

[Erstveröffentlichung: Alexander Mayer, „Freie Bahn dem Tüchtigen“ und „Aufstieg durch Bildung“ Soziale Mobilität als politisches Problem vom Vormärz bis zur Weimarer Republik, in *Historische Zeitschrift* 312 (2021), H. 3, S. 649-686. <https://doi.org/10.1515/hz-2021-0015>]

„Freie Bahn dem Tüchtigen“ und „Aufstieg durch Bildung“

Soziale Mobilität als politisches Problem vom Vormärz bis zur Weimarer Republik

Sozialer Aufstieg durch Bildung zählt heute zu den zentralen gesellschaftspolitischen Leitvorstellungen der Bundesrepublik, lassen sich doch in modernen demokratischen Gesellschaften fortbestehende soziale Ungleichheiten kaum mehr anders als durch individuelle Leistungen legitimieren.¹ Zugleich haben wachsende formale Qualifikationsanforderungen in der Arbeitswelt einer engen Koppelung von Bildungs- und Berufssystem Vorschub geleistet, was das Bildungswesen, wie Helmut Schelsky 1956 formulierte, in die Rolle einer „sozialen Dirigierstelle für Rang, Stellung und Lebenschancen des einzelnen“ rücken ließ und die Frage sozialer Gerechtigkeit eng mit dem Problem der Chancengleichheit in Schule und Hochschule verzahnte.² Seit der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre bringt die Formel vom Aufstieg durch Bildung zudem die biographischen Erfahrungen eines erheblichen Teils der Bevölkerung auf den Begriff, Erfahrungen, die in nicht zu unterschätzender Weise erwartungsprägend wirkten.³ Diese politischen und privaten Erwartungen an das Bildungssystem als zentralen Pfeiler einer scheinbar klassenlosen „Leistungsgesellschaft“ sind, wie ein Blick auf die sozialhistorische Forschung zeigt, zumindest nicht gänzlich unrealistisch. Deren quantitative Befunde legen nämlich nahe, dass die soziale Mobilität in europäischen Gesellschaften seit Mitte des 20. Jahrhunderts merklich zunahm, was sich unter anderem durch den massi-

¹ Vgl. aus soziologischer Perspektive *Uwe Schimank*, Leistung und Meritokratie in der Moderne, in: Sabine Reh/Norbert Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden 2018, 19–42; *Cornelius Moritz*, Ist jeder seines Glückes Schmied? Über den Mythos der modernen Leistungsgesellschaft, in: *Leviathan* 46, 2018, 109–134; *Sighard Neckel/Kai Dröge*, Die Verdienste und ihr Preis. Leistung in der Marktgesellschaft, in: Axel Honneth (Hrsg.), *Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus*. (Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie, 1) Frankfurt a.M. 2002, 93–116.

² *Helmut Schelsky*, Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung, in: ders. (Hrsg.), *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg 1957, 9–50, hier: 18.

³ Vgl. z.B. *Heinz Bude*, *Bildungs- und Berufspanik. Was unsere Gesellschaft spaltet*. München 2011.

ven Ausbau der Bildungssysteme und die Reduktion von ungleichen Bildungschancen erklären lässt.⁴

In Deutschland wird der Beginn der Bildungsexpansion meist in den frühen 1960er Jahren verortet und mit den Namen Georg Picht und Ralf Dahrendorf verbunden. Während Picht auf den wirtschaftlichen Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften verwies und eine „Bildungskatastrophe“ prognostizierte, sollte die Bundesrepublik im internationalen Vergleich der Bildungsaufgaben nicht aufholen, distanzierte sich Dahrendorf von einer solchen ökonomischen Argumentation und postulierte ein „Bürgerrecht auf Bildung“. Eine entscheidende Weichenstellung bestand darin, wie Wilfried Rudloff herausgearbeitet hat, dass Wissenschaftler seit den 1950er die soziale Ungleichheit im Schulwesen problematisierten und, gestützt auf einen dynamischen Begabungsbegriff für eine Ausweitung von Bildungschancen für bisher benachteiligte Gruppen plädierten.⁵ Dass die Frage der Chancengleichheit beim Bildungszugang zu dieser Zeit nicht neu war, sondern bereits in den späten 1940er Jahren, auch wegen Reformdrucks seitens der westlichen Besatzungsmächte, als „Kernthema der Bildungsdiskussion“ gelten kann, hat Barbara Wolbring gezeigt.⁶ Unterbelichtet bleiben dabei aber Entwicklungslinien, die sich – so die im Folgenden vertretene These – bis in das 19. Jahrhundert und die Debatten über die „soziale Frage“ zurückverfolgen lassen. Dieser Beitrag versucht daher nachzuzeichnen, in welchen Zusammenhängen soziale Mobilität als politisches Problem verhandelt wurde, wie das Bildungswesen als jene „soziale Dirigierstelle“ in den Fokus rückte und wie „Aufstieg durch Bildung“ zum politischen Programm avancierte. Ziel ist es, lange Linien gesellschaftspolitischer Diskurse über politische Zäsuren und konkrete sozioökonomische Problemlagen hinweg aufzuzeigen – ohne allerdings eine teleologische Großerzählung vom Weg in die moderne „Leistungsgesellschaft“ zu konstruieren.

Denn zugleich verstehen sich die folgenden Ausführungen als Beitrag zu einer noch in den Anfängen begriffenen *Kulturgeschichte* der Leistungsgesellschaft. Die ältere Sozialgeschichte beschränkte sich auf die quantitativ erfassbare Mobilität zwischen Klassen, die

⁴ Vgl. *Richard Breen*, Educational Expansion and Social Mobility in the 20th century, in: *Social Forces* 89, 2010, 365–388; *Hartmut Kaelble*, Soziale Mobilität und Chancengleichheit im 19. und 20. Jahrhundert. Deutschland im internationalen Vergleich. (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, 55). Göttingen 1983; *Walter Müller/Reinhard Pollak*, Social Mobility in West Germany: The Long Arms of History Discovered, in: Breen, Richard (Hrsg.), *Social Mobility in Europe*. Oxford 2007, 77–113; *Ursula Henz/Ineke Maas*, Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47, 1995, 605–633.

⁵ Vgl. *Wilfried Rudloff*, Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese. Die Entdeckung der sozialen Ungleichheit in der bundesdeutschen Bildungspolitik und die Konjunktur des „dynamischen Begabungsbegriffs“ (1950–1980), in: *Archiv für Sozialgeschichte* 54, 2014, 193–244; *ders.*, Bildungsboom und „Bildungsgefälle“. Räumliche Disparitäten, regionale Bildungsplanung und Bildungsexpansion in der alten Bundesrepublik, in: *Westfälische Forschungen* 60, 2010, 335–371; *ders.*, Bildungsplanung in den Jahren des Bildungsbooms, in: Matthias Frese/Julia Paulus/Karl Teppe (Hrsg.), *Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik*. Paderborn 2005, 259–282.

⁶ *Barbara Wolbring*, „Die Aristokratie des Geistes soll jedem offenstehen nach dem Maße seiner Begabung und freien Selbsterziehung“. Die soziale Öffnung der Universitäten als politisches Reformziel nach 1945, in: Sebastian Brandt (Hrsg.), *Universität, Wissenschaft und Öffentlichkeit in Westdeutschland. (1945 bis ca. 1970)*. Stuttgart 2014, 59–76.

im Wesentlichen auf Basis des Einkommens und Ansehens von Berufen definiert wurden, was das Problem barg, dass sich diese Art von Mobilität nicht unbedingt mit dem deckt, was die Zeitgenossinnen und Zeitgenossen als Aufstieg oder Abstieg verstanden.⁷ Vernachlässigt blieb außerdem die Frage nach der zeitgenössischen Wahrnehmung von Aufstiegswegen und den Praktiken der Statusverbesserung.⁸ Seit einigen Jahren ist nun allerdings ein wachsendes Interesse an der Geschichte von Begriffen wie „Begabung“, „Verdienst“ und „Talent“ sowie an der Entwicklung von Verfahren der Leistungsmessung und des Leistungsvergleichs zu verzeichnen, wobei vor allem Nina Verheyens Arbeiten zum Leistungsbegriff hervorzuheben sind.⁹ Eine kulturgeschichtlich akzentuierte Perspektive auf die Leistungsgesellschaft müsste dem historischen Wandel von Leistungsvorstellungen und Praktiken der Leistungszuschreibung Rechnung tragen und diese im Kontext von gesellschaftlichen Selbstbeschreibungen und gesellschaftspolitischen Debatten verorten.¹⁰ Im Folgenden soll daher auch gefragt werden, auf welchen Vorstellungen von gesellschaftlichen Hierarchien die Forderungen nach Aufstiegsmöglichkeiten beruhten und welche Formen des Aufstiegs ihre Proponenten für realistisch und wünschenswert hielten.

Um angesichts des langen Zeitraums Komplexität zu reduzieren, bleiben die folgenden Ausführungen im Wesentlichen auf Deutschland beschränkt, wenngleich transnationale Bezüge zumindest angedeutet werden. Zunächst soll die These vertreten werden, dass individuelle soziale Aufstiegsmobilität erstmals in den Debatten um die soziale Frage seit den 1840er Jahren von manchen Liberalen als politisches Ziel konzipiert wurde (Abschnitt 1). Anschließend wird zu zeigen sein, wie sich ausgehend von einem bildungsbürgerlichen Erfahrungshorizont und anknüpfend an beschränkte, aber reale Aufstiegsmöglichkeiten die Vorstellung des Bildungssystems als Aufstiegskanals entwickeln

⁷ Vgl. *Thomas Mergel*, Gleichheit und Ungleichheit als zeithistorisches und soziologisches Problem, in: *Zeithistorische Forschungen* 10, 2013, 307–320.

⁸ Vgl. *Christina de Bellaigue/Helena Mills/Eve Worth*, „Rags to Riches?“. New Histories of Social Mobility in Modern Britain – Introduction, in: *Cultural and Social History* 16, 2019, 1–11.

⁹ Vgl. *Nina Verheyen*, *Die Erfindung der Leistung*. München 2018; *dies.*, Die soziale Konstruktion individueller Leistung. Forschungsperspektiven zwischen Geschichts- und Sozialwissenschaften, in: *Neue Politische Literatur* 59, 2014, 63–87; *dies.*, Bürgerliches Leistungsethos? Geschichtswissenschaftliche Korrekturen einer irreführenden Formel, in: Denis Hänzli/Hildegard Matthies/Dagmar Simon (Hrsg.), *Erfolg. Konstellationen und Paradoxien einer gesellschaftlichen Leitorientierung*. (Leviathan Sonderband, 29) Baden-Baden 2014, 45–61; *Nina Verheyen*, Unter Druck. Die Entstehung individuellen Leistungsstrebens um 1900, in: *Merkur. Zeitschrift für europäisches Denken* 66, 2012, 382–390; *Reb/Ricken* (Hrsg.), *Leistung* (wie Anm. 1); *Joseph F. Kett*, *Merit. The History of a Founding Ideal from the American Revolution to the Twenty-First Century*. Ithaca 2013; *John Carson*, *The Measure of Merit. Talents, Intelligence, and Inequality in the French and American Republics, 1750–1940*. Princeton 2006.

¹⁰ Für eine Geschichte gesellschaftlicher Selbstbeschreibungen vgl. v.a. *Paul Nolte*, *Die Ordnung der deutschen Gesellschaft. Selbstentwurf und Selbstbeschreibung im 20. Jahrhundert*. München 2000. Auf den Begriff der „Leistungsgemeinschaft“ geht Nolte nur am Rande ein (S. 298f, 387), die umfassende gesellschaftspolitische Diskussion der späten 1960er und frühen 1970er Jahre, die sich um die „Leistungsgesellschaft“ drehte, taucht aus chronologischen Gründen nicht mehr auf. Vgl. hierzu *Heiko Stoff*, Das Leistungsprinzip in der Wettbewerbsgesellschaft, 1960–1980, in: Frank Becker/Ralf Schäfer (Hrsg.), *Die Spiele gehen weiter. Profile und Perspektiven der Sportgeschichte*. Frankfurt a.M., New York 2014, 277–305.

konnte und wie sich gegen Ende des Jahrhunderts die Debatte um Aufstiegschancen zunehmend auf die soziale Öffnung des höheren Schulwesens konzentrierte (2). Mit dem Ersten Weltkrieg trat das Argument, in der machtpolitischen und wirtschaftlichen Konkurrenz der Nationen gelte es, die jeweiligen Begabungsreserven auszuschöpfen, neben das Begründungsmuster der Chancengleichheit, während zugleich unter dem Einfluss der akademischen Psychologie das Problem der „Auslese“ in den Fokus der Debatten trat (3).

1. Individueller Aufstieg als liberale Antwort auf die soziale Frage

Sozialer Aufstieg, individuell oder in der Generationenfolge einer Familie, sollte nicht als Proprium moderner Gesellschaften gesehen werden, das diese scharf von der frühneuzeitlichen Ständegesellschaft scheidet. Zwar wirkten die Vorrechte des Adels und seine geburtsständische Abgrenzung, die zünftische Wirtschaftsverfassung und feudale Bindungen der Landbevölkerung hemmend, doch war soziale Aufwärtsmobilität nicht völlig ausgeschlossen.¹¹ Vor allem der Niederadel bildete keine hermetisch abgeschlossene Gruppe, eröffneten doch Nobilitierung und Ämterkauf, bisweilen auch schon eine adelige Lebensweise den Zugang zu diesem Stand.¹² Zudem unterminierten der Aufbau und die Rationalisierung staatlicher Strukturen die privilegierte Stellung des Adels, indem sie bürgerliche Juristen in wichtige Ämter brachten und neue Möglichkeiten des Aufstiegs schufen.¹³ Insbesondere Kriege und ökonomische Gewichtsverlagerungen konnten dynamisierend wirken, indem sie neue Chancen schufen und für eine Umverteilung von Ressourcen sorgten.¹⁴ Rigide Abgrenzung war nicht selten eine Reaktion auf solche Dynamiken.¹⁵ Mobilität war also prinzipiell möglich, blieb jedoch „sozial diskriminiert und an hohe Qualifikationen gebunden“.¹⁶ Dabei war die Rechtfertigung privilegierter sozialer Positionen nicht völlig von den vermeintlichen Eigenschaften und Handlungen ihrer Träger entkoppelt. Es fehlte zwar noch der moderne, auf Quantifizierung, Steigerbarkeit

¹¹ Vgl. *Lothar Gall*, Von der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft. (Enzyklopädie deutscher Geschichte, 25). 2. Aufl. München 2012, 3–11.

¹² Vgl. *Ronald G. Asch*, Europäischer Adel in der Frühen Neuzeit. Eine Einführung. Köln 2008, 32–34, 43; *Ingrid Bátoroki*, Soziale Schichtung und soziale Mobilität in der Gesellschaft Alteuropas. Methodische und Theoretische Probleme, in: *Mieck, Ilja* (Hrsg.), Soziale Schichtung und soziale Mobilität in der Gesellschaft Alteuropas. Berlin 1984, 8–28; *Hans-Ulrich Wehler*, Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 1, Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära, 1700–1815. München 1987, 152–153.

¹³ Vgl. *Winfried Schulze*, Die ständische Gesellschaft des 16./17. Jahrhunderts als Problem von Statik und Dynamik, in: *Schulze, Winfried* (Hrsg.), Ständische Gesellschaft und Soziale Mobilität. (Schriften des Historischen Kollegs, 12) München 1988, 1–18.

¹⁴ Vgl. etwa *Volker Press*, Soziale Folgen des Dreißigjährigen Krieges, in: *Schulze* (Hrsg.), Ständische Gesellschaft (wie Anm. 13), 239–268.

¹⁵ Vgl. *Press*, Folgen (wie Anm. 15), 251; *Rudolf Endres*, Adel und Patriziat in Oberdeutschland, in: *Schulze* (Hrsg.), Ständische Gesellschaft (wie Anm. 13), 221–238.

¹⁶ *Schulze*, Gesellschaft (wie Anm. 13), 15.

und Vergleichbarkeit abstellende Leistungsbegriff,¹⁷ doch auch Konzepte wie Tugend oder Verdienst, die bisweilen zur Legitimierung des Adels herangezogen wurden, hoben auf einen individuellen Beitrag zu sozial erwünschten Zielen ab.¹⁸

Zur Totalisierung solcher Argumentationsmuster in der Idee einer Gesellschaft, in der alle sozialen Positionen über individuelle Fähigkeiten und Handlungen bestimmt sein sollten, kam es allerdings erst in der Aufklärung. Die aufklärerische Kritik an Standesprivilegien rekurrierte auf die Vorstellung einer natürlichen, nicht durch soziale Konventionen überformten Gesellschaftsordnung und unterschied zwischen zwei Arten von Ungleichheit, nämlich einer willkürlich-historischen und einer quasi-natürlichen, die auf Verdienst und Talent der Individuen beruhe.¹⁹ Dabei musste die Kritik an der Ständeordnung nicht auf eine Auflösung des Adels hinauslaufen, wie die deutsche bürgerliche Adelskritik zeigt, die mehrheitlich darauf abzielte, den Adel „in eine moderne Elite [zu] überführen, die für jeden, der sich durch Leistung legitimierte, offen sein sollte“.²⁰ Wenn diese Frühform der Idee einer Leistungsgesellschaft (die nur für die männliche Hälfte der Bevölkerung galt) in den Revolutionen in Frankreich und Amerika wie auch in den bürokratischen Reformen in Deutschland wirksam wurde, bedeutete dies allerdings noch nicht, dass soziale Mobilität per se bereits zum politischen Ziel geworden wäre. Denn zum Einen beschränkte sich die Diskussion, wo immer es um konkrete Aufstiegsmöglichkeiten ging, auf Elitepositionen, die aus Perspektive der aufklärerischen Sozialkritik der Adel für sich monopolisiert hatte und die nun für das aufstrebende Bürgertum geöffnet werden sollten, während die soziale Lage breiter Bevölkerungsschichten kaum thematisiert wurde.²¹ Zum anderen standen vor allem rechtliche Hindernisse im Fokus, während soziale und ökonomische Voraussetzungen des Aufstiegs weitgehend ausgeblendet blieben. Erst in der Debatte über den Pauperismus als neue Form der Massen-

¹⁷ Vgl. *Verheyen*, Leistungsethos (wie Anm. 9), 45; *dies.*, Konstruktion (wie Anm. 9), 77.

¹⁸ Zu solchen Rechtfertigungen des Adels vgl. *Jay M. Smith*, *The Culture of Merit. Nobility, Royal Service, and the Making of Absolute Monarchy in France, 1600–1789*. Ann Arbor, Mich. 1996; *Arlette Jouanna*, Die Legitimierung des Adels und die Erhebung in den Adelsstand in Frankreich (16.-18. Jahrhundert), in: Schulze (Hrsg.) *Ständische Gesellschaft* (wie Anm. 13), 165–178; *Schulze*, *Gesellschaft* (wie Anm. 13), 14; *Asch*, *Adel* (wie Anm. 12), 5–6; *Werner Conze*, Art. „Adel“, in: *Werner Conze/Otto Brunner/Reinhart Koselleck* (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd. 1. München 1972, 1–48.

¹⁹ Vgl. *Carson*, *Measure* (wie Anm. 9), 11–36; *Lothar Gall*, Liberalismus und „Bürgerliche Gesellschaft“. Zu Charakter und Entwicklung der liberalen Bewegung in Deutschland, in: *Historische Zeitschrift* 220, 1975, 324–256.

²⁰ *Dieter Langeniesche*, Bürgerliche Adelskritik zwischen Aufklärung und Reichsgründung in Enzyklopädien und Lexika, in: Elisabeth Fehrenbach/Elisabeth Müller-Luckner (Hrsg.), *Adel und Bürgertum in Deutschland 1770–1848*. (Schriften des Historischen Kollegs, 31) München 1994, 11–29; vgl. auch *Wehler*, *Gesellschaftsgeschichte*. Bd. 1 (wie Anm. 12), 155.

²¹ Vgl. *Wehler*, *Gesellschaftsgeschichte*. Bd. 1 (wie Anm. 12), 381–396; *Pierre Rosanvallon*, *De l'égalité des chances à la société des égaux*, in: François Dubet (Hrsg.), *Inégalités et justice sociale*. Paris 2014, 48–64. Stellte überhaupt jemand, wie etwa der Pädagoge Peter Villaume, Überlegungen zu einer umfassenden, staatlich zu fördernden sozialen Mobilität an, so hatte dies, wie er selbst urteilte, den Charakter von „Projektenmacherei“, vgl. *Hartmut Titze*, *Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren*. Göttingen 1990, 201.

armut und über die entstehende Schicht der industriellen Arbeiterschaft seit den 1830er Jahren entstanden die diskursiven Voraussetzungen für einen materiellen Begriff von Chancengleichheit.

Als Kennzeichen der pauperisierten Arbeiter bzw. der Proletarier, wie es seit Mitte der 1830er Jahre vermehrt hieß, galt den akademischen Gelehrten, Beamten und Schriftstellern, die sich an dieser Diskussion beteiligten, dass jene weder über Besitz noch über Bildung verfügten, die eine sichere ökonomische Stellung garantiert hätten, sondern vom Verkauf ihrer Arbeitskraft leben mussten. Aber nicht allein das materielle Elend, der Mangel an Besitz und Bildung, belasteten aus Sicht der bürgerlichen Beobachter die pauperisierten Arbeiter, sondern auch die Aussichtslosigkeit ihrer Lage. So urteilte etwa einer der führenden Köpfe des südwestdeutschen Liberalismus, der Staatswissenschaftler Robert von Mohl 1835: „Es ist nicht sowohl die Armut, welche den Fabrikarbeiter so trostlos und zu einem so bedenklichen Mitgließe der Gesellschaft macht, als die Aussichtslosigkeit.“²² In seinem Artikel „Fabrickwesen“ für das Rotteck-Welckersche Staatslexikon argumentierte er:

Jedes Übel mag erduldet werden, wenn nur die Hoffnung einer Besserung leuchtet; jede noch so gedrückte Lage ist erträglich, wenn der Beharrlichkeit und Kraft ein Emporringen zu freundlicherer Gestaltung des Lebens möglich ist. Allein zehnfach schwer ist die Last, von welcher mit Gewißheit anzunehmen ist, daß sie nie abgenommen oder nur erleichter werden wird. Diese traurige Gewißheit aber hat der Fabrikarbeiter. Die Erringung einer Selbständigkeit, das Gelangen zu einem eigenen Geschäfte ist ganz undenkbar. Es ist unmöglich, eine Fabrik ganz im Kleinen zu beginnen und somit allmählig aufzusteigen [...].²³

Den Arbeitern fehle es nämlich sowohl an Kapital, das sie sich von ihren mageren Löhnen nicht absparen könnten, als auch an den nötigen Kenntnissen für ein eigenes Gewerbe. Ähnlich argumentierte auch Lorenz von Stein, der die Klassenunterscheidung zwischen Besitzenden und Arbeitern darin begründet sah, dass letztere aufgrund des Lohndrucks sich unmöglich die Voraussetzungen für die wirtschaftliche Selbständigkeit schaffen könnten, und daher erblich besitzlos bleiben müssten.²⁴ Kurzum, die Proletarier bildeten, so der sächsische Staatswissenschaftler Friedrich Bülow, eine „besitz-, bildungs- und hoffnungslose Classe“.²⁵

Vor dem Hintergrund des frühliberalen Modells einer „klassenlosen Bürgergesellschaft ‚mittlerer‘ Existenzen“ auf Basis eines möglichst breit gestreuten Privateigentums

²² Robert von Mohl, Über die Nachteile, welche sowohl den Arbeitern selbst, als dem Wohlstande und der Sicherheit der gesamten bürgerlichen Gesellschaft von dem fabrikmäßigen Betriebe der Industrie zugehen, und über die Notwendigkeit gründlicher Vorbeugungsmittel, in: Archiv der politischen Ökonomie und Polizeiwissenschaft 2, 1835, 141-203.

²³ Robert von Mohl, Art. „Gewerbe und Fabrikwesen“, in: Carl von Rotteck/Carl Welcker(Hrsg.), Staats-Lexikon oder Encyklopädie der Staatswissenschaften. Bd. 6. Altona 1838, 775–830.

²⁴ Vgl. Werner Conze, Art. „Proletariat, Pöbel, Pauperismus“, in: Werner Conze/Otto Brunner/Reinhart Koselleck (Hrsg.), Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 5. Stuttgart 1984, 27–68.

²⁵ Friedrich Bülow, Der Staat und die Industrie. Beiträge zur Gewerbepolitik und Armenpolizei. Leipzig 1834, 389, zitiert in Conze, Proletariat (wie Anm. 24), 40.

musste die diagnostizierte Entwicklung problematisch erscheinen. Denn damit drohte das in einem vorkapitalistischen Erfahrungshorizont formulierte, universalisierte Ideal der ökonomischen Selbständigkeit für breite Bevölkerungsschichten unerreichbar zu werden. Umso brisanter war dies, als in der Vorstellung der meisten Liberalen diese wirtschaftliche Selbständigkeit zugleich die politische Mitbestimmungsfähigkeit begründete.²⁶ Aber auch Konservative wie der katholische Philosoph Franz von Baader sahen im Wachstum einer besitzlosen Unterschicht ein politisches Problem. Für sie lag die Bedrohung allerdings vorrangig in dem durch Bindungslosigkeit verursachten Verfall der Sittlichkeit und der daraus folgenden „Revolutionierbarkeit“ der Gesellschaft.²⁷

In der anschwellenden Diskussion über den Pauperismus wurde soziale Mobilität zumindest von manchen Beteiligten in neuer Form als politisches Problem aufgeworfen. Der Blick richtete sich nun nicht mehr in abstrakter Weise auf die Frage der Rechtsgleichheit, sondern auf die konkreten sozialen und ökonomischen Hindernisse für einen sozialen Aufstieg aus den unteren Schichten. Die Furcht vor einer sozialen Revolution ließ es sowohl liberalen als auch konservativen Autoren geboten erscheinen, Möglichkeiten zum sozialen Aufstieg als Sicherheitsventil gegen die Unzufriedenheit der pauperisierten Bevölkerungsgruppen zu schaffen. So argumentierte etwa der Unternehmer Friedrich Harkort 1844: „Um das Fundamentalgesetz der Staaten, Heiligkeit des Besitzes, zu sichern, muß Allen die Laufbahn eröffnet sein, in gesetzlicher Weise ein Eigentum erwerben zu können, und die entgegengesetzte Schranke fallen.“²⁸ Dabei setzten konservative Sozialreformer wie Victor Aimé Huber eher auf die „sittliche“ Wirkung von Land- und Wohneigentum, die den Besitzenden gegen revolutionäre Versprechungen immunisieren sollte.²⁹ Sie strebten also weniger eine allgemeine Zunahme an sozialer Mobilität an, als die Möglichkeit, einen bescheidenen Besitz zu erwerben, vor allem durch genossenschaftliche Organisation. Die liberalen Autoren, die über Aufstiegsmöglichkeiten als Antwort auf die soziale Frage reflektierten, vertraten hingegen ein dynamischeres Gesellschaftsbild. Vor allem rückten sie die Rolle der Bildung in den Fokus. Harkort, in den

²⁶ Gall, Liberalismus (wie Anm. 19), 325. Vgl. außerdem *Lothar Gall*, Selbständigkeit und Partizipation. Zwei Leitbegriffe der frühen bürgerlich-liberalen Bewegung in Deutschland, in: Hans-Werner Hahn (Hrsg.), *Bürgerliche Werte um 1800. Entwurf - Vermittlung - Rezeption*. Köln 2005, 291–302; *Manfred Hettling*, Die persönliche Selbständigkeit. Der archimedische Punkt bürgerlicher Lebensführung, in: Manfred Hettling/Stefan-Ludwig Hoffmann (Hrsg.), *Der bürgerliche Werthimmel. Innenansichten des 19. Jahrhunderts*. Göttingen 2000, 57–78; *Pierre Rosanvallon*, *Die Gesellschaft der Gleichen*. Berlin 2017, 23–107.

²⁷ *Franz von Baader*, Über das dermalige Missverhältnis der Vermögenslosen oder Proletaires zu den Vermögen besitzenden Klassen der Societät in Betreff ihres Auskommens. München 1835, 5; für ein weiteres Beispiel vgl. *Victor Aimé Huber*, Die Selbsthülfe der arbeitenden Klassen durch Wirtschaftsvereine und innere Ansiedelung. Berlin 1848. Vgl. außerdem *Jürgen Reulecke*, Die Anfänge der organisierten Sozialreform in Deutschland, in: Rüdiger vom Bruch, (Hrsg.), „Weder Kommunismus noch Kapitalismus“. Bürgerliche Sozialreform in Deutschland vom Vormärz bis zur Ära Adenauer. München 1985, 21–60; *Gerhard A. Ritter*, Soziale Frage und Sozialpolitik in Deutschland seit Beginn des 19. Jahrhunderts. Wiesbaden 1998.

²⁸ *Friedrich Harkort*, Bemerkungen über die Hindernisse der Civilisation und Emancipation der untern Klassen. Elberfeld 1844, 9.

²⁹ Vgl. *Huber*, Selbsthülfe (wie Anm. 27).

1840er Jahren einer der prominentesten Verfechter von Bildungsreformen, sah in der Organisation des Schulwesens und der Vernachlässigung der Elementarschulen einen Hauptgrund für die soziale Spaltung: „Gleich wie der Hindu durch Kasten, so drücken wir durch Mangel an Unterricht den unteren Ständen den Stempel der Dienstbarkeit für das Leben auf.“³⁰ Ähnlich sah dies der Ökonom Johann Heinrich von Thünen, der im zweiten Teil seines Werks „Der isolirte Staat“ von 1850 die Frage aufwarf, warum die Ungleichheit zwischen Arbeiterschaft und Unternehmern nicht „durch den Übertritt der geschicktesten Handarbeiter zu der Klasse der Unternehmer“ ausgeglichen werde, „da doch hier eine freie Konkurrenz stattfindet“. Erst wenn die Arbeiter höhere Löhne und eine ausreichende Schulbildung erhielten, so seine Antwort, sei „die Schranke gefallen, die bisher zwischen beiden Ständen stattfand“.³¹

Auch wenn sie sich die Liberalen, die nach Antworten auf die soziale Frage suchten, angesichts der wirtschaftlichen Entwicklung davon verabschieden mussten, ökonomische Selbständigkeit als allgemeines Ideal hochzuhalten, und stattdessen Lohnarbeit als Lebensschicksal des Großteils der Bevölkerung akzeptierten,³² legten sie Wert darauf, zumindest den begabtesten Angehörigen der Unterschichten den Weg nach oben, zu Besitz und Bildung zu eröffnen. So forderten manche rheinländische Liberale im Umfeld der „Kölnischen Zeitung“ und der „Deutschen Zeitung“, auf Basis einer forcierten Industrialisierung und durch erweiterte Bildungsmöglichkeiten und Sozialpolitik neue Aufstiegswege zu eröffnen.³³ Robert von Mohl befürwortete zwar Spar- und Hilfskassen, räumte zugleich aber ein, dass es den Arbeitern nicht möglich sei, genügend Kapital für ein eigenes Geschäft anzusammeln. Mindestlöhne lehnte er aus ökonomischen Erwägungen ab. Stattdessen empfahl er ein System, „welches zwar Allen die Möglichkeit einer Mitbewerbung eröffnet, allein nur einzelnen wenigen ganz Ausgezeichneten die wirkliche Erreichung des ausgesetzten Preises gestattet, der denn aber groß genug sein muß, um das Glück des Gewinnenden wirklich zu machen“. Besonders begabten Arbeitern sollten Stipendien gewährt werden, damit sie sich die nötige Ausbildung verschaffen könnten. Das Startkapital für das eigene Gewerbe sollte dann der Staat vorstrecken.³⁴ Ähnliches hatte der Industrielle und Politiker Gustav Bleibtreu im Sinn, der 1848 verkündete, die

³⁰ *Friedrich Harkort*, Bemerkungen über die Preußische Volksschule und ihre Lehrer. Hagen 1842, 16. Zur Person Harkorts vgl. zuletzt *Dietrich Thier*, Friedrich Harkort. Es kann und darf nicht alles beim Alten bleiben. Erfurt 2007.

³¹ *Johann Heinrich von Thünen*, Der isolirte Staat in Beziehung auf Landwirthschaft und Nationalökonomie. Neudruck nach der Ausgabe letzter Hand (2. bzw. 1. Auflage, 1842 bzw. 1850). Jena 1910, 440, 443.

³² Vgl. *Dieter Langenwiesche*, Sozialer Liberalismus in Deutschland. Herkunft und Entwicklung im 19. Jahrhundert, in: Detlef Lehnert (Hrsg.), Sozialliberalismus in Europa. Herkunft und Entwicklung im 19. und frühen 20. Jahrhundert. (Historische Demokratieforschung, 4) Wien 2012, 35–50.

³³ Vgl. *Rudolf Boch*, Grenzenloses Wachstum? Das rheinische Wirtschaftsbürgertum und seine Industrialisierungsdebatte 1814 - 1857. (Bürgertum, 3). Göttingen 1991, 87; *Langenwiesche*, Sozialer Liberalismus (wie Anm. 32), 44–45.

³⁴ *Mohl*, Gewerbe (wie Anm. 23), 818; vgl. hierzu auch *Langenwiesche*, Sozialer Liberalismus (wie Anm. 32), 40–44.

„Ausdehnung der Industrie“ sei „nur unter den Bedingnissen zu befürworten, welche dem fleißigern, einsichtigern und sparsamern Arbeiter oder seinen Sprößlingen nicht, wie bisher, den Weg versperren zu einer Erhebung aus dem Arbeiterstande in den Stand der selbstständigen Gewerbsleute, Grundbesitzer oder öffentlichen Angestellten“. Das Anwachsen des Proletariats, für das er die Industrie verantwortlich machte, müsse durch „entsprechende Beförderung von Proletariern zu selbstständigen Erwerbsleuten“ ausgeglichen werden. Dazu sollten Hilfskassen eingerichtet werden, in die auch der Staat und verpflichtenderweise die Unternehmer einzahlen würden, um einem Teil der Arbeiterschaft, „die Erhebung zu einem selbstständigen Wirkungskreise anzubahnen“.³⁵

Gemeinsam war den konservativen und liberalen Ansätzen die Absicht, die bestehende Gesellschaftsordnung durch partielle Reformen vor einem revolutionären Umsturz zu bewahren. Die Aussicht auf individuellen Aufstieg sollte dem Drang zu kollektiver Selbstermächtigung vorbauen und die bestehende Ungleichheit legitimieren. Die Hoffnung auf eine sozial pazifizierende Wirkung solcher Aufstiegswege mag angesichts der ärmlichen Lage breiter Bevölkerungsgruppen überraschen, sie dürfte sich aber nicht zuletzt aus dem Selbstverständnis der bürgerlichen Autoren gespeist haben, deren soziales Umfeld in der Tat dazu neigte, die eigene privilegierte Stellung in der Gesellschaft über Bildung und selbstständige Arbeit zu rechtfertigen.³⁶ Die Perspektive einer offenen Gesellschaft versprach zudem, die soziale Stellung des Bürgertums zu wahren, aber doch gleichzeitig den Mitgliedern der Unterschicht Wege zur Besserung ihrer eigenen Lage aufzuzeigen und damit die Revolutionsgefahr zu bannen. Was unter dem Eindruck der beginnenden Industrialisierung von der Vision einer klassenlosen Bürgergesellschaft übrig blieb, war eine Idealisierung des ökonomisch selbstständigen, politische Stabilität garantierenden Mittelstandes, der zwar nicht mehr die gesamte Gesellschaft umfassen konnte, aber für Aufsteiger aus der Arbeiterklasse offen und erreichbar sein sollte. Soziale Ungleichheit sollte nicht abgeschafft, sondern durch individuelles Verdienst begründet und damit legitimiert sein.

Für diese Lösung sprach aus liberaler Perspektive zudem, dass sie im Wesentlichen auf „Selbsthilfe“ basierte und damit an ein Menschenbild anknüpfen konnte, das auf Selbstständigkeit und Eigeninitiative baute.³⁷ Seit den 1860er Jahren rückte das Konzept der Selbsthilfe zudem in die Rolle eines Gegenmodells zur „Staatshilfe“, wie sie aus den Reihen der sich formierenden Sozialdemokratie gefordert wurde, ein Konflikt, der mit der Abspaltung von Lassalles Allgemeinem Deutschen Arbeiterverein von den liberal

³⁵ *Gustav Bleibtreu*, Industrie und Proletariat. Ein Wort zur Beherzigung an Deutschlands Industrielle. Frankfurt a.M. 1848, 4–5.

³⁶ Vgl. *Gall*, Gesellschaft (wie Anm. 11), 14–15; *Hettling*, Selbstständigkeit (wie Anm. 26); *Gunilla Budde*, Auf dem Weg ins Bürgerleben. Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien 1840 - 1914. (Bürgertum, 6). Göttingen 1994, 112–123; *Rudolf Vierhaus*, Der Aufstieg des Bürgertums vom späten 18. Jahrhundert bis 1848/49, in: Jürgen Kocka (Hrsg.), Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert. Göttingen 1987, 64–78.

³⁷ Vgl. *Hans-Georg Fleck*, Benevolenz, Mißachtung, Mißtrauen trotz „Schicksalsgemeinschaft“ - Organisierter Linksliberalismus und sozialliberale Gesellschaftsreform zu Zeiten Eugen Richters, in: Jahrbuch zur Liberalismus-Forschung 19, 2007, 47–82.

geprägten Arbeiterbildungsvereinen virulent wurde.³⁸ Mit Verweis auf das „eiserne ökonomische Gesetz“, das den durchschnittlichen Arbeitslohn stets auf das Niveau des Existenzminimums drücke, behauptete Lassalle gegen Hermann Schulze-Delitzsch und andere Liberale, es sei „geradezu eine mathematische Unmöglichkeit [...], den Arbeiterstand auf diesem Wege durch die Anstrengungen seiner Mitglieder als bloß isolierter Individuen zu befreien“.³⁹

Der Gedanke, durch begrenzte Sozialreformen die soziale Mobilität zwischen den Gesellschaftsschichten zu erleichtern und so der Klassenspaltung entgegenzuwirken, ohne jedoch Ungleichheit per se abzuschaffen, fand schließlich auch Eingang in die Überlegungen der „Kathedersozialisten“. So formulierte Gustav Schmoller in seiner Eröffnungsrede auf der „Versammlung zur Besprechung der sozialen Frage“ 1872 in Eisenach programmatisch:

Nicht eine Nivellierung in socialistischem Sinne ist unser Gesellschaftsideal; wir halten die Gesellschaft für die normalste und gesundeste, die eine Stufenleiter verschiedener Existenzen, aber mit leichtem Übergang von einer Sprosse zur andern darstellt; unsere heutige Gesellschaft aber droht mehr und mehr einer Leiter zu gleichen, die nach unten und oben rapide wächst, an der aber die mittleren Sprossen mehr und mehr ausbrechen, an der nur noch ganz oben und ganz unten ein Halt ist.⁴⁰

Zu betonen ist allerdings, dass es sich bei dem Programm einer offenen, sozial mobilen Gesellschaft um eine Minderheitenposition handelte. Selbst unter den Liberalen, die sich überhaupt mit einer Lösung der sozialen Frage beschäftigten und Armut nicht einfach als Folge eines verfehlten Lebenswandels der Unterschichten abtaten oder darauf vertrauten, dass sich die Probleme durch eine forcierte Wirtschaftsentwicklung von selbst lösen würden, traten um die Mitte des 19. Jahrhunderts nur manche für eine staatliche Förderung sozialer Aufstiegsmobilität ein.⁴¹ Tatsächlich ging auch die Politik zunächst einen anderen Weg. Nicht Genossenschaftswesen oder staatlich beförderter sozialer Aufstieg, sondern der unter konservativen Vorzeichen eingeführte Sozialstaat, die Arbeitsgesetzgebung und vor allem die mit dem Wirtschaftswachstum steigenden Löhne trugen am meisten dazu bei, die Lage der Arbeiterschaft ein wenig zu mildern. Allerdings schufen die liberalen Verfechter einer offenen Gesellschaft, indem sie die Möglichkeit sozialer Mobilität als politisches Problem definierten und das staatliche Bildungssystem als entscheidenden Hebel für den sozialen Aufstieg in den Blick rückten, ein Argumenta-

³⁸ Zur antietatistischen Stoßrichtung des Selbsthilfekonzpts vgl. *Fleck*, Benevolenz (wie Anm. 37), 54–55.

³⁹ *Ferdinand Lassalle*, Offenes Antwortschreiben an das Central-Comité zur Berufung eines Allgemeinen Deutschen Arbeitercongresses zu Leipzig. Zürich 1863, 35; vgl. auch *Rita Aldenboff*, Schulze-Delitzsch. Ein Beitrag zur Geschichte des Liberalismus zwischen Revolution und Reichsgründung, Baden-Baden 1984, 181–187.

⁴⁰ Die Eisenacher Versammlung zur Besprechung der sozialen Frage und Schmoller's Eröffnungsrede, in: *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik* 20, 1873, 1–12.

⁴¹ Zu den unterschiedlichen liberalen Reaktionen auf die soziale Frage vgl. *Hans-Georg Fleck*, Sozialliberalismus und Gesellschaftsreform seit der Reichsgründungszeit, in: *Lehnert* (Hrsg.), Sozialliberalismus (wie Anm. 32), 51–65.

tionsmuster, das in den Diskussionen über eine Schulreform seit dem Ende des 19. Jahrhunderts virulent und schließlich auch politisch wirksam werden sollte.

2. Klassenschränken und Bildungswesen

Die Voraussetzungen dafür, dass liberale Sozialreformer Bildung als Motor sozialer Aufstiegsmobilität und damit als Beitrag zur Lösung der sozialen Frage begreifen konnten, wurden bereits in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts und im frühen 19. Jahrhundert geschaffen. Die Aufklärungspädagogik ging von dem Gedanken der Verbesserbarkeit des Menschen aus und begriff Erziehung als Mittel der Gesellschaftspolitik, sei es dass die Schule – so die Vorstellung der deutschen Philanthropen – durch die Vermittlung von Arbeitsamkeit und nützlichen Kenntnissen die notwendigen Voraussetzungen für den gewerblichen Fortschritt schaffen sollte, sei es, dass ihr die Rolle zugeschrieben wurde, die für eine Republik nötigen Tugenden in der Bürgerschaft zu verankern – eine Idee, die die bildungspolitischen Debatten während der Französischen Revolution bestimmte.⁴² Sowohl in der Französischen Revolution als auch bei den deutschen Neuhumanisten wurde eine allgemeine Bildung zum Programm erhoben, die zumindest auf elementarer Ebene allen Bürgern gleichermaßen zukommen sollte. Obwohl die Pläne von Schulreformern wie Condorcet oder Wilhelm von Humboldt und Johann Wilhelm Süvern auf ein einheitliches, in Stufen zu durchlaufendes Bildungssystem abzielten, spielte der Gedanke der sozialen Mobilität in diesem Kontext keine besondere Rolle. Sie zielten primär darauf ab, das Prinzip der Gleichheit als Staatsbürger bzw. als Person an die Stelle der überkommenen Standesbildung zu setzen.⁴³ Zugleich war damit aber eine staatlich getragene Ausweitung des Bildungswesens denkbar geworden, die allen Staatsbürgern auf basaler Ebene eine gleiche Allgemeinbildung zukommen ließe und damit die Voraussetzungen für einen Aufstieg durch Bildung geschaffen hätte.

Mit den Diskussionen über die soziale Frage wuchs in den 1840er Jahren auch die öffentliche Kritik an sozialen Ungleichheiten im Bildungswesen. Manche der Kritiker, die

⁴² Hierzu und zum Folgenden vgl. *Ulrich Herrmann*, Pädagogisches Denken, in: Notker Hammerstein/Ulrich Herrmann (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 2, 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München 2005, 97–133; *Ulrich Herrmann/Jürgen Oelkers*, Pädagogisierung der Politik und Politisierung der Pädagogik. Zur Konstituierung des pädagogisch-politischen Diskurses der modernen Pädagogik, in: *Ulrich Herrmann/Jürgen Oelkers* (Hrsg.), *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft*. (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, 24) Weinheim 1989, 15–29; *Horst Krause*, Staatserziehung und Einheitsschule. Bildungspolitische Auswirkungen der Französischen Revolution auf den Neuhumanismus, in: *Herrmann/Oelkers* (Hrsg.), *Revolution*, 227–242. Zu den neuhumanistischen Schulreformplänen vgl. *Detlef Oppermann*, Gesellschaftsreform und Einheitsschulgedanke. Zu den Wechselwirkungen politischer Motivation und pädagogischer Zielsetzung in der Geschichte des Einheitsschulgedankens. (Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung, 2). Frankfurt a.M. 1982, 59–116.

⁴³ Vgl. hierzu auch *Franzjörg Baumgart*, *Zwischen Reform und Reaktion. Preußische Schulpolitik 1806–1859*. Darmstadt 1990, 46–49.

den Staat für die Bildung seiner Bürger in die Pflicht nehmen wollten, argumentierten, wie etwa der Pädagoge Friedrich A. W. Diesterweg, weiterhin in der Tradition der Aufklärung und der Nationalerziehung mit der Gleichheit des Menschen oder des Staatsbürgers und nahmen soziale Mobilität nicht per se in den Blick.⁴⁴ Diejenigen Liberalen, die sich für Aufstiegsmöglichkeiten einsetzten, um die soziale Frage zu entschärfen, brachten nun allerdings ein neues Argument in die Debatte ein: Bildung, mal eher pragmatisch als Berufsbildung, mal als Allgemeinbildung gedacht, sollte den begabtesten Angehörigen der unteren Schichten den Aufstieg in den Mittelstand ermöglichen. Obwohl dieses Programm primär als Kritik an bestehenden sozialen Ungleichheiten im Bildungswesen artikuliert wurde, knüpfte es doch implizit an tatsächliche Aufstiegserfahrungen an und stand damit in einem ambivalenten Verhältnis zur realen Schulentwicklung.

In den Jahren nach dem Wiener Kongress hatten sich auf Regierungsebene schulpolitisch konservative Kräfte durchgesetzt, die für die folgenden Jahrzehnte bestimmend blieben. In Preußen und auch in anderen deutschen Staaten wie Bayern waren Vorhaben der Reformzeit, die auf eine allgemeinbildende Grundschule als Teil eines einheitlichen Bildungssystems hinausliefen, bald zurückgenommen worden. Die Schulen, so der Kern der konservativen Haltung, die durch die Sorge um die Aufrechterhaltung der bestehenden sozialen Ordnung motiviert war, sollten den Schülern nicht mehr als die für ihren Stand als notwendig erachteten Kenntnisse vermitteln und durch religiöse Bildung gegen politischen Aufruhr immunisieren.⁴⁵ Zugleich trieben allerdings sowohl der Staat als auch die lokalen Schulträger den Ausbau des Schulwesens voran.⁴⁶ Vor allem sollte die zeitgenössische Kritik an den sozialen Ungleichheiten im Bildungswesen nicht verdecken, dass die höheren Schulen durchaus Möglichkeiten des sozialen Aufstiegs boten. So stellten im Vormärz die Söhne von selbständigen Handwerkern, Kleingewerbetreibenden und Gastwirten mindestens 20 Prozent, teilweise sogar um die 40 Prozent der Schüler an preußischen Gymnasien.⁴⁷ Vor allem unter den Theologen und Gymnasiallehrern waren Aufsteiger aus der unteren Mittelschicht zu finden. Für diese sozialen Gruppen war eine solche Ausbildung finanziell zu leisten, zumal sie von Freistellen und – vor allem der theologische Nachwuchs – von Stipendien profitieren konnten. Die Aufstiegsleiter blieb allerdings schmal, nicht nur weil höhere Bildung nur für einen engen Kreis beruflicher Positionen qualifizierte, der sich erst gegen Ende des Jahrhunderts ausdehnte⁴⁸, sondern auch weil die Unterschichten so gut wie gar nicht an diesen Chan-

⁴⁴ Vgl. *Friedrich A.W. Diesterweg*, Beiträge zur Lösung der Lebensfrage der Civilisation. 2. Aufl. Essen 1837.

⁴⁵ Vgl. *Gert Geißler*, Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. 2. Aufl. Frankfurt a.M. 2013, 104–106; *Baumgart*, Reform (wie Anm. 43), 88–102.

⁴⁶ Vgl. *Clemens Zimmermann*, Reformkontinuität im Schulsystem. Süddeutschland im 19. Jahrhundert, in: Hans-Peter Ullmann/Clemens Zimmermann (Hrsg.), Restaurationssystem und Reformpolitik. Süddeutschland und Preußen im Vergleich. München 1996, 225–244; *Hans-Ulrich Wehler*, Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 2, Von der Reformära bis zur industriellen und politischen „Deutschen Doppelrevolution“ 1815-1845/49. München 1987, 478–486.

⁴⁷ Vgl. hierzu und zum Folgenden *Wehler*, Gesellschaftsgeschichte. Bd. 2 (wie Anm. 46), 492.

⁴⁸ Vgl. *Kaelble*, Soziale Mobilität (wie Anm. 4), 45-48.

cen partizipierten. Dies lag nicht allein an kultureller Distanz⁴⁹, sondern auch daran, dass Familien aus den unteren Schichten oftmals nur schwer auf die Arbeitskraft ihrer Kinder verzichten konnten. Neben dem Schulgeld stellte auch der Unterhalt der Kinder am Schulort eine erhebliche finanzielle Belastung dar. Die oftmals noch mangelhafte Unterrichtsqualität an den Volksschulen erschwerte zudem den Übertritt auf die höheren Schulen. Für disparate Chancen sorgten auch die seit Mitte des 19. Jahrhunderts vielerorts errichteten Vorschulen, die gegen hohe Gebühren auf den Besuch des Gymnasiums vorbereiteten und ihren Schülern den Übertritt sicherten.⁵⁰ So begrenzt die Aufstiegsmöglichkeiten auch waren, gaben sie aber doch ein Modell für eine meritokratische Gesellschaft ab, in der allgemein zugängliche Bildungsangebote den Begabten und Aufstiegswilligen den Weg in höhere Schichten eröffnen sollten.

Praktisch wirksam wurde diese Idee zunächst in den Arbeiterbildungsvereinen, die nach ersten Vorläufern in den 1820er Jahren vor allem seit Mitte der 1840er Jahre in Reaktion auf den Schlesischen Weberaufstand gegründet wurden und ihre Vorbilder in den bürgerlichen Lesegesellschaften, den deutschen Handwerkervereinen im Ausland, vor allem aber in den englischen Mechanics' Institutes hatten.⁵¹ Die bürgerlichen Initiatoren und Unterstützer zielten darauf ab, die Arbeiter – zunächst waren es vor allem Handwerksgesellen – durch die Vermittlung bürgerlicher Werte und Tugenden und der entsprechenden Bildungsinhalte in die Gesellschaft zu integrieren, Aufstiegsmotivation zu wecken und so zur sozialen Pazifizierung beizutragen.⁵² Dieses liberale Konzept einer Leistungsgesellschaft, das sich im Engagement für Bildungsvereine und Genossenschaften ausdrückte, stützte sich somit nicht auf den modernen ökonomisch enggeführten sowie auf Quantifizierung und Steigerbarkeit abstellenden Leistungsbegriff, sondern hob nicht zuletzt auf kulturelle und moralische Aspekte ab.⁵³ Bürgerliche Tugenden und Verhaltensweisen wie Sparsamkeit, Selbstdisziplin und Bildungsstreben sollten den sozialen Aufstieg bringen. Die in den Bildungsvereinen vermittelten Inhalte erstreckten sich von nachgeholter Elementarbildung über berufspraktische Kenntnisse hin zu populärwissenschaftlichen Vorträgen aus den verschiedensten Wissensfeldern.⁵⁴ Diese Angebote wurden von Handwerkern und Arbeitern aufgegriffen, die danach strebten, sich über die Aneignung hochkulturellen Wissens und die Pflege bürgerlicher Geselligkeit Respektabilität zu erwerben und als vollwertige Bürger anerkannt zu werden.⁵⁵ Die zuge dachte

⁴⁹ Vgl. hierzu *Peter Koppenhoefer*, *Bildung und Auslese*. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, 15). Weinheim, Basel 1980, 160-172.

⁵⁰ Vgl. *Geißler*, *Schulgeschichte* (wie Anm. 45), 266–268.

⁵¹ Vgl. *Christiane Eisenberg*, *Arbeiter, Bürger und der „bürgerliche Verein“ 1820-1870*. Deutschland und England im Vergleich, in: Jürgen Kocka (Hrsg.), *Bürgertum im 19. Jahrhundert*. Deutschland im europäischen Vergleich. München 1988, 187–219.

⁵² Vgl. *Renlecke*, *Anfänge* (wie Anm. 27), 39–40.

⁵³ Zur Entstehung jüngerer Vorstellungen von „Leistung“ vgl. *Verheyen*, *Erfindung* (wie Anm. 9); *dies.*, *Konstruktion* (wie Anm. 9); *dies.*, *Leistungsethos* (wie Anm. 9); *dies.*, *Druck* (wie Anm. 9).

⁵⁴ Vgl. *Karl Birker*, *Die deutschen Arbeiterbildungsvereine. 1840-1870*. (Einzelveröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin, 10). Berlin 1973, 159–175.

⁵⁵ Vgl. *Birker*, *Arbeiterbildungsvereine* (wie Anm. 54), 144, 150; *Jürgen Schmidt*, *Brüder, Bürger und Genossen*. Die deutsche Arbeiterbewegung zwischen Klassenkampf und Bürgergesellschaft

Funktion als Aufstiegskanal erfüllten die Bildungsvereine in den folgenden Jahrzehnten aber kaum. Allenfalls befriedigten sie ein Streben nach Sozialprestige. Hinzu kamen Konflikte zwischen den Arbeitern und den bürgerlichen Organisatoren über die Ausrichtung der Vereine, da erstere oftmals das Bedürfnis hatten, sich über gesellschaftliche und politische Themen zu informieren und auszutauschen, worin das Potenzial lag, die sozialintegrative und pazifizierende Funktion der Vereine zu sprengen – ein Konflikt, der in den 1860er Jahren zur Formierung einer eigenständigen politischen Arbeiterbewegung beitrug.⁵⁶

Parallel dazu wurden seit den 1840er Jahren vermehrt Rufe nach einer besseren Ausstattung der Volksschulen sowie nach einer gemeinsamen Elementarschule für alle sozialen Schichten laut, Forderungen, die nun über die soziale Frage begründet wurden. Neben liberalen Sozialreformern wie Friedrich Harkort traten vor allem Volksschullehrer dafür ein. Diese kannten nicht nur die Mängel des Schulsystems aus erster Hand, sondern konnten sich von einer Aufwertung der Volksschulen auch Verbesserung des eigenen Status erhoffen.⁵⁷ Häufig waren sie selbst Bildungsaufsteiger, stellte doch der Beruf des Volksschullehrers einen der wichtigsten Aufstiegskanäle für die Landbevölkerung dar. Bildungsstreben und die Attraktivität des Status einer staatlich legitimierten Autoritätsperson waren verbreitete Motive. Die „standespolitischen Ambitionen“ der Volksschullehrer drückten sich außerdem in einer Aneignung eines bürgerlichen Habitus aus.⁵⁸ Politisch engagierte Volksschullehrer organisierten sich im Revolutionsjahr 1848 im Allgemeinen Deutschen Lehrerverein, dessen Grundsatzprogramm eine „einheitlich vom Kindergarten (Kleinkinderschule) bis zur Hochschule aufwärts gegliederte auf gemeinsamer religiös-sittlicher und national-deutscher Grundlage beruhende deutsche Volksschule“ forderte. Der Besuch der Volksschule müsse kostenlos sein und auch Unbemittelten, die „Neigung und Befähigung“ mitbrächten, sollte der Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen ermöglicht werden.⁵⁹ Letztere Forderungen fanden auch Eingang in

1830-1870. (Geschichte der Arbeiter und der Arbeiterbewegung in Deutschland seit dem Ende des 18. Jahrhunderts, 4). Bonn 2018, 166–168.

⁵⁶ Eisenberg, Arbeiter (wie Anm. 51), 207–214; Rüdiger Hachtmann, Zwischen bürgerlichem Bildungsverein und moderner Arbeiterbewegung. Der Berliner Handwerksverein in den Jahren 1843 bis 1847, in: Eva Schöck-Quinteros/Hans Kloft/Franklin Kopitzsch/Hans-Josef Steinberg (Hrsg.), Bürgerliche Gesellschaft – Idee und Wirklichkeit. Festschrift für Manfred Hahn. (Schriften des Hedwig-Hintze-Instituts Bremen, 8) Berlin 2004, 143–178.

⁵⁷ Vgl. Heinz-Elmar Tenorth, Lehrerberuf und Lehrerbildung, in: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 3, 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, 250–270., Rainer Bölling, Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918-1933. Göttingen 1978, 78–79.

⁵⁸ Vgl. Hildegard Stratmann, Lehrer werden. Berufliche Sozialisation in der Volksschullehrer-Ausbildung in Westfalen (1870 - 1914). (Beiträge zur Volkskultur in Nordwestdeutschland, 107). Münster 2006, 49–51, 65-67, Zitat auf S. 305.

⁵⁹ Treutel (Hrsg.), Beschlüsse des ersten allgemeinen deutschen Lehrervereins zu Eisenach am 28, 29. u. 30. September 1848. Alzey 1848.

den Grundrechtekatalog, den die Frankfurter Nationalversammlung im Dezember 1848 verabschiedete.⁶⁰

Nach der Niederschlagung der Revolution wurde die politische Betätigung der Lehrerschaft durch Repressionen eingeschränkt. Erst in den letzten drei Jahrzehnten des Jahrhunderts formierte sich erneut eine Schulreformbewegung, die sich auf die Forderung einer einheitlichen Volksschule mit Übertrittsmöglichkeiten – oder wie es im öfter hieß: die Forderung nach der „Einheitsschule“ – konzentrierte und dies als Antwort auf die soziale Frage präsentierte.⁶¹ Anders als der Begriff suggeriert, ging es den meisten Verfechtern der Einheitsschule nicht um *eine* Schule für alle, sondern um ein System aus allgemeiner Grundschule und verschiedenen weiterführenden Schultypen, die allerdings durch Übertrittsmöglichkeiten miteinander verbunden sein sollten. Ähnliche Bestrebungen, die Kluft zwischen Primärbildung und sekundärem Schulwesen zu schließen, entwickelten sich auch in Frankreich – dort unter dem Schlagwort einer „*école unique*“ – und in Großbritannien, wo von einer „*scholarship ladder*“ die Rede war.⁶²

Erneut standen die Reformforderungen in einem komplexen Spannungsverhältnis zur realen Entwicklung des Bildungswesens. Mit dem Ausbau des öffentlichen Dienstes und der Expansion der Angestelltenschaft in der Privatwirtschaft entstanden zahlreiche neue Berufspositionen, die eine über Elementarbildung hinausgehende Qualifikation voraussetzten. Zugleich expandierten mit den Realgymnasien, den Realschulen, den reorganisierten preußischen Mittelschulen sowie den verschiedenen Fachschulen Bildungsanstalten, die auf diesen neuen Bedarf antworteten. Die Zahl der Schüler und Schülerinnen an den öffentlichen Mittelschulen in Preußen etwa erhöhte sich zwischen 1885 und 1911 von 91.000 auf 181.000. Die Zahl der Schüler an höheren Schulen stieg im Deutschen Reich zwischen 1875 und 1911 um 117 Prozent von 183.000 auf 398.000, während das Bevölkerungswachstum bei 52 Prozent lag. Die Studentenzahlen stiegen im gleichen Zeitraum sogar von 23.000 auf 67.000 an.⁶³ Mit dieser Bildungsexpansion ging auch eine

⁶⁰ Gesetz, betreffend die Grundrechte des deutschen Volkes, vom 27. Dezember 1848, Art. 6, § 27, in: *Michael Kotulla* (Hrsg.), *Deutsches Verfassungsrecht 1806–1918. Eine Dokumentensammlung nebst Einführungen* 1. Band Gesamtdeutschland, Anhaltische Staaten und Baden. Berlin, Heidelberg, New York 2006.

⁶¹ Vgl. etwa die Reformpläne, die der Realschuldirektor Wichard Lange auf den Deutschen Lehrerversammlungen von 1869 und 1872 vorstellte: *Wichard Lange*, Die deutsche National-Volksschule. Vortrag gehalten auf der 20. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zu Hamburg. Hamburg 1872; *Der engere Ausschuss des IX. Deutschen Lehrertages*, Die allgemeine Volksschule in Rücksicht auf die soziale Frage, in: *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 44, 1892, 197. Vgl. außerdem *Oppermann*, Gesellschaftsreform (wie Anm. 42), 184–186; *Bernd Zymek*, Schulen, in: *Dieter Langewiesche/Heinz-Elmar Tenorth* (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 5, 1918 - 1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München 1989, 155–208.

⁶² Vgl. etwa *Antoine Prost*, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris 2013, 22–24; *Gillian Sutherland*, *Ability, Merit and Measurement*. Oxford 1984, 103–111.

⁶³ Vgl. *Axel Nath/Hartmut Titz* (Hrsg.), *Differenzierung und Integration der niederen Schulen in Deutschland 1800–1945*. (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3). Göttingen 2016, Tab. PR 3; *Detlef K. Müller/Bernd Zymek*, *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches. 1800–1945*. (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsge-

Ausweitung der Chancen für breitere Schichten einher. So rekrutierten sich zum Beispiel die höheren Realanstalten deutlich stärker aus der unteren Mittelschicht als die Gymnasien. Auch die Qualität des Volksschulunterrichts besserte sich deutlich, was sich etwa am stark rückläufigen Anteil einklassiger Schulen ablesen lässt. Wenn sich mit der Einheitschulbewegung die Kritik an den Strukturen des Bildungswesens seit dem Ende des 19. Jahrhunderts zuspitzte, dann lässt sich dies einerseits damit erklären, dass durch die wachsende Relevanz von Schulbildung für Berufschancen das Motiv ‚Aufstieg durch Bildung‘ an Plausibilität gewann. Andererseits blieb der Blick der Kritiker – vermutlich auch wegen der bildungsbürgerlichen Orientierung der meisten Wortführer – auf fortwährende Ungleichheiten im Zugang zu den höheren Schulen fixiert. Hier profitierten nämlich vor allem Teile der unteren Mittelschicht von den neuen Chancen, während die Unterschichten weitgehend ausgeschlossen blieben. Arbeiterkinder stellten noch in den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg jeweils weniger als ein Prozent der Abiturienten und Studenten in Preußen.⁶⁴ Indem die Kritik der Einheitsschulbefürworter auf diese Ungleichheiten fokussierte, blieben allerdings auch andere Formen des sozialen Aufstiegs, etwa innerhalb der Hierarchien des industriellen Betriebs und in Angestelltenpositionen, ausgeblendet, obwohl diese für die Arbeiterschaft von größerer Bedeutung waren.

Die in den höheren Schulen vermittelten und abgeprüften Inhalte wurden in den Forderungen nach einer sozialen Öffnung des Bildungswesens meist nicht problematisiert. Wenn es darum ging, wem der Aufstieg ermöglicht werden sollte, so war bis ins frühe 20. Jahrhundert meist lediglich von der „Befähigung“ oder „Begabung“ zu weiterführender Schulbildung die Rede, ohne dass der Modus schulischer Leistungsbewertung hinterfragt worden wäre. Dies taten allenfalls die Gegner eines erweiterten Bildungszugangs, die warnten, das ausufernde Berechtigungswesen führe zu einer Überschätzung höherer Bildung.⁶⁵ Trotz der parallel geführten Debatten über die Zulassung von Frauen zum ordentlichen Studium⁶⁶ spielte die Geschlechterfrage in den Diskussionen über sozialen Aufstieg durch Bildung bis in die Weimarer Republik keine Rolle. Zwar bezogen sich die Einheitsschulpläne durchaus auf das gesamte Schulwesen, doch verweist die

schichte, Bd. 2, Höhere und mittlere Schulen, Teil 1). Göttingen 1987, 162-163; *Gerd Hoborst/Jürgen Kocka/Gerhard A. Ritter*, Sozialgeschichtliches Arbeitsbuch. Bd. 2, Materialien zur Statistik des Kaiserreichs 1870-1914. München 1975, 22; *Hartmut Titze*, Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820-1944. (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 1, Hochschulen, Teil 1) Göttingen 1987, 28-29 (Zahlen jeweils für das Wintersemester, eingeschlossen sind auch die Technischen Hochschulen).

⁶⁴ Vgl. *Konrad H. Jarausch*, Frequenz und Struktur. Zur Sozialgeschichte der Studenten im Kaiserreich, in: Peter Baumgart (Hrsg.), *Bildungspolitik in Preussen zur Zeit des Kaiserreichs*. (Preussen in der Geschichte, Bd. 1.) Stuttgart 1980, 119-149; *Kaelble*, Soziale Mobilität (wie Anm. 4), 182-185.

⁶⁵ Zu diesem Argument vgl. *Titze*, Akademikerzyklus (wie Anm. 21), 229-232.

⁶⁶ Vgl. etwa *Elke Kleinau*, „Sind Frauen zum Studium befähigt und berechtigt?“. Der Diskurs für und wider das Frauenstudium gegen Ende des 19. Jahrhunderts, in: Hildegard Küllchen/Sonja Koch/Brigitte Schober/Susanne Schötz (Hrsg.), *Frauen in der Wissenschaft – Frauen an der TU Dresden. Tagung aus Anlass der Zulassung von Frauen zum Studium in Dresden vor 100 Jahren*. (Dresdner Beiträge zur Geschlechterforschung in Geschichte, Kultur und Literatur, 1) Leipzig 2010, 79-98.

Abwesenheit dieser Thematik darauf, dass das Aufstiegsversprechen – unausgesprochener Weise – nur für Männer galt. Schon der Begriff des Aufstiegs entbehrte in diesem Zusammenhang seines Sinns, wenn eine eigenständige Erwerbstätigkeit von Frauen in den Berufen, die materiell und symbolisch die Zugehörigkeit zu höheren Bevölkerungsschichten garantiert hätten, gesellschaftlich nicht akzeptiert war. Weiterführende Mädchenschulen boten solange keine Möglichkeit zum eigenständigen sozialen Aufstieg, als sie nicht zum Eintritt in bestimmte Berufskarrieren oder berufsqualifizierende Bildungswege berechtigten.⁶⁷ Auch mit der Zulassung von Frauen zum Studium hatte sich dieses Problem noch nicht erledigt, da ihnen bis in die 1920er Jahre ein Teil der akademischen Berufe formal versperrt blieb – ganz abgesehen von fortbestehender faktischer Diskriminierung.⁶⁸ Angesichts der hohen Kosten und der fragwürdigen Berufsaussichten überrascht es daher auch nicht, dass sich die Studentinnen in den ersten Jahren noch deutlich stärker aus den oberen Schichten der Gesellschaft rekrutierten als ihre männlichen Kommilitonen.⁶⁹

Dass sich in Deutschland um die Jahrhundertwende eine Einheitsschulbewegung mit breiter öffentlicher Resonanz herausbilden konnte, hing auch damit zusammen, dass ein sozial durchlässiges Schulsystem nun nicht mehr nur die Forderung einzelner liberaler Politiker und politisch aktiver Volksschullehrer war, sondern in der entstehenden Reformpädagogik eine weitere Stütze fand. Der kleinste gemeinsame Nenner dieser durchaus heterogenen Strömung bestand im Grundgedanken einer Pädagogik „vom Kinde aus“, wie das Motto des 1908 gegründeten Bundes für Schulreform lautete. Unterrichtsformen und Schulstrukturen sollten ganz auf eine Entfaltung der individuellen Anlagen der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet sein. Sozial diskriminierende Strukturen konnten aus dieser Perspektive problematisiert werden, weil sie die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern aus den unteren Schichten willkürlich beschnitten.⁷⁰ So begründete der bekannte Reformpädagoge Georg Kerschensteiner auf der deutschen Lehrerversammlung im Frühjahr 1914 in Kiel die Forderung nach der Einheitsschule mit einem allgemeinen Recht auf Bildung. Ein „Rechts- und Kulturstaat“ müsse „seine Erziehungseinrichtungen nach dem Grundsatz des gleichen Rechts für alle gestalten“. Das Recht des Einzelnen aber bestehe darin, „nach Maßgabe seiner Erziehungsfähigkeit erzogen zu

⁶⁷ Zu den wenigen Berufen, die Schülerinnen der höheren Mädchenschulen offenstanden vgl. *Margret Kaul*, Höhere Mädchenschulen, in: Christa Berg (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 4, 1870-1918, Von der Reichsgründung bis zum Ende des ersten Weltkriegs. München 1991, 279–303.

⁶⁸ Vgl. *Kleinau*, Frauen (wie Anm. 66), 95; *Lothar Mertens*, Die Anfänge des Frauenstudiums in Deutschland im 20. Jahrhundert, in: Ilse Nagelschmidt (Hrsg.), 100 Jahre Frauenstudium an der Alma Mater Lipsiensis. Reden und Vorträge zur Konferenz am 9. Mai 2006 an der Universität Leipzig. (Leipziger Studien zur Frauen- und Geschlechterforschung Reihe C, 5) Leipzig 2007, 33–55.

⁶⁹ Vgl. *Claudia Huerkamp*, Bildungsbürgerinnen. Frauen im Studium und in akademischen Berufen 1900-1945. (Bürgertum, 10). Göttingen 1996, 31; *Mertens*, Anfänge (wie Anm. 68), 46.

⁷⁰ Zur Reformpädagogik vgl. *Ulrich Herrmann*, Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik, in: Berg (Hrsg.), Handbuch. Bd. 4 (wie Anm. 67), 147–178.

werden“.⁷¹ Die Verbindung mit der Reformpädagogik half, die Forderung nach der Einheitsschule mit entwicklungspsychologischen und unterrichtstheoretischen Argumenten zu unterfüttern.⁷²

Als weitere politische Kraft, die auf eine soziale Öffnung des Bildungssystems wirkte, trat gegen Ende des Jahrhunderts die Sozialdemokratie auf den Plan. Seit in den 1890er Jahren vermehrt Sozialdemokraten in die Landesparlamente und Stadtverordnetenversammlungen einzogen, entwickelte sich die Schulpolitik zu einem Feld reformistischer Politik. Abgeordnete der SPD setzten sich in erster Linie für eine Verbesserung der Situation an den vernachlässigten Volksschulen ein und forderten, wo noch nicht geschehen, die Abschaffung des Schulgelds sowie kostenfreie Lernmittel. Darüber hinaus traten sie aber auch für die Abschaffung der Vorschulen, eine allgemeine Grundschule für die Kinder aus allen sozialen Schichten und die soziale Öffnung der höheren Schulen ein.⁷³ Darüber hinaus müsse aber auch der Unterhalt der Kinder sichergestellt sein, so der revisionistisch eingestellte Kommunalpolitiker Lindemann in seinem programmatischen Referat auf dem Parteitag der SPD 1902 in München. „Deshalb,“ so Lindemann, „muß das Stipendienwesen so umgestaltet werden, daß einmal die Stipendien erhöht und daß zweitens die Vergebung von Freistellen nicht, wie heute, nach Willkür und Laune erfolgt, sondern daß in einem freien Wettbewerb den Besten und Fähigsten der Besuch der höheren Schulen ermöglicht wird.“ Dasselbe gelte für die Universitäten. „Auf diese Weise“, resümierte Lindemann, „hätten wir eine Leiter gebaut, die von den Volksschulen über die höheren zur Universität reicht, mit der es möglich ist, die befähigsten Kinder des Volkes teilnehmen zu lassen an den Gütern der Wissenschaft und Kultur, die bisher nur für die besitzenden Klassen reserviert waren.“⁷⁴ Wenn die Sozialdemokraten das Bildungsprivileg der besitzenden Klassen kritisierten und darin ein Moment gesellschaftli-

⁷¹ Georg Kerschensteiner, Die nationale Einheitsschule, in: Geschäftsführender Ausschuß des Deutschen Lehrervereins (Hrsg.), Bericht über die deutsche Lehrerversammlung zu Kiel, Pfingsten 1914. Leipzig, Berlin 1914, 30–47.

⁷² Vgl. Siegfried Uhl, Für und wider die Einheitsschule. Zur Analyse und Klassifizierung von Argumenten deutscher Einheitsschuldebatten im 19./20. Jahrhundert, in: Werner Lesanovsky (Hrsg.), Bildungs- und wissenschaftsgeschichtliche Spuren. Beiträge zur Bildungs-, Erziehungs- und Wissenschaftsgeschichte Thüringens. (Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens, 11) Erfurt 1999, 131–174.

⁷³ Vgl. Oppermann, Gesellschaftsreform (wie Anm. 42), 236; Frank Neumann, Sozialdemokratische Bildungspolitik im wilhelminischen Deutschland – Heinrich Schulz und die Entstehung der „Mannheimer Leitsätze“. Bremen 1982, 380–381; Jan Palmowski, Urban Liberalism in Imperial Germany. Frankfurt am Main, 1866–1914. Oxford 1999, 185–187; Hildegard Milberg, Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft. Die politischen und sozialen Aspekte der Schulreform in Hamburg 1890–1935. (Veröffentlichungen der Forschungsstelle für die Geschichte des Nationalsozialismus in Hamburg, 7). Hamburg 1970, 44–45; Karl-Heinrich Pohl, Sozialdemokratie und Bildungswesen. Das „Münchener Modell“ einer sozialdemokratisch-bürgerlichen Schulpolitik und die Entwicklung der Volks- und Fortbildungsschulen im Bayern der Jahrhundertwende, in: Zeitschrift für bayerische Landesgeschichte 53, 1990, 79–101; Paul Hirsch, 25 Jahre sozialdemokratische Arbeit in der Gemeinde. Berlin 1908, 301–303, 322. Allgemein zur Kommunalpolitik der Sozialdemokratie im Kaiserreich vgl. Adelheid von Saldern, SPD und Kommunalpolitik im Deutschen Kaiserreich, in: Archiv für Kommunalpolitik 23, 1984, 193–214.

⁷⁴ Protokoll über die Verhandlungen des Parteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands. Abgehalten zu München vom 14. bis 20. September 1902. Berlin 1902.

cher Spaltung sahen, reproduzierten sie im Kern die Perspektive liberaler Sozialreformer seit den 1840er Jahren. Sie wandten sich meist nicht gegen die hierarchische Gliederung des Schulsystems als solche, sondern lediglich gegen die formalen und materiellen Barrieren, die den Kindern der Arbeiterschaft den Weg in die höheren Zweige versperrten. Das Ziel reformistischer Bildungspolitik war es, die Arbeiter zu gleichberechtigten Bürgern zu machen.⁷⁵ Eine programmatische Alternative, die Clara Zetkin auf dem Parteitag von 1904 in Mannheim präsentierte und die über reformistische Forderungen hinausgehend auf eine Ausrichtung der Erziehung an einer sozialistischen Weltanschauung hinauslief, stieß auf den Widerstand des revisionistischen Flügels der Partei.⁷⁶

Die Wirksamkeit der sozialdemokratischen Forderungen blieb allerdings begrenzt, denn wegen des sozial diskriminierenden Kommunalwahlrechts im Kaiserreich war es für die SPD kaum möglich in den Städten eigenständige Mehrheiten zu erreichen.⁷⁷ Den Forderungen nach einer Einheitsschule oder zumindest nach einer sozialen Öffnung der höheren Schulen schlossen sich aber auch manche linksliberale Politiker an. So wurde etwa 1894 auf dem zweiten Parteitag der Freisinnigen Volkspartei kontrovers darüber diskutiert, ob die Einheitsschule in das Parteiprogramm aufgenommen werden sollte. Da die Partei in diesem Punkt jedoch gespalten war, folgte die Versammlung Eugen Richter und verzichtete auf eine verbindliche Positionierung.⁷⁸ Eine Versammlung der Freisinnigen Vereinigung in Berlin hingegen beschloss 1904 ein Schulprogramm, das im Wesentlichen den Forderungen des Deutschen Lehrervereins entsprach.⁷⁹ Vertreter der Partei forderten zum Beispiel 1908 im preußischen Abgeordnetenhaus, die Lehrpläne der Volksschulen so anzupassen, dass ein leichter Übertritt an eine höhere Schule möglich sei und die Vorklassen an staatlichen höheren Schulen aufzuheben.⁸⁰ Der Vorstoß hatte allerdings keinen Erfolg. Zumindest vereinzelt wirkten vor dem Weltkrieg Sozialdemokraten und Linksliberale auf kommunaler Ebene zusammen, um das Bildungswesen sozial durchlässiger zu gestalten. So erreichten etwa die Abgeordneten der SPD in Straßburg um die Jahrhundertwende, daß an den städtischen Mittelschulen die Freistellen für begabte Kinder unbemittelter Eltern, die von den Volksschulen eine Empfehlung bekommen hatten, ausgebaut und diese durch kostenlose Lernmittel und Stipendien unter-

⁷⁵ Vgl. etwa *Hirsch*, 25 Jahre (wie Anm. 73), 322.

⁷⁶ Vgl. *Christa Uhlig*, 100 Jahre „Mannheimer Leitsätze“. Entstehung und Bedeutung des ersten sozialdemokratischen Bildungsprogramms, in: *Jahrbuch für Forschungen zur Geschichte der Arbeiterbewegung* 5, 2006, 5–20.

⁷⁷ Vgl. *Dieter Langewiesche*, Kommunal Liberalismus im Kaiserreich. Bürgerdemokratie hinter den illiberalen Mauern der Daseinsvorsorge-Stadt, in: *Lehnert, Detlef (Hrsg.), Kommunal Liberalismus in Europa. Großstadtprofile um 1900. (Historische Demokratieforschung, 6) Köln/Wien 2014, 39–72, 55.*

⁷⁸ Vgl. *Ludolf Parisius* (Hrsg.), Der zweite Parteitag der Freisinnigen Volkspartei. Eisenach, 23., 24., 25. September 1894. Berlin 1894, 52–56.

⁷⁹ Vgl. Ein Schulprogramm der Freisinnigen Vereinigung, in: *Pädagogische Reform* 28, 1904, 336; vgl. auch *Milberg*, Schulpolitik (wie Anm. 73), 145.

⁸⁰ Vgl. *Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Preußischen Hauses der Abgeordneten*, 2. Band zur 20. Legislaturperiode, 38. Sitzung am 25. Februar 1908, Sp. 2719f.

stützt wurden.⁸¹ Wenngleich der „Munizipalsozialismus“ der Liberalen im Kaiserreich in manchen Bereichen die öffentliche Daseinsvorsorge stärkte und sozialpolitische Projekte voranbrachte, zeigten sich auf dem Feld der Schulpolitik die Grenzen der Reformbereitschaft.⁸²

3. „Menschenökonomie“, „Begabung“ und „Auslese“

Mit dem Ersten Weltkrieg begann in mehrerlei Hinsicht eine neue Phase in den Debatten über sozialen Aufstieg durch Bildung. Die Forderungen nach Chancengleichheit konnten an die steigende nationalistische Stimmung anschließen und rückten so in das Zentrum der gesellschaftspolitischen Reformdiskussionen. Zugleich wurde der Aufstieg der „Tüchtigen“ nun verstärkt als volkswirtschaftliche Notwendigkeit begriffen. Da jedoch angesichts eines begrenzten Arbeitsmarktes in den Bildungsberufen kaum jemand einer Expansion der höherer Bildungseinrichtungen das Wort redete, rückte mit den ersten gezielten Maßnahmen zur sozialen Öffnung der höheren Schulen die Frage der „Auslese“ in den Fokus. Damit bildete sich eine bildungspolitische Problemkonstellation heraus, die bis in die frühen Jahre der Bundesrepublik wirksam bleiben sollte.

Indem weite Teile der Presse und der politischen Eliten seit Kriegsbeginn die nationale Einheit beschworen und die Hoffnung auf eine Überwindung der Klassenspaltung artikulierten, schufen sie einen fruchtbaren Boden für Forderungen, die soziale Integration der Arbeiterschaft auch durch praktische Reformen zu fördern. Die Reichsregierung unter Theobald von Bethmann Hollweg hoffte, die SPD durch den Abbau von Diskriminierungen und das vage Versprechen einer „Neuorientierung der inneren Politik“ nach Kriegsende politisch einbinden zu können, geriet allerdings zunehmend unter Druck, seit sich die Reichstagsfraktionen von SPD, Zentrum und Fortschrittlicher Volkspartei einander annäherten und auf die Umsetzung von Reformen drängten.⁸³ In einer Rede vor dem Reichstag am 28. September 1916 erneuerte Bethmann Hollweg einmal mehr seine Versprechen und ging dabei – freilich ohne sich auf konkrete Maßnahmen festzulegen – auf die lauter werdenden Forderungen nach einer Einheitsschule ein:

Eine Staatsnotwendigkeit, die sich gegen alle Hemmungen durchsetzen wird, ist es, diese Kräfte, die da sind, im Feuer geblüht, die nach Schaffen und Wirken rufen und verlangen, für das Ganze zu nützen: (Bravo! links.) Freie Bahn für alle Tüchti-

⁸¹ Vgl. *Akiyoshi Nishiyama*, Erziehungsstadt statt Erziehungsstaat? Die liberale Reform des Schulwesens der Stadt Straßburg vor 1914, in: Lehnert (Hrsg.), Kommunal Liberalismus (wie Anm. 77), 257–282.

⁸² Vgl. etwa zu den Auseinandersetzungen in Hamburg *Milberg*, Schulpolitik (wie Anm. 73), 36–48. Zum Munizipalsozialismus vgl. *Langenwiesche*, Kommunal Liberalismus (wie Anm. 77).

⁸³ Zur innenpolitischen Entwicklung während des Weltkriegs vgl. etwa *Ulrich Herbert*, Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert. München 2014, 128–129, 150f; *Thomas Nipperdey*, Deutsche Geschichte 1866–1918. 2. Bd., Machtstaat vor der Demokratie. 2. Aufl. München 1993, 782–783; *Wolfgang J. Mommsen*, Die Regierung Bethmann-Hollweg und die öffentliche Meinung, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 17, 1969, 117–159.

gen, das sei unsere Losung (Erneutes Bravo.) Wenn wir diese Losung vorurteilsfrei durchführen, dann wird unser Reich, festgefügt, weil jeder Stein und jeder Balken mitträgt und mitstützt, einer gesunden Zukunft entgegengehen; dann werden die Starken aus allen Ständen gern und freudig teilnehmen an den Werken des Friedens wie jetzt am blutigen Kampfe. (Lebhaftes Bravo und Händeklatschen auf den Tribünen und im Hause.)⁸⁴

Die Losung „Freie Bahn für alle Tüchtigen“ wurde in der Öffentlichkeit immer wieder aufgegriffen und blieb noch in der Weimarer Republik mit dem Namen Bethmann Holwegs verbunden. Dabei handelte es sich nicht um eine originäre Formulierung des Reichskanzlers, sondern um ein Schlagwort der Einheitsschulbewegung.⁸⁵ Sowohl auf Landesebene als auch in den Städten unternahmen sozialdemokratische und linksliberale Abgeordnete während des Krieges Vorstöße zu einer Schulreform.⁸⁶ Auch die Publizistik zur Frage der Einheitsschule erreichte während des Krieges eine neue Dimension. Vor allem die linksliberalen Befürworter griffen nun das Motiv der nationalen Einheit auf, um für ihr Vorhaben zu werben.⁸⁷

Zugleich beförderte der Krieg eine neue Perspektive auf das Problem der Aufstiegsmöglichkeiten, die nun nicht mehr nur als Gebot der Gerechtigkeit sondern auch als volkswirtschaftliche Notwendigkeit begriffen wurden. Deutlich wird dieser Perspektivwechsel an einer 1916 erschienen Publikation eines Komitees zur „Frage des Aufstiegs der Begabten“, das der Deutsche Ausschuss für Erziehung und Unterricht eingesetzt hatte, der sich als Dachverband schulreformerischer Vereinigungen verstand. Dort führte der Reformpädagoge Peter Petersen aus, der Krieg zwingt dazu, die „Leistungsfähigkeit des deutschen Volkes zu steigern“.⁸⁸ Der Pädagoge Wilhelm Stern argumentierte:

Die weltgeschichtlichen Umwälzungen der Gegenwart haben uns plötzlich dies Bedürfnis zum Bewußtsein gebracht; denn wir wissen jetzt, daß wir Menschenökonomie treiben müssen. Die richtige, d.h. den Fähigkeiten entsprechende Verteilung der Menschen auf die Berufe, die Verwertung jeder Begabung an derjenigen Stelle des nationalen Schaffensprozesses, an der sie ihr Bestes leisten kann, andererseits die Verhinderung schmerzlicher Talentverkümmierungen und falscher Berufswahlen – diese Aufgaben machen die pädagogische Frage der Tüchtigkeitsauslese zugleich zu einer sozial-ethischen und volkswirtschaftlichen von höchster Bedeutung.⁸⁹

Waren die Forderungen nach einem durchlässigen Bildungssystem bis zur Jahrhundertwende vor allem mit einem individuellen Recht auf Bildung und der sozialen Frage begründet worden, so etablierte sich nun ein neues Argumentationsmuster, das auf der

⁸⁴ Verhandlungen des Reichstags, Bd. 308, 13. Legislaturperiode, 63. Sitzung, 28. September 1916, S. 1694.

⁸⁵ Vgl. z.B. *Johannes Tews*, Durchführung der Einheitsschule in Berlin, in: *Pädagogische Reform* 40, 1916, 233–235.

⁸⁶ Vgl. z.B. *Oppermann*, Gesellschaftsreform (wie Anm. 42), 265–267.

⁸⁷ Vgl. *Oppermann*, Gesellschaftsreform (wie Anm. 42), 257.

⁸⁸ *Peter Petersen*, Einleitung, in: *Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht* (Hrsg.), *Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen*. Leipzig 1916, 1–8.

⁸⁹ *William Stern*, Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose, in: *Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht* (Hrsg.), *Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen*. Leipzig 1916, 105–120.

Annahme einer begrenzten Begabungsreserve beruhte, auch wenn „von der Größe und der Art unseres Schatzes an geistigen Rohstoffen“, wie Wilhelm Stern zugestand, noch wenig bekannt war.⁹⁰ Unter dem Eindruck des Weltkrieges schlugen Vorstellungen von menschlicher Arbeitskraft als knapper, sorgsam zu verwendender Ressource auf die bildungspolitische Debatte durch.⁹¹ Herausgebildet hatten sich solche Ideen in den Jahrzehnten um die Jahrhundertwende in verschiedenen wissenschaftlichen Diskussionszusammenhängen. Arbeitswissenschaftler plädierten für eine wissenschaftsbasierte Neugestaltung der industriellen Produktion, um Ermüdung und den Verschleiß menschlicher Arbeitskraft zu vermeiden, wobei sich sozialreformerische Motive mit Rationalisierungseifer mischten.⁹² In diesem Kontext prägte der Sozialist und Ökonom Rudolf Goldscheid, der sich bemühte, sozialpolitische Staatseingriffe und bildungspolitische Investitionen auch wirtschaftlich zu begründen, das von Stern aufgegriffene Konzept der „Menschenökonomie“.⁹³ Die Psychotechnik wiederum versprach Leistungssteigerungen auf betrieblicher wie auf volkswirtschaftlicher Ebene durch eine psychologisch fundierte Auswahl von Arbeitskräften.⁹⁴ Einen wichtigen Anstoß zur soziologischen Beschäftigung mit den Voraussetzungen wirtschaftlicher Produktivität gab die großangelegte, vom Verein für Socialpolitik veranlasste Untersuchung zu „Auslese und Anpassung“ der Arbeiter im Industriebetrieb, die ebenfalls die Mechanismen der Personalauswahl problematisierte.⁹⁵ Gemeinsam war diesen Diskursen, dass sie auf eine gesamtgesellschaftliche Leistungssteigerung durch eine rationale Allokation von Arbeitskräften abzielte, wobei sie, so die Analyse Stefan Haus, an die Sorgen politischer und wissenschaftlicher Eliten um die nationale „Volkskraft“ und „Wehrkraft“ anschließen konnten.⁹⁶ Ähnliche Entwicklungen lassen sich auch in anderen Ländern feststellen, etwa in Großbritannien, wo erstmals in den 1890er Jahren eine von der Regierung eingesetzte Kommission argumentierte, die Rekrutierung von Begabten aus breiteren Schichten durch Stipendien und Freiplätze an höheren Schulen sei im nationalen Interesse.⁹⁷ Seit den überraschenden

⁹⁰ Stern, *Begabungsforschung* (wie Anm. 89), 105. Mit Bezug auf die Diskussion über Universitätsstipendien vgl. Stefan Gerber, Studienförderung und Stipendienwesen an deutschen Universitäten im ‚langen‘ 19. Jahrhundert, in: *Jahrbuch für Universitätsgeschichte* 15, 2012, 107–133.

⁹¹ Vgl. hierzu auch Till Kössler, Leistung, Begabung und Nation nach 1900, in: Reh/Ricken (Hrsg.), *Leistung* (wie Anm. 1), 193–210.

⁹² Vgl. Anson Rabinbach, *Motor Mensch. Kraft, Ermüdung und die Ursprünge der Moderne*. Wien 2001.

⁹³ Vgl. Katharina Neef, Sozialenergetik und Menschenökonomie. Säkularistische Modelle gesellschaftlicher (Neu-)Ordnung um 1900, in: Swen Steinberg/Winfried Müller (Hrsg.), *Wirtschaft und Gemeinschaft. Konfessionelle und neureligiöse Gemeinssinnmodelle im 19. und 20. Jahrhundert*. Bielefeld 2014, 249–282; Ulrich Brückling, *Menschenökonomie, Humankapital. Eine Kritik der biopolitischen Ökonomie*, in: *Mittelweg* 36, 2003, 3–22.

⁹⁴ Vgl. Katja Patzel-Mattern, *Ökonomische Effizienz und gesellschaftlicher Ausgleich. Die industrielle Psychotechnik in der Weimarer Republik*. Stuttgart 2010.

⁹⁵ Vgl. Peter Hinrichs, *Um die Seele des Arbeiters. Arbeitspsychologie, Industrie- und Betriebssoziologie in Deutschland 1871-1945*. Köln 1981, 92-100; Rabinbach, *Motor* (wie Anm. 92), 228-234.

⁹⁶ Vgl. Michael Hau, *Performance Anxiety. Sport and Work in Germany from the Empire to Nazism*. Toronto 2017.

⁹⁷ Vgl. Sutherland, *Ability* (wie Anm. 62), 109–111.

Rückschlägen im Zweiten Burenkrieg drehten sich die Debatten dort um das Schlagwort der „national efficiency“, das sich auch Befürworter von Bildungsreformen zunutze machten.⁹⁸ Derartige Sorgen um die Leistungsfähigkeit der Nation speisten sich aus der gesteigerten Wahrnehmung zwischenstaatlicher Konkurrenz in den Jahren des Hochimperialismus und der ersten wirtschaftlichen Globalisierung.⁹⁹ Ihnen lag zudem die Einsicht in die zunehmende Verwissenschaftlichung von Technik und Wirtschaft zugrunde, die wissenschaftliches Wissen und gebildetes Personal zu einem wichtigen Faktor ökonomischer Wettbewerbsfähigkeit werden ließ.¹⁰⁰

Weder diese neuen Argumente noch der steigende Druck aus der Öffentlichkeit und die Furcht vor den anwachsenden sozialen Spannungen konnten die politischen Eliten im Kaiserreich jedoch zu mehr als vereinzelt und wohldosierten Zugeständnissen bewegen.¹⁰¹ Erst mit der Novemberrevolution und der Gründung der Republik kam es zu einschneidenden Reformen. Das Agieren der Revolutionsregierungen und die Debatten um die Weimarer Reichsverfassung zeigen, dass es den Verfechtern eines offenen Bildungssystems im Verlauf des Krieges gelungen war, die Frage des sozialen Aufstiegs in den Fokus der gesellschaftspolitischen Debatte zu rücken. Bereits im November und Dezember 1918 kündigten die Revolutionsregierungen mancherorts Schulreformen an und ergriffen die ersten Maßnahmen zur Umsetzung. So versprach die preußische Regierung in ihrem „Aufruf an das preußische Volk“ vom 12. November unter anderem die „Schaffung der Einheitsschule“.¹⁰² So gut wie alle bedeutenden Parteien von der SPD über DDP, Zentrum und DVP bis hin zur DNVP bekannten sich in den Programmen, die in den ersten Wochen nach dem Umsturz veröffentlicht wurden, zum Aufstieg der Tüchtigen und zur sozialen Öffnung der höheren Schulen.¹⁰³ Offensichtlich hielten es auch die Verantwortlichen auf der rechten Seite des politischen Spektrums für wenig opportun, diese Forderungen pauschal zurückzuweisen, wenngleich sie bald zu Gegnern der beginnenden Reformen werden sollten. Die Auseinandersetzungen um die Bildungspolitik während der Revolutionszeit und in den Verfassungsdiskussionen entzündeten

⁹⁸ Vgl. G. R. Searle, *The Politics of National Efficiency and of War, 1900-1918*, in: Wrigley, Chris (Hrsg.), *A Companion to Early Twentieth-Century Britain*. Oxford, Malden, MA 2003, 56–71; Hee Chun-Kang, *Equality of Educational Opportunity: Ideas and Politics 1900-1918*, in: *British Journal of Educational Studies* 32, 1984, 58–77; Linda Simpson, *Imperialism, National Efficiency and Education, 1900-1905*, in: *Journal of Educational Administration and History* 16, 1984, 28–36; Adrian Woolldridge, *Measuring the Mind. Education and Psychology in England, c. 1860-c. 1990*. Cambridge 1994, 175.

⁹⁹ Vgl. etwa Cornelius Torp, *Die Herausforderung der Globalisierung. Wirtschaft und Politik in Deutschland 1860 - 1914*. (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, 168). Göttingen 2005.

¹⁰⁰ Vgl. Margit Szöllösi-Janze, *Wissensgesellschaft in Deutschland: Überlegungen zur Neubestimmung der deutschen Zeitgeschichte über Verwissenschaftlichungsprozesse*, in: *Geschichte und Gesellschaft* 30, 2004, 277–313.

¹⁰¹ Vgl. z.B. Milberg, *Schulpolitik* (wie Anm. 73), 47–48.

¹⁰² Vgl. Oppermann, *Gesellschaftsreform* (wie Anm. 42), 272; Zymek, *Schulen* (wie Anm. 61), 162. Für Sachsen vgl. Burkhard Poste, *Schulreform in Sachsen 1918-1923. Eine vergessene Tradition deutscher Schulgeschichte*. Frankfurt a.M. 1993, 51–52. Für Hamburg vgl. Milberg, *Schulpolitik* (wie Anm. 73), 103–122.

¹⁰³ Vgl. Oppermann (Hrsg.), *Quellen* (wie Anm. 73), 187-189.

sich vielmehr an der Frage der Bekenntnisschule und dem Status des Religionsunterrichts. Hier mussten DDP und SPD ihrem katholischen Koalitionspartner letztlich Zugeständnisse machen. Zugleich wurde in der Weimarer Reichsverfassung aber festgelegt, das Schulwesen sei „organisch auszugestalten“: „Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf.“ Für die Aufnahme auf eine Schule sollten „Anlage und Neigung“ eines Kindes maßgebend sein, „nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung [...] seiner Eltern“. ¹⁰⁴ Darüber hinaus setzte die SPD ein Verbot auch der privaten Vorschulen und Erziehungsbeihilfen durch, die den „Zugang Minderbemittelter zu den mittleren und höheren Schulen“ ermöglichen sollten. ¹⁰⁵

Per Reichsgesetz wurde 1920 eine einheitliche vierjährige Grundschule als verbindlich eingeführt und der Abbau der Vorschulen festgelegt. ¹⁰⁶ Daneben suchte die Reichsregierung durch Erziehungsbeihilfen und Stipendien Kindern aus den unteren Schichten den Weg in höhere Schulen und zu einem Hochschulstudium zu erleichtern. ¹⁰⁷ Die Gründung der Studienstiftung des deutschen Volkes 1925 machte den Wandel der bildungspolitischen Diskurse seit dem Kaiserreich sichtbar. Eine explizit auf sozialen Aufstieg und die Erschließung von Begabungsreserven abzielende Förderpolitik ersetzte „die mäzenatische, an Stand, Studienfach, Konfession oder Herkunft gebundene ‚Mildtätigkeits‘-Förderung der Vorkriegszeit“. ¹⁰⁸ Mehrere Länder führten zudem sogenannte „Aufbauklassen“ ein, die besonders begabten Volksschulabsolventen den Zugang zu einem Studium ermöglichen sollten. ¹⁰⁹ Wie umfassend die Maßnahmen zugunsten benachteiligter Schichten ausfielen, hing stark von den politischen Mehrheitsverhältnissen in den Ländern ab. Insbesondere die Länder und Kommunen, in denen die SPD an der Macht war, bauten Freistellen an höheren Schulen und andere Unterstützungsleistungen aus. ¹¹⁰ Doch bereits seit 1921 gewannen konservative schulpolitische Positionen wieder

¹⁰⁴ Weimarer Reichsverfassung, Art. 146.

¹⁰⁵ Vgl. *Milberg*, Schulpolitik (wie Anm. 73), 152–153. Zu den Verhandlungen über die bildungspolitischen Bestimmungen der Verfassung vgl. *Oppermann*, Gesellschaftsreform (wie Anm. 42), 291–305.

¹⁰⁶ Gesetz, betreffend die Grundschule und die Aufhebung der Vorschulen vom 21. April 1920, in: *Reichs-Gesetzblatt* 1920, Nr. 99, S. 851–852.

¹⁰⁷ Verhandlungen des Reichstags, Bd. 358, 1. Wahlperiode 1920, 303. Sitzung, 20. Februar 1923, S. 9770.

¹⁰⁸ *Rolf-Ulrich Kunze*, Wissenschafts- durch „Hochbegabten“-Förderung? Die Studienstiftung des deutschen Volkes zwischen sozial- und individualemanzipatorischer Begabtenförderung von 1925 bis heute, in: *Dahlemer Archivgespräche* 5, 1999, 119–134; vgl. auch *Gerber*, Studienförderung (wie Anm. 90), 122–124; *Stephen Pielhoff*, Zwischen Bedürftigkeit und Begabung. Ausbildungsförderung als Aufgabe bürgerlicher Privatwohltätigkeit in Hamburg, Dortmund und Münster 1871–1925, in: Jonas Flöter/Christian Ritzi (Hrsg.), *Bildungsmäzenatentum. Privates Handeln, Bürgersinn, kulturelle Kompetenz seit der Frühen Neuzeit*. (Beiträge zur historischen Bildungsforschung, Bd. 33.) Köln 2007, 311–344.

¹⁰⁹ Vgl. *Ursula Büttner*, Politische Gerechtigkeit und Sozialer Geist. Hamburg zur Zeit der Weimarer Republik. (Hamburger Beiträge zur Sozial- und Zeitgeschichte, 20). Hamburg 1985, 215; *Hans-Günther Bracht*, Die preußische Regelung des „Aufstiegs der Begabten“, in: *Jahrbuch für Pädagogik*, 2000, 95–109; *Geißler*, Schulgeschichte (wie Anm. 45), 497–498.

¹¹⁰ Vgl. *Geißler*, Schulgeschichte (wie Anm. 45), 499–500.

an Boden.¹¹¹ Als Reaktion auf die Reformen, insbesondere die Pläne der linken Regierungen in Thüringen und Sachsen, bildete sich eine Koalition aus DVP, DNVP, organisierten Gymnasiallehrern und bürgerlichen Eltern heraus.¹¹² Den rechten Parteien gelang es, die Bestimmungen des Grundschulgesetzes durch ergänzende Gesetze auszuhöhlen, so dass zumindest die privaten Vorschulen fortbestehen konnten, bis sie schließlich vom NS-Regime 1936 aufgelöst wurden.¹¹³ Die Maßnahmen zur sozialen Öffnung des Bildungswesens ermöglichten zwar mehr Kindern aus der Unterschicht und der unteren Mittelschicht eine höhere Bildung, doch blieben die Chancenunterschiede weiterhin groß.¹¹⁴

Vor allem folgten die schulpolitischen Debatten wie die praktische Politik, sieht man von den radikaleren Plänen in Sachsen und Thüringen ab, weitgehend dem Paradigma des Aufstiegs der Begabten, das sich bereits im Kaiserreich herausgebildet hatte. Die höheren Schulen und Hochschulen wurden weiterhin als Bildungseinrichtungen für eine schmale Elite behandelt. Auch viele Einheitsschulbefürworter stellten die hierarchische Gliederung des Bildungssystems nicht grundsätzlich in Frage und sprachen sich keineswegs für einen quantitativen Ausbau der höheren Zweige aus. Den meisten von ihnen ging es daher weniger um eine Inklusion breiter Bevölkerungskreise in das höhere Bildungswesen als um Aufstiegsmöglichkeiten für besonders „Begabte“, wobei Begabung im Kern als natürliche Veranlagung verstanden wurde.¹¹⁵ Die Stoßrichtung der Schulreformen in der Weimarer Republik geriet daher auch bald unter Kritik von links, seitens sozialistischer Bildungsreformer, vor allem aus dem Bund für entschiedene Schulreform, die eine längere gemeinsame Schulzeit und die Individualisierung des Lernens statt einer Beibehaltung des hierarchischen Systems mit begrenzten Aufstiegsmöglichkeiten forderten.¹¹⁶ Diese Position blieb allerdings marginal. Sowohl finanzielle Engpässe des Staates als auch der begrenzte Arbeitsmarkt in den Bildungsberufen, dessen Entwicklung mit der schon im Kaiserreich einsetzenden Bildungsexpansion nicht mehr mithalten konnte, wirkten einem Ausbau des höheren Bildungswesens entgegen. Verbreitet bleibt auch eine Argumentation, die bereits im Kaiserreich gängig war und der zufolge die „in Deutschland von jeher übliche und auch heute noch nicht überwundene Überschätzung der

¹¹¹ Vgl. *Milberg*, Schulpolitik (wie Anm. 73), 183; *Geißler*, Schulgeschichte (wie Anm. 45), 510–511.

¹¹² Vgl. *Hans-Christoph Laubach*, Die Politik des Philologenverbandes im Deutschen Reich und in Preußen während der Weimarer Republik. Die Lehrer an höheren Schulen mit Universitätsausbildung im politischen und gesellschaftlichen Spannungsfeld der Schulpolitik von 1918–1933. Frankfurt a.M. 1986, 36–60; *Geißler*, Schulgeschichte (wie Anm. 45), 511.

¹¹³ Vgl. *Milberg*, Schulpolitik (wie Anm. 73), 197–198.

¹¹⁴ Vgl. *Hartmut Kaelble*, Chancenungleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland 1910–1960, in: *Geschichte und Gesellschaft* 1, 1975, 121–149.

¹¹⁵ Vgl. *Heinz-Werner Wollersheim*, Traditionslinien der Begabungsdiskussion im zwanzigsten Jahrhundert. Hintergründe und Anmerkungen aus bildungshistorischer Sicht, in: Armin Hackl/Carina Imhof/Olaf Steenbuck/Gabriele Weigand (Hrsg.), *Begabung und Traditionen*. Frankfurt a.M. 2014, 30–38.

¹¹⁶ Vgl. *Oppermann*, Gesellschaftsreform (wie Anm. 42), 326–327; *Christa Uhlig* (Hrsg.), *Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse in der sozialistischen Presse der Weimarer Republik*. (Studien zur Bildungsreform, 47). Frankfurt a.M. 2008, 85–86.

schulmäßigen Bildung“, verstärkt durch das Berechtigungswesen, „den Aufstiegswillen der Massen einseitig auf die zur wissenschaftlichen Durchbildung bestimmten höheren Bildungsstätten“ lenke.¹¹⁷ Zwar nahm die Zahl der Schüler an höheren Schulen in der Weimarer Republik deutlich zu. Dies war allerdings einerseits dadurch bedingt, dass der Volksschullehrerberuf nun – in Reaktion auf die Überfüllungserscheinungen vor dem Krieg – zum Abiturientenberuf umgewandelt wurde. Andererseits ging die begrenzte Expansion des höheren Schulwesens mit einer Differenzierung in mehr oder weniger sichtbar hierarchisierte Schultypen einher, so dass von einer gleichberechtigten Inklusion breiterer Bevölkerungsschichten nicht die Rede sein kann.¹¹⁸ Trotz eines mancherorts forcierten Ausbaus schränkte das schmale Angebot insbesondere die Chancen von Mädchen auf eine höhere Schulbildung ein.¹¹⁹ Zudem führte die Weltwirtschaftskrise zu Rückschritten, da sie es Arbeiterfamilien erschwerte, den Schulbesuch ihrer Kinder zu finanzieren, während zugleich staatliche Unterstützungsleistungen aus finanzpolitischen Gründen zurückgefahren wurden.¹²⁰

In einer Situation, in der die Bildungsaspirationen in der Bevölkerung anwuchsen und der Ausbau des Bildungswesens auf breiter Basis die nötigen Voraussetzungen für weiterführende Bildungskarrieren geschaffen hatten, in der sich aber zugleich ein Überangebot an Absolventen höherer Schulen und Universitäten auf dem Arbeitsmarkt abzeichnete, stellte sich das Problem der „Auslese“, wenn konkrete Maßnahmen zur sozialen Öffnung unternommen werden sollten. Auf diese neue gesellschaftspolitische Problemlage reagierte die akademische Psychologie, die seit dem späten 19. Jahrhundert Verfahren der quantitativen Bestimmung kognitiver Fähigkeiten erprobte, und nun vor der Möglichkeit stand, die Spielregeln, nach denen sich sozialer Auf- und Abstieg künftig vollziehen sollten, mitzugestalten. Sowohl in Berlin als auch in Hamburg, wo in den Jahren 1917 und 1918 besondere Klassen für begabte Volksschüler (und in Berlin auch für Volksschülerinnen) eingerichtet wurden, beauftragten die Schulbehörden Psychologen an der Auswahl der Schüler mitzuwirken und dabei zugleich neue Testverfahren zu erproben.¹²¹ In Hamburg übernahmen William Stern und Mitarbeiter seines dortigen Instituts die Aufgabe, unter den Hamburger Volksschülern knapp tausend Jungen auszuwählen. Dies gab Stern die Möglichkeit, massenhaft anwendbare Verfahren zur Bestimmung

¹¹⁷ Leitsätze des Reichsinnenministeriums, des Reichsarbeitsministeriums und des Reichswirtschaftsministeriums für den Schulaufbau, Berufsauslese und Berechtigungswesen vom 2.7.1930, abgedruckt in: *Christoph Führ*, Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Weinheim 1972, 261–263, hier S. 261. Vgl. *Titze*, Akademikerzyklus (wie Anm. 21), 229–232.

¹¹⁸ Vgl. *Zymek*, Schulen (wie Anm. 61), 171–176.

¹¹⁹ Vgl. *Kaelble*, Chancenungleichheit (wie Anm. 114), 137; *Büttner*, Gerechtigkeit (wie Anm. 109), 219.

¹²⁰ Vgl. *Geißler*, Schulgeschichte (wie Anm. 45), 500–501.

¹²¹ Vgl. *Bracht*, Regelung (wie Anm. 109), 102. Zu Berlin vgl. *Walther Moede/Curt Piorowski/Georg Wolff*, Die Berliner Begabtschulen. Ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schüleraushwahl. Langensalza 1918.

allgemeiner kognitiver Fähigkeiten zu erproben.¹²² Zunächst waren solche Tests, wie der von Alfred Binet und Théodore Simon, entwickelt worden, um Kinder mit kognitiven Schwächen zu identifizieren. Bald wurden diese Verfahren aber auch zur Messung der Fähigkeiten „normaler“ Kinder und Jugendlicher angewandt, wozu nicht zuletzt die Anläufe zu einer sozialen Öffnung des höheren Schulwesens in verschiedenen Ländern den Anlass gaben. William Stern hatte aus dem Binet-Simon-Verfahren den sog. Intelligenzquotienten abgeleitet, was nahelegte solche Tests zur Ermittlung der allgemeinen Intelligenz heranzuziehen.¹²³ Anders als in den USA, wo sich während der 1920er Jahre Intelligenztests rasch im Bildungswesen und in der Privatwirtschaft ausbreiteten, oder in England, wo in der Zwischenkriegszeit zwar bei weitem nicht alle, aber doch eine erhebliche Anzahl an lokalen Schulbehörden mit Intelligenztests zur Auswahl der Schüler für höhere Schulen zumindest experimentiert hatten, setzten sich solche Verfahren in Deutschland allerdings nicht durch.¹²⁴ Dies hing nicht zuletzt damit zusammen, dass das Gymnasium weiterhin nicht ausschließlich als Begabtschule verstanden wurde, sondern der Charakterbildung dienen und eine bestimmte Kultur vermitteln sollte.¹²⁵ Wie auch von Stern bemerkt, zeigten sich zudem die Lehrerinnen und Lehrer skeptisch gegenüber der Aussagekraft psychologischer Verfahren,¹²⁶ was wenig überrascht, da diese doch die praktisch gewonnene pädagogische Expertise zu delegitimieren drohten. Lediglich in manchen Großstädten wie Hamburg und Bremen wurden in der Zwischenkriegszeit regelmäßig psychologische Begabungsprüfungen herangezogen. In den meisten Ländern entschieden hingegen schulische Aufnahmeprüfungen und/oder die Noten aus der Grundschule über den Zugang zu den höheren Schulen.¹²⁷ Letztlich scheiterten also die Verfechter psychologischer Tests damit, die Definitionshoheit über Begabung und damit über die Kriterien der Verteilung von Bildungschancen zu erlangen.

Die NS-Diktatur führte nicht zu einem vollständigen Bruch mit dem Paradigma des Aufstiegs der Tüchtigen. Zwar fanden die um 1930 wieder virulenten Diskussionen über eine Überfüllung der höheren Bildungsanstalten¹²⁸ eine bereitwillige Aufnahme in NS-Führungskreisen. In den ersten Jahren suchte das Regime daher auf verschiedenen Wegen die Zahl der Gymnasiasten und der Studierenden zu reduzieren, was aus ideologischen Gründen vor allem jüdische Bürger und Frauen traf. Propagandistisch knüpfte das Regime aber auch an den Diskurs über den Aufstieg der Tüchtigen an, wenn es eine klassenlose „Volksgemeinschaft“ versprach. Insbesondere die DAF proklamierte eine völkische „Leistungsgemeinschaft“, in der jeder Deutsche nach seinen Leistungen be-

¹²² Vgl. *Rudolf Peter/William Stern*, Die Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg. Bericht über das psychologische Verfahren. (Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie, 18). Leipzig 1919,

¹²³ Vgl. *Sutherland*, Ability (wie Anm. 62), 111–127.

¹²⁴ Vgl. *Carson*, Measure (wie Anm. 9), 229–268; *Sutherland*, Ability (wie Anm. 62), 189–190.

¹²⁵ Vgl. *Geißler*, Schulgeschichte (wie Anm. 45), 485.

¹²⁶ Vgl. *Walther Moede/Curt Piorkowski* (Hrsg.), Zwei Jahre Berliner Begabtschulen. Erfahrungen ihrer Schulleiter. Leipzig 1920.

¹²⁷ Vgl. *Geißler*, Schulgeschichte (wie Anm. 45), 485, 506–507.

¹²⁸ Vgl. *Titze*, Akademikerzyklus (wie Anm. 21), 460–484.

lohnt werden sollte, ein Versprechen, das zum Beispiel über die Reichsberufswettkämpfe massenwirksam propagiert wurde.¹²⁹ Von der liberalen Vision einer klassenlosen Bürgergesellschaft unterschied sich diese Ausformulierung der Leistungsgesellschaft allerdings drastisch dadurch, dass hier „Leistung“ stets als Dienst an einem rassistisch definiert Kollektiv verstanden und ‚bloße‘ Leistung ohne entsprechende weltanschauliche Gesinnung als „Strebertum“ abgewertet wurde.¹³⁰ Gerade darin zeigt sich aber eine zweite Kontinuitätslinie, die in das frühe 20. Jahrhundert zurückreicht: Die Nationalsozialisten griffen – in rassistisch radikalisierte Weise – den Diskurs der Menschenökonomie auf und instrumentalisierten Leistungsprinzip und Aufstiegsversprechen für die Leistungsfähigkeit der „Volksgemeinschaft“. In der Wirtschaft blieben letztlich wegen des Primats der Aufrüstung die Möglichkeiten für materielle Gratifikationen gering.¹³¹ Zudem changierte die Symbolpolitik des Regimes zwischen Aufstiegsversprechen, die fortbestehende Hierarchien implizierten, und der Aufwertung manueller Tätigkeiten als gleichwertigen Beitrags zur Volksgemeinschaft, was auf eine symbolische Einebnung der sozialen Unterschiede hinauslief.¹³² Im Bildungswesen setzten Teile des Regimes aber weiterhin auf eine Entkoppelung von Aufstiegschancen und sozialer Herkunft, vor allem in den neugegründeten Napola, den Adolf-Hitler-Schulen und der Reichsschule der NSDAP in Feldafing. Zugleich wurde die Aufstiegsmöglichkeit über diese zur Elitebildung gedachten Institutionen an völlig neue Kriterien gekoppelt, indem die Auswahl auch, wenn nicht gar primär nach „Charakter“, körperlicher Leistungsfähigkeit und „rassistischer“ Eignung erfolgte.¹³³

¹²⁹ Vgl. *Lutz Raphael*, Radikales Ordnungsdenken und die Organisation totalitärer Herrschaft. Weltanschauungseliten und Humanwissenschaftler im NS-Regime, in: *Geschichte und Gesellschaft* 27, 2001, 5–40; *Hau*, Performance (wie Anm. 96), 133–170; *Rüdiger Hachtmann*, David gegen Goliath? Das Kaiser-Wilhelm-Institut für Arbeitsphysiologie und die Deutsche Arbeitsfront, in: Theo Plessner/Hans-Ulrich Thamer (Hrsg.), *Arbeit, Leistung und Ernährung. Vom Kaiser-Wilhelm-Institut für Arbeitsphysiologie in Berlin zum Max-Planck-Institut für Molekulare Physiologie und Leibniz-Institut für Arbeitsforschung in Dortmund*. (Wissenschaftsgeschichte, 44) Stuttgart 2012, 425–467; *Walter Wuttke-Groneberg*, Leistung, Verwertung, Vernichtung – hat NS-Medizin eine innere Struktur?, in: Evangelische Akademie Bad Boll (Hrsg.), *Medizin im Nationalsozialismus. Tagung vom 30. April bis 2. Mai 1982 in Bad Boll*, 227–247. Als Beispiel vgl. *Otto Dietrich*, *Das Wirtschaftsdenken im Dritten Reich*. München 1936.

¹³⁰ Vgl. *Hau*, Performance (wie Anm. 96), 143.

¹³¹ Vgl. *Hau*, Performance (wie Anm. 96), 155.

¹³² Vgl. *Jürgen Kocka*, *Die Angestellten in der deutschen Geschichte*. Göttingen 1981, 178–180; *Zymek*, *Schulen* (wie Anm. 61), 180.

¹³³ Vgl. *Anke Klare*, Nationalsozialistische Ausleseschulen – „Stätten konzentrierter und auserlesener Menschenformung“, in: Klaus Peter Horn/Jörg-Werner Link (Hrsg.), *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit*. Bad Heilbrunn 2011, 137–160; *Elke Fröhlich*, Die drei Typen der nationalsozialistischen Ausleseschulen, in: Johannes Leeb (Hrsg.), *„Wir waren Hitlers Eliteschüler“*. Ehemalige Zöglinge der NS-Ausleseschulen brechen ihr Schweigen. Hamburg 1998, 192–212. Zu den Bestrebungen des Reichserziehungsministeriums körperliche und rassistische Kriterien auch bei der Aufnahme an andere höhere Schulen zur Geltung zu bringen vgl. *Anne Christine Nagel*, *Hitlers Bildungsreformer. Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1934–1945*. Frankfurt a.M. 2013, 182–183. Daneben standen versuche, durch Zubringerschulen zusätzliche Begabungen aus ländlichen Regionen zu mobilisieren und zum Abitur zu führen, vgl. *Geißler*, *Schulgeschichte* (wie Anm. 45), 603.

Fazit

Die Vorstellung eines staatlich geförderten „Aufstiegs durch Bildung“ ist, so die hier vertretene These, kein Produkt des 20. Jahrhunderts, sondern lässt sich bis in die frühen Debatten über die soziale Frage zurückverfolgen, als einzelne Liberale erstmals die Möglichkeit individuellen sozialen Aufstiegs für alle Schichten der Bevölkerung als politisches Problem formulierten. Der Blick auf die langen Linien eines gesellschaftspolitischen Motivs erlaubt es zugleich, den Begriff des „Aufstiegs“ zu historisieren und so einen Beitrag zur Entstehungsgeschichte gegenwärtiger Vorstellungen einer Leistungsgesellschaft zu liefern. Die liberalen Forderungen nach Aufstiegsmöglichkeiten um die Mitte des 19. Jahrhunderts speisten sich aus der Wahrnehmung, die Gesellschaft drohe in zwei Klassen zu zerfallen, die der besitzlosen, proletarisierten Arbeiterschaft und die der Besitzer von Kapital und Bildung. „Aufstieg“ sollte also aus Besitzlosigkeit und Lohnabhängigkeit zu bürgerlicher Selbständigkeit auf Basis eines kleinen Gewerbes oder eines Bildungsberufs führen. Auch wenn das frühliberale Gesellschaftsmodell und der emphatische Begriff der Selbständigkeit, die diese Perspektive motivierten, mit der fortschreitenden Industrialisierung im Lauf des 19. Jahrhunderts verblassten, behielt die Zielvorstellung einer durchlässigen Gesellschaftsordnung ihre Attraktivität, präsentierte sie doch eine Alternative zu egalitären Antworten auf die soziale Frage. Je mehr Berufslaufbahnen, zunächst vor allem im Staatsdienst, später auch in der Privatwirtschaft, an bestimmte schulische Qualifikationen gekoppelt wurden, desto weniger rekurierten die Debatten über den „Aufstieg des Tüchtigen“ aber auf ein dichotomisches Gesellschaftsmodell, an dessen Stelle nun auch das Bild einer „Stufenleiter“ treten konnte. Die Vorstellung einer in zwei Klassen gespaltenen Gesellschaft blieb allerdings insofern relevant, als es die Schul- und Gesellschaftspolitik reformistischer Sozialdemokraten seit dem späten 19. Jahrhundert leitete. Anstatt sich gegen das hierarchisch strukturierte Schulwesen und die dahinter stehende soziale Ordnung per se zu wenden, hatten diese vor allem den Ausschluss der Arbeiter aus den höheren Stufen des Bildungssystems im Blick und trachteten nach gleichberechtigter Inklusion in die bürgerliche Gesellschaft. Das Motiv einer keineswegs egalitären, aber nicht von scharfen Klassengrenzen durchzogenen Gesellschaft figurierte seit dem Ersten Weltkrieg in gesteigertem Maße auch in nationalistischen Argumenten. Hinzu kam die Vorstellung eines internationalen Konkurrenzkampfes, in dem es alle in der Bevölkerung vorhandenen Begabungen zu mobilisieren gelte.

Die Frage, welchen Angehörigen der Unterschicht der Aufstieg ermöglicht werden sollte, trat bis Ende des 19. Jahrhunderts kaum in den Fokus der Debatten. Dass es in erster Linie um Männer ging, wurde als selbstverständlich vorausgesetzt. Vor allem die Übernahme bürgerlicher Verhaltensweisen – Sparsamkeit, Selbstdisziplin, Bildungsstreben – sollten den Aufstieg bringen. Im schulpolitischen Kontext war lediglich von Begabung und Befähigung die Rede, ohne dass deren Ermittlung von den Verfechtern des Aufstiegs der Tüchtigen problematisiert worden wäre. Dazu kam es erst im frühen 20. Jahrhundert unter Einfluss der akademischen Psychologie, die sich in Reaktion auf die

bildungspolitischen Entwicklungen nun mit der Frage der „Begabungsauslese“ beschäftigte und so an gesellschaftspolitischer Relevanz zu gewinnen trachtete. Vorausgesetzt wurde in diesen Debatten stets, dass es sich bei Begabung um eine natürliche Gabe und knappe Ressource handele, eine Annahme, die – zusammen mit der wiederkehrenden Überfüllungsdiskussion – einem quantitativen Ausbau des höheren Bildungswesens entgegenstand.

Wenn sich die bildungspolitischen Diskussionen in Westdeutschland nach 1945 erneut um die sozialen Barrieren im Zugang zu höherer Bildung drehten, so ist dies nicht allein den Reformforderungen der westlichen Besatzungsmächte geschuldet. Die Debatten über die soziale Öffnung des Bildungswesens verliefen in Deutschland seit dem 19. Jahrhundert in mancher Hinsicht parallel zu den Auseinandersetzungen in Großbritannien und Frankreich. Weder das Argument eines Bürgerrechts auf Bildung noch das der volkswirtschaftlichen Notwendigkeit, die nationalen Begabungsreserven auszunutzen, waren neu. Teils waren es auch dieselben Personen, die sich nun – wie in der Weimarer Republik – für Aufstiegschancen im Bildungswesen einsetzten, wie etwa der SPD-Politiker und niedersächsische Kultusminister Adolf Grimme.¹³⁴ Der Wandel, der den Weg für die massive quantitative Expansion des Bildungswesens frei machte, fand an anderer Stelle statt. Zum Einen trat in den bildungspolitischen Debatten ein dynamischer Begabungsbegriff, der soziale Einflüsse in der Entwicklung individueller Fähigkeiten heraushob, an die Stelle der statischen Konzeption von Begabung, die die Debatten seit dem frühen 20. Jahrhundert geprägt hatte.¹³⁵ Zum Anderen setzte sich unter Einfluss der OECD die Auffassung durch, dass die Zahl qualifizierter Arbeitskräfte ein entscheidender Faktor für wirtschaftliches Wachstum sei, während die Furcht vor einer Überfüllung der höheren Schulen und Universitäten verblasste.¹³⁶ Erst vor diesem Hintergrund verdrängte eine Politik, die Chancengleichheit durch einen Ausbau des Bildungssystems zu schaffen suchte, das Paradigma des individuellen Aufstiegs des „Tüchtigen“.

¹³⁴ Vgl. *Wolbring*, Aristokratie (wie Anm. 6), 63; *Kai Burkhardt*, Adolf Grimme (1889-1963). Eine Biografie. (Veröffentlichungen aus den Archiven Preußischer Kulturbesitz. Beiheft, 11). Köln 2007; *David Phillips*, Educating the Germans. People and Policy in the British Zone of Germany, 1945-1949. London 2018, 203–204.

¹³⁵ Vgl. *Rudloff*, Bildungschancen (wie Anm. 5); *Wollersheim*, Traditionslinien (wie Anm. 131), 35–36.

¹³⁶ Vgl. *Rudloff*, Bildungschancen (wie Anm. 5), 212; *Christoph Führ*, Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6, 1945 bis zu Gegenwart. Erster Teilband, Bundesrepublik Deutschland. München 1998, 1–26.