

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 Depaape* (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 naheulegen. 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 neo-liberalen 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 Demokratiegeschichte. 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 uighurischen 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.