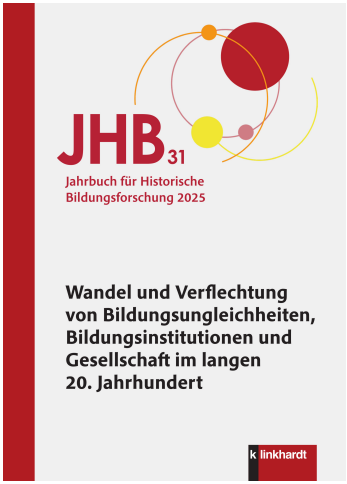
Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 31

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

Ingrid Miethe

Die internationale Ausbreitung der ‚Arbeiterfakultäten' Eine globalgeschichtliche Perspektive auf den Bedeutungs- und Funktionswandel sozialer Ungleichheit

DOI: 10.25658/nmkh-5f36



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.

Ingrid Miethe

Die internationale Ausbreitung der ‚Arbeiterfakultäten' – Eine globalgeschichtliche Perspektive auf den Bedeutungs- und Funktionswandel sozialer Ungleichheit

Zusammenfassung

Im Beitrag wird die Frage verfolgt, welche Aspekte der Reproduktion und des Abbaus sozialer Ungleichheit sich kultur- und zeitübergreifend in sozialistischen Ländern des 20. Jahrhunderts identifizieren lassen. Grundlage dafür sind vier Länderstudien zu den ‚Arbeiterfakultäten' in der DDR sowie in Kuba, Vietnam und Mosambik. Im Ergebnis kann aufgezeigt werden, dass diese Institutionen in den jeweiligen Kontexten unterschiedliche Funktionen übernahmen und sich zeit- und kulturübergreifend starke Persistenzen hinsichtlich der Chancen zur Reduzierung sozialer Ungleichheit nachweisen lassen. Es gelingt vor allem, männliche Industriearbeiter für weiterführende Bildungswege zu mobilisieren. Frauen, ethnische Minderheiten sowie die Bauernschaft sind demgegenüber ungleich schwerer zu erreichen. Auch können intersektionale Verflechtungen zwischen sozialer Herkunft und Geschlecht aufgezeigt werden, wie auch die große Bedeutung außerhäuslicher Berufstätigkeit von Frauen für die Mobilisierung zu weiterführender Bildung.

Schlagworte: Soziale Ungleichheit, Globaler Süden, internationale Bildungszusammenarbeit, Arbeiterfakultäten

Abstract

The article examines which aspects of the reproduction or reduction of social inequality are common to different cultures and periods in socialist countries in the 20th century. The sources include four country-specific studies on the "workers' faculties" in East Germany, Cuba, Vietnam and Mozambique. The examination shows that these institutions took on different

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

functions within their various contexts and that their abilities to reduce social inequalities were persistent across periods and cultures. Mainly, the institutions succeed with mobilizing male industrial workers for programs of further education, while women, ethnic minorities and rural populations were much more difficult to mobilize. Correlations between social background and gender are also found identified. Furthermore, working outside the home was found to be significantly correlated with mobilization for further education. The sources include four country-specific studies on the "workers' faculties" in East Germany, Cuba, Vietnam and Mozambique. The examination shows that these institutions took on different functions in their various contexts, and that their abilities to reduce social inequalities were persistent across periods and cultures. Mainly, the institutions were able to induct male industrial workers into higher educational programs, while women, ethnic minorities and rural populations were much more difficult to mobilize. Correlations between social background and gender were also found. Furthermore, working outside the home of women was found to be significantly correlated with mobilization for higher education.

Keywords: Social Inequality, Global South, International educational Cooperation, Workers' Faculties

Die Herstellung von Chancengleichheit[1] oder – im Originalton der Zeit und der Weltanschauung – die „Brechung des Bildungsmonopols der herrschenden Klasse"[2] war eine zentrale Zielstellung aller sozialistischer Länder bzw. von jungen Nationalstaaten in Afrika und Asien mit einem so genannten ‚sozialistischem Entwicklungsweg'. Entsprechend wurden nach Übernahme der politischen Macht sehr schnell zumeist radikale Bildungsreformen durchgeführt, welche die Zielstellung verfolgten, Arbeitern und Bauern beiderlei Geschlechts bzw. deren Kindern den Zugang zu weiterführender Bildung zu ermöglichen. Eine explizit für diese Zielstellung geschaffene Einrichtung waren die Arbeiterfakultäten.[3] Arbeiterfakultäten waren Einrichtungen eines Zweiten Bildungsweges, die i. d.R. als eigenständige Fakultäten an die Universitäten

1 „Chancengleichheit" ist kein sozialistischer Quellenbegriff. Betrachtet man aber die grundlegende Ideologie sowie die jeweils formulierten bildungspolitischen Zielstellungen, so wird deutlich, dass es den zeitgenössischen Akteur*innen um eine Form proportionaler Chancengleichheit ging. Von daher soll im Folgenden dieser Begriff auch Anwendung finden.

2 Dieser Terminus war im sozialistischen Lager sehr verbreitet. Bei Alt (1978) wurde dieser Gedanke historisch hergeleitet und theoretisch ausgearbeitet.

3 Diese Einrichtungen wurden in den verschiedenen Ländern unterschiedlich benannt. Zur einfacheren Lesbarkeit nutze ich dann, wenn ich übergreifend über diese Institutionen spreche, ‚Arbeiterfakultäten' und verwende die spezifischen Bezeichnungen dann, wenn die konkrete Einrichtung im jeweiligen Land gemeint ist.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

angegliedert waren und dort die benannte Zielgruppe auf ein Hochschulstudium vorbereiteten. Die Arbeiterfakultäten erfüllten von Beginn an eine doppelte Funktion. Einerseits sollten sie Arbeiter*innen und Bauern/Bäuerinnen gezielt auf ein Hochschulstudium vorbereiten. Auf diese Weise sollten die dringend erforderlichen Fachkräfte herangebildet werden, die nicht zuletzt dadurch nötig wurden, dass die ‚alte' Intelligenz oft das Land verließ oder durch eine aus dem Kreis der ‚Arbeiter und Bauern'[4] kommende Klientel ersetzt werden sollte. Zum anderen sollten diese Einrichtungen auch eine politische Funktion übernehmen, indem sie durch ihre Anbindung an die Universitäten Einfluss auf die Hochschulpolitik nahmen. Insgesamt wurde das Ziel verfolgt, durch die Förderung von ‚Arbeitern und Bauern' eine systemloyale Intelligenz heranzubilden, die am sozialistischen Aufbau des Landes mitwirken sollte.

Die erste Arbeiterfakultät (rabochii fakul'tet, kurz: Rabfak) wurde unmittelbar nach der Oktoberrevolution im Jahr 1919 am Institut für Ökonomie ‚G.V. Plechanov' in Moskau gegründet. Ab 1920 entstanden weitere Rabfak in Sowjetrussland und in den Sowjetrepubliken.[5] Mit der Entwicklung des sozialistischen Lagers nach 1945 wurde das Konzept der Arbeiterfakultät in andere Länder transferiert und dort institutionell umgesetzt. Dieser Transfer erfolgte in zwei Wellen. In einer ersten Welle wurde die Idee der Arbeiterfakultät unmittelbar nach Ende des Zweiten Weltkriegs in ost-mitteleuropäische Länder (DDR, Polen, ČSSR, Rumänien, Ungarn, Bulgarien) und in asiatische Länder (China, Vietnam, Nordkorea) transferiert. Diesbezüglich ließ sich keine direkte, wohl aber eine indirekte Steuerung durch die Sowjetunion nachweisen. Diese Einrichtungen wurden meist von aus dem sowjetischen Exil zurückgekehrten, dort gezielt ausgebildeten Kommunisten initiiert oder gefördert. Diese lernten sowohl das sowjetische Universitätssystem als auch speziell für die Ausbildung internationaler Kommunisten geschaffene höhere Bildungseinrichtungen kennen, an denen stets auch Arbeiterfakultäten existierten.

4 Das Gendern der Begriffe ‚Arbeiter und Bauern' erzeugt grammatikalische Probleme, da das Wort ‚Bauer/ Bäuerin' zusätzlicher Dauererwähnung bedarf. Außerdem erzeugt die Nutzung der weiblichen Form teilweise falsche Assoziationen, da so der Eindruck entsteht, beide Geschlechter wären im gleichen Maße angesprochen. Dies war aber nicht unbedingt der Fall, sondern mitunter wurden die Frauen tatsächlich bei der einen oder anderen Maßnahme nicht mitgedacht bzw. herrschte die dem marxistischen Denken eigene Vorstellung der Dominanz der sozialen Stellung gegenüber dem Geschlecht vor. Um derartige verzerrende Assoziationen zu vermeiden, verwende ich im Folgenden die historischen Begriffe wie ‚Arbeiter und Bauern', ‚Arbeiterkinder', ‚Arbeiterstudium' oder ‚Arbeiterklasse'. Um den historischen Charakter sprachlich deutlich zu machen, setze ich diese Begriffe in einfache Anführungszeichen. Wenn diese an den Begriffen stehen, sind potenziell Frauen mitgemeint, auch wenn deren Anteil mitunter sehr gering war. Fehlen diese einfachen Anführungszeichen sind nur die männlichen Arbeiter gemeint.

5 Vgl. Tandler 1955, S. 48–55.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

Teilweise besuchten sie diese auch selbst oder waren dort tätig (vgl. Miethe 2022). Die Arbeiterfakultäten erschienen ihnen daher als ein sinnvolles Instrument zur Umsetzung der oben genannten Ziele. Aufgrund der Machtverhältnisse in den sowjetisch beeinflussten Ländern konnten sie diese Vorstellungen weitgehend unbeeinträchtigt realisieren.

In einer zweiten Welle, ab Anfang der 1960er-Jahre, erstreckte sich die Ausweitung der Arbeiterfakultäten bis nach Afrika (Mosambik) und Lateinamerika (Kuba, Nicaragua).[6] Dabei erfolgte weder eine zentralistische Steuerung noch eine direkte oder indirekte Einflussnahme durch die Sowjetunion. Vielmehr zeigten diese Länder selbst Interesse an diesem Modell und wandten sich mit der Bitte um Unterstützung an die DDR als dem Land des Ostblocks, in dem diese Einrichtungen am umfassendsten etabliert und am längsten erprobt waren. Die Unterstützung beim Aufbau der Arbeiterfakultäten durch Bildungsberater*innen aus der DDR war Teil einer umfangreichen Zusammenarbeit zwischen den sozialistischen Ländern und den Ländern des Globalen Südens, die einen so genannten „sozialistischen Entwicklungsweg"[7] verfolgten.

Eine Untersuchung der weltweiten Ausbreitung der Arbeiterfakultäten über einen Zeitraum von fast 100 Jahren stellt somit einen „zeitversetzten Vergleich"[8] dar, d.h. ein Konzept wird in verschiedenen historischen Epochen untersucht. Dies erfordert zum einen die Berücksichtigung des jeweiligen historischen und kulturellen Kontextes, der angesichts der Komplexität von vier verschiedenen Länderstudien im Rahmen dieses Aufsatzes nur kursorisch behandelt werden kann.[9] Zum anderen ist eine Definition erforderlich, um die Identifikation einer Arbeiterfakultät klar zu bestimmen und sie von anderen Institutionen des ‚Arbeiterstudiums' abzugrenzen. Zur Identifikation von Arbeiterfakultäten wurden Kriterien entwickelt, die eine länder- und zeitübergreifende Vergleichbarkeit dieser Einrichtungen ermöglichen. Folgende Kriterien wurden der Studie zugrunde gelegt: Erstens handelte es sich bei Arbeiterfakultäten um Neugründungen, die unmittelbar nach einem revolutionären Umbruch entstanden. Sie bezogen sich diskursiv auf bereits bestehende Arbeiterfakultäten in anderen Ländern oder waren über internationale Bildungsberater*innen direkt mit diesen verbunden. Zweitens zeichneten sich all diese Einrichtungen durch eine identische Zielstellung aus. Sie sollten ‚Arbeitern und Bauern' bzw. allgemein dem ‚arbeitenden Volk' in den jungen agrarisch geprägten Nationalstaaten ohne einen nennenswerten Anteil an ‚Arbeitern' den Zugang zu weiterführender Bildung ermöglichen. Die Grundintentionen aller weltweit entstandenen Arbeiterfakultäten

6 Vgl. ausführlich Miethe et al. 2019, S. 65–84.
7 Vgl. Miethe/Weiss 2020.
8 Kaelble 1999, S. 144.
9 Ausführliche Kontextdarstellungen befinden sich in der Projektpublikation Miethe u.a. 2019.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

wiesen damit Parallelen auf. Sie basierten auf einer geteilten marxistischen Weltanschauung, die zwei zentrale Annahmen beinhaltete: a) ‚Arbeiter und Bauern' waren im Bildungssystem strukturell benachteiligt, weshalb Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit erforderlich waren. Gleichzeitig wurden gemäß des im Marxismus unterstellten Klassenbewusstseins b) vor allem die ‚Arbeiter' als die Personengruppe angesehen, die aufgrund ihrer sozialen Stellung zu den Produktionsmitteln dieses spezifische politische Bewusstsein hätten bzw. haben sollten. Da die kommunistischen Parteien[10] beanspruchten, genau diesem Klassenbewusstsein zu entsprechen, wurde implizit davon ausgegangen, dass ‚Arbeiter' auch die Interessen der kommunistischen Partei unterstützen würden. Die gezielte Förderung von ‚Arbeitern' müsste damit automatisch zu einer Stärkung der kommunistischen Parteien führen.

Mit der weltweiten Ausbreitung dieser Einrichtungen wurden sie in sehr verschiedene ökonomische und kulturelle Kontexte transferiert. So handelt es sich bei der Sowjetunion[11] um einen überwiegend agrarisch geprägten Vielvölkerstaat mit sehr unterschiedlichem Bildungsniveau zwischen Zentrum und Peripherie. Während in den großen Städten des europäischen Teils (v. a. Moskau und Petersburg) durchaus ein gut entwickeltes, allerdings sozial hoch selektives Universitätssystem existierte, war in weiten Teilen des Landes der Analphabetismus verbreitet. Teilweise ging es darum, überhaupt erst eine Schriftsprache zu schaffen. In den jungen Nationalstaaten Afrikas und Asiens stellte sich die Situation anders dar. Auch diese Länder wiesen – ähnlich der Sowjetunion – eine hohe ethnische Heterogenität auf; allerdings standen sie vor der grundlegenden Herausforderung, ein Bildungssystem aufzubauen, das der einheimischen Bevölkerung zunächst eine Grundbildung ermöglichte. Universitäre Zentren waren nur ansatzweise ausgebaut. In der neo-kolonialen Situation Kubas, das sich in einer massiven ökonomischen, politischen und sozialen Abhängigkeit von den USA befand, ging es darum, ein bestehendes Bildungssystem zu reformieren und das Land aus neo-kolonialen Abhängigkeitsverhältnissen zu lösen.

Die folgenden Ausführungen basieren auf zwei inzwischen abgeschlossenen DFG-Projekten, in deren Rahmen exemplarisch vier Länderstudien auf jeweils einem Kontinent unternommen werden konnten, nämlich DDR (Europa), Vietnam (Asien), Kuba (Lateinamerika) und Mosambik (Afrika). Für diese Stu-

10 Für eine bessere Lesbarkeit verwende ich den Begriff ‚kommunistische Parteien', auch wenn die Bezeichnung in manchen Ländern ‚sozialistisch' war. Da diese Parteien Teil des Ostblocks waren, sind sie im Unterschied zu sozialistischen und sozialdemokratischen Parteien der westlichen Hemisphäre eindeutig im kommunistischen Denken verankert und verorten sich hinsichtlich ihrer eigenen Position auch selbst in diesem.

11 Für eine bessere Lesbarkeit spreche ich durchgängig von ‚Sowjetunion', auch wenn diese offiziell erst im Dezember 1922 gegründet wurde.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

dien wurden umfangreiche Recherchen in den jeweiligen nationalen Archiven durchgeführt, wobei auch vielfältige Daten zur sozialen Zusammensetzung der Studierenden erfasst wurden.[12] Die Ergebnisse dieser Studien liegen inzwischen publiziert vor,[13] sodass in diesem Artikel zusammenfassend auf zentrale Ergebnisse rekurriert wird, nicht aber einzelne Archivquellen erneut benannt werden. Während in den bereits erschienenen Publikationen primär der internationale Institutionentransfer im Zentrum stand, wird in diesem Beitrag die zuvor nur punktuell gestreifte Fragestellung verfolgt, welche Aspekte der Reproduktion und des Abbaus sozialer Ungleichheit sich kultur- und zeitübergreifend identifizieren lassen. Der Fokus liegt dabei auf den drei (miteinander verflochtenen) Kategorien soziale Herkunft,[14] Geschlecht und Ethnizität.

Die Kategorie der „sozialen Herkunft" erweist sich in diesem historischen Vergleich als unscharf und entspricht nicht unbedingt den heute üblichen sozialstrukturellen Definitionen. Es konnte nur auf die in den jeweiligen Staaten verwendeten Kategorien zurückgegriffen werden.[15] Auffallend ist allerdings, dass die in den Statistiken verwendeten Kategorien zur Erfassung der sozialen Zusammensetzung der Arbeiterfakultäten in der ersten Ausbreitungswelle nahezu identisch waren, was für die Wirkmächtigkeit des sowjetischen Einflusses spricht. Im Gegensatz dazu griffen die lokalen Akteur*innen in den Arbeiterfakultäten der zweiten Ausbreitungswelle entweder kaum oder sehr eigenwillig auf solche sozialstrukturellen Kategorien zurück. So wurde beispielsweise in Kuba die Gewerkschaftsmitgliedschaft und damit die soziale Stellung als Kriterium zur Zugehörigkeit zu ‚Arbeitern' zugrunde gelegt, womit keine Aussage über die soziale Herkunft getroffen werden kann.[16] Die in den his-

12 Für die DDR, Mosambik und Vietnam wurden schwerpunktmäßig die Akten der jeweiligen Volksbildungs- bzw. Hochschulministerien und Parteiarchive recherchiert. In Kuba war der Aktenzugang schwieriger und es musste auf offizielle Publikationen des Bildungsministeriums zurückgegriffen werden sowie auf zahlreiche „graue" Publikationen, die meist auf Ministeriumsebene verblieben.

13 Vgl. Miethe et al. 2019.

14 Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass in den Dokumenten oft nicht die soziale Herkunft, sondern nur die soziale Stellung erfasst wurde, womit die Aussagen unscharf werden. Darauf wird in den einzelnen Kapiteln detaillierter eingegangen.

15 Diese Kategorien wurden während der ersten Ausbreitungswelle zum Beispiel in der DDR und in Vietnam sehr intensiv auf ihre Trennschärfe diskutiert und lokal weiterentwickelt. Während in der DDR beispielsweise nur ‚Bauern' erfasst wurden (mitunter noch mit geringen Binnendifferenzierungen über die selbst bewirtschaftete Hektargröße), wurde diese Kategorie im agrarisch geprägten Vietnam hoch komplex mit bis zu zehn Unterdifferenzierungen über die Art der ‚Bauern' weiterentwickelt.

16 In Kuba bestand außerdem das Problem, dass es durch die Dominanz der Zuckerindustrie keine klare Trennung zwischen Arbeitern und Bauern gab, denn die Beschäftigten waren im Sommer, wenn das Zuckerrohr angebaut wurde, Bauern und im Winter, wenn dieses in den Fabriken verarbeitet wurde, Arbeiter. Zur Differenzierung wurde dann die Kategorie der „Industriearbeiter" entwickelt, womit zumeist nicht die Arbeiter der Zuckerindustrie gemeint waren.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

torischen Dokumenten zu findenden statistischen Angaben können deshalb nur Tendenzen deutlich machen. Dies stellt jedoch nicht ein Problem totalitärer Systeme, sondern einer historischen Sozialstrukturanalyse insgesamt dar, das durch den globalen Vergleich noch potenziert wird. Es lassen sich keine sicheren Hinweise auf bewusste Fälschung oder Beschönigungen statistischer Daten finden,[17] wobei dennoch die Notwendigkeit besteht – wie bei jeder anderen Forschung auch – Daten quellenkritisch bezüglich ihres Entstehungskontextes und ihrer politischen Funktion zu hinterfragen.

1 Der Ausgangspunkt: Das ‚Rabfak'-System der Sowjetunion

Die Rabfaks wurden zunächst an allen Universitäten Sowjetrusslands eingerichtet. Anders als der Name suggeriert, zählten auch ‚Bauern' zur Zielgruppe. Die Zahl der Rabfaks nahm schnell zu: Bereits 1921 existierten 59 Rabfaks mit 25.436 Studierenden und bis 1925 stieg diese Zahl auf 65 mit 31.644 Studierenden.[18] Die Einrichtungen waren nicht mehr nur an Universitäten, sondern konnten auch an Betriebe angegliedert sein. Insbesondere Veteranen der Roten Armee, die aus dem Bürgerkrieg zurückkehrten und zuvor bedeutende militärische und politische Funktionen innehatten, initiierten solche Einrichtungen, um im neuen Staat in verantwortliche Positionen aufsteigen zu können.[19] So entwickelte sich in einer Mischung aus Top-down-Gründungen und Bottom-up-Initiativen ein breites Netz sehr unterschiedlicher Formen. Rabfaks bereiteten nicht nur auf ein Studium vor, sondern vermittelten auch berufliche Qualifikationen, mit denen die Absolvent*innen ohne Studium in Leitungsfunktionen der Betriebe aufsteigen konnten. Erst nach 1930 erfolgte eine weitgehende Vereinheitlichung der Rabfak-Formen, sodass von einem „Rabfak-System" gesprochen wurde. Seitdem war die Anbindung an eine Hochschule verpflichtend. Die Ausbildung erfolgte nicht mehr generalistisch, sondern fachspezifisch, indem Rabfaks spezifische fachliche Profile entwickelten, die auf das jeweilige Fachstudium vorbereiteten. In der Folge nahm die Anzahl der Rabfaks massiv zu. In den Jahren 1931 und 1932 studierten

17 In der DDR setzte die Unschärfe der Kategorien erst ab Ende der 1950er-Jahre ein (vgl. Miethe 2007, S. 105–115). Zu diesem Zeitpunkt begann der Schließungsprozess der Arbeiterfakultäten. In den anderen untersuchten Ländern gab es keinerlei Interesse an einer Beschönigung von Statistiken, da vor allem in den nachkolonialen Staaten die sozialstrukturellen Kategorien weniger relevant erschienen gegenüber der nationalen und ethnischen Zugehörigkeit. Auch Fitzpatrick (1979) beschreibt für die Sowjetunion keine bewussten Fälschungen. Widersprüchliche Daten sind eher dem Chaos der Revolutions- und Nachkriegszeit geschuldet bzw. dem Unwillen mancher Akteur*innen, solche Daten überhaupt zu erheben.

18 Vgl. Katunceva 1966, S. 16–17, 38.

19 Vgl. Balzer 1987, S. 200.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

339.517 Studierende an 1.025 Rabfaks.[20] Ab 1934 reduzierte sich die Zahl der Rabfaks kontinuierlich. Die letzte Rabfak schloss am 1. Oktober 1941.[21] Insgesamt sollen etwa 500.000 bis 650.000 Personen an einer Rabfak studiert haben,[22] wobei die Anzahl der Absolvent*innen mit insgesamt ca. 50.000[23] eher gering ausfiel.

Die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Studierenden an der Rabfak konnte nicht auf Basis eigener Archivrecherchen erhoben werden, sondern blieb auf die russische und internationale Sekundärliteratur angewiesen, deren Daten überwiegend auf der Analyse der offiziellen Statistiken basieren. Die Befunde können daher nur Tendenzen beschreiben.[24] So lässt sich auf Basis dieser Angaben einschätzen, dass die Rabfak die anvisierte Zielgruppe in der ersten Phase nicht erreichte, „because larger numbers of non-proletarian and non-peasant students were making their way to the Rabfaks".[25] Durch gezielte Steuerungsmaßnahmen soll es in den 1930er-Jahren gelungen sein, den Anteil der ‚Arbeiter und Bauern' auf bis zu 80 bis 90 % zu steigern.

Eindeutiger zu überprüfen ist die Binnendifferenzierung von ‚Arbeitern und Bauern'. So lag der Anteil der ‚Bauern' zwar etwas höher als an den Universitäten, trotzdem war diese Gruppe im Verhältnis zu ihrem Bevölkerungsanteil unterrepräsentiert. Der höchste ‚Bauern'-Anteil wurde für das Jahr 1926 mit 35,3 % verzeichnet. Dennoch lag dieser Wert unter ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung, der etwa bei 77 % lag.[26] Trotz gezielter Maßnahmen zur Förderung der Rekrutierung von Frauen[27] blieb deren Anteil an den Rabfaks gering. In den ersten Jahren lag er bei 28 % und sank bis auf 15 % im akademischen Jahr 1934/35. Nachdem daraufhin gezielte politische Maßnahmen ergriffen wurden, wie z. B. die Festsetzung einer Frauenquote von 25 % für die Delegierung der Betriebe an die Rabfak, stieg dieser Anteil im darauffolgenden Jahr auf einen einmaligen Höhepunkt von 37 %.[28] Proportionale Chancengleichheit bezüglich des Geschlechtes wurde nie erreicht. Wird allerdings die Berufstätigenquote von Frauen als Vergleichsperspektive herangezogen,[29] die in den 1920er-Jahren

20 Vgl. Katunceva 1966, S. 71.
21 Vgl. ebd., S. 185.
22 Vgl. Tandler 1955, S. 310.
23 Eigene Berechnungen auf Basis der Angaben in Balzer 1987, S. 202 und Katunceva 1966, S. 48, 171.
24 Vgl. Tandler 1955.
25 Ebd., S. 60.
26 Vgl. McClelland 1978, S. 125.
27 Vgl. Tandler 1955, S. 202, 241.
28 Vgl. ebd., S. 241–242.
29 Ein Vergleich mit dieser Quote ist naheliegend, da die Zulassung zur Arbeiterfakultät i. d. R. eigene Arbeits- oder Kampferfahrung voraussetzte. Hausfrauen wurden weder über die typischen Rekrutierungswege erreicht, noch waren sie die Zielgruppe der Arbeiterfakultäten.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

bei ca. 20 % und in den 1930er-Jahren bei ca. 30 % lag,[30] entsprach der Frauenanteil in der Rabfak etwa diesem Anteil.
Auch nationale Minderheiten wurden nur begrenzt erreicht, und dies, obwohl speziell für sie so genannte *Natsmen*-Rabfaks eingerichtet wurden. Diese entstanden sowohl in den Unionsrepubliken der Sowjetunion (Ukraine, Belarus, Aserbaidschan) als auch für nationale Minderheiten innerhalb Russlands (z. B. Mongol-Rabfak in Irkutsk). Darüber hinaus wurden an regulären Rabfaks eigene Unterabteilungen für nationale Minderheitengruppen geschaffen. Trotz dieser gezielten Maßnahmen erwies es sich als schwierig, diese Zielgruppe zu erreichen. Die verfügbaren Daten sind lückenhaft und teilweise widersprüchlich. Oft war der Anteil so gering, dass er in den Statistiken gar nicht mehr erfasst wurde, was vor allem auf die nomadischen Völker im asiatischen Teil der Sowjetunion zutrifft. Die einzigen größeren Gruppen nationaler Minderheiten stellten Ukrainer (17–22 %) sowie Juden (6–10 %) dar, die ebenfalls unter der Kategorie der nationalen Minderheiten erfasst wurden.[31]
So lässt sich insgesamt einschätzen, dass es den Rabfaks im Laufe der Jahre vor allem gelang, männliche russische Arbeiter zu rekrutieren. Die Rekrutierung der Bauernschaft wie auch der Frauen und der meisten nationalen Minderheitengruppen blieb trotz gezielter Fördermaßnahmen deutlich zurück. Die Rabfaks waren zwar weniger sozial selektiv als die Universitäten, konnten aber trotzdem keine völlige Chancengleichheit verschiedener Sozialgruppen herstellen. Bezüglich der politischen Einflussnahme auf die Universitäten lässt sich auf Basis der publizierten Quellen wenig aussagen. Anzunehmen ist aber, dass die Rabfaks eher einen geringen Einfluss besaßen. Dies vor allem deshalb, da ein etabliertes Hochschulsystem nur in den größeren Städten Russlands existierte,[32] sodass es nach der Oktoberrevolution zu zahlreichen Neugründungen in anderen Landesteilen kam, in denen die neuen Machthaber freie Hand in der Gestaltung und Besetzung hatten. Die Mitgliedschaft in der Kommunistischen Partei war lediglich in den Anfangsjahren höher als in den anderen Bildungseinrichtungen der Sowjetunion, reduzierte sich dann aber kontinuierlich und war mit 7 % im Jahr 1933/34 bei weitem niedriger als bei anderen Studierenden. Auch die Mitgliedschaft im Komsomol lag bei anderen Studierenden signifikant höher als bei Studierenden an der Rabfak,[33] sodass nicht davon ausgegangen werden kann, dass es sich bei den Rabfak-Studierenden um eine politisch besonders aktive Gruppe handelte.
Nur ein kleiner Teil der Absolvent*innen der Rabfak nahm nach Abschluss der Rabfak auch ein Hochschulstudium auf. Der weitaus größere Teil ging

30 Vgl. Mänicke-Gyöngyösi 1989, S. 62.
31 Vgl. Tandler 1955, S. 120.
32 Vgl. Grant 1966, S. 128.
33 Vgl. Tandler 1955, S. 234.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

besser qualifiziert in die Praxis zurück oder besuchte ein Technikum, womit die Rabfaks eine stark berufsqualifizierende Funktion übernahmen und das sich in weiten Teilen des Landes noch im Aufbau befindliche berufsbildende System ersetzten. Wie verbreitete sich nun diese in der Sowjetunion entwickelte Idee in andere Länder, welche Funktionswandel ergaben sich und inwieweit konnten die Arbeiterfakultäten in anderen Ländern zur Reduktion sozialer Ungleichheit beitragen?

2 Der Transfer in europäische Industrieländer: Das Beispiel der DDR

Nach Ende des Zweiten Weltkrieges wurden Arbeiterfakultäten in den nun unter sowjetischem Einfluss stehenden Staaten gegründet. Diese Einrichtungen entstanden in Polen, der Tschechoslowakei, Rumänien, Ungarn, Bulgarien und in der DDR. In der DDR existierten diese Einrichtungen unter der Bezeichnung ‚Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten' (ABF) am längsten und sie wurden hier am umfangreichsten ausgebaut. Vorläufereinrichtungen waren die so genannten Vorstudienabteilungen / Vorstudienschulen, die einerseits auf die Initiative von aus der Sowjetunion zurückgekehrten deutschen Kommunisten zurückging, andererseits aber auch an die Tradition der deutschen Arbeiterbewegung und an reformpädagogische Traditionen anschlossen.[34] Ab Oktober 1949 wurden diese Traditionen abgebrochen und es entwickelten sich aus diesen Vorstudieneinrichtungen heraus zentral gelenkte ABF, die sich stark an das sowjetische Modell anlehnten.

Mit dem Transfer in die DDR wurde die Idee der Arbeiterfakultät in ein grundsätzlich anders strukturiertes Land übertragen. Im Unterschied zur Sowjetunion handelte es sich bei der DDR um einen entwickelten Industriestaat mit einem landesweit breit ausgebauten (wenn auch sozial selektiven) Bildungs- und Hochschulsystem für eine ethnisch weitgehend homogenen Bevölkerung. Die Vorbildung der potenziellen Zielgruppe der ‚Arbeiter und Bauern' war daher ungleich besser. Während in der Sowjetunion in weiten Teilen des Landes zunächst Alphabetisierungskampagnen gestartet werden mussten, waren derartige Voraussetzungen in der DDR selbstverständlich gegeben. Die ABF konnten deshalb von vornherein auf einem höheren Bildungsniveau aufbauen. Das Ziel der Einrichtungen war ausschließlich die Vorbereitung auf ein Hochschulstudium. Für unter diesem Niveau liegende Ausbildungen gab es ein breites Netz anderer Bildungseinrichtungen oder Kurse, sodass die ABF – im Unterschied zu den Rabfaks – keine berufsqualifizierende Funktion übernehmen sollte.

34 Vgl. ausführlich Miethe 2007, S. 149–160.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

Die soziale Zusammensetzung der ABF stellte sich ähnlich wie die der Rabfaks dar. Auch hier entsprach die soziale Zusammensetzung in der Gründungszeit zunächst noch nicht der anvisierten Klientel, sondern diente in weiten Teilen dem Ausgleich kriegsbedingter Bildungsrückstände. Ab Anfang der 1950er-Jahre wurde allerdings die Gruppe der ‚Arbeiter und Bauern' erreicht, die in den Statistiken mit ca. 80–90 % angegeben wurde. Der Anteil der ‚Bauern' an der ABF bewegte sich im einstelligen Prozentbereich und lag unter dem an der Gesamtbevölkerung.[35]

Der Frauenanteil an der ABF bewegte sich zwischen 15 % im Studienjahr 1949/50 und einem Höhepunkt im Jahre 1952 mit 28 %. Damit waren Frauen im Vergleich zu ihrem Bevölkerungsanteil unterrepräsentiert. Allerdings entsprach der Frauenanteil an der ABF dem Anteil berufstätiger Frauen bzw. lag Mitte der 1950er-Jahre sogar höher als dieser, waren doch im Jahr 1950 nur 14 % der Frauen im erwerbstätigen Alter berufstätig. Bis 1955 stieg dieser Anteil nur geringfügig (18,8 %).[36] Unterrepräsentiert waren Frauen auch im Vergleich zum Frauenanteil an Universitäten, der sich zwischen 25 % und 30 % bewegte.[37] Lediglich für den kurzen Zeitraum zwischen 1950 und 1953 gelang es durch gezielte Werbemaßnahmen, den Frauenanteil zumindest geringfügig über den an der Universität zu heben. Nach Zurückfahren der Maßnahmen sank dieser unmittelbar wieder unter den Frauenanteil an der Universität. Die Gründung der ABF hat damit zu einer Reduktion des Frauenanteils an der Universität geführt, da von den ABF deutlich mehr Männer als Frauen als Studienanfänger in die Universitäten übergingen. Die Schwierigkeit Frauen für die ABF zu gewinnen war in der doppelten Rekrutierungsschwierigkeit nach sozialer Herkunft und nach Geschlecht begründet. Frauenförderung und Förderung von Arbeiter*innen und ‚Bauern' verhielten sich gegensätzlich zueinander und der Abbau schichtspezifischer Ungleichheiten wirkte sich negativ auf den Abbau geschlechtsspezifischer Ungleichheiten aus.[38] Die Hauptklientel der ABF waren – wie in der Sowjetunion auch – die Arbeitersöhne. Die ethnische Zusammensetzung spielte in der DDR keine nennenswerte Rolle.

Hinsichtlich der sozialen Umschichtung an der Universität besaß die ABF nur einen geringen Einfluss, war die Zahl der Absolventinnen doch eher gering, sodass der Wandel der Zusammensetzung der Studierenden in erster Linie durch die ‚Arbeiter- und Bauernkinder' erreicht wurde, die über die Oberschule an die Universität kamen. Wichtiger war die hochschulpolitische Funktion der ABF. In den ersten Jahren ihrer Existenz waren es vor allem die

35 Vgl. Miethe 2007, S. 232.

36 Eigene Berechnungen auf Basis des statistischen Jahrbuchs der DDR 1955 (vgl. Staatliche Zentralverwaltung für Statistik 1956).

37 Vgl. Miethe 2007, S. 241.

38 Vgl. Miethe 2007, S. 238; Budde 2003, S. 89–104.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

ABF-Studierenden, die an der Universität politisch aktiv waren und die Hochschulgruppen der Freien Deutschen Jugend (FDJ) aufbauten. In den späteren Jahren wurde vor allem über die Dozierenden Einfluss genommen. So hatte der Direktor der ABF stets einen Sitz im Universitätssenat, womit eine Stimme mehr für die SED gewonnen werden konnte. Letzteres spielte eine wichtige Rolle bei den ab Mitte der 1950er-Jahre einsetzenden Überlegungen zur Schließung der ABF. Entgegen den Wünschen der Staatlichen Plankommission, diese Einrichtungen aufgrund der enormen Kosten zu schließen, hielt das Politbüro „aus politischen Gründen" an deren Weiterexistenz fest.[39] Erst nachdem Anfang der 1960er-Jahre die Universitäten „in einem hohen Maße zu ‚sozialistischen' Einrichtungen umfunktioniert"[40] wurden, konnte auf die Weiterexistenz der unter ökonomischen Kriterien unrentablen ABF verzichtet werden. Aus propagandistischen Gründen wurden diese Einrichtungen nicht geschlossen, sondern nur „reduziert und konzentriert", bis sie de facto nicht mehr existierten. Die bis zur deutschen Vereinigung in Halle und Freiberg noch existierenden ABF hatten außer dem aus symbolischen Gründen beibehaltenen Namen keine inhaltliche Verbindung mehr zur ursprünglichen Funktion einer ABF.

So lässt sich beim Transfer in die DDR ein Funktionswandel nachzeichnen, der seine Ursache in den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen hat. Im Unterschied zu den Rabfaks übernahm die ABF in der DDR primär eine hochschulpolitische Funktion zur Stärkung der Position der SED an den als bürgerliche „Festung Wissenschaft"[41] geltenden Universitäten. Sie leistete einen Beitrag zur sozialen Umschichtung an der Universität, blieb dabei aber auf die Rahmenbedingungen eines zweiten Bildungsweges beschränkt.

3 Der Transfer in nachkoloniale Ausgangssituationen

Die Idee der Arbeiterfakultät wurde nicht nur in entwickelte Industriestaaten übertragen, sondern auch in junge Nationalstaaten in Asien und Afrika, die im Zuge von nationalen Befreiungsbewegungen die Unabhängigkeit erreichten. In diesen Ländern stellte sich die Ausgangssituation von vornherein anders dar. So war die Primarbildung für die einheimische Bevölkerung auf ein Minimum reduziert und der Analphabetismus weit verbreitet. Weiterführende Bildung stand fast ausschließlich der Kolonialmacht zur Verfügung, sodass nur wenige Einheimische überhaupt über eine Hochschulbildung verfügten. Auch die von der Arbeiterfakultät primär anvisierte ‚Arbeiterklasse' existierte in die-

39 Vgl. Miethe 2007, S. 167–189.
40 Kowalczuk 2003, S. 569.
41 Müller/Müller 1953.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

sen auf agrarische Produktion ausgerichteten Ländern kaum. Die jungen Nationalstaaten, die sich für einen sozialistischen Entwicklungsweg entschieden, handelten trotz dieser Ausgangslage im Einklang mit der damaligen allgemeinen Ausrichtung der Regierungsparteien sozialistischer Staaten. Diese sahen die Bildung einer Intelligenz, die eng mit dem ‚arbeitenden Volk' verbunden war, als wesentliche Grundvoraussetzung für den Aufbau des Sozialismus an. In Ermangelung einer ‚Arbeiterklasse' mussten sich die Bemühungen stärker auf die Landbevölkerung richten und es wurden vor allem die Führungskader aus den Befreiungsbewegungen bzw. in den Leitungsfunktionen des neuen Staates adressiert. Aufgrund der fehlenden oder mangelhaften Grundbildung war es in diesen Ländern ungleich schwieriger als in den europäischen Industriestaaten und im europäischen Teil der Sowjetunion, überhaupt Personen der gewünschten sozialen Herkunft zu finden, die über die für eine Arbeiterfakultät erforderliche Grundbildung verfügten.

3.1 Asien: Das Beispiel Vietnam[42]

Im asiatischen Raum entstanden Arbeiterfakultäten im Rahmen der ersten Welle der Ausbreitung in China, Nordkorea und Nordvietnam, im Rahmen der zweiten Welle in Afghanistan und im Jemen, wobei letztere nur kurz existierten. Auf die Entwicklung der Arbeiterfakultät in Vietnam wirkte nicht nur die Sowjetunion ein. Das Land orientierte sich auch stark an den ab 1950 in China gegründeten Einrichtungen, was sich unter anderem in der Bezeichnung ‚Schule' anstelle von ‚Fakultät' widerspiegelt.[43] Mit der Entscheidung, diese Einrichtung nicht als Teil der Universität zu etablieren, wurde zugleich die direkte politische Einflussnahme der Schüler*innen auf diese von vornherein ausgeschlossen. In Vietnam stellte sich die Ausgangslage anders dar als in der Sowjetunion oder der DDR. Es handelte sich um eine nachkoloniale Situation, die durch eine hohe Analphabetenrate von 90–95 %[44] in der einheimischen Bevölkerung gekennzeichnet war. Zwar hatten die französische Kolonialregierung sowie die vietnamesische Unabhängigkeitsbewegung nach 1945 begonnen, Alphabetisierungsbemühungen zu unternehmen und neue Hochschulen zu gründen; aufgrund des beginnenden ersten Indochinakrie-

42 Zwar wurden von mir sämtliche vorausgehende Recherchen zu Kuba, Vietnam und Mosambik durchgeführt, die Durchführung der konkreten Länderstudien lag aber in der Hand der jeweiligen Wissenschaftlichen Mitarbeitenden, auf deren Befunde ich in meinem Beitrag zurückgreife (für Vietnam Kaiser 2019).

43 Die Arbeiterfakultäten in China existierten von 1950 bis 1958 und trugen die Bezeichnung ‚Beschleunigte Arbeiter- und Bauernmittelschule' (工农速成中学, Gōngnóng sùchéng zhōngxué).

44 Vgl. Woodside 1983, S. 404; Marr 2003, S. 261.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

ges konnten diese Vorhaben aber nur begrenzt umgesetzt werden.[45] Entsprechend hoch war die Analphabetenrate, als das Land 1954 die Unabhängigkeit erreichte. Einheimische Fachkräfte gab es sehr wenige und viele von ihnen verließen nach der Teilung Vietnams den Norden und zogen in den Süden.[46] Die bisherige Hauptzielgruppe der Arbeiterfakultät, die ‚Arbeiter', war in der agrarisch geprägten Gesellschaft Nordvietnams kaum vertreten, da nur 7 % der Bevölkerung in Städten lebten.[47]

Im Jahr 1956 wurde vor dem Hintergrund dieser Ausgangssituation die ‚Zentrale Arbeiter- und Bauernwissensergänzungsschule' (kurz: Zentrale AB-Schule, Trường bổ túc văn hoá công nông) in Hanoi gegründet. Hintergrund für die Gründung war die Tatsache, dass nach der Unabhängigkeit die Zahl der Hochschulen und damit auch die Zahl der Studierenden deutlich zunahm, sich unter diesen aber zu wenig ‚Arbeiter und Bauern' befanden. Mit der Gründung der Zentralen AB-Schule verfolgte die Kommunistische Partei drei Ziele: „raising the number of workers and peasants in higher education, contributing to the training of well-educated cadres, and inserting political activists as students in higher educations".[48] Die Zahl der Studierenden an der Zentralen AB-Schule stieg kontinuierlich. Studierten dort im ersten Jahr noch 584 Personen, erhöhte sich diese Zahl bis Dezember 1960 auf 2020.[49] Ab Mitte 1959 wurden auch in den Provinzen ‚Arbeiter- und Bauernwissensergänzungsschulen' gegründet, die aber primär bis zu einem mittleren Schulabschluss und nur im Ausnahmefall bis zum Hochschulabschluss ausbildeten. Nach Gründung dieser Provinzschulen konzentrierte sich die Zentrale AB-Schule in Hanoi ganz auf die Studienvorbereitung. Nachdem diese AB-Schule in Folge des ersten Fünfjahresplans (1961) noch eine Steigerung der Studierendenzahlen erlebte, wurde sie im Jahre 1964 geschlossen. Die Gründe für die Schließung waren ähnlich wie in der Sowjetunion und der DDR: Die Leistungen der Studierenden waren eher unbefriedigend, die politische Einstellung entsprach nicht unbedingt den Vorstellungen der kommunistischen Partei und das inzwischen aufgebaute Bildungssystem vermochte erfolgreicher und kostengünstiger, Arbeiterkinder an die Universitäten zu bringen.

Trotz identischer Auswahlkriterien unterschieden sich die Studierenden der Zentralen AB-Schule und der Provinzschulen deutlich. Prinzipiell sollten diese Schulen ‚Arbeiter und Bauern' sowie deren Kinder erreichen, genauso aber Kinder von Unabhängigkeitskämpfer*innen. Die soziale Herkunft spielte kei-

45 Vgl. Kaiser 2019, S. 140.
46 Es wird geschätzt, dass 130.000–260.000 Personen den Norden verließen. Vgl. Asselin 2013, S. 18–20; Großheim 2013, S. 101–104.
47 Vgl. Thrift/Forbes 1986, S. 68, 87.
48 Kaiser 2019, S. 148.
49 Vgl. ebd., S. 154.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

ne Rolle, wenn die Personen aktiv am Befreiungskampf beteiligt waren – ausgenommen Personen, die eindeutig der ‚Ausbeuterklasse' zuzurechnen waren. Nach Gründung der Provinzschulen zielte die zentrale AB-Schule primär auf die Ausbildung von ‚Kadern' ab, d. h. auf Personen, die bereits auf einer unteren oder mittleren Ebene in Gesellschaft oder Armee Leistungsfunktionen übernahmen und als politisch loyal galten. Die soziale Zusammensetzung an der Zentralen AB-Schule kommt der Sozialstruktur Vietnams relativ nah, denn der Anteil der ‚Arbeiter' lag bei 3 % (1956), 8 % (1957) und 6,8 % (1958); der der ‚Bauern' bei ca. 70 %.[50] Die Absolvent*innen der Zentralen AB-Schule machten insgesamt ca. 15 % der Studierenden an den Hochschulen des Landes aus.[51] Der Anteil der so genannten ‚Arbeiterstudenten' lag bei den Absolvent*innen der Zentralen AB-Schule deutlich über dem an den Hochschulen. So waren 82 % aller an den Hochschulen studierenden ‚Bauernkinder' und 33 % aller ‚Arbeiterkinder' über die Zentrale AB-Schule an diese gekommen. Die Zentrale AB-Schule hat damit durchaus zur sozialen Umschichtung an den Hochschulen beigetragen, auch wenn es sich in absoluten Zahlen um keine allzu große Gruppe handelte.

Obwohl die Förderung von Frauen und von ethnischen Minderheitengruppen als explizites Ziel benannt und im Auswahlprozess berücksichtigt wurde, blieb der Anteil dieser Gruppen gering. Der Frauenanteil an der Zentralen AB-Schule lag zum Gründungszeitpunkt bei 5,8 % und stieg bis zum Jahr 1960 auf 16 % an. Damit waren Frauen im Vergleich zu ihrem Bevölkerungsanteil deutlich unterrepräsentiert. Der Frauenanteil an der Zentralen AB-Schule lag auch unter dem Frauenanteil an anderen weiterführenden Schulen des Landes,[52] sodass sich erneut das doppelte Rekrutierungsproblem nach sozialer Herkunft und nach Geschlecht zeigte. Auch die ethnischen Minderheiten waren deutlich unterrepräsentiert. Während ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung etwa bei 14,8 % lag,[53] lag er an der Zentralen AB-Schule nur bei 1–3 %. Dieser Befund war „most likely the result of the other selection criteria (preference given to cadres, and the required educational level) that took precedence over gender of ethnicity in the selection process".[54]

So lässt sich zusammenfassen, dass es in Vietnam – im Unterschied zur Sowjetunion und zur DDR – durchaus gelang, ‚Bauern' an die Zentrale AB-Schule und an die Universitäten zu bringen. Dies wurde nicht zuletzt dadurch mög-

50 Vgl. ebd., S. 180.

51 Der Anteil lag noch höher, denn viele der Absolvent*innen der Zentralen AB-Schule nahmen ein Studium im Ausland auf. Im Jahr 1961 waren dies 21,9 % aller Absolvent*innen. Vgl. Kaiser 2019, S. 192.

52 Vgl. Kaiser 2019, S. 182.

53 Vgl. Kahin 1972, S. 582.

54 Kaiser 2019, S. 182.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

lich, dass die soziale Gruppe der ‚Arbeiter' kaum zur Verfügung stand und sich die politischen Bemühungen daher notgedrungen intensiver auf die Förderung von Menschen aus der Bauernschaft richten mussten. Da bei dieser Bevölkerungsgruppe nur sehr selten die erforderlichen Bildungsvoraussetzungen vorhanden waren, erfolgte eine Modifikation der Idee der Arbeiterfakultät, indem die provinziellen AB-Schulen das Ziel der Vorbereitung auf ein Hochschulstudium (weitgehend) aufgaben und eine berufsqualifizierende Ausbildung auf mittlerem Qualifikationsniveau anboten. Die Zentrale AB-Schule, die als einzige Schule die ursprüngliche Arbeiterfakultät-Idee der Hochschulvorbereitung aufrechterhielt, erfasste demgegenüber in erster Linie ‚Kader', d. h. Personen, die hinsichtlich der sozialen Herkunft als ‚Arbeiter oder Bauern' klassifiziert wurden, aber im Zuge des Befreiungskampfes oder des Aufbaus des Landes bereits in mittlere Leitungsfunktionen aufgestiegen waren. Die Konzentration auf die Auswahlkriterien soziale Herkunft, eigene Berufstätigkeit und politische Loyalität führte auch an der Zentralen AB-Schule zur Schwierigkeit der Rekrutierung von Frauen und ethnischer Minoritäten. Im Unterschied zur DDR führte dies aber nicht zu einer Reduzierung des Frauenanteils an den Universitäten, sondern zu einer (geringfügigen) Steigerung, was vor allem durch den niedrigen Frauenanteil an den vietnamesischen Hochschulen begründet war.

3.2 Afrika: Das Beispiel Mosambik[55]

In Mosambik war die Ausgangslage noch schwieriger als in Vietnam, bestand doch – abgesehen von wenigen Missionsschulen – kaum ein öffentliches Bildungssystem.[56] Die 1962 in Maputo gegründete einzige Universität des Landes war primär den Nachkommen der portugiesischen Kolonialherren vorbehalten,[57] sodass zum Zeitpunkt der Unabhängigkeit nur 1–2 % der Studierenden schwarze Mosambikaner waren.[58] Die Bildungsfrage war deshalb von Anfang an zentral für die Befreiungsbewegung. In den befreiten Gebieten im Norden wurden noch vor Erlangung der Unabhängigkeit neue Bildungsinstitutionen gegründet. Nach der Erklärung der Unabhängigkeit verließ der Großteil der portugiesischen Bevölkerung das Land, wodurch ein massiver Fachkräftemangel entstand. Die Bildungsbemühungen der kommunistischen Partei (Frente para la Liebtacao de Mocambique, Mosambikanische Befreiungsfront, FRELIMO) verfolgten daher eine doppelte Zielstellung: erstens die Alphabetisierung und Grundbildung für die breite Bevölkerung und zwei-

55 Die Forschungen zur FACOTRAV wurden von Alexandra Piepiorka (2019) durchgeführt.
56 Vgl. Newitt 1995, S. 479–481.
57 Vgl. Mouzinho/Fry/Levey/Chilundo 2003, S. 7.
58 Vgl. Castiano 1997, S. 84.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

tens die Ausbildung der dringend benötigten Fachkräfte auf akademischem Niveau. Letzterem Vorhaben waren aufgrund der schlechten Vorbildung der Bevölkerung enge Grenzen gesetzt, insbesondere dann, wenn zusätzlich die soziale Herkunft berücksichtigt werden sollte. Mosambik orientierte sich in den ersten Jahren nach der Unabhängigkeit sehr stark am Bildungssystem der DDR,[59] wodurch sich etliche DDR-Bildungsexperten an der Universität Maputo befanden, die Einfluss auf die Entwicklung der Arbeiterfakultät nahmen. An der einzigen Universität des Landes in Maputo wurde 1983 eine Arbeiterfakultät unter der Bezeichnung ‚Faculdade para Antigos Combatentes e Trabalhadores de Vanguarda' (FACOTRAV, Fakultät für ehemalige Kämpfer und Arbeiter der Avantgarde) gegründet, die bis zur Verabschiedung des neuen Bildungsgesetzes (1992) existierte, welches das Ende des sozialistischen Entwicklungsweges beschloss. Anders als in der Sowjetunion oder in Vietnam wurden im Namen der Einrichtung die Befreiungskämpfer explizit adressiert, wobei der Anteil dieser Personengruppe in der Praxis nicht größer war als in Vietnam oder der Sowjetunion. Die FACOTRAV zielte bildungspolitisch darauf ab, dass die an ihr studierenden ‚Arbeiter' und ‚Kämpfer' nach dem Abschluss ein Hochschulstudium aufnehmen sollten. Entschieden sie sich dagegen oder hatten sie nicht die Kapazitäten dazu, sollten sie – besser qualifiziert – Leitungsfunktionen in den delegierenden Betrieben übernehmen können. Mit der neuen Fakultät wurden auch hochschulpolitische Ziele verbunden. So sollten ihre Studierenden als ‚dynamisierende Elemente' mit Klassenbewusstsein innerhalb der Universität wirken. Durch ihre Anbindung an die Universität als eigenständige Fakultät waren dafür – im Unterschied zu Vietnam – die institutionellen Voraussetzungen geschaffen.

Während in Vietnam umfangreiche und akribische Statistiken zur sozialen Herkunft der Studierenden existieren, war diese Frage in Mosambik eher nebensächlich. In vielen der mosambikanischen Dokumente wurde häufig nur von ‚Mosambikanern' gesprochen, worin sich das Grundverständnis widerspiegelt, dass alle (schwarzen) Mosambikaner*innen zu einer benachteiligten Gruppe gehörten. Während die Bildungsberater der DDR – nicht zuletzt aufgrund der Notwendigkeit, diese Daten an das Bildungsministerium der DDR übermitteln zu müssen – differenzierte Aufstellungen zur sozialen Zusammensetzung erstellten, spielte dies für die mosambikanische Seite kaum eine Rolle: Arbeits- oder Kampferfahrung und politische Zuverlässigkeit galten hier zumeist als ausreichendes Zulassungskriterium.[60] Obwohl somit die soziale Stellung und nicht die soziale Herkunft als Zulassungskriterium fungierte, existieren punktuelle Statistiken, die eine Aussage über die soziale Her-

59 Vgl. Tullner 1995.
60 Vgl. Piepiorka 2019, S. 275.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

kunft zu geben vermögen. So geht aus einer Statistik für das Jahr 1985 hervor, dass bezüglich der sozialen Herkunft ‚Arbeiter' (43 %) und ‚Bauern' (45 %) die Mehrzahl der Studierenden darstellten, wobei diese zumeist bereits im Zuge des Befreiungskampfes soziale Aufstiege erlebten. Nur 14,9 % der Studierenden waren auch zum Zeitpunkt der Studienaufnahme noch Arbeiter*innen. 53,7 % der Studierenden kamen aus ländlichen Gebieten, womit diese unterrepräsentiert waren, lebten doch in Mosambik ca. 80 % der Bevölkerung auf dem Land. Dass die Landbevölkerung weniger erreicht wurde, könnte an der schlechteren Vorbildung liegen, an Transportschwierigkeiten, aber auch am praktizierten Delegationsprinzip durch die Betriebe, die im industriell wenig entwickelten Norden des Landes kaum existierten. Die in der Landwirtschaft tätigen Personen wurden nur dann als ‚Werktätige' erfasst, wenn sie auf den Staatsfarmen (‚*aldeias comunais*') beschäftigt waren. Die Landbevölkerung wurde daher – im Unterschied zu Vietnam –schlechter erfasst. Das ist unter anderem darin begründet, dass aufgrund des 1977 beginnenden Bürgerkrieges die angedachte Option der Ausbreitung solcher Einrichtungen in das gesamte Land nicht mehr umsetzbar war.

Da die meisten Studierenden (64,2 %) aus den drei südlichen Provinzen kamen, wurden die Provinzen im Norden, die am aktivsten in den Befreiungskampf involviert waren, so gut wie gar nicht erreicht. Dies hatte langfristig auch Einfluss auf die Besetzung von Elitepositionen des Landes. Frauen stellten etwa 10 % der Teilnehmenden[61] und waren damit im Hinblick auf ihren Bevölkerungsanteil massiv unterrepräsentiert. Allerdings muss an dieser Stelle berücksichtigt werden, dass über die FACOTRAV primär Werktätige erfasst wurden und Frauen vor allem in der Subsistenzwirtschaft tätig waren. Ihr Anteil an der werktätigen Bevölkerung lag nur bei ca. 11,5 %.[62] Damit entsprach der Frauenanteil an der FACOTRAV fast dem Anteil an der werktätigen Bevölkerung.[63]

Obwohl die Parteimitgliedschaft mit etwa 50 % relativ hoch lag, lässt sich kaum ein hochschulpolitischer Einfluss der FACOTRAV nachweisen. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass nur ein relativ geringer Anteil der Studierenden (etwa ein Viertel) tatsächlich ein Universitätsstudium aufnahm.[64] Zum anderen wurden die Studierendenschaft und der Lehrkörper nach der Unabhängigkeit nahezu vollständig durch neue, i. d. R. politisch loyale Personen ersetzt. So wurde von Seiten der FRELIMO zwar die politische Einstellung der Universitätsangehörigen kritisiert; im Vergleich zu den hochschulpoliti-

61 Vgl. ebd., S. 302.

62 Eigene Berechnungen auf Basis von Bonate/Katto 2021, S. 11.

63 Berücksichtigt werden muss auch, dass die Frauen häufig in weniger qualifizierten Positionen tätig waren und entsprechend über eine schlechtere Ausgangsbildung verfügten.

64 Vgl. Piepiorka 2019, S. 306.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

schen Auseinandersetzungen, die in den etablierten Universitäten der DDR oder der Sowjetunion stattfanden, waren diese jedoch relativ unbedeutend. Zusammengefasst lässt sich einschätzen, dass die FACOTRAV in Mosambik eine primär berufsqualifizierende Funktion übernahm. Sie bildete vor allem Personen auf einem mittleren Qualifikationslevel aus, die nach dem Abschluss besser qualifiziert in Leitungsfunktionen in ihre Betriebe zurückkehrten. Den Zugang zu weiterführender universitärer Bildung erreichte nur ein kleiner Teil der Studierenden. Hinsichtlich der sozialen Herkunft kam der Großteil der Studierenden aus dem Kreis der ‚Arbeiter und Bauern'. Obwohl der Anteil der ‚Bauern' recht hoch war, blieb er trotzdem hinter dem Anteil in der Gesamtbevölkerung zurück. Es lässt sich einschätzen, dass die Studierenden an der FACOTRAV vor allem männliche Mosambikaner waren, die aus Städten der südlichen Provinzen kamen – die Landbevölkerung und Frauen waren hingegen unterrepräsentiert.

3.3 Der Transfer in neo-koloniale Ausgangskonstellationen: Das Beispiel Kuba[65]

Bei der Arbeiterfakultät in Kuba handelte es sich um eine Einrichtung, die in einer neo-kolonialen Ausgangssituation entstand, die auf der ökonomischen, politischen und sozialen Dominanz der USA basierte. Die im Jahr 1902 formal zur Republik erklärte Insel war Anfang der 1920er-Jahre in wirtschaftlicher Hinsicht beinahe vollständig von der Zuckerproduktion abhängig,[66] wobei ein Großteil des investierten Kapitals aus den USA stammte.[67] Auch die kubanische Regierungspolitik, einschließlich der Diktatur unter Batista ab 1952, war vom Einfluss der USA geprägt. Im Vergleich zu den postkolonialen Ländern existierte jedoch ein nationales Bildungssystem, wenngleich dieses sozial hoch selektiv war.[68] Im Vergleich zu anderen Ländern der Karibik war das Bildungssystem in Kuba besser entwickelt und die Analphabetenrate mit 21 %[69] niedriger. Grundbildung war zumindest im städtischen Bereich vorhanden und die weiterführenden Bildungsinstitutionen wurden von den oberen Sozialgruppen der einheimischen Bevölkerung besucht. Bei den nach der Revolution (1959) umzusetzenden Bildungsreformen ging es somit darum, die soziale Selektivität des bestehenden Bildungssystems zu reduzieren sowie die drei zu diesem Zeitpunkt bestehenden Universitäten politisch im Sinne der Kommunistischen Partei umzugestalten.

65 Die Forschungen zur FPOC in Kuba wurden von Tobias Kriele (2019) durchgeführt.
66 Vgl. Ritter 1974, S. 19.
67 Vgl. Blum 1992, S. 24.
68 Vgl. Carnoy 1990, S. 157.
69 Vgl. ebd. S. 176.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

Die Arbeiterfakultäten in Kuba, für die sich im Laufe der Zeit die einheitliche Bezeichnung ‚Facultad Preparatoria Obrera y Campesina' (Arbeiter-und Bauernvorbereitungsfakultät, FPOC) durchsetzte, wurden an den drei bestehenden Universitäten des Landes gegründet. Die erste Gründung erfolgte in Santa Clara (Februar 1962), die zweite ein Jahr später in Havanna (1963). Diese beiden Gründungen waren Teil hochschulpolitischer Auseinandersetzungen, gab es doch an diesen beiden Universitäten massive Vorbehalte gegenüber der sozialistischen Umgestaltung der Universitäten.[70] Das Kalkül war, die klassenmäßige Zusammensetzung der Studierendenschaft zu verändern, damit das weltanschauliche Kräfteverhältnis zu verschieben und so den Boden für weitere Reformen im Sinne der Revolutionsregierung zu bereiten. Man vermutete, dass die Aufnahme von ‚Arbeitern' und ‚Bauern' die prorevolutionären Positionen an der Hochschule erhöhen würde. Der Zugang dieser Gruppen zu den Hochschulen wurde somit als ein Hauptgegenstand der Hochschulreform verstanden. Die FPOC wurden dabei in drei Begründungszusammenhänge gebracht: die Schaffung einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik, die Erhöhung der Zahl der technischen Kader und die Erlangung der Hegemonie in den Hochschulen durch die Veränderung der sozialen Zusammensetzung der Studierendenschaft.[71] Frühzeitig wurden Zweigstellen der jeweiligen FPOC in größeren Provinzorten der industriellen Zonen des Umlandes gegründet, sodass diese Einrichtungen auch in ländlichen Gebieten breit genutzt werden konnten.

Parallel zu den FPOC existierte die Lenin-Spezialschule, die dem Industrieministerium unterstellt war. Im Unterschied zu den FPOC, die eine berufsbegleitende Ausbildung am Abend anboten, unterrichtete die Lenin-Spezialschule im Tagesbetrieb und stellte Stipendien und Internatsplätze zur Verfügung. Es existierten somit in Kuba zwei verschiedene Typen von Arbeiterfakultäten, nämlich zum einen die Lenin-Spezialschule, die als Eliteschule galt, und zum anderen das an die Universitäten angebundene FPOC-System, das auf Massenbildung ausgerichtet war. Diese Parallelstruktur existierte bis 1965, als die Lenin-Spezialschule schließlich in das FPOC-System integriert wurde. Auch wenn die ersten FPOC politisch intendiert waren, konnten sie kaum hochschulpolitischen Einfluss ausüben. Dies lag darin begründet, dass die Lenin-Spezialschule nicht an die Universität angegliedert war und die Studierenden der FPOC zwar formal Mitglieder der Universität waren, durch den ausschließlichen Abendunterricht und die zahlreichen Außenstellen aber kaum in Kontakt mit anderen Studierenden oder den Universitäten kamen. Die hoch-

70 Vgl. Kriele 2019, S. 215–221.
71 Vgl. Kriele 2019, S. 211.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

schulpolitische Funktion trat somit zugunsten der sozialpolitischen Funktion in den Hintergrund.

Als Zielgruppe der FPOC wurde die ‚Arbeiterklasse' bzw. die ‚Arbeiter' genannt. Dies wurde über die Gewerkschaftsmitgliedschaft erfasst. Die soziale Herkunft war damit keine relevante Kategorie, sondern lediglich die soziale Stellung. Es wurden nur Schüler*innen zugelassen, die ein von einer Gewerkschaft gefertigtes Gutachten über ihre „conscientious and revolutionary attitude"[72] vorlegen konnten. Über die Gruppe der ‚Arbeiter' hinaus wurden auch andere Personen angesprochen, wie Betriebsleiter*innen, selbstständige Kleinunternehmer*innen und Funktionär*innen der Massenorganisationen. Der Begriff des ‚Arbeiters' wurde demnach nicht im strengen Sinne als Klassifikation der sozialen Herkunft oder Stellung verwendet, sondern als normative Zugehörigkeit zu einem werktätigen ‚Volk' in Abgrenzung zur traditionell elitären Studierendenschaft.[73] Aufgrund der problematischen Datenlage können für die kubanischen Arbeiterfakultäten keine Angaben zur sozialen Herkunft der Studierenden getroffen werden. Allerdings lässt sich auf Basis der Branchenzugehörigkeit rekonstruieren, dass etwas mehr als zwei Drittel der Studierenden aus den (teil-)industriellen Sektoren stammten und ein Drittel aus nicht industriellen Branchen kam. Auch für die Kategorie der ‚Bauern' gilt, dass damit keine soziale Gruppe im sozialwissenschaftlichen Sinne erfasst wurde. In den Aufnahmebedingungen zur FPOC wurde die Mitgliedschaft im ‚Kleinbauernverband' zur Voraussetzung gemacht. Der Anteil lag allerdings fast bei null, womit dieser Personenkreis, der immerhin 57 % der Bevölkerung ausmachte,[74] sehr unterrepräsentiert war. In Kuba wurde zum damaligen Zeitpunkt keine Zuweisung ethnischer Zugehörigkeit getroffen, sodass diesbezüglich keine Aussagen möglich sind. Auch die Förderung von Frauen gehörte nicht zur ausdrücklichen Zielstellung der FPOC. Dennoch liegen vereinzelte Daten dazu vor. Frauen waren in der Schüler*innenschaft der FPOC in den 1960er-Jahren im Vergleich zu Männern unterrepräsentiert. Im akademischen Jahr 1964/65 betrug der Frauenanteil lediglich 13,6 %. Dieser niedrige Wert entsprach jedoch in etwa dem Anteil der Frauen an den Werktätigen Kubas,[75] der zum Zeitpunkt der Revolution bei 13,1 % lag und bis 1970 auf 18,5 % anstieg. Werktätige Frauen erfuhren bei der Aufnahme in die FPOC somit weder eine Benachteiligung noch eine gezielte Förderung. Ihre Unterrepräsentanz resultierte vielmehr aus der spezifischen Rekrutierungspraxis. Der Frauenanteil an den FPOC lag unterhalb von dem an den Universitäten. Während beispielsweise im Studienjahr 1965/66 der Frauenanteil an der Universität bei

72 Suchlicki 1969, S. 129
73 Vgl. Kriele 2019, S. 243.
74 Vgl. Farber 2011, S. 132.
75 Vgl. Kriele 2019, S. 247.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

38,8 % lag, betrug dieser an den FPOC lediglich 16,4 %.[76] Ähnlich wie in der DDR führte das FPOC-System zu einer Reduzierung des Frauenanteils an der Universität.
Auch wenn aufgrund fehlender sozialstruktureller Angaben keine Aussagen zur sozialen Umschichtung an der Universität gemacht werden können, kann doch davon ausgegangen werden, dass der Einfluss nicht allzu groß war. Aufgrund der als berufsbegleitend konzipierten FPOC war die Abschlussquote niedrig. An der Lenin-Schule, die dank besserer Bedingungen höhere Abschlussquoten aufwies, war die Zahl der Schülerinnen jedoch gering. Dort lernten vor allem besser vorgebildete Industriearbeiterinnen, die als ‚Werktätige' galten, bei denen aber unklar war, wie viele von ihnen tatsächlich aus einer ‚Arbeiter und Bauern'-Familie stammten.

4 Fazit

Welche zusammenfassenden Schlussfolgerungen lassen sich nun aus der Entwicklung der verschiedenen Arbeiterfakultäten in unterschiedlichen kulturellen und historischen Kontexten ziehen? Welche Rolle spielten diese Einrichtungen bezüglich der Reduzierung sozialer Ungleichheit?
Zunächst ist festzuhalten, dass die Arbeiterfakultäten – trotz ihrer unbestreitbaren politischen Funktionen – ein in der Bildungsgeschichte einmaliges Großexperiment zur Reduzierung sozialer Ungleichheit darstellten. Dieses Modell war charakteristisch für sozialistische Staaten oder solche, die einen „sozialistischen Entwicklungsweg" verfolgten. Ein solches Großexperiment wurde möglich durch die spezifischen Steuerungsmechanismen totalitärer Staaten, in denen bildungspolitische Kurswechsel vergleichsweise einfach umsetzbar waren. Ohne ein Plädoyer dafür vornehmen zu wollen, derartige (zentralistische) Steuerungsmechanismen zu übernehmen, da diese teilweise auch für demokratische Gesellschaften nicht akzeptable gewaltsame Elemente innehatten, kann an diesem Beispiel doch aufgezeigt werden, welche Effekte mit Hilfe gezielter bildungspolitischer Strategien möglich waren und welche Reproduktionen sozialer Ungleichheit sich trotz aller Förderung in diesen Staaten zeigten.
Auf den ersten Blick erscheinen die Befunde wenig überraschend: Trotz gezielter Förderung wurden in erster Linie männliche Industriearbeiter erreicht, während sich die Rekrutierung von Frauen, ‚Bauern' und ethnischen Minderheiten ungleich schwieriger gestaltete. Dies ist ein Befund, der oft für westlich-

76 Vgl. Kriele 2019, S. 246.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

demokratische Gesellschaften nachgewiesen wurde.[77] Die Unterrepräsentanz dieser Gruppen kann deshalb als ein kultur- und zeitübergreifendes Phänomen betrachtet werden. Daraus ergäbe sich die naheliegende und andernorts ausgeführte Schlussfolgerung: Auch mit maximal gegenprivilegierenden bildungspolitischen Strategien lassen sich die im Herkunftsmilieu entwickelten Prägungen[78] nur schwierig auflösen (vgl. für die DDR Miethe 2007).

Auf den zweiten Blick werden aber auch gegenläufige Befunde sichtbar. Am Beispiel Vietnam wird deutlich, dass es dort sehr wohl gelang, ‚Bauern' nahezu entsprechend ihrem Bevölkerungsanteil in das weiterführende Bildungssystem zu integrieren. Bezeichnenderweise wurde dies in einem Land möglich, in dem in Ermangelung einer ausreichenden Anzahl männlicher Industriearbeiter notwendigerweise auf diese Personengruppe zurückgreifen *musste*. Die spezielle Förderung dieser Personengruppe war weder ideologisch naheliegend[79] noch besonders erfolgversprechend, da die Vorbildung und habituelle Grundhaltung zu Bildung besonders schlecht war. Dieses Beispiel zeigt auf, dass die Förderung dieser Personengruppe sehr wohl möglich ist, so der politische Wille besteht und die entsprechenden, i. d.R. höheren ökonomischen und politischen Ressourcen zur Verfügung stehen.

Interessant für weiterführende Diskussionen ist die Rekrutierung von Frauen. In allen untersuchten Ländern konnte keine proportionale Chancengleichheit hergestellt werden, womit die Unterrepräsentanz von Frauen als ein kultur- und zeitübergreifendes Phänomen festgestellt werden kann. In Ländern mit einem entwickelten Hochschulsystem (Sowjetunion, DDR, Kuba) führte die Förderung der ‚Arbeiter' sogar zur Reduzierung des Frauenanteils, womit die intersektionale Verflechtung von sozialer Schicht und Geschlecht deutlich wird. Wird der Frauenanteil an den Arbeiterfakultäten allerdings im Verhältnis zum Anteil an der werktätigen Bevölkerung betrachtet, wird deutlich, dass die Arbeiterfakultäten diesen Frauenanteil in etwa zu rekrutieren vermochten bzw. dass der Frauenanteil teilweise sogar höher lag. Dies erscheint wenig erstaunlich, verlief die Rekrutierung zu den Arbeiterfakultäten doch primär über die Betriebe bzw. Arbeitsstellen. Die Integration von Frauen auf dem Arbeitsmarkt war daher eine wichtige Voraussetzung dafür, diese überhaupt für

77 Ich verzichte aufgrund des erforderlichen Umfangs auf einen differenzierten Literaturnachweis. Für prinzipielle Trends sei lediglich auf die seit Jahrzehnten durchgeführten Sozialerhebungen des Studierendenwerks verwiesen, in denen diese Zusammenhänge statistisch aufgezeigt wurden. www.studierendenwerke.de (abgerufen am 21.10.2025).

78 Vgl. Erklärungssätze der entscheidungstheoretischen (Boudon) und der reproduktionstheoretischen Ansätze (Bourdieu).

79 Vietnam orientierte sich an der Sowjetunion und den dortigen Interpretationen des Marxismus. Andere Interpretationen im asiatischen Raum wie die von Mao Tse-tung, nach der die Bauern zentral für den Aufbau des Sozialismus waren, waren demgegenüber (zumindest offiziell) wenig relevant.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

weiterführende Bildungswege erreichen zu können. Dies zum einen dadurch, dass sie an den Arbeitsstellen physisch anzutreffen waren; zum anderen aber auch durch das anregende Potenzial außerhäuslicher Arbeit.[80]

Die Untersuchung der Entwicklung der Arbeiterfakultäten über einen langen historischen Zeitraum ermöglicht, Veränderungen hinsichtlich der Freiheitsgrade für deren Gestaltung zu identifizieren. Während in der ersten Phase des Transfers noch eine starke Ausrichtung am sowjetischen Vorbild und an den dort entwickelten sozialstrukturellen Vorstellungen über die zu fördernde Klientel bestand, stellte sich dies in der zweiten Phase anders dar. In dieser Phase wurde das Modell der Arbeiterfakultät eigeninitiativ als Möglichkeit aufgegriffen, eigenständig weiterentwickelt und modifiziert. Die ursprüngliche Zielgruppe der ‚Arbeiter' und ‚Bauern' wurde weit ausgelegt – in Kuba etwa im Sinne des „arbeitenden Volkes" oder als nationale, nicht koloniale Bevölkerung. Im Zuge dieser Entwicklungen wandelten sich die Arbeiterfakultäten primär zu Einrichtungen zur Reduzierung sozialer Ungleichheit in einem umfassenden Sinne, während die in der ersten Phase noch deutlich erkennbare politische Funktionalisierung weitgehend in den Hintergrund trat. Ein solcher Befund weist in eine Interpretationsrichtung, wie sie im Kontext des Diskurses „Rethinking the Cold War"[81] in den letzten Jahren entwickelt wurde. Es ist eine Perspektive, welche die polaren Zuschreibungen zwischen Ost und West, zwischen Diktatur und Demokratie aufzulösen versucht und durch Identifikation kultureller und sozialer Aspekte Erweiterungen, wechselseitige Verflechtungen und Relativierungen erfassen möchte. Die hier vorgestellten Ergebnisse zeigen die Wichtigkeit eines solchen Perspektivwechsels auf, konnte doch aufgezeigt werden, dass die weltweite Ausbreitung der Bildungsidee der ‚Arbeiterfakultäten' keinesfalls auf eine zentralistische Steuerung in der Sowjetunion zurückging, sondern sich – vor allem in der zweiten Ausbreitungswelle – eigenständig entlang des Bedarfs und der Vorstellungen der jeweiligen Staaten entwickelte. Dadurch können polare Blockvorstellungen sowie vereinfachende, negative Zuschreibungen an das Leben und die Forschung in diesen Staaten relativiert werden. Dies eröffnet einen erweiterten Blick auf die breitere Debatte zur sozialen Ungleichheit, in welche die Befunde zu diesen Staaten einfließen sollten.

80 Auf dieses wies die proletarische Frauenbewegung schon sehr früh hin. Wie Clara Zetkin schrieb, wurde erst durch die „Umwandlung der Hausfrau als Sklavin der kleinen Einzelwirtschaft in die freie Berufstätigkeit der großen Gesellschaftswirtschaft" die Entwicklung eines „weiblichen Vollmenschen" (Zetkin 1920/1960, S. 277) möglich. Weniger metaphorisch ausgedrückt: Wenn der Schritt in die außerhäusliche Produktion bereits begangen wurde, entstand Interesse an Weiterbildung und mentale Zugangshürden wurden reduziert.

81 Z. B. Hunter 2010, Bönker 2022. Vgl. auch die Publikationen in der Buchreihe „Rethinking the Cold War" bei De Gruyter.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

Literatur

Alt, Robert (1978): Das Bildungsmonopol. Berlin.
Asselin, Pierre (2013): Hanoi's Road to the Vietnam War, 1954–1965. Berkeley.
Balzer, Harley D. (1987): Workers' Faculties and the Development of Science Cadres in the First Decade of Soviet Power. In: Blume, Stuart/Bunders, Joske/Leydesdorff, Loet/Whitley, Richard (Hrsg.): The Social Direction of the Public Sciences: Causes and Consequences of Co-Operation Between Scientists and Non-Scientific Groups. Dordrecht, S. 193–211.
Bonate, Liazzat/Katto, Jonna (2021): Women in Mozambique. Oxford Research Encyclopedias: African History. Oxford. https://oxfordre.com/africanhistory/display/10.1093/acrefore/9780190277734.001.0001/acrefore-9780190277734-e-526.
Bönker, Kirsten (2022): Den Kalten Krieg neu denken? Neue Studien zum Kalten Krieg. Rezensionsaufsatz in: Neue Politische Literatur 67, S. 168–204. https://doi.org/10.1007/s42520-022-00441-y.
Blum, Frank (1992): Die Geschichte der kubanischen KP von 1925–1962. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien.
Budde, Gunilla-Friederike (2003): Frauen der Intelligenz. Akademikerinnen in der DDR 1945 bis 1975. Göttingen.
Carnoy, Martin (1990): Educational Reform and Social Transformation in Cuba, 1959–1989. In: Carnoy, Martin/Samoff, Joel (Hrsg.): Education and Social Transition in the Third World. Princeton, S. 153–208.
Castiano, José P. (1997): Das Bildungssystem in Mosambik (1974–1996): Entwicklung, Probleme und Konsequenzen. Hamburg.
Farber, Samuel (2011): Cuba Since the Revolution of 1959: A Critical Assessment. Chicago.
Fitzpatrick, Sheila (1979): Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921–1934. Cambridge.
Grant, Nigel (1966): Schule und Erziehung in der Sowjetunion. Bern.
Großheim, Martin (2013): "1954 verlor der Vater seine Heimat, 1975 verlor der Sohn sein Vaterland": Teilung, Flucht und Wiedervereinigung in Vietnam. In: Hilger, Andreas/Von Wrochem, Oliver (Hrsg.): Die geteilte Nation: Nationale Verluste und Identitäten im 20. Jahrhundert. München, S. 97–114.
Hunter, Allen (1997): Introduction. The Limits of Vindicationist Scholarship. In: Allen Hunter and Thomas McComrick (Hrsg.) Rethinking the Cold War. Philadelphia.
Kaelble, Hartmut (1999): Der historische Vergleich: Eine Einführung zum 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main.
Kahin, George McTurnan (1972): Minorities in the Democratic Republic of Vietnam. In: Asian Survey, 12, H. 7, S. 580–599. https://www.jstor.org/stable/2642947.
Kaiser, Tim (2019): The Worker-Peasant Complementary Education School of the Democratic Republic of Vietnam, In: Miethe, Ingrid/ Kaiser, Tim/ Kriele, Tobias/ Piepiorka, Alexandra (Hrsg.): Globalization of an Educational Idea. The Workers' Faculties in Eastern Germany, Vietnam, Cuba and Mosambique. Berlin, Boston, S. 137–206.
Katunceva, N. M. (1966): Rol' rabočich fakul'tetov v formirovanii kadrov narodnoj intelligencii v SSSR. (Die Rolle der Arbeiterfakultäten bei der Herausbildung der Kader Volksintelligenz in der UdSSR). Moskau.
Kowalczuk, Ilko-Sascha (2003): Geist im Dienste der Macht. Hochschulpolitik in der SBZ/DDR 1945 bis 1961. Berlin.
Kriele, Tobias (2019): The Workers' Faculties in Cuba. In: Miethe, Ingrid/ Kaiser, Tim/ Kriele, Tobias/ Piepiorka, Alexandra (Hrsg.): Globalization of an Educational Idea. The Workers' Faculties in Eastern Germany, Vietnam, Cuba and Mosambique. Berlin, Boston, S. 207–260.
Mänicke-Gyöngyösi, Krisztina (1989): Geschlechterverhältnis, Modernisierung und neue Öffentlichkeit in der Sowjetunion. In: Feministische Studien, 7, H. 1, S. 54–70. https://dx.doi.org/10.1515/fs-1989-0105.
Marr, David G. (2003): A Passion for Modernity: Intellectuals and the Media. In: Van Luong, Hy (ed.): Postwar Vietnam: Dynamics of a transforming society. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publ., S. 257–295.

https://doi.org/10.25658/nmkh-5f36

McClelland, James C. (1978): Proletarianizing the Student Body: The Soviet Experience During the New Economic Policy. In: Past & Present, 80, S. 122–46. https://www.jstor.org/stable/650435.
Miethe, Ingrid (2007): Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR: Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik. Opladen, Farmington Hills.
Miethe, Ingrid (2022): Die Komintern als historischer Ausgangspunkt eines weltweiten sozialistischen Bildungsraums. In. Bildung und Erziehung 75(4), S. 364–379.
Miethe, Ingrid/ Kaiser, Tim/ Kriele, Tobias/ Piepiorka, Alexandra (Hrsg.) (2019): Globalization of an Educational Idea. The Workers' Faculties in Eastern Germany, Vietnam, Cuba and Mosambique. Berlin, Boston.
Miethe, Ingrid/ Weiss, Jane (2020): Socialist Educational Cooperation and the Global South. In: Miethe, Ingrid/ Weiss, Jane (Hrsg.) Socialist Educational Cooperation and the Global South. Berlin Berlin, Bern, Brüssel, New York, Oxford, Warschau, Wien, S. 7–25.
Mouzinho, Mário/Fry, Peter/Levey, Lizbeth A./Chilundo, Arlindo (2003): Higher Education in Mozambique. A Case Study. Maputo.
Müller, Klaus-Dieter/ Müller, Marianne (1953): „...stürmt die Festung Wissenschaft!" Die Sowjetisierung der mitteldeutschen Universitäten seit 1945. Berlin.
Newitt, Malyn D.D (1995): A History of Mozambique. Bloomington.
Piepiorka, Alexandra (2019): The Faculty for Former Combatants and Vanguard Workers in Mozambique. In: Miethe, Ingrid/ Kaiser, Tim/ Kriele, Tobias/ Piepiorka, Alexandra (Hrsg.): Globalization of an Educational Idea. The Workers' Faculties in Eastern Germany, Vietnam, Cuba and Mosambique. Berlin, Boston, S. 261–310.
Ritter, Archibald RöM. (1974): The Economic Development of Revolutionary Cuba: Strategy and Performance. New York.
Staatliche Zentralverwaltung für Statistik (Hrsg.) (1956): Statistisches Jahrbuch der Deutschen Demokratischen Republik 1955. Erster Jahrgang. Berlin.
https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DEHeft_mods_00143229.
Suchlicki, Jaime (1969): University Students and Revolution in Cuba, 1920–1968. Miami.
Tandler, Fredrika Morehouse (1955): The Workers' Faculty (Rabfak) System in the USSR. Dissertation. Columbia University.
Thrift, Nigel/Forbes, Dean (1986): The price of war: Urbanization in Vietnam 1954–85. London.
Tullner, Mathias (1995): Das Bildungssystem von Mosambik von der Unabhängigkeit bis zur Krise des SNE und seine Beziehungen zur DDR bis zu deren Ende. In ABP, Zeitschrift zur portugiesischsprachigen Welt, Heft 1, S. 114–132.
Woodside, Alexander (1983): The Triumphs and Failures of Mass Education in Vietnam. In: Pacific Affairs, 56, H. 3, S. 401–427.
Zetkin, Clara (1960): Richtlinien für die kommunistische Frauenbewegung (1920). In: Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hrsg.): Clara Zetkin. Ausgewählte Reden und Schriften, Bd. 2. Berlin, S. 260–289.

https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/AS3XUDEY

Autorin

Miethe, Ingrid, Prof. Dr.
https://orcid.org/0000-0001-7167-2742