

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 31

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

Sandra Wenk /Tilman Drope /Joachim Scholz 

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

DOI: 10.25658/dgvy-x395



jb-historische-bildungsforschung.de

Erstmalig erschienen 2025 unter der CC-Lizenz BY-NC-ND 4.0

ISBN 978-3-7815-2749-2 – ISSN 0946-3879

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über dnb.d-nb.de.

Sandra Wenk, Tilman Drope, Joachim Scholz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6 Lange 1893, S. 225.

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

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

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

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

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

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

11 Kössler 2020, S. 11.

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

13 Titze 2004, S. 341.

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

15 Vgl. Kluchert 2022, S. 33.

16 Groppe 2006, S. 42.

17 Kluchert 2022, S. 33.

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

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

18 Groppe 2018, S. 210.

19 Jeismann 1987.

20 Vgl. Titze 1990, S. 229–246.

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

22 Vgl. Müller 1977, S. 287–297.

23 Protokoll des Parteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands 1891.

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

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

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

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

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

25 Becker/Kluchert 1993, S. 95.

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

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

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

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

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

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

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

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

31 Petersen 1916.

32 Kerschensteiner 1917.

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

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

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

36 Kluchert 2007, S. 307.

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

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

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

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

38 Vgl. Zymek 1989, S. 177.

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

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

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

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

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

42 Zymek 1980, S. 264.

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

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

45 Vgl. Zymek 1980.

46 Geißler 2023a, S. 723f.

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

48 Wolbring 2014, S. 60.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

54 Vgl. Rudloff 2007, 2014.

55 Vgl. Kössler 2018, S. 203–207.

56 Vgl. Lundgreen 1981, S. 115–117.

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

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

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

58 Vgl. Peisert 1967.

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

60 Vgl. Hüfner u.a. 1986.

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

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

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

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

62 Vgl. Drope/Wenk/Reh 2025.

63 Wenk 2022; Kirchgasler/Kuhlmann 2023.

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

65 Vgl. Malycha 2008, S. 291–302.

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

Hinsichtlich der Ausprägung von Bildungsungleichheiten bestand ein markanter Unterschied zwischen DDR und Bundesrepublik im ungleichen Hochschulzugang von jungen Frauen und Männern, der in der DDR bereits 1975 annähernd abgebaut war, während er in der Bundesrepublik trotz eines auch hier erkennbaren Abschwächungstrends bis zur Wiedervereinigung fortbestand.⁶⁷ Auch wurden in der DDR schon 1959 mit dem Modell einer „Berufsausbildung mit Abitur“ neue Wege zum Hochschulstudium geschaffen. Dennoch führten die insgesamt auf quantitativ niedrigem Niveau verharrende Studierendenquote und die am Maßstab des gesellschaftlichen Bedarfs orientierte rigide Steuerung des Abiturzugangs dazu, dass soziale Mobilität über (Hochschul-)Bildung ab den frühen 1970er Jahren so gut wie keine Rolle mehr spielte und bestehende Bildungsungleichheiten sich mehr und mehr verfestigten. In dieser Hinsicht bestand ein klarer Unterschied zu den Entwicklungen in der Bundesrepublik.⁶⁸ Dort zeigten sich langfristig steigende Abiturientenzahlen und Studierendenquoten, die in beschränktem Ausmaß mit Chancenausgleich einhergingen, aber mit einer bewusst in Kauf genommenen Überfüllung der Hochschulen, mit der Einschränkung der Studienberechtigung durch den Numerus Clausus und mit verschlechterten Berufsaussichten nach dem Studium teuer erkaufte waren.⁶⁹

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

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

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

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

69 Vgl. Drewek 2011.

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

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

70 Mau 2019, 2024.

71 Vgl. zuletzt Kluchert 2022.

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

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

sowie Stimmen von Heranwachsenden und der pädagogischen Professionellen einzubeziehen.

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

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

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

75 Vgl. Caruso u. a. 2024.

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

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

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt (2024): Website „Startchancen-Programm.“https://www.bmbf.de/DE/Bildung/Schule/Startchancen-Programm/startchancen-programm_node.html, abgerufen am 9.9.2025.
- Christlich Demokratische Union Deutschlands/Christlich Soziale Union in Bayern (2025): Politikwechsel für Deutschland. Wahlprogramm von CDU und CSU. Berlin https://www.cdu.de/app/uploads/2025/01/km_bt看_w2025_wahlprogramm_langfassung_ansicht.pdf, abgerufen am 9.9.2025.
- Die Linke (2025): 5-Punkte-Plan: Gleiche Bildungschancen für alle – jetzt! <https://www.die-linke.de/start/presse/detail/5-punkte-plan-gleiche-bildungschancen-fuer-alle-jetzt/>, abgerufen am 9.9.2025.
- Die Verfassung des Deutschen Reiches. Vom 11. August 1919. In: Reichs-Gesetzblatt 1919, Nr. 152, S. 1383–1418. <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=3451999>.
- Diesterweg, Friedrich Adolf Wilhelm (1866/1990): Die öffentliche Erziehung und Bildung der Jugend. Standesschulen oder allgemeine Volksschulen? (Mit besonderer Beziehung auf Hamburg). In: Diesterweg, Friedrich Adolf Wilhelm: Sämtliche Werke. 1. Abteilung: Zeitschriftenbeiträge. XVII. Band, herausgegeben von Ruth Hohendorf. Berlin (DDR), S. 341–354.
- Geschäftsführender Ausschuss des DLV (1914): Beschluß der Kieler Lehrerversammlung, abgedruckt in: Oppermann, Detlef (Hrsg.): Quellen zu den historischen und pädagogischen Grundlagen des Einheitsschulgedankens. Frankfurt a. M., S. 167.
- Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule (1946). Feierlich verkündet am 12. Juni 1946 in Weimar. Weimar. https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/1757625968/5/LOG_0000/
- Kerschensteiner, Georg (1917): Freie Bahn für den Tüchtigen. Vortrag im großen Siegle-Saal Stuttgart, am 18. Januar 1917, auf Einladung der Fortschrittlichen Volkspartei Groß-Stuttgart. Stuttgart.
- Lange, Friedrich (1893): Direktor Uhlig und höhere Gesichtspunkte. In: Lange, Friedrich: Reines Deutschtum. Grundzüge einer nationalen Weltanschauung. Berlin, S. 214–228.
- Lange, Helene (1887): Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung. Begleitschrift zu einer Petition an das preußische Unterrichtsministerium und das preußische Abgeordnetenhaus. Berlin. https://www.deutschestextarchiv.de/book/show/lange_maedchenschule_1887.

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

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

Literatur

- Addey, Camilla (2018): The Assessment Culture of International Organizations: From Philosophical Doubt to Statistical Certainty through the Appearance and Growth of International Education Assessments. In: Alarcón, Cristina/Lawn, Martin (Hrsg.): Assessment Cultures – Historical Perspectives. Frankfurt a. M., S. 379–408.
- Andresen, Sabine (2013): Fremdbetreuung als Emanzipationsprojekt? Erziehung und Koedukation in den Landerziehungsheimen der Reformpädagogik. In: Wolf, Maria A./Dietrich-Daum, Elisabeth/Fleischer, Eva/Heidegger, Maria (Hrsg.): Child Care. Kulturen, Konzepte und Politiken der Fremdbetreuung von Kindern aus geschlechterkritischer Perspektive. Weinheim/Basel, S. 229–244.
- Bathke, Gustav-Wilhelm (2012): Soziale Herkunft und Hochschulzugang in der DDR und im vereinten Deutschland. In: Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa (Hrsg.): Bildung und soziale Differenzierung in der Gesellschaft. Frankfurt a. M./New York, S. 167–208.
- Becker, Hellmut/Kluchert, Gerhard (1993): Die Bildung der Nation: Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart.
- Beeck, Karl-Hermann (1975): Friedrich Wilhelm Dörpfeld – Anpassung im Zwiespalt. Seine politisch-sozialen Auffassungen. Neuwied/Berlin.
- Behm, Britta (2023): Das Institut für Bildungsforschung in der Ära Hellmut Becker, 1958–1981. Zur Genese und Transformation einer interdisziplinären Sozialwissenschaft im Kontext der Max-Planck-Gesellschaft. Berlin. <https://dx.doi.org/10.17617/2.3495748>.
- Bellmann, Johannes (2019): Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Einleitung in den Band. In: Bellmann, Johannes/Merkens, Hans (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit als Versprechen: Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts. Münster, S. 9–22.
- Bellmann, Johannes (2025): Von der Chancengleichheit zur Begabungsgerechtigkeit. Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit und ihr Wandel. In: Drope, Tilman/Reh, Sabine/Maaz, Kai (Hrsg.): Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung: Perspektiven, Erträge und Aussichten. Münster, S. 21–44. <https://dx.doi.org/10.31244/9783830999720>.
- Caruso, Marcelo/Weiß, Jane/Vaz Borges, Sônia/Piepiorka, Alexandra/Petri, Noah/Kliche, Luis (2024): „Bildung für Alle“ BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF (= bildungsmymthen-ddr.de). <https://bildungsmymthen-ddr.de/mymthen/bildung-fuer-alle>, abgerufen am 9.9.2025.
- Drewek, Peter (1989a): Begabungstheorie, Begabungsforschung und Bildungssystem in Deutschland 1890–1918. In: Jeismann, Karl-Ernst (Hrsg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert: Mobilisierung und Disziplinierung. Stuttgart, S. 387–412.
- Drewek, Peter (1989b): Die Begabungsuntersuchungen Albert Huths und Karl Valentin Müllers nach 1945. Zur wissenschaftsgeschichtlichen Bedeutung des konservativen Begabungsbegriffs in der Nachkriegszeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 35, S. 197–217. <https://dx.doi.org/10.25656/01:14510>.

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

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

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

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

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



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

Autor:innen

Wenk, Sandra, Dr.

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

Drope, Tilman, Dr.

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

Scholz, Joachim, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0000-0003-2795-727>