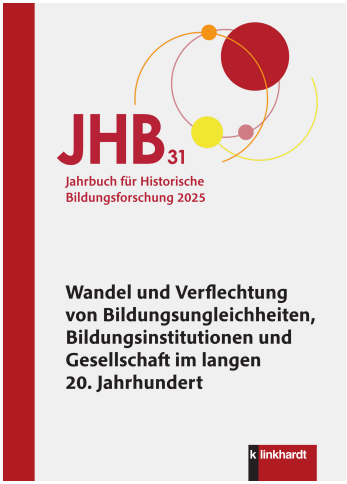
Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 31

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

Dennis Mathie

Von Einheimischen und Auswärtigen : Herkunftsabhängige Unterschiede in Aufwachsen und Bildung von Schülern höherer Lehranstalten im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert
DOI: 10.25658/myjh-jq76



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.

Dennis Mathie

Von Einheimischen und Auswärtigen – Herkunftsabhängige Unterschiede in Aufwachsen und Bildung von Schülern höherer Lehranstalten im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert

Zusammenfassung

Die in der Schulverwaltung übliche Unterscheidung zwischen ‚einheimischen' und ‚auswärtigen' Schüler*innen auf der Grundlage ihrer Herkunft und ihres Wohnsitzes war bis in die Zeit der frühen Bundesrepublik weit mehr als eine statistische Kategorie. Als ‚auswärtig' klassifizierte Schüler*innen besaßen für die Schulverwaltung einen anderen Stellenwert, allein schon, weil man in ihrem Fall eine stärkere Beaufsichtigung für notwendig hielt. Die Schüler*innen machten darüber hinaus andere Sozialisationserfahrungen als ihre ‚einheimischen' Mitschüler*innen. Der Beitrag untersucht diese voneinander abweichenden Sozialisationsprozesse aus sozialisationshistorischer Perspektive.

Schlagworte: Unterschiede, Ungleichheit, auswärtige Schüler, Schülerpensionen, Historische Sozialisationsforschung

Abstract

The distinction made by the school administration between 'local' and 'non-local' students based on their origin and place of residence was far more than a statistical category. Students classified as 'non-local' had a different status for the school administration, simply because they were considered to require more supervision by the school. Furthermore, these students made different socialisation experiences than their 'local' classmates. The article examines these different socialization processes from a socialization-historical perspective.

Keywords: Differences, inequality, non-local students, boarding houses for students, historical socialisation research

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

1 Einleitung

> Es war nicht leicht, eine Hamburger höhere Schule zu besuchen, wenn man Preuße war. Der Wohnort meiner Eltern, das unmittelbar an der Hamburger Grenze gelegene Schiffbek, gehörte ja zu Preußen. Nur die Tatsache, daß ich von 1922–1924 die Hamburger Volksschule Bauerberg 44 besucht hatte, ermöglichte den Besuch der Realschule in Hamm. […] Ich war der einzige Preuße in der Klasse. Ich hatte auch den weitesten Schulweg von allen Klassenkameraden. Eine Stunde vor Schulbeginn marschierte ich los. Nach 10 Minuten Fußweg durch Schiffbek erreichte ich die Endstation der Straßenbahn-Linien 13 und 31.[1]

Die Erinnerungen Helmut Franks, eines Mitschülers des Schriftstellers Arno Schmidt im Hamburg der 1920er Jahre, beleuchten die Herausforderungen, die ein Schulbesuch von ‚auswärts' mit sich brachte: eingeschränkte Wahlmöglichkeiten der Schule, längere Wege, zusätzliche finanzielle Belastungen und mitunter das Leben außerhalb der elterlichen Wohnung. Auch Schmidt selbst wechselte – nach dem Tod des Vaters 1928 und dem Umzug in das schlesische Lauban – auf die etwa 25 Kilometer entfernte Oberrealschule in Görlitz, wo er bis zum Abitur bleiben sollte.[2] Für den Schulweg nutzte er dort, wie Frank in Hamburg, eine lokale Zugverbindung, wodurch die zeitgenössischen statistischen Erhebungen ihn gleichzeitig als ‚Auswärtigen' und ‚Fahrschüler' listeten.[3] Schüler*innen wurden in diesen Listen primär als ‚Einheimische' und ‚Auswärtige' klassifiziert; letztere wurden noch detaillierter nach ihren Wohn- und Lebensumständen unterschieden in ‚Auswärtige', die nicht in der elterlichen Wohnung lebten, und ‚Fahrschüler', die individuelle oder öffentliche Verkehrsmittel nutzten oder die Schule zu Fuß aufsuchten. Doch war die Differenzierung nicht nur für statistische Zwecke relevant. Sie beeinflusste auch die Budgetierung der Einzelschulen sowie die Sozialisationsprozesse der betroffenen Schüler*innen. Mit dem Besuch einer weit vom Lebensort der Familie entfernten Schule – der Einmietung in einer Pension oder einem Alumnat oder langen Anreisewegen – konnten verschiedene interaktionelle Handlungen verknüpft, unterschiedliche Erfahrungen gemacht, folglich differente Handlungsmuster erlernt und je andere Selbstverständnisse entwickelt werden. Vereinfacht ausgedrückt, verlief die Schulzeit ‚einheimischer' und ‚auswärtiger' Schüler*innen oftmals unterschiedlich.

Mein Beitrag wird zwei Schwerpunkte verfolgen: Erstens möchte ich den Besuch einer höheren Schule als ‚auswärtiger' Schüler strukturell einordnen und zweitens der Bedeutung dieser spezifischen Sozialisationskontexte für die Bil-

1 Frank 1982, S. 19.
2 Vgl. Martynkewicz 2023, S. 5f.
3 PSL 1931, S. 46.

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

dungswege ‚einheimischer' und ‚auswärtiger' Schüler*innen in historischer Analyse nachgehen.
Ich verfolge dafür nach einer methodischen Hinführung (2.) und einer kurzen quantitativen Einordnung (3.1) drei analytische Stränge: Im ersten Schritt werden sozio-ökomische Kontexte untersucht (3.2), die sowohl für Familien als auch für die Schulen bestanden. Im zweiten Schritt wird anhand eines Fallbeispiels die ‚Klassenraumbiografie' eines ‚einheimischen' Schülers exemplarisch betrachtet und der von ‚Auswärtigen' gegenübergestellt (4.). Drittens werden rechtliche und pädagogische Kontexte analysiert, die dazu beitrugen, dass einheimische und auswärtige Schüler zwar zusammen Schulabschlüsse erlangen konnten, sich dabei jedoch konkrete Unterschiede in den Lebens- und Bildungsumständen der Schüler manifestieren konnten (5.).
Der Fokus liegt dabei auf männlichen Jugendlichen. Zwar erhielten Mädchen und junge Frauen seit etwa 1900 Zugang zum sekundären und tertiären Bildungslevel,[4] doch waren es besonders Jungen und junge Männer, die öffentliche höhere Schulen als ‚Auswärtige' besuchten. Wenn auch das Leben außerhalb der Herkunftsfamilie gerade für die jungen Frauen, die auf sog. höhere Töchterschulen gingen, keine Seltenheit darstellte, war es vor allem die Kombination aus geringer Schuldichte und dem mit diversen Berechtigungen verbundenen Besuch einer höheren öffentlichen Schule, der zu dieser Zeit für eine große Zahl ‚auswärtiger' Schüler*innen sorgte.[5] Deren Anteil sank zwischen 1860 und 1940 nur sehr langsam von 40 Prozent auf etwa 30 Prozent aller Schüler. Schülerinnen hingegen wurden bis in die 1920er Jahre nicht hinsichtlich ihres Wohnortes erfasst, erst die preußischen Erhebungen 1921 und 1926 geben hierüber Auskunft: „Ihrer Heimat nach stammten 75,86 Prozent der Schüler (!) [an höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend] aus dem Schulort und 24,14 Prozent von auswärts."[6]

2 Sozialisationstheoretischer Rahmen und analytisches Vorgehen

Ullrich Bauer hat in seinen sozialisationstheoretischen Überlegungen zur Ungleichheit auf die Bedeutung der Analyse des Sozialisationsgeschehens selbst, also die „Bedeutung unterschiedlicher Sozialisationsräume sowie die Wirkung der unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule, Peers)" hingewiesen.[7] Erst deren Berücksichtigung gebe Aufschluss darüber, „durch welche

4 Vgl. Ehrich 1996.
5 Vgl. Groppe 2018 u. 2021.
6 PSL 1931, S. 54. Da im weiteren Textverlauf von „Schülerinnen" gesprochen wird, sind besagte Zahlen für diese anzunehmen.
7 Bauer 2012, S. 168.

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

Mechanismen sich die Struktur der sozialen Ungleichheit in die Lebenswelt und biografischen Erfahrungsmuster der Heranwachsenden übersetzt."[8] Mit dieser Prämisse können auch historische Unterschieds- und Ungleichheitsphänomene in den Blick genommen werden, auch wenn eine Herausforderung sozialisationshistorischer Forschung darin besteht, die aktuelle Theorieentwicklung und Empirie der Sozialisationsforschung in Verbindung mit einer oft begrenzten Verfügbarkeit und einem beschränkten Zugang zu Quellenmaterial zu berücksichtigen.[9] Konkret bedeutet dies, Sozialisationsvorgänge als interaktives Geschehen und nicht als entweder einseitige Prägung durch Umwelten oder als Selbstsozialisation einer Person zu begreifen.[10] Durch ihr Entstehen und ihren interaktiven Vollzug ist Sozialisation gleichzeitig soziale Praktik wie sozialer Prozess.[11] Relevant für Forschungen zu historischen Sozialisationsprozessen sind folglich beide Pole der ‚Sozialisationsellipse': Individuum und Gesellschaft.[12] Es bedarf einer Kontextanalyse, durch die jeweils epochenspezifische Ordnungen und Instanzen der Sozialisation als eine Seite der Ellipse untersucht werden können und der Erfassung der Ebene der Person, idealerweise durch Ego-Dokumente, um Selbstpräsentationen, Sinndeutungen und Haltungen greifbar zu machen. Fehlen diese, was für weite Gesellschaftsbereiche im Untersuchungszeitraum der Fall ist, kann die Analyse der Sozialisationskontexte genutzt werden, um sozialisatorische Möglichkeitsräume und Grenzen im Sinne probabilistischer Szenarien zu entwickeln. So können Rahmenbedingungen historischer Sozialisation ebenso sichtbar werden wie die Formen der Sicherstellung gesellschaftlicher Kontinuitäten. Ein derartiges Vorgehen, das sich hier methodisch des von mir entwickelten neuen Ansatzes der ‚Klassenraumbiografie' bedient,[13] erweitert die Analysemöglichkeiten der Historischen Sozialisationsforschung auf quellenarme Untersuchungsgegenstände. Analoges gilt für die historische Betrachtung von Unterschieden und Ungleichheiten: Einzelne Individuen erfuhren diese, womöglich auch als Teil einer Gruppe, sie sind historisch jedoch oft nur durch die Analyse der umgebenden Kontexte greifbar. Der Besuch einer höheren Schulform war im Untersuchungszeitraum neben pädagogischen Abwägungen abhängig vom sozio-ökonomischen Hintergrund der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.[14] Dabei verweisen die expandierenden Besuchsfrequenzen der höheren

8 Ebd.
9 Vgl. Kluchert/Gippert 2021.
10 Vgl. zur Kritik an einseitigen Theoriekonzepten Bauer 2002.
11 Vgl. Grundmann 2006, S. 25.
12 Vgl. Bauer/Hurrelmann 2021, S. 91.
13 Vgl. Dehnavi u. a. i. V. 2026, S. 207–210.
14 Vgl. Groppe 2018, S. 209–210 u. 212f. Die von Groppe entwickelten Idealtypen und die von ihr untersuchten Schulauswahlpraktiken in einer Unternehmerfamilie bezeugen die Vielschichtigkeit der möglichen Kriterien für die Auswahl einer bestimmten Schule.

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

Schulen von 126.599 im Jahr 1865 über 332.229 (1905) bis auf 511.173 (1931) auf die zunehmende Öffnung der Institution.[15]
Zwar unterschied sich der Grad der Abhängigkeit individuell, doch lässt sich ein grundlegender Zusammenhang zwischen sozialem Status und Bildungskarriere auch für die Ausübung von Freizeitaktivitäten annehmen.[16] Welche Schule besucht wurde, wie sich die Klasse zusammensetzte oder welche Relevanz der Interaktion mit Gleichaltrigen im schulischen Kontext zukam – solche Faktoren sowie die daraus ablesbaren sozialen Hintergründe dienen im Folgenden als Fenster für den Blick auf die Interaktionsräume zwischen den Jugendlichen, ihren Eltern und der Institution Schule. Ich nutze sie als Möglichkeit, Rückschlüsse auf Unterschiede und Ungleichheiten zwischen den Schüler*innen zu ziehen.[17] Unterschiede sind dabei zwischen allen Schülern anzunehmen; sie sind nach Reinhard Kreckel ubiquitär.[18] Zu Ungleichheiten werden sie, wenn aus ihnen Konsequenzen erwachsen, sie also „Auswirkungen auf die Lebensführung oder die Realisierung von Lebenschancen eines Menschen" haben.[19] Der Nachweis einer Kausalität ist in der historischen Betrachtung nur in Einzelfällen möglich, doch wird der Beitrag zeigen, dass Herkunfts- und Lebensunterschiede in bestimmten Konstellationen als Ungleichheiten gedeutet werden können.

3 Unterschiede zwischen ‚Einheimischen' und ‚Auswärtigen'

3.1 Quantitative Grundlagen und Auswahl der Fallbeispiele

Die große zeitgenössische Bedeutung der Unterscheidung zwischen ‚einheimischen' und ‚auswärtigen' Schüler*innen zeigt sich daran, dass dieses Merkmal von der Schulverwaltung in den jährlich publizierten Schulprogrammen ermittelt und mit Zahlen belegt wurde.[20] ‚Einheimisch' war, wer innerhalb der Stadtgrenzen des Schulorts inklusive eines 3-Kilometer-Bereichs lebte, alle weiteren Schüler*innen galten als ‚auswärtig'.[21] Zum Beispiel ergab eine preußische Erhebung von 1903, dass 30 Prozent von 170.549 höheren Schülern ‚Auswärtige' waren.[22] Von diesen lebten 31.918 außerhalb der elterlichen Wohnung, in Internaten, Alumnaten, bei Verwandten und – mehrheitlich (84

15 Vgl. Müller/Zymek 1987, S. 162f.
16 Vgl. Isengard 2005. Ein historisches Beispiel zeigt Löwe 2023.
17 Zum Komplex aus Sozialisation und Ungleichheit vgl. Bauer 2012 u. 2023.
18 Vgl. Kreckel 1992, S. 17.
19 Bauer 2012, S. 5.
20 Vgl. Gräbe 2023, S. 68f.
21 Vgl. Gymnasium Büdingen 1876, S. 12. Bemerkenswerterweise lässt sich für diese Festlegung keine rechtliche Grundlage ermitteln, zeitgenössisch finden sich zudem Forderungen nach einer stärker ausdifferenzierten Erhebungspraxis, vgl. Ullrich 1908, S. 156f.
22 Vgl. Matthias 1909, S. 60.

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

Prozent) – in Schülerpensionen.[23] 1893 lebten 32.000 von 170.000 Schülern außerhalb der elterlichen Wohnung[24] und noch 1931 galten 30 Prozent als ‚auswärtig'.[25] Zwar machten eine zunehmende Schuldichte[26] und der Ausbau des öffentlichen Nahverkehrs eine größere Zahl vormals auswärts untergebrachter Schüler zu ‚Fahrschülern', doch blieb der Anteil jener, die als ‚auswärtig' galten, bemerkenswert konstant.
Höhere Anteile ‚auswärtiger' Schüler korrelierten mit geografischen und bevölkerungsstrukturellen Merkmalen: Je geringer Schuldichte und Bevölkerungsgröße in einer Region waren, desto größer war in der Regel der Anteil der ‚Auswärtigen', wie Tabelle 1 zeigt. Zudem bestand im Umland größerer Städte ein dichteres Nahverkehrsnetz.

Tab. 1: Frequenzen der höheren Schulen im Regierungsbezirk Stettin der preußischen Provinz Pommern.[27]

Schulort	Schulform	Einwohner*innen	Gesamtfrequenz	Anzahl an ‚Auswärtigen' (Prozentsatz)
Anklam	Gymnasium	12.907	203	86 (42,3)
Demmin	Gymnasium	10.856	174	69 (42,4)
Gartz	Gymnasium	4.430	124	75 (60,5)
Greifenberg	Gymnasium	5.086	191	85 (44,5)
Pyritz	Gymnasium	8.838	161	76 (47,2)
Stargard	Gymnasium	23.642	259	102 (39,4)
Stargard	Realprogymnasium	23.642	258	85 (32,9)
Stettin	Gymnasium	116.238	456	112 (24,6)
Stettin	Gymnasium	116.238	338	92 (27,2)
Stettin	Gymnasium	116.238	427	121 (28,3)
Stettin	Realgymnasium	116.238	350	76 (21,7)
Stettin	Realgymnasium	116.238	457	109 (23,9)
Treptow	Gymnasium	6.311	164	92 (56,1)
Wollin	Realprogymnasium	5.103	99	56 (56,6)

23 Ebd.
24 Gymnasium zu Laubach 1909, S. 20.
25 Vgl. Stein 1933, S. 130.
26 Vgl. Müller/Zymek 1987, S. 162–164; Herrmann/Müller 2003.
27 Zu den Zahlen zu Bevölkerungsgröße und Gesamtfrequenz vgl. Herrmann/Müller 2003, S. 109; die Auswärtigenzahlen entstammen den Schulprogrammen der Schulen. Alle Angaben entsprechen etwa dem Stand um 1890.

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

Von besonderem Interesse sind daher jene höheren Schulen, die in Klein- oder Mittelstädten liegen und deren Umfeld eher ländlich geprägt ist. Hinzu kommt allerdings die Grundproblematik der Quellenlage: Zwar sind für etwa 60 Prozent der 1910 bestehenden 1648 höheren Schulen[28] mit den Jahresberichten die Angaben zu ‚Einheimischen' und ‚Auswärtigen' überliefert, doch darüberhinausgehendes Material ist nur äußerst selektiv vorhanden. Wenn doch die Überlieferung an einzelnen Orten umfangreicher ist, eignen sich die dortigen höheren Schulen daher für die Ausarbeitung von Fallstudien. Das in diesen Fällen vorgefundene Quellenmaterial ist jedoch sehr heterogen: So liegen für den ersten im Folgenden herangezogenen Fall, das Gymnasium im westfälischen Attendorn, die vollständigen Schülermatrikel inklusive der Angaben über die Wohnsituation jedes Schülers von 1826 bis 1920 vor, während für das zweite Fallbeispiel, das Gymnasium im hessisch-großherzoglichen Büdingen, insbesondere die umfangreiche Überlieferung der Korrespondenz der Schuldirektoren hervorzuheben ist.[29] Beide Städte hatten um 1900 jeweils ca. 3.000 Einwohner*innen. Als typische Kleinstädte mit einer langen Tradition einer höheren Bildungseinrichtung vor Ort bieten sie somit günstige Voraussetzungen für das hier angedachte Vorgehen.

Das Attendorner Gymnasium war im Umkreis von etwa 40 Kilometern die einzige höhere Schule mit Abiturberechtigung.[30] Die Stadt hatte zudem seit 1875 Zugang zur Bahnstrecke zwischen Olpe und Finnentrop (17 bzw. 12 Kilometer entfernt), die größere Bereiche des Umlandes erschloss. So besuchte der im etwa 10 Kilometer entfernten Plettenberg geborene Carl Schmitt (1888–1985) von 1900 bis 1906 das Gymnasium in Attendorn und wohnte im katholischen, 1885 eröffneten Konvikt, während seine Schwester auf die höhere Mädchenschule im Wohnort der Eltern ging.[31] Die Strukturen in Büdingen waren vergleichbar: In der Stadt befand sich bis 1911 die einzige Schule mit Abiturberechtigung im weiteren Umkreis. Auch sie war durch öffentliche Verkehrsmittel erreichbar. An beiden gewählten Orten lassen sich Unterschiede und Ungleichheiten zwischen ‚einheimischen' und ‚auswärtigen' Schülern anhand verschiedener Dimensionen zeigen.

28 Vgl. Müller/Zymek 1987, S. 52f.

29 Das Quellenmaterial wird in den jeweiligen Stadtarchiven aufbewahrt, ist jedoch nur sehr grob katalogisiert.

30 Die Schulstruktur in diesem Bereich Westfalens entsprach zudem um 1900 sowohl dem 1891/92 von den Provinzialschulkollegien festgesetzten Soll- als auch dem 1903/14 ermittelten Ist-Zustand, vgl. Herrmann/Müller 2003, S. 119–121. Das Attendorner Gymnasium verblieb somit die einzige Schule mit Abiturberechtigung im näheren Umkreis.

31 Vgl. Hüsmert 2000, S. 17f.

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

3.2 Unterschiede aus Perspektive von Familien, Schulen und Schulverwaltung

Die Frage nach einer detaillierten statistischen Erhebung der Herkunft von Schüler*innen war ein bedeutsames Thema für Einzelschulen und Schulverwaltungen, denn die Existenz- und Unterrichtsbedingungen der Schulen waren an die Belegungszahlen geknüpft. Sinkende Schüler*innenzahlen konnten zu Schulschließungen führen. Insbesondere die Kalkulationen zur Finanzierung der Schulen waren gekoppelt an die Besuchsfrequenzen, zusätzlich zu den individuellen Schulgeldsätzen. Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts lassen sich diesbezüglich mehrere Entwicklungen festhalten: Bis zur Jahrhundertwende wurden die Schulgeldsätze für den verpflichtenden Besuch der Volksschulen schrittweise abgebaut und es wurde versucht, sie für den (freiwilligen) Besuch einer weiterführenden Schule zumindest auf Ebene der Länder zu vereinheitlichen.[32]

Trotzdem konnten sich im Kaiserreich die Schulgeldsätze nicht nur auf Ebene der Teilstaaten, sondern bis hin zu den Einzelschulen unterscheiden. Sie waren in Großstädten tendenziell höher als im ländlichen Raum.[33] „Für Schüler des Gymnasiums[,] deren Eltern in Northeim ansässig sind, beläuft es sich auf 150 Mk., für auswärtige, die in Northeim in Pension sind, auf 175 Mk., für die anderen auswärtigen auf 200 Mk."[34] Für den Besuch des Realgymnasiums Hannover musste ungleich mehr gezahlt werden: „Das Schulgeld beträgt 180 M für die Hauptanstalt. Auswärtige bezahlen 300 M, wenn sie hier in Pension sind 250 M."[35] Zum Vergleich: Der durchschnittliche Jahresverdienst in der Arbeiterschaft lag 1910 bei etwa 1.000 Mark, der eines Kanzlisten bei etwa 2.000 Mark.[36]

Nach dem Ersten Weltkrieg galt zumindest für preußische Schulen ab dem 25. Februar 1926 ein Jahressatz von 200 Reichsmark, der auch an privaten Schulen nicht überstiegen werden durfte.[37] Zusätzliche Unterschiede in den individuell zu zahlenden Sätzen entstanden durch etwaige Freiplätze oder Ermäßigungen durch den Schulbesuch von Geschwistern, die Steuerklasse der Eltern, aber auch durch einen potenziellen Aufschlag von 25 Prozent für auswärtige Schüler.[38] Andernorts, wie etwa in Württemberg, fiel die Kostendifferenz zu den einheimischen Schülern noch deutlicher aus: Erhoben wurden Sätze von 90 Reichsmark für den Besuch bis einschließlich der Untersekunda,

32 Vgl. Sachse 1931, S. 436.
33 Vgl. Mathie/Groppe 2023, S. 204.
34 Gymnasium Corvinianum Northeim 1915, S. 20.
35 Realprogymnasium Hannover 1915, S. 25.
36 Vgl. Hohost/Kocka/Ritter 1978, S. 109–110.
37 Vgl. Sachse 1931, S. 437.
38 Vgl. ebd.

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

120 Reichsmark für die oberen drei Klassenstufen und ein generell möglicher Zuschlag von bis zu 75 Prozent.[39]
Die Einnahmen aus den Schulgelderhebungen standen den Schulträgern zur Verfügung und ermöglichten etwa die Aufstockung des schulischen Lehrmittelapparats.[40] Für die Einzelschulen war es folglich einerseits relevant, dass die durchschnittlichen Besuchszahlen, auf deren Grundlage der jährliche Etat bestimmt wurde, auf einem konstant hohen Niveau fortbestanden. Andererseits bedeutete eine große Zahl auswärtiger Schüler, dass potenziell höhere Einnahmen aus den Schulgeldbeiträgen und so zusätzliche Mittel erlöst werden konnten. Keineswegs ungewöhnlich waren Bedenken in Schulverwaltungen und pädagogischer Publizistik, dass die Aussicht auf zusätzliche Einnahmen „den Schulleiter verführt, möglichst viele [auswärtige] Schüler aufzunehmen".[41]
Über die Schulgeldsätze hinaus war die Ansiedlung und Auslastung von höheren Schulen eine Investition in die lokale Geschäftswelt: Die Einnahmen aus der Vermietung von Pensionen waren nicht unerheblich, die Jugendlichen und Kinder bekamen oft eine zusätzliche monetäre Zuwendung der Eltern als Taschengeld oder waren zumindest darauf angewiesen, am Schulort ihr Mittagessen einzunehmen.[42] In einer 1871 geführten Debatte um die Einrichtung einer zusätzlichen höheren Schule in München-Gladbach, wo bereits ein Progymnasium und eine höhere Bürgerschule bestanden, wurde die lokale ökonomische Bedeutung der Schule als Pro-Argument angebracht:

> Wenn wir jeden auswärtigen Schüler durchschnittlich auf 200 Thlr. anschlagen, die für ihn hierselbst ausgegeben werden, dann schlagen wir ihn nicht zu hoch an. Welche öffentlichen Institute gibt es wohl in unserer Gemeinde, die an Gemeinnützigkeit die höheren Schulen übertreffen?[43]

Hohe Besuchsfrequenzen waren aus der Perspektive von Schul-, Stadt- und Staatsverwaltung wünschenswert, da eine entsprechende Auslastung die notwendigen staatlichen Zuschüsse reduzierte.[44] Für die Eltern der ‚auswärtigen' Schüler brachte der Schulbesuch jedoch zusätzliche Kosten mit sich: höhere Schulgeldsätze und die Finanzierung der täglichen Fahrtkosten oder der Unterkunft.

39 Vgl. Bracher 1931, S. 1187.
40 Vgl. Sachse 1931, S. 437.
41 Ebd.
42 Vgl. Mathie/Groppe 2023, S. 214.
43 Progymnasium München-Gladbach 1871, S. 5.
44 Für das Schuljahr 1877/78 betrug die Zuzahlung für den einzelnen Schüler etwa im Gymnasium in Dresden-Neustadt 107,47 Mk., während am deutlich kleineren Gymnasium in Freiberg 240,94 Mk. pro Schüler aufzubringen waren, vgl. Baldamus 1905, S. 5.

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

4 Ungleichheit begünstigende Strukturunterschiede zwischen Schülern in kaiserzeitlichen Gymnasien am Beispiel einer ‚Klassenraumbiografie'

Ihre Schulklasse war für Kinder und Jugendliche bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Ort, an dem sie, von den Ferien abgesehen, einen Großteil ihrer Zeit verbrachten. Im institutionellen Rahmen der Schule stehen Lehrkörper und Schüler*innen zueinander in multiplen Beziehungen. ‚Freunde' wie ‚Feinde' können Teil dieser konstruierten Zusammensetzung sein, weshalb eine Schulklasse, so Breidenstein, „als Paradefall der ambivalenten Bedeutung von ‚Peers' angesehen" werden könne.[45] In welcher Form innerhalb eines Klassenverbundes eine konkrete Gruppe bestand, ist aus historischer Perspektive nur in wenigen Fällen auf der Basis einer extraordinär guten Quellenlage möglich. Es lassen sich jedoch quellengestützte Annahmen machen, die die Unterschiede in der Peer-Zusammensetzung mit Bezugnahme auf das spezifische Geflecht im Interaktionsfeld einer Klasse plausibilisieren können. Dabei stehen im Folgenden nicht die historisch kaum nachvollziehbaren Freundschaften zwischen einzelnen Mitgliedern einer Klasse im Vordergrund. Vielmehr wird die Frage verfolgt, in welchem zeitlichen und räumlichen Rahmen überhaupt verstärkte Interaktionen zwischen einzelnen Schüler*innen möglich waren. Die ‚Biografie' des Klassenraums, als potenzieller Ort für Peer-Beziehungen, dient somit als Sozialisationskontext, also als Ebene konkreter Handlungen zwischen Individuen untereinander und in Bezug auf institutionelle Rahmungen.

Das Gymnasium im sauerländischen Attendorn erhielt zum Schuljahr 1875/76 die Berechtigung, Abiturprüfungen abzuhalten. In den ersten dreißig Jahren bis zum Schuljahr 1906/07 bestanden diese 597 Schüler.[46] Dies entsprach 11 Prozent der insgesamt 5427 Schüler. In die unteren drei Klassenstufen Sexta, Quinta und Quarta der Schule waren allerdings nur 107 (9,44 Prozent der Alterskohorten) der Abiturienten eingetreten. Die allermeisten Abiturienten kamen erst später, primär (348 Schüler) in den Klassen Obertertia, Untersekunda und Obersekunda an das Gymnasium. Sie waren, sieht man von Einzelfällen ab, sämtlich ‚Auswärtige', die zuvor bereits eine andere höhere Schule besucht hatten und deren Eltern außerhalb Attendorns lebten. Die Gründe für den Schulwechsel konnten vielfältig sein: eine verpasste Versetzung, erzieherische Maßnahmen der Eltern oder dass am elterlichen Wohnort eine vollausgebaute höhere Schule fehlte.

45 Breidenstein 2022, S. 1337.
46 Hake 1907, S. 30.

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

Besonders für in Pensionen untergebrachte Schüler war auch ein Wechsel von einer neunphasigen höheren Schule zu einer anderen nicht ungewöhnlich. Eine im Sommer 1905 durchgeführte Erhebung in den preußischen Provinzen Brandenburg und Berlin ergab, dass ein Fünftel aller Pensionäre bereits eine andere höhere Schule besucht hatte.[47] Auch hier spielte „der Umzug der Eltern […] nur eine eher geringe Rolle; ebenso sind nur selten disziplinarische Vorgänge die Veranlassung zum Schulwechsel."[48] Die bemängelte „Freizügigkeit der Schüler"[49] war ein Ausdruck der Schulauswahlpraktiken der Eltern, die sich zwischen formal vergleichbaren Anstalten entschieden und ihre Auswahl eher von weiteren Faktoren wie der Finanzierung, der Erreichbarkeit oder familiärer wie freundschaftlicher Verbindungen abhängig machten.[50]

Für die Schüler bedeutete dies mitunter den mehrfachen Umzug im Laufe ihrer Schulkarriere, die damit verbundene Reintegration in neue Klassenverbände und das Einfinden in neue Peer-Konstellationen. Gleichzeitig führten die jährlich wechselnden Klassenzusammensetzungen mutmaßlich auch für die Schüler, welche schon länger die Schule besuchten, zu Veränderungen: Bestehende Verbindungen zu Mitschülern wurden in ihrer Alltäglichkeit unterbrochen und etablierte hierarchische Strukturen in der Klasse mussten neu ausgearbeitet werden.

Anhand der Schulkarriere von Max Heim (1870–1905), der das Gymnasium in Attendorn von der Sexta 1880 bis zum Abitur 1889 als ‚Einheimischer' besuchte, sollen diese Veränderungen nachgezeichnet werden. Als Sohn des langjährigen Attendorner Bürgermeisters Richard Heim (*1839, Amtszeit 1866–1908) entstammte er dem lokalen Bürgertum.[51] Sein Vater hatte selbst ab 1849 die höhere Schule in Attendorn[52] besucht, stammte jedoch aus dem etwa 100 Kilometer entfernten lippischen Hovestadt, war Sohn eines Gerichtssekretärs und mit Beginn des Schulbesuchs in der Pension eines Herrn Salomon untergebracht gewesen, wo auch sein älterer Bruder, Heinrich (geb. 1835), der ebenfalls ein Attendorner Schüler war, gelebt hatte.[53] Für die Elterngeneration Max Heims wurde Attendorn durch den Schulbesuch von Vater und Onkel zum Heimatort. Richard Heim besuchte die Schule bis zum Abschluss

47 Die Beaufsichtigung der Alumnate, Konvikte und Pensionate. Dr. Borbein an den Herrn Minister der geistlichen Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, 04.09.1905, LAB, Rep 1171 619.
48 Ebd.
49 Ebd.
50 Vgl. Mathie/Groppe 2023, S. 206; Groppe 2021, S. 436.
51 Vgl. Kocka 1988, S. 11f.
52 Vgl. Schülerverzeichnisse 1818–1937 (SVZ), SAAtt, 668–675.
53 Vgl. Stadtverordnetenliste, SAAtt, B 368, vgl. SVZ, SAAtt, 668–675.

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

der Obertertia erfolgreich und ließ sich dann zunächst als Kaufmann vor Ort nieder.[54]

Vor diesem Hintergrund wurde Max am 14. April 1880 als einer von fünf Neuen in die Sexta eingeschult.[55] Zusammen mit vier weiteren Schülern, die bereits im Jahr zuvor auf die höhere Schule gewechselt waren, aber keine Versetzung in die Quinta erhalten hatten, bestand Heims erste ‚Klassenpeergroup' aus neun Schülern. Sie wohnten alle bei ihren Eltern in Attendorn oder der nahen Umgebung, waren für die Schulstatistik folglich ‚Einheimische'. Heim war der zweitjüngste Schüler und wie sieben seiner Mitschüler katholischer Konfession. Den in den Schulmatrikeln angegebenen väterlichen Berufen zufolge waren die Schüler familiär Teil des örtlichen Bürgertums: Ihre Väter waren Anwälte, Besitzer von Betrieben, höhere Verwaltungsbeschäftigte und Landwirte mit eigenem Besitz.[56] Angesichts der soziostrukturellen Merkmale ist es sehr wahrscheinlich, dass sich Heim und seine ersten Mitschüler auf der höheren Schule bereits länger kannten, die örtliche Bürgerschule zusammen besucht hatten und auch Freundschaften bestanden. Untereinander bestanden strukturelle Gemeinsamkeiten. Vermutlich erlebten auch die Sextaner bereits den Übertritt aus dem vorgeschalteten Schulbereich in das Gymnasium als eine Verengung der Pluralität der Hintergründe ihrer Mitschüler.

Die Übergänge in Quinta und Quarta verliefen für Heim und die meisten seiner Mitschüler ohne nachvollziehbare Veränderungen. In die Quinta traten sieben der Sextaner über, ein Schüler wurde neu eingeschult und vier weitere wiederholten die Klassenstufe. Der Übergang in die Quarta erfolgte ebenso ohne nennenswerte Ereignisse, lediglich ein Schüler wurde nach Ende der Quinta abgemeldet. Die Mitschüler Heims stammten weiterhin aus dem Schulort, lebten bei ihren Eltern und kannten sich höchstwahrscheinlich seit einigen Jahren. Veränderungen in der Zusammensetzung der ‚Klassenpeergroup' ergaben sich etwa durch verfehlte Versetzungsziele, berufliche Veränderungen des Vaters oder familiäre Todesfälle und nicht durch den Zuzug auswärtiger Schüler. Ein Beispiel für diese Veränderungsprozesse stellen die beiden Söhne des Rechtsanwalts Heinrich Bönner dar, die beide zu unterschiedlichen Zeitpunkten Mitschüler Max Heims waren.[57] Zunächst war es der gleichaltrige (geb. 18.01.1870) Sohn Richard in Sexta und Quinta, dem in Quarta und Untertertia dann dessen älterer Bruder Heinrich (geb. 20.05.1868) folgte. Im Gegensatz zu Heim, der in jedem Jahr versetzt wurde, gelang das

54 Vgl. ebd.
55 Vgl. ebd.
56 Vgl. ebd. Vgl. allgemein auch Kocka 1988; Groppe 2018, S. 77f.
57 Vgl. SVZ, SAAtt, 668–675.

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

weder Richard noch Heinrich.[58] Anzunehmen ist, dass sich die Familien zumindest kannten, da die Väter in gesellschaftlich hervorgehobenen Stellungen arbeiteten und jeweils mehrere Söhne im ähnlichen Alter in kleinstädtischer Umgebung lebten und mitunter dieselbe Klasse besuchten.

Nach dem Wechsel an die höhere Schule bedeutete vermutlich der Übergang in die Untertertia die erste stärkere Veränderung in der Schulkarriere von Heim. Quantitativ änderte sich mit dem Abgang eines Schülers sowie der Aufnahme von drei Schülern nicht viel, doch besuchten mit den neuen Schülern und der Veränderung des elterlichen Wohnortes von einem weiteren Schüler erstmals ‚Auswärtige' und ‚Einheimische' gemeinsam eine Klasse: Alle vier auswärtigen Schüler lebten zudem in Schülerpensionen, zwei von ihnen sogar in derselben Pension.[59] Aus den wenigen überlieferten Ego-Dokumenten aus Schülerperspektive deutet sich zudem ein Selbstverständnis als „Pensionär" und „Externer" an, das auch für die Attendorner Pensionsschüler angenommen werden kann, wenngleich von ihnen leider keine Selbstzeugnisse vorliegen.[60]

Das Leben für Schüler und – in sehr geringem Maße nach dem Ersten Weltkrieg – auch für Schülerinnen in sog. Schülerpensionen war ein spezifischer und im Vergleich zu ‚Einheimischen' signifikant differenter Sozialisationskontext für die Jugendlichen.[61] Sie lebten in einem privaten Mietverhältnis zwischen ihren Eltern und den Pensionsgeberinnen und -gebern in oft größerer Entfernung zur elterlichen Wohnung. Für den hier beispielhaft untersuchten Schulstandort Attendorn ist für den Zeitraum von 1830 bis 1920 von einer durchschnittlichen Entfernung der Schülerpensionen zur elterlichen Woh-

58 Richard wurde 1879, ein Jahr vor Heim, in das Attendorner Gymnasium eingeschult, wiederholte die Sexta und war dadurch zwei Jahre lang dessen Mitschüler. Nach einer erneuten Nichtversetzung 1881 trennten sich beider Wege – zumindest hinsichtlich der Schulkarrieren. Heinrich besuchte ab 1877 das Gymnasium, verbrachte zwei Jahre in der Sexta, ein Jahr in der Quinta, drei (!) Jahre in der Quarta, bevor er regulär versetzt wurde und nach erfolgreichem Abschluss der Untersekunda mit der Berechtigung zum einjährigen Militärdienst die Schule verließ.

59 Vgl. SVZ, SAAtt, 668–675.

60 Ein solches Beispiel bieten die Tagebücher Oskar Meisners aus den Jahren 1850–1852, als dieser in Görlitz das Gymnasium in Pension lebend besuchte, vgl. Oskar Meisner, Tagebuch 1850–1852, DTA 1166/III. Dieser schreibt etwa über die Ankunft seines Bruders Herrmann, der ab April 1852 in derselben Pension untergebracht worden war: „Schon wieder war der Tag erschienen, an welchem sich das Glück, zu Hause bei den lieben Aeltern (!) zu sein, schon endigen sollte. Nachdem Alles geordnet und eingepackt war, nahmen wir von meiner lieben Mutter Abschied und fuhren nur mit dem Vater um 11 mit der Eisenbahn nach Görlitz, wo nun auch Herrmanns bleibender Aufenthalt sein soll."

61 Schülerpensionen sind bislang von der Forschung weitgehend ignoriert worden. Erste Analysen bei Groppe 2018, Groppe 2021. Mathie/Groppe 2023 zeigen jedoch, dass die Pensionen insbesondere im Kaiserreich eine immense Bedeutung für den Besuch höherer Schulen einnahmen.

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

nung von 30 bis 50 Kilometer auszugehen.[62] Die Wahl der Schülerpension wurde von den Eltern in der Regel pragmatisch getroffen: Die spezifische Schule war im deutschen Bildungssystem, im Unterschied etwa zum englischen, für die Wertigkeit des Schulabschlusses irrelevant. Gleichwohl war es im Laufe des 19. Jahrhunderts wichtig geworden, für bestimmte berufliche Perspektiven und für das sog. ‚Einjährige', das Recht auf einen nur einjährigen Militärdienst, eine höhere Schule bis zu einem bestimmten Zeitpunkt zu besuchen. Die elterliche Schulwahl hing primär von der Lebens-, Finanz- und Wohnsituation der Familie ab.

Die Unterbringung von Mitschülern Heims in Schülerpensionen schuf strukturelle Unterschiede: Diese Schüler hatten außerschulische Aktions- und Handlungsräume, die sich von denen ‚Einheimischer' unterschieden. Sie waren nicht in die Abläufe des Lebens der Herkunftsfamilien eingebunden, mussten beispielsweise nicht in elterlichen Betrieben aushelfen. Stattdessen standen sie in einem zusätzlichen Beziehungsgeflecht zu den Anbietenden der Pensionen und potenziell auch zu deren Familien.[63] Die Kommunikation mit den Eltern konnte nur brieflich erfolgen und beschränkte sich sonst auf die gelegentlichen Besuche der Eltern oder gemeinsam verbrachte Schulferien.

Einen Sonderfall im betrachteten Fallbeispiel, jedoch sicher keinen Einzelfall, stellt die Schulkarriere von Franz Rauterkus dar, der von der Quinta bis zur Untertertia ein Mitschüler Heims war. Rauterkus' Eltern besaßen den Gutshof Dahlhausen,[64] der etwa fünf Kilometer vom Stadtzentrum Attendorns entfernt lag. Rauterkus war 1879 auf das Gymnasium gekommen, musste Quinta und Untertertia wiederholen, bevor er Ostern 1890 nach zehneinhalb Jahren auf der Schule die Abiturprüfung bestand. Sein erstes Jahr auf dem Gymnasium lebte er zehnjährig bei den Eltern, im Folgejahr in Pension bei Fritz Belke, einem Mühlenbesitzer mit Wohnung im städtischen Zentrum, die beiden Folgejahre wieder bei seinen Eltern, ab der Untertertia, mit der Ausnahme des Zeitraums der Untersekunda, erneut bei Belke.[65] Durch die geringe räumliche Distanz zum elterlichen Wohnort war Rauterkus kein ‚traditioneller' Pensionsschüler, doch auch er sammelte Sozialisationserfahrungen, die sich von denen Heims unterschieden. Dieser trat so spätestens ab der Untertertia, als etwa Dreizehnjähriger, mit Mitschülern in Kontakt, deren Lebens- und Sozialisationskontexte stark von seinen eigenen abweichen konnten und seine eigene Schulbiografie wurde in den höheren Klassen zu einer Ausnahme. Inwieweit die strukturellen Unterschiede zwischen

62 Vgl. SVZ, SAAtt, 668–675.
63 Vgl. Mathie/Groppe 2023, S. 204f.
64 Vgl. Pickert/Höffer (1990), S. 34.
65 Vgl. SVZ, SAAtt, 668–675.

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

den einzelnen Schülern auch individuelle Erfahrungen der Ungleichheit hervorbrachten, kann im vorliegenden Fall nicht abschließend geklärt werden. Zu bedenken ist jedoch, dass die in der Regel älteren und in Pensionen lebenden Mitschüler Heims andere außerschulische Tagesstrukturen besaßen sowie von Lehrkörper und Öffentlichkeit differenziert wahrgenommen und unter den Verdacht gestellt wurden, für verbotenes Handeln, etwa die Mitgliedschaft in einer Schülerverbindung, empfänglich zu sein.[66] Zudem bedeutete das Leben in einer Pension die frühzeitige Trennung von der elterlichen Lebensumgebung. Das schuf für die Schüler die Notwendigkeit, ihr Leben abweichend zu strukturieren: Trennungserfahrungen wurden gemacht, der eigene Tagesablauf musste geplant und Finanzmittel selbstständig eingesetzt werden. Diese Unterschiede waren derart tiefgreifend, dass in der analytischen Betrachtung des ‚Klassenraums' von Ungleichheiten gesprochen werden kann.

Die Untersekunda war die Aufnahmeklasse für diejenigen Schüler, die am elterlichen Wohnort bis dahin eine höhere Bürgerschule oder ein Progymnasium besuchen konnten, für den weiteren Schulverlauf bis zum angestrebten Abitur jedoch auf ein Vollgymnasium wechseln mussten. Zudem ging die erfolgreiche Versetzung in die nachfolgende Obersekunda mit dem Erwerb der Einjährigen-Berechtigung einher. Entsprechend waren in der Untersekunda nicht weniger als 15 der 27 Mitschüler Heims neu an die Schule gekommen, die durchweg sowohl ‚auswärtig' waren als auch in Pensionen lebten.[67] Mit der räumlichen Ausweitung des schulischen Einzugsgebiets ging auch eine Diversifizierung der väterlichen Berufe und der damit verbundenen familiären Sozialstellungen einher: Die zuvor aus dem lokalen Bürgertum stammende schulische Peergroup ergänzten jetzt Söhne von landbesitzenden Landwirten („Ökonomen"), aus Kaufmannsfamilien und vereinzelt aus dem höheren Bildungsbürgertum. Nicht nur die hohe Anzahl an landwirtschaftlichen und Handwerksberufen, sondern auch die Spanne in den Berufen der Väter vom Fabrikbesitzer hin zum Fabrikarbeiter verweisen auf die Bedeutungszunahme von mit Berechtigungen verknüpften Bildungsabschlüssen und deuten auf eine mögliche soziale Mobilität hin, die sich in der Zusammensetzung der lokalen Klassengemeinschaften widerspiegelte.[68] Tabelle 2 zeigt darüber hinaus die Unterschiede zwischen der Verteilung von Berufsgruppen in der Gesamtbevölkerung und den Berufen, denen die Väter der Attendorner Schüler nachgingen.

66 Vgl. Mathie/Groppe 2023, S. 216–218.
67 Vgl. SVZ, SAAtt, 668–675.
68 Vgl. Groppe 2018, S. 213.

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

Tab. 2: Verteilung von Berufsgruppen in der Gesamtbevölkerung und unter den Vätern der Attendorner Schüler.

„Klassifikation der Berufsarten“[69]	Prozentsatz in der Gesamtbevölkerung 1895	Prozentsatz[70] unter den väterlichen Berufsangaben der Schüler in Attendorn 1840–1920[71]
Bergbau, Metallindustrie, Bekleidung, Papier, Baugewerbe, Maschinen	39,1	21,1
Landwirtschaft, Tierzucht, Forstwesen	32,1	25,0
Handel, Versicherung, Verkehr, Beherbergung	10,2	21,7
Armee, Staatsdienst, Kirche, Erziehung, Gesundheitspflege, Sekretäre, Künstler	9,3	21,2
Rentner, Unterstützte, Schüler (nicht bei den Angehörigen wohnend), Insassen von (Straf-)Anstalten, Ohne Angabe	7,3	5,4
Häusliche Dienste	2,0	0,6

Keineswegs selten besuchten ‚auswärtige‘ Schüler die Schule nur für ein einziges Schuljahr. Vor allem waren das jene, im vorliegenden Fall sieben Schüler (immerhin ein Viertel des gesamten Jahrgangs), die lediglich für den Besuch der Untersekunda und den Erwerb der Einjährigen-Berechtigung aus ihrem bisherigen sozialen Umfeld heraus in eine temporäre Lebenssituation in Attendorn versetzt wurden.[72] Gerade für solche Schüler findet sich häufig ein schulischer Karriereweg, bei dem der gymnasiale Schulbesuch lediglich ein kurzes Intermezzo zwischen heimatnahem Erstschulbesuch und beruflicher Perspektive in „einem praktischen Berufe“ war.[73]

Ab der Obersekunda, die 31 Schüler umfasste, lässt sich die Tendenz beobachten, dass die Schüler die Schule mit dem Ziel des Abiturs besuchen sollten. Immerhin 16 von ihnen absolvierten in Attendorn auch ihre Abschlussprüfungen. Bei ihnen fehlt die Angabe über einen Abgang in „einen praktischen Beruf“. Trotzdem war

69 Die Kategorien entstammen einer reichsweiten Erhebung, KSA 1899, S. 22.

70 Der zu 100 Prozent fehlende Anteil setzt sich aus nicht zuzuordnenden oder fehlenden Angaben zusammen.

71 Die angegebenen Berufe wurden anhand der in der Erhebung von 1895 bestehenden 273 Unterkategorien systematisiert und den Hauptkategorien zugeordnet, vgl. SVZ, SAAtt, 668–675.

72 Nach der Untersekunda verließen prozentual mit etwa 30 Prozent die meisten Schülerinnen und Schüler die höheren Schulen, vgl. Müller/Zymek 1987, S. 268.

73 SVZ, SAAtt, 668–675.

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

auch diese Phase von einer hohen Fluktuation unter den Schülern geprägt: Nur 15 Mitschüler Heims aus der Untersekunda verblieben mit ihm in der Obersekunda, wo stattdessen 15 neue Schüler – allesamt ‚Auswärtige' – hinzukamen.
Die Abgänge der Folgejahre bis zum Abschluss der Oberprima mit 15 Mitschülern waren oftmals „auf Rat des Direktors" oder durch „Ausschluss" erfolgt,[74] also aufgrund ausbleibender schulischer Leistungen oder durch Verstoß gegen die Schulordnung.[75] Entsprechend veränderte sich zwar die Zusammensetzung der Klassen stetig, aber keineswegs auf dem Niveau der Vorjahre. Bis auf einen neuen Schüler zur Oberprima war der Großteil von Heims Abschlussklasse seit drei oder vier Jahren zusammen.[76] Die Mitschüler lebten bis auf eine Ausnahme als ‚Auswärtige' in Pensionen. Lediglich ein Schüler durchlief ab der Quinta die gleichen Klassenstufen wie Heim, dessen schulische klassenraumspezifische Peergroup somit drei signifikant unterschiedliche Phasen durchlief: Zunächst die erste Phase bis etwa zur Obertertia, in der die Klasse aus Söhnen aus dem höheren lokalen Bürgertum bestand, die sich wahrscheinlich schon seit dem Vorschulalter kannten und bis auf wenige Ausnahmen bei den Eltern lebten. Es folgte eine Übergangsphase in Obertertia und Untersekunda, in der viele ‚auswärtige' Schüler die Klassengröße wesentlich erhöhten, während zahlreiche bisherige Mitschüler die Schule verließen. Abschließend kam noch die mit der modernen Oberstufe vergleichbare Phase hinzu, in der fast alle Mitschüler Heims erst auf die Schule wechselten, mit großer Mehrheit ‚auswärtig' waren und in Pensionen lebten.
Heim verblieb während seiner Schulzeit hinsichtlich seiner Wohn- und Lebensumstände in einer konstanten Struktur, während die große Mehrheit seiner Mitschüler zumindest einmal die Schule wechselte. Wie unstet im Vergleich dazu die Schulkarriere eines ‚Auswärtigen' verlaufen konnte, lässt der Weg des Mitschülers Aloys Zimmermann erahnen: Der Sohn eines Bonner Lehrers besuchte in fünf Jahren drei verschiedene Gymnasien: Zunächst im heimischen Bonn, dann im 50 Kilometer entfernten Münstereifel, schließlich zwei Jahre im über 100 Kilometer entfernten Attendorn.[77] Dieser Fall und ähnliche verdeutlichen, dass auch mehrfache Schulwechsel ohne Veränderung der familiären Hintergründe nicht ungewöhnlich waren.

5 (Schul-)Alltag und Schulbesuch ‚von auswärts'

Die allgemeine, aber rechtlich nicht verankerte Annahme, dass der Unterschied zwischen den Zuordnungen mit einer Linie „3 Km außerhalb des Stadt-

74 Vgl. ebd.
75 Vgl. Mathie/Groppe 2023, S. 217.
76 Vgl. SVZ, SAAtt, 668–675.
77 Hake 1907, S.30.

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

gebiets" gezogen wurde,[78] konnte dazu führen, dass zwei jeweils bei den Eltern und nur wenige hundert Meter auseinanderlebende Schüler, die ihren Schulweg gemeinsam bestritten, in unterschiedliche Kategorien eingeordnet wurden. Je größer jedoch die räumliche Distanz zur Schule war, desto eher bedeutete die Zuordnung als ‚auswärtig' auch tatsächlich unterschiedliche Sozialisationserfahrungen – bis hin zur großen Differenz der ‚Klassenraumbiografien' von Max Heim und Aloys Zimmermann. Zu den mitunter großen Unterschieden in den Wohn- und Lebenssituationen der einzelnen externen Schüler gehörte unter anderem auch, dass die Schule in Person von Schulleiter und Lehrkräften regelnd in das Leben der ‚Auswärtigen' eintreten konnte und präsenter in der erzieherischen Dreieckskonstellation aus Eltern, Jugendlichem und Schule war.

Die ‚auswärtigen' Schüler, die zwar im elterlichen Haushalt lebten, aber größere Distanzen auf ihrem Schulweg zurückzulegen hatten, bildeten eine Art Bindeglied zwischen ‚Einheimischen' und jenen ‚Auswärtigen', die außerhalb der elterlichen Wohnung lebten. Der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis in ländliche Regionen merkliche Ausbau des öffentlichen Nahverkehrs,[79] vor allem des Schienennetzes, bot kontinuierlich mehr Familien die Option eines höheren Schulbesuchs, ohne dass ein Umzug in eine Pension oder ein Alumnat damit verbunden sein musste. Die Nutzungskosten lagen in der Regel unter den Mietkosten eines eigenen Zimmers,[80] waren jedoch trotzdem beträchtlich, wie aus einer Klage eines Vaters aus dem in der preußischen Provinz gelegenen Gelnhausen deutlich wird, dessen Sohn die Schule im 15 Kilometer entfernten Büdingen besuchte, aus dem die Fallbeispiele dieses Kapitels stammen:

> Nicht nur, dass diese Schüler nutzlos einige Stunden in Büdingen zubringen müssen, entstehen vor allem den Eltern dadurch erhebliche Kosten, dass sie gezwungen sind, ihre Kinder in Büdingen Mittag essen zu lassen. Das macht, wenn man das Mittagessen billig mit 1 RM. ansetzt, für jedes Kind eine Jahresausgabe von rund 240 RM. Besonders schlimm aber ist der Zustand für diejenigen Schüler, deren Eltern die Kosten für das Mittagessen nicht erschwingen können, die demnach erst nach der späten Rückkehr zu Hause warmes Essen bekommen können.[81]

Aufgeworfen werden Aspekte der mittäglichen Verpflegung, der Nutzung der Zeit nach Schulschluss und Fragen der Zusammenarbeit von Schulleitung, Eltern und lokalen Verkehrsbetrieben. Die Schüler wohnten zwar bei ihren Eltern, ihre Schul- und Freizeitgestaltung war jedoch im Vergleich zu direkt in

78 PSL 1924, S. 52.
79 Vgl. Reinhardt 2015, S. 196–310.
80 Vgl. Mathie/Groppe 2023, S. 215.
81 Quentin, E./Kalb, J./Liese, o. V. an die Eisenbahndirektion Frankfurt, 10.07.1929, SAB, K69.

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

Büdingen lebenden Mitschülern von weiteren finanziellen und auch pädagogischen Faktoren abhängig. Ein damit verbundener Aspekt betrifft den Einsatz und die Abschaffung von sog. ‚Schülerwagen',[82] die zwischen dem letzten Viertel des 19. sowie den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts existierten. Ziel war einerseits, den oben angesprochenen Problemen zu begegnen, andererseits galten Schüler als problematisch und vandalisierend, wie etwa aus einem Kurzbericht aus dem Berliner Börsen-Courier hervorgeht:

> Die Schülerwagen in den Vorortzügen, welche erst im Herbst vorigen Jahres eingeführt worden sind, sollen jetzt wieder in Fortfall kommen. Schon seit Monaten wurde dies von den Bewohnern der Vororte dringend verlangt, weil das ungestörte aufsichtslose Beisammensein der Schüler während der Fahrt ihnen zu viel Gelegenheit zu Ungehörigkeiten bot.[83]

Waren die Gruppen der ‚einheimischen' Schüler und der Fahrschüler täglich im Kontakt mit ihren Eltern, so traf das auf jene außerhalb der elterlichen Wohnung untergebrachten Schüler nicht zu. Wie indirekt diese Kommunikation ablaufen konnte, zeigt der Fall von Gero Baumbach, Sohn des ehemaligen Kammergerichtspräsidenten Adolf Baumbach (1874–1945), der fast zeitgleich mit obenstehender Beschwerde über die Kosten der Mittagsverpflegung an das Gymnasium in Büdingen kam. Im Bittschreiben des Vaters an den Schuldirektor um die Aufnahme in die Unterprima beschreibt dieser die maßgeblich durch väterliche Entscheidungen begründete unstete Schulkarriere des Sohnes:

> Er hat zunächst das Arndt-Gymnasium in Dahlem besucht, eine Schule, die ich, offen gesagt, nicht besonders hoch einschätze. Dort ist er normal bis zur Quarta aufgerückt. Da seine Versetzung gefährdet war, habe ich ihn dann privat unterrichten lassen. Er wurde darauf in Untertertia aufgenommen, blieb aber Ostern sitzen. Nächstes Jahr nach Obertertia versetzt, blieb er dort wieder sitzen. Nunmehr ließ ich ihn wieder eine Weile privat unterrichten. Danach trat er in die Obertertia des Fichtegymnasiums in Berlin – eine anerkannt gute Schule – ein. Ostern blieb er wieder sitzen. Sein Direktor sagte mir, er nehme am Unterricht nicht teil und rite (!) mir, ihn in einem Landerziehungsheim unterzubringen. Ich übergab ihn darauf der Odenwaldschule (Ostern 1927). […] Vor einigen Wochen schrieb mir […] der Leiter, Herr Geheeb, ich möge den Jungen aus der Odenwaldschule herausnehmen, weil er nicht dorthin passe.[84]

Gero Baumbach wurde als ‚einheimischer' Schüler zweier Berliner Gymnasien durch fehlende Versetzungen und väterlichen Willen aus den in den ersten Schuljahren herausgebildeten Peerbeziehungen herausgezogen. Mit der Ver-

82 Die sog. ‚Schülerwagen' sind von der Forschung bisher kaum beachtet worden. Eine Ausnahme bildet Goldberg 1994, S. 30f.

83 Berliner Börsen Courier 1897, S. 3.

84 Adolf Baumbach an den Direktor des Gymnasiums Büdingen Keller, 02.08.1928, SAB, K 69 G1.

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

setzung zunächst in die südhessische Odenwaldschule und im Folgejahr an das mittelhessische Gymnasium in Büdingen mit Unterbringungen in Alumnat beziehungsweise Pension wurde Gero zum ‚Auswärtigen'. Neben dem bereits angesprochenen Pragmatismus und der Notwendigkeit eines Schulbesuches außerhalb des elterlichen Wohnorts zeigt dieser Fall die pädagogischen Ansprüche des Vaters: „Ich war nahe daran, ihn schon jetzt in eine kaufmännische Lehre zu stecken und habe ihm gar keinen Zweifel daran gelassen, dass dies der letzte Versuch ist, ihn bis zum Abitur zu bringen."[85] Die Korrespondenz mit dem Schuldirektor, in der u. a. um die Vermittlung einer geeigneten, das heißt strengen, Unterkunft gebeten wird, zeigt zweierlei: Zum einen versuchte der Vater mit unterschiedlichen Handlungen, das für den Sohn vorgesehene Bildungsziel, das Abitur, zu realisieren;[86] zum anderen erfolgten Schulort- und Wohnungswahl ausschließlich zwischen Direktor und Vater, der sich zudem über große Zeiträume der Konversation in der „Sommerfrische" im Dorf Les Avants in der Schweiz aufhielt.[87] Der Schuldirektor trat zwangläufig als Akteur mit Gero in Kontakt, insbesondere da dieser alleine und vor Bestätigung der Aufnahme in Büdingen eintraf.[88] Zwar wurde Gero – probeweise – in die Unterprima aufgenommen, doch schon nach wenigen Wochen zurückgestuft:

> Der Junge ist wegen seines Zurückbleibens nach wie vor sehr unglücklich und bombardiert meine Frau und mich mit Briefen. […] Nun schreibt er mir einen Eilbrief[.] Darin behauptet er […] sein Latein- und sein Mathematiklehrer seien jetzt der Meinung, er könne mitkommen. Was an diesen Nachrichten Wahres ist, und ob der Jüngling nicht wieder viel zu rosig färbt, kann ich natürlich nicht wissen.[89]

Auch die Freizeitgestaltung Geros wird zwischen Vater und Direktor besprochen:

> Mir missfällt es im höchsten Grad, dass er gleich nach Frankfurt fuhr. Braucht er Erholung, so bietet die Umgegend Büdingens genug. Ich habe seinem Pensionsvater geschrieben, dass ich eine einmalige Fahrt nach Frankfurt im Monat erlaube, mehr nicht.[90]

Und weiter: „Ich bitte Sie [!], Gero zu eröffnen, dass Sie [!] sein Verbleiben in Büdingen für nötig halten; andernfalls stellt er das seiner Mutter gegenüber so ungefähr als eine Schikane von mir dar."[91] Deutlich wird die verzögerte und

85 Ebd.
86 Vgl. Löwe 2023, S. 80–83, die auf die hybride Funktion des Abiturs verweist (S. 81): „als Zertifikat über Bildung und als Voraussetzung dafür, überhaupt für bestimmte Positionen in Frage zu kommen."
87 Vgl. ebd.
88 Der Direktor des Gymnasiums Büdingen Keller an Adolf Baumbach, 19.08.1928, SAB, K 69 G1.
89 Adolf Baumbach an den Direktor des Gymnasiums Büdingen Keller, 14.10.1928, SAB, K 69 G1.
90 Ebd.
91 Ebd.

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

über Dritte – dem Pensionsgeber und dem Schuldirektor – vollzogene innerfamiliäre Kommunikation.
Die Kommunikation des Direktors mit dem Schüler geschah zwar auf Bitten des Vaters, war jedoch zugleich Ausdruck dienstlicher Pflichten für Schulleitung und Kollegium, ‚auswärtige' Schüler gesondert zu beaufsichtigen. Den (Di-)Rektoren oblag die Genehmigung für die Aufnahme an eine Schule und die Anmietung einer Pension.[92] Zwar wurde diese Pflicht ausführlich und kontrovers diskutiert, doch bestand Einigkeit, dass auswärtige Schüler einer besonderen Aufsicht bedürften. Debattiert wurde bis weit in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht darüber, ob auswärtige Schüler gesondert beaufsichtigt werden müssten, sondern allenfalls über Umfang und Form solcher Interventionen. Zwar finden sich zeitgleiche Debatten über Jugendschutz und Jugendfürsorge für alle Heranwachsenden,[93] doch der gesonderte Fokus der schulischen Akteure auf die ‚Auswärtigen' ist relevant. Beispielsweise diskutierte die Direktorenkonferenz der Provinzen Ost- und Westpreußen 1903 u. a. folgenden Leitsatz:

> Ohne Erlaubnis der Schule darf kein auswärtiger Schüler den Schulort über Nacht verlassen, Theater, Konzerte oder Tanzvergnügungen besuchen, sich am Tanzunterricht beteiligen, auf Zeitungen oder Leihbibliotheken abonnieren. Das Rauchen in der Wohnung ist nur den Sekundanern und Primanern gestattet.[94]

Zudem wurde die „Festsetzung einer mit der Jahreszeit wechselnden Abendgrenze für den Ausgang der Schüler" gefordert und es sei notwendig, „daß die Klassenlehrer regelmäßig ihre auswärtigen Schüler besuchen und dem Direktor über ihre Beobachtungen berichten".[95] Schließlich sei es Aufgabe der Schule, „das Verlangen der Schüler nach Erholung und Geselligkeit in die richtigen Bahnen zu lenken".[96] Auswärtige Schüler waren aus Sicht des Lehr- und Leitungspersonals außerhalb der Schulen gesondert zu beaufsichtigen, ihre potenziellen Freizeitaktivitäten waren zu überwachen und, wenn möglich, sollten für diese Schüler eigenständige Angebote geschaffen werden. Gerade der letzte Punkt verweist auf die anzunehmende hohe Beteiligung auswärtiger Schüler an verbotenen Schülerverbindungen, der man durch die Bildung schulisch geduldeter Vereine Herr werden wollte. Zwar wird in besagter Verhandlung der Leitsatz zur nächtlichen Überwachung aufgrund mangelnder Praktikabilität gestrichen, die regelmäßigen und unangekündigten Besuche

92 Vgl. Jacobmeyer 2023, S. 164.
93 Vgl. etwa Steinacker 2007, S. 47–97.
94 Direktorenkonferenz Ost- und Westpreußen 1903, S. 164.
95 Ebd.
96 Ebd.

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

der Klassenlehrer blieben jedoch ein fester Bestandteil und waren auch in Attendorn gängige Praxis.[97]
Eine ebensolche Überwachung, deren Ergebnisse in den Lehrerkonferenzen erörtert wurden, gab es für ‚einheimische' und jene ‚auswärtigen' Schüler nicht, die bei ihren Eltern lebten. Das „Recht des elterlichen Hauses auf Erziehung der Kinder und die durch die Verfassungsurkunde gewährleistete Unverletzlichkeit der Wohnung"[98] beschränkten die Handlungsoptionen der Schule, waren aber hinsichtlich der Pensionsunterkünfte aufgeweicht. So konnte die Schule zwar keine Pension schließen, jedoch von den Eltern einen Pensionswechsel verlangen und zukünftig ihre Zustimmung zur Aufnahme neuer Schüler versagen. Kriterium war die „Erreichung des Schulziels", worunter im außerschulischen Kontext gewünschte „sittliche Zustände[,]die Gesundheitsverhältnisse (und) [ein] Geist wohlwollender Fürsorge und liebevoller Teilnahme" verstanden wurde.[99] In groben Zügen fixiert war lediglich das Verhältnis zwischen Schule, Elternhaus und Pensionsgebern in den zu unterzeichnenden Schulordnungen.

6 Resümee

Auswärtige und einheimische Schüler*innen einer höheren Schule im frühen 20. Jahrhundert mögen das gleiche Bildungsziel oder die gleichen Berechtigungen angestrebt haben, sie waren jedoch in vielerlei Hinsicht unterschiedlich und lebten in Strukturen, die Ungleichheitserfahrungen bedingen konnten. Schon vor dem ersten Betreten der Schule mussten ‚auswärtige' Schüler*innen und deren Familien höhere Kosten für den Schulbesuch selbst sowie für die Bereitstellung von (Verkehrs-)Mitteln oder die Anmietung einer schulnahen Unterkunft aufbringen. Auch strukturell bestanden grundlegende Unterschiede: Höhere Schulgeldsätze für ‚Auswärtige' bedeuteten bei entsprechender Schülerverteilung größere finanzielle Spielräume für die Einzelschulen; vor allem in Klein- und Mittelstädten entstand mit den Schülerpensionen ein eigener Wirtschaftszweig und die Einflusssphäre der Schule in die außerschulische Erziehung war abhängig von der Kategorisierung der Schüler*innen. Die Unterscheidung, die strukturell und nicht normativ erwachsen war, förderte derart Unterschiede, die weit über eine statistische Zuschreibung hinausgingen. Neben den strukturellen Unterschiedsmerkmalen auf kontextualer Ebene lassen sich jene auch auf der Ebene der Sozialisation der Schüler*innen herausarbeiten. Zwar ist der Blick auf die für den Sozialisationspro-

97 Vgl. Lehrerkonferenzen, SAAtt, 678–680.
98 Direktorenkonferenz Schlesien 1905, S. 133.
99 Ebd.

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

zess wesentlichen Interaktionen historisch nur in Einzelfällen möglich, doch ermöglicht das hier vorgestellte Verfahren der ‚Klassenraumbiografie' einen Zugriff auf Möglichkeiten und Grenzen sozialer Interaktionsmuster. Die Betrachtung eines ‚einheimischen' und jährlich in die nächsthöhere Klassenstufe versetzten Schülers in einer Kleinstadt im späten 19. Jahrhundert im Kontrast zu seinen Mitschülern zeigt zunächst für den Schüler selbst auf, dass sich dessen schulische Peergroup während des neun Jahre dauernden Schulbesuchs grundlegend veränderte. Bestand diese zunächst aus Söhnen des lokalen Bürgertums, folgte ab den Klassen der Tertia ein reger Wandel, an dessen Ende lediglich ein Mitabiturient eine vergleichbare Kombination aus Wohnort und schulischem Karriereweg besaß. Der betrachtete Schüler war zunächst eingebunden in Interaktionen mit Gleichaltrigen und deren parallelen Lebenserfahrungen, kam im weiteren Verlauf jedoch in Kontakt mit stark abweichenden Biografien. Manche Mitschüler der Abschlussklasse hatten drei oder mehr höhere Schulen besucht, lebten mitunter mehrere Jahre außerhalb der elterlichen Wohnung und boten, durch die Eröffnung neuer Handlungsspielräume außerhalb der elterlichen Aufsicht, vermutlich auch Schülern wie Max Heim die Option auf andere Erfahrungen.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Deutsches Tagebucharchiv (DTA): 1166/III, 1–3, Oskar Meisner, Tagebuch.
Landesarchiv Brandenburg (LAB): Rep 34, 1171 619, Feststellungen über Alumnate, Konvikte und Pensionate, sowie über Schülerpensionen.
Stadtarchiv Attendorn (SAAtt): 678–680, Lehrerkonferenzen 1845–1912; 668–675, Schülerverzeichnisse 1825–1937; B 368, Stadtverordnetenliste.
Stadtarchiv Büdingen (SAB): K69, Korrespondenzen des Direktors.

Gedruckte Quellen

Baldamus, Alfred (1905): Das König Albert-Gymnasium in Leipzig während der ersten fünfundzwanzig Jahre seines Bestehens (1880–1905). Leipzig.
Berliner Börsen Courier (01.05.1897), ohne Titel, 1. Beilage, S. 3.
Bracher, [Theodor] (1931): Art. „Württemberg". In: Schwartz, Hermann (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Bielefeld, S. 1177–1196.
Direktoren-Versammlung der Provinzen Ost- und Westpreußen (1903): XVI. Verhandlungen, Berlin.
Direktoren-Versammlung der Provinz Schlesien (1905): XIII. Verhandlungen, Berlin.
Großherzogliches Gymnasium Büdingen: 1876.
Großherzogliches Gymnasium Fridericanium zu Laubach: 1909.
Gymnasium Corvinianum Northeim: 1915.Hake, Peter (1907): Die Abiturienten des Gymnasiums von Herbst 1875 (erste Reifeprüfung) bis Ostern 1906. Siegen.

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

Hohorst, Gerd/Kocka, Jürgen/Ritter, Gerhard A. (1978): Sozialgeschichtliches Arbeitsbuch, Bd. II. Materialien zur Statistik des Kaiserreichs 1870–1914. München.
Kaiserliches Statistisches Amt (KSA) (1899): Die berufliche und soziale Gliederung des Deutschen Volkes. Nach der Berufszählung vom 14. Juni 1895. (= Statistik des Deutschen Reichs, Neue Folge, Band 111). Berlin.
Matthias, Adolf (1909): Fürsorge für die Schüler höherer Lehranstalten in Alumnaten. In: Zeitschrift für Jugendwohlfahrt 1, S. 59–64.
Preußisches Statistisches Landesamt (PSL) (1924): Das Schulwesen in Preußen 1921 im Staate, in den Provinzen und Regierungsbezirken (= Preußische Statistik 272). Berlin.
Preußisches Statistisches Landesamt (PSL) (1931): Das Schulwesen in Preußen 1926 im Staate, in den Provinzen und Regierungsbezirken (= Preußische Statistik 295). Berlin.
Progymnasium zu München-Gladbach: 1871.
Realprogymnasium zu Hannover: 1915.
Sachse, [Arnold] (1931): Art. „Schulgeld". In: Schwartz, Hermann (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Bielefeld, S. 434–438.
Stein, Fritz (1933): Jahrbuch für das höhere Schulwesen. Statistischer Bericht über den Gesamtstand. Leipzig.
Ullrich, Richard (1908): Programmwesen und Programmbibliothek der höheren Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Berlin.

Literatur

Bauer, Ullrich (2023): Sozialisation in der Kontroverse. Weinheim.
Bauer, Ullrich (2012): Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung. Wiesbaden.
Bauer, Ullrich (2002): Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. Eine Entgegnung auf Jürgen Zinnecker. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22, H. 2, S. 118–142.
Bauer, Ullrich/Hurrelmann, Klaus (2021): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Weinheim.
Breidenstein, Georg (2022): Peer-Interaktion und Peer-Kultur im Kontext von Schule. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden, 3. Aufl., S. 1337–1356.
Dehnavi, Morvarid/Groppe, Carola/Hellmanzik, Timm Gerd/Mathie, Dennis (Göttingen, April 2026): Historische Sozialisationsforschung. Theorie, Analyse, Darstellung. Paderborn.
Ehrich, Karin (1996): Stationen der Mädchenschulreform. Ein Ländervergleich. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2. Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt a. Main, S. 129–148.
Frank, Helmut (1982): Elternhaus und Umgebung – soziale Herkunft und Milieu – die Schulen, aus denen ich kam. In: Krawehl, Ernst (Hrsg.): Porträt einer Klasse. Arno Schmidt zum Gedenken. Frankfurt a. Main, S. 17–39.
Goldberg, Bettina (1994): Schulgeschichte als Gesellschaftsgeschichte. Die höheren Schulen im Berliner Vorort Hermsdorf 1894–1945. Berlin.
Gräbe, Viktoria (2023): Schulprogramme höherer Schulen als Quellen für Schüler:innenleben an der Wende zum 20. Jahrhundert. In: Gerster, Daniel/Groppe, Carola (Hrsg.): Schülerinnen- und Schülerleben im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Aufwachsen, Alltag und Freizeit von Schülerinnen und Schülern höherer Schulen im deutschen Sprachraum und ihre Erforschung. Bad Heilbrunn, S. 58–76.
Groppe, Carola (2018): Im deutschen Kaiserreich. Eine Bildungsgeschichte des Bürgertums 1871–1918. Wien.
Groppe, Carola (2021): Schülerpensionen. Ein unerforschter Gegenstand der deutschen Schul- und Jugendgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik 67, H. 3, S. 431–454.

https://doi.org/10.25658/myjh-jq76

Grundmann, Matthias (2006): Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. Konstanz.
Herrmann, Ulrich G./Müller, Detlef K. (2003): Regionale Differenzierung und gesamtstaatliche Systembildung. Preußen und seine Provinzen – Deutsches Reich und seine Staaten 1800–1945. Göttingen.
Hüsmert, Ernst (2000): Carl Schmitt. Jugendbriefe. Briefschaften an seine Schwester Auguste 1905 bis 1913. Berlin.
Isengard, Bettina (2005): Freizeitverhalten als Ausdruck sozialer Ungleichheiten oder Ergebnis individualisierter Lebensführung? Zur Bedeutung von Einkommen und Bildung im Zeitverlauf. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 57, H. 2, S. 254–277.
Jacobmeyer, Wolfgang (2023): Hungerleider werden Bildungsbürger: Preußische Gymnasiallehrer 1820–1914. Lausanne.
Kluchert, Gerhard/Gippert, Wolfgang (2021): Historische Sozialisationsforschung. In: Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter/Groppe, Carola/Caruso, Marcelo (Hrsg.): Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn, S. 43–57.
Kocka, Jürgen (1988): Bürgertum und bürgerliche Gesellschaft im 19. Jahrhundert: europäische Entwicklungen und deutsche Eigenarten. In: Kocka, Jürgen (Hrsg.): Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich. München, S. 11–76.
Kreckel, Reinhard (1992): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt a. Main.
Löwe, Denise (2023): Subjektkonstruktionen von Abiturient:innen in ‚Bildungsgängen' des frühen 20. Jahrhunderts. In: Gerster, Daniel/Groppe, Carola (Hrsg.): Schülerinnen- und Schülerleben im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Aufwachsen, Alltag und Freizeit von Schülerinnen und Schülern höherer Schulen im deutschen Sprachraum und ihre Erforschung. Bad Heilbrunn, S. 77–98.
Martynkewicz, Wolfgang (2023): Schmidts Leben. In: Dunker, Axel/Kyora, Susanne (Hrsg.): Arno-Schmidt-Handbuch. Berlin, S. 3–25.
Mathie, Dennis/Groppe, Carola (2023): Schülerleben in der Schülerpension: Funktion und Bedeutung einer Lebensform für höhere Schüler im 19. und frühen 20. Jahrhundert. In: Gerster, Daniel/Groppe, Carola (Hrsg.): Schülerinnen- und Schülerleben im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Aufwachsen, Alltag und Freizeit von Schülerinnen und Schülern höherer Schulen im deutschen Sprachraum und ihre Erforschung. Bad Heilbrunn, S. 199–224.
Müller, Detlef K./Zymek, Bernd unter Mitarbeit von Ulrich Herrmann (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945 (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band 2. Teil 1: Höhere und mittlere Schulen). Göttingen.
Pickert, Julius/Höffer, Otto (1990): Dahlhausen. In Attendorn – gestern und heute 14, S. 34–37.
Reinhardt, Winfried (2015): Geschichte des Öffentlichen Personenverkehrs von den Anfängen bis 2014. Wiesbaden.
Steinacker, Sven (2007): Der Staat als Erzieher. Jugendpolitik und Jugendfürsorge im Rheinland vom Kaiserreich bis zum Ende des Nazismus. Stuttgart.

https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/I9IHULWM

Autor

Mathie, Dennis, Dr.
https://orcid.org/0009-0005-7520-3253