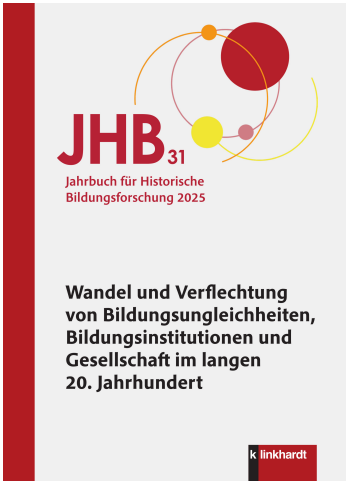
Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 31

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

Phillip Wagner

Demokratische Differenzierungen. Meritokratische Schulpolitik und ungleiche Umerziehung in der westdeutschen Nachkriegszeit (1945–1955)

DOI: 10.25658/a71m-em98



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.

Phillip Wagner

Demokratische Differenzierungen. Meritokratische Schulpolitik und ungleiche Umerziehung in der westdeutschen Nachkriegszeit (1945–1955)

Zusammenfassung

Der Beitrag setzt sich mit neueren Forschungen auseinander, die konstatieren, dass Schulen in der Nachkriegsdekade eine zentrale Rolle für die allmähliche schichtenübergreifende Ausbreitung demokratischer Denk- und Handlungsmuster spielten. Demgegenüber entwickelt der Beitrag am Beispiel von Nordrhein-Westfalen die These, dass Politik und Wissenschaft neben tendenziell egalitären auch meritokratische Umerziehungsinitiativen entwarfen, die in den Schulen ungeplant zu einer ungleichen Vorbereitung von sozialen Schichten sowie jungen Männern und Frauen auf die Demokratie führten.

Schlagworte: Demokratie, Schule, Meritokratie, Ungleichheit, Westdeutschland

Abstract

This article engages with recent studies which claim that schools played a central role for gradually disseminating democratic attitudes and ways of behaviour across all parts in West Germany's postwar decade. By contrast, this article uses the case of the West German state of North Rhine-Westphalia to argue that lawmakers and experts not only developed rather egalitarian but also meritocratic programmes of re-education, unintentionally culminating in schools unequally preparing for democratic citizenship along the lines of class and gender.

Keywords: Democracy, school, meritocracy, inequity, West Germany

https://doi.org/10.25658/a71m-em98

1 Einleitung

Wie egalitär Demokratie sein soll, ist umstritten. Gerade die Schulpolitik ist ein wichtiges Feld, auf dem diese Frage verhandelt wird, diskutiert doch hier eine breite Öffentlichkeit über die Formung der nachfolgenden Generation. Nicht alle rufen angesichts einer immer stärker werdenden politischen Polarisierung nach mehr demokratischer Bildung für die gesamte Jugend.[1] Einige Intellektuelle fordern gerade die Bildung einer demokratischen Leistungselite. Sie sehen in der meritokratischen Auslese der vermeintlich Begabtesten einen Grundpfeiler der freien Grundordnung, der durch identitätspolitische „Gleichmacherei" in Gefahr gerate.[2] Denn sie glauben, dass Demokratie sogar von Ungleichheit profitieren könne, wenn das meritokratische Prinzip die Führungspersönlichkeiten der liberalen Gesellschaftsordnung hervorbringt.[3]
Wie ist diese Vorstellung historisch entstanden? Um diese Frage zu beantworten, wirft der Beitrag einen neuen Blick auf die Debatte über Meritokratie, Demokratie und Schule im Nachkriegsjahrzehnt.[4] Das mag verwundern, weil gerade die neuere Forschung den tendenziell egalisierenden Charakter der Reformbemühungen im Schatten des Nationalsozialismus hervorhebt. Zwar scheiterte die US-amerikanische Besatzungsverwaltung mit ihrer egalitären Demokratisierungs- und Bildungspolitik kurzfristig am Widerstand von konservativen Landesregierungen, Lehrpersonen und Eltern. Sie habe aber dennoch gemeinsam mit deutschen Reformern und Reformerinnen eine Debatte angestoßen, die in den 1950er-Jahren dazu führte, dass das dreigliedrige Schulsystem westdeutsche Jugendliche quer durch die Schulformen zunehmend an die Demokratie heranführte.[5] Demgegenüber zeigt dieser Beitrag, dass Politik, Wissenschaft und Verwaltung nicht alleine egalitäre, sondern auch meritokratische Umerziehungsinitiativen anschoben, die zwischen den demokratischen Rollen verschiedener Leistungsniveaus differenzierten. In der schulischen politischen Bildung führten diese umstrittenen Maßnahmen jedoch nicht zu einer Durchsetzung des Leistungsprinzips. Vielmehr hatten sie eine verschiedenartige Vorbereitung von Heranwachsenden unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlichen Geschlechts zur Folge, womit sie zumindest in einigen Teilen Deutschlands eine ungleiche Demokratie zu konsolidieren halfen.

1 Zum Beispiel: Seimetz 2023, S. 82–105. Der Aufsatz gendert die Formen nicht konsequent, um zu zeigen, dass Männer und Frauen an den Debatten der Nachkriegszeit nicht gleichberechtigt teilnahmen.
2 Vgl. Sommer 2021.
3 Vgl. Oppermann 2024.
4 Die Vorgeschichte dieser Debatte wird dagegen nur gestreift. Vgl. dazu Otto 2019.
5 Vgl. Puaca 2009; Levsen 2019, S. 102–118.

https://doi.org/10.25658/a71m-em98

Der Aufsatz versteht Demokratie somit als ein historisch wandelbares Ordnungskonzept, das anschlussfähig an unterschiedliche Vorstellungen von Gleichheit und Ungleichheit ist. Demokratiekonzepte können von einem Egalitarismus geleitet sein, der nach der mehr oder minder umfassenden Gleichstellung der Menschen strebt. Ebenso können sie an die meritokratische Doktrin anknüpfen, wonach das vermeintlich neutrale Leistungsprinzip die soziale Rangordnung begründet. Ob dabei bestehende sozio-ökonomische Ungleichheiten konserviert werden, hängt davon ab, ob Leistung und Begabung als nativistisch und damit tendenziell unveränderbar oder als umweltbedingt und damit prinzipiell formbar begriffen werden.[6]

Darüber hinaus knüpft der Beitrag an die bildungs- und gesellschaftsgeschichtliche Forschung an, die sich zwar nicht mit den Auswirkungen der Leistungsauslese auf die Demokratie explizit beschäftigt hat, aber den Zusammenhang zwischen Meritokratie und Bildungsungleichheit in der frühen Bundesrepublik untersucht. Diese Studien zeigen, dass eine nativistische Vorstellung von Begabung überwiegend die westdeutsche Debatte im Schatten des Nationalsozialismus dominierte.[7] Während das Gymnasium als Stätte der Auslese einer Leistungselite verteidigt wurde, blieb die Volksschule die Bildungseinrichtung für die breite Masse. Trotz des Anspruchs einer vermeintlich rationalen Selektion blieben die höheren Schulen einer kleinen Gruppe von Jugendlichen überwiegend aus der Mittel- und Oberschicht vorbehalten. Demgegenüber nahmen die Volkschulen die Mehrzahl der Heranwachsenden aus Arbeiter- und Handwerkerfamilien auf.[8] Dies geschah in einer Zeit, die weiterhin von vielfältigen Ungleichheiten geprägt war. So verfeinerten sich während der 1950er-Jahre durch den Ausbau des Wohlfahrtsstaats die sozialen Unterschiede. Die starren Klassenformationen erodierten, wohingegen sich offenere Gesellschaftsschichten langsam ausdifferenzierten. Gleichzeitig blieben unterschiedliche Anforderungen an Männer und Frauen wirkmächtig. Vor allem Konservative wollten erneut die bürgerliche Geschlechterordnung etablieren, die den Mann auf die öffentliche und die Frau auf die private Sphäre festlegte.[9]

Auf den folgenden Seiten wird untersucht, welche Rolle meritokratische Bildungsprogramme dabei spielten, eine ungleiche Demokratie in der westdeutschen Nachkriegszeit zu festigen. Der Aufsatz fragt deswegen, wie aus den Bildungsprogrammen demokratische Differenzierungskategorien entstanden, die Jugendlichen spezifische Rollen in der freien Grundordnung zuteilten. In

6 Für Demokratie zwischen Egalitarismus und Meritokratie: Vgl. Carson 2007, S. 271–280; Mandler 2020, S. 4–6. Zu den Begabungsbegriffen: Rudloff 2014.

7 Vgl. Rudloff 2014; Kössler 2016, S. 118–122.

8 Vgl. Furck 1998; Gass-Bolm 2005. Differenzierend Wenk 2022, S. 77–79.

9 Vgl. Schildt 2007, S. 18–21, 31–33; Heinemann/Steber 2021.

https://doi.org/10.25658/a71m-em98

Anknüpfung an die Vorschläge der Historikerinnen Andrea Griesebner und Susanne Hehenberger wird gefragt, inwieweit Bildungsinitiativen aus Politik, Wissenschaft und Verwaltung „Unterschiede" zwischen den Heranwachsenden konstruierten, inwieweit sie diese mit „Bedeutung" aufluden und aus ihnen schließlich „Differenzen" erzeugten.[10] Nach welchen Kriterien differenzierten sie zwischen jugendlichen Gruppen? Schnitten sie ihre demokratischen Lehren auf diese konstruierten Gruppen zu? Wie eignete sich umgekehrt die junge Generation die Botschaften der Erwachsenen an? Der Beitrag geht diesen Fragen anhand des Gemeinschaftskundeunterrichts, der Schülermitverwaltungen und der Schülerzeitungen in der Volksschuloberstufe, Realschule, Gymnasium und Berufsschule nach. Dabei geht es nicht allein um die bundesdeutsche Debatte, sondern auch darum, die Praxis anhand des Beispiels von Nordrhein-Westfalen (NRW) zu beleuchten, wo eine katholisch und christdemokratisch geprägte Schulverwaltung zahlreiche politische Bildungsinitiativen anschob und trotz aller Kritik am individuellen Leistungsstreben ein auf Selektion ausgerichtetes dreigliedriges Schulsystem mit dem Gymnasium an der Spitze erneut aufbaute.[11]

Der Beitrag entfaltet sein Argument in drei Schritten. Kapitel 2 zeigt, dass nicht nur egalitäre, sondern ebenso meritokratische Demokratiebegriffe und Bildungsinitiativen quer durch die Besatzungsverwaltungen, Parteien und weltanschaulichen Lager nach 1945 diskutiert wurden. Am Beispiel von NRW verdeutlicht Teil 3, wie Politik und Verwaltung subtil zwischen den demokratischen Rollen verschiedener Leistungsgruppen differenzierten. Der vierte Abschnitt argumentiert, dass diese Politik zu einer Benachteiligung von Arbeiterjugendlichen und heranwachsenden Frauen führte, die jedoch auch eigensinnig auf diese Marginalisierung reagierten. Der Beitrag bezieht sich deswegen nicht nur auf Quellen, die von staatlichen Behörden oder Experten angefertigt wurden, wie etwa Fachbeiträge, Denkschriften und Schulaufsichtsprotokolle. Ebenso fußt er auf Hinterlassenschaften der Jugendlichen aus Unterrichtstunden, Schülermitverwaltungen und Schülerzeitungsredaktionen.

2 Egalitarismus oder Meritokratie?

Bildungs- und Demokratisierungsbestrebungen im Schatten von Nationalsozialismus und Massengewalt waren anschlussfähig an unterschiedliche Vorstellungen von individueller Gleichheit und Ungleichheit. Die US-amerikanische Besatzungsbehörde unterstützte vehement eine Politik aus dem Prinzip

10 Griesebner/Hehenberger 2013, S. 122.

11 Zuletzt Wenk 2022, S. 58–94. Verwaltungs- und ereignisgeschichtlich: Halbritter 1979; Pakschies 1984; Heumann 1989. Ideologiekritisch: Himmelstein 1986.

https://doi.org/10.25658/a71m-em98

des Egalitarismus. 1947 veröffentlichten die United States Education Mission to Germany und das Social Studies Committee eine geharnischte Kritik am deutschen Bildungssystem, das nicht nur dem Prinzip der Chancengleichheit widerspreche, sondern sogar zum Aufstieg von Autoritarismus und Nationalsozialismus beigetragen habe.[12] Deswegen sprachen sich die Kommissionen für die Einführung einer differenzierten Gesamtschule aus, in der alle Schülerinnen und Schüler die ersten sechs Jahre gemeinsam verbrachten und danach entweder auf eine weiterführende Stufe oder einen Berufsschulzweig wechselten. Ziel der Schule war es, eine demokratische „common culture"[13] zu stiften, weil Jungen und Mädchen aus unterschiedlichen sozialen Schichten gemeinsam Aufgaben bewältigen, sozialkundliche Inhalte thematisieren und kontrovers diskutieren lernen sollten.

Die US-amerikanische Besatzungsmacht hatte jedoch Probleme, diese Ideen in die Praxis umzusetzen. Da bereits Länderregierungen gegründet worden waren, konnte sie ihre Vorstellungen nicht von oben durchsetzen. Beispielsweise verwehrte sich die bayerische Regierung vehement gegen die US-amerikanische Einflussnahme. Trotzdem wurden die amerikanischen Vorschläge quer durch die politischen Milieus diskutiert. Der Bremer Senat führte 1949 eine sechsjährige Grundschule und vier sechsjährige Sekundarschulzweige ein, die Jungen und Mädchen gleichermaßen offenstanden. Der sozialdemokratische Senator Christian Paulmann erläuterte, von der Grundschule an sollten Kindern „Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt werden", die „nötig" seien, um die „demokratischen Rechte und Pflichten richtig zu erkennen und zu erfüllen."[14] Daneben fanden die US-amerikanischen Initiativen im liberalen Milieu des Südwestens ein Echo. Die von der liberalen DVP geführte Landesregierung in Württemberg-Baden zielte darauf, die gesamte Jugend des Landes demokratisch zu bilden. Der parteilose Kultusminister Theodor Bäuerle legte mehrere Pläne für eine Art Gesamtschule vor, die es ermöglichen sollte, die verschiedenen Talente der Heranwachsenden besser als bisher zu fördern. Im Kreis um Bäuerle wurde Otto Seitzer zu einem der wortmächtigsten Anwälte dafür, den Zugang zur demokratischen Bildung zu verbreitern und Gemeinschaftskunde aus dem Blickwinkel des „kleinen Mannes" zu konzeptionieren.[15] Demgegenüber unterstützte die Christdemokratie einen eigenen Egalitarismus, der danach strebte, die christlichen Voraussetzungen für die Demokratie quer durch die Gesellschaft zu festigen. Die Kirchen versuchten, ihr Deutungsmonopol über Bildung und Kultur nach den Verwerfungen des Nationalso-

12 Report of the United States Education Mission to Germany 1946, S. 19.
13 Ebd., S. 19. Vgl. auch Report of the United States Social Studies Committee to Germany, April 1947, S. 1–2, 12–14, IfZ, OMGUS, Shipment 5, Box 300–3, Folder 37.
14 Internationale Arbeitsgemeinschaft für Sozialkunde 1952, S. 13.
15 Seitzer 1949, S. 15. Vgl. dazu: Braun 2004; Wagner 2019, S. 279–281.

https://doi.org/10.25658/a71m-em98

zialismus wieder aufzurichten.[16] Deswegen protestierten sie gegen eine Vereinheitlichung der demokratischen Erziehung durch die Besatzungsmächte.[17] Zusammen mit der Christdemokratie lancierten sie eigenständige Initiativen für eine demokratische Schulpolitik. Denn sie waren in den westlichen Besatzungszonen wie auch sonst in Westeuropa neben der Sozialdemokratie einer der beiden Impulsgeber der demokratischen Nachkriegsdebatte.[18] Aus dem Glauben heraus, der Nationalsozialismus sei durch die Abkehr vom christlichen Humanismus entstanden, versuchten die Kirchen und die Christdemokratie, christliche Werte für die Fundierung der fragil erscheinenden Nachkriegsdemokratie in allen sozialen Schichten zu stärken. So beschloss die CDU 1946, dass das Ziel der Erziehung der „religiös-sittliche" Mensch sei, der „gute Sitte und Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Nächstenliebe und Treue vor seinem eigenen Gewissen zur Richtschnur seines Lebens" mache, da nur er „ein zur Mitverantwortung fähiges Glied des demokratischen Staates" sein könne.[19] Gleichzeitig engagierten sich einige CDU-Bildungspolitiker wie etwa der hessische Kultusminister Erwin Stein direkt für Gemeinschaftskunde und Schülermitverwaltungen.[20]

Diese konkurrierenden Egalitarismen prägten die Debatte um politische Bildung in den frühen 1950er-Jahren. Expertentagungen und die Kultusministerkonferenz forderten die Intensivierung der politischen Bildungsprogramme quer durch die Bevölkerungsgruppen.[21] Auch die großen Antipoden in der politischen Bildung, Theodor Wilhelm und Theodor Litt, vertraten trotz aller Unterschiede die Meinung, alle Teile der deutschen Jugend seien im gleichen Maße zur Demokratie zu erziehen.[22] Damit einher gingen zahlreiche Projekte von Politik, Öffentlichkeit und US-amerikanischer Schutzmacht, demokratische Partizipation in der breiteren Gesellschaft zu verstärken.[23]

Doch nicht alle strebten nach 1945 nach einer gleichmäßigen Ausweitung der demokratischen Erziehung. Ebenso versuchten alliierte und deutsche Kräfte, eine demokratische Bildungsreform aus dem Geiste der Meritokratie in Gang zu setzen. Die französische Besatzungsmacht wollte das deutsche Schulsystem so umgestalten, dass es effizient eine zukünftige demokratische Führungsschicht auswählen konnte. Dabei entwickelte sie ihre Vorschläge

16 Vgl. Moeller 1993; Ruff 2005.
17 Vgl. zusammenfassend Rosenzweig 1998, S. 159–183.
18 Vgl. Conway 2020, S. 162–198.
19 Berliner Tagung der Union. 15. bis 17. Juni 1946. Die Entschließungen 1946, S. 6.
20 Vgl. Zilien 1997, S. 111–215.
21 Internationale Arbeitsgemeinschaft für Sozialkunde 1952; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.6.1950, Nr. 560, in: Sammlung der Erklärungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland 1972.
22 Vgl. Oetinger 1951; Litt 1954.
23 Zum Beispiel: Latzin 2005; Verheyen 2010, S. 120–150; Forner 2014.

https://doi.org/10.25658/a71m-em98

für die Neuordnung des westdeutschen Schulsystems vor dem Hintergrund der französischen Reformdebatte, die darum kreiste, wie man durch Schulen und Universitäten die Nation einen und gleichzeitig nach dem Prinzip der Leistungsgerechtigkeit neu strukturieren könne. Gleichwohl konnte sich die französische Besatzungsmacht mit ihren radikalen Plänen nicht gegenüber den Länderregierungen, Kirchen und Lehrkräften durchsetzen, die auf einer konfessionellen Volksschule, dem klassischen Gymnasium und der getrennten Beschulung von Jungen und Mädchen bestanden.[24] Ähnliche Pläne für eine Umstrukturierung des Schulsystems kamen aus der britischen Besatzungszone. Der niedersächsische Kultusminister Adolf Grimme (SPD) wollte die Selektion einer demokratisch gesinnten Elite durch den Umbau des gesamten Schulsystems transparenter als bisher organisieren, aber scheiterte am Widerstand von Eltern, Lehrkräften, Hochschulrektoren und Geistlichen – nicht zuletzt, weil sich die britische Besatzungsmacht nicht in die Bildungsdebatte einmischte, obwohl in Großbritannien ähnliche meritokratische Bildungskonzepte wie in Frankreich diskutiert wurden.[25]

Die konservativen, katholischen und christdemokratischen Gegner einer Schulreform vertraten eine andere Vorstellung von demokratischer Meritokratie. Sie wollten ein Schulsystem mit einer Volksschule für die breite Masse und einem humanistischen Gymnasium für die talentierten Jugendlichen wieder aufrichten. Vor allem richteten sie ihr Augenmerk auf die Elitenbildung im Gymnasium. Die höhere Schule sollte strenge Maßstäbe für die Selektion des geeigneten Nachwuchses anlegen. Die Beschäftigung mit Christentum, Antike und Klassik hatte die deutsche Jugend gegen die Nivellierung der Kultur durch US-amerikanische Einflüsse und die Durchdringung der Gesellschaft mit moderner Technologie zu immunisieren und sie somit für die Übernahme von leitenden Aufgaben in der Gesellschaft zu befähigen. Demgegenüber sahen die Verteidiger des Gymnasialkanons eine Auseinandersetzung mit Politik oder gar Demokratie im Klassenraum als zweitrangig an.[26] Trotzdem prägten ihre Vorstellungen auch die Debatte in der politischen Bildung. So schlug der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, ein einflussreiches Beratungsgremium, einen Lehrplan vor, der für die Jüngeren eine eher soziale Erziehung vorsah, für die Älteren dagegen die Schulung der Urteilskraft.[27] Somit warb er in letzter Konsequenz dafür, die höchste Form des politischen Unterrichts insbesondere für die jungen Menschen auf der höheren Schule zu reservieren. Dazu kam, dass Schulverwaltung und Lehrperso-

24 Vgl. Zauner 1994, S. 78–151; Levsen 2019, S. 81–83.
25 Vgl. Bösch 1996; Phillips 2018, S. 206f.; Mandler 2020, S. 32–39.
26 Vgl. Kurig 2017; Wagner 2019, S. 291–293.
27 Gutachten zur Politischen Bildung und Erziehung, Bonn, 22.1.1955, in: Bohnenkamp/Dirks/Knab 1966, S. 830.

https://doi.org/10.25658/a71m-em98

nen quer durch Deutschland Schülerzeitungen und Schülermitverwaltungen vor allem in den Gymnasien förderten.[28]

Diese meritokratischen Vorstellungen gingen im Nachkriegsjahrzehnt Hand in Hand mit Vorurteilen über die demokratischen Fähigkeiten von Frauen. Vor allem konservative Familien- und Bildungspolitiker wollten nach den Verheerungen des Zweiten Weltkrieges die bürgerliche Geschlechterordnung wieder aufrichten, die auf einer dichotomen Gegenüberstellung vom aktiven und rationalen Mann sowie der passiven und emotionalen Frau beruhte. Damit einher gingen unterschiedliche Erwartungen an die demokratischen Handlungs- und Denkmuster von jungen Männern und Frauen. So glaubte man, dass Frauen eher für soziale Aufgaben, Männer dagegen für politische Führungsaufgaben fähig seien.[29]

Wortmächtige Unterstützung erfuhren die Proponenten einer meritokratischen Selektion durch die Begabungsforschung. Diese Forschung wollte durch eine Intensivierung die Auslese der Begabten in der Nachkriegsgesellschaft stützen, ja sogar demokratisieren. Der bereits im Nationalsozialismus erfolgreiche sozialbiologische Begabungsforscher Karl Valentin Müller produzierte beispielsweise für Grimme eine der ersten Studien zur Verteilung der Begabungen in der Gesellschaft, in der er die strenge Selektion der Talentierten als ein probates Mittel gegen totalitäres „Herdenmenschentum" pries.[30]

In der Praxis führte diese Forschung nicht zu einer Rationalisierung der Auslese. Vielmehr legitimierte diese Forschung den Ausschluss weiter Teile der Bevölkerung von der höheren Bildung. Zwar versuchten die Kultusministerien sukzessive, offensichtliche soziale Diskriminierungen zu verringern. Sie schafften das Schulgeld und die Abgaben für Lernmittel ab. Manchmal unterstützten sie bedürftige Familien, die ihr vermeintlich begabtes Kind auf die weiterführende Schule schicken wollten.[31] Jedoch tasteten sie das dreigliederige Schulsystem nicht an. Das hatte zur Folge, dass 1952 79 Prozent der Schülerinnen und Schüler der achten Klasse die Volksschule, aber nur sieben Prozent die Realschule und zwölf Prozent das Gymnasium besuchten. Obwohl sich die höheren Schulen vorsichtig und langsam öffneten, blieb die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft an den verschiedenen Schulformen ungleich. Kinder aus Familien von Bauern, Handwerkern sowie gelernten und ungelernten Fabrik- und Landarbeitern gingen überwiegend auf die Volksschule, wohingegen Kinder aus Familien von Beamten, Akademikern und Unternehmern mehrheitlich das Gymnasium besuchten. 1950/51 kamen nur 3,9 Prozent der Studierenden aus einer Arbeiterfamilie. Auch junge Frauen

28 Vgl. Gass-Bolm 2005, S. 118–125; Kabaum 2017, S. 18.
29 Vgl. Neumaier 2019, S. 312–326. Vgl. auch Gass-Bolm 2005, S. 144–153.
30 Zitiert nach Kössler 2016, S. 119. Zum Kontext: ebd., S. 118–120.
31 Gass-Bolm 2005, S. 130.

https://doi.org/10.25658/a71m-em98

und Heranwachsende aus katholischen Elternhäusern waren an den höheren Schulen unterrepräsentiert.[32]

3 Christlicher Egalitarismus und meritokratische Demokratie

Zwischen Rhein und Ruhr begannen die Debatten um eine demokratische Bildung in den Wirren der Nachkriegszeit. Große Teile des Ruhrgebiets und des Rheinlands lagen 1945 in Schutt und Asche. In den Ruinenstädten der Nachkriegszeit bestimmten Wohnungsnot, Mangel und Hunger das Leben der Menschen. Staatliche Strukturen waren fast vollständig zusammengebrochen. Nach der bedingungslosen Kapitulation versuchte die britische Besatzungsmacht, neue Verwaltungsstrukturen aufzubauen und die Versorgung der Bevölkerung zu sichern. Bereits seit dem Winter 1944 rekrutierte sie in den besetzten Gebieten politisch nicht belastete Politiker und Experten für die Kommunalverwaltungen. Nach 1945 schuf die Besatzungsbehörde aus Nordrhein, Westfalen und dem ehemaligen Herzogtum Lippe das neue Land Nordrhein-Westfalen trotz des Widerstands aus der westfälischen Politik.[33]
In dieser unsicheren Situation kamen aus der Politik Vorschläge für eine demokratische Bildungspolitik aus dem Prinzip der Gleichheit. Allen voran der aus der sozialistischen Einheitsschulbewegung der Weimarer Republik kommende stellvertretende Kultusminister Otto Koch (SPD) warb öffentlich dafür, die „Erziehung zu demokratischen Menschen" als „große volkspädagogische Aufgabe" zu betrachten.[34] Jedoch war Koch wegen seines religiösen Sozialismus in der eigenen Partei umstritten. In der Schulverwaltung stand ihm noch dazu eine einflussreiche Gruppe von katholischen Reformern gegenüber.[35] Trotzdem setzte er sich dafür ein, Jugendliche aus allen Teilen der Gesellschaft für die Demokratie zu gewinnen. Unter seiner Schirmherrschaft führte das Kultusministerium im August 1947 die Bürgerkunde in allen berufsbildenden Schulen ein, die die werktätige Jugend in die demokratische Kunst des Diskutierens einweisen sollte. Gleichzeitig forderte das Kultusministerium auch an berufsbildenden Schulen Schülerselbstverwaltung zur Befähigung der jungen Menschen zur Selbstbestimmung und zum öffentlichen Engagement.[36] Einen Monat später veröffentlichte das Ministerium Richtlinien für einen neuen Ge-

32 Vgl. für die Zahlen: Köhler/Lundgreen 2014, S. 71; Müller 1956, S. 7, 123f. Dazu: Furck 1998, S. 295–301; Schildt 2007, S. 60–63; Wenk 2022, S. 77–79.
33 Vgl. Mergel 2004, S. 291–293; Nonn 2009, S. 67–73.
34 Koch 1946/1962.
35 Vgl. Halbritter 1979, S. 67–75, 85–92; Himmelstein 1986, S. 110–130; Kranzdorf 2018, S. 221–233; Wenk 2022, S. 64–67.
36 Vgl. Erlass über die Bürgerkunde in allen berufsbildenden Schulen, 15.8.1947, in: Die politische Erziehung in den Berufs- und Fachschulen, o. D. (1953), LAV NRW R, NW 18, Nr. 182.

https://doi.org/10.25658/a71m-em98

schichtsunterricht an den Volks- und Mittelschulen, um der überwiegenden Mehrheit der Jugendlichen, die nicht auf das Gymnasium gingen, demokratische Denk- und Handlungsmuster nahezubringen. So forderte das Ministerium einen Unterricht, der alle Heranwachsenden ungeachtet ihrer Klasse und ihres Geschlechts zur demokratischen „Lebensform"[37] erziehen sollte, die sich durch Sachlichkeit, Toleranz, Engagement und Gemeinschaftssinn auszeichnet.

Doch die Reforminitiativen von Koch verliefen bald nach dem Amtsantritt der neuen Kultusministerin Christine Teusch (CDU) im Sande. Nicht nur verschleppten viele Lehrkräfte die Einführung des Geschichtslehrplans. Teusch berief noch dazu im März 1948 eine Landesschulkonferenz ein, auf der Intellektuelle, Hochschullehrer, Repräsentanten der verschiedenen Schulformen, Elternvertreter und Persönlichkeiten aus Gewerbe und Wirtschaft die Probleme der Schulreform studieren sollten. Gleichwohl sicherte die Kultusministerin, die ebenso wie ihre führenden Mitarbeiter aus der katholischen Schulreformbewegung kam, vor allem den Kirchen als auch der Gymnasialbewegung die entscheidenden Sitze im Gremium.[38]

Die Landesschulkonferenz empfahl schließlich eine Reform, die zwischen christlichem Egalitarismus und meritokratischem Demokratieverständnis oszillierte. Zwar sprachen sich die Autoren dafür aus, durch eine die verschiedenen Gesellschaftsgruppen überwölbende christliche Erziehung die Grundlagen für die Demokratie zu schaffen. Doch hielten sie ebenso daran fest, den Heranwachsenden nach Bildungseinrichtungen und Leistungsniveaus gestaffelte Verhaltenslehren zu vermitteln. Die Volksschule sollte zum Beispiel die Jugend mit „Kultur und Gemeinschaftsleben" in Berührung bringen, das Gymnasium Charakter und Gemeinschaftssinn der Heranwachsenden, die einmal in „öffentlicher, sozialer und staatsbürgerlicher Verantwortlichkeit" stehen würden, schulen und die Mädchenschule die „besondere Aufgabe der Frau in Familie, Beruf und öffentlichem Leben" fördern.[39]

Die an das Gutachten der Landesschulkonferenz anschließenden Programme gingen einen ähnlichen Weg. In Landesverfassung, Schulordnungsgesetz und zahlreichen Schulerlassen der frühen 1950er-Jahre formulierte das Kultusministerium ein allgemeines Bildungsziel aus dem Geist der christlichen Demokratie. Die Schulen sollten zur „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen" und zur „Bereitschaft zum sozialen Handeln (…) im Geiste der

37 Vgl. Richtlinien für den Geschichtsunterricht an der Volks- und Mittelschule, September 1947, S. 3, LAV NRW R, NW 18, Nr. 191.

38 Kritisch dazu: Gutachten zur Schulreform 1949.

39 Redaktionsausschuss der Landesschulkonferenz des Landes Nordrhein-Westfalen 1949, S. 10, 17, 20.

https://doi.org/10.25658/a71m-em98

Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit" erziehen.[40] Die Initiativen zur allgemeinen Ausweitung der politischen Bildung waren dabei Reaktionen auf die Systemkonkurrenz mit der DDR. Denn Ost-Berlin versuchte in den frühen 1950er-Jahren, durch Briefaktionen gezielt Jugendliche in NRW anzusprechen, was in Düsseldorf besorgt registriert wurde.[41]

Gleichzeitig favorisierte die Landesregierung eine nach dem vermeintlich objektiven Kriterium der Leistungsfähigkeit gestaffelte Förderung von demokratischen Denk- und Handlungsweisen. Sie differenzierte dabei scharf zwischen höherer und niederer Schulbildung. Bereits die unter der Ägide von Koch vorbereiteten, aber kurz nach dem Dienstantritt von Teusch veröffentlichten Richtlinien für die Erziehung zur Selbständigkeit bezogen sich allein auf die Aktivierung der Heranwachsenden an den höheren Schulen durch die Schülermitverwaltung.[42] Im Schatten der großen Kontroversen um die Wiedereinführung von Bekenntnisschulen versuchte die Landesregierung in den frühen 1950er-Jahren, eine demokratische Elitenbildung in den höheren Schulen zu fördern. Jetzt übernahmen Karl Arnold und die CDU das landespolitische Ruder in Düsseldorf, wohingegen die SPD mit ihren stärker egalitären Bildungskonzepten in die Opposition ging und Teuschs Kontrahent Koch in den Ruhestand eintrat.[43] Emil Figge, Rektor der Pädagogischen Akademie Dortmund, brachte 1951 diesen Trend auf den Punkt, als er die Erziehung eines neuen „Führertums in der Demokratie"[44] forderte. Der Leiter des Schulkollegiums Münster sekundierte, „wenigstens in der Elite unseres Volkes"[45] seien Freiheit und Verantwortungsbewusstsein zu stärken. Deswegen konzentrierten sich die Verantwortlichen auf die Förderung der Schülermitverwaltung an den Gymnasien. Denn sie begannen, Schülermitverwaltungskurse, die ursprünglich von dem durch die britische Besatzungsbehörde gegründeten Jugendhof Vlotho für Heranwachsende aller Schulformen geplant waren, ausschließlich für Oberschülerinnen und Oberschüler auszurichten.[46] Gleichzeitig stärkten sie die Rechte der Schülergremien insbesondere an den höheren Schulen. Trafen ihre Verordnungen zur Schüler-

40 Erstes Gesetz zur Ordnung des Schulwesens im Lande NRW, 8.4.1952, zitiert nach: Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1957, S. 10. Vgl. auch ebd., S. 39–44, 49f.

41 Vgl. nur Teusch an die Herren Regierungspräsidenten und an die Schulkollegien des Landes, 23.7.1954, LAV NRW OWL, D1, Nr. 2055.

42 Richtlinien betr. Erziehung zur Selbständigkeit und Verantwortlichkeit in der Höheren Schule, 19.1.1948, zitiert nach: Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1957, S. 45.

43 Vgl. Halbritter 1979, S. 74–84; Zehender 2014, S. 177–207.

44 Figge 1951, S. 31.

45 Korn, Adolf. Schülermitverantwortung und politische Erziehung, o. D. (1954), S. 2, LAV NRW W, Gymnasium Hagen, Nr. 97–99.

46 Vgl. nur Protokoll der Tagung „Schülermitverwaltung", Jugendhof Vlotho, 16.–18.12.1949, LAV NRW OWL, D1, Nr. 10344; Schulkollegium in Münster an die Herren Leiter / Frauen Leiterinnen der höheren Schulen unseres Arbeitsbereiches, 4.9.1950, LAV NRW W, Gymnasium Hagen, Nr. 97–99.

https://doi.org/10.25658/a71m-em98

mitwirkung 1952 prinzipiell auch auf Berufsschulen zu, waren sie dennoch ganz vom Gymnasium aus gedacht. Das Kultusministerium erlaubte gewählten Vertrauenspersonen aus den Klassen mit überwiegend über 16 Jahre alten Jugendlichen, mit beratender Stimme an der Versammlung der Eltern und Lehrkräfte teilzunehmen und dort auch Eingaben zu machen.[47] Der Jugendhof Vlotho lobte, dass Heranwachsende an der gymnasialen Oberstufe jetzt „ihre Anliegen (…) zu Gehör" bringen und „auf parlamentarischem Wege mit Eltern und Lehrern ins Gespräch" kommen können.[48]

Demgegenüber zielte das Kultusministerium darauf, an den anderen Schulen die Einordnung in die demokratische Gemeinschaft zu lehren. Freilich sollten die Volksschuloberstufen, Realschulen und Berufsschulen für eine verantwortungsbewusste Teilnahme am öffentlichen Leben vorbereiten, manchmal sogar auch Kritik und Mitsprache der Jugendlichen einüben.[49] Jedoch liefen die Richtlinien der Volkschule darauf hinaus, die Heranwachsenden „zu zuchtvoller Schulsitte" anzuleiten, so dass sie zu „verantwortlichen Glied[ern] der übergreifenden Lebensordnungen" würden.[50] Auch die Realschulen wollten „aus der Zufälligkeit des Klassenverbandes eine lebendige Gemeinschaft" formen, „die Voraussetzungen für die Schaffung besserer menschlicher Beziehungen jenseits der Schulgrenzen" ermöglichen und die Jugendlichen zu „Gemeinschaftsaufgaben" erziehen.[51] Schließlich wandelte das Kultusministerium die Richtlinien für die Berufsschule so um, dass dort vor allem die Einordnung in das Gemeinschaftsleben im Mittelpunkt stand.[52]

4 Meritokratie, Ausgrenzung und Eigenwille

Das Beispiel NRW verdeutlicht, dass eine vermeintlich nach Leistungsniveaus gestaffelte politische Bildung soziale Ungleichheiten in der Demokratie der frühen 1950er-Jahre festigte. Denn die Politik der NRW-Landesregierung privilegierte mehr oder minder deutlich Jugendliche aus der Mittel- und Oberschicht.

47 Vgl. Erste Verordnung zur Ausführung des Ersten Gesetzes zur Ordnung des Schulwesens im Lande Nordrhein-Westfalen betreffend die Mitwirkung der Erziehungsberechtigten an der Gestaltung des Schulwesens 1952, S. 157.

48 Wunderlich, Heinz. Schulgemeinde und Schülermitverwaltung, Blätter der Schülermitverwaltung, 12.12.1952, S. 7, LAV NRW OWL, D 9 Paderborn, Nr. 555.

49 Vgl. Richtlinien für die Gemeinschaftskunde in den Volksschulen, 8.3.1955, zitiert nach: Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1957, S. 12; Richtlinien für die politische Bildungs- und Erziehungsarbeit in den Berufsschulen und Rahmenlehrpläne für Bürgerkunde, 22.7.1955, zitiert nach: ebd., S. 35.

50 Richtlinien für die Gemeinschaftskunde in den Volksschulen, 8.3.1955, zitiert nach: ebd., S. 11. Vgl. dazu auch Wenk 2022, S. 120.

51 Die politische Bildung in den „Richtlinien für die Realschule" (1954), zitiert nach: ebd., S. 14, 15.

52 Richtlinien für die politische Bildungs- und Erziehungsarbeit in den Berufsschulen und Rahmenlehr-pläne für Bürgerkunde, 22.7.1955, zitiert nach ebd., S. 35.

https://doi.org/10.25658/a71m-em98

Zwar bekannte sich die Regierung in der Landesverfassung dazu, das Schulgeld abzuschaffen und die Lehrmittel kostenlos zu machen, verschleppte aber in den folgenden Jahren die Umsetzung dieser Direktive.[53] Kinder aus Beamten-, Unternehmer- und Akademikerfamilien gingen deswegen überwiegend auf das Gymnasium; jene aus städtischen und ländlichen Arbeiterfamilien dagegen vor allem auf Volks- und Berufsschulen.[54] Junge Menschen aus Arbeiterfamilien machten an Gymnasien lediglich eine kleine Minderheit aus. 1952 gingen 14 Prozent der Heranwachsenden in die achte Klasse einer höheren Schule, jedoch 79 Prozent auf die Volksschule und sieben Prozent auf die Realschule.[55] Die Berufsschule umfasste laut Kultusministerium 1955 80 bis 90 Prozent der werktätigen Jugend zwischen 14 und 18 Jahren.[56] Selbst bei aller Vorsicht gegenüber den zeitgenössischen Erhebungen verdeutlichen diese Zahlen, dass Heranwachsende aus verschiedenen sozialen Schichten unterschiedlichen Zugang zur schulischen politischen Bildung hatten. Junge Menschen aus den Ober- und Mittelschichten hatten eher die Chance, an einer gymnasialen Demokratiebildung zu partizipieren, die Verantwortung und Engagement fördern sollte. Demgegenüber war es wahrscheinlicher, dass Kinder aus den Unter- und Arbeiterschichten mit einer politischen Volks- und Berufsschulbildung in Berührung kamen, die auf Einordnung in die Gemeinschaft zielte.

Was bedeutet das konkret? Die vorliegenden Quellen legen den Schluss nahe, dass Jugendliche aus der Arbeiter- und Unterschicht relativ eingeschränkt zur Äußerung von eigenen Meinungen und vor allem zum Dienst an der Gemeinschaft erzogen wurden. Eine Ausnahme waren die wenigen Realschulen, in denen sich junge Menschen aus der Arbeiterschicht mit Politik auseinandersetzen, in Gespräch und Diskussion üben und Schülermitverwaltungen und sogar manchmal Schülergerichtshöfe wählen konnten, so wie etwa im ostwestfälischen Rheda.[57] Übereinstimmende Berichte deuten darauf hin, dass dagegen in die Volksschulen nur eingeschränkt demokratische Themen Eingang fanden. Zwar wurden vereinzelt an den niederen Schulen demokratisch konnotierte Unterrichtsformen und Schülerforen eingerichtet.[58] Doch solche Experimente blieben in den späten 1940er- und frühen 1950er-Jahren die Ausnahme. In den Volksschulen scheiterte fast vollständig der Gemeinschaftskundeunterricht.[59] Schülerinnen und Schüler

53 Vgl. Heumann 1989, S. 358–384.
54 Vgl. Müller 1956, S. 123f. Vgl. auch ebd., S. 45f., 77.
55 Vgl. Köhler/Lundgreen 2014, S. 71.
56 Vgl. Wingerath, Elisabeth. Die staatspolitische Bildung in den Berufsschulen, 13.1.1955, LAV NRW R, NW 18, Nr. 151.
57 Vgl. dazu nur Müller an Kultusminister, 8.1.1955, LAV NRW OWL, D1, Nr. 2055.
58 Vgl. Kurzes Protokoll der Tagung „Staatsbürgerliche Erziehung durch Schülermitverwaltung", Jugendhof Steinbach, 11.-17.5.1953, fol. 77–88, hier fol. 84, LAV NRW R, NW 19, Nr. 322.
59 Vgl. Regierungsbezirk Düsseldorf, Monthly Report – March 1948, 22.3.1948, TNA, FO 1050/1121; J. J. Welsch, Staatspolitische Bildung in der Volksschule, 13.1.1955, LAV NRW R, NW 18 Nr. 151.

https://doi.org/10.25658/a71m-em98

veröffentlichen dort auch vorerst keine eigenen Zeitungen.[60] Ebenfalls wurden an den Schulen überwiegend keine Schülermitverwaltungen eingerichtet, sondern die Heranwachsenden nur zu Hilfsarbeiten, so etwa zum Schülerlotsendienst, herangezogen.[61] Schließlich blieben die Volksschulen von Förderungsangeboten des Arbeitskreises für Schülermitverwaltung nach 1949 weitgehend ausgeschlossen.[62]

Einzelne Berichte zeigen ebenfalls, dass die arbeitenden Jugendlichen nur in wenigen Berufsschulen mit Demokratie in Kontakt kamen. Gewiss schrieben Besatzungsbehörde und Schulverwaltung über einzelne Berufsschulen, in denen Mitverwaltungsgremien für die Jugend entstanden und ein engagierter Bürgerkundeunterricht gegeben wurde.[63] Gleichzeitig deuten viele Hinweise darauf hin, dass an Berufsschulen Demokratie weder im Unterricht noch in der Schulkultur eine tragende Rolle spielte. So weigerten sich viele Lehrer aus fachlichen Gründen, Bürgerkunde zu lehren.[64] Dort, wo engagiertes Lehrpersonal das Fach unterrichtete, protestierten mitunter die Eltern gegen die vermeintliche Politisierung ihrer Kinder.[65] Ebenfalls deuten die verfügbaren Quellen darauf hin, dass an den Berufsschulen keine Schülerzeitungen publiziert wurden und Schülermitverwaltungen nur sehr zögerlich Fuß fassten.[66]

Das bedeutet natürlich nicht, dass die jungen Menschen an den Berufsschulen sich keine demokratischen Denk- und Handlungsmaximen aneigneten. Vielmehr versäumte es die Berufsschule, auf die politische Entwicklung der arbeitenden Jugend einzuwirken. Denn es waren vor allem die Arbeiterjugendlichen, die in den Berufsschulen dadurch auffielen, dass sie die Diskrepanz zwischen demokratischem Ideal und gesellschaftlicher Realität kritisierten. So klagten die politisch interessierten Jugendlichen an der Kreisberufsschule Detmold, dass sie sich nur bedingt in die Verwaltung der Schule einbringen konnten, da der

60 1952 wurde nur eine Schülerzeitung einer Volksschule genannt (Kurzes Protokoll der Tagung „Staatsbürgerliche Erziehung durch Schülermitverwaltung", Jugendhof Steinbach, 11.-17.5.1953, fol. 77–88, hier fol. 81, LAV NRW R, NW 19, NR. 322).

61 Vgl. Müller an Kultusminister, 8.1.1955, LAV NRW OWL, D1, Nr. 2055.

62 Vgl. Bericht über die Tagung „Schülermitverwaltung" auf dem Jugendhof Vlotho, 26.-30.9.1950, LAV NRW R, NW 42, Nr. 1125–1126.

63 Vgl. Monthly Report for Kreis Group Siegen, November – December 1947, 12.12.1947, TNA, FO 1050/1121; Niederschrift über die erste Besprechung über staatsbürgerliche Erziehung, Düsseldorf, 3.12.1951, S. 17f., LAV NRW R, NW 18 Nr. 284.

64 Vgl. Wingerath, Elisabeth. Die staatspolitische Bildung in den Schulen, 13.1.1955, LAV NRW R, NW 18, Nr. 151.

65 Vgl. ein Beispiel aus Aachen: Direktorin der Bildungsanstalt für Frauenberufe an Regierungspräsident Düsseldorf, 3.11.1953, LAV NRW R, NW 18, Nr. 182.

66 Vgl. Wunderlich, Heinz. Schülermitverwaltung in der Berufsschule, Blätter der Schülermitverwaltung, 18.1.1952, S. 15f., LAV NRW R, NW 19, Nr. 323; Kurzlehrgang „Politik und Schule" auf dem Jugendhof Vlotho, 2.-5.5.1952, S. 1, LAV NRW R, NW 19, Nr. 321; Kurzes Protokoll der Tagung „Staatsbürgerliche Erziehung durch Schülermitverwaltung", Jugendhof Steinbach, 11.-17.5.1953, fol. 77–88, hier fol. 3, LAV NRW R, NW 19, NR. 322.

https://doi.org/10.25658/a71m-em98

Unterricht lediglich an einem Tag in der Woche stattfand und ihr Gremium an diesem Tag überwiegend Ordnungsaufgaben übernahm.[67] Auch beobachtete eine Ministerialbeamtin das Entstehen einer kritischen Jugend in den Berufsschulklassen. Diese Heranwachsenden hätten die Erfahrung gemacht, „daß zwischen den sozialen und demokratischen Postulaten" und der eigenen „Arbeits- und Lebenswirklichkeit […] oft sehr große Gegensätze klaffen."[68] Darüber, in welchem Ausmaß diese kritische Jugend die Berufsschulen prägte, existiert kein Zahlenmaterial. Ebenso schweigen die Quellen über den Hintergrund dieser jungen Menschen. Jedoch ist davon auszugehen, dass sie entweder durch die katholischen oder die sozialistischen Jugendverbände mit Gesellschaftskritik in Kontakt gekommen waren. Denn zum einen bestand in den frühen 1950er-Jahren in NRW eine starke konfessionelle, vor allem katholische Vereinskultur, die an die katholische Jugendarbeit der Zwischenkriegszeit anknüpfte und durch Heimabende und Hobbyklubs den Heranwachsenden eine skeptische Grundhaltung gegenüber der sich langsam entwickelnden Konsumkultur vermittelte.[69] Zum anderen existierte die zahlenmäßig den konfessionellen Jugendverbänden unterlegene Arbeiterjugendbewegung der „Falken", die jedoch im Ruhrgebiet und in den Industriestädten am Rhein stark war. Sie veranstaltete in der Tradition der 1920er-Jahre sozialistische Zeltlager und machte sich als Kritikerin des politischen Kurses der Bundesrepublik und der sozialen Situation der arbeitenden Jugend einen Namen.[70]

Staatliche und gesellschaftliche Akteure marginalisierten mit ihren demokratischen Bildungsinitiativen nicht nur Jugendliche der Unter- und Arbeiterschicht, sondern auch junge Frauen. In NRW wurden Jungen und Mädchen nach 1945 außerhalb der Volksschulen weiterhin überwiegend getrennt voneinander unterrichtet – mit wichtigen Folgen für die politische Bildung. Zwar gab es Berufsschulen und Gymnasien für Mädchen, in denen politische Bildung, Mitverwaltungsgremien und eigene Zeitungen gepflegt wurden.[71] Doch deuten die Quellen darauf hin, dass Unterricht und Schülermitverwaltung junge Frauen viel stärker als junge Männer zum karitativen Dienst für die demokratische Gemeinschaft erziehen wollten. So wurden an Mädchengymnasien vor allem

67 Vgl. Kurzlehrgang „Politik und Schule" auf dem Jugendhof Vlotho, 2.-5.5.1952, S. 3, LAV NRW R, 19, Nr. 321.

68 Wingerath, Elisabeth. Die staatspolitische Bildung in den Schulen, 13.1.1955, S. 2, LAV NRW R, NW 18, Nr. 151.

69 Vgl. Ruff 2005, S. 15–120.

70 Vgl. „Bäckerlehre kein Mädchenpensionat" 1954; Wagner 1995, S. 146–149, 162, 169; Levsen 2019, S. 176–179; Daldrup/Uellenberg-van Dawen 2022, S. 39–47.

71 Vgl. Kurzlehrgang „Politik und Schule" auf dem Jugendhof Vlotho, 2.-5.5.1952, S. 3, LAV NRW R, NW 19, Nr. 321; Volksgemurmel zur SMV? Und Erwiderung zu diesem Artikel, Luisenschule 6 (1955), S. 4, BBF, Scripta Paedagogica. https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/DIG0001285/4/LOG_0001/.

https://doi.org/10.25658/a71m-em98

Mitverwaltungsorgane eingerichtet, die Ordnungsdienste wie die Übernahme von Patenschaften für jüngere Schülerinnen, kulturelle Aufgaben wie etwa die Organisation von Laienspielgruppen oder karitative Aufträge wie die Sammlung für Waisenkinder übernahmen.[72] Dagegen spielte die Artikulation eigener Positionen gegenüber der Schulleitung und der Kultusverwaltung, wie sie an einigen Jungengymnasien erprobt wurde, in den Mädchenschulen eine sehr viel geringere Rolle. Der Grund dafür ist darin zu sehen, dass viele Akteurinnen des Mädchenschulwesens die bürgerliche Geschlechterordnung verteidigten, in welcher die Wohltätigkeit, aber nicht die politische Teilhabe im engeren Sinne als primäre Aufgabe der Frau galt. So meinte eine Oberschulrätin beispielsweise, dass Frauen im Gegensatz zu Männern kein Interesse an grundsätzlichen Erläuterungen haben, sondern „nach unmittelbarem tätigen Einsatz"[73] streben würden. Umgekehrt lässt sich nicht sagen, dass die Bildungspolitik die überwiegend aus der Mittel- und Oberschicht kommenden Jungen an den Gymnasien einfach bevorzugte. Denn nur wenige Jugendliche wurden an diesen Schulen auf demokratische Teilhabe vorbereitet. Nur wenige Schulen führten Gegenwartskunde und Rechtskunde ein, generell lässt sich von einem Desinteresse vieler Lehrer gegenüber der politischen Bildung sprechen.[74] Lediglich ein Drittel der höheren Schulen hatte 1953 ein Schülermitverwaltungsgremium. Aufgrund der Initiativen des Jugendhauses Vlotho existierten jedoch mehr Schülermitverwaltungen in Lippe und Westfalen als im Rheinland. Zudem gab es nur wenige Schülerzeitungen an den höheren Schulen. Stets wurden die Gremien und Zeitungen nur von einer engagierten Minderheit getragen.[75]

Doch ebenso schufen die Verordnungen zusammengenommen einen Freiraum, den eine engagierte Minderheit an den höheren Schulen ausreizen konnte, um sich kritisch und engagiert in Schule und Gesellschaft einzubringen. Zwar prägte an den Gymnasien der Partnerschaftsgedanke die Aktivitäten von Schülermitverwaltung und Schülerzeitungen. Die Jugendgremien übernahmen vielfach Ordnungsaufgaben in der Schule, während die Nachwuchsredaktionen oft harmlose Schulberichte, Witzeseiten und Rätselecken publizierten und sich im

72 Vgl. Berichte der Schulen, Blätter der Schülermitverwaltung, 17.2.1951, S. 4, LAV NRW R, NW 19, Nr. 321.

73 Kurzlehrgang „Politik und Schule" auf dem Jugendhof Vlotho, 2.-5.5.1952, S. 2, LAV NRW R, NW 19, Nr. 321. Vgl. analog zur Volksschule: Wenk 2022, S. 197–228.

74 Vgl. nur Regierungsbezirk Düsseldorf, Monthly Report – March 1948, 22.3.1948, TNA, FO 1050/1121; Regierungspräsident an die Höheren Schulen des ehemaligen Landes Lippe, 8.1.1952, LAV NRW OWL, D 9, Nr. 304; Schulkollegium Münster an Herren Leiter – die Frauen Leiterinnen der höheren Schulen unseres Arbeitsbereichs, 4.7.1955, LAV NRW OWL, D 9 Paderborn, Nr. 555.

75 Vgl. nur Kurzes Protokoll der Tagung „Staatsbürgerliche Erziehung durch Schülermitverwaltung", Jugendhof Steinbach, 11.-17.5.1953, fol. 77–88, LAV NRW R, NW 19, Nr. 322.

https://doi.org/10.25658/a71m-em98

Sinne der Erwachsenen über Politik und Zeitgeschehen äußerten.[76] Ein Teil der Schülermitverwaltungen glaubte jedoch, über die Ordnungstätigkeiten hinaus die Gestaltung der Schule selbst in die Hand nehmen zu können. Dabei scheuten einige Heranwachsende nicht den Konflikt mit ihren Lehrern. So appellierte ein Dortmunder Oberstufenschüler nicht nur an die Mitschüler, sondern auch an die Lehrer, gemeinsam für die Ordnung des Schulhofs zu sorgen.[77] Eine Herzogenrather Schülerzeitung opponierte auch gegen die Degradierung der Schülermitverwaltung zu einem Ordnungsdienst und forderte mehr Rechte für ihr Gremium ein.[78] In anderen Schulen, so etwa in Lemgo oder in Essen, formierten sich die Schülermitverwaltungen als Parlamente, die mit dem Anspruch auftraten, Beschlüsse zu fassen und den Willen der Schülerschaft gegenüber den Lehrpersonen zu vertreten.[79] In diesem Zusammenhang nutzten Gymnasiasten die Schülerzeitungen, um Schule und Gesellschaft zu kritisieren. Zumindest einige Oberschüler prangerten konkrete Entscheidungen der Schulleitungen an, klagten über die allgemeine Schulkultur, warben für mehr Politik in der Schule oder lancierten sogar zeitkritische Debatten über die Modernität der Bundesrepublik.[80] Aufsehen erregten insbesondere die Jugendlichen, die offen die Bildungspolitik kritisierten und die Kultusverwaltung für die Stärkung der Schülermitverwaltungsrechte petitionierten.[81]

5 Fazit

Die Unterschiede in der politischen Bildung verdeutlichen, dass die verschiedenen Schulformen nicht dazu beitrugen, demokratische Denk- und Handlungsmuster gleichmäßig in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft zu

76 Vgl. Die Blaue Blume, 13.03.1949, LAV NRW W, Staatliches Aufbaugymnasium Friedrich Harkort-Schule, Herdecke, Nr. 171; Wiederaufrüstung, nichts für Leute mit Illusionen, Schülerruf 4 (1955), S. 4–6, BBF, Scripta Paedagogica. https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/DIG0006320/4/LOG_0001/.

77 Vgl. Harald Sträter, Ein offenes Wort, Der Ruf 2 (1955), o. S., LAV NRW W, P 101, Nr. 8760.

78 Vgl. Ein Primaner über Schülermitverwaltung 1951.

79 Vgl. Verfassung der Schülergemeinde der Engelbert-Kämpfer-Schule in Lemgo, 12.1.1948, fol. 169–174, LAV NRW R, NW 19, Nr. 321; Bericht über die Bezirkstagung der Schülermitverwaltung für das Nördliche Rheinland, Langenberg, 28.-30.3.1953, LAV NRW OWL, D 9 Detmold 1a, Nr. 1.

80 Zum Beispiel: Meck, meck meck; ich bin schlau und weiß alles, denn ich habe Beziehungen, Sleidanus 6 (1953), S. 6; Franz Severin, Eine Betrachtung über unser Schulleben, Die Oase 5/6 (1953), S. 6; Rolf Berger, Wo sollen wir unser politisches Interesse zeigen?, Omnibus 4 (1953), S. 7, BBF, Scripta Paedagogica; https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/DIG0006061/7/LOG_0001/. Rahden 2021.

81 Vgl. Arbeitskreis Schülermitverwaltung „Vlotho" an Teusch, 12.5.1952, zitiert nach Kurzlehrgang „Politik und Schule" auf dem Jugendhof Vlotho, 2.-5.5.1952, S. 4, LAV NRW R, NW 19, Nr. 321; Dieter Halle, Mitbürgerliche Verantwortung in der Schule: Tagung der Schülermitverwaltung der Lemgoer Oberschulen, 2.4.-4.4.1954, LAV NRW OWL, D 9 Detmold 1a, Nr. 1.

https://doi.org/10.25658/a71m-em98

verbreiten. Vielmehr zeigt sich am Beispiel von NRW, wie die bundesrepublikanische Nachkriegsdemokratie auf widersprüchliche Weise durch ungleiche Umerziehungsbestrebungen geformt wurde. Neben egalitären wurden meritokratische Demokratiebegriffe und Bildungsprogramme breit debattiert. Diese meritokratischen Initiativen differenzierten zwischen verschiedenen Leistungsniveaus und wiesen ihnen unterschiedliche Rollen in der Demokratie zu, selbst wenn ein christliches Demokratieverständnis, wie in NRW, für alle jungen Menschen gleichermaßen als Erziehungsziel formuliert wurde. In der ungleichen Nachkriegsdemokratie führten diese meritokratischen Programme zu sozialen Ausgrenzungsprozessen. Junge Menschen aus der Arbeiter- und Unterschicht lernten an Volks-, Real- und Berufsschulen vor allem Eingliederung und Gemeinschaftsgeist, junge Frauen in den Mädchenschulen überwiegend Dienst für die Gesellschaft, Heranwachsende aus der Mittel- und Oberschicht an den höheren Schulen jedoch eher Urteilskraft und Verantwortungsbewusstsein, selbst wenn hier ein politischer Fachunterricht oft nicht stattfand. Jedoch reagierten manche Schülerinnen und Schüler eigenwillig auf die staatlichen Bildungsprogramme: Einige Arbeiterjugendliche an den Berufsschulen hielten sich nicht mit ihrer Kritik an sozialer Ungleichheit zurück, und zumindest eine Minderheit der jungen Männer aus der Mittel- und Oberschicht reizte an den Gymnasien die Richtlinien für demokratische Bildung in ihrem Sinne aus und brachte sich kritisch und unangepasst in Schule und Gesellschaft ein. Somit verdeutlicht der Aufsatz am Beispiel von NRW, wie Schulpolitik und Unterrichtspraktiken eine ungleiche Nachkriegsdemokratie zu konsolidieren halfen, die gleichwohl immer umstritten blieb. Offen ist, inwieweit auch andere westdeutsche Länder eine meritokratische Demokratisierungs- und Bildungspolitik verfolgten und inwieweit sie dort die Praxis prägte. Forschung in dieser Richtung hätte das Potential, unser Wissen von den historischen Kontexten aktueller Debatten um Demokratie, Bildung und Ungleichheit weiter zu nuancieren.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

BBF (Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin).
IfZ (Institut für Zeitgeschichte, München).
LAV NRW OWL (Landesarchiv NRW, Abteilung Ostwestfalen-Lippe, Detmold).
LAV NRW R (Landesarchiv NRW, Abteilung Rheinland, Duisburg).
LAV NRW W (Landesarchiv NRW, Abteilung Westfalen, Münster).
TNA (The National Archives of the UK, London).

https://doi.org/10.25658/a71m-em98

Gedruckte Quellen

„Bäckerlehre kein Mädchenpensionat" (1954). In: Du und ich 3, S. 3.
Berliner Tagung der Union. 15. bis 17. Juni 1946. Die Entschließungen (1946): Berlin.
Bohnenkamp, Hans/Dirks, Walter/Knab, Doris (Hrsg.) (1966): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965. Stuttgart.
Ein Primaner über Schülermitverwaltung (1951). In: Freundliches Begegnen 1, S. 6.
Erste Verordnung zur Ausführung des Ersten Gesetzes zur Ordnung des Schulwesens im Lande Nordrhein-Westfalen betreffend die Mitwirkung der Erziehungsberechtigten an der Gestaltung des Schulwesens (1952). In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen 6, S. 155–156.
Figge, Emil (1951): Staatsbürger- und Gesellschaftskunde. Bonn.
Gutachten zur Schulreform (1949). In: Neue Deutsche Schule 1, S. 3–4.
Internationale Arbeitsgemeinschaft für Sozialkunde (Hrsg.) (1952): Die Politische Erziehung in der Schule (Gemeinschaftskunde – Sozialkunde). Berlin.
Koch, Otto (1962): Erziehung zum demokratischen Menschen (1946). In: Helling, Fritz/Kluthe, Walter (Hrsg.) (1962): Wege des Schulreformers Otto Koch 1912–1952. Nach autobiographischen Aufzeichnungen. Schwelm, S. 57.
Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1957): Politische Bildung in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Richtlinien, Leitsätze, Erlasse. Ratingen.
Litt, Theodor (1954): Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes. Bonn.
Müller, Karl V. (1956): Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft. Köln.
Oetinger, Friedrich (1951): Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe. Stuttgart.
Oppermann, Matthias (2024): Das meritokratische Prinzip. Ohne „natürliche Aristokratie" stirbt die Demokratie. In: Die Politische Meinung 585, S. 82–87.
Redaktionsausschuss der Landesschulkonferenz des Landes Nordrhein-Westfalen (1949): Gutachten zur Schulreform. o. O.
Report of the United States Education Mission to Germany (1946). Washington.
Sammlung der Erklärungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (1972). Neuwied.
Seimetz, Lennart-Elias (2023): Total überfordert, total kaputt, total wichtig. Wie Schule sein sollte und was Ihr dafür tun müsst. Bonn.
Seitzer, Otto (1949): Gemeinschaftskunde für 12–16 jährige Jungen und Mädchen. Stuttgart.
Sommer, Michael (2021): Das Elend der Gleichmacherei. In: Cicero Online, https://www.cicero.de/innenpolitik/identitaetspolitik-solon-gegen-die-gleichmacher-demokratie-meritokratie (17.10.2024).

Literatur

Bösch, Frank (1996): „Zum neubau des schulwesens." Die bildungspolitische Konzeption Adolf Grimmes. In: Die Deutsche Schule 88, S. 435–454.
Braun, Birgit (2004): Umerziehung in der amerikanischen Besatzungszone. Die Schul- und Bildungspolitik in Württemberg-Baden von 1945 bis 1949. Münster.
Carson, John (2007): The Measure of Merit: Talents, Intelligence, and Inequality in the French and American Republics, 1750–1940. Princeton.
Conway, Martin (2020): Western Europe's Democratic Age, 1945–1968. Princeton, NJ.
Daldrup, Maria/Uellenberg-van Dawen, Wolfgang (2022): Gegen Faschismus – für die Demokratie: Aspekte politischer Jugendarbeit in der Sozialistischen Jugend Deutschlands – Die Falken (1945–1959). In: Arbeit – Bewegung – Geschichte 21, S. 27–48.

https://doi.org/10.25658/a71m-em98

Forner, Sean A. (2014): German Intellectuals and the Challenge of Democratic Renewal. Culture and politics after 1945. Cambridge, UK.
Furck, Carl-Ludwig (1998): Das Schulsystem: Primarbereich – Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Gesamtschule. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI/1: 1945 bis zur Gegenwart: Bundesrepublik Deutschland. München, S. 282–356.
Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.
Griesebner, Andrea/Hehenberger, Susanne (2013): Intersektionalität. Ein brauchbares Konzept für die Geschichtswissenschaften? In: Kallenberg, Vera/Meyer, Jennifer/Müller, Johanna M. (Hrsg.) (2013): Intersectionality und Kritik: neue Perspektiven für alte Fragen. Wiesbaden, S. 105–124.
Halbritter, Maria (1979): Schulreformpolitik in der britischen Zone von 1945 bis 1949. Weinheim.
Heinemann, Isabel/Steber, Martina (2021): Geschlecht und Demokratie. Deutungskämpfe um die Ordnung der Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 69, S. 669–678.
Heumann, Günter (1989): Die Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens in Nordrhein-Westfalen–1958). Ein erziehungsgeschichtlicher Beitrag. Frankfurt a. Main.
Himmelstein, Klaus (1986): Kreuz statt Führerbild: zur Volksschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen 1945–1950. Frankfurt am Main.
Kabaum, Marcel (2017): Jugendkulturen und Mitgestaltung in westdeutschen Schulen der 1950er und 1960er Jahre. Schülerzeitungen als historische Quellen der Schul- und Jugendforschung. Phil. Diss. Humboldt-Universität zu Berlin.
Köhler, Helmut/Lundgreen, Peter (Hrsg.) (2014): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VII: Allgemeinbildende Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949–2010. Göttingen.
Kössler, Till (2016): Auf der Suche nach einem Ende der Dummheit. Begabung und Intelligenz in deutschen Bildungsdebatten seit 1900. In: Goschler, Constantin/Kössler, Till (Hrsg.): Vererbung oder Umwelt?: Ungleichheit zwischen Biologie und Gesellschaft seit 1945. Göttingen, S. 103–133.
Kranzdorf, Anna (2018): Ausleseinstrument, Denkschule und Muttersprache des Abendlandes: Debatten um den Lateinunterricht in Deutschland, 1920–1980. Berlin.
Kurig, Julia (2017): „Abendländische Bildung" gegen den „Geist der Technokratie". Zur Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Wissensformen und humanistischer Bildungskonzepte im pädagogischen Diskurs der frühen Nachkriegszeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 63, S. 16–33.
Latzin, Ellen (2005): Lernen von Amerika? Das US-Kulturaustauschprogramm für Bayern und seine Absolventen. Stuttgart.
Levsen, Sonja (2019): Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich, 1945–1975. Göttingen.
Mandler, Peter (2020): The Crisis of the Meritocracy. Britain's Transition to Mass Education since the Second World War. New York.
Mergel, Thomas (2004): Staatlichkeit und Landesbewusstsein. Politische Symbole und Staatsrepräsentation in Bayern und Nordrhein-Westfalen 1945 bis 1975. In: Schlemmer, Thomas/Woller, Hans (Hrsg.): Politik und Kultur im föderativen Staat 1949 bis 1973. München, S. 281–348.
Moeller, Robert G. (1993): Protecting Motherhood. Women and the Family in the Politics of Postwar West Germany. Berkeley.
Neumaier, Christopher (2019): Familie im 20. Jahrhundert. Konflikte um Ideale, Politiken und Praktiken. Berlin.
Nonn, Christoph (2009): Geschichte Nordrhein-Westfalens. München.

https://doi.org/10.25658/a71m-em98

Otto, Anne (2019): Neuer Staat – Neue Schüler*innen? Konzepte demokratischen Schüler*innen-Handelns in der frühen Weimarer Republik. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 25, S. 18–39.
Pakschies, Günter (1984): Umerziehung in der Britischen Zone 1945–1949. Untersuchungen zur britischen Re-education-Politik. Köln.
Phillips, David (2018): Educating the Germans. People and Policy in the British Zone of Germany, 1945–1949. London.
Puaca, Brian (2009): Learning Democracy. Education Reform in West Germany, 1945–1965. New York.
Rahden, Till v. (2021): Die Gummersbacher Schule. Hans Ulrich Wehler inszeniert eine Debatte. In: Zeitschrift für Ideengeschichte 15, S. 6–10.
Rosenzweig, Beate (1998): Erziehung zur Demokratie? Amerikanische Besatzungs- und Schulreformpolitik in Deutschland und Japan. Stuttgart.
Rudloff, Wilfried (2014): Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese. Die Entdeckung der sozialen Ungleichheit in der bundesdeutschen Bildungspolitik und die Konjunktur des „dynamischen Begabungsbegriffs" (1950 bis 1980). In: Archiv für Sozialgeschichte 54, S. 193–244.
Ruff, Mark Edward (2005): The Wayward Flock. Catholic Youth in Postwar West Germany, 1945–1965. Chapel Hill.
Schildt, Axel (2007): Die Sozialgeschichte der Bundesrepublik Deutschland bis 1989/90. München.
Verheyen, Nina (2010): Diskussionslust. Eine Kulturgeschichte des „besseren Arguments" in Westdeutschland. Göttingen.
Wagner, Beate (1995): Jugendliche Lebenswelten nach 1945. Sozialistische Jugendarbeit zwischen Selbstdeutung und Reeducation. Wiesbaden.
Wagner, Phillip (2019): Das Mitbürgerliche und das Staatsbürgerliche. Politische Bildung, Bürgerlichkeit und Demokratie im Westdeutschland der 1940er- und 1950er-Jahre. In: Hettling, Manfred/Pohle, Richard (Hrsg.): Bürgertum: Bilanzen, Perspektiven, Begriffe. Göttingen, S. 263–296.
Wenk, Sandra (2022): Hoffnung Hauptschule. Zur Geschichte eines vergessenen Gesellschaftsprojekts der Bildungsreformära 1957–1973. Göttingen.
Zauner, Stefan (1994): Erziehung und Kulturmission. Frankreichs Bildungspolitik in Deutschland 1945–1949. München.
Zehender, Kathrin (2014): Christine Teusch. Eine politische Biografie. Düsseldorf.
Zilien, Johann (1997): Politische Bildung in Hessen von 1945 bis 1965. Gestaltung und Entwicklung der politischen Bildung als schulpolitisches Instrument der sozialen Demokratisierung. Frankfurt a. Main.



https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/IGVPPIM8

Autor

Wagner, Phillip, Dr.
https://orcid.org/0009-0001-1752-7082

https://doi.org/10.25658/a71m-em98