preußen, S. 283–286.

terbildung umfasste.⁵⁷ Obwohl die historische Forschung inzwischen hinlänglich die Diskrepanzen zwischen Ideal und Praxis der neuen Pädagogik herausgestellt und Kontinuitäten gegenüber dem staatlichen Schulsystem betont hat⁵⁸, lässt sich doch gerade in Hinblick auf eine körperbezogene Charakterbildung ein qualitativer Unterschied verzeichnen. Das bestätigt das Beispiel von Hermann Lietz, der ins Zentrum der Erziehung in seinen Landerziehungsheimen die Charakterbildung stellte, unter der er die »Entwicklung aller Seiten, aller Kräfte, Sinne, Organe, Glieder und guten Triebe der kindlichen Natur« verstand.⁵⁹ In der Praxis manifestierte sich dieser Anspruch darin, dass die Schüler neben dem Unterricht die Möglichkeit hatten, handwerklichen Tätigkeiten und Sport nachzugehen, und das Gemeinschaftsleben im engen Verbund mit den Lehrern stattfand. Der vertraute Umgang miteinander eröffnete fraglos zusätzliche Chancen, die Charakterbildung der Schüler zu beeinflussen, bot aber, wie wir inzwischen hinreichend wissen, auch neue Möglichkeiten für Grenzüberschreitungen und Missbrauch.

IV. Nationalcharaktere und Persönlichkeitsentwicklung

Die Vorstellung, Körpererziehung sei entscheidend für eine günstige Charakterbildung von Kindern und Jugendlichen, war unter Pädagoginnen und Pädagogen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts weitverbreitet. Davon zeugen die zitierten Erinnerungen des Historikers George L. Mosse ebenso wie zahlreiche Äußerungen von deutschen und britischen Erzieherinnen und Erziehern sowohl aus der Internats- als auch der allgemeinen Schulbildung.⁶⁰ Das Konzept war weit über den Bereich der protestantisch-bürgerlichen Bildung hinaus populär und fand beispielsweise Niederschlag in der katholischen Erziehungsliteratur.⁶¹ Zwei Entwicklungen lassen sich in diesem Kontext beobachten, die schließlich den Umgang mit dem Konzept in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts prägen sollten, und zwar im deutschen Sprachraum signifikant anders als in Großbritannien. Zum einen wurden (vermeintliche) nationale Eigenheiten von Charaktererziehung verstärkt und in Abgrenzung zueinander herausgestellt. Eine solche stereotype Zuschreibung findet sich mustergültig in den Memoiren von Mosse, nach denen die deutsche Erziehung

57 Vgl. *Oelkers*, Reformpädagogik. Zur Kritik an der mangelnden Charaktererziehung vgl. *Bernd Zy-mek*, Schulen, in: *Dieter Langewiesche/Heinz-Elmar Tenorth* (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5: 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989, S. 155–208, hier: S. 161.

58 Zur kritischen Einordnung der »Reformpädagogik« vgl. *Wolfgang Keim/Ulrich Schwerdt/Sabine Reh* (Hrsg.), Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse, Bad Heilbrunn 2016.

59 *Hermann Lietz*, Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft?, Berlin 1897, S. 138. Lietz verarbeitet in dem halbromanhaften Werk die Erfahrungen, die er während seines einjährigen Aufenthalts in einer englischen »Reform«-Schule gemacht hat.

60 Vgl. hier zum Beispiel *Friedrich Paulsen*, Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit. Einige pädagogische und moralische Betrachtungen für das Jahrhundert des Kindes, Berlin 1908, S. 20, und *Cyril Norwood*, The English Tradition of Education, London 1929, S. 102–104.

61 Als ein Beispiel von vielen vgl. *Lorenz Radlmaier*, Das Internat als Erziehungsanstalt, in: Blätter für Anstaltspädagogik 8, 1918, S. 81–84.

mit Disziplin und Drill auf einen »soldatischen Charakter« angelegt gewesen sei, während die englische durch freiwilliges Gemeinschaftsspiel darauf abzielte, die Jungen zu freien und verantwortungsbewussten ›Bürgern‹ zu formen.⁶² Zum anderen wurde das Konzept um die Jahrhundertwende von Vertreterinnen und Vertretern der Entwicklungspsychologie wie dem US-amerikanischen Jugendforscher G. Stanley Hall aufgegriffen, was langfristig dazu führte, dass Charakterbildung ›verwissenschaftlicht‹ und als ein Aspekt der individuellen Persönlichkeitsentwicklung betrachtet wurde.⁶³

Die Annahme, dass die Zugehörigkeit eines Menschen zu einer Nation mit spezifischen Charaktereigenschaften und einer bestimmten Charakterbildung einherginge, war zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht neu, erfuhr aber in den Jahren vor, während und nach dem Ersten Weltkrieg neuen Aufschwung. Das Thema war auch in der bürgerlichen Internatserziehung stets virulent gewesen, wie eine Predigt von Thomas Arnold vom April 1842 bezeugt, in der er sich vor den Schülern von Rugby über die Rolle englischer Schulen in der Ausprägung des »national character« ausließ.⁶⁴ Ähnlich äußerte sich Ludwig Wiese in seinem Reisebericht, in dem er den englischen Männern ein »offenes, freies, aufrichtiges Wesen, Freimüthigkeit und Entschlossenheit« zusprach und dieses auf die Erziehung in den Public Schools zurückführte.⁶⁵ Dass solche Zuschreibungen schon in ihrer Zeit Idealen oder besser Stereotypen entsprachen, muss an dieser Stelle nicht begründet werden, ebenso wenig, dass sie sich mit der Zeit ändern konnten. Letzteres zeigte sich deutlich am Wandel, den das Ideal des *English Gentleman* in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts durchlaufen hat. Im frühen 20. Jahrhundert finden sich solche nationalen Charakterklischees vermehrt in den Texten von Pädagoginnen und Pädagogen traditioneller wie von ›Reform‹-Internaten, wo sie dazu dienten, sowohl sich selbst als auch die jeweils ›anderen‹ zu beschreiben. Englische Schulmänner priesen in diesem Zusammenhang den mutigen und wetteifernden Charakter ihrer Landsleute, der ihnen in den Public Schools von Kindesbeinen beigebracht werde, während sie zum Beispiel deutschen Jungen unterstellten, aufgrund einer übermäßigen Geisteserziehung zu schnell zu altern.⁶⁶ Deutsche ›Reformpädagog‹ wie Hermann Lietz verstanden die englischen Internate dagegen häufig als Vorbild und setzten sich selbst zum Ziel, ihre Kinder »zu harmonischen, selbständigen Charakteren, zu deutschen Jünglingen, die an Leib und Seele gesund und stark, die körperlich, praktisch, wissenschaftlich und künstlerisch tüchtig sind [...]« zu erziehen.⁶⁷

Die ›Nationalisierung‹ der Charakterbildung stand fraglos in einem engen Zusammenhang mit dem seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert sich verschärfenden Konkurrenzverhältnis europäischer Staaten. Sie lässt sich in der Erziehung aller

62 *Mosse*, Aus großem Hause, S. 82–117 passim.

63 Vgl. *G. Stanley Hall*, *Adolescence. Its Psychology and Its Relation to Psychology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, Bd. 2, New York 1904, insb. S. 40–95.

64 Vgl. *Arnold*, *Christian Life*, S. 403. Vgl. ferner *Mandler*, *The English National Character*.

65 *Wiese*, *Deutsche Briefe über Englische Erziehung*, S. 15.

66 Vgl. *Cyril Norwood/Arthur Hope*, *The Higher Education of Boys in England*, London 1909, S. 112 f.

67 Die Erziehungsgrundsätze des Deutschen Landerziehungsheims von Dr. H. Lietz bei Ilsenburg im Harz, in: D.L.E.H. *Das erste u. zweite Jahr im Deutschen Land-Erziehungsheim bei Ilsenburg in den Jahren 1898/99 von Hermann Lietz*, Leipzig 1910 (zuerst 1898/1899), S. 6–11, hier: S. 6.

untersuchten Internate beobachten, wenn es auch im Einzelnen sehr große Unterschiede gab, die im Wesentlichen auf die gesellschaftspolitischen Überzeugungen zurückzuführen sind, die den Schulen jeweils zugrunde lagen. Im Deutschen Reich beispielsweise verfolgten die sächsischen Landesschulen in den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg eine Charakterbildung, die neben der körperlichen Ausbildung weithin stark von protestantisch-humanistischen Elementen geprägt war. Der neue Pfortner Rektor Wilhelm Bruns unterstrich dementsprechend in seiner Einführungsrede vom September 1911: »Ihr sollt heranwachsen zu christlichen Charaktere[n] [...]. Aber nicht nur zu charakterfesten Christen sollen wir euch erziehen, sondern auch zu tüchtigen Männern. Ihr sollt Führer des Volkes werden.«⁶⁸ Die Schlussbemerkung deutet eine Offenheit von Bruns gegenüber national-völkischen Überlegungen an, die jedoch in der Erziehung von Pforta bis in die 1920er-Jahre keinen großen Einfluss gewannen. Im Gegensatz dazu führte Hermann Lietz, vermutlich unter dem Einfluss seines späteren Nachfolgers Alfred Andreesen, ab circa 1910 in den Landerziehungsheimen eine stark völkisch geprägte Charaktererziehung ein.⁶⁹ Dass gerade die Vertreterinnen und Vertreter von neu gegründeten Schulen oft das Bedürfnis hatten, sich radikaler in Fragen wie der nach einer spezifisch nationalen Charakterbildung zu positionieren, belegt der Blick nach Großbritannien. Dort zeigt das Beispiel von John Badley und seinem 1893 gegründeten »Reform«-Internat Bedales aber zugleich, dass die Entwicklung auch in eine andere Richtung gehen konnte. So stellte Badley in seinen Schriften ebenfalls die Besonderheiten der englischen Erziehung und Charaktereigenschaften heraus. Sie bestand seiner Meinung darin, dass der »englische Charakter« aufgrund der »großen Freiheit«, die in der Erziehung geübt wurde, äußerst praktisch und pragmatisch veranlagt sei, was ihm viel Bewunderung in aller Welt einbringe.⁷⁰ Badley begriff diese Eigenschaften jedoch nicht als ein völkisches Phänomen, sondern sah sie in Anlehnung an Überlegungen eines sozialistischen Fortschrittsoptimismus, dem er anhing, als Teil eines entwicklungspsychologischen und letztlich veränderbaren Vorgangs an.⁷¹

Der Erste Weltkrieg führte in der Charakterbildung wie in vielen anderen Bereichen zunächst zu einer Verschärfung der nationalistischen Rhetorik. Dagegen lässt sich für die Jahre nach dem Krieg weder eine allgemeine Liberalisierung der Semantik im britischen Fall noch eine pauschale Brutalisierung im Deutschen Reich beobachten, wie dies zum Beispiel George L. Mosse in Hinblick auf die Männlichkeitsideale in beiden Ländern behauptet hat.⁷² Vielmehr zeigt sich beispielsweise beim Blick auf die deutschsprachigen Länder, dass die Erzieherinnen und Erzieher

68 Chronik, in: Jahresbericht über die Königliche Landesschule Pforta von Ostern 1911 bis Ostern 1912, Naumburg 1912, S. 14–22, hier: S. 18.

69 Deutlich wird das zum Beispiel in: *Hermann Lietz*, Die Deutsche Nationalschule. Beiträge zur Schulreform aus den Deutschen Landerziehungsheimen, Leipzig 1911.

70 *John H. Badley*, Bedales. A Pioneer School, London 1923, S. 13.

71 Vgl. ebd., S. 16–31. Vgl. ferner *John H. Badley*, Bedales School: Outline of Its Aims and System. An Essay in Education, Cambridge 1900, S. 32 f., sowie zu den einzelnen Entwicklungsstufen ebd., S. 41–52.

72 Zur Brutalisierung vgl. *Mosse*, The Image of Man, S. 107–132. Kritik an dieser Sichtweise übt früh *Benjamin Ziemann*, Front und Heimat. Ländliche Kriegserfahrungen im südlichen Bayern 1914–1923, Essen 1997. Dagegen sieht *Sonja Levsen*, Elite, Männlichkeit und Krieg. Tübinger und Cam-

der untersuchten Internate trotz der Kriegsniederlage und der ihr folgenden politischen und gesellschaftlichen Umbrüche zunächst an ihren jeweiligen Erziehungsvorstellungen und folglich an der Art von Charakterbildung festhielten, wie sie vor dem Krieg praktiziert worden war. Allerdings sahen sich traditionelle Anstalten wie die Landesschule Pforta bald den Forderungen von ›Schulreformerinnen‹ und ›reformer‹, die nun häufig die entscheidenden Stellen in den Schulbehörden besetzten, ausgesetzt, ihre Unterrichtsinhalte und Erziehungsmethoden anzupassen. In Schulpforta führten die Forderungen ab Mitte der 1920er-Jahre zu heftigen Auseinandersetzungen mit den Lehrern und ehemaligen Schülern des Internats, die ihre Alma Mater unter anderem unter Verweis auf die erfolgreiche Charakterbildung verteidigten.⁷³ Dass die Frage, welches die beste Form sei, den Charakter von (deutschen) Jungen und Mädchen auszubilden, zu einem zentralen Topos der Erziehungsdebatten in der Zwischenkriegszeit wurde, belegt das Beispiel des Internats Schloss Salem. Denn dort wurde, selbst wenn Mosses Einschätzung von einer »soldatischen« Erziehung in Zweifel zu ziehen ist, stets großer Wert auf Charakterbildung gelegt. Bereits in seiner Eröffnungsrede vom April 1920 unterstrich Max von Baden in diesem Sinne: »Auf den Verstand allein kommt es nicht an, Verstand ohne Charakter hat keinen Wert.«⁷⁴

In Großbritannien stellte sich die Lage nach 1918 anders als im Deutschen Reich dar, schon allein, weil das Land im ›Großen Krieg‹ einen Sieg davongetragen hatte. Ihn schrieben sich nicht zuletzt die englischen Public Schools auf die Fahnen, die bereits während des Kriegs damit begonnen hatten, die vermeintlich herausragende Rolle, die ihre Absolventen in der Armee gespielt hatten, und ihre Opferbereitschaft öffentlich herauszustellen und dadurch die eigene (Charakter-)Erziehung als großen Erfolg zu rechtfertigen.⁷⁵ Die Auffassung manifestierte sich im Laufe der 1920er-Jahre im Bau von Erinnerungsorten an den Schulen sowie in großen Feierlichkeiten, in denen den Gefallenen und Verwundeten gedacht wurde. Was allerdings als Zeichen der Stärke daherkommen mochte, war in Wahrheit Ausdruck einer ›Krise‹ des *English Gentleman* und der mit ihm assoziierten Charaktereigenschaften. Tatsächlich erlebte das Ideal nach 1918 einen kolossalen gesellschaftlichen Bedeutungsverlust, der einerseits auf ein neues selbstbewusstes Auftreten der britischen Arbeiterklasse und andererseits auf wachsende Zweifel innerhalb der bürgerlichen Schichten selbst zurückzuführen war. Die Kritik, die auffallend oft von ehemaligen Schülern der Public Schools vorgetragen wurde, richtete sich in erster Linie gegen einen vermeintlichen Konformismus, der als negative Folge eines überbordenden Athletizismus in den Schulen vorherrsche. Die Dominanz einer solchen auf Körperlichkeit zentrierten (Charakter-)Erziehung führe, so die

bridger Studenten 1900–1929, Göttingen 2006, beide Tendenzen – Brutalisierung und Liberalisierung – in Hinblick auf deutsche und britische Studierende bestätigt.

73 Vgl. zum Beispiel *W. Lehfeldt*, Das alte oder das neue System?, in: *Der Alte Pfortner*, Mai 1927, S. 6–7.

74 Markgräfl[iche] Mittelschule Salem. Prinz Max' Eröffnungsrede, in: *Bote vom Salemental*, 17.4.1920.

75 Einen Überblick über die Rolle der Public Schools und ihrer Schüler im Ersten Weltkrieg bieten *Anthony Seldon/David Walsh*, *Public Schools and the Great War. The Generation Lost*, Barnsley 2013. Das Werk verpasst es allerdings leider, die legitimierende Funktion der Meistererzählung kritisch einzuordnen.

Kritiker, zu einem häufig gewalttätigen Umgang und zur Unterdrückung individueller Entwicklungsmöglichkeiten.⁷⁶ Als Alternative zur traditionellen Charakterbildung der Public Schools bot sich nach ihrer Meinung eine Erziehung an, die stärker auf die physischen und psychischen Eigenschaften des Einzelnen schaue und diesen in seiner Entfaltung unterstütze. Diese Vorstellungen hatten vormals schon englische ›Schulreformer‹ wie John Badley vertreten und sie schlossen an Überlegungen US-amerikanischer Pädagoginnen und Pädagogen an, die wie der American Way of Life insgesamt ab den 1920er-Jahren verstärkt Einfluss auf die britische Erziehung und Charakterbildung nahmen.⁷⁷

Epilog

Die Vorstellung, dass Charakterbildung ein Akt psychischer oder psychosomatischer (Selbst-)Optimierung des Individuums sei, erfuhr im angelsächsischen Raum, vor allem in den USA nach 1945, großen Zuspruch. Das Erziehungskonzept bewies damit erneut jene Wandlungsfähigkeit, die es das gesamte 19. und 20. Jahrhundert hindurch ausgezeichnet hat. Bei allen Unterschieden im Einzelnen zeichnete die verschiedenen Verständnisse hierbei die gemeinsame Annahme aus, dass der Charakter eines Menschen zwar bei der Geburt stets ›naturmäßig‹ veranlagt war, aber noch einer ›Ausbildung‹ bedurfte. Diese Prämisse wurde erst im Laufe des 20. Jahrhunderts grundlegend infrage gestellt, wobei bis heute umstritten ist, zu welchem Anteil der ›Charakter‹ eines Menschen von seinen Genen und zu welchem er von seiner Sozialisation bestimmt wird. Die Untersuchung von verschiedenen Konzepten religiös-sittlicher, körperbezogener und nationaler Charakterbildung hat ihre Historizität unterstrichen und gezeigt, dass der Übergang von einem Konzept zum anderen nie abrupt stattfand und ältere Vorstellungen meist lange Zeit weiter bestanden. Die Wandlungsprozesse fanden hierbei in enger Verflechtung mit umfassenderen gesellschaftlichen Entwicklungen wie der zunehmenden Säkularisierung oder der wachsenden Konkurrenz der europäischen Nationalstaaten am Ende des 19. Jahrhunderts statt. Sie waren aber, das haben die Beispiele aus deutschen und britischen Internaten veranschaulicht, stets auch an die Absichten und das persönliche Handeln der beteiligten Akteure gebunden. Als bürgerliches Erziehungskonzept zielte die Charakterbildung, egal welcher Lesart, über die Entwicklung des Einzelnen hinaus stets darauf ab, eine spezifische Vorstellung von (männlicher) Bürgerlichkeit von anderen Konzepten sozialer Vergesellschaftung abzugrenzen.

Die ambivalente Geschichte der Charakterbildung als ein bürgerliches Konzept sozialer Distinktion verlief trotz einzelner Unterschiede wie eines früheren Körperbezugs in den englischen Public Schools oder einer starken Akzentuierung völkischer Überzeugungen in deutschen ›Reforminternaten‹ im 19. und frühen 20. Jahrhundert in Großbritannien und im Deutschen Reich weitgehend synchron zueinander. In den Jahrzehnten nach 1945 änderte sich das, als in Großbritannien das

⁷⁶ Vgl. dazu *Mangan*, *Athleticism in the Victorian and Edwardian Public School*, S. 214 f.

⁷⁷ Vgl. *Mandler*, *The English National Character*, S. 184–190. Mit dem zunehmenden Einfluss amerikanischer Pädagogik befasste sich Ende der 1920er-Jahre unter anderem schon *Norwood*, *The English Tradition of Education*, S. 317–335.

Konzept einer individuellen (Selbst-)Optimierung rezeptiert wurde, während in der Bundesrepublik Charakterbildung als bürgerliches Bildungskonzept aus der Mode geriet. Die Entwicklung war der Tatsache geschuldet, dass sich das nationalsozialistische Regime das Konzept umfassend angeeignet hatte. Seine Bildungsagenten propagierten die Charaktererziehung von ›deutschen‹ Mädchen und Jungen in elitären Einrichtungen wie den »Napolas« ebenso wie im Programm von Großorganisationen wie dem »Bund Deutscher Mädel«. Die völkisch-nationalen Vorstellungen fanden nahtlos Anschluss an Überlegungen, die bereits seit der Jahrhundertwende beispielsweise von deutschen ›Reformpädagogen‹ wie Hermann Lietz vertreten worden waren. Die Aneignung des Konzepts durch den Nationalsozialismus erklärt die Zurückhaltung gegenüber entsprechenden Ideen in der Bundesrepublik während der 1960er- und 1970er-Jahre, wobei die Diskussionen um die Abschaffung der Kopfnoten in den Schulen belegt, dass sich die Kritik vor allem gegen das Konzept selbst und nicht die grundlegende Praxis gerichtet haben dürfte. Seit den 1980er-Jahren erlebte die Vorstellung von Charakterbildung jedenfalls als Teil einer konservativen Gegenbewegung zur politisch-gesellschaftlichen Liberalisierung der Jahrzehnte zuvor eine Renaissance in (West-)Deutschland, wobei ihre Verfechterinnen und Verfechter meist Bezug auf eben jene Vorstellungen individueller (Selbst-)Optimierung nahmen, die in Großbritannien wie im gesamten angelsächsischen Raum in viel größerem Maß Verbreitung gefunden hatten.

THOMAS ADAM

Bildungsgebühren und Stipendien

Ihr Beitrag zur selektiven Auslese von Studierenden in Deutschland und den USA im 19. und 20. Jahrhundert

Die Finanzierung einer universitären Ausbildung stellt im 21. Jahrhundert für viele deutsche und amerikanische Studierende eine gewaltige Herausforderung dar. Steigend wachsende Studiengebühren in den USA sowie wachsende Lebensunterhaltskosten in beiden Ländern zwingen sie nicht nur dazu, neben dem Studium oft auch einen Job auszuüben, sondern auch, Studienkredite aufzunehmen. Damit wird die Entscheidung zugunsten eines Hochschulstudiums immer auch zu einer finanziellen Abwägung, die langwierige Auswirkungen auf den Lebensverlauf hat. Wie eine Untersuchung eines Forschungsteams um den Ökonomen Alvaro Mezza gezeigt hat, gründen diese Studierenden Familien später und müssen den Kauf eines Hauses verschieben. Bildungskosten, die nicht nur Studiengebühren, sondern auch die Lernmittelausgaben sowie die Kosten für den Lebensunterhalt einschließen, haben sich damit zu einer negativen Mitgift entwickelt, die nicht nur enorme negative Auswirkungen auf die individuelle Lebensplanung der Hochschulabsolventinnen und -absolventen hat, sondern auch – aufgrund ihrer auf Jahrzehnte hinaus geringeren Kaufkraft – auf die Entwicklung der amerikanischen und deutschen Volkswirtschaften.¹

Die Entscheidung zugunsten einer universitären Ausbildung war und ist daher nicht nur mit akademischen Qualifikationen verbunden, sondern eben auch mit finanziellen Voraussetzungen. Studierende beziehungsweise ihre Eltern müssen sich nicht nur die Bildungskosten leisten können, sondern auch den Lebensunterhalt während des Studiums finanzieren können. Wenn sie dies nicht aus eigener Kraft bewältigen können, hoffen Studierende oftmals darauf, sich für den Bezug eines Stipendiums zu qualifizieren. Die Vergabe dieser Förderungen in den USA und Deutschland hängt aber auch noch im 21. Jahrhundert nicht nur von schulischen und akademischen Qualifikationen der Bewerberinnen und Bewerber, sondern auch von außerakademischen Kriterien wie etwa der geografischen oder genealogischen Herkunft ab. So gibt es in beiden hier untersuchten Ländern alte – vor allem aus dem 19. Jahrhundert stammende – und neue Stipendien, die primär an geografische oder genealogische Kriterien gebunden sind und nur sekundär an akademische. Diese Stipendien existieren neben den Stipendien, die vor allem in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg vom Staat oder von Bildungseinrichtungen etabliert wurden und die primär an schulische und akademische Leistungen der Bewerbenden gebunden sind. Sowohl Bildungskosten als auch zahlreiche Stipendien repräsentieren damit Hürden auf dem Weg zur Erlangung eines Hochschulabschlusses, die nicht von allen gleichermaßen überwunden werden können. Bildungskosten

1 Alvaro Mezza/Daniel R. Ringo/Shane M. Sherlund u. a., Student Loans and Homeownership, in: *Journal of Labor Economics* 38, 2020, S. 215–260; Thomas Adam/A. Burcu Bayram, The Road toward Student Debt: The History and Politics of Paying for a College Degree, in: *dies.* (Hrsg.), *The Economics of Higher Education in the United States*, College Station 2019, S. 21–43.

schließen diejenigen aus, die sich ein Studium nicht leisten können oder wollen. Stipendien, die geografische oder genealogische Kriterien priorisieren, führen eine zweite Ebene der Ausschlussmechanismen ein, indem sie außerakademische Merkmale als Grundlage haben, auf die die Bewerbenden in der Regel keinen Einfluss haben. Dieser Aufsatz entwickelt daher eine neue Perspektive auf die Auswahl von Studierenden, die nicht allein auf sozioökonomischen, sondern auch auf geografischen und genealogischen Charakteristiken basiert, die in der bisherigen historischen Bildungsforschung kaum Beachtung fanden.

In diesem Beitrag, der sich auf umfassende Recherchen in amerikanischen und deutschen Universitätsarchiven sowie zwei daraus resultierende nationale Fallstudien stützt², werden sowohl die Bildungskosten als auch die Stipendien als Instrumente der Privilegierung und der Ausschließung von amerikanischen und deutschen Studierenden vom 19. bis in das 21. Jahrhundert untersucht. Im ersten Teil des Beitrags wird die Rolle der Bildungskosten für die institutionelle Finanzierung von Bildungseinrichtungen sowie für die soziale Auslese der Studenten diskutiert. Im zweiten Teil geht es dann um die Vergabe von Stipendien an Studierende auf der Basis außerakademischer Qualifikationen. Hier werden die drei häufigsten außerakademischen Kriterien diskutiert: (1.) geografische Qualifikationen, (2.) religiöse Qualifikationen und (3.) genealogische Qualifikationen.

I. Die erste Hürde: Bildungsgebühren

Sowohl in Deutschland als auch in den USA entstand im 19. Jahrhundert ein modernes höheres Bildungssystem, in dem die Bildungseinrichtungen von ihren Schülerinnen und Schülern beziehungsweise Studierenden einen direkten Beitrag zur Finanzierung ihrer Ausbildung erwarteten. In den USA erhoben viele (allerdings nicht alle) private und staatliche Hochschulen Studiengebühren. Diejenigen privaten Hochschulen, die Gebühren einforderten, deckten darüber einen erheblichen Teil ihrer Unterhaltungskosten. So brachten die von privaten Universitäten im Jahr 1910 in den USA erhobenen Studiengebühren etwa 41 % ihrer institutionellen Finanzierung auf. Studiengebühren waren auch für staatliche Universitäten häufig eine wichtige Einkommensquelle. Der Anteil der Studiengebühren an der institutionellen Finanzierung staatlicher Universitäten in den USA belief sich im Jahr 1910 immerhin auf 11 %. Studiengebühren waren aber auch im deutschen System der höheren Bildung eine wichtige Finanzierungskomponente. So finanzierten die staatlichen Universitäten Deutschlands im Jahr 1895/96 etwa 19 % ihrer institutionellen Ausgaben auf diese Weise. Bildungsgebühren wurden aber nicht nur an Universitäten und Hochschulen erhoben, sondern auch an studienvorbereitenden Einrichtungen wie etwa den Gymnasien und Realschulen. Im Jahr 1902 repräsentierten Schulgebühren etwa 39 % der institutionellen Finanzierung dieser Einrichtungen. Damit unterschieden sich die deutschen Gymnasien und Realschu-

² Thomas Adam, *The History of College Affordability in the United States from Colonial Times to the Cold War*, Lanham/Boulder etc. 2020; *ders.*, *Stipendienstiftungen und der Zugang zu höherer Bildung in Deutschland von 1800 bis 1960*, Stuttgart 2008.

len nur wenig von amerikanischen Privatschulen, die ihre Schülerschaft auf den Besuch einer privaten Hochschule vorbereiteten und sich ebenfalls über Schulgebühren – deren Anteil an der institutionellen Finanzierung in historischer Perspektive bisher weder statistisch erfasst noch wissenschaftlich erforscht worden ist – finanzierten. Schul- und Studiengebühren gehörten somit zum Alltag der Besucher höherer Bildungseinrichtungen und ihrer Eltern in den USA und Deutschland im 19. Jahrhundert.³

Tabelle 1: Die Finanzierung der Berliner Gymnasien im Jahr 1864

Gymnasium	Jahres- etat 1864 in Taler	Staatszuschuss		Stadtszuschuss		Schulgeld		Weitere Einkünfte	
		In Taler	In Prozent	In Taler	In Prozent	In Taler	In Prozent	In Taler	In Prozent
Zum Grauen Kloster	21.327	696	3%	6.799	32%	12.285	58%	1.547	7%
Köllnisches	17.172	598	3%	7.032	42%	7.905	46%	1.637	9%
Friedrich- Werdersches	18.140	1.450	8%	5.632	30%	10.461	58%	597	3%
Französisches	15.770	0	0%	5.888	38%	7.276	46%	2.606	16%
Friedrich- Wilhelms	65.640	9.963	15%	0	0%	52.795	80%	2.882	5%
Friedrichs	30.357	0	0%	8.264	22%	22.093	78%	0	0%
Wilhelms	11.265	0	0%	0	0%	11.100	98%	165	2%
Gesamt	179.671	12.707	7%	33.615	19%	123.915	69%	9.434	5%

Daten aus: *Ludwig Adolf Wiese*, Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-Statistische Darstellung, Berlin 1864, S. 90–104.

Während in den USA die Bildungsgebühren für individuelle Einrichtungen der höheren Bildung in der Regel zwischen 30 und maximal 40 % der institutionellen Finanzierung ausmachten, gab es im Fall der deutschen Einrichtungen der höheren Bildung – hier liegen allerdings nur statistische Informationen für Gymnasien,

3 *Ders.*, The History of College Affordability in the United States from Colonial Times to the Cold War, S. 3–5; *Philip A. Cowen*, College Tuition Trends, in: *School and Society* 33, 1931, S. 738–740; *Preußische Statistik*, Nr. 136: Statistik der preußischen Landesuniversitäten mit Einschluß der theologisch-philosophischen Akademie zu Münster und des Lyceum Hosianum zu Braunsberg, der bischöflichen Klerikalseminare sowie der militärärztlichen Bildungsanstalten für die Studienjahre Michaelis 1892/93, 1894/94 und das Wintersemester 1894/95, Berlin 1896, S. 7; *Ludwig Adolf Wiese/Bernhard Irmner*, Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung, Bd. 4: Umfassend die Zeit von 1874–1901, Berlin 1902, S. 918; *Thomas Adam*, Der unverzichtbare Beitrag von Stiftungen zur Finanzierung des höheren Schulwesens in Preußen im 19. Jahrhundert, in: *Paedagogica Historica* 48, 2012, S. 451–468, hier: S. 454; *James C. Albisetti/Peter Lundgreen*, Höhere Knabenschulen, in: *Christa Berg* (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs, München 1991, S. 228–278, hier: S. 274.

nicht aber für Hochschulen und Universitäten vor – erhebliche Unterschiede.⁴ So bezog, wie aus Tabelle 1 hervorgeht, zum Beispiel das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Berlin im Jahr 1864 immerhin 80 % und das Wilhelmsgymnasium zu Berlin sogar 98 % seiner Gesamteinnahmen aus Schulgeldern.

Im Fall der fünf Gymnasien der Stadt Köln trugen, wie aus Tabelle 2 hervorgeht, Bildungsgebühren (Stand 1902) hingegen lediglich zwischen 39 und 49 % zu ihren Einnahmen bei.

Tabelle 2: Finanzierung der Kölner Gymnasien im Jahr 1902

Gymnasium	Jahresetat 1902 in Mark	Staatszuschuss		Gymnasial- und Stiftungsfonds		Schulgeld	
		In Mark	In Prozent	In Mark	In Prozent	In Mark	In Prozent
Marzellen	101.390	32.250	32 %	26.900	26 %	42.240	42 %
Aposteln	89.990	18.370	20 %	30.000	34 %	41.620	46 %
Friedrich Wilhelms	157.020	91.120	58 %	0	0 %	65.900	42 %
Kreuzgasse	181.500	93.315	51 %	0	0 %	88.185	49 %
Kaiser Wilhelms	98.985	29.945	30 %	30.100	31 %	38.940	39 %
Gesamt	628.885	265.000	42 %	87.000	14 %	276.885	44 %

Daten aus: Ludwig Adolf Wiese/Bernhard Irmer, Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-Statistische Darstellung. Vierter Band, umfassend die Zeit von 1874–1901, Berlin 1902, S. 598–601.

Bildungsgebühren mögen also einen wesentlichen Anteil an der institutionellen Finanzierung von Bildungseinrichtungen ausgemacht haben, aber, wie zumindest Studien amerikanischer Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler aus den 1920er-Jahren, in denen sich eine gewaltige Expansion der Studiengebühren abzuzeichnen begann, zeigen, wurde die Höhe dieser Gebühren primär nicht durch finanzielle Zwänge bestimmt, sondern vielmehr durch kulturelle Faktoren. So kamen Philip A. Cowen, Walter J. Greenleaf und Ruth E. Anderson unabhängig voneinander in ihren Studien zur Entwicklung der Studiengebühren an amerikanischen Hochschulen zu der Erkenntnis, dass diese Gebühren vor allem durch nichtfinanzielle Kategorien determiniert wurden. So lagen etwa die Studiengebühren an Hochschulen für Männer weit über den Gebühren an den Hochschulen für Frauen. Auch das Alter der Bildungseinrichtung, ihre geografische Lage (ob in einer Stadt oder auf dem Land), die Größe ihrer Studierendenschaft sowie ihre Anbindung an eine Glaubensgemeinschaft beeinflussten die Festsetzung der Studiengebühren zumindest in den USA mehr als die finanziellen Bedürfnisse der betroffenen Hochschulen.⁵

4 Adam, *The History of College Affordability in the United States from Colonial Times to the Cold War*, S. 3–10 und 91–95.

5 Cowen, *College Tuition Trends*; Ruth E. Anderson, *A Study of Tuition Fees in 271 Endowed Colleges and Universities*, in: *Association of American Colleges Bulletin* 15, 1929, S. 285–332; Walter

Die Höhe der Studiengebühren an amerikanischen Hochschulen wurde weiterhin durch die Fähigkeit und die Bereitschaft der Hochschulabsolventinnen und -absolventen beeinflusst, diese Gebühren bezahlen zu können. So entstanden etwa dem Dartmouth College in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts erhebliche Einnahmeausfälle, weil dessen Absolventen – das Dartmouth College war bis 1972 eine ausschließlich Männern vorbehaltene Hochschule – die Studiengebühren einfach nicht begleichen konnten. Der Chemieprofessor Leon Burr Richardson, der im Jahr 1932 eine zweibändige Geschichte seiner Hochschule veröffentlichte, beklagte, dass lediglich 6 der 39 Absolventen des Dartmouth Colleges des Jahres 1806 ihre Studiengebühren, wie es erwartet wurde, bezahlt hatten, bevor sie die Hochschule verließen. Um den Studierenden entgegenzukommen und die Zahlung zumindest eines Anteils zu sichern, ließen sich die Präsidenten des Dartmouth Colleges im Lauf der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts allmählich darauf ein, die Studiengebühren erst nach dem errungenen Studienabschluss von ihren Absolventen in Ratenzahlungen einzufordern. Diese auch von anderen Hochschulen und Universitäten übernommene Praxis verwandelte diese Einrichtungen in Kreditgeber, deren finanzielle Situation von der Fähigkeit und Bereitschaft ihrer Alumni abhing, die ihnen gewährten Kredite zurückzuzahlen. Um die Absolventen an diese Verpflichtung zu erinnern, wurden sie vor ihrer Graduierung dazu gezwungen, Schuldscheine zu unterzeichnen, in denen sie den ihnen gewährten Kredit anerkannten und sich dazu verpflichteten, diese Schulden auch zu begleichen. Diese formale Anerkennung der Ausbildungsschulden verbesserte die finanzielle Situation des Dartmouth Colleges in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts allerdings nur wenig. Viele Alumni waren schlichtweg nicht fähig, die durch die Studiengebühren akkumulierten Schulden abzuführen. Daher mussten Hochschulen ihre Studiengebühren – im Jahr 1850 beliefen sie sich am Dartmouth College gerade einmal auf 36 Dollar, was in etwa der Hälfte der Studiengebühren am Harvard College entsprach – so gering wie möglich halten, um so zumindest einen Teil der Ausbildungskosten von ihren Alumni hereinzuholen.⁶

Die nominelle Höhe der Bildungsgebühren unterlag im gesamten 19. Jahrhundert sowohl in Deutschland als auch in den USA nur geringen Schwankungen. Die von deutschen Gymnasien, Realschulen und Universitäten erhobenen Gebühren scheinen sich – umfassende, systematische und flächendeckende statistische Erfassungen der Schul- und Studiengebühren fehlen noch vollständig – nur geringfügig geändert zu haben. Allerdings gab es gewaltige Unterschiede in Bezug auf die Gebührenhöhe zwischen einzelnen Bildungseinrichtungen. So lagen etwa im Jahr 1864 die Schulgeldsätze an den sieben Berliner Gymnasien zwischen 18 und 37 Taler pro Jahr. Damit unterschieden sich die Schulgebühren von Gymnasium zu Gymnasium selbst innerhalb einer Stadt. Die Direktoren jeder einzelnen Bildungseinrichtung waren ermächtigt, die Höhe der Schulgebühren ihrer Einrichtung zu bestimmen. Dazu stellten sie ihre eigenen Regeln auf. So wurde in einigen

J. Greenleaf, Annual Student Expenses in State Colleges and Universities, Washington 1928, Washington University Archives, Office of the Chancellor, George Throop, Records, Series 03, Box 01, Folder Student Loan Funds; *Adam*, The History of College Affordability in the United States from Colonial Times to the Cold War, S. 92 f.

⁶ *Leon Burr Richardson*, History of Dartmouth College, Bd. 1, Hanover 1932, S. 240–243.

preußischen Schulen das Schulgeld nach dem Alter des Schülers bestimmt. Schüler der unteren Klassen zahlten niedrigere Schulgeldsätze als die Schüler der höheren Klassen. In Westfalen und dem Rheinland wurde das Schulgeld hingegen in Abhängigkeit vom Einkommen der Eltern des betreffenden Schülers bestimmt. Schüler derselben Klasse und derselben Schule zahlten daher unterschiedliche Schulgeldsätze.⁷

Erst ab 1892 setzte sich sehr behutsam eine Standardisierung der Schulgelderhebung in Preußen durch. In einem ersten Schritt veröffentlichte die preußische Regierung im Jahr 1892 Richtlinien, nach denen das jährliche Schulgeld an Gymnasien auf 120 Mark, an Progymnasien und Realprogymnasien auf 100 Mark und an Realschulen auf 80 Mark festgesetzt werden sollte. Diese Richtlinien waren jedoch nicht verbindlich, sondern stellten lediglich eine Empfehlung dar. Die Berliner Gymnasien einigten sich erst zehn Jahre später (im Jahr 1902) auf eine stadtweite Vereinheitlichung der Schulgeldsätze. An den nun 16 Berliner Gymnasien galt fortan ein einheitlicher Schulgeldsatz von jährlich 130 Mark.⁸

Während die Studiengebühren für staatliche Universitäten in den USA durch die jeweiligen bundesstaatlichen Parlamente festgesetzt wurden und in einigen Fällen wie etwa in Indiana – die Verfassung des Staats aus dem Jahr 1816 verbot die Erhebung von Schul- und Studiengebühren in staatlichen Einrichtungen der höheren Bildung – auch in der Verfassung der jeweiligen Staaten kodifiziert wurden, blieb die Festsetzung der Studiengebühren an den privaten Hochschulen den Verwaltungsgremien der jeweiligen Institution überlassen. Private Hochschulen wie etwa das Harvard College oder die Princeton University setzten im 19. Jahrhundert allerdings auf niedrige Studiengebühren, die auch Studierenden aus armen Familien den Zugang zu diesen Bildungseinrichtungen ermöglichen sollten. So erlaubten die Verwaltungsgremien des Harvard Colleges im Zeitraum von 1850 bis 1910 lediglich eine Erhöhung der Studiengebühren. Im Jahr 1870 verdoppelten sich diese von 75 Dollar auf 150 Dollar. Studierende anderer privater Hochschulen wie etwa des Amherst Colleges und des Dartmouth Colleges erlebten im gleichen Zeitraum mehrere Erhöhungen und ein größeres Wachstum der Studiengebühren.⁹

Die Zurückhaltung der Verwaltungsgremien des Harvard Colleges, wenn es um die Bestimmung der Höhe der Studiengebühren ging, wurde wesentlich durch Charles W. Eliot forciert, der als Präsident dieser Hochschule von 1869 bis 1909 diente. Eliot sah in ständig steigenden Studiengebühren eine Gefahr für die amerikanische Gesellschaft, da sie die Söhne aus unbemittelten Familien von einer Hochschulausbildung ausschließen würden und somit den reichen Familien ein Privileg auf die höheren Bildungsanstalten, die ihre Studenten für Führungspositionen in der Gesellschaft ausbildeten, geben würden. Damit würde die amerikanische Gesellschaft Gefahr laufen, sich in eine Plutokratie zu verwandeln. Eliot bestand da-

7 *Wiese*, Das höhere Schulwesen in Preußen, S. 90–105; *Wiese/Irmer*, Das höhere Schulwesen in Preußen, S. 885 f.

8 *Ebd.*, S. 200–211 und 885.

9 *Adam*, The History of College Affordability in the United States from Colonial Times to the Cold War, S. 7.

her darauf, dass Studiengebühren so niedrig gehalten werden sollten, dass die Tore Harvards begabten Söhnen aus reichen und aus armen Familien offen standen.¹⁰

Derartige Diskussionen über die soziale Ausgrenzungsfunktion von Bildungsgebühren gab es in der deutschen Gesellschaft kaum. Schul- und Universitätsadministratoren, Pädagogen und Historiker des 19. Jahrhunderts haben die Entwicklung derartiger Gebühren zwar dokumentiert, aber nicht kritisiert. Ludwig Adolf Wiese, seit 1852 zuständiger Beamter für das höhere Unterrichtswesen im preußischen »Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten«, dokumentierte im Jahr 1864 in einer historisch-statistischen Darstellung des preußischen Schulwesens die weite Verbreitung von Schulgebühren, ohne diese zu bewerten. Sowohl in Deutschland als auch in den USA wurden Bildungsgebühren als sozioökonomische Schranken erkannt, aber nur in den USA gab es um diese soziale Auslesefunktion der Studiengebühren auch eine öffentlich ausgetragene Debatte und eine institutionelle Gegenreaktion wie im Fall des Harvard Colleges. In Deutschland beschränkte sich die Kritik an Bildungsgebühren seitens sozialdemokratischer Politiker und progressiver Lehrervereine vor allem auf die Volksschule. Die Abschaffung des Schulgelds für den Besuch der Volksschule war neben der Überwindung des dreigliedrigen Schulsystems eine der zentralen Forderungen der Sozialdemokratie vor dem Ersten Weltkrieg. Bildungsgebühren für den Besuch höherer Bildungseinrichtungen waren von dieser Kritik jedoch ausgenommen.¹¹

II. Die zweite Hürde: Stipendien für privilegierte Personengruppen

Bildungsgebühren formten eine harte Zugangsbarriere zum Gymnasium und zur Universität in Deutschland und zur Privatschule und zur Hochschule in den USA. Die Einführung und das Wachstum der Bildungsgebühren verstärkten in beiden Ländern plutokratische Tendenzen, in denen die höhere Bildung zu einem Gut wurde, das sich nur wenige Familien leisten konnten oder wollten. Um diese Entwicklung abzuschwächen, setzten sich in beiden Ländern Professoren und Lokalpolitiker für die Einrichtung von Stipendienstiftungen ein, die es Schülern und Studierenden aus Familien, die die Bildungsgebühren nicht aufbringen konnten, ermöglichen sollten, dennoch ein Gymnasium, eine Hochschule oder eine Universität zu besuchen.

Da es aber weder in Deutschland noch in den USA bis weit in das 20. Jahrhundert staatliche Regeln für die Errichtung dieser Stipendienstiftungen und von Stiftungen allgemein gab, wurde Stiftern ein enormer Spielraum in Bezug auf die Auswahlkriterien der künftigen Stipendiatinnen und Stipendiaten eingeräumt, was dazu führ-

10 *Jerome Karabel*, *The Chosen. The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*, Boston/New York 2005, S. 41; *Seymour E. Harris*, *Economics of Harvard*, New York 1970, S. 53–66; *Adam*, *The History of College Affordability in the United States from Colonial Times to the Cold War*, S. 6.

11 *Frank Heidenreich*, *Arbeiterkulturbewegung und Sozialdemokratie in Sachsen vor 1933*, Weimar/Köln etc. 1995, S. 179–182.

te, dass plutokratische Tendenzen eher befördert als verhindert wurden.¹² In beiden Ländern wurde Stiftern über die Stiftungsurkunden und die Stiftungsregeln die Möglichkeit gegeben, Auswahlkriterien aufzustellen, die dann für die Ewigkeit galten. Bei der Formulierung der Auswahlkriterien spielten akademische Leistungen der Bewerbenden allerdings kaum eine Rolle. Stiftern ging es vordergründig um die Festschreibung außerakademischer Qualifikationen wie etwa genealogische, religiöse und geografische Kriterien. So waren etwa 240 der 282 Stipendienstiftungen, immerhin 85 %, der im Jahr 1892 vom Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds verwalteten Stiftungen den Nachkommen der Stifter vorbehalten.¹³ Insgesamt 118 Kölner Stipendienstiftungen akzeptierten Bewerbungen ausschließlich von katholischen Schülern und Studierenden. Das entsprach fast 42 % aller Kölner Stiftungen. Derartige Bestimmungen stammten nicht nur aus Stiftungsstatuten, die in der Zeit der Glaubenskriege des 16. und 17. Jahrhunderts niedergeschrieben wurden, sondern auch noch aus dem 19. Jahrhundert. So verfügte etwa der Königliche Baurat Matthäus Biercher, der eine Stiftung im Jahr 1865 errichtet hatte, dass »in erster Reihe eheliche kathol. männliche Nachkommen der Vettern des Stifters« bei der Vergabe von Stipendien zu berücksichtigen seien.¹⁴ Für den aus Bliesheim stammenden Geistlichen Anton Dederix, der eine Stiftung im Jahr 1829 errichtet hatte, war »das katholische Bekenntnis« gar eine »unerlässliche Vorbedingung« für die Stipendienvergabe.¹⁵ Der »Abfall vom katholischen Glauben« konnte im Fall der aus dem Jahr 1662 stammenden Stiftung Pellionis ebenso wie »unsittliches Verhalten« zum Entzug des Stipendiums führen.¹⁶ Die Jubiläumsstiftung des Kgl. Friedrich Wilhelms-Gymnasiums aus dem Jahr 1875, das Stipendien »ohne Rücksicht auf die Konfession« des Bewerbers vergab, stellte eine absolute Ausnahme unter den Kölner Stipendien dar.¹⁷

Geografische Kriterien traten neben genealogischen und religiösen als die dritthäufigste Gruppe von Auswahlbedingungen auf. Im Fall der Kölner Stiftungen machten 98 der 282 Stipendienstiftungen geografische Einschränkungen. Das entsprach immerhin fast 35 %. So beschrieb etwa das Stiftungsstatut der Stiftung Blomken aus dem Jahr 1664 einen akzeptablen Bewerber als mit dem Stifter verwandt, ehelich geboren und katholisch. Falls es in einem Jahr keinen mit dem Stifter verwandten Bewerber gab, konnte die Stiftung ein Stipendium auch an einen Bewerber vergeben, der aus den Dörfern Grabeck, Hoveringhausen, Frülinkhausen, Dottendorf oder Sassel stammte.¹⁸

Und die Kölner Stipendienstiftungen waren in Bezug auf die Rolle außerakademischer Faktoren keineswegs eine Ausnahme. Viele deutsche Universitäten verwal-

12 *Hans Liermann*, Handbuch des Stiftungsrechts, Bd. 1: Geschichte des Stiftungsrechts, Tübingen 1963, S. 230–291; *Marion R. Fremont-Smith*, *Governing Nonprofit Organizations. Federal and State Law and Regulation*, Cambridge/London 2004; *Eleanor L. Brilliant*, *Private Charity and Public Inquiry. A History of the Filer and Peterson Commissions*, Bloomington/Indianapolis 2000.

13 Diese und die folgenden Angaben beruhen auf einer statistischen Auswertung des Buches *Gerhard Schoenen*, *Die Kölnischen Studienstiftungen*, Köln 1892.

14 Ebd., S. 155.

15 Ebd., S. 201.

16 Ebd., S. 396.

17 Ebd., S. 288.

18 Ebd., S. 165.

teten Familienstiftungen, die nicht nur aus frühmoderner Zeit stammten, sondern vor allem auch aus dem 19. Jahrhundert und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Im Jahr 1946 waren etwa 51 der 59 Stipendienstiftungen an der Universität Berlin Familienstiftungen. An der Universität Breslau belief sich die Zahl der Familienstiftungen auf 45 der 61 Stiftungen, an der Universität Halle-Wittenberg auf 25 der 30 Stiftungen und an der Universität München auf 45 der 50 Stiftungen.¹⁹

Stipendien führten damit eine zweite Hürde für den Besuch einer Bildungseinrichtung ein, da ein hoher Anteil der Stiftungen Stipendien nur an Bewerbende vergeben durfte, die spezifische außerakademische (genealogische, geografische oder religiöse) Kriterien erfüllten. Diese Maßgaben können auch kaum als Belohnung für außerakademische Leistungen der betreffenden Studierenden angesehen werden, weil sie nichts aktiv tun konnten oder mussten, um diese zu erfüllen. Sie waren und sind schon zum Zeitpunkt der Geburt beziehungsweise der Taufe entweder erfüllt oder unerfüllt.²⁰

Die Tradition der Einrichtung von Stipendienstiftungen an amerikanischen Hochschulen wie etwa des Harvard Colleges war im Wesentlichen von der bis in das späte Mittelalter zurückreichenden deutschen Tradition der Errichtung von Stipendienstiftungen beeinflusst. Dieser interkulturelle Wissenstransfer wurde wesentlich durch George Ticknor vorangetrieben, der nach seiner Ausbildung am Dartmouth College zu einem zweijährigen Studienaufenthalt an der Universität Göttingen von 1815 bis 1817 aufbrach. Ticknor war einer von rund 10.000 amerikanischen Staatsbürgern, die zwischen 1815 und 1914 an einer deutschen Universität studierten.²¹ Beeindruckt von ihren Erfahrungen, bemühten sich Studierende nach ihrer Rückkehr in die USA, Aspekte des deutschen Bildungswesens, die sie als positiv betrachteten, in das amerikanische Bildungswesen zu integrieren. Diese Transfers zwischen dem deutschen und dem amerikanischen Bildungswesen bezogen sich auf Bildungsinhalte, die Organisation von Bildungsveranstaltungen sowie auf die Bildungsfinanzierung. Ticknor nutzte seine Zeit in Göttingen zu umfangreichen Reisen in Norddeutschland, auf denen er verschiedene Einrichtungen der höheren Bildung wie etwa die Universität Leipzig und die Universität Jena sowie die Fürstenschule Schulpforta besuchte und detaillierte Beschreibungen über die Organisa-

19 Adam, Stipendienstiftungen und der Zugang zu höherer Bildung in Deutschland von 1800 bis 1960, S. 29.

20 Die außerakademischen Kriterien für eine Bewerbung um ein Stipendium sind in den veröffentlichten Stipendienverzeichnissen der jeweiligen Universitäten dokumentiert. Eine Übersicht befindet sich in: ebd., S. 14–24.

21 Carl Diehl, *Americans and German Scholarship 1770–1870*, New Haven/London 1978; Jürgen Herbst, *The German Historical School in American Scholarship. A Study in the Transfer of Culture*, Ithaca 1965; Charles F. Thwing, *The American and the German University. One Hundred Years of History*, New York 1928; Konrad Jarausch, *American Students in Germany, 1815–1914: The Structure of German and U.S. Matriculants at Göttingen University*, in: Henry Geitz/Jürgen Heideking/Jürgen Herbst (Hrsg.), *German Influences on Education in the United States to 1917*, Cambridge 1995, S. 195–212; Anja Werner, *The Transatlantic World of Higher Education. Americans at German Universities, 1776–1914*, New York/Oxford 2013.

tion und Finanzierung dieser Einrichtungen in seinen Reisetagebüchern verfasste.²² Die Studienfinanzierung durch Stipendien nahm in diesen Skizzen einen großen Raum ein. Ticknors Aufzeichnungen zirkulierten, wie wir aus einem Brief von Elizabeth Peabody vom 12. Juni 1822 wissen, als Lesematerial in der Bostoner Gesellschaft in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Bostoner Bürgerinnen und Bürger lasen Ticknors Beobachtungen, die er schon während seines Aufenthalts an Freunde in Boston geschickt hatte, allein oder sie trafen sich zu öffentlichen Lesungen dieser Aufzeichnungen. In diesen Texten fanden sie das notwendige Wissen über Stipendienstiftungen als eine Form der Studienförderung – zu einer Zeit, als dieses Instrument in den USA noch fast völlig unbekannt war. Nachdem Ticknor seine Mitbürgerinnen und Mitbürger mit detaillierten Informationen über Stipendienstiftungen, wie er sie an verschiedenen deutschen Universitäten gesehen hatte, versorgte hatte, kam es zu einer Gründungswelle von Stipendienstiftungen am Harvard College. Diese neuen Förderungsmöglichkeiten ebneten allerdings auch den Weg für die Erhöhung der Studiengebühren am Harvard College. Die Praxis, Stipendienstiftungen am Harvard College einzurichten, inspirierte Stifter in anderen Städten der USA, diesem Vorbild zu folgen.²³

Deutsche und amerikanische Stipendienstiftungen wurden in der Regel von einem Stifter beziehungsweise einer Stifterin errichtet, die damit entweder sich selbst oder ein Familienmitglied – in der Regel einen Sohn oder einen verstorbenen Ehemann – in das öffentliche Gedächtnis der Gesellschaft einschreiben wollten. Die Dauer dieser Stiftungen war niemals beschränkt. Stiftungen wurden immer für die Ewigkeit geschaffen. Diese ewige Existenz sollte durch die Unantastbarkeit des Stiftungsvermögens sowie dessen kluge Anlage in Aktien und Anleihen erwirkt werden. Nur das Zinseinkommen aus der Kapitalanlage durfte für die Erfüllung des Stiftungszwecks eingesetzt werden. Diese Stiftungen wurden immer an eine Bildungseinrichtung – Universität oder Gymnasium – zur Verwaltung übergeben. Professoren und Gymnasiallehrer, die über keine Vorbildung in der Anlage von Stiftungskapitalien verfügten, wurden mit der Verwaltung dieser Kapitalien beauftragt. Es waren auch diese Professoren und Lehrer, die über die Auswahl der Stipendiaten entschieden, die den Vorgaben der Stifter zu folgen hatte. Der Stifter oder die Stifterin gaben ihrer Stiftung jeweils eine spezifische Aufgabe – zum Beispiel die Förderung von Studierenden, die einer bestimmten Religion zugehörten oder eine spezifische Fachrichtung gewählt hatten oder die aus einem bestimmten Ort oder einer bestimmten Region stammten – und beschränkten die Förderung auf Schüler und Studierende, die diese Anforderungen erfüllten. Damit förderten Stipendienstiftungen sowohl in Deutschland als auch in den USA immer nur eine spe-

22 Thomas Adam/Gisela Mettele (Hrsg.), *Two Boston Brahmins in Goethe's Germany. The Travel Journals of Anna and George Ticknor*, Lanham 2009; *Life, Letters, and Journals of George Ticknor*, 2 Bde., Boston 1876/1877.

23 Thomas Adam, *The Intercultural Transfer of Knowledge and Concepts about Higher Education. George Ticknor's Travel Logs from His Study Stay in Germany, 1815–1817*, in: *Fanny Isensee/Andreas Oberdorf/Daniel Töpfer* (Hrsg.), *Transatlantic Encounters in History of Education. Translations and Trajectories from a German-American Perspective*, New York/London 2020, S. 103–119, hier: S. 113 f.; *Adam*, *The History of College Affordability in the United States from Colonial Times to the Cold War*, S. 38 f.; *Harris*, *Economics of Harvard*, S. 85–105.

zifische Gruppe von Schülern und Studierenden, die durch die von den Stiftern festgelegten Auswahlkriterien bestimmt wurde.²⁴

Im Folgenden sollen drei Gruppen von Auswahlkriterien – geografische, religiöse und genealogische – diskutiert werden, die bei der Auswahl von Stipendiaten in beiden Ländern eine zentrale Bedeutung hatten, sich aber außerhalb der Kontrolle der betreffenden Stipendiaten befanden. Dies waren erstens Stipendien, die nur an Personen vergeben wurden, die in einem bestimmten Wohnort lebten, zweitens Stipendien, die nur an Personen vergeben werden durften, die einer bestimmten religiösen Gruppe angehörten, und drittens Stipendien, die nur an Personen vergeben wurden, die ihre Verwandtschaft mit dem Stifter oder einem Mitglied einer speziell definierten Gruppe von Menschen (hier Soldaten, die im Ersten Weltkrieg gedient hatten) nachweisen konnten. In der Gesamtsicht dieser drei Gruppen von Auswahlkriterien erscheinen Stipendien zugleich immer als ein Instrument der Privilegierung und der Diskriminierung von Studierenden, die bestimmte außerakademische Auswahlkriterien, auf die sie keinen Einfluss hatten, erfüllen mussten, um in den Genuss einer Studienförderung zu gelangen.

Die mit der Verwaltung und Vergabe von Stipendien aus diesen Stiftungen beauftragten Lehrer und Professoren waren an die Vorgaben der Stifter gebunden. Eine Zweckentfremdung durch die Vergabe eines Stipendiums an einen Studenten, der die vom Stifter formulierten außerakademischen Qualifikationen nicht erfüllte, hatte das Potenzial, das Ansehen der betreffenden Bildungseinrichtung in der Gemeinschaft der Stifter zu beschädigen und künftige Stifter davon abzuhalten, ihre Stiftung der betreffenden Bildungseinrichtung anzuvertrauen. Vertrauen zwischen Stifter und Bildungseinrichtung war die Basis für die Einrichtung dieser Bildungstiftungen.

Die geografische Dimension für die Qualifizierung für ein Stipendium

Bestimmungen in Bezug auf die geografische Herkunft potenzieller Stipendiaten waren Bestandteil einer Vielzahl von Stipendienstiftungen an deutschen und amerikanischen Hochschulen und Universitäten. Statuten der Stipendienstiftungen grenzten den Bewerberkreis jeweils auf Studenten ein, die aus bestimmten Orten oder Städten oder aus bestimmten Regionen oder Bundesstaaten stammten. Zur ersten Gruppe von Stipendienstiftungen gehörte etwa die »Rössigsche Stiftung« an der Universität Leipzig, die Stipendien nur an Studierende vergeben durfte, die aus den Orten Pegau, Merseburg oder Leipzig stammten.²⁵ Ähnliche Regeln finden sich in den Statuten von Stipendienstiftungen am Harvard College. So durften »Warren H. Cudworth Scholarships« nur an Studierende vergeben werden, die aus Lowell

24 Thomas Adam, *Zivilgesellschaft oder starker Staat? Das Stiftungswesen in Deutschland (1815–1989)*, Frankfurt am Main/New York 2016, S. 80–99; *ders.*, Die Bedeutung des Stiftens für die Schulfinanzierung und die Zementierung von Klassenunterschieden in Preußen im 19. Jahrhundert, in: *Thomas Höhne/Clemens Striebing* (Hrsg.), *Stiftungen im Schulwesen*, Weinheim/Basel 2020, S. 172–193.

25 Max Baumgart, *Die Stipendien und Stiftungen (Convicte, Freitische u.s.w.) zu Gunsten der Studierenden an allen Universitäten des deutschen Reichs nebst den Statuten und Bedingungen für die*

oder East Boston stammten.²⁶ Zur zweiten Gruppe von Stiftungen gehört das »Schmillesche Stipendium« an der Universität Rostock, das nur Mecklenburgern offenstand.²⁷ Ähnliche bundesstaatliche Beschränkungen finden sich auch in Stipendienstiftungen am Harvard College. So stand etwa das »Julius Dexter Scholarship« nur Einwohnern aus Ohio und das »Howard Gardner Nichols Scholarship« nur Einwohnern aus dem Norden Alabamas offen.²⁸

Sowohl in den USA als auch in Deutschland wurden geografische Qualifikationen von potenziellen Stipendiaten nicht nur durch die von Universitäten direkt verwalteten kleineren Stipendienstiftungen zu einem integralen Bestandteil der Studienförderung, sondern auch durch außeruniversitäre große Stipendienstiftungen wie etwa den »Bernard Daly Educational Fund« im amerikanischen Fall und den »Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds« im deutschen Fall.²⁹ Die im Jahr 1920 durch das Testament des Oregoner Unternehmers Bernard Daly mit 800.000 Dollar begründete Stipendienstiftung sollte aus dem Einkommen des Stiftungskapitals alljährlich 15 talentierten Schülerinnen und Schülern aus dem Landkreis Lake County im Süden Oregons ein Studium an einer der drei universitären Einrichtungen des Bundesstaats – dem Oregon Agricultural College, dem Southern Oregon College of Education und der University of Oregon – ermöglichen. Die Daly-Stiftung sicherte ihren Stipendiatinnen und Stipendiaten über die Gewährung von Stipendien in Höhe von 75 bis 375 Dollar nicht nur ein gebührenfreies Studium – die Studiengebühren am Oregon Agricultural College lagen im Jahr 1920 bei 11,65 Dollar³⁰ –, sondern auch die Finanzierung ihres Lebensunterhalts zu. Die Daly-Stiftung ermöglichte es allein von 1922 bis 1940 insgesamt 308 Schülerinnen und Schülern aus Lake County, an einer der drei Einrichtungen der höheren Bildung in Oregon zu studieren.³¹

Lake County war und ist allerdings einer der bevölkerungsärmsten Landkreise im Bundesstaat Oregon. Im Jahr 1920 wohnten lediglich 3.991 Menschen in diesem Landkreis. Das waren etwa 0,5 % der etwa 788.000 Einwohner Oregons. Auch wenn sich die Bevölkerung von Lake County im Lauf des 20. Jahrhunderts mehr als ver-

Bewerbung und den Vorschriften über die Stundung resp. den Erlass des Collegienhonorars, Berlin 1885, S. 505.

26 The Harvard University Catalogue 1900–01, Cambridge 1901, S. 504.

27 Baumgart, Die Stipendien und Stiftungen, S. 589.

28 The Harvard University Catalogue 1900–01, S. 504 und 510.

29 Für den Bernard Daly Educational Fund vgl. Sam Stern, Bernard Daly's Promise. The Enduring Legacy of a Place-Based Scholarship, Corvallis 2022; ders./Jordan Hensley, Bernard Daly's Promise. Lessons from America's Oldest Place-Based Scholarship, in: Adam/Bayram, The Economics of Higher Education, S. 82–97; Adam, The History of College Affordability in the United States from Colonial Times to the Cold War, S. 49–51. Für den Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds vgl. Adam, Der unverzichtbare Beitrag von Stiftungen zur Finanzierung des höheren Schulwesens in Preußen im 19. Jahrhundert, S. 460–463; René Franken, Die Kölner Studienstiftungen in der Frühen Neuzeit, in: Jonas Flöter/Christian Ritzi (Hrsg.), Bildungsmäzenatentum. Privates Handeln – Bürgersinn – kulturelle Kompetenz seit der Frühen Neuzeit, Köln/Weimar etc. 2007, S. 73–84; Schoenen, Die Kölnischen Studienstiftungen; Franz Joseph von Bianco, Die vom Verwaltungsrat der Studien-Stiftungen zu Köln Administrierten Studien-Stiftungen in Ihren Urkundlichen Bestimmungen in 2 Bänden, Köln 1850 (Neudruck: Aalen 1974).

30 Adam, The History of College Affordability in the United States from Colonial Times to the Cold War, S. 10.

31 Ebd., S. 49.

doppelte, sank der Anteil des Landkreises auf lediglich 0,2 % (Stand 2019). Kinder, die in diesem bevölkerungsarmen Landkreis geboren werden, haben aufgrund der Daly-Stiftung aber immer noch eine bessere Aussicht darauf, sich ein Hochschulstudium, das im Lauf des 20. Jahrhunderts immer teurer geworden ist, leisten zu können, als Kinder, die in einem der bevölkerungsreicheren Kreise Oregons geboren werden. Im Jahr 2016 betragen die durchschnittlichen jährlichen Gesamtkosten für ein Hochschulstudium einschließlich der Studiengebühren, Unterkunft, Verpflegung und Ausgaben für Studienmaterialien an einer staatlichen Universität in Oregon immerhin 25.200 Dollar. Ein Stipendium aus der Daly-Stiftung deckt am Anfang des 21. Jahrhunderts zwar nicht mehr die Gesamtkosten eines Hochschulstudiums, aber immerhin noch etwa ein Drittel.³²

Von der Gründung der Daly-Stiftung im Jahr 1922 bis zum Jahr 2016 erhielten insgesamt 1.918 Studierende aus Lake County ein Stipendium. Die gute finanzielle Absicherung dieser Studierenden ermöglichte es einer deutlichen Mehrzahl von über 71 %, ihr Studium in der Regelstudienzeit von vier Jahren abzuschließen. Das liegt deutlich über dem landesweiten und dem nationalen Durchschnitt. Landesweit und national schafften es nur etwa 30 % der Studierenden, ihr Studium in der Regelstudienzeit zu absolvieren. Viele Daly-Stipendiatinnen und -Stipendiaten – etwa 40 % – setzten ihre akademische Ausbildung nach der Erlangung des Bachelor-Abschlusses fort und erwarben einen Master oder gar eine Promotion. Das lag weit über dem nationalen Durchschnitt. Lediglich 12 % der Amerikanerinnen und Amerikaner verfügen über einen Abschluss jenseits des Bachelor-Abschlusses. Daly-Stipendiatinnen und -Stipendiaten aus Lake County sind damit wesentlich erfolgreicher als ihre Mitstudierenden und ihre Mitbürgerinnen und Mitbürger in Oregon.³³

Inwiefern dieser Erfolg auch einen Einfluss auf die Zusammensetzung der Bildungseliten in Oregon hat, ist bisher nicht erforscht. Die Existenz der Daly-Stiftung und deren Förderung einer geografisch definierten Studierendengruppe gibt den Geförderten zweifelsohne einen Vorteil gegenüber Studierenden, die nicht aus Lake County stammen und daher nicht Zugang zu einer derart generösen Studienförderung haben. Diese Frage erscheint umso wichtiger, als »place-based scholarship programs« gegenwärtig eine Renaissance in den USA erleben. Seit der Einrichtung des »Kalamazoo Promise Program« im Jahr 2005 wurden in den USA mehr als 100 derartiger Programme gestiftet, die Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden in spezifischen Städten und Regionen Stipendien versprechen, sodass sich die Betroffenen auch angesichts stetig wachsender Bildungskosten eine Hochschulbildung leisten können.³⁴

Ähnliche Fragen in Bezug auf den Einfluss geografischer Qualifikationen auf die Formierung von Bildungseliten stellen sich auch in Bezug auf deutsche Stiftungseinrichtungen wie etwa den Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds. Diese Einrichtung entstand in der Zeit der französischen Besetzung des linksrheinischen Gebiets infolge der Französischen Revolution. Dem Stiftungsfonds wurden die bis dahin von den drei städtischen Gymnasien verwalteten Stipendienstiftungen, unter denen sich

32 *Stern/Hensley*, Bernard Daly's Promise, S. 87.

33 *Ebd.*, S. 87–91.

34 *Ebd.*, S. 84–86.

zahlreiche Familienstiftungen befanden, übertragen. Im Jahr 1892 verwaltete dieser Stiftungsfonds insgesamt 282 Einzelstiftungen mit einem Gesamtstiftungskapital von mehr als sieben Millionen Mark. Insgesamt 6 Stiftungen stammten aus der Zeit vor 1500, 48 wurden zwischen 1501 und 1600 errichtet, 120 zwischen 1601 und 1700, 45 zwischen 1701 und 1800 und 63 zwischen 1801 und 1892. Viele dieser Stiftungen waren Familienstiftungen, die Stipendien an die Nachkommen der Stifter vergaben. Traten in einem Jahr keine Nachkommen der Stifter als Bewerber auf, konnten diese auch Stipendien an andere, nicht mit dem Stifter verwandte Bewerber vergeben (diese wurden als Freistipendiaten bezeichnet). Im Jahr 2022 verwaltete der Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds 199 derartige Familienstiftungen. Von diesen 199 Stiftungen vergaben 133 Stiftungen Stipendien ausschließlich an katholische Bewerber. Das entsprach einem Anteil von fast 67 % der Familienstiftungen. Und im Fall von 109 Stiftungen war der potenzielle Stipendiatenkreis auch geografisch auf bestimmte Städte, Dörfer oder Pfarren beschränkt. Das entsprach einem Anteil von 55 %.³⁵

Im Jahr 2020 förderte der Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds insgesamt 390 Studierende und 529 Schülerinnen und Schüler. Von diesen insgesamt 919 Stipendiaten und Stipendiatinnen bezogen 328 – das entsprach 36 % aller Stipendiaten und Stipendiatinnen – ein Stipendium aus einer der 199 Familienstiftungen und mussten damit den dort verankerten außerakademischen (vor allem genealogischen und religiösen) Qualifizierungen genügen. Aber auch die 198 Freistipendiaten, die entweder Stipendien aus Familienstiftungen erhielten, weil ein mit dem Stifter verwandter Bewerber nicht auftrat, oder aus einer Stiftung, die nicht auf die Nachkommen des Stifters beschränkt war, mussten außerakademische (religiöse und vor allem geografische) Qualifizierungen erfüllen. Damit spielten genealogische, religiöse und geografische Qualifizierungen bei der Auswahl von 526 der 919 Stipendiaten und Stipendiatinnen eine entscheidende Rolle. Das entsprach einem Anteil von 57 %.³⁶

Die religiöse Dimension für die Qualifizierung für ein Stipendium

Die Vergabe von Stipendien an Bewerber, die einer bestimmten Religionsgruppe – im Fall der vom Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds verwalteten Stiftungen waren es Katholiken – zugehören mussten, war keineswegs ein spezifisch deutsches Phänomen, sondern charakterisierte auch die Vergabepaxis von Stipendien an amerikanischen Hochschulen und Universitäten. Die Einrichtung von Stipendienstiftungen wurde sowohl in den USA als auch in Deutschland von dem Bestreben der Stifter getrieben, die Angehörigen einer bestimmten Religionsgruppe zu fördern und somit das Überleben beziehungsweise die Dominanz einer bestimmten Religionsgruppe zu sichern. Seit der Reformationszeit befanden sich protestantische und katholische Stifter im deutschsprachigen Raum in einem Konkurrenz-

35 Diese Angaben stammen aus einer statistischen Auswertung einer Stiftungsübersicht der vom Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds im Jahr 2022 verwalteten Familienstiftungen, die mir von Andreas Buschmann seitens des Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds bereitgestellt wurde.

36 Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds, Jahresbericht 2020, Köln 2021, S. 13.

kampf, der in der Einrichtung einer Vielzahl von Stipendienstiftungen resultierte. Dabei bestanden katholische wie lutherische Stifter immer auf der ausschließlichen Förderung von Studierenden der jeweils eigenen Religionsgemeinschaft. Stipendienstiftungen wurden damit zu einem Instrument der Reproduktion von Religionsgemeinschaften und der Ausbildung kirchlicher Führungspersonen.³⁷

In den USA waren Stipendienstiftungen Bestandteil des Strebens religiöser Gemeinschaften, nach der in der Verfassung verankerten Trennung von Kirche und Staat und der damit weggefallenen staatlichen Finanzierung von Kirchen eine neue finanzielle Basis für ihre Existenz zu sichern. Das 19. Jahrhundert war für amerikanische Kirchen, die sich nun um eine selbstständige Finanzierungsbasis bemühen mussten und diese vor allem über Stiftungen durch ihre Mitglieder zu erreichen suchten, eine Periode des Werbens um Stifter und Stiftungen. Da die Bundesstaaten vielfach den Transfer von Stiftungen an die Kirchen begrenzten, um so ein Erstarren der Kirchen zu verhindern, verließen sich Religionsgemeinschaften zunächst vor allem auf kleinere Spenden und Stiftungen, die vor allem durch Vereine und Gesellschaften wie etwa die Bibel-Gesellschaften gesammelt wurden, die durch den Verkauf von Bibeln den Unterhalt lokaler Kirchen finanzierten.³⁸ Einzelne Kirchen wie etwa die Methodistische Kirche riefen am Ende des 19. Jahrhunderts aber auch zur Errichtung von Stipendienstiftungen für lokale Kirchen etwa in Texas auf, um über die gesammelten Stiftungen die Gründung von Hochschulen wie etwa der Southern Methodist University in Dallas im Jahr 1911 zu finanzieren. Um das für die Universitätsgründung notwendige Startkapital zusammenzubringen, rief die Kirchenleitung ihre Mitglieder in Texas dazu auf, sich an einer Spendenaktion zu beteiligen. Mehr als 29.000 Gläubige gaben kleine und große Summen und halfen damit, ein Stiftungskapital von 800.000 Dollar zu sammeln. Die Universität verpflichtete sich als Gegenleistung für diese Spendenbereitschaft der texanischen Methodisten, jedes Jahr 50 Studierende, die Mitglieder der Methodistischen Kirche in Texas waren, gebührenfrei auszubilden.³⁹

Eine Praxis, die sowohl bei christlichen Stiftungen in Deutschland als auch in den USA verbreitet war, ist die Ausgrenzung jüdischer Studierender von der Vergabe von Stipendien. Eine große Zahl der Stipendienstiftungen an deutschen Universitäten schloss explizit oder implizit jüdische Studierende als potenzielle Stipendiaten aus. Von 525 Stipendienstiftungen, die im Zeitraum von 1800 bis 1946 errichtet wurden, standen lediglich 49 – also gerade einmal neun Prozent – sowohl christlichen als auch jüdischen Studierenden offen. Die Mehrzahl dieser 49 Stiftungen – insgesamt 29 – waren allerdings von jüdischen Stiftern errichtet worden, die von Univer-

37 Adam, *Zivilgesellschaft oder starker Staat?*, S. 12–16; Bernhard Ebneht, *Stipendienstiftungen in Nürnberg. Eine historische Studie zum Funktionszusammenhang der Ausbildungsförderung für Studenten am Beispiel einer Großstadt (15.–20. Jahrhundert)*, Nürnberg 1994.

38 Kathleen McCarthy, *American Creed. Philanthropy and the Rise of Civil Society 1700–1865*, Chicago/London 2003, S. 53–57.

39 Adam, *The History of College Affordability in the United States from Colonial Times to the Cold War*, S. 63. Allgemein hierzu: Bruce A. Kimball/Benjamin A. Johnson, *The Inception of the Meaning and Significance of Endowment in American Higher Education*, in: *Teachers College Record* 114, 2012, H. 10, S. 1–32; David C. Hammack, *Financing Independence: Endowments, Philanthropic Foundations, and Higher Education in American History*, in: Adam/Bayram, *The Economics of Higher Education*, S. 98–123.

sitätsbeamten wiederum dazu gedrängt worden waren, ihre Stipendienstiftungen gerade nicht nur auf den Kreis jüdischer Studierender zu beschränken, sondern auch die Vergabe von Stipendien an christliche Studierende zuzulassen.⁴⁰

Universitäten und Hochschulen in beiden Ländern wehrten erfolgreich die zahlreichen Angebote jüdischer Stifter ab, die diesen Einrichtungen anboten, Stipendienstiftungen speziell für jüdische Studierende einzurichten. Angebote von jüdischen Stiftern wurden entweder rundweg abgelehnt oder aber die Stifter in langwierigen Verhandlungen darauf gedrängt, inklusive Stipendienstiftungen zu errichten, die nicht nur auf jüdische Studierende beschränkt waren.⁴¹ In den USA setzten vor allem die privaten Hochschulen an der Ostküste wie etwa Harvard, Princeton, Yale, Amherst und Dartmouth alles daran, nicht nur die Aufnahme jüdischer Studierender, sondern auch die Annahme jüdischer Stiftungen zu verhindern.⁴² Am Ende des 19. Jahrhunderts gab es an diesen privaten Hochschulen nicht eine einzige jüdische Stipendienstiftung. Die University of California war eine der wenigen Universitäten, die sich jüdischen Stiftungen gegenüber offen zeigte. So befindet sich in dem Verzeichnis der »Endowed Scholarships and Fellowships«, das im Jahr 1950 veröffentlicht wurde, mit dem »Bernard Nathan Scholarship Fund« aus dem Jahr 1915 immerhin eine jüdische Stipendienstiftung »for undergraduate students of Jewish parentage«.⁴³

Die genealogische Dimension für die Qualifizierung für ein Stipendium

Stipendienstiftungen, die Stipendien nur an Bewerber vergeben durften, die ihre Verwandtschaft mit dem Stifter nachweisen konnten, waren sowohl für deutsche Universitäten als auch für amerikanische Hochschulen im 19., 20. und 21. Jahrhundert typisch. Dabei gab es in beiden Ländern allerdings erhebliche regionale Unterschiede sowie in den USA auch unterschiedliche Organisationsformen. Stipendienstiftungen, die Stipendien nur an Nachkommen der Stifter vergaben, gab es an fast allen deutschen Universitäten. So bestimmten etwa die Statuten von 35 der 81 der Universität Leipzig im Zeitraum von 1800 bis 1946 anvertrauten Stipendienstiftungen – dies entsprach etwa 43 % der Stipendienstiftungen –, dass Nachkommen der Stifter bei der Stipendienvergabe zu bevorzugen seien. Die Universität München wies mit 45 der 50 Stiftungen (= 90 %), die Universität Berlin mit 51 der 59 Stiftungen (= 86 %), die Universität Halle-Wittenberg mit 25 der 30 Stiftungen (= 83 %) und die Universität Tübingen mit 24 der 36 Stiftungen (= 67 %) einen noch viel höheren Anteil an Familienstiftungen auf. Wie im Fall der vom Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds verwalteten Familienstiftungen konnten aber viele dieser Stiftungen auch an Bewerber vergeben werden, die nicht mit dem Stifter verwandt waren, wenn ein genealogisch qualifizierter Bewerber fehlte. Im Jahr 1946 verwalteten die

40 Adam, Stipendienstiftungen und der Zugang zu höherer Bildung in Deutschland von 1800 bis 1960, S. 158 und 189 f.

41 Ebd., S. 158.

42 Harold S. Wechsler, *The Qualified Student. A History of Selective College Admission in America*, New York 1977; Karabel, *The Chosen*.

43 University of California. *Endowed Scholarships and Fellowships*, 1950, S. 94.

20 deutschen Universitäten insgesamt 142 Familienstiftungen – das waren 27 % aller von diesen Universitäten verwalteten Stipendienstiftungen – von denen lediglich 36 ausschließlich auf die Förderung von mit dem Stifter verwandten Studierenden beschränkt waren, während die anderen 106 Familienstiftungen Stipendien auch an Bewerber vergeben durften, die nicht mit dem Stifter verwandt waren, wenn in einem Jahr kein genealogisch qualifizierter Bewerber auftrat.⁴⁴

Die Gründung von Stipendienstiftungen am Harvard College, die Stipendien nur an Nachkommen der Stifter vergeben durften, folgte weitgehend dem deutschen Vorbild. Im Lauf des 19. Jahrhunderts vertrauten Bostoner Stifter ihrem College insgesamt 14 Stipendienstiftungen an, die Stipendien vor allem an Verwandte und Nachkommen vergeben sollten. Das entsprach 16 % der 87 Stiftungen (Stand 1900). Diese Stipendienstiftungen waren keine exklusiven Familienstiftungen, sondern Stiftungen, die Verwandten und Nachfahren der Stifter bevorzugten, aber Stipendien auch an andere, nicht mit dem Stifter verwandte Studenten vergeben durften, wenn ein genealogisch qualifizierter Bewerber fehlte.⁴⁵

In den USA entwickelte sich insbesondere im Mittleren Westen, von Ohio im Norden bis nach Texas im Süden, eine besondere und ausgeprägte Form der Stipendienstiftung, die Stipendien ausschließlich an Nachkommen des Stifters vergab und vergibt. Um Startkapital für die Gründung von Hochschulen und Universitäten einzuwerben, boten College-Präsidenten Stiftern an, dass sie für die Stiftung einer bestimmten Summe Geldes ihren Nachkommen eine gebührenfreie Hochschulausbildung bieten würden. Diese Praxis des »selling of scholarships« begann in den 1830er-Jahren am Oberlin College und am Western Reserve College in Hudson in Ohio. Sie repräsentierte eine spezifisch amerikanische Form der Einwerbung von Stiftungskapitalien für die Gründung und Konsolidierung von Einrichtungen der höheren Bildung, die kein europäisches Vorbild hatte.⁴⁶

Als das Oberlin College im Jahr 1850 eine zweite Runde des »selling of scholarships« ausschrieb, um ein *Endowment* zu schaffen, offerierte die Hochschule ihren Stiftern drei Klassen von Stiftungen. Stifter, die 25 Dollar stifteten, erhielten als Gegenleistung insgesamt 12 Semester kostenfreie Hochschulausbildung für ihre Nachkommen. Gaben Stifter 50 Dollar, erhielten sie 36 Semester kostenfreie Hochschulausbildung für ihre Nachkommen. Und gaben Stifter 100 Dollar, sicherten sie ihren Nachkommen eine kostenfreie Hochschulausbildung für die Ewigkeit. Diese Strategie brachte kurzfristig erhebliche Vorteile. Oberlin College warb innerhalb eines Jahres fast 100.000 Dollar ein und war somit in der Lage, ein *Endowment* aufzubauen, das den Betrieb der Hochschule über Jahrzehnte sicherte. Es ging aber auf lange Sicht ein erhebliches finanzielles Risiko ein, da 248 der 586 Stiftungen – also etwa 42 % – bei oder über 100 Dollar lagen und damit dem betreffenden Stifter eine kostenfreie Ausbildung seiner Nachkommen am Oberlin College für die Ewigkeit zugesichert worden war. Damit garantierte diese Hochschule einer unbekanntem Zahl von Studierenden für Jahrzehnte und Jahrhunderte eine kostenfreie Ausbildung,

44 Adam, Stipendienstiftungen und der Zugang zu höherer Bildung in Deutschland von 1800 bis 1960, S. 29.

45 The Harvard University Catalogue 1900–01, S. 499–516.

46 Adam, The History of College Affordability in the United States from Colonial Times to the Cold War, S. 11–25.

auch wenn die institutionellen Kosten für die Ausbildung der Studierenden wachsen würden.⁴⁷

Während es keine Statistik über das Wachstum der institutionellen Ausbildungskosten für das Oberlin College gibt, existiert eine interne Veranschlagung über diese Kosten im Fall des Amherst Colleges in Massachusetts. Diese Veranschlagung reflektiert generelle Trends in der Explosion der Ausbildungskosten in den USA in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. So veranschlagte das Amherst College im Jahr 1900 die institutionellen Kosten – also die Summe, die sich aus der Bezahlung der Professoren, der Bezahlung des Verwaltungspersonals, die Kosten für die Unterhaltung der Bibliothek sowie die Kosten für die Unterhaltung der Gebäude einschließlich der Studentenwohnheime ergibt – pro Studierenden auf 330 Dollar jährlich. Innerhalb von nur vier Jahrzehnten – von 1900 bis 1940 – stiegen diese Kosten auf 1.200 Dollar.⁴⁸

Die Praxis des »selling of scholarships« war äußerst populär unter Hochschuladministratoren und unter Stiftern, da beide Seiten erhebliche Vorteile erlangten. Hochschulen erhielten Start-up-Fonds (im Fall des Oberlin Colleges und des Western Reserve Colleges) oder Mittel zum Wiederaufbau (im Fall der Indiana University) von Hochschulen, und Stifter sicherten ihren Familien einen dauerhaften (in vielen Fällen sogar ewigen) privilegierten Zugang zur höheren Bildung. Vom Norden breitete sich diese Praxis nach Süden aus und wurde auch von Einrichtungen wie der Indiana University in Bloomington und der Washington University in St. Louis erfolgreich aufgegriffen. In beiden Fällen wurden die durch die Stiftungen gesammelten Finanzmittel zum Bau beziehungsweise Wiederaufbau – die Gebäude der Indiana University waren im Jahr 1854 einem Feuer zum Opfer gefallen – von Lehrgebäuden verwendet.⁴⁹

Die Einrichtung von Stipendienstiftungen für die Nachkommen der Stifter trug sowohl in den USA als auch in Deutschland zu einer engen Bindung der Stifterfamilien an die von ihnen finanziell unterstützten Universitäten und Hochschulen bei. Die von ihnen geförderte Bildungseinrichtung wurde zu einer wichtigen Stütze für die Stifterfamilie, die dadurch ihren einmal errungenen sozialen Status beschützen und ausbauen konnte. Selbst wenn die Nachkommen nicht mehr über die umfangreichen finanziellen Kapazitäten ihrer Vorfahren verfügten, war ihnen dennoch immerhin der Zugang zu einer exklusiven Bildungseinrichtung – die Mehrzahl der Hochschulen, die »Selling-of-Scholarships«-Kampagnen veranstalteten, waren private Hochschulen – sicher, über die sie ihren einmal erworbenen sozialen Status über Generationen bewahren konnten.

Im Kontext des Ersten Weltkriegs zeichnete sich in beiden Ländern eine letzte gemeinsame Entwicklung ab, die in Deutschland aufgrund der Wirtschafts- und Finanzkrise in den frühen 1920er-Jahren in den Ansätzen stecken blieb und sich nur in den USA vollständig entfalten konnte. In beiden Ländern kam es nach dem Kriegsausbruch zur Stiftung von Stipendienstiftungen, die dem Andenken von im

47 Ebd., S. 17 f.

48 Gross Expense of Amherst College per Student and Tuition Charged per Student, 1900–1940, Amherst College Archives, Alfred Sheerwood Romer 1917, Box 2, Folder 6.

49 Adam, *The History of College Affordability in the United States from Colonial Times to the Cold War*, S. 11–25.

Krieg gefallenen Soldaten gewidmet waren und die vor allem im Krieg eingesetzten Soldaten nach deren Rückkehr oder deren Nachkommen ein Universitätsstudium ermöglichen sollten. Hierzu gehört zum Beispiel die Bernd-Richarz-Stiftung an der Universität Marburg (1915) und die Gerhard-Jaffé-Stiftung an der Universität Berlin (1918). Beide Stiftungen wurden von Vätern – dem Marburger Professor der Physik Franz Richarz und dem Berliner Stadtrat Benno Jaffé – errichtet, die ihre Söhne im Krieg verloren hatten. Beide Stiftungen sollten Kriegsteilnehmer und vor allem im Krieg verwundete Studenten bei der Stipendienvergabe bevorzugen.⁵⁰

Derartige Stiftungen zu Ehren von im Krieg gefallenen Söhnen und Ehemännern waren keineswegs neu. Schon im Kontext der deutschen Einigungskriege der 1860er- und 1870er-Jahre war es zu ähnlichen Stiftungen gekommen. So wandte sich im Februar 1872 Berta Oppenheimer mit dem Wunsch, eine Stipendienstiftung zum ehrenden Andenken an ihren im Deutsch-Französischen Krieg gefallenen Sohn Felix Oppenheimer errichten zu wollen, an den Rektor der Universität Leipzig. Felix Oppenheimer, der an der Leipziger Universität Jura studiert hatte, war bei Brie-sur-Marne am 2. Dezember 1870 gefallen. Der Tod ihres Mannes John B. Oppenheimer hatte die Witwe in die finanzielle Lage versetzt, eine solche Gedächtnisstiftung mit 2.000 Talern einzurichten. Zweck dieser Stiftung war es, alljährlich zwei Stipendien ausschließlich an jüdische Studenten zu vergeben.⁵¹

Neu war jedoch die außergewöhnlich hohe Zahl derartiger Stiftungen. Zwischen 1914 und 1919 wurden insgesamt 39 Stipendienstiftungen geschaffen – die meisten an der Universität Berlin (7), der Universität Greifswald (6) und der Universität Leipzig (5) –, die als Ehrenmal für einen im Krieg gefallenen Soldaten gedacht waren.⁵² Diese Stiftungen waren wohl durch den Aufruf des völkisch-nationalistischen Akademikers Ernst Schultze vom April 1917 inspiriert, in dem er dazu aufforderte, Stiftungen anstelle von Kriegsdenkmälern zu schaffen. Stiftungen erschienen ihm das geeignetste Mittel, um die »unzähligen Kulturaufgaben« des deutschen Volkes zu finanzieren.⁵³ Er eröffnete seinen diesbezüglichen Aufsatz mit dem folgenden Gedanken:

»Uns alle bewegt die Frage, wie wir unsere Krieger am besten und würdigsten ehren. Mancherlei Pläne liegen vor: neben Kriegsdenkmälern auf feindlicher Erde und daheim empfiehlt man Heldenhaine, Denkmalstürme, Gedächtnishallen, Ehrenschilder und anderes. Mit vollem Recht mahnen Sachverständige, die Entscheidung nicht zu übereilen, vor allem

50 Acta betreffend die Bernd Richarz-Stiftung bei der Universität Marburg vom Oktober 1915, Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, Hauptabteilung I, Rep. 76 Va Sekt. 12 Tit. XI, Nr. 18; Klaus Schultz, Stiftungen zur Studien- und Forschungsförderung an der Berliner Universität. Ihr Schicksal in den Jahren der Weimarer Republik und im Dritten Reich, Berlin 1994, S. 56. Allgemein vgl. Adam, Stipendienstiftungen und der Zugang zu höherer Bildung in Deutschland von 1800 bis 1960, S. 59–62.

51 Schreiben der Berta Oppenheimer an den Rektor der Universität Leipzig, Professor Dr. Wunderlich, 20.2.1872, Universitätsarchiv Leipzig, Rep. III/II/O III 1 (die Felix Oppenheimer Stiftung), fol. 1.

52 Adam, Stipendienstiftungen und der Zugang zu höherer Bildung in Deutschland von 1800 bis 1960, S. 61.

sich nicht auf die Form von Standbildern festzulegen, wie sie zur Erinnerung an 1870/71 den deutschen Boden zu Tausenden bedecken. Der Kunstgeschmack wandelt sich, es wäre bedauerlich, würden wir abermals mit fabrikmäßiger Dutzendware überschwemmt. Andererseits drängt unser Verlangen danach, der tiefen Dankbarkeit, die wir unseren Tapferen schulden, schon jetzt Ausdruck zu geben. Gibt es nicht wirklich eine Form, in der dies alsbald geschehen kann, ohne der Zukunft ihr Recht zu nehmen? In aller Stille sind bereits Ehrungen Gefallener erfolgt, ohne uns ein Denkmal aufzudrängen, das später um so weniger Beachtung finden würde, je mehr gleichartige gesetzt werden. So schufen statt des Denkmals in Erz oder Stein Eltern oder Freunde eine Stiftung, die zum Andenken an den Toten der Förderung seiner Lieblingswissenschaft dient.«⁵⁴

Auch in den USA kam es zur Gründung derartiger Stiftungen, die aber zunächst vor allem außerhalb der Universitäten und Hochschulen als eigenständige Fördereinrichtungen etabliert wurden. Die wohl größte derartige Stiftung war der »LaVerne Noyes Scholarship Endowment Fund«, der durch den Unternehmer La Verne Noyes im Jahr 1919 mit einem Stammkapital von 3,5 Millionen Dollar in Chicago mit dem Ziel ins Leben gerufen wurde, Stipendien an Personen zu vergeben, die im Ersten Weltkrieg auf der Seite der USA als amerikanische Staatsbürger gedient hatten oder die von Soldaten, die für die USA im Krieg gedient hatten, abstammten. In den Statuten legte Noyes fest, dass Stipendien an qualifizierte Bewerber beider Geschlechter ohne Rücksicht auf deren Abstammung (*race*), religiöse Orientierung oder politische Überzeugungen vergeben werden sollten. Aufgrund ihres signifikanten Stammkapitals war es der Stiftung möglich, ihr Wirken weit über die Stadt Chicago und den Bundesstaat Illinois auf das ganze Land auszudehnen. Der »LaVerne Noyes Scholarship Endowment Fund« wurde damit zu einer der ersten national agierenden Stiftungen in den USA. Im Jahr 1928/29 vergab er Stipendien an Studierende an 56 Hochschulen und Universitäten in 16 Bundesstaaten. Unter diesen Bildungseinrichtungen befanden sich das Amherst College, die Cornell University, die Indiana University, die University of Wisconsin und die Washington University.⁵⁵

Die Statuten des »LaVerne Noyes Scholarship Endowment Fund« etablierten einen Standard, der zum Zeitpunkt der Stiftungsgründung ungewöhnlich tolerant war. Während die Mehrzahl der Stifter Angehörige der jüdischen Religion regelmäßig und systematisch benachteiligten und andere Stifter rassistische Beschränkungen wie etwa die Zugehörigkeit zur anglosächsischen »Rasse« zur Voraussetzung für die Gewährung eines Stipendiums machten, bestand Noyes darauf, dass derartige Qualifizierungen im Fall seiner Stiftung nicht die Stipendienvergabe beeinflussen sollten. Damit war Noyes im Jahr 1919 seiner Zeit weit voraus.⁵⁶

Die Praxis der Beschränkung von Stipendien auf Soldaten, die im Ersten Weltkrieg aufseiten der USA gedient hatten, und auf deren Nachkommen wurde aller-

53 Ernst Schultze, Stiftungen – nicht Kriegsdenkmäler! Reproduziert als Einzeldruck mit Genehmigung der Deutsche Dichter-Gedächtnis-Stiftung (April 1917), S. 2, Universitätsarchiv Tübingen, 128/Allg. 9.

54 Ebd., S. 1.

55 Adam, The History of College Affordability in the United States from Colonial Times to the Cold War, S. 51–54.

56 Ebd., S. 52.

dings mit dem wachsenden zeitlichen Abstand zu einem Problem. Und hier zeigt sich ein grundsätzliches Problem des Stiftens: Stifter versuchen mit ihrer Stiftung immer ein drängendes Problem ihrer Zeit zu lösen. Aber sie schaffen mit einer Stiftung fast immer eine langlebige Einrichtung, die die Lösung des identifizierten Problems überdauert und sich oftmals, aber nicht immer zu einem anachronistischen Relikt entwickelt. Im Fall der »LaVerne Noyes Stiftung« waren es die gewaltigen Veränderungen in der Zusammensetzung der amerikanischen Bevölkerung, die die progressive Stipendienvergabepraxis in eine anachronistische und vielleicht sogar rassistische Vergabepraxis verwandelten. Am Anfang des 21. Jahrhunderts (Stand 2013) lebten in den USA etwa 311 Millionen Menschen. Etwa ein Viertel dieser Amerikanerinnen und Amerikaner (76 Millionen Menschen) waren erst nach dem Ersten Weltkrieg und vor allem aus Asien in die USA eingewandert. Die Kinder dieser Amerikanerinnen und Amerikaner sind aufgrund ihrer späten Ankunft in der amerikanischen Gesellschaft automatisch von der Stipendienvergabe des »LaVerne Noyes Scholarship Endowment Fund« ausgeschlossen. Und während sich die ethnische Zusammensetzung der amerikanischen Bevölkerung weiterhin zugunsten nichteuropäischer Bevölkerungsgruppen verschiebt, sichert diese Stiftung einer immer kleiner werdenden Gruppe von Menschen, die ihre Abstammung auf europäische Wurzeln zurückführen können und lange vor dem Ersten Weltkrieg in die USA eingewandert sind, die Finanzierung einer universitären Ausbildung in einer Bildungslandschaft, in der diese Ausbildung immer teurer wird. Damit trägt diese Stiftung beziehungsweise ihre Nachfolgestiftungen – die Stiftung wurde im Jahr 1937 aufgelöst und das Stiftungsvermögen an 46 Universitäten und Hochschulen im ganzen Land unter der Bedingung verteilt, dass diese den Vorgaben des Stifters weiterhin folgen würden und die Vergabe von Stipendien auf Nachkommen von Soldaten, die im Ersten Weltkrieg gedient hatten, begrenzt bliebe – im 21. Jahrhundert zur weiteren Dominanz der europäischstämmigen Amerikanerinnen und Amerikaner in den USA bei.⁵⁷

Fazit

Studiengebühren und Stipendien trugen sowohl in Deutschland als auch in den USA im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zur Strukturierung und Abschottung von Bildungseliten bei. Studiengebühren sorgten dafür, dass nur diejenigen Familien, die es sich leisten konnten, diese Gebühren zu bezahlen, ihre Kinder auf eine Hochschule schicken konnten. Dabei erhielten diese Familien Hilfe durch Stipendienstiftungen, die Beihilfen an diejenigen Studenten zahlten, die nachweisen konnten, dass sie einer finanziellen Unterstützung bedurften und dass sie zu einer förderungswürdigen Gruppe gehörten. In Deutschland trugen diese Gebühren wesentlich mehr dazu bei, Einrichtungen der höheren Bildung für die Kinder aus wohlhabenden Familien zu reservieren. Dies hing vor allem mit dem Stellenwert und der sozialen Wertschätzung von Bildung zusammen, die in Deutschland früher als in den USA zu einem festen Bestandteil sozialer Klassenidentitäten geworden

⁵⁷ Ebd., S. 53 f.

waren. In den USA galt Bildung im 19. Jahrhundert noch nicht als ein wertvolles Gut, das soziale Aufstiegschancen versprach. Viele wohlhabende Familien sahen noch keinen Nutzen darin, ihre Kinder auf eine Hochschule zu schicken. Hochschulen waren im Wesentlichen Ausbildungsstätten von Lehrern und Predigern und noch nicht von Staatsbeamten, die auf lukrative Karrieren hoffen konnten. Daher wurden Studiengebühren in den USA bis zum Ersten Weltkrieg wesentlich niedriger gehalten als in Deutschland. Nach dem Ersten Weltkrieg wandelte sich dann die öffentliche Wahrnehmung und Wertschätzung für einen Hochschulabschluss in der amerikanischen Gesellschaft, was zu einer Veränderung in der sozialen Zusammensetzung der amerikanischen Studierendenschaft und rasch wachsenden Studiengebühren führte.⁵⁸ Eine Hochschulbildung galt nun in Deutschland und in den USA als ein Statussymbol. Und diese Hochschulbildung kostete viel Geld.

Stipendien entwickelten sich in beiden Ländern zu einem Instrument für die Auswahl derjenigen, denen ein Platz an einer Hochschule eingeräumt wurde. Die Vergabe von Stipendien wurde dabei nur sekundär an akademische Leistungen gebunden. Außerakademische Qualifizierungen – geografische Qualifikationen, religiöse Qualifikationen und genealogische Qualifikationen – spielen bis auf den heutigen Tag eine primäre Rolle, wenn es um die Vergabe von Stipendien geht. So sind die Stipendien des Daly Funds immer noch auf die Einwohner von Lake County in Oregon beschränkt und geben diesen Studenten einen Standortvorteil. Derartige ortsbezogene Stipendien stellen für amerikanische Pädagoginnen und Pädagogen sogar ein Modell für die Reform des amerikanischen Hochschulsystems und für eine zukunftsfähige und nachhaltige Finanzierung einer Hochschulausbildung dar.⁵⁹ Dabei wird aber oftmals vergessen, dass außerakademische Qualifizierungen wie zum Beispiel die geografische Qualifizierung außerhalb der Kontrolle der Studierenden liegt, und diejenigen belohnt, die an einem Ort geboren wurden, an dem ein ortsbezogenes Stipendium verfügbar ist, während diejenigen benachteiligt werden, die an einem Ort geboren wurden, an dem kein ortsbezogenes Stipendium vergeben wird. Wenn der Bewerber in der richtigen Stadt (wie etwa Köln) oder Region (Lake County, Oregon) geboren ist, wenn er der richtigen Religion (etwa der katholischen Kirche in Köln) zugehört, wenn er ein Nachkomme eines Stifters ist oder wenn einer seiner Vorfahren als Soldat im Ersten Weltkrieg gedient hat, dann sind seine Chancen auf ein Stipendium recht hoch. Wenn er aber all diese Kriterien nicht erfüllt, dann bleiben ihm auch noch im 21. Jahrhundert viele Fördermöglichkeiten verschlossen.

Die Praxis der Stipendienvergabe, die außerakademische Qualifizierungen priorisierte, ist wie die Beispiele des »Bernard Daly Educational Fund« in Oregon, des Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds und des »LaVerne Noyes Scholarship Endowment Fund« zeigen keineswegs ein Phänomen der Vergangenheit. Außerakademische Qualifizierungen spielen auch im 21. Jahrhundert – nun allerdings mehr in den USA als in Deutschland, das im 20. Jahrhundert mehrere Wellen der Vernich-

58 Ebd., S. 85–111.

59 Jennifer Iriti/Lindsay C. Page/William E. Bickel, Place-Based Scholarships: Catalysts for Systems Reform to Improve Postsecondary Attainment, in: *International Journal of Educational Development* 58, 2018, S. 137–148; Charity Anderson, Local-level, Place-Based Scholarships: A Review of the Literature, in: *Educational Review* 73, 2021, S. 638–661.

tion von Stipendienstiftungen erlebt hat⁶⁰ – immer noch eine bedeutende Rolle bei der Vergabe von Stipendien. Schulische und akademische Leistungen sind damit weder das alleinige noch das bestimmende Zugangskriterium für die Vergabe von Stipendien aus Stiftungen wie etwa dem »Bernard Daly Educational Fund«. Damit bestehen auch noch im 21. Jahrhundert zwei Systeme der Qualifizierung – ein System, das auf außerakademischen Qualifizierungen basiert, und ein System, das auf akademischen Qualifizierungen basiert – für die Vergabe von Stipendien nebeneinander. Beide Systeme haben einen Einfluss auf die strukturelle Zusammensetzung der Studierendenschaft und damit auch auf die strukturelle Zusammensetzung der künftigen Bildungseliten.

60 Adam, *Zivilgesellschaft oder Starker Staat?*, S. 195–236.

PIERRE SCHMUCK

Politische Bildung und Weimarer Demokratie

Die Reichszentrale für Heimatdienst und Volkshochschulen im Land Thüringen 1919–1933

Die Zeit des politischen Umbruchs 1918/19 in Deutschland, die Gründungsphase der Weimarer Republik, war geprägt von komplexen und ambivalenten Gegenwartserfahrungen und Zukunftsperspektiven.¹ Selbst bei Befürwortern einer parlamentarischen Demokratie als Basis der zukünftigen politischen Ordnung mischte sich unter die Aufbruchseuphorie oft auch ein nicht geringes Maß an Skepsis: Einerseits glaubte man an neue politische und gesellschaftliche Möglichkeitsräume, die eine Republik eröffnen würde, andererseits war man der Überzeugung, dass eine demokratische Ordnung langfristig nur bestehen könne, wenn sie auf entsprechendem politischem Denken und Handeln weiter Bevölkerungskreise beruht. Auf dieses Argumentationsmuster beriefen sich zahlreiche Protagonisten des zeitgenössischen Volksbildungswesens, die sich nicht nur als Akteure eines »moralischen« Wiederaufbaus nach dem Weltkrieg verstanden, sondern die in politischer Bildungsarbeit auch einen Weg zur Stabilisierung von Republik und Demokratie in Deutschland sahen.² Die Reichsregierung selbst versuchte, das Vertrauen der Bevölkerung durch politische Aufklärung und Information zu gewinnen und beauftragte eine eigens dafür zuständige Behörde: die Reichszentrale für Heimatdienst. Der vorliegende Beitrag analysiert die Ausgestaltung solcher Versuche zeitspezifischer Demokratievermittlung in der Weimarer Republik zwischen 1919 und 1933.³

Politische Bildung als analytische Kategorie

Politische Bildung ist im Rahmen der folgenden Ausführungen als Analysekategorie zu verstehen. Sie soll helfen, die Vielfalt des zeitgenössischen Sprachgebrauchs zu erfassen, in dem von »staatsbürgerlicher Erziehung«, »staatsbürgerlicher Bildung«, aber auch von »politischer Bildung« sowie von »staatspolitischer Aufklärung« die

-
- 1 Vgl. *Robert Gerwarth*, *Die größte aller Revolutionen. November 1918 und der Aufbruch in eine neue Zeit*, München 2018, S. 9–27; *Jörn Leonhard*, *Der überforderte Frieden. Versailles und die Welt 1918–1923*, München 2018, S. 430–462, 881–906 und 1212–1236; *Tim B. Müller*, *Demokratie, Kultur und Wirtschaft in der deutschen Republik*, in: *ders./Adam Tooze* (Hrsg.), *Normalität und Fragilität. Demokratie nach dem Ersten Weltkrieg*, Hamburg 2015, S. 259–293, hier: S. 259–269.
 - 2 *Werner Picht*, *Die deutsche Volkshochschule der Zukunft. Eine Denkschrift*, Leipzig 1919, S. 7 f. und 34; *Paul Rühlmann*, *Wege zur Staatsgesinnung. Beiträge zur politischen Pädagogik*, Charlottenburg 1919, Vorwort, S. 132 und 143 f.; *Eduard Weitsch*, *Zur Sozialisierung des Geistes. Grundlagen und Richtlinien für die deutsche Volkshochschule*, Jena 1919, S. 108–112; *Anton H. Hollmann*, *Die Volkshochschule und die geistigen Grundlagen der Demokratie*, Berlin 1919, S. III–XII.
 - 3 Der Beitrag präsentiert erste Befunde eines laufenden Dissertationsprojekts zur politischen Bildungsarbeit von Reichszentrale für Heimatdienst und von Volkshochschulen in der Weimarer Republik.

Rede war. Während es dabei im Kern meist darum ging, Verständnis für politische Ereignisse, Entwicklungen und Zusammenhänge zu vermitteln, waren mit solchen Initiativen – je nach politischem Standpunkt – unterschiedliche Intentionen und Zielsetzungen verknüpft; weshalb schon die unterschiedlichen Begriffskonnotationen in der Quellsprache aufschlussreich sind: Die Tatsache, dass in den 1920er-Jahren sowohl Gewerkschaften und Sozialdemokratie als auch die NSDAP politische Bildung auf ihre jeweilige Agenda setzten⁴, lässt erahnen, wie umkämpft diese Begrifflichkeiten zu Zeiten der Weimarer Republik waren.

Unter dem analytischen Teilbegriff »Bildung« werden in einem prozessualen Sinne solche Initiativen verstanden, die der Wissensvermittlung, Unterrichtung und Schulung, aber auch der Aufklärung und Information dienten. Hinsichtlich des Teilbegriffs »politisch« ist eine universelle Definition schwerlich zu formulieren. Hier folgt der Beitrag jenen Forschungsansätzen, die »das Politische« als historisch spezifische Form menschlicher Kommunikation begreifen, die unter Bezugnahme auf »vorgestellte überindividuelle Einheiten« die Regeln des Zusammenlebens, Machtverhältnisse oder Grenzen des Sag- und Machbaren thematisiert.⁵ Damit können dann auch solche zeitgenössischen Bildungsinitiativen analytisch erfasst werden, die von den jeweiligen Akteuren zwar nicht explizit als »staatsbürgerlich« oder »politisch« etikettiert, letztlich aber doch in einen argumentativen Zusammenhang mit der Weimarer Republik und der Weimarer Demokratie gesetzt wurden.

Reichszentrale für Heimatdienst und Volkshochschulen als analytische Brenngläser

Politische Bildungsinitiativen als solche waren in den Jahren 1918/19 nicht neu. Bereits im Kaiserreich war ein Zusammenhang zwischen dem politischen Bildungsstand der Bevölkerung und der politischen Stabilität eines Staats nicht nur diskutiert worden⁶, sondern es hatten sich auch zahlreiche – meist konfessionell oder weltanschaulich orientierte – Verbände und Vereine sowie Gewerkschaften und Parteien um politische Bildungsarbeit bemüht.⁷ Innerhalb dieser bestehenden Institutionenlandschaft entwickelten sich in der Weimarer Republik nun Volkshoch-

4 Vgl. *Ronny Noak*, Von »Staatsbürgerausbildung« und »Kaderschmieden«. Die Parteischulen der Weimarer Republik, in: *Andreas Braune/Michael Dreyer* (Hrsg.), *Republikanischer Alltag. Die Weimarer Demokratie und die Suche nach Normalität*, Stuttgart 2017, S. 271–284.

5 Vgl. Abschlussbericht des SFB 584 »Das Politische als Kommunikationsraum in der Geschichte« (»The Political as Communicative Space in History«), Universität Bielefeld 2013, S. 16 und 20. Ausführlich bei: *Willibald Steinmetz*, *Neue Wege einer historischen Semantik des Politischen*, in: *ders.* (Hrsg.), »Politik«. Situationen eines Wortgebrauchs im Europa der Neuzeit, Frankfurt am Main/New York 2007, S. 9–40, hier: S. 9–15; *Ulrich Meier/Martin Papenheim/Willibald Steinmetz*, *Semantiken des Politischen. Vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert*, Göttingen 2012, S. 75–109 und 121–123.

6 Bezugspunkte für einschlägige Debatten in der Weimarer Republik blieben unter anderem: *Georg Kerschensteiner*, *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*, Erfurt 1901; *Paul Rühlmann*, *Politische Bildung. Ihr Wesen und ihre Bedeutung, eine Grundfrage unseres öffentlichen Lebens*, Leipzig 1908.

7 Vgl. *Bettina Irina Reimers*, *Volksbildungs- und Volkshochschulbewegung*, in: *Diethart Kerbs/Jürgen Reulecke* (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Reformbewegung 1880–1933*, Wuppertal 1998, S. 355–367, hier: S. 355 f.; *Paul Röhrig*, *Erwachsenenbildung*, in: *Christa Berg* (Hrsg.),

schulen und die Reichszentrale für Heimatdienst zu neuen und relevanten Akteuren. In beiden bündelten sich zum einen Traditionslinien, zum anderen waren sie Ausdruck neuartiger Entwicklungen in diesem Bereich.

Die Reichszentrale für Heimatdienst ging nach verschiedenen Umstrukturierungen aus der bereits im März 1918 von der Reichsleitung eingerichteten Zentrale für Heimatdienst hervor; diese hatte während des Weltkriegs der politischen Aufklärung an der »Heimatfront« dienen sollen. In der Weimarer Republik war die Behörde zunächst der Pressestelle der Reichsregierung angegliedert, ab 1927 dann der Reichskanzlei direkt unterstellt. Mit der Reichszentrale für Heimatdienst existierte in Deutschland erstmals eine Regierungsbehörde für amtliche politische Aufklärung und Information. Ihre Tätigkeit war allerdings schon in der zeitgenössischen Wahrnehmung von Ambivalenz gekennzeichnet und oszillierte – auch im Selbstverständnis der Behörde – zwischen »Volksbildung« und »Propaganda«.⁸ Zumindest nominell verfügte die Reichszentrale über eine nicht unbeträchtliche Reichweite: Mit zeitweise mehr als 20 Landesabteilungen war sie in nahezu allen Regionen des Deutschen Reichs präsent.

Das Volkshochschulwesen knüpfte ebenfalls an Entwicklungen während des Kaiserreichs an. Es erfuhr in den Jahren 1918/19 jedoch einen merklichen Aufschwung, was sich vor allem in einer regelrechten Gründungswelle neuer Volkshochschulen ausdrückte. Obgleich längst nicht alle Neugründungen dauerhaft Bestand hatten, zählte ein Bericht des Reichsinnenministeriums im Jahr 1927 reichsweit insgesamt 215 Volkshochschulen – die meisten davon in Preußen (93), Sachsen (52) und Thüringen (34).⁹ Damit verbunden war eine zunehmende Institutionalisierung des Volkshochschulwesens: In einzelnen Ländern wie Thüringen und Sachsen bildeten sich Landesverbände, im Jahr 1927 wurde ein Reichsverband der deutschen Volkshochschulen gegründet. Volkshochschulen etablierten sich in der Weimarer Republik erstmals als eigenständiger Bereich des deutschen Bildungssystems.¹⁰ Das Volkshochschulwesen war jedoch alles andere als ein homogenes Gebilde, vielmehr differenzierten sich interne Richtungen und Strömungen aus. Eine Möglichkeit der Kategorisierung war die idealtypische Unterscheidung zwischen sogenannten freien und weltanschaulich/konfessionell gebundenen Volkshochschulen.

Hinsichtlich ihrer politischen Bildungstätigkeit versuchten sich freie Volkshochschulen ebenso wie die Reichszentrale für Heimatdienst von der Bildungsarbeit politischer Parteien sowie von weltanschaulich oder konfessionell gebundenen Initiativen abzugrenzen, indem sie sich auf Grundprinzipien der Objektivität und Neutralität beriefen. Um sich nicht dem Verdacht politischer Parteinarbeit auszusetzen,

Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs, München 1991, S. 441–471.

8 Richard Strahl, Aufgaben und Ziele der staatspolitischen Aufklärungsarbeit, Berlin 1928, S. 13.

9 Vgl. Dieter Langewiesche, Erwachsenenbildung, in: ders./Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5: 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989, S. 337–370, hier: S. 340.

10 Vgl. Reimers, Volksbildungs- und Volkshochschulbewegung, S. 357; Horst Dräger, Die Institutionalisierung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik, in: Paul Ciupke/Franz-Josef Jelich (Hrsg.), Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojekts der Weimarer Zeit, Essen 1997, S. 29–48.

orientierte sich die Reichszentrale in ihrer Arbeit am »Staatsganzen« mit der Weimarer Reichsverfassung als dessen Grundlage. Richard Strahl, der Leiter der Behörde, erklärte die republikanische Verfassung zum »unverrückbare[n] Ausgangspunkt« der »Aufklärungstätigkeit auf staats- und verfassungspolitischem Gebiete«. ¹¹ Wird hier ein eher indirekter Bezug der politischen Aufklärungsarbeit zur demokratischen Grundordnung der Weimarer Republik erkennbar, formulierten Vertreter von Volkshochschulen mitunter sehr explizit den Anspruch, demokratisches Denken und Handeln zu vermitteln. ¹² Die Reichszentrale für Heimatdienst und die freien Volkshochschulen erweisen sich als geeignete analytische Brenngläser für die Suche nach demokratieorientierter politischer Bildungsarbeit in der Weimarer Republik. Eine solche Fokussierung ermöglicht zudem, sowohl staatliche als auch genuin nichtstaatliche Bildungsinitiativen sowie ihr Verhältnis zueinander zu untersuchen.

Forschungsstand – Erkenntnisinteresse – Quellenkorpus

Wer sich mit der Reichszentrale für Heimatdienst und Volkshochschulen beschäftigt, stößt auf einen disparaten Forschungsstand. Die Reichszentrale für Heimatdienst wurde von der Historiografie bisher wenig beachtet, die einschlägige Forschungsliteratur umfasst bis heute lediglich einige wenige Detailstudien. ¹³ Hier wird ein Forschungsdesiderat erkennbar, zu dessen Behebung die vorliegende Studie einen Beitrag leisten möchte. Demgegenüber hat insbesondere die historische Bildungsforschung das Volkshochschulwesen in der Weimarer Republik eingängig untersucht und dabei oft eine Wechselwirkung zwischen beidem konstatiert. ¹⁴ Einerseits habe erst die Weimarer Reichsverfassung jene Rahmenbedingungen geschaffen, in denen sich das Volkshochschulwesen habe entfalten können – Artikel 148 sah die Förderung von Volkshochschulen durch Reich, Länder und Gemeinden vor. Andererseits habe es zum Anspruch vieler Volkshochschulen gehört, politisch interessierte und mündige Staatsbürgerinnen und Staatsbürger auszubilden, die als Voraussetzung für das Funktionieren von Demokratie als politische Ordnungsform,

11 *Richard Strahl*, Die Reichszentrale für Heimatdienst, Berlin [1922], S. 7 f.

12 *Weitsch*, Zur Sozialisierung des Geistes, S. 109–111; *Ilse Theiß/Heiner Lotze* (Hrsg.), Dreißigacker. Volkshochschule/Erwachsenenbildung, Jena 1930, S. 30.

13 *Johannes Karl Richter*, Die Reichszentrale für Heimatdienst. Geschichte der ersten politischen Bildungsstelle in Deutschland und Untersuchung ihrer Rolle in der Weimarer Republik, Berlin 1963; *Klaus W. Wippermann*, Politische Propaganda und staatsbürgerliche Bildung. Die Reichszentrale für Heimatdienst in der Weimarer Republik, Köln 1976; *Gudrun Hentges*, Frontdienst – Heimatdienst – politische Bildung: Ein Jahrhundert Reichszentrale für Heimatdienst, in: Einsichten + Perspektiven. Bayerische Zeitung für Politik und Geschichte 1, 2018, S. 4–15.

14 Vgl. *Heribert Hinzen/Elisabeth Meilhammer* (Hrsg.), 100 Jahre Volkshochschule, Göttingen 2018; *Detlef Oppermann/Paul Röhrig* (Hrsg.), 75 Jahre Volkshochschule. Vom schwierigen Weg zur Humanität, Demokratie und sozialen Verantwortung, Bad Heilbrunn 1995. Vgl. auch die Bibliografie zur Forschungsliteratur bis 1989 bei *Langewiesche*, Erwachsenenbildung, S. 367–370.

als Form der Selbstregierung betrachtet worden seien.¹⁵ Hier setzt der Beitrag an, indem er empirisch untersucht, inwieweit Volkshochschulen dieses programmatische Selbstverständnis in konkrete Bildungspraktiken übersetzten. Zwar liegen bereits Fallstudien zu Programmatiken und Lehrplänen einzelner Volkshochschulen vor¹⁶, eine Analyse der Volkshochschularbeit aus einer dezidiert demokratiegeschichtlichen Perspektive fehlt jedoch bislang. Auch wenn hinsichtlich des Volkshochschulwesens in der Weimarer Republik an einen breiten Forschungsstand angeschlossen werden kann, versprechen neue Fragestellungen zur demokratieorientierten Bildungsarbeit von Volkshochschulen neue Erkenntnisse hinsichtlich der Potenziale und Grenzen zeitgenössischer politischer Bildung und Demokratievermittlung.

Ausgehend von diesen Vorüberlegungen stellt der Beitrag die Bildungspraxis in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. Er rekonstruiert zunächst, welche politischen Bildungsinhalte die Reichszentrale für Heimatdienst und Volkshochschulen vermittelten und auf welche Methoden sie dabei zurückgriffen. Er berücksichtigt zudem Ansprüche und Ziele, die einzelne Akteure mit politischer Bildungsarbeit verknüpften, und fragt in diesem Zusammenhang nach Varianten des zugrunde liegenden Demokratieverständnisses. Die Studie interessiert sich dabei nicht allein für den formalen Übergang von einer konstitutionell-monarchischen zu einer demokratisch-republikanischen Staatsform, sondern in erster Linie für das zeitgenössische Verständnis von Demokratie als einer Lebens- und Handlungsform.¹⁷ Die Reichszentrale für Heimatdienst formulierte in ihren Arbeitsrichtlinien das Ziel, »die formale Demokratie der Reichsverfassung mit lebendigem Geist zu durchdringen«.¹⁸ Doch wie äußerte sich dieser Anspruch in der konkreten Arbeit der Behörde? Nicht nur die Weimarer Republik als politischer Ordnungsrahmen darf lediglich unter Berücksichtigung seiner historischen Spezifität untersucht werden. Gleiches gilt in Bezug auf zeitspezifische Maßstäbe für demokratische Denk- und Handlungsweisen. Der Beitrag versucht anhand der Arbeit von Volkshochschulen und der Reichszentrale für Heimatdienst zu zeigen, was innerhalb der historischen Konfiguration Weimarer Republik unter demokratischem Denken und Handeln verstanden wurde.

Anschließend werden konkrete Akteure in den Blick genommen. *Wer* übernahm Bildungsinitiative und Bildungstätigkeit und was waren die sozialen und politi-

15 Vgl. *Martha Friedenthal-Haase*, Keine illegitime Tochter der Demokratie – ein historischer Blick auf die deutsche Volkshochschule anlässlich ihres 100. Geburtstags, in: *Hinzen/Meilhammer*, 100 Jahre Volkshochschule, S. 152–163, hier: S. 152 f.; *Martha Friedenthal-Haase/Elisabeth Meilhammer*, Volkshochschule – Bewegung, Organisation, Kommunikation. Einleitung zum Nachdruck der »Blätter der Volkshochschule Thüringen« 1919–1933, in: *Blätter der Volkshochschule Thüringen (1919–1933)*, hrsg. v. *Martha Friedenthal-Haase/Elisabeth Meilhammer*, Bd. 1: März 1919 bis März 1925, Hildesheim/Zürich etc. 1999, S. XI–XXXIX, hier: S. XI.

16 Vgl. *Bettina Rölke*, Das Programm der Volkshochschule Jena in den Jahren 1919 bis 1932, in: 1919 bis 1994. 75 Jahre Volkshochschule Jena. Grußworte. Zur Geschichte der Volkshochschule Jena und Thüringen. Erinnerungen, hrsg. v. der Volkshochschule der Stadt Jena, Rudolstadt/Jena 1994, S. 85–115; *Bettina Irina Reimers*, Die Neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919–1933, Tübingen 2003, S. 42–132.

17 Vgl. *Paul Nolte*, Was ist Demokratie? Geschichte und Gegenwart, München 2012, S. 32.

18 Leitsätze zum Arbeitsplan der Reichszentrale für Heimatdienst, o. O. [1920], S. 4.

schen Hintergründe solcher Akteure? *Wer* nahm an Veranstaltungen der Reichszentrale und der Volkshochschulen teil – und mit welchen Erwartungen? Die dadurch gewonnenen Befunde sollen helfen, zu erklären, wie politische Bildungsarbeit in der Weimarer Republik *für* die Weimarer Republik funktionierte und inwieweit sie Resonanz entfalten konnte oder eben nicht.

Der Beitrag setzt Schwerpunkte. Hinsichtlich der Reichszentrale für Heimatdienst untersucht er – erstmals – deren umfangreiche Vortragsarbeit. Als Untersuchungsfeld dienen die »Staatsbürgerlichen Bildungstage«, die zu den wichtigsten regelmäßigen Veranstaltungsformaten der Behörde zählten. Sie sind zum einen gut dokumentiert und lassen sich zum anderen analytisch in Beziehung zur Arbeit von Volkshochschulen setzen, zumal die Landesabteilungen bei der Organisation nicht selten mit örtlichen Volkshochschulen zusammenarbeiteten.

Ein räumlicher Fokus liegt auf dem Land Thüringen. Dort hatten sich frühzeitig komplexe Volkshochschulstrukturen herausgebildet: Neben zahlreichen Volkshochschulen wurde bereits im Jahr 1919 der Verein »Volkshochschule Thüringen« gegründet, der als Koordinierungsstelle und Dachverband der thüringischen Volkshochschularbeit fungierte.¹⁹ Zudem waren prominente Vertreter des zeitgenössischen Volkshochschulwesens in Thüringen tätig, darunter Adolf Reichwein an der Volkshochschule Jena und Eduard Weitsch als Leiter des Volkshochschulheims Dreißigacker. Die thüringische Volksbildungsarbeit entfaltete mit ihren Konzeptionen und Praktiken Strahlkraft auch über die Landesgrenzen hinaus.²⁰ Als exemplarisch für das freie Volkshochschulwesen in Thüringen stehen die Volkshochschule Jena und das Volkshochschulheim Dreißigacker somit auch im Mittelpunkt der vorliegenden Fallstudie.

Das Land Thüringen selbst kann in mancher Hinsicht als Sonderfall der Weimarer Republik gelten – nicht zuletzt aufgrund der dortigen politischen Verhältnisse. Der Zusammenschluss der thüringischen Kleinstaaten zum Land Thüringen war die einzige territoriale Neugründung im Zuge des politischen Umbruchs der Jahre 1918/19.²¹ In den folgenden Jahren waren die Regierungsverhältnisse in Thüringen gekennzeichnet durch Instabilität – lediglich die Regierung unter Richard Leutheußer (DVP) zwischen 1924 und 1927 hatte eine volle Legislaturperiode Bestand. Zudem charakterisierte eine zunehmende Polarisierung die politische Landschaft; die SPD-USPD-Regierung unter August Frölich in den Jahren 1921 bis 1924 und die erste nationalsozialistische Beteiligung an einer deutschen Landesregierung in Person des Innen- und Volksbildungsministers Wilhelm Frick im Januar 1930 illustrieren dieses Schwanken zwischen politischen Extremen.²² Trotz oder gerade aufgrund dieser Spezifika eignet sich das Land Thüringen für einen ersten analytischen Zugriff. Hier lässt sich untersuchen, wie Volkshochschulen und die Reichszentrale für Heimatdienst, deren für Thüringen zuständige Landesabteilung ihren Sitz in Erfurt

19 Vgl. Bettina Rölke, »Schule für das ganze Volk«. Die Institutionalisierung der thüringischen Volkshochschulen, in: Ciupke/Relich, Experimentiersozietas Dreißigacker, S. 117–128; Friedenthal-Haase/Meilhammer, Volkshochschule, S. XXII–XXXI.

20 Theiß/Lotze, Dreißigacker, S. 15 f.

21 Vgl. Christian Faludi/Manuel Schwarz, Umbruch 1919. Thüringen zwischen Revolution und Landesgründung, Erfurt 2019, S. 7–21.

22 Vgl. Steffen Raßloff, Geschichte Thüringens, München 2020, S. 81–89.

hatte, politische Bildungsarbeit unter dynamischen politischen Rahmenbedingungen betrieben, die für die Weimarer Zeit wiederum nicht untypisch waren. Die gewonnenen Befunde und Erkenntnisse können dann wiederum als Grundlage für weitere Vergleichsstudien dienen.

Der Studie steht ein vielfältiges Quellenkorpus zur Verfügung, sodass die Quellenauswahl entsprechend der jeweiligen Fragestellung erfolgen kann. Die politischen Bildungsinhalte werden anhand von Lehr- und Arbeitsplänen der Volkshochschulen sowie anhand von Tätigkeitsberichten der Reichszentrale für Heimatdienst und ihrer Landesabteilungen rekonstruiert. Die mit der Bildungsarbeit verbundenen Ansprüche werden aus programmatischen Schriften ersichtlich: von Richard Strahl, dem Leiter der Reichszentrale, von Protagonisten des zeitgenössischen Volkshochschulwesens sowie aus programmatischen Beiträgen in den »Blättern der Volkshochschule Thüringen«. Einblick in die sozialen und politischen Hintergründe von Akteuren und Rezipienten der politischen Bildungsarbeit geben Teilnahmelisten und Statistiken zu Volkshochschulkursen und zu Veranstaltungen der Reichszentrale für Heimatdienst. Die Auswertung dieses statistischen Materials ermöglicht zudem Rückschlüsse bezüglich der Reichweite politischer Bildungsarbeit und der Frage, welche Bevölkerungsgruppen in welchem Umfang erreicht wurden. Einen Zugriff auf Teilnehmerperspektiven ermöglichen schließlich Erfahrungsberichte, die bei quellenkritischer Betrachtung zumindest ein Schlaglicht auf die Resonanz der politischen Bildungsarbeit werfen können.

I. Politische Bildungsarbeit: Inhalte und Methoden

Der politische Bildungsanspruch der Reichszentrale für Heimatdienst und von Volkshochschulen bestand nicht nur darin, politisches Wissen zu vermitteln. Vielmehr sollte zum einen die Bevölkerung für das parlamentarische System der Weimarer Republik qualifiziert und zum anderen gesellschaftliche Spannungen durch Bildung abgebaut werden.²³ Das markierte eine Fallhöhe: An dieser hohen Erwartungshaltung mussten sich die Akteure dann letztlich messen lassen. Zunächst soll nun gezeigt werden, inwieweit die Bildungsinhalte und Methoden eine Auseinandersetzung mit Demokratie als politischer Ordnung und eine Einübung dessen, was unter demokratischen Praktiken verstanden wurde, erkennen lassen.

»Staatsbürgerliche Bildungstage« und Volkshochschulkurse – Auseinandersetzung mit der Weimarer Demokratie?

Die Inhalte und Themen der Vortragsveranstaltungen der Reichszentrale für Heimatdienst orientierten sich an den Vorgaben einer Reichstagsentschließung vom Juli 1921. Darin hatte das Parlament den zukünftigen Handlungsrahmen der Regie-

²³ Weitsch, Zur Sozialisierung des Geistes, S. 55; Reinhard Buchwald, Dennoch der Mensch! Die Volkshochschule als geistige Bewegung, Jena 1925, S. 6–8; Richard Strahl, Grundsätze der Volksaufklärung, Berlin [1926], S. 10f. und 20.

rungsbehörde formuliert: »sachliche Aufklärung über außenpolitische, wirtschaftspolitische und soziale und kulturelle Fragen, und zwar nicht im Sinne einzelner Parteien, sondern vom Standpunkte des Staatsganzen.«²⁴ Dieser Beschluss markierte den vorläufigen Abschluss eines politischen Konflikts bezüglich der Reichszentrale, der sich seit den Reichstagswahlen 1920 verschärft hatte. Kritische Abgeordnete – vor allem der USPD und DNVP – warfen der Behörde vor, die Parteien der ›Weimarer Koalition‹ im Wahlkampf einseitig unterstützt zu haben, und forderten die Auflösung der Reichszentrale. Am Ende der Parlamentsdebatte stand ein Kompromiss: Statt die Reichszentrale aufzulösen, wurde sie unter die Kontrolle eines parlamentarischen Beirats gestellt. Zudem sollte die in der Entschließung formulierte Verpflichtung auf »das Staatsganze« die parteipolitische Neutralität der Behörde gewährleisten.²⁵

Schwerpunkte auf außen-, wirtschafts- und sozialpolitischen Themen lassen sich daher auch in den Vortragsprogrammen der »Staatsbürgerlichen Bildungstage« erkennen. Bei diesen Tagungen handelte es sich um Wochenendveranstaltungen in mittelgroßen Städten der Republik.²⁶ Im Jahr 1922 hatte die Reichszentrale solche Bildungstage erstmals durchgeführt.²⁷ In den folgenden Jahren baute sie dieses Format dann sukzessive aus: Laut behördeneigenen Statistiken fanden von Herbst 1923 bis Ende 1924 reichsweit 450 »Staatsbürgerliche Bildungstage« mit über 44.000 Teilnehmenden statt.²⁸ Für den Zeitraum von September 1926 bis April 1927 verzeichnete die Behörde 639 Veranstaltungen mit einer Gesamtteilnehmerzahl von 80.783.²⁹

Zu den Themen, die die Landesabteilung Thüringen für ihre »Staatsbürgerlichen Bildungstage« in den Jahren 1926 bis 1929 vorsah, gehörten: »Außenpolitische Gegenwartfragen der großen Mächte«, »Deutschland und die Weltwirtschaft«, »Staat und Wirtschaft«, »Wirtschaftliche und soziale Gegenwartsprobleme«, »Die Reparationsfrage«, »Staat und Staatsgesinnung« und »Vom deutschen Volkstum und seiner Bedeutung für die Gegenwart«.³⁰ Dieses Themenspektrum kann als durchaus charakteristisch für die Vortragsarbeit der Reichszentrale für Heimatdienst angesehen werden. Auch andere Landesabteilungen behandelten auf ihren »Bildungstagen« vorrangig außenpolitische (»Die Großmächte der Gegenwart« und »Die weltpoliti-

24 Zum entsprechenden Antrag vgl. Verhandlungen des Reichstags. I. Wahlperiode 1920, Bd. 368, Anlagen zu den Stenographischen Berichten, Nr. 2254 bis 2628, Berlin 1924, Nr. 2371 (S. 2206). Zur Annahme durch das Parlament vgl. Verhandlungen des Reichstags. I. Wahlperiode 1920, Bd. 350, Stenographische Berichte. Von der 116. Sitzung am 17. Juni 1921 bis zur 133. Sitzung am 7. Juli 1921, Berlin 1921, S. 4416D.

25 Vgl. *Wippermann*, Politische Propaganda und staatsbürgerliche Bildung, S. 154–170.

26 *Strahl*, Grundsätze der Volksaufklärung, S. 19.

27 Die gegenwärtige staatsbürgerliche und wirtschaftliche Aufklärungsarbeit der Reichszentrale für Heimatdienst, November 1922, BAArch (Berlin-Lichterfelde), R 1603/2760, fol. 55.

28 Tätigkeitsbericht der Reichszentrale für Heimatdienst für das Etatjahr 1924, BAArch (Berlin-Lichterfelde), R 1603/2760, fol. 166.

29 Bericht der Reichszentrale für Heimatdienst über ihre Vortragstätigkeit im Winterhalbjahr 1926/27, BAArch (Berlin-Lichterfelde), R 1603/2760, fol. 205f.

30 Die Staatsbürgerliche Bildungsarbeit der Landesabteilung Thüringen Oktober 1926 bis März 1927, StA Meiningen, 4-34-002, 1173, fol. 9. Bericht über die staatsbürgerliche Bildungsarbeit der Landesabteilung von Oktober 1928 bis März 1929, StA Meiningen, 4-34-002, 1173, fol. 26.

sche Kräfteverteilung nach den Pariser Friedensschlüssen») und wirtschaftliche Themen (»Deutschlands wirtschaftliche Notlage«).³¹

Dass im Rahmen der Vortragsarbeit die Übergänge zwischen sachlicher Aufklärung und Versuchen propagandistischer Einflussnahme fließend sein konnten, verdeutlichen die Vortragsveranstaltungen der Landesabteilung Ostpreußen: Im Regierungsbezirk Allenstein waren für das Winterhalbjahr 1922/23 insgesamt 264 Vorträge vorgesehen – vorrangig zu Themen wie: »Ostpreußens wirtschaftliche Bedeutung«, »Die Aufgaben des Volkes in der Ostmark«, »Die Lage des Deutschtums im Osten« sowie »Der Kampf um die deutsche Ostgrenze«, »Deutschlands Vernichtung durch den Versailler Friedensvertrag« und »Die Kriegsschuldfrage«.³² Die Vortragstitel allein lassen freilich noch nicht auf die konkrete inhaltliche Ausrichtung der jeweiligen Veranstaltung schließen. Gleichwohl offenbart sich hier stellenweise ein weniger sachlicher Sprachduktus und damit auch die Ambivalenz der Reichszentrale für Heimatdienst – der Grat zwischen als »Bildung« verstandener Aufklärungsarbeit und politischer Propaganda war mitunter schmal.

Eine intensive Auseinandersetzung mit dem politischen Ordnungsrahmen »Weimarer Demokratie« fand im Rahmen von »Staatsbürgerlichen Bildungstagen« auf den ersten Blick nicht oder zumindest nur selten statt. Zwar fand sich »Die Reichsverfassung« wiederholt in den Vortragsankündigungen³³, aber bezeichnenderweise war die Behandlung innenpolitischer Themen schon in der Reichstagsentschließung nicht vorgesehen. Stattdessen wurde »das Staatsganze« als impliziter Bezugspunkt der Vorträge und Diskussionen vorausgesetzt. Auf Basis der Weimarer Reichsverfassung als partei- und interessenübergreifendem politischem Grundkonsens wollte die Reichszentrale in ihren Veranstaltungen jedoch Meinungsvielfalt in Bezug auf zeitgenössische politische Herausforderungen ermöglichen. Gleichzeitig sollten politische Debatten versachlicht werden, um sicherzustellen, dass sie »in einer Art zum Austrag gelangen, die die Einheit des Volkes nach innen und außen nicht gefährdet«.³⁴

Demgegenüber scheint in Volkshochschulen die Diskussion offener gewesen zu sein. Natürlich hingen inhaltliche Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der politischen Bildungsarbeit von verschiedenen Faktoren ab, darunter nicht zuletzt von den politischen Ideen des jeweiligen Lehrpersonals. Die im Folgenden skizzierten Befunde für die Volkshochschule Jena und das Volkshochschulheim Dreißigacker sollten daher zunächst einmal als Einzelfälle betrachtet werden. Da jedoch beiden Einrichtungen eine Leitfunktion für die zeitgenössische Volkshochschularbeit in Thüringen zugesprochen werden kann, sind diese Beobachtungen für die Fallstudie Thüringen von zusätzlicher Relevanz.

Kurse zu politischen Themen waren ein permanenter und signifikanter Bestandteil der Volkshochschularbeit in Jena und Dreißigacker. Alle Arbeits- und Lehrpläne der Volkshochschule Jena zwischen 1919 und 1932 enthielten eine entsprechende Rubrik, deren Titel aus einer Kombination der Schlagwörter »Staat«, »Politik«, »Ge-

31 Die gegenwärtige staatsbürgerliche und wirtschaftliche Aufklärungsarbeit der Reichszentrale für Heimatdienst, November 1922, BArch (Berlin-Lichterfelde), R 1603/2760, fol. 52 f. und 55 f.

32 Ebd., fol. 53.

33 Ebd., fol. 55 f.

34 *Strahl*, Grundsätze der Volksaufklärung, S. 4 und 20.

sellschaft«, »Wirtschaft« und »Geschichte« bestand. Darunter waren in der Regel sechs bis zehn Kurse gelistet – bei einem Gesamtangebot von 60 bis 80 Veranstaltungen. Aussagekräftiger als dieser quantitative Befund sind allerdings die inhaltlichen Aspekte der politischen Bildungsarbeit:

1) Im Rahmen von Kursen an der Volkshochschule Jena wurde das demokratisch-parlamentarische System der Weimarer Republik thematisiert und auch problematisiert. Mag die im Winterhalbjahr 1920 angebotene Vortragsreihe »Die neue deutsche Reichsverfassung« noch eher informativen Charakter gehabt haben³⁵, lassen der für Frühjahr 1924 vorgesehene »Ausspracheabend« über »Volk, Demokratie, Sozialismus und der Gedanke der Volkshochschule«³⁶ und ein Arbeitskreis unter dem Titel »Politische Aussprachen über Demokratie – Diktatur – Staat – Nation – Sozialismus« im Herbst 1926 schon lebendigere Diskussionen vermuten; für letzteren nannte der Kursplan als die inhaltlichen Eckpunkte: »Geschichte der Demokratie – Krise der europäischen Demokratie – Faschismus – Bolschewismus – Der Staat – Die sozialistischen Staatstheorien – Die Staatsraison – Sozialismus und Nation«.³⁷ Und in einer für das Frühjahr 1927 geplanten Veranstaltungsreihe »Die geistigen Strömungen der Nachkriegszeit« sollten laut Kursbeschreibung nicht nur »Bolschewismus und Diktatur, Demokratie und Amerikanismus als geistige Einstellungen«, sondern auch »Die völkische Bewegung. Hitler, Ludendorff« besprochen werden.³⁸ Hier fungierte die Volkshochschule offensichtlich als Resonanzraum für zeittypische Debatten über eine »Krise des Parlamentarismus«, in der das parlamentarisch-demokratische Ordnungsmodell im Verlauf der 1920er-Jahre zunehmend unter den Druck autoritärer Gegenentwürfe geriet.³⁹

2) Darüber hinaus bot die Volkshochschule Jena wiederholt Kurse an, in denen politisches Denken als zentraler Aspekt politischer Bildung vermittelt werden sollte. Dies entsprach dem programmatischen Anspruch des Volkshochschulwesens, den Einzelnen zu befähigen, politische Ereignisse, Zusammenhänge und Entwicklungen selbstständig zu durchdenken und daraus eigene Standpunkte abzuleiten.⁴⁰ In der zweiten Hälfte der 1920er-Jahre war es vor allem Adolf Reichwein, der die politische Bildungsarbeit an der Volkshochschule Jena in dieser Hinsicht prägte. Reichwein kann als einer der führenden politischen Pädagogen der Zeit gelten; nachdem er die Volkshochschule Jena in den Jahren 1925 bis 1929 geleitet hatte, wurde er im April 1930 als Professor für Geschichte und Staatsbürgerkunde an die Pädagogische Akademie in Halle berufen.⁴¹ Während seiner Jenaer Zeit legte Adolf Reichwein in seinen Volkshochschulkursen Wert darauf, gemeinsam mit den Teilnehmerinnen

35 Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Winter 1920, S. 12.

36 Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Ostern bis Johanni 1924, S. 2.

37 Lehrplan der Volkshochschule Jena, Oktober–Dezember 1926, S. 1.

38 Lehrplan der Volkshochschule Jena, April–Juni 1927, S. 8.

39 Vgl. *Ulrich Herbert*, *Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert*, München 2017, S. 259–262; *Mark Mazower*, *Der dunkle Kontinent. Europa im 20. Jahrhundert*, Berlin 2000, S. 17–67.

40 *Eduard Weitsch*, *Was soll eine deutsche Volkshochschule sein und leisten? Ein Programm*, Jena 1918, S. 5, 9 und 14; *Picht*, *Die deutsche Volkshochschule der Zukunft*, S. 25–27; *Buchwald*, *Dennoch der Mensch!*, S. 9 f.

41 Vgl. *Ulrich Amlung*, *Adolf Reichwein 1898–1944. Ein Lebensbild des politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers*, Bd. 1, Frankfurt am Main 1991, S. 187–302.

und Teilnehmern »praktisches politisches Denken« zu üben.⁴² Als Ansatzpunkte sollten politische »Tagesfragen« fungieren, die in »größeren politischen Zusammenhängen« diskutiert werden sollten, um die »immer wieder durchbrechenden großen politischen Kräfte« und die »wirklichen Hintergründe des politischen Vordergrundsgeschehens« sichtbar zu machen.⁴³ Solche »Tagesfragen« waren auch darüber hinaus Gegenstand anderer Kurse der Volkshochschule Jena: wie beispielsweise im Jahr 1924 zum Dawes-Gutachten oder zum Völkerbund.⁴⁴ Hier erwies sich die Volkshochschule als Resonanzraum für politische Ereignisse und Entwicklungen.

Gleiches lässt sich für Dreißigacker beobachten. Die Arbeit im dortigen Volkshochschulheim ist untrennbar mit dessen Leiter Eduard Weitsch verbunden, der hier in den 1920er-Jahren wegweisende Elemente der Erwachsenenbildung entwickelte.⁴⁵ Im Rahmen der Lehrgänge in Dreißigacker spielte das Themenfeld »Politik« ebenfalls eine wichtige – wenn auch nicht zentrale – inhaltliche Rolle.⁴⁶ Und auch hier offenbart sich eine durchaus kritische Auseinandersetzung mit den politischen und gesellschaftlichen Zuständen der Zeit. Man diskutierte in den Kursen über die »Lage Deutschlands innerhalb der europäischen Politik« ebenso wie über »Verfassungsfragen« und »Staatsbürgerliche Rechte und Pflichten«. Man besprach Fragen wie »Was ist Demokratie?« und »Welche Aufgaben hat der Mensch im demokratischen Staat?« und problematisierte auch vermeintliche Defizite demokratischer Ordnungsformen (»Wie weit ist im Rahmen der Verfassung eine Demokratisierung möglich?« und »Wie kann sich der Parlamentarismus auf demokratischer Basis verbessern?«). Schließlich wurden auch Gegenmodelle thematisiert: »Monarchie«, »Rätesystem«, »Demokratie oder Diktatur« sowie die Fragen »Ist Diktatur berechtigt?« und »Wie stellen wir uns zum völkischen Gedanken? Was heißt ›deutsch sein?«.⁴⁷

Weder die Arbeits- und Lehrpläne der Volkshochschulen noch die Programme der »Staatsbürgerlichen Bildungstage« lassen letztlich erkennen, wie diese Veranstaltungen tatsächlich abgelaufen sind. Doch schon die Ausarbeitung solcher Programmatiken und die Adressierung bestimmter Themen zeigen den Stellenwert an, den politische Bildungsarbeit im Sinne einer Auseinandersetzung mit zeitspezifischen Demokratievorstellungen vor allem in den Volkshochschulen Jena und Dreißigacker hatte. Mindestens ebenso deutlich äußert sich das in den Methoden beider Einrichtungen.

42 Lehrplan der Volkshochschule Jena, Oktober bis Dezember 1927, S. 8; Lehrplan der Volkshochschule Jena, April–Juni 1928, S. 4; Lehrplan der Volkshochschule Jena, Oktober–Weihnachten 1928, S. 2 und 4; Lehrplan der Volkshochschule Jena, Januar–März 1929, S. 3.

43 Lehrplan der Volkshochschule Jena, April–Juni 1928, S. 4; Lehrplan der Volkshochschule Jena, Januar–März 1929, S. 3.

44 Volkshochschule Jena, 17. Lehrgang, Arbeitsplan Oktober bis Weihnachten 1924, S. 4 und 10.

45 Vgl. *Josef Olbrich*, *Konzeption und Methodik der Erwachsenenbildung bei Eduard Weitsch*, Stuttgart 1972. Vgl. auch die Beiträge in *Paul Ciupke/Franz-Josef Jelich* (Hrsg.), *Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik*, Essen 1996, und *dies.*, *Experimentiersozietas Dreißigacker*.

46 *Theiß/Lotze*, *Dreißigacker*, S. 8.

47 *Eduard Weitsch*, *Dreißigacker. Schule ohne Katheder. Pädagogische Schnappschüsse aus der Praxis eines Volkshochschulheims von 1920 bis 1933*, Hamburg 1952, S. 169–188; *Blätter der Volkshochschule Thüringen (BdVhsTh)* 5, 1924, Nr. 11/12, S. 83.

»Arbeitsgemeinschaften« und »Hörerräte« – Einübung demokratischer Praktiken?

Ein vielfach und wiederholt formulierter Anspruch der Reichszentrale für Heimatdienst und von Volkshochschulen bestand darin, durch politische Bildungsarbeit gesellschaftlich integrierend zu wirken. Argumentationsgrundlage hierfür war die Diagnose einer fragmentierten deutschen Gesellschaft. Dieses wahrgenommene Defizit zu überwinden, galt in dieser Perspektive als Voraussetzung für die zukünftige politische Stabilität Deutschlands.⁴⁸

Ein zeitgenössisch viel beschworenes Konzept entsprechender politischer und gesellschaftlicher Initiativen waren sogenannte Arbeitsgemeinschaften. Im Volkshochschulwesen war die »Arbeitsgemeinschaft« in erster Linie der pädagogisch-methodische Kerngedanke einer »Neuen Richtung«, die sich damit vom vermeintlich alten und pädagogisch ineffizienten Prinzip des klassischen Frontalvortrags abgrenzen wollte – Lehrende und Lernende sollten sich besser innerhalb kleiner Arbeitsgruppen und gewissermaßen »auf Augenhöhe« gegenüber treten, um produktiven Gedanken- und Meinungs austausch zu ermöglichen.⁴⁹ In den programmatischen Schriften des Volkshochschulwesens beinhaltete das Konzept »Arbeitsgemeinschaft« neben diesem methodischen Aspekt auch eine soziale Dimension: Die Volkshochschule wurde als Ort gemeinsamer (Bildungs-)Arbeit für Menschen aus unterschiedlichen sozialen Schichten sowie mit unterschiedlichen weltanschaulichen und politischen Hintergründen aufgefasst. Durch Begegnung – so die programmatische Argumentation – werde sich gegenseitiges Verständnis für unterschiedliche Lebenswelten entwickeln, wodurch gesellschaftliche Spaltungen langfristig überwunden werden könnten.⁵⁰

Freie Volkshochschulen in Thüringen orientierten sich an diesem Ideal und etablierten die »Arbeitsgemeinschaft« als bevorzugtes Kursformat. In Jena waren »Arbeitsgemeinschaften« fester Bestandteil der Lehrpläne, zudem plante die Volkshochschule meist in jedem Semester Sonderveranstaltungen ein: In einem Arbeitskreis für »Politische Aussprachen« im Jahr 1927 konnten sich »junge Menschen, gleichgültig welcher politischen Richtung«, zu »sachlicher Aussprache über gesellschaftliche Streitfragen« treffen.⁵¹ Versachlichung der Diskussion und Meinungs vielfalt – auch in Dreißigacker galt die »Arbeitsgemeinschaft« als Basis der Bildungsarbeit. Eduard Weitsch leitete seine Kurse als »Rundgespräch«, in dem von den Kursteilnehmenden »Meinung und Gegenmeinung über eine Streitfrage [...] aufgestellt werden und in dem sie versuchen, mit Hilfe eigener Erfahrungen und

48 BdVhsTh 1, 1919, Nr. 6; *Picht*, Die deutsche Volkshochschule der Zukunft, S. 12; *Hollmann*, Die Volkshochschule und die geistigen Grundlagen der Demokratie, S. III f.; *Strahl*, Die Reichszentrale für Heimatdienst, S. 8 f.; *Strahl*, Grundsätze der Volksaufklärung, S. 12 und 14 f.

49 Vgl. *Bernd Faulenbach*, Erwachsenenbildung und Weimarer Demokratie. Zur Ambivalenz einer Beziehung, in: *Ciupke/Relich*, Experimentiersozietas Dreißigacker, S. 11–27, hier: S. 19 f.; *Edith Glaser*, Was ist das Neue an der »Neuen Richtung«? Zur Erwachsenenbildung nach dem Ersten Weltkrieg, in: 1919 bis 1994. 74 Jahre Volkshochschule Jena. Grußworte. Zur Geschichte der Volkshochschule Jena und Thüringen. Erinnerungen, hrsg. v. der Volkshochschule der Stadt Jena, Rudolstadt/Jena 1994, S. 117–136.

50 BdVhsTh 2, 1920, Nr. 1; *Weitsch*, Zur Sozialisierung des Geistes, S. 26; *Buchwald*, Dennoch der Mensch!, S. 76–79; *Picht*, Die deutsche Volkshochschule der Zukunft, S. 8 f.

51 Lehrplan der Volkshochschule Jena, Januar bis März 1927, S. 2.

erworbener Kenntnisse ihre Überzeugung zu begründen«; nur auf diese Weise könne gegenseitiges Misstrauen abgebaut werden. Als räumlicher Ausdruck dieses methodischen Grundprinzips galt im Volkshochschulheim ein »großer demokratischer Tisch«, an dem »nach Dreißigackerer Art« gearbeitet worden sei.⁵²

Im Prinzip der »Arbeitsgemeinschaft« wird erkennbar, dass sich die Volkshochschulen Jena und Dreißigacker als Orte der Demokratievermittlung verstanden. Der Anspruch, demokratische Praktiken einzuüben, äußerte sich darüber hinaus auch in institutionellen Aspekten: In Jena wurde ein »Hörerrat« eingerichtet, der nicht nur die Interessen der Hörerschaft gegenüber der Volkshochschulleitung und im Vorstand vertreten sollte, sondern auch als Ausdruck des Wunsches verstanden wurde, die Volkshochschule »nicht von oben, sondern von unten her auszugestalten«.⁵³ In Dreißigacker oblag die Ausgestaltung des Volkshochschulbetriebs einem sogenannten Hausparlament, das sich aus Volkshochschulleitung, Lehrerschaft und Schülerschaft zusammensetzte.⁵⁴ Zeitgenössische Beobachter sprachen mitunter von der »kleine[n] Republik des Heims« in Dreißigacker: Eduard Weitsch habe die Heimvolkshochschule als »gesellschaftliche[n] Organismus« verstanden, der alle »Früchte und alle Störungen aufweisen kann, dazu eben das gesellschaftliche Leben der Menschen fähig und denen es unterworfen ist«.⁵⁵ Selbstverwaltung und Mitverantwortung kommen hier als Kernelemente des Demokratieverständnisses in den Volkshochschulen Jena und Dreißigacker zum Vorschein.

Das Prinzip »Arbeitsgemeinschaft« lag auch den »Staatsbürgerlichen Bildungstagen« der Reichszentrale für Heimatdienst zugrunde – wenn auch im Vergleich zu Volkshochschulen mit einer anderen Schwerpunktsetzung. Der Form nach handelte es sich um konventionelle Vortragsveranstaltungen, für die in der Regel zwei Programmteile vorgesehen waren: ein thematischer Vortrag mit anschließender Aussprache, der ein informelles »zwangloses Zusammensein von Hörerschaft und Dozentenschaft« zur »Fortsetzung der Aussprache [...] in Gesprächsform« folgen konnte.⁵⁶ Mit diesen Veranstaltungen verband die Reichszentrale jedoch ein längerfristiges Ziel: die Gründung von »örtlichen Arbeitsgemeinschaften« im Sinne dauerhafter Arbeitskreise für den Austausch über politische Gegenwartsfragen.⁵⁷ Schon die »Bildungstage« selbst verstand die Reichszentrale als »Gemeinschaftsveranstaltungen« und als Gelegenheiten für Menschen mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen und mit unterschiedlichen politischen Standpunkten »sich an einen Tisch [zu] setzen, um sich über die großen Probleme der Staatspolitik zu informieren und zu unterhalten«.⁵⁸ Wie Volkshochschulkurse waren die »Staatsbürgerlichen Bildungstage« als Diskussionsforen gedacht, in denen Meinungsvielfalt ge-

52 *Theiß/Lotze*, Dreißigacker, S. 8 und 16–19.

53 *BdVhsTh* 4, 1922, Nr. 7, S. 45–49.

54 *Weitsch*, Dreißigacker, S. 79 f. und 94.

55 *Theiß/Lotze*, Dreißigacker, S. 38.

56 Die gegenwärtige staatsbürgerliche und wirtschaftliche Aufklärungsarbeit der Reichszentrale für Heimatdienst, November 1922, BArch (Berlin-Lichterfelde), R 1603/2760, fol. 55 f.

57 *Strahl*, Grundsätze der Volksaufklärung, S. 18 f.

58 Tätigkeitsbericht der Reichszentrale für Heimatdienst für das Etatjahr 1924, BArch (Berlin-Lichterfelde), R 1603/2760, fol. 167.

währleistet werden sollte – die Anerkennung der Weimarer Reichsverfassung vorausgesetzt.

Den Inhalten und Methoden der Volkshochschule Jena und des Volkshochschulheims Dreißigacker lagen Selbstverwaltung und Mitverantwortung als Kernelemente ihres Demokratieverständnisses zugrunde. Bei den »Staatsbürgerlichen Bildungstagen« der Reichszentrale für Heimatdienst ist ein eher staatsbezogenes Demokratieverständnis zu erkennen. Insgesamt deuten sich in den bislang untersuchten Quellen zeitspezifische Maßstäbe für demokratisches Denken und Handeln an, an denen sich sowohl die Reichszentrale als auch Volkshochschulen orientierten: ein zumindest programmatisch formuliertes Maß an Pluralität und Meinungsvielfalt sowie der Wille, politische Debatten zu versachlichen und durch Meinungsaustausch zu einem politischen Grundkonsens zu finden.

Reichszentrale für Heimatdienst und Volkshochschulen stellten ein umfangreiches politisches Bildungsangebot zur Verfügung. Es muss jedoch gefragt werden, inwieweit demgegenüber eine entsprechende Nachfrage vorhanden war. Auch um das Verhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit mit Blick auf die gesellschaftlich integrierende Wirkung der Bildungsarbeit zu eruieren, ist zu fragen, wer an den angebotenen Kursen teilnahm. Die sozialen Hintergründe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Volkshochschulkursen und an Vortragsveranstaltungen der Reichszentrale für Heimatdienst sind Gegenstand des nächsten Kapitels.

II. Politische Bildungsveranstaltungen: Dozierende und Teilnehmende

Aufgrund des programmatischen Anspruchs, gesellschaftlich integrierend zu wirken, sollten Veranstaltungen der Reichszentrale für Heimatdienst sowie Kurse der Volkshochschulen Jena und Dreißigacker prinzipiell allen Interessierten offenstehen. Insbesondere den freien Volkshochschulen war die »Demokratisierung« des Bildungszugangs ein Kernanliegen.⁵⁹ Wie noch zu zeigen ist, waren die Teilnehmerkreise dann aber keineswegs so heterogen wie vorgesehen; vielmehr erreichten Reichsheimatdienst und Volkshochschulen jeweils spezifische Zielgruppen. Zunächst erfolgt jedoch ein kurzer Blick auf das soziale Profil jener Personenkreise, die sich als Vortragsreferierende im Auftrag der Reichszentrale für Heimatdienst oder als Lehrende in Volkshochschulen aktiv an politischer Bildungsarbeit beteiligten.

Wie aus den Programmkündigungen für die »Staatsbürgerlichen Bildungstage« hervorgeht, waren es je nach Vortragsthema vor allem Politikerinnen und Politiker, Universitätsprofessoren und Privatdozenten, aber auch Rechtsanwälte und Amtsgerichtsräte, die sich als Referentinnen und Referenten für die Reichszentrale engagierten.⁶⁰ Mit dem Rückgriff auf Fachexpertise versuchte die Behörde ihrem Anspruch gerecht zu werden, »einwandfreien, sachlich geprüften, jeder Kritik standhaltenden Tatsachenstoff«⁶¹ zu vermitteln. Gleichzeitig sollte der Rekurs auf

59 Weitsch, Zur Sozialisierung des Geistes, S. 109–111; BdVhsTh 4, 1922, Nr. 1, S. 7.

60 Die gegenwärtige staatsbürgerliche und wirtschaftliche Aufklärungsarbeit der Reichszentrale für Heimatdienst, November 1922, BArch (Berlin-Lichterfelde), R 1603/2760, fol. 52 f. und 55.

61 Strahl, Aufgaben und Ziele der staatspolitischen Aufklärungsarbeit, S. 14.

»Ergebnisse der objektiven wissenschaftlichen Forschung«⁶² politische Debatten auf sachlicher Grundlage ermöglichen. Es waren jedoch nicht nur thematisch spezialisierte Fachleute für die Reichszentrale und ihre Landesabteilungen tätig. Die Landesabteilungen griffen – vor allem für die Vortragsarbeit in ländlichen Regionen – auf ihre Netzwerke lokaler »Vertrauensleute« zurück; dabei handelte es sich beispielsweise um örtliche Bürgermeister, Lehrer oder Pfarrer, die dann Rednertätigkeiten übernahmen.⁶³ Um auch hier sachliche Standards zu gewährleisten, erstellte und verteilte die Reichszentrale »Rednermappen«, die Vortragsmanuskripte und inhaltliche Richtlinien enthielten.⁶⁴

In Volkshochschulen ist ein Übergewicht von Lehrpersonal mit akademischer Ausbildung zu erkennen. Von den insgesamt 58 Dozierenden, die im Sommerlehrgang 1920 an der Volkshochschule Jena lehrten, waren 34 promoviert; sie waren es in der Regel auch, die in ihren Kursen politische Themen behandelten.⁶⁵ In Fall der Volkshochschule Jena muss auch das spezifische Umfeld berücksichtigt werden: Allein aufgrund der räumlichen Nähe zwischen Volkshochschule und der Universität bestanden hier personelle Verknüpfungen. In den Kursankündigungen der folgenden Jahre finden sich zeitgenössisch prominente Namen wie Karl Korsch, Hans Hermann von Berlepsch-Valendàs, Heinrich Weinel, Reinhard Buchwald und Adolf Reichwein. Im Volkshochschulheim Dreißigacker übernahmen Eduard Weitsch und bis 1924 Franz Angermann als fest angestellte leitende Lehrkräfte den Hauptteil der Bildungsarbeit. Sie wurden dabei von wechselnden Gastlehrern für einzelne Kurse unterstützt. Das waren nicht immer ausgebildete Pädagogen. Doch selbst wenn die wissenschaftliche Fundierung der Kursinhalte für Eduard Weitsch nicht zu den primären Kriterien für die Bildungspraxis in Dreißigacker zählte, lud das Volkshochschulheim doch wiederholt Fachleute und Wissenschaftler wie den Soziologen Karl Mannheim zu Gesprächsrunden ein.⁶⁶ Insgesamt betrachtet, fand sich in den Veranstaltungen der Reichszentrale und der Volkshochschulen eine Bildungselite bereit, politisches Wissen zu vermitteln und politisches Denken zu lehren. Doch an wen waren diese Bildungsinhalte adressiert?

Die Reichszentrale für Heimatdienst richtete ihre »Staatsbürgerlichen Bildungstage« in erster Linie an regionale und lokale »Führungspersönlichkeiten« – im Sprachduktus der Behörde bedeutete dies: an das leitende Personal örtlicher Vereine, Verbände und Organisationen, an Gewerkschaftsfunktionäre sowie an all jene, die potenziell als Multiplikatoren fungieren konnten.⁶⁷ Die infrage kommenden Personen wurden dann zu »Staatsbürgerlichen Bildungstagen« eingeladen. Die zuständigen Landesabteilungen bereiteten die Veranstaltungen mitunter akribisch vor. Von der Landesabteilung Baden sind Listen überliefert, die nicht nur Vereine, Ver-

62 Bericht über die Reichskonferenz der Reichszentrale für Heimatdienst (Berlin, 28.–29. Januar 1927), mit einer Einführung von Senatspräsident Schulte, M.d.R. und Ministerialrat Dr. Strahl, Berlin 1927, S. 10.

63 Bericht über die staatsbürgerliche Bildungsarbeit der Landesabteilung von Oktober 1928 bis März 1929, StA Meiningen, 4-34-002, 1173, fol. 26 f.

64 Vgl. *Wippermann*, Politische Propaganda und staatsbürgerliche Bildung, S. 99 f.

65 Volkshochschule Jena, Arbeitsplan Sommer 1920, S. 4.

66 *Weitsch*, Dreißigacker, S. 122–140.

67 Bericht über die Reichskonferenz, S. 12; *Strahl*, Aufgaben und Ziele der staatspolitischen Aufklärungsarbeit, S. 22.

bände und Organisationen enthielten, sondern auch namentliche Verzeichnisse von Lehrern, Bürgermeistern und Geistlichen im Einzugsgebiet des jeweiligen Veranstaltungsortes.⁶⁸

Einen Eindruck davon, wie sich das Publikum bei »Staatsbürgerlichen Bildungstagen« dann tatsächlich zusammensetzte, vermitteln Anwesenheitslisten, die von der Landesabteilung Baden erhalten sind: In der Bezirksstadt Engen im heutigen Landkreis Konstanz fanden zwischen 1929 und 1932 vier Bildungstage mit durchschnittlich 90 Teilnehmenden statt. In den Anwesenheitslisten finden sich überwiegend Ortsbürgermeister und Lehrer sowie Amtsgerichts- und Bezirksräte; daneben aber auch Kaufleute und Handwerksmeister sowie – wenn auch nur vereinzelt – »Fabrikarbeiter« und »Arbeiter«.⁶⁹ Für Thüringen stehen solche detaillierten Listen bislang nicht zur Verfügung. Die Zuhörerschaft »Staatsbürgerlicher Tagungen« in Thüringen, die die Landesabteilung Erfurt zum Teil in Zusammenarbeit mit örtlichen Volkshochschulen organisierte, dürfte sich aber in ähnlicher Weiser zusammengesetzt haben. Hier waren ebenfalls »Vertreter [...] aller politischen und beruflichen Richtungen« eingeladen.⁷⁰

Die Lehrgänge der Volkshochschulen Jena und Dreißigacker sollten allen Interessierten offenstehen. Aber auch hier lohnt ein Vergleich zwischen programmatischem Anspruch und den Verhältnissen in der Bildungspraxis. Zwei Schwerpunkte fallen auf: Erstens versuchten die Volkshochschule Jena und das Volkshochschulheim Dreißigacker, junge Erwachsene zu erreichen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Dreißigacker waren meist zwischen 20 und 30 Jahren alt.⁷¹ Im Frühjahrs-Lehrgang 1930 der Volkshochschule Jena war mehr als die Hälfte der Hörschaft im Alter bis zu 30 Jahren.⁷² Diese Generation war von den wirtschaftlichen Krisen der 1920er-Jahre und nicht zuletzt von Arbeitslosigkeit besonders betroffen.⁷³ Angesichts dieser Umstände versuchten Volkshochschulen, nicht nur Orientierung in verschiedenen Lebensfragen anzubieten.⁷⁴ Das Bemühen der Volkshochschule Jena, im Rahmen der »Jugendvolkshochschule« auch politische Themen zu diskutieren, kann durchaus als Versuch gedeutet werden, soziale und politische Sprengpotenziale zu verringern.⁷⁵

Zweitens waren es meist Arbeiterinnen und Arbeiter, die an den Volkshochschulkursen teilnahmen. Nach Dreißigacker kamen in der Regel »junge Arbeiter und An-

68 Verzeichnisse für Staatsbürgerliche Bildungstage in Engen, StA Freiburg, B700/1, Nr. 750, fol. 126–134 und 247–253; Verzeichnisse für Staatsbürgerliche Bildungstage in Oberkirch, StA Freiburg, B 727/12, Nr. 4970.

69 Anwesenheitslisten der Staatsbürgerlichen Bildungstage in Engen, StA Freiburg, B700/1, Nr. 750, fol. 44–46, 144–148, 193–196 und 260–264.

70 Einladungen zu Staatsbürgerlichen Tagungen, Januar 1930, StA Meiningen, 4-34-002, 1173, fol. 33–35.

71 *Theiß/Lotze*, Dreißigacker, S. 7; *Weitsch*, Dreißigacker, S. 32.

72 Lehrplan der Volkshochschule Jena, April–Juni 1930, S. 14 f.

73 Vgl. *Detlev J. K. Peukert*, Die Weimarer Republik. Krisenjahre der Klassischen Moderne, Frankfurt am Main 1987, S. 25–31 und 91–100.

74 *Weitsch*, Was soll eine deutsche Volkshochschule sein und leisten?, S. 5; *Picht*, Die deutsche Volkshochschule der Zukunft, S. 28 f.; *Buchwald*, Dennoch der Mensch!, S. 5.

75 Lehrplan der Volkshochschule Jena, Oktober–Dezember 1926, S. 1; Lehrplan der Volkshochschule Jena, April–Juni 1930, S. 2.

gestellte«, schon für den ersten Kurs des Volkshochschulheims im Jahr 1920 waren es laut Weitsch durchweg »Werktätige, meist Arbeiter«. ⁷⁶ Daran änderte sich in den folgenden Jahren wenig, wie einschlägige Statistiken zeigen: Unter den 34 Teilnehmern des Lehrgangs von August bis Dezember 1922 waren »4 Bergarbeiter, 2 Schriftsetzer, 2 Klempner, 7 Schlosser, 2 Mechaniker, 2 Schreiner, 1 Schleifer, 1 Retuscheur, 1 Arbeiter, 1 Böttcher, 1 Optiker, 1 Schornsteinfeger, 1 Seemann, 1 Sattler, 1 Gärtner, 6 Kaufleute«. ⁷⁷ Insgesamt stellten von insgesamt 142 männlichen Teilnehmern an Kursen im Volkshochschulheim Dreißigacker bis zum Jahr 1924 die »Gelernten Fabrikarbeiter« (45) und »Kaufmännische Angestellte« (28) die größten Kontingente; bei den insgesamt 46 weiblichen Teilnehmerinnen waren »Kontoristinnen« (18) am stärksten vertreten. ⁷⁸

Die Statistiken der Volkshochschule Jena zeigen ein ähnliches Bild. In den drei Lehrgängen 1925/26 waren 53,6 % der Hörer »Handarbeiter« (vor allem Mechaniker und Optiker) und 32,4 % »Nichtstudierte Kopfarbeiter« (in erster Linie Kaufleute und kaufmännische Angestellte); bei 43 % der Hörerinnen handelte es sich um »Frauen im Beruf« (vor allem Kontoristinnen und Buchhalterinnen). ⁷⁹ Auch im Winterlehrgang 1930 war der Anteil von »Angestellten« und »Handarbeitern« am höchsten. ⁸⁰ Diese statistischen Auffälligkeiten lassen sich teilweise mit der spezifischen Umgebung der Volkshochschule erklären: In Jena fungierte das auf Optik und Mechanik spezialisierte Carl-Zeiss-Werk nicht nur als bedeutender Arbeitsplatz für Arbeiterschaft und Angestellte, die Carl-Zeiss-Stiftung förderte darüber hinaus maßgeblich die Arbeiterbildung an städtischen Volkshochschulen. ⁸¹

Auch wenn Reichszentrale und Volkshochschulen die Offenheit ihres Bildungsangebots betonten – in der Praxis erreichten sie jeweils spezifische Zielgruppen. Die Reichszentrale für Heimatdienst versuchte mit ihren »Staatsbürgerlichen Bildungstagen« vorrangig Vertreter führender Gesellschaftsschichten zu erreichen. Die Volkshochschulen Jena und Dreißigacker betrieben in erster Linie (Fach-)Arbeiterbildung. Angesichts dieser jeweils relativ homogenen Teilnehmerkreise konnten Reichszentrale und Volkshochschulen das Prinzip der »Arbeitsgemeinschaft« nur bedingt umsetzen, was die Erwartungen an dessen integrierende Wirkung enttäuschen musste. Andererseits könnte man argumentieren: Weil Volkshochschulen und Reichszentrale mit ihrer politischen Bildungsarbeit unterschiedliche Zielgruppen erreichten, war hier ein Potenzial vorhanden, das demokratisch-republikanische Lager insgesamt zu stärken. Eduard Weitsch beobachtete zumindest in mancher Hinsicht eine spürbare Wirkung, denn die meist werktätigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer seien anfangs zum Teil »bis auf die Knochen mißtrauisch gegen die bürgerlichen Lehrer« im Volkshochschulheim Dreißigacker gewesen – ein Misstrauen, das jedoch im Verlauf der gemeinsamen Arbeit habe abgebaut werden kön-

⁷⁶ Weitsch, Dreißigacker, S. 32f.; Theiß/Lotze, Dreißigacker, S. 7.

⁷⁷ BdVhsTh 4, 1922, Nr. 18, S. 131.

⁷⁸ BdVhsTh 5, 1923/24, Nr. 11/12, S. 81.

⁷⁹ BdVhsTh 8, 1926, Nr. 5, S. 20.

⁸⁰ Lehrplan der Volkshochschule Jena, April–Juni 1930, S. 14 f.

⁸¹ Zuschüsse der Carl-Zeiss-Stiftung an die Volkshochschule Jena, Stadtarchiv Jena, Xa 36, fol. 164–248.

nen.⁸² An solche Selbstwahrnehmungen anschließend soll nun noch ein genauerer Blick auf Erwartungshaltungen, Erfahrungen und Resonanzen der politischen Bildungsarbeit folgen.

III. Ein analytischer Versuch: Erwartungen – Erfahrungen – Resonanzen

Die Reichszentrale für Heimatdienst und die Volkshochschulen konnten politische Bildungsarbeit auch deshalb dauerhaft leisten, weil sie auf Resonanz stieß. Die Volkshochschule Jena hätte semesterübergreifende Kurse zu politischen Themenkomplexen nicht in ihr Programm aufnehmen können, Adolf Reichwein hätte seine Kurse zu politischen Tagesfragen und politischem Denken zwischen 1927 und 1929 nicht regelmäßig anbieten können⁸³, wenn nicht ein entsprechendes Interesse bei Hörerinnen und Hörern vorhanden gewesen wäre. Im Volkshochschulheim Dreißigacker belegten die Fragekataloge, die von den Schülerinnen und Schülern selbst in den Eröffnungssitzungen der Kurse erstellt wurden, dass die Besprechung politischer Themen erwünscht war.⁸⁴

Im Fall der Reichszentrale für Heimatdienst lassen die Teilnehmerzahlen bei »Staatsbürgerlichen Bildungstagen« ein Interesse an politischer Bildung erkennen. Für den Zeitraum von Oktober 1926 bis März 1927 meldete die Landesabteilung Thüringen 27 Tagungen mit insgesamt 4.590 Hörern.⁸⁵ Dieses Niveau konnte in den folgenden Jahren gehalten werden (Oktober 1928 bis März 1929: 24 Tagungen mit 4.247 Teilnehmenden⁸⁶, Etatjahr 1929/30: 25 Tagungen mit 5.336 Teilnehmenden⁸⁷, Etatjahr 1930/31: 27 Tagungen mit 5.913 Teilnehmenden⁸⁸). Die relativ konstanten Teilnehmerzahlen deutete man dabei ebenso als Beleg für die Relevanz ihrer Arbeit wie die Tatsache, dass »zu diesen Tagungen in vielen Fällen Teilnehmer [...] trotz schlechter Witterung und schlechter Verbindung von weit her kamen«.⁸⁹ Zudem konnte die Landesabteilung in einigen thüringischen Städten wiederholt »Bildungstage« durchführen – auch das wurde als Bestätigung verstanden.⁹⁰

Demokratieorientierte Erwartungen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern lassen sich in den Leitsätzen des Höerrats der Volkshochschule Jena ablesen. Darin wurde neben der Teilhabe der Hörerschaft an der Volkshochschulverwaltung auch

82 Weitsch, Dreißigacker, S. 32 und 76 f.

83 Lehrplan der Volkshochschule Jena, Oktober bis Dezember 1927, S. 8; Lehrplan der Volkshochschule Jena, April–Juni 1928, S. 4; Lehrplan der Volkshochschule Jena, Oktober–Weihnachten 1928, S. 2 und 4; Lehrplan der Volkshochschule Jena, Januar–März 1929, S. 3.

84 Weitsch, Dreißigacker, S. 169–188; BdVhSt 5, 1924, Nr. 11/12, S. 83.

85 Die Staatsbürgerliche Bildungsarbeit der Landesabteilung Thüringen Oktober 1926 bis März 1927, StA Meiningen, 4-34-002, 1173, fol. 8 f.

86 Bericht über die staatsbürgerliche Bildungsarbeit der Landesabteilung von Oktober 1928 bis März 1929, StA Meiningen, 4-34-002, 1173, fol. 26.

87 Tätigkeitsbericht für das Etatjahr 1929/30, StA Meiningen, 4-34-002, 1173, fol. 50.

88 Tätigkeitsbericht für das Etatjahr 1930/31, StA Meiningen, 4-34-002, 1173, fol. 59.

89 Die Staatsbürgerliche Bildungsarbeit der Landesabteilung Thüringen Oktober 1926 bis März 1927, StA Meiningen, 4-34-002, 1173, fol. 7.

90 Bericht über die staatsbürgerliche Bildungsarbeit der Landesabteilung von Oktober 1928 bis März 1929, StA Meiningen, 4-34-002, 1173, fol. 26.

eine Demokratisierung des Bildungszugangs gefordert – ein »allgemeines, gleiches, öffentliches, freies Volkshochschulwesen«. ⁹¹ Im Rahmen jährlich stattfindender Hörrer tagungen der Volkshochschule Thüringen kamen zentrale Aspekte der Volkshochschularbeit aus Hörerperspektive zur Sprache: Einerseits dürfe die Arbeit freier Volkshochschulen nicht mit »Parteischulung« verwechselt werden, andererseits solle sie dem Einzelnen helfen, Überzeugungen auszubilden und zu festigen. ⁹² Politische Bildung lag also durchaus auch im Interesse der Hörserschaft.

In zeitgenössischen Erfahrungsberichten wurde politische Bildungsarbeit sowohl von Lehrenden als auch vonseiten der Hörserschaft positiv hervorgehoben. Gertrud Hermes, die später in Leipzig-Connewitz selbst ein Volkshochschulheim leiten sollte ⁹³, berichtete im Jahr 1921, dass die Teilnehmerinnen an einem Frauenkurs in Dreißigacker unter anderem »Paragraphen aus dem B.G.B.« und »Abschnitte aus Marx« unter »scharfer Verstandesarbeit« bearbeiteten. ⁹⁴ Einigen Gastlehrern blieb vor allem der »sachlich[e] und vornehm[e]« Verlauf der Aussprachen im Volkshochschulheim in Erinnerung; andere zeigten sich beeindruckt davon, wie offen und undogmatisch dort Fächer wie Nationalökonomie, Soziologie und Politik behandelt wurden. ⁹⁵ Ein anonymen Schüler des Volkshochschulheims Dreißigacker hob im Jahr 1921 hervor, dass nicht bloßes Wissen, sondern »der denkende Mensch« das Ziel der Volkshochschularbeit sei. Weil dafür jedoch gewisse Kenntnisse notwendig seien, gehörten »Volkswirtschaft, Verfassungsfragen, Soziologie« zu den »selbstgewählten Fächern« der Schülerschaft in Dreißigacker. ⁹⁶

Auch wenn die »Arbeitsgemeinschaft« die an sie gestellten Erwartungen nur bedingt erfüllen konnte – zeitgenössische Beobachterinnen und Beobachter stilisierten sie mitunter zu prägenden Erfahrungen: Ein langjähriger Mitarbeiter der Reichszentrale erlebte die Schulungswochen für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, zu denen »Männer und Frauen aus den verschiedensten Berufsschichten und politischen Lagern« zusammenkamen, als eine Art von Gemeinschaft, die auch gesamtgesellschaftlich erstrebenswert sei. ⁹⁷ In ähnlicher Weise wurde von der Arbeit in Volkshochschulen berichtet. Hospitierende in Dreißigacker betonten die Rolle des Volkshochschulheims für die »Verschmelzung der deutschen Stämme zu einem deutschen Volk« durch die Zusammensetzung der Kurse mit Menschen aus verschiedenen Gegenden und Berufen. Beeindruckend seien der »Geist gegenseitiger Achtung, des Verstehensuchens, der Wertschätzung, auch des Gegners« und die »Atmosphäre des Vertrauens«, die im Volkshochschulheim Dreißigacker sowohl unter den Teilnehmenden als auch zwischen Teilnehmenden und Lehrenden ge-

91 BdVhsTh 4, 1922, Nr. 1, S. 7.

92 BdVhsTh 5, 1923, Nr. 7, S. 50; BdVhsTh 8, 1926, Nr. 7, S. 37 f.

93 Vgl. *Hartmut Meyer-Wölters*, Gertrud Antonie Hermes, in: *Günther Wolgast/Joachim H. Knoll* (Hrsg.), *Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildner im 19. und 20. Jahrhundert*, Stuttgart/Bonn 1986, S. 159 f.

94 BdVhsTh 3, 1921, Nr. 7, S. 48.

95 BdVhsTh 5, 1923/24, Nr. 11/12, S. 85 f.

96 BdVhsTh 2, 1920, Nr. 15.

97 *Kurt Körber*, *Warum ich Mitarbeiter des Heimatdienstes bin*, in: *Zehn Jahre Reichsheimatdienst*, hrsg. v. der Reichszentrale für Heimatdienst, Berlin 1928, S. 31–35, hier: S. 31 f.

herrscht habe. Und auch das »Prinzip der Selbstverwaltung« des Volkshochschulheims in Form des »Hausparlaments« imponierte den Beobachtenden.⁹⁸

Mit der Frage nach konkreten Auswirkungen politischer Bildungsarbeit sind empirisch-methodische Schwierigkeiten verbunden. Da jedoch weder Volkshochschulen noch die Reichszentrale für Heimatdienst bloßes Wissen vermitteln wollten, würde die Frage nach quantifizierbaren Resultaten vielleicht auch am Wesentlichen vorbeiführen. Die eigentliche Bedeutung der Volkshochschularbeit in Dreißigacker beispielsweise sahen schon zeitgenössische Beobachter eher darin, dass viele ehemalige Schülerinnen und Schüler später Verantwortung in gesellschaftlichen Positionen und Funktionen übernahmen: als Lehrende oder Mitarbeitende im Volksbildungswesen, als Betriebsräte und Gewerkschaftsfunktionäre, als Schriftleiter verschiedener Zeitschriften und Mitteilungsblätter oder als Mitarbeitende in kulturellen Organisationen.⁹⁹ Ilse Theiß, die am zweiten Kurs in Dreißigacker teilgenommen hatte, engagierte sich später in der Wohlfahrtspflege und leitete selbst Kurse an der Volkshochschule Jena – unter anderem im Frühjahr 1930 zum Thema »Frau und Politik«.¹⁰⁰ Heiner Lotze kann in mancher Hinsicht als eine Art Muster-schüler sowohl des Volkshochschulheims Dreißigacker als auch der zeitgenössischen Volkshochschulidee gelten. Er hatte am ersten Kurs in Dreißigacker teilgenommen, blieb dem Volkshochschulheim danach als langjähriger Vorsitzender des Bundes der Schüler und Freunde Dreißigackers verbunden und entwickelte sich später zu einem Protagonisten des thüringischen Volkshochschulwesens, 1929 wurde er Leiter der Volkshochschule Jena und Geschäftsführer der Volkshochschule Thüringen. Nach 1945 setzte er sein Engagement fort – als Gründer und Leiter der Volkshochschule Hannover sowie als Kulturreferent für Erwachsenenbildung im Niedersächsischen Kultusministerium nahm er eine Schlüsselstellung für die Wiederbegründung des Volkshochschulwesens in der späteren Bundesrepublik ein.¹⁰¹

Der wesentliche Beitrag Dreißigackers lag schon in der zeitgenössischen Wahrnehmung darin, solche Persönlichkeiten zu stärken, die mit einer gewissen Vorprägung ins Volkshochschulheim kamen. Heiner Lotze resümierte: »Dreißigacker erhält schon seine Schüler als aktive und lebendige Menschen.«¹⁰² Nicht zuletzt das Auswahlverfahren für Interessentinnen und Interessenten, die sich mit Lebenslauf und Motivationsschreiben bewerben mussten, sorgte dafür, dass die Kursplätze an die »Geeigneten« vergeben wurden.¹⁰³ Die Wirkung politischer Bildungsarbeit, wie sie von den Volkshochschulen Jena und Dreißigacker sowie von der Reichszentrale für Heimatdienst betrieben wurde, lässt sich somit vielleicht am besten als Verstärkung beschreiben: Wer sich für Demokratie engagierte, nahm an entsprechenden Veranstaltungen teil. Kritiker oder gar Gegner demokratischer Ordnung und demokratischer Praktiken konnten mit dieser Art politischer Bildung nach aktueller Quellenlage hingegen kaum erreicht werden.

98 BdvhsTh 5, 1923/24, Nr. 11/12, S. 83 f. und 86 f.

99 *Theiß/Lotze*, Dreißigacker, S. 3 f. und 32.

100 Ebd., S. 3 f.; Lehrplan der Volkshochschule Jena, April–Juni 1930, S. 3.

101 *Theiß/Lotze*, Dreißigacker, S. 3 f. und 29 f.; *Hans Tietgens*, Heiner Lotze, in: *Wolgast/Knoll*, Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung, S. 245–246.

102 *Theiß/Lotze*, Dreißigacker, S. 32.

103 Ebd., S. 7; *Weitsch*, Dreißigacker, S. 33–35.

Fazit

Der Beitrag versuchte, die Ausgestaltung demokratieorientierter politischer Bildungsarbeit am Beispiel »Staatsbürgerlicher Bildungstage« der Reichszentrale für Heimatdienst und anhand der Lehrgänge in den thüringischen Volkshochschulen Jena und Dreißigacker schlaglichtartig zu beleuchten. Eine Einschätzung dahin gehend, inwieweit die dargestellten Befunde als repräsentativ oder doch eher spezifisch innerhalb der Weimarer Republik gelten können, muss weiteren Studien vorbehalten bleiben. Folgende Beobachtungen lassen sich für die Fallstudie Thüringen jedoch festhalten:

1) Die Kurse in der Volkshochschule Jena und im Volkshochschulheim Dreißigacker fungierten nicht nur als Resonanzräume für politische Debatten, sondern sie boten auch Gelegenheit zur aktiven Auseinandersetzung mit der Weimarer Demokratie als politischem System. Die Reichszentrale für Heimatdienst, die auf Grundlage einer Reichstagsentschließung zu parteipolitischer Neutralität verpflichtet war, agierte hier allerdings vorsichtiger. Gleichwohl versuchte sie, in Form »Staatsbürgerlicher Bildungstage« ein Forum für politische Diskussionen bereitzustellen.

2) In den Inhalten und Methoden der untersuchten Volkshochschulen und der Reichszentrale äußern sich verschiedene Aspekte des zeitgenössischen Verständnisses von Demokratie als Form politischen Denkens und Handelns. Als dessen Kernelemente sind Selbstverwaltung und Mitverantwortung zu nennen, aber auch die Anerkennung von Meinungsvielfalt auf Grundlage eines republikanisch-demokratischen Grundkonsenses. Das Bemühen, politische Auseinandersetzungen auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse zu versachlichen, kann ebenfalls als charakteristisch für die Arbeit von Reichszentrale und freien Volkshochschulen gelten.

3) Der Versuch, demokratische Praktiken im eben beschriebenen Sinne einzuüben, äußerte sich institutionell in der Einrichtung von Hörerräten in den Volkshochschulen sowie methodisch im Prinzip der »Arbeitsgemeinschaft«, an dem sich auch die Reichszentrale für Heimatdienst orientierte. Letztlich scheint allerdings die teils homogene Zusammensetzung des Publikums in den Veranstaltungen die Möglichkeiten limitiert zu haben, über berufliche, weltanschauliche und parteipolitische Gegensätze hinweg mit politischer Bildung gesellschaftlich integrierend zu wirken.

4) Was die unterschiedlichen Fokussierungen der Reichszentrale für Heimatdienst auf die Beamtenschaft und andere »gesellschaftliche Führungspersonlichkeiten« beziehungsweise der Volkshochschulen auf Arbeiterschaft und Angestellte für das generelle Potenzial politischer Bildungsarbeit bedeutete, kann hier noch nicht abschließend eingeschätzt werden. Einerseits lassen sie sich als divergierende zeitgenössische Demokratievorstellungen interpretieren – sollte eine Demokratie zuvorderst auf Funktionseleiten oder auf der Partizipation breiter Bevölkerungskreise beruhen? Andererseits könnte man argumentieren, dass Reichszentrale und Volkshochschulen letztlich komplementäre Zielgruppen erreichten und somit potenziell in der Lage waren, das demokratisch-republikanische Lager in der Weimarer Republik insgesamt zu stärken. Dass dieses dann gegenüber der Wucht der autoritären politischen Entwicklungen im Zuge der wirtschaftlichen Krisenentwicklungen ab Ende der 1920er-Jahre nicht standhalten konnte, sollte nicht als »Versagen« die-

ser politischen Bildungsarbeit gedeutet werden. Wie so viele Entwicklungen in der Weimarer Republik hätte demokratieorientierte Bildungsarbeit Zeit gebraucht, um jene stabilisierende Wirkung zu entfalten, die sich viele Akteure von ihr versprochen.¹⁰⁴ Diese Zeit hatte sie nicht. Kurz nach der nationalsozialistischen Regierungsübernahme wurde die Reichszentrale für Heimatdienst im März 1933 aufgelöst und die thüringischen Volkshochschulen ab September des gleichen Jahres in der »Deutschen Heimatschule Thüringen e.V.« gleichgeschaltet.

In der deutschen demokratiegeschichtlichen Langzeitperspektive können die Reichszentrale für Heimatdienst und Volkshochschulen in der Weimarer Republik als Wegmarken gelten, deren langfristige Wirkung nicht zu unterschätzt werden braucht. Erstmals wurde in Deutschland versucht, überparteiliche politische Bildungsarbeit zu institutionalisieren, um eine Demokratie als Grundordnung dauerhaft zu festigen. An diese Versuche der Weimarer Zeit knüpfte die spätere Bundesrepublik an. Nicht nur das Volkshochschulwesen wurde nach 1945 wiederbegründet. Im Jahr 1952 nahm – zunächst noch unter dem Namen »Bundeszentrale für Heimatdienst« – die Bundeszentrale für politische Bildung ihre Arbeit auf, in deren Zentrum bis heute die »Förderung des Bewusstseins für Demokratie und politische Partizipation«¹⁰⁵ steht.

104 Vgl. *Herbert*, Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert, S. 253, 257 und 265.

105 Internetseite des Bundesministeriums des Innern und für Heimat, URL: <<https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/behoerden/DE/bpb.html>> [8.7.2022].

LISBETH MATZER / ANJA GRABUSCHNIC

Ungleichheit und Bildung

Sozialer Aufstieg als Auftrag und Versprechen der Erwachsenenbildung am Beispiel der Steiermark (circa 1945–1990)

»Der Arbeiter muß erkennen, daß Bildung unbedingt in Verbindung mit seinem Beruf steht. Er muß wissen, daß Weiterbildung Aufstieg bedeuten kann, daß es aber keinen Aufstieg ohne Weiterbildung gibt.«¹ Mit diesen Worten wurde in der Festschrift zum 25-jährigen Bestehen der Volkshochschule im österreichischen Bundesland Steiermark Anfang der 1970er-Jahre die große Relevanz von (Weiter-)Bildungsleistung für den individuellen wie gesellschaftlichen Kampf gegen soziale Ungleichheiten hervorgehoben. Im darauffolgenden Jahrzehnt wurde bereits kritisiert, dass diese Vorstellung, sozialer Aufstieg wäre durch (ausreichend) Bildungsleistung erreichbar, nicht mehr oder nur in seltensten Fällen der Realität entsprach. Vielmehr waren Bildungsabschlüsse im Zuge der Reformbestrebungen im Bildungsbereich der 1960er-Jahre zur Notwendigkeit der Armutsprävention geworden.² Diese Zeitdiagnose von Ulrich Beck fasst dabei kein westdeutsches Spezifikum, sondern gilt paradigmatisch für soziale, wirtschaftliche und politische Entwicklungen in westeuropäischen Gesellschaften nach 1945. Für diese wurde das irreführende Versprechen »Aufstieg durch Bildung(sleistung)« bereits als meritokratisches, neoliberales Trugbild dekonstruiert.³

Während primär Schule und Universität in Hinblick auf das (Nicht-)Einlösen von Aufstiegsversprechen wissenschaftlich untersucht und kritisiert wurden und werden, rückte die soziale Frage Anfang der 2000er-Jahre auch in den Fokus der Erwachsenenbildungshistoriografie – zumindest der Aspekt, welche Möglichkeiten und Versprechen der nonformale Bildungssektor zur Beseitigung sozialer Ungleichheiten böte.⁴ Immerhin wird dem außerschulischen Bildungsbereich im Vergleich zum Schulsystem eher das Image der »wohlwollenden Samariterin«⁵ zugeschrieben. Trotzdem sind wissenschaftliche Auseinandersetzungen zur Rolle und Wir-

1 Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark (Hrsg.), 25 Jahre Volkshochschule der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark, Graz 1972, S. 15.

2 Vgl. Ulrich Beck, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main 1986, S. 129 und 241–244.

3 Vgl. ebd.; Christoph Butterwegge, Die zerrissene Republik. Wirtschaftliche, soziale und politische Ungleichheit in Deutschland, 2., aktual. Aufl., Weinheim/Basel 2020, S. 227–229, 232 und 235; Michael Klundt, Armut und Bildungschancen, in: Meike Sophia Baader/Tatjana Freytag (Hrsg.), Bildung und Ungleichheit in Deutschland, Wiesbaden 2017, S. 39–54, hier: S. 45 f.; Alexander Mayer, Sozialer Aufstieg in der »Leistungsgesellschaft«. Eine praxistheoretische Perspektive auf die Geschichte meritokratischer Deutungsmuster sozialer Ungleichheit, in: AfS 61, 2021, S. 181–201, hier: S. 183 f. und 191 f.

4 Vgl. Barry J. Hake/Françoise F. Laot (Hrsg.), The Social Question and Adult Education. European Perspectives in the 19th and 20th Centuries. La question sociale et l'éducation des adultes. Perspectives européennes. XIXe–XXe siècles, Frankfurt am Main 2009.

5 Gunther Graßhoff, Bildung und Ungleichheit. Ein Blick auf außerschulische Bildung, in: Baader/Freytag, Bildung und Ungleichheit in Deutschland, S. 387–404, hier: S. 387.

kung des Versprechens vom Aufstieg durch Bildung im außerschulischen Aktionsbereich der Erwachsenenbildung nach wie vor rar.⁶

Hiervon ausgehend, zielt dieser Beitrag darauf, den Umgang mit Aufstiegsversprechen analytisch in den Vordergrund zu rücken und den nonformalen Bildungsbereich als sozialpolitisches Aktionsfeld zeithistorisch zu verorten und zu analysieren. So soll das oft vernachlässigte Potenzial der Erwachsenenbildungsgeschichte, die Verflechtung von Faktoren wie Wirtschaft, Religion und Politik sichtbar zu machen⁷, genutzt und die jüngere Geschichte der Erwachsenenbildung mit den großen gesellschaftlichen und sozialen Fragen, die deren Entwicklung begleiteten und beeinflussten, in Dialog gebracht werden. Schließlich zeigt sich am Beispiel dieses Bildungssektors die Verzahnung von Bildungsaktivitäten mit einem den Anbietenden (oft durch diese selbst) zugeschriebenen sozialen wie politischen Auftrag: Die richtigen Antworten für eine bessere Lebensgestaltung sowie den individuellen Wohlstand oder für gesellschaftlichen Fortschritt parat zu haben.⁸ Verbunden damit wird das heterogene Feld der Erwachsenenbildung bis heute als Lösung für das Problem sozialer Ungleichheiten präsentiert.⁹

Die Entwicklung des nonformalen Bildungssektors ist somit untrennbar mit Fragen nach Bildungsgerechtigkeit oder -benachteiligungen, nach dem Gewähren und Ergreifen von Bildungschancen und übergeordnet mit politischen Entscheidungen zum Umgang mit gesellschaftlichen Ungleichheiten verbunden. In diesem Beitrag untersuchen wir deshalb, wie sich der nonformale Bildungssektor und dessen Angebote im Kontext eines angenommenen sozialpolitischen Auftrags veränderten und welche Rolle an Bildung geknüpfte Aufstiegsversprechen für Angebotsgestaltung und die Mobilisierung von Teilnehmenden spielten.

Die geschilderten Entwicklungen rund um Aufstiegsversprechen und (Erwachsenen-)Bildung waren in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wiederholt Thema

6 Vgl. *Philipp Schnell/Stefan Vater*, Editorial, in: *Magazin erwachsenenbildung.at*, 2018, Nr. 34, S. 01-2-01-7, hier: S. 01-2.

7 Vgl. *Mark Freeman*, *Adult Education History in Britain. Past, Present, and Future (Part II)*, in: *Paedagogica Historica* 56, 2020, S. 396–411, hier: S. 410.

8 Vgl. *Michael Geiss*, *Die Politik des lebenslangen Lernens in Europa nach dem Boom*, in: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 40, 2017, S. 211–228, hier: S. 214, URL: <<https://doi.org/10.1007/s40955-017-0093-1>> [22.1.2022]; *Klaus Ahlheim*, *Ungleichheit und Anpassung. Zur Kritik der aktuellen Bildungsdebatte*, Hannover 2007, S. 39; *Hake/Laot*, *The Social Question and Adult Education*; *Lisbeth Matzer*, *Wirtschaft – Gesellschaft – Bildung. Ziel und Ausrichtung außerberuflicher Weiterbildung am Beispiel des Volksbildungsheims für die gewerbliche und kaufmännische Jugend (1948–1964)*, in: *Arbeitsmarkt Steiermark. Wirtschaftspolitische Blätter*, 2016, Sonderausgabe, S. 95–104.

9 Vgl. *Kerry Harman*, *Enacting Equality. Rethinking Emancipation and Adult Education with Jacques Rancière*, in: *Fergal Finnegan/Bernie Grummell* (Hrsg.), *Power and Possibility. Adult Education in a Diverse and Complex World*, Leiden 2020, S. 107–116.

wissenschaftlicher¹⁰ wie bildungspolitischer¹¹ Auseinandersetzungen auf inter- und supranationalen Ebenen und weisen gerade in (West-)Europa große Ähnlichkeiten auf. Während sozialgeschichtliche Untersuchungen des (Erwachsenen-)Bildungssektors immer einer nationalstaatlichen Rahmung in Hinblick auf gesetzliche Regelungen oder regionale Spezifika bedürfen, zeugen die Ergebnisse aber nur selten von speziell nationalen Alleinstellungsmerkmalen bezüglich gesellschaftlicher Entwicklungen. Deshalb erachten wir es für gewinnbringend, die Forschungsaufmerksamkeit entsprechend zu dezentrieren und mit unserem Beispiel über den deutschen nationalen Horizont zu blicken, wie es auch für Praktiker*innen der Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert üblich war und bis heute ist. So reiste beispielsweise eine westeuropäische Delegation von Erwachsenenbildner*innen 1950 nach Dänemark, um die dortigen Heimvolkshochschulen näher kennenzulernen.¹² Während dieser Reise wurde auch den Entwicklungen im österreichischen Bundesland Steiermark, die aus westdeutscher Perspektive Anfang der 1950er-Jahre als »erstaunliche [...] und in Europa einzigartige [...] Volksbildungsarbeit«¹³ beschrieben wurden, Aufmerksamkeit zuteil.

Diesen steirischen Erwachsenenbildungssektor nehmen wir für unseren Beitrag in den Blick und vergleichen die dortige Entwicklung von Volksbildungsheimen/Bildungshäusern¹⁴ (VBH), auf die sich oberes Zitat bezog, und Volkshochschulen (VHS) in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.¹⁵ Der gewählte Untersuchungsraum zeichnet sich durch zwei Spezifika besonders zur Beantwortung der for-

10 Vgl. exemplarisch *Pierre Bourdieu/Jean-Claude Passeron*, Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart 1971; *Hartmut Kaelble*, Chancengleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland 1910–1960, in: GG 1, 1975, S. 121–149; *Mayer*, Sozialer Aufstieg in der »Leistungsgesellschaft«. Zum Zusammenhang von Armut und Bildungschancen und entsprechenden (Un-)Möglichkeiten des sozialen Aufstiegs vgl. auch folgende Sammelbände: *Dominik Wagner-Diehl/Birthe Kleber/Katharina Kautz* (Hrsg.), Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit, Opladen/Berlin etc. 2020; *Baader/Freytag*, Bildung und Ungleichheit in Deutschland.

11 Vgl. exemplarisch *Angus Maddison*, Bildung, Ungleichheit und Lebenschancen: Die politischen Kernprobleme, in: OECD/*Klaus Hüfner* (Hrsg.), Bildung, Ungleichheit und Lebenschancen. Ausgewählte Beiträge, Frankfurt am Main/Berlin etc. 1978, S. 1–19; *Herbert Grau*, Bildung und Ausbildung in der Industriegesellschaft. Europäische UNESCO-Konferenz für Erwachsenenbildung, in: Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH) 13, 1962, Nr. 47, S. 18–20.

12 Vgl. *Gustav Huhn*, St. Martin. Bericht von einer Fahrt durch österreichische Volksbildungsheime, in: Volksbildung in Hessen 4, 1954, S. 216–218. Zur Bezugnahme auf besonders dänische Vorbilder für die deutsche Volks- und Erwachsenenbildung vgl. auch *Wolfgang Seitter*, Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung, Bielefeld 2007, S. 105–108.

13 *Huhn*, St. Martin, S. 216.

14 Die ursprünglich als Volksbildungsheime bezeichneten Einrichtungen entsprechen beziehungsweise ähneln am stärksten den deutschen Heimvolkshochschulen. Ab den 1960er-Jahren wurde die Bezeichnung Volksbildungsheim durch Bildungsheim und schließlich durch Bildungshaus ersetzt, weshalb hier für diesen Typ gesamt das Kürzel VBH verwendet wird.

15 Hierzu wurde publiziertes wie unveröffentlichtes Quellenmaterial aus institutionellen und öffentlichen Archiven von Positionspapieren, Jahresberichten und Protokollen hin zu Teilnahme-statistiken und Programmen einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring unterzogen. Ansätze klassischer Programmanalysen der Erwachsenenbildungsforschung wurden dabei im Prozess der deduktiven Kategorienbildung ebenso berücksichtigt. Vgl. *Philipp Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel 2010 (zuerst 1983), S. 65–66

schungsleitenden Fragen aus: Zum einen nahm die Entwicklung der katholisch dominierten Volksbildungsheime in Österreich hier ihren Ausgang. Demgegenüber stand die »Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark« (AK Stmk), die sich zum anderen schon 1947 explizit durch Bildungsangebote zu erreichende sozialpolitische Ziele setzte. Die historischen Kontexte und Rahmenbedingungen des Fallbeispiels werden im Folgenden skizziert (I.), bevor sich der Beitrag in zwei Kapiteln den Themenbereichen sozialpolitischer Auftrag und Programmgestaltung (II.) sowie entsprechenden Herausforderungen und Adaptionen in der Mobilisierung der Teilnehmer*innen (III.) widmet.

I. Die Steiermark als Untersuchungsraum: Volkshochschule und Volksbildungsheime im historischen Kontext

Eine berufliche Betätigung im Bereich der Erwachsenenbildung stand und steht häufig mit einer intrinsischen Motivation der Einzelnen in Verbindung, durch die eigene Tätigkeit die Lebensbedingungen anderer zu verbessern.¹⁶ Derartige ideologisch unterschiedlich begründete Motive einzelner Pionier*innen schlugen sich in parteipolitischen oder vereinsbezogenen Tätigkeiten nieder und prägten die Entwicklung außerschulischer Bildungsangebote für als benachteiligt wahrgenommene Menschen in Europa seit dem 19. Jahrhundert. Austausch und praktische Transfers über staatliche Grenzen hinweg kennzeichneten dabei schon früh diesen Bildungsbereich.¹⁷ Die Entwicklung der in diesem Beitrag ins Zentrum gerückten Einrichtungen der VHS und der VBH erfolgte somit auch in der Steiermark nicht im luftleeren Raum.

In Österreich wurde die Idee der modernen Erwachsenenbildung – damals: Volksbildung¹⁸ – Ende des 19. Jahrhunderts allmählich von den ländlichen Peripherien in die Städte getragen¹⁹, wo sie in Wien ihre erste Institutionalisierung erfuhr. Der 1887 gegründete »Zweigverein Wien und Umgebung des Allgemeinen niederösterreichischen Volksbildungsvereines« (ab 1893 »Wiener Volksbildungsverein«) gilt heute als erste österreichische Volkshochschule und zählt zusammen mit den ebenso Wiener Einrichtungen des Volksheims (gegr. 1901) und der Urania (gegr. 1897) zu den drei Stammvolkshochschulen des Landes. Parallel zur Blütezeit der Volks-

und 92–99; *Sigrid Nolda/Klaus Pehl/Hans Tietgens*, Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte, Frankfurt am Main 1998.

16 Vgl. *Harman*, *Enacting Equality*.

17 Vgl. *Elke Gruber/Werner Lenz*, *Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich*, 3., vollst. überarb. Aufl., Bielefeld 2016, S. 25–29; *Wilhelm Filla*, *Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich*, Frankfurt am Main 2014; *Seitter*, *Geschichte der Erwachsenenbildung*, S. 99–116.

18 Obwohl sich der Begriff »Erwachsenenbildung« in Österreich erst ab den 1970er-Jahren im Sprachgebrauch durchsetzte (davor dominierte »Volksbildung«), bezeichnen wir in diesem Beitrag mit »Erwachsenenbildung« als breitem Sammelbegriff jede Form der außerschulisch und außeruniversitär organisierten, also nonformalen, Bildungsaktivität.

19 Vgl. *Filla*, *Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung*, S. 54 f.

hochschulen in Deutschland ab 1919 erfuhren diese Einrichtungen in den 1920er-Jahren einen Aufschwung der Teilnehmer*innenzahlen.²⁰

Während diese frühen Volkshochschulen zusammen ein breites städtisches Publikum ansprachen²¹, entstand in Österreich ausgehend von der Steiermark ein stärker auf den ländlichen Raum und dessen Bevölkerung ausdifferenziertes Bildungsangebot: die VBH. Zentral für ihre Entwicklung war deren erste Institution, das am Grazer Stadtrand gelegene »Volksbildungsheim Schloss St. Martin für die bäuerliche Jugend« (heute: »Bildungshaus St. Martin«), wo offiziell 1918/19 mit – wie der Name schon sagt – auf die ländliche, bäuerliche Jugend zielenden Bildungsaktivitäten begonnen wurde. Zentral hierfür war Josef Steinberger (1874–1961). Aus einer bäuerlichen Familie stammend und in der Steiermark aufgewachsen, wurde Steinberger ebendort als katholischer Priester tätig. Geprägt durch die katholische Soziallehre verfolgte er das Ziel, den im landwirtschaftlichen Bereich tätigen (jungen) Menschen über organisierte Fortbildungskurse ein Rüstzeug für die (sozialen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen) Herausforderungen der Zeit zu geben.²² Institutionalisiert wurde diese Tätigkeit unter Steinbergers Leitung schließlich im Schloss St. Martin, welches neben dem schon in den 1920er-Jahren in ländlich-peripheren Regionen aufgebauten Netz an dezentralen Standorten auch zum Vorbild weiterer Gründungen von Volksbildungsheimen in Österreich wurde.²³ In der Steiermark selbst erhielt St. Martin 1937 mit dem Volksbildungsheim St. Josef in Wetzelzdorf (heute Stadtteil von Graz) eine Zweigstelle, die sich fortan an Jugendliche aus den kaufmännischen und handwerklichen Berufen richten sollte.²⁴

Gründung, Ausrichtung und Struktur der steirischen VHS nach 1945 sind stark durch die frühen Bildungsinitiativen ihres Trägers, der AK Stmk, geprägt. Diese wurzeln wiederum ebenso in der Zwischenkriegszeit: 1920 wurden in Österreich Arbeiterkammern (AK) als gesetzliche Interessenvertretungen der Arbeitnehmer*innen errichtet.²⁵ Damit wurde in der noch jungen Ersten Republik eine der zentralen der ins 19. Jahrhundert zurückgehenden Forderungen der Arbeiter*innenbewegung erfüllt. Die AK bildeten fortan, in der föderalen Struktur der Bundesländer, das politische Gegengewicht zu den bereits einflussreichen Handels- und

20 Vgl. *Gruber/Lenz*, Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich, S. 29; *Filla*, Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung, S. 98; *Hans Jürgen Rabko*, Geschichtliche Entwicklung der Volkshochschule Steiermark – Bildung mit Tradition, in: *Werner Anzenberger/Anja Grabuschnig/Heimo Halbrainer* (Hrsg.), *AK Steiermark. 100 Jahre Gerechtigkeit*, Graz 2020, S. 161–163; *Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark* (Hrsg.), *50 Jahre AK-Volkshochschule. 1947–1997*, Graz 1997, S. 9.

21 Vgl. *Wilhelm Filla*, Volkshochschularbeit in Österreich – Zweite Republik. Eine Spurensuche, Graz 1991, S. 37 ff.

22 Vgl. *Katharina Bergmann-Pfleger/Barbara Stelzl-Marx/Eva-Maria Streit*, *Bildungshaus Schloss St. Martin. Begegnen – Begeistern – Bilden: 100 Jahre*, Graz/Wien 2019, S. 44–46, 52 und 58.

23 Vgl. *Bergmann-Pfleger/Stelzl-Marx/Streit*, *Bildungshaus Schloss St. Martin*, S. 56 f. und 63 f.

24 Vgl. ebd., S. 69; *Lisbeth Matzer*, *Der Retzhof im 20. Jahrhundert. Eine Spurensuche im institutionellen Gedächtnis*, Graz 2018, S. 34. Die im Folgenden getroffenen Aussagen über steirische VBH gründen exemplarisch auf Materialien über St. Martin, den Retzhof und den noch zu erläuternden Dachverband ARGE BHÖ.

25 Das Gesetz zur Errichtung von Arbeiterkammern wurde im Zuge der umfassenden Sozialgesetzgebung unter Ferdinand Hanusch in Österreich am 28. Februar 1920 verabschiedet. Vgl. *Klaus-Dieter Mulley*, *Die Kammern für Arbeiter und Angestellte*, Wien 2020, S. 12–16.

Gewerbekammern²⁶ und hatten von Beginn an »die Hebung der wirtschaftlichen und sozialen Lage der Arbeiter und Angestellten« zum Ziel.²⁷ Dass hierunter ein Bildungsauftrag verstanden wurde, zeigt beispielhaft die konstituierende Sitzung der AK Stmk 1921. Neben der Schulung von Betriebsräten sollte auch mittels sozialpolitischer und allgemeinbildender Vorträge »das Niveau der Bildung der Arbeiterschaft allgemein zu heben«²⁸ versucht werden.

Nach einem Bruch der freien und emanzipatorisch orientierten Bildungsbestrebungen während der stark katholisch ausgerichteten Diktatur des Dollfuß-Schuschnigg-Regimes (1933–1938) und der NS-Herrschaft (1938–1945) in Österreich nahmen VHS, VBH und AK nach 1945 unter alliierter Besatzung und im Kontext von – im Bereich der Erwachsenenbildung eher marginal spürbaren – Bemühungen der demokratischen Reeducation wieder ihre Tätigkeiten auf.²⁹ Gerade die VBH knüpften dabei stark und ideologisch wie praktisch nahtlos an die Bildungsaktivitäten der Zwischenkriegszeit an: Für die Steiermark wurde beispielsweise das VBH St. Martin im angestammten Schloss wiedereröffnet. St. Josef wurde aufgrund der kriegsbedingten Zerstörung des Gebäudes 1948 in der Südsteiermark, im dortigen Schloss Retzhof, als Volksbildungsheim für die kaufmännische und gewerbliche Jugend neu aufgebaut.³⁰ Von St. Martin ausgehend, wurde auch das ebenso bereits in den 1920er-Jahren begonnene dezentrale Netz an ländlichen Fortbildungsstätten sukzessive ausgebaut.³¹

Nach dem Zweiten Weltkrieg erfasste eine VHS-Gründungswelle ganz Österreich. Als wieder errichtete gesetzliche Interessenvertretung der Arbeitnehmer*innen beabsichtigte die AK Stmk im Jahr 1947, innerhalb der eigenen Struktur eine Bildungseinrichtung nach dem Vorbild der Wiener Volkshochschulen zu errichten. Somit entstand die VHS der AK Stmk und die bereits in der Ersten Republik frei durchgeführten Arbeiterkammerkurse konnten in ein umfangreiches Kurspro-

26 Vgl. *Peter Autengruber*, Geschichte der österreichischen Gewerkschaftsbewegung bis 1945, Wien 2020, S. 24–28; *Karl Renner*, Die Unentbehrlichkeit von Arbeiterkammern in der Uebergangswirtschaft, in: *Arbeiter-Zeitung*, 11.6.1917, S. 1; *Heidemarie Uhl*, Geschichte der steirischen Kammer für Arbeiter und Angestellte in der Ersten Republik, Wien 1991, S. 3 ff.

27 § 1 des Gesetzes vom 26. Februar 1920 über die Errichtung von Kammern für Arbeiter und Angestellte (Arbeiterkammern), URL: <<https://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=sgb&datum=19200004&seite=00000171>> [21.10.2022].

28 Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark (Hrsg.), Rechenschaftsbericht 1921–1926, Graz 1927, S. 95.

29 Vgl. *Hans Altenhuber*, Staat und Volksbildung in Österreich 1945–1990, in: *Wilhelm Filla/Elke Gruber/Jurij Jug* (Hrsg.), Von Zeitenwende zu Zeitenwende. Erwachsenenbildung von 1939 bis 1989, Innsbruck/Wien 2002, S. 120–135, hier: S. 120–124; *Filla*, Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung, S. 159.

30 Vgl. *Matzer*, Der Retzhof im 20. Jahrhundert, S. 34; *Bergmann-Pfleger/Stelzl-Marx/Streit*, Bildungshaus Schloss St. Martin, S. 124 f.

31 Vgl. *Bergmann-Pfleger/Stelzl-Marx/Streit*, Bildungshaus Schloss St. Martin, S. 174–182. Im Zuge der Berufsausbildungsreformen in Österreich wurde das St. Martin Volksbildungswerk als steirisches Netzwerk durch die Etablierung von Pflichtfachschohlen ergänzt. Diese stehen aufgrund der Einbindung in das (Pflicht-)Schulwesen nicht im Fokus unseres Beitrags.

gramm eingebettet werden.³² Der erste Standort für diese groß angelegte Bildungsaktivität war die Landeshauptstadt Graz. Noch im selben Jahr kam es zur Errichtung der ersten Zweigstelle im AK Außenstellenbereich Leoben. Das Netz an Zweigstellen wurde aufgrund der steigenden Teilnehmer*innenzahlen bis in die 1970er-Jahre auf bis zu 150 Standorte in der gesamten Steiermark ausgedehnt.³³

Dieses Wachstum an anbietenden Institutionen nonformaler Bildung war ab den 1950er-Jahren auch von einer immer stärkeren Vernetzung der Einrichtungen selbst gekennzeichnet. Den Anfang machte der »Verband Österreichischer Volkshochschulen« (VÖV), der ab 1950 als Dachverband der VHS fungierte. In der Steiermark entstand unter Vermittlung des VÖV sechs Jahre später, 1956, ein eigener Landesverband, der – einzigartig unter den österreichischen Bundesländern – die Einrichtungen Urania und VHS trotz unterschiedlicher Träger und Ausrichtungen in einer Organisation vereint(e).³⁴ Die eher bildungsbürgerlich-konservative Interessen bedienende Urania stand dabei programmatisch in Kontrast zur VHS der AK Stmk, deren Bildungsangebote stärker an die bereits kurz geschilderte emanzipatorische Tradition der Zwischenkriegszeit anknüpf(t)en.³⁵

1954 schlossen sich auch sieben VBH – darunter mit den Einrichtungen in Grasnitz, St. Martin, dem Retzhof und Mariatrost vier steirische Einrichtungen – zu einem Dachverband zusammen: der »Arbeitsgemeinschaft der Bildungsheime Österreichs« (ARGE BHÖ).³⁶ Ideologisch handlungsleitend zeigte sich in diesem Verband eine starke christlich-katholische Prägung in Hinblick darauf, was als »gutes Leben« oder erstrebenswerte Lernziele galt.³⁷

Die historischen Wurzeln der steirischen VHS und VBH und deren dem europaweiten Trend zur Etablierung von Dachverbänden entsprechende Einbindung in national agierende Netzwerke³⁸ ab den 1950er-Jahren beeinflussten die Gestaltung der jeweiligen Bildungsprogramme erheblich. Zusammen mit der überwiegenden Finanzierung der Bildungsaktivitäten aus öffentlicher Hand bildete dies die Grundlage und den Kontext des Umgangs mit und der Rolle von sozialer Ungleichheit und Aufstiegsversprechen im nonformalen Bildungssektor der Steiermark.

32 Vgl. *Johann Köhldorfer/Erich Sölkner*, Volkshochschule – woher?, in: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark, 50 Jahre AK-Volkshochschule, S. 15–32, hier: S. 17 ff.

33 Vgl. *Rabko*, Geschichtliche Entwicklung der Volkshochschule Steiermark, S. 171; Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark, Die VHS: Fixstern am steirischen Bildungshimmel, URL: <https://stmk.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/zweiter_bildungsweg/Die_Volkshochschule__Ein_Fixstern_am_steirischen_Bildungs.html> [19.7.2022].

34 Vgl. *Filla*, Volkshochschularbeit in Österreich, S. 82–86.

35 Vgl. ebd., S. 85 ff.

36 Noch im selben Jahr wurden sechs weitere Einrichtungen aus österreichischen Bundesländern aufgenommen. Vgl. *Matzer*, Wirtschaft – Gesellschaft – Bildung, S. 97; ARGE BHÖ (Hrsg.), 25 Jahre Arbeitsgemeinschaft der Bildungsheime Österreichs 1954–1979, Salzburg 1979, S. 72 f.

37 Vgl. *Berta Friedl-Sieglhuber*, Leitlinien ländlicher Bildung in den fünfziger und sechziger Jahren, in: *Filla/Gruber/Jug*, Von Zeitenwende zu Zeitenwende, S. 166–175; *Matzer*, Wirtschaft – Gesellschaft – Bildung, S. 97; *Bergmann-Pfleger/Stelzl-Marx/Streit*, Bildungshaus Schloss St. Martin, S. 131–134, 171–173 und 202 f.; *Matzer*, Der Retzhof im 20. Jahrhundert, S. 35–39.

38 Die 1972 gegründete »Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs« vereint dabei österreichweit aktive Erwachsenenbildungsverbände wie den VÖV oder die ARGE BHÖ unter einem gemeinsamen Dach. Zu diesen Prozessen vgl. *Filla*, Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung, S. 149 f. und 171 f.; *Altenhuber*, Staat und Volksbildung in Österreich 1945–1990, S. 122.

II. Individuelle ›Lebenshilfe‹ und gesamtgesellschaftliche Ziele: Angebots- und Programmgestaltung

Im »Handbuch Bildungsforschung« wurden 2018 drei Kernziele erwachsenenbildnerischer Angebote festgehalten: Neben dem »historisch ältesten Ziele der [...] Förderung politischer Partizipation«³⁹ traten im Laufe des späten 20. Jahrhunderts immer mehr die Förderung des Wirtschaftsstandorts einerseits und die Erhöhung der individuellen Employability besonders von benachteiligten Gruppen andererseits auf. Die Reduktion sozialer Ungleichheiten ist dabei – auch wenn nicht explizit genannt – wohl in gesamtgesellschaftlichen Bestrebungen der Teilhabeförderung sowie in auf das Individuum bezogenen Hilfestellungen zu suchen.⁴⁰

Gerade der Erwachsenenbildungssektor wurde seit 1945 in Westeuropa über die Phase des (demokratischen) Wiederaufbaus, die wirtschaftlichen Boom-Jahre und unter Einfluss einschneidender Veränderungen immer stärker ausdifferenziert. Diese Entwicklungen führten im Kontext des Ölpreisschocks ab den 1970er-Jahren unter den Schlagworten der individuellen Employability und der staatlichen wie supranationalen Wettbewerbsfähigkeit zur Entstehung eines immer breiter werdenden beruflichen Weiterbildungsangebots – ja gar eines diesbezüglichen Bildungsmarkts.⁴¹ Parallel dazu wurden die jeweils nationalen Erwachsenenbildungssektoren unter den ökonomischen Prämissen der Kostenneutralität und der Angebot/Nachfrage-Orientierung in Teilen reorganisiert und immer stärker gesetzlich reguliert.⁴² Trotzdem zeichnet sich der nonformale Bildungsbereich bis heute durch erhebliche inhaltliche Spielräume der anbietenden Institutionen und durch unterschiedlichste institutionelle Rahmungen, Trägerschaften und Finanzstrukturen – von (semi-)staatlich bis zur Vereinsform – aus. In Hinblick auf den Umgang mit und die Rolle von Aufstiegsversprechen und sozialen Ungleichheiten resultiert daraus – besonders im Vergleich zum formalen Bildungsbereich – eine relative Freiheit in der Angebots- und Programmgestaltung. Letzteres vollzog sich in Westeuropa jedoch nie in abgeschotteten nationalen oder regionalen Rahmen, sondern wurde

39 Bernhard Schmidt-Hertha, Bildung im Erwachsenenalter, in: Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden 2018 (zuerst 2002), S. 827–844, hier: S. 834.

40 Vgl. ebd.

41 Vgl. Geiss, Die Politik des lebenslangen Lernens in Europa nach dem Boom; OECD-Sekretariat, Schlußbetrachtungen, in: OECD/Hüfner, Bildung, Ungleichheit und Lebenschancen, S. 182–188; Schmidt-Hertha, Bildung im Erwachsenenalter; Filla, Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung, S. 158 f. und 169–171; Franziska Rehlinghaus, Soft Skills in an Age of Crises. Continuing Training as Economic Coping Strategy in West German Companies, in: Sebastian Voigt (Hrsg.), Since the Boom. Continuity and Change in the Western Industrialized World, Toronto 2021, S. 153–186.

42 Hierfür stehen beispielsweise verschiedene in die 1970er-Jahre fallende Gesetzgebungen zur Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum ebenso wie der zur immer stärkeren staatlichen Reglementierung führende Einfluss der europäischen Integration ab den 1990er-Jahren. Vgl. Steffi Robak, Strukturelle Bildungsgerechtigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, in: Baader/Freytag, Bildung und Ungleichheit in Deutschland, S. 405–425, hier: S. 412; Filla, Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung, S. 175 f. und 212 f.

stets von internationalem Austausch und Diskussionen, beispielsweise im Rahmen der UNESCO oder der OECD, begleitet.⁴³

Während die VHS seit jeher im Angebot auf einmalige oder wöchentlich wiederkehrende Veranstaltungen setzt(e), versuchten die VBH bis in die 1960er-Jahre, an der in der Zwischenkriegszeit etablierten Form von mehrtägigen bis mehrwöchigen Veranstaltungen in inselartiger Isolation der Teilnehmenden in den jeweiligen Einrichtungen festzuhalten. Spätestens im Kontext der gesamtgesellschaftlichen Veränderungen wie sie für Westeuropa in den 1960er- und 1970er-Jahren attestiert werden, wurde dieses Format immer weniger angenommen. Auch die VBH setzten immer mehr auf kürzere Veranstaltungen und/oder zumindest Wochenendformate. Mit diesen Adaptionen in der Angebotsstruktur erweiterten sich die Zielgruppen der VBH, da auch der Fokus auf beispielsweise Jugendliche einer Berufsgruppe sich als genauso wenig zeitgemäß erwies.⁴⁴

Die Offenheit des Bildungsangebots für alle wurde damit zum Credo von VBH und VHS gleichermaßen ebenso wie die parteipolitische Unabhängigkeit, die besonders vom VÖV postuliert wurde. Zusätzlich wurde das Bildungshandeln von VBH und VHS ab den späten 1940er-Jahren von den Schlagworten »Freiwilligkeit« (der Teilnahme), »Lebensnähe« (des Angebots), dem Ziel der Demokratieförderung und einem humanistischen Bildungsverständnis bestimmt.⁴⁵ Letzteres geriet allerdings ab Mitte der 1960er-Jahre immer mehr in Konflikt mit den Erwartungen an die (berufliche) Nützlichkeit von Bildung.⁴⁶ Das inhaltliche Programmspektrum der steirischen VBH und VHS reichte somit von (1) Veranstaltungen mit allgemeinbildenden wie politischen Ansprüchen über (2) (volks-)kulturelle Angebote (Tanz, Musik, Gesang, Literatur und Sprachkurse) oder (3) Sport und Gesundheitsthemen hin zu (4) klassischeren Angeboten der berufsbezogenen Weiterbildung. Die VHS der AK Stmk bediente diese Bandbreite ab den 1950er-Jahren, in die steirischen VBH hielten die letzten beiden Kategorien erst ab den späten 1970er-Jahren Einzug.⁴⁷

43 Vgl. exemplarisch: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark (Hrsg.), Jahresbericht 1967, Graz 1968, S. 161–164; *Huhn*, St. Martin; *Grau*, Bildung und Ausbildung in der Industriegesellschaft, S. 18–20; *Geiss*, Die Politik des lebenslangen Lernens in Europa nach dem Boom, S. 214.

44 Vgl. *Monika Prüller/Werner Riemer*, Streiflichter aus der Geschichte der österreichischen Bildungsheime, in: ARGE BHÖ (Hrsg.), Erwachsenenbildung mit Heimvorteil. 30 Jahre Arbeitsgemeinschaft der Bildungsheime Österreichs, 1954–1984, St. Pölten 1984, S. 54–68; *Matzer*, Wirtschaft – Gesellschaft – Bildung; *Bergmann-Pfleger/Stelzl-Marx/Streit*, Bildungshaus Schloss St. Martin.

45 Vgl. Auftrag, Wesen und Stellung der Volkshochschule in Österreich, in: ÖVH 12, 1961, Nr. 41, S.1–8, hier: S. 2–4; *Josef Pessler*, Über uns – VHS Steiermark, URL: <<https://www.vhsstmk.at/top-navigation/ueber-uns>> [3.2.2022]; VHS-Programmheft 1955/56, S. 5, AK-Archiv Stmk; Grundsatzplanung für die Lehrgangsarbeit im Volksbildungsheim Retzhof, 1.10.1953, S. 3 und 5, Steiermärkisches Landesarchiv (StLA), L.Reg. 373,3 R7/1952; Leitbild VÖV, URL: <<https://www.vhs.or.at/638/>> [3.2.2022]; Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark (Hrsg.), Jahrbuch 1955, Graz 1956, S. 109 f.

46 Vgl. *Aladar Pfriß*, Aufgaben und Möglichkeiten eines zukunftsorientierten Bildungsheimes für Erwachsene, in: ÖVH 31, 1980, Nr. 116, S. 23–28.

47 Vgl. *Matzer*, Der Retzhof im 20. Jahrhundert; *Bergmann-Pfleger/Stelzl-Marx/Streit*, Bildungshaus Schloss St. Martin, S. 174–189; Programmflyer des Bildungshaus Schloss Retzhof 1968–1970, Archiv Retzhof; Programmhefte und Veranstaltungskalender des Bildungshaus Schloss Retzhof

Hinter diesem Spektrum an Veranstaltungen standen zum einen auf die Gesellschaft und zum anderen auf das Individuum gerichtete Absichten.⁴⁸ Die den einzelnen Menschen in den Blick nehmenden Bildungsangebote des nonformalen Sektors waren in der Konzeption von jeher mit gesamtgesellschaftlichen Zielsetzungen verbunden: Die *Hidden Agenda* in der Gestaltung von VHS- und VBH-Kursen war gleichermaßen die gemeinschaftsbildende Erziehung der Einzelnen zu Zusammenhalt, Rücksichtnahme und solidarischem Verhalten. Diese Eigenschaften wurden dabei besonders in der zeit- und gesellschaftskritischen Ausrichtung des Erwachsenenbildungsbereichs der 1960er- und 1970er-Jahre als durch die fortschreitende Individualisierung, die wirtschaftlichen Veränderungen und den steigenden Massenkonsum bedroht und rückläufig beschrieben.⁴⁹

Durch allgemeine und spezifisch politische Information sollten Einzelne zur demokratischen Teilhabe motiviert und ermächtigt werden – so zum Beispiel wurde am Retzhof 1992 ein inhaltlicher Schwerpunkt auf die Informationen zur Europäischen Gemeinschaft und einem möglichen Beitritt Österreichs gelegt.⁵⁰ Im Angebot der steirischen VHS hingegen tritt eher das allgemeinere Ziel eines politischen Engagements hervor: »Ob unsre Demokratie sich in Zukunft bewahren wird, hängt von der Urteilskraft jedes einzelnen Staatsbürgers ab.«⁵¹

Toleranz und Verständigung bildeten zwei weitere wichtige Lernziele, die gefördert werden sollten: So wurden einerseits in der VHS Fremdsprachenunterricht und Vorträge wie Filmvorführungen über andere Länder zur Förderung von (interkultureller) Verständigung konzipiert.⁵² Andererseits wurde ab den 1980er-Jahren beispielsweise am VBH Retzhof sowie an der VHS ein Inklusionsschwerpunkt zur Steigerung der gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen etabliert.⁵³

Die enge Verbindung von sozialer Ungleichheit und (Schul-)Bildung wurde Anfang der 1970er-Jahre am VBH Retzhof ins Zentrum gesellschaftspolitischer Aktivitäten gerückt. Durch die Ausrichtung des ersten Gesamtschulsymposiums und die Herausgabe von eigenen thematischen »Retzhof-Schriften« versuchte der damalige Leiter des Hauses, Dieter Cwienk, auf politische Entscheidungsträger zugunsten einer faireren Gestaltung des Schulsystems zu wirken. Die – nicht umgesetzte – Ge-

1977–2013, Archiv Retzhof; VHS-Programmheft 1986, S. 3, AK-Archiv Stmk; *Filla*, Volkshochschularbeit in Österreich, S. 85 f.

48 Vgl. *Schmidt-Hertha*, Bildung im Erwachsenenalter, S. 834.

49 Vgl. VHS-Programmheft 1982, S. 3, AK-Archiv Stmk; VHS-Programmheft 1950/51, S. 3, AK-Archiv Stmk; *Matzer*, Wirtschaft – Gesellschaft – Bildung; *Matzer*, Der Retzhof im 20. Jahrhundert, S. 43–46 und 52 f.; Auftrag, Wesen und Stellung der Volkshochschule in Österreich, S. 2–4.

50 Vgl. Programmheft des Bildungshaus Schloss Retzhof September bis Dezember 1992, Archiv Retzhof.

51 Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark (Hrsg.), Jahresbericht 1963, Graz 1964, S. 124.

52 Vgl. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark (Hrsg.), Jahresbericht 1953, Graz 1954, S. 223; Auftrag, Wesen und Stellung der Volkshochschule in Österreich.

53 Vgl. *Matzer*, Der Retzhof im 20. Jahrhundert, S. 53; VHS-Programmheft 1982, S. 90, AK-Archiv Stmk.

samtschule galt hierfür als Allheilmittel.⁵⁴ Die AK Stmk diskutierte dieses Thema bereits Mitte der 1960er-Jahre von einem gesetzlichen Standpunkt aus und kritisierte in diesem Zusammenhang das Schulgesetz von 1962, da dort die Erwachsenenbildung nicht ausreichend berücksichtigt worden sei: »Bildung, Ausbildung, Weiterbildung haben als integrierter Bestandteil des menschlichen Lebens schlechthin zu gelten. [...] Wichtig ist, daß alle Menschen die gleiche Chance haben und es nirgends versperrte Wege gibt.«⁵⁵ Franz Scheucher, der damalige Leiter der steirischen VHS und der AK-Bildungsabteilung, forderte daher in der AK-Vollversammlung 1967 eine gesetzliche Grundlage für die permanente Weiterbildung.⁵⁶

Ab den 1950er-Jahren wurden vonseiten der steirischen Erwachsenenbildungseinrichtungen gleichermaßen der technische Fortschritt, das Aufbrechen traditioneller Berufs- und Beschäftigungsfelder, die Hinwendung von Groß- zu Kernfamilien und die zunehmenden Unsicherheiten des täglichen Lebens als die großen Herausforderungen für den einzelnen Menschen betont. Die steirischen sowie österreichischen VHS und VBH boten dafür zwar keine universellen Lösungen an, allerdings wurde kontinuierlich ein aufklärerisch-emanzipatorisches Bildungsverständnis bemüht, das den Menschen nicht nur Orientierung, sondern auch »Lebenshilfe« bieten würde.⁵⁷ Dies gleicht durchaus dem sozialen Bildungsauftrag deutscher VHS seit 1945.⁵⁸

In der Steiermark wurde in diesem Sinn vonseiten der VHS im Programmheft des Jahres 1950/51 festgehalten, dass die Teilnehmenden durch die Kurse lernen sollten, »richtig abzuwägen und demgemäß rechtzeitig Vorkehrungen zu ihrem eigenen Schutz treffen zu können«.⁵⁹ Hier tritt bereits ein deutlicher, auf das lernende Individuum gerichteter sozialpolitischer Auftrag hervor, der diese Form von (Bildungs-)Hilfe zur Selbsthilfe kennzeichnet. Auch die VBH positionierten sich noch in den 1970er-Jahren mit dem Ziel, Menschen durch umfassende Bildung vor indivi-

54 Vgl. *Matzer*, Der Retzhof im 20. Jahrhundert, S. 45–47; Retzhof-Schriften, Exemplare Gesamtschulinformationen 1970–1972, Archiv Retzhof; Offener Brief, Dieter Cwienk an Bundesminister Leopold Gratz bzgl. Gesamtschul-Symposium, 19.10.1970, StLA, L.Reg. 373,3 R8, 1968. Diese angestrebte Einflussnahme stand dabei in Tradition der ländlichen VBH, die schon in den 1950er-Jahren versuchten, über derartige Veranstaltungen Lösungen für gesellschaftliche Herausforderungen zu finden. Vgl. *Berta Friedl-Sieglhuber*, Leitlinien ländlicher Bildung in den fünfziger und sechziger Jahren, in: *Filla/Gruber/Jug*, Von Zeitenwende zu Zeitenwende, S. 166–175, hier: S. 172–174.

55 Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark, Jahresbericht 1967, S. 143 f.

56 Vgl. ebd., S. 22.

57 Vgl. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark (Hrsg.), Jahresbericht 1957, Graz 1958, S. 121; VHS-Programmheft 1955/56, S. 5, AK-Archiv Stmk; VHS-Programmheft 1957/58, 1. Semester, S. 3, AK-Archiv Stmk; *Matzer*, Der Retzhof im 20. Jahrhundert, S. 35 und S. 52 f.; *Matzer*, Wirtschaft – Gesellschaft – Bildung; *Leopold Prüller*, Lebensbegleitende Bildung, in: ARGE BHÖ, 25 Jahre Arbeitsgemeinschaft der Bildungsheime Österreichs 1954–1979, S. 49–52, hier: S. 49.

58 Vgl. *Robak*, Strukturelle Bildungsgerechtigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, S. 412. Zur allgemein vergleichbaren Entwicklung des Erwachsenenbildungssektors in Deutschland bis in die 1990er-Jahre vgl. auch *Günther Wolgast*, Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Mit einem Kurzaufsatz »Geschichte der Erwachsenenbildung um Überblick«, Berlin 1996.

59 VHS-Programmheft 1950/51, S. 3, AK-Archiv Stmk.

dueller Armut und sozialem Abstieg zu bewahren. Wie genau allerdings, wird nicht erläutert.⁶⁰

Der Fokus auf Jugendliche und junge Menschen als Zielgruppe in den VBH St. Martin und Retzhof verband den sozialpolitischen Auftrag zur Armutsprävention und den Anspruch zur ›Lebenshilfe‹ genauso wie jener in der steirischen VHS, deren Kurse bis in die 1980er-Jahre von mehrheitlich unter 30-Jährigen besucht wurden.⁶¹ Wohl im Kontext des Aufkommens von Formen neuer Armut zu verorten, bot das VBH Retzhof in den 1980er-Jahren auch eigene Wochenendkurse für arbeitslose Jugendliche an.⁶²

Während das VBH St. Martin mit der engeren Verflechtung zum landwirtschaftlichen Berufsschulwesen ab den 1960er-Jahren eine Sonderrolle einnahm⁶³, sah man im VBH Retzhof das eigene Angebot dezidiert – in Ergänzung und in klarer Abgrenzung zur Berufsausbildung – als Hilfestellung für die Bewältigung alltäglicher Herausforderungen.⁶⁴ Hier unterschieden sich VBH und VHS deutlich, denn die AK Stmk als Trägerinstitution der VHS war und ist als gesetzliche Interessenvertretung der Arbeitnehmer*innen in der Pflicht, die breite Zielgruppe auch bei beruflichen Bildungsbestrebungen zu unterstützen und ein entsprechendes Angebot zum »Bestehenkönnen des Einzelnen«⁶⁵ zu machen. So legte die steirische VHS neben dem Anspruch der freien Persönlichkeitsentwicklung des Menschen schon früh besonderes Augenmerk auf das Angebot von berufsfördernden Kursen. Ab Mitte der 1950er-Jahre wird im Kursprogramm der beruflichen Weiterbildung – unter anderem in Kooperation mit diversen gewerkschaftlichen Fachausschüssen, dem Wirtschaftsförderungsinstitut und dem Arbeitsamt Graz – eine bevorzugte Stellung eingeräumt. So wollte man den wachsenden Anforderungen an die Arbeiter*innenschaft in den Betrieben begegnen.⁶⁶

60 Vgl. *Hubert Lendl/Aladar Pfnis/Karl Kalcsics*, Die Rolle der Bildungsheime in Österreich, in: ARGE BHÖ, 25 Jahre Arbeitsgemeinschaft der Bildungsheime Österreichs 1954–1979, S. 21–23, hier: S. 21.

61 Vgl. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark (Hrsg.), Jahresberichte 1948–1984, Graz 1949–1985.

62 Vgl. Programmheft des Bildungshaus Schloss Retzhof Herbst 1985, Archiv Retzhof; Programmheft des Bildungshaus Schloss Retzhof Herbst 1986, Archiv Retzhof.

63 Vgl. *Bergmann-Pfleger/Stelzl-Marx/Streit*, Bildungshaus Schloss St. Martin, S. 174–182.

64 Vgl. *Matzer*, Der Retzhof im 20. Jahrhundert, S. 35 und 37 f.; *Wolfgang Filek-Wittinghausen*, Retzhof – Eine Chance für jeden, in: *Leibnitzer Nachrichten* 7, 1980, S. 1.

65 VHS-Programmheft 1979, S. 3, AK-Archiv Stmk. Vgl. hierzu auch: VHS-Programmheft 1988, S. 3, AK-Archiv Stmk; Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark, 25 Jahre Volkshochschule der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark, S. 11 ff.; VHS-Programmheft 1953/54, S. 3, AK-Archiv Stmk.

66 Vgl. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark, Jahresbericht 1957, S. 22; Leitbild VÖV. In der allgemeinen Literatur zur Erwachsenenbildung in Österreich werden die 1980er-Jahre als Zeitraum der verstärkten Hinwendung zur beruflichen Weiterbildung genannt. Vgl. *Altenhuber*, Staat und Volksbildung in Österreich 1945–1990, S. 122.

III. Angebot, Nachfrage und Herausforderungen der Zielgruppenmobilisierung in Hinblick auf die Kategorien »Beruf« und »Geschlecht«

Das Ziel, den Menschen über Erwachsenenbildungsangebote das Leben leichter zu machen, schlug sich abseits von Positionspapieren und Absichtserklärungen auf unterschiedliche Weise in der Programmgestaltung nieder. Der Wille hierzu vonseiten der Institutionen allein bedeutet(e) allerdings noch nicht, dass diese Bildungshilfe auch bei den entsprechenden Zielgruppen ankommen oder von diesen als Mittel zur sozialen Absicherung wahrgenommen werden würde – ein Problem, das Hartmut Kaelble schon 1975 für den formalen Bildungsaufstieg festhielt.⁶⁷

Im Fall der VBH führte die mangelnde Erreichung der berufsspezifisch und altersmäßig eng gefassten Zielgruppen (wie etwa kaufmännische oder gewerbliche Jugend im Fall des Retzhof) ab den 1960er-Jahren zu einer Öffnung und Diversifizierung des Angebots und des Adressat*innenkreises. Praktisch allerdings sprachen diese Einrichtungen tendenziell ein mehr elitäres oder bildungsbürgerliches Publikum an, weniger diejenigen Menschen, denen man zur Verbesserung ihrer Lebensumstände zu helfen gedachte.⁶⁸ Gerade die VHS, die durchwegs bestrebt war, die besonders breite Zielgruppe der arbeitnehmenden Bevölkerung anzusprechen, hatte schon ab den 1950er-Jahren Schwierigkeiten, Arbeiter*innen für das Bildungsangebot zu gewinnen.⁶⁹

Die Erklärung hierfür suchte man in verschiedenen Zeitdiagnosen: So führte die VHS der AK Stmk das mangelnde Erreichen der Arbeiter*innen einerseits auf den Schichtbetrieb in den steirischen Industrieregionen und andererseits auf das zur Bildungsmüdigkeit führende Fernsehen zurück.⁷⁰ In der steiermärkischen Landesregierung wurde 1964 bezüglich des VBH Retzhof und der Schwierigkeit, weiterhin Lehrlinge und Lehrmädchen anzusprechen, betont, dass die Arbeitgeberseite kein Interesse daran habe, das eigene Personal über das beruflich Notwendige hinaus zu bilden beziehungsweise dafür freizustellen.⁷¹ Aber auch dem allgemein steigenden Wohlstand wurde die Schuld am Rückgang der Bildungsnachfrage gegeben – die Mehrheitsbevölkerung wäre schlicht zu bequem geworden, um sich in der Freizeit noch (fort-)bilden zu wollen.⁷² Das gleiche Urteil traf knapp 15 Jahre später mit Aladar Pfnieß einer der einflussreichsten Erwachsenenbildner*innen Österreichs und langjähriger Vorsitzender der VÖV: »Der Wohlstandsbürger prüft daher stets sehr genau, ob, wann und inwieweit es sich lohnt, die Anstrengungen auf sich zu neh-

67 Vgl. Kaelble, Chancenungleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland 1910–1960.

68 Vgl. Matzer, Der Retzhof im 20. Jahrhundert, S. 41–45; Hans Gruber, Schichtspezifische Bildung, in: ARGE BHÖ, 25 Jahre Arbeitsgemeinschaft der Bildungsheime Österreichs 1954–1979, S. 67–70; Brief, Abteilung 6 der Steiermärkischen Landesregierung an Kontrollabteilung der Steiermärkischen Landesregierung bzgl. Volksbildungsheim für die gewerbliche und kaufmännische Jugend in Retzhof – Stellungnahme zum Kontrollbericht, 30.1.1964, StLA, L.Reg. 373,3 R43/1965.

69 Vgl. Filla, Volkshochschularbeit in Österreich, S. 86–87; Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark, Jahresbericht 1955, S. 110; dies., Jahresbericht 1952, S. 184; dies., Jahresbericht 1953, S. 223; dies., Jahresbericht 1957, S. 22. 1984 betrug die Kursteilnahme der Arbeiter nur 5,53 %. Vgl. dies., Jahresbericht 1984, S. 111.

70 Vgl. dies., Jahresbericht 1965, S. 131; dies., Jahresbericht 1964, S. 130 f.

71 Vgl. Brief, Abteilung 6 der Steiermärkischen Landesregierung v. 30.1.1964 (Anm. 68), S. 3.

72 Vgl. ebd., S. 4.

men, die mit jedem ernsthaften Lernen [...] verbunden sind.«⁷³ Im ganzen deutschsprachigen Raum sei Bildung ihm zufolge Anfang der 1980er-Jahre nur mehr dann von Interesse, wenn damit unmittelbar ein – beruflicher – Vorteil und somit die ebenso wiederholt kritisierten gesteigerten Konsumchancen erreicht werden könnten.⁷⁴

Entscheidender für die Teilnahme war realiter wohl die Frage nach der Erreichbarkeit und Zugänglichkeit der Bildungsangebote. In der pädagogischen Konzeption des Angebots setz(t)en die VBH mit den eigenen Heimstrukturen auf die Isolation der Bildungswilligen aus ihrem alltäglichen Umfeld, um so Reflexionsprozesse zu fördern. Strukturell war ein gewisser Weg in die Bildungseinrichtung somit beabsichtigt. Die lokale Verfügbarkeit des Angebots war – bis auf die dezentralen Fortbildungskurse für die bäuerliche Bevölkerung im Rahmen der verschiedenen Standorte des Volksbildungswerks St. Martin – gar nicht flächendeckend oder engmaschig vorgesehen.⁷⁵ Im Fall von in ländlichen Regionen gelegenen VBH wie dem Retzhof führte dies ab den 1960er-Jahren zeitgleich mit der Öffnung der Zielgruppe zur Herausforderung, die Berührungängste der lokalen Bevölkerung aufgrund des Images einer elitären Einrichtung erst abbauen zu müssen.⁷⁶ In Konkurrenz zum Zentrum des Bundeslands, Graz, erhoffte man sich, nach dem geplanten Bau der Autobahn neues Publikum aus der Stadt mobilisieren zu können.⁷⁷

Die Bedeutung der verkehrstechnischen Infrastruktur für die Möglichkeit der Bildungsteilnahme wurde auch vom VÖV 1961 festgehalten: »Eine Volkshochschule ist [...] an eine gewisse Zahl bildungswilliger Menschen innerhalb eines durch den Verkehr erschlossenen Einzugsbereiches gebunden, sonst sind ihre Existenz und die Erfüllung ihrer Aufgaben gefährdet.«⁷⁸ Die VHS der AK Stmk bemühte sich diesbezüglich einerseits schon ab den 1950er-Jahren, über Zweigstellen die Bildungsangebote so nah wie möglich an die breite Bevölkerung abseits des Zentrums Graz zu bringen.⁷⁹ Wo das nicht (ausreichend) gelang, sollten weitere Anreize und Förderungen eine Teilnahme möglich und attraktiver machen: So bot die VHS der AK Stmk Mitte der 1950er-Jahre Bahnfahrtermäßigungen in Kooperation mit den Österreichischen Bundesbahnen an, um Teilnehmer*innen, die außerhalb von Graz wohnten, eine kostengünstige Anreise zu ermöglichen.⁸⁰

73 Pfnig, Aufgaben und Möglichkeiten eines zukunftsorientierten Bildungsheimes für Erwachsene, S. 23.

74 Vgl. ebd. Ähnlich auch noch Mitte der 1990er-Jahre für das VBH Retzhof: Wolfgang Grilz, Vorwort, in: Programm Retzhof Jänner–März 1994, Archiv Retzhof.

75 Vgl. Bergmann-Pfleger/Stelzl-Marx/Streit, Bildungshaus Schloss St. Martin, S. 174–182; Lendl/Pfnig/Kalcsics, Die Rolle der Bildungsheime in Österreich, S. 21.

76 Vgl. Matzer, Der Retzhof im 20. Jahrhundert, S. 50; Franz Feller, Rege Bildungsarbeit in der Südsteiermark: Retzhof. Neues Haus und neues Programm, in: Kleine Zeitung, 15.11.1977, S. 10.

77 Vgl. ebd.

78 Auftrag, Wesen und Stellung der Volkshochschule in Österreich, S. 6.

79 Vgl. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark, Jahresbericht 1953, S. 230. Für VHS im Allgemeinen vgl. Stefan Vater/Peter Zwieler, Bildung für alle? Wer an Volkshochschulkursen teilnimmt und wer nicht, in: Magazin erwachsenenbildung.at 34, 2018, S. 07-1–07-11, hier: S. 07-01.

80 Vgl. VHS-Programmheft 1954/55, S. 7, AK-Archiv Stmk.

Kooperationen kennzeichneten generell die Werbe- und Angebotsstrategie der steirischen VHS bis in die 1970er-Jahre: So waren verschiedene gewerkschaftliche Fachausschüsse in die Konzeption des beruflichen Weiterbildungsangebots eingebunden⁸¹, ebenso wie das lokale Arbeitsamt⁸² oder ortsansässige Konsumvereine.⁸³ Gerade in Zusammenarbeit mit Betriebsräten sollte dabei aktiv in den Betrieben die Teilnahmequote der Arbeiter*innen gehoben werden.⁸⁴ Bei diesen Kooperationen trat bereits in den 1950er-Jahren ein Fokus auf beruflich verwertbare Weiterbildung in der VHS hervor, was schon früh eine Angebot/Nachfrage-Orientierung in der Programmgestaltung kennzeichnet.⁸⁵ Ab 1961 wurden berufsbildende Kurse auch in Zusammenarbeit mit dem eigentlich primär dafür zuständigen und zu diesem Zweck gegründeten Berufsförderungsinstitut (bfi) angeboten.⁸⁶

Wie oben bereits erwähnt, hatten (und haben) VHS wie VBH kontinuierlich Probleme, Teilnehmer*innen für allgemeinbildende und/oder politische Programme zu gewinnen – besonders für die Teile des Angebots, die mehr auf gesellschaftliche als auf individuelle Verbesserungen zielten, ohne einen direkten beruflichen Nutzen zu versprechen. Um die Bildungsangebote attraktiver und so nah wie möglich an den Bedürfnissen der Menschen auszurichten – und natürlich auch um die Teilnahmequoten entsprechend zu erhöhen –, versuchte die VHS der AK Stmk, die Teilnehmer*innen, dem demokratischen Selbstbild entsprechend, zu Feedback und Mitbestimmung in der Programmgestaltung zu motivieren.⁸⁷

Die Orientierung des Programms an der allgemeinen Nachfrage und der omnipräsente Wunsch, den Teilnehmenden die viel beschworene ›Lebenshilfe‹ zu bieten, führten zu einer unserer Ansicht nach paradoxen Entwicklung in Hinblick auf die Zielgruppe der Frauen. Schon in den 1950er-Jahren belegten etwas mehr Frauen Kurse der steirischen VHS und VBH als Männer.⁸⁸ Dieses Verhältnis verschob sich in den folgenden Jahrzehnten allgemein im deutschsprachigen Raum im Kontext der zweiten Frauenbewegung immer mehr zugunsten des weiblichen Ge-

81 Vgl. VHS-Programmheft 1957/58, AK-Archiv Stmk.

82 Vgl. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark, Jahresbericht 1953, S. 223; *dies.*, Jahresbericht 1954, S. 91. Um Eltern den Zugang zu Volkshochschulen zu erleichtern, wurde Ende der 1960er-Jahre in Kooperation mit dem Arbeitsamt Graz auch eine Kinderbetreuung organisiert. Vgl. VHS-Programmheft 1968/69/1, S. 7, AK-Archiv Stmk.

83 Vgl. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark, Jahresbericht 1953, S. 229.

84 Vgl. *dies.*, Jahresbericht 1952, S. 186; *dies.*, Jahresbericht 1953, S. 223 und 226; *dies.*, Jahresbericht 1954, S. 86 f.

85 Vgl. auch: VHS-Programmheft 1950/51, S. 5, AK-Archiv Stmk. Das Bildungsreferat der AK Stmk führte mit diesem Auftrag schon Mitte der 1950er-Jahre eigene Statistiken zur Programmgestaltung. Vgl. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark, Jahresbericht 1955, S. 108 f.

86 Vgl. *Sabine Lichtenberger/Michael Sturm*, 50 Jahre Berufsförderungsinstitut. Ein kompetenter Bildungspartner, Wien 2009, S. 9 ff.; Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark, Jahresbericht 1961, S. 143. Das bfi wurde ursprünglich 1959 in Wien – getragen von AK und Österreichischem Gewerkschaftsbund – eingerichtet. Ab 1961 gibt es auch in der Steiermark ein eigenes bfi, das ähnlich wie die VHS enger an die AK Stmk gebunden ist. Vgl. *ebd.*; *Vater/Zwiehner*, Bildung für alle?, S. 07-5.

87 Vgl. VHS-Programmheft 1951/52, S. 9–10, AK-Archiv Stmk; Leitbild VÖV; Kursprogramm für das Winter-Semester 1948/49, AK-Archiv Stmk.

88 Vgl. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark, Jahresbericht 1957, S. 122; Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft der Bildungsheime Österreichs 1978, in: *Erwachsenenbildung in Österreich 1*, 1978, S. 340–341.

schlechts.⁸⁹ Allerdings verteilten sich diese Teilnahmezahlen nicht gleichmäßig über das Angebotsspektrum.⁹⁰

Im Untersuchungszeitraum dominierte das Angebot von geschlechtsstereotypen Veranstaltungen, die Frauen besonders in ihrer zugeschriebenen Rolle als Hausfrau und Mutter und gegebenenfalls auch in der Doppelrolle Hausfrau/Mutter und Berufstätige unterstützen sollten. Die mehrwöchigen Lehrmädchenkurse an den VBH Retzhof und St. Martin beispielsweise legten den Fokus in der praktischen Vermittlungsarbeit auf haushaltsnahe Tätigkeiten von Kochen über Näharbeiten bis hin zur (finanziellen) Haushaltsführung.⁹¹ Gerade in den 1950er-Jahren wurde Berufstätigkeit als Problem für (junge) Frauen auf dem Heiratsmarkt betrachtet – ergänzende Ausbildung im nonformalen Bereich sollte die dadurch entstandenen Nachteile ausgleichen und Frauen entsprechend als kompetente Ehefrauen, Hausfrauen und Mütter ausweisen.⁹² Während in den VBH bis in die 1960er-Jahre – besonders bei Jugendlichen – ohnehin Geschlechtertrennung überwog⁹³, bot die steirische VHS bereits ab 1948 speziell an Frauen gerichtete Veranstaltungen an, auch im berufsbildenden Bereich: So richteten sich Wirtschaftskurse (Kochen, Ernährung, Servieren, Haustechnik) sowie Nähkurse oder Handarbeitslehrgänge ebenso wie Kurse zur Säuglings- und Kinderpflege in der Rubrik »Für den Beruf« explizit an Frauen.⁹⁴ Ab 1952 wurde das Kursangebot für weibliche Teilnehmende unter dem Punkt »Die Welt der Frau« zusammengefasst.⁹⁵ Kurse befassten sich mit den Themen: Gesundheitsgymnastik und tänzerische Körperbildung, Kosmetik für die berufstätige Frau, Modeberatung, Handarbeiten, Tischdecken, Haushaltsführung oder Warenkunde.⁹⁶

Wie der nonformale Bildungssektor Frauen gerade im Kontext der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen – allen voran der (langsamen) Erosion der klassischen Rollenbilder – unterstützen könnte und sollte, war 1978 Thema der Jahrestagung der ARGE BHÖ. Erneut als »Lebenshilfe« verstanden und konzipiert, sollten VBH der weiblichen Zielgruppe durch allgemeine Bildungsmöglichkeiten Halt und Orientierung bieten. Gleichzeitig wurde der Erwachsenenbildungssektor

89 Vgl. Vater/Zwiehner, *Bildung für alle?*, S. 07-4; Hans Tietgens, *Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen*, in: Sigrid Nolda/Klaus Pehl/Hans Tietgens, *Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte*, Frankfurt am Main 1998, S. 61–138, hier: S. 125; Ursula Lux, *Das Bildungsinteresse erwachsener VHS-Teilnehmer im Spiegel der Statistik*, in: ÖVH 25, 1974, Nr. 94, S. 15–19, hier: S. 15.

90 Vgl. Vater/Zwiehner, *Bildung für alle?*, S. 07-4; Lux, *Das Bildungsinteresse erwachsener VHS-Teilnehmer im Spiegel der Statistik*.

91 Vgl. Matzer, *Der Retzhof im 20. Jahrhundert*, S. 38; Matzer, *Wirtschaft – Gesellschaft – Bildung; Bergmann-Pfleger/Stelzl-Marx/Streit*, *Bildungshaus Schloss St. Martin*, S. 138–148 und 154.

92 Vgl. *Arbeit und Brot für Österreichs Jugend!* Berichtblätter über das Jugendleitertreffen für zeitgemäße soziale Jugendarbeit vom 13. bis 16. April 1960 im Volksbildungsheim »Retzhof« bei Leibnitz, S. 13, *Archiv Retzhof*; Christine Wenzler, *Volksbildung und praktische Frauenkurse*, in: ÖVH 5, 1954, Nr. 13, S. 16–18.

93 Vgl. Matzer, *Wirtschaft – Gesellschaft – Bildung; Bergmann-Pfleger/Stelzl-Marx/Streit*, *Bildungshaus Schloss St. Martin*, S. 138–148.

94 Vgl. VHS-Programmheft 1950/51, S. 30 ff., AK-Archiv Stmk.

95 1952 wird die Rubrik »Kunst und Freizeit« geschaffen, worin auch ein praktischer Kochkurs für Männer zu finden ist. Vgl. VHS-Programmheft 1952, AK-Archiv Stmk.

96 Vgl. VHS-Programmheft 1952/53, AK-Archiv Stmk; VHS-Programmheft 1951/52, S. 6, AK-Archiv Stmk.

als Möglichkeitsraum für Frauen beschrieben, (Bildungs-)Nachteile aus dem Schulsystem ausgleichen zu können. Dafür allerdings würde der Fokus der spezifischen Frauenangebote noch zu stark auf Handarbeiten oder ähnliche haushaltsbezogene Tätigkeiten liegen.⁹⁷ Gerade dieser Fokus aber – die Lebensweltnähe quasi – trug dazu bei, dass das VBH Retzhof ab 1977 endlich auch verstärkt lokales Publikum in der Bildungseinrichtung begrüßen konnte: Einmal im Monat wurden – stark nachgefragte – Gesprächskreise für Frauen (unter wechselnden Bezeichnungen wie Hausfrauennachmittag oder Frauen-Treffpunkt) angeboten, in deren Rahmen Themen von Haushaltsführung, Energiesparen und Recycling über gesunde Ernährung hin zu Familienplanung und rechtlichen Aspekten der Mutterschaft besprochen wurden.⁹⁸

Auf den ersten Blick erscheinen diese geschlechterspezifischen Angebote nicht ganz mit einem emanzipatorischen Bildungsideal, wie es im nonformalen Sektor als Aufstiegshilfe propagiert wurde, konform zu gehen. Allerdings wurde auf diese Weise auf das bis heute bestehende, spezifisch weibliche Dilemma der Chancengleichheit trotz (höherer) Bildung bei gleichzeitigem Druck zur Erfüllung (veralteter) Geschlechternormen⁹⁹ reagiert, um dem Anspruch auf Bildungs- beziehungsweise ›Lebenshilfe‹ gerecht zu werden.

Fazit

Einrichtungen des nonformalen Bildungssektors wie die hier exemplarisch untersuchten steirischen VHS und VBH positionierten sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts klar mit einem sozialpolitischen Auftrag. Erwachsenenbildung wurde (und wird) von den darin involvierten Institutionen als Aktionsfeld interpretiert, in dem Einzelne von der viel beschworenen ›Lebenshilfe‹ profitieren sollten. Soziale Ungleichheiten sollten so über verschiedene Angebote und Aktivitäten reduziert und die Gesellschaft als Ganzes und für alle verbessert werden. Anhand dieser Ideale tritt deutlich hervor, dass die an Bildung gebundenen Aufstiegsversprechen von den Erwachsenenbildungsinstitutionen internalisiert und somit auch perpetuiert wurden.

Die Ansprüche, das Leben für Einzelne wie die Gesellschaft als Ganzes zu verbessern, schlugen sich entsprechend handlungsleitend in der Programmgestaltung nieder. Letztere musste zur Erreichung der sozialpolitischen Zielsetzungen allerdings kontinuierlich an die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen – zum Beispiel in Hinblick auf Familienstrukturen, Geschlechterrollen oder Überlegungen zur Festigung von regionalen wie nationalen Wirtschaftsstandorten – angepasst werden. Obwohl vor allem VBH, aber auch die VHS bestrebt waren, allgemeiner Bildung (mehr) Platz einzuräumen, wurde die Wichtigkeit einer beruflichen Absicherung für den eigenen Wohlstand beziehungsweise den sozialen Aufstieg erkannt.

97 Vgl. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft der Bildungsheime Österreichs 1978, in: *Erwachsenenbildung in Österreich* 1, 1978, S. 340–341.

98 Vgl. *Matzer*, *Der Retzhof im 20. Jahrhundert*, S. 54; Programmhefte und Veranstaltungskalender des Bildungshauses Schloss Retzhof 1977–2013, Archiv Retzhof.

99 Vgl. *Beck*, *Risikogesellschaft*, S. 128–130.

Dementsprechend wurde darauf in der VHS – angeregt durch ihren Träger der AK Stmk – mit dem Angebot von beruflich verwertbarer Bildung schon ab den 1950er-Jahren und nicht erst in der allgemein dafür attestierten Boom-Phase der 1970er- und 1980er-Jahre reagiert.

Obwohl das Wohlergehen des Individuums als übergeordnetes Ziel in der Entwicklung der Programmgestaltung sichtbar wird, fehlen für VBH und VHS groß angelegte Erhebungen und somit Quellenmaterial zur tatsächlichen Auswirkung der Teilnahme auf den möglichen individuellen sozialen Aufstieg oder Stuserhalt. Durch die Analyse der Probleme von VHS und VBH, ihre Zielgruppen zu erreichen, wird jedoch deutlich, dass zwar vonseiten der Einrichtungen am Aufstiegsversprechen durch Bildung festgehalten wurde, die (Nicht-)Teilnehmenden selbst diese Auffassung aber nicht unbedingt teilten. Das zeigt eindrucksvoll das Fernbleiben jener Zielgruppen, die mehrheitlich vom jeweiligen Bildungsangebot hätten profitieren sollen.

Während auf lokalen Ebenen mit anderen Einrichtungen kooperiert wurde (vor allem im Fall der VHS), spielten nationale und internationale Diskussionen und Austausch eine wichtige Rolle nicht nur für das Selbstverständnis als sozialpolitisch aktive Einrichtungen, sondern auch für konkrete Veränderungen in den Programm- und Angebotsstrukturen. Die Einflüsse dieser Vernetzungen und deren Europäisierung mit dem Auftreten der EG/EU ab den 1990er-Jahren stellen besonders mit Blick auf den Umgang mit sozialer Ungleichheit und Geschlecht ein (transnationales) Desiderat für die historische Forschung dar. Regionale Studien wie diese können dafür als Ausgangspunkt dienen.

ANDREA DE VINCENTI / NORBERT GRUBE / ANDREAS HOFFMANN-OCON

Lehrer*innenbildung und soziale Bewegungen in Zürich

Eine Mikrostudie zu Wissensverflechtungen, Alltag und Konflikten 1950–1980

Bildung wird bei gesellschaftlich-politischen Transformationen eine zentrale Rolle zugewiesen und ist zugleich Gegenstand heterogener Wissenszirkulationen und -kämpfe.¹ Historische Forschungen über soziale Bewegungen haben zuletzt lokal-global zirkulierende Zusammenhänge, geschlechter- oder themenspezifische Ausprägungen und Protestperformanz fokussiert.² Doch nur phasenweise wurden im weiten Kontext von »1968« Bezüge zwischen Protestbewegungen und institutionalisierter wie auch außerschulischer Bildung und Erziehung hergestellt. Dabei erscheint nicht nur die leitende Frage, wie die Bewegungen etablierte Bildungsinstitutionen verändert haben³, sondern auch die umgekehrte Denkrichtung interessant. Sven Reichardt etwa verbindet mit alternativen Bewegungen eine »Pädagogisierung [...] alltäglicher Umgangsformen«.⁴

Der vorliegende Beitrag sondiert Wissensverflechtungen zwischen sozialen Bewegungen und der seminaristischen Lehrer*innenbildung in Zürich zwischen 1950 und 1980. Die Zirkulation von Wissen zwischen Umwelt-, Jugend- und Studierendenbewegung und den von der zeitgeschichtlichen Forschung bislang kaum in den Blick genommenen Bildungsinstitutionen lässt sich aus wissensgeschichtlicher Perspektive nicht eindimensional als Transfer beschreiben. Stattdessen soll analysiert werden, wie verschiedene Wissen von global zirkulierenden und lokal sich ausprägenden Protest- und Emanzipationsbestrebungen sowie Bewahrungsanliegen mit neuen Unterrichtssettings, mit impliziten pädagogischen Wissen, Gemeinschafts- und Persönlichkeitsvorstellungen, dem Leistungsdiskurs und Wissenschaftsaffinität

-
- 1 Vgl. unter anderem *Paul Smeyers/Marc Depaepe* (Hrsg.), *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*, Dordrecht 2008; zum Begriff des Wissenskampfs: *Michel Foucault*, *In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975/1976)*, Frankfurt am Main 2001, S. 213–215.
 - 2 Vgl. etwa *Stefan Berger/Holger Nehring*, *Introduction: Towards a Global History of Social Movements*, in: *dies.* (Hrsg.), *The History of Social Movements in Global Perspective. A Survey*, London 2017, S. 1–35; *Janick Marina Schaufelbuehl* (Hrsg.), *1968–1978. Ein bewegtes Jahrzehnt in der Schweiz*, Zürich 2009; *Kristina Schulz* (Hrsg.), *The Women's Liberation Movement. Impacts and Outcomes*, New York 2019; *Caroline Arni/Delphine Gardey/Sandro Guzzi-Heeb* (Hrsg.), *Protest! Protestez!*, Zürich 2020.
 - 3 *Meike Sophia Baader*, *Erziehung »gegen Konkurrenzkampf und Leistungsprinzip« als gesellschaftsverändernde Praxis. 1968 und die Pädagogik in kultur-, modernitäts- und professionsgeschichtlicher Perspektive 1965–1975*, in: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 13, 1977, S. 78–84, hier: S. 79; *Sonja Levsen*, *Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich 1945–1975*, Göttingen 2019; *Stefanie Ehmssen*, *How the Women's Movement Changed Academia: A Comparison of Germany and the United States*, in: *Kristina Schulz* (Hrsg.), *The Women's Liberation Movement. Impacts and Outcomes*, New York 2019, S. 36–50.
 - 4 *Sven Reichardt*, *Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und achtziger Jahren*, Berlin 2014, S. 20.

beziehungsweise -skepsis verschmolzen oder konfigurierten.⁵ Im Zentrum des Beitrags steht die Frage, wie aus diesen Zirkulationsprozessen neue Verankerungen, Akzentuierungen, semantische Verschiebungen von und Konflikte um Wissen im Kontext der Lehrpersonenbildung hervorgebracht wurden.

Auch im fokussierten Untersuchungsraum Zürich wurde in der gemeinhin als Phase der Bildungsreform und -expansion⁶ markierten Zeit der 1960er- und 1970er-Jahre der Zugang zu kantonalen Mittelschulen (Gymnasien) geöffnet. Ebenso erweiterten sich Unterrichtsinhalte und der Schulbesuchsumfang in einer sich differenzierenden Volks- beziehungsweise Primarschule. Entsprechend dem institutionellen Ausbau wuchs der Bedarf an Lehrkräften. Die Zürcher Ausbildung von Primarschullehrer*innen war im Untersuchungszeitraum weitgehend seminaristisch und nicht universitär geregelt, besaß jedoch teilweise akademische Ausprägungen. So existierten bis zur Umsetzung der Reform von 1978 verschiedene, in diesem Beitrag fokussierte Institutionen: das kantonale Oberseminar, das privat getragene »Evangelische Lehrerseminar Zürich Unterstrass« und die Seminare an der städtischen Höheren Töcherschule.⁷ Das im Stadtzentrum situierte, 1942 eingerichtete Oberseminar verlangte von angehenden Primarlehrpersonen die Matura und wies räumlich-personelle Verflechtungen mit der Universität und ETH Zürich auf. Gleichwohl erscheint der Selbstanspruch, den »Gesamtbetrieb doch möglichst akademisch [zu] halten«⁸, gegenüber der zweisemestrigen Ausbildungsdauer überspannt. Die Absolvent*innen des Oberseminars stammten aus allen gesellschaftlichen Schichten. Ihre Zahl stieg von 88 im Abschlussjahrgang 1943/44 auf 231 Kandidat*innen zehn Jahre später und versechsfachte sich 1975/76, als 574 Studierende, darunter zwei Drittel Frauen, die inzwischen dreisemestrige Ausbildung beendeten. Dieser Anstieg erforderte zusätzliche, teils universitär gebildete Dozierende und forcierte Diskussionen über Zulassungsbeschränkungen und psychologische Ausle-

5 Zur Konzeptualisierung wissenschaftsgeschichtlicher Ansätze vgl. unter anderem *Philipp Sarasin*, Was ist Wissensgeschichte?, in: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 36, 2011, S. 159–172; *Veronika Lipphardt/Klaus Kiran Patel*, Neuverzauberung im Gestus der Wissenschaftlichkeit. Wissenspraktiken im 20. Jahrhundert am Beispiel menschlicher Diversität, in: GG 34, 2008, S. 425–454; *Donna Haraway*, Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive, in: *Carmen Hammer/Immanuel Stieff* (Hrsg.), *Donna Haraway. Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*, Frankfurt am Main/New York 1995, S. 73–97, hier: S. 79, 84 und 89; *Andreas Reckwitz*, Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation, in: *Herbert Kalthoff/Stefan Hirschauer/Gesa Lindemann* (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, Frankfurt am Main 2008, S. 188–209.

6 *Lucien Criblez*, Ein window of opportunity als Bedingung für Bildungsreformen. Das Beispiel der Bildungsexpansion in der Schweiz, in: *Wilfried Göttlicher/Jörg-W. Link/Eva Matthes* (Hrsg.), *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte*, Bad Heilbrunn 2018, S. 247–264.

7 Vgl. als Überblick *Andreas Hoffmann-Ocon* (Hrsg.), *Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich*, Zürich 2015.

8 *Walter Guyer*, *Das Oberseminar des Kantons Zürich*, 4. Oktober 1946, Typoskript [19 S.], 1946, S. 4 und 8, Forschungsbibliothek Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Artikel, Notizen IV, 1.

severfahren am Oberseminar.⁹ Demgegenüber beschränkte sich das als pietistisch-konservativ geltende, 1869 dezidiert antistaatlich gegründete und von privaten Spenden finanzierte »Evangelische Lehrerseminar Zürich Unterstrass« im Untersuchungszeitraum auf 150 bis 180 Lehramtskandidat*innen.¹⁰ Zwar prägte das Religiöse hier den Seminaralltag, nicht zuletzt durch lange Amtszeiten der Rektoren Konrad Zeller (1922–1962) und Werner Kramer (1962–1984), doch waren Lehrpersonen und Seminarist*innen nicht zwingend konfessionell gebunden. Das dritte hier betrachtete Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminar befand sich in Trägerschaft der Stadt Zürich und umfasste im Schuljahr 1967/68 circa 160 Schülerinnen. Mit der viel größeren Frauenbildungsschule (1987/68 circa 550 Schülerinnen) formierte es die seit 1946 unter einem eigenen Rektorat geführte Abteilung III der Töchterschule, die darauf zielte, eine »breite Grundlage [...] für eine Reihe von Berufen [zu bilden], in deren Mittelpunkt die Frau [...] mit ihren besondern Aufgaben und Pflichten [steht], wie sie ihr die Natur und die lebendige Gegenwart vorschreiben«.¹¹ Auch an der Töchterschule wuchs die Zahl der Schülerinnen seit den 1940er-Jahren rasant von 1.288 im Jahr 1940 auf 3.604 im Jahr 1975. In den 1970er-Jahren verkehrten sich die Mehrheitsverhältnisse erstmals zugunsten der nichtstädtischen Schülerinnen.¹² Die hier genannten Seminare boten angesichts der teils stark steigenden Schüler*innenzahl schultypen- und geschlechterspezifische Ausbildungen mit unterschiedlicher Wissenschaftsaffinität. Sie bewegten sich auf Mittelschulniveau, wenn Seminarist*innen, etwa des Unterseminars, im Anschluss an die Volksschule die Lehrpersonenbildung aufnahmen, boten aber auch Ausbildungsgänge auf Tertiärniveau an.

Gesellschaftspolitisch war Zürich als großstädtischer und universitärer Ort zwischen 1968 und 1980 ein »sozialsymbolischer[r] Verdichtungsraum« von lokal sich manifestierenden Demonstrationen global aktiver sozialer Bewegungen. Deren Dynamik wird für die Deutschschweiz im internationalen Vergleich als eher verzögert und zurückhaltend bewertet.¹³ Die sogenannten 1968er-Unruhen bezogen auch in der Schweiz über die Student*innen hinausgehend Lehrlinge, Arbeiter*innen, Kunstschaffende und eben Lehrer*innen mit ein.¹⁴ Pazifistisch engagierte Lehrpersonen konnten insbesondere durch den polarisierenden Zürcher Erziehungsdirek-

9 Urs H. Mehlin, Zur Frage des Aufnahmeverfahrens am Kantonalen Oberseminar Zürich, in: Direktion des Oberseminars in Verbindung mit der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Jahresbericht 1975/76, Zürich 1976, S. 52–62, hier: S. 52–54.

10 Urs Hardegger, »Bis dass sie wissen, dass sie nichts wissen«. Gründung und Persistenz des Evangelischen Lehrerseminars Zürich, in: Michael Göhlich/Caroline Hopf/Daniel Tröhler (Hrsg.), Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im politischen Kontext, Wiesbaden 2008, S. 119–129.

11 Jahresberichte der Töchterschule der Stadt Zürich, Schuljahre 1945/46 und 1967/68, Abteilung III, S. 27.

12 Schulamt der Stadt Zürich (Hrsg.), 100 Jahre Töchterschule der Stadt Zürich. Erinnerungsschrift, Zürich 1975, S. 108.

13 Angelika Linke/Jakob Tanner, Zürich 1968. Die Stadt als Protestraum, in: dies./Joachim Scharloth (Hrsg.), Der Zürcher Sommer 1968. Zwischen Krawall, Utopie und Bürgersinn, Zürich 2008, S. 11–21, hier: S. 17; Damir Skenderovic/Christina Späti, Die 1968er Jahre in der Schweiz. Aufbruch in Politik und Kultur, Baden 2012, S. 60–65.

14 Brigitte Studer/Janick Marina Schaufelbuehl, Die 68er Bewegung und ihre Auswirkungen in der Schweiz – Einleitung, in: Schaufelbuehl, 1968–1978, S. 9–33, hier: S. 13.

tor Alfred Gilgen Restriktionen bei der Einstellung beziehungsweise Entlassungen aus dem Schuldienst erfahren.¹⁵ Neben der medial häufig präsenten Reizfigur Gilgen dominierten die Jugendproteste für autonome Jugendräume die erhitzte öffentliche Debatte, zumal sowohl der Globuskrawall im Juni 1968 als auch der Opernhauskrawall im Mai 1980 mit gewalttätigen Auseinandersetzungen verbunden waren. In der damit einhergehenden teils antibürgerlichen und antikapitalistischen Kritik an urbanen Vermachtungsräumen erschien Schule auch für die Zürcher »Autonome Arbeitsgruppe Kultur + Information« als »Dressuranstalt«, in der Jugendliche zu unkritischen, systemkonformen Erwachsenen zugunsten vorherrschender ökonomischer und politischer Interessen erzogen werden.¹⁶ Wie sehr in Zürich vielfach verflochtenes Protestwissen sozialer Bewegungen zirkulierte, deuten die zivilisationskritischen und ökologischen »Bärglütli« an. Diese Aussteigergruppe, vornehmlich aus einer Zürcher Landkommune, suchte von 1971 bis 1973 im hochalpinen Walliser Gerental alternativen Lebensformen nachzugehen. Indem sie jedoch zugleich mediale Aufmerksamkeit erzeugte, mäanderten ihre sehr heterogenen Prämissen via Schweizer Fernsehen und Zürcher Tagesanzeiger auch in die Stadt Zürich wieder zurück.¹⁷ Gerade das Beispiel der »Bärglütli« zeigt, wie in sozialen Bewegungen vielfältige, paradoxe alternative Wissen formuliert und erprobt wurden. Diese Wissen waren häufig sozial- und individualpsychologisch bis esoterisch grundiert und wendeten neben konkreten Forderungen, etwa nach Frieden, Umweltschutz und politischer Emanzipation der sogenannten Dritten Welt, immer wieder auch traditionelle Leitbilder wie das der Gemeinschaft neu.

Weniger auf bereits gut dokumentierte konkrete politisch-ideologische Konflikte, sondern bezogen auf Verflechtungen diverser wissenschaftlicher, lokaler, sozial bewegter, alternativer und pädagogischer Wissen an Zürcher Lehrer*innenseminaren fokussiert dieser Beitrag auf drei Teilfragestellungen: 1. Können Verflechtungen neuer psychologisch-wissenschaftlicher Wissensbestände mit tradierten, stereotypen Lehrer*innenbildern, aber auch konkurrierende Verständnisweisen gegenüber Selbsterfahrung, Gruppendynamik und Therapie in der Ausbildung von angehenden Unterrichtenden festgestellt werden? 2. Wie sind Wissenskonglomerate von gesellschaftstheoretisch grundierten Gegenwartsdeutungen und Wahrnehmungen von Jugend mit Auseinandersetzungen um emanzipatives Wissen, vermeintlich neuen Unterrichtsformen und Versuchen neuer schulischer Gemeinschaftserfahrungen verwoben? 3. Welche Positionierungen gegenüber zirkulierenden Bewegungswissen lassen sich bei Schüler*innen und Lehrpersonen feststellen und wie verliefen allenfalls Konfliktlinien zwischen Protestierenden und etablierten Institutionen? Diese spezifischen Aspekte der Wissensverflechtungen werden samt Querbezügen vorrangig mit Blick auf je einen Seminarort diskutiert. Bilanzierend werden im Fazit die Befunde aus den Fallbeispielen aufeinander sowie auf die Haupt-

15 Nadine Ritzer, *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse*, Bern 2015, S. 146–148 und 387–389.

16 Autonome Arbeitsgruppe Kultur+Information, *Über das Herstellen von Untertanen. Schriften zur Agitation*, Zürich 1970, S. 25, Schweizerisches Sozialarchiv, Zürich: KS 335/41c-2; zum Globus-Krawall vgl. *Skenderovic/Späti, Die 1968er Jahre in der Schweiz*, S. 71–74.

17 Stefan Bittner, *Die romantische Wende nach 1968. Das Beispiel der Schweizer Aussteiger-Gruppierung Bärglütli*, in: *Schaufelbuehl, 1968–1978*, S. 237–247.

frage der Wissensverflechtungen zwischen sozialen Bewegungen und den Zürcher Seminaren bezogen. Als Quellenbasis dienen vor allem serielle Quellen, wie die jeweiligen Jahresberichte der Lehrer*innenseminare und die intern ausgerichteten Seminarblätter des Evangelischen Lehrerseminars, sowie Publikationen von Akteur*innen der Lehrpersonenbildung und ausgewählte Dokumente aus dem Zürcher Sozialarchiv. Insbesondere die Jahresberichte erweisen sich für den hier veranschlagten Untersuchungszeitraum als ein aufschlussreiches »Kompaktmedium«, das »in sich ganz unterschiedliche Quellengattungen mit jeweils spezifischer Aussagekraft« versammelt.¹⁸ Sie enthalten schulstatistische Daten, Angaben zu Seminardozierenden, Studienjahrrückblicke der jeweiligen Rektorate sowie hier besonders relevante wissenschaftliche, reflektierende oder gegenwartsdiagnostische Beiträge von Dozierenden respektive Seminarlehrpersonen. Diese Textsorte dient unter anderem nach innen der Selbstvergewisserung, nach außen der legitimierenden Selbstdarstellung und erlaubt quellenkritische Rückschlüsse auf Akzentuierungen des Unterrichts und Praktiken im Seminar.¹⁹ Mit ihr lassen sich im Längsschnitt historischer Wandel und im Querschnitt für den Bildungsraum Zürich Differenzen erschließen, beispielsweise in weltanschaulichen, kulturell-religiösen und geschlechterbezogenen Orientierungen zwischen den Seminarorten.

I. Psychoboom und Psychowissen am kantonalen Oberseminar? Kollegiale, (sich selbst) kontrollierende und konfliktuöse Beratung

Zeitgenössische, auch im einleitend erwähnten linksautonomen Zürcher Milieu zirkulierende, zumeist eher vage Forderungen nach Autoritätsabbau und Mitbestimmung an Schulen²⁰ sind in Zürcher Lehrer*innenseminaren durch unterschiedliche Akteur*innen in diskursiven Verflechtungen aufgegriffen worden. Sowohl Angehörige sozialer Bewegungen als auch Lernende und Lehrende an Seminaren vermuteten, teils in personeller Überlappung, augenscheinlich in erzieherischem Engagement einen Hebel zur Gesellschaftsverbesserung. Der Topos der gesamtgesellschaftlichen Heilung durch Erziehung mag in den 1960er- und 1970er-Jahren bei gleichzeitiger diffuser Vagheit über (reform-)pädagogische Formen und Inhalte deutlicher hervorgetreten sein, findet sich aber auch bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts etwa im Anti-Vice Activism.²¹

18 *Barbara Hanke*, Jahresberichte der Höheren Schulen als historische Quellen, in: *Norman Ächtler* (Hrsg.), *Schulprogramme Höherer Lehranstalten. Interdisziplinäre Perspektiven auf eine wiederentdeckte bildungs- und kulturwissenschaftliche Quellengattung*, Hannover 2021, S. 289–303, hier: S. 292.

19 *Uwe Meves*, Die Jahresberichte der Seminardirektoren als Quellen für die Seminarpraxis, in: *Zeitschrift für Germanistik* 23, 2013, S. 242–258, hier: S. 243 und 245.

20 *Levsen*, *Autorität und Demokratie*, S. 516; *Maik Tändler*, *Erziehung der Erzieher. Lehrer als problematische Subjekte zwischen Bildungsreform und antiautoritärer Pädagogik*, in: *Pascal Eitler/ders.* (Hrsg.), *Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung*, Bielefeld 2015, S. 85–112, hier: S. 95.

21 *Alexandra Przyrembel*, *From Cultural Wars to the Crisis of Humanity: Moral Movements in the Modern Age*, in: *Stefan Berger/Holger Nehring* (Hrsg.), *The History of Social Movements in Global Perspective. A Survey*, London 2017, S. 355–383, hier: S. 380.

Angehende Unterrichtende und Seminarlehrpersonen traten als Nutzende von soziologisch oder tiefenpsychologisch getriebenen gesellschafts- und schulkritischen Wissensformen auf: So fundierte Hans Gehrig, der als letzter Direktor des Zürcher Oberseminars zwischen 1971 und 1980 amtierte, seine Sicht auf die »Stellung des Lehrers in der menschlichen Gesellschaft« 1971 im Kreise von Lehrpersonen durch aufgespürte »Rollenkonflikte« sowie »Spannungsfeld[er]«²² in einer soziologisch und systemkritisch »orientierenden Rationalität«.²³ Als optimales Setting der Lehrpersonenbildung galt nun weniger ein weitgehend von äußeren Einflüssen abgeschotteter Ort für individuelle »Lernprozess[e]«, sondern ein »Sozialisationsprozess«, für den

»eine Reihe von Lehrbeauftragten [...] gewissermaßen als Vertreter wichtiger Außenstationen in die Lehrerbildung hereingeholt werden, um aktuelle spezielle Gebiete zu behandeln wie Umweltfragen, Sozialmedizin, Medienpädagogik [...], oder als Vertreter von Politik, Wirtschaft, Kirche, Kultur [...] Gewähr für lebendige, kompetente Diskussion und Auseinandersetzung [zu] bieten«.²⁴

Begriffe wie »Lebendigkeit«, »Debatte« und »Auseinandersetzung« rückten das Oberseminar in die Nähe eines Ortes der produktiven Unruhe und verliehen der Offenheit für Impulse von außen und einer Suche nach Experimentalität Ausdruck. Damit folgte die Leitung des Oberseminars zumindest konzeptionell jugendpolitischen Leitbegriffen des Dialogs und der Partizipation in seiner Zeit, wonach ab Mitte der 1960er-Jahre Unterordnung und Disziplin als unpädagogische und wenig partnerschaftliche Beziehungen zwischen Erwachsenen und jungen Menschen wahrgenommen wurden. Ob die Seminarleitung und die Seminarlehrpersonen lediglich einem immer populäreren »Sound« sozialer Bewegungen entsprechen und Autonomie sowie Partizipation eher als Mitsprache, aber kaum als Mitentscheidung in einer Alltagspraxis des Oberseminars verstehen wollten, ist nicht leicht zu ermitteln: Dabei stechen maßvolle Kritiken an der Leistungsgesellschaft hervor, die kultur- und konsumkritisch sowie widerständig gegen tradierte akademische Formen der Wissensproduktion ausfallen konnten.²⁵ Eine zwischen sozialen Bewegungen und Lehrpersonenbildung zirkulierende »Gesellschaftsanalyse« – welche zum Bei-

22 Hans Gehrig, Die Stellung des Lehrers in der menschlichen Gesellschaft und die aktuellen Nachwuchsfragen. Referat anlässlich der Jahresversammlung des Bündner kantonalen Lehrervereins am 13. November 1971 in St. Moritz, in: Bündner Schulblatt 31, 1971, Nr. 3, S. 167–186, hier: S. 170; vgl. Daniel Speich Chassé, Was setzte die Zürcher Studierenden um 1968 in Bewegung? Bedingungen eines vorübergehenden Aufbruchs, in: Erika Hebeisen/Gisela Hürlimann/Regula Schmid (Hrsg.), Reformen jenseits der Revolte. Zürich in den langen Sechzigern, Zürich 2018, S. 49–57.

23 Jürgen Mittelstraß, Wissen und Grenzen. Philosophische Studien, Frankfurt am Main 2001.

24 Hans Gehrig, Probleme einer zeitgemäßen Lehrerbildung, in: Direktion des Oberseminars in Verbindung mit der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.), Jahresbericht 1972/73. 30 Jahre Oberseminar des Kantons Zürich 1943–1973, Zürich 1973, S. 77–81, hier: S. 78. Zur beruflichen Sozialisation von Junglehrern im Kanton Zürich: Peter Wanzenried, Die Beratung der Junglehrer, Basel 1978.

25 Hanna Engelmeier/Philipp Felsch, »Gegen die Uni studieren«. Ein Vorwort, in: Mittelweg 36 26, 2017, Nr. 4–5, S. 4–13, hier: S. 4.

spiel psychische Verwerfungen in den Blick nahm, »die mit der Bewertung der gesamten Persönlichkeit entlang von extern vorgegebenen Leistungsmaßstäben einhergehen können«²⁶ – bot ein weites Spektrum an Deutungen. Angelehnt an Ansprüche, »autokratische Haltungen« im Schulunterricht zugunsten einer »Realisierung sozialintegrativer Verhaltensmerkmale in der Praxis« zu überwinden²⁷, wie dies das an der Universität Hamburg lehrende Ehepaar Reinhard und Anne-Marie Tausch in ihrer Untersuchung »Erziehungspsychologie« mit Trainingsvorschlägen zu psychologischen Vorgängen in Erziehung und Unterricht formulierten, hielt Gehrig einen modernen Psychologieunterricht in der Lehrer*innenbildung für notwendig: Dieser müsse »zur Beobachtungsfähigkeit und Sensibilität führen, und zwar über die Fremdbeobachtung hinaus auch zur Selbstbeobachtung«, sodass der »junge Lehrer Vorgänge sozialpsychologischer Art in der Gruppe, in der Klasse, aber auch seine eigenen Formen des Verhaltens und Reagierens deuten und kontrollieren lern[t]«. ²⁸ Diese anvisierten Ziele erinnern stark an das in den 1970er-Jahren häufig an Lehrpersonen adressierte, in der Traditionslinie der sozialpsychologischen Kleingruppenforschung stehende Gruppen- oder Sensitivitytraining. Als »Therapie für Normale« zum Abbau autoritärer Strukturen im Bildungssystem wird es jüngst von Jens Elberfeld mit Blick auf soziale Bewegungen und Verbreitung des Psychowissens als Werkzeug eines sich demokratisch verstehenden Social Engineering eingeordnet.²⁹

Es ist aufschlussreich, dass der am Zürcher Oberseminar für den Psychologieunterricht zuständige, wissenschafts- und publikationsaffine Hauptlehrer Urs H. Mehlin 1973 im Jahresbericht konfliktfreies Lernen als »gefährliche Illusion« markierte. Mehlin sah den »bewusste[n] Abbau einer apriorisch wissenden Haltung« als Voraussetzung dafür, dass »der auszubildende Primarlehrer als ganzer Mensch in den [...] schweren und schmerzhaften Prozess der erzieherischen Auseinandersetzung einsteigt«. ³⁰ Ein solcher herausfordernder Psychologieunterricht »führt in die Tiefe der Auseinandersetzung [...], zu Engagement und Enttäuschung«. ³¹ Mehlin vertrat dabei den Ansatz, dass innere Spannungen, die sich von Lehrpersonen schnell auf die Unterrichteten übertragen könnten, nicht grundsätzlich schlecht seien: Weder »spannungsarme« Lehrpersonen brächten ideale Voraussetzungen mit noch sollte »aggressives Ausagieren der eigenen Konflikte oder deren Projektion auf Kind und Klasse« gefördert werden, sondern vielmehr »echte Konfliktverarbeitung« im Zentrum stehen, die vor »überheblichen Unfehlbarkeitsansprüchen« bewahre.³² Dabei beabsichtige er, so Mehlin weiter, weniger als Diagnostiker, sondern mehr als kolle-

26 *Nina Verheyen*, Die Erfindung der Leistung, Berlin 2018, S. 192.

27 *Reinhard Tausch/Anne-Marie Tausch*, Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht, Göttingen 1963, S. 132.

28 *Gehrig*, Probleme einer zeitgemäßen Lehrerbildung, S. 79 f.

29 *Jens Elberfeld*, Das Ich und das Wir. Gruppentherapie zwischen Sozialisierung der Psyche, Gemeinschaftserfahrung und Regierungstechnik, in: *Mittelweg* 36 28/29, 2020, Nr. 6, S. 137–159, hier: S. 155.

30 *Urs H. Mehlin*, Funktionen und Möglichkeiten des Psychologie-Unterrichts in der Lehrerbildung, in: *Direktion des Oberseminars in Verbindung mit der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich*, Jahresbericht 1972/73, S. 84–89, hier: S. 86 f.

31 *Ebd.*, S. 88.

32 *Ebd.*

gialer Berater den künftigen Primarlehrpersonen zu helfen, »Echtheit« anzustreben, welche in »Tauscher Terminologie« vorliege, wenn jemand für das eigene gefühlsmäßige Erleben offen ist und »Amtsverhalten« sowie »professionelle Fassadenhaftigkeit« vermeide.³³ Hier wird Sven Reichardt zufolge deutlich, wie sich mit dem produktiven Aufgreifen der Stichwörter wie »Echtheit« oder auch »Ganzheitlichkeit« im Zuge einer »Befindlichkeitskultur« Werte eines Alternativmilieus mit Psychowissen, das in der institutionalisierten Lehrpersonenbildung relevant wurde, überschneiden konnten.³⁴ Mit dem Rekurs auf die revidierte Ausgabe der »Erziehungspsychologie« – in der Anne-Marie Tausch den gemeinsamen Ansatz mit ihrem Ehepartner gruppentherapeutisch schärfte und durch emotionales Vokabular anreicherte³⁵ – bezog sich Mehlin auf ein seinerzeit gerade vom linksalternativen Milieu geschätztes, »als Bibel reformorientierter Pädagogen« wahrgenommenes Werk.³⁶ Doch offenbar anerkannten nicht alle angehenden Lehrer*innen am Oberseminar, wie sie rückblickend zu Beginn der 1980er-Jahre berichteten, das als normativ empfundene Konzept der psychologischen Beratung für eine angeleitete quasi-therapeutische Selbst- und Eignungsprüfung.³⁷ So sah sich laut Jahresbericht von 1972/73 »die Schulleitung genötigt, bereits im vergangenen Semester bestimmte Problemfälle (die sich in letzter Zeit aufgrund der Entwicklung häuften) einzelnen Lehrkräften (fachlich ausgewiesenen Psychologen) zur Intensivbetreuung zuzuweisen«.³⁸ Zumindest die Wortwahl lässt eine durch den kollegialen Berater angeleitete unbequeme Auseinandersetzung der angehenden Lehrpersonen mit sich selbst erahnen, mit der auf einen diagnostizierten Missstand reagiert werden sollte: Das Zürcher Oberseminar galt in den 1970er-Jahren als überfüllt und wenig selektiv. Begleitstudien bemängelten, dass bei der »Zulassung und Selektion fast ausschließlich nur die intellektuelle Befähigung, jedenfalls nicht die psychische Eignung überprüft wird«, sodass »Personen mit starken Kontrollbedürfnissen Zutritt zum Volksschullehrberuf bekämen, welche sich an der Grenze zu neurotischem Verhalten bewegen« und weniger von »humanistisch-sozialen Berufszielen geleitet sind, [...] [sondern] von der Befriedigung individueller Bedürfnisse«.³⁹ Die auf pädagogisch-psychologisches Forschungswissen abgestützte Kritik ließ am Oberseminar die Frage aufkommen, ob im Zuge der Bildungsexpansion die richtigen Kandidat*innen zur Lehramtsausbildung mobilisiert wurden.

Facetten der Psychologisierung und Therapeutisierung schienen nicht linear an allen Zürcher Orten der Volksschullehrpersonenbildung einen möglichen Wandel

33 Ebd., S. 87.

34 Reichardt, Authentizität und Gemeinschaft, S. 785.

35 Tändler, Erziehung der Erzieher, S. 106.

36 Jens Elberfeld, Anleitung zur Selbstregulation. Eine Wissensgeschichte der Therapeutisierung, Frankfurt am Main/New York 2020, S. 191.

37 Christian P. Casparis, Wer bist DU?! Weg bist DU! Alltägliche Steckbriefe junger Menschen, Zürich 1982, S. 68; Hans Gehrig, »Von allen Untugenden seiner Schüler muss der Erzieher den Grund in sich selber suchen« – Aspekte der Eignung, Beratung und Selektion in der Lehrerbildung, in: Beiträge zur Lehrerbildung 3, 1985, Nr. 1, S. 43–50, hier: S. 48 f.

38 Hans Gehrig, Die laufenden Reformarbeiten, in: Direktion des Oberseminars in Verbindung mit der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Jahresbericht 1972/73, S. 50–58, hier: S. 53.

39 Joachim Diener, Verhalten, Konflikt und Berufswechsel des Volksschullehrers. Das Beispiel des Primarlehrerberufs im Kanton Zürich, Bern 1976, S. 300 und 311.

mitgeprägt zu haben. Am kantonalen Unterseminar, in dem Seminarist*innen für die anschließende nachmaturitäre Berufsausbildung durch das Oberseminar vorbereitet wurden, führte das Thema Leistungsgesellschaft Ende der 1960er-Jahre zu Kritik des zwischen 1946 und 1975 lange amtierenden Seminardirektors Walter Zulliger gegenüber den als leistungsmüde wahrgenommenen Studierenden, denen zunächst »Unrast«, dann »Unlust«⁴⁰ zugeschrieben wurde: Über gesellschaftliche Missstände könne man sich nur dann entrüsten, wenn man diesbezüglich selbst einen Effort geleistet habe, lautete sein Vorwurf an die junge Generation.⁴¹

Die emanzipatorischen Anliegen von Studierenden am Oberseminar, die sich selbst als avantgardistisch wahrnehmend zum Beispiel die Eignungsüberprüfung ändern wollten, wurden ab der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre durch Lehrpersonenbildner*innen oftmals »gekapert«.⁴² Während Zulliger im »störungsanfällige[n] Prozess der Bildung« und trotz der durch die Notengebung bedingten »unterkühlten Atmosphäre« weniger ein »Konfliktmodell«, sondern den »Gedanken des Dialogs« präferierte⁴³, wurde am Oberseminar durch psychologisch ausgebildete Beratungslehrer »[d]er Konflikt in der Begegnung der Generationen [...] in das Erziehungsgeschehen eingebaut«⁴⁴, psychologisiert oder gar therapeutisiert. Mit dieser raschen Verbreitung des »Psychowissens« und der Entfaltung eines therapeutischen Felds bis hin zu informellen Netzwerken in alternativen Milieus verschwammen Grenzen zwischen Beratung, Therapie und Training.⁴⁵ Solche Verflechtungen, wie sie am Beispiel des Zürcher Oberseminars erschlossen werden können, sind nach Elberfeld nicht pauschal mit dem häufig kultivierten Niedergangsnarrativ der Entpolitisierung zu fassen: Vielmehr lasse sich sowohl eine Politisierung von Gemeinschaftsformen als auch ein Wandel des Politischen feststellen, indem die basisdemokratisch und therapeutisch orientierte »Selbsthilfebewegung« expertisekritisch »von der heilenden Transformation des Selbst einen mehr evolutionären denn revolutionären Wandel der Gesellschaft« anstrebte.⁴⁶ Der weitere Blick auf das Zürcher Unterseminar weist aber ebenfalls darauf hin, dass traditionelle Beziehungskonzepte zwischen Seminarleitung, Lehrpersonen sowie angehenden Unterrichtenden und neue psychologie- und therapieorientierte Gegenkonzepte jahrelang nebeneinander, sogar womöglich in Konflikt zueinander stehen konnten.

40 Zur Unrast: *Rahel Bühler*, *Jugend beobachten. Debatten in Öffentlichkeit, Politik und Wissenschaft in der Schweiz, 1945–1979*, Zürich 2019, S. 10, 30 und 91; zur Unlust: *Ritzer*, *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen*, S. 504; vgl. *Werner Kramer*, *Verstehen – Fordern. Gedanken zu den Aufgaben der Erziehung in unserer Zeit*, in: *Evangelisches Lehrerseminar Zürich (Hrsg.)*, *Jahresbericht 1978/79*, Zürich 1979, S. 4–9, hier: S. 5.

41 Seminar Küsnacht (Hrsg.), *Bericht über das Schuljahr 1972/73*, Zürich 1973, S. 2 f.

42 *Bernhard Dietz*, *Weniger Autorität wagen. »1968« und der Wandel von Führungskonzepten in der westdeutschen Wirtschaft*, in: *Mittelweg* 36 27, 2018, Nr. 6, S. 43–64, hier: S. 62.

43 Unterseminar des Kantons Zürich in Küsnacht (Hrsg.), *Bericht über das Schuljahr 1969/70*, Zürich 1970, S. 2 f.

44 *Urs Mehlin*, *Entwicklungspsychologische Aspekte des Generationenkonflikts*, in: *Pankraz Blesi/Urs Peter Lattmann (Hrsg.)*, *Konflikt und Begegnung der Generationen*, Zug 1979, S. 25–36, hier: S. 36.

45 *Elberfeld*, *Das Ich und das Wir*, S. 146 f.

46 *Ebd.*, S. 152.

Zum Psychoboom gesellte sich der Gruppen- und Gemeinschaftsboom. Letzterer hatte bereits seit den 1920er-Jahren eine große Rolle gespielt, während in den 1970er-Jahren die so bezeichnete Gruppe terminologisch Konjunktur hatte.⁴⁷ Dennoch zielten Lesezirkel im Oberseminar, in denen die antiautoritäre Pädagogik Alexander S. Neills diskutiert wurde⁴⁸, Selbsthilfegruppen für die Eignungsüberprüfung und gemeinschaftlicher Projektunterricht als Alternativen zum Frontalunterricht⁴⁹ häufig auf Stärkung der Vergemeinschaftung.

II. Modernekritisches, christliches Engagement für Menschenrechte und Naturschutz zur Revitalisierung von Gemeinschaften: Das Evangelische Lehrerseminar Unterstrass

Auch das »Evangelische Lehrerseminar Zürich Unterstrass« knüpfte an das im Kontext der Modernekritik des frühen 20. Jahrhunderts für Deutschschweizer Seminarleitenden prägende diskursive Leitbild der Gemeinschaft⁵⁰ an. Mit der erwähnten Selbstbeschränkung auf weniger als 200 Seminarist*innen sei »die Intensität unserer erzieherischen Einwirkungen« zu erhalten und »ein bequemes Sich-Verstecken in der Anonymität der großen Zahl« zu verhindern.⁵¹ Doch die Technisierung des Alltags, die Bemächtigung der Jugendlichen von »Einflüssen der Freizeit- und Unterhaltungsindustrie«, von Mode- und Reklamediktaten sowie die Zunahme der oberflächlichen, hedonistischen »Privat- und Gruppeninteressen«, die in anderer Lesart als im Oberseminar auch auf Neills antiautoritäre Pädagogik zurückgeführt wurden, ließen die Bildungsinstitutionen und Gemeinschaftsformen, wie Familie und Ehe, erodieren.⁵² Mit diesen Sozialdiagnosen knüpfte der von 1962 bis 1984 amtierende Seminardirektor Werner Kramer teilweise an die zeitgenössische Konsum-, Technik- und Medienkritik von Herbert Marcuse und Theodor W. Adorno an,

47 *Hanna Engelmeier/David Kuchenbuch/Timo Luks*, Epistemologie der Gruppe. Forschungsperspektiven, 1920–2000, in: *Mittelweg* 36 28/29, 2020, Nr. 6, S. 3–21, hier: S. 3.

48 *Peter Amrein/Max Meili*, Projektstudie: »Kreativität in der Schule«, in: *Direktion des Oberseminars in Verbindung mit der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich*, Jahresbericht 1972/73, S. 73–74, hier: S. 73 f.; *Zürcher Lehrerweiterbildung [Programmheft]: Kurse und Tagungen 1970/71*, Forschungsbibliothek Pestalozzianum: Nachlass Wymann, Ordner Lehrerfortbildung (56), 12–13.

49 *Heinz Vettiger*, *Gruppenunterricht*, Diss., Zürich 1977.

50 *Norbert Grube/Andreas Hoffmann-Ocon*, Das Ganze, die Gemeinschaft und das Individuum: Erziehungs- und Ordnungsambitionen in der deutschsprachigen Schweiz 1900 bis 1950, in: *Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte* 114, 2020, S. 75–93.

51 *W.[erner] K.[ramer]*, Gedanken zur Aufnahmeprüfung pro 1963, in: *Seminarblatt aus dem Evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass* 103, 1962, S. 19; *ders.*, Unser Verhältnis zu aktuellen Fragen, in: *Evangelisches Lehrerseminar Zürich* (Hrsg.), Jahresbericht 1962/63, Zürich 1963, S. 12–19, hier: S. 14.

52 *Werner Kramer*, Nach außen und innen, in: *Evangelisches Lehrerseminar Zürich* (Hrsg.), Jahresbericht 1973/74, Zürich 1974, S. 4–11, hier: S. 4; *ders.*, Schule und Schüler, in: *Evangelisches Lehrerseminar Zürich* (Hrsg.), Jahresbericht 1967/68, Zürich 1968, S. 3–23, hier: S. 8; *ders.*, Antiautoritäre Erziehung?, in: *Evangelisches Lehrerseminar Zürich* (Hrsg.), Jahresbericht 1969/70, Zürich 1970, S. 4–11, hier: S. 10. Vgl. ähnlich *ders.*, Nach fünf Jahren, in: *Evangelisches Lehrerseminar Zürich* (Hrsg.), Jahresbericht 1966/67, Zürich 1967, S. 3–25, hier: S. 7; *ders.*, Am Übergang, in: *Evangelisches Lehrerseminar Zürich* (Hrsg.), Jahresbericht 1979/80, Zürich 1980, S. 3–11, hier: S. 4 und 7.

die wiederum facettenreich sowohl von älteren Lehrpersonen als auch von der Neuen Linken in der Schweiz sowie vereinzelt von der aufmüppigen »Zürcher Mittelschulzeitung« geteilt wurde.⁵³

Das Aufgreifen derlei gesellschaftskritischer Positionen in Jahresberichten des Seminars Unterstrass kann als Mäandern von Wissen gedeutet werden, das sich mit facettenreichen ideologischen, auch pädagogischen Versatzstücken vermengen und semantisch-diskursiv neu wenden kann.⁵⁴ Denn zugleich wurden hier in der als konservativ geltenden Diktion der Wertewandeldebatte linkspolitische »Ideologiefetzen« und sozial bewegte Kritik an etablierten Autoritäten für den »Werteverlust« der Gesellschaft verantwortlich gemacht.⁵⁵ Das pessimistische Jugendbild wurde in den Jahresberichten mit einem »Grundklima« am auf private Spenden angewiesenen Evangelischen Lehrerseminar kontrastiert, das etwas harmonischer ausfiel als am Lehrerinnenseminar (vgl. dazu Kapitel III). Die gleichwohl eingeräumten Konflikte, also extreme, »atheistische« Positionen und vorzeitige Entlassungen, waren von Szenen wie der Besetzung des Lehrerseminars durch Studierende in Locarno 1968 weit entfernt.⁵⁶

Gegen die so wahrgenommene lautstarke »Polarisierung der Kräfte« und ideologische Radikalisierung der Meinungen⁵⁷ setzte die Seminarleitung von Unterstrass unter Vermeidung »scharfer Diskussion« auf das »offene und ehrliche Gespräch« zur Erlangung von Nähe zu jungen Lehramtsanwärter*innen.⁵⁸ Anders als am Oberseminar wurde dieser Ansatz jedoch weniger durch explizite Bezüge auf das neue Psychowissen gerahmt, sondern durch die bereits in der ersten Jahrhunderthälfte entwickelte Polaritätsmethode.⁵⁹ Dieses Konzept sah, gleichwohl mit psychologisierenden Elementen versehen, die Abwechslung von straffem, strengem Ergeb-

53 *Herbert Marcuse*, *Der eindimensionale Mensch*, Neuwied/Berlin 1970, S. 68 f. und 265–267; *Gerd Kadelbach* (Hrsg.), *Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*, Frankfurt am Main 1970; vgl. *Ritzer*, *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen*, S. 25 f.; *David Eugster*, *Manipuliert! Die Schweizer Werbebranche kämpft um ihren Ruf, 1900–1989*, Zürich 2018, S. 185 f. und 188.

54 *Sarasin*, *Was ist Wissensgeschichte?*, S. 164.

55 *Werner Kramer*, *Das Seminar heute und morgen*, in: *Seminarblatt aus dem Evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass* 110, 1964, S. 4–10, hier: S. 5; *ders.*, *Zukunftsperspektiven des Seminars und der Lehrerbildung*, in: *Seminarblatt aus dem Evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass* 135/136, 1975, S. 4–19, hier: S. 15; vgl. *Bernhard Dietz/Christopher Neumaier/Andreas Rödder* (Hrsg.), *Gab es den Wertewandel? Neue Forschungen zum gesellschaftlich-kulturellen Wandel seit den 1960er Jahren*, München 2014.

56 *Kramer*, *Nach fünf Jahren*, S. 5; *ders.*, *Freuden und Sorgen*, in: *Evangelisches Lehrerseminar Zürich, Jahresbericht 1973/74*, S. 12–23, hier: S. 12; *ders.*, *Mensch und Menschenbild*, in: *Evangelisches Lehrerseminar Zürich* (Hrsg.), *Jahresbericht 1963/64*, Zürich 1964, S. 1–21, hier: S. 7; vgl. *Jakob Tanner*, *Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*, München 2015, S. 382.

57 *Werner Kramer*, *Mitverantwortung*, in: *Evangelisches Lehrerseminar Zürich* (Hrsg.), *Jahresbericht 1970/71*, Zürich 1971, S. 3–9, hier: S. 3 und 5.

58 *Ebd.*, S. 4 und 6; ähnlich *ders.*, »Unbekümmert, warm und schlicht«, in: *Evangelisches Lehrerseminar Zürich* (Hrsg.), *Jahresbericht 1965/66*, Zürich 1966, S. 3–21, hier: S. 9. Zur Zunahme des Dialogs an westdeutschen Schulen eher idealisierend: *Levsen*, *Autorität und Demokratie*, S. 446 und 466; vgl. *Nina Verheyen*, *Diskussionslust. Eine Kulturgeschichte des »besseren« Arguments in Westdeutschland*, Göttingen 2010. Dagegen zur Diskussion als Dominanzausübung in linksalternativen Bewegungen vgl. *Reichardt*, *Authentizität und Gemeinschaft*, S. 445.

59 *Konrad Zeller*, *Bildungslehre. Umriss eines christlichen Humanismus*, Zürich 1948, S. 121.

nis- und kreativem Erlebnisunterricht vor, in dem die Lehrperson gleichermaßen als »Partner« und als Autoritätsperson die Seminarist*innen zu »verstehen und fordern« vermöge.⁶⁰ So sei einerseits zur disziplinierten, selbstoptimierenden Arbeit an und »Härte gegen sich selbst« zu erziehen.⁶¹ Andererseits sei so unter dem Leitbild christlicher Nächstenliebe und durch reformpädagogisch grundierte Unterrichtspraktiken in musisch-kreativen, künstlerischen Projektarbeiten, etwa in Theatergruppen, bei den Seminarist*innen Gestaltungs- und »Hingabefähigkeit« statt Oberflächlichkeit sowie »durch Verantwortung gebundene Kontaktfähigkeit« das Ideal der kleinen Gemeinschaft zu revitalisieren.⁶² Auf diese Weise seien in der Phase der geistig-politischen Verunsicherung und der körperlich-emotionalen Selbstfindung die Seminarist*innen »in ihrer Ganzheit nach Geist, Seele, Leib« zu bilden. Mit derlei Anknüpfungen an den kanonisierten pädagogischen Klassiker Johann Heinrich Pestalozzi (Kopf, Herz und Hand) legitimierte Direktor Kramer die ganzheitliche Persönlichkeitsbildung, wobei wortgleiche Trias-Formulierungen auch im links-alternativen Milieu Ganzheitsvorstellungen ausdrückten.⁶³

Das erwähnte Partnerschaftsverhältnis zwischen Lehrpersonen und Seminarist*innen wurde in Unterstrass durch das neue Leitbild der »Mitverantwortung« ergänzt, das sich wiederum in gemeinschaftlich ausgerichteten Projekten wie den Ski- und Klassenlagern niederschlagen sollte. Mitverantwortung wurde dezidierter als im Oberseminar gegen die gesellschaftspolitische Forderung nach Mitbestimmung und »Mitsprache« positioniert, da diese häufig nur in lautstarke Antihaltung und »Gegensprache« mündeten.⁶⁴ In diesem Sinne wurden Lehramtskandidat*innen am Evangelischen Lehrerseminar auch zur Mitarbeit am Bau des Seminarpavillons herangezogen und ebenso zur Mitwirkung an offiziell genehmigten Anlässen. Manche dieser Anlässe waren fast mit jugendbewegter Protestperformanz als Happening arrangiert, etwa der Abriss der alten Turnhalle im März 1968 mit »Lagerfeuer und Gesang«, als Seminarist*innen, verkleidet mit historischer Turnkleidung, zwei Monate vor Beginn der einleitend erwähnten Zürcher Globuskrawalle um autonome Jugendräume im Gestus studentischer Gegenkultur die alten Fenster-

60 Kramer, »Unbekümmert, warm und schlicht«, S. 8 f.; ders., Verstehen – Fordern, S. 4. Vgl. zur konfligierenden Rolle der Lehrperson als »Partner und Richter«: Helmut Fend, Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens im zwanzigsten Jahrhundert, Frankfurt am Main 1990, S. 146 f.

61 Kramer, Nach fünf Jahren, S. 7; ders., Mensch und Menschenbild, S. 8.

62 Ebd., S. 8 und 10; ders., Am Übergang, S. 5; ders., Nach fünf Jahren, S. 8 f.; Jörg-W. Link, Reformpädagogik im historischen Überblick, in: Heiner Barz (Hrsg.), Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik, Wiesbaden 2018, S. 15–30, hier: S. 18; W. Kramer, Erfahrungen mit dem Schultheater am Evangelischen Lehrerseminar Zürich-Unterstrass, in: Seminarblatt aus dem Evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass 121, 1963, S. 1–10.

63 Kramer, Am Übergang, S. 11; vgl. Fritz Osterwalder, Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik, Weinheim/Basel 1996; vgl. Reichardt, Authentizität und Gemeinschaft, S. 135 und 203.

64 Kramer, Mitverantwortung, S. 6 f. Zur Debatte um Mitbestimmung vgl. Axel Schildt/Detlef Siegfried, Deutsche Kulturgeschichte. Die Bundesrepublik von 1945 bis zur Gegenwart, München 2009, S. 278.

scheiben oder Turngeräte zerschlugen.⁶⁵ Die baubedingte dreiwöchige Verlegung des Evangelischen Seminars in das Feriendorf Fiesch im September 1969 wiederum diente Partizipationsübungen: So nahmen die älteren Seminarist*innen am Lehrer*innenkonvent teil und unterrichteten die jüngeren in abseits des Lehrplans ausgewählten Themeninteressen.⁶⁶

Derlei auch am Lehrerinnenseminar bemerkbare Ansätze (vgl. Kapitel III), durch das moderierende und moderate Aufgreifen jugend- und alternativkultureller Lebenswelten Nähe zu Seminarist*innen zu erzielen, lassen sich auch in Versuchen beobachten, die Relevanz traditioneller Schulfächer zu erneuern. So waren der Religionsunterricht auf konfrontative Auseinandersetzung mit der Bibel und die Thematisierung von Natur, Umweltschutz und (Atom-)Energiefragen auf »aktuelle Verwirklichung«, also gesellschaftspolitische Relevanz ausgerichtet.⁶⁷ Dabei waren gerade am Evangelischen Lehrerseminar Aufrufe zum sozial helfenden Engagement, etwa zur Verbesserung von »Leben und Schule im amerikanischen Ghetto«, die auch am Lehrerinnenseminar laut wurden (vgl. Kapitel III), unter der Prämisse der Nächstenliebe christlich unterlegt.⁶⁸ Als Gegenentwurf zu Verantwortungsscheu und kirchlicher Indifferenz, zu zivilisationskritischer Verweigerung und Realitätsflucht, wie sie bei den Bärglütli sichtbar wurden, suchte Unterstrass mit dem Verständnis von Schule als Lebenshilfe zugleich moderat eine Nähe zu sozialen und womöglich zu religiösen Bewegungen.⁶⁹ Allerdings wandte sich die Seminarleitung gegen Moralisierungen und neue Spiritualität im linksalternativen Milieu in Form eines neuen »Pietismus mit ekstatischem Einschlag«.⁷⁰ Die Verbindung von caritativer, christlich-humanistischer Hilfe und sozialem Engagement wurde jüngst eher als entpolitisiert interpretiert.⁷¹

Dagegen ist der von Direktor Konrad Zeller, Kramers Vorgänger, 1959/60 orchestrierte Protest gegen die Baumrodungen zugunsten des Straßenausbaus entlang des Seminargebäudes fast in der Rolle des »prophetische[n] Wächteramt[s] der Kirche« zu deuten, wonach ihr eine besondere Rolle zur ethisch-politischen Intervention zu-

65 *W[erner] K[ramer]*, Baubeginn am Seminar, in: Seminarblatt aus dem Evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass 119, 1968, S. 2–3, hier: S. 2; vgl. *o.V.*, Wir bauen, in: Seminarblatt aus dem Evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass 104, 1963, S. 1–8, hier: S. 3 und 8.

66 *O.V.*, Die Schulverlegung Fiesch (8. bis 27. September 1969), in: Seminarblatt aus dem Evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass 123/124, 1970, S. 2–27, hier: S. 3, 5 f. und 24 f.

67 *Kramer*, Nach fünf Jahren, S. 7.

68 *Ursula Koch-Pomeranz*, Leben und Schule im amerikanischen Ghetto. Ein Teilproblem der amerikanischen Negerfrage, in: Seminarblatt aus dem Evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass 120, 1968, S. 2–12, hier: S. 7 f.

69 *Urs Altermatt*, Katholizismus und Moderne. Zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte der Schweizer Katholiken im 19. und 20. Jahrhundert, Zürich 1989, S. 370, 374 und 380.

70 *Werner Kramer*, Nach zehn Jahren, in: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (Hrsg.), Jahresbericht 1971/72, Zürich 1972, S. 4–13, hier: S. 8; *ders.*, Vom Ansehen des Seminars, in: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (Hrsg.), Jahresbericht 1977/78, Zürich 1978, S. 4–10, hier: S. 10; vgl. zum linksalternativen Spiritualismus *Reichardt*, Authentizität und Gemeinschaft, S. 480–488; *Philipp Sarasin*, 1977. Eine kurze Geschichte der Gegenwart, Berlin 2021, S. 197–205.

71 *Ebd.*, S. 126 f.

komme.⁷² Zeller mobilisierte die Seminarist*innen zur Demonstration in der Stadt Zürich und zu Plakataktionen gegen die Baumfällungen und hatte bei der Volksabstimmung Erfolg.⁷³ Er legitimierte diesen politischen Protest als Engagement für das öffentliche Interesse und die Natur als göttliche Schöpfung.⁷⁴

Mit dem christlichen Bekenntnis »zum Leben, zur Schöpfung« verband auch der langjährige Lehrer Heinrich Bräm seinen Biologieunterricht. In einer »Projektwoche« vermittelte er »Begeisterung für Pflanzen und Tiere«⁷⁵ ganz im Sinn Direktor Kramers, der jugendliches Engagement gegen Umweltzerstörung keineswegs als »linksgesteuert«, sondern als unterstützenswertes Problembewusstsein beurteilte.⁷⁶ Denn Kramer sah in der zivilisationskritischen Sehnsucht nach einem alternativen naturnahen, fast paradiesischen Leben »religiöse Wünsche nach einem ganzheitlichen Leben« am Werk, woran die Schule mit Anleitungen zur »Ehrfurcht vor dem Leben der Welt, der Natur« anknüpfen solle.⁷⁷ Mit seinem Appell im Duktus der Umweltschutzbewegung, an die Stelle von »Ausbeutung und Zerstörung der Natur [...] die Beziehung, die Aufmerksamkeit, die Liebe treten« zu lassen, begriff Kramer zugleich Umweltbelastung auch als Gesellschaftsbelastung, etwa durch medial verbreiteten, zu wortreichen Ideologielärm, und suchte dagegen die Achtung vor den traditionellen Gemeinschaften »Familie, Gemeinde, Staat usw.« zu restituieren.⁷⁸ Konkrete schulgemeinschaftliche Projekte, wie das Energiesparen bei reduzierter Raumtemperatur von 17 Grad im Winter 1979/80, unterstützte der im Wollpullover gekleidete Direktor denn auch sichtbar mit jugendlich-alternativer Ästhetik.⁷⁹

Kramers Gesellschaftskritik mündete in Ermahnungen an Seminarist*innen zum christlich grundierten, verantwortungsbewussten und nicht moralisierenden oder gar radikalen gesellschaftlichen Engagement. Statt Verweigerungen, schrankenlosen Freiheiten und Entgrenzungen durch Autoritätsabbau solle sich das Engagement immer wieder gemeinschaftlich hervorbringen, um die als sinnstiftend imaginierten Schlüsselwerte der sozialen Verantwortung, der Entscheidungskraft und des Arbeitsethos zu erwerben.⁸⁰ Doch bildeten sich an allen hier untersuchten Seminarorten Unterrichtsformen heraus, die das konkrete soziale Engagement mit musischen, theatralischen und handwerklichen Elementen und weltanschaulicher Reflexion verbanden und auf das vielfältig von rechts bis linksalternativ anknüpf-

72 Benjamin Ziemann, Martin Niemöller. Ein Leben in Opposition, München 2019, S. 423 f. und 427.

73 Konrad Zeller, Jahresbericht 1959/60, in: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (Hrsg.), Jahresbericht 1959/60, Zürich 1960, S. 9–19.

74 Ders., Jahresbericht 1960/61, in: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (Hrsg.), Jahresbericht 1960/61, Zürich 1961, S. 5–16.

75 O. V., Dr. Heinrich Bräm, in: Seminarblatt aus dem Evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass 138, 1977, S. 1–13, hier: S. 6 und 11.

76 Kramer, Nach zehn Jahren, S. 8 und 12.

77 Kramer, Am Übergang, S. 6 und 10.

78 Ebd., S. 10. Am Beispiel Kramers wird deutlich, dass sich die Ökologiebewegung einfachen Rechts-links-Zuordnungen entzog, so Tanner, Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert, S. 399 f.

79 Werner Kramer, Rückblick aufs Schuljahr 1979/80, in: Evangelisches Lehrerseminar Zürich, Jahresbericht 1979/80, S. 12–23, hier: S. 17 f.

80 Kramer, Mitverantwortung, S. 6.

bare Leitbild der Gemeinschaft⁸¹ ausgerichtet waren. Sie sind als Konkretisierung der Zirkulation von Wissen aus Kontexten jahrzehntealter Reformpädagogik und zeitgenössischen sozialen Bewegungen sowie diversen als linksalternativ, christlich und konservativ etikettierten kultur-, technik- und konsumkritischen Positionen erklärbar. So legten Zürcher Oberseminarist*innen am jährlichen Naturschutztag »Prügelwege« aus Holzstämmen zum Schutz von Biotopen an und stellten Produkte aus Abfallmaterial her.⁸² Während am Unterseminar Schüler*innenvoten für Naturschutz als »Schwadronieren« und »Romantik im Grünen« abqualifiziert wurden⁸³, stützten laut Jahresbericht die Lehrpersonen an der Töchterschule ebenfalls pädagogisierende Naturthematisierungen, etwa mit der »Umweltschutz-Woche«. Ebenso organisierten Schülerinnen mit etablierten Hilfsorganisationen Umweltschutz- und Suchtpräventionsaktionen. Doch wurde beklagt, dass Schülerinnen die »spontanen selbständigen Aktionen« den »offiziellen« Anlässen vorzogen.⁸⁴

III. Große und kleine Politik der Weltverbesserung: Das Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminar der Höheren Töchterschule

Auf Facetten solchen Engagements von Schülerinnen, namentlich Parteinarbeit gegen den Vietnamkrieg und für Hungerleidende in »Entwicklungsländern«, reagierte die Rektorin der Höheren Töchterschule III Annemarie Schuh-Custer in ihrer Eröffnungsrede zum Schuljahr 1969/70. Zunächst würdigte sie die Warmherzigkeit der Schülerinnen, ihre Offenheit für zeitgenössische Nöte und für »das heiße Verlangen junger Menschen, eine bessere Welt zu schaffen«, ermahnte dann aber den jugendlichen Aktivismus mit Bezug auf traditionelle, auch am Seminar gültige Bildungskonzepte eindämmend dazu, das Engagement auf die eigene Klasse und Schule zu fokussieren. Die Schülerinnen sollten sich zur »Persönlichkeit« entwickeln und in guter »Kameradschaft«, das heißt mit »Liebe«, »Behutsamkeit« und »Grosszügigkeit«, die Nöte der Anderen anerkennen.⁸⁵ Als Ausdruck solcher Bemühungen zur Protesteindämmung kann etwa das 1968 anlässlich des sechstägigen Happenings »Zürcher Manifest« thematisierte Verbot der Mittelschulzeitung an der Töchterschule gelten.⁸⁶ Doch mündete dieses Verbot in eine Flugblattaktion der »Revolutionären Mittelschülerorganisation« (RMZ) »gegen die Zensurierung der Wandzeitung

81 Gemeinschaft konnte als linksalternative Opposition gegen die repressiv eingestufte bürgerliche Kleinfamilie codiert sein, vgl. *Skenderovic/Späti*, Die 1968er Jahre in der Schweiz, S. 127. Doch verschwammen semantische Grenzziehungen zu konservativ-christlicher Modernekritik.

82 *Fritz Hürlimann*, Aktion »Naturschutz«, in: Oberseminar des Kantons Zürich (Hrsg.), Jahresbericht 1973/74, Zürich 1974, S. 27–29, hier: S. 27; *Peter Amrein*, Studienwoche »Kreatives Arbeiten mit wertlosem Material«, in: ebd., S. 24.

83 *Christian Schmid*, Das Seminar Küsnacht. Seine Geschichte von 1832–1932, Küsnacht 1982, S. 127 und 137.

84 Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich, Schuljahr 1971/72, Abteilung III, [Zürich 1972], S. 4.

85 *Annemarie Schuh-Custer*, Aus der Eröffnungsfeier..., in: Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich. Schuljahr 1969/70. Abteilung III, [Zürich 1970], S. 23–27, hier: S. 24 f. und 27.

86 Zürcher Manifest, Schweizerisches Sozialarchiv, F-5093-Zd-321; *Ursula Stutz*, Der Zürcher Sommer 1968: die Chronologie der Ereignisse, in: *Angelika Linke/Joachim Scharloth* (Hrsg.), Der Zür-

an der Tö[chterschule] II«, die bei den Mitschülerinnen positiv aufgenommen wurde, da man lieber »keine Wandzeitung als eine zensurierte« wolle.⁸⁷ Angesichts einerseits sehr aktiver und andererseits an der Schulgemeinschaft kaum interessierter, untätiger Schülerinnen sollte an der Töchterschule außerdem eine Kommission eruieren, »wie die Schülerschaft vermehrt für Schulfragen interessiert werden könnte« und »wie dem Bedürfnis nach Aktivität sinnvoll entsprochen werden kann«.⁸⁸ Der Befund von entweder zu untätigen oder zu aktivistischen Schülerinnen erinnert an ähnliche erwähnte Diagnosen der »Unlust« und der »Unrast« am kantonalen Unterseminar (vgl. Kapitel I).

Die geschilderten Eindämmungsversuche allerdings ausschließlich als Konfrontation zwischen protestierenden Schülerinnen und etablierter Institution oder gar zwischen zwei Generationen zu lesen, griffe zu kurz. Neuere Forschungen haben gezeigt, dass sich im Zuge der »1968er-Unruhen« Generationen beziehungsweise Protestierende und Institutionen keineswegs hermetisch abgeschlossen gegenüberstanden.⁸⁹ Zirkulierende Wissen und facettenreiche Aneignungen erscheinen vor diesem Hintergrund generell plausibel. Mit der Unterscheidung von großer und kleiner Politik, also von Weltgeschehen und Schulalltag, zog die Rektorin selbst eine auch innerhalb der Neuen Linken bearbeitete Trennlinie. Gerade alternative Kreise propagierten neue Lebensformen im Kleinen wie etwa die zumindest intendiert hierarchiefreie WG, um auf (mithilfe sich rasch verbreitenden Psychowissens erfolgte) Problematisierungen gesellschaftlicher Institutionen wie etwa der Kleinfamilie zu reagieren.⁹⁰ Zu den im Zuge der Proteste kritisierten Institutionen gehörten gerade auch Bildungsinstitutionen, die jedoch teilweise ähnliche Ansätze präferierten wie die Protestierenden selbst (vgl. Kapitel I). Das Credo, über die Arbeit an sich selbst und mithilfe von auf Humanistischer Psychologie gestützten Technologien wie etwa der Gruppen- und Gesprächstherapie könne über die Befreiung des Selbst auch die Gesellschaft insgesamt verbessert werden, zirkulierte als polyvalentes Versatzstück des »Psychobooms« sowohl in WGs als auch an Bildungsinstitutionen. In der deutschen Lehrer*innenausbildung etwa galt seit den 1960er-Jahren und gemäß einem Politikverständnis, das vor allem auf »Selbsttransformation« setzte, die

cher Sommer 1968. Zwischen Krawall, Utopie und Bürgersinn, Zürich 2008, S. 39–56, hier: S. 54 f.

87 Flugblatt RMZ, Was will unser Rektor zensieren?, in: Subversiv, o.J., S. 19 und 21, Schweizerisches Sozialarchiv, KS 335/41c-10.

88 Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich, Schuljahr 1969/70, Abteilung III, S. 7 f.

89 So unterstützten Elternverbände in Frankreich und Deutschland Forderungen von Jugendlichen nach Demokratisierung und mehr Partizipation, lehnten aber Vorstöße zur Abschaffung der Noten als zu radikal ab. In Frankreich wurde mit Bezügen zur *éducation nouvelle* und gegen wahrgenommenen Egoismus eine »Erziehung zu ›Kooperation‹ und ›Verantwortlichkeit‹ auf der Grundlage von ›menschlichen Beziehungen‹ und ›Dialog‹« propagiert. *Levsen*, Autorität und Demokratie, S. 465, 469, 515 und 521.

90 *Elberfeld*, Anleitung zur Selbstregulation, S. 296 f.; *Meike Sophia Baader*, Öffentliche Kleinkindererziehung in Deutschland im Fokus des Politischen. Von den Kindergärten 1848 zu den Kinderläden in der 68er Bewegung, in: *Jutta Ecarius/Carola Groppe/Hans Malmede* (Hrsg.), Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen, Wiesbaden 2009, S. 267–289, hier: S. 281 f. und 285.

Gruppendynamik als »Instrument der Demokratisierung«.⁹¹ Schuh-Custers Aufruf zur Arbeit an der eigenen Persönlichkeit und an der Seminargemeinschaft griff demnach nicht nur die Trennung von großen, angeblich nicht zu beeinflussenden Politikbereichen und lokal zu gestaltenden Verhältnissen auf. Er propagierte vielmehr auch in alternativen Kreisen weit verbreitete Psychotechniken zur Gestaltung der unmittelbaren Lebenswelt, etwa mit der Akzentuierung der »kleine[n] überschaubare[n] Gemeinschaft«, die auch in Unterstrass stark betont wurde.⁹² Arbeit an der angestrebten »lebendige[n] Schulgemeinschaft« sei, so Schuh-Custer im psychologisierenden Duktus, durch »Diskussionsgruppen« oder Gruppen mit »künstlerischen Anliegen«, vielleicht auch in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen zu leisten. So könne den revolutionären Ideen, die Studierende und Schüler*innen bewegten, sinnvoll, das heißt aufbauend begegnet werden. Abzuweisen seien indes totale Negation und Destruktivität.⁹³

Von der Seminarleitung als gesteigert wahrgenommene Bedürfnisse der Schülerinnen nach »Tätigkeit und Mitsprache im Bereich des Schullebens« wurden als Folge der politischen Jugendunruhen im In- und Ausland gedeutet und sowohl auf »extreme Impulse« als auch auf »vernünftig planende[n] Aufbauwillen« am Seminar verwiesen.⁹⁴ Diese Verortung der Vorkommnisse an der eigenen Schule im Kontext schweizweiter und internationaler Jugendproteste verweist auf eine Formähnlichkeit von Anliegen und Parolen der Schülerinnen mit solchen in sozialen Bewegungen.

Wie zu Beginn dieses Kapitels geschildert, zeigte die Rektorin zwar grundsätzlich Verständnis für solche Anliegen, versuchte allerdings, globales Engagement und als destruktiv-radikal wahrgenommenen Protest auf den Schulkontext und auf altbewährte und seit Jahrzehnten etablierte seminaristische Konzepte umzuleiten, etwa der Persönlichkeit, der Kameradschaft und der Gemeinschaft.⁹⁵ Diese Begriffe waren in teilweise abweichenden Semantiken auch in sozialen Bewegungen verbreitet und ihre Bedeutungen konnten, ähnlich wie bei der Reinterpretation der Polaritätsmethode in Unterstrass, durch die Zirkulation neuer Wissen und Praktiken verschoben werden. Durch so entstandene Amalgamierungen von tradierten Konzepten und Versatzstücken neuer Wissen konnten kontinuierlich verwendete Begrifflichkeiten mit vielen Facetten angereichert und aktualisiert daherkommen. So wurde etwa bei wohltätigen Verkaufsaktionen der Erlös nun nicht mehr nur für lokale Organisationen, sondern auch für die Republik Biafra oder die »tschechoslowakischen Flüchtlinge« gespendet, die Praxis des wohltätigen Verkaufs selbst blieb dabei un-

91 *Elberfeld*, Anleitung zur Selbstregulation, S. 313 und 321.

92 *Ebd.*, S. 314.

93 *Schuh-Custer*, Aus der Eröffnungsfeier, S. 25 und 27.

94 Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich, Schuljahr 1969/70, S. 7. Vgl. *ebd.*, S. 3: Die Aufsichtskommission der Töchterschule hat auf Antrag des Rektors sogar »eine Kommission zum vorsorglichen Studium aktueller Schulfragen (Schülerunruhen) eingesetzt«.

95 *Andrea De Vincenti/Norbert Grube/Andreas Hoffmann-Ocon*, Das Religiöse in der Zürcher Lehrpersonenbildung. Wissen und Akteure unter Anpassungsdruck 1920–1950, in: Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte 111, 2017, S. 251–266.

verändert.⁹⁶ Ähnlich verhält es sich mit dem Aufruf, sich zur »Persönlichkeit von eigenem Gepräge [zu] entwickeln«. Während der Bezug auf das Konzept der Persönlichkeit eine Konstante darstellt, erfährt das Konzept selbst semantische Verschiebungen. Wurde die Persönlichkeit um 1950 von verschiedenen Seminardirektoren und auch in der Schweizerischen Lehrerinnenzeitung weniger individualistisch, sondern vielmehr transzendent als Bejahung eines göttlichen Auftrags gefasst⁹⁷, hielt Schuh-Custer die Schülerinnen Ende der 1960er-Jahre zur individuellen Profilierung an, »sich deutlicher und schärfer von einander [zu] unterscheiden« und »innerlich weiter auseinander[zu]gehen«. Deshalb würden in der Gemeinschaft Großzügigkeit und Toleranz umso wichtiger: Man benötige »die Fähigkeit, den andern gelten zu lassen, auch wenn er anders ist.«⁹⁸

Gesprächsbereitschaft signalisierte die Rektorin ausschließlich gegenüber denjenigen Schülerinnen, die aus »[i]hren revolutionären Theorien [...] heraus[...]treten« und sich auf Reformgespräche, vor allem über die konkrete Schulwirklichkeit der Töchterschule, einlassen.⁹⁹ Eine solche Fokussierung auf die kleine Politik lehnte beispielsweise die mit der »Vereinigung progressiver Mittelschüler Zürich« kooperierende »Fortschrittliche Studentenschaft Zürich« klar ab. Sie fokussierte mit ihren Aktionen dezidiert auf Weltpolitik und wollte sich nicht mit »herkömmlichen studentischen Anliegen wie Studienpläne[n], Mensa oder prekäre[n] Platzverhältnisse[n]« beschäftigen.¹⁰⁰

Vor dem Hintergrund eines in unterschiedlichen Protestformationen um 1968 geteilten Gleichheitspostulats wurden angeblich autoritäre Organisationsformen kritisiert und radikale Demokratisierung durch Partizipation und Selbstverwaltung gefordert.¹⁰¹ Brigitte Studer fasste die kognitive Grundorientierung der 68er-Bewegung denn auch mit der Begriffstrias »Gleichheit« (horizontal zwischen sozialen Kategorien, aber auch vertikal auf hierarchische Organisationen bezogen), »Freiheit« (im Sinne der Autonomie und Emanzipation) und »Solidarität« (etwa mit soge-

96 Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich, Schuljahr 1968/69, Abteilung III, [Zürich 1969], S. 12; Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich, Schuljahr 1969/70, S. 7. Für wohl-tätige Aktionen wurde den Schülerinnen viel Entfaltungsraum gegeben und in der Schulchronik darüber berichtet. Ob sich hier allerdings das Engagement der Schülerinnen oder nur die Art der Berichterstattung verändert hat, muss offen bleiben, waren doch Schüler*innenorgani-sationen schon früh im 20. Jahrhundert und als durchaus von der Schule überwachtes Übungs-feld für spätere organisatorische Aufgaben der Lehrkräfte gern gesehen.

97 *Elisabeth Müller*, Die Persönlichkeit des Erziehers. [Teil I], in: Schweizerische Lehrerinnen-Zei-tung 54, 5.10.1949, Nr. 1, S. 3–6, hier: S. 4; *Martin Schmid*, Die Lehrerpersönlichkeit, in: Bündner Schulblatt 9, 1949–1950, Nr. 1, S. 3–14, hier: S. 5; [*Fritz Enderlin*], Die Idee der Persönlichkeit. Zum 100. Geburtstag von Carl Spitteler. Rede des Rektors bei der Eröffnung des Schuljahres 1945/46, in: Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich. Schuljahr 1944/45. Abteilung I, [Zürich 1945], S. 21–28, hier: S. 22.

98 *Schuh-Custer*, Aus der Eröffnungsfeier, S. 25.

99 Ebd., S. 26 f.

100 *Martina Huber*, Eine linke Avantgarde an den Hochschulen – die Fortschrittliche Studenten-schaft Zürich FSZ, in: *Erika Hebeisen/Elisabeth Joris/Angela Zimmermann* (Hrsg.), Zürich 68. Kollektive Aufbrüche ins Ungewisse, Baden 2008, S. 171–181, hier: S. 171 (Zitat), 173 und 180.

101 *Studer/Schaufelbuehl*, Die 68er Bewegung und ihre Auswirkungen in der Schweiz, S. 12 f. und 22.

nannten Kolonialvölkern).¹⁰² In der Protestforschung wurde jüngst zudem auf gewisse Kontinuitäten bezüglich der Inhalte und Formen von Protesten seit der Frühen Neuzeit hingewiesen, etwa auf die affektive Dimension des Protests, die Wut, Unzufriedenheit, aber auch Freude mit spontanen oder ritualisierten Ausdrucksformen wie Liedern und Festen beinhalten könne. Es sei die auch früheren Protesten bereits innewohnende affektive Dimension, die das »Gemeinsame konkret erfahrbar« gemacht und unter Protestierenden »neue und persönliche und soziale Beziehungen« gestiftet habe.¹⁰³ Mit Blick auf das hier diskutierte Beispiel der Töchterschule könnte man also sagen, die Rektorin habe versucht, insbesondere an diesen beziehungsstiftenden Aspekt der Bewegungen anzuschließen, ohne aber alle Facetten dieser Dimension zuzulassen. Wut und Unzufriedenheit über die Welt würden sich, so ihre mit zirkulierendem Psychowissen kompatible Lesart, von selbst erübrigen, wenn alle Menschen an ihrem Ort für Verbesserungen sorgten.¹⁰⁴

Auch in diesem Kapitel können also nicht nur die Proteste der Schülerinnen, sondern auch die diesbezüglichen Äußerungen der Rektorin der Töchterschule als Bezugnahmen auf zirkulierende Protest- und Psychowissen gedeutet werden. Indem Schuh-Custer Elemente des Protest- und Bewegungswissens aufgreift, die mit Dynamiken an der Schule vereinbar sind und teils an alte Werte und Postulate anschließen, kommt es sowohl zu Anpassungen als auch zur Beibehaltung etablierter Schulwissen und -praktiken im Sinne einer »grammar of schooling«:¹⁰⁵ so auch bei der angesichts des rasanten Wachstums mit Sorge um den Verlust der überschaubaren Schulgemeinschaft erwarteten Schulhauserweiterung zu Beginn der 1970er-Jahre. Anlässlich der Eröffnung wurden unterschiedliche Darbietungen in den Bereichen Musik, Theater und Gymnastik gezeigt und die »lebendige [...] Gestaltung in einer großen Schulgemeinschaft« beschworen – »Lebendige Schule« war allerdings bereits der Titel eines kleinen Buches, mit dem sich die Töchterschule 1928 an einer nationalen Ausstellung präsentierte, sodass ähnlich wie bei den Bezügen zum Persönlichkeitskonzept wahrgenommene Krisen mit institutionell Gefestigtem, Tradiertem und Bewährtem begegnet werden sollte.¹⁰⁶

Fazit

Der Blick auf die Zirkulation von Wissen zwischen sozialen Bewegungen und der Zürcher Lehrer*innenbildung ermöglicht eine vielschichtige Analyse der Verflechtungen und Abgrenzungen von Protestwissen und tradiertem Wissen. Schüler*innen und angehende Lehrpersonen griffen Parolen der globalen Student*innenbe-

102 *Brigitte Studer*, Neue politische Prinzipien und Praktiken: Transnationale Muster und lokale Aneignungen in der 68er Bewegung, in: *Schaufelbuehl*, 1968–1978, S. 37–52, hier: S. 40–43.

103 *Arni/Gardey/Guzzi-Heeb*, Protest!, S. 9 f.

104 Vgl. für Bezüge zwischen New Age, Esoterik und Psychoboom *Sarasin*, 1977, S. 198 und 214 f.

105 Vgl. *David Tyack/William Tobin*, The »Grammar« of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?, in: *American Educational Research Journal* 31, 1994, S. 453–479.

106 Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich, Schuljahr 1972/73, Abteilung III, [Zürich 1973], S. 8; o. V., *Lebendige Schule. Zur Erziehung und Schulung junger Mädchen*. Beiträge von Lehrern und Lehrerinnen der Höheren Töchterschule der Stadt Zürich. Hohe Promenade, Zürich/Leipzig 1928.

wegung zwar teilweise direkt auf und forderten neben Frieden oder gesellschaftlicher Gerechtigkeit mehr Mitbestimmung an der Schule und den Ausbildungsorten für Volksschullehrer*innen. Doch auch die Seminarleitungen konnten gesellschaftskritische Vorbehalte von der kulturindustriellen Vereinnahmung der Jugendlichen teilen, wenngleich sie sich eher mit Wissen aus christlichen, tradierten reformpädagogischen und weltanschaulich konservativen Facetten vermengten. So hatten sie und Seminarlehrer*innen zwar Verständnis für die Anliegen und lobten sogar die Sensibilität der Seminarist*innen für gesellschaftliche oder schulische Missstände. Sie mahnten aber in psychologisierend-erzieherischem Duktus und in Einklang mit ihrer polaren Rolle als Partner*innen, die Schüler*innen sollten nicht die Revolution ausrufen, sondern sich zur Persönlichkeit entwickeln und vor Ort für die Seminargemeinschaft engagieren. Mit dem vielfältig zirkulierenden mal linksalternativ antibürgerlich, mal christlich erneuerndem, pädagogisch kanonisierten und traditionellen Leitbild der Gemeinschaft vagabundierte damit verbundenes Wissen über vermeintlich getrennte Weltanschauungen hinweg – und auch an den unterschiedlichen Seminarorten in nochmals je eigenen Facetten. Konstruktiven Dialogen, Gesprächen gegen Ideologie oder gemeinschaftsfördernden Gruppenarbeiten etwa bei Projekten im Biologieunterricht und in Bereichen des Umweltschutzes, Theaters und der Kunst wurde von Rektor*innen und Lehrpersonen eine zentrale Aufgabe bei der Herstellung und Pflege einer lebendigen Schulgemeinschaft zugewiesen. Auf diese Weise verschränkten sich tradierte mit neuen Praktiken und es griffen paradoxerweise nicht nur die Schüler*innen Bewegungswissen auf, sondern eben auch die Seminarleitungen, indem sie etwa mit Bezug zu Psychowissen Dialog, Diskussion und vor allem durch Gruppendynamik getriebene und an therapeutische Formen erinnernde Arbeit an sich selbst forderten. In diesem Zuge wurde vor dem Hintergrund einer Popularisierung des Psychowissens eine neue Formierung des Sozialen für die Strukturierung von Interaktionsprozessen im Seminaralltag, für eine auch von den Seminarlehrpersonen mitforcierte Verschiebung sozialer Mikroverhältnisse zugelassen – wiederum verbunden mit dem Versuch, auch an tradierte und teilweise modernitätskritische pädagogische Konzepte der Gemeinschaft und Gruppe neu anzuschließen. In solchen nicht widerspruchsfreien Konstellationen konnten streckenweise Gesprächsbarrieren zwischen durch soziale Bewegungen affizierten Seminarist*innen und oftmals für Bildungsreformen aufgeschlossenen Seminarlehrpersonen abgebaut werden. Dadurch stand das pädagogische Personal der Ausbildungsorte für Lehrpersonen nicht einfach in Opposition zu in Teilen protestierenden Seminaristen, sondern ist selbst als Teil einer Wissenszirkulation zu begreifen und weiter zu untersuchen, in der sich neue zirkulierende Wissen und Praktiken durchaus auch paradox und facettenreich mit Tradiertem verflechten konnten.

STEFANIE COCHÉ / SOPHIA EGBERT / STEPHAN MONISSEN

Evangelikale Hochschulen in den USA

Zur Entstehung, Integration und Aushandlung wissenschaftlicher Standards an religiös-konservativen Colleges und Universitäten¹

Die politische und kulturelle Bedeutung konservativ-protestantischer Kreise in den USA ist seit den 1980er-Jahren ein öffentlich und zunehmend wissenschaftlich viel diskutiertes Thema. Eines der wesentlichen Charakteristika, das *new evangelicals*² zugeschrieben wird, ist ihr Antiintellektualismus.³ Dies gilt für den wissenschaftlichen ebenso wie für den breiteren öffentlichen Diskurs.⁴ Gerade im Kontext der letzten beiden Präsidentschaftswahlen sind Evangelikale als antiintellektuelle Unterstützer Trumps gezeichnet worden⁵, die in einen harschen Kontrast zu den *Ostküsteneliten* mit höheren Bildungsabschlüssen gestellt wurden.⁶ Dass dieses Klischee nicht immer zutrifft, zeigt die Ausbildung und Sozialisation von Donald Trumps Vizepräsidenten. Mike Pence schaffte es im Februar 2018 auf die Titelseite der liberalen Zeitschrift »The Atlantic«.⁷ Die Überschrift lautete »God's Plan for Mike Pence«. Abgebildet wurde Pence in einer klassischen Jesuspose. Zudem versah die Redaktion ihn mit einem Heiligenschein. All dies verwies recht plakativ auf die Selbstverortung des ehemaligen Vizepräsidenten als evangelikal. Sozialisiert wor-

- 1 Der Aufsatz ist aus der von der Gerda Henkel Stiftung und der a.r.t.e.s. Graduate School for the Humanities finanzierten Forschungsgruppe »Religion und Moderne in den USA: Psychologie und Lebenswissenschaften an evangelikalen Colleges seit der Mitte des 20. Jahrhunderts« entstanden. Zudem danken wir dem DAAD und dem DHI Washington D.C. für die Förderung von Archivreisen.
- 2 Der Begriff »Evangelicals« wurde 1942 mit der Gründung der »National Association of Evangelicals« (NAE) populär. Die NAE trug zwar nicht wesentlich zur Einigung und Erstarkeung der Fundamentalisten bei, prägte durch ihren Namen aber den Begriff »Evangelicals«. Zur genaueren Entwicklung vgl. *Darryl G. Hart, That Old-Time Religion in Modern America. Evangelical Protestantism in the Twentieth Century*, Chicago 2002.
- 3 Prominent wurde diese Zuschreibung durch *Richard Hofstadter, Anti-intellectualism in American Life*, New York 1963. Das Buch gewann 1964 den Pulitzerpreis. Die Persistenz dieser Zuschreibung wird etwa in Frances Fitzgeralds neuer Monografie deutlich, die *anti-intellectualism* bereits in der Einleitung als Trademark der Evangelicals aufführt: *Frances Fitzgerald, The Evangelicals. The Struggle to Shape America*, New York 2017, S. 4.
- 4 So publizierte etwa die deutsche Journalistin Annika Brockschmidt erst letztes Jahr ein populärwissenschaftliches Sachbuch über die Religiöse Rechte in den USA, in dem sie auch ausführlich darauf eingeht, wie Evangelikalismus diese stark beeinflusste. Vgl. *Annika Brockschmidt, Amerika Gotteskrieger. Wie die Religiöse Rechte die Demokratie gefährdet*, Hamburg 2021, S. 17.
- 5 Circa 80 Prozent der Evangelikalen stimmten 2016 für Trump. Vgl. hierzu ausführlich *Philip Gorski, Am Scheideweg. Amerikas Christen und die Demokratie vor und nach Trump*, Freiburg im Breisgau 2020, S. 155 f.
- 6 Beispielhaft für prominent platzierte Zeitschriftenartikel, die dieses Argument ins Zentrum rücken, und für neueste wissenschaftliche Erklärungsversuche, die hierauf rekurrieren, vgl. *Garry Wills, Where Evangelicals Came From*, in: *The New York Review of Books* 64, 2017, S. 26–29; *Gorski, Am Scheideweg*, S. 168–170. Für eine breitere Einordnung elitefeindlicher Diskurse rechts-populistischer Bewegungen vgl. *Thomas Kroll, Eliten und Elitenkritik als Forschungsfeld der Sozialgeschichte vom 19. bis zum 21. Jahrhundert*, in: *AFS* 61, 2021, S. 9–30, hier: S. 11.
- 7 *McKay Coppins, God's Plan for Mike Pence*, in: *The Atlantic*, Januar/Februar 2018, S. 44–53.

den war Pence als Katholik. Als er am College jedoch Freundschaft mit einer Gruppe evangelikaler Studierender schloss, begann Pence sich als evangelikalen Katholiken zu bezeichnen, wie dies immer mehr Katholiken taten. Dieses Label ist mittlerweile weitverbreitet und deutet auf zwei wichtige Entwicklungen der letzten Jahrzehnte hin.⁸ Zum einen schlossen sich konservative Katholiken im Jahr 1979 unter Federführung Jerry Falwells mit evangelikalen Protestanten in der sogenannten *moral majority* zusammen und gewannen gemeinsam an politischem Einfluss.⁹ Zum anderen – und dies ist von mindestens ebenso großer Bedeutung – verweist das Label auf den Einfluss, den Evangelikale weit über ihre Kernklientel von weißen Protestanten hinaus hatten. Prominente Versatzstücke evangelikalen Denkens fanden Eingang in andere religiöse Traditionen. Der Katholik Mike Pence etwa sieht sich als wiedergeboren – *born-again* – an. Er geht also wie die Evangelikalen davon aus, dass der Schlüssel zum wahren Glauben nicht in der Taufe als Kind liegt, sondern in einer persönlichen Begegnung mit Jesus Christus, die zur aktiven Umkehr bewegt. Die evangelikale Community und prominente evangelikale Führungspersönlichkeiten feierten die Ernennung von Mike Pence zum Vizepräsidenten als den Einzugs eines von ihnen in die höchsten politischen Machttagen. Anders als das Klischee des antiintellektuellen Evangelikalen zunächst nahelegt, hatte Mike Pence ein Jurastudium abgeschlossen und zu seiner evangelikalen Identität durch Kommilitonen am College gefunden. Dies verweist erstens darauf, dass religiös-konservativ orientierte junge Erwachsene in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durchaus höhere Bildungsabschlüsse anstrebten und die Collegezeit als formative Periode auch in religiöser Hinsicht galt.¹⁰ Zweitens zeigt der hier skizzierte Lebensweg, dass eine Universitätsausbildung gepaart mit einer evangelikalen Überzeugung einen Weg in einflussreiche Positionen ebnen konnte.

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich unser Beitrag mit dem evangelikalen Collegekosmos in den USA in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, der in dieser Zeit an Bedeutung und gesellschaftlichen Einfluss gewann. Unser Beitrag hinterfragt die im öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs dominante Charakterisierung der *new evangelicals* als wissenschaftsfeindlich und skeptisch gegenüber der Ausbildung von *Eliten* an Einrichtungen höherer Bildung. Denn das in der Regel erfolgreiche Bemühen konservativ-protestantischer Colleges um offizielle wissenschaftliche Anerkennung – etwa um Akkreditierung von säkularen Organisationen – lässt vermuten, dass das Verhältnis zwischen konservativer Religion, Wissenschaft und Fragen der Lebensführung deutlich komplexer sein dürfte als bisher angenommen.

8 Der Begriff »evangelical catholicism« kann allerdings unterschiedliche Konnotationen aufweisen. Stark die katholische Tradition betont etwa der katholisch-konservative Aktivist George Weigel: *George Weigel, Evangelical Catholicism. Deep Reform in the 21st-Century Church*, New York 2014.

9 Konzise hierzu: *Kevin M. Kruse/Julian E. Zelizer, Fault Lines. A History of the United States since 1974*, New York 2019, S. 93.

10 Hierauf weist auch die ausgeprägte Missionstätigkeit an amerikanischen Colleges hin, etwa seitens der interdenominationalen Organisation »InterVarsity Christian Fellowship«, vgl. *Molly Worthen, Apostles of Reason. The Crisis of Authority in American Evangelicalism*, Oxford/New York etc. 2016, S. 100–115.

Die Forschung zu Universitäts- und Collegegeschichte war in den USA zunächst eng mit der Religionsgeschichte verknüpft: Als in den 1960er-Jahren ein historisches Interesse an der US-amerikanischen höheren Bildungslandschaft aufflammte, etablierten die ersten Gesamtdarstellungen ein Säkularisierungsnarrativ: Im internationalen Vergleich rückständig waren die amerikanischen Universitäten im 19. Jahrhundert tief in denominationale Streitereien verstrickt. Innerhalb der protestantischen Konfessionen hatten sich verschiedene Glaubensgemeinschaften gebildet, die Denominationen – etwa Kongregationalisten, Presbyterianer, Baptisten, Methodisten oder Episkopale –, die jeweils eng mit bestimmten Universitäten verbandelt waren. Den Pfad zur wissenschaftlichen Erleuchtung fanden – nicht nur, aber vor allem – die amerikanischen Spitzenuniversitäten wie Harvard, Yale oder Princeton erst durch ihre Säkularisierung.¹¹ Diese Erzählung bildet bis heute die Basis für Forschungen zur *History of Higher Education*, wenngleich die zahlreichen Turns und die Historisierung der 1960er- und 1970er-Jahre auch in diese historische Subdisziplin frischen Wind gebracht haben.¹²

Im Schatten dieser Säkularisierungserzählung begann in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine (Rück-)Eroberung des wissenschaftlichen Milieus durch dezidiert evangelikale Hochschulen. Begünstigt durch das GI Bill von 1944, erlebten auch die evangelikalen Colleges nach dem Zweiten Weltkrieg einen Ansturm an Studierenden und der Wunsch nach offizieller Anerkennung der Studienabschlüsse sowie der Colleges insgesamt gewann an Virulenz. Die meisten evangelikalten Einrichtungen scheuten keine Mühen, um akkreditiert zu werden.¹³ Obwohl evangelikale Colleges auf diese Weise zu einem integralen Bestandteil der amerikanischen Hochschullandschaft wurden, unterscheiden sie sich bis heute maßgeblich von anderen Colleges und Universitäten. Ihr Alleinstellungsmerkmal besteht darin, ausschließlich Lehre und Forschung zu betreiben, die vereinbar mit einem wörtlichen Bibelverständnis ist.

Um sich dem Erfolg dieser Institutionen zu nähern, diskutiert der Beitrag Bildungskonzeptionen und -praktiken im evangelikalen Collegemilieu in den USA in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Folgenden unter drei Gesichtspunkten: Zunächst stellen wir die evangelikale Collegelandschaft und die Erweiterung ihres Fächerkanons auch auf bis dato eindeutig der säkularen Sphäre zugeschriebene Disziplinen vor. Anschließend analysieren wir die Finanzierungsmöglichkeiten in den *Life Sciences* und der Psychologie, zwei in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts beständig wachsende Fachbereiche an evangelikalen Colleges, die zudem von hoher Relevanz für die amerikanische Gesellschaft sind. Schließlich widmen wir uns der Akkreditierung evangelikalere Studiengänge durch säkulare Institutionen am Beispiel des Akkreditierungsprozesses der Psychologiestudiengänge am »Fuller

11 *Frederick Rudolph*, *The American College and University. A History*, New York 1962. Ähnlich: *Laurence R. Veysey*, *The Emergence of the American University*, Chicago 1965.

12 John Thelin etwa macht die Diversität der Studierendenschaft und die Bandbreite unterschiedlicher höherer Bildungsinstitutionen zum Thema. *Christopher J. Lucas*, *American Higher Education. A History*, New York 1994; *John R. Thelin*, *A History of American Higher Education*, Baltimore 2004.

13 *Adam Laats*, *Fundamentalist U. Keeping the Faith in American Higher Education*, New York 2018, S. 158 und 165.

Theological Seminary«, dem ersten evangelikalen College, das psychologische Studiengänge erfolgreich von der Fachorganisation der »American Psychological Association« (APA) akkreditieren ließ.¹⁴ Mithilfe dieses Dreischritts möchte der Beitrag zum einen das Wachstum dieses spezifischen Sektors der höheren Bildung in den USA einordnen. Zum anderen sollen anhand der Analyse der Themen Finanzierung und Akkreditierung erste Anhaltspunkte gewonnen werden, ob und inwiefern sich evangelikale Colleges in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts professionalisierten und verwissenschaftlichten.¹⁵

I. Die evangelikale Collegelandschaft

Evangelikale Colleges können entlang von vier Kriterien genauer eingeteilt und beschrieben werden: entlang ihrer Gründungstradition, ihrer spezifischen religiösen Zugehörigkeit, ihrer geografischen Lage und ihrem Studienangebot.

Gründungstraditionen evangelikaler Colleges

Es lassen sich drei Traditionen unterscheiden, aus denen evangelikale Hochschulen entstanden sind: Bei einigen evangelikalen Colleges handelt es sich um Gründungen aus dem 19. Jahrhundert. Diese sind *liberal arts colleges*, die sich dem Säkularisierungstrend widersetzt haben. »Wheaton College« bei Chicago ist das bekannteste dieser Art von Colleges.¹⁶ Die meisten evangelikalen Colleges entstanden jedoch bereits in Abgrenzung zum säkularisierten Hochschulsystem der USA. Unter ihnen finden sich zahlreiche Colleges, die sich aus sogenannten *bible schools* entwickelten. *Bible schools* konzentrierten sich bei ihrer Gründung um die Wende zum 20. Jahrhundert auf Bibelkurse, Rhetorikseminare und Vorbereitungskurse für Missionstätigkeiten. Sie waren keine Einrichtungen höherer Bildung, da ein Schulabschluss keine Voraussetzung für den Besuch darstellte.¹⁷ Eine der bekanntesten evangelikalen Universitäten, die sich aus dieser Tradition entwickelt hat, ist die »Biola Univer-

14 Allan Andrews, Looking with Favor on Fuller, in: Christianity Today, 6.10.1978, Wheaton College, Buswell Library, Special Collection, Dean of the Graduate School Records, Box 7, Folder 39.

15 Zwar hat Adam Laats eine umfassende Studie zu evangelikalen Colleges in den USA vorgelegt, die den hohen Organisationsgrad, das beeindruckende Wachstum und den politischen Einfluss der evangelikalen Collegewelt analysiert, allerdings widmet er sich nicht Fragen des wissenschaftlichen Standards innerhalb einzelner Disziplinen: Laats, Fundamentalist U.

16 Adam Laats, Brave Sons and Daughters True. 1960s Protests at the »Fundamentalist Harvard«, in: Roger L. Geiger/Nathan M. Sorber/Christian K. Anderson (Hrsg.), American Higher Education in the Postwar Era, 1945–1970, New York/Abingdon 2018, S. 146–169, hier: S. 149: »Among this complex and expanding world of conservative religious higher education in the United States, Wheaton College emerged as a unique leader. Alone among the fundamentalist schools, Wheaton had a long tradition as an established four-year liberal-arts college. It offered a lineage and campus that start-up fundamentalist schools could not match. As historian Michael S. Hamilton has argued, »Wheaton was the flagship liberal arts college of fundamentalism, one of its most important and prominent institutions.«

17 Laats, Fundamentalist U, S. 14.

sity« bei Los Angeles.¹⁸ Schließlich sind zahlreiche Neugründungen im 20. Jahrhundert von fundamentalistischen oder evangelikalen Colleges oder Universitäten zu erwähnen. Religiöse Führer schufen vollwertige Institutionen höherer Bildung in der Absicht, eine Alternative zur säkularen Collegeausbildung zu schaffen. Hierzu gehört etwa das »Fuller Theological Seminary«, gegründet von dem fundamentalistischen Radioprediger Charles Edward Fuller, in Pasadena bei Los Angeles.¹⁹

Religiöse Selbstverortung konservativ-protestantischer Colleges

Konservativ-protestantische Colleges lassen sich in ihrer religiösen Selbstverortung in zweifacher Weise unterscheiden: in fundamentalistische und evangelikale sowie in denominationale und interdenominationale Einrichtungen.

Zum einen konnten sie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entweder fundamentalistisch oder evangelikal ausgerichtet sein. Nach dem Zweiten Weltkrieg spaltete sich der konservative Protestantismus in den USA, der zuvor mit dem – in religiös-konservativen Kreisen positiv konnotierten – Begriff »Fundamentalismus« beschrieben wurde. Im Kalten Krieg fand eine Mehrheit der ehemaligen Fundamentalisten zu einer gemäßigeren Haltung. Diese Mehrheit beschreibt sich seitdem als *new evangelical*. Zwar sind Fundamentalisten und Evangelikale nach wie vor durch grundlegende religiöse Vorstellungen und kulturelle Prägungen miteinander verbunden – hierzu gehören unter anderem das Festhalten an einem wörtlichen Bibelverständnis, die Bedeutung eines Wiedergeburtserlebnisses und ein vehementes Festhalten an traditionellen Geschlechter- und Familienbildern. Allerdings haben die Evangelikalen im Gegensatz zu den Fundamentalisten ihre Abschottung gegenüber dem amerikanischen Mainstream aufgegeben.²⁰ Diese Unterscheidung ist auch deswegen von großer Bedeutung, weil fundamentalistische Universitäten sich bis in die jüngste Zeit nicht für eine formale Anerkennung durch säkulare Institutionen, etwa durch Akkreditierungsagenturen, interessiert haben oder diese bewusst abgelehnt haben, wie etwa die »Bob Jones University«. Die meisten konservativen Bildungseinrichtungen sind allerdings evangelikal und an breiterer gesellschaftlicher Akzeptanz interessiert.²¹

Zum anderen können die Colleges in denominationale und interdenominationale Einrichtungen unterschieden werden. Interdenominationale Einrichtungen sind nicht an eine bestimmte Denomination gebunden. Sie sind deswegen besonders in-

18 »Biola University« wurde 1908 von dem Unternehmer Lyman Stewart zusammen mit dem Pastor T. C. Horten als das »Bible Institute of Los Angeles« gegründet. Stewart war durch Öl-Geschäfte zu Vermögen gelangt, vgl. *Virginia Lieson Brereton*, Training Gods Army. The American Bible School, 1880–1940, Bloomington/Indianapolis 1990, S. 27.

19 Zu Charles Fuller vgl. *George Marsden*, Reforming Fundamentalism. Fuller Seminary and the New Evangelicalism, Grand Rapids 1987; *Stefanie Coché*, Vom Beichtvater zum Verhaltenstherapeuten. Überzeugungsstrategien und Kommunikationsmuster bei Fundamentalisten und New Evangelicals (ca. 1920–1970), in: HZ Bd. 309, 2019, S. 70–101.

20 Für eine detaillierte Analyse der Auseinanderentwicklung der Fundamentalisten und Evangelikalen vgl. *Michael Hochgeschwender*, Amerikanische Religion. Evangelikalismus, Pfingstlertum und Fundamentalismus. Frankfurt am Main/Leipzig 2018.

21 *Laats*, Fundamentalist U, S. 1–11.

interessant, weil sich an ihnen junge Evangelikale aus unterschiedlichen Traditionen – also etwa baptistisch und methodistisch sozialisierte Evangelikale – mischen und zu einer übergeordneten Selbstwahrnehmung als evangelikal finden. Sie sind also ein wichtiger Baustein in der Konstruktion der Evangelikalen als zusammengehörige Gruppe in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

Geografische Lage

Zur geografischen Lage ist zu sagen, dass sie zunächst einmal unspezifisch erscheint. Überall in den USA gibt es evangelikale Colleges. Sie treten weder im Süden noch im ländlichen Raum besonders geballt auf. Es lässt sich bei näherem Hinsehen eine besonders hohe Dichte evangelikaler Colleges und Universitäten in Südkalifornien rund um Los Angeles feststellen. Zu nennen wären hier allein für den Großraum Los Angeles die »Pepperdine University«, die »Biola University«, die »Azusa Pacific University« und das »Fuller Theological Seminary«. ²² Dies ist in zweifacher Weise aufschlussreich. Zum einen entspricht die Ballung evangelikaler Bildungseinrichtungen um Los Angeles dem Befund, dass konservative Religiosität in den USA ein Phänomen ist, welches nicht nur rurale, sondern auch urbane Gegenden prägt. ²³ Zum anderen verweist die hohe Dichte evangelikaler Colleges darauf, dass sich Südkalifornien in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einem fundamentalistisch-evangelikalen Hotspot entwickelt hatte: Dem ökonomischen Niedergang, der konservativen Protestanten aus dem Süden drohte, entgingen viele von ihnen durch eine Westwärtswanderung. Insbesondere Südkalifornien zog viele Arbeitsmigranten aus den Südstaaten an. ²⁴ Dies hing dort mit dem aus Washington finanzierten Aufbau technisch-militärischer Einrichtungen zusammen, die auf zugezogene Arbeitskräfte angewiesen waren. ²⁵ Die evangelikale Universitätslandschaft zeigt daher eindrücklich, dass konservative christliche Religiosität keinesfalls ein Phänomen ist, das in erster Linie den sogenannten *flyover states* zuzuordnen wäre.

Studienangebot

Hinsichtlich der Studienabschlüsse sind die evangelikalen Colleges vergleichbar aufgestellt. Sie bieten in der Regel zahlreiche Bachelorabschlüsse an und eine begrenzte Zahl an ausgewählten Graduiertenprogrammen. In ihrer inhaltlichen Aufstellung unterscheiden sich die Colleges allerdings gravierend voneinander. Manche bieten etliche Disziplinen an, etwa »Wheaton College«, andere konzentrieren

22 Dies sind lediglich die interdenominationalen evangelikalen Colleges in der Gegend, die Liste ließe sich durch weitere konservativ-protestantische Colleges mit denominationaler Bindung ergänzen.

23 *Hochgeschwender*, Amerikanische Religion, S. 166–169 und 171.

24 Neben dem Großraum Los Angeles war auch Detroit ein wichtiges Ziel der Arbeitsmigranten aus dem Süden, vgl. *Darren Dochuk*, *From Bible Belt to Sunbelt*, New York/London 2011, S. IX.

25 Ebd., S. 5 und 43 f. Außerdem: *Axel R. Schäfer*, *Countercultural Conservatives*. American Evangelicalism from the Postwar Revival to the New Christian Right, Madison 2011, S. 9.

sich auf ein ausgewähltes Angebot, das »Fuller Theological Seminary« zum Beispiel auf Psychologie. Trotzdem kann festgestellt werden, dass seit dem Zweiten Weltkrieg ein Ausbau folgender drei Fachbereiche in besonderem Maße stattgefunden hat: Wirtschaftswissenschaften, Psychologie und Lebenswissenschaften.

Der Ausbau der Wirtschaftswissenschaften hing unmittelbar mit der Finanzierung durch republikanische Geldgeber in Südkalifornien in den 1960er-Jahren zusammen, wie Darren Dochuk detailliert gezeigt hat.²⁶ Auch Bethany Moreton hat sich bereits mit der Entstehung und Finanzierung wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge an evangelikalen Einrichtungen beschäftigt.²⁷ Daher wird unser Beitrag den Fokus auf die anderen beiden Felder richten, die sich erfolgreich neu etablierten.

Eine weitere Disziplin, die für konservativ-protestantische höhere Bildungseinrichtungen nach dem Zweiten Weltkrieg an Bedeutung gewann, war die Psychologie: Dass evangelikale Bildungseinrichtungen heute mitunter seit Jahrzehnten Graduiertenprogramme in Psychologie anbieten, hängt mit drei entscheidenden Entwicklungen zusammen. Erstens führte die Neuformierung der *new evangelicals* in den USA in der Mitte des 20. Jahrhunderts zu einer zunehmenden Bedeutung von Religion im Alltag. Es setzte sich der Anspruch durch, dass jede Handlung im Einklang mit der evangelikalen Glaubensausrichtung stehen musste.²⁸ Es lag nahe, diesen Anspruch auf Felder wie Konflikt- und Traumabewältigung auszuweiten. Für die Entdeckung dieses Themas durch die Evangelikalen spielte, zweitens, die massive Verbreitung psychologischen Wissens in der US-amerikanischen Gesellschaft insgesamt eine Rolle.²⁹ Drittens nahm der Bedarf an klinisch geschultem psychologischem beziehungsweise psychiatrischem Personal mit der Verwissenschaftlichung der psychologischen Folgen von Kriegseinsätzen zu. Es gab also einen krisensicheren Arbeitsmarkt für Psychologen. Durch eine Kombination dieser drei Faktoren erschien es evangelikalen Colleges attraktiv, selbst psychologische Experten auszubilden, die fest verankert im evangelikalen Glaubenskosmos waren.

Schließlich expandierten die Lebens- und Naturwissenschaften an evangelikalen Universitäten. Dies geschah im Einklang mit der Ausweitung entsprechender Fächer an säkularen Institutionen. Lebenswissenschaftliche Studiengänge waren für evangelikale Colleges deswegen geeignet, weil die *new evangelicals* anders als etwa *Christian Science* oder die Pfingstbewegungen die Schulmedizin nicht ablehnten. Auch naturwissenschaftliche Fächer, die eng mit der Rüstungsindustrie verbunden waren, wie etwa die Chemie, waren für evangelikale Colleges attraktiv, da die konservativen Protestanten sich als besonders patriotisch, kriegsaffin und antikommun-

26 Dochuk zeigt dies unter anderem anhand der bei Los Angeles gelegenen »Pepperdine University«, vgl. Dochuk, *From Bible Belt to Sunbelt*, S. 51.

27 Bethany Moreton, *To Serve God and Wal-Mart: The Making of Christian Free Enterprise*, Cambridge 2009.

28 Coché, *Vom Beichtvater zum Verhaltenstherapeuten*, S. 70–101.

29 James H. Capshew argumentiert schlüssig, dass der rasante Aufstieg der klinischen Psychologie nach dem Zweiten Weltkrieg die akademische Psychologie nachhaltig veränderte. Vgl. James H. Capshew, *Psychologists on the March. Science, Practice, and Professional Identity in America, 1929–1969*, Cambridge 1999, S. 174; weiterführend: Donald K. Routh, *Clinical Psychology since 1917. Science Practice and Organization*, New York/London 1994.

nistisch stilisierten.³⁰ In den USA kooperierten mit dem Aufkommen des Kalten Kriegs Pharmaunternehmen, Petrochemie, Wissenschaftler und staatliche Organe zunehmend miteinander, um möglichst große Fortschritte in kurzer Zeit zu ermöglichen.³¹ Auch evangelikale Colleges waren Teil solch übergreifender Kooperationen und empfangen in diesem Kontext auch staatliche Gelder zur Unterstützung ihrer Forschung.

II. Förderung und Finanzierung evangelikaler Collegeprogramme

Um die Frage nach der Akzeptanz evangelikaler Colleges und der Integration in ihre jeweilige Region sowie in die amerikanische Hochschullandschaft insgesamt näher bestimmen zu können, wird im Folgenden ein Einblick in die finanziellen Zuwendungen von drei Colleges gegeben. Die drei Beispielfälle entstammen unterschiedlichen Entstehungstraditionen und sind geografisch gestreut, damit kein einseitiges Bild der Finanzierung evangelikaler Hochschulen gezeichnet wird: »Wheaton College« bei Chicago entstand im 19. Jahrhundert und widersetzte sich dem Säkularisierungstrend. »Gordon College« hat sich aus einer *missionary training school* entwickelt und liegt in Wenham, Massachusetts. Das »Fuller Theological Seminary« ist erst 1947 als evangelikale Hochschule in Pasadena, Kalifornien, gegründet worden. Die Analyse erfolgt auf der Basis von Zeitungsmeldungen über Förderungserfolge und wird ergänzt durch Angaben zur Finanzierung aus den Vorlesungsverzeichnissen. Die lokalen Zeitungen meldeten bereits kleinere finanzielle Erfolge und bieten daher die Möglichkeit, einen Eindruck über die Bandbreite der Geldgeber zu gewinnen.³²

Es zeigt sich, dass die Colleges von einer Reihe unterschiedlicher Förderungen profitierten. »Wheaton College« erhielt in den 1950er- und 1960er-Jahren unter anderem Spenden von der »National Science Foundation«³³, also staatliche Fördergelder, und vom »McCormick Trust«.³⁴ Der »McCormick Trust« war eine private Stiftung des ehemaligen Herausgebers der Chicago Tribune, Robert R. McCormick. Die Stiftung engagierte sich vor allem in Chicago und seinem Umland. Die geografische Nähe spielte auch bei Zuwendungen aus der Wirtschaft häufig eine Rolle. Zudem bekam das College regelmäßig Gelder von zahlreichen Unternehmen, die oft, aber nicht immer, der Gegend um Chicago herum verbunden waren, etwa der »Northern Illinois Gas Company«³⁵ oder der »Illinois Bell Telephone Company«.³⁶

30 Marsden, *Reforming Fundamentalism*, S. 54 ff.

31 Vgl. Nathan Crowe, *Biotechnology*, in: *Georgina M. Montgomery/Mark A. Largent* (Hrsg.), *A Companion to the History of American Science*, New Jersey 2016, S. 291–305, hier: S. 299.

32 Das Ziel dieses Beitrags ist es daher nicht, ein vollständiges Bild der Finanzierung der einzelnen Colleges zu zeichnen.

33 O. V., *Wheaton Professor Gets Chemistry Study Grant*, in: *Chicago Tribune* (CT), 27.10.1955; o. V., *Wheaton College Instructor Get Science Grants*, in: CT, 14.1.1971.

34 O. V., *R. R. McCormick Trust Grants \$ 984,000 in '64*, in: CT, 1.1.1965.

35 O. V., *Gas Company Offers \$ 3000 for Science Hall*, in: CT, 5.8.1965.

36 O. V., *Wheaton College Receives Grant*, in: CT, 13.6.1971.

Schließlich sind Spenden der eigenen »Alumni Association« zu nennen.³⁷ Insgesamt gelang es Wheaton als evangelikales Flagship-College, welches zugleich einen sehr guten Ruf in akademischer Hinsicht hatte, besonders viele Fördergelder an Land zu ziehen. Aber auch für andere evangelikale Einrichtungen, wie Fuller und »Gordon College«, können unterschiedliche Finanzierungsquellen nachgewiesen werden.

Wie Wheaton profitierte das »Fuller Theological Seminary« sowohl von staatlichen als auch von nichtstaatlichen Förderungen. Die staatlichen Förderungsmittel für Fullers psychologisches Institut stammten zum Beispiel aus dem »National Institute of Mental Health« (NIMH).³⁸ Das Institut unterstützte etwa Paul W. Clement, den Leiter des »Psychological Center« – die an Fuller angegliederte Gemeindeclinik beziehungsweise das Therapiezentrum – in seiner Forschung zu schüchternen Kindern.³⁹ Auch der umstrittene Psychologe George Alan Rekers konnte erfolgreich Mittel des NIMH einwerben.⁴⁰ Der von 1975 bis 1977 in Fuller angestellte Psychologe Rekers machte sich einen Namen durch die langjährige Erforschung vermeintlicher Ursachen von Homosexualität und Transidentifikation in der Kindheit.⁴¹ Fuller profitierte zudem viel von Förderungen, die eine Verbindung zum evangelikalen Milieu oder religiöse Förderschwerpunkte hatten: In den Vorlesungsverzeichnissen des »Fuller Theological Seminary« finden sich bereits frühzeitig Förderungen der Psychologieprogramme durch die »Lilly Endowment Inc.« und die »Weyerhaeuser Foundation«. Zu den Weyerhaeusers hatte Fuller eine über Jahrzehnte bestehende direkte Verbindung. Nicht nur war C. Davis Weyerhaeuser langjähriges Mitglied im Board of Trustees bei Fuller, sondern er war mit seiner Ehefrau einer der wesentlichen Förderer des neu errichteten Psychologiegebäudes von 1986, das bis heute ihre Namen trägt: das C. Davis and Annette B. Weyerhaeuser Psychology Building.⁴² Die »Lilly Endowment Inc.« geht auf den aus Indiana stammenden pharmazeutischen Unternehmer Eli Lilly zurück und wurde von ihm 1937 begründet. Einer ihrer Förderschwerpunkte ist Religion.⁴³ Auch Fuller erhielt Spenden von Alumni. Eine genauere Betrachtung der Aktivitäten der Alumni zeigt zudem, wie sehr die

37 O. V., Wheaton Professor Gets Chemistry Study Grant, in: CT, 27.10.1955.

38 Das Institut ist Teil des »National Institute of Health«, der größten und renommiertesten staatlich getragenen Forschungseinrichtung im Gesundheitssektor, die wiederum vom »United States Public Health Service« getragen wird.

39 *Pauline Thompson*, Shy Children Assisted by Development Unit, in: Star News, 10.1.1976, Fuller Theological Seminary, David Allan Hubbard Library, Archive and Special Collections 146, Box 7, Folder 7.

40 Die Autoren gaben dies etwa bei dem folgenden publizierten Artikel in der ersten Fußnote an: *Alexander C. Rosen/George A. Rekers/Linda Rogers Friar*, Theoretical and Diagnostic Issues in Child Gender Disturbances, in: The Journal of Sex Research 13, 1977, S. 89–103, hier: S. 89: »The preparation of this paper was supported in part by United States Public Health Service Research Grants MH21803 and MH28240 awarded to Dr. Rekers and Dr. Rosen from the National Institute of Mental Health.«

41 Ebd.

42 Das Bild des »C. Davis and Annette B. Weyerhaeuser Psychology Building« führt die Fuller-Administration auf einer eigenen Überblickseite auf: Fuller, About, History and Facts, The C. Davis and Annette B. Weyerhaeuser Psychology Building, URL: <<https://www.fuller.edu/about/history-and-facts/walking-tour/c-davis-and-annette-b-weyerhaeuser-psychology-building/>> [22.11.2022].

43 Geschichte des Lilly Endowment, URL: <<https://lillyendowment.org/about/history-and-founders/>> [21.7.2021].

evangelikalen Colleges untereinander vernetzt waren. Dies gilt vor allem für Wheaton und Fuller: Ein Beispiel hierfür ist der berühmteste Alumnus Wheatons, der Prediger Billy Graham. Graham war langjähriges Mitglied des Boards am »Fuller Theological Seminary«. Ein anderes Beispiel für eine Wheaton Alumna, die sich in Fuller engagierte, ist die Vize-Präsidentin der »George S. May International Company«, Jean May Rech.⁴⁴ Rech war sehr an psychologischen Studiengängen interessiert und war zum einen im Board of Trustees bei Fuller und spendete zum anderen ihrer Alma Mater, Wheaton, in den 1980er-Jahren zweckgebunden Geld, um ein Graduiertenprogramm in dieser Disziplin finanziell zu unterstützen. Aus diesem Grund heißt einer der Lehrstühle am Psychologiedepartment in Wheaton bis heute »Dr. Arthur P. Rech and Mrs. Jean May Rech Endowed Chair in Psychology«.⁴⁵

Für die Lebens- und Naturwissenschaften des »Gordon College« finden sich auf der hier verwendeten Quellenbasis zwar keine Förderungen durch staatliche Institutionen, dies bedeutet allerdings nicht, dass Gordon keinerlei staatliche Gelder erhielt: Staatliche Förderprogramme in der Anfangszeit des Kalten Kriegs, wie jene durch den »National Defense Education Act« (1958) ermöglichten, waren häufig eher *indirekter* Natur und spülten Geld über die Förderung von Studierenden oder bestimmten steuerlichen Vergünstigungen in die höheren Bildungsinstitutionen.⁴⁶ Nachweisbar erhielt Gordon Gelder von der »Research Corporation for Science Advancement« (RCSA).⁴⁷ Die RCSA spielt in der Förderung der Naturwissenschaften in den USA eine wichtige Rolle. Sie fördert seit ihrer Gründung im Jahr 1912 Forschungen in diesem Bereich und versteht sich selbst nicht als religiös.⁴⁸ Zudem profitierte Gordon genau wie Wheaton auch von unternehmensnahen Stiftungen, zum Beispiel der »Kresge Foundation«.⁴⁹ Bei der »Kresge Foundation« handelt es sich um eine Gründung des Unternehmers Sebastian Kresge, die ebenfalls nicht religiös ausgerichtet ist.⁵⁰ Die Naturwissenschaften in »Gordon College« erhielten auch anonyme Zuwendungen in signifikanter Höhe, 1960 etwa 10.000 Dollar für Laborausstattungen und 25.000 Dollar für ihr »Emery Science Laboratory«.⁵¹

44 Der Prediger Billy Graham und die Unternehmerin Jean May Rech sind als Mitglieder des Fuller Board of Trustees zum Beispiel im Vorlesungsverzeichnis von 1989–90 auf Seite 156 aufgeführt. Vgl. Fuller Theological Seminary 1989–90 Catalog, Fuller Theological Seminary, David Allan Hubbard Library, Archives and Special Collections, Digital Archives, URL: <<https://cdm16677.contentdm.oclc.org/digital/collection/p16677coll15/id/183/rec/1>> [21.4.2021].

45 Der aktuelle Inhaber des Lehrstuhls heißt Mark Yarhouse. Wheaton College, Academics, Faculty, Mark Yarhouse, URL: <<https://www.wheaton.edu/academics/faculty/mark-yarhouse/>> [22.7.2021].

46 Axel R. Schäfer, *Piety and Public Funding. Evangelicals and the State in Modern America*, Philadelphia 2012, S. 34 f.

47 Die RCSA förderte die Forschungen von Dr. H. Omar Olney 1960 in unbekannter Höhe, vgl. o. V., *Gordon College Receives 2 Grants*, in: *The Boston Globe (TBG)*, 9.5.1960.

48 Zur RCSA vgl. Annika Philipps, *Die Kommodifizierung von Wissen. Zur Verwertung universitärer Forschungsergebnisse in Deutschland und den USA*, in: *Thomas R. Eimer/Kurt Röttgers/Barbara Völzmann-Stickelbrock* (Hrsg.), *Die Debatte um geistiges Eigentum. Interdisziplinäre Erkundungen. Rechtswissenschaft – Politikwissenschaft – Philosophie*, Berlin 2010, S. 161–180.

49 O. V., *Gordon College Gets \$25,000 Kresge Grant*, in: *TBG*, 23.6.1958.

50 The Kresge Foundation, *Our Founder: S. S. Kresge. From Humble Beginnings*, URL: <<https://kresge.org/about-us/our-story/our-founder-s-s-kresge/>> [25.1.2022].

51 O. V., *Gordon College Receives 2 Grants*, in: *TBG*, 9.5.1960.

Die Analyse zeigt, dass sich evangelikale Einrichtungen ähnlich finanzierten wie andere private Colleges und Universitäten in den USA. Sie erhielten staatliche Fördergelder, Zuwendungen von Alumni, Förderungen durch Stiftungen und Spenden aus dem Wirtschaftssektor. Die Finanzierung aus unterschiedlichen Quellen zu einer Zeit der kompetitiven Erweiterung des Marktes der höheren Bildung kann als Indiz für die Akzeptanz evangelikaler Colleges über ihre eigene Klientel hinaus gelesen werden. Für viele potenzielle Geldgeber war das spezifische Selbstverständnis evangelikaler Colleges kein Problem. Sie trauten den Colleges solide Forschung trotz, wegen oder unter Absehung ihres evangelikalen Charakters zu. So schien die offizielle Ausrichtung der Forschung und Lehre entsprechend einem wörtlichen Bibelverständnis für staatliche Förderungen kein Hindernis zu sein. Alumniverbände unterstützten ihre ehemaligen Colleges, gerade weil sie eine solche dezidiert evangelikale Einrichtung fördern wollten.

Besonders erklärungsbedürftig erscheint der Umstand, dass die evangelikalen Colleges ein Interesse an staatlicher Förderung hatten, da die Evangelikalen nach dem Zweiten Weltkrieg zunehmend antietatistisch auftraten.⁵² Von 1945 bis in die 1960er-Jahre explodierte die staatliche Förderung lebenswissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Forschung in den USA geradezu und hielt sich bis in die 1980er-Jahre auf einem hohen Niveau.⁵³ Die evangelikalen Colleges partizipierten an diesem Förderungsboom. Axel R. Schäfer attestiert ihnen sogar einen enorm erfolgreichen Umgang mit staatlicher Förderung seit dem Beginn des Kalten Kriegs. Schäfer folgend erklärt sich der Erfolg der *new evangelicals* auch daraus, dass sie einerseits durch ihre antistaatliche Rhetorik in der Lage waren, sich mit säkularen konservativen Akteuren zu vernetzen, und andererseits aber gerne von staatlichen Fördermaßnahmen profitierten und auf diese Weise ihre eigenen Strukturen stabilisieren und ausweiten konnten.⁵⁴

III. Die Akkreditierung psychologischer Studiengänge am »Fuller Theological Seminary«

Während für viele Geldgeber die evangelikale Ausrichtung einer Hochschule kein Problem darstellte, verhielt sich dies im Zuge der fachlichen Akkreditierung der APA anders.⁵⁵ Beispielhaft beleuchtet der Beitrag im Folgenden den Akkreditierungsprozess von Fuller: Fuller strebte als erste dezidiert evangelikale Einrichtung die fachliche Akkreditierung ihres Studiengangs »Clinical Psychology« durch den

52 Zu der Abkehr konservativer Protestanten von der Demokratischen Partei und ihrem Anschluss an republikanische Ideologien vgl. *Dochuk*, From Bible Belt to Sunbelt.

53 Vgl. *Nicolas Rasmusen*, Biomedicine and Its Historiography: A Systematic Review, in: *Michael Dietrich/Mark Borrello/Oren Harman* (Hrsg.), Handbook of the Historiography of Biology, Cham 2018, S. 1–21.

54 *Schäfer*, Piety and Public Funding, S. 5 ff., 10 f. und 16.

55 Fachliche Akkreditierungsagenturen sind von regionalen zu unterscheiden. Regionale Akkreditierungsagenturen akkreditierten zahlreiche evangelikale Colleges bereits früh. Zudem gründeten frühere Bible Schools 1947 sogar eine eigene Akkreditierungsagentur. Vgl. *Worthen*, Apostles of Reason, S. 106.

Landesverband der Psychologie in den USA, der APA an.⁵⁶ Die Akkreditierung der psychologischen Studiengänge des »Fuller Theological Seminary« ist auch deswegen von übergreifender Relevanz, weil die APA danach zahlreiche Programme anderer evangelikaler Einrichtungen absegnete. Zwei Themen erwiesen sich im Zuge der Akkreditierung als strittig und sollen näher beleuchtet werden: die evangelikale Grundsatzserklärung – das sogenannte *Statement of Faith* – und die Diagnose *Homosexualität*.

Das »Statement of Faith« in den Akkreditierungsverhandlungen

Das »Statement of Faith«, in dem festgehalten wurde, dass lediglich gelehrt werden dürfe, was mit dem Wortlaut der Bibel vereinbar sei, stellte eine besondere Hürde in Akkreditierungsverhandlungen dar. Wie mit dieser speziellen Herausforderung von beiden Seiten umgegangen wurde, also vonseiten des säkularen Fachverbands und vonseiten der evangelikalen Akteure, erscheint äußerst aussagekräftig, um den Erfolg und die Akzeptanz evangelikaler Colleges in den USA in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu erklären und darüber hinaus um Rückschlüsse auf das Verhältnis von konservativer Religion und Wissenschaft in den USA insgesamt zu ziehen. Das Ziel der Akkreditierung bestand seit der Begründung des Studiengangs im Jahr 1965; Fuller erreichte sie indes erst Mitte der 1970er-Jahre.⁵⁷ In der Zwischenzeit arbeitete Fuller strategisch auf die Erfüllung der Bewertungskriterien für die Akkreditierung hin: Hierzu zählten neben den psychologischen Veranstaltungen die angemessene Bezahlung der Mitarbeiter, ausreichende Mitarbeiter, ausreichende Fachliteratur in der Bibliothek.⁵⁸ Während diese Ziele alle irgendwann erreicht werden konnten, stellte das »Statement of Faith« aus Sicht der APA einen entscheidenden und in unterschiedlichen Akkreditierungsverhandlungen immer wieder aufkommenden Kritikpunkt dar, wie in einem Report des damaligen Dekans des

56 Andrews, Looking with Favor on Fuller. Andrews schreibt: »Fuller's program, which attempts to integrate psychology and theology, is at present the only APA-approved training program in the country that is not affiliated with a major university. [...] The ruling also affects other schools with religious affiliations that are moving toward a request for APA approval of their graduate psychology programs. These include Baylor University, a Southern Baptist school in Waco, Texas, the Mormon-run Brigham Young University in Provo, Utah and the Rosemead Graduate School of Professional Psychology, affiliated with Biola College in California.«

57 Die Zielsetzung geht aus einem Protokoll von 1963 hervor, in dem die »Psychology Faculty« darüber diskutiert, wie der Studiengang benannt werden solle: Report: Meeting of Psychology Committee, 25.9.1963, Fuller Theological Seminary, David Allan Hubbard Library, Archive and Special Collections 146, Box 6, Folder 12. Ebenso wird dieses Ziel in einem Informationskästchen neben einem Interview mit Vertretern Fullers im April 1963 formuliert: Interview im Christian Herald, April 1963, Fuller Theological Seminary, David Allan Hubbard Library, Archive and Special Collections 146, Box 4, Folder 2. Die erstmalige Akkreditierung benennt der damalige Präsident des Seminary, David Allan Hubbard, im Jahresbericht von 1973–1974: Jahresbericht, 1973–1974, Fuller Theological Seminary, David Allan Hubbard Library, Archive and Special Collections 150, Box 184, S. 15.

58 Ebd., S. 19.

Psychologiedepartments von 1979 deutlich wird.⁵⁹ Das »Statement of Faith« war aus der Perspektive der APA in zweifacher Hinsicht problematisch. Zum einen stand es der Freiheit der Forschung im Weg und zum anderen führte es zur religiösen Diskriminierung von Lehrenden und Studierenden mit anderem oder ohne religiösem Hintergrund. Innerhalb der evangelikalen Community hingegen kam das »Statement of Faith« für die Mitarbeiter aber beinahe dem Status einer religiösen Akkreditierung gleich: Damit signalisierte Fuller unmissverständlich, dass Studierende hier in einem gesicherten, evangelikalen Rahmen ihre Ausbildung genießen würden.⁶⁰ Das Statement gegen die fachliche Akkreditierung einzutauschen war für Fuller nicht denkbar. Ohne die fachliche Akkreditierung waren die beruflichen Chancen in der klinischen Psychologie aber schlecht: von nicht akkreditierten Studiengängen konnten Studierende nicht in akkreditierte wechseln, die Praktika waren weniger angesehen, die Einrichtungen erhielten weniger und schlechtere Förderungen.⁶¹ Insofern stand Fuller hier vor einem Dilemma. Fuller löste diese Problematik, indem die Einrichtung der APA in Teilen entgegenkam. Das College behielt das »Statement of Faith« für die Mitarbeiter, schaffte es jedoch für die Studierenden ab und öffnete sich damit zumindest auf dem Papier zum Beispiel katholischen oder jüdischen Studierenden.⁶² Zudem bemühte sich Fuller seit 1978/79, seine Mitarbeiter im Sinne der APA-Richtlinien diverser aufzustellen, und suchte explizit nach Frauen und People of Color.⁶³ Diese Lösung akzeptierte die APA.⁶⁴ Bemerkenswert erscheint uns hierbei, dass durch die Beibehaltung des »Statement of Faith« nach wie vor die Freiheit der Forschung deutlich eingeschränkt blieb. Diversität zu forcieren und Diskriminierung abzubauen erschien der APA zu Beginn der 1970er-Jahre von größerer Bedeutung zu sein, als die Freiheit der Forschung zu verteidigen. Dies dürfte auch damit zusammenhängen, dass evangelikale Wissenschaftler schnell selbst versuchten, sich als Opfer von Diskriminierung im öffentlichen Bildungsraum zu inszenieren. Sie regten etwa an, auch innerhalb der APA die religiöse Affiliation anzugeben und die religiöse Vielfalt und damit auch ihre eigene Position innerhalb der APA zu stärken.⁶⁵ Die Akkreditierung der psychologischen Studiengänge bei Fuller entfaltete zudem eine Signalwirkung. Hier hatte die APA einen

59 Report of Neil C. Warren, 1979, Fuller Theological Seminary, David Allan Hubbard Library, Archive and Special Collections 146, Box 12, Folder »Warren et al. 01-08-1981«.

60 *Laats*, Fundamentalist U, S. 124.

61 Ebd., S. 165.

62 Fuller Theological Seminary 1982–83 Catalog for the Graduate Schools of Theology, Psychology and World Mission, 1982, Fuller Theological Seminary, David Allan Hubbard Library, Archives and Special Collections, Digital Archives, URL: <<https://cdm16677.contentdm.oclc.org/digital/collection/p16677coll15/id/177/rec/1>> [20.1.2022], S. 17; Fuller Theological Seminary 1990–91 Catalog, Fuller Theological Seminary, David Allan Hubbard Library, Archives and Special Collections, Digital Archives, URL: <<https://cdm16677.contentdm.oclc.org/digital/collection/p16677coll15/id/212/rec/34>> [21.4.2021], S. 14.

63 Jahresbericht 1978–1979, 1979, Fuller Theological Seminary, David Allan Hubbard Library, Archive and Special Collections 150, Box 185, S. 27.

64 Denn die APA reakkreditierte Fuller im Juni 1980 – angeblich mit einer einstimmigen Entscheidung der Akkreditierungskommission: Jahresbericht 1979–1980, Fuller Theological Seminary, David Allan Hubbard Library, Archive and Special Collections 150, Box 185, S. iii.

65 *Joseph K. Neumann*, The American Psychological Association and Value Pluralism, in: *Journal of Psychology and Theology* 14, 1986, S. 185–193, hier: S. 190: »[...] APA's publication manual (Ame-

psychologischen Studiengang einer Hochschule fachlich akkreditiert, in dessen Rahmen der Besuch theologischer Kurse obligatorisch vorgeschrieben wurde und in denen ausschließlich Inhalte gelehrt werden durften, die mit einem wörtlichen Bibelverständnis vereinbar waren. Wengleich Fuller in den 1970er- und 1980er-Jahren zunehmend als vergleichsweise progressive evangelikale Einrichtung wahrgenommen wurde, verstand die evangelikale Community diese Akkreditierung als Türöffner und Präzedenzfall. Es erschien nun wahrscheinlicher, dass die APA auch die Programme anderer evangelikaler Hochschulen absegnen würde.⁶⁶ So bemühten sich seitdem zahlreiche andere evangelikale Colleges und Universitäten – auch konservativere Einrichtungen – erfolgreich um eine Akkreditierung. In der Regel nahm die erfolgreiche Akkreditierung mehrere Jahre der strategischen Vorbereitung in Anspruch. Das evangelikale Flagship-College Wheaton erreichte diesen Status etwa erst 1998, fünf Jahre nach Einsetzen des Studiengangs.⁶⁷

Fullers Abschied von der Diagnose »Homosexualität«

Fuller achtete die Entscheidungen der APA, aber erfüllte sie nicht vorausseilend oder aus eigener Überzeugung, wie sich am Beispiel des Umgangs mit dem Psychologen Paul Cameron und seinen Forschungen zur vermeintlichen Entstehung von Homosexualität bei Kindern zeigt.⁶⁸ Homosexualität wurde in der Psychologie und Psychiatrie bis 1973/74 mehrheitlich⁶⁹ als diagnostizierbare Erkrankung verstanden und von der Publikation des ersten »Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders« (DSM) 1952 bis zur Publikation des DSM-III 1980 als solche in diagnosti-

rican Psychological Association, 1983) should be amended to require an author value listing of all articles, particularly those involving or related to humans. The value listing would specify the general value system of the article's first author (e.g., evangelical Christian, atheistic humanist) in the methods section of the paper.«

66 Andrews, Looking with Favor on Fuller.

67 Wheaton College, Graduate School, Degrees, PhD in Clinical Psychology, URL: <<https://www.wheaton.edu/graduate-school/degrees/phd-in-clinical-psychology/>> [21.10.2022]; Catalog of Wheaton College 1999–2000, 1999, Wheaton College, Buswell Library, Special Collections, URL: <https://archives.wheaton.edu/repositories/2/digital_objects/1918> [21.10.2022], S. 154.

68 Zu bemerken ist hier, dass Cameron zunächst völlig andere Forschungsschwerpunkte hatte und zu den gesundheitlichen Folgen des Passivrauchens gearbeitet hatte. Seit Mitte der 1970er-Jahre forschte er allerdings zunehmend zu »Homosexualität« und radikalisierte sich. Vgl. *Marie-Amélie George*, The Custody Crucible: The Development of Scientific Authority about Gay and Lesbian Parents, in: Law and History Review 34, 2016, S. 487–529, hier: S. 520.

69 Bereits vor der Streichung der Diagnose aus dem DSM führte die Frage, inwiefern Homosexualität eine Erkrankung sei, sowie die dazu mitunter durchgeführten Tests unter Psychologen zu unterschiedlichen Positionen, wobei es in den 1950er- und 1960er-Jahren eine Mehrheit für die Diagnose gab: Evelyn Hooker etwa gilt als eine der Vertreter*innen des Fachs, die sowohl die Diagnose als auch die Testung, etwa den Rorschach-Test, bereits in den 1950er-Jahren kritisierten. Vgl. *Peter Hegarty*, Homosexual Signs and Heterosexual Silences. Rorschach Research on Male Homosexuality from 1921 to 1969, in: Journal of the History of Sexuality 12, 2003, S. 400–423, hier: S. 401; *Tom Waidzun*, The Straight Line. How the Fringe Science of Ex-Gay Therapy Reoriented Sexuality, Minneapolis 2015, S. 37.

schen Handbüchern geführt.⁷⁰ 1974 hatte der Landesverband der Psychiatrie in den USA beschlossen, diese Diagnose aus dem kommenden Handbuch, dem DSM-III, ersatzlos zu streichen.⁷¹ Bis zu diesem Zeitpunkt war es üblich, Homosexualität und seine angeblichen *Ursachen* klinisch zu erforschen.

Cameron, dessen Grundannahmen zu Homosexualität nicht mit der bereits 1974 beschlossenen Streichung von Homosexualität als psychiatrischem Krankheitsbild vereinbar waren, trat noch 1978 eine Stelle am »Fuller Theological Seminary« an. Mit dem offiziellen Inkrafttreten des DSM-III im Jahre 1980 wäre die Einstellung Camerons in den Akkreditierungsverhandlungen zu einem Problem geworden. Um 1980 strengte die APA sogar eine Untersuchung gegen Cameron an, die sein methodisches Vorgehen in seinen Forschungen überprüfte. 1983 kam der Verband zu einer Entscheidung und schloss Cameron aus.⁷² Indem Fuller Camerons Vertrag 1979 nicht verlängerte⁷³, vermied die evangelikale Hochschule eine Konfrontation mit der APA, die ihre Reakkreditierung erschwert hätte. Die genauen Gründe für die Vertragsauflösung können nicht eindeutig rekonstruiert werden, allerdings liegt es nahe, anzunehmen, dass ein 1978 erschienenes Buch Camerons hierzu beigetragen haben dürfte. Die Publikation trug den Titel »Sexual Gradualism« und Cameron empfahl darin Eltern – so paraphrasiert es die Rechtshistorikerin George –, »[to] allow their children to experiment with heterosexual intimacy, short of intercourse, to prevent homosexuality«. ⁷⁴ Vor diesem Hintergrund erscheint die Vermutung plausibel, dass sich Paul Cameron hiermit in zweifacher Weise selbst für die Fuller-Administration untragbar machte: Einerseits konnte die implizierte Botschaft des Buches für die Administration den hohen Wert vorehelicher Enthaltensamkeit missachten. Schließlich hatten Einrichtungen wie Fuller oder Wheaton Standards zum Verhalten auf dem Campus formuliert, die seit Mitte der 1970er-Jahre auch explizit das Sexualleben der Hochschulmitglieder ansprachen.⁷⁵ Andererseits geriet Camerons Forschung zu Homosexualität um 1980 in den Fokus der APA und wurde in seiner

70 Die divergierenden Jahreszahlen ergeben sich aus unterschiedlichen Angaben zur Datierung des Beschlusses, Homosexualität als Diagnose nicht mehr in das DSM-III aufzunehmen. Einmal bezieht sich die Datierung auf die Präsentation des Vorschlags zur Streichung auf einer Tagung der APA im Jahr 1973, einmal auf die Aufnahme der Arbeit am DSM-III durch die damit beauftragte Task Force, geleitet von Robert Spitzer im Jahr 1974: *Waidzunus*, *The Straight Line*, S. 6; *Hannah S. Decker*, *The Making of DSM-III. A Diagnostic Manual's Conquest of American Psychiatry*, New York 2013, S. XVII.

71 *Decker*, *The Making of DSM-III*, S. XV.

72 *Mark E. Pietrzyk*, *Queer Science*. Paul Cameron, Professional Sham, in: *The New Republic* 14, 1994, S. 10 f.; *George*, *The Custody Crucible*, S. 521.

73 Jahresbericht 1979–1980, 1980, Fuller Theological Seminary, David Allan Hubbard Library, Archive and Special Collections 150, Box 185, S. 26. Nach seiner Tätigkeit bei Fuller war Paul Cameron an der Gründung des »Institute for the Scientific Investigation of Sexuality (ISIS)« – später »Family Research Institute« – maßgeblich beteiligt und fungiert bis heute als dessen Vorsitzender. Die Organisation wurde eigenen Angaben zufolge mit dem Ziel gegründet, Forschung gegen Homosexualität zu produzieren. Family Research Institute, About, URL: <<https://www.familyre-searchinst.org/about/>> [11.1.2022].

74 *George*, *The Custody Crucible*, S. 521.

75 In Wheaton fügte man bereits 1975–1976 einen Satz zum Standard hinzu, der vorehelichen Geschlechtsverkehr als Sünde brandmarkte. Vgl. *Bulletin of Wheaton College 1975–1976*, 1975, Wheaton College, Buswell Library, Special Collection, URL: <https://archives.wheaton.edu/repositories/2/digital_objects/1931> [21.10.2022], S. 28. In Fuller führte die Administration den

Wissenschaftlichkeit überprüft. Für eine Institution wie Fuller, die bereits seit ihrer Gründung wissenschaftliche Qualität wichtig nahm und in dieser Hinsicht konkurrenzfähig sein wollte⁷⁶, war ein homophober Aktivist inakzeptabel, wenn man nicht das eigene wissenschaftliche Standing gefährden wollte. Gleichzeitig manifestierte der Weggang von Paul Cameron möglicherweise den seit den 1960er-Jahren verbreiteten Ruf Fullers innerhalb der konservativen evangelikalischen Bildungseinrichtungen, eher zu dem liberaleren, progressiveren Spektrum der Evangelikalen zu tendieren.⁷⁷

Fazit

Abschließend lassen sich drei zentrale Befunde festhalten. Erstens erfuhren evangelikale Colleges als wissenschaftliche Akteure Akzeptanz und glichen nicht nur in ihrer sozialen Funktion säkularen Hochschulen, wie dies bereits Adam Laats herausgearbeitet hat:⁷⁸ Vielmehr erhielten evangelikale Einrichtungen mit unterschiedlichen Entstehungstraditionen von unterschiedlichen Akteuren Gelder für ihre naturwissenschaftlichen und psychologischen Forschungen. Hierzu gehörten verschiedenste säkulare Geldgeber: wissenschaftliche Organisationen, staatliche Institutionen, Stiftungen mit und Stiftungen ohne religiöse Anbindung. Die Berichterstattung in den lokalen Medien unterstreicht noch einmal die Relevanz, die den Colleges in ihrer jeweiligen Region zugeschrieben wurde. Daneben waren sie durch Spenden religiös orientierter Stiftungen und Zuwendungen ihrer eigenen Alumni solide in der eigenen Community vernetzt. Wirtschaftlich waren die neuen Programme der evangelikalischen Hochschulen folglich in ihrer Region und in der wissenschaftlichen Förderlandschaft verankert.

Zweitens zeigen die Akkreditierungsverhandlungen des »Fuller Theological Seminary« darüber hinaus, welche eine starke Verhandlungsposition evangelikale Colleges mitunter haben konnten. Die Akkreditierungsverhandlungen im Fach Psychologie verdeutlichen sowohl, dass evangelikale Colleges gewillt waren, sich bestimmten Anforderungen und Auflagen zu unterwerfen, als auch, dass sie in der Lage waren, das Verständnis von Wissenschaft mitzubestimmen und zu verschieben. Indem Fuller durchsetzte, dass die APA ihr »Statement of Faith« für die Mitarbeiter akzeptierte, betraten nach Fuller auch weitere evangelikale Colleges als aktive Protagonisten erfolgreich die Bühne wissenschaftlicher Aushandlungsprozesse.

Verweis auf Sexualität erst zehn Jahre später ein, widmete dem Thema jedoch eine eigene Erklärung. Wenngleich es zu Paul Camerons Zeit diese Erklärung nicht abgedruckt im Vorlesungsverzeichnis gab, ist es unwahrscheinlich, dass die Administration dies vorher grundlegend anders sah. Eher ist davon auszugehen, dass die Erklärung im Verzeichnis diesem Verständnis öffentlichkeitswirksam Nachdruck verleihen sollte: Fuller Theological Seminary 1985–1986 Catalog, 1985, Fuller Theological Seminary, David Allan Hubbard Library, Archives and Special Collections, Digital Archives, URL: <<https://cdm16677.contentdm.oclc.org/digital/collection/p16677coll15/id/184/rec/1>> [21.10.2022], S. 142.

76 Marsden, *Reforming Fundamentalism*, S. 56.

77 Schäfer, *Countercultural Conservatives*, S. 114.

78 Laats, *Fundamentalist U*, S. 7.

Eben durch diesen Erfolg in der Verschiebung wissenschaftlicher Standards kann die Akkreditierung, drittens, nicht als Verwissenschaftlichung im engeren Sinne gelesen werden – und zwar weder innerhalb der evangelikalen Institutionen noch in der amerikanischen Hochschullandschaft insgesamt. Innerhalb der evangelikalen Hochschulen zeigt das Beispiel der Akkreditierungsprozesse in Fuller eindrücklich, dass hier ein differenzierteres Bild gezeichnet werden muss. Im Zuge der Akkreditierung verabschiedete Fuller sich tatsächlich von Mitarbeitern, deren Haltungen die *scientific community* des Fachs als nicht mehr vertretbar betrachtete, etwa von Forschungen zum »Verlernen/Verhindern« von Homosexualität. Dies bedeutete nicht, dass entsprechende Auffassungen in Fuller nicht weiter geteilt worden wären, wie zum Beispiel an dem Verhaltenskodex der Hochschule zu sehen ist, der Homosexualität weiterhin ahndete.⁷⁹ Mit der Beibehaltung des »Statement of Faith« für die Mitarbeiter verteidigte Fuller aber zugleich die Religionsfreiheit vor der Forschungsfreiheit. Über die einzelne evangelikale Institution hinaus verweist die Akkreditierung unter diesen Kompromissbedingungen zugleich darauf, dass Maßstäbe wie intersubjektive Nachvollziehbarkeit für eine wirkmächtige wissenschaftliche Organisation, wie die APA, verhandelbar waren und somit an Bedeutung einbüßten. Sinnvoller erscheint es, die Akkreditierung und die erfolgreiche Einwerbung auch von Fördermitteln als Anhaltspunkte für eine Professionalisierung der evangelikalen Colleges zu beschreiben: Sie organisierten und finanzierten sich in ähnlicher Weise, wie dies auch andere amerikanische Hochschulen auf ihrem Weg als erfolgreiche Teilnehmer auf dem Markt der höheren Bildung taten, nahmen an qualitätssichernden Prozessen teil und unterwarfen sich damit einer Standardisierung der akademischen Ausbildung.⁸⁰

Insgesamt dienten evangelikale Colleges ihren Absolventen – so unsere These – zugleich zur gesellschaftlichen und politischen Integration und zur sozialen und wissenschaftlichen Abschottung: Die Colleges sollten einerseits ein exklusiv konservativ-christliches Umfeld bieten. Die Hochschulen an sich funktionierten andererseits ähnlich wie andere private Colleges und müssen als integrative Bestandteile der amerikanischen Bildungslandschaft betrachtet werden. Sie ermöglichten evangelikalen Studienabgängern zudem zunehmend den Aufstieg in die Mittelklasse durch akkreditierte Studienabschlüsse, die sowohl eine Fortführung der Studien an anderen Universitäten ermöglichten als auch einen Berufseinstieg in bis dato als säkular angesehene Berufsfelder, etwa die Psychologie, und damit auch neue Felder der Einflussnahme.

79 Schließlich hatte Fuller erst ab Mitte der 1980er-Jahre eigens ein »Statement on Sexual Standards and Marriage and Divorce« in die Vorlesungsverzeichnisse integriert, in dem es unter anderem hieß: »We believe premarital, extramarital and homosexual forms of explicit sexual conduct to be inconsistent with the teaching of Scripture. Consequently, we expect all members of the Seminary community – trustees, faculty members, students, administrators, and classified staff members – to abstain from what we hold to be unbiblical sexual practices.« Vgl. Fuller Theological Seminary 1985–1986 Catalog, S. 142.

80 Zur Bedeutung von Standardisierung für Professionalisierungsprozesse vgl. Dietrich Rüschemeyer, Professionalisierung. Theoretische Probleme für die vergleichende Geschichtsforschung, in: GG 6, 1980, S. 311–325, hier: S. 323.

SANDRA FUNCK

Bildungspolitik ›von unten‹?

Schüler*innen als bildungspolitische Akteure in den 1960er- und 1970er-Jahren

Bildungsexpansion, Bildungsnotstand, Bildungskatastrophe – die 1960er- und 1970er-Jahre waren zwei Jahrzehnte der Debatten um Bildungsreformen.¹ Zur Mitte der 1960er-Jahre entfaltete das Narrativ Wirkungsmacht, die deutsche Volkswirtschaft sei nur durch ein grundlegend verbessertes Bildungswesen, das ausreichend qualifizierte Fachkräfte für den globalen Wettbewerb hervorbringe, weiterhin konkurrenzfähig. Die Bundesrepublik, so hieß es, drohe im internationalen Vergleich den Anschluss zu verpassen.² Jenseits ökonomischer Optimierungsbestrebungen stellten Bildungswissenschaftler*innen und -politiker*innen das Bildungssystem hinsichtlich seiner sozialen Voraussetzungen und seiner Qualität der politischen Bildung auf den Prüfstand. Hier griffen Wissenschaft und Politik ineinander: Gefragt wurde danach, inwieweit Bildungserfolge beziehungsweise ihr Ausbleiben von der sozialen Herkunft abhingen, wie ungleiche Startvoraussetzungen im Bildungsweg ausgeglichen werden könnten, aber auch, wie das Schulsystem demokratischer gestaltet werden könne.³ In sozialen wie liberalen Bildungskonzepten galt Bildung zudem als Wegbereiter für den individuellen sozialen Aufstieg.⁴ Eng verbunden mit diesen Fragen war ein verändertes Verständnis von Bildung selbst. Neuhumanistische Bildungsvorstellungen mitsamt dem damit verbundenen Idealismus hatten zu diesem Zeitpunkt – nicht zuletzt aufgrund ihres Versagens im

1 Die Bildungsexpansion – also der Ausbau von Bildungsmöglichkeiten an den höheren Schulen – war ein genuines Phänomen der 1960er-Jahre. Gleichzeitig wirkten immer noch die Folgen der baulichen Zerstörung des Zweiten Weltkriegs nach: Unter dem Schlagwort »Bildungsnotstand« kam es bis Mitte der 1960er-Jahre zu Massendemonstrationen, die Personal- und Raummangel an den Schulen anprangerten. Motor der Debatte war die Diagnose des deutschen Pädagogen Georg Picht einer drohenden »Bildungskatastrophe« im Jahr 1964. Zur Forschung: *Alfons Kenkmann*, Von der bundesdeutschen »Bildungsmisere« zur Bildungsreform in den 60er Jahren, in: *Axel Schildt/Detlef Siegfried/Karl Christian Lammers* (Hrsg.), *Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften*, Hamburg 2000, S. 402–423; *Gert Geißler*, *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*, Frankfurt am Main/Berlin etc. 2011, S. 891; *Georg Picht*, *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*, Olten/Freiburg im Breisgau 1964.

2 *Kenkmann*, Von der bundesdeutschen »Bildungsmisere« zur Bildungsreform in den 60er Jahren, S. 406.

3 *Ralf Dahrendorf*, *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*, München 1966; *Carl-Ludwig Furck*, *Das unzeitgemäße Gymnasium. Studien zur Gymnasialpädagogik*, Weinheim 1965. Zur Bedeutung von Bildungswissenschaftler*innen für den Reformprozess vgl. auch *Sonja Levens*, *Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich, 1945–1975*, Göttingen 2019, S. 196.

4 Vorstand der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (Hrsg.), *Tatsachen und Argumente. Erklärungen der SPD-Regierungsmannschaft*, Bonn 1965, S. 91–94; *Freie Demokratische Partei* (Hrsg.), *Wahlprogramm zur Bundestagswahl 1969 der Freien Demokratischen Partei*, o. O. o. D., S. 7–12.

Nationalsozialismus – an Wirkmacht eingebüßt.⁵ Der »Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen« formulierte daher: »Gebildet ist der, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.«⁶

Nach wie vor ist die historische Forschung zu Bildungsvorstellungen und -konzepten stark darauf ausgerichtet, hauptsächlich Bildungswissenschaftler*innen und Bildungspolitiker*innen, also – erwachsene – Expert*innen zu Wort kommen zu lassen. Die 1960er-Jahre sind hier keine Ausnahme. Nur am Rande werden diejenigen erwähnt, an die sich diese Vorstellungen richteten und an denen sie erprobt werden sollten: Jugendliche beziehungsweise Schüler*innen. Von der Beobachtung ausgehend, dass ein solcher ›von oben‹ gedachter Ansatz zu kurz greift, um die Entwicklung und Implementierung der neuen Konzepte zu verstehen, nimmt dieser Beitrag Schüler*innen als bildungspolitische Akteure ernst. Er fragt danach, inwiefern sie sich an der Debatte um neue bildungspolitische Konzepte beteiligten und inwieweit es ihnen gelang, Einfluss auf die entsprechenden Entscheidungen zu nehmen.⁷ Wie sich zeigen wird, waren die Erwachsenen für solche Impulse durchaus empfänglich, war die Glaubwürdigkeit ihres eigenen Demokratisierungsprojekts doch ohne die Beteiligung der Betroffenen selbst kaum aufrechtzuerhalten. Im Fokus stehen die späten 1960er- und frühen 1970er-Jahre und somit auch die Jugendrevolte um ›1968‹, in der mehr der Ruf nach Reformen an den Schulen als hochschulpolitische Forderungen eine Rolle spielte.⁸

Für junge Menschen bedeutete die Auseinandersetzung mit Bildungspolitik, eine Vorstellung davon zu entwickeln, wie der Unterricht und schulisches Leben insgesamt gestaltet sein sollten. Ihr schulpolitisches Engagement war das Ergebnis von Politisierungs- und Mobilisierungsschüben, die für die breitere Öffentlichkeit ab Mitte der 1960er-Jahre durch neue Organisationsformen der Schüler*innen sichtbar wurden.⁹ Der folgende Abschnitt widmet sich daher zunächst den Politisierungsprozessen und der Entstehung parteipolitischer Jugendorganisationen an den Schulen in den ›langen 1960er-Jahren‹. Der anschließende zweite Teil befasst sich mit Bildungskonzepten aus Schülerperspektive, der dritte mit ihrer Umsetzung in die Praxis am Beispiel politischer Bildung, der vierte mit den Forderungen für die

5 Torsten Gass-Bolm, *Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*, Göttingen 2005, S. 184–215.

6 Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen*, Stuttgart 1960, S. 9 f.

7 Erste Vorstöße von: Gass-Bolm, *Das Gymnasium 1945–1980*; Levsen, *Autorität und Demokratie. Für die Schülerpresse: Marcel Kabaum, Jugendkulturen und Mitgestaltung in westdeutschen Schulen der 1950er- und 1960er-Jahre. Schülerzeitungen als historische Quellen der Schul- und Jugendforschung*, Frankfurt am Main 2018.

8 Wahrgenommen wurden von der Forschung bislang allerdings nur die Forderungen nach Hochschulreformen. Dazu Anne Rohstock, *Von der »Ordinarienuniversität« zur »Revolutionszentrale«? Hochschulreform und Hochschulrevolte in Bayern und Hessen, 1957–1976*, München 2010.

9 Dieser Beitrag stellt erste Untersuchungsergebnisse des Dissertationsprojekts der Verfasserin vor.

Umgestaltung von Unterrichtsfächern am Beispiel des Religionsunterrichts und der fünfte mit der Auseinandersetzung mit Chancengleichheit im Schulsystem.

Der Blick auf die Schulen als Schauplätze der Mobilisierung um ›1968‹ ermöglicht es, Epizentren und Universitätsstädte, aber auch kleinstädtische wie ländliche Regionen in die Untersuchung einzubeziehen, um die einseitige Fokussierung auf studentische Akteure aufzubrechen.¹⁰ Die »Revolution an den Schulen«¹¹ erfasste hauptsächlich Schüler*innen an den Gymnasien, teilweise auch an den Realschulen. Auch wenn durch die Bildungsexpansion die Gesamtzahl der Abiturient*innen stetig stieg und das Gymnasium in den 1960er-Jahren stark an sozialer Exklusivität verlor, blieb es mehrheitlich eine Bildungsinstitution der Ober- und Mittelschicht.¹² Die Mobilisierung betraf Schülerinnen und Schüler – wenn auch nicht in gleichem Maße. Mädchen und junge Frauen waren zwar insgesamt weniger in der Öffentlichkeit sichtbar als ihre Mitschüler, doch zeigen Beispiele wie Ariane Wollrab oder Christa Appel, dass auch weibliche Akteure prominent an den Protesten partizipierten.¹³ Der vorliegende Beitrag fragt am Beispiel politischer Schülergruppen in Niedersachsen, der Itzehoer Schülerzeitung »ZEZE« sowie des »Aktionszentrums Unabhängiger und Sozialistischer Schüler« (AUSS) in Frankfurt nach dem Ort der Schülerproteste in einer Geschichte der westdeutschen Bildungsreformen.¹⁴

10 Zum 40. Jubiläum von ›1968‹ hat sich die Forschung verstärkt dem Protestverlauf »auf dem Land« und in der »Provinz« gewidmet: *Philipp Gassert*, Das kurze »1968« zwischen Geschichtswissenschaft und Erinnerungskultur: Neuere Forschungen zur Protestgeschichte der 1960er-Jahre, H-Soz-Kult, URL: <<http://www.hsozkult.de/literaturereview/id/forschungsberichte-1131>> [10.1.2022]; *Lu Seegers* (Hrsg.), 1968. Gesellschaftliche Nachwirkungen auf dem Lande, Göttingen 2020; *Thomas Großbölting*, 1968 in Westfalen. Akteure, Formen und Nachwirkungen einer Protestbewegung, Münster 2018.

11 *Günther Amendt*, Kinderkreuzzug oder Beginnt die Revolution in den Schulen?, Reinbek 1968.

12 *Hans Kullmer*, Die soziale Herkunft der Gymnasiasten im 10. und 13. Schuljahrgang. Ergebnis einer Individualbefragung vom 15. Mai 1965, in: *Wirtschaft und Statistik*, 1967, S. 520–522.

13 Ariane Wollrab hielt das Referat über Sexuaufklärung auf dem ersten Schülerkongress des AUSS in Frankfurt 1967. Christa Appel war Chefredakteurin der Frankfurter Schülerzeitung »Bienenkorbgazette«. Mit einer Umfrage zum Thema Sexuaufklärung, die die Zeitung unter ihren Mitschüler*innen durchführte, löste sie 1967 einen lokalen Skandal aus. Appel stand daraufhin monatelang in der öffentlichen Aufmerksamkeit. *Amendt*, Kinderkreuzzug oder Beginnt die Revolution in den Schulen?, S. 7; Es gibt Schüler, die machen jetzt nicht mehr mit! Aufruf zum ersten Schülerkongress am 18.6.1967 in Frankfurt (Flugblatt), URL: <<https://www.mao-projekt.de/BRD/VDS/AUSS.shtml>> [30.1.2022].

14 Die Erforschung der Schülerproteste der 1960er- und 1970er-Jahre steht nach wie vor am Anfang. Erste Ergebnisse finden sich bei *Axel Schildt*, Nachwuchs für die Rebellion. Die Schülerbewegung der späten 60er Jahre, in: *Jürgen Reulecke* (Hrsg.), Generationalität und Lebensgeschichte im 20. Jahrhundert, München 2003, S. 229–251; *Gass-Bolm*, Das Gymnasium 1945–1980, S. 265–280; *ders.*, Revolution im Klassenzimmer? Die Schülerbewegung 1967–70 und der Wandel der deutschen Schule, in: *Christina von Hodenberg/Detlef Siegfried* (Hrsg.), Wo »1968« liegt. Reform und Revolte in der Geschichte der Bundesrepublik, Göttingen 2006, S. 113–138; *Levsen*, Autorität und Demokratie, S. 441–469; *Linde Apel*, Die Opposition der Opposition: Politische Mobilisierung an Oberschulen jenseits der Protestgeneration, in: *Massimiliano Livi/Daniel Schmidt/Michael Sturm* (Hrsg.), Die 1970er-Jahre als schwarzes Jahrzehnt. Politisierung und Mobilisierung zwischen christlicher Demokratie und extremer Rechter, Frankfurt am Main/New York 2010, S. 57–72.

I. Politisierungsprozesse an den Schulen in den ›langen 1960er-Jahren‹

Die Erwartungen an die politische Bildung der westdeutschen Jugend waren durchgehend hoch. Kontinuierlich untersuchten Bildungswissenschaftler*innen und Meinungsforschungsinstitute politische Einstellungen und Haltungen der Jugend. Junge Menschen zu fähigen Demokrat*innen zu erziehen, war eine Aufgabe, die zunehmend in die Hände von Schulen gelegt wurde. Seit der Nachkriegszeit wurde daher die Beschäftigung mit Politik im schulischen Kontext gefördert und sogar gefordert.¹⁵ Ab Ende der 1950er-Jahre verschob sich die Semantik des Demokratiebegriffs hin zu einer Auslegung, die das Recht auf freie Meinungsäußerung, aber auch Diskussions- und Konfliktorientierung betonte.¹⁶ Schüler*innen sollten dazu befähigt werden, sich eigenverantwortlich eine Meinung zu bilden und diese offensiv vertreten zu können. Demokratisch handeln hieß nun auf der einen Seite für die Schüler*innen, sich an Konflikten zu beteiligen, Position zu beziehen, und auf der anderen Seite für die Schulleitungen, das Recht der Schüler*innen auf Interessenvertretung und Anhörung zu respektieren.¹⁷ Ein Ergebnis war eine selbstbewusste, in Teilen stark politisierte Jugend an den Schulen, die ihre politische Meinung äußerte und sich für vielfältige politische Themen, vor allem aber für Schul- und Bildungspolitik interessierte.¹⁸

Öffentlich sichtbar wurde die Politisierung und schließlich Mobilisierung an den Schulen, als sich ab dem Frühjahr 1967 sogenannte unabhängige und sozialistische Schülergruppen gründeten.¹⁹ In Westberlin entstand eine »Unabhängige Schülergemeinschaft« (USG), kurz darauf in Göttingen der »Unabhängige Sozialistische Schü-

15 *Rudolf Wildenmann/Max Kaase*, Die unruhige Generation. Eine Untersuchung zu Politik und Demokratie in der Bundesrepublik, Mannheim 1968; *Viggo Blücher*, Jugend, Bildung und Freizeit. Dritte Untersuchung zur Situation der deutschen Jugend im Bundesgebiet, Hamburg 1966; *Walter Jaide*, Die jungen Staatsbürger, München 1965; *ders.*, Achtzehnjährige – Zwischen Reaktion und Rebellion. Politische Einstellungen und Aktivitäten Jugendlicher in der Bundesrepublik, Opladen 1982; *ders.*, Junge Intelligenzschicht 1968/69. Politische Meinungen, Einstellungen und Verhaltensbereitschaften, Bielefeld 1968; EMNID-Institut für Sozialforschung, Junge Menschen 1964. Lebensbereiche, Denkweisen, Gesellungsformen. Tabellarischer Bericht zur Untersuchung »Die Generation der Unbefangenen«, Bielefeld 1966. Zur Einordnung: *Levsen*, Autorität und Demokratie, S. 228.

16 Zur Bedeutung der Diskussion für die westdeutsche Gesellschaft mit besonderem Fokus auf die 68er-Proteste: *Nina Verheyen*, Diskussionslust. Eine Kulturgeschichte des »besseren Arguments« in Westdeutschland, Göttingen 2010, S. 244–264.

17 *Sonja Levsen*, Authority and Democracy in Postwar France and West Germany 1945–1968, in: *The Journal of Modern History* 89, 2017, S. 812–850, hier: S. 841.

18 *Levsen*, Autorität und Demokratie, S. 245. Zentral ist hier die Forschung zum Verhältnis von Konsum und Politik der Jugend in den 1960er-Jahren: *Detlef Siegfried*, Time is on my side. Konsum und Politik in der westdeutschen Jugendkultur der 60er Jahre, 3., um ein Nachw. erg. Aufl., Göttingen 2017 (zuerst 2006).

19 Zum Begriff der Politisierung vgl. *Tobias Weidner*, Die Geschichte des Politischen in der Diskussion, Göttingen 2012; *Thomas Mergel*, Überlegungen zu einer Kulturgeschichte der Politik, in: *GG* 28, 2002, S. 574–606.

möglichkeiten.²⁶ 1968 waren etwa 3.000 Jugendliche unter dem AUSS organisiert.²⁷ Aufgrund der engen Beziehungen zu den linken Student*innen war ihr Schicksal an die Entwicklung des SDS und der Außerparlamentarischen Opposition (APO) geknüpft. Als nach der Verabschiedung der Notstandsgesetze im Mai 1968 bei APO und SDS Transformationsprozesse einsetzten, verschwanden das AUSS und seine Schülergruppen von der öffentlichen Bühne. Linke Schüler*innen suchten nun Anschluss in Schülerbasisgruppen, sozialistischen und schließlich kommunistischen Organisationen, die sich dem »Kommunistischen Bund Westdeutschland« (KBW) zugehörig fühlten.²⁸

Dem Beispiel des SDS folgten parteipolitische Jugendorganisationen. Die Jungdemokraten gründeten »Liberale Schülerbünde« (LS) in Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen und Niedersachsen. Die Gruppen verfügten über eine eigene Satzung und ein Aktionsprogramm.²⁹ Auch der Vorsitzende des »Rings Christlich-Demokratischer Studenten«, Wulf Schönbohm, hatte dem Gründungstreffen des AUSS beige-wohnt. Er regte an, eine CDU-nahe Plattform für politisierte Schüler*innen zu schaffen. Diese entstand im Oktober 1967 in Westberlin; bald folgten weitere lokale Gruppierungen.³⁰ 1969 gründete die Junge Union den »Verband Kritischer Schüler«, aus dem in den frühen 1970er-Jahren die »Schüler Union Deutschlands« hervorging. Trotz einiger Startschwierigkeiten erwies sich die Initiative als Erfolgsprojekt, da es diejenigen Schüler*innen anzusprechen vermochte, die sich zwar als politisch verstanden, jedoch dezidiert sozialistische Positionen ablehnten.³¹ Diese neuartige Organisationspraxis wirkte bis in die evangelische Jugendarbeit hinein – so entstand etwa in Göttingen ein »Ökumenischer Schülerbund« (ÖSB).³²

Als Folge von »1968« verstetigten parteipolitische Jugendorganisationen ihre Schülerarbeit auf konzeptioneller Ebene. Ziel war es, eine eigene Sparte für Schüler*innen mit einem auf sie zugeschnittenen Angebot zu schaffen. Mitte der 1970er-Jahre fanden im Bundesvorstand der Jungsozialisten in Koordination mit dem SPD-Parteivorstand konzeptionelle Überlegungen für eine umfassende Schülerarbeit statt – wenn auch vergleichsweise spät.³³ Es gab zweifellos Handlungsbedarf, denn die Jungsozialisten zählten in Sachen jugendlicher Mitglie­derzuwachs zu den großen Gewinnern des »Entmischungsprozesses« der Außerparlamentarischen Oppo-

26 Ebd., S. 32 f.

27 *Gass-Bolm*, *Das Gymnasium 1945–1980*, S. 266.

28 Ein halbes Jahr ASS, in: *Die Rote Schule* 2, 1970, Nr. 3, S. 2–3.

29 Satzung und Aktionsprogramm des Liberalen Schülerbundes Schleswig-Holstein, in: Landesarchiv Schleswig-Holstein (LASH), Abt. 811, Nr. 3911; Aktionsprogramm des Liberalen Schülerbundes Niedersachsen, in: *Wir machen mit* 4, 1967, S. 8 f.

30 *Anna von der Goltz*, *The Other '68ers*. Student Protest and Christian Democracy in West Germany, Oxford/New York etc. 2021, S. 37–38.

31 *Apel*, *Die Opposition der Opposition*, S. 57 f.

32 *Hans Otte*, *Von der Provinz in die Welt*. Die Umgestaltung der kirchlichen Jugendarbeit zur Bildungsarbeit in der hannoverschen Landeskirche nach »1968«, in: *Seegers*, 1968, S. 99–120.

33 Zur Entwicklung der Jungsozialisten in den 1970er-Jahren vgl. *Dietmar Süß*, *Die Enkel auf den Barrikaden*. Jungsozialisten in der SPD in den siebziger Jahren, in: *AfS* 44, 2004, S. 67–104; *Thilo Scholle/Jan Schwarz*, »Wessen Welt ist die Welt?«. Geschichte der Jusos, Bonn 2019, S. 156. Beschluss des Bundesausschusses der Jusos vom 22.–23.6.1974, Archiv der sozialen Demokratie der Friedrich-Ebert-Stiftung, SPD-PV-Abt. Jugend und Bildung, Abteilungsleitung 2/PVCU000032 (13739).

sition.³⁴ Die Jungdemokraten starteten 1976 mit der »Liberalen Schüleraktion« (LI-SA) einen neuen Versuch einer liberalen Schülerarbeit.³⁵

Wie die unabhängigen und sozialistischen Schülergruppen wurden Schülerzeitungsredaktionen zu wichtigen Akteuren der Schülerproteste. Hier wurden die Politisierungs- und Mobilisierungsprozesse der Schüler*innen sogar deutlich früher sichtbar: Seit den 1950er-Jahren übten die Zeitungen nicht nur Kritik an den schulischen Verhältnissen, sondern berichteten auch über politische Themen.³⁶ In den 1960er-Jahren lösten einige besonders progressive Blätter lokale Skandale aus.³⁷ Die Untersuchung der Redaktionsarbeit eröffnet einen differenzierteren Blick auf die Organisationsstrukturen der Schülerbewegung. Von Schüler*innen (in erster Linie) für Schüler*innen produziert, bieten die Zeitungen Einblick in Debatten aus Jugendperspektive und in Schulkulturen. Für nicht wenige Schüler*innen entwickelten sie sich zu Orten der politischen Bildung und (schul-)öffentlichen Engagements.³⁸

Die Selbstorganisation der Schüler*innen bewirkte eine erhöhte mediale Sichtbarkeit, ermöglichte die Bündelung ihrer Ressourcen und erleichterte ihnen die gegenseitige Artikulation und Verstetigung ihrer Interessen und Forderungen. Oft erschöpften sich jedoch die Handlungsoptionen der Akteure, wenn sie den schulischen beziehungsweise lokalen Kontext zu verlassen versuchten – dann waren sie meist auf die Unterstützung anderer Jugendorganisationen angewiesen. In jedem Fall war ihr Handlungsspielraum abhängig von ihrer Akzeptanz als bildungspolitische Akteure, ihr Handeln deshalb immer auch ein Ringen um die Anerkennung ihrer politischen Reife.

34 Wolfgang Kraushaar, *Achtundsechzig. Eine Bilanz*, Berlin 2008, S. 183–185; Süß, *Die Enkel auf den Barrikaden*.

35 Roland Appel, *Aspekte der Schüler- und Bildungspolitik der Jungdemokraten. Bildungspolitisches Programm und Gesamtschule 1978*, in: Roland Appel/Michael Kleff (Hrsg.), *Grundrechte verwirklichen – Freiheit erkämpfen. 100 Jahre Jungdemokrat*innen. Ein Lesebuch über linksliberale und radikaldemokratische Politik von Weimar bis ins 21. Jahrhundert 1919–2019*, Baden-Baden 2019, S. 727–738.

36 Zur Förderung von Schülerzeitungen als Instrumente der Erziehung zur Demokratie vgl. *Levensen*, *Autorität und Demokratie*, S. 235; *Kabaum*, *Jugendkulturen und Mitgestaltung in westdeutschen Schulen der 1950er- und 1960er-Jahre*, S. 33–39.

37 Zu den prominenten Fällen zählten das Vertriebsverbot einer Ausgabe der Eschweger Schülerzeitung »Rote Laterne« (1964), die Bundeswehrkritik der Itzehoer »ZEZE« sowie die Sexualskandale um die »Bienenkorbgazette« in Frankfurt (1967) und um das »Homberger Schulecho« (1967–1968), vgl. *Amenst*, *Kinderkreuzzug oder Beginnt die Revolution in den Schulen?*, S. 127–154; *Hans-Peter Jourdan*, *Junge Presse Hessen. jugendeigener Verband zwischen Anpassung und Widerstand in der Zeit von 1952–1998*, Frankfurt am Main 2013, S. 70 f.; *Haug/Maessen*, *Was wollen die Schüler?*, S. 101–105.

38 Zu Schülerzeitungen und Schulkulturen vgl. *Sabine Reh/Joachim Scholz*, *Schülerzeitungen als Artefakte*, in: *Die Materialität der Erziehung: kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte*, Weinheim [u. a.] 2012, S. 105–123.

II. Denkmodelle und Konzepte von Bildung aus Schülerperspektive

»Wir wollen Staat und Gesellschaft der Bundesrepublik auf der Basis der freiheitlich-demokratischen Grundordnung dynamisch weiterentwickeln. Dabei kommt der Reform der Bildungseinrichtungen und der Überprüfung der Bildungsziele eine entscheidende Bedeutung zu.«³⁹

So formulierte es die Schüler Union 1973 in einer politischen Grundsatzerklärung. Wenngleich davon auszugehen ist, dass die Junge Union ihren Schülergruppen Hilfestellung bei der Formulierung dieser Erklärung geleistet hatte, wird dennoch deutlich, dass Bildungs- und Schulreformen einen wichtigen Stellenwert in der Schülerarbeit einnahmen. Dies traf sowohl lagerübergreifend als auch auf die frühe Phase der Schülerproteste zu: Die Positionen aller Schülergruppen waren durch die aktuelle bildungswissenschaftliche Forschung angereichert. Eine kleine Avantgarde unter den Schüler*innen nahm die Rolle der Übersetzerin ein: Jene Schüler*innen eigneten sich bildungswissenschaftliche Wissensbestände an, passten sie an ihre eigenen Bedürfnisse an und schufen so eigene Deutungszuschreibungen.⁴⁰ Sie setzten ihre Forderungen vor allem in Resolutionen, Forderungskataloge und Aktionsprogramme um. Selten handelte es sich dabei aber um konsistente Denkmodelle. Erarbeitet und formuliert wurden die Konzepte auf Tagungen, in Arbeitskreisen und bildungspolitischen Seminaren, die oft von anderen Jugendorganisationen und Akteuren der Wissenschaft begleitet wurden.

Die Resolutionen des AUSS und seiner zugehörigen Gruppen erlangten als bildungspolitische Forderungen eine hohe mediale Reichweite. Eine Neigung zu theoretisierenden Argumentationen machte sich vor allem bei den Schülergruppen jener Organisationen bemerkbar, die sich der Neuen Linken zugehörig fühlten, in die sich die Schüler*innen durch die Nachahmung dieser Praxis einzuschreiben versuchten.⁴¹ Reinhard Kahl, Schüler aus Göttingen und Gründungsmitglied des AUSS, hielt auf dem ersten Schülerkongress im Juni 1967 in Frankfurt das Grundsatzreferat der Dachorganisation. Es handelte sich um eine modifizierte Version eines Textes, der zuerst als Gründungsauftrag des USB Göttingen verbreitet worden war. Kahl präsentierte seine Überlegungen in einem Hörsaal der Goethe-Universität Frankfurt am Main vor 1.000 Schüler*innen, Printmedien und Fernsehkameras – das Fernsehmagazin Panorama zeigte in einem Beitrag einen kurzen Ausschnitt der Rede. Im Anschluss an den Kongress vertrieb das AUSS das Grundsatzreferat als In-

39 Schüler Union/Junge Union (Hrsg.), Zur Schülerarbeit, in: Die Entscheidung, 1973, S. 18–19, hier: S. 19.

40 Die Argumentation lehnt sich an die Überlegungen von Simone Lässig zum Konzept der Übersetzung an: Es zeichnet sich durch seine Niedrigschwelligkeit aus und bezieht Prozesse der Aneignung, des Herstellens von Bedeutung, aber auch des Eigensinns der Akteure ein. Es denkt Transferprozesse mit, erschöpft sich jedoch nicht darin. *Simone Lässig*, Übersetzen in der Geschichte, in: GG 38, 2012, S. 189–283, hier: S. 196.

41 Zur Theorieaffinität der Studentenbewegung und der Neuen Linken: *Philipp Felsch*, Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte. 1960–1990, München 2015. Das, was die Studentenbewegung als »Diskussion« bezeichnete, war laut Verheyen »nicht nur ein Mittel«, sondern hatte »auch einen intrinsisch verfolgten Zweck«, war ein Machtinstrument und ein Movens der Proteste, *Verheyen*, Diskussionslust, S. 246.

formationsmaterial für Schülergruppen in der gesamten Bundesrepublik. Aus dem Gründungsreferat ging zudem eine »Resolution zur Schulreform« hervor, die das AUSS auf seiner zweiten Delegiertenkonferenz im Herbst 1967 verabschiedete.⁴² Beide Texte erschienen in der Materialsammlung »Was wollen die Schüler?«, die SDS-Mitglied Hans-Jürgen Haug und Hubert Maessen 1969 herausgaben.⁴³

Einleitend formulierte Kahl: »Die Schüler sind in unserer Gesellschaft eine unverhältnismäßig rechtlose, unterdrückte u. von undemokratischen Institutionen abhängige Gruppe.« Und später:

»Schule u. Gesellschaft sind nicht isoliert voneinander betrachtbar! Die Schule ist eine Institution der Gesellschaft, in der sie sich zu reproduzieren sucht. Wissen wird in ihr vermittelt, das den technischen Stand erhalten und weitertreiben soll, ein Bewußtsein vermittelt die Schule, das die gesellschaftlich-politische Struktur erhalten soll. So ist die Schule in ihren Inhalten und Methoden ein Spiegelbild gesellschaftlicher Wunschvorstellungen. Die Gesellschaft wiederum so wie sie ist und so wie sie sein wird, ist abzusehen am Ausbildungsinhalt der Schule.«⁴⁴

Kahl erklärte die Verschränkung von Schule und Gesellschaft zum Deutungshorizont der unter dem AUSS organisierten Schülergruppen sowie zur Grundlage seines Bildungsbegriffs. Eine Absage erteilte er dem neuhumanistischen Bildungsbegriff, der zu einem »erhabenen Bewußtsein« tendiere, »das über den Konflikten unserer Epoche zu stehen sich dünke«, unpolitisch sei und nur einen Kanon der »Klassiker« unterrichte. Mit Verweis auf Georg Picht beschrieb er die bisherige Konzeption der höheren Schule als apolitisch und bildungsbürgerlich. Diese werde aber nun von einer neuen und noch gefährlicheren Vorstellung abgelöst, nach der junge Menschen zu »leistungsfähigen Technokraten« mit »unkritischem Bewußtsein« heranzuziehen seien. Dies finde Ausdruck in den Unterrichtsfächern: Der Gemeinschaftskundeunterricht orientiere sich beispielsweise an einer falschen Norm der Harmonie. Kahls Gesamturteil lautet: In der Schule herrschten nach wie vor autoritäre und patriarchale Strukturen.⁴⁵

Die Resolution zur Schulreform führte die Forderungen der unabhängigen und sozialistischen Schülergruppen weiter aus: Die Schule müsse die Schüler*innen auf die Gesellschaft vorbereiten und sie zu kritischen und emanzipierten Individuen erziehen. Eine Schulreform als isoliertes Reformprogramm sei zum Scheitern verurteilt. Sie funktioniere nur im Zusammenhang mit »grundlegenden Veränderungen unserer Gesellschaft«.⁴⁶ An die Stelle des »ungerechten, vertikal gegliederten«⁴⁷ Schulsystems sollte die differenzierte Gesamtschule treten, um Chancengleichheit zu gewährleisten. Zwar sollte Schule spezielles Wissen und Techniken zur Bewälti-

42 Haug/Maessen, Was wollen die Schüler?, S. 52–57.

43 Haug verbreitete die Ideen des AUSS außerdem über ein weitreichend wirkendes Publikationsorgan: *Hans-Jürgen Haug*, Demokratisierung der Schulen durch politische Schülerorganisationen. Kritik, Praxis und Pläne des AUSS, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, Sonderdruck 12, 1967.

44 Haug/Maessen, Was wollen die Schüler?, S. 40 f.

45 Ebd., S. 40–48.

46 Ebd., S. 48.

47 Ebd., S. 56.

gung der hochtechnisierten industriellen Gesellschaft vermitteln, jedoch keine »Fachidioten«⁴⁸ ausbilden. Vielmehr sollte sie die Schüler*innen zum wissenschaftlichen »und somit kritischen Denken«⁴⁹ befähigen. Stoßrichtung einer Schulreform müsse die Einschränkung der Pflichtfächer sein. Das Fächersystem müsse einem Projektsystem mit polytechnischem Unterricht, Lernkursen für die Fremdsprachen und Mathematik, Colloquien, Experimentiergruppen, Seminaren und Arbeitskreisen für die geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer weichen. Schüler*innen sollten stärker nach ihren eigenen Interessen und Fähigkeiten wählen dürfen. Gleichzeitig gelte es, eine »scheuklappenartige Spezialisierung« zu vermeiden. Versetzungen und Zensuren sollten als Ausdruck eines autoritären Leistungszwangs abgeschafft werden.⁵⁰

Offen bleibt, wie diese Texte entstanden waren. Im Sinne einer Mobilisierung ›von oben‹ scheint die theoretische Hilfestellung, wenn nicht sogar Steuerung durch den SDS gewiss. Dies gereichte den Schüler*innen jedoch nicht zwingend zum Nachteil, da die Göttinger Fraktion in der Theorieproduktion des AUSS den Ton angab. Sie pflegte zudem gute Beziehungen zum Pädagogischen Seminar der Universität.⁵¹ An die Ausmaße an öffentlicher Aufmerksamkeit, die das Gründungsreferat generiert hatte, vermochte das AUSS später nicht mehr anzuknüpfen. Keineswegs riss bei der Dachorganisation das Interesse für theoretisches, konzeptionelles Arbeiten ab, allerdings generierten nun seine Kampagnen, die sich auf einzelne Aspekte wie die SMV, die schulische Sexualaufklärung und den Religionsunterricht konzentrierten, mehr öffentliche Aufmerksamkeit.⁵²

Programme des LS und konservativer Schülergruppen zeichneten sich weniger durch eine Affinität für theoretische Verspieltheit oder rhetorisch opulente Sprachkonstruktionen aus, sondern ähnelten formal eher parteipolitischen Wahl- und Grundsatzprogrammen. Die Forderungen waren indes ähnlich:

»Der LS ist der Meinung, daß die Schule nicht nur der Erziehung, Ausbildung und Bildung der Schüler auf einen künftigen Beruf hin dienen sollte. Vielmehr müßte die Schule gerade im Hinblick auf die durch ständige Konflikte gekennzeichnete Gesellschaft im besonderen Maße bei der Entwicklung zur selbstständig denkenden und kritisch urteilenden Persönlichkeit mitwirken. Schon in der Schule muß dem heranwachsenden Staatsbürger die Möglichkeit zum Demokratieerlebnis gegeben werden.«⁵³

Die weiteren Forderungen bezogen sich wie bei den anderen Schülergruppen auf die Erweiterung der Schülerpartizipation im Bereich der SMV, eine freie Schülerpresse, Beteiligung von Schüler*innen an der Unterrichtsplanung sowie die Verbesserung des Sexualkundeunterrichts. Ebenso forderte man die Einführung des Fa-

48 Ebd.

49 Ebd.

50 Ebd., S. 43.

51 *Reinhard Kahl*, Arko und DEMO – die Göttinger Schülerbewegung, in: *Martin Baetghe* (Hrsg.), *Maxibauten – Miniröcke. Die sechziger Jahre in Göttingen. Texte und Materialien zur Ausstellung im Städtischen Museum, Göttingen 1992.*

52 Zum Kampagnenbegriff von APO und SDS vgl. *Kraushaar*, *Achtundsechzig*, S. 157.

53 Aktionsprogramm des Liberalen Schülerbundes Schleswig-Holstein, LASH, Abt. 811, Nr. 3911. Gleicher Wortlaut: Aktionsprogramm des Liberalen Schülerbundes Niedersachsen, in: *Wir machen mit*, 1967, S. 8 f.

te.⁶⁰ In Übereinstimmung mit einem Demokratieverständnis, das auf freier Meinungsäußerung und Konfliktorientiertheit beruhte, forderten nun Schülergruppen lagerübergreifend die Reform der SMV. Sie nahmen eine Diskrepanz zwischen dem Erziehungsziel »Demokratie« und dem schulischen Alltag wahr, in dem vor allem aus der Perspektive linker Schülergruppen nach wie vor autoritäre Machtstrukturen vorherrschten. Die SMV genüge dem Anspruch einer wirklichen Interessenvertretung der Schüler*innen in kaum einer Hinsicht: Weit verbreitete Tätigkeiten waren nach wie vor die Beteiligung an Hofaufsichten, Schülerlotsendiensten, Festen sowie Sport- und Schulveranstaltungen. Unzufrieden war man auch mit den Kontrollmöglichkeiten, über die die Schulleitungen in Bezug auf die SMV verfügten. Wenngleich selten praktiziert, konnte die Schulleitung im Konfliktfall sogar Schülersprecher*innen absetzen.⁶¹

Zwischen den verschiedenen Lagern ließen sich auch Unterschiede in den Positionen ausmachen. Der Liberale Schülerbund forderte, dass die SMV eine »echte demokratische und mit selbstständigen Rechten versehene Schülervertretung«⁶² werden müsse. Man plante, eine eigene Modellsatzung zu entwickeln. Das AUSS argumentierte in seiner Resolution zur SMV, die SMV entspreche in ihrer derzeitigen Form der Stellung der Jugendlichen in der Gesellschaft – ihnen stehe nicht zu, eine von »den Normen« abweichende Meinung zu haben. Das Schulleben basiere auf einem Ideal der Harmonie und entspreche damit nicht einer demokratischen Schule. Eine Abschaffung der SMV würde diesen Zustand lediglich entlarven. Aus diesem Grund forderte die Dachorganisation die Umformung der SMV zu einer Einrichtung ähnlich dem universitären AstA, um eine wirkliche Interessenvertretung für eine Demokratisierung der Schule zu schaffen.⁶³

Im Frühjahr 1967 nahm das niedersächsische Kultusministerium unter Minister Richard Langeheine nach langem Stillstand die Arbeit an einem neuen SMV-Erlass wieder auf, wozu nicht zuletzt die Schüler*innen beigetragen hatten. Zwischen 1968 und 1970 beschlossen nahezu alle westdeutschen Bundesländer neue Richtlinien für die Schülermitverantwortung.⁶⁴ Für die Dynamik dieses Prozesses erwies sich als entscheidend, dass die SMV über eine vielgestaltige Lobby verfügte: In den 1950er-Jahren florierte ein Netzwerk zahlreicher Fördervereine und Freundeskreise, die der SMV auf lokaler wie überregionaler Ebene den Rücken stärkten. In diesem Netzwerk engagierten sich Pädagog*innen und Bildungswissenschaftler*innen, aber auch Schüler*innen. In Hannover existierte mit dem »Arbeitskreis Schulen« (AKS), einer Arbeitsgemeinschaft des Vereins »Wir Schüler e. V.«, ein Gremium,

60 Hinrichs zitiert in einem Artikel sieben Thesen des Pädagogen Carl-Ludwig Furck: *Diedrich Hinrichs, Die SMV – ein hölzernes Eisen oder Abschied von der Partnerschaft?*, in: *Wir machen mit* 14, 1966, S. 1.

61 Ebd., S. 218.

62 Aktionsprogramm des Liberalen Schülerbundes Schleswig-Holstein, in: *LASH*, Abt. 811, Nr. 3911, o. S.

63 AUSS-Stellungnahme zur SMV, in: *Haug/Maessen, Was wollen die Schüler?*, S. 40–41.

64 Unabhängig davon, welche Partei das Ministerium führte, wenngleich SPD-geführte Ministerien wie in Hessen und Westberlin die Initiative ergriffen. *Diedrich Hinrichs, SMV im Umbruch. Schülermitverantwortung, Schülermitverwaltung, Schülervertretung, Schülermitbestimmung, Hannover/Berlin etc.* 1969, S. 66–77.

in welchem nach eigenen Angaben ausschließlich Jugendliche organisiert waren.⁶⁵ Einen besonderen Stellenwert hatte der Buxtehuder »Kreis der Freunde deutscher Schülervertretungen«⁶⁶ inne, eine seit Mitte der 1950er-Jahre in Niedersachsen gut vernetzte Organisation. Der Kreis war Anfang des Jahrzehnts von Oberstudienrat Johannes Güthling, Schulleiter der Halephagen-Schule in Buxtehude, gegründet worden.⁶⁷ Die Vereinigung war Herausgeber der SMV-Zeitschrift »Wir machen mit«, die sich als wichtigste Kommunikationsplattform für die Schülermitverantwortung etabliert hatte. Einige Halephagener Schüler*innen wie Karl-Heinz Leonhard beteiligten sich rege an der Arbeit des AUSS.⁶⁸ In diesem Umfeld wirkte auch der »Nennendorfer Arbeitskreis«, »ein namentlich nicht festgelegter Kreis von 20 bis 25 SMV-Interessierten«, in dem einmal jährlich »Schulverwaltungsbeamte, Direktoren, Studienräte und in SMV-Fragen erfahrene Schulsprecher der niedersächsischen Gymnasien« zusammenkamen.⁶⁹

Im Februar 1967 reichte der AKS einen Vorschlag für einen neuen Erlass in Sachen SMV ein. Die Schülerorganisationen setzten ihre Analysen damit in konkrete Forderungen um und traten aus dem schulischen Raum heraus und an politische Entscheidungsinstanzen heran. So leisteten Schüler*innen Beiträge zur Erarbeitung des neuen Erlasses in Niedersachsen, wenngleich sie nicht alle Ziele verwirklichen konnten. Der Erfolg der Schülergruppen hing davon ab, ob sie über bestimmte Kommunikationsstrategien verfügten und ob es ihnen gelang, die richtigen Bündnispartner*innen von ihrem Anliegen zu überzeugen. Einblick bietet der Appell, den sie ihrem Entwurf beifügten:

»Wir wenden uns an Sie, sehr verehrter Minister, weil hier eine politische Grundsatzfrage im Spiel ist, die Frage nämlich, ob das Land Niedersachsen die Schülermitverantwortung noch als einen wichtigen Weg zur demokratisch-staatsbürgerlichen Erziehung seiner Jugend ansieht und bereit ist, die SMV wirksam zu fördern.«⁷⁰

Ihr Entwurf basierte nach eigenen Angaben auf dem Hessischen Erlass der SMV von 1965 und einem Entwurf der SMV Niedersachsen.⁷¹ Auf der Grundlage dieses Papiers entwickelte das Ministerium bis Dezember 1967 einen eigenen Entwurf, den es auf einer Tagung mit Schuldirektoren niedersächsischer Gymnasien im Januar 1968 zur Diskussion stellte.⁷² An Dynamik gewann der Prozess im Frühjahr 1968. Der »Nennendorfer Arbeitskreis« richtete vom 26. bis 28. März 1968 in Schwöb-

65 Stellungnahme des Vereins »Wir Schüler e. V.« vom 20.2.1967, NLA, Nds. 400, Acc 121/81, Nr. 666, Bl. 13.

66 Titel der Organisation nach NLA, Nds. 400, Acc. 121/81, Nr. 666, Bl. 114.

67 Die Schule wurde 1966 durch das »Buxtehuder Modell« bekannt, einem Schulversuch für die gymnasiale Oberstufe, der Vorbild für die Oberstufenreform 1972 wurde, vgl. *Gass-Bolm*, Das Gymnasium 1945–1980, S. 257.

68 Bün all hier, in: *Der SPIEGEL*, 7.7.1968, S. 48.

69 *Haug/Maessen*, Was wollen die Schüler?, S. 32.

70 Schreiben des Arbeitskreis Schulen in Hannover an den niedersächsischen Kultusminister vom 24.2.1967, NLA, Nds. 400, Acc 121/81, Nr. 666, Bl. 11.

71 Die lokalen Schülermitverantwortungen besaßen in vielen Fällen Organisationsstrukturen auf Bezirks- und Landesebene. Die SMV Niedersachsen war somit die SMV-Landesvertretung.

72 Entwurf für den Erlass sowie weitere Entwürfe, NLA, Nds. 400, Acc 121/81, Nr. 666.

ber die wichtigste Veranstaltung aus, auf der das Kultusministerium ein Arbeitspapier für den Erlass zur Verfügung stellte. Unter den Teilnehmer*innen waren einige Mitglieder des AKS sowie der Vorsitzende des »Politischen Arbeitskreises Niedersachsen« (PAN). Zahlreiche Empfehlungen dieser Veranstaltung flossen in den neuen Entwurf vom Mai 1968 ein, bei dem es bleiben sollte. Einer der wichtigsten Vorschläge war die Einrichtung eines gemeinsamen Ausschusses sowie eines Schlichtungsausschusses, den der AKS in seinem Entwurf vom Februar 1967 bereits empfohlen hatte.⁷³

Ab 1967 erhöhte sich in der zeitgenössischen Wahrnehmung der Druck von der Straße. Um das Feld nicht den unabhängigen und sozialistischen Schülergruppen zu überlassen, sollten Schüler*innen nun möglichst zeitnah – allerdings unter vom Kultusministerium selbst gewählten Bedingungen – mehr Partizipationsmöglichkeiten zugestanden werden. Größter Störfaktor in den Augen der Beteiligten war der USSB Göttingen. Dieser versuchte seinerseits Einfluss auf das Geschehen zu nehmen: Der Schülerbund initiierte im Februar 1968 in verschiedenen niedersächsischen Städten eine Unterschriftensammlung. Das Augenmerk des USSB lag weniger auf einer inhaltlichen Mitgestaltung des Erlasses, sondern auf der seiner Meinung nach mangelnden Arbeitsgeschwindigkeit des Kultusministeriums: Schon 1966 habe das Haus einen neuen Erlass angekündigt, getan habe sich jedoch auch im vergangenen Jahr nichts. Ebenso verlangte die Schülerorganisation, dass der Erlass vor der Abstimmung den Schüler*innen zur Diskussion vorgelegt werde.⁷⁴ Die Unterschriftensammlung war Anlass für ein besorgtes Schreiben der Vertrauenslehrerinnen des Göttinger Mädchengymnasiums. Sie hätten beobachtet, dass die Unterschriftensammlung große Zustimmung in der Göttinger Schülerschaft gefunden habe, auch bei denen, die sich von den »Zielen und Methoden des USSB distanzieren«. Dies zeige, wie groß das Unbehagen in der Schülerschaft sei und wie groß der Wunsch sei, ernst genommen und gehört zu werden. Gleichzeitig warnten die Lehrkräfte davor, in dieser angespannten Lage vorschnell zu handeln. Es gelte um jeden Preis zu vermeiden, »dem USSB und ähnlich orientierten Schülergruppen Ansätze zu Provokationen« zu liefern und ihnen zu erleichtern, »staatliche Institutionen unter Druck zu setzen«.⁷⁵ Eine ministeriumsinterne Besprechung nach den Osterunruhen zeigte jedoch, unter welchem Handlungsdruck man sich mittlerweile selbst sah. Der Staatssekretär empfahl, »daß man möglichst schnell vorläufige Bestimmungen über die Mitwirkung der Schüler erlassen müsse, damit im Anschluß daran in größerer Ruhe endgültige bzw. auf längere Dauer berechnete Bestimmungen ausgearbeitet werden könnten«.⁷⁶

Der USSB blieb nicht die einzige Schülergruppe, die versuchte, auf den Prozess Einfluss zu nehmen. Auch die »Junge Presse Niedersachsen« (JPN) und lokale Schülervertretungen wandten sich mit ihren Vorstellungen direkt an das Kultusministe-

73 Arbeitsergebnisse der Tagung in Schwöbber, 26.–28.3.1968, ebd., Bl. 114 f.

74 Flugblatt des USSB mit Artikel des Göttinger Tagesblattes, 26.2.1968, NLA, Nds. 400, Acc. 181/21, Nr. 263, Bl. 6.

75 SMV-Vertrauenslehrerinnen an das Kultusministerium vom 29.2.1968, ebd., Bl. 5.

76 Vermerk über Besprechung am 2.5.1968, NLA, Nds. 400, Acc. 121/81, Nr. 666, Bl. 119.

rium.⁷⁷ Die JPN bat ihrerseits eindrücklich darum, die Bestimmungen für Schülerzeitungen in einem separaten Erlass zu regeln: Die Schülerzeitung dürfe organisatorisch nicht den Schülervertretungen zugeordnet werden, sondern müsse von ihnen unabhängig sein. Diesen Vorschlag lehnte das Kultusministerium entschieden ab. Laut Protokoll hegte das Ministerium Zweifel daran, dass die JPN ihrem Anspruch, die niedersächsische Schülerpresse zu vertreten, überhaupt gerecht werde, lehnten doch die meisten Schülerzeitungen eine Mitgliedschaft in der JPN ab. Insgesamt zeigte man sich zwar zum Gespräch bereit, den Vorstellungen der JPN aber nur wenig aufgeschlossen. Die »Forderungen« hätten das Kultusministerium zu spät erreicht. Damit war in den Augen des Kultusministeriums dem Anliegen der JPN Genüge getan.⁷⁸

Mitte des Jahres 1968 setzten sich Schüler*innen an den einzelnen Schulen mit dem Entwurf auseinander. Hier zeigte sich, dass das niedersächsische Kultusministerium explizit geplant hatte, an ausgewählten Stellen des Prozesses mit Schüler*innen in Dialog zu treten. Des Weiteren wurde der Entwurf Gegenstand zahlreicher Veranstaltungsformate: Schülermitverantwortungen verschiedener Schulen aus ganz Niedersachsen, einzelne Lehrer*innen, Schülerzeitungsredaktionen, aber auch außerschulische Jugendorganisationen nahmen Stellung. Sogar über das Inkrafttreten des Erlasses im September 1968 hinaus traf eine Flut an Zuschriften, die Kritik und Verbesserungsvorschläge enthielten, im Kultusministerium ein.⁷⁹

Der Erlass sah eine deutliche Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten und Rechte für Schüler*innen vor: Schulleitungen konnten die gewählten Schülervertreter*innen nicht mehr absetzen. Des Weiteren wurde Schüler*innen ein Recht auf Information und Anhörung zugestanden – Schulleitungen waren dazu angehalten, sie über Entscheidungen zu unterrichten, die sie betrafen. Schüler*innen ihrerseits durften Vorschläge und Anregungen formulieren und den Lehrer*innen auf Konferenzen unterbreiten. Was das Tätigkeitsspektrum der SMV anging, waren die Grenzen jedoch nach wie vor eng gezogen: Die SMV hatte immer noch im Wesentlichen Gemeinschaftsaufgaben zu verrichten. Freiwillige Arbeitskreise waren zwar gestattet, durften aber nicht einseitig den Zielsetzungen politischer, konfessioneller oder weltanschaulicher Gruppen dienen. Freiwillige Zusammenschlüsse von Schüler*innen seien keine Schülervertretungen im Sinne des Erlasses – eine Spitze gegen die politischen Schülergruppen.⁸⁰

Im Bereich der SMV erzielten die Schülerproteste in Niedersachsen ihren größten politischen Erfolg. Der niedersächsische Erlass verdeutlicht, dass einige Schülerorganisationen als bildungspolitische Akteure durch das Kultusministerium anerkannt waren, sofern sie sich an die vorgeschriebenen Kommunikationsregeln für administrative Abläufe hielten. Obwohl die Bundesländer die Rechte der Schü-

77 Die »Junge Presse Niedersachsen« war der Landesverband niedersächsischer Schülerzeitungen. Die Schülerpresse war wie die SMV auf Landes- und in diesem Fall sogar auf Bundesebene vernetzt. Zur Geschichte der Junge-Presse-Verbände vgl. *Kabaum*, Jugendkulturen und Mitgestaltung in westdeutschen Schulen der 1950er- und 1960er-Jahre, S. 40–44.

78 Protokoll der Besprechung mit Jungen Presse Niedersachsen am 28.3.1968, NLA, Nds. 400, Acc. 121/81, Nr. 263, Bl. 14.

79 Beispiele für Zuschriften an das Niedersächsische Kultusministerium, ebd., Bl. 264 sowie 270 ff.

80 *Hinrichs*, SMV im Umbruch, S. 57–59.

ler*innen gestärkt hatten, blieb das Thema Partizipation unter Schülergruppen auch in den 1970er-Jahren aktuell.⁸¹

IV. Grenzen des politischen Einflusses: Der Religionsunterricht

Der bildungspolitische Gestaltungswille der Schülerproteste richtete sich auf Inhalt und Didaktik einzelner Unterrichtsfächer, vor allem des Geschichts-, Deutsch- oder des Politikunterrichts. Hier griffen die Schüler*innen meist Debatten über die gesellschaftspolitische Bedeutung der Fächer auf, die Didaktiker*innen bereits seit Beginn der 1960er-Jahre führten.⁸² Für den evangelischen Religionsunterricht hatte dies eine besondere Ausprägung: Ende der 1960er-Jahre diskutierten Landeskirchen, Landesjugendpastoren, Religionslehrer*innen, aber auch Schülerzeitungsredaktionen wie Schülergruppen kontrovers über Legitimation und Gestaltung des Fachs. »Schlaf schneller, Genosse, wir haben Religion«⁸³ und »Kirche – ja und?«⁸⁴ lauteten Mitte der 1960er-Jahre die Überschriften zweier Artikel der Itzehoer Schülerzeitung ZEZE. Verhandelt wurde auch die Frage, wie viel Einfluss Kirche und Religion auf die schulische Erziehung ausüben durften. Die Schüler*innen hatten an dieser Debatte regen Anteil. Das Spektrum ihrer Meinungen reichte von der Forderung, sich kollektiv vom Fach Religion abzumelden, bis zu vielfältigen Reformen des Unterrichts.

Das Handeln der kirchlichen Akteure war durch tiefgreifende Transformationsprozesse des Religiösen in diesen Jahren sowie durch eine weit verbreitete Krisenwahrnehmung geprägt: Erstens war der Religionsunterricht das einzige Unterrichtsfach, dem sich Schüler*innen bewusst entziehen konnten. Gemäß § 5 des Gesetzes über die religiöse Kindererziehung entschieden Erziehungsberechtigte über die Teilnahme am Religionsunterricht für Jugendliche nur bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres.⁸⁵ Ab dann galten Schüler*innen als religionsmündig und konnten sich nach eigenem Ermessen vom Religionsunterricht abmelden – ein Recht, von dem Jugendliche in den 1960er-Jahren zunehmend Gebrauch machten, wie Religionspädagog*innen beklagten.⁸⁶ Zweitens setzten die Kirchenaustritte insgesamt und das sinkende Interesse Jugendlicher an der evangelischen Jugendverbandsarbeit die Landesjugendpfarrämter unter Handlungsdruck.⁸⁷

81 Zur Schülerarbeit, in: Die Entscheidung 1973, S. 18–19.

82 Gass-Bolm rekonstruiert diese Debatte für das Fach Deutsch: *Gass-Bolm*, Das Gymnasium 1945–1980, S. 297–306.

83 Schlaf schneller, Genosse, wir haben Religion, in: ZEZE 68, 1965, S. 51–52.

84 Kirche, ja und?, in: ZEZE 80, 1966, o. S.

85 § 5 Absatz 1 Satz 1, Gesetz über die religiöse Kindererziehung in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 404-9, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 15 Absatz 21 des Gesetzes vom 4. Mai 2021 (BGBl. I, S. 882) geändert worden ist.

86 *Hans-Martin Schreiber*, Der Religionsunterricht in der Krise der Schule, in: *Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 21, 1969, S. 85–101, hier: S. 85.

87 Zur Krise der kirchlichen Jugendverbandsarbeit: *Levsen*, Autorität und Demokratie, S. 184; *Hans-Georg Kelterborn*, Evangelische Jugendarbeit im Wandel: eine historische Felduntersuchung zum Erziehungsverständnis der verbandlichen, landeskirchlichen und freien Jugendarbeit in Niedersachsen 1945–1980. Mit Quellentexten, Göttingen 1981, S. 119.

Das AUSS initiierte im Raum Frankfurt eine Kampagne zum Religionsunterricht. Es bezeichnete die Abmeldung vom Religionsunterricht und die Kriegsdienstverweigerung als die zwei zentralen Rechte von Schüler*innen.⁸⁸ Das bereits erwähnte AUSS-Grundsatzreferat stellte sogar die Forderung, den Religionsunterricht durch das Fach Philosophie zu ersetzen. Gruppen wie der ÖSB setzten dagegen auf eine Reform des Religionsunterrichts. Sie forderten die Abkehr von der Konfessionsbindung und die gleichwertige Vermittlung von Wissen über verschiedene Religionen. Der ÖSB erhielt die Möglichkeit, seine Positionen im Evangelischen Schülerbrief – einem Organ für den evangelischen Religionsunterricht der Landeskirche Hannover – im Detail darzulegen.⁸⁹ Kern war ein stärker an der Lebenswelt der Schüler*innen ausgerichteter Religionsunterricht. Im Gegensatz zu Forderungen des AUSS erwiesen sich die Positionen des ÖSB kompatibler mit den Debatten der Religionspädagogik. Das Landesjugendamt der Landeskirche Hannover tolerierte die Forderungen des ÖSB und bot ihnen ein Gesprächsforum, weiter rezipiert wurden sie in Reformdebatten jedoch nicht. Es blieb vor allem bei der lebhaften Diskussion. Die Landeskirchen sahen im Zuge der sich abzeichnenden Oberstufenreform die Stellung des Religionsunterrichts in der Schule grundsätzlich bedroht. Um den Religionsunterricht für Schüler*innen wieder attraktiver zu gestalten, stand eine Abkehr von der Sonderstellung der Bibelexegese als Unterrichtselement auf der Tagesordnung.

Religionspädagog*innen beäugten indes mit großem Argwohn die Kampagnen des AUSS: Die größte religionspädagogische Zeitschrift, »Der evangelische Erzieher«, etablierte unter Federführung des Mitherausgebers Karl Ringshausen von 1968 bis 1972 die Rubrik »Documenta«. Dort sammelte und kommentierte Ringshausen Flugschriften der Kampagnen AUSS-naher Gruppierungen wie Beweismaterial. Später weitete er die Rubrik auf parteipolitische Agitation linker Schüler*innen in der Schule aus.⁹⁰

Wenngleich sich Mitarbeiter der Landesjugendpfarrämter in lokalen Kontexten gegenüber den Vorschlägen der Schüler*innen aufgeschlossen zeigten und beide Seiten miteinander in den Dialog traten, gelang es keiner Schülergruppe überzeugend, reale Verhandlungsmacht zu erringen. Dennoch veränderte sich der Religionsunterricht in dieser Zeit signifikant. Eine gelungene Symbiose der Interessen beider Seiten entstand in der Beschäftigung mit den Problemen der ›Dritten Welt‹.⁹¹ Insgesamt zeigt die Debatte um den Religionsunterricht, dass die Schülerproteste auch auf größere Hürden stießen.

88 *Karl Ringshausen*, Documenta, in: *Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 20, 1968, S. 484–485.

89 *Der Evangelische Schülerbrief* Nr. 2, 1968.

90 *Ringshausen*, Documenta, in: *Der evangelische Erzieher*, 20 (1968) – 24 (1972).

91 *Joachim Perels*, Dualismus von Glauben und politischer Verantwortung? Kritische Anmerkungen zum Beitrag von Uta Schäfer-Richter über die Projektgruppe Dritte Welt der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Schüler, in: *Heinrich W. Grosse/Hans Otte/Joachim Perels* (Hrsg.), *Kirche in bewegten Zeiten. Proteste, Reformen und Konflikte in der hannoverschen Landeskirche nach 1968*, Hannover 2011, S. 227–238.

V. Die 1970er-Jahre: Soziale Ungleichheit, Leistungsbewertung und Numerus clausus

Das Thema »soziale Ungleichheit« war um ›1968‹ im Gegensatz zur »Demokratisierung der Schule« unter politisierten Schüler*innen weniger anschlussfähig. Erst zu Beginn der 1970er-Jahre entfaltete die Auseinandersetzung mit der sozialen Auslese des Bildungswesens und dem Begriff »Chancengleichheit« stärkeres Mobilisierungspotenzial.⁹² In den 1970er-Jahren kam es zu einer breiten Mobilisierung von Schüler*innen gegen die Zunahme zugangsbeschränkter Fächer aufgrund des 1968 eingeführten Numerus clausus (NC).⁹³ Das Thema stieß auch in Göttingen auf Interesse. Als Nachfolgeorganisation des USSB war das »Aktionszentrum Sozialistischer Schüler« (ASS) entstanden. In seiner Schülerzeitung »Die Rote Schule – Zentralorgan der sozialistischen Schüler und Lehramtskandidaten« bettete das ASS seine Analyse über die Einführung des NC in eine allgemeine Kapitalismuskritik ein. Dieser sei das Resultat ausgebliebener Investitionen in den Bildungssektor aufgrund des »ständigen Strebens nach kurzfristigen Profiten im kapitalistischen System«.⁹⁴ Alle Aktionen gegen den Numerus clausus sollten daher als Handeln gegen die soziale Ungleichheit in der Gesellschaft verstanden werden. Auslese, Leistungsdruck und Konkurrenz deuteten sie als Ausdruck des Kapitalismus. Chancengleichheit sei in diesem System nicht gegeben. Aber auch über die marxistischen Interpretationen der linken Schülerorganisationen hinaus sahen Schüler*innen sich in ihrer individuellen Entscheidungsfreiheit für ihren persönlichen Bildungsweg eingeschränkt. Die Einführung der Zugangsbeschränkungen zog Debatten über alternative Zugangswege zur Universität sowie über die Gestaltung des Abiturs nach sich.⁹⁵

Ferner ließ sich die Kapitalismuskritik auf weitere Probleme des Schulsystems anwenden: Das Notensystem rückte in den Fokus kommunistischer wie sozialistischer Schülerorganisationen. In ihren Augen mangelte es in Prüfungs- und Bewertungssituationen an Kontinuität und Objektivität. Prüfende würden durch Faktoren wie Geschlecht und soziale Stellung in ihrem Urteil beeinflusst. Das ASS forderte daher die Abschaffung des Zensurensystems. Aufgrund des utopischen Charakters dieser Forderung sowie angesichts der engen Verschränkung von Schule und Gesellschaft sollten Schüler*innen bei der Zensurengebung zumindest mitbestimmen dürfen, um den Leistungs- und Prüfungsdruck zu mindern. Lehrer*innen und Schüler*innen sollten über jede schriftliche wie mündliche Bewertung miteinander verhandeln. Die Mitbestimmung bei der Leistungsbewertung erreiche jedoch nur ihren gewünschten Effekt, wenn Schüler*innen auch bei Lern- und Prüfungsinhalten Mitsprache erhielten.⁹⁶ Abgesehen von Demonstrationen verzichteten Schülergruppen wie das ASS darauf, mit diesen Forderungen an politische Entscheidungs-

92 Vgl. zum Thema allgemein: *Wilfried Rudloff*, Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese. Die Entdeckung der sozialen Ungleichheit in der bundesdeutschen Bildungspolitik und die Konjunktur des »dynamischen Begabungsbegriffs« (1950 bis 1980), in: *AfS* 54, 2014, S. 193–244.

93 Der starke Andrang an den Universitäten infolge der Bildungsexpansion hatte zu einer Überfüllungskrise geführt. Bis zum Wintersemester 1974/75 wurde für 15 Studiengänge ein Numerus clausus festgesetzt. Mehr zur Geschichte des NC vgl. *Gass-Bolm*, *Das Gymnasium 1945–1980*, S. 360–362.

94 Numerus Clausus. Uni zwischen gestern und morgen, in: *Die Rote Schule* 2, 1970, Nr. 3, S. 9.

95 *Gass-Bolm*, *Das Gymnasium 1945–1980*, S. 366–368.

96 Ebd.

instanzen heranzutreten – dazu mangelte es ihnen an Verhandlungsmacht.⁹⁷ Dies war sicher auch dem Umstand geschuldet, weniger »reformorientiert« denn »revolutionär« auftreten zu wollen. Charakteristisch für jene Gruppen war wieder die Aneignung eines spezifischen Sprachjargons in Verbindung mit ausufernden, theorieaffinen Analysen. Die Forderungen, die sie damit verknüpften, waren ebenfalls nicht neu: Die Anpassung der Schulbildung an die Lebenswirklichkeit der Schüler*innen.

Die Gelegenheit zur Umsetzung dieser Kritik in die Praxis bot sich in solchen Fällen an, in denen Schüler*innen nicht versetzt wurden oder in Prüfungsarbeiten auffällig schlechte Bewertungen erhielten. Durch ihre Skandalisierung kam es zu lokalen, schulübergreifenden Mobilisierungswellen von Schüler*innen mit Schulstreiks und -besetzungen sowie Unterrichtsverweigerungen. Als ein Schüler am Göttinger Felix-Klein-Gymnasium (FKG) Anfang Juli 1969 eine Sechs im Mathematikabitur erhielt, traf sich eine Gruppe Schüler*innen, um über mögliche Gegenmaßnahmen zu beratschlagen. Nach mehreren Flugblattaktionen in den darauffolgenden Tagen mit Analysen der Zensurenggebung folgte ein Teach-in vor dem Direktorenzimmer. Die Schüler*innen des FKG versuchten auch an den anderen Göttinger Gymnasien Schüler*innen zu mobilisieren. Zum Zeichen der Solidarität mit dem Betroffenen sollten sie vom Unterricht fernbleiben. Sogar die lokale Presse erfuhr von den Vorgängen. Der Schüler wurde schließlich nachträglich »versetzt«.⁹⁸ Den Erfolg schrieb sich das ASS auf die Fahnen und feierte ihn durch ein »großes Besäufnis in der Sozialistischen Schülerkommune ›Rote Schule‹«.⁹⁹ Ob die Proteste bei der Entscheidung der Schulleitung tatsächlich eine Rolle gespielt hatten, bleibt jedoch unklar.

Fazit

Die Kultusministerkonferenz (KMK) schuf 1972 mit den »Bonner Vereinbarungen« eine einheitliche, bundesweite Neuregelung der Organisation der Oberstufe. Dies war zugleich Ergebnis und Höhepunkt einer Debatte, die Bildungswissenschaftler*innen und -politiker*innen schon seit Mitte der 1950er-Jahre geführt hatten.¹⁰⁰ Durch Schulversuche in allen Bundesländern waren die Neuregelungen bereits erprobt und wurden von einem breiten Konsens über ihre Notwendigkeit getragen. Kern der Reform war die Ausweitung der Auswahlmöglichkeiten für Schüler*innen bei der Fächerwahl in der Oberstufe und für die Abiturprüfung. Neben der stärkeren Berücksichtigung ihrer individuellen Neigungen und Begabungen ging es darum, sie die entscheidenden Weichenstellungen für ihren persönlichen Bildungs-

97 Zum Konzept der Political Opportunity Structures vgl. *Hellmann*, Paradigmen der Bewegungsforschung, S. 23 f.

98 Chronologie eines Konfliktes, in: *Die Rote Schule* 1, 1969, Nr. 1, S. 4.

99 Ebd.

100 Hierbei soll nicht verkannt werden, dass durch die sogenannten Saarbrücker Vereinbarungen (1960) Schüler*innen der Oberstufe bereits einige Wahlfreiheiten zugestanden worden waren: Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien, in: *Bildung und Erziehung* 13, 1960, S. 688–689.

weg selbst vornehmen zu lassen.¹⁰¹ Für den schulischen Alltag von Schüler*innen gymnasialer Oberstufen bedeuteten diese Reformen eine Zäsur. Wie sie die Reformen bewerteten, muss Gegenstand weiterer Forschung sein.

Im Jahr 1973 stellte die KMK in ihrem Beschluss »Zur Stellung des Schülers in der Schule«¹⁰² fest, dass der »Wandel in allen Lebensgebieten und die Reformen im Bildungswesen [...] dazu beigetragen« hätten, dass sich die Rolle des Schülers in der Schule verändert habe.¹⁰³ Darin formulierte die KMK die Rechte des einzelnen Schülers und von Schülervertretungen, setzte ihnen in den Abschnitten »Leistungsverweigerung« und »Sogenannte Schülerstreiks« aber auch klare Grenzen.¹⁰⁴ Der Beschluss kann als Versuch gelesen werden, politisches Handeln von Schüler*innen in geregelte Bahnen zu lenken. Die Schüler*innen hatten sich aktiv in den Reformprozess eingebracht und somit einen eigenständigen Beitrag erbracht, wenngleich sie dabei aus Sicht der Kultusministerien gelegentlich über die Stränge geschlagen hatten.

Fragt man danach, inwiefern es den Schüler*innen gelungen war, als bildungspolitische Akteure ihre eigenen Vorstellungen in rechtlich bindende politische Entscheidungen einfließen zu lassen, so fällt das Urteil ambivalent aus. Zwar hatten die Kultusministerien sie in der Erarbeitung neuer Bestimmungen für beispielsweise die SMV an bestimmten Stellen beteiligt, unvorhergesehene Eigeninitiativen von Schülergruppen wurden allerdings nicht immer gern gesehen. Gruppierungen wie die unabhängigen und sozialistischen Schülergruppen, die diese Regeln als Teil ihrer Provokationspraxis missachteten, galten nicht als legitime Verhandlungspartner. In den Augen vieler Lehrer*innen und Kultusministerien erschien das Engagement zumindest dieser Gruppen als ernst zu nehmende Bedrohung der schulischen Ordnung – nicht zuletzt wegen der zeitgleich um sich greifenden Studentenunruhen. Es galt daher, ihnen zumindest gewisse Zugeständnisse zu machen, um eine Eskalation zu verhindern. Das Handeln aller Gruppen wurde dadurch erschwert, dass ihre Anerkennung als politische Akteure nicht selbstverständlich war. Begrenzt war ihr politischer Erfolg auch deswegen, weil ihr Handeln weder strategisch angelegt noch gruppenübergreifend koordiniert war. Dies war den geringen Erfahrungen der Jugendlichen im politischen Raum sowie der heterogenen Zusammensetzung der Schülerbewegung geschuldet. Insgesamt blieben die Proteste oft an den lokalen Raum oder sogar die einzelne Schule selbst gebunden. Es bedeutete einen hohen Ressourcenaufwand und bedurfte weiterer organisatorischer Strukturen, sich überregional zu vernetzen.

Trotz dieser Einschränkungen gelang es den Schüler*innen, in bildungspolitischen Debatten eigene Akzente zu setzen. Sie eigneten sich Debatten und bildungs-

101 Zu Entstehung und Inhalten der Reform vgl. *Gass-Bolm*, Das Gymnasium 1945–1980, S. 286–291.

102 Zur Stellung des Schülers in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.5.1973, in: *Bildung und Erziehung* 27, 1974, S. 77–85.

103 Ebd., S. 77.

104 Leistungsverweigerung und Schülerstreiks waren beliebte politische Protestpraktiken. Der Begriff Schülerstreik ist die irreführende Bezeichnung für die Teilnahme von Schüler*innen an Demonstrationen während des Schulunterrichts. Vgl. Demonstrationserlass in Nordrhein-Westfalen vom 5. Juli 1968, in: *Hinrichs*, SMV im Umbruch, S. 81.

wissenschaftliche Forschungsergebnisse über Schulmodelle, Strukturreformen in der Oberstufe, die didaktische und inhaltliche Umgestaltung einzelner Unterrichtsfächer oder Partizipationsmöglichkeiten im Schulalltag an, bündelten sie und übertrugen sie auf ihre Lebenswirklichkeit – die eigene Schule. Sie selbst setzten durchgehend einen Schwerpunkt bei der politischen Bildung und schulischen Partizipationschancen. Dadurch leisteten sie einen eigenständigen Beitrag nicht nur zu den bildungspolitischen Debatten, sondern auch zu den 68er-Protesten. Schüler*innen als bildungspolitische Akteure ernst zu nehmen, sollte nicht nur für die Forschung über die Bildungsreformen der 1960er- und 1970er-Jahre selbstverständlich sein, sondern vermag auch den Ort von ›1968‹ näher zu bestimmen. Dadurch gelingt es, beide Felder jenseits der Hochschulreformen mehr zusammenzuführen.

SANDRA WENK

Die Bildung der Anderen

Der Krisendiskurs über die Hauptschule und Hauptschüler*innen in den 1970er- und frühen 1980er-Jahren

Die öffentliche Thematisierung der Schule lebt von den ausgerufenen Krisen der Institution. Besonders deutlich wurde das in den 2000er-Jahren, als das schlechte Abschneiden 15-jähriger deutscher Schüler*innen in internationalen Vergleichsarbeiten als »PISA-Schock« stilisiert wurde. In puncto Chancengleichheit wurde dem deutschen Bildungswesen ein noch miserableres Zeugnis ausgestellt, denn in Deutschland konnte der Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischen Kompetenzen besonders eindrücklich gezeigt werden.¹

Die PISA-Untersuchungen und ihre Folgen sind umstritten: Gelang nun die Umsetzung lange geforderter Reformmaßnahmen, die vielfach einen Bruch mit deutschen Bildungstraditionen bedeuteten, etwa der Ausbau frühkindlicher Bildung, der ganztägige Schulbesuch, die Anerkennung von Heterogenität und Diversität im Klassenzimmer, individuelle Förderung und Maßnahmen zur Reduktion sogenannter herkunftsbedingter Disparitäten? Oder handelte es sich um eine von Optimierungsideen geleitete neoliberale Ausrichtung des Bildungswesens, in der Benchmarks und Expert*innen vorgaben, was in Schulen gelernt werden sollte? Die Erziehungswissenschaft scheint bis heute gespalten in Bezug auf diese Fragen, ging mit den Reformen auch ein massiver Umbau der Disziplin zugunsten empirischer Bildungsforschung und vor allem pädagogischer Psychologie einher.²

Die Bildungsgeschichte hat sich bisher erst in Ansätzen mit den jüngsten Reformen und ihrer Vorgeschichte beschäftigt. In den letzten Jahren wurden Studien zur Geschichte der »Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung« (OECD) sowie Arbeiten zur Vermessung, Expertisierung, Evidenzbasierung und Steuerung von Bildungspolitik seit den 1960er-Jahren vorgelegt.³ Dieser Beitrag

1 Vgl. zum Beispiel *Klaus-Jürgen Tillmann*, PISA & Co – eine kritische Bilanz, URL: <<https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/208550/pisa-co-eine-kritische-bilanz/>> [27.7.2022].

2 Die Errungenschaften der PISA-Studie hebt hervor: *Rainer Geißler*, Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 24, 2004, S. 362–380; vgl. als kritische Perspektiven zum Beispiel *Edgar Forster*, Kritik der Evidenz. Das Beispiel evidence-informed policy research der OECD, in: *ZfPäd* 60, 2014, S. 890–907; *Johannes Bellmann/Thomas Müller* (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*, Wiesbaden 2011.

3 *Daniel Tröhler*, Sputnik, die Pädagogisierung des Kalten Krieges und PISA, in: *Klaus Zierer/Joachim Kahlert/Matthias Burchardt* (Hrsg.), *Die pädagogische Mitte. Plädoyers für Vernunft und Augenmaß in der Bildung*, Bad Heilbrunn 2016, S. 97–108; *Regula Bürgi*, Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt. Denkstile und Netzwerke einer internationalen Bildungsexpertise, Opladen/Berlin etc. 2017; *Anne Rohstock*, Antikörper zur Atombombe. Verwissenschaftlichung und Programmierung des Klassenzimmers im Kalten Krieg, in: *Patrick Bernhard/Holger Nehring* (Hrsg.), *Den Kalten Krieg denken. Beiträge zur sozialen Ideengeschichte seit 1945*, Essen 2014, S. 257–282. Zudem gibt es erste Analysen, die die Reformen der 1960er- und 1970er-Jahre und die jüngsten Veränderungen im Bildungswesen in Beziehung zueinander set-

legt einen Fokus auf Schulreformen und betrachtet die im PISA-Diskurs im Besonderen problematisierte Schulform der Hauptschule.

Vor allem vier Befunde der PISA-Studie waren es, die die Hauptschule unmittelbar betrafen: erstens die besonders schlechten Kompetenzwerte etwa eines Fünftels der Schüler*innen, die als »Risikoschüler*innen« bezeichnet wurden und die mehrheitlich die Hauptschule besuchten. Zweitens wurden an Hauptschulen durch eine gemeinsame Beschulung leistungsschwacher Schüler*innen wenig anregende »Entwicklungsmilieus« identifiziert. Drittens wurde eine Überrepräsentation von Schüler*innen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status sowie viertens ein überdurchschnittlich hoher Anteil von Schüler*innen mit Migrationshintergrund konstatiert: PISA 2000 kam zu dem Ergebnis, dass 50 % der Schüler*innen, deren Elternteile beide nicht in Deutschland geboren waren, Hauptschulen besuchten.⁴

Damit war nicht nur die meritokratische Vorstellung einer herkunftsunabhängigen, leistungsorientierten schulischen Differenzierung in verschiedene Schulformen erneut unglaubwürdig geworden, sondern auch ein zentrales Argument von Hauptschulverfechter*innen: Diese hatten nämlich angeführt, dass der ›Schonraum‹ Hauptschule gerade der Förderung leistungsschwächerer beziehungsweise vermeintlich praktisch begabter Schüler*innen diene.⁵

So verlor die Hauptschule innerhalb von nur wenigen Jahre nach Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse nicht nur viele ihrer Schüler*innen; auch ihre bildungspolitische Lobby schwand. Dazu trugen der »Brandbrief« der Neuköllner Rütli-Schule im Frühjahr 2006 und die sich anschließende öffentliche Berichterstattung wesentlich bei, die stark skandalisierend durch Schilderungen von Ordnungslosigkeit, vermeintlich fehlendem Integrationswillen von Migrant*innen und ausgemachten »Parallelwelten« geprägt war.⁶ In dem Schreiben hatte das Kollegium gegenüber dem Berliner Senat um zusätzliche personelle Unterstützung gebeten, da aufgrund von allgegenwärtiger Gewalt und Aggressivität kein Unterricht mehr stattfinden könne. Zudem beklagten die Lehrer*innen, dass sie den Jugendlichen, die zu 83,2 % einen Migrationshintergrund hätten, aufgrund der ihnen fehlenden Kompetenz in den Erstsprachen der Schüler*innen, mangelnder Kooperation des

zen. Achim Leschinsky, Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik, in: ZfPäd 51, 2005, S. 818–839; Klaus-Jürgen Tillmann, Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – von den 1970er Jahren zur PISA-Zeit, in: Die Deutsche Schule 100, 2008, S. 31–42.

- 4 Vgl. Albert Scherr/Marcus Emmerich, »Innere Schulreform« in der Hauptschule. Eine empirische Untersuchung über die Möglichkeiten und Grenzen des Organisationslernens, Schwalbach im Taunus 2007, S. 19–29; Thorsten Bohl, Anstöße – PISA und Lernende in der Hauptschule, in: ders./Hans-Ulrich Grunder/Katja Kansteiner-Schänzlin u. a. (Hrsg.), Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA, Baltmansweiler 2003, S. 15–63; Jürgen Baumert/Kai Maaz/Petra Stanat u. a., Schulkomposition oder Institution – was zählt? Schulstrukturen und die Entstehung schulförmerspezifischer Entwicklung, in: Die Deutsche Schule 101, 2009, S. 33–46; als kritische Analyse: Anke Clasen, Bildung als Statussymbol. Hauptschule und Schulstrukturen nach PISA, Weinheim/Basel 2014.
- 5 Ernst Rösner/Jürgen Rekus, Hauptschule abschaffen? Pro und Contra, in: Pädagogik 54, 2002, H. 7–8, S. 82–83.
- 6 Vgl. die kritische Analyse von Stefan Wellgraf, Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung, Bielefeld 2012, S. 165–200.

Elternhauses und beschränkter beruflicher Perspektiven keine Unterstützung bieten könnten. Die Lehrer*innen schlussfolgerten, »dass die Hauptschule am Ende der Sackgasse angekommen ist und es keine Wendemöglichkeit mehr gibt«. ⁷

In vielen westdeutschen Bundesländern wurde die Schulform, die nach der Wiedervereinigung in Ostdeutschland nur in Mecklenburg-Vorpommern eingeführt worden war, abgeschafft und mit Realschulen zusammengelegt oder zu Gemeinschaftsschulen entwickelt. ⁸ Als eigenständige Schulform gibt es die Hauptschule heute nur noch in fünf Bundesländern. Doch auch in diesen nehmen die Schüler*innenzahlen stark ab. Zahlreiche Schulen sind daher in den letzten Jahren geschlossen worden. ⁹ Bundesweit machten Hauptschüler*innen im Jahr 2015 lediglich 11 % der Schüler*innen in der Sekundarstufe I aus. ¹⁰

Mit Blick auf die längere Geschichte der Hauptschule lässt sich jedoch kaum von einem ›Schock‹ durch PISA sprechen, denn der Krisendiskurs über die Hauptschule ist fast so alt wie die Schulform selbst. Seit ihrem Bestehen seit den späten 1960er-Jahren war die Hauptschule von grundsätzlicher Kritik begleitet. Der folgende Beitrag argumentiert, dass in der Folge von PISA zugespitzt und verdichtet Probleme verhandelt wurden, die in unterschiedlicher Geschwindigkeit und mit großen regionalen Unterschieden bereits seit den späten 1960er-Jahren entstanden waren und seither in unterschiedlichen Konjunkturen scharf kritisiert und auch medial thematisiert wurden. Diese Probleme bildeten die Voraussetzung dafür, dass in den 2000er-Jahren recht schnell über die Abwicklung der Schulform – nicht jedoch des Bildungsgangs oder des Abschlusses – entschieden wurde.

Ich erörtere zunächst, welche bildungspolitischen Konflikte und Strukturprobleme sich in den frühen 1970er-Jahren herausbildeten und warum die Hauptschule bereits zu dieser Zeit in der öffentlichen Wahrnehmung und bei zentralen bildungsreformerischen Akteur*innen delegitimiert war. Dann erläutere ich, welche politischen und pädagogischen Maßnahmen daraufhin entwickelt wurden und warum sich die Hauptschule trotz schon anfänglicher Delegitimierung einerseits als so

7 Rütli-Schule Neukölln an Berliner Senat für Bildung, Jugend und Wissenschaft u. a., 28.2.2006, URL: <<https://facettenneukoelln.files.wordpress.com/2014/07/brandbrief-schulsituation-rc3bctli-schule.pdf>> [21.7.2022].

8 In Bayern, dem Bundesland mit den bundesweit stärksten und stabilsten Hauptschüler*innenquoten, wurde sie zur Mittelschule umgewandelt, an der es fortan auch die Option gab, die Mittlere Reife zu erwerben. In Baden-Württemberg wurden Werkrealschulen/Hauptschulen gegründet, die nach erfolgreichem zehnjährigem Absolvieren mit dem Werkrealschulabschluss ebenfalls einen mittleren Schulabschluss vergeben. In Hessen laufen derzeit die letzten Jahrgänge der Hauptschule aus. In Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen gibt es weiterhin Hauptschulen, allerdings nur in geringer Zahl. Rita Nikolai, Zweigliedriges Schulsystem, in: *Marius Harring/Carsten Rohlf/Michaela Gläser-Zikuda* (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*, Münster 2022 (zuerst 2019), S. 98–106, hier: S. 98.

9 Gab es deutschlandweit im Jahr 2006 noch knapp 5.000 Hauptschulen, waren es 2020 nur noch etwa 1.800. In Nordrhein-Westfalen existierte im Jahr 2020 nur noch circa ein Viertel der 2006 noch vorhandenen Hauptschulen. Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1, Bildung und Kultur, Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2020/2021, URL: <https://www.destatis.de/DE/Service/Bibliothek/_publikationen-fachserienliste-11.html> [29.7.2022].

10 *Anne Christine Holtmann/Laura Menze/Heike Solga*, Schulabgänger und -abgängerinnen mit maximal Hauptschulabschluss, in: *Gudrun Quenzel/Klaus Hurrelmann* (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*, Wiesbaden 2019, S. 365–388, hier: S. 365 f.

langlebig erwies, eine veränderte Bildungsbeteiligung sowie geburtenschwächere Jahrgänge andererseits jedoch bereits seit den frühen 1980er-Jahren zu Schulschließungen in größerem Umfang führten.

Der Aufsatz fokussiert das Zusammenspiel von Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft und Öffentlichkeit und basiert daher auf bildungspolitischen Stellungnahmen, pädagogischen Publikationen und überregionaler Presseberichterstattung. Er betrachtet neben übergreifenden Entwicklungen insbesondere das Beispiel Nordrhein-Westfalens. Wie in den Stadtstaaten geriet die Hauptschule als Projekt der sozial-liberalen Regierung im bevölkerungsreichsten Bundesland früh in die Kritik. Zudem trat die Gesamtschule in Konkurrenz zu Hauptschulen.

I. »Lazarett für die auf dem Schlachtfeld der weiterführenden Schulen verwundeten Schüler.«¹¹ Die Krise der Hauptschule in den 1970er-Jahren als Krise der Bildungsreform

*Von der Bildungsreform abgehängt. Mediale Blicke auf Hauptschule und Hauptschüler*innen in den 1970er-Jahren*

Mitte der 1970er-Jahre schaffte es die Hauptschule in die Leitmedien. Im Stern etwa berichteten Schüler*innen im Januar 1975 von Schwierigkeiten und Vorurteilen, die ihnen als Hauptschüler*innen im »Wettrennen um einen Ausbildungsplatz« entgegengebracht wurden.¹² 9 der 24 Jugendlichen aus der porträtierten Abschlussklasse einer Hauptschule im Hamburger Norden hatten keine Lehrstelle finden können. Weitere mussten Kompromisse in ihrer Berufswahl eingehen, um einen Ausbildungsvertrag zu schließen. Der Artikel nahm Partei für die Schüler*innen, die in der Überschrift mit der Frage zitiert wurden »Sind wir denn der letzte Dreck?« und die aus Gründen, die sie selbst nicht zu verantworten hätten, auf einer Schule gelandet waren, die immer weniger Schüler*innen besuchten und die im Vergleich zu Realschulen und Gymnasien schlechter ausgestattet war. Ähnlich berichteten auch Der SPIEGEL und Die ZEIT damals über Hauptschulen.¹³ Fernsehteams begleiteten Abschlussklassen in Hamburg, Kiel und München auf dem Weg in das Arbeitsleben.¹⁴

11 Erich Frister, Eine Zukunft für die Hauptschule?, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), In Sachen Hauptschule, Kronberg im Taunus 1977, S. 11–26, hier: S. 23. Der GEW-Vorsitzende bezieht sich hier zwar nur auf eine bestimmte Gruppe von Hauptschüler*innen, nämlich Schüler*innen, die an Gymnasien und Realschulen gescheitert waren, doch ist die Aussage darüber hinaus charakteristisch für den Blick auf Hauptschüler*innen in den frühen 1970er-Jahren.

12 Schüler fragen: »Sind wir denn der letzte Dreck?«. Hauptschulabgänger berichten, was sie denken, was sie wollen und warum sie manchmal versagen. Ein Bericht von Horst Dittrich mit Fotos von Mihaly Moldvay, in: Stern, 30.1.1975, S. 52–56, hier: S. 54.

13 O. V., Arbeitslose. Nix zu machen, in: Der SPIEGEL, 29.12.1975, S. 18–20; Nina Grunenberg, Schon beim Start ins Abseits, in: Die ZEIT, 7.2.1975.

14 Vgl. zum Beispiel Karin Storch, Auf die Plätze, fertig, los. Das Wettrennen um Lehrstellen, ZDF, 15.8.1977; Nick Wagner, Die Sackgasse, BR, 14.7.1977; Reinhard Kahl/Michael Krey, Die Hauptschule, Teil 4: »... noch mal davongekommen« – Hauptschüler auf Lehrstellensuche, NDR, 9.5.1977.

Die in den Reportagen zu Wort kommenden Hauptschüler*innen wurden zu meist als Leidtragende der Bildungsreform präsentiert, denen die Schule mehr als früheren Generationen abverlangen würde und die dennoch um ihre Zukunft bangen müssten.¹⁵ Besondere Aufmerksamkeit zogen der registrierte Verdrängungsprozess auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und die Jugendarbeitslosigkeit auf sich, die nach den Jahren der Vollbeschäftigung ein neues Phänomen in der Bundesrepublik darstellte und um 1975 einen ersten Höhepunkt erreichte, als geburtenstarke Jahrgänge auf geringer werdende Ausbildungsplätze trafen.¹⁶ Über 5 % der Jugendlichen im Alter von 15 bis 18 Jahren waren 1974/1975 erwerbslos gemeldet, wobei am stärksten diejenigen betroffen waren, die keinen Hauptschulabschluss erlangt hatten.¹⁷ Diese Gruppe war nicht klein. In Nordrhein-Westfalen verließen im Schuljahr 1974/75 circa 18 % der Schüler*innen die Hauptschule nur mit einem Abgangszeugnis. Unter den Kindern von Arbeitsmigrant*innen war es mit 58 % gar mehr als jede*r Zweite.¹⁸

Die beschränkten Berufsmöglichkeiten, drohende Arbeitslosigkeit und die Stigmatisierung, die es bedeutete, Hauptschüler*in zu sein, würden sich auf die Erziehungssituation in den Schulen und auf das Selbstbewusstsein der Schüler*innen auswirken, so der Tenor der medialen Beiträge.¹⁹ Hauptschüler*insein war damit als äußerst prekär markiert worden, Unterricht in der Hauptschule wurde als von Störungen durchzogen, das schulische Miteinander als von Aggressivität geprägt beschrieben.²⁰ So zitierte Der SPIEGEL in einer reißerischen Reportage den Berliner Erziehungswissenschaftler Michael Hoffmann und behauptete pauschal: »Die westdeutsche Hauptschule gleicht einem ›psychosozialen Lazarett‹, scheint Lieferstätte

15 O. V., Wie lange soll die Quälerei noch dauern?, in: Der SPIEGEL, 15.2.1976, S. 57–60, hier: S. 57.

16 Vgl. Thomas Raithe, Jugendarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik. Entwicklung und Auseinandersetzung während der 1970er und 1980er Jahre, München 2012.

17 Ders., Jugendarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik und in Frankreich in den 1970er und 1980er Jahren, in: ders./Thomas Schlemmer (Hrsg.), Die Rückkehr der Arbeitslosigkeit. Die Bundesrepublik Deutschland im europäischen Kontext 1973 bis 1989, München 2009, S. 67–80, hier: S. 69; Raithe, Jugendarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik, S. 33–35; Wiebke Wiede, Subjektivierung im Abseits. Jugendliche Arbeitslose im Ruhrgebiet in den 1980er Jahren, in: Sara-Marie Demiriz/Jan Kellersohn/Anne Otto (Hrsg.), Transformationsversprechen. Zur Geschichte von Bildung und Wissen in Montanregionen, Essen 2021, S. 295–311, hier: S. 296.

18 Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (KM NRW), Hauptschulbericht. Bericht über die Entwicklung der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Köln 1978, Anlage 13. Drei Jahre zuvor lag der Anteil der Hauptschüler*innen ohne Abschluss noch bei fast 28 %. Jürgen Girsogen, Fünf Jahre Grund- und Hauptschule, Düsseldorf 1973, S. 20. Die Zahl der Hauptschüler*innen ohne deutsche Staatsbürgerschaft war seit 1970 kontinuierlich gestiegen und bildungspolitisch registriert worden. 1976/77 besuchten circa 40.000 ausländische Kinder nordrhein-westfälische Hauptschulen und machten damit knapp 6 % von deren Schüler*innenschaft aus. KM NRW, Hauptschulbericht, Anlage 9, zu regionalen Differenzen vgl. Anlage 11. Vgl. zur Gruppe der ausländischen arbeitslosen Jugendlichen Raithe, Jugendarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik, S. 35–39.

19 Vgl. zum Beispiel Kurt Reumann, Die anderen sind das Fleisch, wir sind die Knochen. Das Elend der Hauptschule, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 4.11.1978; o. V., Schule, »Es gibt keine fröhliche Jugend mehr«, in: Der SPIEGEL, 31.5.1976, S. 38–52.

20 Vgl. dazu auch Till Kössler, Jenseits von Brutalisierung oder Zivilisierung. Schule und Gewalt in der Bundesrepublik (1970–2000), in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 15, 2018, S. 222–249, hier: S. 230.

eines neuen Jugendproletariats zu werden.«²¹ Hauptschule, das hieß diesen Berichten zufolge mitunter »Restschule«, »Klippschule«²², »Dummenschule«.²³

Der Begriff »Restschule« impliziert, Hauptschüler*innen seien in den 1970er-Jahren eine Minderheit unter den Sekundarschüler*innen gewesen. Das war jedoch nicht der Fall. Die Hauptschule war trotz deutlicher Verschiebungen der Bildungsbeteiligung in Richtung Realschulen und Gymnasien im Bundesdurchschnitt bis 1972 diejenige Schulform, die von der absoluten Mehrheit der Schüler*innen besucht wurde.²⁴ Gerade in den Stadtstaaten hatte die Zahl der Hauptschüler*innen allerdings stark abgenommen. In Hamburg war ihr Anteil an den Siebtklässler*innen innerhalb eines Jahrzehnts bis 1972 von ungefähr zwei Dritteln auf ein Drittel zurückgegangen.²⁵ In Berlin wechselten im Schuljahr 1972/73 erstmals mehr Grundschüler*innen auf ein Gymnasium als auf eine Hauptschule.²⁶ In den Flächenländern sah es anders aus. In Nordrhein-Westfalen besuchte im selben Schuljahr die Hälfte des entsprechenden Altersjahrgangs die fünfte Klasse der Hauptschule. Doch auch hier hatten sich die Schüler*innenverhältnisse rasant verändert, denn nur drei Jahre zuvor waren es noch 63,7 % der Übergänger*innen gewesen.²⁷ Dabei sind große regionale Differenzen sowie ein Stadt-Land-Gefälle zu betonen. So ging beispielsweise in Münster und Köln einige Jahre später, im Jahr 1976, weniger als ein Drittel der Fünftklässler*innen auf eine Hauptschule. In ländlich situierten Städten wie Kleve, Olpe oder Siegen waren es über die Hälfte. Gleiches gilt für die Städte Aachen und Duisburg.²⁸ Diese Zahlen machen den beschleunigten Wandel der Bildungsbeteiligung während der 1960er-Jahre und vor allem im Übergang zu

21 O. V., Keucht hoffnungslos, in: Der SPIEGEL, 17.2.1975, S. 66–71, hier: S. 66.

22 Norbert Iserlohe, Klippschule der Nation?, in: Kölnische Rundschau, 25.8.1971, Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland (LAV NRW R), NW 372, Nr. 539.

23 O. V., Keucht hoffnungslos, S. 68. Vgl. zu weiteren effekthascherischen und stigmatisierenden Zuschreibungen eine vom baden-württembergischen Kultusministerium in Auftrag gegebene Studie: Institut für Bildungsplanung und Studieninformation Stuttgart, Leitstudie zur Situation der Hauptschule in Baden-Württemberg. Bericht der Bildungsberatungsstellen Karlsruhe und Schwäbisch-Hall, o. O. 1972, S. 6; weitere Beispiele in *Silke Hahn*, Zwischen Re-education und Zweiter Bildungsreform. Die Sprache der Bildungspolitik in der öffentlichen Diskussion, in: *Georg Stötzel/Martin Wengeler* (Hrsg.), Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin/New York 1995, S. 163–209, hier: S. 179.

24 *Helmut Köhler*, Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952 bis 1975. Ein Indikator für die Entwicklung des Bildungswesens, Berlin 1978, S. 55. Während 1960 70,1 % der 13-Jährigen eine Volksschule besucht hatten, waren es 1973 nur noch 48,6 % (ebd., S. 169). Die im Folgenden präsentierten Zahlen sind nicht ganz vergleichbar, weil mal der Anteil der Fünft-, mal der Siebtklässler*innen angegeben ist. Für eine allgemeine Einordnung erscheinen sie dennoch aussagekräftig. Tendenziell ist die Bildungsbeteiligung der 13-Jährigen an der Hauptschule wegen Rücküberweisungen von Realschulen und Gymnasien höher.

25 *Peter Struck*, Chancengleichheit für Hauptschule?, in: *Hamburger Lehrerzeitung* 25, 1973, S. 445–458, hier: S. 448.

26 *Michael Hoffmann*, Hauptschule in Berlin – Aktuelle Probleme und Problemlösungsansätze, in: *Udo Franz/ders.* (Hrsg.), Hauptschule. Erfahrungen – Prozesse – Bilanz, Kronberg im Taunus 1975, S. 153–196, hier: S. 171.

27 *Peter Kraft*, Die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, in: ebd., S. 95–119, hier: S. 103.

28 KM NRW, Hauptschulbericht, Anlage 11.

den 1970er-Jahren auf dem Höhepunkt der Bildungsreform deutlich.²⁹ Diese Veränderungen wurden von einer kritischen Bildungsöffentlichkeit aufmerksam verfolgt, weil sie den Reformen entgegenliefen, die seit den ausgehenden 1950er-Jahren erst zur Einführung der Hauptschule geführt hatten.

In den meisten Bundesländern gab es die Hauptschule, die in den Stadtstaaten bereits auf eine längere Tradition zurückblicken konnte, seit den 1960er-Jahren. Die Neuerungen, die mit der Einführung der Hauptschule verbunden waren, werden deutlich, wenn man berücksichtigt, dass über die Hälfte der vorigen Volksschulen in Flächenländern bis dahin aus nur ein bis drei Klassen bestanden hatte, in denen acht Altersjahrgänge gemeinsam unterrichtet worden waren.³⁰ In mehreren Bundesländern waren Volksschulen nach Konfessionen getrennt gewesen, die Lehrer*innen hatten in der Regel ein nur zwei- bis dreijähriges Studium absolviert und nicht selten Kinder im Alter von 6 bis 14 Jahren in allen Fächern ›volkstümlich‹ unterrichtet. Fremdsprachenunterricht gab es an Volksschulen lange nicht.³¹

Die Reform der Volks- zur Hauptschule war lagerübergreifend seit Mitte der 1960er-Jahre forciert worden, wozu auch die übergreifende Bildungsreformdebatte und der Ruf nach gleichen Bildungschancen beigetragen hatten. Im Rahmen der Reformmaßnahmen wurde die Schulpflicht verlängert, das ländliche Schulwesen zentralisiert, Hauptschulen in Jahrgangsklassen und zumeist überkonfessionell organisiert. Der Fachunterricht wurde durch Fremdsprachenunterricht, den Ausbau von Naturwissenschaften sowie politischer Bildung gestärkt.³² Während dies im CDU-regierten Baden-Württemberg eher eine verhaltene Modernisierung der Volksschule bedeutete, wurde die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen von der sozial-liberalen Regierung 1968 ausdrücklich als weiterführende Schulform verstanden, die befähigten und leistungsbereiten Schüler*innen den Weg zur (Fach-)Hochschulreife öffnen sollte.³³ Lehrer*innen sollten Inhalte fachlich differenziert, wissenschaftsbezogen fundiert und gesellschaftskritisch vermitteln und den Unterricht leistungs-

29 Vgl. Köhler, Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952 bis 1975, S. 55. Auch in den christdemokratisch regierten Bundesländern gingen die Anmeldezahlen an Hauptschulen deutlich zurück. In Baden-Württemberg machten Hauptschüler*innen 1972 mit 45,9 % der Fünftklässler*innen weniger als die Hälfte, aber noch immer die relative Mehrheit aus. Institut für Bildungsplanung und Studieninformation Stuttgart, Leitstudie zur Situation der Hauptschule in Baden-Württemberg, S. 7, Anm. 2.

30 KM NRW, Neuordnung des ländlichen Volks- und Sonderschulwesens im Lande Nordrhein-Westfalen. Unter Einbeziehung des ländlichen berufsbildenden Schulwesens, Ratingen 1965, S. 14.

31 In Nordrhein-Westfalen wurde Englisch beispielsweise erst im Jahr 1965 zu einem verpflichtenden Unterrichtsfach. KM NRW, Einführung des obligatorischen Englischunterrichts in der Volksschule zu Ostern 1965. RdErl. v. 13.10.1964, in: Amtsblatt des Kultusministeriums Land Nordrhein-Westfalen 17, 1965, S. 156 ff.

32 Vgl. Winfried Müller/Ingo Schröder/Markus Mößlang, »Vor uns liegt ein Bildungszeitalter«. Umbau und Expansion – das bayerische Bildungssystem 1950 bis 1975, in: Thomas Schlemmer/Hans Woller (Hrsg.), Bayern im Bund. Die Erschließung des Landes 1949 bis 1973, München 2001, S. 273–355, hier: S. 277–299; Sandra Wenk, Hoffnung Hauptschule. Zur Geschichte eines vergessenen Gesellschaftsprojekts der Bildungsreformära 1957–1973, Göttingen 2022, Kapitel 4–7.

33 In Baden-Württemberg waren zwar Landschulen zentralisiert und die Schulpflicht verlängert worden, doch waren die Hauptschulen zumeist einzügig und das Fach Arbeitslehre wurde lange nicht unterrichtet. Institut für Bildungsplanung und Studieninformation Stuttgart, Leitstu-

und neigungsdifferenziert organisieren. Ein neues Unterrichtsfach »Arbeitslehre« sollte zu einer Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Arbeitswelt führen. Die nordrhein-westfälische Reform nahm damit vorweg, was die Kultusministerkonferenz 1969 bundesweit als Merkmale der neuen Schulform festlegte.³⁴

In Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen, wo die Hauptschule Eltern gar als »Schule des Aufstiegs« angepriesen worden war, waren die Maßstäbe zur Beurteilung der Schulreform innerhalb kurzer Zeit so weit nach oben geschraubt worden, dass die Schul(re)form fast zwangsläufig scheitern musste. So traten an den neuen Hauptschulen durch den im Vergleich zu den früheren Volksschulen neuen Anspruch, weiterführende Schulen zu sein, Zielkonflikte auf: Sollte die Hauptschule vorrangig leistungsstärkere Schüler*innen fördern, um ihnen den Anschluss an die anderen weiterführenden Schulen zu ermöglichen, oder sich leistungsschwächeren Schüler*innen widmen? Sollte die Schulform die Optionen weiterführender Bildung offenhalten oder gezielt auf berufliche Bildung vorbereiten?

Zudem zeichneten Erfahrungsberichte von Lehrer*innen und Schulverwaltung ein äußerst heterogenes und chaotisches Bild der Reform vor Ort, der vielfach schlichtweg die Voraussetzungen, das heißt geeignete Räume, Geräte und Materialien für den anspruchsvolleren Unterricht, Lehrbücher oder entsprechend aus- und fortgebildete Lehrer*innen fehlten, zumal viele Regionen weiterhin unter Lehrermangel litten. Infolge der seit Beginn der 1960er-Jahre intensivierten Bildungswerbung für Realschulen und Gymnasien blieben viele Eltern gegenüber den neuen Hauptschulen skeptisch. Die schulische Praxis hinkte den reformerischen Ambitionen nahezu chronisch hinterher.³⁵ Der Vorwurf der Scheinreform bildete daher ein zentrales Moment der Hauptschulkritik gerade bei Lehrer*innen.³⁶

Das öffentliche Interesse an der Schulform in den 1970er-Jahren lässt sich auf eine allgemein enorm gesteigerte Aufmerksamkeit gegenüber Fragen von Aufwachsen, Erziehung und vor allem schulischer Bildung im Zuge der Bildungsreform zurückführen.³⁷ Dass die Hauptschule dabei medial als Schule der Abgehängten präsentiert wurde, hängt mit veränderten Vorstellungen von Kindheit, Jugend und individueller Lebensführung zusammen, die mit der Situation an der Hauptschule kontrastiert wurden. Den porträtierten Hauptschüler*innen im Bericht des Stern ging es beispielsweise nicht darum, irgendeinen Beruf auszuüben, sondern einen,

die zur Situation der Hauptschule in Baden-Württemberg, S. 8 und 13. Zur nordrhein-westfälischen Konzeption: *Wolfgang Klafki*, Die neue Hauptschul-Konzeption in Nordrhein-Westfalen, in: Die Deutsche Schule 60, 1968, S. 817–834.

34 Empfehlungen zur Hauptschule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 3.7.1969, URL: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1969/1969_07_03_Hauptschule.pdf> [22.7.2022].

35 Vgl. *Wenk*, Hoffnung Hauptschule, Kapitel 7.5.

36 Vgl. zum Beispiel *Ulf Preuss-Lausitz*, Von der Hauptschule zur Restschule [1975], in: *Gerold Scholz* (Hrsg.), Hauptschule, Weinheim/Basel 1977, S. 13–22, hier: S. 15; *Gerd Stein*, Werbung und Wirklichkeit. Die Situation in Nordrhein-Westfalen. Anmerkungen eines Betroffenen, in: *erziehung* 2, 1969, S. 27–29.

37 Vgl. zum Beispiel *Kössler*, Jenseits von Brutalisierung oder Zivilisierung; *ders./Janosch Steuer*, Kindheit und soziale Ungleichheit in den langen 1970er Jahren, in: GG 46, 2020, S. 183–199.

der »doch Spaß machen« soll.³⁸ Das dafür aufgebrachte Verständnis ist Ausdruck einer starken Aufwertung und Anerkennung jugendlicher Bedürfnisse im Sinne einer Auffassung von Jugend als Moratorium.³⁹ So ging die Berichterstattung auf Distanz zu Deutungen der Schüler*innen selbst, Schulprobleme seien auf mangelnde Befähigung oder Faulheit zurückzuführen. Konflikte mit Lehrpersonen und schroffe Autorität in der Schule, aber auch Ablenkungen durch Freundschaften und erste Liebesbeziehungen galten als legitime Ausdrucksformen jugendlichen Aufwachsens, nicht als gerechtfertigte Grundlage für die schulische Disqualifizierung.⁴⁰

Probleme der Hauptschule und ihrer Schüler*innen wurden als Symptom eines in die Krise geratenen Schulwesens infolge vorausgegangener Reformen und des säkularen Ausbaus des Bildungswesens angesehen. Der allgemeine Krisendiskurs über Jugend und Schule, zu dem die große öffentliche Sorge über Schulstress und Leistungsdruck gehörte, fand hier seinen deutlichsten Ausdruck.⁴¹ In der Berichterstattung über die Hauptschule manifestierten sich somit Ängste in Bezug auf sozialen Status und schulische Bildung, die tendenziell jede*n betreffen könnten: Was waren die Kosten der propagierten Verwissenschaftlichung, der Leistungssteigerung von Bildung und der Bildungswerbung für höhere Schulen? Wer blieb trotz der Verheißung kollektiven Aufstiegs auf der Strecke?

Doch bestand darüber hinaus ein großes mediales Interesse, weil in der Auseinandersetzung mit der Hauptschule ältere Ängste gegenüber Unterschichtenjugendlichen als »problematischem« Rest geschürt wurden. Diese gerieten nun erstmals – infolge der Schulpflichtverlängerung als eines Bestandteils der Bildungsexpansion – als Schüler*innen in den Blick.⁴² So lautete die Argumentationskette im SPIEGEL: »Jahr für Jahr verlassen noch immer rund 100.000 Jugendliche, etwa 11 Prozent der 14- bis 15-jährigen, die Hauptschulen ohne Abschluß – und damit ohne Hoffnung auf eine Lehrstelle. Jugendarbeitslosigkeit wiederum hat nicht selten Ju-

38 Schüler fragen: »Sind wir denn der letzte Dreck?«, S. 54. Ähnlich berichteten Hauptschüler*innen in den Fernsehdokumentationen, dass sie einen bestimmten Beruf, zum Beispiel Technische Zeichnerin oder Schaufenstergestalterin, ergreifen und nicht Bäcker*in oder Verkäufer*in werden wollten. Vgl. *Reinhard Kahl/Michael Krey*, Die Hauptschule, Teil 2: »... müssen mehr miteinander quatschen« – Hauptschüler unter sich, NDR, 25.4.1977.

39 *Jürgen Zinnecker*, Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert, in: *Dietrich Benner/Heinz-Elmar Tenorth* (Hrsg.), Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext, Weinheim/Basel 2000, S. 36–68.

40 Vgl. Schüler fragen: »Sind wir denn der letzte Dreck?«.

41 Vgl. *Monika Mattes*, Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Die Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren, in: *Sabine Reh/Edith Glaser/Britta Behm* u. a. (Hrsg.), Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990, Weinheim 2017, S. 187–206.

42 Vgl. allgemein zur Jugendwahrnehmung in den 1970er Jahren *Raitzel*, Jugendarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik, S. 87–103; *Alexa Geisthövel*, Anpassung: Disco und Jugendbeobachtung in Westdeutschland, 1975–1981, in: *Pascal Eitler/Jens Elberfeld* (Hrsg.), Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung, Bielefeld 2015, S. 239–260.

gendalkoholismus, Jugendobdachlosigkeit und Jugendkriminalität zur Folge.«⁴³ In einer Fernsehsendung im Bayerischen Rundfunk äußerte der Sprecher die Befürchtung, dass sich arbeitslose Hauptschulabsolvent*innen angesichts wenig aussichtsreicher Berufsmöglichkeiten in »die Ersatzheimat der Cliquen oder Kneipen« flüchten würden, sich gar politisch radikalieren oder kriminell werden könnten und dann infolge verfehlter Bildungspolitik zu Fällen der Sozialarbeit werden würden.⁴⁴

›Schule der sozialen Unterschichten und Arbeiterkinder‹. Hauptschulkritik von kritischer Schulforschung und Lehrerverbänden

Die Leitmedien popularisierten damit Mitte der 1970er-Jahre eine kritische Perspektive auf die Hauptschule, die in einer pädagogischen Öffentlichkeit bereits seit einigen Jahren präsent war und die sich insbesondere an der Schichtspezifik der Schulform entzündete.⁴⁵ Überregionale Berichte bezogen ihre Darstellungen aus Warnrufen der hauptschulnahen Lehrerverbände, der neu entstandenen empirischen Schulforschung sowie aus Stellungnahmen und Berichten kritischer Hauptschullehrer*innen. Der Vorsitzende der »Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft« (GEW), Erich Frister, mahnte angesichts einer von ihm registrierten »Flucht aus der Hauptschule« 1973: »Die Kinder aus den wirtschaftlich schwachen, sozial benachteiligten, schulfernen Bevölkerungsschichten versammeln sich mit den Kindern der ausländischen Arbeitnehmer in großstädtischen Schulghettos der Anrechnungsarmut und Ausweglosigkeit.«⁴⁶

Auch der zweite große Hauptschullehrerverband, der »Verband Bildung und Erziehung« (VBE), machte auf Probleme der Schulform aufmerksam, die er in der Abnahme der Schüler*innenzahlen und einer damit verbundenen Isolation der ohnedies »auf Grund der sozio-kulturellen Gegebenheiten« benachteiligten Schüler*innen sah.⁴⁷ Eine zentrale Stimme waren zudem junge Erziehungswissenschaftler*innen und Lehrer*innen, die zwischen Kritischer Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik standen.⁴⁸ Sie verwiesen auf die sozialen Kosten der Bildungsreform gerade in Groß- und Universitätsstädten und bezogen kritisch Stellung zur (sozial-liberalen) Bildungsreformpolitik, die formal Chancengleichheit in Aussicht stelle, aber letztlich vor allem ökonomische Anforderungen bediene.⁴⁹

Bereits ab Ende der 1960er-Jahre traten die beiden zentralen Lehrerverbände für eine Weiterentwicklung der Hauptschule zur Gesamtschule beziehungsweise die

43 O. V., »Die armen Schweine und die anderen«. SPIEGEL-Report über Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik, in: Der SPIEGEL, 14.10.1974, S. 62–79, hier: S. 70; o. V., Generation der Überzähligen. Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland, in: Der SPIEGEL, 19.4.1976, S. 142–158.

44 Nick Wagner, Die Sackgasse, circa 38:41–39:27, insb. 39:14–39:16 (Zitat).

45 Vgl. zum Beispiel Erwin Papke, Hat die Hauptschule noch eine Zukunft?, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 21, 1969, S. 342–344.

46 Erich Frister, Flucht aus der Hauptschule, in: GEW (Hrsg.), Hauptschule in der Sackgasse. Ergebnisse der GEW-Bundesfachtagung vom 31.10./1.11.1973 in Karlsruhe und weitere Materialien zur aktuellen Lage, Frankfurt am Main 1975 (zuerst 1973), S. 2.

47 O. V., Im Rückspiegel, in: Schule heute 9, 1969, S. 230–232, hier: S. 231.

48 Vgl. zum Beispiel Franz/Hoffmann, Hauptschule.

49 Vgl. Preuss-Lausitz, Von der Hauptschule zur Restschule.

Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen ein. Auch Sozialdemokrat*innen und Liberale, die zuvor die Einführung der Hauptschule unterstützt hatten, sahen in einer Horizontalisierung der Sekundarschulbildung die Zukunft. Bald nach der Empfehlung des Deutschen Bildungsrats zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen aus dem Jahr 1969 wurden in den sozialdemokratisch geführten Bundesländern erste Gesamtschulen gegründet.⁵⁰ Die Auseinandersetzung um die Gesamtschule dominierte in den 1970er-Jahren die Bildungspolitik – mit ambivalenten Folgen für die Hauptschule.

Die bereits beschriebene Diskrepanz zwischen den Ansprüchen an die schulische Reform und der Praxis an den Hauptschulen wurde auch deshalb eindrücklich kommunizierbar, weil die empirische Schulforschung in der Bildungsreformära zu einer zentralen Akteurin schulischer Reform geworden war.⁵¹ Als Begleitforschung zur wissenschaftlichen Absicherung und Weiterentwicklung der Schulreform eingesetzt, verfolgte beispielsweise die nordrhein-westfälische »Forschungsgruppe Hauptschule« eigene Forschungsinteressen, indem sie die soziale Herkunft der Hauptschüler*innen erfasste. Sie stellte in Erhebungen heraus, dass die Eltern der untersuchten Hauptschüler*innen zu einem überproportional großen Anteil aus der Arbeiterschaft stammten⁵², und schlussfolgerte: »Die Hauptschule ist die Schule der sozialen Unterschichten.«⁵³ Chancengleichheit innerhalb des dreigliedrigen Schulwesens wies sie damit als Illusion, den Rekurs auf Begabungsvorstellungen zur Legitimierung der Dreigliedrigkeit als Ideologie aus.⁵⁴

Diese Studien waren anschlussfähig an eine junge Strömung der Erziehungswissenschaft aus dem Kontext der Neuen Linken, die sich für die Schulform zu interessieren begann. Ihr galt die Hauptschule als grundsätzlich diskreditiert. Basierend auf Unterlagen der Schulverwaltungen und der Begleitforschungen unterschiedlicher Bundesländer wurde angeprangert, dass die Hauptschule zur Anpassung erziehe und sich an der Schulform zeige, dass das zentrale Versprechen der sozial-liberalen Bildungspolitik, herkunftsunabhängige Aufstiege zu ermöglichen, deutlich verfehlt worden war.⁵⁵ Weitere Studien kamen zu einem ähnlichen Ergebnis: Das dreigliedrige Schulwesen propagiere zwar eine Einteilung nach Befähigung und

50 Vgl. *Monika Mattes*, Schule zwischen Bildungs- und Gesellschaftspolitik. Debatten um die Gesamtschule und die Ganztagschule in der Bundesrepublik in den 1950er bis 1970er Jahren, in: *Stephanie Zloch/Lars Müller/Simone Lässig* (Hrsg.), Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945, Berlin/Boston 2018, S. 39–67, hier: S. 52–54.

51 Vgl. *Sabine Reh/Monika Mattes*, Entstehung und Durchführung der Gesamtschul-Studien in den 1970er Jahren, in: *ZfPäd* 65, 2019, S. 6–23; *Wenk*, Hoffnung Hauptschule, Kapitel 7–8.

52 *Klaus Hurrelmann*, Die familiäre und schulische Situation der Kinder an Hauptschulen. Eine empirische Untersuchung. Forschungsbericht im Auftrag des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen. Überarbeitete Fassung, Münster 1970, S. 78.

53 *Ders.*, Auswirkungen der Leistungsdifferenzierung auf die Leistungs- und Sozialentwicklung der Schüler, in: *KM NRW* (Hrsg.), Zur Situation der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Berichte der Forschungsgruppe Hauptschule, Bd. 1: Differenzierung, Ratingen/Kastellaun etc. 1972, S. 67–112, hier: S. 79.

54 *Ebd.*, S. 73.

55 Vgl. *Michael Hoffmann*, Drei Reports zur Situation der Hauptschule, in: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 26, 1974, S. 541–549; *Preuss-Lausitz*, Von der Hauptschule zur Restschule. Vgl. zu dieser Gruppe auch *Sandra Wenk*, Die »Schule der Chancenlosen«. Hauptschulkritik und soziale Ungleichheit in den 1970er Jahren, in: *GG* 46, 2020, S. 231–258.

Leistung, sortiere Kinder aber letztlich klassenspezifisch. Die Hauptschule galt fortan nicht wenigen als Inbegriff der »Klassenschule«. ⁵⁶ Mit Blick auf die in Deutschland erst junge Sozialisationsforschung wurden nicht lediglich Mängel in der Umsetzung von Chancengleichheit registriert. Vielmehr wurde infrage gestellt, ob die Schule mit ihrer Mittelschichtsorientierung überhaupt in der Lage sein könne, soziale Ungleichheit abzubauen. ⁵⁷ Die Studien unterschieden in ihrer Argumentation teilweise nur pauschal zwischen Kindern von »Arbeiter[n]« und »Angestellte[n] und Beamte[n]« ⁵⁸ oder setzten gar Arbeiterschaft und Unterschicht gleich. Derartige Befunde ließen sich gut popularisieren. So gaben zwei kritische Hauptschullehrer 1975 ein Buch für Hauptschüler*innen heraus, in dem Lehreinheiten Überschriften trugen wie »Jeder ist seines Glückes Schmied! → gut gelogen«. ⁵⁹

Die frühe Hauptschulkritik ging vor allem von großstädtischen Hauptschulen aus, an denen die Schüler*innenzahl, wie dargestellt, stark abnahm. Damit verbunden war die Frage, was die Schüler*innen der Hauptschule kennzeichne. Mit der frühen Bildungssoziologie und Ungleichheitsforschung etablierte sich die Annahme von »schulfernen Kulturen der Unterschicht«, die Bildungsaspirationen beschränkten und damit auch kindliche Leistungsfähigkeit selbst verhinderten. Trotz der Infragestellung nativistischer Begabungskategorien führte dieser Blick auf die Hauptschüler*innen mitunter zu essenzialistischen Annahmen und war stellenweise sehr defizitorientiert. ⁶⁰

Die Hauptschule, so lässt sich zusammenfassen, hatte bereits in den 1970er-Jahren ein umfassendes Legitimationsproblem. Anstatt eines Zugewinns öffentlichen Ansehens gegenüber der alten Volksschule hatte die Schulform einer zeitgenössischen Untersuchung zufolge gar an Prestige eingebüßt. ⁶¹ Die über die als prekär charakterisierte Schulform verhandelten Probleme und Folgen der Bildungsreform waren dabei allerdings breiter anschlussfähig. Auch wenn die Hauptschule als Schulform für den eigenen Nachwuchs nicht in Betracht kam, teilten viele Zeitgenoss*innen die allgemeine Sorge um einen Statusverlust infolge der Bildungsexpansion und dass die jüngere Generation es doch nicht pauschal, wie bildungspolitisch in Aussicht gestellt, einmal besser haben würde als ihre Eltern. Somit schienen einerseits das Aufstiegsversprechen und der Anspruch auf schulische Förderung aller Kinder und Jugendlichen in den Köpfen angekommen zu sein. Andererseits wurde

56 Johannes Beck, *Lernen in der Klassenschule. Untersuchungen für die Praxis*, Reinbek 1974.

57 Vgl. zum Beispiel Dagmar Hänsel/Elke Nyssen, *Wie die Restschule sozialisiert*, in: Scholz, *Hauptschule*, S. 66–79.

58 Hurrelmann, *Die familiäre und schulische Situation der Kinder an Hauptschulen*, S. 13.

59 Konrad Lappe/Erhard Meuler, *Hauptschüler. Keine Chance? Oder doch?*, München 1975, S. 37.

60 Vgl. Wilfried Rudloff, *Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese. Die Entdeckung der sozialen Ungleichheit in der bundesdeutschen Bildungspolitik und die Konjunktur des »dynamischen Begabungsbegriffs« (1950 bis 1980)*, in: AFS 54, 2014, S. 193–244, hier: S. 211–219 und 229.

61 Institut für Bildungsplanung und Studieninformation Stuttgart, *Leitstudie zur Situation der Hauptschule in Baden-Württemberg*, S. 6. Gemäß einer Umfrage der »Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung« (AFS) aus dem Jahr 1979 wünschten sich nur 14 % der befragten Eltern, dass ihr Kind lediglich einen Hauptschulabschluss erlangt. AFS-Umfrage: *Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung – Ergebnisse einer Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung*, in: *Jahrbuch der Schulentwicklung 1, 1980*, S. 13–44, hier: S. 37.

erstaunlich früh umfassende Kritik daran laut, dass Chancengleichheit in dem versprochenen Umfang nicht realisiert wurde. Dabei wurde das Konstrukt der Chancengleichheit und mit ihm das Versprechen sozialen Aufstiegs selbst problematisiert. Chancengleichheit war nicht ohne Kosten zu haben, wenn sie als Ermöglichung individuellen Aufstiegs konzipiert war.

II. »Rettet die Hauptschule jetzt!«⁶² – Schulpädagogische und bildungspolitische Reaktionen auf die ›Hauptschulkrise‹

Auf dem Höhepunkt der ›Hauptschulkrise‹ begann eine Diskussion über die Neuausrichtung der Schulform. Mit der CDU und Wirtschaftsverbänden erhielt die Schulform seit Ende der 1960er-Jahre neue Fürsprecher*innen. Die CDU kündigte 1976 in mehreren Bundesländern an, die Hauptschule zur »Hauptsache« machen zu wollen.⁶³ Christdemokrat*innen kritisierten, dass die prekäre Situation der Hauptschule Konsequenz der sozial-liberalen Gesamtschulpolitik sei, die zur Vernachlässigung der Schulform geführt habe. Durch einseitige Bildungswerbung für höhere Schulen hätten Eltern kaum noch Ambitionen, ihre Kinder an Hauptschulen anzumelden und würden sie stattdessen zu möglichst hohen Abschlüssen führen wollen – auch wenn sie dazu nicht befähigt seien. Eine Ursache sah diese Reformgruppe in einer öffentlichen Abwertung praktisch-manueller Befähigungen infolge der Verwissenschaftlichung des Unterrichts. Die Angleichung der Hauptschule an weiterführende Bildungseinrichtungen wurde als »unpädagogische Gleichmacherei« diffamiert und der Vorwurf erhoben, die Hauptschule sei zu einem »Mini-Gymnasium« geworden.⁶⁴

Ähnlich wie die CDU und ebenfalls ausgehend vom öffentlichen Ansehensverlust der Hauptschule und der gestiegenen Jugendarbeitslosigkeit kritisierte auch die »Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände« die Situation der Hauptschule. Auch sie verband mit ihrer Kritik eine Generalabrechnung mit der Bildungsreform, die zu sehr auf die Expansion höherer Bildung und organisatorische Fragen fixiert gewesen sei und zugleich Ansprüche Jugendlicher gesteigert habe, die weniger bereit seien, Leistungen zu erbringen. Die Hauptschule sei unter den falschen Prämissen der »Gymnasialisierung«, Intellektualisierung bzw. Verwissenschaftlichung des Lernens« zum »Stiefkind der Bildungspolitik« geworden.⁶⁵ Die hohe Jugendarbeitslosigkeit wurde von dieser Gruppe als Bedrohung, aber perfiderweise zugleich als Chance gedeutet, denn Jugendliche seien nun – anders als zu Zei-

62 Plenarprotokoll der 23. Sitzung des Landtags Nordrhein-Westfalen, 8. WP, 10.6.1976, S. 1098 (Karl Nagel), AL NRW.

63 In seiner Regierungserklärung verkündete Bernhard Vogel als Ministerpräsident von Rheinland-Pfalz 1976, die Hauptschule »wieder zur Hauptsache werden zu lassen«. *Bernhard Vogel*, Regierungserklärung, Plenarprotokoll der 12. Sitzung des Landtags Rheinland-Pfalz, 8. WP, 19.2.1976, S. 399, AL RP. Vgl. auch die Formulierung des nordrhein-westfälischen CDU-Landtagsabgeordneten Karl Nagel: »Hauptschule muß wieder zur Hauptsache werden«, Plenarprotokoll der 23. Sitzung des Landtags Nordrhein-Westfalen, S. 1098.

64 Plenarprotokoll der 23. Sitzung des Landtags Nordrhein-Westfalen, S. 1092 f.

65 Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, *Die Wirtschaft zur Hauptschulkrise: zur Gestaltung und Aufwertung der Hauptschule*, Köln 1977, S. 14 und 10.

ten der Vollbeschäftigung und der Möglichkeit, auch mit ungelernter Arbeit ein Auskommen zu haben – genötigt, ihre Ansprüche zu reduzieren und in »begrenztem Maße eine positivere Einstellung zu Beruf und Ausbildung« zu entwickeln.⁶⁶

Zwischen 1976 und 1978 veranstalteten zudem die Lehrerverbände GEW, VBE sowie der »Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband« große Kongresse, auf denen sie über die Herausforderungen und Zukunft der Hauptschule berieten.⁶⁷ Hieran beteiligten sich neben Bildungspolitiker*innen einige Hochschullehrer*innen aus der Schulpädagogik. Auch ein »Arbeitskreis Hauptschule« hatte sich gegründet, um Interessen von Hauptschullehrer*innen zu vertreten. Allerdings waren die Reformvorschläge für die Hauptschule im Gegensatz zu den 1960er-Jahren nicht mehr von umfassenden gesellschaftsgestalterischen Ambitionen, sondern von Ernüchterung getragen. So konstatierte der Vorsitzende des VBE, Egbert Jancke, »die Hauptschule ist in großen Regionen, und zwar in den Ballungsgebieten, am Ende. Eine einheitliche Hauptschulideologie für unser ganzes Land läßt sich nicht mehr aufrechterhalten.«⁶⁸ Infolgedessen traten die Lehrerverbände keineswegs geschlossen und überzeugt für den Fortbestand der Hauptschule ein. Vielmehr forderten sie angesichts der Tatsache, dass es zeitnah keine Überführung des dreigliedrigen Schulwesens in ein Gesamtschulsystem geben würde, Verbesserungen für die Schüler*innen, die aktuell die Hauptschule besuchten.⁶⁹

Die Neuausrichtung der Schulform und die Suche nach einem eigenen Profil der Hauptschule wurden ausgehend von den zuvor beschriebenen Problemen verhandelt: Es ging um die fehlende gesellschaftliche Anerkennung der Schulform und die begrenzter werdenden beruflichen Perspektiven für Hauptschüler*innen sowie die weiterhin hohe Zahl der Hauptschüler*innen ohne Abschluss.⁷⁰ Zudem wurde die Schülerschaft der Hauptschule zunehmend als förderungsbedürftig angesehen, da sie sich zum einen aus Schüler*innen zusammensetzte, die entweder in der Grundschule oder in ihrem kurzzeitigen Besuch auf Realschulen oder Gymnasien negative Erfahrungen mit der Schule gemacht hatten, zum anderen bestand ein zunehmender Anteil aus ausländischen Schüler*innen, die zum Teil erst im höheren Alter auf die Hauptschule gekommen waren und mit Vorurteilen zu kämpfen hatten. Im Zentrum stand die Frage, wie die Schulform ausgerichtet werden sollte, wenn sie offenbar einen nicht geringen Anteil ihrer Schüler*innen in der aktuellen Form überfordere oder der Unterricht an ihnen vorbeigehe.

Dabei wurden Ansätze aufgegriffen, die in den einzelnen Bundesländern bereits Eingang in die Richtlinien gefunden hatten. In Nordrhein-Westfalen waren schon 1973 in Reaktion auf die ersten Erfahrungen mit der Hauptschule revidierte Richtlinien erlassen worden, die auf Hauptschüler*innen als »schwächere Schüler*innen«

66 Ebd., S. 17.

67 Hans Gröschel/Heinz-Jürgen Ipfling/Alfred Kriegelstein, *Hauptschule heute – Pädagogisch-psychologische Probleme. Lehr- und Lernbereiche*, München 1976; GEW, *In Sachen Hauptschule*; VBE Landesverband Nordrhein-Westfalen/Arbeitskreis Hauptschule (Hrsg.), *Hauptschule: pädagogische Ziele – politische Entscheidungen*, Bochum 1978.

68 Egbert Jancke, *Alternative – Hauptschule?*, in: VBE Landesverband Nordrhein-Westfalen/Arbeitskreis Hauptschule, *Hauptschule*, S. 11–14, hier: S. 12.

69 F.-W. Babilon/H.-J. Ipfling, *Vorwort*, in: ebd., S. 7.

70 Vgl. Georg Hansen/Ursula Niehaus/Walter Wältken, *Hauptschule und Ausbildungskrise*, in: *Jahrbuch für Schulentwicklung* 1, 1980, S. 121–140, hier: S. 127–134.

ausgerichtet waren und einen stärkeren Fokus auf Motivation, Schüler*innenorientierung, Lebensnähe, Projektunterricht und Arbeitsweltbezug legten.⁷¹ Zudem hatten kritische Hauptschullehrer*innen seit den frühen 1970er-Jahren Erfahrungsberichte veröffentlicht, in denen sie für eine an der Lebens- und Erfahrungswelt der Hauptschüler*innen orientierte Methodik und Didaktik eintraten.⁷²

Die GEW trat mit dem Slogan an: »Wir fordern eine Bevorzugung der Hauptschule, weil ihre Schüler benachteiligt sind.«⁷³ Während derartige Forderungen formal von allen Parteien unterstützt wurden, hatten die Lehrerverbände jedoch insgesamt nur begrenzte Handlungsspielräume, wenn ihre Vorschläge über das Didaktisch-Methodische oder die Gestaltung des Schullebens hinausgingen. Die vom VBE verfolgte Initiative, Haupt- und Realschulen zusammenzulegen, um neben dem Gymnasium eine attraktive »Jugendschule« für zwei Drittel der Heranwachsenden zu schaffen, lehnten die politischen Parteien in den 1970er-Jahren rundherum ab, da sie entweder weiterhin für ein konsequentes Gesamtschulmodell oder für das dreigliedrige Schulwesen eintraten.⁷⁴

Auch in anderen bildungspolitischen Fragen war die Weiterentwicklung der Hauptschule in den Konflikt zwischen Gesamtschule und Dreigliedrigkeit eingespannt. Das gilt etwa für die von VBE und GEW forcierte Verlängerung der Schulpflicht um ein allgemeinbildendes zehntes Schuljahr. Während SPD und FDP einen letztlich erfolgreichen Antrag auf Schulpflichtverlängerung in den nordrhein-westfälischen Landtag einbrachten, um auch an der Hauptschule einen qualifizierten Abschluss vergeben zu können⁷⁵, lehnten CDU, Arbeitgeber- und Handwerksverband dieses Vorhaben ab und befürworteten eine frühere berufliche Ausrichtung.⁷⁶ Der Grundsatzkonflikt, ob die Hauptschule ein eigenes berufsbezogenes Profil ausbilden oder die formale Angleichung an die Sekundarstufe I aufrechterhalten werden sollte, wurde ferner am Fach Englisch ausgetragen. Ende der 1960er-Jahre war Eltern versprochen worden, ihre Kinder könnten nach Absolvieren der Hauptschule englische Fachzeitschriften im Original lesen. Nun stellte die CDU den bis zum Ende der Schulzeit verpflichtenden Englischunterricht – und damit auch eine der Voraussetzungen für einen Übergang auf andere Schulformen – zur Diskussion. Ein Maurer, so das Argument, müsse für seinen Beruf nicht zwingend Englisch beherrschen.⁷⁷ Während einerseits also strittig war, ob an der Hauptschule auf Inhalte verzichtet werden könne, die für einen Realschulabschluss oder das Abitur Voraus-

71 KM NRW (Hrsg.), Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Ratingen/Kastellaun etc. 1973.

72 Vgl. zum Beispiel *Konrad Wünsche*, Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit, Köln 1972; *Job-Günter Klink*, Klasse H 7 E. Aufzeichnungen aus dem Schulalltag, Bad Heilbrunn 1974; *Henning Kuhlmann*, Klassengemeinschaft. Über Hauptschüler und Hauptschullehrer und den Versuch herauszufinden, wann Schule Spaß machen könnte, Berlin 1975.

73 *Frister*, Flucht aus der Hauptschule, S. 2.

74 Vgl. Hauptschule im Widerstreit der Politik, in: VBE Landesverband Nordrhein-Westfalen/Arbeitskreis Hauptschule, Hauptschule, S. 99–102.

75 Antrag der Fraktionen SPD und F.D.P.: Verlängerung der Vollzeitschulpflicht auf 10 Jahre/Einführung eines 10. Vollzeitbildungsjahres, 14.11.1977, 8. WP, Drucksache 2562, AL NRW.

76 Vgl. Hauptschule im Widerstreit der Politik, S. 103–106.

77 Plenarprotokoll der 23. Sitzung des Landtags Nordrhein-Westfalen, S. 1098, 1105 und 1127.

setzung waren, war es auf der anderen Seite nicht gelungen, hauptschulspezifische Fächer beziehungsweise Prinzipien auch in anderen allgemeinbildenden Bildungsgängen zu verankern und damit das Verständnis von Allgemeinbildung zu verändern. Arbeitslehre beziehungsweise die Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt spielte an anderen Schulformen allenfalls eine marginale Rolle.

Im sozial-liberalen und linken Reformmilieu hatte die Hauptschule einen starken Legitimationsverlust erlitten, weil die Schulformdifferenzierung nach Begabung infolge der Erkenntnisse über die Umweltbedingtheit von schulischer Befähigung aus Bildungssoziologie und pädagogischer Psychologie infrage gestellt war. Christdemokrat*innen wiederum begründeten die Hauptschule als eigenständige Schulform mit dem Argument, dass sie »anders Begabte[n]« gerecht werden könne, die in der derzeitigen Hauptschule überfordert seien.⁷⁸ Die allgemeine neue Leitlinie der CDU, das Schulwesen müsse »Chancengerechtigkeit« beziehungsweise »Chancenausgleich« statt »Chancengleichheit« ermöglichen, basierte im Wesentlichen darauf, dass die Anlagebedingtheit von Begabungen behauptet wurde.⁷⁹ Die Anlagen von Schüler*innen würden, so ein nordrhein-westfälischer CDU-Abgeordneter während einer Landtagsdebatte im Jahr 1976, 80 % ihrer schulischen Leistung ausmachen. Dies galt ihm als Beleg, dass nicht alle Heranwachsenden das Abitur erreichen könnten und für diese eine auf den praktischen Beruf bezogene Hauptschule eigenen Profils entstehen müsse.⁸⁰ Von der CDU wurde daher eine »schülergerechte Hauptschule«⁸¹ angepriesen, die sich vom Leitbild der Verwissenschaftlichung lösen sollte.

So strittig wie die bildungspolitische Ausrichtung der Hauptschule war in den späten 1970er-Jahren die Frage, wer (noch) Hauptschüler*in sei – ob es sich um anders, praktisch begabte Jugendliche, Heranwachsende mit Lernproblemen oder sozial Benachteiligte handelte. In Bezug auf die neuen Erziehungs- und Unterrichtskonzepte war sie jedoch weniger bedeutsam, denn der in der Auseinandersetzung mit der Bildungsreform entstandene Blick auf Hauptschüler*innen als vom Schulwesen benachteiligte Jugendliche führte in den verschiedenen Konzepten teilweise zu deterministischen Annahmen über die Schüler*innenschaft der Hauptschule.

Die insbesondere von Christdemokrat*innen vertretene Kritik, dass die derzeitige Hauptschule praktisch veranlagte Jugendliche an falschen Bildungsmaßstäben messe, war auch unter Lehrerbildner*innen verbreitet. Ein Münsteraner Wirtschaftspädagoge behauptete etwa: »Die gegenwärtigen Ansätze, auch an der Hauptschule den traditionellen, philologisch orientierten mittleren Bildungsabschluß zu ermöglichen, gleichen dem Versuch, die Chancengleichheit von Hunden und Kanin-

78 Ebd., S. 1092.

79 Vgl. *Rudloff*, Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese, S. 236–243; *Susanne Schregel*, Das hochbegabte Kind zwischen Eliteförderung und Hilfsbedürftigkeit 1978 bis 1985, in: VfZ 68, 2020, S. 95–125, hier: S. 105–111.

80 Plenarprotokoll der 23. Sitzung des Landtags Nordrhein-Westfalen, S. 1104 (Heinrich Meuffels). Vgl. zu den Studien der US-amerikanischen Psychologen Arthur Jensen und Richard J. Herrnstein, auf die sich Meuffels hier offenbar bezieht, *Rudloff*, Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese, S. 236 f.

81 Plenarprotokoll der 23. Sitzung des Landtags Nordrhein-Westfalen, S. 1092.

chen dadurch herzustellen, daß letztere auch Schappi [!] als Futter erhalten.«⁸² Mag solch eine vulgäre Argumentation auch eine Ausnahme gewesen sein: Die Betonung der Anlagebedingtheit schulischer Leistungen bildete nicht nur eine zentrale Begründung für den Beibehalt der Dreigliedrigkeit, sondern auch für eine stärker praktisch und berufsbezogene Ausrichtung der Schulform.

Doch auch in Beiträgen, die der Hauptschule als Schulform eher kritisch gegenüberstanden, lassen sich essenzialisierende Annahmen über Hauptschüler*innen finden. So argumentierte ein Lehrer: »Gewerkschaftlicher Kampf ist [...] gut, für die Gesellschaft, für die Hauptschüler und auch für den eigenen Frust, aber man sollte darüber hinaus die pädagogische Arbeit nicht vergessen. Denn auch in der einheitlichen Gesamtschule sitzen die potentiellen Hauptschüler [...].«⁸³ Sowohl Befürworter*innen als auch Kritiker*innen trugen letztlich zu homogenisierenden und naturalisierenden Vorstellungen der Schüler*innenschaft bei, die zunehmend als ›anders‹ markiert wurden.⁸⁴

III. Programmatische Austeriarung der Dreigliedrigkeit, Schulschließungen und die Normalisierung der Ungleichheit seit Ende der 1970er-Jahre

Trotz der weiterhin umkämpften Ausrichtung des Sekundarschulwesens, die sich in Nordrhein-Westfalen etwa im von der CDU unterstützten erfolgreichen Volksbegehren gegen die Kooperative Schule zuspitzte⁸⁵, lässt sich von einer zumindest partiellen Konsolidierung der Hauptschule durch die Neuausrichtung sprechen. Im Verlauf der 1970er- und 1980er-Jahre verlangsamte sich die ›Abkehr‹ von der Schulform auch im Bundesdurchschnitt etwas. 1979 wurde die Hauptschule von circa 46 % der 13- bis 14-Jährigen besucht, zehn Jahre später waren es knapp 40 %.⁸⁶

Ausgehend von einem CDU-Antrag auf eine »radikale Änderung« der Lern- und Erziehungsziele der Hauptschule, der von den regierenden Parteien abgelehnt wurde, hatte der nordrhein-westfälische Landtag 1979 ein Sofortprogramm für die Hauptschule beschlossen.⁸⁷ Neben einer besseren Ausstattung der Schulen und einer Reduktion der Klassengrößen wurde der Projektunterricht weiter gefördert. Außerdem wurden verschiedene Förderprogramme wie Silentien (Hausaufgaben-

82 *Dietmar Krafft*, Curriculumentwicklung und Lehrerbildung, in: VBE Landesverband Nordrhein-Westfalen/Arbeitskreis Hauptschule, Hauptschule, S. 51–62, hier: S. 51.

83 *Joachim Möbius*, Leserbrief, wieder abgedr. in: *Scholz*, Hauptschule, S. 26.

84 Vgl. das Argument der Homogenisierung in der Darstellung armer Kinder: *Johanna Mierendorff*, Armut als Entwicklungsrisiko? Der politische Kinderarmutsdiskurs, in: *Helga Kelle/Anja Tervooren* (Hrsg.), *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung der kindlichen Entwicklung*, Weinheim/München 2008, S. 147–163, hier: S. 160.

85 Vgl. *Benjamin Seifert*, Reformoptimismus und Bürgerwut. Das Volksbegehren gegen die »kooperative Schule« in Nordrhein-Westfalen, Stuttgart 2013.

86 Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), *Arbeiterkinder im Bildungssystem*, Bonn 1981, S. 11; *Helmut Köhler*, Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen, Berlin 1992, S. 55.

87 Antrag der Fraktion der CDU: Reform der Hauptschule, 5.5.1976, 8. WP, Drucksache 965; vgl. Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Schule und Kultur zu dem Antrag der Fraktion der CDU, Drucksache 8/965, 2.4.1979, 8. WP, Drucksache 4355, beide in: AL NRW.

betreuung) oder Stellanlagen für Schulen ausgebaut, die einen großen Anteil an Kindern ohne deutsche Staatsbürgerschaft hatten. Vor allem engagierten sich zahlreiche Hauptschullehrer*innen vor Ort für die Aufwertung der Schulform, indem sie Imagekampagnen für die Hauptschule oder Projekte und Schülerzeitungen initiierten und sich für Kontakte zu potenziellen Ausbildungsstellen einsetzten.⁸⁸

Doch beruhte das Konzept der Hauptschule als weiterführender Schule auf demografischen Voraussetzungen im Sinne starker Jahrgänge sowie einer starken Bildungsnachfrage im Pflichtschulbereich.⁸⁹ Die rückläufigen Schüler*innenzahlen infolge der geburtenschwächeren Jahrgänge provozierten bereits Mitte der 1970er-Jahre erste politische Diskussionen über die Schließung und Zusammenlegung einzelner Hauptschulen in Städten, in denen die Bildungsbeteiligung an den anderen weiterführenden Schulen hoch war.⁹⁰ Zunächst wurden daher Klassenfrequenzen gesenkt, Ausnahmeregelungen in Bezug auf die Schulgrößen genehmigt und vereinzelt Hauptschulen zusammengelegt. Ab den 1980er-Jahren jedoch stellte sich in der Schulverwaltung zunehmend die Frage, ob zweizügige Hauptschulen weiterhin gehalten werden konnten und welche Schulstandorte zu schließen seien.⁹¹

Zu Hauptschulschließungen in größerem Umfang kam es in Nordrhein-Westfalen infolge der Zulassung der Gesamtschule als Regelschule im Jahr 1981. Zwar konnte die CDU eine »Bestandsgarantie« für die Hauptschule durchsetzen, Hauptschulen mussten also als Angebot erhalten bleiben, doch wurden in verschiedenen Regionen wie insbesondere dem Ruhrgebiet Gesamtschulgründungen zur unmittelbaren Existenzbedrohung von Hauptschulen.⁹² Zwischen 1980 und 1990 wurde über ein Viertel der bestehenden Hauptschulen, das heißt etwa 365 Schulen, geschlossen.⁹³

An Konflikten über die Schulschließungen wird erkennbar, dass Hauptschulen in einzelnen Regionen und Stadtteilen vielfache Funktionen besaßen. In Einzelfällen gab es massiven Protest, der von CDU-Ortsverbänden unterstützt wurde, aber auch

88 Vgl. etwa die Imagekampagne »Die Situation der Hauptschule in Lippe« in der Lippischen Landes-Zeitung im Jahr 1983, Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Ostwestfalen-Lippe (OWL), D1, Nr. 44084.

89 Vgl. *Achim Leschinsky*, Die Hauptschule – Sorgenkind im Schulwesen, in: *Kai S. Cortina/Jürgen Baumert/ders.* u. a. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, Reinbek 2005, S. 392–428, hier: S. 408.

90 Vgl. zum Beispiel RP Düsseldorf an KM NRW, 28.1.1975; RP Düsseldorf an KM NRW, 19.2.1976, LAV NRW R, NW 1324, Nr. 747; o. V., Nach Lehrermangel Schülerschwund. Essen löst 15 Schulen auf, in: WAZ, 13.11.1975.

91 Die CDU setzte sich für die generelle Zulassung einzügiger Schulen ein. Vgl. *Ernst Rösner*, Abschied von der Hauptschule. Folgen einer verfehlten Schulpolitik, Frankfurt am Main 1989, S. 131–134.

92 Vgl. etwa die Klage des VBE – Bezirksverband Arnsberg: *Uwe Franke/Joachim Gerstendorf*, Vorwort, in: *Verband Bildung und Erziehung* (Hrsg.), *Hauptschule auf neuen Wegen. Dokumentation über den »Arnsberger Bezirkslehrertag '85«*, Dienstag, 22. Oktober, Witten. Einführung, Grundsatzreferat und Fachreferate der Arbeitskreise zum Tagungsthema »Hauptschule unterwegs«, Hamm 1986, S. 3; *Marianne Horstkemper/Klaus Klemm/Klaus-Jürgen Tillmann*, Konkurrenz als Feind des pädagogischen Geschäfts – zum Verhältnis von Hauptschule und Gesamtschulentwicklung, in: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 24, 1982, S. 49–55; *Rösner*, Abschied von der Hauptschule, S. 49–55.

93 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Quantitative Entwicklung des Bildungswesens 1950 bis 1996*, Düsseldorf 1997, T 2.5.

quer zu den bildungspolitischen Fronten verlief.⁹⁴ Eltern, Schulpflegschaften und Gemeinden setzten sich für den Fortbestand ihrer jeweiligen Schulen ein. Sie argumentierten beispielsweise gegen die Klischeebilder der »Restschule« damit, dass die betreffende Schule im Stadtteil verankert sei und zu dessen kulturellem Leben beitrage, die Ausstattung der Schule gut sei oder sie ein besonderes Lernklima besitze, gerade weil die Klassen kleiner und die Schulen überschaubar geworden seien. Auch war die Sorge vor der Schließung vielfach darin begründet, dass Kinder fortan weitere Schulwege zurücklegen müssten. Zudem spielten der Ruf und die soziale Zusammensetzung der Schule am neuen Hauptschulstandort eine Rolle. Im Falle der Zusammenlegung zweier Duisburger Hauptschulen wehrten sich Eltern etwa gegenüber dem Kultusministerium, dass ihre Kinder auf eine Schule gehen sollten, die einen hohen Anteil an Kindern von Arbeitsmigrant*innen aufwies. »Integrationspolitik«, so ihr Argument, dürfe nicht zulasten ihrer Kinder betrieben werden.⁹⁵

In mehreren Städten hatte sich die soziale Zusammensetzung der Hauptschulen migrationsbedingt seit den 1970er-Jahren deutlich gewandelt. Die Schüler*innenschaft einer Hauptschule des im Nordwesten des Ruhrgebiets liegenden Dinslaken, um nur ein Beispiel zu nennen, bestand im Jahr 1979 etwa zu einem Drittel aus migrantischen Kindern.⁹⁶ Hochrechnungen aus der Schulverwaltung und der Schulentwicklungsforschung verfolgten diese Veränderungen aufmerksam.⁹⁷ Seit dem letzten Drittel der 1970er-Jahre wurden in Kultusministerium und Schulverwaltung nicht nur pädagogische Konzepte für die schulische Integration von ausländischen Kindern und Jugendlichen erörtert, zumal Lehrer*innen um Hilfestellung ersuchten.⁹⁸ Auch wurde darüber beraten, wie mittels Schulzusammenlegungen und Änderung von Schulbezirken verhindert werden könnte, dass Schulen entstünden, in denen deutsche Schüler*innen in der Minderheit wären.⁹⁹

Die Dortmunder »Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung« (AFS) konstatierte für das Jahr 1976, dass »86 % der ausländischen Kinder in der Sekundarstufe I« die Hauptschule besuchen würden, wodurch die pädagogische Arbeit der Hauptschulen vor Herausforderungen gestellt würde und zudem zu erwarten sei, dass deutsche Eltern die Schulform noch stärker meiden würden.¹⁰⁰ Zeitgleich wurden in der überregionalen pädagogischen Presse Maßnahmen erörtert, um die »weitere Ausdünnung des Standortnetzes von Hauptschulen und deren Entwicklung zu Ausländerschulen« zu verhindern.¹⁰¹ Vor allem in Bezug auf Berliner Hauptschulen in Stadtteilen, in denen viele Menschen mit Migrationshintergrund lebten, kursierte

94 Vgl. zum Beispiel SPD Unterbezirk Euskirchen an KM NRW, 30.5.1987, LAV NRW R, NW 1324, Nr. 743.

95 Vgl. Schreiben der Eltern einer Duisburger Hauptschule [anonymisiert], 13.12.1985, LAV NRW R, NW 1324, Nr. 742.

96 Stadt Dinslaken (Stadtdirektor) an KM NRW, 28.2.1979, LAV NRW R, NW 1324, Nr. 179.

97 Vgl. etwa *Hansen/Niehaus/Wältken*, Hauptschule und Ausbildungskrise, S. 124–127.

98 KM NRW (II B 2 an Staatssekretär), 12.9.1977, LAV NRW R, NW 1324, Nr. 179.

99 KM NRW (II B 2 an Minister), Dezernentenbesprechung »Entmassierung« der ausländischen Schüler«, 28.9.1977, LAV NRW R, NW 1324, Nr. 179.

100 Vgl. *Hansen/Niehaus/Wältken*, Hauptschule und Ausbildungskrise, S. 124–127.

101 *Horst Weishaupt*, Schulprobleme im Ballungsraum, in: *Die Deutsche Schule* 75, 1983, S. 491–503, hier: S. 496 (am Beispiel Frankfurts). Rückblickend beschrieb ein Wiesbadener Hauptschullehrer, dass der Anteil ausländischer Schüler*innen an seiner Schule 1976 50 %, 1983 cir-

die Rede von der »Flucht der Deutschen aus der Hauptschule«.¹⁰² Dieser ›Unterschichtung‹ von Grund- und Hauptschulen in Ballungsgebieten, ihren Folgen für soziale Verwerfungen und pädagogische Beziehungen nachzugehen, ist noch eine zentrale Aufgabe einer Sozialgeschichte der Bildung, die sich bisher kaum mit der sozialräumlichen Verankerung konkreter Schulen befasst hat.¹⁰³ Auch der Alltagsrassismus wäre gerade an Bildungseinrichtungen der späten 1970er- und der 1980er-Jahre zu erforschen.¹⁰⁴

Eine soziale ›Entmischung‹ der Hauptschule lässt sich auch anhand einer Veröffentlichung des Bundesbildungsministeriums aus dem Jahr 1981 erkennen. Zwei Drittel der Kinder von Arbeiter*innen besuchten demnach Hauptschulen. Während sich der Anteil der Hauptschüler*innen unter den von Kindern von Angestellten und Beamt*innen weiter reduziert hatte, war das für »Arbeiterkinder« nicht der Fall.¹⁰⁵ Mitarbeiter aus der Dortmunder AFS kamen angesichts dessen zu dem resignierten Schluss, dass »die Hauptschulen ihren Ursprung in den ›Volksschulen‹ auch nach der Bildungsexpansion nicht verleugnen können und Schulen für die unteren Sozialschichten geblieben sind«.¹⁰⁶ Bezeichnenderweise gab es in Bezug auf diese Befunde keine vergleichbare öffentliche Resonanz wie zu Beginn der 1970er-Jahre.¹⁰⁷ Dabei kann man sie nicht nur als Beleg für einen Fortbestand der sozialen Hierarchien zwischen den Schulformen, sondern als weitere Hinweise auf die zunehmende soziale Homogenisierung der Hauptschule verstehen, wie sie die aktuelle bildungssoziologische Forschung beschreibt.¹⁰⁸ Es bedürfte genauerer Untersuchungen dazu, inwiefern die fehlende mediale Aufmerksamkeit auch ein Ausdruck der schleichenden Normalisierung schulischer Ungleichheit war, die für längere Zeit kaum noch über eine engere pädagogische Öffentlichkeit hinaus thematisiert wurde, obwohl die Bedeutung der Schule immer zentraler für die individuellen Lebenswege wurde. Dabei stellt sich auch die Frage, inwiefern soziale Probleme an Hauptschulen, die Folgen städtischer Segregation waren, fortan als solche der Migration verstanden und dadurch Migrant*innen zugeschrieben wurden.

ca zwei Drittel betragen habe. *Fritz Gürge*, An einer Wiesbadener Hauptschule in den 70er und 80er Jahren, in: PÄD-Forum: unterrichten und erziehen 34, 2006, S. 367–370, hier: S. 367.

102 *Joachim Lohmann*, In Berlin ist die Hauptschule längst umgekippt, in: Frankfurter Rundschau, 28.8.1980, zit. in: *Hartmut Kienel*, Errichtung von Gesamtschulen oder: Was wird aus der Hauptschule? Ein Diskussionsbeitrag, in: Neue deutsche Schule 32, 1980, S. 538–539, hier: S. 538.

103 *Joachim Schroeder*, Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung, Münster 2002.

104 Vgl. etwa Auseinandersetzungen zwischen Kindern wegen »[l]aut geführte[r] griechische[r] Gespräche, Störungen und Geruchseigenarten«, in: Bielefelder Hauptschule [anonymisiert] an Schulamt für die Stadt Bielefeld, 18.5.1981, LAV NRW OWL, D1, Nr. 44080.

105 Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Arbeiterkinder im Bildungssystem, S. 15.

106 *Herbert Eigler/Rolf Hansen/Klaus Klemm*, Quantitative Entwicklungen: Wem hat die Bildungsexpansion genutzt?, in: Jahrbuch der Schulentwicklung 1, 1980, S. 45–71, hier: S. 66.

107 Vgl. die genauere Darstellung bei *Rudloff*, Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese, S. 203–205.

108 Vgl. *Heike Solga/Sandra Wagner*, Die Zurückgelassenen – Die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern, in: *Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach* (Hrsg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden 2016 (zuerst 2004), S. 221–252.

Fazit

Es überrascht, wie wenig nach den strukturellen und historisch gewordenen Ursachen der zu Beginn der 2000er-Jahre verhandelten schulischen Probleme gefragt wird. Zwar gab es in der Auseinandersetzung über die Ergebnisse der PISA-Studien durchaus Verweise auf die Zeit der Bildungsreform. Doch waren diese oft selektiv, indem etwa mit Blick auf gescheiterte Großprojekte wie die Gesamtschule auf die Tatsache verwiesen wurde, dass soziale Ungleichheit im Schulwesen auch zu dieser Zeit verhandelt worden war.¹⁰⁹ Vielfach hat die pauschale Diagnose des Scheiterns auch den Blick auf die immanenten Widersprüche und Herausforderungen der Bildungsreformära verstellt, die erst in jüngerer Zeit von der Erziehungs- und Geschichtswissenschaft thematisiert werden.¹¹⁰ Dazu gehörte unter anderem, schulische Bildung als zentrale Antwort auf soziale Probleme zu verstehen, diese damit tendenziell aber zu individualisieren.

Dieser Aufsatz hat argumentiert, dass sich durch die Expansion weiterführender Bildung, die Zielkonflikte der Sekundarschulreform und angesichts eingeschränkterer Ausbildungsoptionen bereits früh Strukturprobleme der Hauptschule herausbildeten. Eine kritische Öffentlichkeit interessierte sich für diese und rief bald nach der Entstehung der Schulform deren Krise aus. Dabei wandelte sich auch der Blick auf die Hauptschule, die in einigen Bundesländern und innerhalb der pädagogischen Öffentlichkeit einmal als umfassendes Reformprojekt erwartet worden war. Die vormalige Essenzialisierung von Volksschüler*innen, denen in den 1950er-Jahren nicht nur eine praktische Veranlagung, sondern gar ein ›volkstümliches Wesen‹ unterstellt worden war, war im Zuge der Bildungsreform unter dem Einfluss eines gewandelten Begabungsbegriffs, durch das Ideal der Chancengleichheit und die Propagierung sozialen Aufstiegs durch den Schulbesuch zumindest partiell aufgebrochen worden. Die öffentliche Berichterstattung über die Hauptschule und die kritische Bildungsforschung griffen diese Leitgedanken der Bildungsreformära auf und beanstandeten gerade, dass die Hauptschule als Reform innerhalb des dreigliedrigen Schulwesens die in sie gesetzten Ansprüche nicht erfüllt hatte. Die Schulkritik war in eine umfassende Gesellschaftskritik eingebettet und stieß auf breites Interesse. Zu Beginn der 1970er-Jahre wurden Probleme an Hauptschulen wie begrenzte berufliche Optionen und das Scheitern an schulischen Anforderungen als gesellschaftspolitische Herausforderungen verstanden, die alle betreffen könnten, wengleich der Hauptschulbesuch für eine bildungsbürgerliche und aufstiegsorientierte Elternschaft kaum als Option für den eigenen Nachwuchs angesehen geworden war. Durch die mediale Berichterstattung, die kritische Schulforschung und die verschiedenen Aufwertungsversuche setzte sich jedoch auch eine homogenisierende Sichtweise auf Hauptschüler*innen durch, die vielfach pauschal als prekäre Jugendliche erschienen und als die ›praktisch Begabten‹, die ›Benachteiligten‹, als ›Angehörige der Unterschicht‹ aufgefasst wurden. Die Hauptschule wurde nicht nur in der sozialen Zusammensetzung, sondern auch in der Wahrnehmung im Verlauf

109 Eine genauere Untersuchung, wie Geschichte in den jüngsten Schulreformen als Argument genutzt wurde, steht noch aus.

110 Michael Geiss, Zeitdiagnostik und die Altlasten der Bildungsexpansion, in: ZfPäd 64, 2018, S. 42–50; Demiriz/Kellersohn/Otto, Transformationsversprechen.

der 1970er- und 1980er-Jahre zur »Schule der Anderen«. Dies mag ein Grund dafür sein, dass vielfach im Modus des Schocks über die Verfasstheit großstädtischer Schulen berichtet wurde.

Weiterführend wäre zu fragen, ob sich nicht trotz der erneuten Skandalisierung besonders prekärer Zustände an Schulen in den 2000er-Jahren eine zunehmende Normalisierung sozialer Ungleichheit im Bildungswesen vollzogen hat. Eine öffentliche Akzeptanz offensichtlich ungleich verteilter Ressourcen und Machtverhältnisse im Schulwesen, wie sie etwa der Bildungsforscher und damalige Leiter des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung, Wilfried Bos, in einem Interview mit der Süddeutschen Zeitung im Jahr 2010 äußerte, wäre 40 Jahre zuvor schlichtweg unsagbar gewesen, da die Standards in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit parteiübergreifend sehr viel höher und die Ambitionen, soziale Ungleichheiten zu reduzieren, größer waren: »Seien wir doch ehrlich: Sie und ich würden auch alles dafür tun, dass unsere Kinder auf ein Gymnasium gehen und nicht mit den Schmuttelkindern spielen. Und eine Partei, die das Ende des Gymnasiums forderte, würde nicht wiedergewählt. Deshalb wird es dazu nie kommen, so einfach ist das.«¹¹¹

Es erscheint daher relevant für die Bildungsgeschichte, sich wieder stärker Fragen der sozialen Ungleichheit zuzuwenden. Ein erster bedeutender Schritt dahin war die Öffnung gegenüber wissenschaftlichen Perspektiven, wodurch öffentlich wirkmächtige pädagogische Kategorien historisiert werden konnten.¹¹² Wichtig wäre es zudem, die soziale Situierung von Bildungseinrichtungen etwa in Auseinandersetzung mit stadthistorischen Zugängen in den Blick zu nehmen. Denn erst hier zeigt(e) sich, was das gegliederte Schulwesen im Konkreten und im Alltag bedeutet(e).

111 Wilfried Bos, Interview in der Süddeutschen Zeitung, 17.5.2010, Hinweis aus *Clasen*, *Bildung als Statussymbol*, S. 283.

112 Sabine Reh/Edith Glaser/Britta Behm u. a. (Hrsg.), *Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990*, Weinheim 2017; Sabine Reh/Norbert Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Wiesbaden 2018; Till Kössler, *Auf der Suche nach einem Ende der Dummheit. Begabung und Intelligenz in den deutschen Bildungsdebatten seit 1900*, in: *Constantin Goschler/ders. (Hrsg.), Vererbung oder Umwelt? Ungleichheit zwischen Biologie und Gesellschaft seit 1945*, Göttingen 2016, S. 103–133; Rudloff, *Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese*.

PHILLIP WAGNER

Egalisierung der Teilhabe?

Sozial-liberale Bildungsreformen und die Gesellschaftsgeschichte der Demokratie im Westdeutschland der 1960er- bis 1980er-Jahre

Wie viel soziale Ungleichheit verträgt die Demokratie? Die Debatte über diese Frage ist unter dem Einfluss der Corona-Pandemie wieder neu aufgeflammt. Dabei geht es auch stets um die Frage, welche Rolle unterschiedliche Bildungschancen für die Teilhabemöglichkeiten in einer freien Gesellschaft spielen. Die einen konstatieren einen »Klassismus«, der dem Anspruch auf demokratische Gleichheit zuwiderläuft.¹ Sie kritisieren die zunehmende Ausgrenzung von Menschen mit einem niedrigen Bildungs- und Einkommensstatus von der gesellschaftlichen Teilhabe. Dazu passen Befunde der sozialwissenschaftlichen Forschung, die zeigen, dass die Partizipationsraten sozial schwächerer Schichten seit den 1980er-Jahren stetig zurückgehen, ja dass diese benachteiligten Bevölkerungsgruppen in der Gegenwart sogar im besonderen Ausmaß für die Botschaften des Populismus anfällig sind.² Andere Sozialwissenschaftler argumentieren dagegen, dass das politische Interesse in den letzten Jahrzehnten gesamtgesellschaftlich gestiegen ist, selbst wenn noch immer feine Unterschiede zwischen den Bildungsgruppen auszumachen sind.³ In der Öffentlichkeit gibt es Stimmen, die dafür plädieren, solche Ungleichheiten zu akzeptieren oder gar produktiv für die Demokratie zu nutzen.⁴ So fordern manche gar die Eliten dazu auf, wieder zu Lehrmeistern einer neuen demokratischen Kultur zu werden.⁵

-
- 1 *Francis Seeck/Brigitte Theißl*, Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen, Münster 2020; *Nils Markwardt*, Du gehörst nicht dazu!, in: ZEIT Online, 15.2.2021, URL: <<https://www.zeit.de/gesellschaft/2021-02/klassismus-soziale-gruppen-soziologie-literatur-gesellschaft>> [29.4.2022]; *Hardy Funk*, Warum wir von Klassen reden müssen, in: Bayerischer Rundfunk, 5.10.2021, URL: <<https://hardyfunk.de/?p=127>> [28.11.2022]. Dieser Aufsatz »gendet« die Formen nicht durchgehend, um zu zeigen, dass Männer und Frauen an den hier untersuchten Debatten nicht gleichberechtigt teilnehmen.
 - 2 *Petra Böhnke*, Ungleiche Verteilung politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation, in: APuZ 61, 2011, H. 1–2, S. 18–25; *Sebastian Bödeker*, Das ungelöste Versprechen der Demokratie. Zum Verhältnis von sozialer Ungleichheit und politischer Partizipation in der repräsentativen Demokratie, in: vorgänge 51, 2012, H. 3, S. 43–52; *Armin Schäfer/Harald Schoen*, Mehr Demokratie, aber nur für wenige? Der Zielkonflikt zwischen mehr Beteiligung und politischer Gleichheit, in: Leviathan 41, 2013, S. 94–120; *Armin Schäfer*, Der Verlust politischer Gleichheit. Warum die sinkende Wahlbeteiligung der Demokratie schadet, Frankfurt am Main 2015; Ein Drittel der Deutschen vertritt populistische Positionen, in: ZEIT Online, 25.7.2017, URL: <<https://www.zeit.de/politik/deutschland/2017-07/populismus-studie-meinungen-bertelsmann-stiftung>> [29.4.2022].
 - 3 *Andreas Hadjar/Rolf Becker*, Politisches Interesse und politische Partizipation, in: *dies.* (Hrsg.), Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen, Wiesbaden 2006, S. 179–204.
 - 4 *Gero von Randow*, Leben wir unter einer Klassenherrschaft?, in: ZEIT Online, 1.3.2021, URL: <<https://www.zeit.de/kultur/2021-02/klassenherrschaft-klassengesellschaft-deutschland-soziale-ungleichheit-demokratie-marx>> [29.4.2022].
 - 5 *Olivia Mischerlich-Schönherr*, Stell dir vor, es ist Demokratie. Und keiner macht mit, in: Die Welt, 29.9.2020, S. 2.

Ziel dieses Beitrags ist es nicht, zu klären, wer in dieser Debatte recht hat. Stattdessen möchte er helfen, zu verstehen, wie die Konfliktlinien dieser Kontroverse über soziale Gerechtigkeit und Demokratie entstanden sind. Um dies zu tun, geht der Aufsatz in die Ära der sozial-liberalen Bildungsreformen der 1960er- und 1970er-Jahre zurück. Das mag zunächst verwundern, steht diese Periode doch in der Geschichtswissenschaft weithin für einen demokratischen Aufbruch. In Reaktion auf Bildungsdebatten und Jugendprotest sollten Reformen von Schulstrukturen, Lehrinhalten und Universitäten die demokratischen Teilhabechancen junger Menschen egalisieren und gerade bisher marginalisierten jungen Frauen, Arbeiterjugendlichen und Landkindern zugutekommen.⁶ Diese Reformen gingen Hand in Hand mit der Verringerung des Wahlalters auf 18 Jahre, der Liberalisierung des Demonstrationsrechts und der Stilisierung von Mündigkeit und Kritikfreudigkeit zu staatsbürgerlichen Tugenden, selbst wenn führende sozialdemokratische und liberale Politiker gegenüber einer Demokratisierung der Lebenswelt skeptisch blieben und die Zielkonflikte zwischen einer Demokratisierungs- und einer sozialstaatlichen Planungspolitik bald offenkundig wurden.⁷ In diesem Narrativ hemmten die Wirtschaftskrisen der 1970er-Jahre und das Aufkommen einer konservativen Gegenströmung den sozial-liberalen Reformeifer.⁸

Demgegenüber regt dieser Aufsatz eine neue Perspektive auf die Gesellschaftsgeschichte der bundesdeutschen Demokratie in der Bildungsreformära an. Er möchte zeigen, wie sich aus den intrinsischen Widersprüchen der Umgestaltungsversuche von Bildung und Gesellschaft Leitvorstellungen entwickelten, die in einer bis heute andauernden Debatte über soziale Ungleichheit, Bildung und Demokratie ausge-

6 Vgl. *Alfons Kenkmann*, Von der bundesdeutschen Bildungsmisere zur Bildungsreform in den 60er Jahren, in: *Karl Christian Lammer/Axel Schildt/Detlef Siegfried* (Hrsg.), *Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften*, Hamburg 2000, S. 402–423; *Wolfgang Rudloff*, Bildungspolitik als Gesellschafts- und Sozialpolitik. Die Bundesrepublik der 1960er- und 1970er-Jahre im internationalen Vergleich, in: *AfS* 47, 2007, S. 237–268; *Anne Rohstock*, Rotes Hessen – Schwarzes Bayern. Hochschulreformen der langen 1960er Jahre im Ländervergleich, in: *Westfälische Forschungen* 60, 2010, S. 401–423. In der historischen Forschung wird überwiegend der Zusammenhang zwischen Bildungsreform und Gesellschaftspolitik erforscht. Um die Bezüge zwischen Bildungsreformen und Demokratisierungspolitik geht es oftmals nur am Rande. Vgl. *Ralph Jessen*, Zwischen Bildungsökonomie und zivilgesellschaftlicher Mobilisierung. Die doppelte deutsche Bildungsdebatte der sechziger Jahre, in: *Heinz-Gerhard Haupt/Jörg Requate* (Hrsg.), *Aufbruch in die Zukunft. Die 1960er Jahre zwischen Planungseuphorie und kulturellem Wandel. DDR, CSSR und Bundesrepublik im Vergleich*, Weilerswist 2004, S. 209–231, hier: S. 209, 217 und 221–223.

7 *Konrad H. Jarausch*, *After Hitler. Recivilizing Germans, 1945–1995*, Oxford 2006, S. 147–156 und 173–179; *Bernd Faulenbach*, *Das sozialdemokratische Jahrzehnt. Von der Reformeuphorie zur Neuen Unübersichtlichkeit. Die SPD 1969–1982*, Bonn 2011, S. 181–241 und 770–772; *Wolfgang Rudloff*, *Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese. Die Entdeckung der sozialen Ungleichheit in der bundesdeutschen Bildungspolitik und die Konjunktur des »dynamischen Begabungsbegriffs« (1950 bis 1980)*, in: *AfS* 54, 2014, S. 193–244, hier: S. 233; für eine Perspektive auf die Widersprüche und Grenzen: vgl. nur *Ulrich Herbert*, *Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert*, München 2014, S. 876–881; *Michael L. Hughes*, *Embracing Democracy in Modern Germany. Political Citizenship and Participation, 1871–2000*, London 2021, S. 103–129.

8 *Axel Schildt*, »Die Kräfte der Gegenreform sind auf breiter Front angetreten«. Zur konservativen Tendenzwende in den Siebzigerjahren, in: *AfS* 44, 2004, S. 449–478; *Rudloff*, *Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese*, S. 236–243.

handelt werden. Der Aufsatz möchte argumentieren, dass die sozial-liberalen Reformer zwar versuchten, jungen Menschen gleichberechtigt Mündigkeit und Partizipation zu lehren, aber gleichzeitig soziale Hierarchien zwischen Mittelschichts- und Unterschichtsjugendlichen sowie einheimischen und ausländischen Schülern nicht antasteten und manchmal sogar erneuerten. Dabei geht es nicht darum, die Bildungsreformen an heutigen moralischen Maßstäben zu messen, sondern gerade das Spannungsfeld zwischen den egalitären Absichten und den oftmals hintergründigen Differenzierungskategorien für demokratisches Denken und Verhalten zu sondieren, an denen die Bildungsreformer festhielten.⁹ Des Weiteren zeigt der Aufsatz, dass aus den Kontroversen um diese widersprüchlichen Reformprogramme konkurrierende linke und liberal-konservative Vorstellungen von der Rolle von Bildung für politische Teilhabe entstanden, die auch gegenwärtige Auseinandersetzungen um soziale Ungleichheit in der Demokratie mitprägen. Mit dieser Stoßrichtung schließt der Beitrag an neuere Arbeiten an, die die Spannungsfelder der Bildungsreformzeit vermessen¹⁰ und bezieht deren Ergebnisse auf die bundesdeutsche Demokratiegeschichte, die zunehmend das Thema der sozialen Ungleichheit entdeckt.¹¹

Um neue Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen Bildungsreform und Demokratisierungspolitik der sozial-liberalen Ära zu entwickeln, untersucht der Aufsatz die Schulreformen in Westberlin und Nordrhein-Westfalen (NRW) um 1970. Dabei wird zum einen gefragt, wie sozial-liberale Politiker und Experten durch die Reform weiterführender Schulen verschiedene soziale Schichten zur Teilhabe an der Demokratie motivieren wollten. So fällt der Blick auf die Einführung der Haupt- und Gesamtschule, die Reform des Gymnasiums, die Erneuerung der rechtlichen Rahmenbedingungen für Schülerzeitungen und Schülermitverwaltung, die Neugestaltung der Bildungspläne und die Reform der Curricula für den Politikunterricht. Zum anderen wird untersucht, wie die Öffentlichkeit auf diese Reformen reagierte und inwieweit Intellektuelle, Lehrkräfte, Jugendliche und ihre Eltern ihre eigenen Forderungen nach Teilhabe artikulierten.

Der vergleichende Fokus auf die bisher nur wenig berücksichtigten Fallstudien Westberlin und NRW ermöglicht nicht nur, über eine Analyse bundesweiter Debatten hinauszugehen, sondern ebenfalls die Unterschiedlichkeit der sozial-liberalen

9 Vgl. methodologisch zur Produktion von Differenzkategorien *Andrea Griesebner/Susanne Hohenberger*, Intersektionalität. Ein brauchbares Konzept für die Geschichtswissenschaften?, in: *Vera Kallenberg/Jennifer Meyer/Johanna M. Müller* (Hrsg.), *Intersectionality und Kritik. Neue Perspektiven für alte Fragen*, Wiesbaden 2013, S. 105–124.

10 *Till Kössler/Janosch Steuwer*, Kindheit und soziale Ungleichheit in den langen 1970er Jahren. Einleitung, in: GG 46, 2020, S. 183–199; *Sandra Wenk*, Die »Schule der Chancenlosen«. Haupt- und Gesamtschule und soziale Ungleichheit in den 1970er Jahren, in: GG 46, 2020, S. 231–258.

11 Dabei geht es vor allem um die Ungleichheit von Männern und Frauen in der deutschen Demokratiegeschichte: *Hedwig Richter*, *Demokratie. Eine deutsche Affäre. Vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, München 2020; *Isabel Heinemann/Martina Steber*, *Geschlecht und Demokratie. Deutungskämpfe um die Ordnung der Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland*, in: VfZ 69, 2021, S. 669–678. Vgl. für Westeuropa auch *Martin Conway*, *Western Europe's Democratic Age, 1945–1968*, Princeton 2020, S. 199–254.

Bildungs- und Demokratiereformen in den Mittelpunkt zu rücken.¹² Im bundesdeutschen Föderalismus war und ist Bildung Ländersache. Auf Länderebene können nicht allein Bildungsdiskurse beleuchtet werden. Vielmehr lässt sich fragen, wie Debatten in konkrete politische Entscheidungen und oftmals unerwartete gesellschaftliche Kontroversen übersetzt wurden. Der Blick auf Westberlin und NRW macht es möglich, die unterschiedlichen Zielvisionen ebenso wie die verschiedenen sozialen und politischen Kontexte der sozial-liberalen Bildungsprojekte in den Mittelpunkt zu rücken. In beiden Ländern versuchten sozial-liberale Regierungen zwischen den 1960er- und 1980er-Jahren mit unterschiedlicher Stoßrichtung, die Beteiligung an der Demokratie durch Schulreformen zu egalisieren. In NRW provozierte eine sozial-liberale Regierung mit einem dezidiert linken Kultusministerium in den 1970er-Jahren den Konflikt mit katholischen und liberal-konservativen Kreisen, die vor allem im Rheinland und in den ländlichen Gebieten Westfalens stark waren.¹³ Dagegen forderte die im Vergleich zu NRW eher gemäßigte Bildungspolitik des sozialdemokratischen beziehungsweise sozial-liberalen Senats in Westberlin zunehmend die Gegenwehr der starken linksalternativen Bewegungen in den 1970er-Jahren heraus.¹⁴

Mein Beitrag möchte die These in drei Schritten entwickeln. Zuerst sollen die sozial-liberalen Programme in die Debatten um die Bildungsreformen und die Reform der politischen Bildung eingeordnet werden. Dann geht es darum, zu untersuchen, wie diese Diskurse in unterschiedliche Schulreformen in beiden Ländern überführt wurden. Schließlich wird gefragt, wie die Maßnahmen in Westberlin und NRW gesellschaftlich diskutiert wurden.

12 Zu den bundesweiten Debatten vgl. nur die wichtige Studie: *Sonja Levsen*, *Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich, 1945–1975*, Göttingen 2019; vgl. zu Westberlin: *Brian Puaca*, *Learning Democracy. Education Reform in West Germany, 1945–1965*, New York 2009; vgl. zu NRW nur: *Günter Pakschiesch*, *Umerziehung in der Britischen Zone 1945–1949. Untersuchungen zur britischen Re-Education-Politik*, Köln 1984; *Phillip Wagner*, *Ambivalente Demokratisierung. Politische Bildung und der Streit um die kulturellen Grundlagen der westdeutschen Demokratie in den 1960er und 1970er Jahren*, in: *Sara-Marie Demiriz/Jan Kellershohn/Anne Otto* (Hrsg.), *Geschichte eines Transformationsversprechens. Aushandlungen von Bildung und Wissen in Montanregionen*, Essen 2020, S. 111–142.

13 *Benjamin Seifert*, *Reformoptimismus und Bürgerwut. Das Volksbegehren gegen die »kooperative Schule« in Nordrhein-Westfalen*, Stuttgart 2013; *Dieter Düding*, *Parlamentarismus in Nordrhein-Westfalen 1946–1980. Vom Fünfparteien- zum Zweiparteienlandtag*, Düsseldorf 2008, S. 633–642.

14 *Phillip Wagner*, *Paradoxes of Democratization. Social-Liberal Reformism, Education and Citizenship in West Germany after 1968*, in: *European Review of History* 29, 2022, H. 6 (im Erscheinen); vgl. allgemein zum linksalternativen Milieu in Westberlin: *Sven Reichardt*, *Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und frühen achtziger Jahren*, Berlin 2014; *David E. Barclay*, *Kein neuer Mythos. Das letzte Jahrzehnt West-Berlins*, in: *APuZ* 65, 2015, H. 46, S. 37–42.

I. Bildungsreform und Demokratie

»Das Ziel ist die Erziehung eines kritischen, urteilsfähigen Bürgers, der imstande ist, durch einen permanenten Lernprozeß die Bedingungen seiner sozialen Existenz zu erkennen und sich ihnen entsprechend zu verhalten. Die Schule der Nation ist die Schule. Wir brauchen das 10. Schuljahr, und wir brauchen einen möglichst hohen Anteil von Menschen in unserer Gesellschaft, der eine differenzierte Schulausbildung bis zum 18. Lebensjahr erhält.«¹⁵

Mit diesen Worten umriss Bundeskanzler Willy Brandt in seiner berühmten Regierungserklärung 1969 die bildungspolitischen Ambitionen des sozial-liberalen Kabinetts. Genauso wie einer ganzen Riege von linksliberalen Politikern, Experten und Intellektuellen ging es Brandt darum, nicht nur die schmale Minderheit der Gymnasiasten und Studierenden, sondern einen möglichst hohen Anteil der Jugend zu einer eigenständigen und kritischen Partizipation an der westdeutschen Demokratie zu erziehen. Gleichzeitig verdeutlichen Brandts Worte aber auch, dass eine hohe Schulbildung nun als Voraussetzung für eine gelingende Teilhabe an Gesellschaft und Politik angesehen wurde. Hier deutete sich bereits eine Skepsis gegenüber den demokratischen Fähigkeiten von Menschen mit geringer Schulbildung an.

Doch wie entstand die Idee, durch Bildung die Teilhabe an der freien Gesellschaft zu verbreitern? Diese Vorstellung entwickelte sich in den Bildungsreformdiskursen der »langen« 1960er-Jahre. Bereits in den späten 1950er-Jahren prophezeiten Bildungsexperten vor dem Hintergrund des Sputnik-Schocks, dass Westdeutschland das wissenschaftliche Wettrennen mit dem Ostblock verliere, wenn nicht die Quote der Mittel- und Oberschulabschlüsse gesteigert würde.¹⁶ Doch erst nachdem eine Tagung der »Organisation for Economic Cooperation and Development« die vermeintliche Rückschrittlichkeit des westdeutschen Schul- und Hochschulsystems verdeutlicht hatte, begannen Bildungsfragen auch die breite Öffentlichkeit zu elektrisieren.¹⁷ In den Debatten dieser Jahre schälten sich zwei Positionen heraus. Eine Begründung für den Umbau von Schule und Universität ging von der Diagnose aus, dass Westdeutschland ein Mangel qualifizierter Arbeitskräfte drohe, nachdem der Bau der Berliner Mauer die Zuwanderung aus der DDR begrenzt hatte. Durch eine bessere Förderung begabter Schülerinnen und Schüler sollten in einer umfassenden Weise Fachkräfte für die moderne Arbeitswelt qualifiziert und die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft gegenüber den anderen Industrienationen gesteigert werden. Diese Deutung popularisierte der Philosoph und Pädagoge Georg Picht in einer Reihe von öffentlichkeitswirksamen Zeitungsartikeln über

15 Deutscher Bundestag, Stenografische Berichte, 6. WP, 5. Sitzung, 28.10.1969, S. 27.

16 Deutschlandweit gingen 1952 beispielsweise 79 % der Schülerinnen und Schüler der achten Klassenstufe auf die Volksschule und nur 7 % auf die Realschule beziehungsweise 12 % auf das Gymnasium, vgl. *Helmut Köhler/Peter Lundgreen* (Hrsg.), Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VII: Allgemeinbildende Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949–2010, Göttingen 2014, S. 71.

17 *Kenkmann*, Von der bundesdeutschen Bildungsmisere zur Bildungsreform in den 60er Jahren, S. 403–407; *Jessen*, Zwischen Bildungsökonomie und zivilgesellschaftlicher Mobilisierung, S. 212–219.

die »deutsche Bildungskatastrophe«.¹⁸ Eine andere Legitimierung der Bildungsreform ging vom liberalen Credo aus, dass Bildung ein zentrales, freilich noch nicht eingelöstes Bürgerrecht sei. Dagegen stünden die vielfältigen Benachteiligungen von Mädchen, Arbeiterkindern und Landjugendlichen. Eine offene Gesellschaft müsse gleiche Teilnahmekancen bieten und brauche daher ein durchlässiges Bildungssystem, das es dem Menschen ermögliche, seine Potenziale auszuschöpfen. Für dieses Argument warb beispielsweise der Sozialwissenschaftler Ralf Dahrendorf in »Bildung ist Bürgerrecht«.¹⁹

Die Reformdebatte wurde dadurch befeuert, dass sich in den Sozialwissenschaften die Vorstellung durchsetzte, dass kognitive Fähigkeiten verändert, ja sogar planvoll verbessert werden könnten. Hatten Studien der 1950er-Jahre einer Vererbbarkeit von Intelligenz das Wort geredet, entdeckten Wissenschaftler um 1960 verstärkt die Formbarkeit menschlicher Begabungen. Ein wichtiger Stichwortgeber war der Erziehungswissenschaftler Heinrich Roth, der schon in den 1950er-Jahren die US-amerikanische Intelligenzforschung rezipierte und davon ausgehend neue Verfahren für die Stimulierung kognitiver Fähigkeiten entwickelte. Roth und andere Pioniere inspirierten die bildungssoziologischen Forschungen der 1960er-Jahre, die beispielsweise unter der Ägide von Dahrendorf oder im Umfeld der hessischen Bildungsreformen durchgeführt wurden. So unterschiedlich diese Studien im Einzelnen auch waren, sie glichen sich darin, dass sie gesellschaftliche Bedingungen für die Bildungsungleichheiten verantwortlich machten. Gleichzeitig halfen diese Forschungen dabei, die Vorstellung einer Machbarkeit von Intelligenz zu verbreiten, wenngleich umstritten blieb, bis zu welchem Punkt eine Begabung gesteigert werden könne.²⁰ Vor diesem Hintergrund wurden jetzt zahlreiche Ideen für den Umbau der Schulen für die gezielte Förderung von Kindern aus benachteiligten Schichten entwickelt. Förderstufen sollten beispielsweise Kinder beim Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule unterstützen, während Gesamtschulversuche stärker als bisher die individuelle Entwicklung der Heranwachsenden anregen sollten.²¹ Auch wurde versucht, das Lernen selbst zu reformieren. Hier war es die Curriculumtheorie, die zuerst durch den Erziehungswissenschaftler Saul Robinsohn bekannt gemacht wurde und auf breites Interesse stieß. Robinsohn argumentierte für eine Abkehr von traditionellen Bildungsgütern und eine Ausrichtung des Unterrichts an Lernzielen und Qualifikationen. Damit glaubte er, Lernprozesse

18 Ebd., S. 215–221; *Rohstock*, Rotes Hessen – Schwarzes Bayern, S. 398–402; *Rudloff*, Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese, S. 212–215.

19 *Franziska Meifort*, Ralf Dahrendorf. Eine Biographie, München 2017, S. 125–128.

20 *Rudloff*, Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese, S. 212–219; *Till Kössler*, Auf der Suche nach einem Ende der Dummheit. Begabung und Intelligenz in deutschen Bildungsdebatten seit 1900, in: *Constantin Goschler/ders.* (Hrsg.), Vererbung oder Umwelt? Ungleichheit zwischen Biologie und Gesellschaft seit 1945, Göttingen 2016, S. 103–133, hier: S. 122–127.

21 *Monika Mattes*, Schule zwischen Bildungs- und Gesellschaftspolitik. Debatten um die Gesamtschule und die Ganztagschule in der Bundesrepublik in den 1950er bis 1970er Jahren, in: *Stephanie Zloch/Lars Müller/Simone Lässig* (Hrsg.), Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945, Berlin 2018, S. 39–68.

wissenschaftlich nachprüfbar verbessern und steuern zu können.²² Diese verschiedenen Initiativen zur besseren Nutzbarmachung der menschlichen Potenziale fielen in eine Zeit, in der der Glaube an die sozialwissenschaftliche Planung nicht nur im Bildungswesen, sondern auch in der Gesellschaft und der Wirtschaft der Bundesrepublik Fuß fasste.²³

In diesem Zusammenhang entstanden auch Unterstützungsprogramme für ausländische Kinder, die ab der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre und vor allem ab 1970 immer zahlreicher auf deutsche Schulen gingen. Sie kamen aus den Familien der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter, die ab Mitte der 1950er-Jahre aus Italien, Spanien, Griechenland und später auch Türkei und Jugoslawien für die boomende Nachkriegswirtschaft rekrutiert wurden.²⁴ Die westdeutschen Kultusminister forderten einen verpflichtenden Unterricht für Gastarbeiterkinder, um ihre Bildungschancen zu erhöhen und eine bessere Eingliederung in die westdeutsche Gesellschaft zu gewährleisten. Deswegen empfahl die Kultusministerkonferenz (KMK) 1964 und 1971 einen einjährigen Vorbereitungsunterricht, der der Eingewöhnung in die westdeutsche Schule und Gesellschaft dienen sollte. Der Vorbereitungsunterricht sollte halb auf Deutsch, halb in der Landessprache ablaufen, einen speziellen Deutschunterricht beinhalten und in ausgewählten Fächern gemeinsam mit deutschen Schülerinnen und Schülern erfolgen.²⁵

Ebenso wie die Programme für die Beschulung der Gastarbeiterkinder fanden auch viele andere Bildungs- und Gesellschaftsreformmaßnahmen zunächst lagerübergreifende Unterstützung. So entstanden vor dem Antritt der sozial-liberalen Koalition bildungspolitische Allianzen zwischen CDU/CSU, FDP und SPD, selbst wenn programmatische Unterschiede zwischen den Parteien zum Beispiel in Bezug auf den Begriff der Bildung bestehen blieben.²⁶ In den Ländern Westdeutschlands schoben diese politischen Organisationen in unterschiedlichen Konstellationen eine Modernisierung der Volksschulen, eine Erneuerung der Mittelschulen, die Öffnung

22 *Torsten Gass-Bolm*, Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland, Göttingen 2005, S. 292–297; *Julia Kurig*, »Planung« und »Rationalität«: Saul B. Robinsohns »Bildungsreform als Revision des Curriculum« und das Modernisierungsparadigma der 1960er Jahre, in: *Wilfried Göttlicher/Jörg-W. Link/Eva Matthes* (Hrsg.), Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte, Bad Heilbrunn 2018, S. 195–211.

23 *Gabriele Metzler*, Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt. Politische Planung in der pluralistischen Gesellschaft, Paderborn/München etc. 2005.

24 Vgl. nur die konzise Zusammenfassung in *Herbert*, Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert, S. 788–791 und 989–991. Die Zahl ausländischer Schülerinnen und Schüler stieg beispielsweise zwischen 1970 und 1981 von 185.256 auf 815.661: Sekretariat der KMK, Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1970 bis 1986, Bonn 1987, S. 11. Vor allem die Zahlen türkischer Schulkinder stieg stark, *Brittany Lehman*, Teaching Migrant Children in West Germany and Europe, 1949–1992, New York 2018, S. 129.

25 *Lehman*, Teaching Migrant Children in West Germany and Europe, S. 55–65 und 102 f. Vgl. auch den Beitrag von Stephanie Zloch in diesem Band.

26 *Johannes Knewitz*, Bildung! Aber welche? Bundesdeutsche Bildungskonzeptionen im Zeitalter der Bildungseuphorie (1963–1973) und ihr politischer Niederschlag am Beispiel von Bayern und Hessen, Göttingen 2019.

der ersten Gesamtschulen, die Reform der gymnasialen Oberstufe und die Öffnung der Hochschulbildung an.²⁷

Es war vor allem die SPD, die sich in den 1960er-Jahren zu einer der tatkräftigsten Verfechterinnen der Bildungsreform entwickelte. Nachdem sich die Partei in den 1950er-Jahren sukzessive vom Marxismus verabschiedet hatte, versuchte sie, sich als sozialreformerische Volkspartei neu zu erfinden, wenngleich die programmatische Wende innerparteilich umstritten blieb.²⁸ Wichtig wurde nun das Schlagwort der Chancengleichheit. Zur zentralen Forderung der Sozialdemokratie entwickelte sich das Credo, benachteiligten Schichten den sozialen Aufstieg zu ermöglichen. Entscheidender Hebel wurde die Bildungspolitik. Deswegen setzte sich die SPD dafür ein, das dreigliedrige Schulsystem zu reformieren, da in ihm bisher Kinder aus einkommensschwachen Teilen der Bevölkerung diskriminiert würden.²⁹ Das lässt sich beispielsweise an der sozialdemokratischen Bildungspolitik Hessens illustrieren. Unter Ernst Schütte und Ludwig von Friedeburg wurde ein umfassender Gesamtschulversuch aufgelegt, die Klassen 5 und 6 zur Förderstufe gemacht und weitreichende Pläne zur Angleichung der Curricula in den Schulformen, zur Vereinheitlichung des bisher gegliederten Schulsystems und zur Gründung von Gesamthochschulen entworfen – Pläne, die freilich am konservativen Protest der 1970er-Jahre scheiterten.³⁰

Auch die FDP und CDU/CSU versuchten, sich gegenüber der SPD als Bildungsreformparteien in Szene zu setzen. Die FDP sah Bildung weniger als die SPD als ein Instrument zur Herstellung von Chancengleichheit an. Ihr ging es eher darum, durch den Umbau von Schulen und Hochschulen die Voraussetzungen einer freien Bürgergesellschaft zu schaffen.³¹ So unterstützte die oppositionelle FDP in Hessen die sozialdemokratische Schulreform, aber legitimierte sie in einer genuin liberalen Perspektive als Mittel, um junge Menschen für eine »freiheitliche Leistungsgesellschaft« zu befähigen.³² Auch die CDU/CSU verschloss sich nicht den Rufen nach mehr Chancengerechtigkeit im Bildungssystem. Mehr aber ging es ihr darum, durch Bildungsreformen vor dem Hintergrund der Rezession von 1966/67 wirtschaftspolitische Effekte zu erzielen. Baden-Württemberg war beispielsweise ein Laboratorium christdemokratischer Bildungspolitik.³³ Dort ließ Kultusminister Wilhelm Hahn in groß angelegten Studien – unter anderem durch Dahrendorf und sei-

27 *Kenkmann*, Von der bundesdeutschen Bildungsmisere zur Bildungsreform in den 60er Jahren; *Rudloff*, Bildungspolitik als Gesellschafts- und Sozialpolitik, S. 240–244.

28 *Siegfried Heimann*, Von Erich Ollenhauer zu Willy Brandt. Organisatorischer und programmatischer Wandel der SPD 1953–1963, in: *Detlef Lehnert* (Hrsg.), SPD und Parlamentarismus. Entwicklungslinien und Problemfelder 1871–1990, Köln/Weimar etc. 2016, S. 245–268, hier: S. 266–268.

29 *Seifert*, Reformoptimismus und Bürgerwut, S. 59–64.

30 *Wilhelm Frenz*, Bildungspolitik und politische Bildung in Hessen im Zeichen der Reform, in: *Michael T. Greven/Hans-G. Schumann* (Hrsg.), 40 Jahre Hessische Verfassung – 40 Jahre Politik in Hessen, Wiesbaden 1989, S. 187–209, hier: S. 199–206; *Rudloff*, Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese, S. 223–226; sowie jetzt umfassend *Knewitz*, Bildung!, S. 255–398.

31 *Seifert*, Reformoptimismus und Bürgerwut, S. 65–68.

32 So die Staatssekretärin Hildegard Hamm-Brücher, zit. nach: *Frenz*, Bildungspolitik und politische Bildung in Hessen im Zeichen der Reform, S. 199.

33 *Fred Sepainter*, Baden-Württemberg 1960–1992, in: *Hansmartin Schwarzmaier/Meinrad Schaab* (Hrsg.), Handbuch der Baden-Württembergischen Geschichte, Bd. 4: Die Länder seit 1918, Stutt-

ne Mitarbeiter – die Begabungsreserven seines Bundeslands kartieren. Darauf aufbauend versuchte er, das Landschulwesen zu modernisieren, Realschulen und Gymnasien zu öffnen, neue Universitäten zu gründen und die Durchlässigkeit der Bildungseinrichtungen zu erhöhen, ohne aber das gegliederte Schulsystem anzutasten.

Doch die sozial-liberalen Programme zur Egalisierung von Mündigkeit entstanden nicht nur im Kontext der Schulreformdebatten. Ebenso entwickelten sie sich im Zuge der Diskussionen über eine Reform der politischen Bildung, die in den Jahren um 1960 an Fahrt gewann. Bereits in der zweiten Hälfte der 1950er-Jahre forderten Pädagogen und Politiker eine Reform der politischen Bildung vor dem Hintergrund der Konkurrenz mit DDR und Sowjetunion. Denn die Experten beobachteten besorgt, dass Westdeutschland »die Grundbegriffe der Gesellschaft noch nicht in gleicher Breite und Gründlichkeit« diskutiere, wie das die DDR für ihre »Gesellschaftsbegriffe« getan habe.³⁴ Sie forderten deswegen, die westdeutsche Jugend gleichermaßen zur Staatsbejahung und »Weiterentwicklung von Staat und Gesellschaft« zu erziehen.³⁵ In der zweiten Hälfte der 1950er-Jahre verschoben sich darüber hinaus die Erwartungen, welche Rolle die Schulen bei der Vermittlung von Demokratie spielen sollten. Hatten einige Länder bereits in den 1950er-Jahren Schulmitverwaltungsstrukturen, ein Schülerpresserecht, aber nur teilweise eigene Schulfächer für politische und gesellschaftliche Themen in den Höheren Schulen eingeführt, monierten die Bildungsexperten am Ende der 1950er-Jahre vor allem die bisherigen Versäumnisse der politischen Bildung.³⁶ Das war auch Folge eines breiten Fachdiskurses über die Vermittlung von Demokratie, der sich in den Bundes- und Landeszentralen der politischen Bildung und pädagogischen Zeitschriften gebildet hatte. So beklagten parteiübergreifend die Mitglieder des Kuratoriums der Bundeszentrale für Heimatdienst 1959 nun die Aussparung der »breiten Masse« in der politischen Bildung.³⁷ Dieses Krisenbewusstsein verstärkte sich, als an Weihnachten 1959 junge Rechtsradikale die Kölner Synagoge mit Hakenkreuzen und antisemitischen Parolen verunstalteten und in den Wochen darauf sich in Westdeutschland und anderen westlichen Gesellschaften eine Welle von rechtsradikalen und antisemitischen Schmierereien anschloss. Für große Teile der westdeutschen Medien belegten diese Taten ein Versagen der demokratischen Erziehungsbestrebungen, denn sie verdeutlichten, dass nationalsozialistische Persönlichkeitsmerkmale in der

gart 2003, S. 591–896, hier: S. 632–634 und 834–843; *Rudloff*, Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese, S. 218 f.; *Meifort*, Ralf Dahrendorf, S. 121–145.

34 *Theodor Wilhelm*, Das Stoffgebiet der politischen Bildung in der Volksschule, in: Bundeszentrale für Heimatdienst (Hrsg.), Die Praxis der politischen Bildung in der Volksschule, Bonn 1956, S. 36–53, hier: S. 40.

35 *Günther Frede/Felix Messerschmid/Otto Seitzer*, Ein Wort zuvor, in: Freiheit und Verantwortung 1, 1956, S. 1–3, hier: S. 3; vgl. auch *Phillip Wagner*, Das Mitbürgerliche und das Staatsbürgerliche. Politische Bildung, Bürgerlichkeit und Demokratie im Westdeutschland der 1940er- und 1950er-Jahre, in: *Manfred Hettling/Richard Pohle* (Hrsg.), Bürgertum. Bilanzen, Perspektiven, Begriffe, Göttingen 2019, S. 263–296, hier: S. 279–281.

36 Zu diesen Reformen umfassend: *Levsen*, Autorität und Demokratie, S. 102–126; *Puaca*, Learning Democracy, S. 56–152.

37 7. Kuratoriumssitzung der Bundeszentrale für Heimatdienst, 27.10.1959, BArch (Koblenz), B 168/5219.

Nachkriegszeit vermeintlich überlebt hatten. Versuchte Bundeskanzler Konrad Adenauer (CDU) die Vorfälle öffentlich zu bagatellisieren und der DDR in die Schuhe zu schieben, forderten zivilgesellschaftliche Initiativen, Experten und Politiker, nun die zeitgeschichtliche und politische Bildung an den Schulen zu verstärken.³⁸ Die KMK empfahl deswegen in den folgenden Jahren, Gemeinschaftskunde verbindlich in der gymnasialen Oberstufe einzuführen. Diese Entscheidung führte in den folgenden Jahren zur Einrichtung von neuen Professuren für die politische Bildung, zur Reform der Lehrpläne in vielen Ländern, zur Publikation von neuen Schulbüchern wie etwa Wolfgang Hilligens »Sehen, beurteilen, handeln«³⁹ sowie auch zu einem lebendigen Fachdiskurs um das Studienbüro zur Soziologie der politischen Bildung am Frankfurter Institut für Sozialforschung.⁴⁰ Zeitversetzt entstanden auch erste, oftmals vage Ideen für die Vorbereitung von ausländischen Jugendlichen für die Teilhabe an der westdeutschen Demokratie, selbst wenn unklar war, ob diese Heranwachsenden jemals die vollen Partizipationsrechte erhalten würden.⁴¹

Deutlich forderten die KMK und andere Experten nun die Förderung von Kritik und Engagement. Ähnliches hatten die Proponenten der politischen Bildung bereits in den 1950er-Jahren gewünscht. Doch erst in den frühen 1960er-Jahren werteten die Zeitgenossen Kritik umfassend zu einer demokratischen Handlungsressource auf. Der Protest von linken und liberalen Medienmachern und Intellektuellen gegen die Verhaftung von Redakteuren des SPIEGELS verhalf der »Zeitkritik« zu allgemeiner Legitimität.⁴² Auch inspirierte die »Spiegel-Affäre« eine ganze Reihe von Pädagogen und Sozialwissenschaftlern, über die Stimulierung von Kritik- und Konfliktfähigkeit zu schreiben. Ein Pionier war Hermann Giesecke, der ausgehend von seinen Erfahrungen und der Lektüre von Dahrendorfs »Gesellschaft und Freiheit« die Erziehung zur kritischen Staatsbürgerschaft zum Ziel der politischen Bildung erhob.⁴³ Auf Giesecke folgten in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre Erziehungswissenschaftler, die sich einer »Kritischen Pädagogik« verschrieben hatten, so wie etwa Klaus Mollenhauer, der »Mündigkeit« zum zentralen Begriff seiner Lehre machte und damit Widerspruch und Ungehorsam verband.⁴⁴

38 Werner Bergmann, Antisemitismus in öffentlichen Konflikten. Kollektives Lernen in der politischen Kultur der Bundesrepublik 1949–1989, Frankfurt am Main 1997, S. 235–277.

39 Wolfgang Hilligen, Sehen, beurteilen, handeln. Lese- und Arbeitsbuch zur politischen Bildung und Sozialkunde, Frankfurt am Main 1957.

40 Gerrit Mambour, Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Schwalbach am Taunus 2007, S. 47–59; Levsen, Autorität und Demokratie, S. 231–233; Thomas Koinzer, Auf der Suche nach der demokratischen Schule. Amerikafahrer, Kulturtransfer und Schulreform in der Bildungsreformära der Bundesrepublik Deutschland, Bad Heilbrunn 2011.

41 Lehman, Teaching Migrant Children in West Germany and Europe, S. 103; Sarah Thomsen Viera, Turkish Germans in the Federal Republic of Germany. Immigration, Space, and Belonging, 1961–1990, New York 2018, S. 127 f.

42 Christina von Hodenberg, Die Journalisten und der Aufbruch zur kritischen Öffentlichkeit, in: Ulrich Herbert (Hrsg.), Wandlungsprozesse in Westdeutschland. Belastung, Integration, Liberalisierung 1945–1980, Göttingen 2002, S. 278–311.

43 Hermann Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, München 1965, S. 102; vgl. zu Dahrendorf: Meifort, Ralf Dahrendorf, S. 85 f.

44 Levsen, Autorität und Demokratie, S. 189–191.

Zeitgleich versuchten junge Menschen, ihr Verständnis von Demokratie in die Schulen zu tragen. Nicht allein Studierende protestierten ab Mitte der 1960er-Jahre für mehr Mitsprache an den Universitäten und gegen vermeintliche politische Bevormundung – und das teilweise noch vor den spektakulären Protesten gegen die Notstandsgesetze und den Vietnamkrieg.⁴⁵ Auch Schülerinnen und Schüler vor allem an den Gymnasien forderten in den 1960er-Jahren mehr Mitsprache ein.⁴⁶ Bereits in den späten 1950er-Jahren war in vielen Schülerzeitungen und Schülergremien Meinungsfreiheit beansprucht worden. Doch erst in den 1960er-Jahren versuchten insbesondere Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, sich noch einen größeren Freiraum gegenüber Schulleitungen und Lehrpersonal zu erstreiten. Zahlreiche Beispiele aus Hessen, Hamburg und auch Bayern zeigen, dass Schülerzeitungen für sich in Anspruch nahmen, betont kritisch über Politik, Gesellschaft und Schulleben zu berichten, und dafür auch überregional ausgezeichnet wurden. Selbstbewusst forderten die jungen Redakteure auch in den Bundesländern, in denen noch immer die Zensur erlaubt war, Pressefreiheit für ihre Zeitungen. Immer wieder wehrten sich Redaktionen gegen die Kontrolle durch die Schulleitungen und riskierten dabei auch spektakuläre Konflikte. In derselben Zeit definierten Schülerinnen und Schüler auch ihre Arbeit in den Schülergremien neu. Sie kritisierten scharf, dass die Ausschüsse bisher angeblich nur der Kooperation mit der Lehrerschaft gedient hätten, aber nicht der Durchsetzung ihrer eigenen legitimen Ziele. Dagegen forderten sie die Schülerschaft auf, in den Gremien ihre Anliegen notfalls auch im Konflikt durchzusetzen. Neu war in den 1960er-Jahren, dass die Schülerinnen und Schüler stärker als im Jahrzehnt zuvor von wohlmeinenden Journalisten, Eltern, Pädagogen und – vor allem in den SPD-regierten Ländern – Kultusministerien unterstützt wurden. Die Bundestagsdebatte über die politische Bildung 1968 zeigt darüber hinaus, dass selbst unter dem Eindruck der Studentenproteste weite Teile von CDU, FDP und SPD das Engagement der jungen Generation grundsätzlich begrüßten und weiterhin zu einer Erziehung zur Mündigkeit und Kritikfähigkeit standen.⁴⁷

Aus den Debatten entwickelte sich insbesondere unter liberalen und sozialdemokratischen Experten und Politikern die Auffassung, durch die Schulen demokratische Teilhabe breiter in der Gesellschaft zu verankern und bisher benachteiligte Jugendliche speziell zu fördern. Zum einen entstand die liberale Position, für die paradigmatisch Dahrendorf steht, der argumentierte, dass Bildung die Voraussetzung für die Demokratisierung der Gesellschaft sei, da sie den Einzelnen für die Teilhabe an den Auseinandersetzungen in der pluralistischen Gesellschaft befähigen würde. Zum anderen schälte sich eine sozialdemokratische Position heraus, für die der bereits zitierte Brandt steht, dem es nicht nur darum ging, gleiche Teilnahmekancen, sondern eine möglichst gleiche Teilhabe an der Demokratie zu fördern.

Doch trotz all dieser Forderungen nach einer Egalisierung von Teilhabe schrieben die Bildungsreformer die subtilen Hierarchien zwischen den Mittelschichten und einkommenschwachen Bevölkerungsgruppen sowie einheimischen und mi-

45 Vgl. dazu nur *Norbert Frei*, 1968. *Jugendrevolte und globaler Protest*, München 2018.

46 Zum Folgenden: *Levsen*, *Autorität und Demokratie*, S. 127–141 und 448–469; vgl. außerdem den Beitrag von Sandra Funck in diesem Band.

47 Deutscher Bundestag, *Stenografische Berichte*, 5. WP, 196. Sitzung, 15.11.1968, S. 10557–10587.

grantischen Bevölkerungsgruppen fort. Zum einen geschah dies aufgrund von Vorurteilen gegenüber den demokratischen Fertigkeiten von ärmeren Bevölkerungsschichten. Im Hintergrund stand die breit in der westdeutschen Soziologie rezipierte Theorie des britischen Soziologen Basil Bernstein, dass Unterschichts- und Arbeiterkindern aufgrund ihrer einfachen Sprechweise Probleme hätten, die Standards der Mittelklasse-Institution Schule zu erfüllen. Einflussreiche linksliberale Gesellschafts- und Erziehungswissenschaftler übertrugen diese These nun auf die demokratischen Fähigkeiten der verschiedenen Gesellschaftsschichten. So argumentierte Mollenhauer, dass sich Kinder der Unterschicht eher passiv und gegenwartsorientiert, Heranwachsende der Mittelschicht dagegen überwiegend aktiv und zukunftsorientiert verhalten würden.⁴⁸ Politische Aufbrüche der Arbeiterjugend oder den politischen Protest der Hauptschüler nahmen selbst dezidiert linke Experten dagegen nur begrenzt oder verspätet wahr.⁴⁹ Das verdeutlicht, dass zumindest ein Teil der Bildungsreformer die Jugendlichen aus den unteren Gesellschaftsschichten stereotypisierten, ohne ihre spezifische politische Handlungsmacht anzuerkennen. Zum anderen trugen viele Politiker und Experten dazu bei, subtile Barrieren zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen aufzurichten, weil sie sich sowohl aus ökonomischen Gründen als auch aus außenpolitischen Abwägungen eine »Integration auf Zeit« zum Ziel setzten.⁵⁰ Deutsche Politiker und Wirtschaftsführer quer durch das politische Spektrum betrachteten die Rekrutierung von Gastarbeitern aus einer überwiegend ökonomischen Perspektive. Fragen der Integrationspolitik spielten demgegenüber eine sekundäre Rolle.⁵¹ Hinzu kam, dass die westdeutsche Regierung und die KMK einen Kompromiss mit den Herkunftsländern der Gastarbeiter und den europäischen Institutionen finden mussten, wie die Kinder aus Gastarbeiterfamilien zu beschulen seien. So entschied das Gremium, den Jugendlichen ihr vermeintliches kulturelles Erbe zu bewahren und damit eine mögliche Rückkehr in das Herkunftsland ihrer Eltern vorzubereiten. Deswegen ermöglichten die deutschen Behörden den jeweiligen Botschaften, freiwillige Nachmittagskurse – den sogenannten Konsulatsunterricht – in der Sprache und Kultur des jeweiligen Herkunftslandes anzubieten.⁵²

II. Gleichberechtigung und Hierarchien

Doch welche unterschiedlichen Auswirkungen hatten diese Bildungsdiskurse in der Praxis? Der sozial-liberale Westberliner Senat versuchte in der Mitte der 1960er-Jahre, durch Bildungsreformen demokratische Haltungen und Fähigkeiten in der

48 Rudloff, Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese, S. 201 f. und 228 f.

49 Vgl. zum Beispiel die Dokumentation des Jugendprotests an Hauptschulen: Konrad Lappe/ Erhard Meueler, Politische Initiativen an Hauptschulen, in: Betrifft: Erziehung 8, 1975, H. 10, S. 28–31.

50 Herbert, Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert, S. 990.

51 Dazu jetzt umfassend: Lauren Stokes, Fear of the Family. Guest Workers and Family Migration in the Federal Republic of Germany, New York 2022.

52 Lehman, Teaching Migrant Children in West Germany and Europe, S. 55–65 und 102 f.; vgl. dazu auch den Beitrag von Stephanie Zloch in diesem Band.

gesamten Bevölkerung gegenüber der noch immer wahrgenommenen Bedrohung durch den Kommunismus zu stärken. Diese Politik stand in der Tradition der frühen 1940er- und 1950er-Jahre. In dieser Zeit begann der Senat mit einer breiten Palette von Initiativen, zu der auch die Schulpolitik gehörte, die Bewohner der Halbstadt an die Demokratie zu gewöhnen, zum Westen hin zu orientieren und scharf gegenüber dem kommunistischen Ostteil der Stadt abzugrenzen.⁵³ Zwar baute die Westberliner Regierung keine Einheitsschule auf, wie einige Reformer gefordert hatten. Dennoch führte sie eine sechsklassige Grundschule ein und entwickelte ein System der zumindest auf dem Papier gleichwertigen weiterführenden Bildungseinrichtungen – der Praktischen, Technischen und Wissenschaftlichen Oberschulen.⁵⁴ Deswegen formulierte der Senat demokratische Erziehungsziele für die drei Schultypen. So wollte er Zeitgeschichtsunterricht und politische Bildung in den Abschlussklassen 1957 verstärken, um nicht nur den »Willen« der Heranwachsenden »zur Mitarbeit im demokratischen Staat zu stärken«, sondern auch, um die Schülerinnen und Schüler »zur Auseinandersetzung mit dem um uns herum herrschenden System des Bolschewismus« zu befähigen.⁵⁵ In seinen Gedanken zur Neugestaltung der Berliner Lehrpläne entwickelte der Schulrat und spätere Schulsenator Carl-Heinz Evers (SPD) seine Gedanken zur Vermittlung von Verantwortung, Toleranz und Dialog in einer pluralistischen Gesellschaft vor der dunklen Folie einer kommunistischen Erziehung zum Kollektiv.⁵⁶ Auch nach dem Bau der Berliner Mauer legitimierten die sozial-liberalen Bildungsfachleute die Verlängerung der Schulpflicht bis zum 16. Lebensjahr, die ersten Versuche mit Gesamtschulen und die Reform der Lehrpläne nicht nur allein damit, dass Westberlin Fachkräfte brauche, sondern auch damit, dass die eingeschlossene Halbstadt eine demokratische Erziehung für alle aufgrund der ständigen »Konfrontation mit dem anderen Teil der Stadt« benötige.⁵⁷ Der Senat orientierte sich dabei an der amerikanischen Reformpolitik. Ein führender Schulbeamter zitierte Präsident Lyndon B. Johnsons Anspruch, dass die Freiheit »zerbrechlich« sei, wenn die Menschen »unwissend sind«, und schloss daraus, dass die Investitionen in das Erziehungssystem sich in »mündigen Bürgern« auszahlen würden.⁵⁸

Der sozial-liberale Senat wollte vor allem durch die neuartigen Gesamtschulen bisher benachteiligte Gruppen an eine demokratische Teilhabe heranführen. Diese

53 Dazu politikgeschichtlich: *Scott H. Krause*, *Bringing Cold War Democracy to West Berlin. A Shared German-American Project, 1940–1972*, New York 2019. Nur wenig über den Kontext des Kalten Kriegs findet sich dagegen in *Puaca*, *Learning Democracy*.

54 *Karl-Heinz Füssl/Christian Kubina*, Die Schulentwicklung in Berlin 1948–1962 im Spannungsfeld zwischen Ost und West, in: *Siegfried Baske* (Hrsg.), *Bildungspolitische und pädagogische Probleme der Schulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik*, Berlin 1984, S. 11–37, hier: S. 16 f.

55 Anregungen und Hinweise für Gemeinschaftskunde und politische Bildung (12.6.1957), in: *Dienstblatt des Senators von Berlin*, 6.7.1957, Landesarchiv Berlin (LA B), Rep. 015, Nr. 449.

56 *Carl-Heinz Evers*, Grundgedanken zur Neugestaltung von Bildungsplänen der Berliner Schule vom November 1960, in: *Karl-Heinz Füssl/Christian Kubina* (Hrsg.), *Dokumente zur Berliner Schulgeschichte (1948–1965)*, Berlin 1982, S. 104–123, hier: S. 104–111.

57 *Carl-Heinz Evers*, Kulturpolitik der Länder 1966/67, hier: Bericht des Landes Berlin, o. D. [1966], LA B, Rep. 015, Nr. 316.

58 *Herbert Bath*, Bildungspolitische Aufgaben in Berlin, in: *Otto Theuner* (Hrsg.), *Verwaltung im modernen Staat. Staat und Wirtschaft*, Berlin 1966, S. 149–157, hier: S. 149.

Zielvorstellung prägte das Programm der demokratischen Leistungsschule.⁵⁹ Für die Bildungsfachleute des Senats sollten Gesamtschulen dazu beitragen, eine Gesellschaft mündiger Bürgerinnen und Bürger entstehen zu lassen, die sich aktiv an der gesellschaftlichen Willensbildung beteiligen.⁶⁰ Gesamtschulen hatten die Aufgabe, ein Urteilsvermögen zu vermitteln, das vor kritikloser Anpassung und blinder Tatsachengläubigkeit schütze und den Einzelnen befähige, Konflikte in der pluralistischen Gesellschaft auszutragen.⁶¹ Die Einführung der Gesamtschulen sollte nicht allein jungen Menschen zugutekommen, sondern auch der erwachsenen Bevölkerung ermöglichen, sich in einen breiten bildungspolitischen Reformprozess aktiv einzubringen. Diese Ideen entwickelten sich im Zuge der Diskussionen um die Gründung der ersten Gesamtschulen in Buckow-Britz-Rudow, auf dem Falkenhagener Feld, in Lichtenrade und im Märkischen Viertel.⁶²

Auch über die Gesamtschulversuche hinaus stand eine breite Aktivierung der jungen Menschen für die Demokratie auch noch um 1968 im Zentrum der Westberliner Schulpolitik. Diese Zielvorstellungen lassen sich an den Rahmenplänen für Schule und Unterricht ablesen, die der Senat 1968 einführte. Zwar ging es den Autoren der Rahmenpläne auch darum, den argwöhnisch beobachteten Protest der Studenten- und Schülerbewegung einzuhegen und die Jugendlichen an die bestehenden Institutionen der repräsentativen Demokratie heranzuführen. Denn die Jugendproteste richteten sich stets auch gegen die sozial-liberale Regierung unter Klaus Schütz (SPD), dem eine repressive Innenpolitik vorgeworfen wurde – »Schütz schützt nicht«, titelte etwa eine radikale Westberliner Schülerzeitung.⁶³ Dennoch ordnete die Schulverwaltung an, durch Fachunterricht, Schülermitverwaltung und Schülerzeitungen die Heranwachsenden in allen Schulrichtungen für die Partizipation zu befähigen. Denn sie hielt daran fest, dass Demokratie stets »unvollkommen« sei und deswegen »offen« für Veränderungen sein müsse.⁶⁴

Für den Senat bedeutete eine breite Eingliederung der jungen Generation in die Demokratie auch, die Kinder ausländischer Arbeitskräfte über die Schulen an die politische und gesellschaftliche Teilhabe heranzuführen. Die Westberliner Regierung versuchte erst seit dem Ende der 1960er-Jahre verstärkt, ausländische Arbeitskräfte für die Berliner Wirtschaft zu mobilisieren. Vor allem Menschen aus der Türkei und Jugoslawien folgten dem Ruf, darunter befanden sich auch viele Frauen, die in der Elektroindustrie arbeiteten. Diese Personen holten bald ihre Familien nach, ließen sich in günstigen Altbauwohnungen in Wedding, Kreuzberg und

59 *Theodor Sander/Hans-G. Rolff/Gertrud Winkler*, Die demokratische Leistungsschule. Zur Begründung und Beschreibung der differenzierten Gesamtschule, Hannover 1967. Zur Entstehung vgl. ebd., S. 5–7.

60 Ebd., S. 21.

61 Ebd., S. 22.

62 *Herbert Bath/Aribert Hoffmann/Horst Klemke* u. a., Die pädagogische Konzeption der Gesamtschulen in Berlin, in: Kommunalpolitische Beiträge 2, 1966, Nr. 15, S. 2–84.

63 Schütz schützt nicht, in: Der Pfortner 1, 1969, H. 1, S. 3, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin, Prolabor Sammlung, Ordner 128.

64 Senator für Schulwesen, Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Berlin 1970, Kapitel AI, S. 6 f.

Schöneberg nieder und schickten ihre Kinder auf deutsche Schulen.⁶⁵ Bis 1980 stiegen die Zahlen ausländischer Jugendlicher an Hauptschulen auf 6.277, an Realschulen und Gymnasien dagegen nur auf 1.477 beziehungsweise 1.793.⁶⁶ Der Senat versuchte einerseits, gemeinsam mit den diplomatischen Vertretungen der Sendeländer durch Konsulatsunterricht einer vermeintlichen »nationalen Entfremdung« der steigenden Zahl der Gastarbeiterkinder entgegenzuwirken und sie für eine mögliche Rückkehr in das Land ihrer Eltern zu wappnen.⁶⁷ Andererseits zielte die Regierung darauf, durch Förderprogramme die Sprachbarrieren der ausländischen Menschen zu verringern und die Integrationswilligen auszulesen. Dann strebte sie an, diese Gruppe an die Loyalität zum deutschen Staat ebenso wie an die politische Teilhabe heranzuführen. Zwar lehnte der Senat ein allgemeines Ausländerwahlrecht ab, doch unterstützte er die Partizipation von Ausländern in Elternbeiräten sowie Betriebs- und Personalräten als Mittel zur gesellschaftlichen Integration.⁶⁸ Aus diesem Grund sollten ausländische Jugendliche dieselben Bildungschancen wie Heranwachsende mit deutscher Staatsbürgerschaft erhalten. Das bedeutete auch, dass ausländische Mitschüler eine Erziehung zur »Mündigkeit«, »Kritikfähigkeit« und »Toleranz« erhalten sollten.⁶⁹ Deswegen führte die Schulverwaltung Vorbereitungsklassen ein und öffnete auch die Schülermitverwaltungen für ausländische Jugendliche.⁷⁰

Während der Westberliner Senat die Bildungs- und Demokratiereformdebatten der 1950er-Jahre weiterführte, brach die sozial-liberale Regierung in NRW ab 1966 mit den Prioritäten der bisherigen christdemokratischen Landeskabinette. Zwar hatten sich die Parteien in der Landesverfassung darauf geeinigt, dass Staatsbürgerkunde für alle Heranwachsenden eine verpflichtende Aufgabe sei. Das Kultusministerium interpretierte diesen Verfassungsartikel 1952 im Sinne einer Erziehung zum »Dienste an der Gemeinschaft«.⁷¹ Diese Vorstellungen prägten vor allem die

65 *Malte Borgmann*, Von der Anwerbung zur Anerkennung. Migration, Politik und Teilhabe in West-Berlin 1970–1984, in: *Hanno Hochmuth/Paul Nolte* (Hrsg.), *Stadtgeschichte als Zeitgeschichte*. Berlin im 20. Jahrhundert, Göttingen 2019, S. 271–297, hier: S. 273; *Stefan Zeppenfeld*, Vom Gast zum Gastwirt? Türkische Arbeitswelten in West-Berlin, Göttingen 2021, S. 48–60. Im Jahr 1972 befanden sich unter den 147.546 Ausländern in Westberlin 58.539 Türken und 26.969 Jugoslawen, vgl. Vorlage zur Kenntnisnahme Nr. 78 über Abschlussbericht des Planungsteams »Eingliederung der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien«, Abgeordnetenhaus von Berlin, *Parlamentsdokumentation*, Mitteilungen des Präsidenten 39, 1973, S. 3.

66 Sekretariat der KMK, *Ausländische Schüler und Schulabsolventen*, S. 54, 76 und 89.

67 Vorlage zur Kenntnisnahme Nr. 78 über Abschlussbericht des Planungsteams »Eingliederung der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien«, S. 11.

68 Ebd., S. 16; vgl. auch Begründung für die Einrichtung eines Planungsteams »Integration der Ausländer«, o. D. [1971], LA B, Rep 015, Nr. 744/2.

69 Erklärung des Regierenden Bürgermeisters über die Richtlinien der Regierungspolitik, Abgeordnetenhaus von Berlin, *Stenografische Berichte*, 6. WP, 4. Sitzung, 29.4.1971, S. 18.

70 Vorlage zur Kenntnisnahme Nr. 78 über Abschlussbericht des Planungsteams »Eingliederung der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien«, S. 11.

71 Erstes Gesetz zur Ordnung des Schulwesens im Lande NRW, 8.4.1952, zit. nach: Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.), *Politische Bildung in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen*. Richtlinien, Leitsätze, Erlasse, Ratings 1957, S. 10.

Richtlinien für den Volksschul- und den Realschulunterricht.⁷² Obwohl es in der 1962 eingeführten Gemeinschaftskunde an der gymnasialen Oberstufe stärker um die Thematisierung des Spannungsfelds zwischen Individuum und Gemeinschaft ging, zielte auch hier der Unterricht darauf, die Jugendlichen in das »rechte Verhältnis zum Staat« zu setzen.⁷³ Gleichwohl blieben die Bedenken gegenüber der schulischen Demokratiebildung groß: Das Kultusministerium spaltete bereits 1965 das neue Fach wieder in den Erdkunde-, Geschichts- und Philosophieunterricht auf.⁷⁴ Demgegenüber versuchte der sozialdemokratische Ministerpräsident Heinz Kühn ab 1966, durch Bildungsreformen die Teilhabebereitschaft in der jungen Gesellschaft zu verstärken, sah er doch das vermeintliche politische Desinteresse der Jugend als eine Hypothek für die Entwicklung der Demokratie an. Die aktuellen politischen Entwicklungen bedürfteten seiner Meinung nach mehr denn je eines »mündigen Staatsbürgers«.⁷⁵ Deswegen kam es für Kühn darauf an, »die jungen Menschen mit Wissen, mit Einsichten und Kenntnissen auszustatten, so dass sie in der Lage sind, sich mit den Chancen und Gefahren der geistigen und politischen Entwicklung unseres Lebens auseinanderzusetzen«.⁷⁶

Die Schulreformen der späten 1960er-Jahre sollten dabei helfen, mehr junge Menschen als bisher in den Stand der Mündigkeit zu versetzen. Die Umwandlung der Volksschuloberstufen in Hauptschulen unter der Ägide von Kultusminister Fritz Holfhoff (SPD) war von dem Geist getragen, Jugendliche aus ärmeren und bildungsfernen Schichten zu einer aktiven Beteiligung an Demokratie und moderner Gesellschaft zu befähigen. Anders als die Volksschulen, die die Einordnung in die Gesellschaft gelehrt hatten, wollte nun etwa das neu eingerichtete Hauptschulfach »Geschichte-Politik« junge Menschen an »Kritikvermögen und Zivilcourage«, an »Diskussion sowie Kompromißbereitschaft« heranführen.⁷⁷ 1970/71 wurden 56,3 % aller Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse in diesem Geist unterrichtet.⁷⁸ Auch die Experimente mit Gesamtschulen sollten mehr Jugendliche zu selbstständigen und kritischen Menschen machen, selbst wenn vorerst nur eine kleine Minderheit der Schülerinnen und Schüler an diesen neuen Schulen unterrichtet wurde.⁷⁹ Besonders prägnanten Ausdruck fanden diese Zielvorstellungen in den Planungen für den politischen Unterricht an den Gesamtschulen. Die Planer des neuen Gesamtschulcurriculums wollten die Schülerinnen und Schüler zur aktiven Teilhabe

72 Ebd., S. 11–18.

73 Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.), Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule. Geschichte und Gemeinschaftskunde, Ratingen 1967, S. 1 und 29 (Zitat).

74 Wolfgang Holweg an Hermann-J. Nachtwey, 14.7.1966, Landesarchiv NRW, Abteilung Rheinland (LAV NRW R), NW 242, Nr. 210.

75 Landtag Nordrhein-Westfalen, Stenografische Berichte, 6. WP, 8. Sitzung, 13.12.1966, S. 115.

76 Ebd.

77 Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in NRW. Teil d: Geschichte – Politik und Erdkunde, Wuppertal 1968, S. B4/2; vgl. auch jetzt umfassend zur Hauptschulreform in NRW Sandra Wenk, Hoffnung Hauptschule. Zur Geschichte eines vergessenen Gesellschaftsprojekts der Bildungsreformära 1957–1973, Göttingen 2022.

78 Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.), Hauptschulbericht. Bericht über die Entwicklung der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Köln 1978, Anlage 10.

79 Die Zahlen stiegen zwischen 1971 und 1978 von 1,1 auf 2,7 % (Kultusministerium NRW, Hauptschulbericht, Anlage 10).

an der Gesellschaft befähigen, weil sie die Demokratie als eine »permanente Aufgabe« betrachteten.⁸⁰ Dazu passt auch, dass das Kultusministerium in derselben Zeit verfügte, Schülerzeitungen und Schülermitverwaltung in Instrumente einer Erziehung zu Kritik- und Konfliktfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler umzuwandeln.⁸¹ Diese Bestrebungen erreichten ihren Höhepunkt, als der Nachfolger Holt-hoffs, der linke Sozialdemokrat Jürgen Girgensohn, ab 1970 begann, ein neues Schulfach »Politik« zu planen, das alle Heranwachsenden in der Mittelstufe erreichen sollte, bevor sie erstmals ihr passives Wahlrecht mit 18 Jahren wahrnehmen können. Unter dem Vorsitz des Historikers Rolf Schörken arbeitete eine breit besetzte Curriculumkommission, in der die Vertreter verschiedener Schulformen, politischer Richtungen, konfessioneller Gruppen und Berufsrichtungen zusammenkamen.⁸² Die Arbeit dieser Kommission verdeutlichte einen noch 1970 bestehenden, gesellschaftliche Milieus und politische Gruppen überspannenden Konsens über die Notwendigkeit einer demokratischen Bildungsreform. Mit diesem Fach, das vorerst 1973/74 in Kraft trat, versuchte das Kultusministerium, sich an die Spitze des politischen Aufbruchs der Jahre zu stellen und Jugendliche aller Schulen und aller sozialen Schichten zu Mündigkeit, Kritikfähigkeit und Partizipationsbereitschaft zu bilden.⁸³

Ebenso wie in Berlin versuchten die Düsseldorfer Bildungsreformer, auch die jugendlichen Ausländer zu einer Teilhabe an Politik und Gesellschaft zu bewegen. 1969 lebten knapp 400.000 ausländische Arbeitnehmer zwischen Rhein und Ruhr. Sie hatten sich einerseits in den rheinischen Großstädten Düsseldorf und Köln, andererseits in den Industriezentren des Ruhrgebiets niedergelassen und arbeiteten dort vor allem in der Stahlindustrie, im Chemiegewerbe, in der Textilherstellung und im Baugewerbe.⁸⁴ Auch in Nordrhein-Westfalen gingen die Jugendlichen aus Gastarbeiterfamilien mehrheitlich auf Hauptschulen. Bis 1980 stieg die Zahl ausländischer Jugendlicher an Hauptschulen auf 74.299, an Realschulen und Gymnasien jedoch nur auf 9.998 beziehungsweise 12.015.⁸⁵ Ebenso wie dem Senat ging es der nordrhein-westfälischen Landesregierung zum einen darum, diesen Gastarbeiterkindern durch Konsulatsunterricht die Möglichkeit einer Rückkehr offenzuhalten.⁸⁶ Zum anderen versuchte sie auch, den jugendlichen Ausländern dieselben Bildungschancen zu geben, um ihre Integration in die deutsche Gesellschaft zu för-

80 Versuch einer Zielfeldbestimmung für ein Curriculum Politik/Geschichte (Validierungskriterien für Generalziele), o. D. [1970], LAV NRW R, NW 258, Nr. 161; vgl. auch das Dissertationsprojekt von Dana Kier, Zukunftsgestaltung durch Schulreformen. Gesamtschulen und das Fach Gesellschaftslehre als Formen des *social engineering*, Universität Duisburg-Essen.

81 Schülerzeitung. Runderlass des Kultusministers vom 7.3.1969, in: Amtsblatt des Kultusministeriums, Land Nordrhein-Westfalen 21, 1969, S. 125–127; Schülermitverwaltung. Runderlass des Kultusministers vom 22.5.1969, in: ebd., S. 183–188.

82 Kommission für politische Bildung (an den Gymnasien), hier: Beteiligung von Vertretern der Lehrerverbände, 10.3.1970, LAV NRW R, NW 842, Nr. 932.

83 Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Richtlinien für den politischen Unterricht, Düsseldorf 1973, S. 12–18.

84 Vgl. die Angaben in *Herbert R. Koch*, Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen, Königswinter 1970, S. 35.

85 Sekretariat der KMK, Ausländische Schüler und Schulabsolventen, S. 59, 81 und 94.

86 Landtag NRW, Drucksache 6/1778, Beantwortung der Kleinen Anfrage Nr. 514, 10.2.1970, AL NRW.

dern. In den späten 1960er-Jahren setzten sich einzelne Hauptschullehrer und Schulaufsichtsbehörden dafür ein, »Gastarbeiterprobleme« im Unterricht zu thematisieren, um ausländische Arbeitnehmer und ihre Kinder für die Partizipation zu befähigen, gleichzeitig Vorurteile aufseiten der deutschen Bevölkerung abzubauen und somit eine »Demokratisierung der Gesellschaft« weiter voranzutreiben.⁸⁷ Diese Ideen führten die Planer des Curriculums für den politischen Unterricht ein paar Jahre später weiter. Sie wollten über die Thematisierung der Gastarbeiter zum Abbau von Vorurteilen, zur Bildung von Empathie und zur Parteinahme für unterprivilegierte Gruppen anregen.⁸⁸

Obwohl diese Initiativen darauf zielten, mehr Menschen gleichberechtigt zu einer aktiven Teilhabe zu motivieren, halfen sie auch dabei, bereits bestehende soziale und kulturelle Hierarchien in der westdeutschen Demokratie fortzuschreiben. Die Reformer in Westberlin behaupteten zwar, den Unterschied zwischen volkstümlicher und höherer Bildung aufzuheben.⁸⁹ Jedoch schrieben sie weiterhin fest, dass die Sprösslinge der Mittel- und Oberschichten, die überwiegend das Gymnasium besuchten, andere demokratische Denk- und Handlungsmuster einüben sollten als Jugendliche der Unterschichten, die noch immer weitgehend auf die Hauptschule gingen. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten lernten zuerst in Sozialkunde in Klassen 7 bis 10 über politische Institutionen, soziale Strukturen und die klassischen Formen von Partizipation einer repräsentativen Demokratie.⁹⁰ Darauf folgte in Klasse 11 bis 13 ein Kurs in Politischer Weltkunde, der nicht nur wie die Sozialkunde der Mittelstufe zur Kenntnis von politischen Strukturen führen, sondern explizit die »Bereitschaft zu tätiger und kritischer Mitarbeit im demokratischen Staat« schulen sollte.⁹¹ Demgegenüber hatten junge Menschen in der Realschule nur Unterricht in Sozialkunde bis Klasse 10. Noch drastischer war der Unterschied zur Hauptschule. Zwar hatten die Heranwachsenden in dieser Schule auch Sozialkundeunterricht. Doch scheinen die Westberliner Lehrplanautoren davon ausgegangen zu sein, dass Hauptschülerinnen und Hauptschüler die Ziele der Sozialkundelehrpläne nicht erreichen würden. Deswegen entwickelten sie einen Kurs in Weltkunde in den beiden Hauptschulabschlussklassen 9 und 10. Im Gegensatz zur Sozialkunde verringerten die Planer hier stark die Ansprüche. Weltkunde hatte einen lediglich einführenden Charakter. Nicht Kritik- und Konfliktfähigkeit standen hier im Mittelpunkt, sondern die Vermittlung von politischen und gesellschaftlichen Grundkenntnissen, die »Hinführung zur Entscheidungsfähigkeit«, die Einsicht in die Wandelbarkeit der Welt und die »Anbahnung« von politischen und gesellschaftlichen Verhaltensweisen.⁹²

87 Koch, *Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen*, S. 150 und 159, vgl. auch ebd., S. 150–172. Koch berichtet hier unter anderem über Unterrichtsexperimente in rheinischen Hauptschulen.

88 Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, *Richtlinien für den politischen Unterricht*, S. 23 f. und 31; Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Richtlinien für den Politik-Unterricht*, Düsseldorf 1974, S. 28 f., 41 und 45.

89 Bath, *Bildungspolitische Aufgaben in Berlin*, S. 149.

90 Senator für Schulwesen, *Rahmenpläne*, Kapitel AV4, S. 1 f.

91 Ebd., Kapitel AV5, S. 1.

92 Ebd., Kapitel AV6, S. 1.

Versuchte die Westberliner Regierung ebenfalls, ausländischen Jugendlichen gleichberechtigt Demokratie zu vermitteln, trugen ihre Programme zur Konsolidierung von Barrieren zwischen einheimischen und migrantischen Jugendlichen bei.⁹³ Denn der Senat vertrat ein Konzept von Integration, das auf einer dichotomischen Gegenüberstellung von Deutschen und Ausländern beruhte. Für die Politiker und Experten bedeutete Integration, dass sich ausländische Arbeitskräfte an westdeutsche kulturelle und politische Standards anpassen.⁹⁴ Ihr »bedarfsorientiertes Integrationsmodell« zielte darauf, einen »Prozess der Auslese der integrationsfähigen und integrationswilligen ausländischen Arbeitnehmer« in Gang zu setzen.⁹⁵

Diese Gegenüberstellung von Deutschen und Ausländern prägte die Programme für die Eingliederung der Gastarbeiterkinder in die westdeutsche Demokratie. Die Vorbereitungsklassen separierten die ausländischen Kinder, obwohl sie diese in die westdeutsche Gesellschaft eingliedern wollten. Die politische Bildung an den Hauptschulen widersprach dem Anspruch auf Chancengleichheit, weil sie die ausländischen Jugendlichen, die überwiegend diese Schulform besuchten, nur rudimentär auf eine Teilhabe an der westdeutschen Gesellschaft vorbereiteten. Auch der Konsultatsunterricht widersprach dem, was westdeutsche Bildungsreformer unter demokratischer Bildung verstanden. Nicht nur vermittelte er ausländischen Jugendlichen das Gefühl, auf Zeit geduldet zu sein. Darüber hinaus nutzten die türkischen und griechischen Militärregierungen diesen Unterricht, um ihren im Ausland lebenden Staatsbürgern eine nationale Identität zu vermitteln.⁹⁶

Während in Westberlin die Versuche, Teilhabe zu egalisieren, subtile Hierarchien fortschrieben oder neu erschufen, fußten die Projekte der NRW-Landesregierung nach 1968 auf einem Paternalismus gegenüber Jugendlichen aus finanzschwachen Haushalten. Er speiste sich aus dem Anspruch, eine als defizitär wahrgenommene Schülergruppe nach einem Ideal der demokratischen Aktivbürgerschaft formen zu müssen. Das zeigen paradigmatisch die Planungen für ein neues politisches Schulfach am Anfang der 1970er-Jahre. Unter den Mitgliedern der Kommission von Schörken waren Vorurteile über die politische und mentale Rückständigkeit der Arbeiter- und Unterschichtsjugend wie auch in anderen Teilen der nordrhein-westfälischen und westdeutschen Bildungsreformerschaft weit verbreitet.⁹⁷ Die Kommissionsmitglieder nahmen nur oberflächlich die neuen Arbeiterjugendbewegungen wahr, die am Ende der 1960er-Jahre im Umfeld der Gewerkschaften entstanden waren, wie eine Expertin in einem Brief gegenüber Schörken selbstkritisch zugab.⁹⁸ Stattdessen bezogen sich die Curriculumfachleute in der offiziellen Begleitpublikation zum Lehrplan für Politik auf eine einflussreiche Studie des Jugendsoziologen Walter Jaide. Der Sozialwissenschaftler lieferte die vermeintlich objektive Datenba-

93 *Egbert Jancke*, Zur Schulsituation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Berlin, Berlin 1976.

94 *Lehman*, Teaching Migrant Children in West Germany and Europe, S. 88 f.; *Borgmann*, Von der Anwerbung zur Anerkennung, S. 276 f.

95 Vorlage zur Kenntnisnahme Nr. 78 über Abschlussbericht des Planungsteams »Eingliederung der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien«, S. 5.

96 *Thomsen Vierra*, Turkish Germans in the Federal Republic of Germany, S. 140 f.

97 Zu den Vorurteilen über die Arbeiter- und Unterschichtsjugend: *Wenk*, Die »Schule der Chancenlosen«, S. 255 f.; vgl. auch den Beitrag von Sandra Wenk in diesem Band.

98 Elisabeth Petzina an Rolf Schörken, 15.1.1972, LAV NRW R, NW 842, Nr. 665.

sis für die vielen negativen Bewertungen über die demokratischen Fähigkeiten von Menschen mit geringem Bildungsstandard unter den führenden Bildungsreformern. Jaide meinte herausgefunden zu haben, dass Realschüler, Gymnasiasten und Studenten zu den politisch fortschrittlichsten und engagiertesten Teilen ihrer Generation zählten, wohingegen junge Arbeiter und Berufsschüler öfters reaktionär oder politisch desinteressiert waren. Am Ende seiner Reihe standen ungelernte junge Arbeiterinnen, die sich angeblich besonders häufig faschistoid, apathisch und unwissend zeigten. Selbst wenn die Datenerhebung handwerklich korrekt war, beruhte Jaides Studie auf einem dichotomischen Bewertungsschema, in dem positiv konnotierte Werte wie »Fortschrittlichkeit« und »Engagement« auf der einen Seite und negativ konnotierte Begriffe wie »Rückschrittlichkeit« und »Apathie« auf der anderen Seite standen. Aus diesen Ergebnissen folgte die Kommission, dass die politische Schulbildung in besonderem Maße darauf zielen müsse, die Gleichgültigkeit der unteren Bevölkerungsschichten zu überwinden und ihnen ebenfalls eine Chance auf Partizipation und Emanzipation zu eröffnen, so wie sie bereits von einer kleinen Bildungselite praktiziert wurden.⁹⁹ Die Vorstellung, dass eine kleine demokratische Avantgarde die Partizipationsstandards in der westdeutschen Gesellschaft setzen sollte, prägten die Zielvorstellungen des Kultusministeriums. Kultusminister Girgensohn schrieb im Vorwort des Politik-Curriculums, »der starke Drang nach politischer Beteiligung bei einem Teil der Jugend« mache es notwendig, »den Jugendlichen verstärkte Gelegenheit zum politischen Lernen« zu geben und beim »anderen – wahrscheinlich größeren – Teil der Jugend, der nach wie vor wenig für die Gestaltung von Gesellschaft und Staat aufgeschlossen ist, das Interesse an [...] politischer Beteiligung« zu wecken.¹⁰⁰ Auch wenn der Minister es nicht direkt aussprach – zumindest implizit wurde der engagierte Mittelklasse-Schüler und nicht etwa der politisch aktive Arbeiterjugendliche zum Leitbild der Reformvorhaben in der politischen Bildung. Dazu kam, dass an anderer Stelle das Curriculum durchblicken ließ, dass benachteiligte Gruppen die Fürsprache engagierter Jugendlicher benötigen.¹⁰¹ Damit reproduzierte der Lehrplan zwischen den Zeilen soziale Asymmetrien, die er vorgab beseitigen zu wollen.

Auch die Versuche, ausländische Jugendliche an demokratische Teilhabe heranzuführen, besaßen einen paternalistischen Wesenszug. Die Bildungs- und Demokratisierungsinitiativen der NRW-Landesregierung gegenüber jungen Menschen aus dem Ausland waren von ähnlichen Spannungsfeldern geprägt wie die des Westberliner Senats: Unterstützungsprogramme für Gastarbeiterkinder separierten die zu integrierenden Jugendlichen; der Konsulatsunterricht der europäischen Militärdiktaturen stand ebenfalls unter Verdacht, antidemokratische Inhalte zu vermitteln.¹⁰² Darüber hinaus bevormundeten die Bildungsexperten die Kinder aus den Gatar-

99 Bernhard Fluck, Emanzipation und soziokulturelle Bedingungen von Jugend, in: Rolf Schörken (Hrsg.), Curriculum »Politik«. Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis, Opladen 1974, S. 87–103, hier: S. 94 f. und 99.

100 Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Richtlinien für den politischen Unterricht, S. 5.

101 Ebd., S. 23; Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Richtlinien für den Politik-Unterricht, S. 28 f.

102 Lehman, Teaching Migrant Children in West Germany and Europe, S. 97–103.

beiterfamilien. So schimmerte in den Vorschlägen eines führenden Bildungsexperten aus Düsseldorf immer wieder durch, dass die eingewanderten Familien politisch rückständig seien und von einer Erziehung zur Demokratie ihr ganzes Leben lang profitieren würden.¹⁰³ Auch die Expertenkommission um Schörken nahm Gastarbeiter erst einmal als eine passive Gruppe wahr, die die Unterstützung der Mehrheitsgesellschaft benötigte.¹⁰⁴ Dagegen regten die Bildungsreformer keine offene Auseinandersetzung mit dem Eigensinn der ausländischen Familien an. Auch versuchten sie nicht, gleichberechtigt die Perspektive der ausländischen Jugendlichen oder gar ihre Handlungsmacht zum Thema zu machen, obwohl Studierende und Arbeitskräfte aus dem Ausland bereits in den späten 1960er-Jahren anfangen, für ihre Belange auf die Straße zu gehen.¹⁰⁵ Die Reformer machten in dem Curriculum überwiegend die Handlungsoptionen von deutschen Jugendlichen mit vollen staatsbürgerlichen Rechten zum Thema und ordneten Gastarbeiter lediglich in die Kategorie der »Stiefkinder der Gesellschaft« neben »Gammler[n]« und »Behinderte[n]« ein.¹⁰⁶

III. Umstrittene Bildungsreformen

Die sozial-liberalen Maßnahmen in Westberlin und NRW blieben jedoch nicht unumstritten, sondern wurden von links wie von rechts angegriffen. In Westberlin taten sich vor allem linke Kritikerinnen und Kritiker hervor, die dem Senat vorwarfen, dass seine Reformen hinter dem großen Versprechen zurückblieben, alle Jugendlichen zu Mündigkeit und Partizipation zu erziehen. Denn in Berlin bildete sich um 1968 eine breite Bewegung links von der SPD, die zwischen linksalternativem und neomarxistischem Denken oszillierte. Viele Protagonisten dieser Bewegung sahen Erziehung als ein Mittel zu einer umfassenden Demokratisierung aller Lebensbereiche. Eine antiautoritäre Erziehung sollte überkommene Herrschaftsverhältnisse in Familien und Gesellschaft beseitigen. Darüber hinaus sollten Bildungs- und Erziehungsprogramme vor allem bisher benachteiligte Bevölkerungsschichten zu einer selbstbewussten Wahrnehmung ihrer Interessen befähigen. Diese Gedanken prägten nicht allein die Erziehung in den neuen »Kinderläden«, sondern auch schulpolitische Initiativen.¹⁰⁷ Denn viele Linke hatten um 1968 auf Lehramt studiert und nahmen in den folgenden Jahren Positionen in den Schulen, der universitären Lehrerbildung, dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, der Pädagogischen Hochschule und dem Pädagogischen Zentrum des Se-

103 Koch, *Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen*, S. 163.

104 Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, *Richtlinien für den Politik-Unterricht*, S. 28 f.

105 Vgl. dazu nur die vielen Beispiele in Quinn Slobodian, *Foreign Front. Third World Politics in Sixties West Germany*, Durham 2012, S. 17–134, und Alexander Clarkson, *Fragmented Fatherland. Immigration and Cold War Conflict in the Federal Republic of Germany, 1945–1980*, New York 2013, S. 87–175.

106 Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, *Richtlinien für den politischen Unterricht*, S. 31.

107 Zu den linksalternativen Kinderläden existiert eine breite Forschung. Vgl. nur Reichardt, *Authentizität und Gemeinschaft*, S. 721–781; Till van Rahden, *Demokratie. Eine gefährdete Lebensform*, Frankfurt am Main 2019, S. 103–128.

nats ein. Sie vernetzten sich über die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) und bestimmten zunehmend die Berichterstattung in der einflussreichen gewerkschaftseigenen »Berliner Lehrerzeitung«. Einige von ihnen engagierten sich auch in der Sozialistischen Einheitspartei Westberlins (SEW), einer von Ostberlin aus angeleiteten kommunistischen Kleinpartei. Die Westberliner GEW weigerte sich beispielsweise 1975, den Beschluss des GEW-Hauptausschusses gegen Aktionsbündnisse mit rechts- und linksextremistischen Parteien mitzutragen, sodass der DGB-Landesvorsitzende Walter Sickert sogar von einer kommunistischen Unterwanderung dieser Westberliner Gewerkschaft sprach.¹⁰⁸ Blieben diese linken Pädagoginnen und Pädagogen auch eine Minderheit, konnten sie über die Forschungsinstitutionen und die GEW ihre Positionen trotzdem öffentlichkeitswirksam in der Halbstadt und in Westdeutschland bekannt machen. Dabei stießen linke Lehrerinnen und Lehrer auf Widerstand im Senat, dessen Schulverwaltung während der 1970er-Jahre immer schärfer die pädagogischen Ideen der Linken ablehnte. Dies war auch eine Reaktion auf die Anschläge linker Terrorgruppen in Westberlin, so etwa die Entführung des CDU-Politikers Peter Lorenz und die Tötung des Kammergerichtspräsidenten Günter von Drenkmann. Senat und Schulverwaltung standen im Verdacht, besonders akribisch vom sogenannten Radikalenerlass Gebrauch zu machen. Seit Ende 1973 überprüften die Berliner Behörden Bewerber und zum Herbst 1974 machten sie die Überprüfungen für den höheren und gehobenen Dienst in Berlin obligatorisch. Bis 1976 identifizierten die Behörden 1.800 Verdachtsfälle bei 2.400 Überprüfungen.¹⁰⁹ Außerdem engagierten sich die Schulaufsichtsbehörden während der gesamten 1970er-Jahre dabei, potenziell einseitige radikaldemokratische, antikapitalistische und sozialistische Unterrichtsinhalte zu verhindern.¹¹⁰ Der sozialdemokratische Landesschulrat Herbert Bath legitimierte 1975 dieses Vorgehen mit einer gnadenlosen Kritik an linken Ideen einer Erziehung zur Emanzipation.¹¹¹

Die Kritik aus dem linken Lager zielte auf eine vermeintliche Benachteiligung der Arbeiterjugend in den demokratischen Bildungsreformen des Senats. So monierten die linken Pädagogen, dass die Hauptschulen Jugendliche aus der Arbeiter- und Unterschicht nicht zu einer aktiven und kritischen Teilhabe, sondern zu einem blinden Konformismus erziehen würden. Die Rahmenpläne würden eine Erziehung zur Marktgerechtigkeit, zum Konsumverhalten und zur Sozialpartnerschaft favorisieren. Damit würden sie in letzter Konsequenz dazu beitragen, soziale und politische Strukturen zu konservieren, obwohl es darum gehen müsse, »in solidarischem Handeln Gesellschaft zu verändern«, wie der Lehrer Hans Apel (SEW) gemeinsam

108 Vgl. *Thomas Klein*, SEW – die Westberliner Einheitssozialisten. Eine »ostdeutsche« Partei als Stachel im Fleische der »Frontstadt«?, Berlin 2009, S. 283; vgl. auch ebd., S. 204–210 und 282–285.

109 1. Stellungnahme des Landesvorstands der GEW Berlin zur politischen Disziplinierung im öffentlichen Dienst, in: *Berliner Lehrerzeitung* (BLZ) 30, 1976, H. 2, S. 1–2.

110 *Hartmut Hinze*, Betr. Schreiben von Herrn Landesschulrat Bath, in: BLZ 25, 1971, H. 2, S. 4; Herbert Bath an Martin-Buber-Oberschule, 9.3.1978, LA B, 015, Nr. 745/2; Herbert Bath an Burkhard Garling, 6.4.1978, LA B, Rep. 015, Nr. 745/1.

111 *Herbert Bath*, Emanzipation als Erziehungsziel? Überlegungen zum Gebrauch und zur Herkunft eines Begriffes, Bad Heilbrunn 1974.

mit anderen 1972 forderte.¹¹² Überhaupt kritisierten die linken Wortführerinnen und Wortführer, dass auch die Gesamtschule gegen ihr Prinzip verstoße, Jugendliche aus der Arbeiter- und Unterschicht an Mündigkeit heranzuführen. Für die Westberliner Regierung sei es stets wichtiger, die Wettbewerbsfähigkeit der Halbstadt zu sichern, als den demokratischen Auftrag der neuen Schulform weiterzuentwickeln. In den Augen der linken Bildungsfachleute führte dies sogar zu einer Marginalisierung von Arbeiterjugendlichen durch die Gesamtschulen. Monika Schmidt, eine Mitarbeiterin des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, monierte beispielsweise, dass die Gesamtschulplanner »bürgerliche Emanzipationsvorstellungen [...] unreflektiert« auf die Arbeiterkinder übertragen würden, weil sie diese zur »individuellen Befreiung« führen wollten.¹¹³ Ein individualistisches Konzept von Emanzipation würde jedoch diese Heranwachsenden von der Arbeiterschaft entfremden und somit die Grundlage für solidarisches Handeln zerstören.¹¹⁴ Ebenso bemängelten linke Pädagogen der Pädagogischen Hochschule und der Technischen Universität die Differenzierung der Leistungsniveaus im Gesamtschulunterricht. Sie würde vor allem Kinder aus Arbeiterfamilien vor kognitive Herausforderungen stellen. Denn die stetige Überprüfung des Leistungsstands der Schülerinnen und Schüler schaffe einen permanenten »Konkurrenzzwang« und mache die Kooperation der Jugendlichen unmöglich.¹¹⁵

Dagegen hofften linke Bildungsfachleute, durch eine emanzipatorische Gesamtschulpädagogik Arbeiter- und Unterschichtskinder für eine radikale Demokratisierung von Wirtschaft und Gesellschaft zu motivieren. Sie meinten, dass Arbeiterkinder »ständig gesellschaftliche Widersprüche unmittelbar erfahren« würden, da ihre »Klassenlage offenkundig nicht den Versprechungen der Gesellschaft« entspreche. Daraus ergab sich für diese Experten eine »Chance zur politischen Erziehung in einem gesellschaftskritischen, ja antikapitalistischen Sinn«.¹¹⁶ Diesen Pädagogen schwebte vor, Emanzipation nicht bloß zu schulen, sondern junge Menschen im Unterricht selbst Aktivität und Solidarität erfahren zu lassen. Als Mittel dazu schlugen Erziehungswissenschaftler wie etwa Peter Kaßner, ein Mitarbeiter der Pädagogischen Hochschule, soziales Lernen im Projektunterricht vor. Hier sollten die Schülerinnen und Schüler über die bestehenden Fächergrenzen hinweg gesellschaftliche Problemfelder erarbeiten und Eigenständigkeit und Kooperativität erlernen.¹¹⁷ Junge Lehrkräfte experimentierten in den Gesamtschulen mit solchen Unterrichts-

112 *Ekkehard Slowik/Rottraud Grossmann/Hans Apel*, Mitbestimmung in Schule und Schulverwaltung, in: *BLZ* 26, 1972, H. 2, S. 25–26, hier: S. 26. Apel wurde später wegen seiner SEW-Mitgliedschaft trotz der Fürsprache des ehemaligen SPD-Bürgermeisters Heinrich Albertz aus dem Schuldienst entlassen. Vgl. *Heinrich Albertz*, »Wo hat dies begonnen, wo endet es?«, in: *Der SPIEGEL*, 15.10.1978, S. 39–44.

113 *Monika Schmidt*, Der »mündige« Gesamtschüler – ein Mündel des Kapitals?, in: *Betrifft: Erziehung* 7, 1974, H. 8, S. 32–39.

114 Ebd.

115 *Peter Kaßner/Klaus Matušek/Ulf Preuss-Lausitz*, Bedingungen von Gesellschaftslehre an Gesamtschulen, in: *Das Argument Sonderband* 80, 1973, S. 132–139, hier: S. 134.

116 Ebd., S. 133 f.

117 *Peter Kaßner*, Ansätze zur Theorie und Praxis des Gesellschaftskundeunterrichts an Gesamtschulen, in: *Gesamtschul-Informationen* 5, 1972, H. 1, S. 65–82.

formaten.¹¹⁸ Jedoch kritisierten gerade die linken Pädagogen die fehlende Unterstützung für die breite Durchsetzung eines projektbasierten Unterrichts. Die Schulverwaltung habe sich lediglich verbal zum projektförmigen Unterricht bekannt, aber dessen Umsetzung unmöglich gemacht. Denn in den Lehrplänen gelte Projektunterricht lediglich als ein effizientes Mittel der Stoffvermittlung und soziales Lernen sei ein Thema unter vielen anderen.¹¹⁹

Ebenfalls skandalisierten die linken Pädagogen und Pädagoginnen die widersprüchlichen Maßnahmen des Senats zur demokratischen Integration der Gastarbeiterjugendlichen. Zum einen verurteilten sie den vermeintlich antidemokratischen Konsulatsunterricht. Deutsche, griechische und türkische Pädagogen kritisierten den Senat dafür, den muttersprachlichen Unterricht an die Botschaften der Sendeländer abzugeben zu haben. Denn sie warnten, dass vor allem die türkischen und griechischen Vertretungen den Unterricht dafür nutzen würden, nationalistische und militaristische Botschaften zu vermitteln, ohne ausreichend von den Schulaufsichtsbehörden kontrolliert zu werden. Dahinter stand nicht nur der Wunsch nach eigenen Klassen für den muttersprachlichen Unterricht, sondern auch nach einer Erziehung der Gastarbeiterkinder gemäß ihren Vorstellungen von Demokratie.¹²⁰ Zum anderen monierten linke Bildungsexperten, dass die Schulen die Gastarbeiterjugendlichen nur für eine defizitäre Teilhabe qualifizieren würden. Einer Integration in die westdeutsche Demokratie stand vor allem im Wege, dass ausländische Erwachsene nicht über die vollen Partizipationsrechte verfügten. Für die GEW waren die Ausländerbeiräte in den Berliner Bezirken nur »Pseudo-Mitbestimmungsgremien«.¹²¹ Dagegen plädierte sie für Partizipationsformen, die die »Bedürfnisse der ausländischen Arbeitnehmer berücksichtigen«.¹²² Dazu kam am Ende der 1970er-Jahre der Protest von linken Pädagogen und Schülerorganisationen ebenso wie deutschen und migrantischen Eltern gegen die vermeintliche Gettoisierung ausländischer Schüler. Er richtete sich gegen die Sonderklassen, die in sogenannten Ballungsgebieten eingeführt wurden, wo ausländische Schüler mehr als 20 % der Klassen ausmachten.¹²³ Das Argument gegen diese Sonderklassen war, dass sie die ausländischen Jugendlichen nicht in die westdeutsche Gesellschaft integrieren, sondern ausländische und deutsche Heranwachsende voneinander trennen würden. Diese Initiativen verbanden sich am Ende der 1970er-Jahre mit einem

118 *Ders.*, Schüler in Gesamtschulen. Eine empirische Untersuchung zur Beurteilung und zum Befinden von Schülern der vier traditionellen Berliner Gesamtschulen, Diss., Berlin 1978, S. 43.

119 *Klaus Matufsek/Hans-Fred Rathanow*, Berlin, in: *Wolfgang Northemann* (Hrsg.), Politisch-gesellschaftlicher Unterricht in der Bundesrepublik. Curricularer Stand und Entwicklungstendenzen, Opladen 1978, S. 133–150, hier: S. 145 f.; vgl. auch *Thomas Isensee*, Die neuen Lehrpläne für Gesellschaftskunde an Gesamtschulen, in: BLZ 31, 1977, H. 1, S. 24–27, hier: S. 25.

120 Beschluss des Hauptvorstands der GEW Berlin vom 18.10.1973, in: BLZ 28, 1974, H. 3, S. 14; *Ünal Akpınar*, Fortschrittlich und demokratisch!, in: BLZ 28, 1974, H. 3, S. 19–21; Konsulatsunterricht ist antidemokratisch, in: BLZ 32, 1978, H. 5, S. 4.

121 Arbeitsgruppen, in: BLZ 28, 1974, H. 3, S. 10–13, hier: S. 13.

122 Ebd.

123 *W. Stöger*, Analphabeten in zwei Sprachen, in: *Kreuzberger Schüler-Info*, 1977, H. 3, S. 3–4, BBF, Prolabor Sammlung, Ordner 217; Der Landeselternausschuss Berlin hat einstimmig beschlossen, o. D. [1977], LA B, Rep 015, Nr. 746/1 (Tiergarten); Türkische Eltern an Schulrat Voß, 9.2.1980, LA B, Rep 015, Nr. 746/2.

Aktivismus von Protagonisten der migrantischen und linken Milieus Westberlins gegen die politische und soziale Diskriminierung von ausländischen Arbeitnehmern, auf die der Senat jedoch nur in geringem Maß einging.¹²⁴

Aus der vielfältigen Kritik an der Bildungspolitik des Westberliner Senats entstanden wichtige Impulse für die Debatte über eine linke Schul- und Demokratisierungspolitik. Erstens mischten sich die Westberliner Stimmen immer wieder in die Debatte darum ein, wie sich durch die Gesamtschule eine radikale Gesellschaftsveränderung anschieben lasse. So hielten Westberliner Gesamtschulbefürworter wie etwa der aus Protest gegen die Kürzung des Schulreformbudgets zurückgetretene Senator Evers Grundsatzreferate über Gesamtschule und Demokratie auf dem Leverkusener Gesamtschulkongress 1973.¹²⁵ Zweitens trugen linke Pädagoginnen und Pädagogen aus Westberlin dazu bei, eine Debatte um Gemeinwesenschulen als Mittel zur Demokratisierung der Lebenswelt zu initiieren. Diese Fachleute waren stärker als die Gesamtschulproponenten von der Technikkritik und dem Graswurzelaktivismus der linksalternativen Bewegung geprägt.¹²⁶ Deswegen kritisierten sie die »technologische Überformung« der Schule durch Curriculumtheorie, Behaviourismus und programmiertes Lernen.¹²⁷ Sie wollten nicht mehr nur abstrakte Lernziele für demokratisches Denken und Handeln definieren, sondern junge Menschen zu einer konkreten Urteils- und Handlungsfähigkeit ermächtigen. Vorbilder erblickten sie in der englischen und amerikanischen *community education*. Vor diesem Hintergrund imaginierten sie eine »Schule ohne Mauern«, die gleichzeitig von Schülern, Vereinen und Nachbarschaftsinitiativen genutzt würde.¹²⁸ In ihr sollten junge Menschen gemeinsam mit den Bewohnern der Nachbarschaft lernen, sich mit sozialen und politischen Problemen vor Ort auseinanderzusetzen und »Möglichkeiten der Veränderung« zu erarbeiten.¹²⁹ Diese Debatten inspirierten die Neugestaltung der Kreuzberger Adolf-Damaschke-Hauptschule als »Kiezschule«.¹³⁰ Drittens entstanden aus dem linken Protest gegen die Integrationspolitik des Senats Impulse für die Debatte um neue Formen einer interkulturellen Pädagogik. Westberliner Pädagoginnen und Pädagogen brachten sich früh in die Debatte ein, wie ausländischen Kindern geholfen werden könne, ihre eigenen Interessen zu vertreten. So publizierten sie schon früh ihre Erfahrungen mit schulischen Theater- und Kunstprojekten, die

124 *Borgmann*, Von der Anwerbung zur Anerkennung, S. 283–286.

125 Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.), Gesamtschule 1973. Praxisprobleme der Gesamtschule im Zusammenhang mit ihren theoretischen Intentionen, Leverkusen 1973, S. 9–12. Ein anderer wichtiger Redner war der Westberliner Erziehungswissenschaftler Ulf Preuß-Lausitz (vgl. ebd., S. 27–32); vgl. dazu auch *Wolfgang Keim*, 1968 und die Gesamtschule. Vergessene, verdrängte, unabgeholte Zusammenhänge, in: *Armin Bernhard* (Hrsg.), 1968 und die neue Restauration, Frankfurt am Main 2009, S. 221–238.

126 Vgl. dazu nur *Reichardt*, Authentizität und Gemeinschaft.

127 *Jürgen Zimmer*, Schule ohne Mauern, in: *Betrifft: Erziehung* 7, 1974, H. 5, S. 17.

128 Ebd.

129 *Irene Herzberg*, Gemeinwesenschule, in: *Betrifft: Erziehung* 7, 1974, H. 5, S. 18–21, hier: S. 18.

130 *Wolfgang Geiger*, Der unmittelbare Lebens- und Erfahrungsraum des Jugendlichen in der Gesellschaft als Ausgangspunkt politischer Bildungsarbeit. Kann die Schule zur Basis gemeinwesenorientierten politischen und sozialen Lernens werden?, in: *Kurt Franke* (Hrsg.), Jugend, Politik und politische Bildung, Wiesbaden 1985, S. 277–289, hier: S. 285 und 288.

darauf zielten, die Solidarität zwischen deutschen und migrantischen Arbeiterkindern zu verstärken.¹³¹

Auch in NRW mahnten Gewerkschaftsfunktionäre und linke Bildungsexperten die Landesregierung, benachteiligte Bevölkerungsschichten zur gesellschaftlichen Teilhabe zu ermutigen.¹³² Daneben formierte sich aber auch zwischen Rhein und Ruhr eine im Vergleich zu Westberlin starke konservative und katholische Bewegung von Politikern, Bildungsfachleuten, Gymnasiallehrkräften und Schülergruppen gegen die demokratischen Bildungsreformen der Landesregierung, die auch in das liberale und sozialdemokratische Milieu ausstrahlte. Führend dabei war die von Heinrich Köppler geführte CDU-Opposition im Landtag. Deren Bildungspolitiker Wolfgang Brüggemann profilierte sich als ein besonders vehementer Kritiker der sozial-liberalen Demokratisierungs- und Bildungspolitik.¹³³ In den frühen 1970er-Jahren versuchte sich die CDU als moderne Volkspartei neu zu erfinden und stärker als zuvor in die Gesellschaft hineinzuwirken.¹³⁴ Ebenso wie andere CDU-Landesverbände etwa in Hessen ging es der nordrhein-westfälischen CDU darum, über Bildungsthemen eigene Akzente zu setzen und die Bevölkerung gegen die sozial-liberale Landesregierung zu mobilisieren.¹³⁵ Die Christdemokraten versuchten, ihren Protest in die Schulen hineinzutragen, ihre Kritik in konservativen Tageszeitungen zu platzieren und mit Gruppen wie dem Bund Freiheit der Wissenschaft (BFW) und der Gymnasiallehrgewerkschaft Deutscher Philologenverband (DPV) zu paktieren.¹³⁶

Diese Stimmen skandalisierten den technokratischen Charakter der sozial-liberalen Politik. Diese Aporien der Planungspolitik wurden seit den späten 1960er- und frühen 1970er-Jahren gesellschaftlich kontrovers debattiert, noch bevor die Ölpreiskrise und Wirtschaftskrisen den Glauben an die Planung des gesellschaftlichen Fortschritts erschütterten.¹³⁷ Vor diesem Hintergrund rechneten die konservativen Kritiker der Landesregierung mit den widersprüchlichen Machbarkeitsvorstellungen in der Schulpolitik ab. Sie missbilligten, dass die sozial-liberalen Reformer vorgaben, junge Menschen zu befreien, aber ihnen im Endeffekt nur ein bestimmtes Ideal von demokratischem Verhalten aufdrücken würden. In den Plänen der Landesregierung, so war in der BFW-Zeitschrift »Disput« zu lesen, entpuppe sich der »emanzipierte Schüler [...] unversehens als ein zur Mündigkeit dressierter Schüler, der von einer Lehre, die das gesellschaftliche Endziel in groben Umrissen zu ken-

131 Lore Gerhard, Lernen mit den »Wilden von Aveyron«, in: *Betrifft: Erziehung* 7, 1974, H. 7, S. 43–45.

132 Wilma Simon, *Politischer Unterricht für Arbeiterkinder. Grundlagen einer Didaktik*, Frankfurt am Main 1978; Manfred Schmelzer, *Gewerkschaftliche Positionen zu Problemen ausländischer Arbeiterkinder in unseren Schulen*, in: *Neue Deutsche Schule* 21, 1976, S. 412–414.

133 Wolfgang Brüggemann (Hrsg.), *Bildung oder Indoktrination? Richtlinien für den politischen Unterricht in NRW. Vollständiger Text und kritische Beiträge*, Recklinghausen 1974.

134 Frank Bösch, *Macht und Machtverlust. Die Geschichte der CDU*, Stuttgart 2002, S. 31–37 und 212–217.

135 Vgl. zum hessischen Fall nur Nikolai Wehrs, *Protest der Professoren. Der »Bund Freiheit der Wissenschaft« in den 1970er Jahren*, Göttingen 2014, S. 371–383.

136 Wagner, *Ambivalente Demokratisierung*, S. 130–133.

137 Dazu umfassend: Metzler, *Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt*.

nen« glaube, »zum Werkzeug dieser fertigen Zukunft gemacht« würde.¹³⁸ Damit verwandele sich eine »kritische Didaktik, die gegen die Anpassungsdidaktik auszog, zum bloßen Instrument für ›Gesellschaftsingenieure‹«. ¹³⁹ Diese Kritik ging oft Hand in Hand mit einer Kritik an der Politik der Chancengleichheit. Auf dem Gemener Kongress des nordrhein-westfälischen Philologenverbands 1974 tadelte die rheinland-pfälzische Staatssekretärin und frühere Kölner Oberstudiendirektorin Hannarenate Laurien (CDU), dass es eine Utopie sei, durch die »Minderung von vermeidbaren Barrieren Chancengleichheit erreichen zu wollen«. ¹⁴⁰ Denn dadurch entstehe die Gefahr, dass der »soziale Rechtsstaat in einen Konsum- und Anspruchsstaat umschlage«. ¹⁴¹ Der Zielkonflikt zwischen der Gewährleistung von Durchlässigkeit und individueller Förderung sei vielmehr unauflösbar. Aus Lauriens Perspektive müsse aber die individuelle Förderung in den weiterführenden Schulen stets Vorrang haben. ¹⁴²

Außerdem warnten liberal-konservative Akteure, dass eine demokratische Erziehung, die alle Schülerinnen und Schüler zu Konflikt und Kritik befähigen wollte, zu einer Destabilisierung der Demokratie führen könne. Mit Argusaugen beobachteten liberale und konservative Intellektuelle in den frühen 1970er-Jahren die zunehmende Popularität linker Demokratievorstellungen. Sie fürchteten, dass die Übertragung des Prinzips der Demokratie auf alle Gesellschaftsbereiche nicht zuletzt den Handlungsspielraum des Staats einschränken und effizientes Regieren unmöglich machen würde. ¹⁴³ Vor dem Hintergrund der Anschläge der Roten Armee Fraktion und anderer radikaler Gruppen sorgten sie sich, der Staat würde nicht entscheiden genug der Ausbreitung linker Ideen an den Schulen entgegentreten. Deswegen warnten beispielsweise Brüggemann und der Politikwissenschaftler Hans-Helmut Knütter im »ZDF-Magazin« davor, dass eine ausschließlich kritische Auseinandersetzung mit Demokratie die jungen Menschen zur »Distanz« gegenüber der Demokratie führen würde. So ein Ansatz ziele »im Grunde nur auf die Überwindung dieses Systems« und sei dann die Voraussetzung für den »radikal-sozialistischen Zugriff, der perfekte Modelle« verspreche. ¹⁴⁴ Die Bildungsreformen des Kultusministeriums hätten Brüggemann zufolge das Potenzial, zu einem politischen System zu führen, in dem »die liberalen, die gewaltenteilenden, die rechtsstaatlichen, die pluralistischen Elemente, das Selbstbestimmungsrecht des einzelnen kei-

138 Klaus-Dieter Ziehmann, Der Schüler wird zur Mündigkeit dressiert, in: *disput* 2, 1973, H. 1, S. 12–14, zit. nach: Walter Gerschler, Reaktionen der Öffentlichkeit. Dokumentation der Presseberichte über die Richtlinien für den Politikunterricht, in: Walter Gagel/Rolf Schörken (Hrsg.), *Zwischen Politik und Wissenschaft. Politikunterricht in der öffentlichen Diskussion*, Opladen 1975, S. 105–132, hier: S. 108.

139 Ebd.

140 Elmar Stuckmann, Der Fetisch »Chancengleichheit« wurde geopfert, in: *Die Höhere Schule* 27, 1974, S. 357–358, hier: S. 357.

141 Ebd.

142 Ebd.

143 Metzler, *Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt*, S. 404–407.

144 Sendungsprotokoll ZDF-Magazin, 6.2.1974, LAV NRW R, NW 353, Nr. 69 (alle Zitate). Vgl. auch Hermann Boventer, Die Summe kleinster Machtergreifungen, Presseamt Erzbistum Köln, 5.9.1973, LAV NRW R, NW 353, Nr. 67; Helmut Kreitz, Vorsitzender der Katholischen Elternschaft NRW, an NRW Landtag, 6.9.1973, ebd.

ne Rolle mehr spielen«. ¹⁴⁵ Andere Kritiker glaubten, dass sogar Reformen wie die Öffnung des Gymnasiums in der aufgeheizten Situation ungewollt eine Revolutionsdynamik entfachen könnten. In Reaktion auf die Einführung des Numerus clausus warnte ein Redner auf dem Gemener Kongress 1974, dass bald »zehntausende, oftmals künstlich geweckte Studienhoffnungen nicht mehr erfüllt« ¹⁴⁶ würden. Es sei »schwer vorstellbar«, »dass diese Enttäuschten ihren Missmut in gesellschaftspolitischer Demut tragen«. ¹⁴⁷ Für den Redner deutete manches darauf hin, hier könne »eine intellektuelle revolutionäre Gewalt« entstehen, die ernster zu nehmen sei »als das ›Lumpenproletariat‹ der ersten industriewirtschaftlichen Stunde«. ¹⁴⁸

Der Protest trug paradoxerweise dazu bei, die Kinder der deutschen und ausländischen Arbeiter- und Unterschicht von einer neuartigen demokratischen Erziehung vorerst auszuschließen, obwohl diese Gruppen in der liberal-konservativen Kampagne keine Rolle gespielt hatten. Zwar wurden die neuen Regelungen für Schülermitverwaltung und Schülerzeitung an allen Schulformen des Landes eingeführt. Jedoch entschärfte die Landesregierung von Kühn nicht nur die Richtlinien für den politischen Unterricht, sondern stellte den Schulen auch frei, wann sie das neue Unterrichtsfach einführte. Denn sie wollte die anstehende Landtagswahl 1975 nicht gefährden. Hessen galt als das warnende Beispiel, wo die SPD bei der Landtagswahl im Jahr zuvor nach der Agitation von CDU und Elternschaft gegen ihre Bildungsreformpolitik drastische Verluste eingefahren hatte. ¹⁴⁹ Die Folge war, dass vor allem die Realschulen das neue Schulfach einführten. 59,1 % dieser Schulen boten bis zum Schuljahr 1977/78 mindestens eine Schulstunde pro Woche Politikunterricht an. ¹⁵⁰ Auch in den Gymnasien zog die Auseinandersetzung mit politischen Inhalten trotz des Widerstands der eher konservativen Lehrerschaft gegen das Curriculum »Politik« ein. Zwar führten nur 19,1 % der höheren Schulen das neue Schulfach Politik ein, jedoch hatten sich dort durch die SMV- und Schülerzeitungserlasse in den 1970er-Jahren bereits schulische Öffentlichkeiten gebildet. Schülermitverwaltungen und Schülerzeitungen wurden in den höheren Schulen zu Orten weltanschaulicher und politischer Kämpfe. ¹⁵¹ Der Protest der Liberal-Konservativen trug jedoch unerwartet dazu bei, dass die 46,6 % aller Jugendlichen vor allem aus der einheimischen und der ausländischen Arbeiterschaft, die 1976/77 auf die Hauptschule gingen, keine politische Bildung im Sinne des Kultusministeriums erhielt

145 Landtag Nordrhein-Westfalen, Plenarprotokolle, 7. WP, 106. Sitzung, 9.7.1974, S. 4316.

146 *Eduard Schäfer*, *Bildungskatastrophe oder Skandal der Bildungspolitik?*, in: *Bildung aktuell*, 1974, H. 9, S. 281–284, hier: S. 284.

147 Ebd.

148 Ebd.

149 Absolut narrensicher, in: *Der SPIEGEL*, 18.11.1974, S. 60–63.

150 Für diese und die folgenden Prozentzahlen: *Wolfgang Sander*, *Politik-Unterricht in der Sekundarstufe I an Realschulen und Gymnasien des Landes NRW (Schuljahr 1977/78)*, S. 7, LAV NRW R, NW 842, Nr. 674.

151 Vgl. nur zwei Beispiele aus Münster und Essen: *Kommunistische Schülerzeitung Münster*, 11.8.1973, Landesarchiv NRW Abteilung Westfalen, W 401, Nr. 50; *Aktionswoche in Essen*, in: *SMV-Ex-Press* 3, 1973, Nr. 2, S. 4, URL: <https://www.mao-projekt.de/BRD/NRW/SMV/NRW_SMV_Press.shtml> [9.4.2022].

ten.¹⁵² Die Hauptschulen machten von der Kann-Vorschrift des Kultusministeriums Gebrauch und führten das neue Fach nicht ein, selbst wenn einzelne Schulen die neuen Lehrpläne als inoffizielle Richtschnur für den Unterricht benutzten.¹⁵³ In den meisten Fällen hielten die Hauptschulen an ihren eigenen Richtlinien fest, in denen Politik ein Anhängsel des Geschichtsunterrichts blieb. Dazu kam, dass die Hauptschulen Schülermitverwaltung und Schülerzeitungen nur begrenzt einrichten konnten. Es sind zahlreiche Berichte erhalten, in denen über die vermeintlich von den demokratischen Bildungsreformen überforderten Jugendlichen an Hauptschulen die Rede ist.¹⁵⁴

Darüber hinaus sammelte sich in den Protesten der frühen 1970er-Jahre eine Koalition, die auch in den Jahren danach gegen den technokratischen und manipulativen Charakter der Bildungsreformen zu Felde zog. Aus den liberal-konservativen Kreisen kam eine schneidende Kritik an den Plänen der Landesregierung für eine Zusammenfassung der Schultypen in Kooperativen Schulen. Die Gegner dieser Maßnahmen monierten, dass dieser Plan einer Vorbereitung breiter Bevölkerungsschichten für eine »Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben« nicht gerecht würde.¹⁵⁵ Die aus dem Planungsoptimismus geborenen Institutionen würden nicht zur Partizipation bilden, sondern der »individuellen Förderung« der Jugendlichen ein Ende bereiten, ja zu ihrer »Vereinsamung und Isolation« führen.¹⁵⁶ Die Akteure aus NRW gaben mit dieser Kritik auch den bundesweiten Bildungs- und Demokratiedebatten der konservativen und liberalen Opposition wichtige Impulse. Gemeinsam mit Protagonisten aus dem katholischen Milieu gründete Brüggemann den »Arbeitskreis Freie Gesellschaft«. Er versuchte, nicht nur liberale, konservative und sozialdemokratische Gegner der Bildungsreformen zu vereinen, sondern auch gegen die vermeintliche Indoktrination linker Pädagogen politisch ausgewogene Unterrichtsmaterialien zusammenzustellen.¹⁵⁷ Knütter vernetzte außerdem über den BFW und die CSU-nahe Hanns-Seidel-Stiftung konservative und liberale Bil-

152 Kultusministerium NRW, Hauptschulbericht, Anlage 10. Im Jahr 1977 machten ausländische Jugendliche 6,8 % der Schülerschaft dieser Schulform aus, vgl. Sekretariat der KMK, Ausländische Schüler und Schulabsolventen, S. 38; in dieser Statistik wurden Grundschulen und Hauptschulen zusammen erfasst.

153 Schulleiter der Katholischen Hauptschule Köln-Kalk an Jürgen Girgensohn, 29.11.1976, LAV NRW R, NW 842, Nr. 674. Deswegen betrafen auch die Diskussionen über eine Reform der politischen Bildung für muslimische Kinder am Anfang der 1980er-Jahre nur die Minderheit von Jugendlichen, die Politikunterricht im Gymnasium oder Realschule hatten, vgl. *Wagner*, Paradoxes of Democratization.

154 Vgl. nur Schulamt für die Stadt Hagen, Schülermitverwaltung und die anhängende Stellungnahme einer anonymen Hauptschule, 10.12.1969, LAV NRW R, NW 471, Nr. 173; Bericht der Bundestagung zur Schülervertretung (SV), Schloss Dhaun, 15.9.–19.9.1974, S. 31–33, LAV NRW R, NW 471, Nr. 190.

155 *Friedrich-Wilhelm Fernau/Hans Schwier*, Kooperative Schule, in: *Die Neue Schule* 28, 1976, H. 5, S. 82–84, hier: S. 82.

156 Philologenverband NRW, Ja zu Reformen! Nein zur Kooperativen Schule!, in: *Bildung aktuell*, 1976, H. 10, Anhang; Schüler-Union Bielefeld, Nein zur kooperativen Schule, 24.5.1977, LAV NRW R, NW 471, Nr. 29. Umfassend zum Protest gegen die Kooperative Schule: *Seifert*, Reformoptimismus und Bürgerwut.

157 *Wolfgang Brüggemann/Paul Brunnhuber/Anton Rauscher* u. a. (Hrsg.), *Politische Bildung im Umbruch. Beiträge zur Orientierung*, München 1976; *Heinrich B. Streithofen/Gerda Pittroff* (Hrsg.), *Texte für den politischen Unterricht. Ein Lese- und Arbeitsbuch*, München 1976.

dungsfachleute. Unter seiner Ägide entstanden 1975 und 1979 weit rezipierte Sammelbände, in denen Alternativen zu den vermeintlich überzogenen Machbarkeitsvorstellungen linker Demokratiebildung gesammelt wurden.¹⁵⁸

Fazit

Die Schulreformen in Westberlin und Nordrhein-Westfalen deuten darauf hin, dass die sozial-liberalen Bildungsreformen keinen gradlinigen Prozess der Ausweitung demokratischer Teilhabechancen in Gang setzten. Die Programme beider Regierungen zielten darauf, den Zugang zu Mündigkeit und Partizipation zu egalisieren. Gleichzeitig tasteten sie aber auf unterschiedliche Weise die Hierarchien und Barrieren zwischen Mittel- und Unterschichtsjugendlichen sowie zwischen deutschen und ausländischen Heranwachsenden in der westdeutschen Demokratie nicht an, manchmal erneuerten sie diese sogar. In Westberlin stufte der Senat die Ausbildung demokratischer Fähigkeiten fein entlang der Schulformen ab und schloss damit die Jugendlichen aus der Arbeiter- und Unterschicht, die noch immer überwiegend die Hauptschulen besuchten, von einer weiterführenden Erziehung zu Kritik- und Konfliktfähigkeit zumindest teilweise aus. In Nordrhein-Westfalen dagegen wollte man gerade benachteiligte Kinder zur Teilhabe an der freien Gesellschaft motivieren. Doch dies ging einher mit einem ausgeprägten Paternalismus gegenüber dem vermeintlich apathischen und reaktionären Verhalten dieser Sprösslinge.

Gleichzeitig prägten sich in den Konflikten um die Widersprüche dieser demokratischen Schulreformen Positionen heraus, die bis heute unsere Debatten über Bildung und soziale Ungleichheit in der Demokratie prägen. Das ist zum einen die Klage darüber, dass die Diskriminierung von einkommens- und bildungsschwachen Gruppen in den Willensbildungsprozessen den Idealen der Demokratie widerspricht. Dafür steht paradigmatisch Westberlin. Die Halbstadt mit ihrer großen linken Szene war einer der zentralen Orte der ›alten‹ Bundesrepublik, an dem linke Demokratie- und Bildungskonzepte entstanden. Diese Ideen gründeten auf der Kritik daran, dass die Bildungsreformen zu einer neuen Ungleichbehandlung von Arbeiter- und Gastarbeiterkindern geführt hatten, die den großen Idealen der Chancengleichheit widersprachen. Vor diesem Hintergrund wurden zahlreiche pädagogische Projekte entwickelt, um die Demokratisierung der Lebenswelt dieser benachteiligten Bevölkerungsgruppen voranzutreiben. Als sich die gespreizten Hoffnungen auf eine Demokratisierung durch Gesamtschulen und Curriculumreform nicht erfüllten, entstanden Formate, um junge Menschen niedrigschwellig an basisdemokratisches Engagement heranzuführen. Diese Diskussionen inspirierten in den frühen 1980er-Jahren die Planungen für die erste »Kiezschule« im Westberliner Bezirk Kreuzberg ebenso wie die Entwürfe von Gemeinwesenschulen in ande-

158 *Peter Gutjahr-Löser/Hans-Helmuth Knütter* (Hrsg.), *Der Streit um die politische Bildung. Was man von Staat und Gesellschaft wissen und verstehen sollte*, München 1975; *Peter Gutjahr-Löser/Hans-Helmuth Knütter* (Hrsg.), *Die realistische Wende in der politischen Bildung*, München 1979.

ren westdeutschen Städten.¹⁵⁹ Gleichzeitig beförderten die Ideale der demokratischen Chancengleichheit in Westberlin und woanders in der Bundesrepublik auch die Kritik an der vermeintlichen Renaissance einer politisch konservativen »Elitenbildung« in den 1980er-Jahren.¹⁶⁰ Hier deutete sich eine Position an, die wir auch in der heutigen Debatte finden. Sie gründet in der Warnung davor, dass die noch immer niedrigere Beteiligung von einkommens- und bildungsschwachen Gruppen an Politik und Gesellschaft den Prinzipien einer Demokratie widerspricht.

Zum anderen entstand in den Konflikten um die Demokratisierung der Teilhabe auch eine liberal-konservative Skepsis gegenüber einer Politik der demokratischen Chancengleichheit. Sie ging von der Prämisse aus, dass die Demokratie die unterschiedlich starke Teilhabe von sozialen Gruppen akzeptieren müsse, da sie die Partizipation der Menschen an der Demokratie nicht von oben steuern könne. Dafür steht das Beispiel NRW. Dort schürten konservative, liberale und katholische Akteure das Misstrauen gegenüber den Versuchen der Landesregierung, die politische Beteiligung junger Menschen gleichberechtigt zu fördern. Ebenso wie andere Teile der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit verloren diese Protagonisten den Glauben in die Planbarkeit des gesellschaftlichen Fortschritts im Zuge der wirtschaftlichen und innenpolitischen Krisen der 1970er-Jahre.¹⁶¹ Deswegen forderten Experten und Intellektuelle am Ende dieses Jahrzehnts eine »realistische Wende« in der politischen Bildung.¹⁶² Das bedeutete zum einen eine Abkehr von der linken Utopie eines »herrschaftsfreien Dialogs«, in der alle Menschen gleichberechtigt dazu befähigt würden, an der Herstellung des »Gemeinwohls« teilzuhaben.¹⁶³ Demgegenüber gaben liberale und konservative Experten das bescheidenere Ziel aus, die Zahl der jungen Menschen zu steigern, die verstehen, dass es in ihrem eigenen Interesse liege, ein politisches Interesse auszubilden und sich gesellschaftlich einzubringen. Zum anderen hielten die liberal-konservativen Politiker und Experten gegenüber den egalisierenden Bildungsreformzielen daran fest, dass die Unterschiedlichkeit der Schulformen auch einen positiven Einfluss auf die Demokratie habe. So verteidigten etwa die Protagonisten der Gymnasialbewegung gegenüber der Konkurrenz der immer größer werdenden Zahl der Gesamtschulen die gymnasiale Tradition der Allgemeinbildung auch damit, dass sie in besonderem Maße der Schulung von demokratischer Mündigkeit zuträglich sei.¹⁶⁴ Hier bildete sich eine bis heute einflussreiche Einstellung zu Demokratie und sozialer Ungleichheit heraus: Eine De-

159 *Geiger*, Der unmittelbare Lebens- und Erfahrungsraum des Jugendlichen in der Gesellschaft als Ausgangspunkt politischer Bildungsarbeit; *Jürgen Zimmer/Elisabeth Niggemeyer*, Macht die Schule auf, laßt das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule, Weinheim 1986.

160 *Reiner Rowald*, »Ja zur Elitenbildung«? Oder wider die reaktionäre Tendenz in der Bildungspolitik, in: *BLZ* 36, 1982, H. 2, S. 17–18.

161 Vgl. nur *Metzler*, Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt, S. 404–411.

162 *Gußjahr-Löser/Knütter*, Die realistische Wende in der politischen Bildung.

163 *Dieter Grosser*, Politische Bildung, München 1981, S. 61 f.

164 *Helmut Konrad*, Zur Bildungs- und Erziehungsaufgabe des Gymnasiums im pädagogischen Ethos, in: *Die Höhere Schule* 35, 1982, S. 139–147; *Michael Stürmer*, Die Mitte der »res publica«, in: *Die Höhere Schule* 40, 1987, S. 19–22. Diese liberalkonservativen Bildungsfachleute assoziierten Mündigkeit jetzt jedoch nicht mehr primär mit Emanzipations- und Konfliktfähigkeit, sondern mit der Bindung an einen Kanon demokratischer Werte.

mokratie müsse soziale Ungleichheit hinnehmen, ja könne sogar von ihr profitieren, wenn gesellschaftliche Eliten für sie Verantwortung übernehmen.

Wenn dieser Aufsatz dafür argumentiert, dass sich im Zuge der widersprüchlichen Bildungsreformen Positionen herausbildeten, die bis heute in den Konflikten um soziale Gleichheit und Demokratie verhandelt werden, soll nicht einer neuen Teleologie der westdeutschen Demokratieggeschichte das Wort geredet werden. Selbstverständlich verschoben sich auch in den folgenden Jahrzehnten weiter die Parameter dieser Debatte, Reformdebatten wurden abgebrochen und große Maßnahmen zeitigten widersprüchliche Effekte. Während der krisenhaften Wiedervereinigung entstand die Debatte um soziale Ungleichheit zwischen Ost- und Westdeutschland. Die erhitzten Konflikte um die Ausländerpolitik der rot-grünen Regierung erneuerten am Ende der 1990er-Jahre die Kontroverse um die Frage, welche Rolle kulturelle Diversität in der Bundesrepublik spielen sollte. Der PISA-Schock brachte eine Diskussion über die sozialen Effekte von Bildungsungleichheit ins Rollen. Und schließlich entstanden in den beiden Jahrzehnten nach 2000 neue Formen der Identitätspolitik. Inwieweit diese Entwicklungen auch die Debatten um Schulpolitik, Ungleichheit und Demokratie prägten, ist eine offene Frage. Ihr weiter nachzugehen, könnte dazu beitragen, den historischen Bedingungen gegenwärtiger Konflikte um Bildung und Teilhabe in der Demokratie weiter nachzuspüren.

STEPHANIE ZLOCH

Von eigenen Wegen zum *third space*

Bildung im Einwanderungsland Deutschland von den 1960er- bis zu den 1980er-Jahren

Für den Umgang mit zugewanderten Kindern und Jugendlichen im deutschen Bildungswesen verfolgen aktuelle Debatten in Politik, Gesellschaft und Wissenschaft vor allem die Frage, wie eine möglichst systematische und rasche Integration und Teilhabe durch Bildung gewährleistet werden kann. Darin stimmen bei allen Unterschieden im Detail politikberatende Gremien wie der »Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration« oder die »Fachkommission Integrationsfähigkeit« überein¹, in dieselbe Richtung weisen bildungs- und sozialwissenschaftliche Studien sowie journalistische Nachfragen², und mittlerweile thematisieren auch einige historische Arbeiten rückblickend »verpasste Chancen« zur Integration.³ Damit bewegt sich die bildungsbezogene Debatte deutlich stärker innerhalb des Integrationsparadigmas, als dies für andere Aspekte der Migrationsforschung gilt.⁴

Die Bundesrepublik Deutschland als Einwanderungsland zu sehen, ist mit der methodischen Herausforderung von Multiperspektivität und Multidirektionalität verbunden.⁵ Gleichzeitig hat eine reflexive Wende der Migrationsforschung jüngst dazu geführt, vermeintlich etablierte Begriffe und Konzepte stärker zu historisieren und analytische Ansätze in größerer Distanz zur Sprache der Quellen zu erproben.⁶

Die eigenen, zum Teil selbst organisierten Wege von Migrantinnen und Migranten im deutschen Bildungswesen neu sichtbar zu machen und zu untersuchen, ist

-
- 1 Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem, Berlin 2019; Fachkommission Integrationsfähigkeit, Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten. Bericht der Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit, Berlin 2020.
 - 2 Als Beispiele: *Thomas Kemper/Anna C. Reinhardt*, Sekundäranalysen zum Schulerfolg von Geflüchteten. Potenziale von Daten der amtlichen Schulstatistik am Beispiel von NRW, in: *Die Deutsche Schule* 114, 2022, H. 2, S. 1–16; *Anant Agarwala*, Das Integrationsexperiment. Flüchtlinge an der Schule – eine Bilanz nach fünf Jahren, Bonn 2020.
 - 3 *Karin Hunn*, »Nächstes Jahr kehren wir zurück ...«. Die Geschichte der türkischen »Gastarbeiter« in der Bundesrepublik, Göttingen 2005, S. 410; *Philipp Ther*, Die Außenseiter. Flucht, Flüchtlinge und Integration im modernen Europa, Berlin 2017, S. 333 f.
 - 4 Hierzu der ausgezeichnete Literaturbericht von *Maren Möhring*, Jenseits des Integrationsparadigmas? Teil II: Forschungen zur transnationalen Arbeitsmigration in Europa nach 1945, in: *AFS* 59, 2019, S. 445–494.
 - 5 Hilfreiche Überlegungen hierzu bei *Anne Friedrichs*, Multiperspektivität als Schlüssel zur Kontingenz von Zugehörigkeit. Der organisierte Umzug von deutsch-polnischen Arbeitern und ihren Familien aus dem Ruhrgebiet nach Frankreich von 1922 bis 1925, in: *HZ* Bd. 313, 2021, S. 645–685, hier: S. 645–652.
 - 6 Als Beispiele *Kijan Espahangizi*, Der Migration-Integration-Komplex. Wissenschaft und Politik in einem (Nicht-)Einwanderungsland, 1960–2010, Konstanz/Göttingen 2022; *Isabella Löhr/Christiane Reinecke*, Not a Given Object: What Historians Can Learn from the Reflexive Turn in Migration Studies, in: *Migrant Knowledge*, 27.10.2020, URL: <<https://migrantknowledge.org/2020/10/27/not-a-given-object/>> [20.7.2022].

das Anliegen dieses Beitrags. Mit einer erweiterten Sozialgeschichte, die praxeologische, raumtheoretische und postkoloniale Impulse berücksichtigt, eröffnet sich ein noch etwas ungewohnter Zugang zur Bildungsgeschichte: Im Vordergrund stehen nicht länger vorwiegend die Planbarkeit und tradierte Regelmäßigkeit von Schulsystem und Schullaufbahnen, auch nicht sorgfältig visionär hergeleitete Reformideen und deren Umsetzung, vielmehr tritt die situative Offenheit pluraler, oft kontingenter Zuwanderungskonstellationen mit unerwarteten, raschen und teils auch widersprüchlichen Veränderungen in einem transnationalen Spannungsfeld als Untersuchungsperspektive hinzu.

Warum setzten Migrantinnen und Migranten auf eigene Unterrichtsangebote, welche konkreten Möglichkeiten gab es hierfür und welche Potenziale und Effekte hatte dieses Bildungsengagement? Diese Fragen untersucht der Beitrag mit zeitlichem Fokus auf der Hochphase der organisierten Arbeitsmigration in die Bundesrepublik Deutschland von den 1960er- bis zu den 1980er-Jahren anhand des zeit- und bildungshistorisch bislang so gut wie kaum beachteten Muttersprachlichen Unterrichts⁷ und der »Nationalklassen«. Beide Angebote haben die schulische Erfahrung von Hunderttausenden Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland mitgeprägt und wirken zum Teil bis heute – zumeist unter der Bezeichnung »Herkunftssprachlicher Unterricht« – fort.

Muttersprachlicher Unterricht und »Nationalklassen« sind aber nicht nur wegen ihrer Größenordnung von Interesse, sondern auch wegen ihrer spezifischen Verortung. Es ist nicht gleichgültig, wo Wissen ausgehandelt wird und – im migrations-spezifischen Fall – in welchem Verhältnis es zum etablierten öffentlichen Schulsystem des Aufnahmelandes angesiedelt ist. Hierzu nimmt der Beitrag die Überlegungen von Edward W. Soja und Homi K. Bhabha zum *Thirdspace* beziehungsweise *third space*⁸ auf.

Während Soja in Anlehnung an das raumtheoretische Konzept von Henri Lefebvre den *Thirdspace* als »real-and-imagined place« konzeptualisiert⁹, der alles fasst, »what is actually a constantly shifting and changing milieu of ideas, events, appearances, and meanings«¹⁰, hat Bhabha einen stärker metaphorischen Begriff von *third space* entwickelt, wonach in einem intermediären Raum aus einer Herausforderung starrer kultureller Differenzen etwas Neues, Hybrides entsteht. In seinen jüngeren Schriften spricht Bhabha explizit vom *third space* als Teil eines »di-

7 Im Folgenden wird Muttersprachlicher Unterricht mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben, um zu signalisieren, dass es sich sowohl um einen Quellenbegriff als auch um ein behördlich anerkanntes Schulfach mit einer über mehrere Jahrzehnte kontinuierlichen Bezeichnungspraxis handelt. Die »Nationalklassen« hingegen haben während ihrer wesentlich kürzeren Bestandszeit einige Bezeichnungswechsel erfahren.

8 Die Schreibweise ist bei Soja und Bhabha unterschiedlich: Während Soja für »Thirdspace« einen Großbuchstaben an den Anfang setzt und das Wort zusammenschreibt, bevorzugt Bhabha kleine Buchstaben und Getrenntschreibung. In diesem Beitrag wird die Schreibweise von Bhabha gewählt, da sie für sich alleine stehen kann und keiner Herleitung über einen »Firstspace« und »Secondspace« wie bei Soja bedarf.

9 Edward W. Soja, *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*, Malden/Oxford 1996, S. 6.

10 Ebd., S. 2.

asporic movement«¹¹ und verbindet ihn auf diese Weise mit der Migrationsforschung.

Das anregende Potenzial des *third space* ist in der Geschichtswissenschaft bereits gesehen¹², aber noch kaum umgesetzt worden. Dabei bietet dieser Ansatz eine größere Deutungsoffenheit als die in der sozial- und kulturgeschichtlichen Migrationsforschung zuletzt vermehrt beachteten Heterotopien Michel Foucaults¹³ oder die beliebte Metapher »von den Rändern aus« (*at the margins*), die den Fokus zwangsläufig auf die (Aufnahme-)Gesellschaft »in der Mitte« als gegebene Norm lenkt. Allerdings sind die Ansätze Sojas und Bhabhas nicht deckungsgleich. Wie anhand des Muttersprachlichen Unterrichts und der »Nationalklassen« quellenbasiert näher zu zeigen sein wird, besteht der Vorzug von Sojas Ansatz in der Rückkoppelung »imaginerter« an materiell begreifbare Räume, die es erleichtert, die Entstehungs- und Rahmenbedingungen eines *third space* nachzuzeichnen, während Bhabhas Ansatz deutlicher Prozesse innerhalb des *third space* erhellen kann.

Eine bekannte Herausforderung für jegliche Forschung zu migrationsbezogenen Themen ist die Asymmetrie der Quellenproduktion und Quellenüberlieferung zwischen Behörden und diplomatischen Vertretungen einerseits und Migrantinnen und Migranten andererseits. Dies gilt auch für den gesellschaftlichen Teilbereich Schule und Bildung. Vielmehr noch stellen migrierte Kinder und Jugendliche eine Personengruppe dar, deren Perspektive sich besonders selten in historischen Quellen niederschlägt. Umso wichtiger ist es daher, in diesem Beitrag neben den Akten der Kultusministerkonferenz (KMK) im Bundesarchiv Koblenz und den Akten von Schulbehörden ausgewählter Bundesländer¹⁴, die erste Vertiefungen innerhalb des von der historischen Forschung noch längst nicht umfassend ausgeleuchteten regionalen Migrations- und Bildungsgeschehens ermöglichen, auch einige der oft nur sporadisch überlieferten Selbstzeugnisse von Migrantinnen und Migranten heranziehen zu können; hierzu zählen im weiteren Sinne auch zeitgenössische sozial- und erziehungswissenschaftliche Schriften, die Autorinnen und Autoren mit eigener Migrationserfahrung verfasst haben.

11 Homi K. Bhabha, *Our Neighbours, Ourselves. Contemporary Reflections on Revival*, Berlin/New York 2011, S. 17.

12 Christof Dipper/Lutz Raphael, »Raum« in der Europäischen Geschichte. Einleitung, in: *Journal of Modern European History* 9, 2011, S. 27–41, hier: S. 34f.; Susanne Rau, *Räume. Konzepte, Wahrnehmungen, Nutzungen*, Frankfurt am Main/New York 2013, S. 77–79 und 86f.

13 Michel Foucault, *Von anderen Räumen*, in: Jörg Dünne/Stephan Günzel (Hrsg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main 2006, S. 317–329. Heterotopien als Ausdruck einer Isolation gegenüber dem gesellschaftlichen Leben sind als Konzept für moderne Bildungssysteme mit dem Anspruch auf umfassende Teilnahme aller Kinder und Jugendlichen nur bedingt anwendbar.

14 Vorrangig genutzt wird Quellenmaterial aus den im Zeitraum von den 1960er- bis 1980er-Jahren sozialdemokratisch regierten Bundesländern Hessen und Hamburg sowie aus dem christdemokratisch regierten Bundesland Baden-Württemberg.

I. Genealogien und Motive des Bildungseengagements von Migrantinnen und Migranten

Eigene Wege gegenüber dem öffentlichen Bildungswesen hat es seit dessen Etablierung im 19. Jahrhundert stets gegeben. Unter dem weitgespannten Begriff des Privatschulwesens sind sie wiederholt zum Thema der Bildungsforschung geworden.¹⁵ Dabei spielten Privatschulen im Bereich der Volksschulen kaum eine Rolle, sondern konzentrierten sich vielmehr im Bereich der weiterführenden Schulen. Obwohl reformpädagogische Einrichtungen lange Zeit besonders im gesellschaftlichen Blickpunkt standen, stellte quantitativ gesehen die konfessionelle Mädchenschule die klassische Form der Privatschule in Deutschland dar.

Dies galt auch für die Zeit nach 1945 fort. Schätzungen für die Mitte der 1950er-Jahre beliefen sich auf 120.000 Kinder und Jugendliche in Privatschulen, die damit fast 12 % aller Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen stellten.¹⁶ Sogar das sozialdemokratisch regierte Hessen, das in seiner Landesverfassung von 1946 das Schulwesen so deutlich wie kaum ein anderes Land der künftigen Bundesrepublik Deutschland explizit als »Sache des Staates« deklariert hatte¹⁷, lockerte im Einzelfall seine skeptische Haltung gegenüber Privatschulen, namentlich gegenüber einigen traditionsreichen kirchlichen oder reformpädagogischen Einrichtungen wie der Odenwaldschule in Ober-Hambach bei Heppenheim.¹⁸

Entwickelte sich auf diese Weise über die Jahrzehnte hinweg eine eher wohlwollende Koexistenz von staatlichem Bildungssystem und Privatschulen in Deutschland etablierter Träger, so hatten neue schulische Angebote nichtdeutscher Organisationen einen deutlich schwereren Stand. Diese Angebote orientierten sich häufig an den bildungspolitischen Erfahrungsräumen ihrer jeweiligen Herkunftsländer oder aber an den Erwartungshorizonten jener Migrantinnen und Migranten, die insbesondere in der frühen Nachkriegszeit fest damit rechneten, Deutschland zugunsten neuer Zielländer, oftmals in Übersee, recht bald verlassen zu können. Die wohl bekannteste und am besten erforschte Gruppe jener Migrantinnen und Migranten waren die sogenannten Displaced Persons (DPs).¹⁹ Ihr neu aufgebautes, temporäres Schulwesen in den DP-Lagern ist in der Übersetzungsleistung zwischen Herkunfts- und Zielländern durchaus als *third space* in der Gestalt eines »real-and-imagined place« zu charakterisieren. Mit der deutschen Nachkriegsgesellschaft gab es allerdings nur sehr wenige Interaktionen, sodass die Zeit ihres Aufenthalts für die meisten DPs nicht umstandslos mit einer Geschichte des Einwanderungslands Deutschland assoziiert werden kann.

Die nach 1950 in Deutschland verbliebenen DPs, die oftmals aus Ländern des östlichen Mitteleuropas stammten und sich zum Teil mit später ausgereisten antikom-

15 Als neuerer Überblick *Margret Kraul* (Hrsg.), *Private Schulen*, Wiesbaden 2015.

16 *Hans Heckel/Paul Seipp*, *Schulrechtskunde*. Ein Handbuch für Lehrer, Eltern und Schulverwaltung. Ein Studienbuch für die Lehrerbildung, Berlin/Neuwied etc. 1957, S. 60.

17 Art. 56 der Verfassung des Landes Hessen vom 1.12.1946, in: Gesetz- und Verordnungsblatt für Hessen 1946, Nr. 34/35, 18.12.1946.

18 Verzeichnisse über private Heim- und Volksschulen der Jahre 1949 bis 1951, HHStA Wiesbaden, 504, 882.

19 *Matthias Springborn*, *Die Forschung über Displaced Persons in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg*, in: *ZfG* 70, 2022, S. 29–39.

munistischen Exilantinnen und Exilanten organisatorisch zusammenschlossen, verfolgten zeitweilig die Idee einer Kulturautonomie, die im Erfahrungsraum des multiethnischen östlichen Mitteleuropas in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen verankert war.²⁰ Allerdings waren seit Mitte der 1950er-Jahre aufgrund nachlassender Finanzierung durch humanitäre Organisationen und transnationale Exil-Netzwerke noch bestehende DP-Schulen gezwungen, vermehrt um staatliche deutsche Anerkennung und Unterstützung nachzusuchen.

Seither war das Thema »ausländische Schulen« als bildungspolitische Grundsatzfrage in der Bundesrepublik Deutschland etabliert; es wird bis heute kontrovers diskutiert. Bedeutsam ist dabei die bereits auf deutsche Privatschulen angewendete behördliche Einstufung, ob es sich um »Ersatzschulen« handelte, die den staatlichen öffentlichen Schulen in ihrer ganzen Struktur entsprachen und diese daher »ersetzen« konnten, oder um »Ergänzungsschulen«, die gegenüber den staatlichen öffentlichen Schulen eine spezifische »ergänzende« Funktion wahrnahmen. Die Ersatzschule musste von der deutschen Schulaufsicht genehmigt werden, während der Betrieb der Ergänzungsschule lediglich anzuzeigen war. Die Schulpflicht konnte nur an einer Ersatzschule erfüllt werden.²¹

Die Privatisierung von Bildung in der Migrationsgesellschaft war somit bereits in die Wege geleitet, als im Zuge der Arbeitsmigration auf Grundlage bilateraler Anwerbeabkommen – mit Italien 1955, mit Spanien und Griechenland 1960, mit der Türkei 1961, mit Marokko 1963, Portugal 1964, Tunesien 1965 und Jugoslawien 1968 – zunehmend mehr Familien mit Kindern in die Bundesrepublik kamen. Zu Beginn der 1960er-Jahre entstanden vor allem in solchen Regionen, wo sich größere Gruppen von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten gefunden hatten, etwa in Nordbaden, im Großraum Stuttgart oder im Rhein-Main-Gebiet, erste Kurse mit einem muttersprachlichen Angebot. Diese Kurse waren insofern Ausdruck selbst organisierten Wissens, als sie zu diesem Zeitpunkt kurzfristig aufgrund des Engagements und der Nachfrage von Migrantinnen und Migranten und nicht als Ergebnis bildungspolitischer Planung entstanden waren. Es war üblich, dass den Unterricht ausländische Studierende oder Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten mit höherem Bildungsabschluss leisteten²² – und noch nicht von den Regierungen der Herkunftsländer offiziell entsandte Lehrkräfte.

In ihren Empfehlungen vom 14./15. Mai 1964 sprach die KMK diesen Kursen ihre Anerkennung aus und versuchte gleichzeitig, den Unterschied zum Förderunterricht in Deutsch für ausländische Kinder und Jugendliche zu klären.²³ Eine solche Klärung war geboten, denn zum einen überlagerten sich in der Praxis die beiden Angebote, da nach zeitgenössischer didaktischer Vorstellung ausländische Lehrkräfte idealerweise nicht nur die Muttersprache unterrichteten, sondern diese auch

20 So die Bitte des Lettischen Zentralkomitees: KMK an Bundeskanzleramt, 25.7.1950, BArch (Koblenz), B 304, 2057-2.

21 Heckel/Seipp, Schulrechtskunde, S. 130f. und 261; Christine Langenfeld, Integration und kulturelle Identität zugewandelter Minderheiten. Eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland, Tübingen 2001, S. 564–568.

22 Dimitrios M., Wiesbaden-Kostheim, an Hessischer Kultusminister, 29.9.1966, HHStA Wiesbaden, 504, 909 a; Hunn, »Nächstes Jahr kehren wir zurück ...«, S. 173.

23 KMK, 101. Plenum am 14./15.5.1964 in München, Anlage VII, BArch (Koblenz), B 304, 3733.

zur zielgruppengerechten Ansprache nutzten, um den deutschen Spracherwerb zu fördern. Diese Logik begleitete noch die seit Ende der 1960er-Jahre eingeführten, zumeist einjährigen Vorbereitungsklassen auf den deutschen Regelunterricht. Zum anderen war der Begriff »Muttersprachlicher Unterricht« bislang anderweitig konnotiert gewesen, nämlich mit dem Deutschunterricht für deutschsprachige Kinder insbesondere im Grundschulalter.²⁴ Mit dem Muttersprachlichen Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche erfolgte in den 1960er-Jahren eine migrantisierende Bedeutungsverschiebung.

Die KMK-Empfehlungen ließen den Migrantinnen und Migranten, den sogenannten Entsendeländern, den Bundesländern und Kommunen in der konkreten Umsetzung weitgehend freie Hand. Warum nahmen viele Migrantinnen und Migranten sowie zunehmend die Regierungen der Entsendeländer die Anstrengung auf sich, eigene Unterrichtsangebote zu organisieren? Das Recht auf einen Schulbesuch für Kinder und Jugendliche ohne deutsche Staatsangehörigkeit war bereits im »Gesetz über die Rechtsstellung heimatloser Ausländer« vom 25. April 1951 verbrieft²⁵ und dann auf internationaler Ebene wie im »Europäischen Niederlassungsabkommen« des Europarats von 1955 weiter gestützt worden.²⁶ Seit den 1950er-Jahren war dann, wenn auch in manchen Bundesländern zögerlicher als in anderen, sukzessive die Schulpflicht für Kinder und Jugendliche mit ausländischer Staatsangehörigkeit eingeführt worden.²⁷

Recht auf Schulbesuch und Schulpflicht bezogen sich auf den Regelunterricht in deutschen öffentlichen Schulen. Die beiden wesentlichen Motive für eigene Unterrichtsangebote von Migrantinnen und Migranten lagen daher nicht am mangelnden Zugang zum deutschen Bildungswesen begründet. Das erste Motiv war die Erwartung einer baldigen Rückkehr in das Herkunftsland – eine Erwartung, die in den Anfangsjahren der Arbeitsmigration viele Migrantinnen und Migranten ebenso wie die deutsche Politik und Verwaltung teilten. Was auf den ersten Blick folgerichtig im Sinne der bilateralen Anwerbeabkommen erschien, musste sich zunehmend der veränderten gesellschaftlichen Realität beginnender Ansiedlungsprozesse stellen.²⁸ Markierten die 1970er-Jahre noch ein Jahrzehnt des Übergangs, in dem einerseits der Anwerbestopp 1973 in einer nicht intendierten Wirkung einen rege genutzten Familiennachzug begünstigte und andererseits vor allem südwesteuropäische Migrantinnen und Migranten hoffnungsvoll in die neu hergestellten Demokratien Spaniens und Portugals zurückkehrten, hat die von den Bundesregierungen der 1980er-Jahren massiv propagierte Rückkehrförderung zu einer politischen Polarisierung geführt. Vor allem im linken und liberalen Spektrum galt, in scharf akzentuiertem Gegensatz zur Regierungspolitik, Rückkehr nun gleichsam als

24 Als Beispiel: *Theodor Rutt*, *Didaktik der Muttersprache*, Frankfurt am Main 1968.

25 Gesetz über die Rechtsstellung heimatloser Ausländer im Bundesgebiet vom 25.4.1951, in: BGBl., I, Nr. 19, 27.4.1951.

26 Europäisches Niederlassungsabkommen, 13.12.1955, Art. 20, URL: <<https://rm.coe.int/16800645a2>> [20.7.2022].

27 Mit ausführlichem Überblick über jedes Bundesland: *Langenfeld*, *Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten*, S. 45–78.

28 *Karen Schönwälder*, *Einwanderung und ethnische Pluralität. Politische Entscheidungen und öffentliche Debatten in Großbritannien und der Bundesrepublik von den 1950er bis zu den 1970er Jahren*, Essen 2001, S. 296 und 366.

Synonym für »gescheiterte Integration«, aber auch als Resultat von Diskriminierung, Rassismus und der Nichtanerkennung Deutschlands als Einwanderungsland. Hinzu kam seit den 1980er-Jahren, dass Asyl und Flucht zunehmend das Gesamtbild von Migrationsprozessen bestimmten.²⁹ Eine Rückkehr war in diesen Fällen oft nur zwangsweise zu erreichen und dies stellte eine wesentlich veränderte Konstellation gegenüber der im Prinzip freiwilligen Arbeitsmigration während des wirtschaftlichen Booms der ersten Nachkriegsjahrzehnte dar.

Diesen gewandelten migrationshistorischen Kontext gilt es im Blick zu behalten, um zu verstehen, warum die KMK-Empfehlungen vom 3. Dezember 1971, die auf die bildungspolitische »Doppelaufgabe« von Integration und Rückkehrförderung setzten³⁰, seinerzeit auf deutliche Kritik trafen – vorneweg von den Regierungen der Entsendeländer: Nach ihrer Wahrnehmung hatte sich die KMK zu sehr vom Grundsatz leiten lassen, dass die Integration in das deutsche Schulwesen Priorität haben solle gegenüber Maßnahmen zur Unterstützung bei der Rückkehr in das Schulwesen des Heimatlandes.³¹ Die griechische Regierung hielt am stärksten von allen Entsendeländern an einer Rückkehrperspektive für die Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten fest.³² Ob die außenpolitischen Interessen der Entsendeländer auch die Interessen der Migrantinnen und Migranten widerspiegelten, stand freilich auf einem anderen Blatt.

Das zweite Motiv für ein eigenes Unterrichtsangebot liegt in der Erinnerungs- und Nachgeschichte des Zweiten Weltkriegs, die in der Forschung zur Arbeitsmigration im Zuge bilateraler Anwerbeabkommen bislang noch wenig reflektiert worden ist. Insbesondere für Migrantinnen und Migranten aus Staaten, die unter der NS-Besatzungsherrschaft zu leiden hatten, war diese Zeit, die in den 1960er-Jahren kaum eine Generation im familiären Gedächtnis zurücklag, noch stark präsent. Die erste Million der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten kam zu einem Zeitpunkt in die Bundesrepublik, als durch den Eichmann-Prozess in Jerusalem und die Frankfurter Auschwitz-Prozesse Gewalt und Genozid im Zweiten Weltkrieg neu aufgearbeitet, international beachtet und erinnerungskulturell aktualisiert wurden. Die deutsche Gesellschaft war mithin keine Gesellschaft, in die sich Migrantinnen und Migranten unbefangen »integrieren« konnten; Äußerungen des Unbehagens und der Sorge vor einer »Germanisierung«³³ oder »Zwangsintegration der 2. Generati-

29 *Patrice G. Poutrus*, *Umkämpftes Asyl. Vom Nachkriegsdeutschland bis in die Gegenwart*, Berlin 2019; *Ther*, *Die Außenseiter*.

30 Synopse: KMK-Empfehlung vom 3.12.1971 und Entwurf einer neuen Empfehlung, BArch (Koblenz), B 304, 2057-1.

31 KMK, Vermerk, 21.11.1972, BArch (Koblenz), B 304, 3281; *Sarah Hackett*, *Foreigners, Minorities and Integration. The Muslim Immigrant Experience in Britain and Germany*, Manchester 2013, S. 153.

32 *Brittany Lehman*, *Teaching Migrant Children in West Germany and Europe, 1949–1992*, Cham 2019, S. 85; *Schönwälder*, *Einwanderung und ethnische Pluralität*, S. 562; *Michael Damanakis*, *Ausbildungsprobleme junger Griechen in Deutschland – Forderungen, Einflußfaktoren, Konsequenzen*, in: *Jörg Ruhloff* (Hrsg.), *Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perspektiven der »Ausländerpädagogik«*, Frankfurt am Main/Bern 1982, S. 54–85, hier: S. 54.

33 »Germanisierung«. Übersetzung eines Artikels aus dem *Corriere d'Italia* vom 3.2.1971, HHStA Wiesbaden, 504, 3543.

on«³⁴ waren in Medien oder Elternvereinen von Migrantinnen und Migranten bis in die 1980er-Jahre hinein vernehmbar.

II. Der Muttersprachliche Unterricht – Herausbildung eines »real-and-imagined place«

Der Muttersprachliche Unterricht war nach den KMK-Empfehlungen von 1964 ein offiziell anerkanntes, aber außerhalb des deutschen Regelunterrichts stattfindendes Angebot auf freiwilliger Basis. Dabei wurde der vor allem in der Anfangsphase der Arbeitsmigration selbst organisierte Unterricht zunehmend von zwei neuen Modellen überlagert: zum einen durch einen von den jeweiligen ausländischen Konsulaten organisierten Unterricht (Konsulatsunterricht) und zum anderen durch ein Angebot in der Trägerschaft kommunaler deutscher Schulen, für das die Regierungen der Entsendeländer Lehrkräfte und Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stellten.³⁵ Die Präferenz für eines der Modelle war von Bundesland zu Bundesland verschieden und noch nicht einmal nach parteipolitischen Kriterien einzuordnen; so hatten sich um 1970 die Bundesländer Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz für eine Trägerschaft kommunaler deutscher Schulen entschieden, während die übrigen Bundesländer Konsulatsunterricht zuließen.³⁶

Im Folgenden sind konkrete Rahmenbedingungen des Muttersprachlichen Unterrichts wie Teilnahme, Zeiten, Räume und Akteure darauf zu untersuchen, inwieweit sie die Entstehung eines *third space* befördern konnten. Die Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht erfassten die KMK und die deutschen Schulbehörden weit aus sporadischer als den Schulbesuch ausländischer Kinder und Jugendlicher in deutschen öffentlichen Schulen. Immerhin lassen sich aus den überlieferten Statistiken der einzelnen Bundesländer einige Tendenzen ablesen. Demnach besuchten in den 1970er-Jahren insgesamt rund 40 % aller ausländischen Kinder und Jugendlichen den freiwilligen Muttersprachlichen Unterricht aller Altersstufen. Dies variierte stark nach Herkunftsländern. Dabei zeichneten sich griechische Kurse mit einer recht hohen Teilnahmequote von circa 60 bis 70 % aus, während die jugoslawischen, spanischen, italienischen und türkischen Kurse je nach Bundesland und Schuljahr eher 30 bis 50 % der Kinder und Jugendlichen erreichten.³⁷

34 Verband der Vereine griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Baden-Württemberg e. V., Leonberg, an Präsidenten des Landtags von Baden-Württemberg, Gaa, und Kultusminister von Baden-Württemberg, Mayer-Vorfelder, 12.2.1981, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101.

35 Die Entscheidung für eines der Angebotsmodelle galt einheitlich für ein Bundesland. Die jeweilige Präferenz ließ sich aber nicht unbedingt aus der parteipolitischen Zusammensetzung der Landesregierung ableiten: So unterbreitete das sozialdemokratisch regierte Hessen ein staatliches Angebot, während das ebenso sozialdemokratisch regierte Hamburg auf den Konsulatsunterricht setzte.

36 KMK, 149. SchA am 21./22.10.1971 in Hattenheim, TOP 2a, BArch (Koblenz), 2057.

37 Kultusministerium Baden-Württemberg an KMK, 20.12.1972, BArch (Koblenz), B 304, 3281; KMK, 15.3.1971, mit handschriftlichen Eintragungen durch die Schulbehörde, StA Hamburg, 361-9, Abl. 1992/1-766; Vermerk, 18.10.1972, StA Hamburg, 361-9, 4362; Vermerk (1977), HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82; Hessischer Kultusminister (Hrsg.), Bildungspolitische Informationen, Nr. 2, 1981: Zur Lage der ausländischen Kinder und Jugendlichen in Hessen, Wiesbaden 1981, S. 33.

Wie viel Zeit die Kinder und Jugendlichen für den Muttersprachlichen Unterricht aufbrachten, war unterschiedlich. So sah die KMK-Empfehlung von 1971 vor, dass der Muttersprachliche Unterricht in der Regel fünf Wochenstunden nicht überschreiten sollte³⁸, allerdings ließen manche Bundesländer bis zu zehn Wochenstunden zu, wobei im Falle griechischer Kinder und Jugendlicher das eigene Alphabet eine weitere Wochenstunde rechtfertigte.³⁹ Der zeitliche Umfang des Muttersprachlichen Unterrichts rief regelmäßig Kontroversen hervor. Vor allem deutsche Lehrkräfte und Schulleitungen sahen darin immer wieder eine »schwere zusätzliche Belastung für die Kinder«.⁴⁰ Zudem kamen Vorwürfe auf, dass sich manche ausländischen Lehrkräfte nicht an die Regelungen zur Wochenstundenzahl hielten, sondern mehr Unterricht gaben.⁴¹ Tatsächlich hatten insbesondere die griechischen Vertreter der bilateralen deutsch-griechischen Kulturkommission ihre Erwartung zum Ausdruck gebracht, dass griechische Kinder und Jugendliche ihre Schulpflicht sechs Jahre an einer griechischen Schule in der Bundesrepublik erfüllen sollten.⁴² Insofern es solche griechischen Schulen noch nicht und auch später nicht flächendeckend gab, fiel die Aufgabe dem Muttersprachlichen Unterricht zu, sodass nach Beobachtung eines Mitarbeiters im KMK-Generalsekretariat »in den z. T. bis zu 10 Wochenstunden erteilten Unterrichtsveranstaltungen am Nachmittag das volle Pensum der ausländischen Pflichtschule absolviert wird«.⁴³

Ein weiterer zeitbezogener Faktor war die Verankerung im Tagesablauf. Seit Mitte der 1970er-Jahre zogen Schulbehörden im Austausch mit den diplomatischen Vertretungen vermehrt in Betracht, den Muttersprachlichen Unterricht vom Nachmittag und frühen Abend in die vormittägliche Kernzeit des deutschen Schulalltags zu verschieben. Das Problem lag dabei im Wesentlichen im traditionellen Zeitregime der Halbtagsschule begründet⁴⁴, das ein Unterrichtsangebot am Nachmittag symbolisch und differenzmarkierend an die Grenzen des etablierten Schulsystems rückte. Unbefriedigend gelöst blieb vorerst die Frage, welches Fach dafür zu weichen hätte. Die Idee, beispielsweise Türkisch statt Englisch anzubieten und damit die Muttersprache an die Stelle einer Fremdsprache zu platzieren, schränkte den Übergang von den Volks-, später Grund- und Hauptschulen auf Realschulen und Gymnasien stark ein. Einen festen Platz im überwiegend vormittäglichen Stunden-

38 Synopse: KMK-Empfehlung vom 3.12.1971 und Entwurf einer neuen Empfehlung, BArch (Koblenz), B 304, 2057-1.

39 Landtag Baden-Württemberg, Drucksache 6/3960, 6.12.1973.

40 Vornotiz aus der Lehrerkammer, 15.2.1973, StA Hamburg, 361-9, 4494; Lehrerkammer Hamburg, Niederschrift der Sitzung vom 14.2.1973, StA Hamburg, 361-9, 4362.

41 Schulische Fördermaßnahmen, 1974, StA Hamburg, 361-9, Abl. 1986/3-1593; Protokoll der Besprechung bei LSR Neckel, 4.11.1974, StA Hamburg, 361-9, 4828.

42 Dt.-griech. Kulturkommission, 28.11.1972, BArch (Koblenz), B 304, 3282; ähnlich auch: KMK, Generalsekretär, 24.11.1972: Vorbereitende Notizen zur 15. Amtschef-Konferenz am 1.12.1972, BArch (Koblenz), B 304, 3280.

43 KMK, Vermerk, 14.3.1973, StA Hamburg, 361-9, 4380.

44 *Karen Hagemann*, A West German »Sonderweg«? Family, Work, and the Half-Day Time Policy of Childcare and Schooling, in: *dies./Konrad H. Jarausch/Cristina Allemann-Ghionda* (Hrsg.), *Children, Families, and States. Time Policies of Childcare, Preschool, and Primary Education in Europe*, New York/Oxford 2011, S. 275-300.

plan deutscher Schulen einzunehmen, sollte in kleinen Schritten ab den 1980er-Jahren erst dem islamischen Religionsunterricht gelingen.

Zum Zeitregime der Halbtagssschule gehörte schließlich das Erledigen von Hausaufgaben. Das Internationale Erziehungsjahr 1970, das unter der Schirmherrschaft von Bundeskanzler Willy Brandt stand, hatte einen Schwerpunkt auf die Kinder ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer gelenkt und die bundesweite Kampagne »Hausaufgabenhilfe für Ausländerkinder« initiiert.⁴⁵ Von den damals in der Bundesrepublik eingeschulten 31.000 ausländischen Kindern und Jugendlichen erhielten rund 3.300 eine außerschulische Hausaufgabenhilfe⁴⁶ und damit etwas mehr als 10 %. Für die Hausaufgabenkreise wurde ein breites Spektrum an Helfenden gesucht und gefunden: neben Förderkurslehrkräften auch »Studenten(innen), pädagogisch vorgebildete Personen und besonders geeignete Eltern«. ⁴⁷ Eine wichtige Rolle spielten bei der Hausaufgabenhilfe die Wohlfahrtsverbände, die sich eine Arbeitsteilung gegeben hatten: Die Caritas kümmerte sich vornehmlich um Kinder und Jugendliche aus Spanien und Italien, die Diakonie um diejenigen aus Griechenland und die Arbeiterwohlfahrt (AWO) um diejenigen aus der Türkei und später auch aus Jugoslawien, Tunesien und Marokko. Hier waren in der Hausaufgabenhilfe häufiger auch Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuer aus den jeweiligen Herkunftsländern tätig.⁴⁸

Der zur Verfügung stehende zeitliche Umfang und die dadurch ermöglichte Intensität der Wissensvermittlung entschieden maßgeblich darüber, in welchem Maße sich der Muttersprachliche Unterricht und zum Teil auch die Hausaufgabenhilfe in der Muttersprache zu »real-and-imagined places« im Alltagsleben der Kinder und Jugendlichen herausbilden konnten.

Ähnlich wie bei der Zeit, so zeigte sich allerdings auch bei den Räumen des Muttersprachlichen Unterrichts eine wachsende Tendenz, den Weg in die deutsche Regelschule zu finden. Noch in den 1960er-Jahren war es vorgekommen, dass Muttersprachlicher Unterricht in Wohnunterkünften von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten⁴⁹ oder, in den größeren deutschen Städten, in den Räumlichkeiten von Konsulaten stattfand⁵⁰, doch in den 1970er-Jahren wurde es zur Regel, dass der Muttersprachliche Unterricht in den Klassenräumen deutscher Schulgebäude stattfand. Damit unterschied sich die Raumsituation deutlich von den Bedingungen, unter denen in früheren Jahren DPs oder Exilgruppen aus Mittel- und Osteuropa ihre Kinder unterrichteten, nämlich in den Baracken der DP-Lager, in Heimschulen, Gasthäusern oder kirchlichen Gemeindesälen.⁵¹

45 Internationales Erziehungsjahr 1970 an Rektoren und Leiter der Grund- und Hauptschulen, 30.12.1970, StA Hamburg, 361-2 VI, 3066.

46 Internationales Erziehungsjahr 1970, PM, 9.2.1971, StA Hamburg, 361-9, Abl. 1992/1-766.

47 Schulbehörde an alle Schulen (1973), StA Hamburg, 361-9, 4362.

48 Für die AWO ausführlicher: *Philipp Kufferath/Jürgen Mittag*, *Geschichte der Arbeiterwohlfahrt (AWO)*, Bonn 2019, S. 305f. und 311-315.

49 Lehrerverzeichnis Muttersprachlicher Unterricht und Förderkurse, 1970, StA Hamburg, 361-2 VI, 3208.

50 Vermerk, 2.2.1968, StA Hamburg, 361-2 VI, 3199.

51 Als Beispiel: Innenministerium Baden-Württemberg, Hauptabteilung für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte, an Kultusministerium Baden-Württemberg, 29.10.1965, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 67.

Die räumliche und dadurch auch symbolische Anbindung an die deutsche Schule vermochten die jugendlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie die Lehrkräfte des Muttersprachlichen Unterrichts auf ihre eigene Weise umzugestalten. So konnten Karten, Bilder und dekorativer Schmuck aus dem Herkunftsland die Wände zieren. Da dies aufgrund der Nutzung deutscher Schulgebäude eher temporär und sporadisch möglich war, kam diese Raumgestaltung vor allem anlässlich von Feierlichkeiten zum Tragen.⁵² Mitunter erhielt der Unterricht in den deutschen Schulen neue Eigenbezeichnungen: So firmierte um 1970 der Muttersprachliche Unterricht von 160 Kindern an der Darmstädter Goetheschule und an der Griesheimer Carlo-Mierendorff-Schule in der Selbstdarstellung als »Griechische Schule Darmstadt-Griesheim«⁵³, während in den frühen 1980er-Jahren die Pestalozzischule in Wiesbaden für Aufmerksamkeit im hessischen Kultusministerium sorgte, da die griechische Koordinatorin der Vorbereitungsklassen ihre Korrespondenz an das staatliche Schulamt mit der Amtsbezeichnung Rektorin unterzeichnete⁵⁴ und die griechischen Lehrkräfte sich als »Gymnasiallehrer« sahen, wie Kultusminister Hans Krollmann empört feststellte, da an der Pestalozzischule nur ein Hauptschulabschluss vergeben werden könne.⁵⁵ Die divergierende Bezeichnungspraxis beruhte auf dem Wechselspiel von Ideen, Praktiken und Bedeutungen und konstituierte im Sinne Sojas einen Raum, dessen Verschiedenartigkeit somit je nach Zeitpunkt und betrachtender Position changierte.⁵⁶

Mit den Lehrkräften stand und fiel der Muttersprachliche Unterricht. Die Idealvorstellung von deutschen Schulbehörden und ausländischen Regierungen waren vom jeweiligen Herkunftsland entsandte, professionell ausgebildete Lehrkräfte, die zusätzlich über ausreichende Deutschkenntnisse verfügten, um nicht nur im Muttersprachlichen Unterricht, sondern auch in den Vorbereitungsklassen auf den deutschen Regelunterricht eingesetzt zu werden. Die Verfügbarkeit und die Qualifikationen ausländischer Lehrkräfte boten allerdings immer wieder Anlass zu Diskussionen.⁵⁷

Deshalb sah sich eine Reihe von Migrantinnen und Migranten dazu ermuntert, sich selbst bei den deutschen Kultusverwaltungen zu melden, um die Kinder und Jugendlichen zu betreuen und zu unterrichten.⁵⁸ Dabei gab es unterschiedliche Vorstellungen, ob das angebotene Engagement bevorzugt in den Vorbereitungsklassen

52 Nationale Feierstunde in der Bessunger Turnhalle am 22.3.1970, in: Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt, HHStA Wiesbaden, 504, 909 a.

53 Ebd.

54 Pestalozzischule, Wiesbaden, an Staatliches Schulamt Wiesbaden, 23.6.1981, HHStA Wiesbaden, 806-1, 13; Pestalozzischule, Wiesbaden, an Staatliches Schulamt Wiesbaden, 13.8.1981, HHStA Wiesbaden, 806-1, 13.

55 Hessischer Kultusminister, Krollmann, an Manfred Kanther, 28.7.1981, HHStA Wiesbaden, 806-1, 13.

56 Soja, *Thirdspace*, S. 2; Rau, *Räume*, S. 78f.

57 KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 9. Sitzung am 30./31.1.1980 in Bonn, TOP 6, BArch (Koblenz), B 304, 7769; KMK, AG Unterricht für ausländ. Schüler, 13. Sitzung am 4./5.2.1981 in Bremen, TOP 3, BArch (Koblenz), B 304, 7769; Brian Van Wyck, *Guest Workers in the School? Turkish Teachers and the Production of Knowledge in West German Schools*, in: GG 43, 2017, S. 466–491, hier: S. 483 und 486f.

58 Hessisches Kultusministerium an MdL Armin Clauss, 12.1.1971, HHStA Wiesbaden, 504, 3544.

oder im Muttersprachlichen Unterricht erfolgen sollte. So hielt eine schon länger in Deutschland lebende Türkin, die als Sozialbetreuerin für die AWO und als Dolmetscherin bei Schulreifetests gearbeitet hatte, in ihrem Antrag an die Hamburger Schulbehörde ausdrücklich fest⁵⁹, dass sie nicht unter der Aufsicht des türkischen Generalkonsulats Muttersprachlichen Unterricht erteilen wolle⁶⁰, sondern ihre Aufgabe darin sehe, die Kinder beim Erlernen der deutschen Sprache zu unterstützen.⁶¹ Die Hilfsangebote waren somit nicht nur mit persönlichen und mitunter idealistischen Motiven verbunden, sondern konnten auch politische Positionierungen beinhalten. Dies wirft ein erstes Schlaglicht darauf, dass der *third space* des Bildungsengagements von Migrantinnen und Migranten nicht nur als »real-and-imagined« konstituiert war, sondern auch ein intermediärer Raum konflikthafter Auseinandersetzungen sein konnte.

III. Konflikte im Muttersprachlichen Unterricht

Die Inhalte des Muttersprachlichen Unterrichts waren üblicherweise Sprache, Geschichte und Landeskunde; auch Religion konnte dazugehören.⁶² Durch diese Fächerwahl wies der Muttersprachliche Unterricht häufig eine Tendenz zugunsten von Fragen der Identität, Sinnstiftung und Traditionspflege auf. Hinzu kam, dass um 1970 die meisten Herkunftsländer der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten – mit Ausnahme Italiens – autoritär regiert wurden. Der Kontrast zum Bildungswesen in der Bundesrepublik erschien umso gravierender, als sich hier seit den 1960er-Jahren eine breite Liberalisierungs- und Reformbereitschaft zeigte, die darauf abzielte, Leistungsreserven zu heben und soziale Chancengerechtigkeit durchzusetzen.⁶³

Diese Differenzen ließen sich im Wortsinne schwarz auf weiß an Schulbüchern festmachen. Verwendung fanden im Muttersprachlichen Unterricht bis in die 1980er-Jahre hinein ausnahmslos Schulbücher aus den Herkunftsländern.⁶⁴ Der amerikanische Historiker Brian Van Wyck hat darauf verwiesen, dass türkische Lehrkräfte anfangs oft ohne jegliche Unterrichtsmaterialien improvisieren mussten⁶⁵, allerdings ist dies eher als Sonderfall unter den Entsendeländern zu sehen, denn vor allem aus Spanien und Griechenland, etwas seltener aus Italien, wurden

59 Inci L. an Schulbehörde Hamburg, 27.10.1972, StA Hamburg, 361-9, 4362.

60 Vermerk, 3.11.1972, StA Hamburg, 361-9, 4362.

61 Inci L. an Schulbehörde Hamburg, 27.10.1972, StA Hamburg, 361-9, 4362.

62 KMK, Vermerk Vors. SchA, 9.12.1974, BArch (Koblenz), B 304, 2171-1.

63 Hierzu *Alfons Kenkmann*, Von der bundesdeutschen »Bildungsmisere« zur Bildungsreform in den 60er Jahren, in: *Axel Schildt/Detlef Siegfried/Karl Christian Lammers* (Hrsg.), *Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften*, Hamburg 2000, S. 402–423; *Wilfried Rudloff*, Bildungspolitik als Sozial- und Gesellschaftspolitik. Die Bundesrepublik in den 1960er- und 1970er-Jahren im internationalen Vergleich, in: *AfS* 47, 2007, S. 237–268; *Till Kössler*, Auf der Suche nach einem Ende der Dummheit. Begabung und Intelligenz in den deutschen Bildungsdebatten seit 1900, in: *ders./Constantin Goschler* (Hrsg.), *Vererbung oder Umwelt? Ungleichheit zwischen Biologie und Gesellschaft seit 1945*, Göttingen 2016, S. 103–133.

64 Kultusministerium Baden-Württemberg an KMK, 20.12.1972, BArch (Koblenz), B 304, 3281.

65 *Van Wyck*, *Guest Workers in the School?*, S. 466f.

regelmäßig Schulbücher in die Bundesrepublik geliefert, wie die KMK 1971 in einer Auflistung festhielt.⁶⁶

Vor allem die Schulbücher aus Griechenland rückten rasch in den Blickpunkt einer intensiven politischen, mitunter sogar gewaltsam ausgetragenen Debatte. Griechenland war seit April 1967, als eine kleine Gruppe von Offizieren die Regierungsmacht an sich gerissen hatte, in den Fokus einer kritischen internationalen Öffentlichkeit geraten. Bis in den Deutschen Bundestag drang um 1970 die Frage vor, gestellt vom SPD-Abgeordneten Manfred Wende, der den württembergischen Wahlkreis Waiblingen vertrat, »ob in deutschen Schulen Kinder griechischer Gastarbeiter mittels von der Junta herausgegebener Lehrbücher – speziell in Geschichte – unterrichtet werden, welche eindeutig geschichtsverfälschenden und die Diktatur verherrlichenden Inhalt haben«.⁶⁷

Zeitnah konnte die »Aktion Demokratisches Griechenland« des Kölner Juristen Vassili Mavridis Expertise liefern, da sie in der Broschüre »Griechische Dokumente und Informationen« Auszüge aus bundesweit verwendeten griechischen Schulbüchern ins Deutsche übersetzt hatte.⁶⁸ Initiative zeigte auch das Bundesland Hessen, da dort der Muttersprachliche Unterricht in der Zuständigkeit der Schulbehörden und der Trägerschaft kommunaler deutscher Schulen lag. Das Regierungspräsidium Darmstadt holte im Frühjahr 1970 von griechischen Lehrkräften des Muttersprachlichen Unterrichts mehrere Gutachten zu den verwendeten Schulbüchern ein, die dann rasch den Weg zur KMK fanden.⁶⁹

Konflikte entstanden darüber hinaus um Unterrichtspraktiken und politische Haltungen der Lehrkräfte. Für die Zeit um 1970 sind einige Vorfälle insbesondere dann bekannt geworden, wenn sie überregionale Aufmerksamkeit durch Petitionen an Bundestagsabgeordnete oder durch die mediale Berichterstattung erhielten. Es ist angesichts der in der Forschung bekannten politischen Spannungen unter Migrantinnen und Migranten gerade aus autoritär regierten Herkunftsländern⁷⁰ wahrscheinlich, dass es weitere, lokal begrenzte Auseinandersetzungen um Schule und Bildung gab, und es ist ein Desiderat, entsprechende Quellen noch systematischer in Archiven auf regionaler und kommunaler Ebene zu erschließen. Gleichzeitig besteht die Gefahr einer quellenbedingten Asymmetrie: Konfliktfälle werden hervorgehoben, während der Alltag in den Schulen weitgehend unsichtbar bleibt. Deshalb sind vor allem jene detailliert dokumentierten Vorgänge von Interesse, die über den einzelnen Konflikt hinaus schulische Kontexte und – für die Fragestellung dieses Beitrags – Entstehung und Reichweite eines *third space* erschließen.

Zu den überregional bekannt gewordenen Ereignissen zählten etwa die Auseinandersetzungen um die Abberufung von zwei vermeintlich oppositionell eingestellten griechischen Lehrkräften an der Parkschule Rüsselsheim zurück nach Grie-

66 Liste von Lehrbüchern ausländ. Schüler, 1971, BArch (Koblenz), B 304, 3280.

67 Deutscher Bundestag, Plenarprotokoll, 6. Wahlperiode, 37. Sitzung, 12.3.1970, S. 1867.

68 Griechische Dokumente und Informationen, Oktober/November 1970, H. 28/29, HHStA Wiesbaden, 504, 2000; hierzu auch: KMK, Plenum, 144. Sitzung am 7.5.1971 in Bonn, TOP 12, BArch (Koblenz), B 304, 2057-2.

69 Reg. Präs. Darmstadt an Hessischen Kultusminister, 28.4.1970, BArch (Koblenz), B 304, 2057-1.

70 Grundlegend hierzu *Alexander Clarkson*, *Fragmented Fatherland. Immigration and Cold War Conflict in the Federal Republic of Germany, 1945–1980*, New York/Oxford 2013.

chenland, die der SPD-Bundestagsabgeordnete Hermann Schmitt-Vockenhausen im Deutschen Bundestag zur Sprache brachte⁷¹, oder die in den deutschen Kultusverwaltungen zirkulierende, von den Jungsozialisten im westfälischen Altena verfasste Petition an den SPD-Bundestagsabgeordneten Friedhelm Halfmeier, die unter anderem aufführte, dass der griechische Lehrer einer Übergangsklasse einen Schüler aus politischen Gründen geschlagen habe und selbst Propagandavorträge auf Elternabenden halte.⁷²

Ausführlicher noch sind Vorgänge aus dem Jahr 1970 in Darmstadt überliefert. Überregionale Resonanz verschaffte ihnen die Berichterstattung der Frankfurter Rundschau.⁷³ Vor allem aber entstand ein eigenes, 72 Seiten starkes Heft mit dem Titel »Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt«, das vom Sozialkritischen Arbeitskreis Darmstädter Bürger und der Evangelischen Studentengemeinde Darmstadt »in Zusammenarbeit mit Griechischen Mitbürgern« herausgegeben wurde; den Druck besorgte das Studentenwerk Darmstadt.⁷⁴ Die Dokumentation konzentrierte sich in einem eigenen Abschnitt zum Thema Schule auf das Verhalten eines griechischen Lehrers an der Goetheschule, einer deutschen Schule in kommunaler Trägerschaft.⁷⁵ Stein des Anstoßes bildete eine Feierstunde anlässlich des griechischen Nationalfeiertags, die am 22. März 1970 in der Turnhalle des Darmstädter Stadtteils Bessungen stattfand. Für die Feierstunde war der Saal mit Nationalflaggen, Spruchbändern, einem Porträtbild des Königspaars, aber auch des Obristenführers Georgios Papadopoulos geschmückt. Ein namentlich nicht gekennzeichnete griechischer Berichtersteller hielt zum Verlauf fest:

»Demokratisch gesinnte Griechen protestierten gegen das Bild von Papadopoulos und verlangten seine Entfernung. Den lautstarken, jedoch gewaltlosen Forderungen der demokratischen Griechen setzte ein kleiner Teil bekannter regimetreuer Griechen, von denen manche weder in Darmstadt wohnen noch zur Schule eine Beziehung haben, rohe Gewalt entgegen. Es entstanden tumultartige Situationen, die zu fürchterlichen Schlägereien hätten führen können. Der Polizei, die mit fünf Beamten und einem Kriminalbeamten anwesend war, und vor allem den besonnenen demokratischen Griechen, die auf die unschuldigen Kinder und die demokratisch gesinnte Mehrheit der Elternschaft Rücksicht nahmen, ist es zu verdanken, daß es trotz der zahlenmäßigen Überlegenheit der Demonstranten nicht dazu kam.«⁷⁶

71 Deutscher Bundestag, Plenarprotokoll, 5. Wahlperiode, 200. Sitzung, 29.11.1968, S. 10759; Hermann Schmitt-Vockenhausen, MdB, an Hessischer Kultusminister Ernst Schütte, 24.9.1968, HHStA Wiesbaden, 504, 909 a.

72 Jungsozialisten Altena an Friedhelm Halfmeier, MdB, 28.10.1970, StA Hamburg, Schulbehörde 20. Jhd., 361-9, Abl. 1992/1, 766.

73 *Moritz Neumann*, Griechische Militärlektionen in der Goetheschule, in: Frankfurter Rundschau, 7.8.1970.

74 Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt, HHStA Wiesbaden, 504, 909 a.

75 Hierzu auch: Reg. Präs. Darmstadt an Hessischen Kultusminister, 28.4.1970, BArch (Koblenz), B 304, 2057-1.

76 Nationale Feierstunde in der Bessunger Turnhalle am 22.3.1970, in: Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt, HHStA Wiesbaden, 504, 909 a.

Die Feier löste noch weitere Kritik aus: So habe jeder der Schuljungen auf Veranlassung des Lehrers das Publikum in der Bessunger Turnhalle in militärischer Manier begrüßen müssen⁷⁷, zudem wurde kolportiert, dass die Kinder, als sie die Feier im Unterricht geprobt hatten, »bei dieser Gelegenheit bis an die Zähne mit Spielzeuggewehren, -pistolen und -messern ausgerüstet« gewesen seien.⁷⁸

Zwar standen die griechischen Migrantinnen und Migranten seinerzeit am häufigsten im öffentlichen Fokus, doch stritten auch Migrantinnen und Migranten anderer Herkunftsländer über ihr Bildungsengagement. So berichtete ein italienischer Gewerkschafter und Kommunist, der bei »Gruner + Jahr« in Hamburg als Retuscheur arbeitete, von Forderungen nach einem Italienischunterricht, der nicht mehr dem italienischen Konsulat unterstehen, sondern stattdessen in die deutsche Schule integriert sein sollte:

»Deswegen haben wir eine Veranstaltung in Wilhelmsburg gemacht. Wir haben alle Eltern eingeladen und die Lehrer. Wir wollten darüber diskutieren, welche Möglichkeit [es gibt,] einen Schulausschuss zu bilden, in dem Lehrer und Eltern, Vertreter der Eltern, zusammenarbeiten können. Und der damalige Konsul hat, das war Forattini, [...] verboten die Lehrer, zu dieser Veranstaltung zu gehen. Und wir haben dann die Veranstaltung gemacht, die Lehrer sind nicht gekommen. Und wir haben ein Dokument hergestellt mit einer Unterschrift von den Eltern, haben alles nach Rom zu Pajetta geschickt. Und Pajetta hat eine Anfrage im Parlament gemacht, wieso der Generalkonsul verbietet die Lehrer.«⁷⁹

Über den Grundkonflikt um das »richtige« Wissen für Kinder und Jugendliche hinaus ist in den beiden ausführlicher zitierten Vorfällen die transnationale Anschlusskommunikation von besonderem Interesse: Die italienischen Eltern in Hamburg wandten sich an Rom, an den kommunistischen Abgeordneten Giancarlo Pajetta, und trugen ihr Anliegen damit auf die Bühne des italienischen Parlaments; der Lehrer in Darmstadt wiederum verwendete für sein Einladungsschreiben zur Elternversammlung an der Goetheschule am 19. April 1970 einen Briefkopf der Königlich Griechischen Botschaft und der »Griechischen Volksschule Darmstadt« und unterzeichnete den Brief als »Direktor der Schule«.⁸⁰ Was der deutschen Bildungspolitik als freiwilliges Kursangebot für den Muttersprachlichen Unterricht galt, war für viele Migrantinnen und Migranten eine offizielle Schule, die alle Insignien staatlicher griechischer Macht besaß oder um die sich italienische Abgeordnete zu kümmern hatten. Damit aktualisierten und moderierten die Handelnden noch im Konflikt den *third space*, denn sowohl regimetreue als auch regimekritische Migrantinnen und Migranten schickten – bei aller Kontroversität und Polarisierung – ihre Kinder vorerst in dasselbe Klassenzimmer.

Gegen Ende der 1970er-Jahre erweiterte sich der um Schule und Bildung aufge-spannte *third space* unterschiedlicher Gruppen von Migrantinnen und Migranten um einen neuen Aspekt: die explizite Bezugnahme auf die Wissenschaft. In einer

77 Ebd.

78 »Elternversammlung« in der Goetheschule am 19.4.1970, in: Griechischer Alltag in der Bundesrepublik dokumentiert am Beispiel Darmstadt, HHStA Wiesbaden, 504, 909 a.

79 Interview mit Giuseppe Galvani (Aliasname), Betreuer für italienische Gewerkschaftsmitglieder, 11.10.2000, FZH, WdE, Sign. 667. In der Transkription Pajetta statt Pajetta.

80 Ebd.

Diskussionsveranstaltung mit dem Titel »Kriegshetze und Anachronismus in den griechischen Schulbüchern«⁸¹ richtete ein griechischer Elternverein in Frankfurt am Main Forderungen an das griechische Kultusministerium in Athen, die kritisierten Werke abzuschaffen. Zur Modernisierung von Schulbüchern sollten künftig »alle fortschrittlichen griechischen Pädagogen und Schulbuchautoren herangezogen werden.«⁸² Wichtig war dem Elternverein, seine Forderungen auf wissenschaftliche Untersuchungen zu stützen, und er berief sich dabei insbesondere auf die Studien einer reformorientierten Pädagogikprofessorin an der griechischen Universität Ioannina. Gleichzeitig sollte der Kampf gegen die griechischen Schulbücher in Hessen gemeinsam »mit Unterstützung der hiesigen Studenten und Wissenschaftler« geführt werden.⁸³

Dass hierzu auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit eigener Migrationsgeschichte und transnationalem Werdegang zählten, erscheint naheliegend. Ihren Anteil an der Entwicklung der damals sogenannten Ausländerpädagogik hat die bildungsgeschichtliche Forschung bislang noch nicht herausgearbeitet. Die Thesen und Erkenntnisse dieser Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fügten sich allerdings nicht reibungsfrei in die Forderungen von Elternvereinen ein, die nicht nur Kritik an Schulbüchern übten, sondern mitunter auch auf Grundlage einer nicht näher definierten »wissenschaftlichen Erkenntnis, die der Muttersprache Vorrang in der Schule gibt«, die Einrichtung eigener Schulen beanspruchten.⁸⁴

Der aus Griechenland gebürtige Erziehungswissenschaftler Michael Damanakis etwa, der nach rund zehnjähriger Tätigkeit als Lehrer im Muttersprachlichen Unterricht als Dozent an die Universität-Gesamthochschule Essen gewechselt war⁸⁵, zeigte sich irritiert über den »Auswandererkonservatismus«⁸⁶ vieler Griechinnen und Griechen in der Bundesrepublik. Den Elternvereinen hielt er »Fanatisierung« vor; sie begingen den Fehler, »das heimatliche Bildungssystem und alles, was damit zusammenhängt, zu idealisieren und jegliche Fehler, die sich aus der Verpflanzung des griechischen Bildungssystems auf die Bundesrepublik ergeben, zu übersehen.«⁸⁷ Während zu einseitig die akademische Bildung den Erwartungshorizont der griechischen Eltern in der Bundesrepublik bestimmte, hob Damanakis positiv hervor, dass in Griechenland selbst seit den 1970er-Jahren eine stärkere Tendenz zur

81 Verein griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Frankfurt/M. und Umgebung e. V., Zusammenfassung aus dem Vortrag des Vorsitzenden des Vereins am 21.6.1980, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101; Anachronistisches in griechischen Schulbüchern, in: Frankfurter Rundschau, 23.6.1980.

82 Verein griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Frankfurt/M. und Umgebung e. V., Zusammenfassung aus dem Vortrag des Vorsitzenden des Vereins am 21.6.1980.

83 Ebd.

84 Verband der Vereine griechischer Eltern und Erziehungsberechtigter in Baden-Württemberg e. V., Leonberg, an Präsidenten des Landtags Baden-Württemberg, Gaa, und Kultusminister Baden-Württemberg, Mayer-Vorfelder, 4.2.1981, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101.

85 Die Autoren dieser Einheit, in: *Ernst Apeltauer/Michael Damanakis/Hanne Kratt-Riepl* u. a., *Anfangsunterricht mit ausländischen Schülern*, Tübingen 1983, o. S.

86 *Damanakis*, *Ausbildungsprobleme junger Griechen in Deutschland*, S. 62.

87 Ebd., S. 65.

Berufsausbildung eingesetzt habe⁸⁸, und forderte eine stärkere europäische Orientierung ein, zumal der griechische EG-Beitritt unmittelbar bevorstand.⁸⁹

Eine ähnlich zuspitzende Wortwahl und Thesenbildung bestimmte eine Studie des »Deutschen Jugend-Instituts« (DJI) in München, die von drei Erziehungswissenschaftlern, dem aus der Türkei stammenden Ünal Akpınar, dem Spanier Andrés López-Blasco und dem Niederländer Jan Vink verfasst wurde. Darin konstatierten sie: »Die Gründung nationaler Schulen oder die Einrichtung nationaler Klassen bedeutet de facto die Isolation in ein nationales Getto.«⁹⁰ Die DJI-Autoren machten sich den in der Bundesrepublik zeitgenössisch weitverbreiteten »Ghetto«-Diskurs zu eigen, zugleich zielte ihre Kritik in mehrere Richtungen: Sie galt deutschen Kultusverwaltungen, die solche »Nationalklassen« ermöglichten, ebenso wie jenen ausländischen Eltern, die wirtschaftliche und gesellschaftliche Probleme in den Herkunftsländern nicht hinreichend wahrnahmen und die eine längere Verweildauer in Deutschland als nicht sehr wahrscheinlich ansähen.⁹¹

Ein für viele migrierte Familien schwieriges, wenn nicht gar heikles Thema sprach schließlich der in Tübingen promovierte und in den 1980er-Jahren an der Pädagogischen Hochschule Freiburg tätige Erziehungswissenschaftler Achilles G. Kapsalis an, als er in der Zeitschrift »Ausländerkinder« den Aufsatz »Verhaltensauffälligkeiten und Schulprobleme von Remigrantenkindern in Griechenland« veröffentlichte.⁹²

Der Einbezug von Wissenschaft wirkte sich somit widersprüchlich aus: Einerseits verstärkte sich die transnationale Wissenszirkulation und weitete damit den *third space* des Muttersprachlichen Unterrichts, andererseits zeigte sich Wissenschaft hier auch als ein Referenzsystem mit eigenen Logiken, das seine Untersuchungsgegenstände, Methoden und Argumentationen aus heterogenen Kontexten herleitete und den Erwartungen von Migrantinnen und Migranten keineswegs durchgehend entsprach.

IV. Ein vergrößerter *third space*? »Nationalklassen« und eigene Schulen

Bereits in den 1950er-Jahren hatte die Bundesrepublik eine Reihe von Kulturabkommen, unter anderem mit Frankreich, Italien, Spanien, der Türkei und Griechenland, geschlossen.⁹³ Demnach sollten grundsätzlich ausländische Schulen genehm-

88 Ebd., S. 59–62.

89 Ebd., S. 55.

90 Ünal Akpınar/Andrés López-Blasco/Jan Vink, Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Bestandsaufnahme und Praxishilfen, München 1980 (zuerst 1977), S. 45.

91 Ebd., S. 46.

92 Achilles G. Kapsalis, Verhaltensauffälligkeiten und Schulprobleme von Remigrantenkindern in Griechenland, in: Ausländerkinder, 1987, Nr. 30, S. 22–46.

93 Zur Entstehungsgeschichte der ersten Kulturabkommen: Akten zur Auswärtigen Politik der Bundesrepublik Deutschland (AAPD), hrsg. im Auftrag des Auswärtigen Amtes vom Institut für Zeitgeschichte, 1951: 1. Januar bis 31. Dezember 1951, München 1999, Dok. 78: Aufzeichnung des Legationsrats I. Klasse Salat, 9.5.1951.

migt werden, wenn es reziprok auch deutsche Schulen im jeweiligen Ausland gab.⁹⁴ Allerdings blieben seinerzeit viele Details ungeklärt, sowohl in Bezug auf die Trägerschaft – durch ausländische Regierungen oder durch private Zusammenschlüsse von Migrantinnen und Migranten – als auch in Bezug auf die Finanzierung. In den 1970er-Jahren lebte die Debatte neu auf, da neben dem freiwilligen Muttersprachlichen Unterricht die Idee verbindlich zu besuchender nationaler Klassen oder Schulen bei Migrantinnen und Migranten ebenso wie bei den diplomatischen Vertretungen der Herkunftsländer nach wie vor virulent blieb. Neben der Einrichtung von Privatschulen, die in nennenswerter Zahl nur in Bayern erfolgte, wo immerhin 7,5 % der ausländischen Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 1984/85 griechische Volksschulen besuchten⁹⁵, waren die »Nationalklassen« ein bevorzugtes Organisationsmodell. Umgesetzt wurde es vor allem in den christsozial beziehungsweise christdemokratisch regierten Bundesländern Bayern und Baden-Württemberg, denn hier kam es zu einer Interessenkonvergenz mit einer Bildungs- und Migrationspolitik, die auf eine stärkere Rückkehrförderung setzte.

Das bayerische Kultusministerium hatte sich schon gleich nach den KMK-Empfehlungen vom 3. Dezember 1971 mit einer umfassenden Kritik an diesen hervorgetan und die Umsetzung eines eigenen bayerischen Modells, in Eigendarstellung als »offenes Modell« bezeichnet, angekündigt. Ausgangsthese war, dass die Mehrzahl der »Gastarbeiter« den Willen zur Rückkehr in die Heimat bekunde, und die Lösung dafür, dass der Elternwille und der Muttersprachliche Unterricht stärkere Berücksichtigung finden sollten. Regelmäßig sollten daher an deutschen Schulen in kommunaler Trägerschaft muttersprachliche Klassen eingerichtet werden, und nur wenn der Weg zu einer Schule mit muttersprachlichen Klassen zu weit sei, sollten die Schülerinnen und Schüler in eine deutsche Regelklasse und mit zusätzlicher Förderung in Deutsch aufgenommen werden.⁹⁶ Diese Regelung fand breite und kontroverse Rezeption in der deutschen Bildungspolitik und in der an Bildungsfragen interessierten Öffentlichkeit.⁹⁷

Sowohl zeitgenössisch als auch bildungsgeschichtlich stand die Situation in Baden-Württemberg seltener im Blickpunkt. Der Vorzug einer näheren Analyse besteht allerdings darin, dass die Entwicklung zu »Nationalklassen«, so der gängige Begriff im Südwesten, später einsetzte als in Bayern, dadurch bereits die Kritik an der bisherigen Vorgehensweise aufnahm und rascher zu Anpassungen bereit war. Im Effekt zeigte sich mit den »Nationalklassen« in Baden-Württemberg die förmliche Etablierung eines *third space* in seiner Widersprüchlichkeit und Fragilität.

Kultusminister Wilhelm Hahn kündigte mit Unterstützung der Generalkonsulate Italiens, der Türkei, Jugoslawiens und Griechenlands 1975 die Einrichtung nationa-

94 *Heckel/Seipp*, Schulrechtskunde, S. 145f.

95 *Stefan Harant*, Schulprobleme von Gastarbeiterkindern, in: *Helga Reimann/Horst Reimann* (Hrsg.), *Gastarbeiter. Analyse und Perspektiven eines sozialen Problems*, Opladen 1987, S. 243–263, hier: S. 255.

96 Bayerisches Kultusministerium an Kultusministerien der Länder, 17.1.1973, BArch (Koblenz), B 304, 3282.

97 Hierzu mit weiteren Literaturhinweisen *Detlef Friberg/Manfred Hohmann*, Schulpflicht und Schulrecht. Die Situation in den einzelnen Bundesländern, in: *Manfred Hohmann* (Hrsg.), *Unterricht mit ausländischen Kindern*, Düsseldorf 1976, S. 11–25; *Harant*, *Schulprobleme von Gastarbeiterkindern*, S. 253–262.

ler Klassen als einen Schulversuch an.⁹⁸ Zum Schuljahr 1975/76 starteten die Dammschule und die Reinöhlschule in Heilbronn sowie die Pestalozzischule Ludwigsburg mit türkischen »Nationalklassen« und die Hillerschule Bietigheim mit einer griechischen »Nationalklasse«. Zum Schuljahr 1976/77 kamen weitere Schulen hinzu.⁹⁹ Ursprünglich sollte der Schulversuch auf den Bereich der Grundschule beschränkt bleiben¹⁰⁰, doch gab es seit 1978 auch griechische Hauptschulklassen. Insgesamt ergaben sich bei der Verteilung der »Nationalklassen« deutliche räumliche und ethnische Schwerpunkte: Die Standorte befanden sich fast ausschließlich im Einzugsgebiet Stuttgart sowie an Mannheimer Schulen, und von den mittlerweile 89 »Nationalklassen« hatten sich 15 als türkische, 3 als italienische und 71 als griechische etabliert.¹⁰¹ Dies bedeutete allerdings selbst für griechische Kinder und Jugendliche eine Minderheit. Nach Zahlen aus den frühen 1980er-Jahren gingen circa 60 % von ihnen in deutsche Regelklassen¹⁰², zur Mitte der 1980er-Jahre offenbar bereits circa 80 %.¹⁰³

Die »Nationalklassen« unterschieden sich im zeitlichen Umfang deutlich vom nachmittäglichen Muttersprachlichen Unterricht, dennoch stieg damit nicht zwangsläufig oder proportional der Grad der Differenz zum deutschen Regelunterricht: Vielmehr waren sie noch eher als der Muttersprachliche Unterricht ein hybrides Konstrukt im Sinne Bhabhas mit einem obligatorisch integrierten Deutschunterricht und zwei Lehrkräften für die Klassenleitung – eine deutschsprachige und eine herkunftssprachige Lehrkraft.

Auch dieser *third space* war nicht ohne Konflikte. Recht bald kamen Rückmeldungen aus den Schulen, die auf Probleme bei der Umsetzung des Modells verwiesen: Die Schülerinnen und Schüler hätten Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben in Deutsch.¹⁰⁴ In Schulen wie der Mannheimer Johannes-Kepler-Grundschule kam es in den türkischen Klassen ausschließlich zu Hauptschulempfehlungen, während türkische Kinder in den parallelen Regelklassen auch Realschulempfehlungen erhielten.¹⁰⁵ In der Folge solcher Berichte stellte eine Reihe von Schulen Anträge zur Beendigung des Schulversuchs.¹⁰⁶

98 Pressemitteilung, 28.4.1975, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 73.

99 Vermerk (1977), HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82.

100 Ebd.

101 Oberschulamt Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 18.8.1978, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82. Eine jugoslawische »Nationalklasse« kam, anders als 1975 anvisiert, offenkundig nicht zustande.

102 *Damanakis*, Ausbildungsprobleme junger Griechen in Deutschland, S. 66.

103 *Christos Chrysakopoulos/Ingelore Oomen-Welke*, Griechische und türkische Muttersprachenklassen, in: *Diskussion Deutsch* 17, 1986, S. 389–401, hier: S. 390.

104 Jutta F.: Bericht über das 2. und 3. Schuljahr der griechischen Klasse, Waldhof G+HS, Mannheim, 8.9.1978, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 82.

105 Oberschulamt Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 13.4.1981, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1. Berichte aus einzelnen Schulen: Johannes-Kepler-Schule, Mannheim an Staatliches Schulamt Mannheim, 12.5.1982, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1; ähnlich auch Hilda-Grundschule, Mannheim an Staatliches Schulamt Mannheim, 10.5.1982, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1; zusammenfassend: Oberschulamt Stuttgart an Kultusministerium Baden-Württemberg, 29.4.1982, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1.

106 Kultusministerium Baden-Württemberg an Oberschulamt Stuttgart, 5.5.1982, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1.

Diese Berichte kamen freilich aus einer deutschen Perspektive, die den Bildungserfolg im deutschen Regelunterricht zur obersten Richtschnur nahm. Dagegen sandte die griechische Botschaft in Bonn eigens Vertreter zum Gespräch ins Kultusministerium nach Stuttgart, um ihre Politik gegenüber den Griechinnen und Griechen im Ausland zu erklären.¹⁰⁷ Die Versuchsklassen galten demnach als »Rückkehrerklassen«, daher seien die Hauptfächer in Griechisch zu erteilen. Das Niveau des Lehrplans für die deutsche Hauptschule, an der immer mehr »Nationalklassen« angedockt waren, empfanden die griechischen Diplomaten als »viel zu niedrig« und wünschten speziell für Mathematik und Physik ein »griechisches Niveau« der Wissensvermittlung. Insgesamt sei der deutsche Abschluss weniger entscheidend als der Übergang auf ein griechisches Lyzeum.¹⁰⁸ Eine ähnliche Auffassung äußerte die griechische Lehrerin einer Tübinger »Nationalklasse«, dass nach griechischem Verständnis der deutsche Lehrplan »strukturlos« und »ahistorisch« sei.¹⁰⁹

Nachdem der Modellversuch mit den »Nationalklassen« zu Beginn des Jahrzehnts zwischenzeitlich vor dem Aus zu stehen schien, fiel im Frühjahr 1982 die Entscheidung für eine – wenn auch revidierte – Fortführung.¹¹⁰ Der theoretischen Modellierung des *third space* folgend, entstand eigentlich erst durch diese Revision eine Situation der Transgression, in der starre kulturelle Differenzen herausgefordert werden und durch Aushandlungen an den Differenzlinien zu Hybridität führen.¹¹¹ Konkret historisch übersetzbar ist dies mit Blick auf die Arbeit neu gebildeter bilateraler Kommissionen unter Federführung des Stuttgarter Kultusministeriums, die Unterrichtsinhalte für die »Nationalklassen« erarbeiten sollten. So wurde im Sommer 1982 als erstes eine Kommission, bestehend aus deutschen Regierungsbeamten und türkischen Lehrkräften, zur Entwicklung von Rahmenvorgaben einberufen.¹¹² Sie schloss ihre Arbeit mit der Vorlage von Entwürfen im Juli 1984 ab. Der Lehrplanentwurf enthielt für die Wissensvermittlung in der Grundschule viele allgemeine Themen wie Tiere, Pflanzen, Umwelt, Verkehrserziehung sowie Orientierung in Raum und Zeit.¹¹³ Daneben standen einige türkeispezifische Themen: Dabei war die Türkei insgesamt sehr ländlich geschildert; die »Reformen Atatürks« standen nahezu vereinzelt gegenüber der »Rolle der Traditionen«, »Kleidung«, dem

107 Vermerk zum Gespräch am 19.3.1982, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1; Griechisches Generalkonsulat an Kultusministerium Baden-Württemberg, 31.3.1982, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1. Zu den Bildungsvorstellungen der griechischen Botschaft: *Damanakis*, Ausbildungsprobleme junger Griechen in Deutschland, S. 75–78.

108 Vermerk zum Gespräch am 19.3.1982, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1; Vermerk, 10.12.1982, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/1.

109 Oberschulamit Tübingen an Kultusministerium Baden-Württemberg, 4.1.1982, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 101. Zur Skepsis gegenüber dem »laxen« deutschen Unterrichtsstil auch *Damanakis*, Ausbildungsprobleme junger Griechen in Deutschland, S. 62f.

110 Vermerk, 5.5.1982, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1.

111 *Bhabha*, *Our Neighbours, Ourselves*, S. 10.

112 Vermerk, 31.7.1984, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1; Kultusministerium Baden-Württemberg an Oberschulamit Stuttgart, 20.7.1984, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 90/1; Lehrplanentwurf für Heimat- und Sachunterricht in muttersprachlichen Klassen für türkische Schüler der Grundschule, Endfassung für die Lehrerfortbildung (1983), HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 105.

113 Lehrplanentwurf für Heimat- und Sachunterricht in muttersprachlichen Klassen für türkische Schüler der Grundschule, Endfassung für die Lehrerfortbildung (1983), HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 105.

»Verhalten dem Nachbarn gegenüber«, Vergleichen zwischen türkischen und deutschen Familien, türkischen Feiertagen sowie den Themen »Gäste und Nachbarn unserer Familie« oder »Das Dorf in der Türkei«. Letzteres begründete die Kommission damit, dass viele Eltern aus einem türkischen Dorf stammten. Mit der Behandlung dieses Themas werde bei den Schülerinnen und Schülern »das Zugehörigkeitsgefühl zur Heimat angebahnt beziehungsweise gefördert«. ¹¹⁴ Interessant war die Wortverwendung »angebahrt«, denn damit war impliziert, dass die »Heimat« Türkei für viele in Deutschland aufwachsende Kinder nicht gleichsam natürlich und selbstverständlich existierte, sondern erst zu schaffen sei. Deutlich formulierten dies die Verfasser selbst bei der Einheit »Das Leben in der Türkei«: »Viele türkische Schüler kennen das Heimatland ihrer Eltern zum Teil nur noch aus Erzählungen der Eltern und aus kurzen Aufenthalten in der Türkei.« ¹¹⁵

Was in Baden-Württemberg in einem konzertierten Zusammenspiel von deutschen und türkischen beziehungsweise später auch griechischen Pädagoginnen und Pädagogen erarbeitet wurde, reflektierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit und ohne Migrationsgeschichte weiter. In einem gemeinsamen Aufsatz urteilten Christos Chrysakopoulos und Ingelore Oomen-Welke von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg aufgrund eigener Lehrerfahrung in »Nationalklassen« beziehungsweise »Muttersprachenklassen«, dass die bisherigen Lehrpläne der Migrationssituation der Kinder nicht gerecht geworden seien und daher kaum zu einer bikulturellen Bildung beigetragen hätten. Dabei fiel das Urteil für die türkischen »Nationalklassen« günstiger aus als für die griechischen, da in den erstgenannten »der Gemeinsamkeit ein Stück weiter entgegen« gearbeitet worden sei. ¹¹⁶ Mit Nachdruck plädierten Chrysakopoulos und Oomen-Welke für eine künftige gezielte »Planung mehrkultureller Erziehung«. ¹¹⁷ Dass aus bisherigen Binaritäten etwas Neues und im positiven Sinne Hybrides entstehen kann, schwang als Anspruch in einer Reihe von Projekten mit, die in den 1980er-Jahren einsetzten, so bei der Entwicklung neuer Lehrmaterialien durch deutsch-türkische Teams von Lehrkräften, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Hessen ¹¹⁸ oder in Berlin. ¹¹⁹

Wie sahen die Schülerinnen und Schüler selbst ihren Schulbesuch in einer »Nationalklasse«? Einen archivalischen Glücksfall stellt die Schulzeitung der Abschlussklasse 9b (gr.) an der Friedrich-Ebert-Grund- und Hauptschule in Mannheim dar, denn die systematische Sammlung von Schulzeitungen in Deutschland erfasst in aller Regel nur frühere Jahrzehnte sowie deutschsprachige Schulen und Klassen. Die Mannheimer Schulzeitung, die den Titel »Schlußpunkt« trägt, zeigt auf dem Cover ein vollbepacktes Auto, das in Richtung einer griechischen Fahne unterwegs ist. Aus

114 Ebd.

115 Ebd.

116 *Chrysakopoulos/Oomen-Welke*, Griechische und türkische Muttersprachenklassen, S. 390.

117 Ebd., S. 400.

118 Modellversuch Muttersprachlicher Unterricht, Zwischenbericht, 1987, HHStA Wiesbaden, 504, 8553.

119 *Walter Jungmann*, Türkisch für Europa. Die Berliner Entwicklung von Lehrmaterialien für den Muttersprachunterricht unter den Bedingungen der Migration, Münster/New York 1991; *Birgit Kröner*, Türkçe – Türkisch. Die Berliner Lernmaterialien im Urteil der Lehrer, in: *Klaus Kreiser/Falk Pingel* (Hrsg.), Türkisch als Muttersprache in der Bundesrepublik Deutschland. Schulbücher und Unterrichtskonzepte zwischen zwei Kulturen, Braunschweig 1987, S. 107–116.

dem Auto heraus machen sich die Reisenden in einer Sprachblase mit »Addieu! Deutschland« bemerkbar.

In einem einleitenden, auf Deutsch verfassten Rückblick »Fünf Jahre als griechische Klasse in der FE-HS« berichteten die Schülerinnen und Schüler über ein sehr gutes Verhältnis zur Klassenlehrerin, aber ein anfangs angespanntes zu den Parallelklassen, das sich im Laufe der Zeit besserte. Die griechische Klasse habe sich von 30 Schülerinnen und Schülern auf schließlich 18 verringert. Die Klasse beurteilten die Jugendlichen in ihrem Zusammenhalt äußerst positiv, sie sei »fast wie eine Familie« gewesen. Der Text schloss mit der Bekundung, dass sich viele wohl nur ungerne von der Schule trennten und Angst vor dem Neuen und Ungewissen verspürten und davor, »abgestoßen« zu werden.¹²⁰ Die Formulierung eines nahezu familiären Zusammenhalts und die Sorge vor Ablehnung außerhalb des geschütztes Raumes, des »real-and-imagined place« der griechischen Klasse, stellten zwar leichte, aber doch wahrnehmbare Unterschiede gegenüber der üblichen, zwischen Nostalgie und Zukunftserwartung changierenden Stimmungslage von Jugendlichen angesichts eines Schulabschlusses dar. Im Übrigen fehlten nicht die üblichen Elemente einer Schulzeitung mit Spaßgedichten und Rätseln. Dabei fiel auf, dass ein selbst entworfenes Kreuzworträtsel zwar nach der Klassenlehrerin und dem Rektor der Schule, nach Flüssen in Deutschland und KfZ-Kennzeichen deutscher Städte, nach Tieren, Pflanzen oder Gefühlen fragte, aber an keiner Stelle nach spezifisch griechischen Kontexten.¹²¹ Auch die scherzhaft gereimte Charakteristik aller Schülerinnen und Schüler der Klasse nahm in nur wenigen Fällen Bezug auf »Griechisches«: In einem Fall hörte eine Schülerin den ganzen Tag über griechische Musik, ein anderes Mädchen attestierte sich selbst, dass es mit der deutschen Sprache im Unterricht immer schwieriger für sie geworden sei, es aber erfreulicherweise noch reiche, die Zeitschrift BRAVO zu lesen.¹²²

Bei der persönlichen Charakteristik der verbliebenen 18 Jugendlichen fiel kein konkreter Hinweis auf eine bevorstehende Rückkehr nach Griechenland, auch gab die Schulzeitung insgesamt keinen Aufschluss über ein hierfür spezifisch akkumuliertes Wissen, vielmehr war sie nahezu ausschließlich in deutscher Sprache abgefasst. Dies war insofern bemerkenswert, als es sich um die Abschlusszeitung einer »Nationalklasse« handelte, deren freiwilliger Besuch in aller Regel von stärker auf Rückkehr bedachten Familien gewählt worden war. Der *third space*, der sich um die »Nationalklassen« aufspannte, erschien sowohl mit Blick auf die individuelle Ebene der Schülerinnen und Schüler als auch auf die organisatorische Ebene nicht fester oder dichter als derjenige um die Kurse für den Muttersprachlichen Unterricht. Vielmehr zeigte sich der *third space* hier anschaulich als ein fluides und oft auch temporäres Konstrukt.

120 Schlußpunkt, Klassenzeitung der Kl. 9 b (gr.) – 1984/85 an der Friedrich-Ebert-GHS Mannheim, HStA Stuttgart, EA 3/609, Bü. 91/2.

121 Ebd.

122 Ebd.

Fazit

Die späten 1980er-Jahre markierten einen merklichen Einschnitt in der Geschichte des Muttersprachlichen Unterrichts und der »Nationalklassen«. Die regierungsamtliche Entsendung von Lehrkräften aus den ehemaligen Hauptherkunftsländern der Arbeitsmigration ließ stark nach. Brian Van Wyck hat treffend festgestellt, dass allmählich die Vorstellung davon verloren ging, wie viele ausländische Akteure am Bildungssystem der Bundesrepublik mitgewirkt hatten; speziell die Praxis aus dem Ausland entsandter Lehrkräfte gelte mittlerweile geradezu als »a strange idea«. ¹²³ Zudem trafen sich seit den späten 1980er-Jahren bilaterale Kommissionen und andere mit der Migrationsthematik befasste Gremien immer seltener.

Dafür etablierten sich seit den 1980er-Jahren zunehmend Angebote des Muttersprachlichen Unterrichts auch für jene Kinder und Jugendliche, die nicht mehr den Herkunftsländern der Arbeitsmigration auf Grundlage der bilateralen Anwerbeabkommen zuzurechnen waren. ¹²⁴ Hier kehrten einige Momente der Selbstorganisation wieder, die den Muttersprachlichen Unterricht in den 1960er-Jahren und damit in der Phase vor der Interventionsfreudigkeit der Regierungen und diplomatischen Vertretungen der Entsendeländer geprägt hatten. Darüber hinaus ist in den letzten Jahrzehnten das deutsche Schulsystem durch den stärkeren Einbezug von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sowie das Angebot eines islamischen Religionsunterrichts vielgestaltiger geworden.

Es geht allerdings nicht darum, mit den hier vorgestellten Überlegungen zum *third space* eine ungebrochene Fortschritts- und Erfolgsgeschichte des Einwanderungslands Deutschland zu bieten. Der Blick auf die 1960er- bis 1980er-Jahre zeigt ein spezifisches Setting von Bildungsengagement, das in seinen Rahmenbedingungen, Akteuren und Inhalten eng mit der Arbeitsmigration verknüpft war und nicht umstandslos auf die gegenwärtig wissenschaftlich und medial im Vordergrund stehende Asyl- und Fluchtmigration übertragen werden kann. Der Temporalität von Migrationsprozessen ist hier Rechnung zu tragen. Eine mögliche neue Facette zeigt sich in den 2020er-Jahren mit der zunehmenden Selbstverständlichkeit von Digitalität in den Schulen: Ein Beispiel, das noch eingehender künftiger Untersuchung bedarf, sind die nach dem 24. Februar 2022 aus der Ukraine geflüchteten Kinder und Jugendlichen, die in deutsche Schulen gehen, aber auch ukrainischen Online-Unterricht, zum Teil von ihren früheren Lehrkräften, erhalten. Hier konstituiert sich ein *third space* auch im virtuellen Raum.

Das analytische Konzept des *third space*, gewonnen aus den raumtheoretischen und postkolonialen Überlegungen Edward W. Sojas und Homi K. Bhabhas und diskutiert anhand des gesellschaftlichen Teilbereichs Schule und Bildung, ist ein Angebot, die Migrationsgeschichte Deutschlands neu zu perspektivieren. Statt der gewohnten Narrative von »gescheiterter« oder »gelungener« Integration steht das

123 Van Wyck, Guest Workers in the School?, S. 490.

124 Als Beispiel Cornelia Hagemann, Kontinuitäten und Brüche in der Wissensvermittlung über das Herkunftsland. Die Weitergabe von Wissen über Iran und die persische Kultur an in Deutschland aufwachsende Kinder iranischen Hintergrunds, in: Stephanie Zloch/Lars Müller/Simone Lässig (Hrsg.), Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945, Berlin/Boston 2018, S. 145–168.

»Dritte«, neu Entstehende, Hybride, Autopoietische und auch Herausfordernde im Mittelpunkt und gibt einen eingehenderen Blick auf die Pluralität in einem Einwanderungsland frei.

SYLVIA KESPER-BIERMANN

Emanzipation und Integration

Sprachbildung in Deutschkursen für ›Gastarbeiter*innen‹ in der Bundesrepublik (1974–1990)

Die 1960er- und frühen 1970er-Jahre gelten in der Bundesrepublik als Zeit der Bildungsreformen und des »Bildungsbooms«, dessen Auswirkungen auch die 1980er-Jahre prägten. Bildung spielte als Feld staatlicher Verwaltung und Politik sowie als gesellschaftliches Thema eine herausragende Rolle; die Bildungsforschung nahm einen starken Aufschwung und der Anteil derjenigen, die einen höheren Abschluss an Schulen und Hochschulen anstrebten, expandierte rasant.¹ Im Zentrum der – auch historiografischen – Beschäftigung mit dieser Phase standen Bildungsinstitutionen, vor allem Schulen und Universitäten, unter anderem im Hinblick auf den Zusammenhang von Bildungs- und Gesellschaftspolitik, Fragen der Demokratisierung und Emanzipation sowie Bildungsteilhabe. Die zeitgenössischen Diskussionen über Bildungsungleichheit thematisierten insbesondere die Differenzkategorien »Sozialstatus«, »Geschlecht« und »Religion/Konfession«, was in der Kunstfigur der »katholischen Arbeitertochter vom Lande«² zum Ausdruck kam. »Physische und psychische Beeinträchtigung« sowie »Sprache/Herkunft« als Ungleichheitsdimensionen wurden hingegen in diesem Zusammenhang nur selten thematisiert.³ Letzteres ist umso erstaunlicher, als die Arbeitsmigration aus den Mittelmeeranrainerstaaten seit Mitte der 1950er-Jahre auch das Bildungswesen der Bundesrepublik vor (neue) Herausforderungen stellte. Die historische Migrationsforschung interessiert sich jedoch kaum für die Bildung von Zugewanderten⁴ und auch die bildungshistorische Forschung hat zu diesem Themenfeld erst wenige Untersuchungen vorgelegt. Diese beschäftigen sich mit dem Schulbesuch von »Gastarbeiterkindern«⁵, noch seltener

-
- 1 Vgl. die noch immer grundlegende Überblicksdarstellung: *Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck* (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart, Teilbd. 1: Bundesrepublik Deutschland, München 1998, sowie *Wilfried Rudloff*, *Ungleiche Bildungschancen: Bildungsforschung, öffentlicher Diskurs und Bildungsreform in England und der Bundesrepublik in den Jahren des Bildungsbooms*, in: *Carola Groppe/Gerhard Kluchert/Eva Matthes* (Hrsg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*, Wiesbaden 2015, S. 361–386.
 - 2 Vgl. *Michael Corsten*, *Was ist eigentlich aus den katholischen Arbeitertöchtern vom Lande geworden?*, in: *Dorothea Krüger* (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse*, Wiesbaden 2011, S. 55–67.
 - 3 Vgl. *Marianne Krüger-Potratz*, *Interkulturalität und Minderheiten*, in: *Gerhard Kluchert/Klaus-Peter Horn/Carola Groppe* u. a. (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder*, Bad Heilbrunn 2021, S. 373–380, hier: S. 374.
 - 4 Vgl. etwa den Forschungsüberblick von *Jochen Oltmer*, *Migration vom 19. bis zum 21. Jahrhundert*, München 2016 (zuerst 2009), S. 61, wo lediglich die Zahl »ausländische[r] Schüler« genannt wird.
 - 5 *Z. B. Annemone Bippes*, *»Gastarbeiterkinder« an den Schulen des Landes Hessen 1961–1980*, Hamburg 2011; *Brittany Lehman*, *Teaching Migrant Children in West Germany and Europe, 1949–1992*, Cham 2019.

wird die Geschichte der Erwachsenenbildung von Arbeitsmigrant*innen behandelt.⁶

Ausgehend von diesem Befund wenden sich die folgenden Ausführungen Bildungsangeboten für erwachsene ›Gastarbeiter*innen‹ in den 1970er- und 1980er-Jahren am Beispiel des »Sprachverbands Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.« (im Folgenden: Sprachverband) zu. Dessen Intention war es, so eine ehemalige Mitarbeiterin rückblickend, »durch eine enge und koordinierte Zusammenarbeit aller Beteiligten neue Voraussetzungen für eine wirksamere sprachliche Ausbildung der ausländischen Arbeitnehmer zu schaffen, und damit die wichtigste Bedingung für das Gelingen aller Eingliederungsbemühungen zu erfüllen«.⁷ Somit kann Sprachbildung im Kontext von »Bildungsboom« und Migration untersucht und die Sozialgeschichte der Bildung in der Bundesrepublik um eine bislang vernachlässigte Dimension ergänzt werden.

Der Beitrag geht in drei Schritten vor. Zunächst stellt er den Sprachverband und sein Kursangebot zwischen der Gründung 1974 und der deutschen Vereinigung 1990 vor. Im Mittelpunkt steht anschließend die Frage, welches Verständnis von Bildung seiner Tätigkeit zugrunde lag und inwiefern Vorstellungen von (Un-)Gleichheit dabei eine Rolle spielten. In der Arbeit des Sprachverbands wurde zudem auf die Bedeutung von Deutschkenntnissen für die Eingliederung der Arbeitsmigrant*innen in die bundesdeutsche Gesellschaft hingewiesen. Dementsprechend diskutiert der dritte Teil, welche Semantiken und Sichtweisen auf Integration in diesem Zusammenhang von Bedeutung waren. Als Quellen dienen in erster Linie Veröffentlichungen des Sprachverbands aus den 1970er- und 1980er-Jahren, unter anderem Festschriften, Geschäftsberichte, Schriftenreihen und die von ihm herausgegebene Zeitschrift »Deutsch lernen«.⁸ Hieraus lassen sich Aussagen über die Programmik und das Selbstverständnis der Organisation und ihrer Mitarbeiter*innen ableiten; auch Erfahrungsberichte von Kursleiter*innen befinden sich darunter. Die Perspektive der Teilnehmenden an den Deutschkursen kann auf diese Weise hingegen nicht erfasst und im Rahmen dieses Beitrags daher nicht einbezogen werden.

I. Die Deutschkurse des »Sprachverbands Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.«

Der »Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.« wurde im Mai 1974 unter anderem von den Verbänden der Freien Wohlfahrtspflege, dem Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) sowie dem Bundesministerium für Arbeit

6 Vgl. Sarah Thomsen Vierra, *Turkish Germans in the Federal Republic of Germany. Immigration, Space and Belonging, 1961–1990*, Cambridge 2018; Veronika Fischer, *Erwachsenenbildung im Migrationskontext*, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 2011.

7 Petra Szablewski-Cavuş, *Skizze einer Profilierung. Der Unterricht Deutsch für ausländische Arbeitnehmer*, in: *Deutsch als Zweitsprache, Extraheft 2001*, S. 23–33.

8 *Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern 1975–2000*.

und Sozialordnung (BMAS) und der Bundesanstalt für Arbeit ins Leben gerufen.⁹ Damit reagierten die Beteiligten aus Staat und Zivilgesellschaft auf die Arbeitsmigration aus Mittelmeeranrainerstaaten wie Italien, Spanien, Griechenland und der Türkei seit Mitte der 1950er-Jahre und insbesondere auf den sogenannten Anwerbestopp von 1973. Obwohl man zunächst von einem zeitlich begrenzten Aufenthalt der ›Gastarbeiter*innen‹ in der Bundesrepublik ausgegangen war, wurde bald deutlich, dass viele dauerhaft in Deutschland blieben und ihre Familien nachholten.¹⁰ Daher bekam auch die Frage des Erlernens der deutschen Sprache neue Aufmerksamkeit. Die Deutschkurse des Sprachverbands richteten sich exklusiv an die Zielgruppe der ›ausländischen Arbeitnehmer‹ und waren ausschließlich für Zugewanderte aus den ehemaligen Anwerbeländern sowie aus Mitgliedsstaaten der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) zugänglich.¹¹ Die Herkunft der Teilnehmenden spiegelte die nationale Zusammensetzung der Arbeitsmigrant*innen insgesamt wider. Eine Statistik für das Jahr 1988 zeigt, dass über 60 % der Lernenden in Kursen des Sprachverbands aus der Türkei stammten, dann folgten in großem Abstand mit rund 8 % Personen aus Spanien und Italien. Alle weiteren Nationalitäten waren mit weniger als 5 % vertreten.¹² Allerdings ist mit Blick auf die Gesamtzahlen zu berücksichtigen, dass die Kurse vor Ort die jeweilige lokale Struktur der Herkunftsregionen von Zugewanderten widerspiegeln.

Aufgabe des Sprachverbands als Dachorganisation war es, die öffentlichen Zuschüsse des BMAS zu verwalten und an die Kursträger weiterzuleiten. Deren Höhe stieg von knapp 44.000 DM 1975 auf rund 30 Millionen DM pro Jahr seit Mitte der 1980er-Jahre. Insgesamt stellte der Bund von 1975 bis 1989 über 230 Millionen DM für die Sprachförderung zur Verfügung. Teilweise leisteten die Bundesländer zusätzliche Beiträge und die Kommunen unterstützten die Arbeit etwa durch die Bereitstellung von Räumen.¹³ Das Spektrum der Kursträger reichte von Volkshochschulen über Wohlfahrtsverbände und konfessionelle Träger bis hin zu Initiativgruppen und »ausländischen Organisationen«.¹⁴ Sie führten zwischen 1974 und 1989 pro Jahr durchschnittlich rund 3.200 Kurse durch, die von insgesamt rund 560.000 ›Gastarbeiter*innen‹ besucht wurden.¹⁵ Eine Übersicht für die Jahre 1975 bis 1981 zeigt, dass die überwiegende Mehrheit der Kurse von den Volkshochschulen (über 50 %) sowie dem »Internationalen Bund für Sozialarbeit« (knapp 24 %)

9 Vgl. *Birgit zur Nieden*, »... und deutsch ist wichtig für die Sicherheit!«. Eine kleine Genealogie des Spracherwerbs Deutsch in der BRD, in: *Sabine Hess/Jana Binder/Johannes Moser* (Hrsg.), *No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa*, Bielefeld 2009, S. 123–136, hier: S. 128–131.

10 Vgl. *Ulrich Herbert*, *Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge*, München 2017 (zuerst 2001), S. 202–262.

11 Vgl. *Birgit zur Nieden*, »... und deutsch ist wichtig für die Sicherheit!«, S. 130.

12 Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V., *Geschäftsbericht*, o. O. [Mainz] 1989, S. 30.

13 *Wolfgang Ohndorf*, *Sprachförderung und Integration der ausländischen Arbeitnehmer*, in: *Jochem Kahl/Dagmar Paleit* (Hrsg.), *Fürs Leben Deutsch lernen. 15 Jahre Sprachkursförderung. Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.*, Mainz 1989, S. 9–16, hier: S. 10 f.

14 Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V., *Geschäftsbericht* 1989, S. 7 und 11.

15 *Jochem Kahl*, *Sprachkursförderung durch den Sprachverband: »Richtlinien« und »Grundsätze« seit 1975*, in: *ders./Paleit*, *Fürs Leben Deutsch lernen*, S. 71–78.

durchgeführt wurden. Unter den übrigen Trägern sind insbesondere die sogenannten Initiativgruppen zu nennen, die sich 1979 im »Verband der Initiativgruppen in der Ausländerarbeit e. V.« (VIA, seit 2002 »Verband für Interkulturelle Arbeit«) zusammenschlossen und seitdem in der Statistik immerhin fast 10 % ausmachten.¹⁶ Im Programm der Volkshochschulen bildeten die Sprachkurse einen Teilbereich der »Ausländerarbeit«; dazu kamen beispielsweise Angebote zur beruflichen Weiterqualifikation, zur Beratung und zur Integration von Zugewanderten.¹⁷

Zudem diente die in Mainz angesiedelte Geschäftsstelle des Sprachverbands als überregionale Ansprechpartnerin. Sie qualifizierte Lehrkräfte, begutachtete Lehrwerke und stellte teils selbst angefertigte Lehrmaterialien zur Verfügung.¹⁸ Das Kursangebot differenzierte sich im Laufe der Zeit aus. Neben die allgemeinen Sprachkurse, die im Wesentlichen berufsbegleitend abends angeboten wurden, traten ab 1979 Intensivkurse als Ganztagskurse sowie »Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung junger Ausländer« (bis 1987) und ab 1986 Alphabetisierungskurse.¹⁹ Über die »ausländischen Arbeitnehmer« hinaus hatte man also grundsätzlich auch deren Familienangehörige im Blick, was auch die begleitenden, nicht berufstätigen Ehefrauen einschloss. Doch gab es für sie zunächst nur wenige spezifische Angebote. Die Situation änderte sich im Verlauf der 1980er-Jahre, als diese Zielgruppe zumindest quantitativ einen immer wichtigeren Stellenwert einnahm und auch reine »Frauenkurse« angeboten wurden. Im Jahr 1993 bildeten Frauen mit einem Anteil von 60 % dann bereits die Mehrheit der Teilnehmenden am Kursprogramm.²⁰

Für diese Form des Deutschunterrichts als Zweitsprachenerwerb von Erwachsenen gab es in Westdeutschland keine Vorbilder oder Modelle; ein »detailliertes interdisziplinäres Konzept und seine Anwendungen im Lehrbetrieb mussten von Grund auf »neu« erarbeitet werden.«²¹ Denn man hatte es nicht mit der Gruppe zu tun, die das Goethe-Institut Mitte der 1970er-Jahre in einer Umfrage als typische Deutschlernende im Inland identifizierte: Bei diesen bis dahin dominierenden Teilnehmenden handelte es sich zu knapp 80 % um Studierende, Lehrer*innen, Wissenschaftler*innen, Angestellte sowie Geschäftsleute, die über eine weiterführende Bildung sowie häufig schon über Kenntnisse in einer Fremdsprache verfügten.²² Dass die Teilnehmenden ihre Herkunftssprache auch schriftlich beherrschten und

16 Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V., Geschäftsbericht 1989, S. 23.

17 Gerhard von der Handt, Angebote der Volkshochschulen für ausländische Arbeitnehmer und ihre Familien, in: Kahl/Paleit, Fürs Leben Deutsch lernen, S. 27–30, hier: S. 29.

18 Szablewski-Cavuş, Skizze einer Profilierung, S. 30.

19 Einen Überblick über die verschiedenen Angebote gibt die Festschrift: Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. (Hrsg.), Sprachverband von A–Z. 20 Jahre Deutschkursförderung für ausländische Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen, Mainz 1995.

20 Ebd., S. 34.

21 Bernt Ahrenholz, Ein Blick zurück nach vorn. Migration mit Schwerpunkt auf den 1970er und 1980er Jahren und Perspektiven für die heutige Zeit. Eine Einleitung, in: ders./Martina Rost-Roth (Hrsg.), Ein Blick zurück nach vorn. Frühe deutsche Forschung zu Zweitspracherwerb, Migration, Mehrsprachigkeit und zweitsprachbezogener Sprachdidaktik sowie ihre Bedeutung heute, Berlin/Boston 2021, S. 1–8, hier: S. 2.

22 Vgl. Gerhard Murjahn, Das Wort hat der Kursteilnehmer. Über eine Befragungsaktion an den Unterrichtsstätten des Goethe-Instituts, in: Goethe-Institut (Hrsg.), Jahrbuch 1975/76, München 1976, S. 24–26.

mit Grammatikregeln und -begriffen oder der Benutzung von Wörterbüchern vertraut waren, war in den Kursen des Sprachverbands jedoch häufig nicht der Fall. Es handelte sich vielmehr um Veranstaltungen mit einer sehr heterogenen Zusammensetzung etwa bezüglich Herkunftsregion und -sprache, Aufenthaltsdauer in Deutschland, Alter, Schulbildung und gegebenenfalls Vorkenntnissen.²³ In einem Kurs der Mannheimer Abendakademie befanden sich beispielsweise 1989 Lernende türkischer, griechischer, italienischer und jugoslawischer Herkunft im Alter von 18 bis 30 Jahren. »Einige sind im Rahmen der Familienzusammenführung erst vor kurzem in die Bundesrepublik eingereist, andere haben hier geheiratet, und wiederum andere sind schon länger hier und haben bis jetzt noch nie einen Deutschkurs besucht.«²⁴

Die Bedingungen, unter denen der Unterricht stattfand, waren aus Sicht des Sprachverbands und der Lehrenden nicht ideal. Die Teilnahme war gemäß dem »Prinzip der Freiwilligkeit der Erwachsenenbildung« nicht verpflichtend; das bedeutete umgekehrt auch, dass kein Anspruch darauf bestand.²⁵ Rückblickend kritisierten daher einige ›Gastarbeiter*innen‹, man habe es versäumt, »ihnen gleich nach ihrer Einreise den Besuch eines Deutschkurses anzubieten.«²⁶ Vom Sprachverband wurde in diesem Zusammenhang problematisiert, dass ›ausländische Arbeitnehmer‹ mit im Alltag erworbenen (fehlerhaften) Deutschkenntnissen, dem »Gastarbeiterdeutsch«, in die Kurse kamen.²⁷ Zudem existierten keine einheitlichen Standards bezüglich des Curriculums, der Ziele und Methoden, auch weil der Dachverband lediglich koordinieren und Empfehlungen aussprechen sollte. Im Jahr 1983 bilanzierte beispielsweise eine empirische Untersuchung der Angebote in München: »Tatsache ist, daß sich der Prozeß der Institutionalisierung und Professionalisierung der Spracharbeit noch in einem derart labilen, unstrukturierten, unorganisierten und auch manchmal chaotischen Stadium befindet, so daß eine sinnvolle und kontinuierliche Arbeit als Lehrer schwer möglich ist.«²⁸ Im Rückblick auf seine 20-jährige Tätigkeit wendete der Sprachverband 1995 die ausgebliebene Vereinheitlichung des Curriculums ins Positive und erklärte, man wolle die Teilnehmenden individuell fördern und das sei bei einem einheitlichen Lehrplan nicht möglich.²⁹ Trotz der schwierigen Bedingungen agierten die Mitarbeiter*innen des Sprachverbands sowie die Kursleiter*innen offensichtlich mit großem Engagement. Dagmar Paleit, Mitarbeiterin in der Mainzer Geschäftsstelle, erklärte 1989, allen Beteiligten sei gemeinsam »eine mehr oder weniger starke subjektive Betroffenheit durch die Zielgruppe und der Wille, sich intensiv mit den einzelnen Menschen aus-

23 *Yüksel Pazarkaya*, Sprachkurse mit ausländischen Arbeitern in national und sozial heterogenen Gruppen, in: *Deutsch lernen* 6, 1981, H. 2, S. 23–30, hier: S. 24.

24 *Ahmet Bayaz*, Almanca – Zor Bir Dil. Deutsch – eine schwierige Sprache. Skizzen eines Unterrichtstages »Deutsch für ausländische Arbeitnehmer«, in: *Kahl/Paleit*, *Fürs Leben Deutsch lernen*, S. 39–44, hier: S. 40.

25 *Dagmar Paleit*, Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Kursen des Sprachverbands, in: ebd., S. 83–88, hier: S. 88.

26 *Bayaz*, Almanca – Zor Bir Dil, S. 40.

27 Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V., Sprachverband von A–Z, S. 36.

28 *Hans-Heinrich Rohrer*, Spracharbeit mit ausländischen Arbeitnehmern, Heidelberg 1983, S. 16.

29 Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V., Sprachverband von A–Z, S. 22.

einander zu setzen«. ³⁰ Das hatte auch mit ihrem Verständnis von Sprachbildung zu tun.

II. Sprachbildung für Arbeitsmigrant*innen

Das vom Sprachverband verfolgte Programm lässt sich mit dem Begriff der »Sprachbildung« zusammenfassen. Darunter werden in der erziehungswissenschaftlichen Forschung alle im Rahmen einer Unterrichtssituation, üblicherweise in Bildungsinstitutionen, ergriffenen Maßnahmen verstanden, »deren Ziel es ist, jedem Lernenden eine umfangreiche Entfaltung seiner (gesamt-)sprachlichen Fähigkeiten zu ermöglichen«. Dazu gehörte auch »eine Vermittlung von Textmustern, gesellschaftlichen Normen und Kontextwissen«. ³¹ Die Pädagogin Pia Weische-Alexa formulierte 1979 in der Zeitschrift »Deutsch lernen«, dass Deutschkurse für Arbeitsmigrant*innen »nicht ausschließlich Sprache vermitteln«, sondern es den Teilnehmenden auch ermöglichen sollten, »neue Kenntnisse und Erkenntnisse« zu erwerben. ³² Der Sprachunterricht verfolgte dementsprechend mehrere Ziele. Zum einen ging es darum, die »ausländischen Arbeitnehmer« beim Zweitspracherwerb anzuleiten und zu unterstützen. Dabei sollte sich der Unterricht an der Alltagssprache sowie an alltäglichen Bedürfnissen orientieren und daher mündliche sprachliche Kommunikation statt Grammatiklernen im Vordergrund stehen. Kursleiterin Eva Hutter bezeichnete den Unterricht 1989 dann als praxisorientiert, wenn die Teilnehmenden lernten, »Formulare auszufüllen, mit Telefonbüchern umzugehen, einen Fahrplan zu entziffern, einen Krankenschein auszufüllen«. ³³ Andere forderten, die Deutschkurse müssten Hilfestellungen im Umgang mit der deutschen Bürokratie geben – und zwar sowohl sprachlich als auch im Hinblick auf die Behördenpraxis. ³⁴ Schließlich sollten auch Geschlechterunterschiede berücksichtigt werden, wobei vielfach eher traditionelle Rollenvorstellungen vorherrschten. Bezüglich reiner (Haus-)Frauenkurse vertrat Pia Weische-Alexa 1979 die Auffassung: »Informationen über Gemüsepreise oder Gespräche mit dem Lehrer über Schulprobleme ihrer Kinder werden sie sicherlich mehr zum Deutschlernen motivieren als eine Anleitung zur Reparatur eines Pkws.« ³⁵

Wie bereits erwähnt, gab es kein festes Curriculum; den Kursen des Sprachverbands musste aber ein Lehrbuch zugrunde liegen, welches in der Regel das Unter-

30 *Dagmar Paleit*, Kursleiterfortbildung als Qual., in: *Kahl/dies.*, Fürs Leben Deutsch lernen, S. 49–52, hier: 50.

31 *Andrea Beyer*, Design-orientierte Forschung: Sprachbildung im Lateinunterricht – Theorie praxisnah!, in: *Pegasus-Onlinezeitschrift* 18, 2019, S. 1–18, hier: S. 3. Das Konzept wurde für den schulischen Kontext im Hinblick auf die Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entwickelt.

32 *Pia Weische-Alexa*, Deutschunterricht mit türkischen Hausfrauen. Ein Bericht aus der Unterrichtspraxis, in: *Deutsch lernen* 4, 1979, H. 1, S. 43–51, hier: S. 44.

33 *Bayaz*, *Almanca – Zor Bir Dil*, S. 43.

34 *Hans Barkowski*, *Deutsch für ausländische Arbeiter*. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Mainz 1986 (zuerst 1980), S. 16.

35 *Weische-Alexa*, *Deutschunterricht mit türkischen Hausfrauen*, S. 44.

richtsgeschehen bestimmte.³⁶ Diese Werke orientierten sich vielfach an den Anforderungen des 1972 eingeführten Zertifikats »Deutsch als Fremdsprache«.³⁷ Um den Kursleiter*innen die Auswahl zu erleichtern, entwickelte eine vom Sprachverband initiierte Arbeitsgruppe 1978/79 Kriterien für die Begutachtung der auf dem bundesdeutschen Markt vorhandenen Bücher und veröffentlichte regelmäßig aktualisierte Ergebnisse.³⁸ Speziell für die Zielgruppe der ›Gastarbeiter*innen‹ entwickelte Produkte erschienen allerdings erst ab dem Ende der 1970er-Jahre. Sie enthielten auch Informationen über das Leben in Deutschland.³⁹ Die Landeskunde bildete einen festen Bestandteil des Deutschunterrichts und die Orientierung am Alltagsleben in der Bundesrepublik kam auch dort zum Ausdruck. Die Lehrwerke behandelten Themen wie Familie, Bildungssystem, Wohnen, Essen und Trinken oder Freizeit.⁴⁰ Nach Ansicht der Verfasser von »Deutsch aktiv«, einem der im Sprachunterricht am meisten verwendeten Bücher⁴¹, ergab sich die Auswahl dieser Gegenstände nicht im Hinblick auf bestimmte Kommunikationssituationen, sondern war abhängig von »übergeordneten gesellschaftlichen und pädagogischen Vorstellungen«. Für die Lehrbuchautoren stand dabei die »Persönlichkeitsbildung« der Lernenden im Vordergrund. Insgesamt wird für den Bereich Deutsch als Zweitsprache betont, es habe in den 1970er- und 1980er-Jahren eine »verstärkte Hinwendung zum Lernenden als ›Subjekt‹ des Lernprozesses gegeben«.⁴² Für die Verfasser von »Deutsch aktiv« bedeutete das in zweifacher Hinsicht Konsequenzen: Der Sprachunterricht sollte so gestaltet werden, »daß sich die Persönlichkeit des Lernenden weiterentwickeln kann« und »daß seine soziale Verantwortlichkeit für das Gemeinwesen, seine Bereitschaft zum Engagement, weiter entfaltet werden«.⁴³

Damit war Bildung in einem weit über das Erlernen einer Sprache hinausgehenden umfassenden Sinn als zentrales Ziel der Deutschkurse angesprochen. Die in diesem Zusammenhang verwendeten Formulierungen weisen deutliche Anklänge an die sogenannte klassische Bildungstheorie des späten 18. und frühen 19. Jahr-

36 Hans Barkowski, *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern*, Königstein im Taunus 1982, S. 73.

37 Reiner Schmidt, *Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache*, in: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen u. a. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbbd., Berlin/New York 2010, S. 921–932, hier: S. 925–928.

38 Vgl. Kriterien zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern, in: *Deutsch lernen* 4, 1979, H. 4, S. 3–10, sowie Barkowski, *Deutsch für ausländische Arbeiter*, S. 10.

39 Lilli Marleen Brill, *Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*, Aachen 2005, S. 172–178.

40 Ebd., S. 173.

41 So das Ergebnis einer 1988 veröffentlichten Untersuchung: Karin Behrend-Roth/Michael Fritton/Michael Gadatsch u. a., *Projekt »Sprachkursanalyse«*. Untersuchung der vom Sprachkursverband DfaA e. V. geförderten Sprachkurse zur Entwicklung von Curricula. Endbericht erarbeitet für das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Mainz 1988, S. 72.

42 Renate Faistauer, *Die sprachlichen Fertigkeiten*, in: Krumm/Fandrych/Hufeisen u. a., *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, S. 961–969, hier: S. 964; vgl. auch Brill, *Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*, S. 164.

43 Gerd Neuner/Wolf-Dieter Ortman/Reiner Schmidt u. a., *Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene*, Lehrerhandbuch 1, Berlin/München 1979, S. 126.

hundreds auf, für die vor allem Wilhelm von Humboldt steht.⁴⁴ Sie stellt die sich bildende Person in den Mittelpunkt und betont deren Selbsttätigkeit im Bildungsprozess. Ziel von Bildung war nach Humboldt die ausgewogene Entfaltung aller menschlichen Anlagen oder, wie das oben zitierte Lehrerhandbuch formulierte, die Persönlichkeitsentwicklung. Diese erfolge in Auseinandersetzung mit der Umwelt, wobei Sprachen eine besonders wichtige Rolle als Gegenstand und Medium von Bildungsprozessen zukomme. »Das Erlernen einer fremden Sprache ist für Humboldt deshalb nicht so sehr eine methodisch-didaktische Frage, sondern ein Grundmodus von Bildung überhaupt«, folgerte Hans-Christoph Koller, »nämlich die Bereicherung und Erweiterung der bisherigen Weltansicht«.⁴⁵ Während in den Deutschkursen des Sprachverbands zwar einerseits methodisch-didaktische Fragen des Zweitspracherwerbs zweifellos einen wichtigen Stellenwert einnahmen, kommt in den Aussagen der Beteiligten andererseits deutlich zum Ausdruck, dass sie ihre Arbeit auch als Ermöglichung von Bildungsprozessen im Sinne der klassischen Bildungstheorie verstanden. So erklärten die Verfasser von »Deutsch aktiv«: »Bei der Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten einer fremden Kultur«, wie sie für die ›Gastarbeiter*innen‹ im Deutschunterricht erfolgte, »geht es in ganz besonderem Maß um die Ausbildung von Haltungen/Einstellungen/Wertorientierungen.«⁴⁶

Das führt zum zweiten, damit eng zusammenhängenden Aspekt: Sprachbildung sollte es den ›Gastarbeiter*innen‹ ermöglichen, als mündige Bürger*innen am gesellschaftlichen Leben der Bundesrepublik teilzunehmen.⁴⁷ In diesem Zusammenhang sprach man in den Veröffentlichungen des Sprachverbands von emanzipatorischer Spracharbeit beziehungsweise von »einer wenigstens kritisch-liberalen, mitunter auch emanzipatorischen Sprachhandlungspraxis«.⁴⁸ Damit wurden erziehungswissenschaftliche Konzepte der Zeit aufgegriffen, insbesondere das der sogenannten Kritischen Erziehungswissenschaft. Sie war im Anschluss an die Kritische Theorie Ende der 1960er-Jahre entstanden und dominierte bis in die 1980er-Jahre hinein auch die »bildungstheoretischen Diskurse der Akteure der Erwachsenenbildung«.⁴⁹ Die von der Kritischen Erziehungswissenschaft vertretene normative Orientierung stellte »Emanzipation« in den Mittelpunkt. So formulierte Klaus Mollenhauer 1968: »Für die Erziehungswissenschaft konstitutiv ist das Prinzip, das besagt, daß Erziehung und Bildung ihren Zweck in der Mündigkeit des Subjektes haben; dem korrespondiert, daß das erkenntnisleitende Interesse der Erziehungs-

44 Zum Folgenden *Hans-Christoph Koller*, *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*, Stuttgart 2014 (zuerst 2004), S. 70–87.

45 Ebd., S. 86.

46 *Neuner/Ortmann/Schmidt* u. a., *Deutsch aktiv*, S. 126.

47 Vgl. *Brill*, *Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*, S. 98.

48 *Barkowski*, *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern*, S. 117.

49 *Christine Zeuner*, *Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1970 bis 1990*, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 2015, S. 6.

wissenschaft das Interesse an Emanzipation ist.«⁵⁰ Letztere bezog sich nicht nur auf das einzelne Subjekt, sondern ebenso auf die Gesellschaft als Ganzes. Dass den gesellschaftlichen Dimensionen der Pädagogik besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde, zeigte sich auch an den zeitgleich geführten Diskussionen über den (klassischen) Bildungsbegriff. Er wurde kritisiert und teilweise ganz verworfen, aber auch aktualisiert im Hinblick auf die Bedingungen einer modernen demokratischen Gesellschaft.⁵¹ Von besonderer Bedeutung war dabei die Neukonzeption von Bildung als »zentrale Ziel- und Orientierungskategorie pädagogischer Bemühungen« durch Wolfgang Klafki.⁵² Er definierte Bildung als »Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit«; durch sie sollten Kritikfähigkeit, Argumentationsfähigkeit und Empathie gefördert werden.⁵³ Der Anspruch darauf wurde grundsätzlich allen Menschen einer Gesellschaft zuerkannt, also auch den Arbeitsmigrant*innen.

Dass sich der Sprachverband und sein Umfeld diesem aktualisierten Bildungsbegriff verpflichtet fühlten, zeigte sich nicht nur in der Konzeption der empfohlenen kurstragenden Lehrwerke, sondern beispielsweise auch in der Abgrenzung von einem als traditionell und konventionell verstandenen Fremdsprachenunterricht. Heinz Wilms bezeichnete ihn 1984 in »Deutsch lernen« vor allem zu Beginn als »Phase der Entmündigung und Banalisierung«.⁵⁴ Viktor Augustin und Klaus Haase berichteten 1980 aus ihren Erfahrungen als Kursleiter an der Münchener Volkshochschule, dies gelte gerade für die Arbeitsmigrant*innen, die schon lange in Deutschland lebten und bereits über – allerdings fehlerhafte – Deutschkenntnisse verfügten. Sie würden vielfach mit den »auf banale Weise sozial harmonische Kommunikation darstellenden Lehrbuchtexten weit unter geistigem Niveau angesprochen« und »sprachlich ständig unterfordert«.⁵⁵ Der Unterricht mit den neuen zielgruppenorientierten Büchern sollte dementsprechend Inhalte kontrovers präsentieren und die Lernenden ermutigen, eigene Positionen zu beziehen und sich eine eigene Meinung zu bilden.⁵⁶ Gerade die jüngeren Akteur*innen der Erwachsenenbildung, zu denen auch die an den Sprachkursen Beteiligten zählten, verfolgten die Agenda, »die Emanzipation des Einzelnen sowie die Demokratisierung der Gesellschaft durch kritische Gesellschaftsanalyse voranzubringen«.⁵⁷ Der Germanist Ulrich Steinmüller, später Professor für Deutsch als Zweitsprache an der TU Berlin,

50 Zit. nach *Heinz-Hermann Krüger*, Kritische Erziehungswissenschaft, in: *ders.*, Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Opladen/Toronto 2012 (zuerst 1997), S. 57–82, hier: S. 67.

51 Vgl. *Koller*, Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, S. 93–95.

52 *Wolfgang Klafki*, Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, in: *ders.*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim/Basel 1985, S. 12–30, hier: S. 12.

53 Ebd., S. 17 und 23.

54 *Heinz Wilms*, Deutsch als Zweitsprache – Grenzen des Sprachunterrichts, in: *Deutsch lernen* 9, 1984, H. 4, S. 10–25, hier: S. 10.

55 *Viktor Augustin/Klaus Haase*, Blasen-Geschichten. Arbeitsblätter für Kursteilnehmer. Übungen zur Verbesserung der Sprech- und Schreibfertigkeiten, Bonn/Frankfurt am Main 1980, o. S.

56 *Brill*, Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache, S. 175.

57 *Zeuner*, Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1970 bis 1990, S. 7.

formulierte daher 1978 als Ziel des Sprachunterrichts die »soziale Handlungsfähigkeit«, die er bewusst nicht als »Anpassung an bestehende gesellschaftliche Verhältnisse und ein Unterordnen unter gesellschaftliche Zwänge« ansah, um ein »unauffälliges«, konfliktfreies Existieren in unserer Gesellschaft« zu ermöglichen. Vielmehr sollte der »ausländische Arbeiter« befähigt werden, »sich und seine Umwelt in gesellschaftlichen Handlungszusammenhängen zu sehen, diese Zusammenhänge zu erkennen und auf ihre Bedingungen hin zu analysieren«. ⁵⁸ Diese Vorstellungen standen im Einklang mit den gesamtgesellschaftlich eine »quasi-hegemoniale Position« einnehmenden Zielen der Bildungsreformen insgesamt, die Sonja Levsen mit den Stichworten »Emanzipation«, »Demokratisierung«, »Mündigkeit« sowie »Erziehung zu Konflikt und zum politischen Handeln« beschrieben hat. ⁵⁹ Die Rolle, die der Sprachkompetenz im Hinblick auf die Gruppe der erwachsenen Zugewanderten zugeschrieben wurde, unterschied sich jedoch offensichtlich von den Diskussionen über die institutionalisierte Bildung in westdeutschen Schulen. Während »Sprachbeherrschung [...] als Weg der Befreiung und der Chancengleichheit« ⁶⁰ für deutschsprachige Kinder aus unteren sozialen Schichten in der Bundesrepublik eher weniger Bedeutung zukam, war zumindest für die Aktiven des Sprachverbands die Beherrschung des Deutschen für die Gruppe der erwachsenen Zugewanderten zentral.

Entsprechend der den gesellschaftlichen Bedingungen von Bildungsprozessen zugemessenen hohen Bedeutung erschien die Berücksichtigung der sozialen Lage und der Lebensbedingungen der »Gastarbeiter*innen« für einen erfolgreichen Deutschunterricht unabdingbar. Steinmüller erklärte, es sei »falsch, wollte man die Schwierigkeiten ausländischer Arbeiter und ihrer Familien in unserer Gesellschaft auf die Schwierigkeiten der Verständigung mit der deutschen Wohnbevölkerung reduzieren«. Denn die »eigentlichen Schwierigkeiten« lägen im gesellschaftspolitischen und sozioökonomischen Bereich: »die soziale Situation im Wohnbezirk, die Arbeitsplatzsituation, die rechtliche Unsicherheit, der Verkehr mit Behörden«. ⁶¹ Zahlreiche Veröffentlichungen des Sprachverbands behandelten daher (auch) diese Aspekte, da erfolgreiche Sprachbildungsprozesse im oben beschriebenen Sinn nur möglich erschienen, wenn die Wechselwirkungen zwischen pädagogischem Handeln und Gesellschaft in Rechnung gestellt wurden. Dementsprechend begann das in der vom Sprachverband herausgegebenen Reihe »Lernen mit Ausländern« 1980 erschienene »Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern« mit dem Kapitel »Wovon man ausgehen muß, wenn man Deutschunterricht für ausländische Arbeiter machen will: Die sozialen Bedingungen«. ⁶²

»Soziale Ungleichheit« beziehungsweise »Klasse« spielten als Differenzkategorien in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle. Die »ausländischen Arbeitneh-

58 Ulrich Steinmüller, Sprachunterricht für ausländische Arbeiter? Überlegungen zu Kommunikationsfähigkeit und Sprachvermittlung, in: Linguistische Berichte – Papier 56, 1978, o. S.

59 Vgl. Sonja Levsen, Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich, 1945–1975, Göttingen 2019, S. 470–483 und 493–504.

60 Ebd., S. 504.

61 Steinmüller, Sprachunterricht für ausländische Arbeiter?.

62 Hans Barkowski/Ulrike Harnisch/Sigrid Kumm (Hrsg.), Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern, Königstein im Taunus 1980, S. 17 ff.

mer« wurden selbstverständlich als Teil der Arbeiterklasse gesehen, allerdings im Vergleich mit ihren deutschen Kolleg*innen von zusätzlichen Schwierigkeiten und Diskriminierungen betroffen. Dazu rechnete man unter anderem die Ausländerfeindlichkeit und die sogenannte Unterschichtung. Damit war gemeint, dass die zugewanderten ›Gastarbeiter*innen‹ eine neue soziale Schicht unterhalb der bestehenden Schichtverteilung der westdeutschen Gesellschaft bildeten und somit den sozialen Aufstieg der einheimischen Arbeiterschaft ermöglichten.⁶³ Weil aus Sicht des Sprachverbands die mangelnde Kenntnis oder gar die Unkenntnis der deutschen Sprache in diesem Zusammenhang eine maßgebliche Rolle spielte, sollten die Deutschkurse dazu beitragen, dass die ›Gastarbeiter*innen‹ ein Klassenbewusstsein entwickelten und so bei der Überwindung ihrer schlechten Lebensbedingungen selbst aktiv werden konnten. In diesem Sinn erklärte das in Publikationen von Sprachverbands-Mitarbeiter*innen häufig zitierte »Kommuniqué« der »Tagung ausländischer Arbeiter« in Büdingen 1974: »Ohne die deutsche Sprache zu beherrschen, sind sie weitgehend hilflos und werden nie fähig sein, ihre Interessen wahrzunehmen [...]. Das Erlernen der deutschen Sprache sollte in sich kein Ziel, sondern nur ein wichtiges Instrument für die Bewußtwerdung der eigenen Lage, für den Aufbau der Solidarität und die Durchsetzung der eigenen Interessen sein.«⁶⁴ Diese von den Beteiligten formulierten Aufgaben und Ziele des Sprachunterrichts verwiesen auf die Traditionen klassischer Arbeiterbildung, deren Aktualisierung während der 1970er-Jahre in der Bundesrepublik gerade im Bereich der Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle spielte.⁶⁵ Das Lehrwerkgutachten des Sprachverbands hob diese »Parteinahme« explizit hervor, es bezeichnete den Sprachunterricht als Bestandteil von Arbeiterbildung und nannte Solidarität als wichtigstes Lernziel.⁶⁶ Dementsprechend sollten auch die Lehr-Lern-Settings kollektiv und solidarisch organisiert sein. Das Verhältnis der »ausländischen« zu den bundesrepublikanischen Arbeiter*innen wurde jedoch auch mit dem Hinweis problematisiert, Interessengleichheit innerhalb der Klasse existiere nicht, sondern es sei eher eine Spaltung zwischen Einheimischen und Zugewanderten festzustellen.⁶⁷

Als Mittel zur Erfüllung der für die Bildungsreformen insgesamt charakteristischen Forderung nach Chancengleichheit setzte die westdeutsche Pädagogik einschließlich der Erwachsenenbildung vor allem während der 1970er-Jahre auf die Entwicklung von spezifischen Bildungsangeboten für solche gesellschaftlichen Gruppen, die sie als benachteiligt ansah. Dazu gehörten auch die in Deutschland lebenden ›Ausländer*innen‹.⁶⁸ Der Sprachverband repräsentierte diese Herangehensweise schon allein durch seine Gründung und seine Zuständigkeit ausschließlich für die ›Gastarbeiter*innen‹. Aber auch viele der erwähnten Veröffentlichun-

63 Klaus J. Bade, Versäumte Integrationschancen und nachholende Integrationspolitik, in: ders./Hans-Georg Hiesseric (Hrsg.), Nachholende Integrationspolitik und Gestaltungsperspektiven der Integrationspraxis, Göttingen 2007, S. 21–95, hier: S. 45.

64 Zit. nach Szablewski-Cavuş, Skizze einer Profilierung, S. 27.

65 Zeuner, Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1970 bis 1990, S. 7.

66 Barkowski, Deutsch für ausländische Arbeiter, S. 9 und 14.

67 Barkowski/Harnisch/Kumm, Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern, S. 22–24.

68 Vgl. Zeuner, Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1970 bis 1990, S. 21 f.

gen, etwa »Deutsch lernen« mit dem Untertitel »Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern«, machten die Zielgruppenorientierung programmatisch deutlich. Zumindest den Aktiven des Sprachverbands erschien im hier betrachteten Zeitraum die sogenannte kompensatorische (Sprach-)Erziehung für Menschen aus benachteiligten Lebenslagen, in diesem Fall für die der untersten sozialen Schicht zugerechneten Zugewanderten, als überzeugende Strategie.⁶⁹

Die Zeitschrift »Deutsch lernen« bot auch einen Rahmen für den Austausch mit anderen Vertreter*innen der sogenannten Ausländerpädagogik, die sich an bundesdeutschen Universitäten zu etablieren begann und ihr Interesse vor allem auf den Unterricht von »Gastarbeiterkindern« an Schulen konzentrierte. Als problematisch an einer solchen Perspektive wurde bereits in den 1980er-Jahren gesehen, dass die Definition von benachteiligten Gruppen – seien es Ausländer*innen, Arbeiter*innen oder Frauen – implizierte, dass diesen im Vergleich mit der übrigen Gesellschaft etwas fehle und dass dieser Mangel durch pädagogische Maßnahmen ausgeglichen werden müsse. Diese unter dem Stichwort »Defizithypothese« formulierte Kritik kam aus den eigenen Reihen und führte schließlich dazu, dass an die Stelle von »Ausländerpädagogik« die bis heute geläufige Selbstbezeichnung »Interkulturelle Pädagogik« trat.⁷⁰ Ferner trug der Zielgruppenansatz dazu bei, die »Gastarbeiter*innen« als eigenständige, von der Aufnahmegesellschaft deutlich unterscheidbare Gruppe zu konstruieren. So war im Lehrerhandbuch zu »Themen«, einem in den Kursen des Sprachverbands verwendeten Lehrwerk aus den frühen 1980er-Jahren, zu lesen, dass »Ausländer im Inland natürlich Ausländer bleiben und die deutschsprachigen Länder immer aus dem Blickwinkel des Fremden sehen«.⁷¹ Das hatte auch Einfluss auf die zeitgenössischen Debatten über Integration.

III. Integration durch Sprache

An erster Stelle der Vereinszwecke nannte die Satzung des Sprachverbands die »berufliche und soziale Integration« der »Gastarbeiter*innen« und ihrer Familienangehörigen in die westdeutsche Gesellschaft.⁷² Diesen Standpunkt unterstrichen, mit unterschiedlicher Akzentuierung, die Mitglieder des Vereins. Wolfgang Ohndorf erklärte als Vertreter des BMAS zum 15-jährigen Bestehen des Sprachverbands 1989 rückblickend, Integration sei seit Mitte der 1970er-Jahre ein zentrales Ziel der Bundesregierung gewesen und die Sprachkurse ein wichtiges Mittel dazu.⁷³ Aus demselben Anlass nahm Karl-Heinz Goebels, Leiter der Abteilung Ausländische Arbeitneh-

69 Vgl. *Renate Valtin*, Das Reformprojekt der kompensatorischen Erziehung: Nostalgie oder Notwendigkeit?, in: *Ada Sasse/dies.* (Hrsg.), *Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy*, Berlin 2006, S. 14–23.

70 *Ingrid Gogolin/Marianne Krüger-Potratz*, Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium, Opladen/Toronto 2020 (zuerst 2006), S. 144–150.

71 *Mechthild Gerdes/Heidelies Müller/Hartmut Aufderstraße* u. a., *Themen 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch*, München 1984, S. 12.

72 § 2 (1) der Vereinssatzung in der Fassung vom 29.11.1988, in: *Kahl/Paleit*, *Fürs Leben Deutsch lernen*, S. 93.

73 *Ohndorf*, *Sprachförderung und Integration der ausländischen Arbeitnehmer*.

mer beim DGB-Bundesverband, Stellung zur »Notwendigkeit von Sprachunterricht aus gewerkschaftlicher Sicht« und erklärte: »Integration ist nicht nur die Chance haben, sein Leben so zu gestalten wie die vergleichbaren Einheimischen, sondern auch, die vorhandenen Rechte optimal zu nutzen und Beteiligungsrechte voll auszus schöpfen.«⁷⁴ Diejenigen, die an den Sprachkursen mitwirkten, sei es als Geldgeber, als Vereinsmitglieder, als Mitarbeiter*innen der Geschäftsstelle oder Kursleiter*innen, waren übereinstimmend der Meinung, dass Integration erreicht werden müsse. Sie beteiligten sich nicht an gesellschaftlichen Diskussionen darüber, ob diese überhaupt wünschenswert oder notwendig sei. Denn offiziell blieb die (west-)deutsche Politik bis zum Ende der 1990er-Jahre bei der Linie, Deutschland sei kein Einwanderungsland.⁷⁵ Der Sprachverband ist somit ein Beispiel dafür, wie die Bundesrepublik auf der Rückseite einer »Semantik der Nichtanerkennung« und »geradezu geschützt durch diese politische Verleugnung pragmatisch soziale Integration administrativ organisierte«.⁷⁶

Aus ihrer eigenen Erfahrung berichteten die Verfasser*innen des »Handbuchs für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern« 1980, dass für die Teilnahme an einem Kurs verschiedene Motive eine Rolle spielten. Dazu gehörte zum einen die Verbesserung sozialer und beruflicher Aufstiegschancen. Zum anderen war für viele weniger die eigene Integration von Bedeutung, als »mit Deutschkenntnissen die Möglichkeit zu gewinnen, [...] die Entfremdung von den teilweise in die fremde Gesellschaft integrierten Kindern [...] aufhalten zu können«.⁷⁷ Wie die Deutschkurse ganz konkret in der Praxis Integration fördern sollten und was das für die Gestaltung des Unterrichts bedeutete, lässt sich auf der Basis der vorliegenden Quellen sowie des derzeitigen Forschungsstands nur ansatzweise beurteilen. Exemplarisch kann der Einsatz von Unterrichtsfilmen betrachtet werden, auf den man seit Mitte der 1960er-Jahre große Hoffnungen setzte. Im Jahr 1966 produzierte das Goethe-Institut gemeinsam mit dem Bayerischen Rundfunk im Auftrag des Auswärtigen Amts den ersten Sprachlehrfilm »Guten Tag«. Er war ursprünglich als Fernsprehkurs für Deutschlernende im Ausland gedacht, doch empfahl man ihn auch als »Hilfe zur Eingliederung ausländischer Arbeitnehmer« im Inland.⁷⁸ Der Film bestand aus insgesamt 26 Episoden von jeweils 10 bis 15 Minuten Länge, die unterschiedliche Alltagssituationen zeigten. Bei seiner Verwendung in Sprachkursen für »Gastarbeiter*innen« lag jeder Unterrichtseinheit eine Filmsequenz zugrunde: Nach einer Wiederholungsphase zu Beginn wurde eine neue Episode gezeigt, darauf folgten Hör- und Nachsprehübungen sowie eine Vertiefungsphase mit dem Einprägen von Schlüsselsätzen. Schallplatten oder Tonbänder sowie Dias und ein Lehrwerk vervollständigten das Medienpaket. Ziel sollte es sein, durch Nachah-

74 Karl-Heinz Goebels, Deutsch für ausländische Arbeitnehmer: Die Notwendigkeit von Sprachunterricht aus gewerkschaftlicher Sicht, in: ebd., S. 17–18, hier: S. 17.

75 Gogolin/Krüger-Potratz, Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, S. 41 f.

76 Michael Bommes, Integration durch Sprache als politisches Konzept, in: Ulrike Davy/Albrecht Weber (Hrsg.), Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz, Baden-Baden 2006, S. 59–87, hier: S. 60.

77 Barkowski/Harnisch/Kumm, Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern, S. 26 und 142.

78 Vgl. Rudolf Schneider, Deutschunterricht als Hilfe zur Eingliederung ausländischer Arbeitnehmer, in: Bundesarbeitsblatt 7/8, 1971, S. 447–453.

mung in die deutsche Umgangssprache einzuführen, »ohne ausführliche – am besten ganz ohne – grammatische Erklärungen«. Auf diesem Weg wurde nach Ansicht des Autors Rudolf Schneider gleichzeitig quasi automatisch Integration erreicht, »denn mit der sprachlich richtigen Formulierung hat ›soziale Eingliederung‹ stattgefunden«. ⁷⁹

Als Vorteil gab er an, das Medium motiviere die Lernenden in besonderer Weise: Die Filmvorführung »vermittelt [...] die Illusion eines spielerischen Zugangs zur Sprache. Sie fängt die Aufmerksamkeit der Gruppe ein, sammelt die Individuen auf eine gemeinsame Informationsquelle, kumuliert Spannungen«. Ferner, so fuhr er fort, ermögliche es die Episodenstruktur, den »Filmlehrgang« flexibel und differenziert an die jeweiligen Gruppen anzupassen. ⁸⁰ Offensichtlich überzeugte das Konzept auch das BMAS, denn es gab beim Goethe-Institut den Film »Viel Glück in Deutschland« in Auftrag. Er wurde 1974 fertiggestellt und hatte, anders als sein Vorgänger, die ›Gastarbeiter*innen‹ im Inland als Zielgruppe explizit im Blick. ⁸¹ Beibehalten wurde die Struktur aus mehreren – in diesem Fall zwölf – Kurzgeschichten. Der Gesamtumfang des darauf basierenden Unterrichts betrug 120 Stunden. Dazu organisierte das Goethe-Institut Schulungen für Kursleiter*innen am nordhessischen Standort Arolsen. ⁸² Die ersten »Richtlinien zur Förderung von Sprachkursen und unterrichtspraktischen Seminaren«, vom Vorstand des Sprachverbands 1975 verabschiedet, gingen vom ausschließlichen Einsatz der Sprachlehrfilme im Unterricht aus, die kostenlos an die Kursträger verliehen wurden. ⁸³ Der erhoffte Erfolg trat jedoch nicht ein. Bei der Verwendung von »Guten Tag« sei »die Klage [...] unüberhörbar, erklärte Alfred J. Tumat von der Pädagogischen Hochschule Kiel 1972; »nach Ansicht der Unterrichtsbeteiligten« komme es »auf die Fähigkeit und die Initiative des Lehrers an, der einen schlecht aufbereiteten Lehrstoff vermitteln sollte«. ⁸⁴ Eine zielgruppengerechte Unterrichtsmethode sei so noch nicht gefunden. Dieses negative Urteil aus der Praxis änderte sich auch mit dem Film »Viel Glück in Deutschland« nicht. Ihm wurde vielmehr bescheinigt, die Situation der Arbeitsmigrant*innen in der Bundesrepublik stark zu beschönigen und daher auf Ablehnung zu stoßen. ⁸⁵ »Viel Glück in Deutschland« wurde deshalb fast gar nicht in den Kursen eingesetzt, stattdessen arbeiteten die Kursleiter*innen eher mit selbst hergestellten Materialien, insbesondere mit Comics und anderen Zeichnungen. ⁸⁶ Bereits 1979 wurden die Filme vom Sprachverband nicht mehr als Lehrmaterial für den

79 Ebd., S. 453.

80 Ebd., S. 450.

81 Vgl. zur *Nieden*, »... und deutsch ist wichtig für die Sicherheit!«, S. 123 f.

82 Vgl. Alfred J. Tumat, *Deutsch als Fremdsprache im Unterricht mit ausländischen Arbeitnehmern. Unterrichtsmaterial – Informationen*, hrsg. vom Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holstein, [Kiel] 1972.

83 Kahl, *Sprachkursförderung durch den Sprachverband*, S. 71.

84 Tumat, *Deutsch als Fremdsprache*, S. 8.

85 Rohrer, *Spracharbeit mit ausländischen Arbeitnehmern*, S. 85.

86 Vgl. Sylvia Kesper-Biermann, »... daß das Fremde nicht fremd zu sein braucht«. Comics im Sprachunterricht für bundesrepublikanische ›Gastarbeiter‹ in den 1970er und 1980er Jahren, in: Christine Gundermann (Hrsg.), *Zwischenräume – Geschlecht und Diversität im Comic*, Berlin 2021, S. 37–59, hier: S. 46.

Unterricht empfohlen, sondern nur noch in Lehrer*innenfortbildungen eingesetzt – »als Beispiel dafür, wie man es besser *nicht* machen sollte«. ⁸⁷

Zudem blieben die Vorstellungen davon, was genau unter »Integration« zu verstehen sei und welche Schritte in diese Richtung konkret zu unternehmen seien, im Umfeld des Sprachverbands vage und mehrdeutig. Darin spiegelt sich die allgemeine Bedeutungsoffenheit des Begriffs im Bereich der (deutschsprachigen) Pädagogik wider, wo er vor allem in den 1970er- und 1980er-Jahren Konjunktur hatte. ⁸⁸ Generell lässt sich feststellen, dass der dem Integrationsbegriff innewohnende Veränderungsimperativ ⁸⁹ von den Aktiven des Sprachverbands deutlich hervorgehoben wurde, um Ziele und Programme für den Deutschunterricht zu formulieren, aber auch, um die eigene Bedeutung beziehungsweise die Bedeutung der Sprachkurse für ›ausländische Arbeitnehmer‹ hervorzuheben. Dass Deutschkenntnisse eine unabdingbare Voraussetzung für Integration seien, betonten sie ebenfalls. Im Jahrbuch des Goethe-Instituts hieß es beispielsweise 1972: »Vor allem aber ist die sprachliche Förderung ausländischer Arbeitnehmer und ihrer Angehörigen eine entscheidend wichtige Voraussetzung für ihre berufliche Qualifikation und soziale Integration.« ⁹⁰ Die letztere Formulierung findet sich in den Veröffentlichungen des Sprachverbands sehr häufig; teilweise wird in einem Atemzug von sozialer und sprachlicher Integration gesprochen. ⁹¹ Die unter anderem in der Satzung erwähnte berufliche Integration bezog sich weniger auf die sogenannte erste Generation der ›Gastarbeiter*innen‹ als anfängliche Hauptzielgruppe der Kurse, da diese ja als Arbeitskräfte angeworben worden und in dieser Hinsicht bereits in den Arbeitsmarkt integriert waren. Ihre Bedeutung spielte jedoch zunehmend in den 1980er-Jahren im Hinblick auf die sogenannte zweite Generation eine Rolle, für die dann vom Sprachverband unter anderem spezifische »Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung junger Ausländer« angeboten wurden.

Insgesamt kann für den betrachteten Zeitraum von einer einheitlichen Verwendung des Begriffs »Integration« keine Rede sein, denn in den »Sprachverbands«-Publikationen wurde häufig auch von »Eingliederung« gesprochen oder andere synonyme Formulierungen verwendet. So vertrat Pia Weische-Alexa die Meinung: »Der Erwerb der deutschen Sprache könnte vielen Frauen zu mehr Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen verhelfen und würde es ihnen erleichtern, sich in die deutsche Gesellschaft einzufinden oder sich zumindest mit ihr abzufinden.« Sie stellte aber gleichzeitig fest, der bisherige Deutschunterricht erreiche »den größten

87 Kahl, Sprachkursförderung durch den Sprachverband, S. 74.

88 Vgl. Patrick Bühler, Ein »verwaschene[s] Fremdwort«?. »Integration« in der Pädagogik 1954–1994, in: Michaela Vogt/Mai-Anh Boger/ders. (Hrsg.), Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen, Bad Heilbrunn 2021, S. 121–138, hier: S. 127. Eine ausführliche Begriffsgeschichte fehlt bislang.

89 Vgl. Özkan Ezli/Andreas Langenohl/Valentin Rauer u. a., Einleitung, in: dies. (Hrsg.), Die Integrationsdebatte zwischen Assimilation und Diversität. Grenzziehungen in Theorie, Kunst und Gesellschaft, Bielefeld 2013, S. 9–21, hier: S. 10.

90 Gustav Wackwitz, Über die kulturpolitische Bedeutung der Unterrichtsstätten im Inland, in: Goethe-Institut (Hrsg.), Jahrbuch 1972, München 1973, S. 35–39, hier: S. 38.

91 Kahl, Sprachkursförderung durch den Sprachverband, S. 74.

Prozentsatz ausländischer Arbeiterfrauen nicht«. ⁹² Wie in diesem Beispiel handelte es sich immer um Zukunftsperspektiven, die mal mehr, mal weniger optimistisch eingeschätzt wurden. Integration war dementsprechend ein erstrebenswertes Ziel, das mithilfe des Deutschunterrichts erreicht werden sollte, beschrieb aber nicht den Ist-Zustand. Einigkeit bestand bei den Aktiven im Umfeld des Sprachverbands hingegen darin, sich von einer negativ konnotierten und als »Anpassungs- und Unterordnungsprozeß der Ausländer an Normen deutscher Kultur und Gesellschaft« verstandenen Assimilation eindeutig abzugrenzen. ⁹³

Das hatte auch mit dem Verständnis von Integration als »wechselseitige[m] Austausch und Lernprozeß von Deutschen und Ausländern« zu tun, so etwa Hans-Heinrich Rohrer in Bezug auf die Situation in München. ⁹⁴ Es wurde also dezidiert nicht nur die Erwartungshaltung gegenüber den Arbeitsmigrant*innen formuliert, sich in die bundesdeutsche Gesellschaft einzugliedern, sondern auch die einheimische Bevölkerung aufgefordert, aktiv an diesem Prozess mitzuwirken. Für die Kursleiter*innen des Sprachverbands war das mit der Erwartung verbunden, »daß sie Kenntnisse über ihre Kursteilnehmenden, d. h. über ihre Kultur, ihre Traditionen und ihre rechtliche und soziale Situation haben«; erwünscht waren zudem Fertigkeiten in der beziehungsweise einer Herkunftssprache. ⁹⁵ Gerhard von der Handt von der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV sah auch darüber hinaus Integration nicht als »Einbahnstraße«. Vielmehr seien die Deutschen dazu aufgerufen, »sich ein Bild von der Kultur der ausländischen Arbeitnehmer zu machen«. Daher bot beispielsweise die Wuppertaler Volkshochschule in den 1980er-Jahren unter der Überschrift »inländer-ausländer« Sprachkurse sowie gemeinsame Musik- und Tanzveranstaltungen an. ⁹⁶ Andere, wie die Verfasser des Lehrbuchs »Feridun«, eines in den Kursen des Sprachverbands eingesetzten Deutschlehrwerks für türkische Gastarbeiter*innen, empfahlen, dass Deutsche und Zugewanderte das Buch gemeinsam durcharbeiten sollten. ⁹⁷ So werde es den Arbeitsmigrant*innen ermöglicht, die einheimischen Kolleg*innen über Kultur, Landeskunde und Alltagsleben in der Türkei zu informieren, aber auch ihre Gedanken, Ängste und Hoffnungen in Bezug auf das Leben in der Bundesrepublik zu äußern. Die Verbesserung der Deutschkenntnisse von »Gastarbeiter*innen«, so der Vertreter des BMAS zum »Sprachverbands«-Jubiläum, könne »in erheblichem Umfang dazu beitragen, Zurückhaltung der deutschen Bevölkerung gegenüber Ausländern abzubauen«. ⁹⁸ Denn von mehreren Seiten wurde konstatiert, die Deutschen zeigten sich nicht an ihnen, wie es nun vermehrt hieß, ausländischen Mitbürger*innen interessiert und seien selbst integrationsunwillig. »Alltägliche Erfahrung ausländischer Arbeiter – und dies bestätigt fast jeder, den man darauf anspricht – ist auf jeden Fall die, *nicht* anerkannt zu sein, *nicht* dazuzu-

92 Weische-Alexa, Deutschunterricht mit türkischen Hausfrauen, S. 43 f.

93 Z. B. Rohrer, Spracharbeit mit ausländischen Arbeitnehmern, S. 284.

94 Ebd.

95 Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V., Sprachverband von A–Z, S. 33 f.

96 Von der Handt, Angebote der Volkshochschulen für ausländische Arbeitnehmer und ihre Familien, S. 29 f.

97 Viktor Augustin/Klaus Liebe-Harkort, Feridun. Ein Lesebuch und Sprachprogramm, nicht nur für Türken, München 1977, S. 4.

98 Ohndorf, Sprachförderung und Integration der ausländischen Arbeitnehmer, S. 16.

gehören, *nicht* gleich zu sein«, stellte das »Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern« 1980 fest.⁹⁹ Die Autor*innen führten das Beispiel eines Familienvaters an, »dem gerade der dritte erzwungene Umzug von einem Abrißhaus ins nächste bevorsteht« und der so »wieder einmal zu spüren bekommt, daß er mit seiner Familie in dieser Gesellschaft hin- und hergeschoben wird und daß er keine Chance hat, sich heimisch zu machen, egal ob mit oder ohne Deutschkenntnisse«. Sie zogen daraus den Schluss, dass »die Erfahrung der Diskriminierung die wesentlichste Barriere gegen das Deutschlernen darstellt, also für uns Deutschlehrer *der* Hauptfeind überhaupt ist«.¹⁰⁰ Die Förderung von Verständigung auf der sprachlichen, aber auch auf einer darüber hinausgehenden Ebene des gegenseitigen Verständnisses war dem Sprachverband daher ein zentrales Anliegen.

In diesem Punkt trafen sich die Interessen der Aktiven einschließlich der Kursleiter*innen, die vielfach aus dem linksalternativen Milieu stammten beziehungsweise die Anliegen der »Ausländerpädagogik« vertraten, mit denen der Gewerkschaften und der Wohlfahrtsverbände. Oder – um es mit den Worten eines Beteiligten aus der Rückschau zu sagen: Den Arbeitsmigrant*innen brandete das »Helfersyndrom der Avantgarde von Lehrern, Sozialarbeitern und Wissenschaftlern« entgegen; sie wurden »als neue Projektionsfiguren der heimatlos gewordenen deutschen Linken für die Sehnsüchte nach ökologisch und ethisch heilen Welten, aber auch für die Hoffnung auf eine neue ›Vorhut des Proletariats‹ entdeckt«.¹⁰¹

Gesellschaftspolitische Motive für die Tätigkeit als Sprachkurslehrer*in wurden ebenso hervorgehoben wie die Faszination am Fremden und Exotischen sowie die besonderen pädagogischen Herausforderungen.¹⁰² Auf der Basis einer marxistisch inspirierten Gesellschaftsanalyse konnten die Hindernisse und Schwierigkeiten von Integration klarer als die konkret zu unternehmenden Schritte in diese Richtung benannt werden. Das traf insbesondere die Grundannahme von einem durch die Arbeitsmigration herbeigeführten »ökonomisch bedingten Zusammenprall zweier Gesellschaften mit verschiedenem Entwicklungsstand« zu.¹⁰³ Das Verhältnis zwischen den Herkunftsländern der ›ausländischen Arbeitnehmer‹ und der Bundesrepublik wurde als Gegensatz zwischen Agrar- und Industriegesellschaft, zwischen Land und Stadt und damit als Entwicklungs- beziehungsweise Modernisierungsgefälle verstanden. »Alle Widersprüche, alle Ambivalenzen und alle Barrieren wie auch Hoffnungen, die sich in der Beziehung zwischen ausländischen Arbeitern und deutschen Lehrern wie auch im Unterricht zeigen, sind durch diesen Zusammenprall bedingt«, erklärte das »Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern«.¹⁰⁴ Den ›Gastarbeiter*innen‹ wurde gemäß dieser Sichtweise in Westdeutschland eine abrupte »Zweitsozialisation«¹⁰⁵ in die kapitalistische Indus-

99 *Barkowski/Harnisch/Kumm*, Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern, S. 24.

100 Ebd., S. 24 und 31.

101 *Hans Barkowski*, 30 Jahre Deutsch als Zweitsprache – Rückblick und Ausblick, in: *Info DaF* 30, 2003, S. 521–540, hier: S. 522.

102 *Barkowski/Harnisch/Kumm*, Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern, S. 35 f.

103 Ebd., S. 17.

104 Ebd.

105 *Ulrich Steinmüller*, Lernstatt im Wohnbezirk, in: *Deutsch lernen* 1, 1979, S. 45–59, hier: S. 47.

triemoderne abverlangt. Das Sprachenlernen müsse daher als ein Element innerhalb dieser Sozialisation verstanden werden.¹⁰⁶ Der Prozess führe aufseiten der Zugewanderten notwendigerweise zu Identitätskonflikten, welche die Integration erschwerten. Sie sollten gerade deshalb im Deutschunterricht explizit thematisiert und bestenfalls sogar verarbeitet werden.¹⁰⁷ Zu den Kriterien für die Begutachtung von Lehrwerken für die Sprachkurse gehörte daher auch, ob diese den »Kulturchock«, den »Kultur- und Identitätskonflikt« darstellten und »geeignete sprachliche Mittel zu Bearbeitung dieses Konflikts« bereitstellten.¹⁰⁸ Am konsequentesten setzte das Buch »Feridun« diese Anforderung um. Es schilderte den Weg eines türkischen ›Gastarbeiters‹ aus dem ländlichen Anatolien über die verschiedenen Stationen der Anwerbung bis in die Bundesrepublik.¹⁰⁹

Fazit

Deutschkenntnisse gelten gegenwärtig als »Schlüssel zur Integration«¹¹⁰ von (erwachsenen) Zugewanderten. Die mit dem Zuwanderungsgesetz von 2005 eingeführten Integrationskurse bestehen dementsprechend überwiegend aus einem Sprachkurs, ergänzt durch einen Orientierungskurs zu Geschichte, Rechtsordnung und Werten der Bundesrepublik.¹¹¹ Kaum bekannt ist, dass dieses auf Sprachbildung konzentrierte Integrationsprogramm zu Beginn des 21. Jahrhunderts nicht neu war, sondern an bereits etablierte Konzepte und organisatorische Strukturen anknüpfen konnte. Die wichtigste Vorläuferorganisation war der »Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.«. Zwischen seiner Gründung 1974 und der deutschen Vereinigung 1990 koordinierte er Deutschkurse für mehrere Hunderttausend Arbeitsmigrant*innen aus den Mittelmeeranrainerstaaten. Deren bildungshistorische Erforschung steht erst am Anfang. Die vorangegangenen Ausführungen stützen sich in erster Linie auf gedruckte Quellen. Die Auswertung von Archivmaterial sowie von Interviews mit Kursleiter*innen sowie -teilnehmenden könnte genauere Aufschlüsse beispielsweise über die Lehr- und Lernpraxis sowie die Wahrnehmungen der Arbeitsmigrant*innen geben.

Das dem Deutschunterricht des Sprachverbands zugrunde liegende Konzept kann mit dem Begriff der »Sprachbildung« zusammengefasst werden. Dazu gehören neben der Vermittlung von Sprachkompetenz auch die Persönlichkeitsbildung sowie Emanzipation und Mündigkeit als Bestandteile eines Bildungsverständnisses, das die Befähigung des Einzelnen zur aktiven Mitwirkung in der Gesellschaft betonte. Mit Blick auf die Zielgruppe der ›Gastarbeiter*innen‹ spielte schließlich Sprach-

106 *Barkowski*, Deutsch für ausländische Arbeiter, S. 19.

107 *Norbert Dittmar*, Warum sollen Arbeitsmigranten Deutsch lernen?, in: Deutsch lernen 4, 1979, H. 1, S. 28–46, hier: S. 42 f.

108 *Barkowski*, Deutsch für ausländische Arbeiter, S. 15.

109 Vgl. *Kesper-Biermann*, »... daß das Fremd nicht fremd zu sein braucht«.

110 *Z. B. Hartmut Esser*, Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4, Berlin 2006, S. I.

111 Vgl. *Severin Frenzel*, Lebenswelten jenseits der Parallelgesellschaft. Postmigrantische Perspektiven auf Integrationskurse in Deutschland und Belgien, Bielefeld 2021, S. 70–79.

bildung als klassenbewusste Arbeiterbildung eine wichtige Rolle. Die Programmatik des Deutschunterrichts griff somit viele Elemente der Bildungsreformen und des Bildungsdiskurses in der Bundesrepublik seit den 1960er-Jahren auf. Dazu gehörten unter anderem der Abbau von (sozialer) Ungleichheit, aber auch die Ideen der Kritischen Erziehungswissenschaft oder der zielgruppenorientierten »Ausländerpädagogik«. Da die Aktiven dem linken beziehungsweise linksalternativen Milieu nahestanden, lagen den Analysen und Forderungen marxistisch inspirierte Entwicklungs- und Modernisierungsvorstellungen zugrunde. Die erwünschte Integration der Zugewanderten in die westdeutsche Gesellschaft erforderte in dieser Sichtweise Anstrengungen von beiden Seiten und sollte nicht über Anpassung, sondern über eine kritische Auseinandersetzung vor allem mit den sozialen und ökonomischen Bedingungen in der Bundesrepublik erfolgen. Im Jahr 2003 wurde der Sprachverband aufgelöst und die Zuständigkeit für den Deutschunterricht im Rahmen der Integrationskurse ging 2005 auf das neu gegründete Bundesamt für Migration und Flüchtlinge über.

FRANZISKA REHLINGHAUS

Die »vierte Säule« des Bildungssystems und die Logik des Markts

Weiterbildung als Zukunftsversprechen und Verteilungsproblem in den 1970er-Jahren

In der deutschen Bildungsforschung gilt Weiterbildung für Arbeitnehmer*innen¹ in oder auf Veranlassung von Unternehmen immer noch als Terra incognita.² Die offensichtliche Scheu, Bildungsmaßnahmen im Umfeld der Privatwirtschaft als substanzialen Bestandteil der Bildung für Erwachsene zu begreifen, korrespondiert mit der Tatsache, dass die aktuelle Forschung zur Personalentwicklung sich von der These überzeugt zeigt, Personalentwicklung und Erwachsenenbildung gehörten in ihren Sprachen, Zielen, ihrer Wissensgenerierung und ihren organisatorischen Strukturen zwei voneinander getrennten Sphären an: »Man kann behaupten, dass die Personalentwicklung eine eigene Welt darstellt, die aus dem Blickwinkel der Bildung eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt und somit weitgehend unabhängig von der bildungspolitischen Debatte ist.«³

Die historische Erforschung betrieblicher Weiterbildung spiegelt diese Überzeugung wider: Unternehmensgeschichtliche Untersuchungen betrieblicher Personalpolitik, Studien zum Aufstieg der Angestellten oder zur Etablierung des personalpolitischen Felds kommen meist ohne Rückbezüge auf Bildungstheorien oder die Bildungspolitik der Vergangenheit aus und argumentieren stattdessen mit innerbetrieblichen Organisationslogiken, ökonomischen Wettbewerbserfordernissen oder dem Einfluss von managerialen Wissensbeständen, um den Bedeutungszuwachs von »Training« insbesondere für Führungskräfte seit den 1970er-Jahren zu erklären.⁴ Erst mit dem gesteigerten soziologischen Interesse am Aufstieg neuer

1 Im Folgenden wird eine gendersensible Schreibweise mit * immer dann verwendet, wenn in der Darstellung oder in den Quellen Menschen unterschiedlichen Geschlechts gemeint sind.

2 Karin Büchter, Betriebliche Weiterbildung. Historische Kontinuität und Durchsetzung in Theorie und Praxis, in: Zeitschrift für Pädagogik 48, 2002, S. 336–355, hier: S. 336. Symptomatisch dafür beispielsweise: Josef Olbrich, Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, Bonn 2001; Horst Siebert, Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Alte Bundesländer und neue Bundesländer, in: Rudolf Tippelt/Aiga von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 6. überarb. u. aktual. Aufl., Wiesbaden 2018, S. 59–88.

3 Knut Diekmann, Innovative Personalpolitik. Der Beitrag der betrieblichen Weiterbildung, in: Tippelt/von Hippel, Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, S. 697–713, hier: S. 698.

4 Vgl. exemplarisch Christian Kleinschmidt, Der produktive Blick. Wahrnehmung amerikanischer und japanischer Management- und Produktionsmethoden durch deutsche Unternehmer 1950–1985, Berlin 2002, S. 293–307; Susanne Hilger, »Amerikanisierung« deutscher Unternehmen. Wettbewerbsstrategien und Unternehmenspolitik bei Henkel, Siemens und Daimler-Benz (1945/49–1975), Stuttgart 2004, S. 240–258; Ruth Rosenberger, Experten für Humankapital. Die Entdeckung des Personalmanagements in der Bundesrepublik Deutschland, München 2008; Christian Reuber, Der lange Weg an die Spitze. Karrieren von Führungskräften deutscher Großunternehmen im 20. Jahrhundert, Frankfurt am Main/New York 2012; Bernhard Dietz, Der Aufstieg der Manager. Wertewandel in den Führungsetagen der westdeutschen Wirtschaft, 1949–1989, Berlin 2020, S. 157–202.

Sozialfiguren, die als Verkörperungen des »neuen Geistes des Kapitalismus« gelten⁵, wurden Weiterbildungskonzepte und -praktiken der Privatwirtschaft in größere gesellschaftliche Kontexte wie etwa die Kulturgeschichte des Selbst oder die Labour History eingebettet. Als epochaler Bezugspunkt avancierte hier zuletzt der gesellschaftliche und ökonomische Strukturwandel Mitte der 1970er-Jahre, als dessen maßgeblicher Antreiber der Bedeutungszugewinn neoliberaler Orientierungsmuster gilt.⁶ Die hierzu entstandenen Untersuchungen interpretieren Weiterbildung in der Arbeitswelt als Anrufung des Individuums, sich selbst permanent zu optimieren, wobei die Sehnsucht nach Selbstentfaltung in den Dienst des Kapitalismus gestellt werde.⁷ »Subjekte verinnerlichen ökonomisches Denken, weil die Ökonomie verlebenseweltlich ist und damit eine Sprache zu sprechen gelernt hat, die die Subjekte als Chance für Optionensteigerung und Autonomieerweiterung wahrnehmen.«⁸

Einordnen lässt sich diese Beobachtung in die Forschungen zur Ökonomisierung des Sozialen.⁹ Der Begriff umschreibt die Ausbreitung von Prinzipien und Praktiken der Marktwirtschaft auf gesellschaftliche Teilbereiche, die originär anderen Logiken gehorchen.¹⁰ Als Kriterien gelten die Orientierung an Angebot und Nachfrage, an einer Nutzen- und Gewinnmaximierung, an Kosten- und Ertragskalkulationen, aber auch eine schwindende Regulierung vonseiten des Staats, die Privatisierung wohlfahrtsstaatlicher Aufgaben, die Intensivierung von Konkurrenzbeziehungen und die Übertragung von Marktrisiken auf Individuen.¹¹ Der Volkswirt Oliver Fohrmann hat in diesem Sinne die Ökonomisierung des Bildungssystems rekonstruiert, die unter dem Deckmantel einer den humboldtschen Bildungsgedanken pervertierenden Persönlichkeitsformierung eine totale Orientierung an der »Employability«

5 Exemplarisch: *Gerd-Günter Voß/Hans J. Pongratz*, Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft, in: *KZfSS* 50, 1998, S. 131–158; *Luc Boltanski/Ève Chiapello*, Der neue Geist des Kapitalismus, Konstanz 2003; *Ulrich Bröckling*, Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt am Main 2007; *Sabine Donauer*, Faktor Freude. Wie die Wirtschaft Arbeitsgefühle erzeugt, Hamburg 2015.

6 *Anselm Doering-Manteuffel/Lutz Raphael*, Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970, Göttingen 2008, S. 10.

7 Hierzu jüngst: *Lutz Raphael*, Jenseits von Kohle und Stahl. Eine Gesellschaftsgeschichte Westeuropas nach dem Boom, Berlin 2021, S. 255–260.

8 *Ulf Bohmann/Diana Lindner*, Logik der Ökonomisierung, in: *Sozialer Sinn* 21, 2020, S. 25–54, hier: S. 32.

9 Vgl. für eine geschichtswissenschaftliche Auseinandersetzung die Bände: *Rüdiger Graf* (Hrsg.), Ökonomisierung. Debatten und Praktiken in der Zeitgeschichte, Göttingen 2019; *Ralf Ahrens/Marcus Böick/Marcel vom Lehn*, Vermarktlichung. Zeithistorische Perspektiven auf ein umkämpftes Feld, in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 12, 2015, S. 393–402; *Norbert Frei/Dietmar Süß* (Hrsg.), Privatisierung. Idee und Praxis seit den 1970er Jahren, Göttingen 2012.

10 *Uwe Schimank/Ute Volkmann*, Ökonomisierung der Gesellschaft, in: *Andrea Maurer* (Hrsg.), Handbuch der Wirtschaftssoziologie, 2., aktual. u. erw. Aufl., Wiesbaden 2017 (zuerst 2008), S. 593–609, hier: S. 593.

11 Insgesamt dazu: ebd.; *Bohmann/Lindner*, Logik der Ökonomisierung, S. 26; *Rüdiger Graf*, Einleitung. Ökonomisierung als Schlagwort und Forschungsgegenstand, in: *ders.* (Hrsg.), Ökonomisierung. Debatten und Praktiken in der Zeitgeschichte, Göttingen 2019, S. 9–26, hier: S. 15 f.

der Lernenden bedeute.¹² Durchgesetzt worden sei dieser Wandel durch die Prägung generativer Metaphern¹³, die Lehrende und Lernende in Dienstleistende und Kund*innen verwandelten, Bildung in Ausbildung transformierten und die Ichwerdung zur Subjektformierung degradierten.¹⁴

In den anregenden Studien zur Wirkmächtigkeit dieser Anrufung wurde bislang selten die Frage gestellt, welche politischen und strukturellen Bedingungen eigentlich dafür ausschlaggebend waren, dass ökonomische Leitbilder und ihre Umsetzung in Bildungsmaßnahmen »nach dem Boom« offenbar eine solche Breitenwirkung entfalten konnten, wenn doch die Professionalisierung der Personalentwicklung allein aus innerökonomischen Zwängen und Anforderungen heraus zu interpretieren ist. Füllen lässt sich diese Erklärungslücke erst, wenn man, erstens, anerkennt, dass die Expansion des Weiterbildungsfelds für Beschäftigte seit den 1970er-Jahren nicht allein ökonomischen Rationalitäten gehorchte, sondern in die Strategien der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik eingebunden war, die für den Ausbau des Weiterbildungssystems seit dem Ende der 1960er-Jahre Rahmenvorgaben entwarfen, Zielvorstellungen formulierten und Ressourcen zur Verfügung stellten.¹⁵ Das sozial-liberale Projekt, die Bildung für Erwachsene zur vierten Säule des deutschen Bildungssystems auszubauen¹⁶, wollte die Grenzen zwischen beruflichen, allgemeinen und politischen Bildungsmaßnahmen auflösen, was unweigerlich auch die Angebote der Privatwirtschaft betraf. Beachtet werden muss also, zweitens, dass privatwirtschaftliche Bildungsaktivitäten in Wechselbeziehungen zu anderen Weiterbildungsformen standen, mit deren Trägern sie um Ressourcen, Legitimität und Einfluss konkurrierten, sodass der These einer Ökonomisierung der Bildung unweigerlich diejenige einer Pädagogisierung der Wirtschaft an die Seite gestellt werden müsste.¹⁷ Drittens gilt es zu beachten, dass sich dieser Wettbewerb unterschiedlich auf die betroffenen Personengruppen auswirkte. Hat die Subjektivierungsforschung bislang den Disziplinierungs- und Ausbeutungscharakter des Zwangs zur Selbstbildung herausgearbeitet¹⁸, gilt es erst einmal zu fragen, welche Gruppen die »neoliberalen« Anrufung überhaupt adressierte und ob sie neben repressiven nicht auch privilegierende Momente implizierte.

In diesem Sinne hat beispielsweise Fohrmann die These aufgestellt, dass die ökonomische Kolonisierung der Bildungssphäre zu einer Restratifizierung der Gesell-

12 Oliver Fohrmann, *Im Spiegel des Geldes. Bildung und Identität in Zeiten der Ökonomisierung*, Bielefeld 2016, S. 108. Mit Blick auf jüngere Entwicklungen vgl. Hans Graßl, *Ökonomisierung der Bildungsproduktion. Zu einer Theorie des konservativen Bildungsstaats*, 2., durchges. Aufl., Baden-Baden 2019 (zuerst 2008); Lena Becker, *Bildung im Zeichen der Ökonomisierung. Der Bologna-Prozess und seine Auswirkungen auf die Erziehungswissenschaft*, Marburg 2012.

13 Angelehnt an: Franz Kasper Krönig, *Die Ökonomisierung der Gesellschaft. Systemtheoretische Perspektiven*, Bielefeld 2015, S. 126–130.

14 Fohrmann, *Im Spiegel des Geldes*, S. 113.

15 Peter Massing, *Konjunktoren und Institutionen der Bildungspolitik*, in: ders. (Hrsg.), *Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Einführung*, Schwalbach am Taunus 2003, S. 9–55.

16 Deutscher Bildungsrat, *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*, Stuttgart 1970.

17 Alfred Schäfer/Klaus-Dieter Thomann, *Pädagogisierung – Eine Einleitung*, in: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.), *Pädagogisierung*, Halle (Saale) 2013, S. 7–26, hier: S. 9.

18 Besonders Bröckling, *Das unternehmerische Selbst*.

schaft geführt habe, in der es einer optimierten und privilegierten Oberschicht gelungen sei, Ressourcen wie Geld, Macht und Wahrheit bei sich zu konzentrieren und sich dadurch von »körperlich und geistig suboptimalen Menschen« abzugrenzen.¹⁹ Mit dieser Bemerkung öffnen sich neue Perspektiven auf die Sozialgeschichte der Weiterbildung in den 1970er-Jahren. Im Folgenden steht daher die Frage im Zentrum, welche strukturellen Ursachen dafür ausschlaggebend waren, dass private Unternehmen gerade im Zeitalter einer sozialpolitisch ausgerichteten Bildungspolitik zu so einflussreichen Akteuren des Weiterbildungssektors avancieren konnten und gegen Ende des Jahrzehnts eine Monopolstellung erlangten, durch die sie Bildungsziele, -inhalte, -formen und Adressat*innen nach einem ökonomischen Primat zu determinieren imstande waren.

Dafür nimmt der Beitrag vornehmlich eine Perspektive ›von oben‹ ein. Nach einer Skizze der Ziele der sozial-liberalen Bildungsreform wird zunächst am Beispiel der Debatte über den Bildungsurlaub dargestellt, wie die Wirtschaftsverbände ihre Vorstellungen einer »angemessenen« Bildung der Beschäftigten gegen die Reformpläne der Bundesregierung profilierten. In einem nächsten Schritt wird am Beispiel des Arbeitsförderungsgesetzes genauer auf die Verteilung staatlicher Ressourcen für berufliche Qualifizierungsmaßnahmen geschaut, um zu zeigen, dass die Privilegierung Gebildeter und Gutverdienender substanzielle Folgen für die weiteren Strategien der Bildungspolitik zeitigte: Angesichts knapper Ressourcen wurde die Verantwortung für die Weiterbildung der Beschäftigten von der Politik auf die Privatwirtschaft übertragen. Die beiden letzten Abschnitte widmen sich der Frage, wie die Privatwirtschaft diese Verantwortung ausfüllte: Untersucht wird, welche Gruppen aus welchen Gründen von den verausgabten Mitteln besonders profitierten. Im Anschluss wird gezeigt, dass die Strategie selektiver Förderung von massiven Restriktionen für diejenigen begleitet wurde, die sich außerhalb der Betriebe in Eigeninitiative weiterbilden wollten. Das Fazit diskutiert, welche Bedeutung die doppelte staatliche und privatwirtschaftliche Bildungsexpansion der 1970er-Jahre für »Gewinner und Verlierer nach dem Boom« besaß.²⁰ Die Befunde stützen sich auf Unterlagen der (inter-)nationalen Bildungspolitik, Veröffentlichungen von Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften, sozialwissenschaftliche Studien und unveröffentlichtes Aktenmaterial westdeutscher Großunternehmen.

I. Gesellschaftsreform durch Weiterbildung: Umstrittene Deutungen

Mit dem Regierungsantritt der sozial-liberalen Koalition im Herbst 1969 erfuhr Bildung als Querschnittsaufgabe der Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Gesellschaftspolitik eine deutliche politische Aufwertung, die sich in der erstmaligen Benennung eines Ministers für Bildung und Wissenschaft ebenso zeigte wie im Einflusszuwachs von Instituten, offiziellen Gremien und informellen Beratungsrunden für ei-

19 *Fohrmann*, Im Spiegel des Geldes, S. 114.

20 *Morten Reitmayer*, Gewinner und Verlierer nach dem Boom – eine vorläufige Bilanz, in: *Christian Marx/Morten Reitmayer* (Hrsg.), Gewinner und Verlierer nach dem Boom. Perspektiven auf die westeuropäische Zeitgeschichte, Göttingen 2020, S. 7–26.

ne wissenschaftsgestützte Bildungsberatung und -planung.²¹ Hatte sich das Verständnis von Bildungspolitik in den 1960er-Jahren noch im Spannungsfeld einer funktionalistischen Arbeitsmarktorientierung einerseits und eines traditionsbewussten Bildungsidealismus andererseits bewegt²², so sollte ein neues Zeitalter der Bildungspolitik diese widersprüchlichen Erwartungen an Bildung miteinander versöhnen, indem man ihr multiple gesellschaftliche Aufgaben zuwies.

Das galt in besonderem Maße für die Bildung von Erwachsenen, die über Vermittlung internationaler Organisationen in den Fokus der bundesdeutschen Bildungspolitik rückte.²³ Ein entscheidender Grund dafür war, dass die Ausgabenexpansion für die Schul- und Universitätsausbildung in den Jahren zuvor die öffentlichen Haushalte stark belastet hatte²⁴, ohne dass die damit verbundenen bildungsökonomischen Hoffnungen auf volkswirtschaftliches Wachstum einerseits und die Nivellierung sozialer Unterschiede andererseits erfüllt worden wären.²⁵ Ein staatlich kontrollierter Ausbau der Bildung für Erwachsene hatte demgegenüber mehrere Vorteile: Er versprach, individuelle Bildungsdefizite auch in späteren Lebensjahren kompensieren zu können und damit die erforderlichen Kompetenzen, die eine vom technischen Fortschritt und sozialen Wandel geprägte Welt erforderte, laufend aktualisieren zu können. Das galt nicht nur für die Akkumulation beruflich-relevanten Wissens, sondern explizit auch für die politische Orientierung und die persönliche »Entfaltung« des Individuums, die als Antwort auf die Forderungen der protestierenden Jugend ins gesellschaftspolitische Zielvokabular mitaufgenommen wurde.²⁶ Die sozial-liberale Bundesregierung machte sich damit eine doppelte, nämlich sozioökonomische Perspektive auf die Bildung Erwachsener zu eigen.²⁷ Der 1970 veröffentlichte »Strukturplan für das Bildungswesen« erhob die Weiterbildung der Bevölkerung zum gesamtgesellschaftlichen Erfordernis und stellte sie da-

21 Dazu zählten beispielsweise das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, der Deutsche Bildungsrat und die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, aber auch informelle Gesprächskreise, in denen Politiker*innen und Vertreter*innen von Interessengruppen sich zu bildungspolitischen Fragen austauschen konnten. Ausführlich zu den offiziellen Gremien: *Wilfried Rudloff*, *Wieviel Macht den Räten? Politikberatung im bundesdeutschen Bildungswesen von den fünfziger bis zu den siebziger Jahren*, in: *Stefan Fisch/Wilfried Rudloff* (Hrsg.), *Experten und Politik: Wissenschaftliche Politikberatung in geschichtlicher Perspektive*, Berlin 2004, S. 153–188.

22 Paradigmatisch dafür: *Georg Picht*, *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*, Olten 1964; *Ralf Dahrendorf*, *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Hamburg 1966.

23 *Regula Bürgi*, *Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt. Denkstile und Netzwerke einer internationalen Bildungsexpertise*, Opladen/Berlin etc. 2017.

24 Diese Fragen wurden auf der »OECD Conference on Policies for Educational Growth« behandelt: Directorate for Scientific Affairs, *Conference on Policies for Educational Growth. Education and Distribution of Income: Some Exploratory Forays*, 20.5.1970, OECD Archives, DAS/EID/70.3.

25 Breit diskutiert: *James Samuel Coleman*, *Equality of Educational Opportunity*, Washington 1966.

26 Auf OECD-Ebene wurde der Begriff »individual self-fulfilment« gewählt: Directorate for Scientific Affairs, *Conference on Policies for Educational Growth. Educational Growth Enquiry. Goals and Targets. Summary Analysis of Country Replies*, 2.6.1970, S. 2, OECD Archives, DAS/EID/70.19.

27 *Willy Brandt*, Abgabe einer Erklärung der Bundesregierung, in: *Verhandlungen des Deutschen Bundestages. Stenografische Berichte*, 28.10.1969, S. 20–34, hier: S. 26 f.

mit der Schulbildung gleich.²⁸ Der Ausbau der Weiterbildung sollte nicht nach quantitativen, sondern nach qualitativen Kriterien erfolgen und benachteiligte Gesellschaftsgruppen zur sozialen Teilhabe, zur gesellschaftspolitischen Mündigkeit und zum individuellen Aufstieg befähigen.

Die Reformen widmeten sich damit einem Bereich, der sich bislang außerhalb bundespolitischer Normen- und Regelungskompetenz entwickelt hatte. Nicht nur, dass Bildungspolitik Ländersache war – das diffuse Feld der Erwachsenenbildung wurde von unterschiedlichsten Trägern mit je eigenen Zielsetzungen, Maßnahmen und Finanzierungsmodellen bedient. Bis auf die Volkshochschulen agierten alle Institutionen staatsfern. Pluralität und Subsidiarität waren die bestimmenden Wesensmerkmale.²⁹ Gerade die Privatwirtschaft hatte die Bildung der Beschäftigten in den 1960er-Jahren wiederentdeckt, buchte Kurse bei privaten Instituten und baute betriebseigene Angebote auf, die sich unter dem Einfluss amerikanischer Managementtheorien immer mehr auf das mittlere und obere Leitungspersonal fokussierten, dessen Führungskompetenzen als optimierbar in den Blick genommen wurden.³⁰ Entsprechende Kurse wurden begleitend zu Karrierewegen absolviert:³¹ Sie waren Teil der Personalentwicklung und bestärkten als eine Form der betrieblichen Sozialleistung zugleich die Loyalität der Beschäftigten zu ihren Arbeitgebern.³² Damit galten sie als wichtiges Instrument einer autonomen betrieblichen Personalpolitik.³³

Die Zugangsvoraussetzungen zu dieser Bildung waren in den 1960er-Jahren offensichtlich ungleich verteilt: Betriebliche Weiterbildung wurde erst nach einer Förderempfehlung der Vorgesetzten für wenige Beschäftigte von Unternehmensseite genehmigt und finanziert. Das Gros der bildungsinteressierten Mitarbeiter*innen musste hingegen am Wochenende, während der Abendstunden oder des Erholungsurlaubs auf eigene Kosten lernen. Für die wirtschafts- und sozialpolitischen Ziele, die an die Bildung für Erwachsene geknüpft wurden, erwies sich diese Praxis als kontraproduktiv. Ein Kernstück der sozial-liberalen Bildungsreform war daher die Ankündigung eines Bildungsurlaubsrechts für alle Beschäftigte, das ihre regelmäßige Freistellung zu Bildungszwecken unter Weiterzahlung der Löhne und Gehälter vorsah.³⁴

An dieses Recht war das langfristige Ziel geknüpft, Bildungs- und Berufsbiografien grundsätzlich neu zu strukturieren.³⁵ »Zeiten der Erwerbstätigkeit« sollten fort-

28 Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, S. 199.

29 Olbrich, Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, S. 333.

30 Karsten Uhl, Der Faktor Mensch und das Management. Führungsstile und Machtbeziehungen im industriellen Betrieb des 20. Jahrhunderts, in: NPL 55, 2010, S. 233–254, hier: S. 241 f.

31 Hierzu ausführlich: Reuber, Der lange Weg an die Spitze.

32 RD, Steigender Bedarf an Führungskräften. Betriebe investieren mehr Zeit und Geld in Schulinrichtungen, in: Arbeit und Sozialpolitik 16, 1962, S. 143–144.

33 Büchter, Betriebliche Weiterbildung, S. 337.

34 Vgl. Brandt, Abgabe einer Erklärung der Bundesregierung, S. 28.

35 Damit adaptierte die Bundesregierung das Konzept der »Recurrent Education«: OECD/CERI, Equal Educational Opportunity. A Statement of the Problem, with Special Reference to Recurrent Education, Paris 1971. Ausführlich dazu: Vera Centeno, The OECD's Educational Agendas.

an durch regelmäßige »Phasen des organisierten Lernens«³⁶ unterbrochen werden, wobei die Angebote in einer Art »Baukastensystem« kombinierbar sein sollten. Wichtig war, dass der Deutsche Bildungsrat unter dem Weiterbildungsbegriff alle bisherigen Bildungsangebote für Erwachsene subsumierte, firmierten sie als Fortbildung, Umschulung oder Erwachsenenbildung, waren sie allgemeinbildender, politischer oder beruflicher Natur, ganz gleich, von welchen Trägern sie angeboten wurden. Eine definitorische Trennung zwischen den »Bildungssphären von Freizeit und Arbeitswelt« wurde damit obsolet.³⁷ Die Zielprojektion war, jedem Individuum nach eigenem Bedürfnis und Bedarf und frei von äußeren Zwängen die ihm angemessene Weiterbildung zu ermöglichen. Unter diesen Prämissen hätte ein Bildungsmarkt etabliert werden können, der sich zum Nutzen aller entwickelte. Das Risiko der Investition sollte durch die Lohnfortzahlung von den Individuen auf die Arbeitgeber und den Staat übertragen werden. Wenn die Voraussagen der Bildungsökonomie stimmten, so die Hoffnung, würden sich die Investitionen durch die Steigerung des volks- und betriebswirtschaftlichen Humankapitals in jedem Fall rentieren.³⁸

Mit dieser Konkretion rückte die gesetzliche Einführung eines Bildungsurlaubs um 1970 in greifbare Nähe³⁹, womit sich die langjährigen Hoffnungen einer großen Gruppe an Befürworter*innen zu realisieren schienen.⁴⁰ Die mindestens ebenso breite Gegnerfront der Wirtschaftsverbände, ihrer Thinktanks und Mitglieder hatte den Bildungsurlaub hingegen bereits 1965 in einen »Tabu-Katalog« aufgenommen.⁴¹ Durch die politischen Reformpläne wurden die Gegenargumente nun reaktualisiert. Wirtschaftsvertreter argumentierten mit Verve, dass die meisten Beschäftigten weder »bildungswillig« noch »bildungsfähig« seien, ein Bildungsurlaub deshalb zu Missbrauch einlade und unweigerlich zu Fehlinvestitionen führen werde.⁴² Dem Großteil der Beschäftigten wurde damit die Kompetenz abgesprochen, mit der arbeitsfreien Zeit sinnvoll umgehen zu können, was ältere Diskussionen zum »Frei-

Framed from Above, Fed from Below, Determined in Interaction. A Study on the Recurrent Education Agenda, Frankfurt am Main 2018.

36 Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, S. 202.

37 Ebd., S. 52 f.

38 Zum Aufstieg von Humankapitaltheorien: *Brigitta Bernet/David Gugerli*, »Sputniks Resonanzen«. Der Aufstieg der Humankapitaltheorie im Kalten Krieg – eine Argumentationsskizze, in: *Historische Anthropologie* 3, 2011, S. 433–446.

39 Bildungsurlaub – zu erwartender Gesetzentwurf der Bundesregierung, 9.9.1970, Bayer Archiv Leverkusen (BAL), 62-4, vol. 1.

40 Dazu gehörten die DGB-Gewerkschaften und die DAG, der Deutsche Beamtenbund, die Volkshochschulen und privaten Weiterbildungsanbieter, unterstützt von Experten aus den Sozialwissenschaften und der sich etablierenden Bildungsökonomie.

41 Vgl. *Hermann Jahns*, Bildungsurlaub. Analyse von Strategien der Gewerkschaften, der Unternehmerverbände und des Staates bei einem politischen Konflikt, Hamburg 1977, S. 162–166.

42 *Hans Meenzen*, Für und wider den »Bildungsurlaub«. Der DGB hat seine Forderung präzisiert – Arbeitgeber lehnen ab, in: *Arbeit und Sozialpolitik* 20, 1966, S. 303–305.

zeitproblem« fortschrieb.⁴³ Einer »bezahlte[n] Freizeit mit Rechtsanspruch«⁴⁴ wurde stattdessen die Forderung eines freiwilligen, aufopferungsvollen Engagements entgegengehalten, das gleichzeitig die Förderungsfähigkeit des Individuums verifizieren sollte.⁴⁵ Für die Plausibilisierung dieses meritokratischen Konzepts von Bildung, das in der Vermassung von Bildung zugleich ihren Wertverlust witterte⁴⁶, wurden Ergebnisse der erziehungswissenschaftlichen Motivationsforschung uminterpretiert⁴⁷, die eigentlich erwiesen hatten, dass es strukturelle Hindernisse waren, die die Bereitschaft zum Lernen im Erwachsenenalter gerade in der Arbeiter*innenschaft determinierten.⁴⁸

Die Integration von Weiterbildung in das staatliche Bildungssystem wurde vonseiten der Privatwirtschaft zunächst als Verstoß gegen das Subsidiaritätsprinzip und als unzulässige Einmischung in betriebliche Belange bewertet. Unternehmer*innen trauten dem Staat kein rationales Urteil über individuelle Bildungsbedarfe zu und stellten einer Regulierung ›von oben‹ die intime Kenntnis der Beschäftigten aus dem betrieblichen Alltag entgegen. Für die Erfordernisse der »Leistungsgesellschaft« sei die betriebliche Erwachsenenbildung die sinnvollste Form der Weiterbildung, hieß es, weil hier nicht nur berufliche Zwecke bedient, sondern auch das kooperative Zusammenleben in der Gesellschaft trainiert werde.⁴⁹ Konkret fürchteten viele Unternehmen, dass betriebliche Weiterbildung, anders als Bildungsangebote von anderen Trägern, von staatlichen Förderungen ausgenommen werden würde.⁵⁰ Damit richtete sich die Argumentation vor allen Dingen gegen eine Subventionierung von Bildungsangeboten der Gewerkschaften, die Weiterbildung zur selben Zeit als Mittel entdeckten, um die abhängig Beschäftigten zu einer kritischen Reflexion gesellschaftlicher Strukturen und ihrer Veränderung zu er-

43 Etwa *Viggo Blücher*, *Freizeit in der industriellen Gesellschaft*. Dargestellt an der jüngeren Generation, Stuttgart 1956; *E. A. Schill*, *Das Freizeitproblem*, in: *Studium generale* 14, 1961, S. 277–284; *Erich Weber*, *Das Freizeitproblem*. Anthropologisch-pädagogische Untersuchung, München 1963; *Hans Ulrich Koeller*, *Das moderne Freizeitproblem und die Bedeutung der »Kleinen Gruppe«*, Köln 1964, und viele mehr.

44 *Reiner Grimm*, *Der bezahlte Bildungsurlaub im Widerstreit der Meinungen*, in: *Personal* 22, 1970, H. 2, S. 39–41, hier: S. 39.

45 *Siegfried Balke*, *Sozialpolitik heißt Bildungspolitik*, in: *Der Arbeitgeber* 18, 1966, S. 352. Balke betonte das »Grundprinzip«, »daß Bildung letztlich ein individueller Prozeß ist, der ohne Bildungsfähigkeit und Bildungsbereitschaft des einzelnen nicht wirksam werden kann«.

46 *Fohrmann*, *Im Spiegel des Geldes*, S. 139.

47 So beispielsweise *Hermann Linke*, *Kosten? Uninteressant!*, in: *Der Arbeitgeber* 21, 1969, S. 479.

48 *Willi Strzelewicz/Hans-Dieter Raapke*, *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein*. Eine mehrstufige Untersuchung in Westdeutschland, Stuttgart 1973; *Willi Strzelewicz*, *Die Bedeutung des Bildungsurlaubs für die gesellschaftspolitische Entwicklung*, in: *Karl Heinz Neumann* (Hrsg.), *Urlaub für Bildung? Kernprobleme und Kontroversen einer zukunftsorientierten Erwachsenenbildung*. Ergebnisse einer Arbeitstagung mit Experten in der Evangelischen Akademie Bad Boll, Bad Boll 1969, S. 7–11.

49 *August Sahn*, *Erwachsenenbildung*. Im Betrieb, in: *Der Arbeitgeber* 23, 1971, S. 23–24.

50 *Erwachsenenbildung*. Arbeitgebersorgen, in: *Der Arbeitgeber* 23, 1971, S. 276; *Erwachsenenbildung*, in: *Jahresbericht der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände 1970/71*, S. 117–119.

mächtigen.⁵¹ Angesichts eines gesamtgesellschaftlichen Linksrucks und einer wachsenden Kapitalismuskritik bewertete die Arbeitgeberseite politische Weiterbildung daher als Instrument der ideologischen Indoktrination, der ein Bildungsurlaubsrecht dazu diene, die soziale Marktwirtschaft von innen auszuhöhlen. In diesen Kontexten wurden die Reformpläne der Bundesregierung als unzulässige »Ideologisierung« der Bildungspolitik interpretiert⁵², und ihre Ziele als »exaltierter Individualismus« und »Egalitarismus« diffamiert.⁵³ Hinter der publizistischen Offensive, die sich in einer regen Lobbyarbeit in offiziellen und inoffiziellen Gremien der Bildungs-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik fortsetzte, stand also ein Komplex unterschiedlicher Motive, die sich in der Sorge zusammenfassen lassen, mit der Einführung eines Bildungsurlaubs die Steuerungsmacht über die Zeit und Bildung der Beschäftigten zu verlieren und dafür auch noch bezahlen zu müssen.

II. Bildung als Investition und Fehlkalkulation

Dass die massiven Widerstände der organisierten Privatwirtschaft gegen ein Bildungsurlaubsgesetz auf politischer Ebene Gehör fanden, war der Tatsache geschuldet, dass die öffentlichen Kassen schon für die Förderung rein beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen bereits 1970 leer waren und der Staat auf das freiwillige Bildungsengagement der Unternehmen angewiesen war, wenn er den selbst gesteckten bildungspolitischen Zielen und internationalen Verpflichtungen gerecht werden wollte. Wie war es so weit gekommen? Das wichtigste staatliche Instrument, um die multiplen Versprechen von Weiterbildung einzulösen, blieb bis weit in die 1970er-Jahre das bereits im Juni 1969 verabschiedete Arbeitsförderungsgesetz. Es unterstützte in zwei Förderlinien die Finanzierung von beruflicher Weiterbildung durch die Bundesanstalt für Arbeit. Über die individuelle Förderung wurden neben Seminar-, Unterkunfts- und Verpflegungskosten auch Anteile des entfallenen Einkommens erstattet, wenn die Maßnahmen darauf zielten, »berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten festzustellen, zu erhalten, zu erweitern oder der technischen Entwicklung anzupassen oder einen beruflichen Aufstieg zu ermöglichen«.⁵⁴ Auch die institutionelle Förderlinie sollte im Sinne einer aktiven Arbeits-

51 Oskar Negt, *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung*, Frankfurt am Main 1968; Wilhelm Bauch/Uwe Schmidt/Herbert Steinke, *Emanzipatorische Arbeiterbildung. Überlegungen und Materialien zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit*, Berlin 1975; Adolf Brock/Hans Dieter Müller/Oskar Negt (Hrsg.), *Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis*, Reinbek 1978. Zur Bildungspolitik der Gewerkschaften insgesamt: Stefan Müller, *Linkssozialistische Erneuerung in der IG Metall? Eine neue Konzeption von Arbeiterbildung in den 1960er Jahren*, in: Christoph Jünke (Hrsg.), *Linkssozialismus in Deutschland*, Hamburg 2010, S. 153–170.

52 Bildung – Berufsbildung – Integration der Jugend, in: Jahresbericht der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, 1968/69, S. 15–17, hier: S. 15 f.

53 Georg Juraschek, *Bildung. Schwerpunkt: Erwachsenenbildung*, in: *Der Arbeitgeber* 21, 1969, S. 19–20, hier: S. 20.

54 Arbeitsförderungsgesetz (AFG), in: *Bundesgesetzblatt* 51, 1969, S. 582–632, hier: S. 589.

marktpolitik steuernd in den Weiterbildungsmarkt eingreifen.⁵⁵ Ein Recht auf Freistellung implizierte das Gesetz nicht, weil sich die Bundesregierung 1969 noch gescheut hatte, »in das privatrechtliche Verhältnis zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer« einzugreifen.⁵⁶ Die Große Koalition hatte jedoch antizipiert, dass mit der Einkommenserstattung eine entscheidende Hürde für die individuelle Weiterbildungsbereitschaft beseitigt werden würde.

Mit der Menge an Förderanträgen, die in der Folgezeit gestellt wurden, hatten weder die Regierung noch die Bundesanstalt für Arbeit gerechnet. Die 180 Millionen DM für die individuelle Förderlinie waren sofort erschöpft. Weil die Arbeitsämter aber nur passiv auf die eingehenden Anträge reagieren konnten, blieb eine aktive Steuerung der geförderten Personengruppen aus. Ein Bericht für die OECD kam 1974 zu dem Ergebnis:

»In principle, the training decisions are made by individuals. The B. A. [Bundesanstalt für Arbeit, F. R.] can interfere with the decision only by setting minimum requirements which must be met to accept public funds. In other words, the B. A. is equipped with a kind of ›negative‹ control power. It does not have any ›positive‹ power: it cannot induce employees to apply for the public training provision or to apply for particular training categories.«⁵⁷

Vor diesem Hintergrund war es wenig überraschend, dass ein Großteil der Fördermittel an Beschäftigte floss, die bereits eine gewisse Bildungsaffinität und Aufstiegsorientierung besaßen. Die Ergebnisse des Mikrozensus 1970 zeigten ebenso wie eine Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, dass die Förderung überwiegend von aufstiegswilligen Beamt*innen und qualifizierten männlichen Beschäftigten in Branchen wie Gesundheit, Justiz, Verwaltung und Technik in Anspruch genommen wurde. Un- und angelernte Arbeiter*innen inklusive ausländischer Beschäftigter blieben ebenso unterrepräsentiert wie Frauen generell.⁵⁸

Die Gründe für diese Perpetuierung ungleicher Bildungschancen wurden in Politik und Wirtschaft vornehmlich auf die fehlende Motivation »bildungsferner« Schichten zurückgeführt, die es in besonderer Weise anzusprechen galt, um sie zur Weiterqualifizierung zu bewegen.⁵⁹ Unberücksichtigt blieb dabei, dass durch das Gesetz Fehlanreize gesetzt worden waren, die zu einer Umlenkung der verfügbaren

55 Hierzu ausführlich: *Georg Altmann*, Aktive Arbeitsmarktpolitik. Entstehung und Wirkung eines Reformkonzepts in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 2004.

56 Schriftlicher Bericht des Ausschusses für Arbeit (19. Ausschuss) über den von der Bundesregierung eingebrachten Entwurf eines Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) – Drucksache V/2291. Zu Drucksache V/4110, Bonn 1969, S. 3.

57 *Burkart Lutz/Werner Sengenberger*, Developments Related to the German Labour Promotion Act of 1969, 20.9.1971, S. 6, OECD Archives, CERI/RE/74.07.

58 *Christian Brinkmann/Karen Gottwald/Lothar Schuster*, Die berufliche Fortbildung männlicher Erwerbspersonen. Teil 1, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB) 5, 1972, S. 1–30; *dies.*, Die berufliche Fortbildung männlicher Erwerbspersonen. Teil 2, in: MittAB 5, 1972, S. 95–130; Bundesregierung, Bericht der Bundesregierung nach § 239 des Arbeitsförderungsgesetzes (Arbeitsförderungsbericht). Drucksache 7/403, Bonn 1973; Statistisches Bundesamt Wiesbaden, Ausbildung und berufliche Fortbildung (Ergebnisse des Mikrozensus), April 1970, Stuttgart/Mainz 1970.

59 An die falsche Adresse. Verstärkt das Arbeitsförderungsgesetz das Bildungsgefälle?, in: Unternehmerbrief des Deutschen Industrieinstitutes 22, 1972, H. 34, S. 6–7.

Mittel in die kostspieligen Bildungsseminare für Hochqualifizierte geführt hatten, anstatt sie in niedrigschwellige Angebote besonders vulnerabler Beschäftigtengruppen zu investieren. Unter den geförderten Personengruppen befanden sich zahlreiche Ingenieure, Techniker, Wirtschaftsprüfer, Bankfachleute, aber auch Geschäftsführer und Unternehmer, von denen die Mehrzahl einen Realschulabschluss, zahlreiche das Abitur, wenn nicht sogar ein abgeschlossenes Hochschulstudium vorweisen konnten.⁶⁰ Von allen geförderten männlichen Teilnehmern befanden sich 22,5 % in gehobener Stellung beziehungsweise auf Leitungsebene⁶¹, was ihren Anteil an der Erwerbsbevölkerung insgesamt weit überstieg.

Dass die Mittel Begehrlichkeiten bei Personen und Organisationen geweckt hatten, die auf die Unterstützung eigentlich nicht angewiesen waren, zeigte sich auch bei der Förderung von Bildungsinstitutionen. Um die bereitgestellten 25 Millionen DM konkurrierten auch Anbieter von Managementtrainings. Im Oktober 1970 ließ sich das Bundeswirtschaftsministerium angesichts internationaler Debatten zum »management gap« einem einflussreichen Lobbyisten der Management-Weiterbildungsbranche gegenüber zu der Aussage verleiten, dass nicht nur »die individuelle Förderung von Teilnehmern an Fortbildungsmaßnahmen nach dem Arbeitsförderungsgesetz bis zur Schulung des Top-Management möglich« sei, sondern dass auch die Mitglied Institute des Wuppertaler Kreises, des westdeutschen Interessenverbands der Führungskräfte Weiterbildung, von der institutionellen Förderung profitieren könnten.⁶²

Diese Zusicherung war aus zwei Gründen bemerkenswert: Einmal war auch in der institutionellen Linie durch die Vielzahl der Anträge das Budget bis ins Jahr 1971 erschöpft. Zum anderen waren die Förderungen laut Gesetz gemeinnützigen Institutionen vorbehalten.⁶³ Dieses Kriterium traf auf die Managementinstitute mit Sicherheit nicht zu: Deren Angebote bedienten ausschließlich den elitären Kreis gutverdienender Manager, die in die Optimierung ihrer Führungsfähigkeiten große Summen zu investieren bereit waren. Der Tagessatz für entsprechende Seminare betrug mehrere hundert DM⁶⁴, an denen die Institute mitverdienten. Weil diese im Regelfall als eingetragene Vereine organisiert waren, wurde ihre Förderungswürdigkeit von politischer Seite zunächst kaum hinterfragt. Erst im Herbst 1972 kam es durch die Verschärfung brancheninterner Konkurrenzverhältnisse zur öffentlichen Skandalisierung, die bei einigen Instituten zu immensen Steuernachzahlungen und

60 Unter den 1.527 Geförderten, die der Personengruppe »Unternehmer, Geschäftsführer« zugeordnet waren, hatten 56 % mindestens einen Realschulabschluss, unter den 2.692 Wirtschaftsprüfern und Steuerberatern waren es 78,4 %. Bundesregierung, Bericht der Bundesregierung nach § 239 des Arbeitsförderungsgesetzes, S. 92.

61 Ebd., S. 124.

62 1. Vermerk, betr. Möglichkeiten für Aus- und Fortbildungswillige nach dem Ausbildungs- und Arbeitsförderungsgesetz, 16.10.1970, S. 2–3, BArch, B 102/151440.

63 Arbeitsförderungsgesetz (AFG), S. 591.

64 Für Beispiele der Preisgestaltung vgl. Kurt Johansson, Anpassung als Prinzip. Maßnahmen der Unternehmer im Bereich der politischen Bildung. Eine Dokumentation, Frankfurt am Main 1975, S. 104–109.

zum Verlust ihres Gemeinnützigkeitsstatus führte.⁶⁵ Bis zu diesem Zeitpunkt hatte die Preisgestaltung der Anbieter dazu geführt, dass die Anträge auf staatliche Förderung in überproportionalem Maße Mittel banden, auf die andere Trägerorganisationen mit weniger finanzstarkem Zielpublikum nicht mehr zugreifen konnten. Die Auswirkungen dieser Praxis auf die Verteilung von Bildungschancen über den Zugriff auf Ressourcen können nicht hoch genug eingeschätzt werden: Weil die Mittel des Arbeitsförderungsgesetzes erschöpft waren, forderte die Bundesanstalt für Arbeit unter anderem eine Erhöhung der Beitragssätze für die Arbeitslosenversicherung.⁶⁶ Die Mittel wurden nach ausführlichen Debatten für das Jahr 1971 zwar aufgestockt, die Lage blieb aber auch in den kommenden Jahren prekär.⁶⁷

Die finanzielle Schiefelage dämpfte zwangsläufig auch die Aussichten, einen Bildungsurlaub für allgemeinbildende oder politische Zwecke finanzieren zu können. Der Bildungsgesamtplan hatte zum selben Zeitpunkt die gigantischen Investitionen sichtbar gemacht, die für den avisierten Ausbau der Bildungsinfrastruktur bis in das Jahr 1985 nötig sein würde. Bildungsökonominnen wie Friedrich Edding hatten daher früh angemahnt, die Arbeitgeber über einen Fonds an den geschätzten Kosten zu beteiligen. Aus diesem sollten nach einem gerechten Verteilungsschlüssel unter staatlicher Aufsicht solche Bildungsmaßnahmen finanziert werden, die einen Mindestqualitätsstandard besaßen, um die Weiterbildung für alle Beschäftigten zu sichern, aber ihre Inhalte und Ausführung dem Einfluss der Arbeitgeber zu entziehen.⁶⁸

Diesen Plänen wurde durch die Wirtschaftskrise die Grundlage entzogen: Der plötzliche Anstieg der Energiepreise, die darauffolgende Rezession, die zu einem massiven Stellenabbau führte, ließen es inopportun erscheinen, die Privatwirtschaft mit weiteren Abgaben zu belasten. Als die von Edding geleitete Sachverständigenkommission über die »Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung« in ihrem Abschlussbericht 1974 die Summen enthüllte, die die Unternehmen bereits zu diesem Zeitpunkt in die Bildung ihrer Beschäftigten investierten, fanden die Befürworter*innen der Fonds-Lösung kein Gehör mehr. Die Kommission hatte die Ausgaben mit der beeindruckenden Zahl von über 2 Milliarden DM beziffert. Die Wirtschaftsverbände nahmen diese Summe als Beleg da-

65 Ausschlaggebend dafür war: *Benediktus Hartorp*, Ist die ASB – Arbeitsgemeinschaft für wirtschaftliche Betriebsführung und soziale Betriebsgestaltung e. V., Heidelberg – gemeinnützig im Sinne von § 17 Steueranpassungsgesetz und der Gemeinnützigkeitsverordnung vom 24.12.1953. Eine gutachtliche Stellungnahme, 20.12.1971, BACh, B 102/151443. Zur öffentlichen Berichterstattung: o. A., Kurse für Führungskräfte. Schlechte Zeiten, in: *Capital* 12, 1971, S. 50; o. A., Umstrittener Gemeinnutz der Management-Institute, in: *Manager Magazin* 11, 1972, S. 88–89; *Horst-Wolfgang Bremke*, Lehrer vor leeren Bänken. Viele Management-Institute stehen vor finanziellen Schwierigkeiten, in: *Die ZEIT*, 20.7.1973.

66 1. Vermerk, Betr. Institutionelle Förderung der beruflichen Aus- und Fortbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz, hier: Sitzung des Aussprachekreises für institutionelle Förderung der beruflichen Bildung am 17.7.1970 bei der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg, 20.7.1970, S. 3, BACh, B 192/151440.

67 Ergebnisniederschrift über die konstituierende Sitzung des Arbeitsausschusses für institutionelle Förderung der beruflichen Bildung am 28.10.1970 im Bundesministerium für Wirtschaft, 5.11.1970, S. 4–5, BACh, B 102/305040.

68 *Friedrich Edding*, Educational Leave and Sources of Funding, 18.–21.3.1973, S. 6, OECD Archives, CER/RE/73.06.

für, dass die privatwirtschaftlichen Bildungsbemühungen weit besser dazu in der Lage seien, die Bildungschancen der Beschäftigten sicherzustellen, als der Staat.⁶⁹

Die Bundesregierung erhob fortan die »Finanzierbarkeit« zur Devise der weiteren Bildungspolitik. In einer Bundestagsdebatte einige Tage nach der Veröffentlichung des Reports plädierte der Bundeskanzler dafür, »immer wieder den Ausgleich [zu] suchen zwischen finanziell Möglichem und bildungspolitisch Wünschenswertem«, und mahnte zu »harter Sparsamkeit«.⁷⁰ Vor dem Hintergrund des freiwilligen Engagements der Unternehmen schien es wenig erfolgversprechend, deren Investitionen in die Weiterbildung staatlicherseits zu reglementieren. In der Konsequenz zog sich die Bundespolitik fast vollständig aus der Neustrukturierung des Weiterbildungssektors zurück. Anstelle eines gesamtgesellschaftlichen Reformanspruchs konzentrierten sich die Bemühungen darauf, die Angebote an antizipierte Bedarfe des Arbeitsmarkts anzupassen. Auch zum Zwecke der Haushaltskonsolidierung wurden staatliche Förderungen darauf beschränkt, von Arbeitslosigkeit betroffene Menschen wieder beschäftigungsfähig zu machen.⁷¹ Damit rückten der bedürfnisorientierte Ansatz und das Ziel einer Integration beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung in weite Ferne. »Eine Förderung der beruflichen Weiterbildung nach dem AFG kann nur in Betracht gezogen werden, soweit es sich um arbeitsmarktpolitisch sinnvolle Maßnahmen handelt. Bildungspolitische Zielvorstellungen können nicht ausschlaggebend für die Ausgestaltung der Förderungsrechte sein«⁷², hieß es aus dem Bundesarbeitsministerium dazu 1977 lapidar. Statt einer staatlichen Prävention, »als Reduktion der Eintrittswahrscheinlichkeit« der Gefahr von Arbeitslosigkeit, wurde Schadensbegrenzung »als korrekatives Eingreifen nach Eintreten eines Gefährdungsfalles« betrieben.⁷³ In der Folge neuer Vergabekriterien ging die Anzahl der geförderten Personen um fast 60 % zurück⁷⁴ – was bildungspolitisch gesehen eigentlich katastrophal war. Die Bundesregierung hatte den Anspruch einer aktiven Arbeitsmarktpolitik via Weiterbildungsförderung de facto aufgegeben. Die Verknappung der Ressourcen hatte dazu geführt, dass sich ökonomische Kriterien der Mittelallokation immer stärker Geltung verschaffen konnten und zu einer von wirtschaftlichen Prinzipien geprägten »Gegencodierung« des Weiterbildungssystems führten.⁷⁵

69 Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der Beruflichen Bildung, Unterrichtung durch die Bundesregierung. Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlussbericht), Bielefeld 1974, S. 77.

70 Willy Brandt, in: Verhandlungen des Deutschen Bundestages, Stenografische Berichte, 15.3.1974, S. 5609–5611, hier: S. 5611.

71 Zum Beispiel: Bundesanstalt für Arbeit, Aktionsprogramm »Berufliche Bildungsmaßnahmen und Beschäftigungslage«, in: Dienstblatt der Bundesanstalt für Arbeit 23, 1974, Nr. 18, S. 373.

72 Oberregierungsrat Gross, Betr.: Ausweitung der Maßnahmen im Weiterbildungsbereich; hier: Vorbereitung des Staatssekretärgespräches Strehlke/Jochimsen am 6.10.1977, 10.10.1977, S. 2, BArch, B 149/39550.

73 Franz Xaver Kaufmann, Sicherheit. Das Leitbild beherrschbarer Komplexität, in: Stephan Lessenich (Hrsg.), Wohlfahrtsstaatliche Grundbegriffe. Historische und aktuelle Diskurse, Frankfurt am Main 2003, S. 73–104, hier: S. 102.

74 Brief des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung an den Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung, 21.9.1977, BArch, B 149/39550.

75 Schimank/Volkman, Ökonomisierung der Gesellschaft, S. 596 f.

III. Die Profiteure des privatwirtschaftlichen Bildungsbooms

Der augenscheinliche Bildungsboom in westdeutschen Unternehmen konnte den Eindruck einer kontrazyklischen Investitionsstrategie wecken, wie sie von Arbeitsmarktexpert*innen und Bildungsökonom*innen seit den 1970er-Jahren angemahnt worden war: Weiterbildung sollte kompensatorisch eingesetzt werden, um etwaige Arbeitslosigkeit zu überbrücken. Sie konnte die Qualifikationen Beschäftigter an veränderte Arbeitsplatzanforderungen anpassen, anstatt sie in ein überlastetes soziales Sicherungssystem zu entlassen.⁷⁶ Eine solche Qualifizierungsoffensive, so die Hoffnung, entlastete die öffentlichen Haushalte, vermeide Entlassungen und verbessere die Kompetenzen eines Arbeitskräftereservoirs, das bei einem Aufschwung produktiv eingesetzt werden könne.⁷⁷ Der Erfolg dieser Strategie war von mindestens zwei Voraussetzungen abhängig: Die aufgewandten Mittel mussten den besonders gefährdeten Beschäftigten zugutekommen, und sie mussten in Maßnahmen fließen, die ihre Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt erhöhten.

Tatsächlich hatten Großunternehmen seit 1970 massiv in ihre internen Bildungsstrukturen investiert, neue Abteilungen und Bildungszentren eingerichtet, Personal eingestellt und ihr Angebot ausgeweitet und systematisiert.⁷⁸ Zum einen waren diese Prozesse betrieblichen Reorganisationen und neuen Anforderungen an das Leitungspersonal geschuldet. Sie waren jedoch auch mit dem Kalkül verbunden, staatlichen Interventionen durch eine selbstbestimmte Bestellung des Weiterbildungsfelds zuvorzukommen, Bildung im eigenen Interesse zu »verwerten«⁷⁹ und sich gleichzeitig in die damit verbundenen gesellschaftlichen Zielformulierungen einzuschreiben.⁸⁰ Begründet wurde der Ausbau daher mit denselben Argumenten, die auch in der (inter-)nationalen Bildungsdebatte kursierten:

»Einem modernen Erwachsenenbildungswesen muß ein erweiterter Begriff der Erwachsenenbildung zugrunde gelegt werden. Neben beruflich-fachlichen muß er überfachlich-allgemeinbildende Inhalte umfassen. Erst die Ergänzung beider Aspekte zusammen wird dem

76 Bundesanstalt für Arbeit, Überlegungen zu einer vorausschauenden Arbeitsmarktpolitik, Nürnberg 1974, S. 122.

77 *Mira Maase/Werner Sengenberger*, Wird Weiterbildung konjunkturgerecht betrieben? Über die Vereinbarkeit von betrieblicher Personalplanung und öffentlicher Arbeitsmarktpolitik, in: *MittAB* 9, 1976, S. 166–173, hier: S. 167 f.

78 Vgl. *Hans Joachim Arndt/Siegfried Faßbender*, Management-Weiterbildung im Betrieb. Erfahrungen aus Feldstudien in Deutschland, Frankfurt am Main 1971; *Siegfried Faßbender*, Wie lehrt und lernt man Management? Ziele und Methoden der Weiterbildung von Führungskräften, Frankfurt am Main 1973; *Horst Groenewald*, Neue Methoden betrieblicher Bildungsarbeit. Eine RKW-Informationsveranstaltung aus Anlaß der 10. Didacta in Basel (26./27. Mai 1970), in: *Arbeit und Leistung. Zeitschrift für angewandte Arbeits- und Personalwissenschaft* 24, 1970, S. 170–171.

79 *Edgar Weick*, Bildungsökonomie und Bildungsreform im Kapitalismus, in: *Benno Hafener/Klaus Kesselgruber* (Hrsg.), *Bildungsurlaub in der Bundesrepublik. Beitrag zur Arbeiterbildung? Erfahrungen, Analysen, Perspektiven*, Gießen 1976, S. 155–162, hier: S. 160.

80 *Winfried Schlaffke*, Der Bildungsauftrag der Wirtschaft, in: *Uwe Göbel/Winfried Schlaffke* (Hrsg.), *Privatwirtschaftliche Initiativen im Bildungswesen*, Köln 1977, S. 11–28, hier: S. 25 f. *Winfried Schlaffke*, *Die Leistungsgesellschaft. Instrument gerechter Chancenverteilung oder autoritärer Herrschaft?*, Köln 1971.

Ziel moderner Bildungsarbeit gerecht, den Menschen zur Bewältigung der beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen zu befähigen und dazu sich selbst in seiner Umwelt zu verstehen.«⁸¹

Unter dieser Prämisse erschien auch die Vermittlung politischer Bildung in den Betrieben legitim.⁸² Der Trend zum Ausbau betrieblicher Weiterbildung setzte sich offensichtlich über die Zäsur von 1973/74 fort. Das Institut der Deutschen Wirtschaft ermittelte 1976, dass Unternehmen mehr Geld in die Bildung ihrer Beschäftigten investierten, als in den öffentlichen Haushalten für Bildung und Wissenschaft insgesamt vorgesehen war. Mit durchschnittlich 742 DM jährlich pro Mitarbeiter*in sei die Wirtschaft der größte Finanzier von Bildung in der Bundesrepublik.⁸³

Zahlen wie diese verschleierte jedoch die Unsicherheit der Datengenerierung, weil in den Betrieben Unklarheit darüber herrschte, welche Veranstaltungen überhaupt als »Weiterbildung« gelten konnten. Teilweise wurden Arbeitsbesprechungen und Messebesuche miterfasst, ebenso wie Schulungen durch Berufsgenossenschaften, die gar nicht von den Unternehmen bezahlt worden waren.⁸⁴ Problematisch wurde diese Praxis in dem Moment, in dem die Unternehmen die Löhne und Gehälter zu erfassen suchten, die während der Dauer von Bildungsmaßnahmen weitergezahlt wurden. Zu der »ausgefallene[n] Arbeitszeit in Stunden« wurden zusätzlich die Zeiten für »Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Weiterbildungsveranstaltungen« addiert, um die Zahlen dann durch die Gesamtbelegschaft zu mit-teln.⁸⁵ Bei Firmen wie Bertelsmann summierte sich die Bildungszeit jährlich zu mehreren Zehntausend Stunden, wobei beispielsweise in die Auswertung von 1974/75 auch eine Bildungsreise von sechs Mitarbeitern in die USA einfluss, die bereits mit 900 Stunden zu Buche schlug.⁸⁶ 1979 kam es zu einer unternehmensübergreifenden Absprache über verbindliche Standards der Kostenerfassung, um die durchschnittlichen Stundensätze nach verschiedenen Gehaltskategorien zu berechnen, auf die zusätzlich 54 % für die Personalzusatzkosten aufgeschlagen wurden.⁸⁷

Die öffentlichkeitswirksam propagierten Millionen und Milliarden verschwiegen jedoch, für welche Zielgruppen oder Maßnahmen sie konkret ausgegeben worden waren. Zeitgenössische arbeits- und sozialwissenschaftliche Untersuchungen fanden heraus, dass auch hier fast ausschließlich qualifizierte Beschäftigte profitier-

81 Zit. nach: *Sahm*, Erwachsenenbildung, S. 24.

82 *Franziska Rehlinghaus*, Gegen Linke reden. Die Politisierung beruflicher Bildungsarbeit in der Bundesrepublik der 1970er-Jahre, in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 17, 2020, S. 477–502.

83 Wirtschaft steigert Bildungsangebot. Bildungsaufwand jetzt über 17 Mrd. Mark, in: *Handelsblatt*, 21.7.1976.

84 *Eberhard Pfeuffer*, Erfassung des Weiterbildungsaufwandes im Geschäftsjahr 1978/79, 25.7.1979, Historisches Archiv Bertelsmann AG (HAB AG), 0017/1165.

85 Bertelsmann Weiterbildung, Statistischer Auswertungsbogen. Ausgefüllt von der Firma Orbis, 10.9.1976, HAB AG, 17/161.

86 Personalbericht der inländischen Firmen des Hauses Bertelsmann (ohne Gruner + Jahr), 1974/75, HAB AG, 17/157.

87 *Eberhard Pfeuffer*, Erfassung der Weiterbildungskosten, hier: Bewertung der Ausfallzeiten, 30.8.1979, HAB AG, 17/165.

ten⁸⁸, während Arbeitnehmer*innen aus den Beschäftigtengruppen, die in der Wirtschaftskrise überproportional häufig entlassen wurden, kaum an den Angeboten partizipierten.⁸⁹ Eine Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung bilanzierte: »statt spezieller Förderung der besonders konjunkturbedrohten Arbeitskräftegruppen wird eher eine Politik der Privilegierung qualifizierter Gruppen betrieben.«⁹⁰ Die Expansion betrieblicher Weiterbildung war daher wesentlich darauf zurückzuführen, dass häufig dieselben Personen gleich an mehreren Maßnahmen teilnahmen, was vor allem auf die Gruppe der Führungskräfte zutraf.⁹¹

Verschiedene Gründe waren für die tradierte Ungleichbehandlung ausschlaggebend: Aus betriebswirtschaftlicher Sicht erschien die Weiterbildung der An- und Ungelernten als unwirtschaftlich, weil es kostengünstiger war, sie durch extern qualifiziertes Personal zu ersetzen. Die oftmals nur kurze Beschäftigungsdauer geringqualifizierter und ihr niedriger gewerkschaftlicher Organisationsgrad verhinderten, dass sie ein Recht auf Bildung überhaupt einforderten.⁹² Dasselbe galt für Beschäftigte mit Migrationshintergrund.⁹³ In Bezug auf Arbeitnehmerinnen wurde angenommen, dass etwaige Erziehungszeiten ihre Weiterqualifizierung überflüssig machten.⁹⁴ Im Resultat reagierten viele Unternehmen vor allem mit Entlassungen, Überstundenabbau, Kurzarbeit und Einstellungsstopps auf die Rezession.⁹⁵

Demgegenüber versprach die Weiterbildung des qualifizierten Personals und hier insbesondere der Führungskräfte nicht nur, sie besser auf anspruchsvollere Aufgaben vorbereiten zu können, sondern auch, sie durch die Fokussierung auf ihr Verhalten stärker an das Unternehmen zu binden.⁹⁶ Es ging dabei um eine Strategie der Personalstabilisierung, die noch in Boom-Zeiten etabliert worden war. Hierbei sollte eine Stammebelegschaft mit betriebsspezifischen Qualifikationen ausgebildet werden, die auf dem überbetrieblichen Arbeitsmarkt nicht verfügbar waren und

88 *Maase/Sengenberger*, Wird Weiterbildung konjunkturgerecht betrieben?; OECD, CERl, Alternation between Work and Education, A Study of Educational Leave of Absence at Enterprise Level, 23.2.1977, OECD Archives, CERl/RE/77.19.

89 Das zeigten auch interne Unternehmensstatistiken: Angebote genutzt. Betriebliche Weiterbildung zieht Bilanz, in: Bertelsmann Report, 1980, Nr. 132, S. 25; Zusammenfassung des Berichts »Die Bayer AG in den Augen ihrer Mitarbeiter«: kaufmännische Angestellte, 24.1.1978, BAL, 59/340, S. 4–5; Zusammenfassung des Berichts »Die Bayer AG in den Augen ihrer Mitarbeiter«: Meister in Werkstätten, 24.1.1978, BAL, 59/340, S. 5–6; Zusammenfassung des Berichts »Die Bayer AG in den Augen ihrer Mitarbeiter«: Meister in Produktionsbetrieben, 24.1.1978, S. 6, BAL, 59/340.

90 *Maase/Sengenberger*, Wird Weiterbildung konjunkturgerecht betrieben?, S. 171.

91 Aus der Retrospektive: Weiterbildungsbericht für das Geschäftsjahr 1987/88 (Inlandsfirmen ohne Gruner + Jahr), BAL, 0017/168.

92 *Lutz Raphael*, Gewinner und Verlierer in den Transformationen industrieller Arbeitswelten Westeuropas nach dem Boom, in: *Marx/Reitmayer*, Gewinner und Verlierer nach dem Boom, S. 57–81, hier: S. 68.

93 OECD, CERl, Alternation between Work and Education, S. 32.

94 Ebd., S. 26 f.

95 *Maase/Sengenberger*, Wird Weiterbildung konjunkturgerecht betrieben?, S. 168.

96 Karin Büchter spricht von einer »Verbetrieblichung« von Weiterbildung: *Büchter*, Betriebliche Weiterbildung, S. 337. So auch *Johannson*, Anpassung als Prinzip.

deshalb nur mit erheblichem Kosten- und Zeitaufwand ersetzt werden konnten.⁹⁷ Daher setzten Unternehmen weiterhin auf Kurse für das Personal, das als »bildbar« galt und in den betrieblichen Teilarbeitsmärkten flexibel einsetzbar war.⁹⁸

Orientiert man sich an der von Uwe Schimank und Ute Volkmann entwickelten Skala von Ökonomisierungsprozessen, hatte die Ökonomisierung der Weiterbildung damit eine der höheren Entwicklungsstufen erreicht: Weiterbildung in Unternehmen war mit deutlichen Gewinnerwartungen verbunden⁹⁹, die sich in einer gesteigerten Leistungsfähigkeit des Leitungspersonals und der Loyalität der Stammbeslegschaft realisieren sollten. Zertifikate über die Absolvierung betriebspezifischer Maßnahmen wurden nicht erstellt, allenfalls betriebsinterne Bescheinigungen. Häufig wurden Beschäftigte vertraglich dazu verpflichtet, dem Unternehmen im Falle eines Betriebswechsels die Ausgaben zu erstatten.¹⁰⁰ Diese Disziplinierungspraktiken wurden von Anreizmechanismen flankiert, die die Teilnahme an internen Weiterbildungen zur notwendigen, wenn auch nicht hinreichenden Bedingung ihrer Arbeitsplatzsicherheit und Karriere machten. Weiterbildung konnte ebenso als Belohnung eingesetzt, wie auch als Ansporn interpretiert werden, um sich für höhere Aufgaben zu empfehlen. Mechanismen hausinterner Stellenvergaben begünstigten die Etablierung von Weiterbildung zum Durchlauferhitzer für Aufstiegschancen.¹⁰¹

IV. Weiterbildung als individuelles Risiko

Die ambivalenten Auswirkungen des privatwirtschaftlichen Bildungsbooms auf die Beschäftigten beschränkten sich nicht auf die Optimierung erwünschter Verhaltensweisen des Stammpersonals und der Führungskräfte einerseits und die Nichtberücksichtigung besonders vulnerabler Beschäftigtengruppen andererseits. Zur Strategie selektiver Förderung gehörten Restriktionen, denen diejenigen ausgesetzt waren, die sich außerhalb der Betriebe und auf eigene Initiative weiterbilden wollten. Das zeigte sich spätestens, als im Krisenjahr 1974 in einigen Bundesländern ein Bildungsurlaubsrecht für ausgewählte Beschäftigtengruppen eingeführt wurde, um angesichts der bundespolitischen Tatenlosigkeit ein Zeichen für die »bildungsbenachteiligten Gruppen und Schichten« zu setzen.¹⁰²

Die Verabschiedung der Gesetze war besonders in Hamburg und Hessen stark umkämpft gewesen¹⁰³ und sie wurden nach ihrem Inkrafttreten immer wieder unterlaufen. Bereits im Sommer 1974 hatten die Wirtschaftsverbände in einer ge-

97 Friedrich Weltz, Betriebliche Beschäftigungspolitik und Verhalten der Arbeitskräfte, in: Gewerkschaftliche Monatshefte (GMH) 27, 1976, S. 9–25, hier: S. 10.

98 Ebd., S. 11.

99 Schimank/Volkmann, Ökonomisierung der Gesellschaft, S. 599f.

100 Maase/Sengenberger, Wird Weiterbildung konjunkturgerecht betrieben?, S. 170.

101 Weltz, Betriebliche Beschäftigungspolitik und Verhalten der Arbeitskräfte, S. 11.

102 Bremische Bürgerschaft, Gesetz über den Bildungsurlaub für Arbeitnehmer im Lande Bremen (Bildungsurlaubgesetz). Plenarprotokoll, 61. Sitzung, 7.11.1974, S. 2545.

103 Bildung als Wahlschlager, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 17.1.1974; Dieter Görs, Zur politischen Kontroverse um den Bildungsurlaub. Politische, ökonomische und didaktische Bedingungen, Köln 1978, S. 220.

meinsamen Erklärung die Gewährung von Urlaub für politische Bildung als Resultat eines Staatsversagens interpretiert und beklagt, dass die Gesetze »im Widerspruch zu einem pluralen Bildungsverständnis« stünden. Gefordert wurde, eine »Freistellung für spezielle parteipolitische Veranstaltungen« gesetzlich auszuschließen. Ein offensichtlicher Grund für die Ablehnung war, dass betriebseigene Bildungsveranstaltungen nicht in die Gesetze miteinbezogen worden waren.¹⁰⁴

Die Wirtschaftsverbände hatten damit eine Argumentationslogik vorgeprägt, die von den Betrieben dankbar aufgegriffen wurde. Die Presse berichtete wiederholt über Vorfälle, bei denen Beschäftigte aktiv daran gehindert worden waren, ihr Recht auf Bildungsurlaub geltend zu machen.¹⁰⁵ Eigenmächtig hatten Vorgesetzte oder Personalbeauftragte bereits angemeldete Teilnehmer*innen abgemeldet, Urlaubsanträge verweigert oder die Lohnfortzahlung eingestellt. Dass es sich dabei nicht um Einzelfälle handelte, zeigten die jährlichen Bildungsurlaubsberichte des Hessischen Sozialministers, in denen die Vorfälle statistisch ausgewertet wurden.¹⁰⁶ Hiernach zweifelten Arbeitgeber die Legitimität der Seminarinhalte an oder befanden, dass die beantragenden Beschäftigten aufgrund ihres Charakters oder fehlender Leistungen für Bildungsveranstaltungen ungeeignet seien.¹⁰⁷ Eine Dokumentation des Hessischen Jugendrings zeigte anhand zahlreicher Briefwechsel, wie Arbeitgeber ein angemessenes Kontrollrecht durchzusetzen versuchten, um zu entscheiden, ob »die Teilnehmer auch wirklich eine sinnvolle und zweckmäßige Fortbildung erhalten«. ¹⁰⁸ Die Forderung nach Vorlage der Programme war unberechtigt, weil die Anerkennung der Träger durch das Sozialministerium für die Zulässigkeit der Veranstaltungen ausreichend war. Beschäftigte sahen sich dennoch mit einem massiven Misstrauen der Firmenleitungen konfrontiert. So schrieb der Inhaber einer Maschinenbau- und Motorpumpenfabrik:

»Wie mir bekannt ist, ist dieses ein rein politischer Lehrgang, den ich in einer freien Demokratie ablehne, denn es sind die selben Machenschaften wie in einem diktatorischen und sozialistischen Staate. [...] Es sind die selben Methoden und Machenschaften wie in der Zone, in der ich bis 1958 gelebt habe.«¹⁰⁹

Der deutliche Widerwille gegenüber einer Bildungsarbeit von ›außen‹ erschöpfte sich nicht in der Infragestellung gesetzlich festgelegter Verfahren. Beschäftigte, die einen Urlaubsantrag stellten, sahen sich zudem mit Einschüchterungsversuchen,

104 Deutscher Industrie- und Handelskammertag, Stellungnahme zu den Bildungsurlaubsgesetzesentwürfen in den Bundesländern, 8.8.1975, S. 7 und 10, Rheinisch-Westfälisches Wirtschaftsarchiv, 181-2998-3.

105 Bitterer Kaffee, in: Der SPIEGEL 51, 1976, S. 104; *sf*, Vorwürfe gegen Arbeitgeber. DGB über Schwierigkeiten gewerkschaftlicher Jugendarbeit, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 4.4.1973.

106 Hessischer Sozialminister, Bildungsurlaub in Hessen. Erfahrungsbericht 1975 zum hessischen Bildungsurlaubsgesetz, Wiesbaden 1976.

107 Hessischer Sozialminister, Bildungsurlaub in Hessen. Erfahrungsbericht 1976 zum hessischen Bildungsurlaubsgesetz, Wiesbaden 1977, S. 11.

108 KAHA Kunststoffwerk an die Hessische Sportjugend, 30.3.1979, in: Benno Hafeneeger (Hrsg.), Angsturlaub statt Bildungsurlaub. Dokumentation zum Verhalten von Unternehmern, Frankfurt am Main 1979, S. 65.

109 Zit nach: Görs, Zur politischen Kontroverse um den Bildungsurlaub, S. 200 f.

Lohnkürzungen, Abmahnungen und Entlassungen konfrontiert. Auszubildende wurden darauf hingewiesen, dass ein Bildungsurlaub ihre Abschlüsse oder Übernahmen gefährdete. Einzelne Bildungsträger wurden als »kommunistische Tarnorganisationen« bezeichnet, wobei die Beschäftigten dazu aufgefordert wurden, »über die Bildungsstätte und deren Mitarbeiter Informationen und Erkundigungen einzuziehen«. Nach Besuch einer Weiterbildung wurde ein Legitimationszwang durchgesetzt, der von Berichtspflichten bis hin zu Eintragungen in die Personalkartei reichte.¹¹⁰ In den wenigen Fällen, in denen diese Konflikte vor den Arbeitsgerichten ausgetragen wurden, garantierten die Arbeitgeberverbände einen Rechtsbeistand für die betroffenen Unternehmen. Zur Disposition standen fast ausschließlich Veranstaltungen der DGB-Gewerkschaften, die im Verdacht standen, reine Funktionär*innenschulung zu betreiben.¹¹¹ Die Rechtsprechung in den Verfahren favorisierte mal die Arbeitnehmer-, mal die Arbeitgeberposition. Das Landesarbeitsgericht in Frankfurt am Main urteilte beispielweise, dass zwei Veranstaltungen der IG Metall nachträglich ihre Eignung für einen Bildungsurlaub abzusprechen sei, und ermächtigte die Unternehmen, die Veranstaltungsprogramme zukünftig auf ihre Legitimität zu überprüfen.¹¹²

Fälle wie in Hessen wurden auch aus anderen Regionen bekannt. Selbst in Bundesbehörden wurde entgegen geltenden Gesetzen Bildungsurlaubsanträge von Beam*tinnen in der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre nur sehr restriktiv bewilligt.¹¹³ Die Repressionen und die Rechtsunsicherheit waren die entscheidenden Ursachen dafür, dass die Teilnehmer*innenzahlen an Bildungsurlaubsseminaren weit hinter den ursprünglichen Erwartungen zurückblieben. Zwischen 1975 und 1979 machten in Hessen nicht mehr als 3 % der Anspruchsberechtigten von ihrem Recht Gebrauch.¹¹⁴ Die Bildungsträger und das Sozialministerium gingen von einer hohen Dunkelziffer derjenigen aus, »die sich aus Furcht vor nachteiligen Folgen im Betrieb erst gar nicht zu Veranstaltungen anmeldeten«.¹¹⁵ Über den Bildungsurlaub wurde in den Medien zunehmend mit einem Krisen- und Angstvokabular berichtet¹¹⁶, was die Zurückhaltung weiter bestärkt haben mochte.

Dass der Bildungsurlaubsanspruch in der betrieblichen Praxis oftmals unterminiert werden konnte, zeigte, dass auch die Aufsichtsbehörden wenig gewillt waren, eine soziale, emanzipative und bedürfnisorientierte Bildung im Sinne der Beschäftigten durchzusetzen. Die Fälle der Verweigerung wurden zwar dokumentiert, blie-

110 *Hafener*, Angsturlaub statt Bildungsurlaub, S. 102.

111 Ebd., S. 153.

112 Vgl. den Wortlaut der Urteilsbegründungen, ebd., S. 156–158.

113 Bundesministerium des Innern, Hinweise und Vorschläge für ein möglichst einheitliches Verfahren bei der Gewährung von Sonderurlaub für staatspolitische Bildungsveranstaltungen, zit. nach: *Elmar Hucko*, Maihofer will Bildung rationieren. Bundesminister des Innern schränkt Sonderurlaub für Bildungsveranstaltungen ein, in: *ÖTV-Magazin* 8, 1977, S. 16.

114 Hessischer Sozialminister, Bildungsurlaub in Hessen. Erfahrungsbericht 1979 zum hessischen Bildungsurlaubsgesetz, Wiesbaden 1980, S. 8.

115 Hessischer Sozialminister, Bildungsurlaub, 1976, S. 11.

116 Der Chef hält nicht viel von Juso-Seminaren. Schwierigkeiten mit dem Bildungsurlaub für junge Arbeitnehmer, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 6.3.1976; Aus Angst kein Bildungsurlaub. Sozialminister hält Arbeitgebern »bestürzende Vorwürfe« vor, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 9.6.1978; *Hafener*, Angsturlaub statt Bildungsurlaub.

ben aber zumeist folgenlos für die involvierten Arbeitgeber. Paradoxerweise hatte sich ihre argumentative Ausgangsposition durch die schwierige Arbeitsmarktsituation verbessert: Sie konnten bestimmen, welche Beschäftigten als »bildungsfähig« angesehen wurden, wie »arbeitsmarktgerechte Bildung« zu definieren war und welche Folgen ein eigensinniger Verstoß gegen diese Deutungsmacht zeitigen würde. Die Inkaufnahme juristischer Auseinandersetzungen schuf Präzedenzfälle, die zu Legitimationszwecken eingesetzt werden konnten. Für die Betroffenen bedeutete das, dass ihr individueller Wille zur Bildung mitunter zu einem substanziellen biografischen Risiko werden konnte.

Fazit: Die Ungleichheit der Zukunftschancen

Der beispiellose Ausbau und die Professionalisierung von betrieblicher Weiterbildung in den 1970er-Jahren lassen sich nur dann erklären, wenn man sie auch als eine Reaktion auf Ziele und Entscheidungen der Bildungspolitik begreift. Es ging zunächst darum, staatliche Interventionen in die betriebliche Personalpolitik abzuwehren, die deswegen als bedrohlich erschienen, weil sie die Deutungshoheit der Arbeitgeber über die Arbeitszeit, die Bezahlung und die Bildbarkeit der Beschäftigten herausforderte. Über das verstärkte staatliche Interesse an Weiterbildung als Mittel einer umfassenden Zukunftssicherung wurde die Privatwirtschaft aber auch auf deren gesellschaftspolitische Bedeutung aufmerksam und entdeckte die Bildung der Beschäftigten als Mittel für die Aktivierung individueller Leistungsfähigkeit¹¹⁷ und als Feld neuer Marktchancen: Zum einen führte die Aussicht auf staatliche Förderung zu einer Art Goldgräberstimmung und verschärfte die Konkurrenz der Anbieter um eine lukrative Position im avisierten bundesdeutschen Weiterbildungssystem. Zum anderen lieferte der öffentliche Weiterbildungsdiskurs aber auch Begründungsfiguren, um die Rolle der Privatwirtschaft als unverzichtbaren Bildungsanbieter zu legitimieren. Gerade »nach dem Boom« führte das zu einer Rollenkehr zwischen Staat und Privatwirtschaft: Während die Bildungspolitik eine Kehrtwende hin zu einer am ökonomischen Bedarf orientierten Weiterbildungspolitik für Arbeitslose vollzog und damit in eine Sozialpolitik zweiter Ordnung einstieg¹¹⁸, adaptierten die Unternehmen das bildungsökonomische Prosperitäts- und individuelle Entfaltungsversprechen von Weiterbildung, um es im eigenen Sinne zu interpretieren.¹¹⁹ Bei dieser Aneignung ging das sozialpolitische Ziel der Chancengleichheit unweigerlich verloren und wurde durch das trügerische Versprechen ersetzt, in der betrieblichen Weiterbildung bestünde eine grundsätzliche Interessensidentität zwischen den Entfaltungsbedürfnissen des Individuums und den ökonomischen Bedarfen einer Steigerung des »Humankapitals«.

Fragt man danach, wer zu den Gewinner*innen und wer zu den Verlierer*innen dieser Entwicklung gehörte, so fällt die Bilanz ambivalent aus. Aus kulturgeschichtlicher Perspektive wurde bislang hervorgehoben, dass in der Arbeitswelt dieser Zeit

117 Dietz, *Der Aufstieg der Manager*, S. 178.

118 Hans Günter Hockerts, *Der deutsche Sozialstaat. Entfaltung und Gefährdung seit 1945*, Göttingen 2014, S. 94.

119 So auch Boltanski/Chiapello, *Der neue Geist des Kapitalismus*, S. 517 f.

Anreizmechanismen und Techniken der Selbststeuerung etabliert worden seien, die selbst den Eigensinn der Beschäftigten in ökonomisch nutzbare Ressourcen transformiert hätten. Diese »Subjektivierung disziplinarischer Macht mit dem Fluchtpunkt der Verhaltenssteuerung«¹²⁰ manifestierte sich in den Weiterbildungsinhalten in den Betrieben zweifellos: Mit dem Ausbau entsprechender Angebote wurde die berufliche Bildung zu einer der Geburtsstätten des »unternehmerischen Selbst«.¹²¹ In dieser Perspektive waren die Beschäftigten, die in den 1970er-Jahren über öffentliche Appelle und betriebliche Strukturen zum Eintritt in ein Selbstoptimierungsregime bewegt wurden, die Opfer eines »faktischen Zwang[s] zum Handeln«.¹²²

Wenig beachtet worden ist bei dieser Diagnose jedoch, dass der Weiterbildungsapell nicht alle Arbeitnehmer*innen gleichermaßen adressierte. Ein sozialgeschichtlich geschärfter Blick offenbart demgegenüber, dass die normativen Leitbilder einer neoliberalen Subjektivität in den 1970er-Jahren vornehmlich an das Personal in weitgehend gesicherten Positionen gerichtet waren und insofern auch als Privilegien interpretiert werden müssen, die den einen Beschäftigten Zukunftsperspektiven eröffneten, welche den anderen systematisch verschlossen blieben. In Bezug auf das Personal, das weder als »bildungswillig« noch als »bildungsfähig« angesehen wurde, persistierten stattdessen die vermeintlich überkommenen Techniken des »Überwachens und Strafens«.¹²³

Bedenkenswert ist dabei weiterhin, dass die massive Förderung von qualifizierten Facharbeitern¹²⁴, Angestellten in Leitungsfunktionen bis hin zu Geschäftsführern nur deshalb möglich war, weil sie auf Kosten der Weiterbildung besonders vulnerabler Beschäftigtengruppen priorisiert wurde. Die Profiteure der zweifachen Weiterbildungsoffensive der Dekade griffen sowohl überproportional häufig auf die staatlichen Gelder zurück, wie sie auch in den Unternehmen selbst zu bevorzugten Zielsubjekten weiterbildender Maßnahmen wurden. Dadurch erhielten sie innerbetriebliche Aufstiegschancen, eine Aussicht auf bessere Bezahlung und damit eine Form der Zukunftsgewissheit, die ihnen langfristig einen wachsenden gesamtgesellschaftlichen Einfluss ermöglichte.¹²⁵ Demgegenüber sahen sich weniger qualifizierte Beschäftigte in der gesamten Dekade im Zugang zur Weiterbildung und der Nut-

120 *Reitmayer*, Gewinner und Verlierer nach dem Boom – eine vorläufige Bilanz, S. 11.

121 *Thomas Lemke*, Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologie. Ein kritischer Überblick über die Governmentality Studies, in: Politische Vierteljahresschrift 41, 2000, S. 31–47; *Thomas Lemke/Susanne Krasmann/Ulrich Bröckling*, Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung, in: *dies.* (Hrsg.), Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt am Main 2000, S. 7–40; *Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann*, Ni méthode, ni approche. Zur Forschungsperspektive der Gouvernamentalitätsstudien. Mit einem Seitenblick auf Konvergenzen und Divergenzen zur Diskursforschung, in: *Johannes Angermüller/Silke van Dyk* (Hrsg.), Diskursanalyse meets Gouvernamentalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen, Frankfurt am Main 2010, S. 23–42, hier: S. 26; und viele mehr.

122 *Lemke/Krasmann/Bröckling*, Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien, S. 30.

123 Bezugsnehmend auf *Michel Foucault*, Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt am Main 1977.

124 *Raphael*, Jenseits von Kohle und Stahl, S. 280.

125 *Reitmayer*, Gewinner und Verlierer nach dem Boom – eine vorläufige Bilanz, S. 24.

zung ihrer Ressourcen zahlreichen Hindernissen ausgesetzt. Die Heilsversprechen der Weiterbildungsprosa kippten in neue Gefährdungsmomente: Die Inanspruchnahme von Weiterbildung mit staatlicher Förderung konnte zum Stigma werden oder wurde in den Betrieben geahndet, wenn sie nicht im Sinne der kapitalistischen Leistungsökonomie eingesetzt wurde. Die Betroffenen erfuhren berufliche Nachteile, die weder durch politische Maßnahmen noch durch eine wirksame gewerkschaftliche Interessenvertretung aufgefangen wurden.

Weiterbildung wurde in den 1970er-Jahren von einem gesamtgesellschaftlichen Versprechen zum Gegenstand von Deutungs- und Verteilungskämpfen, die neue Perspektiven auf das Verhältnis von Staat und Markt, aber auch von Arbeit und Kapital ermöglichen. Die durchaus ambivalenten Haltungen der Gewerkschaften, ihre widersprüchlichen Strategien und Positionen zum Primat einer arbeitsmarktkonformen Weiterbildung konnten in diesem Rahmen nicht ausführlich thematisiert werden und harren noch einer detaillierten geschichtswissenschaftlichen Analyse.¹²⁶ Vieles spricht dafür, dass ihr traditioneller Fokus auf der gut organisierten und qualifizierten Facharbeiterschaft dazu führte, dass ihre Handlungsspielräume in der sogenannten »betriebsnahen Bildungsarbeit«¹²⁷ rezessionsbedingt schrumpften. Der politische Wettstreit um die Deutungsmacht über den betrieblichen Bildungssektor führte in den Gewerkschaften zur Fokussierung auf die Funktionär*innenschulung, durch die eine breite Arbeitnehmer*innenbildung zusehends in den Hintergrund gedrängt wurde.¹²⁸ Aus diesem Grund und auch deshalb, weil sich die Gewerkschaften nach dem Boom vornehmlich auf die Sicherung von Arbeits- und Ausbildungsplätzen konzentrierten, blieb auch ihr früher Kampf für eine emanzipative und damit gesellschaftsverändernde Bildung für alle eine nicht realisierte Utopie.

126 Diese Leerstelle ist auch der problematischen Quellenlage geschuldet. Im Archiv der sozialen Demokratie ist der Großteil der Gewerkschaftsakten zu Bildungspolitik bislang nicht verzeichnet.

127 *Hans Matthöfer*, Gewerkschaftliche Bildungsarbeit und Betriebsverfassungsgesetz am Beispiel der IG Metall, in: *GMH* 23, 1972, S. 124–127, hier: S. 125 f.

128 *Jörg Wollenberg*, Arbeiterbildung. Haupttendenzen der Bildungsarbeit von Gewerkschaften und Arbeiterparteien in ihrer geschichtlichen Entwicklung, Hagen 1991, S. 83.

BENNO NIETZEL

Qualifizierung für die Marktwirtschaft

Berufliche Weiterbildung, Arbeitsmarktpolitik und deutsch-deutsche Transformation nach der Wiedervereinigung

Im Zuge der deutschen Wiedervereinigung stellte der wirtschaftliche Umbruch in den neuen Bundesländern die bundesdeutsche Politik und die betroffenen Bürgerinnen und Bürger vor große Herausforderungen. Schnell wurde deutlich, dass sich die ostdeutsche Wirtschaft radikal verändern würde. Auch die neuen Bürger der Bundesrepublik mussten sich grundlegend umstellen. Berufliche Weiterbildung und Umschulungen schienen ein wesentliches Mittel, um die ostdeutsche Bevölkerung für die Marktwirtschaft ›fitzumachen‹. »Die DDR wird ein Land der Weiterbildung sein«, zeigte sich Anfang Juli 1990 der Präsident der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände Klaus Murmann überzeugt.¹ Dieser Qualifizierungsdiskurs bestimmte die arbeitsmarktpolitische Strategiedebatte im Rahmen der Wiedervereinigung ganz wesentlich. In den ersten Jahren nach 1990 wurden Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen schließlich zu einer tragenden Säule der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik in den ostdeutschen Bundesländern, mit denen ein Großteil der Bevölkerung in der einen oder anderen Form Erfahrungen machte.

Trotz ihrer zeitgenössisch vielfach beschworenen Bedeutung ist die berufliche Weiterbildung bisher in der geschichtswissenschaftlichen Beschäftigung mit der Transformation Ostdeutschlands in den 1990er-Jahren kaum zum Thema gemacht worden.² Dabei eignet sie sich sehr gut, um die Umbrüche dieser Zeit auf einem konkreten Praxisfeld zu beleuchten, das von der politischen Planungs- und Strategiearbeit auf höchster Ebene bis hin zur Mikroebene des Weiterbildungs geschehens vor Ort reicht. Sie eröffnet auch Einblicke in die Transformation als ein deutsch-deutsches Geschehen: Berufliche Weiterbildung schuf vielfältige Begegnungsräume zwischen West- und Ostdeutschen, war sie doch von einem intensiven personellen Transfer in Gestalt von Expert*innen und Dozent*innen in die neuen Bundesländer geprägt.³ Schließlich eignet sich das Thema aber auch, um längere Traditionen und

1 Zit. nach: *Hubert Heinelt/Michael Weck*, Arbeitsmarktpolitik. Vom Vereinigungskonsens zur Standortdebatte, Opladen 1998, S. 141.

2 Vgl. etwa *Thomas Großbölting/Christoph Lorke* (Hrsg.), Deutschland seit 1990. Wege in die Vereinigungsgesellschaft, Stuttgart 2017; *Thomas Großbölting*, Wiedervereinigungsgesellschaft. Aufbruch und Entgrenzung in Deutschland seit 1989/90, Bonn 2020; *Ilko-Sascha Kowalczyk*, Die Übernahme. Wie Ostdeutschland Teil der Bundesrepublik wurde, München 2019; *ders./Frank Ebert/Holger Kulick* (Hrsg.), (Ost)Deutschlands Weg, 2 Bde., Berlin/Bonn 2021; *Detlev Brunner/Günther Heydemann*, Die Einheit und die Folgen. Eine Geschichte Deutschlands seit 1990; vgl. auch *Kerstin Brückweh*, Das vereinte Deutschland als zeithistorischer Forschungsgegenstand, in: *APuZ* 70, 2020, H. 28/29, S. 4–10.

3 Zu deutsch-deutschen Perspektiven auf die jüngste Zeitgeschichte *Frank Bösch*, Geteilte Geschichte. Plädoyer für eine deutsch-deutsche Perspektive auf die jüngere Zeitgeschichte, in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 12, 2015, S. 98–114; *Frank Wolff*, In

Entwicklungen der deutschen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik in den Blick zu nehmen und die Rolle, die der Umbruch von 1989/90 darin spielt, zu diskutieren.⁴

Weiterbildung ist ein klassisches Thema der pädagogischen Wissenschaften, zu dem eine breite didaktische Fachliteratur existiert.⁵ Mit der Rolle beruflicher Weiterbildung für die ökonomischen Veränderungsprozesse in Ostdeutschland seit der Wiedervereinigung haben sich die sozialwissenschaftlichen Disziplinen der »Transformationsforschung« in den 1990er-Jahren intensiv beschäftigt, sodass bereits ein zeitgenössisches Literaturkorpus vorliegt.⁶ Die Geschichtswissenschaft hat berufliche Weiterbildung unterdessen in den letzten Jahren als einen Gegenstand erschlossen, in dem sich gesellschaftliche Vorstellungen über Arbeit und Wirtschaft bündeln. Dabei erscheint Weiterbildung als eine spezifische Form des Zukunftshandelns. Insbesondere in den 1960er-Jahren wurde Weiterbildung als Möglichkeit gedacht, zukünftige wirtschaftliche Wandlungsprozesse antizipierend mitzugestalten

der Teilung vereint. Neue Ansätze in der deutsch-deutschen Zeitgeschichte, in: AfS 58, 2018, S. 353–391.

- 4 *Hans-Walter Schmuhl*, Arbeitsmarktpolitik und Arbeitsverwaltung in Deutschland 1871–2002. Zwischen Fürsorge, Hoheit und Markt, Nürnberg 2003; zur jüngeren Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik unter anderem *Manfred G. Schmidt* (Hrsg.), Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945, Bd. 7: 1981–1989. Bundesrepublik Deutschland. Finanzielle Konsolidierung und institutionelle Reform, Baden-Baden 2005; *Gerhard A. Ritter* (Hrsg.), Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945, Bd. 11: 1989–1994. Bundesrepublik Deutschland. Sozialpolitik im Zeichen der Vereinigung, Baden-Baden 2007; *Lutz Leisering*, Nach der Expansion. Die Evolution des bundesrepublikanischen Sozialstaats in den 1970er Jahren, in: *Bernhard Dietz/Jörg Neuheiser* (Hrsg.), Wertewandel in der Wirtschaft und Arbeitswelt. Arbeit, Leistung und Führung in den 1970er und 1980er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin/Boston etc. 2017, S. 217–244; *Christiane Kuller/Winfried Süß*, Der entfaltete Sozialstaat und die Wiedervereinigung, in: *Peter Masuch/Wolfgang Spellbrink/Ulrich Becker* u. a. (Hrsg.), Grundlagen und Herausforderungen des Sozialstaats. Denkschrift 60 Jahre Bundessozialgericht, Bd. 1: Eigenheiten und Zukunft von Sozialpolitik und Sozialrecht, Berlin 2014, S. 161–179; *Frank Nullmeier*, Die Sozialstaatsentwicklung im vereinten Deutschland. Sozialpolitik der Jahre 1990 bis 2014, in: ebd., S. 181–199; *Gerhard Kleinhenz* (Hrsg.), Sozialpolitik im vereinten Deutschland, 2 Bde., Berlin 1992; *Renate Neubäumer* (Hrsg.), Arbeitsmarktpolitik kontrovers. Analysen und Konzepte für Ostdeutschland, Darmstadt 1993; *Hubert Heinelt/Gerhard Bosch/Bernd Reissert* (Hrsg.), Arbeitsmarktpolitik nach der Vereinigung, Bonn 1994; als Synthese der bisherigen Forschung zur Gesellschaftsgeschichte »nach dem Boom« *Lutz Raphael*, Jenseits von Kohle und Stahl. Eine Gesellschaftsgeschichte Westeuropas nach dem Boom, Berlin 2019.
- 5 Vgl. hier nur *Rudolf Tippelt/Aiga von Hippel* (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 2 Bde., Wiesbaden 2018 (zuerst 1994).
- 6 Vgl. unter anderem *Walter R. Heinz/Stefan E. Hormuth* (Hrsg.), Arbeit und Gerechtigkeit im ostdeutschen Transformationsprozeß, Opladen 1997; *Walter R. Heinz*, Berufsverläufe in Transformationsprozesse, in: *ders./Stefan E. Hormuth/Hans-Joachim Kornath* u. a. (Hrsg.), Individuelle Entwicklung, Bildung und Berufsverläufe, Opladen 1996, S. 273–357; *Rolf Dobischat/Antonius Lipsmeier/Ingrid Drexel*, Der Umbruch des Weiterbildungssystems in den neuen Bundesländern. Zwei Untersuchungen, Münster/New York 1996; *Volker Heyse/John Erpenbeck*, Management und Wertewandel im Übergang. Voraussetzungen, Chancen und Grenzen betrieblicher Weiterbildung im Transformationsprozeß, Münster/New York 1994; *Martin Baethge/Gabriele Andretta/Stefan Naevcke* u. a., Die berufliche Transformation von Arbeiter- und Angestelltenbelegschaften im Industrie- und Dienstleistungsbereich in den neuen Bundesländern. Ein Forschungsbericht, Münster/New York 1996; *Hans-Jürgen Resetka/Detlev Liepmann/Gerhard Falk*, Qualifizierungsmaßnahmen und psychosoziale Befindlichkeit bei Arbeitslosen, Frankfurt am Main/Berlin etc. 1996.

und reflektierte damit die zeitgenössischen Erwartungen an die rationelle, wissenschaftsgestützte Planbarkeit gesellschaftlicher Prozesse.⁷ Freilich war diesem Gedanken auch eine spezifische Paradoxie eingebaut: Die Gestaltung einer noch unbekannteren Zukunft sollte durch zielgerichtetes Handeln in der Gegenwart bewältigbar sein. Gerade diese Verschränkung unterschiedlicher Zeit- und Handlungsebenen tritt auch in der Weiterbildungspolitik im Zuge der deutschen Wiedervereinigung zutage.

I. Erwartungen, Prognosen, prekäres Wissen

Die Diskussion um die Rolle des ›Humankapitals‹ in der Volkswirtschaft der DDR angesichts des rapiden und fundamentalen Wandels im Rahmen der »Wende« verlief, wie viele andere Bereiche auch, äußerst dynamisch. Nach dem politischen Umbruch in der DDR vom Herbst 1989 und dem Verlust des politischen Monopols der SED wurden unter der Regierung Hans Modrow um den Jahreswechsel 1989/90 noch weitreichende Pläne zum wirtschaftlichen Umbau entwickelt, die auf der Annahme einer noch mindestens einige Jahre andauernden staatlichen Eigenständigkeit der DDR beruhten. Die Arbeitsgruppe »Wirtschaftsreform« des Ministerrats um den Ökonomen Wolfram Krause erarbeitete einen mehrstufigen Plan für einen Übergang von der staatlichen Planwirtschaft zu einem stärker marktwirtschaftlich geprägten Wirtschaftssystem, der am 1. Februar 1990 öffentlich vorgestellt wurde.⁸ Das Paradoxe an diesem Plan war, dass die Entwicklung hin zu eigenständig nach Marktgesetzen operierenden Unternehmen und Wirtschaftsakteuren als eine weitgehend zentral gesteuerte, nach staatlich festgelegten Einzelplanzielen sich vollziehende Reform ›von oben‹ entworfen worden war. Dass sich etwas Grundlegendes in den Köpfen der Unternehmensleitungen ändern müsse, wenn diese zu einem nachfrage- und preisgesteuerten Management übergehen sollten, dass in vielen Bereichen des Wirtschaftslebens neue Fertigkeiten und Qualifikationen benötigt würden, kam in dem Papier überhaupt nicht zur Sprache. In der letzten Entwurfsfassung war noch ein Passus erhalten gewesen, der forderte, die vorgeschlagenen struktur- und wissenschaftspolitischen Konzepte auch auf ihre Konsequenzen für das Bildungswesen »hinsichtlich der Ausprägung von Kreativität, Mobilität und Disposition in der Schul-, Berufs-, Weiter- sowie der Hoch- und Fachschulbildung«

7 Vgl. vor allem *Franziska Rehlinghaus*, Ein Experimentierfeld für die Zukunft. Betriebliche Weiterbildung in der Bundesrepublik der 1970er-Jahre, in: *dies./Ulf Teichmann* (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte von Arbeit. Aussichten, Ängste und Aneignungen im 20. Jahrhundert*, Bonn 2019, S. 225–251; vgl. außerdem ihren Beitrag in diesem Band; zu Berufsbildung und Umschulung im Kontext industriellen Strukturwandels zuletzt auch *Jan Kellershohn*, *Die Politik der Anpassung. Arbeitswelt und Berufsbildung im Ruhrgebiet 1950–1980*, Wien/Köln 2022.

8 Zielstellung, Grundrichtungen, Etappen und unmittelbare Maßnahmen der Wirtschaftsreform in weiterer Verwirklichung der Regierungserklärung vom 17.11.1989. Vorschlag der Arbeitsgruppe Wirtschaftsreform beim Ministerrat der DDR, in: *Die Wirtschaft. Beilage 1/90*, abgedr. in: *Treuhand. Dokumentation 1990–1994*, Bd. 1, Berlin 1994, S. 7–14; dazu unter anderem *Wolfgang Seibel*, Die gescheiterte Wirtschaftsreform in der DDR 1989/90, in: *APuZ* 60, 2010, H. 11, S. 34–40.

hin auszuarbeiten.⁹ In der veröffentlichten Fassung war dieser Aspekt verschwunden, stattdessen war nur noch von schnell wirksamen »Umschulungsmaßnahmen zum Wiedereinsatz von freigesetzten Angestellten« die Rede.¹⁰ Diese Verkürzung der zeitlichen Perspektive reflektierte, dass die wirtschaftliche Situation der DDR sich seit Anfang des Jahres 1990 immer dramatischer verschlechterte und die Arbeitslosenzahlen stiegen. Es wurde deutlich, dass der wirtschaftliche Umbau von gravierenden Friktionen am Arbeitsmarkt begleitet sein würde, denen es sozialpolitisch zu begegnen galt. Qualifizierung und Umschulung schienen hierzu einen wichtigen Lösungsweg zu bieten.

Einen eigenständigen Pfad verfolgte die DDR auf diesem Feld nicht mehr, vielmehr wurde die Wirtschafts- und Sozialpolitik schon Monate vor der Währungsunion vom Juli und der staatlichen Einheit vom Oktober 1990 zu einer deutsch-deutschen Angelegenheit, bei der vor allem westdeutsche Konzepte transferiert und angewandt wurden. In diesem Zuge offenbarte sich ein erstaunlicher Glaube an die Übertragbarkeit von Herangehensweisen und Modellen, die ihrerseits eine lange Geschichte hatten und weit zurückliegenden Zeitphasen der bundesrepublikanischen Politik entstammten. Dies lässt sich auf zwei verschiedenen Ebenen beobachten: Zum einen war der wirtschaftliche Umbruch im Osten Deutschlands von der Erwartung geprägt, der Wegfall des planwirtschaftlichen Korsetts und die Einführung marktwirtschaftlicher Prinzipien werde massenhaft verborgene unternehmerische Energien freisetzen und in eine Gründungswelle münden, von der der ökonomische Aufschwung seinen Ausgang nehmen werde. Diese Erwartung war in West wie Ost verbreitet.¹¹ Auch in der DDR bereiteten sich verschiedene Akteure darauf vor, die vermutete Gründungskonjunktur durch Know-how-Vermittlung mitzugestalten. Ende Februar legte das Wirtschaftskomitee des Ministerrats, Nachfolgeinstitution der Staatlichen Planungskommission, ein Konzept zur Gründung eines Betriebs für Wirtschaftsberatung vor, dessen Angebot verschiedene Beratungs- und Weiterbildungsleistungen, unter anderem das »1 mal 1 der Unternehmensgründung« umfassen sollte.¹² Das Unternehmen, in dem offenbar vor allem Mitarbeiter der staatlichen Wirtschaftsverwaltung unterkommen sollten, warb mit »Regierungsnähe« und »guten Verbindungen zur Administration« als Wettbewerbsvorteil in einem noch diffusen Marktgeschehen, in dem auch Akteure aus Westdeutschland zunehmend aktiv wurden. In Politik und Wirtschaft der Bundesrepublik war zu dieser Zeit der Gedanke weitverbreitet, die Umstellung von Plan- auf Marktwirtschaft in der DDR im Rahmen einer Währungs- und Wirtschaftsunion

9 Arbeitsgruppe Wirtschaftsreform beim Ministerrat der DDR: Zielstellung, Grundrichtungen, Etappen und unmittelbare Maßnahmen der Wirtschaftsreform in weiterer Verwirklichung der Regierungserklärung vom 17.11.1989 (Entwurf), 29.1.1990, BArch (Berlin-Lichterfelde), DE 10/135, Zitat: S. 11.

10 Zielstellung, Grundrichtungen, Etappen und unmittelbare Maßnahmen der Wirtschaftsreform, S. 9.

11 Vgl. *Max Trecker*, *Neue Unternehmer braucht das Land. Die Genese des ostdeutschen Mittelstands nach der Wiedervereinigung*, Berlin 2022.

12 Wirtschaftskomitee, Bereich Wirtschaftssystem: Konzept für die Gründung eines Betriebes für Wirtschaftsberatung, 28.2.1990, BArch (Berlin-Lichterfelde), DE 10/767.

könne ein zweites deutsches »Wirtschaftswunder« hervorbringen.¹³ Hierzu passte es, auf welche Weise schon im Januar 1990 der »Senior Experten Service«, eine gemeinnützige Gesellschaft der deutschen Wirtschaft, dem Bundeswirtschaftsministerium seinen möglichen Beitrag zum Umbau der DDR-Wirtschaft nahebrachte. Der Dienst war zuvor vor allem in der Entwicklungszusammenarbeit engagiert, sah nun aber in der »Aus- und Fortbildung« im östlichen Deutschland ein neues Betätigungsfeld. Pensionierte westdeutsche Manager sollten zu ehrenamtlichen Einsätzen in die DDR gesandt werden, um dortige Betriebsleitungen zu einer marktwirtschaftlichen Unternehmensführung anzuleiten. Was sie dazu ganz besonders qualifizierte, war aus Sicht der Verantwortlichen »die spezifische Erfahrung unserer Senior Experten aus der Aufbauzeit und der Einführung der sozialen Marktwirtschaft in der Bundesrepublik«.¹⁴ Gerade weil die Mitglieder des Dienstes einer älteren Generation angehörten, kannten sie, so die Überzeugung, die Herausforderungen, die nun im Osten Deutschlands anzugehen waren, mitunter noch aus der eigenen Tätigkeit.

Know-how im Bereich der Unternehmensgründung und Betriebswirtschaft war aber nur eines der Felder, auf denen erheblicher Weiterbildungsbedarf prognostiziert wurde. Im Zuge der ökonomischen Transformation stellte sich auch die Herausforderung, freigesetzte Arbeitskräfte nach Möglichkeit an anderer Stelle wieder unterzubringen und hierzu Maßnahmen der Umschulung und Fortbildung zu nutzen. Arbeitslosigkeit war als Phänomen in der DDR weitgehend unbekannt gewesen, sodass entsprechende Strukturen erst geschaffen werden mussten. Im Februar 1990 erließ die Regierung Modrow eine Verordnung über Umschulungsmaßnahmen für Bürgerinnen und Bürger, die aktuell nicht in zumutbare Beschäftigungen vermittelt werden konnten. Gleichzeitig wurde eine Arbeitsverwaltung aufgebaut. Hierbei übernahm seit Ende Februar die westdeutsche Bundesanstalt für Arbeit die Federführung und errichtete in Ostdeutschland in den kommenden Monaten ein Netz von Arbeitsämtern nach bundesrepublikanischem Vorbild.¹⁵ Auch das im Juni 1990 in Absprache mit der Bundesrepublik erlassene Arbeitsförderungsgesetz (AFG) entsprach weitgehend dem westdeutschen Vorbild, schuf allerdings gegenüber diesem etwas erweiterte Anspruchsvoraussetzungen für Kurzarbeitergeld und Fördermaßnahmen, die den besonderen Verhältnissen in der DDR Rechnung trugen.¹⁶

Im Vorgriff auf die kommende Wirtschafts- und Währungsunion knüpfte die Gesetzgebung damit an die bundesrepublikanische »aktive Arbeitsmarktpolitik« an, die ihrerseits auf die 1960er-Jahre zurückging. Das westdeutsche Arbeitsförderungsgesetz war 1969 erlassen worden, es folgte dem zeitgenössischen Geist einer

13 *Marcus Böick*, Die Treuhand. Idee, Praxis, Erfahrung 1990–1994, Göttingen 2018, S. 149–159.

14 Senior Experten Service gGmbH an Bundesministerium für Wirtschaft, 15.1.1990, BArch (Koblenz), B 102/411777.

15 *Gerhard A. Ritter*, Der Preis der deutschen Einheit. Die Wiedervereinigung und die Krise des Sozialstaats, München 2006, S. 179–183; *Horst Kinitz*, Aufbau der Arbeitsverwaltung in den neuen Bundesländern und die Entwicklung des Arbeitsförderungsrechts seit 1989, Opladen 1997.

16 *Ritter*, Der Preis der deutschen Einheit, S. 226–230; *Bernd Ehlers*, Arbeitsmarktpolitik im Transformationsprozeß. Einsatz und Neuorientierung des aktiven arbeitsmarktpolitischen Instrumentariums des Arbeitsförderungsgesetzes in den neuen Bundesländern, Edewecht 1996.

rationellen Steuerung von Wirtschaft und Gesellschaft. Sein Grundgedanke war es, angesichts des permanenten ökonomischen Strukturwandels und technischen Fortschritts durch Maßnahmen beruflicher Weiterbildung die Qualifikationsstruktur innerhalb der arbeitenden Bevölkerung fortlaufend anzupassen und Arbeitslosigkeit so gar nicht erst entstehen zu lassen. Dementsprechend schuf das Gesetz einen Rechtsanspruch auf Weiterbildung, der zunächst auf bereits beschäftigte Arbeitnehmer*innen zielte. Mit der steigenden und sich seit den 1970er-Jahren verfestigenden Arbeitslosigkeit rückten Arbeitslose verstärkt in den Fokus und wurden bald zur eigentlichen Zielgruppe der im Behördenjargon »FuU-Maßnahmen« (Fortbildung und Umschulung) genannten Aktivitäten.¹⁷ Ihr eigentliches Ziel hatte die aktive Arbeitsmarktpolitik damit schon früh verfehlt, doch die Erwartung, groß angelegte Weiterbildungs- und Requalifizierungsmaßnahmen könnten den wirtschaftlichen Strukturwandel im Osten Deutschlands erfolgreich bewältigen helfen, wurde im Zuge der Wiedervereinigung noch einmal auf bemerkenswerte Weise neu belebt.

Zu dieser Konjunktur des Weiterbildungsgedankens trug bei, dass in der Bundesrepublik bereits in den späten 1980er-Jahren noch einmal neuer Schwung in die Debatte um berufliche Weiterbildung gekommen war, der auch gewisse Akzentverschiebungen mit sich brachte. Nach der Bundestagswahl 1987 startete der neu ernannte FDP-Bildungsminister Jürgen Möllemann unmittelbar nach Amtsantritt die Initiative zu einer »Konzertierten Aktion Weiterbildung« (KAW).¹⁸ Ziel war es, die sehr unterschiedlichen Beteiligten der beruflichen Weiterbildung – unter anderem die Bundesländer, die kommunalen Spitzenverbände, Wirtschafts- und Gewerkschaftsverbände, kirchliche Organisationen, Parteistiftungen sowie kommerzielle Weiterbildungsanbieter – in einen kontinuierlichen Gesprächszusammenhang zu bringen und aus diesem heraus praktische Impulse zu befördern. Ein solches Vorhaben hatte nicht wenige Klippen zu umschiffen: Die Bundesländer etwa standen allen Versuchen des Bundes, sich in Bildungsfragen zu engagieren, seit jeher argwöhnisch gegenüber, Wirtschaftsvertreter wollten den Staat aus der Weiterbildung generell eher heraushalten und warnten vor einem zentralen »Weiterbildungsplan«. Der Kreis der Weiterbildungsakteure war zudem so heterogen, dass eine konsensuelle Einigung auf eine einheitliche Konzeption kaum zu erwarten war.¹⁹ Nicht zuletzt deswegen betonten die Verantwortlichen des Bildungsministeriums einerseits die Offenheit des Formats, bei dem es eher darum ging, eine Gesprächsplattform zu etablieren, andererseits eine eher zurückhaltende Rolle des Staats im System der beruflichen Weiterbildung, der lediglich günstige Rahmenbedingungen zu setzen habe. Die Herausforderung, »im wirtschaftsstrukturellen und technologischen Wandel zu bestehen und ihn aktiv zu gestalten«, wurde dagegen den Unternehmen

17 Georg Altmann, *Aktive Arbeitsmarktpolitik. Entstehung und Wirkung eines Reformkonzepts in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart 2004.

18 Oskar Anweiler, *Bildungspolitik*, in: Schmidt, *Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945*, Bd. 7, S. 563–600, hier: S. 584–586.

19 Vermerk betr. *Konzertierte Aktion Weiterbildung*, 18.9.1987, BArch (Koblenz), B 138/100660; Axel Vulpius, *Anlaß und Entstehung der KAW*, in: *Bildung und Erziehung* 48, 1995, S. 7–17.

und jedem Einzelnen zugewiesen.²⁰ Was in den 1960er-Jahren noch zum Gegenstand staatlicher Planungs- und Steuerungsarbeit erhoben worden war, wurde nun zur Angelegenheit der privaten Marktakteure sowie der Sozialpartner.

Mitten in die laufenden Gespräche der in der KAW geschaffenen Arbeitskreise platzten der Umbruch in der DDR und die Weichenstellungen zur deutschen Wiedervereinigung. Der Arbeitskreis 2 »Personale und soziale Kompetenz« setzte angesichts der laufenden Entwicklungen Ende März 1990 eine Sondersitzung an, auf der über die neuen Herausforderungen für die Weiterbildung durch die Umwälzungen in Ostdeutschland gesprochen werden sollte. Hieran nahmen auch etliche hochrangige Vertreter der DDR aus Ministerialverwaltung und Bildungssystem teil. Der parlamentarische Staatssekretär Norbert Lammert betonte auf dieser Sitzung die fundamentale Bedeutung von Weiterbildung für den Weg zu einer neuen Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung: Sie sei »das Instrument, um die erforderlichen neuen Bildungsinhalte möglichst rasch an möglichst alle Bürger heranzutragen.«²¹ Die Anwesenden waren sich einig, dass umfangreiches westdeutsches Engagement beim Um- und Ausbau der Weiterbildung in der DDR nötig sei. Sie regten außerdem die Organisation eines deutsch-deutschen Colloquiums zur Weiterbildung an, auf dem Meinungen und Erfahrungen aus Ost und West ausgetauscht werden sollten. Dieses fand schließlich im Juni 1990 in Ostberlin mit über 300 Teilnehmenden unter dem angesichts der steigenden Arbeitslosigkeit in der DDR eindringlichen Motto »Qualifizieren statt entlassen« statt. In einer gemeinsamen Resolution forderten die Anwesenden insbesondere eine Übergangsförderung, die dabei helfen sollte, die bestehenden Kapazitäten der Weiterbildung in Ostdeutschland zu erhalten und zu reformieren.²² Kurz zuvor hatte das Bundesarbeitsministerium Richtlinien erlassen, nach denen westdeutsche Trägerorganisationen in Kooperation mit ostdeutschen Partnern staatliche Fördergelder für Einrichtungen zur beruflichen Weiterbildung in der DDR beantragen konnten. Dabei war vor allem an Institutionen mit Modellcharakter gedacht, die eine weitergehende Wirkung in der ostdeutschen Weiterbildungslandschaft entfalten sollten.²³ Westdeutschen Institutionen kam damit im weiteren Entwicklungsverlauf eine tragende Rolle zu. Diese Unterstützung bei der Reform des Weiterbildungswesens erschien auch deswegen dringend, so Bildungsminister Möllemann ganz offen, »damit junge Menschen nicht deshalb in die Bun-

20 Thesen zum Ausbau der beruflichen Weiterbildung, 3.9.1987, BArch (Koblenz), B 138/100660, Zitat: S. 3.

21 Protokoll der Sondersitzung des KAW-Arbeitskreises 2 am 30. März 1990 zum Thema »Neue Anforderungen an die Weiterbildung aufgrund der veränderten Situation in der DDR«, BArch (Koblenz), B 138/73276, Zitat: S. 1.

22 Qualifizieren statt entlassen. Deutsch-deutsches Kolloquium zu Fragen der Weiterbildung am 21. und 22. Juni 1990 in Berlin, Bonn 1990; vgl. auch *Klaus Achtel*, Die KAW vor dem Hintergrund des Transformationsprozesses West–Ost. Strategien nach 40 Jahren beruflicher Bildung Erwachsener in der DDR, in: *Bildung und Erziehung* 48, 1995, S. 33–41.

23 Förderung von Institutionen der beruflichen Weiterbildung in der DDR durch BRD-Träger – Richtlinien, in: *Bundesanzeiger*, Jg. 42, Nr. 108, 13.6.1990, S. 3037; Vermerk über ein Abstimmungsgespräch in der Hauptstelle der BA, 30.7.1990, BArch (Koblenz), B 149/105922.

desrepublik abwandern, weil sie nur hier berufliche und persönliche Zukunftschancen sehen.«²⁴

Berufliche Weiterbildung als antizipierende Anpassung an den wirtschaftlichen Strukturwandel beruhte auf der Voraussetzung, diesen Wandel empirisch zu beobachten und hieraus Prognosen zum zukünftigen Qualifikationsbedarf zu entwickeln. Im Konzept der »aktiven Arbeitsmarktpolitik« waren daher Arbeitsmarktpolitik und Arbeitsmarktforschung eng miteinander verflochten. Schon kurz vor der Verabschiedung des Arbeitsförderungsgesetzes war 1967 das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung als Abteilung der Bundesanstalt für Arbeit gegründet worden. Zu seinen Aufgaben gehörte die kontinuierliche Grundlagenforschung zu Wandlungsprozessen in der Wirtschaft und am Arbeitsmarkt, an deren Ergebnissen sich staatliche Maßnahmen und Konzepte der Arbeitsmarktpolitik orientieren konnten.²⁵ War diese Vorstellung einer wissenschaftlich unterfütterten Steuerungs politik von Anfang an nie recht zu realisieren, so stellte sich die Verzahnung von Politik und Forschung in Bezug auf den wirtschaftlichen Umbruch in Ostdeutschland erst recht als nahezu unmöglich dar: Wie sich die Wirtschaft der DDR entwickeln würde, war im Jahr der Wiedervereinigung schlichtweg nicht vorherzusagen. Ein von der Bundesregierung bestelltes Sondergutachten der »Wirtschaftsweisen« ging Anfang 1990 von einem Automatismus aus, bei dem die Einführung der Marktwirtschaft unweigerlich wirtschaftliches Wachstum generiere, was zwar Umschichtungen am Arbeitsmarkt mit sich bringen, aber auch neue Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnen werde, sodass sehr bald sogar ein Mangel an Arbeitskräften zu erwarten sei.²⁶ Auch eine Studie des Kölner Instituts der deutschen Wirtschaft zeigte sich Mitte des Jahres noch überzeugt, die in Ostdeutschland auftretende Arbeitslosigkeit sei »eine typische Friktions-Arbeitslosigkeit«, die sich mit der vollendeten Einführung der Marktwirtschaft rasch abbauen werde.²⁷

Einig waren sich alle Expert*innen, dass der Übergang zur Marktwirtschaft große Verschiebungen in der sektoralen Wirtschaftsstruktur Ostdeutschlands mit sich bringen werde. Damit war freilich noch nicht viel gesagt. Mangels anderer Anhaltspunkte, wie genau diese Entwicklung ablaufen werde, bestand eine weitverbreitete Annäherungsweise darin, die Beschäftigtenstruktur in West und Ost zu vergleichen und davon auszugehen, dass die Verhältnisse in den neuen Bundesländern sich denen der DDR mehr oder weniger annähern würden. In dieser Sicht befand sich die Wirtschaft der DDR in ihrer Struktur etwa auf dem Stand der Bundesrepublik Deutschland 20 Jahre zuvor. Um zu einer modernen Wirtschafts- und Beschäftigungsstruktur zu gelangen, musste also nun ein jahrzehntelanger Rückstand in kürzester Zeit aufgeholt werden. Die westdeutschen Expert*innen gingen davon

24 Presse-Info BMBW: Deutsch-deutsche Kooperation im Bildungswesen. Bundesminister Möllemann zur Zusammenarbeit mit der DDR, 4.4.1990, BArch (Koblenz), B 138/73276.

25 Schmuhl, Arbeitsmarktpolitik und Arbeitsverwaltung in Deutschland 1871–2002, S. 465–470.

26 BT-Drucksache 11/8472: Jahresgutachten 1990/91 des Sachverständigenrats zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung. Anhang: Sondergutachten vom 20. Januar 1990: Zur Unterstützung der Wirtschaftsreform in der DDR: Voraussetzungen und Möglichkeiten, S. 276–305, hier: S. 287.

27 Werner Lenske, Perspektive Marktwirtschaft. Personalentwicklung, Qualifizierung und wirtschaftliche Rahmenbedingungen aus der Sicht ostdeutscher Unternehmen, Köln 1990, S. 4.

aus, dass diejenigen Branchen, die im Vergleich zur Bundesrepublik ›überbesetzt‹ erschienen, wie etwa die Landwirtschaft, der Bergbau, der Maschinenbau oder die Textilindustrie, in erheblichem Maße Arbeitskräfte freisetzen, während eher ›unterentwickelte‹ Bereiche wie das Kredit- und Versicherungswesen, der Einzelhandel – im Grunde der gesamte Dienstleistungssektor – zukünftig Beschäftigungschancen eröffnen würden.²⁸ Das war jedoch eine nur sehr grobe Annäherung, die zudem regionale Unterschiede noch kaum berücksichtigte. Auf große Schwierigkeiten stieß es darüber hinaus, Aussagen zum vorhandenen Qualifikationsstand der DDR-Bevölkerung zu machen. Auf dem Papier war das durchschnittliche Qualifikationsniveau der Ostdeutschen sogar höher als das im Westen. Den größten Anteil an allen Erwerbstätigen hatten die Facharbeiter, gänzlich Ungelernte gab es in der DDR kaum. Es war für die westdeutschen Arbeitsmarktexpert*innen aber nur schwer zu durchschauen, was sich hinter den in zahlreiche Spezialisierungen verzweigten Ausbildungstiteln tatsächlich verbarg. Mutmaßlich war ein erheblicher Teil der DDR-Arbeitskräfte zudem mit Tätigkeiten unterhalb ihres eigentlichen Qualifikationsniveaus beschäftigt, sodass Qualifikationen brach lagen oder als ›verfallen‹ angesehen werden mussten.²⁹

Während für alle Überlegungen zur Weiterbildung in Ostdeutschland also sowohl die Ausgangsbedingungen als auch die zu erwartenden Zukunftsentwicklungen nicht wirklich klar waren, erhoben sich auch Stimmen, die einen Ansatz, der von der Übertragbarkeit der westdeutschen Wirtschafts- und Qualifikationsstruktur als Modell für die neuen Bundesländer ausging und auf die herkömmlichen Instrumente der Arbeitsmarktpolitik setzte, als verfehlt kritisierten. Danach war die DDR nicht einfach die Bundesrepublik Deutschland der 1960er-Jahre. Vielmehr war aufgrund der jahrzehntelangen Sozialisation in einer staatlichen Planwirtschaft mit viel tiefergehenden Qualifikationsdefiziten in der ostdeutschen Bevölkerung zu rechnen, die weniger fachlicher Art waren, sondern eher die Verhaltensebene betrafen. Die westdeutschen Arbeitsmarktforscher rechneten danach mit grundlegenden Defiziten im Bereich der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, der Eigeninitiative, des Verantwortungsbewusstseins, der Flexibilität und Kreativität sowie der Entscheidungsfähigkeit.³⁰ Was in der ehemaligen DDR erforderlich war, ging also über eine berufliche Weiterbildung im klassischen Sinne weit hinaus – gefragt war vielmehr ein auch mentaler Wandel, den die westdeutschen Expert*innen mit dem Anspruch »Erlernen und Verlernen« auf den Begriff zu bringen suchten: Danach musste die ostdeutsche Bevölkerung sich von Passivität, dem Warten auf Weisungen ›von oben‹ und dem Vertrauen auf die garantierte Sicherheit des Arbeitsplatzes lösen und gleichzeitig die Grundmaximen der freien Marktwirtschaft, Flexibilität, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, verinnerlichen. Auch wenn

28 Dieter Blaschke/Martin Koller/Gerhard Kühlewind u. a., *Qualifizierung in den neuen Bundesländern. Hintergründe, Tendenzen, Folgerungen*, Nürnberg 1990; Ulrich Blötz/Klaus-Dieter Meininger, *Arbeitsmarktentwicklung und Schwerpunkte von Umschulung und Fortbildung in den ostdeutschen Bundesländern (II)*, in: *Berufsbildung* 45, 1991, H. 1, S. 4–7.

29 Markus Scheuer, *Ausbildung und Qualifikation der Arbeitskräfte in der DDR*, in: *RWI-Mitteilungen* 41, 1990, S. 67–79; Reinhard Zedler, *Berufsbildung und Qualifikationsbedarf im neuen Bundesgebiet*, Köln 1992.

30 Blaschke/Koller/Kühlewind u. a., *Qualifizierung in den neuen Bundesländern*, S. 26.

die Aussichten unsicher schienen, sollte unbedingt eine Qualifizierung angestrebt werden.³¹

Während also die Politik der Weiterbildung und Qualifizierung in Ostdeutschland als wesentlicher Faktor der wirtschaftlichen Transformation emphatisch betont wurde, blieben ihre Voraussetzungen und Grundlagen auch aufgrund prekärer Wissensbestände und mangelnder Prognosemöglichkeiten im Laufe des Jahres 1990 noch weitgehend unklar. Eine zentrale Planung des notwendigen Requalifizierungsbedarfs war insofern nicht möglich. Der konkrete Um- und Aufbau der Weiterbildungslandschaft in Ostdeutschland erfolgte deswegen zunächst im Blindflug, was einige paradoxe Wirkungen zur Folge hatte.

II. Der ostdeutsche Weiterbildungsmarkt: Paradoxien der Vermarktlichung

Berufliche Weiterbildung spielte auch in der DDR-Gesellschaft eine bedeutsame Rolle, das Land hatte ein ausgedehntes System der Weiterbildung etabliert, das auch international durchaus Anerkennung erfuhr. Allerdings unterschied sich dieses System von dem der Bundesrepublik erheblich. Grundsätzlich war berufliche Weiterbildung innerhalb der DDR-Wirtschaft schon deswegen wichtig, weil diese über ein quantitativ eng begrenztes Arbeitskräftepotenzial verfügte. Im Laufe der Zeit war zudem ein hoher Qualifikationsstand in der Bevölkerung erarbeitet worden, mit deutlichem Akzent auf der Facharbeiterschaft. Eine Weiterentwicklung des Qualifikationsstands konnte also nur mittels Weiterbildung des schon ausgebildeten Personals geschehen. Eine tragende Funktion kam dabei den betriebsinternen Akademien zu, von denen es Ende der 1980er-Jahre etwa 1.300 im ganzen Land gab.³² Die Betriebsakademien dienten im Wesentlichen der Weiterbildung der jeweils eigenen Belegschaft, übernahmen partiell aber auch Aufgaben darüber hinaus. Ergänzt wurde die berufliche Weiterbildung durch die Arbeit von Fachschulen und der Kammern der Technik, die häufig Abteilungen in Betrieben unterhielten.³³ Zentraler Ort der Weiterbildung war also der Betrieb. Alle Qualifizierungsmaßnahmen richteten sich folglich an den konkreten betrieblichen Bedürfnissen aus und zielten nicht auf einen allgemeinen Arbeitsmarkt. Das brachte es mit sich, dass sich die berufliche Weiterbildung weit verzweigte und spezialisierte, sodass sie »die Qualifizierung auch einzelner und kleinster Kadergruppen« mit Blick auf deren spezifische Betriebstätigkeit einschloss.³⁴ Diese Ausrichtung, die vor allem auf die fortlaufende Erhöhung der Produktivität und Effizienz am bestehenden Arbeitsplatz zielte, wurde erst im Laufe der 1980er-Jahre dahin gehend erweitert, dass Weiterbildung stärker als Faktor im Prozess des wirtschaftlich-technischen Strukturwandels gesehen wurde. Die pädagogische Fachliteratur der DDR

31 Ebd., S. 30.

32 *Hans-Peter Schäfer*, Berufliche Weiterbildung in der DDR, in: *Oskar Anweiler* (Hrsg.), *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*, Köln 1990, S. 377–393.

33 *Gottfried Schneider/Klaus Achtel/Manfred Bauer* u. a., *Erwachsenenbildung*, Berlin (Ost) 1988, S. 95–119.

34 Ebd., S. 35.

hatte gewisse Probleme, dieses Wechselverhältnis theoretisch darzustellen, wirkte doch der wissenschaftlich-technische Fortschritt im ostdeutschen Wirtschaftssystem nicht als marktvermittelter Impuls, sondern unterlag ebenfalls der zentralen Planung und Steuerung. Die Bildungsexpert*innen sprachen daher von einem »Bildungsvorlauf«, mit dem die berufliche Weiterbildung die Bedingungen für die Einführung neuer Technologien und Fertigungsweisen schaffen sollte. Obwohl dies explizit bestritten wurde, generierte dieser Ansatz eine zunehmende latente Überqualifikation, da die Wirtschaft der DDR die Dynamik zur technologischen Innovation, die den »Bildungsvorlauf« hätte einholen können, auch aufgrund mangelnder Investitionsspielräume gar nicht besaß. Ein wichtiges Resultat dieser Entwicklungen war allerdings, dass die DDR-Bevölkerung an regelmäßige und obligatorische berufliche Weiterbildungsmaßnahmen gewöhnt war und auch die Erfahrung gemacht hatte, dass diese nicht immer funktional daher kamen. Das, was kam, war also für die Ostdeutschen neu, und auch wieder nicht.

Zunächst dominierten durchaus Stimmen, die dafür plädierten, die in Ostdeutschland vorhandenen Strukturen der beruflichen Weiterbildung zu erhalten und für neue Anforderungen umzugestalten. So betonten die Mitglieder der Konzentrierten Aktion Weiterbildung in ihrer Sondersitzung vom März 1990 noch eindringlich das Prinzip der »Hilfe zur Selbsthilfe« und warnten vor einer reinen Übertragung der in der Bundesrepublik vorherrschenden Strukturen auf die DDR.³⁵ Dort war der Weiterbildungssektor im Wesentlichen privatwirtschaftlich organisiert und kaum staatlich reguliert. »Weiterbildung« war kein geschützter Begriff, daher war die Eintrittsschwelle für Anbieter in diesen Markt niedrig. Im Laufe der Zeit war so ein Weiterbildungsmarkt entstanden, auf dem sich eine äußerst plurale Vielfalt unterschiedlichster kommerzieller und nichtkommerzieller Trägereinrichtungen bewegte. Der Löwenanteil der Weiterbildungsmaßnahmen entfiel auch in der Bundesrepublik auf die betriebliche Weiterbildung, allerdings unterhielten nur sehr große Unternehmen dafür eigene interne Kapazitäten. In der Regel wurden auch betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen von externen Dienstleistern eingekauft, wobei die von den Wirtschaftsverbänden gegründeten, häufig gemeinnützigen Weiterbildungseinrichtungen eine besondere Rolle spielten. Ein kleinerer, im Umfang schwankender Anteil am Weiterbildungsmarkt entfiel auf öffentlich geförderte Weiterbildungsmaßnahmen nach dem Arbeitsförderungs-gesetz, die von den Arbeitsämtern individuell bewilligt wurden. Gerade auf dieses Marktsegment hatte sich eine Vielzahl kommerzieller Anbieter spezialisiert.³⁶

Die Richtlinien zur Förderung von Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung in der DDR, die das Arbeitsministerium im Juni 1990 erließ, enthielten bereits eine gewisse Vorfestlegung in Bezug auf die ostdeutsche Trägerlandschaft. Um den Ver-

35 Protokoll der Sondersitzung des AKW-Arbeitskreises 2 am 30. März 1990 im BMBW zum Thema »Neue Anforderungen an die Weiterbildung aufgrund der veränderten Situation in der DDR«, BArch (Koblenz), B 138/73276, S. 16.

36 *Antonius Lipsmeier*, Berufliche Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland, in: *Anweiler*, Vergleich von Bildung und Erziehung, S. 363–376; *Christel Alt/Edgar Sauter/Heinrich Tillmann*, Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Strukturen und Entwicklungen. Bericht nach Artikel 11(2) des EG-Ratsbeschlusses vom 29. Mai 1990 über das FORCE-Aktionsprogramm, Berlin/Bonn 1993.

waltungs- und Prüfungsaufwand zu minimieren, wollte das Ministerium den Kreis der Antragsberechtigten klar »auf anerkannte Träger mit West-know-how« eingegrenzt sehen.³⁷ Darüber hinaus war die Förderung auf außerbetriebliche Einrichtungen beschränkt, insofern, als sie nicht einzelnen Betrieben zugutekommen sollte, sondern auf »allgemein verwertbare berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten« zielte.³⁸ An den in der DDR vorherrschenden Betriebsakademien ging diese Förderung folglich vorbei. Der Hauptgrund, warum diese im Verlauf des Jahres 1990 unter erheblichen Druck gerieten, war jedoch eher ein Nebeneffekt der Wirtschafts- und Privatisierungspolitik, die in Ostdeutschland ins Werk gesetzt wurde. Spätestens mit der Währungsunion vom Juli 1990 geriet der allergrößte Teil der DDR-Betriebe unter erheblichen Wettbewerbsdruck, gleichzeitig startete die Treuhand AG unter westdeutscher Leitung ihr ehrgeiziges Privatisierungsprogramm. Die Betriebsakademien waren im Folgenden von Umstrukturierung und Privatisierung ganz besonders betroffen. Sie gehörten zumeist zu den ersten Abteilungen eines Unternehmens, die abgestoßen oder ganz geschlossen wurden, da sie im hektischen Kampf um Rentabilität keinen kurzfristigen Nutzen versprachen. Hinzu kam, dass die Betriebsakademien in der Regel mit den für die Erstausbildung zuständigen Betriebsschulen institutionell verbunden waren, deren Funktion aber mit der Einführung des westdeutschen Dualen Systems im September 1990 abrupt entfiel. In der Folge wurde oft auch die Weiterbildungsabteilung mit aufgelöst.³⁹ Damit wurde das von der KAW ausgerufene Motto »Qualifizieren statt entlassen« empfindlich konterkariert. Doch die allermeisten ostdeutschen Betriebe verfügten im Umbruch schlichtweg nicht über die Ressourcen, notwendige Qualifizierungsaktivitäten zu finanzieren, geschweige denn entsprechende Unternehmensabteilungen aufrechtzuerhalten.⁴⁰

Im Ergebnis begann sich die um den Betrieb zentrierte Weiterbildungslandschaft der DDR just in dem Moment aufzulösen, als die Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten seit dem Mauerfall sprunghaft anstieg. Weiterbildungsdienstleister aus Westdeutschland, insbesondere solche in Grenznähe, verzeichneten einen regelrechten Ansturm auf ihre Angebote. Alles, was Einblicke in die neue Welt der Marktwirtschaft zu versprechen schien, war für ostdeutsche Interessenten attrak-

37 Programm zur Förderung der Einrichtung von Institutionen der beruflichen Weiterbildung im Beitrittsgebiet nach den Richtlinien des BMA: Kurzaufzeichnung zum Stand der Durchführung, 6.12.1990, BArch (Koblenz), B 149/105923.

38 Durchführungsanweisungen gem. § 5 Abs. 3 der Richtlinien zur Förderung der Einrichtung von Institutionen der beruflichen Weiterbildung in der Deutschen Demokratischen Republik durch Träger mit Hauptsitz in der Bundesrepublik Deutschland vom 7. Juni 1990, BArch (Koblenz), B 149/105922.

39 *Dobischat/Lipsmeier/Drexel*, Der Umbruch des Weiterbildungssystems in den neuen Bundesländern, S. 269; *Andreas Bröker*, Die Reorganisation beruflicher Weiterbildung im regionalen Transformationsprozeß der Neuen Bundesländer: Destruktion und Konstruktion im Wechselspiel. Eine empirische Untersuchung von Institutionen und Strukturen AFG-geförderter beruflicher Weiterbildung in den Arbeitsamtsbezirken Jena, Plauen und Zwickau im Zeitraum von 1991 bis 1994, Frankfurt am Main/New York etc. 1996.

40 *Lenske*, Perspektive Marktwirtschaft, S. 25.

tiv.⁴¹ Es gab angesichts dieser Nachfragekonjunktur durchaus Versuche seitens der DDR-Unternehmen, innerbetriebliche Weiterbildungseinrichtungen auf eine neue Grundlage zu stellen, in der Regel durch die Kooperation mit westdeutschen Partnern. So hatte die Abteilung Aus- und Weiterbildung des »VEB Robotron-Elektronik Dresden« im Verbund mit westdeutschen Anbietern im Frühjahr 1990 ein umfangreiches Fortbildungsangebot für Führungskräfte und weitere Angestellte auf die Beine gestellt, das unter anderem Kurse zu den Themen »Marktwirtschaft, Betriebswirtschaft/Unternehmensführung, Verwaltungslehre« sowie Englischkurse, EDV-Schulungen und »Kreativitätstraining« umfasste.⁴² Das Beispiel zeigt aber auch, dass innerhalb der äußerst dynamischen Umbruchentwicklungen für die DDR-Unternehmen solche gezielten Weiterbildungsmaßnahmen kaum zu planen waren, denn der zeitliche Handlungshorizont war äußerst zusammengeschrumpft, die betriebliche Zukunft in den allermeisten Fällen mehr als ungewiss. Das Robotron-Kombinat wurde bereits ab Mitte 1990 von der Treuhand abgewickelt und in verschiedene Teilbetriebe aufgespalten, die zum Teil in veränderter Form weitergeführt werden konnten.⁴³ Manche Unternehmen nahmen solche Entwicklungen auch selbst proaktiv vorweg, indem sie ihre Weiterbildungsabteilungen als eigenständige Unternehmen ausgründeten und diese sodann versuchten, sich auf dem sich entwickelnden Weiterbildungsmarkt zu etablieren, wobei sie mitunter eine gewisse Verbindung zum ehemaligen »Mutterunternehmen« aufrechterhielten.⁴⁴

Der Wegfall der Betriebsakademien als der bisher tragenden Säule der Weiterbildung in den neuen Bundesländern, selbst zum Teil ein Nebeneffekt anderer politischer Richtungsentscheidungen, sorgte im Ergebnis dafür, dass das Ansinnen der westdeutschen Politik, ein hochgradig bürokratisiertes und zentraler staatlicher Planung unterliegendes System durch ein flexibles, plurales und marktgesteuertes System zu ersetzen, etwas ganz anderes hervorbrachte: Unternehmen, die als Abnehmer von Weiterbildungsleistungen in der Bundesrepublik den weitaus größten Marktanteil hatten, spielten in Ostdeutschland als Kunden zwangsläufig eine viel geringere Rolle. Westdeutsche Unternehmen, die in den ostdeutschen Markt hinein expandierten, organisierten in diesem Zuge oftmals Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen für die dabei übernommenen Angestellten und Führungskräfte, die aber häufig in den alten Bundesländern stattfanden, indem die neuen ostdeutschen Mitarbeiter für eine Weile in den Westen entsandt wurden.⁴⁵ Während die Bundesregierung, insbesondere das FDP-geführte Bildungsministerium, Weiterbildung im

41 Reinhold Weiß, Innovations- und Integrationsfaktor: Berufliche Weiterbildung, in: Uwe Göbel/Winfried Schlaffke (Hrsg.), *Bildungssituation und Bildungsaufgaben in den neuen Bundesländern. Berichte zur Bildungspolitik 1991/1992* des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln 1991, S. 171–218, hier: S. 195.

42 VEB Robotron-Elektronik Dresden: Weiterbildungsangebot für Führungskräfte und ausgewählte Mitarbeiter der Robotron Generaldirektion und des VEB RED zur Vorbereitung auf neue Inhalte und Methoden der Führungstätigkeit, 28.3.1990, BArch (Koblenz), B 149/83232.

43 Werner Thote, Rafena, Robotron und die Wende – 1965 bis 1993, in: Radeberger Blätter zur Stadtgeschichte 5, 2007, S. 23–40.

44 Hugo Dicke/Hans H. Glismann/Andreas Gröhn, *Der deutsche Markt für berufliche Weiterbildung*, Tübingen 1995, S. 64–67; Dobischat/Lipsmeier/Drexel, *Der Umbruch des Weiterbildungssystems in den neuen Bundesländern*, S. 268–272.

45 Ebd., S. 275f.

Wesentlichen als eine Angelegenheit der Wirtschaft verstanden wissen wollte, sorgte die Politik der Wiedervereinigung dafür, dass in Ostdeutschland das Gegenteil eintrat: Der allergrößte Teil der dort stattfindenden Weiterbildungsmaßnahmen entfiel auf öffentlich geförderte Maßnahmen nach dem Arbeitsförderungsgesetz. Quantitativ stellten Qualifizierungsmaßnahmen neben Kurzarbeit und Frühverrentung damit die dritte tragende Säule der Arbeitsmarktpolitik in den neuen Bundesländern dar. In den Jahren 1990 bis 1994 stellte die Bundesanstalt für Arbeit dafür fast 33 Milliarden DM zur Verfügung.⁴⁶

Dass die Politik den Weiterbildungsmarkt einerseits vollständig privaten Anbietern überließ, andererseits erhebliche Fördergelder in Ostdeutschland bereitstellte, hatte zur Folge, dass der Prozess der Vermarktlichung stark durch die staatliche Nachfrage geprägt und verformt wurde. Denn das gigantische Ausmaß der öffentlichen Förderung lockte eine Vielzahl von Anbietern aus den westlichen Bundesländern an und stimulierte auch zahlreiche Neugründungen, sowohl im Westen als auch im Osten. Eine regelrechte Goldgräberstimmung kam auf.⁴⁷ Im Ergebnis entstand ein Markt, der sich durch erhebliche Dynamik und große Unübersichtlichkeit auszeichnete. In den einzelnen ostdeutschen Arbeitsamtsbezirken waren nicht selten Hunderte Weiterbildungsanbieter aktiv, die sich um öffentliche Aufträge bewarben. Für die noch im Aufbau befindliche Arbeitsverwaltung war es kaum zu durchschauen, welche dieser Anbieter sinnvolle Angebote im Portfolio hatten, zumal es praktisch unmöglich war, den konkreten Bedarf innerhalb einer Region für die nächste Zeit zu benennen. Auch ließ sich die Qualität der Angebote für die Arbeitsämter kaum von außen beurteilen. Bevorzugt arbeiteten sie daher mit Anbietern zusammen, die in den westlichen Bundesländern bereits etabliert und der Arbeitsverwaltung bekannt waren. Dies beförderte allerdings tendenziell Oligopolstrukturen und behinderte den Wettbewerb, der eigentlich auf dem Weiterbildungsmarkt herrschen sollte.⁴⁸

Insbesondere die mangelnde Qualität vieler in Ostdeutschland angebotener Qualifizierungsmaßnahmen sorgte dafür, dass die berufliche Weiterbildung als Mittel der wirtschaftlichen Transformation im Laufe des Jahres 1991 auch öffentlich in Verruf geriet. Im Mai berichtete der SPIEGEL über die Probleme der Weiterbildungspraxis im Osten: Dort unterrichteten westdeutsche Studierende in ihren ersten Semestern, die von aus dem Boden geschossenen Weiterbildungsunternehmen engagiert und mit ein paar Stehordnern voll kopiertem Material aus allgemeiner Ratgeberliteratur als Kursleiter in die neuen Bundesländer entsandt wurden. In solchen Veranstaltungen einigten sich Dozierende und Teilnehmende schnell auf gegenseitiges Desinteresse und ließen das Ganze über sich ergehen, da beide Seiten zumindest zufriedenstellend bezahlt wurden. Die Appelle der Bundesregierung, nur gemeinsames Anpacken bei der Qualifizierungsoffensive im Osten könne den Aufschwung voranbringen, erzeugten vor diesem Hintergrund bald nur noch mü-

46 Oskar Anweiler, Bildungspolitik, in: Ritter, Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945, Bd. 11, S. 861–900.

47 Peter Krug, Zur Entwicklung der Weiterbildung in den Neuen Ländern, in: Karin Derichs-Kunstmann/Christiane Schiersmann/Rudolf Tippelt (Hrsg.), Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern, Frankfurt am Main 1994, S. 13–16.

48 Peter Faulstich, Weiterbildung in den »fünf neuen Ländern« und Berlin, Kassel 1993.

des Lächeln. Vertreter der Arbeitsverwaltung gaben dem Magazin gegenüber offen zu, dass im Weiterbildungsangebot in den neuen Bundesländern noch große Qualitätsmängel bestünden. Da die Fördergelder aber schnell verausgabt werden mussten, erhielten in der Anfangsphase oftmals Anbieter den Vorzug, die ohne größere technische Infrastruktur arbeiten und daher mit ihren Maßnahmen unmittelbar starten konnten.⁴⁹ Allgemeine Einführungskurse in die Welt der Marktwirtschaft waren leicht auf die Beine zu stellen und bei den Arbeitsämtern unterzubringen. Die Erfahrungswirkung solcher Angebote und des institutionellen Arrangements der AFG-Weiterbildung lief auf einen paradoxen Lerneffekt hinaus: Derjenige Sektor, der die Ostdeutschen auf ein Leben in der Marktwirtschaft vorbereiten sollte, führte ihnen die Friktionen und Dysfunktionalitäten einer marktlichen Organisation gleichsam wie im Brennglas vor Augen.

Die Hochkonjunktur der öffentlich finanzierten Weiterbildung in Ostdeutschland währte jedoch nur recht kurz. Nachdem seit der Verabschiedung des Arbeitsförderungsgesetzes in der DDR in den neuen Bundesländern erweiterte Zugangsvoraussetzungen für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen galten, wurden diese mit der 10. Novelle zum AFG Ende 1992 abrupt wieder beseitigt. Das Arbeitsministerium hatte diese Änderung gegen massive Kritik durchgesetzt, vor allem um mit Blick auf die Einhaltung der Maastricht-Schuldenkriterien durch die Bundesrepublik die ausufernden Kosten der Arbeitsmarktpolitik wieder zu reduzieren.⁵⁰ Für den Weiterbildungsmarkt in Ostdeutschland bedeutete dies eine Zäsur: Für viele der dort aktiven Anbieter entfiel die Geschäftsgrundlage, die Zahl der Weiterbildungsdienstleister sank in kurzer Zeit erheblich. Die verbleibenden Unternehmen waren, wenn sie auf öffentliche Fördergelder schielten, gezwungen, sich auf spezielle Problemgruppen auf dem Arbeitsmarkt zu konzentrieren, etwa Jugendliche aus bildungsfernen Milieus.⁵¹ Mit dieser Marktberreinigung normalisierte sich der Weiterbildungsmarkt in Ostdeutschland und schwenkte in den kommenden Jahren in ruhigere Fahrwasser. Die Wirkungen des kurzen Weiterbildungsbooms in den frühen 1990er-Jahren waren freilich weitreichend.

III. Erfahrungen, Kritik, Wirkungen

Die hochgesteckten Erwartungen, die im Zuge der deutschen Vereinigung seitens der ost- und westdeutschen Politik an groß angelegte Weiterbildungsmaßnahmen als einen entscheidenden Faktor des wirtschaftlichen Umbruchs vorherrschten, hatten durchaus ihre Entsprechung in den Vorstellungen vieler Ostdeutscher. Unmittelbar nach der Wiedervereinigung suchten westdeutsche Forscher die Einstellungen der Bürger in den neuen Bundesländern zur beruflichen Weiterbildung zu beleuchten, hing von diesen doch einiges ab. Die ersten Ergebnisse belegten, welche große Bedeutung beruflicher Weiterbildung in Ostdeutschland zugemessen wurde.

49 »Wir fühlen uns verschaukelt«, in: Der SPIEGEL, 5.5.1991, S. 142f.

50 *Josef Schmid/Susanne Blancke*, Arbeitsmarktpolitik in Ostdeutschland. Aufstieg und Niedergang einer Policy?, in: Deutschland-Archiv 31, 1998, S. 937–947.

51 *Dobischat/Lipsmeier/Drexel*, Der Umbruch des Weiterbildungssystems in den neuen Bundesländern, S. 281–286.

Fast sämtliche Befragte hielten das Prinzip des lebenslangen Lernens für richtig und Weiterbildung für einen unabdingbaren Teil jeder Berufslaufbahn. Diese Einschätzung resultierte auch aus den konkreten Lebenslagen: Eine große Mehrheit der Ostdeutschen erwartete, dass sich die Anforderungen an ihre berufliche Tätigkeit in der nahen Zukunft verändern würden beziehungsweise dass sie ihre Tätigkeit selbst würden wechseln müssen. Die Erwartungen, welchen Nutzen Weiterbildung für den weiteren Berufsweg haben würde, waren in Ostdeutschland signifikant höher als im Westen, auch die Absicht, in der nächsten Zeit Weiterbildungsmaßnahmen zu absolvieren, wurde hier von den Befragten häufiger artikuliert. Im Unterschied zur alten Bundesrepublik gab es in dieser Hinsicht auch keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern, Panelbefragungen ergaben sogar, dass ostdeutsche Frauen ihre Weiterbildungsabsicht konsequenter und zielstrebiiger verfolgten. Diese Ergebnisse schienen deutlich und ermutigend: Die Ostdeutschen waren sich über die Bedeutung beruflicher Weiterbildung im Klaren, sie waren sich bewusst, dass sie für das neue Leben in der Marktwirtschaft an sich arbeiten mussten, und sie waren dazu auch bereit. Einem Weiterbildungsboom schien nichts im Wege zu stehen. Die ersten Umfrageprojekte förderten aber auch bereits einige der Probleme auf dem Weiterbildungsmarkt zutage: Viel häufiger als Westdeutsche hatten die Ostdeutschen das Gefühl, über vorhandene Weiterbildungsmöglichkeiten nicht ausreichend informiert zu sein oder mit dem unübersichtlichen Angebot nicht zurechtzukommen. Das war einer der Gründe, die dazu beitrugen, dass die konkrete Weiterbildungspraxis der Ostdeutschen mit den zuvor artikulierten Absichten nur sehr bedingt übereinstimmte: Keineswegs alle, die sich erklärtermaßen um berufliche Weiterbildung bemühen wollten, taten dies tatsächlich auch, umgekehrt nahmen viele an Weiterbildungsmaßnahmen teil, ohne das jemals beabsichtigt zu haben. Weiterbildung war also etwas, in das man unter Umständen einfach hineingeriet, nicht immer etwas zielgerichtet Geplantes. Insbesondere auf die Millionen von Kurzarbeiter*innen traf das zu, wenn diese in größere Qualifizierungs- und Beschäftigungsgesellschaften delegiert wurden.⁵²

Schon im Verlauf weniger Jahre veränderten sich allerdings die zunächst sehr positiven Einstellungen zur beruflichen Weiterbildung. Waren am Anfang der 1990er-Jahre noch viele Ostdeutsche überzeugt, dass es auf ihre eigene Initiative und Bereitschaft zur Arbeit an sich selbst ankam, um beruflich in den neuen Verhältnissen Fuß zu fassen, verbreitete sich bis zur Mitte des Jahrzehnts die Auffassung, dass mangelnde berufliche Perspektiven und Arbeitslosigkeit ihre Ursachen nicht in persönlichen Qualifikationsdefiziten hatten. Stattdessen führten sie diese nun mehrheitlich auf die Art und Weise zurück, wie die Marktwirtschaft in den östlichen Bundesländern eingeführt worden war, sowie auf die Privatisierungspolitik der Treuhand, die zunehmend zum Kristallisationspunkt und zur Projektionsfläche für Enttäuschung und Ärger über die wirtschaftlichen Verwerfungen nach der Wiedervereinigung wurde. An dritter Stelle folgte die Präsenz von Ausländern auf dem

52 Helmut Kuwan, *Motivationen zur Weiterbildung. Ergebnisse einer Befragung in den neuen Ländern*, Bonn 1991; ders., *Einstellungen zur Weiterbildung. Ergebnisse von Umfragen in den alten und neuen Ländern im Vergleich*, Bonn 1992; vgl. auch die knappe autobiografische Schilderung am Beispiel des eigenen Vaters in *Steffen Mau*, Lütten Klein. Leben in der Transformationsgesellschaft, Berlin 2019, S. 154f.

Arbeitsmarkt, obwohl deren Anteil an der Erwerbsbevölkerung in Ostdeutschland verschwindend gering war. Im Zuge dieser Wahrnehmungsveränderung verdüsterten sich auch die Zukunftsaussichten vieler ostdeutscher Befragter und das Selbstvertrauen, aus eigener Kraft wieder Beschäftigung zu finden, schwand.⁵³

Vor diesem Hintergrund wurde vor allem aus den Reihen der pädagogischen Expert*innen, die die Weiterbildungsmaßnahmen in Ostdeutschland in großer Zahl wissenschaftlich begleiteten, grundsätzliche Kritik an deren Ausrichtung und Organisation artikuliert. Das betraf zunächst die Art und Weise, in der Konzepte der aktiven Arbeitsmarktpolitik aus der alten Bundesrepublik in die neuen Bundesländer übertragen wurden, obwohl die Bedingungen, die ihnen zugrunde lagen, hier gar nicht vorhanden waren. So setzte der Gedanke von beruflicher Weiterbildung als Mittel zur Bewältigung wirtschaftlichen Strukturwandels voraus, dass fortlaufend neue Arbeitsplätze in Wachstumsbranchen neu entstanden beziehungsweise etablierte Branchen sich durch Innovationsprozesse wandelten, während in anderen Bereichen Arbeitsplätze entfielen. Das ökonomische Geschehen in Ostdeutschland im Zuge der Wiedervereinigung entsprach diesem Modell des Strukturwandels aber nicht, es bestand in vieler Hinsicht eher in der Zerstörung von Strukturen und einem Zusammenbruch des Arbeitsmarkts, der sich lediglich mit sozialpolitischen Maßnahmen wie massenhafter Frühverrentung etwas abmildern ließ.⁵⁴ Die Dynamik dieses Prozesses mit zunächst völlig ungewissem Ausgang, der valide Prognosen auf empirischer Grundlage kaum erlaubte, machte es auch für den Einzelnen praktisch unmöglich, das eigene Engagement in zielgerichtete Weiterbildungsaktivitäten zu lenken. Welche Qualifikation in näherer Zukunft benötigt werden würde und ein lohnendes individuelles Investment darstellte, war kaum zu sagen. Die Unübersichtlichkeit des Arbeitsmarkts sowie des Weiterbildungsmarkts im Besonderen, die auch die Arbeitsverwaltung an einer effektiven Weiterbildungsberatung weitgehend hinderte, untergrub damit die öffentlich immer wieder beschworenen Potenziale der beruflichen Weiterbildung im »Aufbau Ost«.

Angesichts dessen warnten einige Weiterbildungsexpert*innen davor, dass nicht zielgerichtete Weiterbildungsmaßnahmen sogar das Gegenteil des Intendierten bewirken konnten: Denn jede Requalifizierung bedeutete auch eine Dequalifizierung, indem damit vorhandene Fähigkeiten und Erfahrungen entwertet wurden. Wenn die erfolgte Weiterbildung dann aber nicht in eine erfolgreiche berufliche Neuorientierung mündete, blieben im Ergebnis Identitäts- und Sinnverlust. Mit diesen Beobachtungen verband sich eine sehr fundamentale Kritik daran, dass insbesondere Weiterbildungsmaßnahmen nach dem Arbeitsförderungsgesetz rein auf wirtschaftliche Verwertbarkeit gemünzt waren. Einige Bildungsexpert*innen hielten dagegen

53 Toni Hahn, Lageveränderungen, Wertorientierungen und Aktivitätspotentiale bei Arbeitslosen, in: Thomas Kieselbach/Peter Voigt (Hrsg.), Systemumbruch, Arbeitslosigkeit und individuelle Bewältigung in der Ex-DDR, Weinheim 1993, S. 199–215; Hans-Jürgen Resetka, Individuelle Erfahrungen mit Qualifizierungs- und Beschäftigungsprogrammen in verschiedenen Altersgruppen und Lebenslagen in den neuen Bundesländern, in: Heinz/Hormuth, Arbeit und Gerechtigkeit im ostdeutschen Transformationsprozeß, S. 125–230, hier: S. 130f.

54 Vgl. etwa Erich Staudt, Weiterbildung zwischen Sozial- und Arbeitsmarktpolitik, in: John Erpenbeck/Birgit Mahnkopf/Fritz Schaumann u. a., Berufliche Weiterbildung im Transformationsprozeß. Eine Zwischenbilanz, Berlin 1993, S. 21–40.

einen viel ganzheitlicheren Ansatz für angemessen: Danach waren nicht fachlich-berufliche Defizite das Problem vieler ostdeutscher Bürger*innen. Wo aber Kalkulationen zu unmittelbar nutzbaren Qualifikationsinhalten ohnehin nicht möglich waren, schien eine Förderung in ganz anderen Bereichen notwendig: Motivation, Eigeninitiative, Selbstbewusstsein, soziale Kompetenz und Selbstorganisation. Als umfassende »Kompetenztransformation« brachte dies der Pädagoge Peter Faulstich auf den Begriff.⁵⁵

Solche konzeptuellen Vorschläge entsprachen allerdings nicht den dokumentierten Einstellungen der Teilnehmenden von Weiterbildungsmaßnahmen. In empirischen Untersuchungen trat klar zutage, dass die ostdeutschen Bürgerinnen und Bürger von solchen Maßnahmen einen konkreten Nutzen und eine unmittelbar einlösbare berufliche Perspektive erwarteten und andernfalls kein Interesse daran zeigten. Eine Weiterbildung »auf Vorrat« für wirtschaftlich bessere Zeiten machte für die allermeisten keinen Sinn.⁵⁶ Schon im Verlauf der ersten Jahre nach der Wiedervereinigung wurde jedoch zunehmend erkennbar, dass insbesondere die öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen oftmals nicht in neue Beschäftigungsmöglichkeiten mündeten, sondern eher eine Warteschleifenfunktion erfüllten, die die reale Arbeitslosigkeit verdeckte – Teilnehmende an Weiterbildungsmaßnahmen erschienen nicht in der Arbeitslosenstatistik. Spätestens mit der 10. Novelle des Arbeitsförderungsgesetzes 1992 wurde dieses Faktum vonseiten der arbeitsmarktpolitisch Verantwortlichen auch implizit eingeräumt, aber nie öffentlich ausgesprochen. Damit aber eröffnete sich eine grundlegende Spannung zwischen den Appellen an die individuelle Initiative, die Überwindung der Passivität und die Arbeit am Selbst und den realen Möglichkeiten der Einzelnen, sich den makroökonomischen Entwicklungen entgegenzustellen. Obwohl auch wissenschaftlich-statistisch belegbar wurde, dass individuelle Qualifizierungsdefizite nicht die Ursache für Arbeitslosigkeit waren, wurde Weiterbildung weiterhin als zentrales Mittel hochgehalten. Expertenbeobachter sahen hierin schon früh einen »versteckten Lehrplan« wirksam: Das Fortkommen in den neuen Verhältnissen der Marktwirtschaft wurde den Bürgerinnen und Bürgern als individuelle Herausforderung auferlegt, mit entsprechenden Versagens- und Schuldzuschreibungen.⁵⁷ Die Diskrepanz zwischen wirtschaftlichen Verhältnissen und individuellem Engagement, die hieraus entstand und sich im Laufe der 1990er-Jahre verfestigte, hatte prägende Wirkungen auch für die gesamtdeutsche Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik.

IV. Ausblicke: Weiterbildung und (Co-)Transformation

Schon zeitgenössische Beobachter des Weiterbildungsgeschehens in Ostdeutschland machten darauf aufmerksam, dass es hier um mehr ging als die Bewältigung des wirtschaftlichen Umbruchs in einem isolierten Landesteil. Vielmehr finde man, so der ostdeutsche Bildungssoziologe Artur Meier, in den neuen Bundesländern »eine

55 Barbara Haenschke/Georg Assmann/John Erpenbeck u. a., *Weiterbildung und Identität*, Berlin 1993; Faulstich, *Weiterbildung in den »fünf neuen Ländern«* und Berlin, S. 17.

56 Kuwan, *Einstellungen zur Weiterbildung*, S. 51.

57 Faulstich, *Weiterbildung in den »fünf neuen Ländern«* und Berlin, S. 65.

Art Laborsituation vor [...], bei der in einem sozialen Großexperiment die Strukturen und Funktionen von Weiterbildung selbst und ihre Rolle im sozialen Wandel auf dem Prüfstand stehen«. ⁵⁸ Die Erfahrungen der Arbeitsmarkt- und Weiterbildungspolitik im Osten hatten somit auch Rückwirkungen auf die gesamtdeutsche Politik. Freilich bietet das Beispiel der Weiterbildung auch einen Einblick in die verschlungenen und widersprüchlichen Pfade einer solchen in den letzten Jahren verstärkt diskutierten »Co-Transformation«. ⁵⁹ Die Frühphase des Umbruchs, den die »Wende« in der DDR und die Wiedervereinigung einleiteten, war zunächst markant davon geprägt, dass dynamische Entwicklungen innerhalb der Bundesrepublik der 1980er-Jahre um die Arbeitsmarkt- und Qualifizierungspolitik *stillgestellt* wurden. Mit der umfassenden Förderung beruflicher Weiterbildung im Rahmen einer aktiven Arbeitsmarktpolitik handelten die Akteure der Wiedervereinigungspolitik eklatant gegen den westdeutschen Trend einer zunehmenden Delegation beruflicher Qualifizierung an Wirtschaft und Arbeitnehmer*innen und transferierten Konzepte in die neuen Bundesländer, die in ihrer 20-jährigen Geschichte bereits stark infrage gestellt worden waren. Dass die berufliche Weiterbildung sich in der Folge nicht als das zentrale Instrument des Wirtschaftsumbaus in Ostdeutschland erweisen sollte, hatte wiederum längerfristig eine Delegitimierung von Qualifizierungspolitik als einer staatlich-öffentlichen Anstrengung zur Folge, die nun auch die gesamtdeutsche Sozialpolitik mitprägte. ⁶⁰ Weiterbildung als Mittel zum beruflichen Erfolg wurde nun erst recht als Anspruch und Forderung an jeden Einzelnen delegiert. Auf diese Weise bilden die Erfahrungen der Transformation in Ostdeutschland einen wichtigen Entwicklungsstrang auf dem Weg von der »aktiven« zur »aktivierenden« Arbeitsmarktpolitik ⁶¹, wie sie nach der Jahrtausendwende in den Hartz-Gesetzen festgeschrieben wurde.

58 Artur Meier, Die Probe aufs Exempel: Weiterbildung im sozialen Strukturwandel Ostdeutschlands, in: *ders./Ursula Rabe-Kleberg* (Hrsg.), Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel, Neuwied 1993, S. 183–198, Zitat: S. 183.

59 Philipp Ther, Die neue Ordnung auf dem alten Kontinent. Eine Geschichte des neoliberalen Europa, Berlin 2014; *ders.*, Das andere Ende der Geschichte. Über die Große Transformation, Berlin 2019; vgl. auch das Jahrbuch Deutsche Einheit 2022 zum Rahmenthema »Co-Transformation«.

60 Gabriele Andretta/Martin Baethge, Das Paradoxon des Institutionentransfers: Arbeitsmarktpolitische Lehren aus dem ostdeutschen Transformationsprozeß, in: SOFI-Mitteilungen, 1998, Nr. 26, S. 31–44.

61 Hierzu unter anderem Katrin Mohr, Von »Welfare« to »Workfare«? Der radikale Wandel der deutschen Arbeitsmarktpolitik, in: *Silke Bothfeld/Werner Sesselmeier/Claudia Bogedan* (Hrsg.), Arbeitsmarktpolitik in der sozialen Marktwirtschaft. Vom Arbeitsförderungsgesetz zum Sozialgesetzbuch II und III, Wiesbaden 2012 (zuerst 2009), S. 57–69.

RAINER BÖLLING

Bildung als Humankapital?

Die OECD als bildungspolitischer Akteur

Im Februar 1964 rief der Religionsphilosoph Georg Picht in der Zeitschrift »Christ und Welt« die deutsche »Bildungskatastrophe« aus. In seiner aufsehenerregenden Artikelserie, die bald auch als Buch erschien, ging es aber nicht etwa um christliche oder humanistische Bildung, sondern um einen ökonomischen Zugang:

»Die Zahl der Abiturienten bezeichnet das geistige Potential eines Volkes, und von dem geistigen Potential sind in der modernen Welt die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, die Höhe des Sozialproduktes und die politische Stellung abhängig. Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann. Wenn das Bildungswesen versagt, ist die ganze Gesellschaft in ihrem Bestand bedroht.«¹

Diese Sichtweise war Picht durch seinen Freund Friedrich Edding vermittelt worden, der sich als gelernter Historiker zum Pionier der bundesrepublikanischen Bildungsökonomie entwickelt hatte.² Edding nahm im Oktober 1961 als deutscher Vertreter in Washington an der ersten Konferenz der soeben gegründeten »Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung« (OECD)³ zum Thema »Economic Growth and Investment in Education« teil. Sie gilt mit ihren 87 Teilnehmern als »bahnbrechend hinsichtlich der Verbreitung der Bildungsökonomie sowie der Bildungsplanung«.⁴ Dort spielte die von amerikanischen Wirtschaftswissenschaftlern entwickelte Humankapitaltheorie eine zentrale Rolle. Maßgebend waren dabei die späteren Nobelpreisträger Theodore W. Schultz (1902–1998) und Gary S. Becker (1930–2014).⁵ Sie führten den Einkommenszuwachs der amerikanischen Volkswirtschaft wie auch der einzelnen Arbeitskräfte auf erhöhte Investitionen in menschliche Fähigkeiten zurück. Auch wenn zum Humankapital Faktoren wie Gesundheit und On-the-Job-Training beitragen, konzentrierte sich die Theorie auf formale schulische Bildung, die am besten messbar erschien. Entscheidende Messgrö-

1 Georg Picht, *Die deutsche Bildungskatastrophe*, Olten/Freiburg im Breisgau 1964, S. 22.

2 Vgl. Friedrich Edding, *Ökonomie des Bildungswesens*, Freiburg im Breisgau 1963; Hellmut Becker, Friedrich Eddings Beitrag zur Bildungsökonomie und Bildungsforschung, in: Klaus Hüfner/Jens Naumann (Hrsg.), *Bildungsökonomie – Eine Zwischenbilanz*, Stuttgart 1969, S. 9–15.

3 Vgl. Kerstin Martens/Gesa Schulze, OECD, in: Katja Freistein/Julia Leininger (Hrsg.), *Handbuch Internationale Organisationen. Theoretische Grundlagen und Akteure*, München 2012, S. 184–191.

4 Regula Bürgi, *Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt. Denkstile und Netzwerke einer internationalen Bildungsexpertise*, Opladen 2017, S. 105. Ähnlich Georges S. Papadopoulos, *Die Entwicklung des Bildungswesens von 1960 bis 1990. Der Beitrag der OECD*, Frankfurt am Main 1996, S. 45.

5 Theodore W. Schultz, *Investment in Human Capital*, in: *The American Economic Review* 51, 1961, H. 1, S. 1–17; ders., *The Economic Value of Education*, New York 1963; Gary S. Becker, *Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis*, in: *The Journal of Political Economy* 70, 1962, H. 5, S. 9–49; ders., *Human Capital*, New York 1975 (zuerst 1964).

ße war für die Väter der Theorie die Quote derjenigen, die einen vollzeitschulischen Bildungsgang von mindestens zwölf Jahren erfolgreich abschließen. Als Vorbild galt dabei die amerikanische Highschool, die damals bereits von zwei Dritteln eines Jahrgangs absolviert wurde, während in Deutschland erst rund 5 % das Abitur ablegten.⁶ Angesichts dieses Rückstands forderte Picht einen Ausbau des höheren Schulwesens und eine Verdoppelung der Abiturientenzahlen innerhalb von zehn Jahren. Damit läutete er eine Expansion der höheren Bildung in Deutschland ein, die die Zielmarke noch übertraf und bis heute anhält.

Der quantifizierende internationale Vergleich begegnete auf der Washingtoner Konferenz auch »zum Teil großer Zurückhaltung«. Dennoch kam der deutsche Tagungsbericht zu der Einschätzung, dass die Konferenz »den Übergang in einen neuen Abschnitt der Geschichte des Bildungswesens« kennzeichne.⁷ Doch bis die dem Paradigma beständigen ökonomischen Wachstums verpflichtete OECD⁸ zu einem der einflussreichsten Akteure der Bildungspolitik wurde, sollten noch Jahrzehnte vergehen. Diese Entwicklung soll hier zunächst in groben Zügen nachgezeichnet werden. Sodann wird der Frage nachgegangen, inwieweit die von der OECD in den Fokus gerückte Steigerung von Abiturienten- und Akademikerquoten den gewünschten Effekt gehabt hat. Schließlich wird ein kritischer Blick auf die internationale Vergleichsstudie PISA geworfen, mit der die OECD ebenfalls eine ökonomische Zielsetzung verfolgt.

I. Die Entwicklung der OECD zum bildungspolitischen Akteur

Der Washingtoner Konferenz von 1961 zufolge zeigten »sowohl der Vergleich des relativen Schulbesuchs der jugendlichen Altersgruppen als auch die Quoten der Abschlüsse [...] über Jahrzehnte hinweg ein Zurückfallen Westeuropas und einen im Vergleich zu Nordamerika und der Sowjetunion absolut niedrigeren Stand dieser Relationen in jüngster Zeit«. Diesen Rückstand gelte es aufzuholen, da »Investitionen in das Erziehungswesen im Verhältnis zu Kapitalinvestitionen immer günstiger« würden beziehungsweise »der relative Grenznutzen der Erziehung« steige. Auf jeden Fall sah die OECD eine dringende Notwendigkeit, »Schulstatistiken nach den Begriffen des demographischen Wandels und der sozialen und wirtschaftlichen Dynamik auszurichten«.⁹ So erteilten die Mitgliedstaaten 1964 der OECD den Auftrag, nationale Bildungsstatistiken zu sammeln und aussagekräftige Indikatoren zu bilden. Bildungspolitik wurde hierbei »in erster Linie als ein Instrument zur besseren Versorgung des Arbeitsmarkts mit Wissenschaftlern aus den technischen Bereichen

6 Edding, *Ökonomie des Bildungswesens*, S. 360.

7 Kulturkommission des Europarats (Hrsg.), *Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand*, Wien 1966, S. 7.

8 Hierzu grundlegend *Matthias Schmelzer, The Hegemony of Growth. The OECD and the Making of the Economic Growth Paradigm*, Cambridge 2016.

9 Kulturkommission des Europarats, *Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand*, S. 8, 42 und 63.

angesehen und stand vollständig im Dienst der wirtschaftlichen Entwicklung.«¹⁰ Das mit der OECD verbundene, zunächst von der Ford-Stiftung finanzierte »Centre for Educational Research and Innovation« (CERI) wurde 1968 gegründet. »Das CERI sollte die Politik der Mitgliedstaaten zwar beeinflussen und die politisch etablierten Kommunikationskanäle benutzen, seinerseits jedoch unbehelligt von der Politik forschen können.«¹¹ Vorerst aber scheiterte das Projekt internationaler Bildungsstatistiken an der schlechten Qualität der von den Mitgliedstaaten zur Verfügung gestellten Daten.

Unabhängig davon führte die OECD nun aber auf Erfahrungen im Bereich der Wirtschaftspolitik basierende bildungspolitische Länderexamina durch. Zu diesem Zweck wurde in jedes Land eine kleine Gruppe internationaler Fachleute entsandt, die mit Regierungsbeamten und Vertretern von Interessengruppen den Zustand des Bildungswesens erörterten. Auf dieser Grundlage arbeiteten die Fachleute einen Bericht aus, der dann auf einem »Konfrontationstreffen« in der OECD-Zentrale in Paris mit Regierungsvertretern erörtert wurde.¹² Einem solchen Examen stellte sich 1971 auch die Bundesrepublik Deutschland. Es kam zu dem Ergebnis, das deutsche Bildungswesen sei nicht mehr in der Lage, den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Erfordernissen gerecht zu werden, und erteilte ihm die Note »mangelhaft«. Insbesondere das deutsche Abitur erschien den Prüfern als »unwirksames Messinstrument zukünftiger Bildungsfähigkeiten« und als unvereinbar mit der Verwirklichung der Menschenrechte.¹³ Durch diese Länderexamina wurde die OECD in ihrer Selbstwahrnehmung »zu einem realen Faktor in der nationalen Politik der Mitgliedstaaten«.¹⁴

Erst in den 1980er-Jahren wurde das Projekt international vergleichbarer Bildungsstatistiken wieder aufgenommen, und zwar auf Druck der USA und Frankreichs.¹⁵ In den USA hatte 1983 die Studie »A Nation at Risk« ergeben, dass das amerikanische Bildungswesen in einem miserablen Zustand war: 23 Millionen Erwach-

10 Kerstin Martens/Klaus Dieter Wolf, PISA als Trojanisches Pferd. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der OECD, in: Sebastian Botzem/Jeanette Hofmann/Sigrid Quack u. a. (Hrsg.), Governance als Prozess. Koordinationsformen im Wandel, Baden-Baden 2009, S. 357–376, hier: S. 365.

11 Bürgi, Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt, S. 218. Zur Entstehung des CERI auch Papadopoulos, Die Entwicklung des Bildungswesens von 1960 bis 1990, S. 70 ff.

12 Vgl. Papadopoulos, Die Entwicklung des Bildungswesens von 1960 bis 1990, S. 29 f.

13 OECD, Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. Deutsch hrsg. von Klaus Hüfner, Frankfurt am Main 1973, S. 136 f. – Im Gegensatz dazu behauptete PISA-Koordinator Schleicher 2015, Deutschland sei damals im Bildungsvergleich an der Weltspitze gewesen: Claudia Staub, »Schüler müssen besser als Smartphones sein«. »Mr. Pisa« Andreas Schleicher im Interview, T-Online, 13.2.2015, URL: <https://www.t-online.de/leben/familie/schulkind-und-jugendliche/id_7283904/andreas-schleicher-im-interview-pisa-hat-viel-bewegt.html> [17.10.2022].

14 Papadopoulos, Die Entwicklung des Bildungswesens von 1960 bis 1990, S. 30.

15 Zum Folgenden vgl. Martens/Wolf, PISA als Trojanisches Pferd; Kerstin Martens/Stephan Leibfried, PISA – Internationalisierung von Bildungspolitik. Oder: Wie kommt die Landespolitik zur OECD?, in: Leviathan 36, 2008, H. 1, S. 3–14.

sene und 13 % der Jugendlichen waren demnach Analphabeten.¹⁶ Das galt als nationales Sicherheitsrisiko, weshalb Präsident Ronald Reagan die Schulreform zu seiner vorrangigen Aufgabe erklärte. Im Kompetenzstreit mit den Bundesstaaten wandte er sich an die OECD mit dem Verlangen, international vergleichbare Daten zur Bildungssituation in den Industriestaaten zu ermitteln. In Frankreich ging es dem sozialistischen Bildungsminister Jean-Pierre Chevènement Mitte der 1980er-Jahre darum, das elitäre Bildungssystem seines Landes aufzubrechen. Um Bildungsarmut als ein Ergebnis dieses Systems belegen zu können, benötigte er ebenfalls Daten zu den Bildungs- und Lebenschancen französischer Schülerinnen und Schüler.

Dem Druck dieser ungewöhnlichen Koalition musste die OECD schließlich nachgeben. So wurde 1988 das Programm »Indicators of Education Systems« (INES) ins Leben gerufen, das indikatorbasierte Informationen über die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme der OECD-Staaten und ihrer Partnerländer bereitstellen sollte. Dazu musste erst einmal die Bildungsabteilung, die damals nur ein Dutzend Mitarbeiter zählte, ausgebaut werden. 1992 kam der erste Bericht unter dem Titel »Education at a Glance« (Bildung auf einen Blick) heraus, bei dem es zunächst nur um die Abschlüsse verschiedener Schul- und Bildungstypen und ihre Verteilung auf die Geburtsjahrgänge ging. Die um weitere Indikatoren ergänzte Klassifizierung der Bildungsbereiche beruhte seit 1997 auf der »International Standard Classification of Education« (ISCED).¹⁷

»Aufgrund der nahezu unantastbaren Reputation der von der OECD eingesetzten Experten, deren Ausrichtung auf quantitative Methoden der Datenaufarbeitung immer mehr den Diskurs bestimmte, entglitten sowohl die Entwicklung der Bildungsindikatoren als auch deren Zielrichtung zunehmend der Kontrolle der ursprünglichen staatlichen Auftraggeber.«¹⁸

Bei der Arbeit an diesem Werk kristallisierte sich heraus, dass sich allein mit den amtlichen Daten zu Ausgaben für das Bildungswesen, Zahl der Lehrer, der verschiedenen Abschlüsse und so weiter die Leistungen eines Bildungssystems nicht hinreichend erfassen ließen. So entstand Mitte der 1990er-Jahre in einem Netzwerk, dem auch der 1994 zum CERI gekommene deutsche Bildungsforscher Andreas Schleicher¹⁹ angehörte, die Idee, durch eigene standardisierte Tests in den Schulen aller Länder Daten zum Können der Schülerinnen und Schüler zu gewinnen. Jahrelang arbeiteten etwa 300 internationale Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an dem Konzept. Als der damalige Leiter der unter anderem für Bildung zuständigen Abteilung es 1995 den Mitgliedstaaten vorstellte, wurde es noch als unzulässige Einmischung abgelehnt. Doch nach intensiver Lobbyarbeit im Hinter-

16 A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform, April 1983, URL:

<https://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf> [4.10.2021].

17 Die Fassung von 1997 wurde 2011 überarbeitet und liegt seit 2014 der Datenerhebung zugrunde. Vgl. OECD, Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications, Paris 2017, S. 70.

18 Martens/Wolf, PISA als Trojanisches Pferd, S. 369.

19 Schleicher hatte zuvor für die »International Association for the Evaluation of Educational Achievement« gearbeitet und dort erste internationale Vergleichsstudien zu Lesefähigkeit und Mathematikkompetenz mit durchgeführt.

grund stimmte zwei Jahre später eine Mehrzahl der Länder zu – der Startschuss für das »Programme for International Student Assessment« (PISA) war gefallen. Mit seinem komplexen analytischen Instrumentarium erhebt PISA den Anspruch, Bildungssysteme vergleichbar zu machen. Das Erscheinen der ersten Ausgabe im Dezember 2001 markiert den Durchbruch der OECD als Bildungsorganisation schlechthin. 2002 wurde bereits ein eigenes Direktorat für Bildungsfragen eingerichtet, zu dessen Leiter Schleicher 2014 aufstieg.

Nach der großen Resonanz auf die ersten drei PISA-Studien nahm die Bildungsabteilung 2008 auch ein internationales »Hochschul-PISA« in Angriff. Dabei sollten jedoch nicht nationale Bildungssysteme, sondern einzelne Universitäten verglichen werden. Mit der Ankündigung verband Schleicher den Hinweis: »Einige der sogenannten Elitehochschulen zittern schon.«²⁰ Das Projekt namens »Assessment of Higher Education Learning Outcomes« (AHELO) kam jedoch über eine 2012 erschienene Machbarkeitsstudie nicht hinaus.²¹ Schließlich fanden 2011/2012 Erhebungen für das »Programme for the International Assessment of Adult Competencies« (PIAAC) statt. Es sollte Kenntnisse messen, die Erwachsene im Alter von 16 bis 65 Jahren am Arbeitsplatz, zu Hause und in ihren Gemeinschaften nutzen. Getestet wurden die wichtigsten Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen sowie die Fähigkeit, Probleme in einem technologieintensiven Umfeld zu lösen.²²

Mit ihren verschiedenen Projekten will die OECD ihren Mitgliedstaaten nicht nur relevante Daten zur Verfügung stellen, sondern die Gestaltung nationaler Bildungspolitik maßgeblich beeinflussen. Obwohl sie kein offizielles Mandat für Bildungsfragen besitzt²³, spielt sie so – pointiert gesagt – die Rolle einer »grauen Eminenz« der Bildungspolitik.²⁴

II. Bildungsindikatoren – ein Maßstab für Humankapital?

Dem ursprünglichen Auftrag der OECD, Daten für den Vergleich von Bildungssystemen zu sammeln, dient vor allem die jährliche Publikation »Bildung auf einen Blick«, die seit Längerem mehr als 500 Druckseiten stark ist. Sie dokumentiert jeweils zwischen 25 und 30 Indikatoren wie Bildungsausgaben, Bildungsbeteiligung und Abschlussquoten im Sekundarbereich II sowie im Tertiärbereich, Schulorganisation, Erwerbsquoten nach Bildungsstand usw. In der Öffentlichkeitsarbeit der OECD spielen allerdings nicht alle die gleiche Rolle. »Die für die Ermittlung des Humankapitals am häufigsten herangezogenen Hilfsindikatoren sind u. a. die Bil-

20 Jan-Martin Wiarda, Der Provokateur, in: Die Zeit, 19.3.2008.

21 Vgl. OECD, Assessment of Higher Education Learning Outcomes. Feasibility Study Report, Paris 2012.

22 OECD, The Survey of Adult Skills: Reader's Companion, Second Edition, Paris 2016; *Beatrice Rammstedt/Anja Perry/Déborá Maehler*, PIAAC 2012. Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick, Münster 2013.

23 Vgl. *Vera G. Centeno*, The OECD: Actor, Arena, Instrument, in: Globalisation, Societies and Education 19, 2021, S. 108–121.

24 So *Martens/Leibfried*, PISA – Internationalisierung von Bildungspolitik; *Anja P. Jakobi*, Die Bildungspolitik der OECD. Vom Erfolg eines scheinbar machtlosen Akteurs, in: Zeitschrift für Pädagogik 53, 2007, S. 166–181, hier: S. 169.

dungsdauer und die Art des erworbenen Bildungsabschlusses«, heißt es in einer Publikation der OECD, in der im Übrigen die begrenzte Aussagekraft dieser Indikatoren eingeräumt wird.²⁵

Dennoch orientiert sich die OECD in öffentlichen Verlautbarungen an der ursprünglichen Annahme der Humankapitaltheorie, dass die Quote derjenigen, die einen vollzeitschulischen Bildungsgang von mindestens zwölf Jahren erfolgreich abschließen, einen zuverlässigen Maßstab für Bildung und wirtschaftliches Wachstum darstelle. Dabei bleibt zumeist außer Betracht, dass der dieses Kriterium erfüllende Highschool-Abschluss mit dem Abitur europäischer Prägung nicht vergleichbar ist. Auf diesen Sachverhalt hatte der US-amerikanische Wissenschaftspolitiker James Bryant Conant schon 1959 hingewiesen, indem er klarstellte, dass die große Mehrzahl der amerikanischen Studenten nicht solche im europäischen Sinne des Wortes seien, die sich auf einen akademischen Beruf vorbereiteten. Deren Anteil bezifferte Conant auf etwa 6 % eines Altersjahrgangs – kaum mehr als in Deutschland.²⁶ Der Unterschied in den Quoten des Sekundarschulbesuchs erschien auch deshalb sehr groß, weil der gesamte Berufsschulbereich nicht mitgerechnet wurde. Das führte zu einer massiven Unterschätzung des relativen Schulbesuchs in den deutschsprachigen Ländern, in denen das duale System der Berufsausbildung eine wichtige Rolle spielt.

Die Annahme, dass hohe Abiturienten- und Akademikerquoten Garanten für wirtschaftliches Wachstum und höhere Einkommen sind, zieht sich auch nach der Jahrtausendwende durch die öffentlichen Verlautbarungen der OECD. So berichtete der Norddeutsche Rundfunk im März 2001 unter der Überschrift »Dramatischer Akademikermangel in Deutschland«: »Fast alle westlichen Industriestaaten haben mehr Studienanfänger als Deutschland.«²⁷ Und im September 2006 konnte man nach der jährlichen Präsentation von »Bildung auf einen Blick« im SPIEGEL lesen: »Bei der Zahl der Hochschulabsolventen fällt Deutschland im internationalen Vergleich zurück. Andere Industriestaaten haben mehr Abiturienten und bilden mehr junge Akademiker aus, so ein neuer Bericht der OECD-Bildungsexperten. Ihre Note für Deutschland: mangelhaft.«²⁸ Dabei war die OECD schon einmal zu der Erkenntnis gelangt, dass »ein längeres Verweilen in formellen Bildungsprozessen nicht unbedingt die effizienteste Art der Vermittlung von Fähigkeiten für den Arbeitsplatz« ist. Daher könne auch »die Wachstumsdividende aus einem weiteren Anstieg des formellen Bildungsniveaus der Länder, die beim Bildungsangebot führend sind, weniger deutlich ausfallen, als dies die empirische Analyse vermuten lässt.«²⁹

25 *Brian Keeley*, *Humankapital. Wie Wissen unser Leben bestimmt*, Paris 2007, S. 20.

26 *James Bryant Conant*, *The American High School Today. A First Report to Interested Citizens*, New York 1959; deutsch in: *Hartmut von Hentig* (Hrsg.), *Die Schule zwischen Bewahrung und Bewahrung. Eine amerikanische Besinnung auf die Maßstäbe eines modernen Bildungswesens*, Stuttgart 1960, S. 65–120, hier: S. 66. – Hannah Arendt meinte sogar, die Highschool sei »im Grund eine Art erweiterter Volksschule«, *Hannah Arendt*, *Die Krise in der Erziehung*, Bremen 1958, S. 10.

27 URL: <<http://daserste.ndr.de/panorama/archiv/2001/erste7646.html>> [15.12.2021].

28 URL: <<https://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/weltweiter-bildungsvergleich-deutschland-ehlen-die-akademiker-a-436589.html>> [15.12.2021].

29 *Bildung auf einen Blick 2002. OECD-Indikatoren*, Paris 2002, S. 153. Deutlicher hatte das 40 Jahre früher Friedrich Edding ausgedrückt, als er zu bedenken gab, es könne einen Punkt geben, »wo

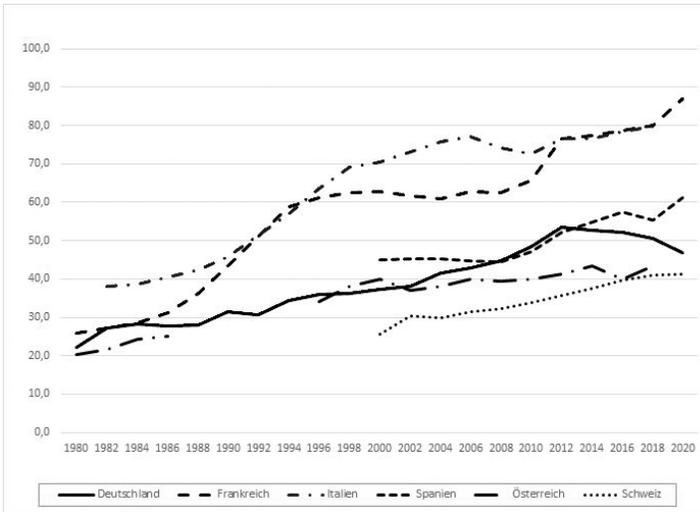


Abbildung 1: Studienberechtigtenquoten ausgewählter europäischer Länder 1980–2020

Diese empirische Analyse soll hier beispielhaft anhand der Studienberechtigtenquoten einiger europäischer Länder vorgenommen werden. Von ihnen orientierten sich vor allem Frankreich und Italien an den OECD-Vorgaben, wie die Entwicklung der letzten 40 Jahre zeigt. Dagegen verfolgten Länder wie Deutschland, Österreich und die Schweiz einen zurückhaltenden Kurs. Für sie werden hier die Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife und Fachhochschulreife beziehungsweise beruflicher Matura ausgewiesen (s. Abbildung 1³⁰).

sich die Kurve des relativen Hochschulbesuchs abflachen sollte, da sonst ungeeignete Begabungen das Gesamtniveau drücken und die Ausgaben unwirtschaftlich machen würden«. Edding, *Ökonomie des Bildungswesens*, S. 240.

30 Quellen: Für Deutschland: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Anteil der Studienberechtigten an der altersspezifischen Bevölkerung (Studienberechtigtenquote) nach Art der Hochschulreife, URL: <<http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.85.html>> [17.10.2022]. Für Frankreich: Ministère de l'Éducation nationale, Baccalauréat 2012. Dossier de presse, S. 59 (bis 2011), danach die jährliche *note d'information* mit den *résultats définitifs*. Für Italien: Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario. Undicesimo Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario, 2011, S. 21 (bis 2010); Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca, Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2018, S. 29. Für Spanien: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos del curso 2011–2012, S. 5; 2018–2019, S. 7. Für Österreich: Bodo Willmann, *Bildungspolitik in Österreich. Vergleichende Daten und Analysen zur Entwicklung in den 80er Jahren*, München 1991, S. 233 (1980–1984); Frank Landler, *Die Qualifikationsstruktur der österreichischen Bevölkerung im Wandel. Analyse und Computersimulation des Schulsystems und der Qualifikationsstruktur der Bevölkerung 1971–2025*, Wien 2008, S. 117 (1986–2006); Statistik Austria. *Bildung in Zahlen 2010–2018*, jeweils S. 40. Für die Schweiz: Bundesamt für Statistik Schweiz, URL: <<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/bildungsindikatoren/themen/bildungserfolg/maturitaetsquote.html>> [3.1.2022].

In Frankreich propagierte Erziehungsminister Chevènement 1985 das Ziel, bis zur Jahrtausendwende 80 % eines Jahrgangs zum *baccalauréat* zu führen. Zu diesem Zweck wurde zusätzlich zum seit 1808 bestehenden allgemeinbildenden und dem 1969 geschaffenen technologischen Abitur eine berufsbildende Variante (*bac professionnel*) eingeführt. Die Zielmarke von 80 % wurde allerdings erst 2019 erreicht, wobei von einer Gleichwertigkeit der drei Typen des *baccalauréat* nicht die Rede sein kann.³¹

In Italien war das Examen der *maturità* 1923 als zentrale Prüfung nach französischem Muster eingeführt worden. Seinen ursprünglich elitären Charakter verlor es, als 1969 den Absolventen aller Schultypen der Sekundarstufe II die Hochschulreife zuerkannt wurde.³² Jetzt stieg die Quote der Studienberechtigten schnell an. Bereits 1992 überschritt sie die 50-Prozent-Marke und lag 2018 wie in Frankreich bei knapp 80 %.

Der ökonomische Effekt dieser bildungspolitischen Maßnahmen ist allerdings äußerst fraglich. Im Jahr 2006 publizierte die französische Bildungssoziologin Marie Duru-Bellat ein Buch mit dem Titel »L'inflation scolaire«, in dem sie das Dogma einer ständigen Ausweitung des Schulbesuchs einer kritischen Revision unterzog. Ihre international vergleichende Analyse brachte keinen Anhaltspunkt dafür, dass die Ausdehnung des Schulbesuchs in den entwickelten Ländern zum wirtschaftlichen Wachstum oder zur Senkung von Jugendarbeitslosigkeit beiträgt. In historischer Perspektive zeigte sich vielmehr, dass die Verlängerung der Ausbildung in Frankreich seit den 1970er-Jahren mit einer Entwertung schulischer Diplome und steigender Jugendarbeitslosigkeit einherging.³³

Diesen Befund bestätigen aktuelle Daten zu den Ländern, deren Abiturientenquoten unten dargestellt sind (s. Tabelle 1). Gerade die südeuropäischen Länder mit hohen Abschlussquoten weisen ein geringeres Pro-Kopf-Einkommen und zudem eine deutlich höhere Jugendarbeitslosigkeit auf als Länder mit weniger Studienberechtigten. Die besten Werte in dieser Hinsicht verzeichnen die deutschsprachigen Länder mit einem dualen System der Berufsausbildung. Die These der Humankapitaltheorie, dass höhere Bildungsabschlüsse stets höheren Wohlstand von Individuen und Nationen bedeuten, findet demnach keine Bestätigung. Das bedeutet aber nicht, dass aus diesen Daten auf einen gegenteiligen kausalen Zusammenhang zu schließen ist.

Auch in den USA hat die von der OECD propagierte Akademisierung längst einen kritischen Wert überschritten, wie die OECD-Bildungsdirektorin Barbara Ischinger 2013 einräumte:

»Von den etwa 70 Prozent einer Alterskohorte, die ein Studium am College beginnen, haben im Alter von 25 Jahren nur etwa die Hälfte tatsächlich einen Abschluss erreicht. Und von diesen 25-jährigen College-Absolventen sind wiederum etwa die Hälfte entweder ar-

31 Vgl. *Marie-Odile Mergnac/Cécile Renaudin*, *Histoire du Baccalauréat*, Paris 2009; *Rainer Bölling*, *Das französische Zentralabitur – ein Modell für Deutschland?*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, 2013, S. 868–886.

32 Vgl. *Isella Belforti/Anna Maria Ciai*, *Maturità addio! Storia e storie dell'esame di Stato*, Rom 1999.

33 *Marie Duru-Bellat*, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris 2006, S. 65–69.

beitslos, oder sie arbeiten in Jobs, die nicht ihrem formalen Ausbildungsstand entsprechen.«³⁴

Ungeachtet solcher Befunde beharrte die OECD darauf, dass die Zahl der Absolventen im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich gesteigert werden müsse.³⁵

Tabelle 1: Studienberechtigte, Jugendarbeitslosigkeit und Bruttoinlandsprodukt

Land	Studienberechtigtenquote 2018	Arbeitslose Jugendliche (15–24 Jahre) in % der gleichaltrigen Erwerbspersonen 2020	Bruttoinlandsprodukt pro Kopf 2020 (in €)
Schweiz	40,9	8,0	75.890
Österreich	43,3	11,0	42.300
Deutschland	50,6	6,5	40.120
Frankreich	79,9	18,6	34.040
Italien	79,8	28,2	27.780
Spanien	55,4	30,3	23.690

Quellen: URL: <<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/74795/umfrage/jugendarbeitslosigkeit-in-europa/#professional>>;
URL: <<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/188766/umfrage/bruttoinlandsprodukt-bip-pro-kopf-in-den-eu-laendern>>
[4.1.2022].

Angesichts des beschleunigten Andrangs auf Abitur und Studium wurden seit 2013 Stimmen laut, die vor nachteiligen ökonomischen Folgen des »Akademisierungswahns« warnten.³⁶ Resonanz fanden sie vor allem im deutschsprachigen Raum, dessen leistungsfähigen dualen Ausbildungssystemen durch die Akademisierung ein gefährlicher Nachwuchsmangel drohte. Bald darauf war der Fachkräftemangel im Handwerk Realität, während die Studienabbrecher-Quoten an den Hochschulen stiegen und die Arbeitsmarktsituation mancher Akademikergruppen sich kritisch entwickelte.

Ungeachtet dessen erklärte Schleicher 2013 im Deutschlandfunk, ein Studium lohne sich finanziell immer, und zwar sowohl für den Einzelnen als auch für den

34 *Barbara Ischinger/Kathrin Höckel*, Die Wissensgesellschaft ist nicht nur eine Gesellschaft von Akademikern. Lehren aus internationalen Erfahrungen, in: *Tanjev Schultz/Klaus Hurrelmann* (Hrsg.), *Die Akademiker-Gesellschaft. Müssen in Zukunft alle studieren?*, Weinheim 2013, S. 144–154, hier: S. 147.

35 Vgl. z. B. OECD, *Bildung auf einen Blick 2011. OECD-Indikatoren*, S. 17 f.

36 Vgl. *Ferdinand Knauss*, Schluss mit dem Akademisierungswahn, in: *Wirtschaftswoche online*, 20.3.2013, URL: <<http://www.wiwo.de/erfolg/campus-mba/bildungspolitik-schluss-mit-dem-akademisierungswahn/7961010-all.htm>> [3.1.2022]; *Rainer Bölling*, Wohin der Akademisierungswahn langfristig führt, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 24.5.2013; *Julian Nida-Rümelin*, Wir sollten den Akademisierungswahn stoppen, in: *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, 1.9.2013; *ders.*, Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung, Hamburg 2014; *Rudolf H. Strahm*, Die Akademisierungsfalle. Warum nicht alle an die Uni müssen, Bern 2014; *Jenny Roth*, Abitur für fast alle. Deutschland im Akademisierungswahn, in: *Neue Zürcher Zeitung*, 3.11.2014. Ferner *Rainer Bölling*, Hochschulzugang, Kompetenzniveau und Arbeitsmarkt im internationalen Vergleich, in: *Susanne Lin-Klitzing/David Di Fuccia/Thomas Gaube* (Hrsg.), *Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten*, Bad Heilbrunn 2016, S. 143–162, hier: S. 157 f.

Staat, denn auch der Staat profitiere »mit über 100.000 Euro pro Studierenden von jedem Studium, indem nämlich Studierende später deutlich mehr Steuern bezahlen«. ³⁷ Dagegen ergaben Studien, dass zu dieser Zeit fast ein Viertel aller Akademikerinnen und Akademiker in Deutschland unter dem Wert ihrer formalen Ausbildung beschäftigt war und jeder Zehnte sogar im Niedriglohnsektor arbeitete. ³⁸ Darauf im Juni 2018 in einem Interview angesprochen, erwiderte Schleicher herablassend: »Sie finden auch ein paar Akademiker, die jetzt trotz guter Ausbildung Taxifahrer werden. Aber das ist eine Minderheit. Das sind Menschen, die haben vielleicht etwas studiert, was gerade nicht so gefragt ist.« ³⁹ Da hatte seine Vorgängerin im OECD-Direktorat für Bildung kurz vor Ende ihrer Amtszeit ein besseres Problembewusstsein bewiesen:

»In einem System, das primär auf die Universitätsbildung fokussiert ist und darüber die berufliche Ausbildung vernachlässigt, [bleiben] diejenigen auf der Strecke, die keine ausgeprägten akademischen Neigungen haben und deren Talente eher in angewandter Technik oder im Handwerk liegen. Sie enden mangels Alternativen in der Berufsbildung mit einem minderwertigen akademischen Studienabschluss, der ihnen auf dem Arbeitsmarkt keine Vorteile einbringt. Oder, was noch dramatischer ist, sie verlassen frühzeitig ein allzu akademisch orientiertes Bildungssystem, das ihren Begabungen nicht entspricht, und haben damit die denkbar schlechtesten Aussichten auf einen guten Arbeitsplatz und eine würdige Stellung in der Gesellschaft.« ⁴⁰

Besser lassen sich die Schwächen der von der OECD vertretenen humankapitalistischen Doktrin kaum verdeutlichen.

III. Die PISA-Studie der OECD

Ihren Durchbruch als bildungspolitischer Akteur ersten Ranges verdankt die OECD der PISA-Studie, deren erste Ausgabe 2001 erschien. Sie rief besonders in Deutschland einen Schock hervor, schnitt doch das »Land der Dichter und Denker« bei diesem internationalen Bildungsvergleich nur unterdurchschnittlich ab.

»Mit PISA wollen sich die Teilnehmerstaaten regelmäßig ein Bild davon machen, wie gut es ihren Schulen gelingt, Schülerinnen und Schüler auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten. Im Mittelpunkt steht dabei weniger das Faktenwissen der Jugendlichen,

37 *Manfred Götzke*, Schleicher: Staat profitiert finanziell von jedem Studierenden. Interview mit Andreas Schleicher, 25.6.2013, URL: <<https://www.deutschlandfunk.de/schleicher-staat-profitiert-finanziell-von-jedem-100.html>> [17.10.2022].

38 *Nancy Kracke*, Unterwertige Beschäftigung von AkademikerInnen in Deutschland, in: *Soziale Welt* 67, 2016, S. 177–204; *Thorsten Kalina/Claudia Weinkopf*, Niedriglohnbeschäftigung 2019 – deutlicher Rückgang vor allem in Ostdeutschland. IAQ-Report 2021/06, S. 9 (Daten von 2014). URL: <<https://doi.org/10.17185/dupublico/74521>>[3.1.2022].

39 *Dieter Kassel*, Geringverdiener trotz Studium. Interview mit Andreas Schleicher, 22.6.2018, URL: <<https://www.deutschlandfunkkultur.de/bildung-und-einkommen-geringverdiener-trotz-studium-100.html>> [17.10.2022].

40 *Ischinger/Höckel*, Die Wissensgesellschaft ist nicht nur eine Gesellschaft von Akademikern, S. 147.

sondern es werden Basiskompetenzen untersucht, die in modernen Staaten für eine Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben notwendig sind. Es wird gefragt, inwieweit Jugendliche diese Kompetenzen erworben haben und inwieweit soziale Ungleichheiten im Bildungserfolg bestehen.«⁴¹

Zu diesem Zweck werden seit 2000 alle drei Jahre standardisierte Tests durchgeführt, wobei sich Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung als Schwerpunkte abwechseln.⁴² Bis 2018 stieg die Zahl der teilnehmenden OECD-Staaten und Partnerländer beziehungsweise -Volkswirtschaften von 32 auf 79.

PISA verdankt seine Durchschlagskraft zunächst der schieren Größe des Projekts, an dem jeweils Hunderte von Experten aus allen beteiligten Ländern mitarbeiten.⁴³ Eine im Wissenschaftsbetrieb übliche externe Begutachtung kann schon deshalb nicht stattfinden, weil die Testaufgaben bis auf einen geringen Prozentsatz unter Verschluss bleiben und die Ergebnisse im Eigenverlag der OECD veröffentlicht werden. Deren öffentliche Präsentation erfolgt nach einem eingespielten Ritual. Einen Tag vor dem durch hohe Konventionalstrafen geschützten Veröffentlichungsdatum des mehrere Hundert Seiten starken ersten Berichtsbandes erhalten die Medien von der OECD eine Kurzfassung mit ihrer Interpretation der statistischen Befunde. Unter dem Druck des Aktualitätsgebots bleibt Presse, Rundfunk und Fernsehen zumeist nichts anderes übrig, als diese Informationen ohne nähere Prüfung zu übernehmen. Mit dieser Überwältigungsstrategie gewinnt die OECD die gewünschte Deutungshoheit. Erst nachdem sich der erste mediale Wirbel gelegt hat, kann die Ergebnisinterpretation durch Bildungsforschung und Bildungsjournalismus beginnen, bei der auch Gelegenheit für eine kritische Sichtung der neuen Daten gegeben ist.⁴⁴ Sie setzt allerdings Kenntnisse in der Statistik voraus, die längst nicht jedermanns Sache sind.

Was von PISA in der medialen Öffentlichkeit vor allem wahrgenommen wird, ist das an die Medaillenspiegel internationaler Sportereignisse erinnernde Nationen-Ranking. Es führte zu Pilgerreisen nicht nur deutscher Bildungsdelegationen nach Finnland, das von 2000 bis 2006 dreimal den Spitzenplatz einnahm und jetzt als bewundertes Vorbild galt. Weshalb Finnland dann seinen Spitzenplatz an asiatische Länder verlor, wurde hingegen nur von PISA-Kritikern hinterfragt.⁴⁵ Jetzt galt die von PISA-Koordinator Schleicher befeuerte Bewunderung den PISA-Siegern Shanghai (2009 und 2012), Singapur (2015) und den chinesischen Provinzen Beijing,

41 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, PISA 2000. Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse, Berlin 2002, S. 1.

42 Der für 2021 geplante Test wurde wegen der Covid-19-Pandemie auf 2022 verschoben.

43 Vgl. etwa die Liste der Beteiligten in: OECD (Hrsg.), PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung, Bielefeld 2016, S. 499–506.

44 Vgl. auch *Klaus Klemm*, Die PISA-Studien. Ihre Präsentation und Interpretation im Lichte der Evidenzbasierung, in: *Jürgen Baumert/Klaus-Jürgen Tillmann* (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker, Wiesbaden 2017, S. 163–177.

45 Hierzu *Thelma von Freymann*, PISA in Finnland. Die deutsche Bildungsdiskussion und die finnischen Realitäten, in: Seminar 3, 2002, S. 115–123; *dies.*, Ein anderes Land, eine andere Schule. Zu den finnischen PISA-Ergebnissen, in: Neue Sammlung 43, 2003, S. 179–201; *Gabriel Heller Sahlgreen*, Real Finnish Lessons. The True Story of an Education Superpower, London 2015.

Shanghai, Jiangsu und Zhejiang, die 2018 zusammen auf dem ersten Platz landeten. Daraus zog OECD-Generalsekretär Angel Gurría in humankapitalistischer Denkweise den Schluss: »Die Qualität ihres heutigen Bildungsangebots wird sich morgen in der wirtschaftlichen Stärke dieser Regionen niederschlagen.«⁴⁶ Belege für die Grundlagen dieser Prognose wurden nicht geliefert.

Schon vor Jahren haben Forscher davor gewarnt, aus dem Nationen-Ranking lineare Schlüsse auf die Qualität des jeweiligen Schulsystems zu ziehen, da die zugrunde liegenden Datensätze nicht durchweg vergleichbar sind.⁴⁷ PISA arbeitet nämlich mit Stichproben, die manchmal weniger als ein Prozent der Zielgruppe umfassen. Wenn eine Stichprobe nicht korrekt gezogen wird, kommt es zu falschen Ergebnissen. Vor allem aber nehmen zumeist nicht alle für den Test vorgesehenen Schülerinnen und Schüler an der Erhebung teil. Zur Begrenzung des dadurch entstehenden Fehlers gilt bei PISA eine Mindestbeteiligungsquote von 80 %. Doch als Shanghai 2012 diese Hürde riss, setzte sich die OECD über ihre eigenen Regeln hinweg und präsentierte Shanghai als Sieger und Vorbild für die Welt. Das war umso fragwürdiger, als dort die Kinder von Millionen Wanderarbeitern außen vor blieben, weil sie gar nicht die höheren Schulen besuchen durften, an denen der PISA-Test stattfand.⁴⁸

Die OECD räumt selbst ein: Wenn »der Erfassungsgrad außer Acht gelassen wird, dürften die Leistungen der 15-jährigen Kohorte eines Bildungssystems überschätzt werden, und zwar umso mehr, je niedriger der Erfassungsgrad ist.«⁴⁹ Offensichtlich machen manche Länder mehr oder weniger ausgiebig von der Möglichkeit Gebrauch, »Schüler mit kognitiven oder körperlichen Behinderungen oder mangelnden Kenntnissen in der Testsprache (Schüler, die z. B. weniger als ein Jahr lang Unterricht in der Testsprache hatten)« vom Test auszuschließen.⁵⁰ Das geschah 2018 besonders in Schweden, wo laut OECD »die hohe Zahl der Schülerinnen und Schüler, die seit 2015 als Zuwanderer oder Flüchtlinge in das Land gekommen waren, zu einem ... starken Rückgang des Erfassungsindex 3 (um 8 Prozentpunkte) führte.«⁵¹ So wurden 2018 nur 86 % aller Fünfzehnjährigen vom PISA-Test erfasst, und Schweden verbesserte sich gegenüber den vorhergehenden Erhebungen deutlich. Auch in

46 Angel Gurría, Geleitwort, in: OECD (Hrsg.), PISA 2018 Ergebnisse, Bd. I: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können, Bielefeld 2019, S. 3–5, hier: S. 3.

47 Judith D. Singer/Henry I. Braun, Testing International Education Assessments. Rankings Get Headlines, but Often Mislead, in: Science 360, 2018, Nr. 6384, S. 38–40; Svein Sjøberg, PISA as a Challenge for Science Education. Inherent Problems and Problematic Results from a Global Assessment Regime, in: Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências 17, 2017, S. 327–363.

48 OECD (Hrsg.), PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Bd. I (überarbeitete Ausgabe): Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften, Bielefeld 2014, S. 290 f.; Tom Loveless, Attention OECD-PISA: Your Silence on China Is Wrong, in: The Brown Center Chalkboard, 11.12.2013, URL: <<https://www.brookings.edu/research/attention-oecd-pisa-your-silence-on-china-is-wrong/>> [17.10.2022]; Valerie Strauss, Did Shanghai Cheat on PISA?, in: Washington Post, 15.12.2013, URL: <<https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2013/12/15/did-shanghai-cheat-on-pisa/>> [17.10.2022].

49 OECD, PISA 2018, S. 57.

50 OECD, PISA-Studie: Häufig gestellte Fragen, URL: <<https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/haeufig-gestellte-fragen.htm>> [17.10.2022].

51 OECD, PISA 2018, S. 58.

Ländern wie dem stets als Vorbild hingestellten Kanada werden regelmäßig circa 15 % eines Jahrgangs gar nicht erfasst.

Die Auswirkungen des unterschiedlichen Erfassungsgrades auf das PISA-Ranking spielt die OECD stets herunter. Seit 2003 findet sich in den Berichtsbänden – nicht aber in den Pressemitteilungen – an unterschiedlichen Stellen folgender Satz:

»Selbst wenn man z. B. unterstellt, dass die ausgeschlossenen Schülerinnen und Schüler durchgehend schlechtere Ergebnisse erzielt hätten als die teilnehmenden und dass dieser Zusammenhang mittelstark ausgeprägt ist, würde eine Ausschlussquote in einer Größenordnung von 5 % wahrscheinlich nur zu einer Überzeichnung der nationalen Durchschnittsergebnisse um weniger als 5 Punkte auf der PISA-Skala führen.«⁵²

Eine einfache Modellrechnung zeigt jedoch, dass dieser Effekt doppelt so stark sein kann.⁵³ Das heißt nichts anderes, als dass das PISA-Ranking bei Berücksichtigung des Erfassungsgrades deutlich anders ausfallen würde. Hätte sich Deutschland, das 2018 mit 99,3 % den höchsten Wert aller teilnehmenden Länder erreichte, mit dem durchschnittlichen OECD-Erfassungsgrad von 89 % begnügt, wäre es wahrscheinlich in die Spitzengruppe aufgestiegen.

Schon bald nach der ersten Ausgabe wurde nicht nur von politischer, sondern auch von wissenschaftlicher Seite Kritik an der Zielsetzung und den Methoden von PISA laut.⁵⁴ Im Mai 2014 warnten dann mehr als 2.000 Bildungsexperten aus 40 Ländern in einem Offenen Brief an Andreas Schleicher vor den negativen Folgen des im öffentlichen Fokus stehenden PISA-Rankings: »Durch den von PISA stimulierten internationalen Wettlauf um Testergebnisse hat die OECD die Macht erhalten, weltweit Bildungspolitik zu bestimmen, ohne jede Debatte über die Notwendigkeit oder Begrenztheit der OECD-Ziele.« Um Zeit für eine Diskussion auf nationaler und internationaler Ebene zu gewinnen, schlugen sie vor, den nächsten PISA-Zyklus auszusetzen.⁵⁵ PISA-Chef Schleicher tat die Kritik jedoch als »substanzlose Behauptungen« ab und unterstellte, »dass solche Bildungsforscher, die so einen Brief schreiben, sich den Rest dieser Publikation nicht durchlesen, sondern sich durch vielleicht einige Medien informieren, die sich jetzt auf wenige Rankings fokussieren«.⁵⁶

52 Zuletzt OECD, PISA 2018, S. 179.

53 Vgl. *Rainer Bölling*, Bessere PISA-Ergebnisse durch selektives Testen, 14.2.2021, URL: <<https://bildung-wissen.eu/kommentare/bessere-pisa-ergebnisse-durch-selektives-testen.html>> [17.10.2022].

54 Z. B. *Josef Kraus*, Der PISA-Schwindel. Unsere Kinder sind besser als ihr Ruf, Wien 2005; *Thomas Jahnke/Wolfgang Meyerhöfer* (Hrsg.), PISA & Co. Kritik eines Programms, Hildesheim 2006; *Volker Hagemester*, Kritische Anmerkungen zum Umgang mit den Ergebnissen von PISA, 2006, URL: <<https://bslindex.tips/download/kritische-anmerkungen-zum-umgang-mit-den-ergebnissen-von-pisa-1>> [10.1.2022]; *Jochen Krantz*, Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie, Kreuzlingen/München 2007.

55 Nein zu Pisa. Offener Brief an Andreas Schleicher, 6.5.2014, URL: <<https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/nein-zu-pisa-offener-brief-an-andreas-schleicher.html>> [10.1.2022].

56 *Frank Meyer*, »Substanzlose Behauptungen«. Interview mit Andreas Schleicher, 20.5.2014, URL: <<https://www.deutschlandfunkkultur.de/schule-substanzlose-behauptungen-100.html>> [17.10.2022].

Ein weiteres Problem im Umgang mit den PISA-Daten besteht darin, dass in öffentlichen Verlautbarungen zumeist nicht zwischen Korrelation und Kausalität unterschieden wird, was zu krassen Fehlinterpretationen führen kann. Zwar heißt es in einer PISA-Publikation von 2006: »Korrelationen lassen keine Rückschlüsse auf Faktoren zu, die für die Kompetenzentwicklung kausal relevant sind.«⁵⁷ Diese Erkenntnis hindert PISA-Offizielle allerdings nicht daran, in der Öffentlichkeit fragwürdige Interpretationen als gesicherte Erkenntnisse auszugeben. So deuteten sie die Verbesserung der deutschen PISA-Daten bis 2012 als Resultat des von ihnen befürworteten Ausbaus der frühkindlichen Erziehung. Doch aus den PISA-Zahlen lässt sich nichts dergleichen entnehmen, denn die 2012 getesteten Fünfzehnjährigen wurden ja spätestens 2003 eingeschult, also vor dem Ausbau der frühkindlichen Bildung in Deutschland. Worauf auch immer die Verbesserung der Testergebnisse zurückzuführen sein mag – die frühkindliche Erziehung kann nicht der Grund sein.⁵⁸

Auch andere PISA-Erfolgsmeldungen halten einer Überprüfung nicht stand. So erklärt Schleicher zu Deutschland:

»Es wurden nationale Bildungsstandards für Schulen eingeführt (was in einem Land, in dem die Eigenständigkeit der Bundesländer immer sakrosankt war, bis dahin kaum vorstellbar war), und benachteiligte Schülerinnen und Schüler, darunter insbesondere jene mit Migrationshintergrund, erhielten stärkere Unterstützung. 2009 [...] schnitt Deutschland sehr viel besser ab. Es hatte sich in punkto Qualität und Chancengerechtigkeit deutlich gesteigert.«⁵⁹

Doch warum fielen die deutschen PISA-Ergebnisse dann 2015 und vor allem 2018 wieder schlechter aus? Hierfür liefern die PISA-Verantwortlichen keine Erklärung.

Fazit

Mit ihren Aktivitäten verfolgt die OECD ein ambitioniertes Ziel:

»In einer zunehmend globalen Wirtschaft, in der Bildungserfolge nicht länger nur Verbesserungen in Bezug auf nationale Vorgaben bedeuten, sondern im Verhältnis zu den Erfolgen der international leistungsstärksten Bildungssysteme gemessen werden, spielt die OECD eine zentrale Rolle bei der Bereitstellung von Indikatoren zu Bildungsleistungen, die staatliche Bildungspolitik nicht nur bewerten, sondern auch zu ihrer Gestaltung beitragen.«⁶⁰

Das geschieht nicht nur durch »Bildung auf einen Blick« und die PISA-Studien, sondern auch durch eine kaum noch überschaubare Vielzahl von Einzelpublikationen,

57 PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres, Münster/New York etc. 2006, S. 15.

58 Vgl. Rainer Bölling, Das deutsche Bildungswesen – ein Hort der sozialen Ungerechtigkeit? Kritische Anmerkungen zu neueren vergleichenden Bildungsstudien, in: Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft 59, 2019, S. 37–55, hier: S. 42.

59 Andreas Schleicher, Weltklasse. Schule für das 21. Jahrhundert gestalten, Bielefeld 2019, S. 25.

60 OECD, Bildung auf einen Blick 2011, S. 13.

die zuweilen Aussagen und Ratschläge enthalten, die sich bei näherem Hinsehen als fragwürdige Interpretationen des Datenmaterials erweisen.

Ihr Einfluss auf die Bildungspolitik der Mitgliedstaaten ist der OECD so wichtig, dass sie dazu sogar eine eigene Publikation herausgebracht hat. Dort heißt es: »PISA has become accepted as a reliable instrument for benchmarking student performance worldwide, and PISA results have had an influence on policy reform in the majority of participating countries/economies.« Und dieser Einfluss wird dann in Form eines Rankings gebracht, in dem Deutschland diesmal auf Platz 6 von 37 landet.⁶¹ Auch Schleicher erhebt in seinem Buch den Anspruch, erfolgreiche Bildungssysteme identifizieren zu können, die anderen Ländern »bildungspolitische Lektionen«⁶² bieten. So sind im Lauf der Jahre Publikationen der OECD oder ihr nahestehender Autoren erschienen, die die Bildungssysteme von Finnland, Estland, Kanada, Japan, Korea, Singapur und China als Vorbilder für die restliche Welt hinstellen.⁶³ Dabei bleibt jedoch offen, ob deren gutes Abschneiden bei PISA – sofern es wissenschaftlicher Überprüfung standhält – allein auf die Bildungssysteme zurückzuführen ist oder auch auf Voraussetzungen wie Sozialstruktur, sprachliche Homogenität der Bevölkerung oder besondere Bildungstraditionen und -kulturen. Solche Faktoren werden bei PISA zumeist ausgeblendet.

Schließlich musste die OECD 2019 einräumen, »angesichts des in den letzten zehn Jahren im OECD-Raum verzeichneten Anstiegs der Ausgaben je Schüler [...] um mehr als 15 %« sei es »enttäuschend, dass sich die Schülerleistungen in den meisten OECD-Ländern seit der ersten PISA-Erhebung im Jahr 2000 praktisch nicht verbessert haben«.⁶⁴ Wenn das das Ergebnis von PISA ist, stellt sich die Frage, wozu das mit hohen Ausgaben⁶⁵ verbundene Programm eigentlich gut ist. Statt sich wie ein Welt-Erziehungsministerium mit faktischem Unfehlbarkeitsanspruch zu gerieren, sollte sich die Bildungsabteilung ein Beispiel an der Wirtschaftsabteilung der OECD nehmen, die 2014 selbstkritisch eingeräumt hat, die Finanzkrise von 2008/09 nicht vorhergesehen zu haben.⁶⁶

61 *Simon Breakspear*, The Policy Impact of PISA. An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance, OECD Education Working Paper Number 71, 2012, S. 4 und 14.

62 *Schleicher*, Weltklasse, S. 28.

63 Z. B. OECD, Lessons from PISA for the United States. Strong Performers and Successful Reformers in Education, Paris 2011, URL: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>> [17.10.2022]; OECD, Benchmarking the Performance of China's Education System, Paris 2020, URL: <<https://doi.org/10.1787/4ab33702-en>> [17.10.2022]; *Silke Trumpp/Doris Wittek/Anne Sliwka* (Hrsg.), Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder. China, Finnland, Japan, Kanada und Südkorea, Münster 2017; *Jennifer Chung*, PISA and Global Education Policy. Understanding Finland's Success and Influence, Leiden 2019; *Marc Tucker*, Leading High-Performance School Systems. Lessons from the World's Best, Alexandria 2019.

64 OECD, PISA 2018, S. 3. Ähnlich *Schleicher*, Weltklasse, S. 11.

65 In einem Interview von 2013 bezifferte Schleicher die Kosten für einen PISA-Durchgang auf etwa 80 Millionen Euro. URL: <<https://www.smh.com.au/education/andreas-schleicher-and-the-pisa-phenomenon-20131129-2yfkv.html>> [10.1.2022].

66 *Nigel Pain/Christine Lewis/Thai-Thanh Dang* u. a., OECD Forecasts during and after the Financial Crisis: A Post Mortem, Economics Department Working Papers, Nr. 1107, Paris 2014, URL: <<https://doi.org/10.1787/5jz7311qw1s1-en>> [17.10.2022].

Forschungsberichte und Sammelrezensionen

JAKOB SCHÖNHAGEN

Geschichte der internationalen Flüchtlingspolitik

Ein Forschungsbericht

Kosmas Haralabidis lebte ein Jahrhundertleben. Er war einer von über 1,6 Millionen Griechen und Türken, die infolge des Bevölkerungsaustausches, der im Rahmen des Vertrags von Lausanne 1923 festgeschrieben werden sollte, zu Flüchtlingen wurden. Wie Millionen andere hatte seine Familie infolge neuer Grenzziehungen, ethnischer Gewalt und Bevölkerungsverschiebungen nach dem Ersten Weltkrieg ihr Zuhause verloren. Im Zuge der sogenannten kleinasiatischen Katastrophe kamen dabei Hunderttausende Menschen ums Leben. Auch Kosmas Schwester Elisavet starb an den Folgen einer Unterkühlung, weil die Eltern, Martha und Anastasios, 1921 überhastet aus ihrer pontischen Heimat hatten fliehen müssen, ohne die notwendigen Kleidungsstücke einpacken zu können. Hochschwanger kam Martha 1922 in Istanbul an und wurde mit anderen Flüchtlingen in einem Kino untergebracht: Hier gebar sie Kosmas. Er wurde somit als Flüchtling geboren.¹

Den griechischen Staat belastete die Aufnahme der Flüchtlinge nachhaltig. Zwischen 1924 und 1928 hatte Griechenland elf unterschiedliche Regierungen, elfmal putschte das Militär, zweimal führte eine Militärdiktatur das Land. Hunderttausende Flüchtlinge kamen in der Schattenwirtschaft der Großstädte unter, 500.000 siedelten in den nordöstlichen Regionen an, darunter auch die Eltern von Kosmas, die später in der Region Drama eine Tabakfarm betrieben. In den 1940er-Jahren kämpfte Kosmas dann als Kommunist im Widerstand – erst gegen die Deutschen, dann gegen die von Großbritannien und den USA unterstützte konservative Regierung im Bürgerkrieg. Später heiratete er Martha Tsaoussidou, die ebenfalls aus einer Flüchtlingsfamilie stammte. Als Erste ihres Dorfes zogen sie in den 1960er-Jahren gemeinsam als Gastarbeiter nach Westdeutschland. Am Ende ihres Lebens kehrten sie nach Griechenland zurück – in das Haus, in dem Kosmas seine Kindheit verbracht hatte und das einst Muslimen gehört hatte, die 1921 selbst Griechenland in Richtung Türkei hatten verlassen müssen.² Der Lebensweg von Kosmas Haralabidis fängt die Flucht- und Migrationsgeschichte des 20. Jahrhunderts wie in einem

1 Vgl. Gespräch mit Elisavet Haralabidou, 21.3.2021; *Matthew Frank*, *Making Minorities History. Population Transfer in Twentieth-Century Europe*, Oxford 2017; *Robert Gerwarth*, *The Vanquished. Why the First World War Failed to End, 1917–1923*, London 2016; *Renée Hirschon* (Hrsg.), *Crossing the Aegean. An Appraisal of the 1923 Compulsory Population Exchange between Greece and Turkey*, New York/Oxford 2003; *Philipp Ther*, *Die dunkle Seite der Nationalstaaten. »Ethnische Säuberungen« im modernen Europa*, Göttingen 2011, S. 96–106; *Norman Naimark*, *Fires of Hatred. Ethnic Cleansing in Twentieth Century Europe*, Harvard 2001, S. 17–57; *Harry J. Psomiades*, *Fridtjof Nansen and the Greek Refugee Crisis 1922–1924: A Study on the Politics of International Humanitarian Intervention and the Greek-Turkish Obligatory Population Exchange Agreement*, Athen 2011.

2 Zahlen nach *Zara Steiner*, *The Lights that Failed. European History 1919–1933*, New York 2005; *Yigit Akin*, *When the War Came Home. The Ottomans' Great War and the Devastation of an Empire*, Stanford 2018; *Bruce Clark*, *Twice a Stranger. How Mass Expulsion Forged Modern Greece and Turkey*, London 2006.

Brennglas ein. Er verdeutlicht die biografischen Umbrüche und das Leid, das Millionen von Menschen erlitten, die von Vertreibung und Migration betroffen waren. Haralabidis steht sinnbildlich für das 20. Jahrhundert als Jahrhundert der Flucht – er repräsentiert das Individuelle des Schicksals von Millionen.

Massenhafte Flucht ist eine der Signaturen des 20. Jahrhunderts, in der die extreme Geschichte von Gewalt, Vertreibung und Diskriminierung symptomatisch verdichtet zum Ausdruck kommt. Die Zahlen variieren, je nach Untersuchungsschwerpunkt und Definition, aber zwischen 1900 und 2000 mussten Hunderte Millionen Menschen vor Gewalt und Vertreibung fliehen und ihre Heimat verlassen.³ Nach 1918 etwa wurden allein in Europa 13 Millionen Menschen zu Flüchtlingen. Während und nach dem Zweiten Weltkrieg flohen dann weltweit mindestens 175 Millionen Menschen, knapp 8% der Weltbevölkerung, nie flüchteten prozentual mehr Menschen.⁴ Und auch in den folgenden Jahrzehnten führten verschiedenartige Ereignisse wie die Unterdrückungspolitik von Diktaturen, Dekolonisierungskriege, postkoloniale Folgekonflikte oder gewaltsame Staatsbildungen immer wieder zu katastrophischen Vertreibungen und Fluchtbewegungen. Zugleich fällt in das Jahrhundert jedoch auch die Entstehung eines zusammenhängenden Systems der inter- und transnationalen Flüchtlingshilfe. Dass sich die Vorstellung durchsetzte, es sei die Aufgabe der Staatengemeinschaft, Geflüchtete zu unterstützen und dafür leistungsfähige und institutionelle Strukturen aufzubauen, stellte dabei ein Novum in der Geschichte humanitärer Politik dar. Auch darin lässt sich ein Signum des Jahrhunderts erkennen. So schuf die UNO im Dezember 1950 das UN-Flüchtlingskommissariat, das heute eine der größten humanitären Organisationen der Welt ist und Millionen Flüchtlingen geholfen hat, ein neues Leben zu beginnen. Am 28. Juli 1951 unterschrieben 12 Staaten im Völkerbundpalast das »Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge«, die Genfer Flüchtlingskonvention, der bis heute 149 Staaten beigetreten sind. Sie bildet den Kern des internationalen Flüchtlingsrechts. Nach 1945 etablierte die Staatengemeinschaft so weltweit ausgreifende Hilfsstrukturen, die das Leben von Millionen Flüchtlingen auf der Welt beeinflussten. Das 20. Jahrhundert war ein Säkulum der Flucht *und* der Hilfe im Namen von Flüchtlingen. Dieses Jahrhundert der Flucht ist bereits historisiert worden, bevor es zu Ende gegangen war. Zugespitzt formuliert folgte das Forschungsinteresse seit dem Ersten Weltkrieg meist den Hochphasen von Flucht und Vertreibung: Immer, wenn besonders viele Menschen flohen, kam das Bedürfnis auf, historische Vergleichsfolien zu finden.

In den 1920er-Jahren befassten sich erste Studien mit der Vertreibung der sechs Millionen russischen Flüchtlinge des Bürgerkriegs. Andere analysierten die Umstände der über 1,6 Millionen Griechen und Türken, die im Kontext des Lausanner

3 Dieser Bericht versteht Flüchtlinge als Personen, die unfreiwillig aufgrund von Gewalt, politischer Verfolgung oder aus anderen Gründen ihre Heimat verlassen mussten.

4 Vgl. *Peter Gatrell*, *The Making of the Modern Refugee*, New York 2013, S. 3 f.; *Benjamin Thomas White*, *Talk of an ›Unprecedented‹ Number of Refugees Is Wrong – and Dangerous*, in: *The New Humanitarian*, 3.10.2019.

Bevölkerungsaustauschs zu Beginn des Jahrzehnts ihre Heimat verlassen mussten.⁵ Seit Mitte der 1930er-Jahre, als Juden und politische Gegner zu Hunderttausenden aus Deutschland, der Tschechoslowakei und Österreich flüchteten, kam es dann zu einer ersten substanziellen Welle an Publikationen über Flucht, Emigration und Exil. Im Anschluss an die turbulenten Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg schließlich publizierten Demografen, Soziologen, Historiker, Politikologen und ehemalige Praktiker am Ende der 1940er-Jahre mehr Studien zum Thema als je zuvor.⁶

Als die weltweiten Flüchtlingszahlen dann später in den 1970er- und 1980er-Jahren erneut stark anstiegen, löste das wieder eine rege Produktion von Analysen in der Wissenschaft und der allgemeinen Öffentlichkeit aus. Soziologie und Politikwissenschaft erstellten Kompendien. Sie widmeten sich den vietnamesischen ›Boatpeople‹ und afghanischen Flüchtlingen, die vor den sowjetischen Invasoren geflohen waren. Erstmals wurden auch Fluchtbewegungen im Globalen Süden genauer beleuchtet. Die Jurisprudenz beschrieb die Genese der Rechtsstrukturen, die Geschichtswissenschaft entdeckte nationale Fluchtvergangenheiten. In diesem Kontext institutionalisierte sich eine eigenständige Flüchtlingsforschung.⁷

Als die Sowjetunion zusammenbrach und der ›Eiserne Vorhang‹ Fluchtversuche nicht mehr einhegen konnte, mussten zu Beginn der 1990er-Jahre in Europa erneut Millionen Menschen fliehen. Auch das rief geschichtliche Verortungsversuche hervor. Erneut fragten unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen, wie sich die aktuellen Fluchtgeschehnisse durch den Rekurs auf ältere besser verstehen ließen.⁸ Und angesichts stark ansteigender Flüchtlingszahlen in den 2010er-Jahren ist das

-
- 5 Vgl. dazu auch die beiden Neuerscheinungen: *Lutz C. Kleveman*, Smyrna in Flammen. Der Untergang der osmanischen Metropole 1922 und seine Folgen für Europa, Berlin 2022; *Giles Milton*, Das Inferno von Smyrna. Wie der Traum einer Vielvölkerstadt in Flammen aufging, Darmstadt 2022.
- 6 Vgl. *John Hope Simpson*, The Refugee Problem: Report of a Survey, New York 1939; *Dorothy Thompson*, Refugees: Anarchy or Organization?, New York 1938; *Francis J. Brown*, An Annotated Bibliography on the Refugee Problem, in: *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 203, 1939, S. 202–208; *Eugene M. Kulischer*, Europe on the Move. War and Population Changes, 1917–1947, New York 1948; *Joseph Schechtman*, European Population Transfers, 1939–1945, New York 1946; *Lousie Holborn*, The IRO. A Specialized Agency of the United Nations. Its History and Work, 1946–1952, New York 1956; *George Woodbridge*, UNRRA. The History of the United Nations Relief and Rehabilitation Administration, Columbia 1950.
- 7 1982 etwa entstand das »Refugee Studies Center« der Oxford University. Vgl. *Claudena Skran/Carla N. Daughtry*, The Study of Refugees before »Refugee Studies«, in: *Refugee Survey Quarterly* 26, 2007, H. 3, S. 15–35; *Richard Black*, Fifty Years of Refugee Studies. From Theory to Policy, in: *The International Migration Review* 35, 2001, S. 57–78; *Barry N. Stein*, Documentary Note: Bibliography, in: *The International Migration Review* 15, 1981, S. 331–393; *Barbara Harrell-Bond*, Imposing Aid: Emergency Assistance to Refugees, Oxford 1986; *Aristide R. Zolberg/Astri Suhrke/Sergio Aguayo*, Escape from Violence. Conflict and the Refugee Crisis in the Developing World, New York 1989; *Gil Loescher/John Scanlan*, Calculated Kindness. Refugees and America's Half-open Door, 1945–Present, New York 1986.
- 8 Vgl. *Gil Loescher*, The UNHCR and World Politics. A Perilous Path, New York 2001; *Volker Türk*, Das Flüchtlingskommissariat der UN (UNHCR), Berlin 1992; *Klaus J. Bade*, Europa in Bewegung: Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, München 2000; *Ulrich Herbert*, Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge, München 2001.

Forschungsfeld zu Flucht und Vertreibung stark erweitert und diversifiziert worden, insbesondere nach der Hochphase 2015.⁹

Überblickt man diese Veröffentlichungskonjunkturen, wird deutlich: »Abwesend«¹⁰ sind Flüchtlinge forschungsgeschichtlich nicht. Die Flüchtlingsforschung ist nicht »ahistorisch«.¹¹ Gerade die jüngere Forschung hat das Bild von Flucht, Migration und der Steuerungsversuche der Staatengemeinschaft verdichtet, um einige Facetten bereichert, Diskurse dechiffriert und vielschichtige Akteurstableaus entworfen.¹² Jüngst lassen sich erste Versuche ausmachen, das Nebeneinander unterschiedlicher Entwicklungen zu analysieren und mehrdimensionale Fluchtgeschichten zu beschreiben. Dabei haben die Arbeiten neue Schwerpunkte gesetzt und die wichtigsten Erkenntnisse früherer Jahrzehnte teilweise stark modifiziert.

Es sticht aber ins Auge, dass die Rolle, die Entwicklung, die Dynamiken und Brüche des internationalen Flüchtlingsschutzes und der Flüchtlingshilfe dabei bisher historisch-empirisch vage geblieben sind. Was auch daran liegt, dass die Forschung bisher kein eindeutiges Verständnis darüber gewonnen hat, was überhaupt als Flüchtlingspolitik bezeichnet werden könnte. Die Forschung hat unterschiedliche

9 Vgl. *Serena Parekh*, No Refuge. Ethics and the Global Refugee Crisis, Oxford University Press, Oxford 2020, 272 S., brosch., 24,95 \$; *Robin Alexander*, Die Getriebenen. Merkel und die Flüchtlingspolitik: Report aus dem Innern der Macht, München 2018; *Matthew Frank/Jessica Reinisch* (Hrsg.), Refugees in Europe, 1919–1959. A Forty Years' Crisis?, Bloomsbury Publishing, London/New York 2017, 272 S., brosch., 31,99 £; *Agnes Bresselau von Bressensdorf* (Hrsg.), Über Grenzen. Migration und Flucht in globaler Perspektive seit 1945, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2019, 418 S., geb., 60,00 €; *Jan C. Jansen/Simone Lässig* (Hrsg.), Refugee Crises 1945–2000. Political and Societal Responses in International Comparison (Publications of the German Historical Institute), Cambridge University Press, Cambridge/New York etc. 2020, 350 S., geb., 75,00 €; *Jochen Oltmer*, Migration vom 19. bis zum 21. Jahrhundert (Enzyklopädie deutscher Geschichte, Bd. 86), De Gruyter Oldenbourg, 3., aktual. u. erw. Aufl., Berlin 2016, X + 210 S., brosch., 21,95 €; *ders.*, Migration. Geschichte und Zukunft der Gegenwart, Theiss Verlag, Darmstadt 2017, 288 S., geb., 24,95 €; *Peter Gatrell*, The Unsettling of Europe. How Migration Reshaped a Continent, Basic Books, New York 2019, 576 S., geb., 35,00 \$; *Philipp Ther*, Die Außen-seiter. Flucht, Flüchtlinge und Integration im modernen Europa, Suhrkamp Verlag, Berlin 2017, 436 S., geb., 26,00 €; *Daniel Thym*, Sollbruchstellen des deutschen, europäischen und internationalen Flüchtlingsrechts, Berlin/Boston 2019. *Sabine Hess/Bernd Kasperek/Stefanie Kron* u. a. (Hrsg.), Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III, Assoziation A, Berlin/Hamburg 2017, 267 S., brosch., 18,00 €; *Jan Plamper*, Das neue Wir. Warum Migration dazugehört. Eine andere Geschichte der Deutschen, S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main 2019, 400 S., brosch., 20,00 €; *Daniel Ghezbash*, Refugee Lost. Asylum in an Interdependent World (Cambridge Asylum and Migration Studies), Cambridge University Press, Cambridge/New York etc. 2018, 234 S., brosch., 28,99 €; *David S. FitzGerald*, Refuge beyond Reach. How Rich Democracies Repel Asylum Seekers, Oxford University Press, Oxford/New York etc. 2019, 376 S., geb., 38,95 \$; *Patrice Poutrus*, Umkämpftes Asyl. Vom Nachkriegsdeutschland bis in die Gegenwart, Berlin 2019; *Laura Madokoro*, Elusive Refuge. Chinese Migrants in the Cold War, Harvard University Press, Cambridge 2016, 352 S., geb., 43,00 €.

10 *Peter Gatrell*, Refugees – What's Wrong with History?, in: Journal of Refugee Studies 30, 2017, S. 170–189. Alle aus fremdsprachigen Texten zitierten Passagen habe ich übersetzt.

11 *Jerome Ellie*, Histories of Refugee and Forced Migration Studies, in: *Elena Fiddian-Qasmiyeh/Gil Loescher/Katy Long* u. a. (Hrsg.), The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies, Oxford/New York etc. 2014, S. 23–36.

12 *J. Olaf Kleist/Marcus Engler/Benjamin Etzold* u. a., Flucht- und Flüchtlingsforschung in Deutschland – Eine Bestandsaufnahme. Abschlussbericht, Verbundprojekt »Flucht: Forschung und Transfer«, Osnabrück/Bonn 2019.

Institutionen in den Blick genommen, Rechtsstrukturen analysiert und nationale wie regionale Politiken scharf kritisiert. Da der Politikbereich insgesamt selten im Zentrum der Analyseansätze stand, speist sich das Wissen aus verschiedenen Literatursträngen. Im Wesentlichen lassen sich dabei zwei analytische Ansätze ausmachen, um die Flüchtlingspolitik historisch zu situieren. Auf der einen Seite haben Untersuchungen, die den Bereich des Flüchtlingsschutzes, der -hilfe und -politik unter dem Regimebegriff fassen¹³, übergeordnete Entwicklungslinien destilliert und so grundlegendes Wissen geschaffen. Allerdings greifen diese Arbeiten dann im Wesentlichen auf eine Wiedergabe der zentralen nationalen wie internationalen Regelungen zurück. Politische oder ideengeschichtliche Entstehungsanalysen findet man selten, ebenso fehlt hierbei eine wirkungsgeschichtliche Rückbindung an die Folgen der juristischen Maßnahmen oder politischen Festlegungen.¹⁴ Auf der anderen Seite haben institutionengeschichtliche Arbeiten Licht auf den fundamentalen Wandel der flüchtlingspolitischen Organisationen geworfen. Sie haben Institutionalisierungsprozesse beleuchtet, Veränderungen thematisiert und Erklärungsmodelle für Praktiken der Hilfe entworfen, bleiben aber oftmals seltsam unscharf, weil sie abgekoppelt von den zentralen Entwicklungen des 20. Jahrhunderts erzählt werden.¹⁵

Hier setzt dieser Forschungsbericht an. Er fasst das flüchtlingspolitische Handeln als Politikfeld. Um dabei historisch aufschlussreich über diesen Bereich nachdenken oder von internationaler Flüchtlingspolitik sprechen zu können, sind meiner Ansicht nach zwei Voraussetzungen nötig: Sie muss zum einen über die nationale Asyl- und Migrationspolitik einzelner Länder hinausgehen und dabei internationale Ideen und Konzepte beachten und zum anderen als ein fluides Ensemble nationaler wie internationaler Institutionen, bi- und multilateraler Aktionen sowie rechtlicher Normen und weltweiter Praktiken verstanden werden.

Dabei kennzeichnet das Forschungsgebiet eine Besonderheit: Das Wissen speist sich aus unterschiedlichsten Strängen. Wichtige Einsichten zur Geschichte der internationalen Flüchtlingspolitik liefern etwa die in den vergangenen Jahrzehnten boomende Historiografie zur Dekolonisation, zum Humanitarismus oder zu internationalen Organisationen, genauso wie die Europa-, Asien- oder Afrikageschichtsschreibung und die Beiträge zur Einwanderungsgeschichte westlicher Nationen.¹⁶ Die Erforschung der Flüchtlingshilfe kann so von verschiedenen methodischen Debatten profitierten, die die Historiografie zuletzt beschäftigt haben. Seit gut zwei Jahrzehnten ist die klassische Geschichtsschreibung der internationalen Beziehun-

13 Vgl. *Andreas Pott/Christoph Rass/Frank Wolff* (Hrsg.), *Was ist ein Migrationsregime? What Is a Migration Regime?*, Springer VS, Wiesbaden 2018, VIII + 330 S., E-Book, 42,99 € (oder brosch., 54,99 €); *Jochen Oltmer*, *Migrationsregime vor Ort und lokales Aushandeln von Migration*, Springer VS, Wiesbaden 2018, VI + 376 S., E-Book, 42,99 € (oder brosch., 54,99 €).

14 Vgl. *Phil Orchard*, *A Right to Flee. Refugees, States, and the Construction of International Cooperation*, Cambridge 2014.

15 *Loescher*, *The UNHCR and World Politics*.

16 Als kleine Auswahl vgl. *Gatrell*, *The Unsettling of Europe*; *Tony Judt*, *Geschichte Europas von 1945 bis zur Gegenwart*, Frankfurt am Main 2009 (zuerst engl. 2005); *Jan C. Jansen/Jürgen Osterhammel*, *Dekolonisation. Das Ende der Imperien*, München 2013; *David Forsythe*, *Humanitarian Politics. The International Committee of the Red Cross*, Baltimore/London 1977; *Fiona Terry*, *The Paradox of Humanitarian Action. Condemned to Repeat?*, Ithaca/London 2002.

gen um zusätzliche Facetten erweitert worden. Dabei steht nicht mehr nur der bipolare Konflikt des Kalten Kriegs im Vordergrund. Vielmehr haben die jüngeren Arbeiten zuvor unbeachtete Akteure und Handlungsfelder, besonders die nichtstaatliche Seite und Länder des Globalen Südens, untersucht, damit neue Schwerpunkte gesetzt und so die Geschichte des Großkonflikts komplexer gemacht.¹⁷ Zudem liegt der Fokus nicht mehr auf einer rein klassischen Politikgeschichtsschreibung. Die Reflexionen über eine Kulturgeschichte des Politischen haben das Verständnis der internationalen Beziehungen stark erweitert.¹⁸ Zudem reflektiert die Historiografie seit Jahren darüber, wie angemessen globale oder transnationale Geschichte geschrieben werden kann.¹⁹ Zuletzt sind mehrere Versuche vorgenommen worden, Politikfelder historisch sinnvoll zu vermessen. Sehr ausführlich haben das etwa Studien über die Menschenrechtspolitik, die Gesundheitspolitik und den Humanitarismus exemplarisch aufgezeigt. Auch die Erforschung internationaler Institutionen, die in der Zeit der Weltkriege entstanden sind, hat neue Erkenntnisse geliefert²⁰, die helfen, die Besonderheiten der Flüchtlingshilfe stärker zu konturieren und im Rahmen der internationalen Beziehungen zu verorten.

Der Forschungsbericht verfolgt zwei übergeordnete Ziele. *Zum einen* will er einen substanziellen Überblick über den aktuellen Stand des historischen Wissens

17 Vgl. *Jan Eckel*, Vielschichtiger Konflikt und transnationale Steuerung. Zur Neuinterpretation der Geschichte internationaler Politik zwischen den 1940er- und den 1990er-Jahren, in: *AfS* 57, 2017, S. 497–537.

18 Vgl. *Arvid Schors*, Doppelter Boden. Die SALT-Verhandlungen 1963–1979, Göttingen 2016; *Barbara Stollberg-Rillinger*, Was heißt Kulturgeschichte des Politischen?, Berlin 2005; *Thomas Mergel*, Überlegungen zu einer Kulturgeschichte der Politik, in: *Geschichte und Gesellschaft* 28, 2002, S. 574–606.

19 Vgl. *Jürgen Osterhammel*, Internationale Geschichte, Globalisierung und die Pluralität der Kulturen, in *ders./Winfried Loth* (Hrsg.), *Internationale Geschichte. Themen – Ergebnisse – Aussichten*, München 2000; *Jan Eckel*, »Alles hängt mit allem zusammen.« Zur Historisierung des Globalisierungsdiskurses der 1990er und 2000er Jahre, in: *HZ* Bd. 307, 2018, S. 42–78; *Martin Deuerlein*, Das Zeitalter der Interdependenz. Globales Denken und internationale Politik in den langen 1970er Jahren, Göttingen 2020; *Jan Eckel/Lutz Raphael* (Hrsg.), *Hiroshima. Die Atombombe als Gegenstand der Globalgeschichte*, in: *Zeitgeschichte-online*, 1.4.2017, URL: <<https://zeitgeschichte-online.de/themen/hiroshima-die-atombombe-als-gegenstand-der-globalgeschichte>> [14.6.2022].

20 Vgl. *Samuel Moyn*, *The Last Utopia. Human Rights in History*, Cambridge/London 2010; *Jan Eckel*, *Die Ambivalenz des Guten. Menschenrechte in der internationalen Politik seit den 1940ern*, Göttingen 2014; *Johannes Paulmann*, *Conjunctures in the History of International Humanitarian Aid during the Twentieth Century*, in: *Humanity* 5, 2013, S. 215–238; *Frank Bösch/Caroline Moine/Stefanie Senger* (Hrsg.), *Internationale Solidarität. Globales Engagement in der Bundesrepublik und der DDR*, Göttingen 2018; *Michael Barnett*, *Empire of Humanity. A History of Humanitarianism*, New York 2011; *Lasse Heerten*, *The Biafran War and Postcolonial Humanitarianism. Spectacles of Suffering*, Cambridge 2017; *Thomas Zimmer*, *Welt ohne Krankheit. Geschichte der internationalen Gesundheitspolitik 1940–1970*, Göttingen 2017; *Mark Mazower*, *No Enchanted Palace. The End of Empire and the Ideological Origins of the United Nations*, Princeton 2009; *Daniel Maul*, *Menschenrechte, Entwicklung und Dekolonisation – Die Internationale Arbeitsorganisation, (IAO) 1940–1970*, Essen 2007; *Corinna R. Unger*, *Entwicklungspfade in Indien. Eine internationale Geschichte. 1947–1980*, Göttingen 2015; *Madeleine Herren*, *Internationale Organisationen seit 1865. Eine Globalgeschichte der internationalen Ordnung*, Darmstadt 2009; *Akira Iriye*, *Global Community. The Role of International Organizations in the Making of the Contemporary World*, Berkeley/Los Angeles 2002.

zur Flüchtlingshilfe und zum Flüchtlingsrecht destillieren. Hierbei will ich herauspräparieren, welche zeitlichen und geografischen Schwerpunkte die Historiografie gesetzt hat, welchen methodischen Ansätzen sie gefolgt ist und welche Akteure sie in den Blick genommen hat. Anschließend arbeite ich heraus, wo wesentliche Leerstellen und Desiderate auszumachen sind und welchen zentralen Narrativen die jüngeren Publikationen folgen. *Zum anderen* will ich dabei versuchen, die zentralen Aufschlüsse über den Gang der Geschichte der internationalen Flüchtlingspolitik in den vergangenen 100 Jahren zu synthetisieren, zu diskutieren und weiterzudenken. Dieser Essay soll so die bisher bekannten, fundamentalen Transformationen der Flüchtlingshilfe herausstellen, Deutungsangebote entwickeln und diese in übergreifende Interpretationen einfügen. Denn die jüngste Forschung hat historisches Neuland erschlossen und das Wissen stark erweitert. Die verschiedenen Analysestränge sind aber bisher nur selten aufeinander bezogen worden.

Ich stütze mich dabei auf ein breites, insbesondere im vergangenen Jahrzehnt entstandenes Schrifttum. Dabei erhebt dieser Bericht keinen Anspruch auf Vollständigkeit, will aber dezidiert zentrale Veröffentlichungen erfassen. Mehrere neu erschienene Monografien hebe ich in Form von Kurzbesprechungen hervor, um wichtige methodische Ansätze zu beleuchten und wichtige Einsichten tiefer zu durchdringen und zu erörtern. Da die internationale Flüchtlingspolitik selten im Zentrum der Analysen stand, speist sich das Wissen zu diesem Politikfeld aus mehreren verschiedenen Literatursträngen, die Kenntnisse sind breit gestreut. Um also die Koordinaten dieses Feldes zu vermessen, sind Ausflüge in Beiträge der Politik-, Rechts- und Sozialwissenschaften unausweichlich. Das erklärt, warum ich eine Vielzahl unterschiedlicher Arbeiten bespreche. So sollen die unterschiedlichen Wissensstränge und Analyseansätze zusammengebracht werden, um so den aktuellen Kenntnisstand wiederzugeben.²¹

I. Forschungsstand als Fragmentsammlung – Periodisierungsvorschläge, Akteure und Methoden

Drei Zeiträume sind bisher intensiv untersucht und dabei als zentrale Angelpunkte einer Periodisierung der Flüchtlingspolitik ausgemacht worden: Diese Arbeiten beschreiben die Zwischenkriegszeit, die unmittelbaren Nachkriegsjahre des Zweiten Weltkriegs und den Beginn des Kalten Kriegs sowie das letzte Drittel des 20. Jahrhunderts seit den späten 1970er-Jahren als zentrale Momente des Politikfelds. Nach dem Ersten Weltkrieg begründete die internationale Gemeinschaft mit ersten flüchtlingspolitischen Organisationen im Umfeld des Völkerbunds, ersten internationalen Konventionen und Hilfsprogrammen erstmals einen transnationalen Handlungsrahmen, der nach dem Zweiten Weltkrieg erst sehr stark aus- und anschließend wieder zurückgebaut wurde. Am Ende des Jahrhunderts weiteten Staaten die

21 Für den Stand der »Flüchtlingsforschung«, insbesondere interdisziplinär: *Marcel Berlinghoff/J. Olaf Kleist* (Hrsg.), *Interdisziplinäre Flucht- und Flüchtlingsforschung. Schlüsselthemen eines neuen Feldes*, Baden-Baden 2023 (im Erscheinen).

sen Politik- und Hilfsbereich dann einerseits normativ massiv aus, unterminierten ihn andererseits aber durch nationale und regionale Regelungen fundamental.

Genese-Vorschläge und das Problem der Vorgeschichte

Etwas unscharf ist dabei aber bisher die Analyse zu den flüchtlings- oder asylpolitischen Geschehnissen vor dem Ersten Weltkrieg verblieben. Und das, obwohl die Flüchtlingsforschung wahrscheinlich nichts stärker beschäftigt als die Frage nach dem Flüchtlingsbegriff.²² Die gängige Erzählung lautet: Der Begriff kam im Englischen und Französischen erstmals nach den Hugenottenkriegen auf, wobei das Wort dabei nicht als Sammelbegriff diente, sondern konkret die rund 200.000 ›Hugenotten‹ meinte, die aus Frankreich vertrieben wurden und in England Aufnahme fanden. Im Zuge der transatlantischen Revolutionen diente der Begriff zwar auch als synthetisierende Kategorie, die mehrere Gruppen politischer Exilanten zusammenfasste. Bis ins späte 19. Jahrhundert fehlte aber ein genereller Begriff, um fliehende Menschen zu beschreiben. Im Deutschen etwa beschrieb das Wort lange Zeit eine »flatterhafte« Person.

Seit den Vertreibungen auf dem Balkan am Ende des 19. Jahrhunderts, spätestens aber seit der 1914 vom Weltkrieg ausgelösten Massenflucht wandelte sich die Bezeichnung zum Alltagsbegriff. Nach 1945 schließlich beschrieb der Begriff in Europa die Vertriebenen des Weltkriegs, später dann Personen, die vor dem Kommunismus flohen. Fortan diente er als Überkategorie, um Menschen kollektiv zu beschreiben, die ihre Heimat verließen, weil sie keine andere Wahl hatten.²³ Meist beschränken sich begriffsgeschichtliche Untersuchungen auf einzelne Sprachräume.

22 Seit 2015 gibt eine Diskussion darüber, ob das Wort »Flüchtling« nicht zu niedrig, negativ, abwertend oder männlich sei. Der Historiker Andreas Kossert hat eingewandt, dass der Alternativvorschlag »Geflüchteter« aus historischer Sicht noch ungeeigneter sei. Er verharmlose, da er die »Erfahrungen von Gewalt, Willkür und Schutzlosigkeit« kaum erfasse. Das Partizip Perfekt »Geflüchtete« suggeriere, dass der Prozess der Flucht mit der Ankunft abgeschlossen sei. Flüchtlinge müssten aber erfahren, dass sich das Thema für sie nie erledigt. *Andreas Kossert*, *Flucht. Eine Menschheitsgeschichte*, München 2020, S. 29.

23 Vgl. *David Miller*, *Strangers in Our Midst. A Political Philosophy of Immigration*, Cambridge/London 2016, S. 76–93; *Michael Marrus*, *Die Unerwünschten, Europäische Flüchtlinge im 20. Jahrhundert*, Hamburg 1999, S. 15; *Mira Siegelberg*, *Statelessness. A Modern History*, Harvard University Press, Cambridge/London 2020, 328 S., geb., 32,50 €, S. 12–49; *Delphine Diaz*, *Un asile pour tous les peuples? Exilés et réfugiés étrangers en France au cours du première XIXe siècle*, Paris 2014, S. 30–42; *Jochen Oltmer*, *Begriff und Figur des Flüchtlings in historischer Perspektive*, 13.10.2021, URL: <<https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurz dossiers/342015/begriff-und-figur-des-fluechtlings-in-historischer-perspektive#Literatur>> [14.6.2022]; *Lisa Jörts*, *Wider den Begriff »Flüchtling«*. Zu den Hintergründen eines scheinbar neutralen Begriffes, URL: <<https://www.boell-sachsen-anhalt.de/sites/default/files/2020-10/2015-Diskussionspaper-Fl%C3%BChtlingsbegriff-web%281%29.pdf>> [14.6.2022]; *Matthias Beer*, *Flüchtlinge, Ausgewiesene, Neubürger, Heimatvertriebene. Flüchtlingspolitik und Flüchtlingsintegration in Deutschland nach 1945, begriffsgeschichtlich betrachtet*, in: *ders./Martin Kintzinger/Marita Krauss* (Hrsg.), *Migration und Integration. Aufnahme und Eingliederung im historischen Wandel*, Stuttgart 1997, S. 145–167; *Gil Loescher*, *Refugees. A Very Short Introduction*, Oxford 2021, S. 1–42; *Dana Schmalz*, *Refugees, Democracy and the Law. Political Rights at the Margins of the State*, Routledge 2020, 184 S., brosch., 36,99 €.

So tritt der Wandel der Wahrnehmung zwar so deutlich zutage. Doch diese Analysen sind selten ereignisgeschichtlich rückgebunden und erklären nicht, wie Flüchtlinge behandelt wurden, wie wirkmächtig Zuschreibungen waren, welche konkreten Folgen sie entwickelten oder welchen Einfluss verschiedene Kontexte hatten.

Rechts- und politikwissenschaftliche Analysen der Asylgeschichte blicken deutlich weiter in die Vergangenheit zurück und detektieren bereits in der Antike oder gar früher wichtige Vorgeschichten heutiger Strukturen. Asyl als Schutzmechanismus für fliehende Menschen besteht demnach seit Jahrtausenden, mindestens aber seit Religionsgemeinschaften oder politische Einheiten existieren. Verweise auf religiöses Asyl finden sich tatsächlich in allen großen Weltreligionen und in der griechischen Polis-Ordnung boten Gemeinden verfolgten Menschen Zuflucht. In Europa etablierte sich im Frühen Mittelalter das Kirchenasyl. In diesem Sinne hat die Frage nach den Ursprüngen heutiger Asyl- oder Hilfsstrukturen die Forschung in den vergangenen Jahrzehnten stark beschäftigt. Ob am Anfang die Französische Revolution, die Bibel, die Griechen, die Römer oder doch erst die Genfer Flüchtlingskonvention standen, darüber hat die Zunft intensiv gestritten. Setzt man sich mit der Diskussion auseinander, wird schnell klar, dass die Frage nach den Ursprüngen eine historiografisch anspruchsvolle Aufgabe darstellt, die häufig einer Suche nach einem archimedischen Punkt gleicht. Alles erklärende Umschlagpunkte existieren aber nur selten, viele flüchtlingspolitische Veränderungen waren vielmehr das Ergebnis vielschichtiger, oft jahrzehntelanger Prozesse. Die Suche nach den Ursprüngen sagt daher oftmals mehr über den intellektuellen Ausgangspunkt des Suchenden als des dann letztlich Gefundenen aus. Der Ursprung wovon – das ist in diesen Diskussionen aus historiografischer Sicht der eigentlich entscheidende Punkt.

Die politik- und rechtswissenschaftlichen Studien deuten dann die Religionskriege meist als fundamentalen Einschnitt, weil der Augsburger Religionsfrieden 1555 erstmals ein Recht auf Auswanderung festschrieb. Der Westfälische Frieden schließlich begründete diesen Analysen zufolge 1648 eine territorialstaatliche Ordnung in Europa und schuf damit die Grundbedingung für das moderne Asylrecht. Mit der Existenz eines Staatensystems und dem Recht auf Auswanderung erkannten Staaten Vertriebene als eine distinkte Gruppe von Migranten an.²⁴ Das ist richtig, aber ein säkulares Asylrecht entstand nicht vor dem 19. Jahrhundert. Erst in dieser Phase entwickelten Staaten Mechanismen, um bürokratisch und polizeilich überprüfen zu können, wer das eigene Territorium betrat. Erst hier bildeten sich

24 Vgl. die Sonderausgabe von *J. Olaf Kleist*, *The History of Refugee Protection: Conceptual and Methodological Challenges*, in: *Journal of Refugee Studies* 30, 2017, S. 161–169; *Matthew E. Price*, *Rethinking Asylum. History, Purpose, and Limits*, Cambridge 2009; *Aristide R. Zolberg/Astri Suhrke/Sergio Aguayo*, *International Factors in the Formation of Refugee Movements*, in: *International Migration Review* 20, 1986, S. 151–169; *Saskia Sassen*, *Migranten, Siedler, Flüchtlinge. Von der Massenauswanderung zur Festung Europa*, Frankfurt am Main 1996; *Klaus Schlichte*, *Flucht und Asyl. Zur Genealogie eines Feldes*, in: *ders./Margarete Misselwitz* (Hrsg.), *Politik der Unentschiedenheit. Die internationale Politik und ihr Umgang mit Kriegsflüchtlings*, Bielefeld 2010, S. 23–39; *Nevzat Soguk*, *States and Strangers. Refugees and Displacements of Statecraft*, Minneapolis 1999; *Emma Haddad*, *The Refugee in International Society. Between Sovereigns*, New York 2008. Die Niederländische Organisation für wissenschaftliche Forschung finanziert aktuell drei Dissertationsprojekte zur Erforschung dieser frühen Flüchtlingspolitiken vor dem 19. Jahrhundert, vgl. URL: <<http://inventionoftherefugee.com/>> [14.6.2022].

ein staatlicher Zugriff auf Ein- und Auswanderung sowie Staatsbürgerschaftsregelungen heraus und Pässe wurden erst im Ersten Weltkrieg flächendeckend eingeführt.²⁵ Aus diesem Grund widmen viele historische Studien zur Geschichte des Asyls dem 19. Jahrhundert besondere Aufmerksamkeit.

Denn bis zum 18. Jahrhundert hatte es in Europa rund eine Million religiöser Flüchtlinge gegeben. Die Aufnahmestaaten hatten teilweise viel Geld investiert, um diese zu versorgen, aber ein grundlegendes Flüchtlingsrecht war dabei nicht entstanden.²⁶ Erst im 19. Jahrhundert spielten sich mehrere (Vor-)Entwicklungen ab, die für die internationale Flüchtlingspolitik nach dem Ersten Weltkrieg eine nachhaltige Bedeutung hatten: Die europäische Staatenwelt nationalisierte sich. Nationen verrechtlichten und bürokratisierten ihre Einwanderungsbestimmungen und etablierten asylrechtliche Auslieferungsabkommen. Das Ideal des homogenen Nationalstaats begünstigte ethnische Säuberungen und es entstanden erste transnationale humanitäre Hilfsprogramme.

Dabei wandelten sich im 19. Jahrhundert in Europa die Ursachen von Flucht und Vertreibung.²⁷ Es sticht hervor, wie sehr sich historische Analysen zu Flucht und Vertreibung im 19. Jahrhundert geografisch auf Europa konzentrieren. Das nimmt mitunter bizarre Züge an, denn es entsteht dabei ein Gesamtbild, in dem moderne Flucht eine ausschließlich europäische Vorgeschichte hat. Die Vertreibungen der Ureinwohner Australiens oder Nordamerikas etwa werden nur selten in diese Darstellungen eingeflochten. Gleiches gilt für die an Migrationen so reiche Vergangenheit Asiens. Oder die zahlreichen Zwangsmigrationen infolge der europäischen Kolonisierung Afrikas. Für Europa stellt die Forschung aber einen tief greifenden Veränderungs-schub fest, der durch die »Tyrannei des Nationalen« (Gérard Noiriel) entfaltet wurde. Die religiöse Verfolgung der Frühen Neuzeit verlor an Bedeutung, politische Fluchtursachen wurden wichtiger. Die Revolutionen 1776 und 1789 bildeten den Auftakt für ein Jahrhundert, in dem immer wieder politische Exilanten in anderen Ländern Zuflucht suchten. Ähnliche Fluchtgeschehen waren auch nach den anderen großen politischen Ereignissen der ersten Jahrhunderthälfte auszumachen – 1830 und 1848. Exilanten wie Giuseppe Mazzini, Michail Bakunin und Karl Marx machten auf das Phänomen Flucht aufmerksam. Zahlenmäßig nahmen diese politischen Flüchtlinge bei Weitem nicht das Ausmaß der Flucht nach dem Ersten

25 Vgl. *Gérard Noiriel*, Die Tyrannei des Nationalen. Sozialgeschichte des Asylrechts in Europa, Springe 2016 (zuerst frz. 1991); *Dieter Gosewinkel*, Schutz und Freiheit? Staatsbürgerschaft in Europa im 20. und 21. Jahrhundert, Berlin 2016; *John Torpey*, The Invention of the Passport. Surveillance, Citizenship and the State, New York 2000; *Herbert Reiter*, Politisches Asyl im 19. Jahrhundert. Die deutschen politischen Flüchtlinge des Vormärz und der Revolution von 1848/49 in Europa und in den USA, Berlin 1992; *Frank Caestecker*, Alien Policy in Belgium, 1840–1940. The Creation of Guest Workers, Refugees and Illegal Immigrants, New York 2000.

26 Vgl. *Marrus*, Die Unerwünschten, S. 12 f.; *Ther*, Die Außenseiter, S. 41–73; *Orchard*, A Right to Flee, S. 45–71; *Susanne Lachenicht*, Hugenotten in Europa und Nordamerika. Migration und Integration in der Frühen Neuzeit, Frankfurt am Main 2010; *Joachim Bahlke* (Hrsg.), Glaubensflüchtlinge. Ursachen, Formen und Auswirkungen frühneuzeitlicher Konfessionsmigration in Europa, Münster 2008; *Samuel Smiles*, The Huguenots. Their Settlements, Churches, and Industries in England and Ireland, Cambridge 2015; *Owen Stanwood*, The Global Refugee. Huguenots in an Age of Empire, Oxford/New York 2020.

27 Ausnahme *Jürgen Osterhammel*, Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts, München 2009, S. 465–565.

Weltkrieg an. Aber sie lösten staatliche Überlegungen aus, wie mit ihnen umzugehen sei. In mehreren Staaten kristallisierte sich dabei ein säkularisiertes Asylrecht heraus. Aus einem religiösen wurde ein politisches Instrument.²⁸

Im Zuge dieser Entwicklung legten mehrere europäische Staaten fest, politische Exilanten zu schützen und schlossen polizeiliche und strafrechtliche Vereinbarungen miteinander. Sie einigten sich, politische Flüchtlinge nicht auszuliefern. So entstand ein Netz bilateraler Verträge und damit eine Vorform des Non-Refoulement-Prinzips, demnach Flüchtlinge nicht in das Land ihrer Flucht zurückgeschickt werden dürfen.²⁹ Der Schutz politischer Exilanten entwickelte sich so zu einem Gegenstand zwischenstaatlicher Beziehungen. Staaten kategorisierten zunehmend verschiedene Ausländergruppen und etablierten den Flüchtling als Unterkategorie des Migranten. Dennoch darf die historische Qualität dieser Festlegungen nicht überschätzt werden, denn diese Abmachungen entstanden in Reaktion auf konkrete Vertreibungswellen. Der Begriff des Flüchtlings war eng gefasst und beschrieb kollektiv einzelne Gruppen politischer Exilanten, gleichzeitig blieb die Fähigkeit des Staats, Regelungen durchzusetzen, begrenzt. In Großbritannien etwa wurde im gesamten 19. Jahrhundert wahrscheinlich kein Flüchtling abgewiesen.³⁰

Erst am Ende des 19. Jahrhunderts änderte sich das, und zwar als der Prozess der Nationenbildungen Fahrt aufnahm. Hierbei verschrieben sich die neuen Staaten dem Ideal des homogenen Nationalstaats, wobei der Nationalismus dynastische und religiöse Bindungen zu ersetzen begann. In diesem Kontext nationalisierte sich die europäische Staatengesellschaft und konstruierte nationale Identitäten nach ethnischen, religiösen, sprachlichen und kulturellen Kriterien. Die Staatsbürgerschaft definierte die administrativ-bürokratische Zugehörigkeit und begünstigte so eine stärker gemeinschaftsbasierte Zugehörigkeit zum Nationalstaat. Wo aber eine »reine« Nation erdacht wurde, konnte es potenziell auch Minderheiten geben. Denn eine homogene Nation musste vielerorts erst geschaffen werden. Die »dunkle Seite der Nationalstaaten« kam zum Vorschein, als es am Jahrhundertende zu ethnischen Säuberungen kam.³¹ Etwa nach den deutschen Einigungskriegen oder auf dem Balkan seit dem Krimkrieg, wo es zu massiven Vertreibungen kam. Der Kaukasus wurde in manchen Regionen regelrecht entvölkert.³² Die Auswanderung von rund 2,5 Millionen Juden aus Osteuropa zwischen 1880 und 1914 stellte den größten Exodus

28 *Maya Jasanoff*, *Liberty's Exiles: American Loyalists in the Revolutionary World*, New York 2011; *Friedemann Pestel*, *Kosmopoliten wider Willen. Die »monarchiens« als Revolutionsmigranten*, Berlin 2015; *Noiriel*, *Die Tyrannei des Nationalen*, S. 14–66.

29 Vgl. *Orchard*, *A Right to Flee*, S. 79–100; *Schlichte*, *Flucht und Asyl*; *Christine Van Den Wijngaert*, *The Political Offence Exception to Extradition: The Delicate Problem of Balancing the Rights of the Individual and the International Public Order*, Boston/Antwerpen etc. 1980.

30 Vgl. *Miroslav Hroch*, *Das Europa der Nationen: Die moderne Nationsbildung im europäischen Vergleich*, Göttingen 2005, S. 675–703; *Gosewinkel*, *Schutz und Freiheit?*, S. 12–98.

31 Vgl. *Ther*, *Die dunkle Seite der Nationalstaaten*, S. 78; *Marrus*, *Die Unerwünschten*, S. 31 f.

32 Vgl. *Jared Manasek*, *The Imperial Refugee: Refugees and Refugee-Creation in the Ottoman Empire and Europe*, in: *Frank/Reinisch*, *Refugees in Europe*, S. 67–85; *Donald Bloxham*, *The Great Unweaving: The Removal of Peoples in Europe, 1875–1949*, in: *Richard Bessel/Claudia B. Haake* (Hrsg.), *Removing Peoples. Forced Removal in the Modern World*, Oxford 2009, S. 167–209; *Fikret Adanur*, *Bevölkerungsverschiebungen, Siedlungspolitik und ethnisch-kulturelle Homogenisierung: Nationsbildung auf dem Balkan und in Kleinasien, 1878–1923*, in: *Sylvia Hahn/Andrea Komlosy/Ilse Reiter-Zatloukal* (Hrsg.), *Ausweisung, Abschiebung, Vertreibung in Europa*. 16.–20.

einer einzelnen Bevölkerungsgruppe im 19. Jahrhundert dar. Sie suchten wirtschaftliche Verbesserungen und flohen vor den Pogromen, die sich am Ende des Jahrhunderts im Zarenreich häuften.³³ Gleichzeitig begünstigten die intensivierten Handelsbeziehungen und die schnellere Beförderung von Menschen und Gütern durch Dampfschiffe und Eisenbahnen in der zweiten Jahrhunderthälfte einen sprunghaften Anstieg weltweiter Migration, auch die Fluchtbewegungen nahmen stark zu. Zwischen 1815 und 1930 zogen 60 Millionen Europäer nach Übersee, zwei Drittel davon in die USA, die in den 1870er-Jahren strengere Einwanderungsregelungen einführten.³⁴

Die so in immer größeren Zahlen ankommenden Menschen konfrontierten die Aufnahmeländer mit der Frage, wie mit ihnen umzugehen sei. In mehreren Ländern entstanden nationale Hilfsbestrebungen, doch auf multilateraler Ebene fanden keine grundlegenden Abmachungen oder Konferenzen für Flüchtlinge statt – ganz anders als beispielsweise auf dem Gebiet des internationalen Seuchenschutzes oder den Haager Konventionen zur Einhegung moderner Kriegshandlungen. Neue Kommunikationstechnologien, Transportmöglichkeiten und Migrationströme begünstigten hier im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts einen bis dahin ungekannten transnationalen Austausch, insbesondere im wissenschaftlichen und technischen Bereich. 1865 etwa entstand die Internationale Telegraphenunion, 1874 der Weltpostverein, 1875 das Internationale Büro für Maß und Gewicht.³⁵

Zu einem Schwerpunkt dieser neuen internationalen Handlungsbereiche wurden Hilfsprogramme für Opfer kriegerischer Auseinandersetzungen. Die Gründung des Roten Kreuzes durch Henry Dunant 1863 oder erste »humanitäre Interventionen« durch England, Frankreich oder das Zarenreich lassen sich in diesem Zusammenhang anführen.³⁶ Diese Interventionen blieben aber begrenzt und waren in erster Linie Einsätze für Christen in Europa. Speziell für Flüchtlinge entstanden keine grenzübergreifenden Hilfsprogramme. Direkte Ursprungspunkte einer internationalen Flüchtlingspolitik lassen sich für das 19. Jahrhundert daher kaum ausma-

Jahrhundert, Innsbruck 2006, S. 172–192; *Florian Keisinger*, Unzivilisierte Kriege im zivilisierten Europa? Die Balkankriege und die öffentliche Meinung in Deutschland, England und Irland 1876–1913, Paderborn/München etc. 2008; *Michael Mann*, The Dark Side of Democracy: Explaining Ethnic Cleansing, Cambridge 2005.

33 Vgl. *Carole Fink*, Defending the Rights of Others. The Great Powers, the Jews, and International Minority Protection, 1878–1938, Cambridge 2004; *Tara Zahra*, The Great Departure. Mass Migration from Eastern Europe and the Making of the Free World, New York 2016.

34 Vgl. *Jochen Oltmer*, Globale Migration. Geschichte und Gegenwart, Verlag C. H. Beck, München 2012, 141 S., brosch., 8,95 €, S. 41–47.

35 Vgl. *Herren*, Internationale Organisationen seit 1865, S. 15–50.

36 Vgl. *Fabian Klose*, »In the Cause of Humanity«. Eine Geschichte der humanitären Intervention im langen 19. Jahrhundert, Göttingen 2019; *Davide Rodogno*, Against Massacre. Humanitarian Interventions in the Ottoman Empire, 1815–1914, Princeton 2011; *Jürgen Osterhammel*, The Great Work of Uplifting Mankind. Zivilisierungsmission und Moderne, in: *ders./Boris Barth* (Hrsg.), Zivilisierungsmissionen. Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert, Konstanz 2005, S. 363–425; *Caroline Moorehead*, Dunant's Dream. War, Switzerland, and the History of the Red Cross, New York 1998; *John F. Hutchinson*, Champions of Charity. War and the Rise of the Red Cross, Boulder 1996; *Brendan Simms/D. J. B. Trim* (Hrsg.), Humanitarian Intervention. A History, Cambridge/New York etc. 2011; *Gary J. Bass*, Freedom's Battle. The Origins of Humanitarian Intervention, New York 2008.

chen, durchaus aber einzelne Entwicklungen, die nach dem Weltkrieg die Etablierung eines flüchtlingspolitischen Handlungsfelds begünstigten.

Schwerpunkt Nr. 1 – Die Zwischenkriegszeit als Urknallmoment der Flüchtlingspolitik

Nach dem Ersten Weltkrieg wurden Flüchtlinge dann zu einem zentralen Gegenstand der internationalen Beziehungen, weshalb ein erster Forschungsschwerpunkt auf der *Zwischenkriegszeit* liegt. Dabei heben Autoren die einschneidende Wirkung des Ersten Weltkriegs hervor und beschreiben die flüchtlingspolitischen Bemühungen der Staatengemeinschaft im Kontext der visionären Pläne des Völkerbunds, die zuletzt eine positive Bewertung gefunden haben. Gleichzeitig verweisen diese Studien aber auf die Widersprüchlichkeiten und Schwächen des internationalen Flüchtlingsschutzes während der Zwischenkriegszeit und deuten besonders die 1930er-Jahre als das gescheiterte Jahrzehnt der Flüchtlingspolitik.

Nach dem Ersten Weltkrieg zerfielen drei multiethnische Großreiche: das Zarenreich, das Osmanische und das Habsburger Reich. In Europa entstand ein Dutzend neuer Staaten, wobei 60 Millionen Menschen eine eigene Nation erhielten und 25 Millionen zu Minderheiten wurden.³⁷ Das schuf eine explosive Gemengelage, die sich besonders deutlich in Russland (über sechs Millionen Flüchtlinge), auf dem Balkan (mindestens zwei Millionen) und in Griechenland und der Türkei entlud. Schon vor dem Weltkrieg war es in diesen Regionen zu ersten Bevölkerungsverchiebungen gekommen, um die jeweiligen Nationalstaaten zu homogenisieren. Diese Vertreibungspraktiken am Ausgang des Weltkriegs haben viel Forschungsinteresse geweckt.³⁸ Weniger stark aber lag der Fokus lange Zeit auf den Hilfspolitiken für diese Vertriebenen. Das hat sich in den vergangenen Jahren geändert.

Grundlegend ist hierbei bis heute die Monografie »Refugees in Inter-War Europe« von Claudena Skran. Dabei macht Skran in der Zwischenkriegszeit die Vorgänger heutiger Diskussionen aus, die Debatte um den rechtlichen Status Geflüchteter, die Suche nach dauerhaften Lösungen sowie die Diskussion um die Bekämpfung von Fluchtursachen. Sie beschreibt, wie die sechs Millionen Flüchtlinge des russischen Bürgerkriegs die Völkerbundstaaten dazu veranlassten, erstmals einen Hochkommissar für Flüchtlinge einzusetzen, der in erster Linie Vermittlungsarbeit leistete und Aufnahmeplätze organisierte, aber auch ein erstes transnationales Hilfsprogramm ins Leben rief.³⁹

Daran anschließend ist der Wissensstand über die russischen Flüchtlinge in den vergangenen 20 Jahren stark ausgeweitet worden – auf den Pionierarbeiten von Pe-

37 Vgl. Jörn Leonhard, *Die Büchse der Pandora. Die Geschichte des Ersten Weltkriegs*, München 2014, S. 964 f.; Mark Mazower, *Der dunkle Kontinent*, Frankfurt am Main 2002 (zuerst engl. 1998), S. 87.

38 Vgl. Ther, *Die dunkle Seite der Nationalstaaten*; Frank, *Making Minorities History*.

39 Claudena Skran, *Refugees in Inter-War Europe. The Emergence of a Regime*, Oxford/New York etc. 1995.

ter Gatrell aufbauend.⁴⁰ Die Maßnahmen des Völkerbunds beschreiben viele Arbeiten dabei meist als eines der Felder, in denen die erste Weltorganisation weitaus erfolgreicher war als ihr Ruf. Bruno Cabanes sieht in den flüchtlingspolitischen Aufbrüchen der 1920er-Jahre sogar die Grundlage der menschenrechtlichen Errungenschaften der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg.⁴¹ Cabanes arbeitet anschaulich heraus, wie eine Gruppe häufig jüdischer Rechtswissenschaftler dabei die Grundzüge eines internationalen Völkerrechts schuf, das zwar häufig noch kollektiv auf bestimmte Berufs- oder Volksgruppen zugeschrieben war, aber bald das Individuum zum zentralen Gravitationspunkt des juristischen Nachdenkens über die Subjekte des Völkerrechts machte. Mit dieser Sonde untersucht Cabanes die mitunter weitreichenden Bemühungen für russische und griechische Flüchtlinge im Kontext von Lausanne.

Ein weiterer Schwerpunkt der Analyse kreist um das Hilfsengagement humanitärer NGOs im Nahen Osten. Hier hat Davide Rodogno 2021 eine bahnbrechende synthetisierende Untersuchung transnationalen Hilfsengagements geliefert, die an breite Vorarbeiten zu den meist US-amerikanischen Hilfsorganisationen während und im Anschluss an den Weltkrieg anknüpft – hier vor allem die Hilfe in Belgien und später für Armenien und Russland. Rodogno steckt dabei einen weitreichenden geografischen wie zeitlichen Untersuchungszeitraum ab, der die Hilfsbemühungen des Nachkriegsjahrzehnts von Armenien, über Transkaukasien, Palästina bis Griechenland betrachtet. Rodogno arbeitet dabei die Bedeutung des Zivilisations- und des Nationsgedankens für die humanitären Helferinnen und Helfer heraus und unterstreicht die Ambivalenzen und Arroganz der westlichen Hilfen, die von einem »proto-entwicklungspolitischen« Ansatz durchzogen waren. Das Verdienst des Buches liegt in erster Linie darin, dass es viele Unklarheiten der älteren Forschung empirisch widerlegt. Etwa, dass es sich bei der »Refugee Settlement Commission«, die insgesamt 650.000 Personen in Griechenland ansiedelte, nicht um eine internationale Hilfsaktion handelte. Denn der griechische Staat und die Griechen finanzierten diese Hilfe im Wesentlichen selbstständig. Zudem handelte es sich bei der Ansiedlung in erster Linie um die Bereitstellung von geringem Wohnraum in ländlichen Gegenden, ganz entgegen dem Wunsch der meisten Flüchtlinge, die es in das völlig überlaufene Athen zog. Hier hätte es, wie Rodogno zeigt, auch die meiste Hilfe benötigt. Allerdings erwiesen sich die internationalen Bemühungen als völlig unzureichend.⁴² Ähnlich tiefenscharf hat 2021 auch Emily Baughan die Geschichte von »Save the Children« ausgeleuchtet und dabei insbesondere die Zwischenkriegszeit als wichtige Epoche substanziiert, die sie insgesamt in eine Geschichte des britischen Humanitarismus und seiner Wandlungen im 20. Jahrhundert einbettet. Sie

40 Vgl. *Peter Gatrell, A Whole Empire Walking. Refugees in Russia during World War I*, Bloomington 1999; *ders./Liubov Zhvanko* (Hrsg.), *Europe on the Move. Refugees in the Era of the Great War* (Cultural History of Modern War), Manchester University Press, London 2017, 352 S., geb., 90,00 £.

41 *Bruno Cabanes, The Great War and the Origins of Humanitarianism. 1918–1924*, Cambridge/New York 2014.

42 *Davide Rodogno, Night on Earth. A History of International Humanitarianism in the Near East, 1918–1930* (Human Rights in History), Cambridge University Press, Cambridge/New York 2021, 482 S., brosch., 34,99 \$.

folgt damit dem Forschungstrend, die langen Linien des humanitären Engagements zu betonen, und zeichnet zentrale Transformationen nach.⁴³

Übergreifend betrachtet bettet sich diese Hilfsaktionen im Namen von Flüchtlingen also in den »humanitären Aufbruch« der Zwischenkriegszeit ein, als humanitäre Hilfe erstmals als ein transnationales und zunehmend säkulares Unterfangen betrachtet wurde.⁴⁴ Zahlreiche Hilfsverbände, Juristen, Beamte, Freiwillige verliehen dem Handlungsfeld in Europa eine neue Qualität. Teilweise unterstanden diese Hilfsprogramme dem Völkerbund, teilweise nicht. Besonders umfangreich waren die US-amerikanischen Programme, die im Krieg entstanden. Die halbstaatliche »Commission for Relief in Belgium« und die »American Relief Administration« wurden die umfangreichsten Hilfsaktionen der ersten Jahrhunderthälfte.⁴⁵ Zeitgleich formulierten Rechtsexperten eine neue internationale Rechtsordnung. Sie regelten die Ansprüche von Kriegsinvaliden, verfassten gesundheitspolitische Konventionen und schrieben Rechte von Arbeitern fest.⁴⁶

Die Forschungen zu diesem Themenfeld boomen.⁴⁷ Neben Rodogno's Buch sticht hier vor allem Daniel Mauls Untersuchung der Hilfsbemühungen der US-amerikanischen Quäker hervor. Wie bei Rodogno liegt der analytische Kern nicht auf einer substanziellen Erforschung der Flüchtlingspolitik. Die Darstellung der quäkerischen Hilfsmaßnahmen gibt aber auch einen Einblick in die Arbeit eines derart großen Hilfsverbands, der ganz wesentlich die Flüchtlingshilfe nach dem Ersten Weltkrieg prägte.⁴⁸ Ganz ähnlich kann aus einer flüchtlingspolitischen Perspektive Emily Baughans Buch über den britischen Humanitarismus zwischen 1915 und 1970 gelesen werden.⁴⁹ Keith David Watenpaugh hat diesem Forschungstrend folgend das humanitäre Engagement im Nahen Osten untersucht und hier die Ursprünge des modernen Humanitarismus entdeckt. Ganz ähnlich wie Julia Irwin es für die vielgestaltigen Hilfsaktionen der USA, hier speziell des amerikanischen Roten Kreuz-

43 *Emily Baughan*, *Saving the Children. Humanitarianism, Internationalism and Empire*, Berkeley 2021; *Johannes Paulmann*, *Conjunctures in the History of International Humanitarian Aid during the Twentieth Century*, in: *Humanity* 5, 2013, S. 215–238; *Barnett*, *Empire of Humanity*.

44 *Daniel Maul*, *Humanitärer Aufbruch – Internationale Hilfe in der Zwischenkriegszeit*, in: *GWU* 66, 2015, S. 46–60.

45 Vgl. *Keith David Watenpaugh*, *Bread from Stones. The Middle East and the Making of Modern Humanitarianism*, Oakland 2015, S. 92; *Julia F. Irwin*, *Making the World Safe. The American Red Cross and a Nation's Humanitarian Awakening*, Oxford/New York etc. 2013, S. 5 f.; *Franz Adlgasser*, *American Individualism Abroad. Herbert Hoover, die American Relief Administration und Österreich, 1919–1923*, Wien 1993; *Branden Little*, *An Explosion of New Endeavors. Global Humanitarian Responses to Industrialized Warfare in the First World War Era*, in: *First World War Studies* 5, 2014, S. 1–16.

46 Vgl. *Cabanes*, *The Great War and the Origins of Humanitarianism*.

47 Vgl. *Silvia Salvatici*, *A History of Humanitarianism, 1755–1989. In the Name of Others*, Manchester 2019; *Peter Gatrell/Rebecca Gill/Branden Little* u. a., *Discussion: Humanitarianism*, in: *Ute Daniel/Peter Gatrell/Oliver Janz* u. a. (Hrsg.), *1914–1918-Online. International Encyclopedia of the First World War*, Berlin 2014, URL: <https://encyclopedia.1914-1918-online.net/article/discussion_humanitarianism> [14.6.2022].

48 *Daniel Maul*, *The Politics of Service. US-amerikanische Quäker und internationale humanitäre Hilfe 1917–1945*, De Gruyter Oldenbourg, Berlin 2022, IX + 330 S., geb., 72,95 €; *ders.*, *The International Labour Organization. 100 Years of Global Social Policy*, Berlin 2019.

49 *Baughan*, *Saving the Children*.

zes, in der Zwischenkriegszeit herausgearbeitet hat.⁵⁰ In all diesen Fällen waren Flüchtlinge nie das Gravitationszentrum der Bemühung, aber als Teil einer oftmals gesichtslosen Opfermasse wurden sie oft zu den wesentlichen Empfängern dieser meist amerikanischen und britischen Hilfe.

Um die vielen staatenlosen russischen und später armenischen Flüchtlinge zu schützen, entwarf der Völkerbund unter Führung Fridtjof Nansens den »Nansen-Pass«. Er gilt als zentrale Innovation des Flüchtlingsrechts. Ihm folgten später noch weitere Rechtswerke, die alle zum Ziel hatten, Flüchtlingen einen Platz im internationalen Recht zuzuweisen, aber in geografischer und zeitlicher Hinsicht stark begrenzt waren, nämlich auf einzelne, kollektiv beschriebene Gruppen in Europa. Die russischen Flüchtlinge waren so offenkundig ein europäisches Anliegen, dass nahezu ausschließlich europäische Staaten an den Entstehungskonferenzen teilnahmen. Über 50 Staaten erkannten das Dokument für russische Flüchtlinge an, der Erweiterung auf armenische Flüchtlinge stimmten 38 Länder zu.

Der Pass stand eng in Verbindung mit der »identifikatorischen Revolution«, die sich während und nach dem Weltkrieg Bahn brach und die in den vergangenen Jahren stark ins Zentrum des historiografischen Interesses gerückt ist.⁵¹ Durch umfassende Grenzregelungen und Ausweisverpflichtungen in nahezu allen Staaten wurden nach dem Ersten Weltkrieg Pässe zu einem Alltagsgegenstand. Hier entfalteten sie ihre tief greifende Wirkung als Exklusions- und Inklusionsinstrument des Staats. Zeitgleich führten europäische und nordamerikanische Staaten im Ersten Weltkrieg scharfe Einwanderungsbeschränkungen ein und externalisierten erstmals ihre Grenzen durch Visaregelungen, die ermöglichten, die Grenzkontrollen auf das Territorium anderer Staaten auszulagern. Die USA etablierten dazu ein weltweites Geflecht konsularischer Vertretungen und schufen einen professionellen diplomatischen Dienst. Dadurch entstand eine »regulatorische Infrastruktur«⁵², die eine starke Abnahme weltweiter Migrationszahlen auslöste. Waren zwischen 1906 und 1910 1,4 Millionen Menschen jährlich aus Europa nach Übersee ausgewandert, halbierte sich diese Zahl im Laufe der 1920er-Jahre. Für Flüchtlinge wurde es deutlich schwieriger, auszuwandern.⁵³

Die nationalstaatliche Nachkriegsordnung schützte Individuen über die Zugehörigkeit zum Nationalstaat. Er sollte ihre Rechte schützen. Wer aber keinen Nationalstaat hatte, wer staatenlos wurde, war schutzlos.⁵⁴ Dieses Grundverständnis floss in die Definition russischer Flüchtlinge ein, die der Nansen-Pass festschrieb. Er definierte diese als Personen russischer Herkunft, die keine neue Staatsangehörigkeit angenommen haben. Der Pass war also auf eine ganz bestimmte Gruppe zuge-

50 *Watenpaugh*, *Bread from Stones*; *Irwin*, *Making the World Safe*.

51 Vgl. *Jochen Oltmer*, Die Fluchtbewegungen »2015« im Jahrhundert der Externalisierung, in: *JMEH* 20, 2022, S. 8–16; *Torpey*, *The Invention of the Passport*; *Mahmoud Keshavarz*, *The Design Politics of the Passport. Materiality, Immobility and Dissent*, Bloomsbury Publishing, London/New York 2019, 184 S., brosch., 18,99 £.

52 Vgl. *Aristide R. Zolberg*, *A Nation by Design. Immigration Policy in the Fashioning of America*, Cambridge/London 2006; *Jane C. Loeffler*, *The Architecture of Diplomacy. Building America's Embassies*, New York 1998; *Adam Goodman*, *The Deportation Machine. America's Long History of Expelling Immigrants*, Princeton 2020.

53 Vgl. *Oltmer*, *Globale Migration*, S. 91–96.

54 *Paul Weis*, *Nationality and Statelessness in International Law*, Germantown 1979.

schnitten, die Definition war fallbezogen, kollektiv und national. Erst später wurde er auf armenische Flüchtlinge, aramäische Christen und später deutsche Geflüchtete ausgeweitet. Insgesamt stellten die Staaten in der Zwischenkriegszeit 450.000 Nansen-Pässe aus, doch das Dokument war nicht allen Staatenlosen oder Flüchtlingen zugänglich. Hunderttausende Staatenlose, die infolge der Auflösung des Habsburgerreichs ihre Staatsangehörigkeit verloren hatten, konnten ihn nicht beantragen.⁵⁵ Der Pass gewährte Staatenlosen die Teilnahme am bürgerlichen Leben, darf aber keineswegs als umfassendes Schutzdokument verstanden werden.⁵⁶

Betrachtet man die internationalen Bemühungen für die russischen, armenischen und griechischen Flüchtlinge, wird deutlich, dass Flüchtlinge nach dem Ersten Weltkrieg erstmals als eine Aufgabe der Staatengemeinschaft betrachtet wurden. Das Gros der Forschung zieht deshalb eine direkte Linie vom Hochkommissar für russische Flüchtlinge zum UNHCR. Das ist aber eine retrospektive Umdeutung, denn mit dem Tod des Hochkommissars Nansen kam 1930 auch die flüchtlingspolitische Arbeit des Völkerbunds, die zwischenzeitlich an die »Internationale Arbeitsorganisation« (ILO) ausgelagert worden war, zum Erliegen.⁵⁷

Doch in den 1930er-Jahren setzten sich in Europa durch die Deutschen und später auch in Asien und Afrika durch Japan und die Kolonialmächte Vertreibungen fort. Deutschland vertrieb bis zum Ausbruch des Zweiten Weltkriegs 400.000 bis 500.000 Menschen aus seinem Machtbereich. Die meisten Betroffenen waren Juden.⁵⁸ China erlebte zwischen 1911 und 1949 einen nahezu ungebrochenen Kriegszustand. Der Einfall der Japaner in der Mandschurei 1931 und der zweite chinesisch-japanische Krieg (1937–1945) lösten riesige Fluchtbewegungen aus. 95 Millionen Menschen wurden im folgenden Jahrzehnt zu Flüchtlingen.⁵⁹ Bevor der Zweite Weltkrieg begann, waren bereits Millionen Menschen weltweit auf der Flucht.

Während die Forschung die flüchtlingspolitischen Errungenschaften der 1920er-Jahre tendenziell eher zu stark prononciert, gilt das umgekehrte Urteil für die 1930er-Jahre. Was naheliegt, denn die Beweislage für das Versagen des Bunds scheint erdrückend. Angesichts des Schicksals der europäischen Juden wird man kaum von einer geglückten Flüchtlingshilfe sprechen können. Die Konferenz von Évian 1938 zur Aufnahme jüdischer Flüchtlinge etwa blieb ein leeres Versprechen und die Auswanderung aus Europa nach Übersee nahm in den 1930er-Jahren noch einmal deutlich ab. Im gesamten Jahrzehnt wanderten 1,2 Millionen Menschen aus – vor dem Ersten Weltkrieg waren jedes Jahr so viele Personen emigriert. In

55 Ab 1935 wurde die Definition auf Flüchtlinge aus dem Saarland ausgeweitet, ab 1938 auch aus Deutschland und Österreich. Vgl. *Cabanes*, *The Great War and the Origins of Humanitarianism*, S. 164–173; *James C. Hathaway*, *The Rights of Refugees under International Law*, Cambridge University Press, Cambridge/New York etc. 2021 (zuerst 2005), 1452 S., brosch., 99,99 \$.

56 Vgl. *Kathrin Kollmeier*, *Das Nansen-Zertifikat. Ein ambivalentes Schlüsseldokument des ersten internationalen Flüchtlingsregimes*, in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 16, 2019, S. 354–362; *Miriam Rürup*, *Flucht und Einbürgerung. Staatenlosigkeit und das rechtliche Erbe zweier Weltkriege*, in: *Geschichte der Gegenwart*, 24.9.2017, URL: <<https://geschichtedergegenwart.ch/flucht-und-einbuengerung-staatenlosigkeit-und-das-rechtliche-erbe-zweier-weltkriege/>> [14.6.2022].

57 Vgl. *Skran*, *Refugees in Inter-War Europe*.

58 Vgl. *Wolfgang Benz*, *Flucht aus Deutschland. Zum Exil im 20. Jahrhundert*, München 2001.

59 Vgl. *Sunil Amrith*, *Migration and Diaspora in Modern South Asia*, Cambridge/New York 2011.

diesem Ton ist das Gros der historischen Darstellungen gehalten. Es gibt unzählige Studien, die sich in anklagendem Ton den Aufnahmepolitiken unterschiedlicher Staaten annähern. Die Literatur hierzu reicht bis in die 1970er-Jahre zurück und hat zuletzt noch einmal schärfere Konturen erhalten.⁶⁰ All das stimmt. Man muss das Urteil aber etwas differenzieren: Dabei verdienen drei flüchtlingspolitische Entwicklungsstränge der 1930er-Jahre größere Beachtung.

Erstens kam es zu mehreren Verrechtlichungsversuchen: Eine lose Gruppe von Rechtswissenschaftlern lotete Konzepte aus, wie man die Flüchtlingsfrage durch internationale Regeln angehen könnte. Auf Drängen mehrerer Rechtswissenschaftler trafen sich 1933 13 Staaten, um die erste internationale Konvention für einzelne Flüchtlingsgruppen zu entwerfen. Sie orientierte sich an der Definition des Nansen-Passes. Auch wenn die Konvention nur von wenigen Staaten entworfen und von noch weniger unterzeichnet wurde, hatte sie aus rechtshistorischer Perspektive Gewicht: Erstmals kodifizierten mehrere Staaten unterschiedliche Rechte, nämlich wirtschaftliche und soziale. Damit stellten sie einen international verbindlichen Schutz für Flüchtlinge her und schrieben erstmals ein Non-Refoulement-Verbot fest. 1938 entstand als Ergebnis mehrerer Konferenzen eine zweite Konvention, die die Grundsätze auf Flüchtlinge aus Deutschland übertrug, aber von noch weniger Staaten unterzeichnet wurde.⁶¹ Die wiederkehrenden Diskussionen über Flüchtlinge ließen dabei allmählich ein neues Bewusstsein entstehen. Umso mehr, als 1936 der spanische Bürgerkrieg ausbrach und knapp 400.000 ins angrenzende Frankreich flohen.⁶² Als sich dann nach 1938 noch die Fluchtbewegung aus Deutschland zuspitzte, erreichte die internationale Debatte über Flüchtlinge einen ersten Höhepunkt.

Zweitens entwarfen Zeitgenossen visionär-utopische Siedlungsprojekte, um das Problem zu lösen. Am Ende der 1930er-Jahre forderte US-Präsident Franklin D. Roosevelt, fortan in größeren Dimensionen zu denken. In diesem Kontext lud er zur Konferenz von Évian ein, an der 32 Staaten und 24 Hilfsorganisationen teilnahmen, um Aufnahmeplätze für die jüdischen Flüchtlinge aus Deutschland zu finden. Die Konferenz wurde zum Fiasko, die Ergebnisse waren ernüchternd. Noch folgenrei-

60 Vgl. *Fink*, *Defending the Rights of Others*; *Michael R. Marrus* (Hrsg.), *The Nazi Holocaust. Part 8: Bystanders to the Holocaust*, Berlin 1989; *Richard Breitman/Allan J. Lichtman*, *FDR and the Jews*, Cambridge 2013; *Bernard Wasserstein*, *Britain and the Jews of Europe. 1939–1945*, London 1979; *David S. Wyman*, *The Abandonment of the Jews. America and the Holocaust, 1941–1945*, New York 1984; *Bob Moore*, *Refugees from Nazi Germany in the Netherlands. 1933–1940*, Dordrecht 1986; *Jacques Picard*, *Die Schweiz und die Juden, 1933–1945*. Schweizerischer Antisemitismus, jüdische Abwehr und internationale Migrations- und Flüchtlingspolitik, Zürich 1994; *Vicki Caron*, *Uneasy Asylum. France and the Jewish Refugee Crisis, 1933–1942*, Stanford 1999. Viele Studien widmen sich einzelnen Krisenepisoden, vgl. *Aviva Halamish*, *The Exodus Affair. Holocaust Survivors and the Struggle for Palestine*, Syracuse 1998; *Sarah A. Ogilvie/Scott Miller*, *Refuge Denied. The St. Louis Passengers and the Holocaust*, Madison 2006.

61 Vgl. *Claudena Skran*, *Historical Development of International Refugee Law*, in: *Andreas Zimmermann* (Hrsg.), *The 1951 Convention Relating to the Status of Refugees and Its 1967 Protocol*. A Commentary, Oxford 2011, S. 4–36.

62 Vgl. *Gatrell*, *The Making of the Modern Refugee*, S. 72–76; *Pierre Marqués*, *La Croix-Rouge pendant la Guerre d'Espagne 1936–1939. Les missionnaires de l'humanitaire*, Paris/Montreal 2000; *Louis Stein*, *Beyond Death and Exile. The Spanish Republicans in Exile, 1939–1955*, Cambridge 1979.

cher wurde, dass England sich dazu entschloss, die Einwanderungsquote in das im Auftrag des Völkerbunds betreute Mandatsgebiet Palästina zu begrenzen. Die hypothetische Frage, wie viele Leben eine großzügige Aufnahmepolitik hätte retten können, beschäftigt seither die Forschung.⁶³

Doch die Konferenz initiierte eine umfassende Suche nach neuen Lösungen. Gerade in den vergangenen fünf Jahren sind zahlreiche Studien erschienen, die die Umstände der Konferenz genauer ausleuchten.⁶⁴ Dabei wurden mehrere Visionen entworfen, wie man dem Flüchtlingsproblem beikommen könne. Der folgenreichste Entwurf war ein Amalgam alter Ideen: Der Bevölkerungsaustausch zwischen Griechenland und der Türkei galt als ein Vorbild. Die Bestrebung, ein weltweites Verteilungssystem zu etablieren, das Flüchtlingen Jobs vermittelte, war ein weiteres. Genauso wie die Idee einer Heimstätte der Juden in Palästina. Die Debatte war amerikanisch geprägt. Sie ordnete sich ein in die Modernisierungsprojekte des New Deal. So entstanden die Grundzüge des Resettlements, eine internationale Weiterleitung und Lastenverteilung von Flüchtlingen. Natürlich hatte man bereits zuvor daran gedacht, Flüchtlinge in Drittstaaten anzusiedeln. Doch nach 1938 erhielt der Gedanke eine neue Qualität. Im Zuge der Konferenz entstand zudem das »Intergovernmental Committee on Refugees« (IGCR), das nicht an den Völkerbund angeschlossen war. Es sollte alle Entwürfe bündeln, die Migration der europäischen Flüchtlinge in kontrollierte Bahnen zu lenken. Es war die erste internationale Flüchtlingsorganisation, an der sich die USA beteiligten.⁶⁵

Susanne Heim hat herausgearbeitet, wie eng verwandt diese Siedlungsvorschläge mit der NS-Vertreibungspolitik des »Generalplans Ost« waren. Der Kriegsbeginn beendete diese Überlegungen vorerst. Während des Kriegs aber griff Roosevelt die Siedlungsüberlegungen wieder auf. Hier erreichten die Visionen der Migrationssteuerung ihren Höhepunkt. In diesem Fall überdauerten die Kontinuitäten den

63 Vgl. *Tommie Sjöberg*, *The Powers and the Persecuted. The Refugee Problem and the Intergovernmental Committee on Refugees (IGCR), 1938–1947*, Lund 1991; *Hans-Ulrich Dillmann/Susanne Heim*, *Fluchtpunkt Karibik. Jüdische Emigranten in der Dominikanischen Republik*, Berlin 2009; *Frank Caestecker/Bob Moore* (Hrsg.), *Refugees from Nazi Germany and the Liberal European States*, New York 2012; *Günter Schubert*, *Der Fleck auf Uncle Sams weißer Weste. Amerika und die jüdischen Flüchtlinge 1938–1945*, Frankfurt am Main/New York 2003; *Fritz Kieffer*, *Judenverfolgung in Deutschland – eine innere Angelegenheit? Internationale Reaktionen auf die Flüchtlingsproblematik 1933–1939*, Stuttgart 2002.

64 Vgl. *Paul R. Bartrop*, *The Evian Conference of 1938 and the Jewish Refugee Crisis. The Holocaust and Its Contexts*, London 2018; *Frédéric Bonnesoeur/Christine Kausch/Thomas Lindner* u. a. (Hrsg.), *Geschlossene Grenzen. Die internationale Flüchtlingskonferenz von Évian 1938*, Berlin 2018; *Irene Eber* (Hrsg.), *Jewish Refugees in Shanghai 1933–1947. A Selection of Documents*, Göttingen 2018; *Gisela Holfter/Horst Dickel*, *An Irish Sanctuary. German-speaking Refugees in Ireland 1933–1945*, Berlin 2017; *Swen Steinberg/Anthony Grenville* (Hrsg.), *Refugees from Nazi-Occupied Europe in British Overseas Territories*, Boston 2020; *Natalie Eppelsheimer*, *Roads Less Traveled. German-Jewish Exile Experiences in Kenya, 1933–1947*, Oxford 2019; *Greg Burgess*, *The League of Nations and the Refugees from Nazi Germany*. James G. McDonald and Hitler's Victims, London 2016.

65 Vgl. *Sjöberg*, *The Powers and the Persecuted*, S. 178–206; *Daniel Cohen*, In *War's Wake. Europe's Displaced Persons in the Postwar Order*, New York 2012, S. 35–58.

Zweiten Weltkrieg.⁶⁶ In dem Jahrzehnt, das als gescheitertes Jahrzehnt der Flüchtlingshilfe gilt, entstanden somit zwei folgenreiche Konzepte: Die Idee, dass man Flüchtlinge im internationalen Recht verankern müsse, und der Gedanke, dass man Flucht durch eine gesteuerte Migrationsregulierung in geordnete Bahnen lenken könne. Es blieben tentative gedankliche Experimente, die geografisch auf Europa und bestimmte Flüchtlingsgruppen begrenzt waren. Nach dem Weltkrieg aber wurden sie teilweise in die Tat umgesetzt.

Und *drittens* veränderte sich das Tableau einflussreicher Akteure. Die USA traten an die Spitze flüchtlingspolitischer Bemühungen und es bildete sich eine Gruppe von Experten heraus, die das Politikfeld nach dem Zweiten Weltkrieg prägte. Sie stammten zu großen Teilen aus einer nach 1918 entstandenen Gruppe internationaler Rechtsexperten. In den 1930er-Jahren formulierten sie den Gedanken individueller Rechte, die nicht mehr an bestimmte kollektive Zugehörigkeiten gebunden waren, sondern jedem Menschen unveräußerlich zustanden. In den Besprechungen, die zu den ersten Flüchtlingskonventionen führten, etablierte sich eine flüchtlingspolitische Community. Viele Experten hatten einen jüdischen Hintergrund, einige waren selbst geflohen. Mark Vishniak, Boris Mirkine-Guetzevitch, Andrei Mandelstam, Hans Kelsen, Josef Kunz und Maximilian Koessler waren die wichtigsten Vertreter und ihre Bemühungen drehten sich um den Gedanken, dass man Individuen dadurch schützen müsste, dass man ihnen einen Ort im internationalen Recht verlieh. Ein weiterer bekannter Vertreter war Hersch Lauterpacht, der nach dem Zweiten Weltkrieg die Menschenrechtscharta vorbereitete. Bei Lauterpacht promovierte in den 1940er-Jahren Paul Weis, ein österreichischer Jude, der nach seiner Internierung in Dachau 1939 nach Großbritannien geflohen war und später die Genfer Flüchtlingskonvention entwarf. Eine weitere direkte Verbindungslinie in die Nachkriegszeit geht von den Angestellten der Flüchtlingsorganisationen des Völkerbunds aus. Gustave Kullmann etwa war in den 1930er-Jahren stellvertretender Hochkommissar. Später wurde er leitender Rechtsexperte in mehreren Nachkriegsorganisationen.⁶⁷

66 Vgl. *Susanne Heim*, International Refugee Policy and Jewish Immigration under the Shadow of National Socialism, in: *Caestecker/Moore*, Refugees from Nazi Germany and the Liberal European States, S. 14–46; *Susanne Heim*, Projekt ›M‹ – Roosevelts Pläne zur globalen Migrationsregulierung, in: *Leidschrift* 22, 2007, S. 123–139; *Matthew Frank*, The Myth of ›Vacant Places‹: Refugees and Group Resettlement, in: *ders./Reinisch*, Refugees in Europe, S. 121–125; *Henry Feingold*, Roosevelt and the Resettlement Question, in: *Marrus*, The Nazi Holocaust, S. 271–330.

67 Vgl. *Siegelberg*, Statelessness, S. 127–155; *Cabanes*, The Great War and the Origins of Humanitarianism, S. 164–173; *Gilad Ben-Nun*, The British-Jewish Roots of Non-Refoulement and Its True Meaning for the Drafters of the 1951 Refugee Convention, in: *Journal of Refugee Studies* 28, 2015, S. 93–117; *ders.*, The Israeli Roots of Article 3 and Article 6 of the 1951 Refugee Convention, in: *Journal of Refugee Studies* 27, 2014, S. 101–126; *Dzovinar Kévonian*, Les juristes juifs russes en France et l'action internationale dans les années vingt, in: *Dans Archives Juives* 34, 2001, H. 2, S. 72–94; *James Loeffler*, Rooted Cosmopolitans. Jews and Human Rights in the Twentieth Century, New Haven 2018; *Lyndsey Stonebridge*, Placeless People. Writing, Rights, and Refugees, Oxford/New York 2018.

Schwerpunkt Nr. 2 – Die Nachkriegszeit als ambivalente Vorgeschichte der Gegenwart

Die größte Beachtung hat die Forschung der *Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg* und der europäischen Flüchtlingskrise gewidmet. Die breit angelegte Bewältigung des Problems der Displaced Persons (DPs) hat in diesem Zusammenhang das größte Interesse hervorgerufen.⁶⁸ Auffällig ist dabei die Diskrepanz der Deutungsangebote: Einerseits betonen Forscher das groteske Missverhältnis zwischen humanitärer Rhetorik und politischer Praxis der Flüchtlingshilfe. Andererseits verorten Studien die Flüchtlingspolitik im Kontext der Gründung der Vereinten Nationen als erste Manifestation einer »Menschenrechtsrevolution« nach dem Zweiten Weltkrieg.⁶⁹

Vom Kriegsende im Singular zu sprechen, ist kaum zutreffend – zu unterschiedlich gestaltete sich die Endphase des Zweiten Weltkriegs. Will man die Erfahrungswelt von 1945 auf einen Nenner bringen, so stellte das Jahr für die Mehrheit der Zeitgenossen nicht einfach eine klare Zäsur dar. Viele erlebten die Lebensrealität der unmittelbaren Nachkriegszeit als eine lang gezogene Phase ohne Sicherheiten – auf diesen Nenner lassen sich die jüngsten Erkenntnisse zum Kriegsende bringen, die nicht mehr von einer knappen Stunde null, sondern vielmehr einer lang gezogenen Transformationsphase in der zweiten Hälfte der 1940er-Jahre sprechen.⁷⁰ Betrachtet man die Fluchtbewegungen dieses Jahrzehnts, drängt sich das Bild einer folgenreichen Übergangsphase umso mehr auf. Ethnische Säuberungen, Bürger-

68 Die ersten Studien zur Flüchtlingspolitik entstanden zwischen 1940 und 1960 und gingen auf ehemalige Fluchtexperten zurück: *Kulischer*, *Europe on the Move*; *Schechtman*, *European Population Transfers*; *Holborn*, *The IRO*; *dies.*, *Refugees. A Problem of Our Time. The Work of the UNHCR, 1951–1972*, New York 1975; *Jaques Vernant*, *The Refugee in the Post-War World*, Yale 1953; *Malcolm Proudfoot*, *European Refugees: 1939–1952. A Study in Forced Population Movement*, London 1956; *John Stoessinger*, *The Refugee and the World Community*, Minneapolis 1956; *Robert Kee*, *Refugee World*, London 1961; *Edgar Chandler*, *The High Tower of Refugee. The Inspiring Story of Refugee Relief throughout the World*, London 1959; *Elfan Rees*, *Century of the Homeless Man*, New York 1957; *James Carlin*, *Refugee Connection. Lifetime of Running a Lifeline*, London 1989; *Woodbridge*, *UNRRA*; *John Hope Simpson*, *The Refugee Problem. Report of a Survey*, New York 1939; zuletzt erschienen: *Cohen*, *In War's Wake*; *Ben Shephard*, *The Long Road Home. The Aftermath of the Second World War*, New York 2012; *Kim Salomon*, *Refugees in the Cold War*, Lund 1991. *Stefan-Ludwig Hoffmann/Sandrine Kott/Peter Romijn* (Hrsg.), *Seeking Peace in the Wake of War. Europe, 1943–1947* (War Conflict and Genocide Studies), Amsterdam University Press, Amsterdam 2015, 360 S., geb., 124,00 €.

69 Vgl. *G. Daniel Cohen*, *The »Human Rights Revolution« at Work: Displaced Persons in Postwar Europe*, in: *Stefan-Ludwig Hoffmann* (Hrsg.), *Human Rights in the Twentieth Century*, New York 2011, S. 45–62; *Shephard*, *The Long Road Home*, S. 368–415; *Wolfgang Jacobmeyer*, *Vom Zwangsarbeiter zum heimatlosen Ausländer. Die Displaced Persons in Westdeutschland*, Göttingen 1985; *Marc Wyman*, *DPs. Europe's Displaced Persons 1945–1951*, New York 1989; *Anna Holian/G. Daniel Cohen*, *Introduction*, in: *Journal of Refugee Studies* 25, 2012, S. 313–325; *Matthew Frank/Jessica Reinisch*, *Refugees and the Nation-State in Europe, 1919–59*, in: *JCH* 49, 2014, S. 477–490; *Loescher*, *The UNHCR and World Politics*, S. 50–81; *Kazimierz Bem*, *The Coming of a »Blank Cheque« – Europe, the 1951 Convention, and the 1967 Protocol*, in: *International Journal of Refugee Law* 16, 2004, S. 609–627; *Gilad Ben-Nun*, *From Ad Hoc to Universal. The International Refugee Regime from Fragmentation to Unity 1922–1954*, in: *Refugee Survey Quarterly* 34, 2015, H. 2, S. 23–44; *Göran Rystad* (Hrsg.), *The Uprooted. Forced Migration as an International Problem in the Post-War Era*, Lund 1990; *Katy Long*, *When Refugees Stopped Being Migrants: Movement, Labour and Humanitarian Protection*, in: *Migration Studies* 1, 2013, S. 4–26.

70 Vgl. *Stefan-Ludwig Hoffmann*, *Ins Freie fallen*, in: *Die ZEIT*, 29.4.2015.

kriege, Nationsentstehungen, die beginnende Dekolonisation und der Kalte, oft so heiße Krieg machten die Nachkriegsjahre zu den zahlenmäßig umfassendsten Fluchtjahren des 20. Jahrhunderts. Je nachdem, welche Schätzung man zugrunde legt, waren während und nach dem Krieg zwischen 175 und 200 Millionen Menschen auf der Flucht – fast jeder zehnte Mensch war Flüchtling.⁷¹

Noch während die Panzer rollten, arbeiteten die Alliierten Pläne für eine neue Weltordnung nach dem Krieg aus. Diese Planungen sind in den vergangenen Jahren genau unter die Lupe genommen worden. Die Alliierten gründeten neue Organisationen, entwarfen Projekte zur Weltverbesserung und kodifizierten Normen, um ein tragfähiges und dauerhaftes Friedenssystem zu etablieren. Humanitäre Hilfsbestrebungen⁷² und internationale Zusammenarbeit⁷³ erreichten im und nach dem Krieg ein ungekanntes Ausmaß. Ansätze der Zwischenkriegszeit wurden dabei aufgegriffen und erheblich erweitert. Ruft man sich den Isolationismus der 1930er-Jahre in Erinnerung, war das kaum vorauszusehen gewesen. So entstanden seit 1941 in England und den USA zahlreiche Institutionen, die sich mit Hilfsprogrammen und einer tragfähigen Friedensordnung für die Nachkriegszeit befassten. Seit 1943 wurden die Nachkriegsplanungen konkreter und lösten eine internationalistische Hochstimmung aus. Das schillerndste Beispiel des Internationalismus dieser Jahre war die von 44 Staaten gegründete »United Nations Relief and Rehabilitation Administration« (UNRRA), die Ende 1943 auf Drängen der USA entstand und die internationale Zusammenarbeit nach dem Krieg auf eine neue Basis stellen sollte. Auf ihrem Höhepunkt hatte sie 12.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus 33 Staaten. Ihre Kernaufgabe sah sie in technischer und logistischer Hilfsarbeit. Das Budget lag bei 3,3 Milliarden Dollar, das Einsatzgebiet war über mehrere Kontinente verteilt, die meisten Unterstützungszahlungen flossen nach China.⁷⁴ Das Wissen zur UNRRA speist sich einerseits aus den Veröffentlichungen der Institution selbst, die in mehreren Bänden die eigene Geschichte aufarbeitete, und basiert andererseits vor al-

71 Philipp Ther, »Integration gelingt fast immer«. Interview, in: getabstract journal, August 2020, URL: <<https://journal.getabstract.com/de/2020/09/09/integration-gelingt-fast-immer/>> [14.6.2022].

72 Der Begriff »Humanitarismus« beschreibt Initiativen und Programme, die sich zum Ziel setzen, menschliches Leid zu lindern. Das Spektrum reicht von gesundheitspolitischen Programmen über ernährungstechnische Hilfsaktionen bis zur Versorgung von Opfern großer Naturkatastrophen. Meist werden vier Wellen genannt: Das späte 19. Jahrhundert, die Nachkriegszeiten der Weltkriege und die 1990er-Jahre. Vgl. Eckel, Die Ambivalenz des Guten, S. 60–69 und 244–248; Paulmann, Conjunctions in the History of International Humanitarian Aid during the Twentieth Century; Louis A. Picard/Terry F. Buss, A Fragile Balance. Re-examining the History of Foreign Aid, Security, and Diplomacy, Sterling 2009.

73 Den Begriff »Internationalismus« überstrahlt eine Aura visionärer Weltverbesserung. Meist geht der Begriff darin auf, Versuche zu beschreiben, die darauf zielen, nationalstaatliche Modelle zu überholen und auf Modelle der Weltregierung zu setzen. Vgl. Paul Kennedy, Parlament der Menschheit. Die Vereinten Nationen und der Weg zur Weltregierung, München 2007; Mark Mazower, Die Welt regieren. Eine Idee und ihre Geschichte von 1815 bis heute, München 2013 (zuerst engl. 2012).

74 Vgl. Jessica Reinisch/Elizabeth White, The Disentanglement of Populations. Migration, Expulsion and Displacement in Post-War Europe, 1944–49, London 2011; Mark Mazower/Jessica Reinisch/David Feldman (Hrsg.), Postwar Reconstruction in Europe. International Perspectives, 1945–1949, Oxford 2011.

lem auf Arbeiten und Sammelbänden von Jessica Reinisch, die am Birkbeck College in London zentrale Entwicklungen, Prozesse, Akteurskonstellationen und Motivlagen zutage getragen hat.⁷⁵

Drei Gründe hat die Forschung angeführt, warum die internationale Zusammenarbeit nach dem Krieg so präzedenzlose Züge annahm. Für die Zeitgenossen rückte *erstens* die Welt durch technische Errungenschaften stärker zusammen. In einer interdependenten Welt schien alles mit allem zusammenzuhängen. Dieser Wahrnehmung nach konnte eine stabile Ordnung nur dann erreicht werden, wenn nationalstaatliche Alleingänge überwunden würden: Globale Probleme verlangten nach grenzübergreifender Kooperation. Deutlich wurde das besonders nach dem Abwurf der Atombomben im Sommer 1945. Die *zweite* Ursache resultierte aus einer Analyse der Vergangenheit. Die Nachkriegsplanungen durchzog eine Rhetorik der »zweiten Chance«. Der Kern der Diagnosen, warum man erneut in einen Weltkrieg geraten war, gründete auf der Annahme, dass der Umgang mit dem Ersten Weltkrieg nicht erfolgreich gewesen sei. Damals habe ein Plan gefehlt. Nun aber hatte die Staatengemeinschaft erneut die Möglichkeit, eine stabile Nachkriegsordnung zu begründen. Deshalb dachten die Planer groß. Es ging ihnen um nicht weniger als die Neukonstituierung der internationalen Ordnung. Die alliierten Planungsstäbe identifizierten zahlreiche Probleme, die einer weltweiten Regelung bedürftigen und nur grenzübergreifend zu bewältigen seien: Auf die große Katastrophe und globale Herausforderungen müsse man mit großen Aufbrüchen antworten. Auf dieser Überzeugung fußten die neuen UN-Sonderorganisationen, die auf eine technisch-unpolitische Lösung globaler Sachprobleme zielten und großen gesellschaftlichen Rückhalt besaßen. Ihnen lag die Annahme zugrunde, dass sich internationale Kooperation und politische Fragen trennen ließen.⁷⁶

Drittens dominierten sicherheitspolitische Erwägungen. Auf diese Gedanken ging die Gründung der Vereinten Nationen ab Frühjahr 1945 in San Francisco zurück. Die zentrale Frage der 51 Gründungsstaaten lautete, wie man die internationalen Beziehungen gestalten müsste, um einen zukünftigen Krieg zu vermeiden. Im Mittelpunkt der neuen Weltorganisation standen Kriegsprävention, Friedenswahrung und Sicherheitsmechanismen. Nicht nur dem neuen Sicherheitsrat lag dieser Geist der Sicherheit zugrunde. Auch die Initiativen auf dem Gebiet der Weltwirtschaft oder der Menschenrechte, im Bereich der Nukleartechnik oder der internationalen Strafjustiz waren von dem Gedanken durchzogen, künftige Gefahren für den Weltfrieden abzuwehren.⁷⁷

75 Jessica Reinisch, *Old Wine in New Bottles? UNRRA and the Mid-Century World of Refugees*, in: *Frank/dies.*, *Refugees in Europe*, S. 147–177; *dies.*, *Agents of Internationalism*, in: *CEH* 25, 2016, S. 195–205; *dies.*, *Auntie UNRRA at the Crossroads*, in: *Past & Present*, 2013, Nr. 218, S. 70–97; *ders.*, *Internationalism in Relief: The Birth (and Death) of UNRRA*, in: *Past & Present*, 2011, Nr. 210, S. 258–289; *dies.*, *Relief in the Aftermath of War*, in: *JCH* 43, 2008, S. 371–404; *dies.*, *‘We Shall Rebuild Anew a Powerful Nation’: UNRRA, Internationalism and National Reconstruction in Poland*, in: *JCH* 43, 2008, S. 451–476; *Woodbridge*, *UNRRA*.

76 Vgl. *Mazower*, *Der dunkle Kontinent*, S. 267–307; *ders.*, *Die Welt regieren*, S. 198–216; beispielhaft für eine der wichtigsten UN-Organisationen: *Zimmer*, *Welt ohne Krankheit*.

77 Vgl. *Jan Eckel*, *Weltsteuerung aus dem Geist der Sicherheit*, in: *51 Grad. Magazin der Stiftung Mercator* 9, 2016, H. 2, S. 12–15; *Ben Shephard*, *‘Becoming Planning Minded’: The Theory and Practice of Relief 1940–1945*, in: *JCH* 43, 2008, S. 405–419.

Dieser international-humanitäre Aufschwung blieb aber ein Intermezzo und der Traum von einer effektiven Weltregierung durch die Vereinten Nationen unerfüllt. Seit 1946 fuhren die größten Geldgeber, die USA und Großbritannien hatten 90 % der UNRRA finanziert, ihr Engagement massiv zurück – insbesondere dort, wo sowjetische Staaten beteiligt waren. In den USA und Großbritannien forderten die Parlamente, den Bereich der Nothilfe fortan an die verantwortlichen Staaten zu übergeben. Das große Experiment der UNRRA hatte somit nur eine kurze Halbwertszeit. Für die Flüchtlingshilfe traf das noch stärker zu.⁷⁸

Der Krieg hatte die Menschheit enturzelt. Nun war es an der internationalen Gemeinschaft, das Flüchtlingsproblem möglichst rasch zu beseitigen, um die internationalen Beziehungen zu stabilisieren und so die Etablierung einer dauerhaften Friedensordnung zu ermöglichen. Auf diesen Kern lässt sich die schon während des Kriegs begonnene Flüchtlingspolitik der Alliierten zuspitzen. In den alliierten Planungsstäben wurde global gedacht: Die Zeitgenossen deuteten das Flüchtlingsproblem der Nachkriegszeit als präzedenzlose Krise infolge eines präzedenzlosen Kriegs. Der Fokus lag auf der Bewältigung dieses Kriegsfolgeproblems. Während in anderen Bereichen, etwa für die Wirtschaft in Bretton Woods 1944, langfristige Strukturen diskutiert wurden, erkannten die Nachkriegsplaner in Flüchtlingen kein grundlegendes Problem. Eine dauerhafte Institutionalisierung flüchtlingspolitischer Strukturen stand nicht auf der Agenda. Für die Alliierten stellten Flüchtlinge eine kolossale Aufräumarbeit am Kriegsende dar. Der flüchtlingspolitische Diskurs gewann dabei weitaus früher an Konturen als die generellen Nachkriegsplanungen, schon seit der Évian-Konferenz 1938 intensivierten die Planungsstäbe der Alliierten ihre Überlegungen zum Flüchtlingsproblem des Weltkriegs. Besonders in Großbritannien und den USA formierte sich in der Öffentlichkeit zunehmend Druck gegen die Untätigkeit gegenüber der nationalsozialistischen Verfolgung, aber auch in den USA musste Roosevelt mehrmals versprechen, die Bemühungen für Flüchtlinge zu verstärken. Vorerst aber bewirkte das aus der Évian-Konferenz hervorgegangene internationale Flüchtlingskomitee wenig. Mit Kriegsbeginn kamen die Bemühungen zum Erliegen.⁷⁹

Seit 1943 dann erhielten die Hilfsbemühungen mehr Substanz. Das Ziel, das sich während der alliierten Nachkriegsplanungen herauskristallisierte, war, die Welt schnellstmöglich vom Flüchtlingsproblem zu befreien. 1943 entschieden sich die USA und Großbritannien auf der Bermuda-Konferenz, das IGCR neu zu beleben. In den alliierten Planungsstäben entstand dabei das Konzept der Displaced Persons. Der Begriff bezeichnete die Opfer der Vertreibung der Achsenmächte, verschleppte Zivilisten, Zwangsarbeiter oder Kriegsgefangene. Ihnen galt die Hauptsorge der Alliierten. Allein für Europa berechneten alliierte Studien elf Millionen DPs. Die Schätzungen für den asiatischen Raum waren weniger genau, aber ähnlich in der Größenordnung. Die Alliierten legten fest, dass die UNRRA diese Menschen nach Kriegsende rasch in ihre Vorkriegsheimat repatriieren sollte. Flüchtlingen zu helfen, wurde hierbei zur Sicherheitsmaßnahme, um die Lage auf dem Kontinent zu

⁷⁸ Vgl. *Shephard*, *The Long Road Home*.

⁷⁹ Vgl. *Jakob Schönhagen*, *Geschichte der internationalen Flüchtlingspolitik seit dem Zweiten Weltkrieg*, Göttingen (in Vorbereitung).

stabilisieren.⁸⁰ Das Drängen auf eine rasche Lösung hatte zudem einen wirtschaftlichen Aspekt, da die Betreuung der DP-Lager Millionen Dollar verschlang. Von Anfang an hielten die Planer die Hilfsbemühungen für eine befristete Angelegenheit. Seien erst alle DPs repatriiert, wäre das Problem gelöst.⁸¹

Der wichtigste Akteur dieser Hilfsmaßnahmen war das Militär, auch wenn insbesondere in Europa das Rote Kreuz wichtige Hilfe leistete. Die alliierten Streitkräfte brachten Nahrungsmittel in Flüchtlingslager, verteilten Impfungen und Medikamente, stellten die Fahrzeuge für die Repatriierungen zur Verfügung und führten die Listen über die Anzahl heimgekehrter oder noch verbleibender DPs.⁸² Die durchgeführten Rückführungen waren immens. In Europa repatriierten UNRRA und das alliierte Oberkommando sieben Millionen Menschen. Im pazifischen Raum organisierten Streitkräfte bis 1948 die Rückkehr von sechs Millionen Menschen.⁸³ Trotz dieser massiven Rückführungen ließ sich das Problem aber nicht beenden. Ebenso wie sich der Krieg vielerorts fortsetzte, hielt die Flucht an, überall brachen neue Krisen auf. Statt aber die Hilfe auszudehnen, kürzten die Vereinten Nationen ihre Programme.

Die Nachkriegspläne der Alliierten waren daher überholt, bevor ihre Umsetzung überhaupt erst so richtig beginnen konnte. Noch bevor die Alliierten den ersten Flüchtling repatriiert hatten, war klar: Eine Welt ohne Flüchtlinge würde sich kaum erreichen lassen – trotz der präzedenzlosen Rückführungsaktionen in Europa und im Pazifikraum. Bereits im Frühjahr 1945 hatten die Alliierten beobachtet, dass keineswegs alle DPs in Europa in ihre Heimat zurückkehren wollten. Zudem erhöhte sich die Zahl der DPs in den deutschen und österreichischen Besatzungszonen sogar noch, weil immer mehr jüdische Menschen aus Osteuropa in die DP-Lager strömten. Daraufhin legten die westlichen Alliierten fest, dass die DPs als »alliierte Bürger« nicht unter Zwang zu repatriieren seien. Bei den Sowjets stieß das auf harsche Kritik. Sie beharrten auf der restlosen und zur Not zwangsweisen Rückführung der DPs.⁸⁴

Das Gros der »Unrepatriierbaren« in Europa waren jüdische Flüchtlinge. Seit 1939 hatte insbesondere das State Department mit den internationalen Organisationen Ideen erarbeitet, wie man für sie eine neue Heimat finden könnte. Nun nach

80 Vgl. *Kulischer*, *Europe on the Move*, und *Schechtman*, *European Population Transfers*, plädierten für Bevölkerungstransfers als legitimes Mittel internationaler Befriedung; *Frank*, *The Myth of 'Vacant Places'*; *ders.*, *Making Minorities History*, S. 147–189; *Sjöberg*, *The Powers and the Persecuted*.

81 Vgl. *Ther*, »Integration gelingt fast immer«; *Cohen*, *In War's Wake*, S. 3–13; *Shephard*, *The Long Road Home*, S. 1–11.

82 Vgl. *Jacobmeyer*, *Vom Zwangsarbeiter zum heimatlosen Ausländer*.

83 Vgl. *Rana Mitter*, *Imperialism, Transnationalism, and the Reconstruction of Post-War China: UNRRA in China, 1944–7*, in: *Past & Present*, 2013, Nr. 218, S. 51–69; *Jiayi Tao*, *Uncovering International Aid in China from UNRRA, 1943–1947*, in: *Zeitgeschichte-online*, 7.12.2018, URL: <<https://zeitgeschichte-online.de/themen/uncovering-international-aid-china-unrra-1943-1947>> [7.10.2022]; *John W. Dower*, *Embracing Defeat. Japan in the Wake of World War II*, New York 2000; *Phil Orchard*, *Protecting the Internally Displaced. Rhetoric and Reality*, New York 2019.

84 *Salomon*, *Refugees in the Cold War*.

dem Krieg griffen die Nachkriegsplaner auf diese Konzepte zurück.⁸⁵ Für die Planer stellte der Neuansiedlungsgedanke eine humane Variante der in Potsdam beschlossenen ethnischen Vertreibungen dar. Besondere Tragweite entfaltete dieser Gedanke durch eine virulente Interdependenzwahrnehmung: Europas Probleme waren die Probleme der USA. Scheiterte der Wiederaufbau hier, war der Weltfrieden in Gefahr. Eine üppig ausgestattete Organisation sollte deshalb Regionen für die Siedlungsprojekte auswählen, um so den Kontinent zu entlasten. Diese Ideen waren von der Zuversicht durchdrungen, logistisch-planerische Antworten auf die Verwerfungen des Kriegs gefunden zu haben.⁸⁶

In den langwierigen UN-Diskussionen kristallisierte sich bis Ende 1946 eine Lösung heraus. Das als genuin europäisches Phänomen empfundene Problem der »Unrepatriierbaren« sollte demnach durch ein groß angelegtes Resettlement gelöst werden. Die USA drängten die westliche Staatengemeinschaft fortan, selbst Flüchtlinge aufzunehmen: Nur durch eine breit angelegte Lastenverteilung könne das Projekt erfolgreich sein. So entstand im Dezember 1946 eine neue UN-Sonderorganisation, die auf drei Jahre begrenzt war: die Internationale Flüchtlingsorganisation (IRO). Betrachtet man ihr Ergebnis, so sind die Errungenschaften der IRO fraprierend. Verortet man sie in der Geschichte der Flüchtlingspolitik, so wirkt sie wie eine geradezu utopische Realisierung einer kurzzeitigen Zusammenarbeit im Bereich der Flüchtlingshilfe.⁸⁷ Innerhalb von fünf Jahren siedelte die IRO über eine Million DPs in über 20 Ländern an. Nachdem die Staatengemeinschaft während des Kriegs nur in Ausnahmefällen bereit gewesen war, Fliehende aufzunehmen, öffneten die westlichen Staaten nun ihre Türen. Das Budget der neuen Organisation war viermal so hoch wie das der restlichen UN und ihrer Spezialorganisationen zusammengekommen.⁸⁸

Noch bevor die Flüchtlingsorganisation ihre Arbeit aufgenommen hatte, begannen 1947 in den Vereinten Nationen Diskussionen, inwiefern es in Zukunft Hilfsinstitutionen geben müsste. Die Entscheidungen der späten 1940er-Jahre hatten für das gesamte Politikfeld weichenstellenden Charakter. Mit dem Ende der IRO verringerten die Vereinten Nationen ihre flüchtlingspolitischen Bemühungen drastisch. Damit schufen sie einen durchsetzungsschwachen Politikbereich, dem ein eindeutiges Zentrum fehlte. Diese Entwicklung ist erklärungsbedürftig, denn Flüchtlingskrisen traten zum damaligen Zeitpunkt überall auf der Welt auf – in Indien und Pakistan flohen 18 Millionen Menschen vor der gewaltsamen Teilung, nach Deutschland strömten knapp 12 Millionen Vertriebene, im Nahen Osten flohen 500.000 Palästinenser aus Israel und aus den arabischen Staaten begann ein Exodus von Hunderttausenden Juden. In China allein flohen 90 Millionen Menschen vor den Folgen des

85 Vgl. *Stephen Porter*, *Benevolent Empire. US, Humanitarianism and the World's Dispossessed*, Pennsylvania 2017, S. 50–78.

86 Vgl. *Frank*, *Making Minorities History*, S. 43; *Ther*, *Die dunkle Seite der Nationalstaaten*; *Heim*, *Projekt »M«*; *Sjöberg*, *The Powers and the Persecuted*, S. 178–206; *Jacobmeyer*, *Vom Zwangsarbeiter zum heimatlosen Ausländer*, S. 123–203; *Cohen*, *In War's Wake*, S. 35–58 und 101–103; *Mazower*, *No Enchanted Palace*, S. 143 f.

87 Die Forschung hat sie nahezu durchweg positiv bewertet, vgl. *Cohen*, *In War's Wake*, S. 150–165; *Salomon*, *Refugees in the Cold War*, S. 239–359; *Orchard*, *A Right to Flee*, S. 140–173.

88 *Cohen*, *In War's Wake*.

Bürgerkriegs. Sowohl im nationalen als auch im internationalen Kontext forderten Staatsvertreter, Experten und NGOs deshalb immer wieder eine globale Organisation zur Lösung des globalen Problems. Doch letztlich ersetzte die UNO die europäische Flüchtlingsorganisation durch eine Doppelstruktur aus UNHCR und Genfer Flüchtlingskonvention – besonders die Entstehung der Konvention innerhalb der Vereinten Nationen ist in mehreren Artikeln zuletzt genauer in den Blick gerückt.⁸⁹ Damit reduzierten die Vereinten Nationen die Maßnahmen massiv. Geografisch begrenzten sie diese auf Europa und zeitlich auf Flüchtlinge, die vor 1951 geflohen waren. Diesem Verständnis zufolge waren Flüchtlinge ein Phänomen der Vergangenheit. Der 1950 installierte UNHCR sollte lediglich rechtlich beraten, nicht aber eigene Hilfsoperationen durchführen. Die Notoperationen für koreanische und palästinensische Flüchtlinge, welche die UNO kurz darauf initiierte, lagerte sie bewusst aus, um keine dauerhaften Strukturen zu etablieren. Flüchtlingshilfe fand fortan auf dem europäischen Kontinent und für Flüchtlinge aus kommunistischen Ländern statt.⁹⁰

Die Konvention sollte zur Bewältigung einer akuten und klar abgegrenzten Krise dienen. Erst Jahre später wurde sie schrittweise ausgeweitet, das New York Protocol etwa hob 1967 die territorialen und zeitlichen Beschränkungen der Konvention auf. Das war ebenfalls ein verschlungener Prozess. Durch die Dekolonisation konnten Staaten des Globalen Südens in den Vereinten Nationen neue und folgenreiche Mehrheiten bilden. Das führte teilweise zu einer symbolischen Umkehrung der Machtverhältnisse. In Flüchtlingsfragen drängten afrikanische und asiatische Staaten so darauf, die Einschränkungen der Flüchtlingskonvention aufzuheben. Erst auf diesen Druck hin bemühten sich westliche Staaten und der UNHCR am Ende der 1960er-Jahre um ein Update der Konvention. Diese Ausweitung wurde zu einem Zeitpunkt erlangt, als im diachronen Vergleich weltweit weniger Menschen auf der Flucht waren als zuvor. Als die Flüchtlingszahlen nach 1970 und besonders in den 1980er-Jahren aber wieder zunahmen, flohen erstmals Personen aus dem Globalen Süden in großer Zahl in den Norden. Erst in diesem Moment entfaltete die Flüchtlingskonvention eine globale Wirkung.⁹¹

Das Gros der Erkenntnisse zu diesen hier schablonenartig skizzierten Entwicklungen basiert auf älteren Veröffentlichungen. Denn bereits in der unmittelbaren Nachkriegszeit entstanden Arbeiten, die institutionsgeschichtlich das Handeln von UNRRA oder IRO aufarbeiteten. Sie gehören bis heute zu den substanziellsten Bei-

89 *Ulrike Krause*, Colonial Roots of the 1951 Refugee Convention and Its Effects on the Global Refugee Regime, in: *Journal of International Relations and Development* 24, 2021, S. 599–626; *Laura Madokoro*, Eurocentrism and the International Refugee Regime, in: *JMEH* 20, 2022, S. 34–39.

90 Vgl. *Schönhagen*, Geschichte der internationalen Flüchtlingspolitik seit dem Zweiten Weltkrieg; *Salomon*, Refugees in the Cold War.

91 Vgl. *Jakob Schönhagen*, Ambivalentes Recht. Zur Geschichte der Genfer Flüchtlingskonvention, in: *Geschichte der Gegenwart*, 11.7.2021, URL: <<https://geschichtedergewegentwart.ch/ambivalentes-recht-zur-geschichte-der-genfer-fluechtlingskonvention/>> [14.6.2022]; *ders.*, Ein vergessenes Jubiläum. Das »New York Protocol« von 1967 jährte sich im Jahr 2017 zum fünfzigsten Mal, in: *Zeitgeschichte-online*, 7.12.2018, URL: <<https://zeitgeschichte-online.de/themen/ein-vergessenes-jubilaeum>> [7.10.2022].

trägen zur Nachkriegszeit.⁹² Dasselbe gilt für die Ergebnisse eines ertragreichen Forschungskonsortiums aus der schwedischen Lund-Universität. Um den Rechtswissenschaftler Göran Rystad entstanden hier zu Beginn der 1990er-Jahre drei grundlegende rechts-politikhistorische Dissertationen zur Geschichte des IGCR, der Praxis der UNRRA und IRO sowie eine Studie zur Geschichte der UNHCR-Hilfe während des Algerienkriegs. Die Lund-Studien haben mit ihrem engen institutionellen Fokus empirisches Neuland erschlossen, die zentralen institutionengeschichtlichen Entwicklungen, vor allem im Zuge des Kalten Kriegs nach 1945, fundiert und ein Grundgerüst für das Verständnis der Flüchtlingspolitik geliefert.⁹³

Erst in den vergangenen beiden Jahrzehnten sind sie stark sekundiert worden. Zwei wichtige Werke stechen dabei hervor. Daniel Cohen untersucht in »In War's Wake« die internationalen Hilfsmaßnahmen für DPs nach dem Zweiten Weltkrieg. Er analysiert, wie die Alliierten die DPs erst repatriierten und anschließend die westlichen Staaten sich zu einer außergewöhnlichen Neuansiedlungsaktion durchrangten, die er als Teil der »menschenrechtlichen Revolution« nach 1945 deutet und deswegen von einer »Golden Age of European Refugees« spricht. Etwas breiter angelegt ist Ben Shephards Studie. Er startet noch im Krieg mit der Zwangsarbeiterschaft der Nationalsozialisten und beschreibt dann die anschließenden »langen Wege nach Hause« dieser zwangsverschleppten Menschen. Das Verdienst seiner Arbeit liegt darin, dass er Schlaglichter auf die Praxis der Helfenden sowie das Erleben der Vertriebenen wirft und so ein facettenreiches Panorama der DP-Geschichte entfaltet.⁹⁴

Zudem speist sich ein Gros des Wissens zur Nachkriegsflüchtlingshilfe aus den unzähligen Einzelarbeiten zum nationalen wie internationalen und staatlichen wie nichtstaatlichen humanitären Engagement als Ganzes nach dem Weltkrieg. Laure Humbert etwa hat hierzu 2021 eine umfassende Studie vorgelegt, die die französische Hilfspolitik gegenüber DPs in der Besatzungszone untersucht. Dabei profiliert sie die Erkenntnisse früherer Studien, indem sie den französischen Einsatz für DPs ausleuchtet. Sie deutet die Hilfe dabei als einen französischen Versuch, das internationale Renommee wiederherzustellen und sich möglichst rasch wieder im Konzert der großen Mächte zu etablieren. Sie verdeutlicht dabei einmal mehr, wie sehr die Rolle der Flüchtlingshilfe international davon abhing, wie sich das Engagement im Namen von Flüchtlingen für die Akteure der Hilfe politisch instrumentalisieren ließ.⁹⁵

Zwei Untersuchungskomplexe schließen sich eng an diese Nachkriegshilfe an, doch fallen sie zugleich ein wenig aus dem Raster: die Versorgung der vertriebenen Deutschen sowie die Handhabung der Teilungsflüchtlinge in Indien und Pakistan. Die internationale Gemeinschaft betrachtete diese Flüchtlingsgruppen nicht als internationale Aufgabe, sondern sah sie als Binnenvertriebene, deren Versorgung ihre

92 Vgl. *Kulischer*, *Europe on the Move*; *Schechtman*, *European Population Transfers*; *Holborn*, *The IRO*; *Woodbridge*, *UNRRA*; *Vernant*, *The Refugee in the Post-War World*.

93 Vgl. *Rystad*, *The Uprooted*; *Salomon*, *Refugees in the Cold War*; *Sjöberg*, *The Powers and the Persecuted*; *Cecilia Ruthström-Ruin*, *Beyond Europe. The Globalization of Refugee Aid*, Lund 1990.

94 *Cohen*, *In War's Wake*; *Shephard*, *The Long Road Home*.

95 *Laure Humbert*, *Reinventing French Aid. The Politics of Humanitarian Relief in French-Occupied Germany, 1945–1952*, Cambridge University Press, Cambridge 2021, 350 S., geb., 120,00 \$.

Heimatstaaten gewährleisten mussten. Auch wenn sich in beiden Ländern auch das Rote Kreuz und NGOs stark engagierten, blieben die Hilfsaktionen stark national geprägt. Eine internationale Geschichte dieser Hilfsprogramme steht daher noch aus; meist werden die Vorgänge in nationaler Perspektive erzählt.⁹⁶

Bald war die westliche Hilfe für Flüchtlinge nahezu ausschließlich vom Kalten Krieg geprägt, blieb aber vorwiegend auf Europa begrenzt. Laura Madokoro hat hierzu eine beachtliche Studie geliefert, in der sie analysiert, dass für chinesische Flüchtlinge im Westen in vielerlei Hinsicht andere Kriterien herangezogen wurden als für die Kommunismus-Flüchtlinge in Europa. Sie substantiiert erstmals den zutiefst rassistischen Charakter flüchtlingspolitischer Hilfsaktionen für außereuropäische Flüchtlinge. Ihnen sprach etwa der US-Kongress ab, tatsächliche Flüchtlinge zu sein. Während die Fliehenden aus Ungarn 1956 auch aufgenommen wurden, wenn sie eher aus wirtschaftlichen Gründen flohen, galten diese Muster nicht für chinesische Flüchtlinge, denen gerade vorgehalten wurde, aus ökonomischen Anreizen in die USA einreisen zu wollen.⁹⁷ Während man im Westen einer Aufnahme außereuropäischer Flüchtlinge also bereits in den 1950er-Jahren skeptisch gegenüberstand, war das Engagement zugleich doch ausgesprochen großzügig, wenn man Geflüchteten vor Ort helfen konnte. Dies manifestierte sich erstmals nach der Niederlage Frankreichs im Indochina-Krieg, als die US-Armee mit mehreren Hundert Militärschiffen mehreren hunderttausend Vietnamesen aus dem Norden in den Süden verhalf. Diese »Operation Passage to Freedom« hat bisher nur wenig Aufmerksamkeit hervorgerufen, gehört aber in Umfang und Schnelligkeit zu den beeindruckendsten vom Systemkonflikt geprägten Hilfsprogrammen.⁹⁸

Überhaupt herrscht in Bezug auf die Migrationsbewegungen, die im Zusammenhang mit dem Ende der Kolonialreiche stehen, eine forschersiche Zurückhaltung, ja mitunter kognitive Unsicherheit, wie diese Flüchtlingsgruppen überhaupt zu kategorisieren sind, die meist schon die Zeitgenossen umgetrieben hatte. Das Ungleichgewicht der Aufmerksamkeit aus dieser Zeit hat die Forschung übernommen: Während Fluchtprozesse, die durch den gewaltsamen Kampf der europäischen Mächte um ihre Kolonien im Globalen Süden entstanden, wenig substantielle Untersuchungen hervorgerufen haben, sind zuletzt einige Studien erschienen, die aber die Rückkehr europäischer Siedlergruppen untersuchen.⁹⁹ Wie sich die Gewalt der Kolonialherren in mehreren Dekolonisationskriegen zunehmend radikalisierte, hat zudem

96 Deutsche Beispiele aus diesem weiten Feld: *Andreas Kossert*, *Kalte Heimat. Die Geschichte der deutschen Vertriebenen nach 1945*, Berlin 2008; *R. M. Douglas*, »Ordnungsgemäße Überführung«. Die Vertreibung der Deutschen nach dem Zweiten Weltkrieg, München 2012; *Matthias Beer*, *Flucht und Vertreibung der Deutschen. Voraussetzungen, Verlauf, Folgen*, München 2011.

97 *Madokoro*, *Elusive Refuge*.

98 Vgl. *Ronald B. Frankum Jr.*, *Operation Passage to Freedom. The United States Navy in Vietnam, 1954–1955*, Lubbock 2007.

99 *Christoph Kalter*, *The Return from Africa and the Remaking of Portugal*, Cambridge 2022; *Pamela Ballinger*, *The World Refugees Made. Decolonization and the Foundation of Postwar Italy*, Cornell University Press, Ithaca 2020, 336 S., geb., 45,95 \$; *Giuliana Laschi/Valeria Deplano/Alessandro Pes* (Hrsg.), *Europe between Migrations, Decolonization and Integration (1945–1992)*, New York 2020; *Andrea L. Smith* (Hrsg.), *Europe's Invisible Migrants*, Amsterdam 2003; *Manuel Boruttau/Jan C. Jansen* (Hrsg.), *Vertriebene and Pieds-Noirs in Postwar Germany and France. Comparative Perspectives*, Basingstoke 2016; *Panikos Panayi*, *An Immigration History of Bri-*

vielfältiges Interesse hervorgerufen, die dadurch entstehenden Fluchtbewegungen aber nicht.¹⁰⁰

Ganz anders ist das mit der Ungarnkrise von 1956. Unzählige Studien haben die Umstände der Flucht der rund 200.000 Ungarinnen und Ungarn untersucht, die im Anschluss an die Niederschlagung des ungarischen Aufstands ins angrenzende Österreich und Jugoslawien flohen. In vielerlei Hinsicht gelten die Ungarnflüchtlinge als Symbol schlechthin – einerseits für die europäischen Fluchtbewegungen während des Kalten Kriegs, andererseits als Beleg für eine gelungene Aufnahmeaktion. Denn unter Führung der USA erfuhren die meisten Geflüchteten eine große und grenzübergreifende Anteilnahme und kamen in die Gunst groß angelegter Hilfsprogramme, die gleichzeitig für viele Flüchtlingsorganisationen zu einem Schlüsselprogramm wurden, das ihnen half, den Übergang von einer Nachkriegsorganisation zu einer festen Institution zu bewältigen. Kaum ein halbes Jahr nach dem Beginn der Flucht kamen so rund 180.000 Ungarinnen und Ungarn im Westen unter, die USA und Kanada gewährten am meisten Menschen Asyl, jeweils über 35.000 Personen fanden hier Zuflucht. Nach Großbritannien kamen 20.000 Flüchtlinge, in die Bundesrepublik 15.000, in die Schweiz 13.000 und nach Frankreich 12.400. Die Neuansiedlung hatte dabei auch wirtschaftliche Aspekte, die gut ausgebildeten Ungarn passten ins Anforderungsprofil der westlichen Staaten, in denen Hochkonjunktur herrschte. Die Ungarnkrise geriet für die westliche Staatengemeinschaft so zu einem einschneidenden und für das kulturelle Gedächtnis des Westbündnisses prägenden Ereignis. In Österreich ist die Erinnerung an die Krise bis heute zentral. Die erste im Fernsehen übertragene Flüchtlingskrise der Geschichte war ein Medienergebnis, das Time Magazine kürte den »Freedom Fighter« 1956 zur Person des Jahres. Die Geflohenen bestätigten das vorherrschende Bild des Flüchtlings in zugespitzter Form: Sie wurden als heldenhaft fliehende »freedom fighter« dargestellt. Mit ihrer Flucht aus dem Osten verkörperten sie die Überlegenheit des westlichen Systems.¹⁰¹

tain. Multicultural Racism since 1800, New York 2014; *Randall Hansen*, Citizenship and Immigration in Post-war Great Britain. The Institutional Origins of a Multicultural Nation, Oxford/New York 2000.

- 100 Drei erhellende Beispiele aus diesem Bereich: *Fabian Klose*, Menschenrechte im Schatten kolonialer Gewalt. Die Dekolonisierungskriege in Kenia und Algerien 1945–1962, München 2009; *Christiane Abele*, Kein kleines Land. Die Kolonialfrage in Portugal. 1961–1974, Göttingen 2017; *Matthew Connelly*, Fatal Misconception. The Struggle to Control World Population, Cambridge/London 2008.
- 101 Vgl. als kleine, aber keineswegs Vollständigkeit beanspruchende Auswahl: *Ibolya Murber/Zoltán Fónagy* (Hrsg.), Die ungarische Revolution und Österreich 1956, Wien 2006; *Andreas Gémes*, Austria and the 1956 Hungarian Revolution. Between Solidarity and Neutrality, Pisa 2008; *Maximilian Graf/Sarah Knoll*, Das Ende eines Mythos? Österreich und die Kommunismusflüchtlinge, in: *Börrtes Kuzmany/Rita Garstenauer* (Hrsg.), Aufnahmeland Österreich. Über den Umgang mit Massenflucht seit dem 18. Jahrhundert, Wien 2017, S. 206–229; *Maximilian Graf/Sarah Knoll*, In Transit or Asylum Seekers? Austria and the Cold War Refugees from the Communist Bloc, in: *Günter Bischoff/Dirk Rupnow* (Hrsg.), Migration in Austria, Innsbruck/New Orleans 2017, S. 91–111; *Ibolya Murber*, Betreuung und Integration von Ungarnflüchtlingen in Österreich 1956/57, in: *Stefan Karner/Barbara Stelzl-Marx* (Hrsg.), Migration. Flucht – Vertreibung – Integration, Graz/Wien 2019, S. 103–120; *Peter Haslinger*, Flüchtlingskrise 1956 – die Ungarische Revolution und Österreich, in: *Jerzy Kochanowski/Joachim von Puttkamer* (Hrsg.), (Nieco) inne spojrzeńie 1956. Eine (etwas) andere Perspektive, Warschau 2016, S. 125–156; *Brigitta Zierer*, Willkommen Ungarnflüchtlinge 1956?, in: *Gernot Heiss/Oliver Rathkolb* (Hrsg.), Asylland

Schwerpunkt Nr. 3 – Das späte 20. Jahrhundert und der Beginn der Abschottung

Seit einigen Jahren sind zudem die Flüchtlingssituationen in den Entwicklungsländern im *letzten Drittel des 20. Jahrhunderts* in den Fokus der Forschung gerückt. Hier kann man zwei Schwerpunkte entdecken: einerseits die Analyse der großen Hilfsprogramme im Globalen Süden, andererseits die Antworten des Nordens auf einen nun wahrgenommenen Ansturm von Geflüchteten aus dem Süden.

Will man die großen Linien dieser Entwicklung erfassen, kann man folgendes Narrativ erkennen: Seit der Etablierung einer globalen Flüchtlingshilfe in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg begannen westliche Staaten, Mechanismen zu entwickeln, um diese de facto auszuhebeln. Die Drittstaatenregelungen der Abkommen von Dublin oder des deutschen Asylkompromisses unterminierten das Non-Refoulement-Gebot der Genfer Flüchtlingskonvention, indem sie die staatlichen Grenzen in Drittstaaten verschoben. Sie verhinderten, dass Flüchtlinge überhaupt in den Aufnahmeländern einen Asylanspruch formulieren konnten. Damit riegelten sich Deutschland und Europa gegenüber einer Zuwanderung auf dem Asylweg weitgehend ab und übertrugen die Verantwortung auf die Staaten an den EU-Außengrenzen. Als infolge des Syrienkriegs in den 2010er-Jahren über eine Million Personen nach Europa flohen, trugen diese Mechanismen nicht mehr. Durch mehrere Absprachen mit Drittstaaten außerhalb Europas reinstallierte die EU im Anschluss an die sogenannte Flüchtlingskrise ihr System, sich vor einer Einwanderung durch das Asylrecht abzuschotten.¹⁰²

Am Anfang dieser Entwicklung haben viele Studien zwei Prozesse beziehungsweise ereignishafte Entwicklungen ausgemacht – einmal das Ende der aktiven Anwerbepolitik westeuropäischer Staaten¹⁰³ und zudem die Handhabe der vietnamesischen ›Boatpeople‹. Amanda Demmer hat 2021 eine wichtige Gesamtdarstellung zur internationalen Versorgung und Handhabe der vietnamesischen Flüchtlinge und ›Boatpeople‹ nach dem Rückzug der USA 1975 bis 2000 vorgelegt. Sie verortet die Initiativen in drei Kontexten: erstens dem aufkommenden parlamentarischen Protest an der Vietnampolitik der Exekutive; zweitens im Kontext der Verschränkung zweier Politikfelder, die in den 1970er-Jahren ihren Durchbruch erlebten: Humanitarismus und Menschenrechte; sowie drittens im Zusammenhang der Verschiebung zentraler flüchtlingspolitischer Konzepte, im Wesentlichen die Bewusstwerdung, dass Flüchtlingsleiden auch im Globalen Süden stattfinden könne. Hierbei fielen im Fall der großzügigen ›Boatpeople‹-Aufnahme im Westen – knapp 1,5 Millionen Vietnamesinnen und Vietnamesen erhielten immerhin bis in die 1990er-Jahre Aufnahme in westlichen Staaten – mehrere Entwicklungen zusammen: Zum einen nahmen westliche Staaten die ›Boatpeople‹ als Flüchtlinge vor dem Kommunismus und als erste außereuropäische Flüchtlingsgruppe verhältnis-

wider Willen: Flüchtlinge in Österreich im europäischen Kontext seit 1914, Wien 1995, S. 157–172.

102 Für die Hilfspolitik in Syrien vgl. *Jehan Bseiso/Michiel Hofman/Jonathan Whittall* (Hrsg.), *Everybody's War. The Politics of Aid in the Syria Crisis*, Oxford University Press, Oxford/New York 2021, 240 S., geb., 29,95 \$.

103 Vgl. *Gatrell*, *The Unsettling of Europe*, S. 197–214; *Marcel Berlinghoff*, *Das Ende der ›Gastarbeit‹. Europäische Anwerbestopps 1970–1974*, Paderborn/München etc. 2013.

mäßig großzügig auf. Zum anderen zeigte sich hierbei die neue Virulenz zivilgesellschaftlichen Engagements im Namen von Leid im Globalen Süden, die sich seit Biafra immer stärker manifestiert hatte.¹⁰⁴

Mit diesen großen Hilfsaktionen seit den späten 1960er-Jahren etablierte sich allmählich eine Art Notfallsystem zur Versorgung von Flüchtlingen, das jüngst Florian Hannig untersucht hat. Er analysiert die Entstehung einer institutionalisierten humanitären Nothilfe im Kontext der Hilfsprogramme in Biafra und Bangladesch. Demnach sei erst mit den großen humanitären Hilfsaktionen am Ende der 1960er- und zu Beginn der 1970er-Jahre innerhalb der internationalen Gemeinschaft die Überzeugung entstanden, dass es grenzübergreifender Institutionen und Hilfsprogramme bedürfe, die in Krisenfällen zur Versorgung von Menschen in Not zur Verfügung stünden. Das entsprang oftmals Zufällen oder lag in der Dynamik politischer Konfliktlagen begründet wie etwa im Falle Bangladeschs, folgte aber in erster Linie der Erkenntnis, dass Menschen in Not ein Anrecht auf Hilfsprogramme hatten.¹⁰⁵

Dieser neue Schwerpunkt bettet sich ein in eine länger zurückreichende Reihe vor allem sozialwissenschaftlicher Analysen der Versorgung von Flüchtlingen in Lagern seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. Wo lagen zu den jeweiligen Zeitpunkten die Ursachen für Flucht und Vertreibung? Kann man sie nach Modellen und übergreifenden Strukturen ordnen? Kann man daraus Lehren und Handlungsanweisungen für gegenwärtige Situationen ableiten? Welche Funktionen hatten Flüchtlingslager? Und welche Folgen haben humanitäre Hilfsaktionen für die Aufnahmeländer und die Flüchtlinge? Das sind Fragen, von denen sich diese oftmals anthropologischen und soziologischen Studien haben leiten lassen.¹⁰⁶

Zudem haben in diesem Untersuchungskomplex Arbeiten zu Flucht- und Migrationsbewegungen auf dem asiatischen Kontinent viel historische Tiefenschärfe beige-steuert.¹⁰⁷ Gleichzeitig sind die millionenhaften Fluchtbewegungen und ihre politische Handhabe im Nahen Osten und im subsaharischen Afrika, wie sie sich in den

104 *Amanda C. Demmer*, *After Saigon's Fall. Refugees and US-Vietnamese Relations, 1975–2000* (Cambridge Studies in US Foreign Relations), Cambridge University Press, Cambridge/New York 2022, 328 S., brosch., 24,99 \$.

105 *Florian Hannig*, *Am Anfang war Biafra. Humanitäre Hilfe in den USA und der Bundesrepublik Deutschland*, Frankfurt am Main/New York 2021.

106 Vgl. *Barbara Harrell-Bond*, *Imposing Aid. Emergency Assistance to Refugees*, Oxford/New York 1986; *Fiona Terry*, *Condemned to Repeat? The Paradox of Humanitarian Action*, New York 2002; *Jennifer Hyndman*, *Managing Displacement. Refugees and the Politics of Humanitarianism*, Minnesota 2000; *Sarah Kenyon Lischer*, *Dangerous Sanctuaries. Refugee Camps, Civil War, and the Dilemmas of Humanitarian Aid*, Ithaca 2005; *Michel Agier*, *Managing the Undesirables. Refugee Camps and Humanitarian Government*, Cambridge 2011; *Kirsten McConnachie*, *Governing Refugees. Justice, Order and Legal Pluralism*, New York 2014; *Katharina Inhetveen*, *Die politische Ordnung des Flüchtlingslagers. Akteure – Macht – Organisation*, Bielefeld 2010.

107 Vgl. *Madokoro*, *Elusive Refugee*; *Uditi Sen*, *Citizen Refugee. Forging the Indian Nation after Partition*, Cambridge University Press, Cambridge/New York etc. 2018, 300 S., geb., 105,00 \$; *Thomas Kauffmann*, *The Agendas of Tibetan Refugees. Survival Strategies of a Government-in-Exile in a World of International Organizations*, New York 2015; *Paulomi Chakraborty*, *The Refugee Woman. Partition of Bengal, Gender, and the Political*, Oxford/New York 2019. *Nianshen Song*, *Making Borders in Modern East Asia. The Tumen River Demarcation, 1881–1919*, Cambridge University Press, Cambridge 2018, 323 S., brosch., 32,99 \$; *Haimanti Roy*, *The Partition of India*, Ox-

1980er- und 1990er-Jahren abspielten, bisher noch kaum ausgeleuchtet worden. Wenn überhaupt, haben einzelne Artikel erste Blickwinkel erschlossen und beispielsweise die neuen Lösungsansätze des UNHCR in den 1980er-Jahren analysiert. Gerade in der Analyse dieses an Flüchtlingskrisen und großen Hilfsprogrammen so reichen Jahrzehnts liegt das Potenzial, überraschende Kausalitäten aufzudecken und vielschichtige Problemkomplexe zu erschließen und gleichzeitig neue Perspektiven zu eröffnen, die es ermöglichen, auch die vorausgegangenen Dekaden analytisch tiefer zu durchdringen.¹⁰⁸

Zuletzt haben Studien den Fokus auf die Zeit nach dem Kalten Krieg gerichtet. Sie heben hervor, wie westliche Staaten sich seither gegenüber Flüchtlingen aus dem Globalen Süden abgrenzen, ohne aus den internationalen Rechtsabkommen auszutreten. Zwei Syntheseversuche stechen hervor: David Scott FitzGerald beschreibt die Exterritorialisierungsmaßnahmen westlicher Demokratien dabei als eine Art »Fernbedienung« der Migrationspolitik, die verhindert, dass Flüchtlinge überhaupt die Grenzen erreichen können, an denen die Normen des internationalen Flüchtlingsrechts greifen könnten. Er substanziiert seine Analyse anhand der amerikanischen Politik der Pushbacks, der australischen Pazifikpolitik sowie der europäischen Dublin-Regeln.¹⁰⁹ Ganz ähnlich beschreibt Daniel Ghezelbash die jüngere Geschichte internationaler Asylpolitik als Geschichte eines »verlorenen Refugiums«. Er charakterisiert australische und US-amerikanische Lösungsansätze dabei als eine Art Lernfolie für Regelungen in Europa, die schließlich zu einer flächendeckenden Abwendung gegenüber der Aufnahme von außereuropäischen Flüchtlingen führte.¹¹⁰

Tatsächlich kam es in den 1980er-Jahren zu einer geradezu globalen Asylkrise. Als die Flüchtlingszahlen stiegen, schloss die Staatengemeinschaft die Grenzen und entwickelte mehrere Methoden, um das internationale Flüchtlingsrecht auszuhebeln. Australien, die USA und Westdeutschland zum Beispiel reagierten auf die steigenden Flüchtlingszahlen am Ende des Kalten Kriegs, indem sie das Asylrecht modifizierten, ohne es außer Kraft zu setzen. Sie ergänzten das Asyl durch Vorfeldmaßnahmen, Deals mit Transitstaaten, strengere Visaregelungen oder durch das Abfangen von Flüchtlingen. Sie griffen also ein, bevor die Flüchtlinge die jeweiligen Länder oder Regionen erreichten und die rechtlichen und ethischen Schutzstandards greifen konnten.¹¹¹ Hierbei zeigte sich, dass die Staatengemeinschaft nicht bereit war, sich in die eigene Einwanderungspolitik hineinreden zu lassen. Als die

ford/New York 2019; *Vazira Fazila-Yacoobali Zamindar*, *The Long Partition and the Making of Modern South Asia. Refugees, Boundaries, Histories*, New York 2007; *Yasmin Khan*, *The Great Partition. The Making of India and Pakistan*, New Haven 2007.

108 Vgl. *Bresselau von Bressendorf*, *Über Grenzen*; *James Milner*, *Refugees, the State and the Politics of Asylum in Africa*, Basingstoke/New York 2009.

109 *FitzGerald*, *Refuge beyond Reach*; ähnlich, aber kulturanthropologisch orientiert: *Bernd Kasparek*, *Europas Grenzen: Flucht, Asyl und Migration. Eine kritische Einführung*, Bertz + Fischer Verlag, Berlin 2017, 153 S., brosch., 8,00 €.

110 *Ghezelbash*, *Refugee Lost*.

111 Vgl. *Stefan Luft*, *Die Flüchtlingskrise. Ursachen, Konflikte, Folgen*, Verlag C. H. Beck, München 2016, 128 S., brosch., 8,95 €; *Daniel Thym*, *Sollbruchstellen des deutschen, europäischen und internationalen Flüchtlingsrechts*, Berlin/Boston 2019; *Cathryn Costello*, *The Human Rights of Migrants and Refugees in European Law (Oxford Studies in European Law)*, Oxford University

Flüchtlingzahlen in die Höhe schossen, sank die Bereitschaft, die universellen Normen zu realisieren. Dieser Prozess spielte sich parallel zu einer Doppelentwicklung ab: Das wirtschaftliche Wachstum der Wirtschaftswunderjahre nahm ebenso ab wie der Aufnahmewille der Einwanderungsgesellschaften. Rezession und Asyl bedeuteten eine »doppelte Herausforderung«.¹¹²

Australien etwa nahm zwischen 1977 und 1983 70.000 ›Boatpeople‹ auf. Die Regierung von Premierminister Malcolm Fraser legte ein geregeltes Verfahren für die Flüchtlingsaufnahme in Australien fest. Irreguläre, unkontrollierte Migration hingegen galt als Schreckbild. Die Regierung schloss daher Abkommen mit den Transitländern. Australien bot Malaysia und Indonesien an, Flüchtlinge aufzunehmen, wenn im Gegenzug verhindert würde, dass Boote unkontrolliert in Richtung Australien ablegten. Fraser exterritorialisierte damit Australiens Grenzen, um eine »unkontrollierte« Flüchtlingszuwanderung zu verhindern. Frasers »Holding-the-Boats«-Politik ging auf: 1976 zählte die Regierung 111 irreguläre Bootsankünfte, 1977 waren es 868, bis 1980 senkte die Fraser-Administration die Anzahl auf 0, nur 1981 lag sie wieder bei 30. Bis 1989 kam dann kein weiteres irreguläres Boot an.¹¹³

Unter Ronald Reagan betrieben auch die USA eine Exterritorialisierung der Aufnahmepolitik. Die Administration gewährte zwar weiterhin Menschen Asyl, die aus dem kommunistischen Osteuropa, der Sowjetunion oder Indochina flohen, begrenzte aber die Aufnahme von Flüchtlingen insgesamt massiv. Die Reagan-Verwaltung stellte sich aktiv gegen eine sowjetische Expansion in der ›Dritten Welt‹ und unterstützte dazu militante Gruppen, die gegen sowjetisch geförderte Regime kämpften. Die Rüstungsausgaben schossen deshalb in neue Höhen. In diesem Zusammenhang erhielten die sogenannten Refugee Warriors eine zentrale Rolle im Kampf gegen den Kommunismus. In Zentralamerika entwurzelten diese »proxy wars« des Systemkonflikts in Guatemala, El Salvador und Nicaragua rund zwei Millionen Menschen. Diesen Flüchtlingen aber gewährte die Reagan-Administration nur in Ausnahmefällen Aufnahme. Vielmehr wurde deren Flucht zum Argument dafür, sich stärker militärisch in Zentralamerika zu engagieren. Denn breite sich dort der Kommunismus aus, warnte Reagan, stünde man vor »einer Flut von Flüchtlingen und einer direkten Bedrohung unserer südlichen Grenze«.¹¹⁴ Die Überprüfung der Asylanträge, die für die ›Boatpeople‹ ausgesprochen lax vorgenommen worden war, wurde fortan akribisch durchgeführt und oft zum Nachteil der Flücht-

Press, Oxford 2016, 384 S., geb., 110,00 \$; Alexander Betts/Gil Loescher (Hrsg.), *Refugees in International Relations*, Oxford/New York 2011.

112 Vgl. *Gatrell*, *The Unsettling of Europe*, S. 197–214.

113 Vgl. *Gerald Knaus*, *Welche Grenzen brauchen wir? Zwischen Empathie und Angst – Flucht, Migration und die Zukunft von Asyl*, München 2020, S. 108–120; *Claire Higgins*, *Asylum by Boat. Origins of Australia's Refugee Policy*, Sidney 2017; *Irial Glynn*, *Asylum Policy, Boat People and Political Discourse. Boats, Votes and Asylum in Australia and Italy*, London 2016; *Klaus Neumann*, *Refuge Australia: Australia's Humanitarian Record*, Sydney 2004; *J. Olaf Kleist*, *Political Memories and Migration. Belonging, Society, and Australia Day*, London 2016.

114 Zit. nach: *Carl J. Bon Tempo*, *Americans at the Gate. The United States and Refugees during the Cold War (Politics and Society in Modern America)*, Princeton University Press, Princeton 2008, 288 S., geb., 60,00 \$, S. 189.

linge ausgelegt.¹¹⁵ 1981 verabschiedete die Regierung eine Verordnung, die erlaubte, Boote abzufangen und zurückzuschicken. Das Vorgehen wurde zum Modell. Die Clinton-Administration etablierte auf dieser Erfahrung aufbauend in den 1990er-Jahren für kubanische Flüchtlinge die »Wet foot, dry foot«-Politik. Mit dem Castro-Regime handelten die USA aus, dass Kuba diejenigen Flüchtlinge, welche die USA auf hoher See abfangen, zurücknehmen müsse. Gleichzeitig aber sagte die Regierung zu, in einem geregelten Verfahren weiterhin kubanische Migranten aufzunehmen. Wer durch dieses Verfahren mit einem »trockenen Fuß« in den Staaten ankam, wurde aufgenommen, wer aber auf offener See mit »nassem Fuß« abgefangen wurde, den schickte die Küstenwache zurück nach Kuba. Die Zahl der aufgenommenen Flüchtlinge sank so tatsächlich. Lag sie 1980 noch bei 800.000, gewährten die USA 1986 schließlich nur 67.000 Flüchtlingen Zugang.¹¹⁶

Auch nach Europa flohen in den 1980er-Jahren zunehmend Flüchtlinge aus dem Globalen Süden. Nach dem Ende des wirtschaftlichen Booms der Nachkriegszeit wandten sich die europäischen Staaten von der Politik der gezielten Arbeiteranwerbung ab. Die Zuwanderung in diese Staaten nahm aber nicht ab. Wahrscheinlich stellten nun mehr Menschen Asylanträge, weil sie nach dem Ende der offenen Gastarbeiter-Anwerbung seltener die Möglichkeit hatten, über Anwerbeverträge nach Europa zu kommen. In diesem Kontext kam die Rede von »Scheinasylanten«, »Wirtschaftsflüchtlingen« und »Asylbetrügnern« auf. Dadurch nahmen die westlichen Regierungen Migration zunehmend als einen unkontrollierten Prozess wahr und wirkten mit einer restriktiven Auslegung bestehender Normen entgegen.¹¹⁷ Eine vorgelagerte Visumpolitik sollte fortan den Zuzug aus dem Globalen Süden in geregelte Bahnen lenken. Waren zuvor noch nahezu alle Asylanträge positiv beschieden worden, wurde nun die Mehrheit abgelehnt.¹¹⁸

Dabei ist das Vorgehen Westdeutschlands ein illustratives Beispiel. Während die Zahl der Asylsuchenden in den 1970er-Jahren sehr klein war und in der Öffentlichkeit kaum beachtet wurde, begann sich dies um 1980 zu ändern. Die Machtübernahme der Islamisten im Iran, der Bürgerkrieg im Libanon, vor allem aber der Militärsputsch in der Türkei im September 1980 zogen große Fluchtbewegungen nach sich. Erstmals wurde der Begriff »Asyl« in der Bundesrepublik einer breiteren Öffentlichkeit geläufig. Zum Hauptargument gegen eine Aufnahme wurde der Verdacht, die Flüchtlinge kämen aus wirtschaftlichen, nicht aus politischen Gründen ins Land. Der Zusammenbruch der kommunistischen Länder im Machtbereich der Sowjetunion ließ die Zahl der Flüchtlinge nach Deutschland ansteigen. Mit der Öffnung der Grenzen in Osteuropa nahm die Zahl der Asylbewerber dann erneut dras-

115 Vgl. *María Cristina García*, *Seeking Refuge*. Central American Migration to Mexico, the United States, and Canada, Berkeley 2006; *Elizabeth G. Ferris*, *The Central American Refugees*, New York 1987; *Goodman*, *The Deportation Machine*.

116 Vgl. *Orchard*, *A Right to Flee*, S. 216–221; *FitzGerald*, *Refuge beyond Reach*, S. 71–160; *Bon Tempo*, *Americans at the Gate*, S. 179–196; *David Reimers*, *Unwelcome Strangers*. American Identity and the Turn against Immigration, New York 1998; *Daniel J. Tichenor*, *Dividing Lines*. The Politics of Immigration Control in America, Princeton 2002.

117 Vgl. *Gatrell*, *The Unsettling of Europe*, S. 249–271.

118 Vgl. *Didier Fassin*, *Vom Rechtsanspruch zum Gunsterweis*. Zur moralischen Ökonomie der Asylvergabepraxis im heutigen Europa, in: *Mittelweg* 36 25, 2016, H. 1, S. 62–78; *E. Valentine Daniel/John Chr. Knudsen* (Hrsg.), *Mistrusting Refugees*, Berkeley/Los Angeles 1995.

tisch zu, von knapp 57.000 im Jahr 1987 auf 438.000 im Jahr 1992. Hatten sich 1987 legal etwa 700.000 Flüchtlinge in Deutschland aufgehalten, waren es 1993 bereits 1,9 Millionen. Um die Zahl der Asylsuchenden zu begrenzen, drängte die Union-FDP-Regierung auf eine Änderung des Asylartikels, wonach Asyl nur beantragen kann, wer nicht aus einem sicheren Drittstaat einreist. Durch den sogenannten Asylkompromiss riegelte sich Deutschland am Beginn der 1990er-Jahre gegen eine Zuwanderung auf dem Asylweg ab. Es ist bezeichnend für den Forschungsstand, dass die zentralen Einsichten in diese Entwicklung immer noch auf die wegweisende Arbeit von Ulrich Herbert zurückgehen, die vor über 20 Jahren erschienen ist: Der politische Umgang mit Flüchtlingen hat lange kein großes Erkenntnisinteresse hervorgerufen, wenn überhaupt folgte er hierzulande immer wieder konjunkturellen als großen »Krisen« wahrgenommenen Einwanderungsschüben. Dadurch, so Herbert, habe sich ein zyklisches Debattenmuster etabliert, das einer »Fiktion der Voraussetzungslosigkeit« folge, demnach »plötzlich ganz neue Probleme aufgetaucht« seien. Tatsächlich aber werde die Debatte um den Zuzug von Ausländern seit etwa 120 Jahren unter den im Wesentlichen gleichen Fragestellungen und mit den gleichen Frontlinien geführt.¹¹⁹

Zuletzt entfaltete sich auch auf dem afrikanischen Kontinent seit 1970 eine Asylkrise, die insbesondere James Milner historisch ausgeleuchtet hat. Er zeigt, dass das Verhalten der afrikanischen Staaten zunehmend im fundamentalen Gegensatz zu den politischen Richtlinien der 1960er-Jahre stand, als viele der postkolonialen Staaten Flüchtlinge großzügig in ländlichen Siedlungen aufgenommen hatten. Die vielen autoritären Systeme, die sich im Laufe der 1980er-Jahre hier an die Macht putschten, sorgten einerseits für einen Anstieg der Flüchtlingszahlen, der sich durch den sich verschärfenden Kalten Krieg und mehrere Stellvertreterkriege weiter zuspitzte – bis 1990 stieg die Zahl der Flüchtlinge in Afrika auf 5,8 Millionen an, 1970 noch hatte sie bei einer Million gelegen. Hinzu kamen ein schleppendes Wirtschafts- und ein rasantes Bevölkerungswachstum. Andererseits verhielten sich viele der autoritären Systeme fortan ähnlich wie die Industriestaaten des Nordens. Sie fingen Flüchtlinge an der Grenze ab und brachten sie in Camps unter. Über die Funktion dieser Lager besteht eine Fülle an soziologischer Literatur. Den Forschungsstand geprägt haben die Arbeiten von Barbara Harrell-Bond, die als erste in empirischen Feldstudien herausarbeitete, dass Lager für die Geldgeberstaaten einen dreifachen Zweck erfüllten: Sie machten Flüchtlinge sichtbar, leichter zu kontrollieren und erhöhten so die Chance, Hilfsgelder zu akquirieren. Und doch sorgte diese unpolitische Versorgung von Flüchtlingen in Lagern oftmals für die Verlängerung vieler Krisen – besonders scharf wurde das beispielsweise kritisiert, als Ende der 1970er-Jahre bekannt wurde, dass einige der *génocidaire* der Roten Khmer Zugang zu den Hilfsmitteln des UNHCR hatten. Debatten über derartige Vorfälle fügten sich ein in die in den 1990er-Jahren verstärkt geführte Diskussion über die

119 Zitat: Herbert, Geschichte der Ausländerpolitik, S. 8; Stefan Luft/Peter Schimany (Hrsg.), 20 Jahre Asylkompromiss. Bilanz und Perspektiven, Bielefeld 2014; Klaus J. Bade, Ausländer – Aussiedler – Asyl. Eine Bestandsaufnahme, München 1994.

Sinnhaftigkeit humanitärer Interventionen.¹²⁰ Diese Perspektive hat zuletzt Ulrike Krause mit einer Arbeit über das (Zusammen-)Leben in ugandischen Flüchtlingslagern erweitert.¹²¹ Sie legt den Fokus auf Gewalt an Frauen und zeigt zentrale Verfehlungen humanitärer Hilfe in Flüchtlingslagern auf. Mithilfe dieser Camps lokalisierten die Flüchtlingsorganisationen und Staaten die Geflüchteten an einem Ort und verhinderten, dass sich diese frei im Land bewegten oder dass das internationale Flüchtlingsrecht für sie greifen würde. So nahm die Zahl der Menschen in Flüchtlingslagern stark zu. Auch in Afrika stellten sich die Staaten somit durch vorgelagerte Maßnahmen gegen das Asylrecht, ohne es aufzugeben.¹²²

Institutionen und die USA – Akteure im Zentrum der Forschung

Innerhalb dieser mittlerweile intensiver ausgeleuchteten Zeiträume kann man mehrere Schwerpunkte herausarbeiten. In erster Linie stehen einige Akteursgruppen hervor, die in den vergangenen Jahrzehnten ins Zentrum der Forschung gerückt sind. Entgegen seiner anfänglich beschränkten Handlungsfähigkeit hat der UNHCR eine prominente Rolle eingenommen. Mehrere Studien haben herausgearbeitet, welche gewaltigen Herausforderungen das »unpolitische« Kommissariat in der internationalen Politik zu bewältigen hatte, um seinem zunehmend ausgeweiteten Mandat als globale Organisation für alle Flüchtlinge weltweit gerecht zu werden. Die beiden ehemaligen UNHCR-Mitarbeiter Gil Loescher und Volker Türk haben dazu die beiden zentralen Werke veröffentlicht. Loescher zeichnet in seinem Standardwerk dicht die Entwicklung des UNHCR von einer unbedeutenden Institution zu einer der größten humanitären Organisationen der Welt nach und beschreibt, wie sich der UNHCR darum bemühte, in den internationalen Beziehungen seine Position auszubauen, indem er sich als technische und unpolitische Hilfsorganisation darstellte, sich dabei immer wieder geschickt in den Systemkonflikt einschrieb und so insbesondere von den USA Unterstützung erhielt – etwa 1956 für die ungarischen oder in den 1980er-Jahren für die afghanischen Flüchtlinge. Türks rechtswissenschaftliche Analyse von 1992 hingegen liefert eine Übersicht über die wesentliche institutionelle und legislative Struktur des Kommissariats.¹²³

Erst in jüngerer Zeit ist auch die Geschichte der zweiten wichtigen internationalen flüchtlingspolitischen Institution – der »Internationalen Organisation für Migration« (IOM) – untersucht worden. Fabian Georgi beschreibt in seiner Studie, wie die

120 Vgl. *Fiona Terry*, *Condemned to Repeat? The Paradox of Humanitarian Action*, New York 2002; *Barbara E. Harrell-Bond*, *Imposing Aid. Emergency Assistance to Refugees*, New York 1986.

121 Vgl. *Ulrike Krause*, *Difficult Life in a Refugee Camp. Gender, Violence and Coping in Uganda*, Cambridge University Press, Cambridge/New York etc. 2021, 250 S., geb., 85,00 £.

122 Vgl. *Milner*, *Refugees, the State and the Politics of Asylum in Africa*; *Bonaventure Rutinwa*, *Relationship between the 1951 Refugee Convention and the 1969 OAU Convention on Refugees. A Historical Perspective*, in: *Volker Türk/Alice Edwards/Cornelis Wouters* (Hrsg.), *In Flight from Conflict and Violence. UNHCR's Consultations on Refugee Status and Other Forms of International Protection*, New York 2017, S. 94–115.

123 Vgl. *Louise Holborn*, *Refugees. A Problem of Our Time: The Work of the UNHCR, 1951–1972*, Cambridge 1975; *Loescher*, *The UNHCR and World Politics*; *Türk*, *Das Flüchtlingskommissariat der UN*.

Organisation anfangs dazu dienen sollte, die auslaufenden großen Nachkriegsorganisationen UNRRA und IRO zu beerben, und einen Mechanismus etablierte, um das Überbevölkerungsproblem auf dem europäischen Kontinent zu beheben. Die USA trugen die finanzielle und logistische Hauptlast und versuchten so, eine breite internationale Unterstützung europäischer und südamerikanischer Staaten sowie Australiens und Neuseelands zu erhalten. Sie fügte sich damit ein in die Ideen einer globalen Migrationsregulierung, die aber weitgehend auf Europa begrenzt blieb. Georgi zeigt, dass die IOM in den 1950er-Jahren zum geo- und symbolpolitischen Instrument im Kalten Krieg wurde.¹²⁴ Megan Bradley hat diese Ergebnisse politikwissenschaftlich angelegt ein Jahr später sekundiert. Sie arbeitet viel weniger historisch orientiert, ihre Studie gleicht eher einem gegenwartsbezogenen und eher handlungsanweisenden Essay, in dem sie sich auf das Vorgehen der IOM in Haiti 2010 und in Libyen 2011 konzentriert.¹²⁵ Die meist politik- oder rechtswissenschaftlichen Untersuchungen des Hilfswerks der Vereinten Nationen für palästinensische Flüchtlinge konzentrieren sich im Wesentlichen auf die institutionellen Strukturen der UNRWA, die historische Entwicklung der Organisation steht dabei nur selten im Fokus.¹²⁶

Wie bereits angedeutet, haben einige jüngere Monografien zudem in den letzten zwei Jahrzehnten die Praxis der humanitären Hilfe und die Rolle der NGOs näher betrachtet und dabei auf die vielgestaltigen Probleme verwiesen, vor die die Hilfsverbände gestellt waren, wenn sie innerhalb verschiedener nationaler Kontexte ihre Arbeit verrichteten.¹²⁷ Während hier anfangs Erkenntnisse aus Sammelbänden einen ersten Wissensüberblick geschaffen haben, sind nun erste übergreifende Gesamtstudien entstanden. Jessica Reinisch hat hierbei besonders wegweisend die Arbeit der unzähligen Hilfsorganisationen der UNRRA ausgeleuchtet, Davide Rodogno macht das besonders aufschlussreich für die Zwischenkriegszeit, Daniel Maul für die Quäker, Emily Baughan für »Save the Children«. Tom Scott-Smith hat empirisch orientiert die Grundzüge der mittlerweile 200-jährigen Geschichte der Hungerhilfe untersucht – beginnend mit den Suppenküchen der irischen Hungersnot im 19. Jahrhundert über koloniale Kontinuitäten, die Versorgung während der Weltkriege bis hin zu der Hungerhilfe der Dekaden der Entwicklungshilfe in den

124 *Fabian Georgi*, *Managing Migration? Eine kritische Geschichte der Internationalen Organisation für Migration (IOM)*. Berlin 2019.

125 *Megan Bradley*, *The International Organization for Migration. Challenges, Commitments, Complexities*, London 2020.

126 Vgl. *Susan Akram*, UNRWA and Palestinian Refugees, in: *Fiddian-Qasbiyeh/Loescher/Long u. a.*, *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies*, S. 227–241; *Edward H. Buehrig*, *The UN and the Palestinian Refugees: A Study in Nonterritorial Administration*, Indiana 1971; *Milton Viorst*, *Reaching for the Olive Branch, UNRWA and Peace in the Middle East*, Washington 1989; *Lex Takkenberg*, *The Status of Palestinian Refugees in International Law*, Oxford 1998; *Julie Peteet*, *Landscape of Hope and Despair. Palestinian Refugee Camps*, Philadelphia 2005; *Benjamin N. Schiff*, *Refugees into Third Generation. UN Aid to Palestinians*, New York 1995; *Asaf Romirowsky/Alexander H. Joffe*, *Religion, Politics, and the Origins of Palestine Refugee Relief*, New York 2013.

127 Vgl. *Reinisch/White*, *The Disentanglement of Populations*; *Mazower/Reinisch/Feldman*, *Postwar Reconstruction in Europe*; *David P. Forsythe*, *The Humanitarians. The International Committee of the Red Cross*, New York 2005; *Barnett*, *Empire of Humanity*.

1950er- und 1960er-Jahren und den Verschiebungen im Zuge der Biafra-Krise.¹²⁸ Heike Wieters liefert eine breite empirische Studie der amerikanischen Hungerhilfe der Organisation CARE, die aufschlüsselt, wie sehr das US-Engagement auch von innenpolitischen Logiken geprägt war. Da etwa die Lagerung von Nahrungsüberschüssen in den 1960er-Jahren teilweise Millionen Dollar pro Tag verschlang, bot es sich aus Sicht der US-Exekutive an, Nahrungslieferungen als außenpolitische Waffe im Kalten Krieg zu etablieren. Gerade für die Flüchtlingshilfe wurde dieser Bereich zentral. Vor allem aber zeigt Wieters geradezu paradigmatisch für andere internationale NGOs oder Regierungsorganisationen auf, wie sich eine anfänglich für die europäische Wiederaufbauarbeit gedachte Organisation allmählich zu einem globalen Unterfangen ausdehnte.¹²⁹

Auch die Rolle der USA stellt häufig ein zentrales Erkenntnisinteresse dar. Einige Studien erheben hierbei den Anspruch, die Inkonsequenzen US-amerikanischer Flüchtlingspolitik, ihre uneingelösten Versprechen und ihre moralische Scheinheiligkeit zu entlarven. Sie betonen, dass die USA während des Kalten Kriegs vornehmlich Flüchtlingen aus kommunistischen Ländern geholfen hätten. Diese Flüchtlingshilfe habe deshalb zunächst eigenen Interessen gedient.¹³⁰

Mehrere ältere Bücher sind hier bis heute zentrale Referenzpunkte, doch drei jüngere Arbeiten sind in diesem Zusammenhang erwähnenswert. Carl Bon Tempo hat eine Geschichte der US-Flüchtlingspolitik vorgelegt, die immer wieder auf den internationalen Rahmen verweist und somit wichtige Erkenntnisse zur grenzübergreifenden Flüchtlingshilfe sekundiert. Beispielsweise wie sehr die US-Exekutive unter den Präsidenten Harry S. Truman und Dwight D. Eisenhower versuchte, ihre flüchtlingspolitischen Leitlinien in die übergeordnete Politik der Friedenssicherung und der Eindämmung des Kommunismus einzufügen. So konzipierten die Truman- und die Eisenhower-Administration zwei große Aufnahmeprogramme, die insgesamt 750.000 Flüchtlingen aus Europa bis 1957 die Einreise in die USA ermöglichten – und das gegen eine dezidiert restriktiv ausgerichtete Legislative, die im »Immigration and Nationality Act« von 1952 das Einwanderungsrecht nach Quoten perpetuierte und sich weiterhin unter der Führung der beiden Demokraten Pat McCarran und Francis Walter gegen eine offene Einwanderungspolitik positionierte. Erst durch die grundlegende Reform des Einwanderungsrechts von 1965 wurde Flüchtlingen ein fester Platz in den Einwanderungskategorien des US-Rechts zugewiesen. Im Anschluss aber verlor die Flüchtlingspolitik, die sich immer weniger nur

128 Um die Entwicklungshilfe ist in den vergangenen Jahren ein ergiebiges Forschungsfeld entstanden. Vgl. *Corinna R. Unger*, *International Development. A Postwar History (New Approaches to International History)*, Bloomsbury Publishing, London/Oxford etc. 2018, 256 S., brosch., 25,99 £.

129 *Reinisch*, UNRRA; *Rodogno*, *Night on Earth*; *Baughan*, *Saving the Children*; *Heike Wieters*, *The NGO CARE and Food Aid from America, 1945–80. ›Showered with Kindness? (Humanitarianism: Key Debates and New Approaches)*, Manchester University Press, Manchester 2018, 336 S., geb., 31,00 £; *Tom Scott-Smith*, *On an Empty Stomach. Two Hundred Years of Hunger Relief*, Cornell University Press, Ithaca/New York 2020, 288 S., geb., 35,00 \$; *D. John Shaw*, *The World's Largest Humanitarian Agency. The Transformation of the UN World Food Programme and of Food Aid*, New York 2011.

130 Vgl. als ein prominentes Beispiel *Gil Loescher/John Scanlan*, *Calculated Kindness. Refugees and America's Half-Open Door, 1945–Present*, New York 1989.

in den Systemkonflikt eingeschrieben ließ, deutlich an Unterstützung der Führungsriege der USA. Genau diesen Mechanismus beschreibt auch Stephen Porter in seiner Monografie. Er erzählt die Geschichte des US-Engagements im Namen von Flüchtlingen als Versuch der unterschiedlichen US-Regierungen, sich als Antwort auf die totalitären Herrschaftsansprüche als humanitär agierendes »benevolent empire« zu präsentieren und somit einen anderen Weg zur Weltmacht zu finden.¹³¹ Diese Erkenntnisse hat vor Kurzem schließlich Adam Goodman weitergesponnen und die langen Linien der amerikanischen Ausweisung von Migrantinnen und Migranten herauspräpariert – angefangen bei der oftmals gewaltsamen Ausweisung chinesischer Einwanderinnen und Einwanderer im späten 19. Jahrhundert über die Zuwanderungsgruppen aus Zentralamerika bis zu der Debatte um die Behandlung muslimischer Migrantinnen und Migranten.¹³²

Gerade an dieser Schnittstelle zwischen dem humanitären Agieren für die »Boat-people« und dem Streben nach einer Flüchtlingspolitik, die nicht mehr nur vom Kalten Krieg bestimmt wurde, ist zudem der Forschungstrend einzuordnen, der in den letzten Jahren den Durchbruch der Menschenrechte in den 1970er-Jahren substantiiert und gleichzeitig hierbei eine wichtige Phase des Humanitarismus ausgemacht hat. Insbesondere die zahlreichen Arbeiten zu Biafra oder den Live-Aid-Konzerten der 1980er-Jahre decken hier wichtige Verschiebungen der internationalen Beziehungen auf, die auch für die Flüchtlingshilfe wichtig waren. Zum einen die Erkenntnis, dass Notlagen auch im Globalen Süden auftreten könnten, zum anderen, dass es eines aufrüttelnden und mobilisierenden Engagements bedürfe, um Hilfsprogramme zur Linderung dieser auf den Weg zu bringen.¹³³ Lasse Heerten und Florian Hannig haben besonders tiefenscharf akzentuiert, dass die humanitäre Hilfe mit Biafra und Bangladesch am Ende der 1970er-Jahre in eine neue, professionellere Phase eintrat, die auf eine aufrüttelnde Medienarbeit setzte, modernes Campaigning initiierte und so präzedenzlose Hilfskampagnen in die Wege leitete.¹³⁴ Kevin O'Sullivan hat sich in diesem Zusammenhang der »Globalisierung des Mitgefühls« angenommen und untersucht, wie die Wahrnehmungen »von Biafra bis Live Aid« zu einem regelrechten »NGO-Moment« führten, der NGOs in die zentralen Protagonisten humanitären Engagements verwandelte. Er zieht lange Traditionslinien zur paternalistisch-kolonialen Hilfspolitik der europäischen Mächte und demonstriert, wie der Westen durch seine Hilfsaktionen sein libertäres Verständnis von Mildtätigkeit und Solidarität in den Globalen Süden verpflanzte und dabei die Wahrnehmung einer globalen Zivilgesellschaft entstand.¹³⁵

131 *Bon Tempo*, *Americans at the Gate*, S. 189; Porter, *Benevolent Empire*.

132 Goodman, *The Deportation Machine*.

133 Daniel J. Sargent, *A Superpower Transformed. The Remaking of American Foreign Relations in the 1970s*, Oxford/New York etc. 2015; Barbara J. Keys, *Reclaiming American Virtue. The Human Rights Revolution of the 1970s*, Cambridge/London 2014.

134 Heerten, *The Biafran War and Postcolonial Humanitarianism*; Hannig, *Am Anfang war Biafra*.

135 Kevin O'Sullivan, *The NGO Moment. The Globalisation of Compassion from Biafra to Live Aid (Human Rights in History)*, Cambridge University Press, Cambridge/New York etc. 2021, 300 S., brosch., 29,99 \$.

Themenfelder und Methoden

Neben diesen drei Zeiträumen sowie den zentralen Akteuren flüchtlingspolitischen Engagements haben Historikerinnen und Historiker aus unterschiedlichsten Bereichen weitere Themenfelder erschlossen, die sich zwar nur schwer auf einen Nenner bringen lassen, dabei aber deutlich von mehreren dominierenden methodologischen Zugriffen geprägt sind.

Forschungsarbeiten zu Staatsbürgerschaft und Nationsbildung haben anschaulich den Zusammenhang zwischen der Entstehung von Nationalstaaten und Fluchtbewegungen herausgearbeitet.¹³⁶ Hier gibt es zwei Schwerpunkte: Der eine Strang konzentriert sich auf die Verfolgungs- und Säuberungspraktiken unterschiedlicher Staaten nach den beiden Weltkriegen.¹³⁷ Hierzu sind besonders zur Jahrtausendwende unzählige Arbeiten erschienen, der Phase also, in der sich eine breit aufgestellte Genozidforschung etablierte. Auch bis dahin eher unerforschte Flüchtlingsgruppen sind so in den Blick genommen worden – etwa die lange Zeit seltsam ausgesparte und oftmals stark gewaltsam betriebene Auswanderung jüdischer Menschen aus der arabischen Welt in den Nachkriegsjahrzehnten¹³⁸, die manche Autoren mit insgesamt 900.000 betroffenen Jüdinnen und Juden beziffern und sie dabei oft dezidiert mit der zahlenmäßig vergleichbar großen Flucht der Palästinenserinnen und Palästinenser aufrechnen. Die politischen Kontroversen des Nahostkonflikts prägen hierbei die Forschung.¹³⁹

Der andere Schwerpunkt hat sich ebenfalls in erster Linie auf die Phasen nach den beiden Weltkriegen fokussiert und Staatenlosigkeit als neuen Forschungsschwerpunkt prononciert, der zuvor vor allem von ehemaligen Rechtsexperten in Migrations- und Flüchtlingsorganisationen oder Ministerien geprägt gewesen

136 Vgl. *Oltmer*, Die Fluchtbewegungen »2015« im Jahrhundert der Externalisierung; *Gosewinkel*, Schutz und Freiheit?; *Torpey*, The Invention of the Passport; *Miriam Rürup*, Lives in Limbo. Statelessness after the Two World Wars, in: *Bulletin of the German Historical Institute Washington* 49, 2011, S. 113–134.

137 Vgl. aus der großen Fülle *Ther*, Die dunkle Seite der Nationalstaaten; *Bloxham*, The Great Unweaving.

138 Vgl. *Georges Bensoussan*, Die Juden der arabischen Welt. Die verbotene Frage, Hentrich & Hentrich Verlag, Leipzig 2019 (zuerst frz. 2017), 191 S., brosch., 19,90 €; *Nathan Weinstock*, Der zerrissene Faden. Wie die arabische Welt ihre Juden verlor. 1947–1967, Freiburg im Breisgau/Wien 2019 (zuerst frz. 2008).

139 Für einen schlaglichtartigen Überblick der Veröffentlichungen vgl. *Dawn Chatty*, Displacement and Dispossession in the Modern Middle East, Cambridge/New York etc. 2010; *Peteet*, Landscape of Hope and Despair; *James L. Gelvin*, The Israeli-Palestine Conflict. One Hundred Years of War, Cambridge/New York etc. 2007; *David W. Lesch*, The Arab-Israeli Conflict. A History, Oxford 2007; *Alex Feuerherdt/Florian Markl*, Vereinte Nationen gegen Israel. Wie die UNO den jüdischen Staat delegitimiert, Berlin 2018; *Ofer Ashkenazi*, Hidden in Plain Sight. The Nakba and the Legacy of the Israeli Historians' Debate, in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 16, 2019, S. 549–563; *Benny Morris*, The Birth of the Palestinian Refugee Problem Revisited, New York 2005; *Ilan Pappé*, The Making of the Arab-Israeli Conflict 1947–1951, London 1992; *Helena Lindholm Schulz*, The Palestinian Diaspora, London 2003; *Avi Shlaim*, The Debate about 1948, in: *International Journal of Middle East Studies* 27, 1995, S. 287–304, für eine elaborierte Bibliografie vgl. *Judith Tinnés*, Bibliography: Israeli-Palestinian Conflict (Part 1), in: *Perspectives on Terrorism* 8, 2014, S. 84–116; *dies.*, Bibliography: Israeli-Palestinian Conflict (Part 2), in: *Perspectives on Terrorism* 12, 2018, S. 152–185.

war.¹⁴⁰ Hier hat zuletzt Mira Siegelberg eine aufschlussreiche und in vielerlei Hinsicht wegweisende Studie vorgelegt, die sich mit den Konzepten und Wahrnehmungen wichtiger Rechtsexperten beschäftigt. Nach dem Ersten Weltkrieg erkannten sie Staatenlosigkeit erstmals als internationales Rechtsproblem. Weil Staaten als Subjekte des internationalen Systems galten, waren Staatsbürger die Objekte der Nationalstaaten und über diesen Nexus im internationalen Recht geschützt. Hatte aber ein Staat einen Bürger verstoßen, verfiel dieser Schutz. Hieraus leiteten die Rechtswissenschaftler die Idee ab, diesen Staatenlosen einen Platz im internationalen Völkerrecht zuzuweisen. Die Überzeugung war, dass man die Verstoßenen so über das Recht schützen könne, indem eine internationale Instanz und grenzübergreifende Normen eine Art diplomatische Ersatzfunktion übernehmen würden. Diese Ideen mündeten schließlich nach dem Zweiten Weltkrieg in der Genfer Flüchtlingskonvention und führten zu dem Versuch, eine internationale Asylkonvention festzuschreiben. Die Flüchtlingskonvention nämlich regelte nur das Recht im, nicht auf Asyl. Die Hoffnungen auf ein solches Regelwerk aber verflüchtigten sich rasch. Wie Siegelberg aufschlussreich zeigen kann, hing das vor allem mit der Dekolonisation zusammen. Denn die Entkolonisierung sorgte für die nahezu lückenlose Durchsetzung des Nationalstaats als Ordnungsmodell der internationalen Beziehungen. Das führte dazu, dass seit den späten 1960er-Jahren postkoloniale Staaten, insbesondere diejenigen, in denen autoritäre Putsch stattgefunden hatten, sich für nationale Souveränitätsvorbehalte in Einwanderungsfragen starkmachten. In diesem Kontext, so zeichnet Siegelberg nach, verlor die Idee einer internationalen Asylrechtsverordnung ihren Rückhalt und wurde schließlich aufs Eis gelegt, das sie bis heute nicht mehr verlassen hat.¹⁴¹

Während der Globale Süden insgesamt lange eine zentrale Blindstelle empirischer Arbeiten zur Flüchtlingspolitik war, hat sich der geografische Fokus in den vergangenen Jahren stark verschoben. Hierbei fallen einige Arbeiten ins Auge, die sich um eine dichte Erschließung der zentralen Entwicklungen und Transformationen in Südostasien bemüht haben. Ria Kapoors 2022 erschienene Geschichte der indischen Flüchtlingspolitik seit dem Ersten Weltkrieg etwa liefert eine dringend notwendige Perspektivenerweiterung. Sie profiliert im Gegensatz zu den meist westlich-europäischen historischen Annäherungen die flüchtlingspolitischen Entwicklungslinien eines postkolonialen Staats. Sie entwirft eine Periodisierung, die sich größtenteils an den herkömmlichen Einteilungen flüchtlingspolitischer Erzählungen orientiert, aber doch wichtige Nuancen setzt. So beschreibt sie, wie Indien sich auf dem Weg zur Unabhängigkeit bewusst von den zeitgleich entstehenden Normen der internationalen Flüchtlingspolitik abgrenzte. Bis heute ist keine indische Regierung der Genfer Flüchtlingskonvention oder dem New York Protocol beigetreten. Insbesondere in der Nachkriegszeit entschied sich Indien laut Kapoor dezidiert gegen eine Beteiligung an den flüchtlingspolitischen Bemühungen, die darauf zielten, das Individualrecht von Geflüchteten gegenüber dem Nationalstaat

140 Beispielsweise *Loescher*, UNHCR; *Guy Goodwin-Gil/Jane McAdam*, *The Refugee in International Law*, 4th Edition, Oxford University Press, Oxford 2021, 864 S., brosch., 65,00 \$; *Ivor C. Jackson*, *The Refugee Concept in Group Situations*, Den Haag 1999; *Weis*, *Nationality and Statelessness in International Law*.

141 *Siegelberg*, *Statelessness*; ähnlich *Stonebridge*, *Placeless People*.

durchzusetzen. Denn Indien bestand darauf, selbst definieren zu können, wer als Flüchtling zu gelten habe, und sah im Nationalstaat die zentrale Instanz zur Durchsetzung flüchtlingspolitischer Rechtssätze. Die Bewältigung der gigantischen Flüchtlingskrise infolge der Teilung charakterisiert Kapoor als eine Art *Coming-to-Terms*-Geschichte Indiens mit ihrer neuen Unabhängigkeit. Während den Flüchtlingen im Westen des Landes dabei meist eine großzügige staatliche Hilfe zugutekam, war diese Wohlfahrtstätigkeit im Osten viel weniger stark ausgeprägt.¹⁴²

Kapoors Buch bettet sich ein in eine jüngere Veröffentlichungswelle zur Flucht in Südostasien. Bereits 2011 hat Sunil Amrith ein Grundlagenwerk vorgelegt, in dem er die Grundzüge moderner Migration in Asien seit dem 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart nachgezeichnet hat. Das 19. Jahrhundert profiliert er dabei als Zeitalter millionenfacher Migrationsströme, die zur Entstehung großer Diasporagemeinden führten. In den 20 Jahren zwischen 1930 und 1950 verloren dann über 90 Millionen Menschen in diesem Gebiet ihre Heimat – Gewalt und Tod, Flucht und Vertreibung prägten diese Phase. Bis in die 1970er-Jahre schließlich war vor allem die Urbanisierung und die Binnenmigration in die Megacities Asiens ein entscheidendes Charakteristikum, bevor dann ab 1970 bis heute die Globalisierung die asiatischen Migrationsströme noch einmal stärker auf die gesamte Welt ausdehnte. Für das 19. Jahrhundert und anhand des Fallbeispiels des Tumen Rivers hat Nianshen Song detailliert analysiert, wie Grenzen und Staaten im modernen Südostasien entstanden. Udit Sen untersucht, wie die Teilungsflüchtlinge von 1947 in Indien zu einem zentralen Bestandteil des Staatswerdungsprozesses nach der Unabhängigkeit wurden.¹⁴³ Und Antara Datta hat die langfristigen Folgen dieser Flüchtlingspolitik der späten 1940er- und 1950er-Jahre in ihrer wegweisenden Untersuchung der Flüchtlingskrise von 1971 aufgearbeitet.¹⁴⁴ Denn während der Gründung Bangladeschs 1971 kam es zur schnellsten und zahlenmäßig größten Flüchtlingsbewegung des 20. Jahrhunderts in ein Land. Innerhalb von kaum fünf Monaten flüchteten zehn Millionen Bengalinnen und Bengalen vor den Panzern des ostpakistani-schen Militärs nach Indien. Ihre Versorgung band zahlreiche Kapazitäten und löste unzählige Kontroversen aus.¹⁴⁵

Deutlich stehen indes die beiden dominierenden methodischen Herangehensweisen der wissenschaftlichen Untersuchung der internationalen Flüchtlingspolitik hervor. Die Genese des internationalen Asyl- und Flüchtlingsrechts ist vornehmlich in *rechtswissenschaftlichen* Studien untersucht worden. Ideengeschichtlich grundiert betrachten sie wichtige Entwicklungen in der Zeit nach den Weltkriegen. Ihr Hauptinteresse gilt dabei der Flüchtlingskonvention und anderen Regelwerken. Hier ist insbesondere der Sammelband von Andreas Zimmermann zu nennen, der verschiedene Stränge der Genese des Rechtswerks aufdröselte. Die beiden grundlegenden Analysen des internationalen Flüchtlingsrechts haben die Praktiker Guy

142 *Ria Kapoor*, *Making Refugees in India*, Oxford 2022.

143 *Amrith*, *Migration and Diaspora in Modern South Asia*; *Song*, *Making Borders in Modern East Asia*; *Sen*, *Citizen Refugee*.

144 *Antara Datta*, *Refugees and Borders in South Asia. The Great Exodus of 1971*, London 2013.

145 Vgl. *Srinath Raghavan*, 1971. *A Global History of the Creation of Bangladesh*, Cambridge/London 2013; *Garry J. Bass*, *The Blood Telegram. Nixon, Kissinger, and a Forgotten Genocide*, New York 2014.

Goodwin-Gil und James Hathaway verfasst. Sie betrachten darin auch die Entstehungsdebatten zur Konvention und die Asyl Diskussionen in den öffentlichen UNO-Plenarsitzungen.¹⁴⁶

Zuletzt sind zudem Sammelbände und Aufsätze erschienen, die regionale Regelwerke im Globalen Süden in den Blick nehmen.¹⁴⁷ Sie bauen auf den beiden zentralen Werken in diesem Zusammenhang auf: Ivor Jacksons Analyse vom rechtlichen Flüchtlingsverständnis in großen kollektiven Fluchtsituationen und Sara Davies Studie zur Legitimierung von Rückweisung im Globalen Süden. Beide Arbeiten zeigen eindrücklich, wie eng gefasst, ja diskriminierend und exklusiv die Genfer Flüchtlingskonvention und der UNHCR mit ihrem engen Fokus auf politische Flüchtlinge in Europa lange waren. Sie demonstrieren, dass es in den Nachkriegsdekaden unglaublicher Anstrengungen bedurfte, um die Überzeugung durchzusetzen, dass auch Menschen außerhalb Europas als Flüchtlinge zählen konnten und dass es auch andere Fluchtursachen als den Kommunismus gab.¹⁴⁸ Gleichzeitig hat Phil Orchard nun eine dringend notwendige Analyse des Umgangs mit sogenannten Binnenvertriebenen vorgelegt. Er demonstriert, dass die Staatengemeinschaft nach 1945 festlegte, die größte Flüchtlingsgruppe der Internal Displaced Persons – etwa die deutschen Vertriebenen oder die Teilungsflüchtlinge auf dem indischen Subkontinent – nicht zu versorgen, sondern das zur Aufgabe ihrer aufnehmenden Nationalstaaten zu erklären. Erst in einem jahrzehntelang währenden Prozess änderte sich diese Maxime, und seit den späten 1970er-Jahren setzten die Vereinten Nationen zunehmend den UNHCR auch für Hilfsaktionen für Binnenvertriebene ein.¹⁴⁹

Zudem haben insbesondere *politik- und migrationswissenschaftliche* Arbeiten grundlegend Neuland erschlossen und den Forschungsbereich immer wieder erweitert. Welche Arten von Migration gibt es? In welche Kategorien lassen sich Push- und Pull-Faktoren unterteilen? Lassen sich Migrations- oder Flüchtlingsstrukturen als Regime konzeptualisieren? Wie gelingt Integration am besten? Diese Fragen haben diese Forschungsrichtung geleitet.¹⁵⁰ Diese sozial- und kulturwissenschaftlichen Studien haben viele Aspekte genauer untersucht. Der Geschichtswissenschaft die-

146 Vgl. Zimmermann, The 1951 Convention Relating to the Status of Refugees and Its 1967 Protocol; Goodwin-Gil/McAdam, The Refugee in International Law; Paul Weis/UNHCR, The Refugee Convention 1951. The Travaux Préparatoires, Cambridge 1995; Alex Takkenberg/Christopher Tahbaz (Hrsg.), The Collected Travaux Préparatoires of the 1951 Geneva Convention Relating to the Status of Refugees, Amsterdam 1989; Hathaway, The Rights of Refugees under International Law; zuletzt ist zudem erschienen: Cathryn Costello/Michelle Foster/ Jane McAdam (Hrsg.), The Oxford Handbook of International Refugee Law, Oxford/New York 2021.

147 Vgl. Jakob Schönhausen, Addis Ababa, 1969: The Convention on the Specific Aspects of Refugee Problems in Africa, in: Fabian Klose/Marc Palen/Johannes Paulmann u. a. (Hrsg.), Online Atlas on the History of Humanitarianism and Human Rights, April 2019, URL: <<https://hhr-atlas.ieg-mainz.de/articles/schoenhagen-addis-ababa>> [14.6.2022]; Türk/Edwards/Wouters, In Flight from Conflict and Violence.

148 Sara E. Davies, Legitimising Rejection. International Refugee Law in Southeast Asia, Leiden/Boston 2008; Jackson, The Refugee Concept in Group Situations.

149 Orchard, Protecting the Internally Displaced.

150 Vgl. für einen guten Eindruck Ludger Kühnhardt, Die Flüchtlingsfrage als Weltordnungsproblem. Massenzwangswanderung in Geschichte und Politik, Wien 1984; Haddad, The Refugee in International Society; Leon Gordenker, Refugees in International Politics, London 1987; Bade, Europa in Bewegung; ders., Sozialhistorische Migrationsforschung, Göttingen 2004; Oltmer,

nen diese (vergangenen) zeitgenössischen und sozialwissenschaftlichen Gegenwartsdeutungen als Quelle und Literatur zugleich. Sie sind kulturgeschichtliche Zeugnisse dafür, wie die historischen Akteure die eigene Gegenwart verstanden haben, und liefern Datenmaterial und Analysekatoren, auf denen historische Deutungen aufbauen müssen, wenn sie nicht hinter den Stand der zeitgenössischen Gegenwartsdeutung zurückfallen wollen. Dabei folgen sie einem anderen Erkenntnisinteresse. Sie fragen meist nach regelhaften Aussagen und Modellen, während die historische Forschung im besten Fall nach kausalgeneischen Erklärungen bestimmter Entwicklungen fragt und sich um eine historisch-diachrone Bedeutungsvermessung bemüht.

II. Synthesevorschläge

Überblickt man den Forschungsstand, wird rasch deutlich, dass die weit verästelte Literatur zur Flüchtlingspolitik schwer zu fassen ist. Was vor allem daran liegt, dass historische Syntheseangebote zur internationalen Flüchtlingshilfe Mangelware sind. Sinnbildhaft kommt das in drei Sammelbänden zum Ausdruck, die zuletzt erschienen sind: Sie erschließen grundlegend neues Wissen und öffnen und sensibilisieren den Forschungsbereich für neue Gebiete und Themen. Gleichzeitig aber versinnbildlichen sie, dass aktuell noch übergreifende Narrative, ausgearbeitete Deutungsangebote und zusammenhaltende Argumente fehlen, die die Geschichte der Flüchtlingspolitik tiefenscharf analysieren und sinnkräftig erklären.¹⁵¹

Matthew Frank und Jessica Reinisch vermessen den Zeitraum zwischen 1919 und 1959 als »forty years' crisis« – also als eine zusammenhängende Krise in Europa.¹⁵² Neben einigen übergreifenden Einschätzungen stechen mehrere Annäherungen hervor: Jared Manasek untersucht die Flüchtlingsvergangenheit auf dem Balkan und des ehemaligen Osmanischen Reichs und kann dabei aufschlussreich demonstrieren, dass Hilfsprogramme und Vertreibungen auch schon vor dem Ersten Weltkrieg ein wichtiges Phänomen waren.¹⁵³ Barbara Metzger analysiert das Streben des Völkerbunds nach einem individualrechtlichen Schutz für Flüchtlinge durch das Völkerrecht.¹⁵⁴ Und Matthew Frank arbeitet die Nähe der Planer von Bevölkerungsverschiebungen und Migrationsregulierungen zu den ethnischen Säuberungen der beiden Nachkriegszeiten heraus.¹⁵⁵ Glen Peterson zeigt wie auch schon in anderen Aufsätzen indes, dass er mit seinem Interesse für den diskriminierenden

Migration vom 19. bis zum 21. Jahrhundert; *ders.*, Globale Migration; *Franz Nuscheler*, Internationale Migration. Flucht und Asyl, Opladen 1995; *Dirk Hoerder*, Cultures in Contact. World Migrations in the Second Millenium, Durham 2002.

151 Ähnlich *Jakob Schönhagen*, 2015 einordnen. Historische Perspektiven auf ein bewegtes Jahr. Einleitung, in: JMEH 20, 2022, S. 2–7.

152 *Frank/Reinisch*, Refugees in Europe.

153 *Manasek*, The Imperial Refugee.

154 *Barbara Metzger*, The League of Nations, Refugees and Individual Rights, in: *Frank/Reinisch*, Refugees in Europe, S. 101–119.

155 *Frank*, The Myth of ›Vacant Places‹.

Charakter der Flüchtlingspolitik im Kalten Krieg ein wichtiges Feld erschließt.¹⁵⁶ Claire Eldrige wirft Licht auf die Rückkehr der ehemaligen Kolonialherren in ihre Heimatstaaten.¹⁵⁷ Dabei handelt es sich insgesamt um ein Phänomen, das fast fünf Millionen Menschen betraf und erst in Grundzügen historisch erfasst worden ist – zuletzt von Christoph Kalter für die *retornados* in Portugal.¹⁵⁸

Im Sammelband von Simone Lässig und Jan Jansen wird im ersten Teil der »Post-war and Decolonization Moment« untersucht. Hier liegt der Fokus auf der nationalen Versorgung von Flüchtlingen in Deutschland, Polen und Pakistan sowie der Fluchtbewältigung in Syrien und Jordanien. Der zweite Teil untersucht Flüchtlinge im Kalten Krieg »and beyond«, wobei hier relativ konventionell der Fokus auf den ungarischen und vietnamesischen Flüchtlingen liegt. Zu den interessantesten Einblicken gehören die Aufsätze zu den ruandischen Flüchtlingen in Tansania in den 1990er-Jahren sowie die Analyse der salvadorianischen Flüchtlinge durch die US-Zivilgesellschaft und die Aufnahme bosnischer Geflüchteter in Österreich und den USA.¹⁵⁹

Der von Agnes Bresselau von Bressendorf herausgegebene Sammelband ist noch breiter angelegt und deckt innovative Themen auf, etwa die Versorgung von Flüchtlingen während des Koreakriegs oder die Funktionen von Flüchtlingslagern und die europäischen Asylregeln. So wirft der Sammelband Schlaglichter auf Forschungsperspektiven, auf Akteure und Infrastrukturen, auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, Arbeitsmigration und Flucht aus dem Globalen Süden sowie humanitäre Hilfe und politische Steuerungsversuche während und nach dem Kalten Krieg.¹⁶⁰

Neben diesen anregenden Neuerscheinungen sind allerdings im vergangenen Jahrzehnt auch mehrere Gesamtdarstellungen zu unterschiedlichen Bereichen der Überthemen »Flucht« und »Migration« erschienen, die Aufschlüsse über zentrale Entwicklungen des transnationalen Handlungsfelds der Flüchtlingshilfe bieten. Hierbei stehen drei analytische Ebenen hervor: Erstens sind Synthesen zu nationa-

156 *Glen Peterson*, Colonialism, Sovereignty and the History of the International Refugee Regime, in: *Frank/Reinisch*, Refugees in Europe, S. 213–228; *ders.*, Sovereignty, International Law, and the Uneven Development of the International Refugee Regime, in: *Modern Asian Studies* 49, 2015, S. 439–468; *ders.*, The Uneven Development of the International Refugee Regime in Post-war Asia: Evidence from China, Hong Kong and Indonesia, in: *Journal of Refugee Studies* 25, 2012, S. 326–343.

157 *Claire Eldrige*, The Empire Returns: »Repatriates« and »Refugees« from French Algeria, in: *Frank/Reinisch*, Refugees in Europe, S. 195–212.

158 *Christoph Kalter*, Rückkehr oder Flucht? Dekolonisierung, Zwangsmigration und Portugals »retornados«, in: *GG* 44, 2018, S. 250–284.

159 *Jill Rosenthal*, Rwandan Refugees in Tanzania, 1994–1996, in: *Lässig/Jansen*, Refugee Crises 1945–2000, S. 260–285; *Patrick Scallen*, US State and Civil Society Responses to Salvadoran Refugees, 1980–1991, in: ebd., S. 209–235; *Barbara Franz*, The Plight of the First Post-Cold War Refugees: The Reception and Settlement of Bosnians in Austria and the United States, in: ebd., S. 235–260.

160 *Peter Gatrell*, Korean Refugees and Aid Work in International Perspective, in: *Bresselau von Bressendorf*, Über Grenzen, S. 275–293; *Ulrike Krause*, Flüchtlingslager: Im Spannungsverhältnis zwischen Schutz, Macht und Agency, in: ebd., S. 87–105; *Marcel Berlinghoff*, Eine gemeinschaftliche Reaktion auf gemeinsame Probleme? Die Europäisierung der Migrationspolitik und ihre Akteure, in: ebd., S. 351–367.

len Flüchtlingspolitiken erschienen. Zweitens hatten Gesamtdarstellungen zum Überthema »Migration« in den vergangenen Jahren Konjunktur. Und drittens sind zuletzt mehrere Synthesen zur Flucht in der Moderne veröffentlicht worden.

Unter den zahlreichen jüngeren Werken zu nationalen Fluchtgeschichten treten drei frisch erschienene Werke hervor. Becky Taylor hat 2021 eine neue, in weiten Teilen ziemlich konventionelle Geschichte über den britischen Umgang mit Flüchtlingen im 20. Jahrhundert veröffentlicht. Anhand von vier Fällen beschreibt sie, wie wechselhaft Aufnahme- und Unterstützungsbereitschaft in Großbritannien waren – die jüdischen Flüchtlingen während des Zweiten Weltkriegs, die Ungarnflüchtlinge nach 1956, die ugandischen Vertriebenen 1972/73 und schließlich die vietnamesischen »Boatpeople« am Ende der 1970er- und am Beginn der 1980er-Jahre. Taylor koppelt ihre Nacherzählung der Aufnahme dieser geflohenen Menschen an vier Analyseachsen – die Entwicklung des Einwanderungsrechts, die Konjunkturen des wohlfahrtsstaatlichen Aus- und Abbaus während des 20. Jahrhunderts, die gesellschaftlichen Willkommens- und Abwehrreaktionen sowie die britische Debatte um eine zu knappe Wohnungssituation. Sie zeichnet so das Bild einer konjunkturellen Wellenbewegung. Während jüdische Flüchtlinge aufgrund der kriselnden Wirtschaft der 1930er-Jahre und der gesellschaftlichen Exklusionsdebatten der Weltkriegsjahre nur selten mit einer Aufnahme rechnen konnten, gilt Taylor die Aufnahme der Ungarnflüchtlinge als Beispiel für den Ausbau des Sozialstaats nach 1945 und einer generell großzügigeren Flüchtlingspolitik für europäische Flüchtlinge vor dem Kommunismus. Dass diese Aufnahmebereitschaft wich, als die Flüchtlinge vermehrt aus dem Globalen Süden um Asyl baten, unterstreicht ihre Beschreibung der ugandischen und vietnamesischen Asylgeschichte. Ihr Fokus auf diese vier Fallbeispiele und ihr analytischer Zugriff erlauben ihr einen zügigen Ritt durch die Geschichte des 20. Jahrhunderts. Gleichzeitig bleiben so aber einige Ambivalenzen flüchtlingspolitischer Entwicklungen verborgen – etwa die britische Weigerung, 1947 großzügig die rund 15 Millionen Flüchtlinge der mitverschuldeten indischen Teilung zu unterstützen oder das Verhalten des schrumpfenden Empires 1948 bei der Hilfe für palästinensische Flüchtlinge oder schließlich die Verhaltensmuster Whitehalls 1971 bei der Vertreibung der Bengalinnen und Bengalen. Gerade diese Momente hätten geholfen, ihr meist kritisches Narrativ stärker zu konturieren.¹⁶¹

Mit ganz ähnlichen Stärken und Schwächen erzählt Patrice Poutrus in seiner 2019 erschienenen Monografie die »umkämpfte« Geschichte der Asylpolitik seit 1945. Er konzipiert sein Buch als Vorgeschichte des Asylkompromisses von 1993, den er als weiteren »Gründungsakt der Berliner Republik« bezeichnet. Das Verdienst seiner Arbeit liegt insbesondere darin, zu zeigen, dass asylpolitische Festlegungen schon weit vor dem Kompromiss von 1993 einen ambivalenten und oft diskriminatorischen Charakter trugen. So wollten die Verfasser des oft als besonders großzügig bezeichneten Asylparagrafen ursprünglich nur eine Asylgewährung für deutsche Flüchtlinge festschreiben und weiteten diese enge Version nur nach langwierigen Diskussionen aus. Diese offene Definition wandten deutsche Gerichte in der Folge aber im Sinne der Asylrechtsverordnung von 1953 lange nahezu aus-

161 *Becky Taylor*, *Refugees in Twentieth-Century Britain. A History*, Cambridge University Press, Cambridge 2021, 290 S., brosch., 29,99 \$.

schließlich auf Flüchtlinge vor dem Kommunismus aus Osteuropa an. Außereuropäische Geflüchtete hingegen, etwa aus Algerien am Ende der 1950er-Jahre, kamen selten in die Gunst einer Aufnahme in Westdeutschland. Erst im Zuge der Aufnahme der chilenischen Flüchtlinge zu Beginn der 1970er-Jahre universalisierten deutsche Gerichte die Aufnahmep Praxis und weiteten diese auf außereuropäische Flüchtlinge aus. Nur um sie im Nachgang mit dezidiertem Verweis auf Geflüchtete aus dem Globalen Süden im Laufe der 1980er-Jahre wieder zunehmend restriktiver auszulegen. Dieser Prozess mündete schließlich in der grundlegenden Beschränkung des Asylkompromisses.¹⁶²

Mehrere Gesamtdarstellungen zur Migrationsgeschichte des 20. Jahrhunderts haben in den letzten Jahren zudem, quasi en passant, wichtige Erkenntnisse über nationale wie internationale flüchtlingspolitische Entwicklungen, Dynamiken, Unterschiede und Gemeinsamkeiten geliefert. Zwei historische Darstellungen stechen hervor. Peter Gatrell verfolgt mit seiner 2019 erschienenen Migrationsgeschichte Europas seit dem Zweiten Weltkrieg den Anspruch, Migration zu einem Kernbestandteil des europäischen Geschichtsbewusstseins zu machen und kommt dabei immer wieder auch auf die an Vertreibungen so reiche Geschichte zu sprechen – besonders im ersten Kapitel zur Nachkriegszeit, im dritten und vierten Teil mit dem Zeitalter der Asylkrise und der Flucht nach dem Zusammenbruch des Kommunismus sowie im fünften und letzten Part der Monografie, der die Ereignisse rund um das Jahr 2015 vermisst. Er arbeitet dabei heraus, wie eng verbunden Flucht- und Migrationsgeschichten oftmals waren und sind. Er zeigt, wie sehr die Unterscheidung zwischen Migranten und Flüchtlingen eine politische ist und wie sich der politische Aushandlungsprozess seit 1945 immer wieder änderte.¹⁶³ Jochen Oltmer hat zudem mit gleich mehreren Publikationen grundlegende Erkenntnisse zu Migrationsprozessen seit dem 19. Jahrhundert erfasst. Er fasst dabei große Zeiträume dadurch anschaulich zusammen, dass er Taxonomien entwirft und unterschiedliche Arten der Migration differenziert. Er kann zeigen, dass der Anteil der Migranten an der Weltbevölkerung im vergangenen Jahrhundert relativ stabil bei ungefähr 0,6 % lag, mit Ausreißern nach dem Weltkrieg, zu Beginn der 1990er-Jahre und im letzten Jahrzehnt. Gleichzeitig betont er, dass der größte Anteil der Migration im 20. Jahrhundert meist innerhalb der Weltregionen ablief: Die meisten Migranten aus dem Globalen Süden etwa suchten wegen fehlender finanzieller Ressourcen, unzureichender Netzwerke und nicht zuletzt der restriktiven europäischen Migrationspolitik in ihren Heimatregionen Zuflucht. Drei Konflikte waren dabei in den 2010er-Jahren für die Hälfte aller rund 80 Millionen Flüchtlinge verantwortlich: der Bürgerkrieg in Syrien, der Konflikt in Afghanistan sowie die humanitäre Katastrophe am Horn von Afrika.¹⁶⁴

Haben diese Überblickswerke bereits fundamentale historische Gerüste zum Verständnis der Geschichte von Migration und Flucht im 20. und 21. Jahrhundert konstruiert, gilt dies umso mehr für drei große Synthesen zur Fluchtgeschichte in der

162 *Poutrus*, Umkämpftes Asyl.

163 *Gatrell*, *The Unsettling of Europe*.

164 Zahlen nach *Oltmer*, *Globale Migration*, S. 112–116; *ders.*, *Migration vom 19. bis zum 21. Jahrhundert*; *ders.*, *Migrationsregime vor Ort und lokales Aushandeln von Migration*; *ders.*, *Migration*.

Moderne aus den letzten Jahren. Philipp Thers Geschichte der Flüchtlingsintegration in Europa untersucht in dezidiert weit zurückgreifender Perspektive, wie europäische Staaten in den vergangenen Jahrhunderten versuchten, Flüchtlinge zu integrieren. Er unterscheidet dabei idealtypisch zwischen drei Arten der Flucht, der aufgrund politischer, nationalistischer oder religiöser Motive. Dieser Kniff ermöglicht einen Parforceritt durch fast ein halbes Jahrtausend, lässt aber mitunter Spezifika außer Acht. Ther reißt von der Integration der am Ende des 17. Jahrhunderts aus Frankreich verstoßenen und in Großbritannien aufgenommenen ›Hugenotten‹ bis hin zu den palästinensischen Geflüchteten nach dem Krieg der arabischen Staaten gegen Israel 1948 zahlreiche Beispiele an. Der letzte Fall gilt Ther als Ausnahme, weil er für ihn eines der seltenen Exempel dafür ist, dass Integration nicht gelang. Ansonsten kommt Ther zu einem positiven Urteil: Mit der Zeit gelang die Eingliederung nahezu immer. Das mit spannenden individuellen Schicksalen illustrierte Buch macht dabei oft nicht ganz klar, wie eine gelungene Integration überhaupt zu definieren sei.¹⁶⁵

Das schärft den Blick für die vielfältig und oftmals hochgradig problematischen Begriffe der Flüchtlingspolitik. »Integration« etwa ist ein Schlüsselbegriff der Fluchtforschung, dabei aber meist unscharf, weil er fast immer verdeckt, worum es eigentlich geht. Dass zum Beispiel der Zugang zu staatlichen Institutionen verwehrt wird oder dass Rassismus und Diskriminierung Teilhabe unmöglich machen. Es macht einen Unterschied, ob man schreibt »die Aufnahmeländer hatten sie nicht integriert« oder »in den Aufnahmeländern wurde den Flüchtlingen der Zugang zu ›xyz‹ verwehrt«. Der technokratische Begriff suggeriert hier eine Analyse, die die eigentlichen Zusammenhänge und Akteure verschleiert. Ähnliches gilt für Push- und Pull-Modelle, die beschreiben, dass Migranten auswandern würden, weil sie eine Wahl treffen, die sich an Pull-Argumenten orientiert, beispielsweise der Aussicht auf wirtschaftlichen Erfolg. Flüchtlinge wiederum würden durch Push-Faktoren zur Flucht gezwungen, durch Gewalt, Verfolgung, Klimakrisen. In der Realität ist das selten so klar zu trennen. Die Graustufen von Zwangsmigrationen bleiben so unbestimmt. Die Entscheidung, wer zu welchem Zeitpunkt als »Flüchtling« oder »Migrant« bezeichnet wird, ist zudem eine politische und die Trennung zwischen beiden Gruppen politisch gesetzt.

Ähnlich groß angelegt ist Andreas Kosserts »Menschheitsgeschichte« der Flucht, die er als »endlose Geschichte« bezeichnet und deshalb auch bei den biblischen Verfolgungen von Adam und Eva beginnt. Einer zeitlichen Einordnung lässt Kossert ein breites Panorama unterschiedlicher Etappen der Flucht folgen. Er entscheidet sich gegen eine chronologische Darstellung und beschreibt anhand individueller Schicksale, wie unterschiedliche Flüchtlinge zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Vergangenheit »Weggehen«, »Ankommen«, »Weiterleben« und »Erinnern« erleben. Er legt den Fokus auf Gemeinsamkeiten der Fluchterfahrung jenseits verschiedener Ursachen, Kontexte und Epochen und zeichnet so ein recht undifferenziertes Bild vom überzeitlichen Schicksal Geflüchteter, die er ausschließlich als Opfer und ohnmächtiges Objekt staatlicher Willkür und Gewalt beschreibt.¹⁶⁶

165 Thers, Die Außenseiter.

166 Kossert, Flucht.

Das Standardwerk schlechthin zur globalen Geschichte von Flucht und Vertreibung hat Peter Gatrell bereits 2013 vorgelegt. Sein Werk hat zwei zentrale Erkenntnisse zutage gefördert. Zum einen akzentuiert er in weltweiter Perspektive, wie man das 20. Jahrhundert zeitlich ordnen kann, wenn es um Flüchtlinge geht. Im ersten Teil des chronologisch angelegten Buches analysiert er die Auswirkungen imperialer Großmachtspolitik und ihres Zerfalls auf die großen Fluchtbewegungen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, vor allem auf den Balkan, sowie die Vertreibungen des Ersten Weltkriegs und der sich daran anschließenden Nachkriegszeit, als allein in Europa über 12 Millionen Menschen zu Flüchtlingen wurden. Der zweite Teil fasst die langen 1940er-Jahre als den Zeitraum größter Fluchtbewegungen im 20. Jahrhundert, in denen aufgrund der Gewalt des Zweiten Weltkriegs knapp 8 % der Weltbevölkerung zu Flüchtlingen wurden. Im letzten Teil des Buches führt Gatrell dann die Umstände der steigenden Flüchtlingszahlen am Ende des Kalten Kriegs und nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion aus. Zum anderen untersucht Gatrell, wie Flüchtlinge zu Flüchtlingen »gemacht« wurden. Dabei geht es ihm nicht nur um Ursachen, Motive und Darstellungen von Vertreibung, sondern auch darum, wie Flüchtlinge als »Personen und Kategorien« von aufnehmenden Staaten und internationalen Organisationen als »Probleme, die gelöst werden müssten«¹⁶⁷, konstruiert wurden und wie sich die Definition von »Flüchtlingen« immer wieder veränderte. Gleichzeitig schließlich arbeitet er den Umgang von Flüchtlingen selbst mit der Vertreibungs- und Aufnahmepolitik heraus. Er kann so relativ plastisch aufzeigen, dass »Staaten Flüchtlinge machten, aber Flüchtlinge auch Staaten«.¹⁶⁸

III. Narrative, Deutungsangebote und Leerstellen

Um herauszuarbeiten, welche Deutungsangebote und Narrative derzeit die Forschung dominieren, lohnt sich ein Blick auf drei wichtige Arbeiten, die seit 2015 erschienen sind. Philipp Thers offen politisches Buch ist bereits erwähnt worden: Liefert Ther damit eine geschichtswissenschaftliche Beweisführung dafür, dass Integration künftig gelingen werde, weil sie immer schon gelungen sei, bieten die beiden Oxforder Wissenschaftler Alexander Betts und Paul Collier eine Deutung an, die in die diametral andere Richtung weist: Weil Flüchtlingshilfe noch nie richtig gelungen sei, die Institutionen schon immer schlecht ausgestattet gewesen seien, werde es auch gegenwärtig nicht zur Bewältigung der Herausforderung der 2010er-Jahre reichen. Wolle man also ein tragfähiges System der Flüchtlingsversorgung etablieren, müsse man gänzlich neue Wege einschlagen.

Neben diesen ausschweifend geführten Argumentationsbögen liefert die Arbeit allerlei interessante Ansichten. Nämlich dass der UNHCR quasi schon immer massiv unterfinanziert war, 2006 etwa seine Gehälter nicht zahlen konnte und 2014 nur 35 % seines syrischen Hilfsprogramms finanzieren konnte. Oder dass die beiden Hauptziele der internationalen Flüchtlingspolitik – die Lösung von akuten Flüchtlingskrisen und der rechtliche Schutz Geflüchteter – seit der Etablierung der Struk-

167 Gatrell, *The Making of the Modern Refugee*, S. 5.

168 Ebd., S. VII.

turen nach dem Zweiten Weltkrieg bisher noch nie erreicht wurden. Gleichzeitig heben sie hervor, wie selektiv und rassistisch die Flüchtlingshilfe ist: In den 2010er-Jahren beherbergten Entwicklungsländer 90 % aller Flüchtlinge. Der Großteil der Flüchtlinge blieb in den unmittelbaren Nachbarländern, in den Globalen Norden kamen nur 10 %. Dabei kamen aber nur 1 % aller Flüchtlinge in den Genuss eines internationalen Resettlements und nur 0,5 % wurden in der industrialisierten Welt angesiedelt. Für jeden Dollar im Globalen Süden gab die Staatengemeinschaft 135 Dollar im Norden aus.¹⁶⁹ Flüchtlinge verbleiben somit meist in den Fluchtländern des Globalen Südens und somit ganz konkret in einer Weltregion, in der – wie der Politikwissenschaftler Jeff Crisp herausgearbeitet hat – die internationalen Normen des Flüchtlingsschutzes fast nicht gelten. Denn die meisten Staaten zwischen dem Nahen Osten bis an den Pazifik sind der Flüchtlingskonvention nie beigetreten – darunter auch Länder wie die Türkei, Indien oder Pakistan.¹⁷⁰

Räsonierender fällt das Argument und Narrativ aus, das Phil Orchard in seiner Studie entwirft. Er beschreibt modellartig, wie sich das Flüchtlingsregime seit dem 19. Jahrhundert entwickelt hat. Immer wieder reichert er seine Darstellung mit Verweisen auf US-amerikanische oder britische nationale Gesetze an. Er kommt zu dem Schluss, dass im 19. Jahrhundert ein »Laissez-faire-Regime« geherrscht habe, in dem es Staaten kaum gelungen sei, Flüchtlinge an der Einreise zu hindern und Migration als Ganzes ganz generell noch kaum dem Zugriff des Staats unterlegen habe. Das »Interwar-Regime« beschreibt er dann angesichts des Schicksals der europäischen Juden als gescheiterten Versuch, tragfähige Strukturen zu etablieren. Das »Postwar-Regime«, das er als wesentlich durch die USA geprägt sieht, erhält die positivste Bewertung: Hier hätten Flüchtlinge, die vor dem Kommunismus flohen, eine großzügige Aufnahme erhalten und der UNHCR beständig an Geltung gewonnen. Seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts wiederum macht Orchard ein »Non-entree-Regime« aus. Seine Modelle liefern prägnante Darstellungen unterschiedlicher Epochen, doch verkennen sie den dynamischen und sich stets wandelnden Charakter der Auslegung flüchtlingspolitischer Strukturen. Hier kommt zugespitzt die historiografische Schwäche solcher Ansätze zum Ausdruck: Orchard's Analyse verliert gerade dann an Überzeugung, wenn eine kausalgene-tische Erklärung multikausale Prozesse oder Transformationen erhellen könnte, wodurch auch eine historisch-diachrone Bedeutungseinordnung unterschiedlicher Phasen mitunter unscharf bleibt. Das empirisch schwer zu stützende »Regime-Modell« ist hierbei häufig zu statisch und kann nicht immer die Ambivalenzen der Handlungslogiken offenlegen, die in jeder Phase für die Betroffenen so nachhaltig und fundamental zu spüren waren.¹⁷¹

Ähnliche Aufschlüsse fördert die Beschäftigung mit Gerald Knaus' Studie zur Migrationsdebatte zutage. Der Politikwissenschaftler benutzt Geschichte dabei als eine Art Argumentationssteinbruch, um bestimmte Thesen und Standpunkte zu illustrieren. Sein Buch enthält viele spannende Episoden zu flüchtlingspolitischen Fragen

169 *Alexander Betts/Paul Collier*, *Refugee. Rethinking Refugee Policy in a Changing World*, Oxford/New York etc. 2017.

170 *Jeff Crisp*, *Refugees, Persons of Concern and People on the Move: The Broadening Boundaries of UNHCR*, in: *Refugee: Canada's Journal on Refugees* 26, 2009, S. 73–76.

171 *Orchard*, *A Right to Flee*.

der vergangenen 100 Jahre und räumt mit einigen Missverständnissen auf – etwa, dass Europa von afrikanischen Migranten überrannt worden sei, was keineswegs der Fall war, wie Knaus zeigt. Seine These, dass Migration ohne Grenzen undenkbar sei, es gleichzeitig aber eine humanitäre Empathie und »Abschieberealismus« brauche, untermauert er mit historischen Vignetten – der Pazifikpolitik Australiens, die er positiv bewertet, oder der ambivalenten Flüchtlingsaufnahme der Schweiz während des Zweiten Weltkriegs. Knaus entkontextualisiert diese Episoden, um für seine »abwägende« Migrationspolitik zu werben, die für ihn schnelle und faire Asylverfahren, Abschieberealismus und Migrationsdiplomatie sowie legale Mobilität umfasst.¹⁷² Geschichte kann in der Tat helfen, heutige Strukturen genauer zu verstehen: Wie wurden wir, was wir sind? Knaus aber bedient sich einer anderen Funktion und führt Episoden an, um Handlungsanweisungen zu geben: Geschichte wird hier zur Gebrauchsanweisung. Das überzeugt an vielen Stellen politisch, bringt aber geschichtswissenschaftliche Unschärfen mit sich, verschleiert an einigen Stellen zentrale Zusammenhänge oder Kontexte und verdeckt den Blick auf ein tieferes Verständnis flüchtlingspolitischer Entwicklungen im vergangenen Jahrhundert.¹⁷³

Blickt man abschließend aus der Vogelperspektive des Historikers auf die bisherigen Erzählungen darüber, wie sich die Flüchtlingspolitik entwickelt habe, lassen sich drei Narrative erkennen. Die überwiegende Mehrheit der historischen Synthesen beschreibt, dass die internationale Flüchtlingshilfe in Form des UNHCR stets mit ihren Aufgaben gewachsen sei.¹⁷⁴ In diesen *Fortschritts-* oder *Professionalisierungsgeschichten* sind die Dynamiken, Brüche oder Kontinuitäten der Globalisierung der Flüchtlingspolitik kaum greifbar. Demgegenüber erzählen viele Studien eine *Niedergangsgeschichte*. Demnach habe mit dem Ende des Kalten Kriegs auch das »Goldene Zeitalter der Flüchtlinge«¹⁷⁵ sein Ende erreicht und Staaten des Globalen Nordens hätten sich intensiver gegen Migrationsbewegungen aus dem Globalen Süden abgegrenzt. An dritter Stelle wiederum steht eine *Mangelgeschichte*, die kritisch hervorhebt, wie wenig Geld den Hilfsorganisationen zur Verfügung steht und wie einzelne Staaten den Flüchtlingsschutz unterminieren. Inwiefern diese Interpretationslinien zusammenpassen oder gar zusammengehören, ist weder problematisiert noch analysiert worden. Ein übergreifendes Erklärungsangebot, das die Ambivalenzen der Flüchtlingspolitik einfängt und erklärt, existiert derzeit nicht.¹⁷⁶

Auf der Grundlage dieser skizzenhaften Darstellung des Forschungsstands lassen sich mehrere Leerstellen ausmachen. Eine markante Lücke bildet zunächst der

172 Ähnlich untersucht auch Sarah Song migrationspolitische Entwicklungen. Vgl. Sarah Song, *Immigration and Democracy* (Oxford Political Theory), Oxford University Press, Oxford/New York 2021, 264 S., brosch., 24,95 \$.

173 Knaus, *Welche Grenzen brauchen wir?*.

174 Vgl. Gatrell, *The Making of the Modern Refugee*; Loescher, UNHCR; Marrus, *Die Unerwünschten*; Ther, *Die Außenseiter*; Türk, *Das Flüchtlingskommissariat der UN*; Alexander Betts/James Milner/Gil Loescher, *The United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). The Politics and Practice of Refugee Protection*, New York 2008.

175 Vgl. Cohen, *In War's Wake*.

176 Vgl. Orchard, *A Right to Flee*; Ghezelbash, *Refugee Lost*; FitzGerald, *Refuge beyond Reach*; Jackson, *The Refugee Concept in Group Situations*; Betts/Collier, *Refugee*; Davies, *Legitimising Rejection*.

Übergang von der Zwischen- zur Nachkriegszeit, mehr aber noch der Übergang von den umfangreichen Nachkriegsinstitutionen zum UNHCR. Die Anknüpfungspunkte der Flüchtlingspolitik und die Rolle der Vorgängerorganisationen des Kommissariats sind wenig thematisiert. Gerade die Genese des UNHCR und der Konvention wurden bisher nur holzschnittartig untersucht. Insbesondere über den *internationalen Flüchtlingsschutz zwischen 1950 und 1970* ist bislang wenig bekannt. Das spezifische Forschungsinteresse setzt erst wieder mit den Flüchtlingskrisen in Südostasien infolge des eskalierenden Vietnamkriegs ein. Die Phase der weltweiten Ausdehnung des internationalen Flüchtlingsrechts und die Institutionalisierung des Flüchtlingsschutzes zwischen 1950 und 1970 sind bis heute unterbeleuchtet.¹⁷⁷

Es gibt allerdings einige Studien, die sich grob für diesen Zeitraum und die Entwicklungen dieser Phase interessieren. Peter Gatrells Analyse des »Weltflüchtlingsjahrs« von 1959/60 demonstriert, wie sich um die Jahrzehntwende allmählich die Perzeption der Fluchtproblematik zu verschieben begann. Immer häufiger erkannten Protagonisten nun auch an, dass Fluchtprobleme eben auch im Globalen Süden auftreten konnten. Das führte zu einer neuen globalen Anerkennung des Flüchtlingsproblems. Die Kampagne leitete eine neue Phase der flüchtlingspolitischen Öffentlichkeitsarbeit ein und eröffnete den Institutionen neue Wege, Aufmerksamkeit und dadurch letztlich auch Hilfe für Flüchtlinge zu generieren.¹⁷⁸ Wenn es um die Globalisierung der Flüchtlingshilfe geht, ist zudem Cecilia Ruthström-Ruins Buch weiterhin grundlegend. Es gibt aber einige Forschungsansätze, die mittlerweile in die gleiche Richtung Analysen geliefert haben. Diese sind jedoch meist auf einzelne Aufsätze konzentriert. Ähnlich orientieren sich einige rechtswissenschaftliche Sammelbände, die sich speziell der normativen Erweiterung des Flüchtlingsrechts gewidmet haben.¹⁷⁹ Sie haben vor allem die Bedeutung regionaler Regelungen unterstrichen, etwa der Flüchtlingskonvention der Organisation für afrikanische Einheit von 1969, und damit aufgezeigt, wie regionale Regelwerke die Definition des Flüchtlings stark ausweiteten, etwa auf Bürgerkriegsflüchtlinge. Die Forschung ist bisher aber insgesamt nur in vereinzelten Aufsätzen zu ähnlichen Fragestellungen vorgestoßen. Benjamin Thomas White und Malika Rahal etwa haben zuletzt untersucht, wie der UNHCR die Algerienkrise nutzte, um sein Aufgabengebiet auf außereuropäische Flüchtlinge auszudehnen.¹⁸⁰

Vielfach wird außerdem auf die Bedeutung einer *Gruppe internationaler Experten und Regierungsvertreter* hingewiesen. Über deren Wahrnehmungsverschiebungen, Problemanalysen und Lösungsvorschläge sowie die Programme, die daraus abgeleitet wurden, also die konzeptionelle Ebene der Flüchtlingshilfe, ist allerdings nur wenig bekannt. Inwiefern sich die Entscheidungsträger von ihren Vorgängern

177 Jérôme B. Elie/Jussi Hanhimäki, UNHCR and Decolonization in Africa. Expansion and Emancipation, 1950s to 1970s, in: AFS 48, 2008, S. 53–72.

178 Peter Gatrell, Free World? The Campaign to save the World's Refugees, 1956–1963, Cambridge/New York 2011.

179 Vgl. Türk/Edwards/Wouters, In Flight from Conflict and Violence; Costello/Foster/McAdam, The Oxford Handbook of International Refugee Law.

180 Ruthström-Ruin, Beyond Europe; Davies, Legitimising Rejection; Malika Rahal/Benjamin Thomas White, UNHCR and the Algerian War of Independence: Postcolonial Sovereignty and the Globalization of the International Refugee Regime, 1954–63, in: Journal of Global History, 11.3.2022, S. 1–22.

absetzen, auf welche Überlegungen sie zurückgriffen, wo Referenzpunkte, Erfahrungen oder generationelle und biografische Kontinuitäten lagen, bleibt offen. Einen ersten Schritt hat hier Gilad Ben-Nun gemacht, der illustriert hat, wie britische und israelische Rechtsexperten oder Staatsvertreter 1950 und 1951 den Charakter der Genfer Flüchtlingskonvention beeinflussten.¹⁸¹ In diesem Kontext hat Laura Madokoro untersucht, dass die Konventionsverfasser die Rechte der Staaten in Einwanderungsfragen stärker schützen wollten als die Individualrechte der Flüchtlinge.¹⁸² Und Ulrike Krause hat die kolonialen Wurzeln der Konvention analysiert – nämlich dass die Stimmen, die auf ein universelleres Rechtswerk drängten, insbesondere die der Kolonialstaaten, ins Abseits gedrängt wurden.¹⁸³

Schließlich ist auch die *Ebene der Praxis* bislang nur in Einzelstudien, nicht aber systematisch unter historischen Fragestellungen untersucht worden. Das ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die Rolle der NGOs erst jüngst ins Zentrum des Interesses gerückt ist – obwohl diese im Bereich des Flüchtlingsschutzes die maßgeblichen Akteure waren. Der UNHCR führte lange Zeit keine eigenen Hilfsmaßnahmen durch. Die Arbeit vor Ort verrichteten NGOs oder nationale Organisationen. Hier haben die erwähnten Studien zu NGO-Hilfsarbeit zwar erste Orientierungspunkte angeboten, grundlegendes Wissen zur flüchtlingspolitischen Hilfsarbeit fehlt aber noch.

Insgesamt fehlt es somit insbesondere der Suche nach den Anfängen der Flüchtlingspolitik an analytischer Tiefenschärfe. Wie entstanden die internationalen Strukturen, die wir heute kennen? Warum verästelten sie sich? Warum kam es zu einem Neben- und Miteinander aus staatlichen und nichtstaatlichen Organisationen? Wie entwickelten sich die Grundzüge des heutigen Rechts? Für einige Historikerinnen und Historiker stammen die Strukturen aus der Zeit zwischen den Weltkriegen, für andere sind sie ein Ergebnis der unmittelbaren Nachkriegszeit nach 1945. Einigkeit herrscht in folgendem Punkt: Spätestens mit der Gründung des UN-Flüchtlingskommissariats 1950 und der Verabschiedung der Konvention 1951 habe die Flüchtlingspolitik ihre heutige Gestalt erhalten. Häufig wird zwar hinzugefügt, dass dieses System anfänglich allein auf Europa begrenzt gewesen sei und dass erst das New Yorker Protokoll 1967 die Universalisierung des Flüchtlingsschutzes bewirkt habe. Und fest steht auch: Untererforscht ist die internationale Flüchtlingspolitik mitnichten. Auffällig ist aber, dass die Etablierung einer dauerhaften und global ausgreifenden Flüchtlingshilfe eher konstatiert als wirklich analysiert wird. Wie diese Entwicklung ablief, worin die Bedeutung dieses Prozesses lag und welchen Einfluss das für unsere Gegenwart hat, all das sind Fragen, die bisher nicht im Zentrum der Forschung standen. Damit bleibt insbesondere die Phase zwischen 1950 und 1970 unterbeleuchtet, in der die Staatengemeinschaft die Strukturen und Normen ausarbeitete, die bis heute die wesentlichen Institutionen der internationalen Flüchtlingspolitik geblieben sind.

181 Vgl. *Ben-Nun*, *The British-Jewish Roots of Non-Refoulement*; *ders.*, *The Israeli Roots of Article 3 and Article 6*; *Siegelberg*, *Statelessness*.

182 *Madokoro*, *Convention*.

183 *Krause*, *Colonial Roots of the 1951 Refugee Convention*.

IV. Probleme und Ausblick

Würde man aus den unzähligen Monografien, Sammelbänden und Aufsätzen einen analytischen oder interpretatorischen Kern synthetisieren wollen, dann wäre es am ehesten dieser: Obwohl oder gerade weil es an großen Synthesen fehlt, durchzieht die neueren Annäherungen an flüchtlingspolitische Entwicklungen fast durchgehend ein markanter Synthetisierungs- beziehungsweise Deutungsüberschuss. Hierbei schlägt sich oftmals ein offenkundiges Bedürfnis nach geschichtlicher Verortung und historischen Analogien nieder. Denn diese Studien folgen oft ganz dezidiert der Frage, was sich aus der Vergangenheit für heutige Probleme lernen lässt. Viele Werke liefern dezidiert historische Analogien, die sie offen politisch der wahrgenommenen Präzedenzlosigkeit aktueller Krisen entgegenstellen. Das rückwärtsgewandte Erklärungsmodell, das diesem Ansatz zugrunde liegt, erklärt Migration an sich zu einer anthropologischen Konstante: Migration und Flucht seien demnach ebenso Teil der menschlichen Natur wie Fortpflanzung, Leben und Tod. Daraus schließen viele Studien entweder, dass die Versorgung oder Integration von Flüchtlingen demnach schon immer funktioniert habe oder eben stets gescheitert sei. Und daraus wiederum ergeben sich zwei Deutungsangebote für die Probleme der Gegenwart: Integration könne gelingen, weil sie schon immer gelungen sei. Oder eben das Gegenteil: Eine Flüchtlingsaufnahme werde nicht gelingen, weil sie noch nie gelungen sei. Dieses ahistorische Verständnis führt zu mehreren Problemen, drei zentrale seien hier abschließen erwähnt:

1) Ein Narrativ, das Flüchtlinge als naturhaften Bestandteil internationaler Beziehungen versteht, verschleiert die kausalgenetische Erklärung wichtiger Entwicklungen der Flüchtlingspolitik, verliert Akteure aus dem Blick und verdeckt potenzielle Lösungsvisionen. Dadurch verschwinden die eigentlichen Ursachen von Flucht und die Effekte der Flüchtlingspolitik. Zudem übersieht ein solches Narrativ, welche Konzepte und Ansätze die Protagonisten zur Bewältigung einzelner Krisen tatsächlich diskutierten. Das fokussiert häufiger die gesellschaftlich-nationale als die politisch-internationale Debatte. In einem Duktus moralischer und politischer Unvermeidlichkeit, wonach Migration letztlich immer schon gelungen sei (oder eben nicht), steigt diesem Erklärungsangebot folgend Geduld (oder die vollständige Absage gegenüber einer Flüchtlingsaufnahme) zum alleinigen Faktor für das Gelingen (oder das Verhindern) von erfolgreicher Integration auf. Worin aber die tatsächlichen spezifischen Antriebskräfte, Dynamiken und Brüche politischer Entscheidungen in der Vergangenheit lagen, tritt in den Hintergrund.

2) Die aktualisierende Rückschau sorgt für Blindstellen und steht damit einer historisch-diachronen Einordnung im Weg. Denn der aktuelle Analysefokus liegt auf den Flüchtlingskrisen westlicher Länder. Dass sowohl nach 1945 als auch heutzutage das Gros der Flüchtlinge in Staaten des Globalen Südens floh und dort aufgenommen wurde, bleibt so unterbelichtet. Gleiches lässt sich für die Untersuchung der Rolle des Globalen Südens feststellen. Diese Staaten versorgten die Flüchtlinge vor Ort und übten dadurch einen starken Einfluss auf die Entwicklung der internationalen Flüchtlingspolitik aus. Zudem sorgt dieser Fokus dafür, dass Phasen, in denen innerhalb Europas oder der USA weniger Flüchtlinge flohen oder aufgenommen wurden, seltsam ausgespart bleiben – obwohl die Staatengemeinschaft gerade in

diesem Zeitraum auf Druck des Globalen Südens hin die Grundlagen der internationalen Flüchtlingshilfe schuf. Diese Agency des Südens ist bisher nicht erfasst worden.

3) Das Mantra der Naturwüchsigkeit von Fluchtbewegungen produziert einen moralischen und synthetisierenden Deutungsüberschuss. Wenn nicht die Konzepte, Praktiken und Wirkungen vergangener Flüchtlingspolitiken im Vordergrund der Untersuchungen stehen, führt das zu Fluchtpunkten, welche Maximalpositionen der öffentlichen Debatte wiedergeben: zwischen »das Boot ist voll« und »Willkommenskultur«. Diese moralisch-fundamentalistischen Positionen bestimmen die internationale Debatte über Flüchtlinge seit den späten 1960er-Jahren. Die Geschichtswissenschaft lässt sich hierbei mitunter in die Rolle der Aktivistin drängen. Zielführender wäre aber, zu versuchen, die jeweiligen Standpunkte zu historisieren. Es hilft wenig, den Zeitgenossen visionäre Naivität oder realpolitische Unwissenheit vorzuhalten, um damit seine eigenen Positionen zu untermauern. Vielmehr gilt es, herauszupräparieren, worin die Überzeugungskraft oder der Reiz unterschiedlicher Positionen zu unterschiedlichen Zeitpunkten lagen.

Doch allein zu konstatieren, dass einige Deutungsangebote zu rückwärtsgewandt agieren, greift zu kurz. Vielmehr gilt es, zu erkennen, dass diese unterschiedlichen Gegenwartsdeutungen historisch betrachtet nicht neu sind, sondern sich zu Beginn der 1960er-Jahre in einem mehrschichtigen Prozess und infolge einer vielfältig determinierten Wahrnehmungsverschiebung herausgebildet haben. Denn bis in die 1950er-Jahre betrachtete die Staatengemeinschaft die Flüchtlingsproblematik als Ausnahmezustand, eine Art transitorisches Phänomen, überwiegend nur in Europa. Mehrere Flüchtlingskrisen am Ende des Jahrzehnts aber lösten innerhalb der UN ein intensives Nachdenken über die Natur und Handhabe des Flüchtlingsproblems aus. Überall auf der Welt erörterten Staaten und Organisationen um 1960 die Flüchtlingsthematik. Und das zu einem Zeitpunkt, in dem vergleichsweise wenig Menschen flohen und der somit aus dem Raster der sonstigen Konjunkturen öffentlicher Beschäftigung mit dem Thema Flucht fällt. Dabei vermaßen sie die Koordinaten der Problematik neu und entdeckten diese als eines der zentralen Problemfelder internationaler Politik. Die Überzeugung, dass Flüchtlinge ein dauerhaftes und weltweites Problem der internationalen Beziehungen waren und bleiben würden, bildete sich in diesem Moment heraus. Die Publikationswelle um 1960 passt gleichzeitig nicht in die anfangs beschriebene Chronologie, demnach Veröffentlichungen zu Flüchtlingen immer auf Krisenzeiten folgten. Denn im diachronen Vergleich flohen in den 1960er-Jahren weltweit vergleichsweise wenige Menschen.

Dabei hatte insbesondere die Dekolonisation weitreichende Folgen für das Verständnis und die Handhabe der Flüchtlingsproblematik. Flüchtlinge erschienen nun nicht mehr nur – wie im Jahrzehnt zuvor – als Opfer des Kommunismus, sondern als Opfer einer Vielzahl potenzieller neuer Ursachen – als Fliehende vor westlichen Kolonialmächten und neu entstandenen postkolonialen Staaten. Auf diese als Komplexitätssteigerung wahrgenommene Entwicklung reagierte die Staatengemeinschaft mit einer Entpolitisierung. In der Folge entkonkretisierten und naturalisierten Regierungen und Experten die intellektuelle Art und Weise, wie sie über Flüchtlinge sprachen und nachdachten. Dadurch entstand eine Rhetorik der Naturhaftigkeit. Diese ebnete politische Strukturen und Ursachen ein. In den neuen Pub-

likationen des UNHCR und anderer Organisationen ging es nun überwiegend nicht mehr darum, zu erklären, wie einzelne Flüchtlingskrisen entstanden waren, sondern vielmehr darum, greifbar zu machen, wie groß das Leid einzelner Flüchtlingsgruppen war. Krisen fasste man dabei als ein übermenschliches, geradezu naturwüchsiges Problem. Diese Rhetorik des Mitgefühls nutzte eine dezidiert emotional-emphatische Rahmung, reduzierte aber gleichzeitig die politisch-strukturellen Dimensionen der Konflikte.

Gleichzeitig begleitete ein auffälliger Fatalismus diese Entwicklung – eine Absage an die großen Utopien der Nachkriegszeit, in der die politischen Planer von einer Welt ohne Flüchtlinge und Fluchtursachen geträumt hatten. Diese hatten sie durch die Vorstellung einer internationalen Migrationsregulierung oder ein starkes Flüchtlingsrecht erreichen wollen. Diese Visionen waren auf Europa oder grob gesagt den politischen Westen begrenzt gewesen. Ihre Überzeugungskraft gewannen sie gerade durch diese geografische Beschränkung, hier schien das Problem lösbar. War die Flüchtlingsproblematik aber so wie dann seit 1960 verstanden ein globales, natürliches und dauerhaftes Problem, so könnte man sie niemals ganz beseitigen, sondern müsste sich darauf beschränken, deren schlimmste Folgen zu lindern. Das hatte weitreichende Folgen für die Flüchtlingshilfe, welche die Staaten im Anschluss auf die provisorische Nothilfe vor Ort reduzierten, während sie beständig daran arbeiteten, die Rechtsabteilung des UNHCR zurückzubauen, und immer seltener auf das System einer internationalen Weiterleitung oder Lastenverteilung zurückgriffen.¹⁸⁴

Überraschenderweise spielten in diesem Prozess die eigentlichen Empfänger der Hilfe eine seltsam randständige Rolle.¹⁸⁵ Über Flüchtlinge verhandelten Staaten als Objekte internationaler Wohlfahrt, nur allzu selten als Subjekte internationalen Rechts. So gesehen spielten die Stimmen von Flüchtlingen wie Kosmas Haralabidis nie wirklich eine zentrale Rolle in der internationalen Flüchtlingspolitik. Sie in Zukunft zumindest ins Zentrum der historischen Auseinandersetzung zu stellen, wird eine Aufgabe der Geschichtswissenschaft sein.

184 *Schönhagen*, Geschichte der internationalen Flüchtlingspolitik seit dem Zweiten Weltkrieg.

185 Vgl. *Kate Pincock/Alexander Betts/Evan Easton-Calabria*, *The Global Governed? Refugees as Providers of Protection and Assistance* (Cambridge Asylum and Migration Studies), Cambridge University Press, Cambridge 2020, 164 S., brosch., 30,99 £.

Summaries

Thomas Adam, Educational Fees, Scholarships and their Impact on Student Selection in Germany and the USA during the 19th and 20th Centuries

In order to afford higher education in the nineteenth and twentieth centuries, German and US-American students had to overcome two hurdles: tuition fees and scholarships. This article examines both educational costs and scholarships as instruments of privilege and exclusion of US-American and German students from the nineteenth to the twentieth century. The first part discusses the role of educational costs for the institutional financing of educational institutions as well as for the students' social selection. The second part deals with the awarding of scholarships based on non-academic (geographical, religious and genealogical) qualifications. These qualifications, which existed independently of and before academic achievements, can hardly be seen as rewards for extra-academic achievements because the applicant could not or did not have anything to do to achieve these qualifications. They were already met – or rather not met – before the applicant was born. Overall, tuition fees and scholarships contributed and continue to contribute to the selection and demarcation of educated elites in both countries.

Stefanie Coché / Sophia Egbert / Stephan Monissen, Evangelical Colleges and Universities in the USA. On the Emergence, Integration and Negotiation of Scientific Standards at Religious Conservative Colleges and Universities

Today, about half of all private colleges and universities in the USA have a religious affiliation. A special case among religiously affiliated institutions of higher education are evangelical colleges, which have so far been almost ignored by researchers. They emerged in the early twentieth century as a reaction to the secularisation of universities and are unique in offering teaching and research that is compatible with a literal understanding of the Bible. Encouraged by the GI Bill, evangelical colleges experienced a rush of students after the Second World War. They also witnessed an increased desire for courses in areas that did not immediately appear compatible with a literal understanding of the Bible – such as natural science and psychology courses – as well as for official recognition of degrees. The contribution sheds light on evangelical colleges' financing, professionalisation and scientification during the second half of the twentieth century. First, it examines the development of colleges and courses offered. Second, it analyses funding opportunities in life sciences and psychology. Finally, the article deals with the accreditation at evangelical institutions, using the accreditation of psychology courses at Fuller Theological Seminary as an example.

Sandra Funck, Educational Policy »From Below«? Students as Players of Educational Policy during the 1960s and 1970s

Research on educational political debates and educational reforms of the 1960s and 1970s has hitherto largely ignored students as actors. This article starts with the assumption that students also developed ideas about the social significance of education and how it was to be framed. Using the example of school student organisations, which emerged in all political camps over the course of the student protests around 1968, this article maps out how students mobilised around educational issues in the late 1960s and what demands they developed in order to »democratise schools« of the West German educational system. Building upon the examples of student co-responsibility, Protestant religious education and protests against the *numerus clausus*, it examines the extent to which students succeeded in getting their demands heard by political decision-makers. The results not only contribute to research on the educational reforms of the 1960s and 1970s but also further determine places and supporters of the »1968« movement.

Daniel Gerster, Character Building: A Bourgeois Concept of Social Distinction and its Ambivalent History. A German-British Comparison

The contribution examines »character building« as a central concept of bourgeois education in the nineteenth and twentieth centuries, using the example of German and British boarding schools. It can be shown how, due to its inherent ambivalences, the concept always (also) served the social distinction of bourgeois masculinity in changing historical contexts. As exclusive places of school and extracurricular socialisation for bourgeois boys, boarding schools formed an institutional framework that always focused on moral education alongside intellectual and physical education. This applies to Germany and Great Britain equally, although in the British case boarding schools undoubtedly had greater social relevance for bourgeois education as a whole. The history of »character building« as a bourgeois concept of social distinction can be roughly divided into three phases: during the first half of the nineteenth century, it initially had strong religious and moral connotations and served to emphasise the bourgeoisie's moral claim of leadership over aristocratic and underprivileged classes. From the mid-nineteenth century onwards, references to the body increasingly gained importance in relation to character building in order to distinguish the 'masculine' man from women and »feminine« men in the course of a supposed »crisis of masculinity«. In the early twentieth century, and once again bolstered during the First World War, considerations of a »proper« national »character building« finally gained the upper hand.

Márkus Keller / János Ugrai, Educational Reform, Autonomy, Churches and Professionalisation. The Professional Autonomy of Teachers at Secondary Schools in 19th Century Hungary

Social historical scholarship shares the understanding that the state was the main actor in professionalisation processes in continental Europe. This means that, as part of the modernisation process, the professionalisation of professions in all areas of society was initiated and controlled by the state. As a result, professions in continental Europe were strongly bound to state expectations and regulations and had to adapt to them. This had a profound impact on the transformation of society in these countries, on the development of individual and group specific autonomies and thus on the ability to resist totalitarian ideologies. This contribution aims to shed light on the Hungarian context of continental European professionalisation. We argue there has long been a recurring dichotomy in Hungary between the claim and rhetoric of a strong state and the reality of the state's limited power. During the nineteenth century, the state was constrained by the historically-conditioned autonomy of the churches, which coexisted and were rather powerful. This fundamentally changed universal continental European patterns of professionalisation in education in Hungary. The question arises whether this particular Hungarian constellation made the autonomy of the teaching profession possible at all, and if so, whether it gave Hungarian teachers less or perhaps more autonomy than their European counterparts.

Sylvia Kesper-Biermann, Emancipation, Communication, Integration. Language Education for »Guest Workers« in the Federal Republic, 1974–1990

This article is concerned with educational offers for adult labour migrants from former recruitment countries of the Federal Republic during the 1970s and 1980s, using the example of the »Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.« (German Language Association for Foreign Workers), founded in 1974. It coordinated German language courses for »guest workers«, which had around 560,000 participants until 1989. The contribution first presents the »Sprachverband« and the courses it offered between 1974 and 1990. It then focuses on the association's understanding of education, which formed the basis of its activities, and examines to what extent ideas of (in)equality played a role. The »Sprachverband« often emphasised the importance of German language skills for the integration of labour migrants into West German society. Thus the third part of the article discusses which semantics and perspectives on integration were important in this context. The main sources used are publications of the »Sprachverband« from the 1970s and 1980s, including commemorative publications, annual reports and publication series.

Gerhard Kluchert, *Between Structure and Process: New Approaches, Problems and Perspectives of Historical Research on Educational Advancement*

This contribution discusses the state of research and research perspectives on education and social status (especially: education and social advancement) against the backdrop of a renewed historical interest in this topic in recent years. It first presents older, quantitative social history studies from the 1970s and 1980s and their findings. Second, newer approaches informed by cultural sociology are introduced and their potential for research in social and educational history on the basis of selected, historically oriented studies are examined. Finally, the article focuses on another approach to the topic based on specific source material – biographies of Potsdam high school graduates from the later Weimar period and the early decades of the GDR – with reference to the author’s own research, exploring its possibilities and limitations. As in the previous section, the emphasis here is on the extent to which more recent works succeed in living up to the claim of treating the topic from a historical perspective, that is to capture the changes over time with regard to the connection between education and social status in a manner comparable to older social historical studies.

Saimaiti Maimaitiming, «Study Abroad» in the Long 19th Century. Modernisation, War, and Higher Education in the Global Context

Under the economic and military pressure exerted by Britain, France, Russia, the US and a few minor Western powers in the 19th century, the Ottoman Empire, China and Japan felt urged to modernise their states, militaries, and economies. They did so by learning from their adversaries. Some far-sighted intellectuals and rulers shaped studying-abroad policies according to the host countries’ technological and military performance, and according to cultural affinities and political attitude. Naval expertise was gathered in Britain and France, juridical and bureaucratic models were also adopted from France. The 1871 victory over France made Germany a model for modernising the Ottoman, Chinese and Japanese land armies and educational institutions. The *Kaiserreich* was further appreciated for its modern universities and academic prestige, for an anti-western sentiment and conservatism widespread among its elites, and for not (yet) having displayed its own imperial ambitions. Therefore, Germany was even deemed a non-western country and an ideologically reliable destination for students. With its spectacular defeat of Russia, Japan became an attractive destination in Asia from 1905 onwards. Thousands of Chinese students went to Japan to learn the secrets of its success. Recruiting students for abroad from elite families and sending women from early on had probably fostered the success of Japanese modernisation.

Lisbeth Matzer / Anja Grabuschnig, Inequality and Education. Social Advancement as Mission and Promise of Adult Education, c. 1945–1990

The misleading promise that educational achievements enabled, or even guaranteed, social advancement has gained growing political and social popularity in Western European societies from 1945 onwards. This is also true of the increasingly differentiated adult education sector. Its development was inextricably linked to questions of educational justice or educational disadvantages, the granting and seizing of educational opportunities and, more broadly, to political decisions on how to deal with social inequalities. Taking this into account, the article analyses the non-formal education sector, using the regional example of Styria and comparing *Volks-hochschulen* and *Volksbildungsheime/häuser* (adult education centres) as socio-political spheres of action. It shows how strongly adult education institutions and their programming reacted to economic and social changes (for example unemployment or gender roles), emphasising how important the promise of advancement linked to education was for the self-image of educational institutions and actors involved, for the design of educational programmes and for the mobilisation of participants.

Benno Nietzel, Qualification for the Market Economy: Further Vocational Training, Labour Market Policy and the Transformation of East and West Germany after Reunification

This contribution examines continuing vocational education and training (CVET) and qualification measures, which became the backbone of labour market and social policies in the eastern German Länder in the wake of German reunification. The article first illuminates the precarious knowledge base of these policies in the context of the disruptive economic development of eastern Germany since 1989-90, which hardly allowed for valid forecasts of future economic development and necessary requalification measures. The Federal Republic's concept of »active labour market policy«, which was to anticipate qualification deficits and needs and take preventive countermeasures, could barely be adopted in a meaningful way. The fact that this was nevertheless attempted produced some paradoxical developments: eliminating the existing infrastructure of CVET, a market for further training and education emerged in eastern Germany that was primarily dominated by publicly funded measures under the Employment Promotion Act rather than by competition and private demand. Often, these measures did not lead to regular employment, which was one of the reasons why the originally very positive attitudes towards CVET among the eastern German population turned into disappointment and frustration within a few years. The experience of an increasingly entrenched discrepancy between economic circumstances and individual efforts also had a formative impact on Germany's social and labour market policies from the 1990s until the establishment of the Hartz IV laws.

Franziska Rehlinghaus, The »Fourth Column« of the Education System and the Logic of the Markets. Further Training as a Promise for the Future and a Distribution Problem in the 1970s

The increased significance of personality-forming further education has so far been interpreted primarily as the history of the social figure of the »entrepreneurial self« and thus as an element of neoliberal practices of subjugation. However, this development can also be read as the history of unequal distribution of resources and access opportunities to continuing vocational education and training. While CVET promised an overall social utopia of equal opportunities and self-development, in the 1960s and 1970s it primarily promoted the career advancement of already privileged employees. This article examines how the social liberal plan to expand, democratise and regulate CVET as the »fourth pillar« of the education system failed because freedom of choice and access opportunities for vulnerable employees were not guaranteed by law. On the one hand, influential trade associations prevented passing an Educational Leave Law. On the other hand, private sector executives and management institutions made disproportionate use of the Labour Promotion Act funds, tying up resources that were thus no longer available to unskilled and semi-skilled workers, women and migrants. As a consequence of the resulting funding gap, the state had to rely on the private sector's commitment to education in order to meet international obligations, especially in times of economic crisis. Private companies became the largest financers of further education and training in the Federal Republic and thus had decisive influence on who was among the winners and losers in the transforming industrial worlds of work »after the boom«.

Pierre Schmuck, Political Education and Weimar Democracy. The *Reichszentrale für Heimatdienst* and *Volkshochschulen* (Adult Education Centres) in the State of Thuringia, 1919–1933

Based on the case study of the state of Thuringia, this article reconstructs political and democracy education in the Weimar Republic. To this end, the *Reichszentrale für Heimatdienst* and Adult Education Centres – *Volkshochschulen* –, which were established in Germany as institutional innovations after 1918–19, serve both as research objects and analytical lenses. First, the contribution works out focal points of political education by examining »civic« lectures and training events offered by the *Reichszentrale für Heimatdienst* as well as adult evening classes organized by *Volkshochschulen*. With a view to methodological aspects, the article discusses the extent to which the »working group« principle or the establishment of »student councils« in Adult Education Centres can be understood as contemporary attempts to practise democracy. In the second step, the case study shows that educational programmes offered by the *Reichszentrale für Heimatdienst* and Adult Education Centres addressed various target groups. It also provides an analytical approach to examining the response to these educational activities. Reports are analysed according to quantity, statistics and activity, while reports from course participants serve as a source for qualitative findings. Overall, the article argues that the *Reichszentrale für Heimatdienst* and *Volkshochschulen* can be interpreted as relevant contemporary

attempts to convey an understanding of democracy specific to the time. As such they should be taken seriously – not least in order to better understand the historical peculiarity of the Weimar Republic in the context of the history of democracy in Germany.

Andrea De Vincenti / Norbert Grube / Andreas Hoffmann-Ocon, Teacher Training and Social Movements in Zurich. A Micro-Study on Knowledge Entanglements, Everyday Life and Conflicts, 1950–1980

Using the example of urban protest and educational space, this micro-study on the interconnections between social movements and the training of seminar teachers in Zurich between 1950 and 1980 focuses on the circulation of local and implicit as well as global scientific and political-ideological knowledge. Rather than a merely binary history of conflict between seminar teachers and protesting teacher trainees, the article examines how socio-political knowledge was embraced across actors at Zurich seminars and how, in different accentuations, it merged with pedagogical, scientific knowledge, which can only vaguely delimited from it. This also brings actualisations and shifts in the meaning of traditional educational concepts such as community, personality development and achievement into focus. The contribution analyses interconnections of group-therapy approaches, which also circulated in the alternative milieu, with aptitude and training settings at the Zurich Advanced Seminar as well as links to the supposedly left-wing social criticism by the Protestant teachers' seminar Unterstrass, which was considered conservative. Here, globally circulating protest knowledge and social commitment of teacher trainees were interwoven with a Christian worldview and, like at the teachers' seminar, with a holistic understanding of education and the ideal of a lively seminar community in order to push for improvements in everyday life instead of major global changes.

Phillip Wagner, Equalisation of Participation? Social Liberal Educational Reforms and the Social History of Democracy in West Germany from the 1960s to the 1980s

For several decades, there have been discussions in the Federal Republic of Germany about the role different educational opportunities play for the possibility of participating in democracy. This contribution helps understand how the fault lines of this controversy about social justice and democracy emerged. For this purpose, it looks back at the era of social-liberal education reforms during the 1960s and 1970s, examining how the governments in North Rhine-Westphalia and West Berlin sought to motivate various social classes to participate in democracy through school reforms in different ways and what social conflicts resulted from this. In doing so, the article argues that while social-liberal reformers tried to teach young people responsibility and participation on an equal footing, they did not touch, and sometimes even renewed, social hierarchies between middle-class and lower-class youths as well as between native and foreign students. The controversies surrounding the-

se contradictory reform programmes gave rise to competing left-wing and liberal-conservative conceptions of the role of education for political participation, which also shape current debates about social inequality in democratic systems.

Sandra Wenk, Education of the Others. Crisis Discourse on the *Hauptschule* and its Students in the 1970s and 1980s

Taking the school crisis discourse of the 2000s caused by the »PISA-shock« as a starting point, this contribution deals with the *Hauptschule* (secondary school with lower secondary education), which has been rendered particularly problematic in this context. It shows the *Hauptschule* had a major problem of legitimacy ever since it came into existence in the late 1960s. While the introduction of the *Hauptschule* was initially supported by a party-political consensus, it was criticised from different directions from this time onwards. This was because educational reform had revealed the conflicting goals of the school system and caused structural problems, of which the *Hauptschule* was seen as a symptom. Left-wing reformers not only denounced the reproduction of social inequality in schools but also problematised the concept of equal opportunities. This social critique was partly accompanied by essentialist assumptions about the students, which were also shared by conservative advocates of the *Hauptschule*. Media coverage also created a one-dimensional image of the *Hauptschule* and its students by largely focusing on precarious conditions at these schools. Students of the *Hauptschule* were increasingly conceived of as the »others« of educational reform. This discussion preceded a social homogenisation of the *Hauptschule*, which had become increasingly clear from the late 1970s, but could no longer attract the attention of the public.

Stephanie Zloch, From One's Own Ways to the Third Space. Education in Germany as a Country of Immigration from the 1960s to the 1980s

The historically complex constellation of Germany as a country of immigration is often not made sufficiently explicit in current debates on education policy, which focus on the quickest possible integration. Immigration not only took place from a multitude of countries of origin but also came with highly diverse expectations and knowledges brought by migrants. This article is concerned with immigrant children and young people in the German education system and in particular with new teaching opportunities, some of which were organised by migrants themselves. Based on the concept of third spaces as formulated by the theories of space and postcolonialism, educational formats such as mother-tongue teaching, »national classes« and private schools in a country of immigration are made visible. These opportunities have helped shape the school experience of hundreds of thousands of children and young people in the Federal Republic of Germany, and some of them continue to have an impact today. Focusing on the peak period of labour migration from the 1960s to the 1980s, this article offers an innovative approach to the history of education: rather than plannability, the traditional regularity of the education system

and carefully derived visionary reform ideas, the analysis places situational openness, the »third«, the hybrid, the autopoietic and the challenging centre-stage.

Résumés

Thomas Adam, Frais de scolarité et bourses d'études. Quelle est leur contribution à la sélection des étudiants et étudiantes en Allemagne et aux Etats-Unis aux XIXe et XXe siècles ?

Pour pouvoir se permettre de fréquenter un établissement d'études supérieures aux Etats-Unis et en Allemagne aux XIXe et XXe siècles, les étudiantes et étudiants potentiels devaient dépasser deux obstacles : d'une part, les frais de scolarité et d'autre part, les bourses. Cette contribution analyse les frais afférents aux études et les bourses comme étant tous deux des instruments de privilège et d'exclusion des étudiants américains et allemands du XIXe au XXe siècles. Dans la première partie de l'article, nous discutons du rôle du coût des études pour le financement institutionnel des établissements d'enseignement supérieur et la sélection sociale des étudiants. Dans la seconde partie, il est question de l'attribution de bourses aux étudiants sur la base de qualifications extra-académiques (géographiques, religieuses et généalogiques). Ces qualifications, qui étaient complètement indépendantes des performances académiques et leur préexistaient, ne peuvent guère être considérées comme une récompense des performances extra-académiques des personnes postulant à ces bourses parce qu'elles ne pouvaient ou ne devaient rien faire pour obtenir ces qualifications. Ces dernières étaient déjà soit remplies, soit non remplies avant leur naissance. Considérés conjointement, les frais de scolarité et les bourses contribuèrent et contribuent encore à sélectionner et fermer les élites intellectuelles dans les deux pays.

Stefanie Coché / Sophia Egbert / Stephan Monissen, Les universités évangéliques aux Etats-Unis. Émergence, intégration et négociation des contenus de référence scientifiques dans les universités et établissements d'études supérieures religieux conservateurs

Environ la moitié de tous les établissements d'études supérieures (*colleges*) et des universités privés aux Etats-Unis présentent aujourd'hui une affiliation religieuse. Les établissements d'études supérieures évangéliques, qui n'ont jusqu'à présent été presque ignorés par la recherche, constituent un cas particulier parmi les instituts d'enseignement supérieur ayant une affiliation religieuse. Ils ont été créés au début du XXe siècle en réaction à la sécularisation du milieu universitaire. Leur seule promesse est de proposer un enseignement et une recherche exclusivement compatibles avec une interprétation littérale de la Bible. Favorisés par le GI Bill, les établissements d'études supérieures (*colleges*) évangéliques ont également connu après la Seconde Guerre mondiale un déferlement d'étudiantes et d'étudiants, et le souhait de voir émerger des cursus dans des domaines qui ne semblaient pas immédiatement compatibles avec un maintien d'une interprétation littérale de la Bible, comme par exemple les filières de sciences naturelles ou de psychologie, ainsi que celui d'obtenir une reconnaissance officielle des diplômes de fin d'études gagna en

virulence. La contribution s'interroge sur le financement, la professionnalisation et la scientification des établissements d'études supérieures évangéliques durant la seconde moitié du XXe siècle. Dans un premier temps, nous nous penchons sur l'évolution des établissements d'études supérieures et de leur offre de formation. Dans un second temps, la contribution analyse les possibilités de financement dans les sciences de la vie (*Life Sciences*) et la psychologie. Enfin, l'article traite de la question de l'accréditation des institutions évangéliques en partant de l'exemple de l'accréditation des cursus de psychologie au *Fuller Theological Seminary*.

Sandra Funck, Une politique d'éducation par « en bas » ? Les élèves comme acteurs de la politique d'éducation durant les années 1960 et 1970

Les élèves n'ont jusqu'alors que peu été considérés en tant qu'acteurs dans l'étude des débats en matière de politique éducative et des réformes de l'enseignement des années 1960 et 1970. L'article part de l'hypothèse que ceux-ci ont également développé des attentes concernant l'importance devant incomber à l'éducation au sein de la société et sur les formes qu'elle devait prendre. A partir des organisations d'élèves qui émergent dans tous les camps politiques suite aux protestations des élèves autour de « 1968 », l'article retrace la façon dont ces derniers se sont mobilisés à la fin des années 1960 en faveur de thèmes relevant de la politique éducative et quelles revendications ils formulèrent pour le système éducatif ouest-allemand avec l'objectif de « démocratiser l'école ». A partir de l'exemple de la co-responsabilité des élèves, du cours de religion protestante et des protestations contre le *numerus clausus*, l'article montre dans quelle mesure les élèves sont parvenus à faire entendre leurs revendications auprès des décideurs politiques. Les résultats ne permettent pas seulement d'apporter une contribution à la recherche portant sur les réformes de l'enseignement des années 1960 et 1970, mais aussi de continuer à déterminer plus avant les lieux et les groupes ayant porté « 1968 ».

Daniel Gerster, La formation du caractère. Un concept bourgeois de distinction sociale et son histoire ambivalente. Comparaison germano-britannique

L'article analyse la « formation du caractère » en tant que concept central de l'éducation bourgeoise des XIXe et XXe siècles à partir de l'exemple des internats allemands et britanniques. On peut ainsi montrer que le concept, en raison des ambivalences qui lui sont inhérentes, a toujours (également) servi à la distinction sociale de la virilité bourgeoise dans des contextes historiques en mutation. En tant que lieux exclusifs de la socialisation scolaire et extra-scolaire des garçons issus de la bourgeoisie, les internats formaient un cadre institutionnel dans lequel, outre l'éducation intellectuelle et physique, ont été également thématifiés l'éducation morale et l'enseignement des bonnes mœurs. Cela vaut de la même manière pour l'Allemagne et la Grande-Bretagne bien que, dans le cas britannique, les internats aient, sans conteste, eu dans l'ensemble une importance sociale plus grande pour l'éducation bourgeoise. On peut en gros diviser en trois phases l'histoire de la « formation du

caractère » en tant que concept bourgeois de distinction sociale : durant la première moitié du XIXe siècle, la formation du caractère était tout d'abord fortement connotée d'un point de vue religieux et moral et servait à souligner la prétention au leadership moral de la bourgeoisie envers l'aristocratie et les classes défavorisées. Depuis le milieu du XIXe siècle, l'aspect corporel de la « formation du caractère » a été de plus en plus mis en exergue pour distinguer, suite à une prétendue « crise de la virilité », l'homme « viril » des femmes et des hommes « féminins ». Au début du XXe siècle, les réflexions concernant une « juste » « formation du caractère » national prirent le dessus et la Première Guerre mondiale accentua encore cette tendance.

Márkus Keller / János Ugrai, Réforme de l'enseignement, autonomie, églises et professionnalisation. L'autonomie professionnelle des enseignants des établissements d'enseignement secondaire en Hongrie au XIXe siècle

Dans la littérature relevant de l'histoire sociale, un consensus règne sur le fait que l'État a été le principal acteur des processus de professionnalisation continentaux (européens) Cela signifiait que, dans le cadre du processus de modernisation, la professionnalisation des métiers a été dans tous les domaines de la société impulsée et dirigée par l'État. Par conséquent, les professions étaient dans l'Europe continentale fortement liées aux attentes et aux directives étatiques et elles devaient s'adapter à elles. Ce lien a eu une influence profonde sur la transformation de la société dans ces pays, sur le développement des autonomies individuelles et spécifiques aux groupes et ainsi, sur la capacité à résister aux idéologies totalitaires. Notre étude a pour objectif d'éclairer l'exemple hongrois de la professionnalisation de l'Europe continentale Nous défendons la thèse suivante : il y a depuis longtemps en Hongrie une dichotomie récurrente entre la revendication et la rhétorique d'un État fort, et la réalité d'un pouvoir limité de l'État. Au XIXe siècle, l'État a été limité par l'autonomie, due à des facteurs historiques, des églises qui coexistaient les unes avec les autres et qui étaient très puissantes, y compris considérées individuellement, ce qui modifia profondément le modèle en vigueur dans l'Europe continentale en ce qui concerne la professionnalisation de l'enseignement en Hongrie. Il se pose la question de savoir si cette configuration hongroise particulière a rendu possible l'autonomie du métier d'enseignant et si oui, si les enseignants hongrois avaient moins, ou peut-être plus, d'autonomie que leurs collègues européens.

Sylvia Kesper-Biermann, Émancipation, compréhension, intégration. La formation linguistique des « travailleurs et travailleuses invités » (*Gastarbeiter*) dans la République fédérale d'Allemagne (1974–1990)

L'article se penche sur les offres de formation destinées aux travailleurs et travailleuses immigrés adultes originaires des pays où la République fédérale d'Allemagne embauchait sa main d'œuvre durant les années 1970 et 1980 et part de l'exemple de la « Fédération pour la langue. Allemand pour les travailleurs étrangers » fondée en

1974. La fédération a coordonné les cours d'allemand destinés aux « travailleurs et travailleuses invités », auxquels environ 560 000 personnes ont pris part jusqu'en 1989. Nous présentons tout d'abord la Fédération pour la langue allemande et son offre de cours entre 1974 et 1990. La question centrale est de savoir quelle conception de l'enseignement sous-tendait son activité et dans quelle mesure les idées d'(in)égalité ont joué un rôle à cet égard. En outre, l'association a attiré dans son travail l'attention sur l'importance de la connaissance de la langue allemande pour l'intégration des travailleurs et travailleuses immigrés au sein de la société de la RFA. Par conséquent, la troisième partie de l'article s'interroge sur les champs sémantiques et les points de vue sur l'intégration qui étaient importants dans ce contexte. Les sources utilisées sont des publications de la Fédération des années 1970 et 1980, entre autres des brochures commémoratives, des rapports d'activité et des bulletins.

Gerhard Kluchert, L'ascension par l'éducation entre structure et processus. Nouvelles approches, problèmes et perspectives de son étude historique

Dans le contexte d'un regain de l'intérêt historique pour le thème de l'éducation et de la position sociale (en particulier dans la variante « éducation et ascension sociale ») ces dernières années, l'article se penche sur l'état et les perspectives de la recherche spécialisée dans ce domaine. Ce faisant, nous considérons tout d'abord des travaux plus anciens, menés durant les années 1970 et 1980 en histoire sociale et qui reposent sur une approche quantitative, ainsi que leurs résultats. Sont ensuite présentées des approches plus récentes, orientées vers la sociologie de la culture et, à l'aide d'un choix d'études ayant une orientation historique, nous interrogeons leur potentiel pour la recherche menée en histoire sociale et en histoire de l'éducation. Enfin, nous présentons un autre accès au sujet sur la base de sources spécifiques, les CV de bacheliers de Potsdam à la fin de l'époque de Weimar et durant les premières décennies de la RDA, et nous mettons en lumière ses potentialités et ses limites. Nous nous référons pour ce faire à des recherches que nous avons menées. Tout comme dans la partie précédente, nous mettons au premier plan la question de savoir dans quelle mesure les travaux plus récents parviennent à répondre aux exigences d'un traitement historique du sujet, c'est-à-dire à appréhender, d'une façon similaire aux recherches plus anciennes menées en histoire sociale, les changements dans le temps en ce qui concerne le rapport entre l'éducation et la position sociale.

Saimaiti Maimaitiming, Étudier à l'étranger durant le long XIXe siècle. Modernisation, guerre et enseignement supérieur dans le contexte mondial

Face à la pression économique et militaire exercée par la Grande-Bretagne, la France, la Russie, les États-Unis et quelques plus petites puissances occidentales, l'Empire Ottoman, la Chine et le Japon se virent contraints au XIXe siècle de moderniser leur État, leur armée et leur économie. Ils le firent en apprenant de leurs

adversaires. Des dirigeants et des intellectuels prévoyants se fondèrent sur les performances technologiques et militaires des pays d'accueil, ainsi que leurs affinités culturelles et leurs positions politiques, pour encourager les séjours d'études à l'étranger. En Grande-Bretagne et en France, on rassembla des connaissances relevant du domaine maritime, on adopta les modèles juridiques et bureaucratiques français. Après la victoire sur la France en 1871, c'est l'Allemagne qui devint le modèle pour la modernisation de l'armée de terre et de l'enseignement ottomans, chinois et japonais. En outre, l'Empire allemand était apprécié tant pour la modernité de ses universités et son prestige académique qu'en raison des prises de positions anti-occidentales de ses élites et du conservatisme dominant, ainsi que pour le fait qu'il ne nourrissait pas (encore) d'ambitions impériales propres. C'est pourquoi l'Allemagne était même considérée comme un pays non-occidental et comme une destination idéologiquement fiable pour les étudiants. Après sa défaite spectaculaire contre la Russie en 1905, le Japon devint une destination attractive en Asie. Des milliers d'étudiants chinois se rendirent au Japon pour apprendre les secrets de sa réussite. Le recrutement précoce d'étudiants issus des familles de l'élite ainsi que l'envoi de femmes à l'étranger favorisèrent le succès de la modernisation japonaise.

Lisbeth Matzer / Anja Grabuschnig, Inégalité et éducation. L'ascension sociale en tant que mission et promesse de la formation des adultes (env. 1945–1990)

La promesse trompeuse selon laquelle l'ascension sociale est rendue possible, voire garantie, par les performances scolaires rencontra un succès politique et social croissant dans les sociétés européennes à partir de 1945. Cela valait également pour le secteur de la formation des adultes, qui se développait de plus en plus et dont l'évolution est indissociablement liée aux questions de savoir comment l'éducation peut établir ou non l'équité, comment elle peut garantir et octroyer des chances et, plus généralement, à des décisions politiques relatives à la gestion des inégalités sociales. Avec ce point de départ, l'article analyse le domaine de l'éducation non-formelle à partir de l'exemple régional de la Styrie et en comparant les universités populaires et les foyers (maisons) d'éducation pour adultes en tant que champs d'action politique et sociale. Les autrices montrent ainsi à quel point les établissements d'enseignement destinés aux adultes ont réagi aux mutations économiques et sociales (comme par exemple le chômage ou les rôles liés aux genres) dans l'élaboration de leurs programmes et quel rôle central ont joué dans cette perspective les promesses d'ascension liées à l'éducation dans la perception que les institutions et les acteurs avaient d'eux-mêmes, la structuration de l'offre de formation et la mobilisation des participants.

Benno Nietzel, Qualification pour l'économie de marché. Formation professionnelle continue, politique du marché du travail et transformation interallemande après la Réunification

La communication analyse les mesures de qualification professionnelle et de formation continue qui, dans le cadre de la réunification inter-allemande, sont devenues un pilier de la politique du marché du travail et de la politique sociale dans les Länder est-allemands. Dans un premier temps sont mis en lumière les socles de connaissances précaires de cette politique dans le cadre de l'évolution économique disruptive de l'Allemagne de l'Est depuis le « Tournant » de 1989/90, cette évolution ne permettant guère de faire des pronostics valables concernant l'évolution économique future et les mesures de requalification nécessaires. Le concept de la « politique active du marché du travail » de la République fédérale d'Allemagne, qui était censé anticiper les déficits et les besoins en matière de qualification et les rectifier de manière préventive, n'était, de ce fait, guère applicable de manière judicieuse.

Le fait que l'on ait tout de même tenté de le faire a donné lieu à quelques évolutions paradoxales : en éliminant l'infrastructure existante de la formation professionnelle continue s'est développé en Allemagne de l'Est un marché de la formation continue, qui a été moins dominé par la concurrence et la demande privée, que par des mesures encouragées par les pouvoirs publics conformément à la loi relative à la promotion du travail. Le fait que ces mesures n'aient que rarement donné lieu à des contrats d'embauche réguliers a été l'une des raisons pour lesquelles les prises de positions, au départ très positives, envers la formation professionnelle continue ont débouché en l'espace de quelques années sur de la déception et de la frustration au sein de la population est-allemande. L'expérience d'un écart grandissant entre les conditions économiques et les efforts individuels a également eu des conséquences marquantes sur la politique sociale et du marché du travail de l'ensemble de l'Allemagne depuis les années 1990 jusqu'aux lois Hartz IV.

Franziska Rehlinghaus, Le « quatrième pilier » du système éducatif et la logique du marché. La formation continue comme promesse d'avenir et problème de répartition dans les années 1970

Le gain d'importance de la formation continue pour le développement de la personnalité a jusqu'à présent avant tout été interprété comme histoire de la figure sociale « du moi entrepreneurial » et ainsi, comme un élément des pratiques d'assujettissement néolibérales. Cette évolution peut cependant également être lue comme l'histoire de la répartition inégale des ressources et des chances d'accéder à un système de formation continue, qui impliquait certes une utopie d'égalité des chances et de l'épanouissement de soi qui concernait l'ensemble de la société, mais qui, dans les années 1960 et 1970, favorisait avant tout l'ascension sociale des employés déjà privilégiés. L'article met en lumière la façon dont le projet socio-libéral de faire du domaine de la formation continue le « quatrième pilier » du système éducatif, de la démocratiser et de la réguler a échoué car la loi ne garantissait ni la liberté de choix, ni les chances d'accès pour les groupes d'employés vulnérables. D'un côté, les as-

sociations d'entreprises influentes ont empêché l'adoption d'une loi pour le congé formation et de l'autre, les cadres du secteur privé et les instituts de management ont eu recours de façon disproportionnée aux ressources de la loi relative à la promotion du travail et ils se sont emparés de ressources qui n'étaient ainsi plus accessibles aux personnels non-qualifiés et semi-qualifiés, aux femmes et aux migrants. Le déficit financier qui en a résulté a eu pour conséquence que l'État a été particulièrement dépendant de l'engagement du secteur privé en matière de formation au moment de la crise économique afin de pouvoir remplir ses obligations internationales. Les entreprises sont ainsi devenues les plus grandes sources de financement de la formation continue dans la République fédérale d'Allemagne et ont ainsi déterminé dans une large mesure qui faisaient partie des gagnants et des perdants de la transformation des mondes du travail industriel « après le boom ».

Pierre Schmuck, La formation politique et la démocratie de Weimar. L'Office central pour le service à la patrie et les universités populaires dans le land du Thuringe, 1919–1933

A partir d'une étude de cas portant sur le land de Thuringe, la contribution reconstitue de manière exemplaire la manière dont le travail de formation politique et la médiation démocratique ont été organisés durant la République de Weimar. L'Office central pour le service à la patrie et les universités populaires, qui se sont établis en Allemagne après 1918/1919 en tant qu'innovations institutionnelles, servent ici à la fois d'objets d'étude et de miroirs grossissants pour l'analyse. La contribution dégage tout d'abord les contenus centraux du travail de formation politique à partir des cycles de conférences et de formation « civiques » de l'Office central pour le service à la patrie et des cours des universités populaires. En s'attachant aux aspects méthodologiques, nous débattons de la question de savoir dans quelle mesure le principe de « communauté de travail » ou la mise en place de conseils d'auditeurs dans les universités populaires peuvent être considérés comme des tentatives contemporaines en faveur de l'entraînement aux pratiques démocratiques. Dans un deuxième temps, l'étude de cas montre que l'Office central pour le service à la patrie et les universités populaires ciblaient différents groupes avec leur offre de formation, et nous tentons ensuite de permettre un accès analytique aux échos de l'action éducative. En ce qui concerne la quantité, nous exploitons des statistiques et des rapports d'activité, tandis que des rapports d'expériences des participantes et participants aux cours servent de sources pour les résultats qualitatifs. De manière générale, la communication défend la thèse suivante : l'Office central du pour le service à la patrie et les universités populaires peuvent être interprétés comme des tentatives contemporaines pertinentes pour transmettre une conception de la démocratie spécifique dans le temps et en tant que telles, elles devraient être prises au sérieux, notamment pour mieux comprendre la particularité historique de la République de Weimar au sein de l'histoire de la démocratie en Allemagne.

Andrea De Vincenti / Norbert Grube / Andreas Hoffmann-Ocon, La formation des enseignants et des enseignantes et les mouvements sociaux à Zurich. Micro-étude sur l'interdépendance des savoirs, le quotidien et les conflits en 1950 et 1980

La micro-étude sur les interdépendances entre les mouvements sociaux et la formation des personnels enseignants au sein des écoles normales entre 1950 et 1980 se focalise, à partir de l'exemple de l'espace urbain de contestation et de formation, sur la circulation des savoirs scientifiques et politico-idéologiques locaux et implicites aussi bien que globaux. Par-delà une histoire du conflit, plutôt binaire, entre les enseignants et enseignantes des écoles normales et les élèves professeurs stagiaires contestataires, nous posons la question de savoir comment les différents acteurs se sont emparé des savoirs socio-politiques dans les écoles normales zurichoises et comment ces savoirs ont été mêlés, avec des accentuations différentes, aux savoirs pédagogiques et scientifiques, dont ils ne se démarquaient que de manière floue. Ainsi les actualisations et les glissements de sens des concepts traditionnels d'éducation comme ceux de communauté, de développement de la personnalité et de performance se déplacent-ils au centre de l'intérêt. Nous analysons également les imbrications des approches relevant de la thérapie de groupe circulant également dans les milieux alternatifs avec les dispositifs d'aptitude et de formation à l'École normale supérieure de Zurich (*Zürcher Oberseminar*), ainsi que les liens avec une critique de la société prétendument de gauche exercée par école normale protestante d'Unterstrass, qui avait la réputation d'être conservatrice.

Le savoir contestataire circulant au niveau mondial et l'engagement social des élèves professeurs stagiaires ont été ici étroitement liés à une vision chrétienne du monde et, de la même manière à l'école normale formant les institutrices, à une conception holistique de l'éducation et à l'idéal de la communauté vivante au sein de ces écoles normales, afin de provoquer des améliorations au quotidien plutôt que de grands changements dans le monde.

Phillip Wagner, Égalisation de la participation ? Les réformes socio-libérales de l'enseignement et l'histoire sociale de la démocratie en Allemagne de l'Ouest des années 1960 aux années 1980

Le rôle joué par les différentes chances d'accéder à l'éducation pour les possibilités de participation en démocratie fait depuis des décennies l'objet de discussions controversées. Cette contribution souhaite aider à comprendre comment ont émergé les lignes de conflits de cette controverse portant sur la justice sociale et la démocratie. Pour ce faire, nous remontons à l'ère des réformes socio-libérales de l'enseignement des années 1960 et 1970. Nous analysons la façon dont les gouvernements de Rhénanie du Nord-Westphalie et de Berlin Ouest ont voulu motiver d'une manière différente, par le biais de réformes scolaires, diverses strates sociales à participer à la démocratie et nous mettons en lumière quels conflits sociaux en ont résulté. L'article défend la thèse suivante : les réformateurs libéraux-conservateurs ont certes tenté d'enseigner aux jeunes gens sans inégalité de traitement la responsabilité et la participation, mais dans le même temps, ils n'ont pas abordé les hiérarchies so-

ciales entre les adolescents issus des classes moyennes et ceux issus des classes moins favorisées, ainsi que les hiérarchies entre les élèves originaires d'Allemagne et ceux qui étaient issus de la migration. Ils ont même parfois ravivé ces conflits de manière nouvelle. Les controverses portant sur les programmes contradictoires de réforme ont fait naître des représentations concurrentes dans les camps de la gauche et des libéraux conservateurs, ces représentations portant sur le rôle de l'enseignement pour la participation politique. Elles contribuent également à influencer les débats actuels sur les inégalités sociales dans la démocratie.

Sandra Wenk, L'éducation des autres. Le discours de la crise portant sur la *Hauptschule*

A partir du discours de la crise de l'école des années 2000 articulé autour du « choc de PISA », l'article se concentre sur la filière scolaire de la *Hauptschule* (école secondaire de cycle court, équivalait à un niveau de 3^e), qui est particulièrement problématique dans ce contexte. Il montre que la *Hauptschule* a rencontré dès son existence à la fin des années 1960 un problème manifeste de légitimation. Si l'introduction de la *Hauptschule* avait au départ été portée par un consensus au sein de tous les partis politiques, elle a ensuite fait l'objet de critiques venant de différents côtés. En effet, la réforme de l'enseignement avait mis en évidence des conflits concernant les objectifs du système scolaire et engendré des problèmes de structure dont la *Hauptschule* était considérée comme étant le symptôme. Les réformateurs de gauche n'ont pas uniquement dénoncé la reproduction des inégalités sociales à l'école, mais ils ont également problématisé le concept d'égalité des chances. Cette critique de la société allait en partie de pair avec des hypothèses essentialistes formulées à propos des élèves, hypothèses également partagées par les défenseurs conservateurs du système de la *Hauptschule*. Les rapports publics créèrent également une image unidimensionnelle de cette filière scolaire et de ses élèves en se focalisant avant tout sur les conditions précaires au sein des *Hauptschule*. Les élèves des *Hauptschule* furent de manière accrue considérés comme étant les « autres » de la réforme de l'enseignement. Cette problématisation précéda une homogénéisation sociale des *Hauptschule*, qui devenait de plus en plus évidente depuis la fin des années 1970, mais qui n'était plus guère en état d'attirer l'attention dans la sphère publique.

Stephanie Zloch, Partir de sa propre voie pour aller vers le tiers-espace (*third space*). Le secteur de la formation au sein de l'Allemagne, pays d'immigration, des années 1960 aux années 1980

La configuration complexe d'un point de vue historique de l'Allemagne en tant que pays d'immigration n'est souvent qu'insuffisamment mise en évidence dans les débats actuels portant sur la politique d'éducation, ces débats se concentrant sur une intégration aussi rapide que possible. L'immigration ne s'est pas uniquement effectuée à partir de pays d'origine divers, mais elle alla également de pair avec des horizons d'attente et des savoirs différents de la part des migrantes et des migrants. Cet article se penche sur les enfants et les adolescents immigrés dans le système éduca-

tif allemand et, en particulier, sur les nouvelles offres de cours organisées en partie par les personnes immigrées. En référence à la conception relevant de la théorie de l'espace et post-coloniale des tiers-espaces (*third spaces*), les formats d'enseignement comme l'enseignement de la langue maternelle, les « classes nationales » et les écoles privées dans un pays d'immigration gagnent une visibilité nouvelle. Ces offres ont également marqué l'expérience scolaire de centaines de milliers d'enfants et d'adolescents dans la République fédérale d'Allemagne et leur influence perdure en partie jusqu'à aujourd'hui. En se focalisant sur l'apogée de la migration de travail des années 1960 aux années 1980, cet article ouvre un accès encore inhabituel à l'histoire de l'enseignement. L'analyse ne se concentre plus principalement sur la planification et la transmission des règles conventionnelles du système éducatif, ni sur les idées de réforme tirant leurs origines de visions soigneusement conçues, mais sur l'ouverture aux différentes situations, le « Tiers », l'hybride, la dimension autopoïétique.

Rezensierte Bücher

Besprechungen im Rahmen von Forschungsberichten dieser Ausgabe und Online-Rezensionen des Zeitraums Oktober 2021 bis September 2022, die unter URL: <<https://www.fes.de/afs/rezensionen>> abgerufen werden können.

- Androsch, Hannes/Heinz Fischer/Wolfgang Maderthaler* (Hrsg.), *Vorwärts! Österreichische Sozialdemokratie seit 1889*
- Ballinger, Pamela*, *The World Refugees Made. Decolonization and the Foundation of Postwar Italy*
- Bauer, Matthias*, *Die transnationale Zusammenarbeit sozialistischer Parteien in der Zwischenkriegszeit. Eine Analyse der außenpolitischen Kooperations- und Vernetzungsprozesse am Beispiel von SPD, SFIO und Labour Party*
- Benz, Wolfgang* (Hrsg.), *Querdenken. Protestbewegung zwischen Demokratieverachtung, Hass und Aufruhr*
- Bon Tempo, Carl J.*, *Americans at the Gate. The United States and Refugees during the Cold War*
- Bresselau von Bressendorf, Agnes* (Hrsg.), *Über Grenzen. Migration und Flucht in globaler Perspektive seit 1945*
- Bseiso, Jehan/Michiel Hofman/Jonathan Whittall* (Hrsg.), *Everybody's War. The Politics of Aid in the Syria Crisis*
- Castellina, Luciana*, *Die Entdeckung der Welt*
- Cervi, Adelmo*, *Meine 7 Väter. Als Partisan gegen Hitler und Mussolini*
- Costello, Cathryn*, *The Human Rights of Migrants and Refugees in European Law*
- Demmer, Amanda C.*, *After Saigon's Fall. Refugees and US-Vietnamese Relations, 1975–2000*
- FitzGerald, David S.*, *Refuge beyond Reach. How Rich Democracies Repel Asylum Seekers*
- Frank, Matthew/Jessica Reinisch* (Hrsg.), *Refugees in Europe, 1919–1959. A Forty Years' Crisis?*
- Gatrell, Peter*, *The Unsettling of Europe. How Migration Reshaped a Continent*
- Gatrell, Peter/Liubov Zhvanko* (Hrsg.), *Europe on the Move. Refugees in the Era of the Great War*
- Ghezelbash, Daniel*, *Refugee Lost. Asylum in an Interdependent World*
- Goll, Jörn-Michael*, *Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und das NS-Erbe*
- Goos, Hauke/Alexander Smolczyk* (Hrsg.), *»Ein Sommer wie seither kein anderer«. Wie in Deutschland 1945 der Frieden begann – Zeitzeugen berichten*
- Grashoff, Udo*, *Gefahr von innen. Verrat im kommunistischen Widerstand gegen den Nationalsozialismus*
- Hathaway, James C.*, *The Rights of Refugees under International Law*
- Hess, Sabine/Bernd Kasperek/Stefanie Kron u. a.* (Hrsg.), *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III*

- Heßdörfer, Florian*, Der Geist der Potentiale. Zur Genealogie der Begabung als pädagogisches Leistungsmotiv
- Hoffmann, Stefan-Ludwig/Sandrine Kott/Peter Romijn* (Hrsg.), Seeking Peace in the Wake of War. Europe, 1943–1947
- Humbert, Laure*, Reinventing French Aid. The Politics of Humanitarian Relief in French-Occupied Germany, 1945–1952
- Jansen, Jan C./Simone Lässig* (Hrsg.), Refugee Crises 1945–2000. Political and Societal Responses in International Comparison
- Kasperek, Bernd*, Europas Grenzen: Flucht, Asyl und Migration. Eine kritische Einführung
- Keshavarz, Mahmoud*, The Design Politics of the Passport. Materiality, Immobility and Dissent
- Kluchert, Gerhard/Klaus-Peter Horn/Carola Groppe* u.a. (Hrsg.), Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder
- Krause, Ulrike*, Difficult Life in a Refugee Camp. Gender, Violence and Coping in Uganda
- Lehnert, Detlef/Volker Stalman*, Johannes Stelling 1877–1933. Sozialdemokrat in Opposition und Regierung: Hamburg – Lübeck – Schwerin – Berlin
- Lewis, Norman*, Neapel '44. Ein Nachrichtenoffizier im italienischen Labyrinth
- Loewenthal, Enrico*, Hände hoch, bitte! Erinnerungen des Partisanen Ico
- Luft, Stefan*, Die Flüchtlingskrise. Ursachen, Konflikte, Folgen
- Madokoro, Laura*, Elusive Refuge. Chinese Migrants in the Cold War
- Maul, Daniel*, The Politics of Service. US-amerikanische Quäker und internationale humanitäre Hilfe 1917–1945
- Mühlhausen, Walter*, Hessen in der Weimarer Republik. Politische Geschichte 1918–1933
- Notari, Giacomo*, Ihr Partisanen, nehmt mich mit Euch. Ein Bericht aus der Resistenza
- O'Sullivan, Kevin*, The NGO Moment. The Globalisation of Compassion from Biafra to Live Aid
- Oltmer, Jochen*, Globale Migration. Geschichte und Gegenwart
- Oltmer, Jochen*, Migration vom 19. bis zum 21. Jahrhundert
- Oltmer, Jochen*, Migration. Geschichte und Zukunft der Gegenwart
- Oltmer, Jochen*, Migrationsregime vor Ort und lokales Aushandeln von Migration
- Parekh, Serena*, No Refuge. Ethics and the Global Refugee Crisis
- Petrillo, Paolo Emilio*, Der Riss 1915–1943. Die ungelösten Verflechtungen zwischen Italien und Deutschland
- Pincock, Kate/Alexander Betts/Evan Easton-Calabria*, The Global Governed? Refugees as Providers of Protection and Assistance
- Plamper, Jan*, Das neue Wir. Warum Migration dazugehört. Eine andere Geschichte der Deutschen
- Pott, Andreas/Christoph Rass/Frank Wolff* (Hrsg.), Was ist ein Migrationsregime? What Is a Migration Regime?
- Rodogno, Davide*, Night on Earth. A History of International Humanitarianism in the Near East, 1918–1930

- Schmalz, Dana*, Refugees, Democracy and the Law. Political Rights at the Margins of the State
- Schwarz, Werner Michael/Georg Spitaler/Elke Wikidal* (Hrsg.), Das Rote Wien 1919–1934. Ideen, Debatten, Praxis
- Scott-Smith, Tom*, On an Empty Stomach. Two Hundred Years of Hunger Relief
- Sen, Uditi*, Citizen Refugee. Forging the Indian Nation after Partition
- Siegelberg, Mira*, Statelessness. A Modern History
- Song, Nianshen*, Making Borders in Modern East Asia. The Tumen River Demarcation, 1881–1919
- Song, Sarah*, Immigration and Democracy
- Storch, Wolfgang/Klaudia Ruschkowski* (Hrsg.), Deutschland – Italien. Aufbruch aus Diktatur und Krieg
- Taylor, Becky*, Refugees in Twentieth-Century Britain. A History
- Ther, Philipp*, Die Außenseiter. Flucht, Flüchtlinge und Integration im modernen Europa
- Unger, Corinna R.*, International Development. A Postwar History
- Wegenschimmel, Peter*, Zombiewerften oder Hungerkünstler? Staatlicher Schiffbau in Ostmitteleuropa nach 1970
- Wieters, Heike*, The NGO CARE and Food Aid from America, 1945–80. ›Showered with Kindness?‹

Die Autorinnen und Autoren des Bandes

Thomas Adam, geb. 1968; Prof. Dr.; Studium in Leipzig, seit 2020 Professor im Department of Political Science an der University of Arkansas; davor 2001 bis 2020 Professor für transnationale Geschichte an der University of Texas at Arlington; 1999 bis 2001 Fedor Lynen Stipendiat der Alexander von Humboldt Stiftung und Visiting Scholar an der University of Toronto. Veröffentlichungen u. a.: Stipendienstiftungen und der Zugang zu höherer Bildung in Deutschland von 1800 bis 1960, Stuttgart 2008; *Intercultural Transfers and the Making of the Modern World, 1800–2000*, New York 2012; *Philanthropy, Civil Society, and the State in German History, 1815–1989*, Rochester 2016; *The History of College Affordability in the United States from Colonial Times to the Cold War*, Rochester 2020; *Deutschland in der Welt. Gesellschaft, Kultur und Politik seit 1815*, Frankfurt am Main/New York 2021.

Rainer Bölling, geb. 1944, Dr.; Studium in Tübingen und Münster, seit 2008 wissenschaftliche und publizistische Tätigkeit als Bildungsforscher. Zuvor Lehrtätigkeiten an den Universitäten Düsseldorf (1977–1982) und Essen (1984–1988). 1982–1984 und 1988–2007 Lehrer am Gymnasium Hochdahl in Erkrath. Veröffentlichungen u. a.: Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918–1933, Göttingen 1978; *Kleine Geschichte des Abiturs*, Paderborn 2010; *Schwerpunkte und Ergebnisse der Historischen Bildungsforschung im letzten Jahrzehnt*, in: *AfS* 34, 1994, S. 269–299; *Hochschulzugang, Kompetenzniveau und Arbeitsmarkt im internationalen Vergleich*, in: *Susanne Lin-Klitzing/David Di Fuccia/Thomas Gaube* (Hrsg.), *Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten*, Bad Heilbrunn 2016, S. 143–162; *Das deutsche Bildungswesen – ein Hort der sozialen Ungerechtigkeit? Kritische Anmerkungen zu neueren vergleichenden Bildungsstudien*, in: *Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft*, 2019, Nr. 59, S. 37–55.

Stephanie Coché, geb. 1983; Dr.; Studium in Köln, Brno und Warschau; Akademische Rätin a. Z. am Lehrstuhl für Neuere und Neueste Geschichte an der JLU Gießen; Leiterin der von der Gerda Henkel Stiftung geförderten Forschungsgruppe »Religion und Moderne in den USA: Psychologie und Lebenswissenschaften an evangelikalen Colleges seit der Mitte des 20. Jahrhunderts«; zuvor 2012 bis 2014 Stipendiatin der a.r.t.e.s. Graduate School for the Humanities der Universität zu Köln; 2015 bis 2016 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln. Veröffentlichungen u. a.: *Psychiatrie und Gesellschaft. Psychiatrische Einweisungspraxis im »Dritten Reich«, der DDR und der BRD 1941–1963*, Göttingen 2017; *Power and Society in the GDR Reconsidered. The Case of Involuntary Psychiatric Commitment, 1949–1963*, in: *Central European History* 50, 2017, S. 218–235; *Vom protestantischen »Beichtvater« zum Verhaltenstherapeuten. Überzeugungsstrategien und Kommunikationsmuster bei Fundamentalisten und New Evangelicals (ca. 1920–1970)*, in: *HZ* Bd. 309, 2019, S. 70–101; *Charles E. Fullers Speedboat – oder: Konservative Religion*,

Consumerism, Leistung und Freizeit in den USA in den 1920er Jahren, in: *Jürgen Finger/Benjamin Möckel* (Hrsg.), *Ökonomie und Moral im langen 20. Jahrhundert*. Eine Anthologie, Göttingen 2022, S. 86–97.

Andrea De Vicenti, geb. 1977; Dr.; Studium der Geschichte sowie der italienischen Literatur und Linguistik an der Universität Bern und der Università degli Studi di Torino; seit 2012 Dozentin am Zentrum für Schulgeschichte der Pädagogischen Hochschule Zürich, zuvor: Promotion an der Universität Bern. Veröffentlichungen u. a.: *Schule der Gesellschaft*. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834, Zürich 2015; *Eheliche Gemeinschaft*. Volkspädagogisierende Implikationen zirkulierender Wissen in der Deutschschweiz 1930–1950, in: *Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte* 114, 2020, S. 57–74; *Patriotische Männlichkeiten? Körper- und Charaktererziehung im Seminar-Turnverein Küsnacht 1900–1925*, in: *Andrea De Vincenti/Norbert Grube/Andreas Hoffmann-Ocon* (Hrsg.), *1918 in Bildung und Erziehung*. Traditionen, Transitionen, Visionen, Bad Heilbrunn 2020, S. 65–86.

Sophia Egbert, geb. 1990; M. A.; Studium in Münster und Köln, seit 2018 Doktorandin und forscht in ihrer Dissertation zu »Religion und Psychologie. Forschung und Lehre an evangelikalen Colleges in den USA, 1945–1998«. Von 2015 bis 2019 Wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl von Prof. Dr. Ralph Jessen, sowie von 2017 bis 2019 Studentische Hilfskraft/Mitarbeiterin zu Aushilfe im Archiv der sozialen Demokratie der Friedrich-Ebert-Stiftung. Von 2019 bis 2022 Stipendiatin im Integrated Track der a.r.t.e.s. Graduate School for the Humanities der Universität zu Köln. Seit 2020 Mitglied der Forschungsgruppe »Religion und Moderne in den USA: Psychologie und Lebenswissenschaften an evangelikalen Colleges seit der Mitte des 20. Jahrhunderts«. Seit 2022 Stipendiatin der Gerda Henkel Stiftung.

Sandra Funck, geb. 1991; Master of Arts/Master of Education; Studium der Geschichte und Klassischen Philologie in Göttingen und Bologna. Doktorandin am Lehrstuhl für Europäische Kultur- und Zeitgeschichte bei Prof. Dr. Petra Terhoeven zum Thema »Klassenkämpfe – Jugend, Schule und Politik um ›1968«. Seit 2019 Wissenschaftliche Hilfskraft im Universitätsarchiv Göttingen sowie Stipendiatin der Friedrich-Ebert-Stiftung im Programm »Erforschung der sozialen Demokratie und ihrer Bewegungen«, davor 2017 bis 2019 freie Mitarbeiterin im Archiv der deutschen Jugendbewegung. Trägerin des Fakultätspreises der Philosophischen Fakultät Göttingen für herausragende Studienleistungen und außeruniversitäres Engagement. Veröffentlichungen u. a.: *Autorität und Demokratie: Neue Ergebnisse über schulische Erziehung, Demokratisierung und Protest*, in: *Mitteilungen des Archivs der Arbeiterjugendbewegung*, 2021, H. 2, S. 26–27; »Es gibt Schüler, die machen jetzt nicht mehr mit!«. Die Göttinger Schülerbewegung in den 1960er- und 1970er-Jahren, in: *Göttinger Jahrbuch* 66, 2018, S. 251–272.

Daniel Gerster, geb. 1980; Dr.; seit 2019 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt »Mannwerdung ›hinter Mauern«. Internatserziehung und Männlichkeit(en) in Deutschland und England, 1870–1930« an der Forschungsstelle für Zeitgeschichte in

Hamburg (FZH); davor 2012 bis 2019 Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Centrum für Religion und Moderne (CRM) der Westfälischen Wilhelms-Universität (WWU) Münster; 2007 bis 2011 Promotion am Europäischen Hochschulinstitut (EHI) in Florenz; Studium in Mainz, Berlin und Warschau. Veröffentlichungen u. a.: Friedensdialoge im Kalten Krieg. Eine Geschichte der Katholiken in der Bundesrepublik Deutschland, 1957–1983, Frankfurt am Main/New York 2012; Zwischen Volksmasse und christlicher Familie – Vergemeinschaftungsvorstellungen in der katholischen Internatserziehung im frühen 20. Jahrhundert, in: Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte 114, 2020, S. 19–34; Retreat into the ›Pedagogical Province‹? Boarding Schools and the Changing Perception of ›Nature‹ in German Secondary Education around 1900, in: Paedagogica Historica 56, 2020, H. 1/2, S. 85–100; zusammen mit *Felicity Jensz* (Hrsg.), *Global Perspectives on Boarding Schools in the Nineteenth and Twentieth Centuries*, London 2022.

Anja Grabuschnig, geb. 1987; MA, M. A.; Studium der Geschichte und des European Joint Master's Degree EuroMACHS in Graz, seit 2015 Archivarin und Bibliothekarin der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark. Zuvor selbstständige Unternehmerin im Bereich Ahnenforschung, Biografie- und Archivarbeit. Veröffentlichungen u. a.: zusammen mit *Werner Anzenberger/Günther Terpotitz*, Bibliothek und Archiv der Arbeiterkammer Steiermark, in: *Friedrich Bouvier/Wolfram Dornik/Otto Hochreiter* u. a. (Hrsg.), *Graecensien. Archive und Museen zu Graz*, Graz 2016, S. 203–220; zusammen mit *Werner Anzenberger/ Heimo Halbrainer* (Hrsg.), *Arbeiterkammer. 100 Jahre Gerechtigkeit*, Graz 2020; zusammen mit *Werner Anzenberger/Hans-Peter Weingand* (Hrsg.), *Otto Bauer. Der Aufstand der österreichischen Arbeiter*, Wien 2021; zusammen mit *Günther Terpotitz*, *Ein Ort, an dem Bücher Geschichte schreiben. Die Bibliothek der Arbeiterkammer Steiermark*, in: *Ute Wödl/Michael Bloch* (Hrsg.), *Lesen.Macht.Bildung. 100 Jahre AK Bibliotheken*, Wien 2021, S. 86–99.

Norbert Grube, geb. 1969; Prof. Dr.; Studium der Geschichte und Germanistik an den Universitäten Regensburg und Hamburg, seit 2015 Professur (Zürcher Fachhochschulen) für Bildungs- und Schulgeschichte an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Zuvor 1998 bis 2005 Leiter des Archivs am Institut für Demoskopie Allensbach, 2006 bis 2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Historische Bildungsforschung und in der Forschungsgruppe BildMedienBildung sowie Projektmitarbeiter bei der vom Schweizer Nationalfonds geförderten Edition der Briefe an Johann Heinrich Pestalozzi (Universität Zürich 2011–2014). Veröffentlichungen u. a.: zusammen mit *Andrea De Vincenti/Andreas Hoffmann-Ocon* (Hrsg.), *1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen*, Bad Heilbrunn 2020; zusammen mit *Andrea De Vincenti/Andreas Hoffmann-Ocon* (Hrsg.), *Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes*, Bielefeld 2020.

Andreas Hoffmann-Ocon, geb. 1969; Prof. Dr.; Studium der Erziehungswissenschaft, Politikwissenschaft und Germanistik, Erstes und Zweites Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien, Promotion an der Universität Hamburg, Habilitation

an der Georg-August-Universität Göttingen, seit 2012 Leiter des Zentrums für Schulgeschichte und Professor für Bildungs- und Schulgeschichte an der Pädagogischen Hochschule Zürich, zuvor Leiter der Professur für Allgemeine und Historische Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Veröffentlichungen u. a.: zusammen mit *Norbert Grube/Andrea De Vincenti* (Hrsg.), *Erster Weltkrieg, Schule und Volksbildung in der Deutschschweiz. Pädagogisierungsambitionen und -dynamiken zwischen Mobilisierung und gesellschaftlicher Balance*, Zürich 2018; zusammen mit *Andrea De Vincenti/Norbert Grube* (Hrsg.), *1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen*, Bad Heilbrunn 2020; zusammen mit *Andrea De Vincenti/Norbert Grube* (Hrsg.), *Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes*, Bielefeld 2020.

Márkus Keller, geb. 1974, PD Dr.; Studium der Geschichte, Soziologie und Psychologie in Budapest, Eichstätt, Wien und Berlin. Habilitation (2017) an der Eötvös Loránd Universität Budapest, Promotion (2009) am Berliner Kolleg für Vergleichende Geschichte Europas und an der Eötvös Loránd Universität Budapest; dort seit 2017 Ass. Professor und Lehrstuhlinhaber, Lehrstuhl für Vergleichende Historische Soziologie. Zuvor 2014 bis 2016 Humboldt-Fellow am Center for Metropolitan Studies, Technische Universität Berlin. Veröffentlichungen u.a.: *Saját törvényeik szerint? A középiskolai tanárok szakmai autonómiája a 19. század végén* [Die Autonomie der Lehrer höherer Schulen am Ende des 19. Jh.], in: *Replika*, 2021, Nr. 119–120, S. 85–98; *Professionalization in Socialism. Architects and Architecture after 1945 in Hungary*, in: *Socio.hu: Társadalomtudományi Szemle* 10, 2020, S. 95–107; *Szocialista lakhatás? A lakáskérdés az 1950-es években Magyarországon* [Sozialistisches Wohnen? Die Wohnungsfrage in Ungarn in der 1950er-Jahren], Budapest 2017; zusammen mit *György Kövér/Csaba Sasfi* (Hrsg.), *Krisen/Geschichten in mitteleuropäischem Kontext. Sozial- und wirtschaftsgeschichtliche Studien zum 19./20. Jahrhundert*, Wien 2015; *Experten und Beamte. Die Professionalisierung der Lehrer höherer Schulen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – Ungarn und Preußen im Vergleich*, Wiesbaden 2015; *Übersetzen, Vergleichen, Verstehen und wieder Vergleichen: Begriffliche Probleme des Vergleichs am Beispiel der deutschen und ungarischen Bürgertumsforschung*, in: *Agnes Arndt/Joachim C. Häberlen/Christiane Reinicke* (Hrsg.), *Vergleichen, verflechten, verwirren? Europäische Geschichtsschreibung zwischen Theorie und Praxis*, Göttingen 2011, S. 190–217.

Sylvia Kesper-Biermann, geb. 1967; Prof. Dr.; Studium in Siegen, Gießen und Bristol; danach Stipendiatin, wissenschaftliche Mitarbeiterin und wissenschaftliche Koordinatorin an den Universitäten Gießen, Bayreuth und Paderborn; 2011–2016 Lehrstuhlvertretungen an der Justus-Liebig-Universität Gießen, der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Universität zu Köln; seit 2017 Professorin für Historische Bildungsforschung an der Universität Hamburg. Veröffentlichungen u. a.: *Einheit und Recht. Strafgesetzgebung und Kriminalrechtsexperten in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Reichsstrafgesetzbuch von 1871*, Frankfurt am Main 2009; *Staat und Schule in Kurhessen 1813–1866*, Göttingen 2001; zusammen mit *Eva Matthes, Jörg W. Link* und *Sylvia Schütze* (Hrsg.): *Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20.*

Jahrhunderts, Bad Heilbrunn 2021; zusammen mit *Maggi Leung*, *Vanaja Nethi* und *Thusinta Somalingam* (Hrsg.): *Transnational Education. Teaching and Learning across Borders*, Themenheft der *Transnational Social Review. A Social Work Journal* 8 (2018), Heft 2; mit *Julika Böttcher*, *Ingrid Lohmann* und *Christine Mayer*: *Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen*, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 25 (2019), S. 114-159; *Transnationalising the History of Education. The Concept of Educational Spaces*, in: *David Käbisch/Johannes Wischmeyer* (Hrsg.): *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne*, Göttingen 2018, S. 61-73; »...daß das Fremde nicht fremd zu sein braucht«. *Comics im Sprachunterricht für bundesrepublikanische ›Gastarbeiter‹ in den 1970er und 1980er Jahren*, in: *Christine Gundermann* (Hrsg.): *Zwischenräume – Geschlecht und Diversität im Comic*, Berlin 2021, S. 37–59.

Gerhard Kluchert, geb. 1949; Dr.; Studium (Geschichte, Deutsch) in Stuttgart und Tübingen. Seit 2015 Lehrbeauftragter an der Universität Wien; zuvor Wiss. Mitarbeiter am Historischen Institut der Universität Stuttgart und am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. Nach der Habilitation an der Humboldt-Universität zu Berlin Privatdozent ebenda. Mitarbeit an und Leitung von DFG-Projekten, Vertretungs- und Gastprofessuren an der Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg, der Universität Flensburg, der Tokyo University und der Humboldt-Universität zu Berlin. Veröffentlichungen u. a.: *Geschichtsschreibung und Revolution. Die historischen Schriften von Karl Marx und Friedrich Engels*, Stuttgart 1985; zusammen mit *Hellmut Becker*, *Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik*, Stuttgart 1993; zusammen mit *Klaus-Peter Horn/Carola Groppe/Marcelo Caruso* (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder*. Bad Heilbrunn 2021; zusammen mit *Rüdiger Loeffelmeier*, *Schule*, in: ebd., S. 232–254.

Till Kössler, geb. 1970, Prof. Dr., seit 2018 Professor für Historische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Zuvor 2011 bis 2018 Professor für die Sozialgeschichte des Aufwachsens und der Erziehung an der Ruhr-Universität Bochum; 2003 bis 2011 wissenschaftlicher Assistent am Historischen Seminar der Ludwig-Maximilians-Universität München. Gastaufenthalte an der Universidad Complutense, Madrid, der University of California, Berkeley und der New York University, Standort Shanghai. Veröffentlichungen u. a.: *Abschied von der Revolution. Kommunisten und Gesellschaft in Westdeutschland, 1945-1968*, Düsseldorf 2005; *Kinder der Demokratie. Religiöse Erziehung und urbane Moderne in Spanien, 1890-1939*, München 2013; zusammen mit *Alexander C. T. Geppert* (Hrsg.), *Obsession der Gegenwart. Zeit im 20. Jahrhundert*, Göttingen 2015; mit *Constantin Goschler* (Hrsg.), *Vererbung oder Umwelt? Ungleichheit zwischen Natur und Gesellschaft seit 1945*, Göttingen 2016; zusammen mit *Janosch Steuwer* (Hrsg.), *Kindheit und soziale Ungleichheit in den langen 1970er Jahren*, *Geschichte und Gesellschaft* 46, 2020, H. 2.

Liesbeth Matzer, geb. 1987, Dr.; Studium der Geschichte und Erziehungswissenschaften in Graz, 2020 Promotion in neuerer und neuester Geschichte an der Universität zu Köln, akademische Rätin auf Zeit an der LMU München (seit November 2020); davor 2017 bis 2020 MSCA-Fellow an der a.r.t.e.s. Graduate School for the Humanities der Universität zu Köln, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Graz (Institut für Zeitgeschichte 2016–2017; Institut für Wirtschafts-, Sozial- und Unternehmensgeschichte 2014–2016) und Lehrtätigkeiten an der Universität Graz, der Andrassy Universität Budapest, der Universität zu Köln und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Veröffentlichungen u. a.: Herrschaftssicherung im »Grenzland«. Nationalsozialistische Jugendmobilisierung im besetzten Slowenien, Paderborn 2021; Aufwachsen als Teil der »Volksgemeinschaft« – Jugendliche Handlungsspielräume im Nationalsozialismus zwischen Hitler-Jugend, Schule und Freizeitvergnügen, in: *zeitgeschichte* 47, 2020, S. 343–363; Be(com)ing »German«. Borderland Ideologies and Hitler Youth in NS-occupied Slovenia (1941–1945), in: *Journal of Borderlands Studies* 36, 2021, S. 181–199; Wirtschaft – Gesellschaft – Bildung. Ziel und Ausrichtung außerberuflicher Weiterbildung am Beispiel des Volksbildungsheims für die gewerbliche und kaufmännische Jugend (1948–1964), in: *Wirtschaftspolitische Blätter*, 2016, Sonderausgabe, S. 95–104.

Saimaiti Maimaitiming, uigurischer Name Memtimin Semet, geb. 1986; B. A.-Studium Geschichte und M. A.-Studium Anthropologie an der School of Humanities, Universität Xinjiang, VR China; M. A.-Arbeit: Urbanisierung und soziokultureller Wandel in der Autonomen Uigurischen Region Xinjiang – eine Fallstudie zum Dorf Kumudang, Bezirk Shache (2012, in Chinesisch); 2015–2017 Doktoratsstudium an der Universität Nigde, Fakultät für Eurasien-Studien, Türkei; seit 2019 Promovend in Geschichtswissenschaft an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Europa-Universität Viadrina, Thema: »From Empire to Republic: »Study in Germany« as a Tool of Reactionary Modernization in Turkey and China (1871–1929)«, gefördert von der Gerda-Henkel-Stiftung; 2020 Research Fellowship am History Department der Bilgi Universität Istanbul; 2021 Lehrassistentin an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Viadrina und Visiting Scholar an der School of Middle Eastern & North African Studies, University of Arizona; seit Oktober 2021 Forschungsassistentin an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Viadrina; 2022 Visiting Scholar am History Department der University of North Carolina-Chapel Hill. Veröffentlichungen u. a.: Altes Land – Yarkant in den Augen der Fremden, in: *Miras Journal (Journal für Kulturgeschichte)*, Urumchi, 1, 2012, S. 36–42 (in Uigurisch); Die uigurische Gesellschaft in westlichen Augen, spätes 19. und frühes 20. Jhd., in: III. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyum Materiyalleri Cild II, Bakı, Azerbaijan, 2016, S. 273–276 (in Uigurisch).

Stephan Monissen, geb. 1994; Studium in Aachen; 2017 Bachelor Gesellschaftswissenschaften; 2019 Master Geschichte als Wissenskultur; 2020 bis 2022 Stipendiat in der von der Gerda Henkel Stiftung geförderten Forschungsgruppe »Religion und Moderne in den USA: Psychologie und Lebenswissenschaften an evangelikalen Colleges seit der Mitte des 20. Jahrhunderts«.

Benno Nietzel, geb. 1978; PD Dr.; Studium in Berlin und Moskau; ab 2023 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Europa-Universität Viadrina im Projekt »Recht ohne Recht: Rückerstattung von NS-Raubgut nach 1945«. Promotion 2010 an der Ruhr-Universität Bochum, Habilitation 2019 an der Universität Bielefeld. 2007 bis 2009 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Humboldt-Universität zu Berlin, 2009 bis 2010 an der Universität zu Köln, 2010 bis 2012 an der Ruhr-Universität Bochum sowie 2012 bis 2022 Akademischer Rat auf Zeit an der Universität Bielefeld. Im Wintersemester 2022/23 Vertretung der Professur für Zeitgeschichte an der Ruhr-Universität Bochum, dort seit 2022 Co-Leitung der Doktorandengruppe »Experten in der Transformationsgesellschaft«. Aktuelles Forschungsprojekt: »Qualifizierung für die Marktwirtschaft. Berufliche Weiterbildung, Arbeitsmarktpolitik und gesellschaftliche Transformation im vereinigten Deutschland in den 1990er Jahren«. Veröffentlichungen u. a.: Handeln und Überleben. Jüdische Unternehmer aus Frankfurt am Main 1924–1964, Frankfurt am Main 2012; Wiedergutmachung für historisches Unrecht, Version: 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 27.8.2013; Kulturgutschutz in Europa seit dem 19. Jahrhundert zwischen Verrechtlichung und Kolonialpraxis. Historische Bemerkungen zur aktuellen Debatte, in: *Thomas Sandkühler/Angelika Epple/Jürgen Zimmerer* (Hrsg.), *Geschichtskultur durch Restitution? Ein Kunst-Historikerstreit*, Köln 2021, S. 147–162; Von Kurzarbeit Null zu Hartz IV: Arbeitsmarktregime, berufliche Weiterbildung und Kotransformation nach der Wiedervereinigung, in: *Jahrbuch Deutsche Einheit*, 2022, S. 197–212; zusammen mit *Sandra Maß/Jens Elberfeld/Kristoffer Klammer* (Hrsg.), *Erträumte Geschichte(n). Zur Historizität von Träumen, Visionen und Utopien*, Frankfurt am Main/New York 2022; *Die Massen lenken. Propaganda, Experten und Kommunikationsforschung im Zeitalter der Extreme*, Berlin/Boston 2023.

Franziska Rehlinghaus, geb. 1981; Dr.; Studium in Köln und Bochum; seit 2017 wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Neuere und Neueste Geschichte der Georg August Universität Göttingen; zuvor 2008 bis 2011 Doktorandin am Käte Hamburger Kolleg »Dynamics in the History of Religion between Asia and Europe« an der Ruhr-Universität Bochum mit einem Promotionsprojekt zur Geschichte des Schicksalsbegriff; ab 2012 Promotionsstipendiatin der Gerda-Henkel-Stiftung; 2015 bis 2017 Eigene Stelle (DFG) mit dem Projekt »Die Arbeit am Ich. Weiterbildung und Persönlichkeitsoptimierung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts«; Auszeichnung mit dem Postdoc-Preis des Landes Brandenburg 2015. Veröffentlichungen u. a.: Die Semantik des Schicksals. Zur Relevanz des Unverfügbaren zwischen Aufklärung und Erstem Weltkrieg, Göttingen 2015; zusammen mit *Ulf Teichmann* (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte von Arbeit. Aussichten, Ängste und Aneignungen im 20. Jahrhundert*, Bonn 2020; *The Reinvention of Protestant Funeral Ceremonies in 19th Century Germany*, in: *Marius Rotar/Adriana Teodorescu/Corina Rotar* (Hrsg.), *Dying and Death in 18th–21st Century*. Vol. 2, Cambridge 2014, S. 112–136; *Soft Skills in an Age of Crises: Continuing Training as Economic Coping Strategy in the 1970s*, in: *Sebastian Voigt* (Hrsg.), *Since the Boom. Continuity and Change in the Western Industrialized World*, Toronto 2020, S. 153–188; *Gegen Linke reden. Die Politisierung beruflicher Bildungsarbeit in der Bundesrepublik der 1970er-Jahre*, in: *Zeithistorische*

Forschungen 17, 2020, S. 477–502; »Den Erfolg sicher machen«. Zur Eliminierung von Kontingenz als Weiterbildungsziel, in: *GWU* 71, 2020, S. 555–572.

Pierre Schmuck, geb. 1985; M. A.; Studium in Würzburg (Geschichte und Geografie) und Freiburg im Breisgau (Vergleichende Geschichte der Neuzeit); seit 2020 Doktorand am Lehrstuhl für Neuere und Neueste Geschichte Westeuropas an der Universität Freiburg. Promotionsprojekt: »Demokratie als Bildungsprojekt? Die Reichszentrale für Heimatdienst und Volkshochschulen in der Weimarer Republik«. Veröffentlichungen: Die Reichszentrale für Heimatdienst, in: *Im Blickpunkt* (Archivportal-D), 5. Juli 2021; Stabilisierung der Demokratie durch politische Bildung? Die Reichszentrale für Heimatdienst und freie Volkshochschulen in der Weimarer Republik, in: *Andreas Braune/Sebastian Elsbach/Ronny Noak* (Hrsg.), *Bildung und Demokratie in der Weimarer Republik*, Stuttgart 2022, S. 79–84.

Jakob Schönhagen, geb. 1989; Studium in Freiburg im Breisgau, seit 2021 wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Neuere Geschichte der TU Darmstadt. Zuvor Doktorand am Lehrstuhl von Prof. Ulrich Herbert an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Veröffentlichungen u. a.: (Hrsg.), *Forum*: 2015. The Refugee Crisis in Historical Perspective, in: *Journal of Modern European History*, 2022; Addis Ababa, 1969: The Convention on the Specific Aspects of Refugee Problems in Africa, in: *Fabian Klose/Marc Palen/Johannes Paulmann* u. a. (Hrsg.), *Online Atlas on the History of Humanitarianism and Human Rights*, 2019, URL: <hhr-atlas.ieg-mainz.de/articles/schoenhagen-addis-ababa>; zusammen mit *Ulrich Herbert*, Vor dem 5. September. Die »Flüchtlingskrise« 2015 im historischen Kontext, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 70, 2020, H. 30–32, S. 27–36; Ein vergessenes Jubiläum. Das »New York Protocol« von 1967 jährte sich im Jahr 2017 zum fünfzigsten Mal, in: *Zeitgeschichte-online*, 7.12.2018, URL: <<https://zeitgeschichte-online.de/beitraege/ein-vergessenes-jubilaeum>>. In Vorbereitung: *Geschichte der internationalen Flüchtlingspolitik 1945–1975*, Göttingen; zusammen mit *Ulrich Herbert* (Hrsg.), *Migration und Migrationspolitik in Europa seit 1945*, Göttingen.

János Ugrai, geb. 1977; PD Dr.; Studium der Geschichte und Pädagogik in Miskolc und in Debrecen. Habilitation (2010) und Promotion (2005) an der Universität Debrecen. Seit 2022 Univ.-Dozent an der Universität Tokaj (Sárospatak), davor 2003 bis 2020 Univ.-Dozent an der Universität Eger und Miskolc. Veröffentlichungen u. a.: zusammen mit *Dénes Dienes/Réka Goodson/Petra Dienes* u. a., *History of the Reformed Church College in Sárospatak*, Sárospatak 2013; *A modernizáció és a központosítás ellentmondásai. A bécsi állami (uralkodói) oktatáspolitikai megszületése a 18. század második felében* [Die Gegensätze der Modernisierung und der Zentralisierung. Die Anfänge der Wiener staatlichen (herrschaftlichen) Bildungspolitik in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts], Budapest 2014; *A Tiszáninnen Református Egyházkerület története. A türelmi pátenstől a protestáns pátenzig* [Die Geschichte des reformierten Kirchendistrikts Tiszáninnen. Vom Toleranzpatent bis zum Protestantischen Patent], Sárospatak 2017; *A Prehistory to the Success of Modernization. Differences between Denominations in the Shaping of Hungarian Public Education during the Enlightenment Period*, in: *Silke Pasewalck/Matthias Weber* (Hrsg.), *Bildungsprakti-*

ken der Aufklärung. *Education Practices of the Enlightenment*, Berlin/Boston 2020, S. 213–230; Protestantische Kulturregionen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Einige soziogeographische Erkenntnisse aus der kollektiven biographischen Analyse der akademischen Spitzenelite, in: *Historia Ecclesiastica* 12, 2021, H. 2, S. 111–131.

Philipp Wagner, geb. 1982, Dr.; Studium der Geschichte und Philosophie in Münster und Berlin; seit 2017 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Arbeit an einem Projekt zur Geschichte von Demokratie und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland zwischen den 1940er- und den 1990er-Jahren. Zuvor wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Humboldt-Universität zu Berlin (2015) und der Universität Bielefeld (2016/17). 2014 promoviert in Neuerer und Neuester Geschichte mit einer Arbeit zum Experteninternationalismus in der krisenhaften »Hochmoderne«; Stipendiat der Studienstiftung des Deutschen Volkes (2010–2013), der Deutschen Historischen Institute London (2011), Washington, DC (2011) und Paris (2019) sowie der Alexander-von-Humboldt-Stiftung an der University of California, Berkeley (2022/23). Veröffentlichungen u. a.: zusammen mit *Till Kössler* (Hrsg.), Themenheft: *Moulding Democratic Citizens. Democracy, Citizenship and Education in Post-1945 Western Europe*, in: *European Review of History* 29, 2022, H. 6; zusammen mit *Jan Hansen/Jochen Hung/Andrew Tompkins* (Hrsg.), Themenheft: *The Material Culture of Modern Politics in Cold War Europe*, in: *International Journal for History, Modernity and Culture* 6, 2018, Nr. X; *Stadtplanung für die Welt? Internationales Expertenwissen 1900–1960*, Göttingen 2016; *New Life for American Downtowns. The 1958 International Seminar on Urban Renewal and the Travel of Planning Ideas in the North Atlantic World*, in: *Planning Perspectives* 29, 2014, H. 2, S. 189–208.

Sandra Wenk, geb. 1985; Dr.; Studium der Fächer Geschichte, Deutsch und Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen, Promotion an der Ruhr-Universität Bochum; seit 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Historische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Veröffentlichungen u. a.: *Hoffnung Hauptschule. Zur Geschichte eines vergessenen Gesellschaftsprojekts der Bildungsreformära 1957–1973*, Göttingen 2022; *Die »Schule der Chancenlosen«*. Hauptschulkritik und soziale Ungleichheit in den 1970er Jahren, in: *GG* 46, 2020, S. 231–258.

Stephanie Zloch, geb. 1975; PD Dr.; Studium in Köln, Warschau und an der Humboldt-Universität zu Berlin, seit 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hessische Landesgeschichte der Philipps-Universität Marburg und Privatdozentin für Neuere und Neueste Geschichte sowie für Osteuropäische Geschichte an der TU Dresden. Zuvor 2019 bis 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Habilitandin am Lehrstuhl für Neuere und Neueste Geschichte der TU Dresden, 2015 bis 2019 Nachwuchsgruppenleiterin und 2010 bis 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig. Veröffentlichungen u. a.: *Die Ver-Ortung der Bundesrepublik als Einwanderungsland. Migration und politische Geographien von 1945 bis an die Schwelle*

des 21. Jahrhunderts, in: *Frank Becker/Darius Harwardt/Michael Wala* (Hrsg.), *Verortungen. Ideen und Symbole politischer Geographie nach 1945*, Bielefeld 2020, S. 247–271; *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, 2019, S. 331–350; zusammen mit *Lars Müller/Simone Lässig* (Hrsg.), *Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945*, Berlin/Boston 2018; *Polnischer Nationalismus. Politik und Gesellschaft zwischen den beiden Weltkriegen*, Köln/Weimar etc. 2010.

