

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
Codesberger 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 antiliberalen 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 gegenwartorientierten 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*, Chancenungleichheit 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 zusammengefunden 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 wissenshistorisch.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 wissensgeschichtliche 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 Parteiungen 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 erlaubte 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*

