

ERINNERUNGSKULTUREN
DER SOZIALEN DEMOKRATIE

BILDUNGSASPIRATION UND
-PARTIZIPATION VON ARBEITER-
KINDERN UND -JUGENDLICHEN
DER WEIMARER REPUBLIK

Arbeitspapier aus der Kommission „Erinnerungskulturen der sozialen Demokratie“

Franz-Josef Jelicich – Januar 2021



Zu dieser Publikation

Auf Initiative der Hans-Böckler-Stiftung untersucht die Kommission „Erinnerungskulturen der sozialen Demokratie“ von 2018 bis 2020, wie Gewerkschaften und andere Akteur_innen sozialer Demokratie ihre Geschichte erinnerten und erinnern. Darüber hinaus wird erforscht, inwiefern die Organisationen, Institutionen und Errungenschaften der sozialen Demokratie in den Erinnerungskulturen Deutschlands berücksichtigt wurden und werden. Die Reihe Arbeitspapiere aus der Kommission „Erinnerungskulturen der sozialen Demokratie“ veröffentlicht Zwischenergebnisse aus der Arbeit der Kommission.

© 2021 Hans-Böckler-Stiftung
Georg-Glock-Straße 18, 40474 Düsseldorf
www.boeckler.de

Alle Rechte vorbehalten.

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Inhalt

Bildungsungleichheit in der Weimarer Republik	4
Bildungsbenachteiligung von Arbeiterkindern	4
Strukturveränderungen im Schulsystem Weimars	6
Soziale Diskriminierung in der Schule	8
Exkurs: „Aufstieg durch Bildung“	11
Überfüllung der Hochschulen und Arbeitsmarkt für Akademiker	12
Arbeitermilieubezogene Bildungsangebote	14
„Bildungskarrieren“ von Arbeiterjugendlichen	15
Höhere Bildung im sozialdemokratischen Milieu – Willy Brandt	16
Der Gewerkschafter Adam Wolfram	17
Der Schlosser Paul Priebe	19
Restriktive Bildungsmöglichkeiten für Arbeitermädchen	20
Bildungsbiographien von Arbeiterkindern und -jugendlichen in den 1920er Jahren	21

Bildungsaspiration und -partizipation von Arbeiterkindern und -jugendlichen der Weimarer Republik

Die Diskrepanz von Bildungsaspiration und -partizipation im Erfahrungswissen von Arbeiterjugendlichen widerspiegeln die Aussagen einer angehenden Buchdruckerin in einem Berufsschulaufsatz Mitte der 1920er Jahre.

„Mein sehnlichster Wunsch wäre gewesen, eine Schneiderin zu werden. Aber leider hatten meine armen Eltern die nötigen Mittel nicht, mich dafür auszubilden. Sie hatten doch alle Tage zu kämpfen gehabt für das tägliche Brot, dies tat meinen Eltern sehr weh. Die Kapitalisten, die herrschenden Klassen können ihre Töchter und Söhne in die höhere Töchterschule und ins Gymnasium schicken, um sie ausbilden zu lassen. Aber der Arbeiter muß eben froh sein, sein tägliches Brot in Schweiß und schwerer Arbeit zu verdienen, mit hungerndem Magen anzuschieben und sein Dasein zu fristen.“¹

Das Erleben von sozialer Diskriminierung von Arbeiterjugendlichen in der Beteiligung an Bildung bezieht sich demnach nicht allein auf fehlende Chancengleichheit im Hinblick auf höhere Bildung, sondern auf Bildung generell. Der Bildungshistoriker Tenorth verallgemeinert diese und ähnliche Erfahrungen dahingehend, Arbeiterjugendliche hätten „wohl nie geglaubt . . . , daß dieses System [das Weimarer Schulsystem] gerecht war, auch wenn sie unterschiedlich darauf reagiert haben, mit Protest oder individuellem Aufstiegsstreben“².

Zu fragen bleibt allerdings, ob die Kontrastierung von ‚Protest‘ und ‚individuellem Aufstiegsstreben‘ hinreichend den Umgang Arbeiterjugendlicher in der Weimarer Republik zu beschreiben in der Lage ist, da weder verbandspolitisch in Arbeiterjugendorganisationen noch in den zeitgenössischen und auch erinnerten Bildungsbiographien systematisch und explizit die nur in Ansätzen gelungene Demokratisierung des Weimarer Bildungssystems als politische Gestaltungsaufgabe thematisiert wurde. Lässt sich dies mit einer spezifischen Generationserfahrung der zwischen 1918 und 1933 aufwachsenden Jugend, mit einer widersprüchlichen Bildungspolitik der Sozialdemokratie, mit einer Modernisierung von Sozialmilieus und einer damit einhergehenden Furcht vor deren Erosion, mit der krisenhaften Entwicklung des Arbeitsmarktes für Jugendliche und den damit eingeschränkten Verwertungsmöglichkeiten von Bildungskapital u. a. erklären?

¹ Zitiert nach Benninghaus, Christina (1999): Die anderen Jugendlichen. Arbeitermädchen in der Weimarer Republik. Frankfurt/Main, S. 177

² Tenorth, Heinz-Elmar (1985): Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918 - 1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven. Köln, S. 105

Bildungsungleichheit in der Weimarer Republik

Bildungsbenachteiligung von Arbeiterkindern

„Höhere“ Bildung als soziokulturelles Existenzmerkmal blieb für Arbeiterkinder in der Weimarer Republik weitgehend eine Leerstelle. Nur 5% der Schüler an höheren Schulen stammen 1931 aus Arbeiterfamilien³, wobei Arbeiterkinder zumeist nicht das prestigeträchtige Gymnasium sondern eher Oberrealschulen, Aufbauschulen und Real-/Mittelschulen besuchten. Für das Sommersemester 1930 ordnet eine Hochschulstatistik für das Deutsche Reich nur knapp 3% unter den 130.000 Studierenden der Arbeiterschaft zu.⁴ Der für Schule und Universitäten verantwortliche Kultusminister Preußens – C. H. Becker – kommentierte in der zweiten Hälfte der 1920er Jahre:

„Wenn man bedenkt, dass rund ein Drittel des Deutschen Volkes zur Industriearbeiterschaft gehört, dass aber nach der Statistik dieses Jahres [?, FJJ] nur 2,4 v.H. aller preussischen Universitätsstudenten Söhne von Industriearbeitern sind, nur 3,89 v.H. kleinerer Landwirte, so wird einem ohne weiteres einsichtig, dass der Geist unserer Hochschulen nicht den sozialen Geist des ganzen Volkes spiegeln kann. Es wird in Zukunft eine Aufgabe der Unterrichtsverwaltung sein, mit dafür zu sorgen, dass die Studentenschaft in ihrer engeren Zusammensetzung ein treueres Bild des Volkes ist, das mit seinen Steuern überhaupt die Möglichkeit schafft, den Riesenbau der Universitäten zu erhalten.“⁵

Schulische Bildungswege, die zum Hochschulstudium berechtigten, blieben für Arbeiterkinder seltene Ausnahme. Zentral für den Statuserhalt bzw. für den sozialen Aufstieg blieb/wurde über die Volksschulbildung hinaus die Berufsausbildung, die gegebenenfalls auch nach dem Erreichen der ‚Mittleren Reife‘ angestrebt wurde. So geht aus dem seit 1984 erhobenen Sozioökonomischen Panel hervor, dass von den knapp 1.500 Personen, die vor 1921 geboren wurden und die Angaben zur sozialen Herkunft (Bildung, Erwerbstätigkeit) des Vaters machten, sich 175 Kinder Facharbeitern und 117 un-/angelernten Arbeitern zuordneten. Die familiären Bildungsoptionen sahen nach Söhnen und Töchtern geschieden vor:⁶

³ Zymek, Bernd (1989): Schulen. In: Langewiesche, Dieter; Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München, S. 155–208, hier: S. 178

⁴ Tietgens, Wilhelm (1931): Die Arbeit der sozialistischen Studentenschaft. In: *Die Arbeit. Zeitschrift für Gewerkschaftspolitik und Wirtschaftskunde* 8 (8), S. 636–642, hier: S. 637; Titze, Hartmut (1989): Hochschulen. In: Langewiesche, Dieter; Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München, S. 209–240, hier: S. 222

⁵ Zitiert nach Tietgens 1931, S. 637

⁶ Tabellarische Angaben nach Benninghaus 1999, S. 169

	Besuch von Real- oder höherer Schule		Berufsausbildung (z.B. Lehre, Handelsschule)		Weder Schule noch Ausbildung	
	S	T	S	T	S	T
Facharbeiter	15,3%	12,6%	97,2%	49,5%	01,4%	48,5%
Un-/Angelernte	16,7%	04,8%	70,4%	28,6%	27,8%	71,4%

S=Söhne; T=Töchter

Nimmt man zum Vergleich die bildungsaffinen „Beamten/Angestellten“ (99) hinzu, zeigen sich folgende Zuordnungen:

Be- amte /Ang.	69,4%	60,4%	100%	75,5%	00,0%	13,2%
-------------------------------	-------	-------	------	-------	-------	-------

Trotz einer während 1918-1933 im Reich ausbleibenden gesetzlichen Regelung der Berufsausbildung galt es bei Facharbeitern als Standard, dass die Söhne eine qualifiziert gewerbliche (58%) oder kaufmännische (14%)⁷ Lehre absolvierten. Dies gilt erkennbar für Arbeitermädchen nicht, was u.a. mit der geschlechterungerechten Verteilung knapper materieller Ressourcen im Arbeiterhaushalt, mit patriarchalen Familienmustern oder auch mit dem erheblich geringeren Berufsausbildungsmarkt für Mädchen zusammenhing. Das nach der Volksschule keine Bildungsoption griff, kam fast nur noch statistisch signifikant für Jungen in Familien un-/angelernter Arbeiter vor, während für etwa 2/3 der Kinder (Söhne und Töchter) aus Beamten- und Angestelltenfamilien eine höhere Bildung vorgesehen war.

Soziale Mobilität durch Bildung entwickelte sich bei Arbeitern in einer lebensweltlich überschaubaren Perspektive, die Chancengleichheit zwar als Gerechtigkeitsanspruch in einem demokratisch zu gestaltenden Bildungssystem programmatisch einforderte, jedoch Bildungsungleichheit hinnahm, wofür u.a. eingeschränkte materielle Ressourcen (nur geringe Reallohnsteigerungen in der Stabilisierungsphase der WR), krisenhafte Entwicklung des Arbeitsmarktes (vor allem auch in der Weltwirtschaftskrise) sowie ‚konservatives‘ Bemühen, Erosionsprozesse im Sozialmilieu entgegenzuarbeiten, verantwortlich waren.

⁷ Ebd., S. 168

Strukturveränderungen im Schulsystem Weimars

Umfassend wird in der verfassungsgebenden Versammlung Weimars die Tür aufgestoßen, um ein demokratisches und partizipatives Bildungssystem auf den Weg zu bringen. Staatsbürgerkunde, die auf die Republik hin erzieht, wird obligatorisches Lehrfach der Schulen (Art. 148 (3)).⁸ „Und weit entschiedener als zuvor sollten die Schulen als institutionalisiertes Förderungssystem für den sozialen Aufstieg und die gerechte Verteilung von Lebenschancen wirken.“⁹

Mit dem Einstiegssatz des Artikels 146 – „Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten.“ – sollte perspektivisch die Durchlässigkeit des festgeschriebenen dreigliedrigen Schulsystems („Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf.“) zum Ausdruck gebracht werden. Die Dreigliedrigkeit folgt explizit nicht einem ständischen Gesellschaftsbild, vielmehr werden die „Mannigfaltigkeit der Lebensberufe“ sowie die ‚Begabung‘ der Schüler*innen begründend für die Schulstruktur angeführt, weshalb es dann in Bezug auf den Schulzugang heißt: „Für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlagen und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung ... seiner Eltern maßgebend.“ Die Unentgeltlichkeit von Unterricht und Lernen wird für die Volksschule festgelegt; des Weiteren sollen „Minderbemittelte“ Erziehungsbeihilfen durch die öffentliche Hand erhalten, „die zur Ausbildung auf mittleren und höheren Schulen für geeignet erachtet werden“ (Art. 146 (3)).

Die von der Sozialdemokratie nach 1918 mitvertretene bildungspolitische Forderung nach der Einheitsschule¹⁰ führte im April 1920 zum Reichsgrundschulgesetz, das eine vierjährige, für alle Schulkinder obligatorische Anfangsstufe in der allgemeinen Volksschule vorsah. Abgeschafft werden sollten damit die privaten Vorschulen für ‚gutbetuchte‘ künftige Gymnasiasten, was mit einer Grundschulübergangsquote von 95% zu höheren Bildungseinrichtungen im Jahre 1932 wirksam umgesetzt werden konnte. Mit diesem durchgreifenden „Akt staatlicher Egalisierung“ trug das Reichsgrundschulgesetz „zu einem erheblichen Teil die demokratische Legitimität des neuen Systems“¹¹ von Weimar mit.

⁸ Text nach <http://www.documentarchiv.de/wr/wrv.html> (Zugriff: 21.04.2019)

⁹ Wehler, Hans-Ulrich (2008): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 4. Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten: 1914-1949. 3. Aufl., München, S. 450

¹⁰ Siehe Wittwer, Wolfgang W. (1980): Die sozialdemokratische Schulpolitik in der Weimarer Republik. Ein Beitrag zur politischen Schulgeschichte im Reich und in Preußen. Berlin, S. 206ff.; Geißler, Gert (2013): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. 2., akt. u. erw. Aufl., Frankfurt am Main, S. 396

¹¹ Zymek 1989, S. 165

Die Aufgaben der Volksschullehrerschaft wurden aufgrund der gemeinsamen Beschulung aller Kinder und der starken ‚Selektionsfunktion‘ der Lehrer beim Schulübergang zu weiterführenden Schulen nach Klasse vier ebenfalls qualitativ neu bestimmt. Die höherwertigen pädagogischen Ansprüche sollten nunmehr den Schulabschluss des Abiturs voraussetzen. Ein Studium entweder im universitären Rahmen (z.B. Sachsen) oder in eigens geschaffenen Pädagogischen Akademien (Preußen) wurde Grundlage der Berufsausübung.¹²

Aus dem veränderten Zugang zum Volksschullehrerberuf als Abiturientenkarriere, die die vorwiegend in Kleinstädten und ländlichen Regionen gelegenen Präseminaranstalten und Studienlehrerseminare überflüssig machten, ergab sich – sozusagen als Schulersatz dafür – die Neueinrichtung eines neuen Typs höherer Bildung: die Aufbauschule. Charakteristisch für die Aufbauschule war, dass der Übergang zu ihr erst nach der 7. Volksschulklasse stattfand. Die Schule sollte damit das Übergangsalter von Kindern in schulisch unterversorgten ländlichen Regionen nach hinten verschieben, um eine ggf. notwendige internatsmäßige Unterbringung vom Alter her zu erleichtern. Von Vorteil war zudem, dass eine um drei Jahre geminderte Aufbringung von Schulgeld und Lehrmittelkosten für die Schulentscheidung von einkommensschwachen Familien in Betracht kam. Für den sozialdemokratischen Berliner Schulreformer Fritz Karsen ergab sich aus der Forderung einer breiten Durchsetzung dieses Schultyps über ländliche Regionen hinaus die Chance, dem Einheitsschulgedanken mit einer Selektion erst nach der siebten Volksschulklasse in neuer Weise Rechnung zu tragen, um den Übergang nicht nur von ‚Hochbegabten‘, sondern auch von normal Begabten in einem zum Abitur führenden Schulweg zu eröffnen. Im Vorwärts vertrat er 1922 die Auffassung: „Die Aufbauschule ist die höhere Schule, die das Proletariat braucht.“¹³

Mit seiner Wendung gegen eine nur zeitlich nachholende Auslese von Begabungsreserven („Hochbegabte“) wandte sich Karsen gegen konservative, mit dem Begabungsbegriff operierende gesellschaftspolitische Strategien, die den Anspruch auf gleichberechtigte Bildungsbeteiligung nicht-privilegierter Gruppen abzuwehren suchten.¹⁴ Obwohl im preußischen Landtag von der Sozialdemokratie unterstützt, gab es 1928 nur 102 Aufbauschulen mit etwa 13.000 Schülern. Begrenzt blieb sie wesentlich auf ländliche Räume (nur 13 in Städten), weil man im preußischen Kultusministerium befürchtete,

¹² Müller-Rolli, Sebastian (1989): Lehrer. In: Langewiesche, Dieter; Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München, S. 240–258, hier: S.241ff.

¹³ Karsen, Fritz: Neueste Schulreform, in: Vorwärts, 39 (1922), Ausg. 132, 18.03.1922

¹⁴ Siehe Kössler, Till (2018): Leistung, Begabung und Nation nach 1900. In: Reh, Sabine; Ricken, Norbert (Hg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden, S. 193–210, hier: S. 200f.

dass Kommunen „die Umwandlung grundständiger Oberschulen in Aufbauschulen betreiben könnten, weil diese geringere Kosten verursachten“¹⁵.

Eine reichseinheitliche gesetzliche Grundlage, um dem Verfassungsgebot einer bis zum 18. Lebensjahr reichenden Schulpflicht durch eine öffentlich (mit)finanzierte vierjährige ‚Fortbildungsschule‘ (nach der Reichsschulkonferenz ‚Berufsschule‘) nachzukommen, konnte bis 1933 nicht realisiert werden. Fiskalische Gründe und auch erhebliche Differenzen zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften verhinderten dies. Vornehmlich in Städten innerhalb von industriell und handwerklich strukturierten Räumen gab es durch die Zusammenarbeit von Ländern, Kommunen und Wirtschaft ein differenziertes Berufsschulangebot, mit dem eine ‚qualifizierte‘ Berufsausbildung ermöglicht wurde. Kontroversen um die Bezahlung der Schulzeit, die Wochenstundenzahl und zeitliche Platzierung von Unterricht sowie nicht zuletzt um die curricularen Anforderungen und damit verbundener Qualitätsansprüche an die Ausbildung des Lehrpersonals führten zu einer großen Unübersichtlichkeit. Noch unzureichender stellte sich die Lage auf dem Land dar. So verfügten „1931 ... nur rund 20% der preußischen Landkreise über Kreisberufsschulen“¹⁶. Völlig unzulänglich stellte sich für un- und angelernte Jugendliche die Situation dar, für die es keinen gesellschaftlichen Ausbildungsanspruch gab. Auch erhebliche Bereiche von Mädchenbeschäftigung in haushaltsnahen Bereichen oder einfachen kaufmännischen Tätigkeiten galten nicht als „Lehrberufe“.

Für Arbeiterkinder stellte sich die desolate Lage der Berufsschule als eine grundlegende Einschränkung ihrer präferierten Bildungsaspirationen heraus, war doch ein Bildungsweg, der den Besuch anschließender Fachschulen vorsah, extrem von der beruflichen Tätigkeit (Branche), dem lokalen Raum und von einer Beschäftigung über einen ‚Lehrvertrag‘ abhängig.

Soziale Diskriminierung in der Schule

Obwohl es mit der obligatorischen Grundschulpflicht zu einem quantitativen Ausbau von Volksschulen kam (1911=34.451; 1931=52.961) und auch die Volksschullehrerbeschäftigung trotz drastisch sinkender Schülerzahlen (1911=10,6; 1926=6,7; 1932=7,6 Mill.) mit rund 190.000 Lehrenden relativ stabil blieb, kam es zwar zu einer Senkung der Schüler-Lehrer-Relation

¹⁵ Wittwer 1980, S. 271

¹⁶ Pätzold, Günter (1989): Handwerkliche, industrielle und schulische Berufserziehung. In: Langewiesche, Dieter; Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München, S. 259–288, hier: S. 280.

(1911=55,02; 1929= 39,01),¹⁷ doch wurden – vor allem auf dem Lande – 1926 noch mehr als ein Drittel aller Schulen 1-kl. bis 3-kl. geführt. Knapp die Hälfte der Volksschulen verfügten über eine 8-kl. Unterrichtsorganisation, die hauptsächlich wieder in den Städten vorzufinden waren. Die mit dem Wechsel ‚guter‘ Schüler erwachsenden Qualitätseinschränkungen von Unterricht in der Volksschule ab der fünften Klasse führten nicht zuletzt dazu, dass insbesondere kleinbürgerliche Familien (Kinder von unteren und mittleren Beamten, Angestellten, Handwerkern und kleinen Landwirten) für ihre Kinder höhere Schulen vorsahen, deren Schülerschaft 1931 Statistiken des Reichsinnenministeriums zufolge zu knapp 60 % diesem Sozialmilieu entstammten, während der Anteil der Arbeiterkinder bei nur 6 % lag.¹⁸ Statussicherung und sozialer Aufstieg in den „neuen“ Mittelstand entwickelten eine erhebliche Sogwirkung in den Mittelschichtmilieus, sodass die höheren Lehranstalten – auch bedingt durch einen wesentlich gestiegenen Mädchenanteil aus dem Bürgertum – eine um 32 % gewachsene Schülerzahl zwischen 1911=604.700 und 1926=801.515 beschulten.

Bildungspolitische Aufmerksamkeit erzeugte dieses Wachstum der Schülerzahlen in höheren Schulen mit einer von bildungsbürgerlichen Kreisen initiierten Diskussion um eine Bildungsinflation (Überfüllungskrise), da die für das Bildungsbürgertum vormals exklusiven Bildungsgänge als in Erosion befindlich erachtet wurden.¹⁹ Aus sozialdemokratischer Sicht führte indessen der stark gestiegene Übergang nach der Grundschule in mittlere und höhere Bildungswege dazu, dass die Volksschule zur Restschule abgewertet wurde. Konsequenz war eine Negativauswahl der Schülerschaft mit der Tendenz einer negativen Homogenisierung des Unterrichts nach unten, wodurch Arbeiterkinder zusätzlich benachteiligt würden.²⁰

Soziale Diskriminierungen des Zugangs von Arbeiterkindern zu höheren Schulen ergaben sich aus den existenzbeeinträchtigenden Kostenbelastungen von Arbeiterhaushalten durch das aufzubringende Schulgeld (bis zu 300 RM pro Jahr), durch den Kauf von Lernmitteln, Fahrgeld etc., die absehbar langfristige Kosten über 6 – 9 Jahre bedeuteten. In großen, häufig sozialdemokratisch dominierten Städten wie Berlin, Hamburg, Lübeck, Leipzig gab

¹⁷ Wittwer 1980, S. 239

¹⁸ Reichsministerium des Innern (Hg.) (1933): Jahrbuch für das höhere Schulwesen. Statistischer Bericht über den Gesamtstand des höheren Schulwesens im Deutschen Reich. 1. Jg. (1931/32). Leipzig, S. 98ff.; s. a. Kaelble, Hartmut (1975): Chancenungleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland 1910-1960. In: Geschichte und Gesellschaft 1 (1), S. 121–149, hier: S. 140

¹⁹ Siehe u.a. Huerkamp, Claudia (1994): Weibliche Konkurrenz auf den akademischen Arbeitsmärkten. Zu einigen Ursachen und Hintergründen der bürgerlich-akademischen "Krise" in den 1920er Jahren. In: Tenfelde, Klaus; Wehler, Hans-Ulrich (Hg.): Wege zur Geschichte des Bürgertums. Vierzehn Beiträge. Göttingen, S. 273–288, hier: S. 274f.

²⁰ Wittwer 1980, S. 244. In Berlin, Hamburg und Sachsen wurde durch die Zusammenführung von Schülern in besonderen Aufbauklassen ein Weg für befähigte Schüler gesucht, ihnen Anschluss an weiterführende Schulwege zu eröffnen. Ebd.

es Freistellen, Zuschussregelungen zum Schulgeld und andere Erziehungsbeihilfen, die aber meist immer nur für das laufende Schuljahr gewährt wurden. Angesichts der durchgehend unsicheren ökonomischen Lebenssituation konnten solche Erziehungsbeihilfen nur eingeschränkt als Bildungsanreize in Arbeiterhaushalten wirksam werden, zumal die zur Schule gehenden Kinder als produktive Faktoren der materiellen Reproduktion der Arbeiterfamilie ausfielen.²¹

Sozial diskriminierend wirkte sich grundlegend die institutionelle Bindung der höheren Schule an mittelschichtspezifische Normen und Werte aus,

- die aufgrund ihres bildungsbürgerlichen Kanons Erfahrungen der Unterschichten nicht hinreichend aufzunehmen und kritisch-reflexiv bearbeitbar machte,
- die mit mittelschichtimpliziten Normen – z.B. der Dominanz der Sprachlichkeit des Lernprozesses – Unterricht gestaltete,
- die nach den von ihr favorisierten Werthaltungen, die langfristiges Planungsverhalten und individuelle Aufstiegsorientierung fordern, das Leistungsverhalten der Schüler beurteilte.²²

Bedingt durch die wenig reflektierte Mittelschichtdominanz im Weimarer Bildungssystem blieben lebensweltliche Benachteiligungen von Arbeiterkindern aus dem Fokus der Aufmerksamkeit und man selektierte scheinbar schichtenunspezifisch nach „Anlage und Neigung“. Wollten Arbeiterkinder an den höheren Schulen zurechtkommen, mussten sie individuelle Adaptions-/Anpassungsformen bzgl. der geltenden normativen Leistungserwartungen erfüllen, die sich sowohl auf intellektuelle als auch auf verhaltensbezogene Anforderungen erstreckten.

Der damit vielfach verbundene Prozess eines Cooling out im Hinblick auf die Studierfähigkeit eines Arbeiterstudenten wird in dem theoretischen Organ der freien Gewerkschaften „Die Arbeit“ wie folgt beschrieben:

„Der Arbeitersohn [!, FJJ], der ... durch die Aufbauschule oder durch eine neunjährige höhere Schule gegangen ist, ... bezieht die Hochschule ... *meist unmittelbar nach dem Abitur*. Seine wirtschaftliche Lage ist häufig nicht viel schlechter als die der aus dem Kleinbürgertum stammenden Studenten. Auch ist ihm der bürgerliche Student, der die Universität bevölkert, nicht fremd. Es ist der Schulkamerad von gestern. Oft unterscheidet sich auch die Zielsetzung, die diese Arbeiterkinder ihrem Studium geben, nicht von der klein- oder grossbürgerlicher Studenten. Wie für den Kleinbürger das Ziel ist, gesellschaftliche Positionen zu retten, so wollen diese Arbeiterkinder eine neue gesellschaftliche Position erringen. Man kann ihnen das nicht vorwerfen: vom Standpunkt der Arbeiterschaft ist es traurig, dass sie nur ihre gesellschaftliche

²¹ Siehe zur Kindheit in Arbeiterfamilien Peukert, Detlev J. K. (1987): Jugend zwischen Krieg und Krise. Lebenswelten von Arbeiterjungen in der Weimarer Republik. Köln, S. 57ff. Bezeichnend ist, dass Peukert auf die Bildungspartizipation von Arbeiterjungen am weiterführenden Schulsystem in seinem Buch gar nicht eingeht.

²² Siehe Tenorth 1985, S. 103

Position verbessern wollen, dass ihnen allzu oft der Wille fehlt, ihr auf der Hochschule erworbenes Wissen in den Dienst der Klasse zu stellen, der sie entstammen.“²³

Das Zitat widerspiegelt gängige Auffassungen, die im Arbeitermilieu aber auch bei bildungspolitisch aktiven Arbeitervertretern in Parteien und Gewerkschaften vertreten wurden. Die ‚begabtesten‘ Kinder aus der Arbeiterschaft entfremdeten sich in den durch das bürgerliche Bildungsmilieu geprägten höheren Schulen ihrer Klasse, was die politische Emanzipation hin zur sozialistischen Gesellschaft als gesellschaftspolitischen Anspruch in Gefahr brächte. In der Zeitschrift der Sozialistischen Arbeiterjugend Deutschlands (SAJ) „Der Führer“ hieß es 1926:

„Diese Jungen sollen nicht etwa aus der Arbeiterschaft entwurzelt werden, um dann zu jenen alles besser wissenden Hornbrillenproleten herabzusinken, sondern es muß das Bestreben bleiben, die Fühlung mit der Bewegung zu halten.“²⁴

Im Sinne einer sozialdemokratischen Milieupflege und -absicherung bemühte sich die SAJ auch selbst um die Mitgliedschaft höherer Schüler. Ferner wurden am Ende der Weimarer Republik einschlägige Organisationsversuche mit einem ‚Sozialistischen Schülerbund‘ bzw. einer ‚Sozialistischen Schüलगemeinschaft‘ sowie mit der ‚Sozialistischen Studentenschaft Deutschlands und Österreichs‘ gemacht, deren Organisationserfolge unter Arbeiterschülern und -studenten aber überschaubar blieben.

Exkurs: „Aufstieg durch Bildung“

In den späten 1950er und frühen 1960er Jahren vollzog sich in der bundesrepublikanischen SPD ein grundsätzlicher Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik, der sich in der Begrifflichkeit „Aufstieg durch Bildung“ manifestierte. Unter diesem Titel fand Ende August 1963 eine hochrangig besetzte kulturpolitische Konferenz der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands in Hamburg statt. Nach der programmatischen Neuorientierung von Godesberg 1959, die aus der Partei der Arbeiterklasse eine Volkspartei schaffen sollte, sah die Sozialdemokratie zum einen im Bildungsbereich ‚eine der großen Gemeinschaftsaufgaben‘, „die unserem Volk helfen soll, die Anforderungen und Bedrohungen der unaufhaltsamen Entwicklung zur technischen Zivilisation einer sozialen und sozialen Lebensordnung zu meistern.“²⁵ Der

²³ Böttcher, Martin (1932): Zur Problematik des Arbeiterstudenten. In: *Die Arbeit. Zeitschrift für Gewerkschaftspolitik und Wirtschaftskunde* 9 (2), S. 127–134, hier: S. 127

²⁴ Bothur, Gerd (1926): Bildungsaufgaben der Arbeiterjugend. In: *Der Führer. Monatsschrift für Führer und Helfer der Arbeiterjugendbewegung* 8 (8), 118–119, hier: S.119

²⁵ Erich Ollenhauer in seinem Vorwort zu: Sozialdemokratische Partei Deutschlands, Vorstand (Hg.) (1963): *Aufstieg durch Bildung. Dokumentation der Kulturpolitischen Konferenz der*

„Aufbau eines modernen Erziehungs- und Bildungswesens“²⁶ sollte dabei einerseits ökonomischen und gesellschaftlichen Notwendigkeiten durch verbesserte Leistungsfähigkeit Rechnung tragen, andererseits sollte Chancengleichheit für benachteiligte Sozialgruppen (Arbeiterkinder, Mädchen vom Land ...) durch eine verbesserte Bildungsorganisation und -struktur mit vermehrter Begabtenförderung realisiert werden.²⁷ In diesem Zusammenhang gelang dem mit Dahrendorf verbundenen Slogan „Bürgerrecht auf Bildung“²⁸ (1965) eine Verknüpfung der Forderungen nach Chancengleichheit und Demokratisierung der Bildung, die in der Folge – einhergehend mit nach Bundesländern unterschiedlichen Bildungsreformen – zu einem Bildungsklima führten, in dem Arbeiterkinder zunehmend an weiterführender Schulbildung partizipierten. Nicht zu vergessen sind allerdings auch die realen Nettozuwächse in den Haushaltseinkommen von Arbeiterfamilien und der aktive Abbau von materiellen und soziokulturellen Bildungsbarrieren, die zu einem sukzessiven Abbau von Bildungsbenachteiligungen insbesondere bei der mittleren Bildung für Arbeiterkinder in der Bundesrepublik führten. Dagegen haben sich zwar die Chancen auf eine höhere Bildung auch für Arbeiterkinder im Zuge der allgemeinen Bildungsexpansion erhöht (Fahrstuhleffekt), doch kann von Chancengleichheit in einem weiterhin stark von schichtspezifischer Selektivität geprägten Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland nicht gesprochen werden.²⁹

Überfüllung der Hochschulen und Arbeitsmarkt für Akademiker

Insbesondere bildungsbürgerliche Eliten führten am Ende der Weimarer Republik eine bildungskonservative Klage ob einer Überfüllung der Hochschulen, der kein aufnahmefähiger Arbeitsmarkt gegenüberstünde. Hintergrund

Sozialdemokratischen Partei Deutschlands am 29. und 30. August 1963 in Hamburg. Hannover, S. 7

²⁶ Ebd.

²⁷ Siehe Eichler, Willi (1963): Sozialdemokratische Bildungspolitik. In: Vorstand Sozialdemokratische Partei Deutschlands (Hg.): Aufstieg durch Bildung. Dokumentation der Kulturpolitischen Konferenz der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands am 29. und 30. August 1963 in Hamburg. Hannover, S. 13–40, hier: S. 26ff.

²⁸ Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Bramsche/Osnabrück.

²⁹ Siehe u. a. Wehler, Hans-Ulrich (2010): Bundesrepublik und DDR. 1949 - 1990. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung sowie Geißler, Rainer (2014): Bildungsexpansion und Bildungschancen | bpb. In: *Bundeszentrale für politische Bildung*, 16.12.2014. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/izpb/198031/bildungsexpansion-und-bildungschancen>, zuletzt geprüft am 29.07.2020.

war die Akademikerarbeitslosigkeit und das enorme Wachstum im Hochschulzugang während der Weimarer Republik (1911=73.219; 1930=132.090 Studierende). Das Studium wurde zum Konfliktraum um gesellschaftliche Positionierungen zwischen unterschiedlichen bürgerlichen Milieus und ihrer Parteien.

Sahen kritische Kommentatoren der Überfüllungsdiskussion aus der Sozialdemokratie gesellschaftliche Strukturveränderungen und eine zunehmende Verwissenschaftlichung von Arbeit als Grund für einen notwendigen Ausbau der Hochschulen, wurde doch auch hier Kritik an einer „Massenproduktion von Anwärtern auf das Hochschulstudium“ durch die höheren Schulen geäußert. Restriktiv wurde eine „Leistungskontrolle auf den Hochschulen ..., die nicht ausreichend befähigte Studierende von aussichtslosen Studien“ abhalten soll, befürwortet. Der Problematik hochschulinterner Selektionsmechanismen bewusst, stellt der Autor B. Gleitze aber die Bedingung, „dass der Aufstieg Begabter aus minderbemittelten, vor allem Arbeiterkreisen nicht unterbunden wird“³⁰. Erkennbar wird mit diesem restriktiven Beitrag zur Überfüllungsdebatte, dass das Klientel der freigewerkschaftlichen Bildungspolitik wegen geringer Repräsentanz an den Hochschulen als nicht betroffen gesehen wird.³¹

Nuanciert kommentierte L. Erdmann, Schriftleiter des ADGB-Organs „Die Arbeit“: „Die ungesunde Einseitigkeit des heutigen Bildungswesens, das den Absolventen der höheren Schulen ein Monopol auf die leitenden Stellungen im Staat gibt“³², sei für die Sogwirkung nach formalen Bildungszertifikaten verantwortlich.

Anerkennungsformen des gesellschaftlichen Aufstiegs aufgrund von beruflichen Leistungen über Berufsausbildung, Fachschulen etc. müssten demgegenüber an einer auf Arbeitsethos gründenden gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme anknüpfen und damit dem individuellen Konkurrenz- und Leistungsdenken gegenübergestellt werden. Doch vermochte auch der ADGB nicht, die wichtigste Voraussetzung für eine stärker dem Gemeinwohl verpflichtete gesellschaftliche Positionierung, ein Berufsbildungsgesetz zu verabschieden, nicht voranbringen.

³⁰ Gleitze, Bruno (1931): Das Problem der Hochschulüberfüllung. In: *Die Arbeit. Zeitschrift für Gewerkschaftspolitik und Wirtschaftskunde* 8 (9), S. 713–715, hier: 718

³¹ Siehe um zeitgenössischen sozialdemokratischen Diskurs darüber hinaus etwa Tietgens, Wilhelm (1932): Umbau der Hochschulen. In: *Sozialistische Monatshefte* 38 (12), S. 1017–1023; ferner Huerkamp 1994

³² Erdmann, Lothar (1930): Gewerkschaften und öffentliches Schulwesen. In: *Der Wegweiser für Schulverwaltung und Schulaufsicht. Zeitschrift des Landesverbandes der Schulräte Preußens* (6), S. 97–105, hier: S. 101.

Arbeitermilieubezogene Bildungsangebote

Sozialer Aufstieg nicht durch individuelle Leistungen in den Vordergrund stellende Bildungsangebote, sondern solidarische Verantwortung in einer sozialistisch zu transformierenden freiheitlichen Demokratie bestimmte den Kern von Bildungsarbeit der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung und ihrer Umfeldler.

Quereinsteigermodelle ins Studium für „durch ihre Leistungen bewährte Arbeiter“³³, die Stärkung der nach siebenjähriger Volksschulzeit einsetzenden neu etablierten Aufbauschule sowie die Entwicklung kultursozialistisch inspirierter reformpädagogischer Modelle ‚höherer Bildung‘ - wie der Karl-Marx-Schule (Fritz Karsen) in Berlin-Neukölln³⁴ – sollten Voraussetzungen für eine den Arbeiterkindern gemäße Partizipation an Bildung schaffen. Dem zur Seite standen an den Interessen der Funktionärsbildung der Arbeiterbewegung ausgerichtete öffentliche Bildungsangebote, die sich insbesondere in den arbeiterbildenden Akademien (Akademie der Arbeit, Wirtschaftsschulen)³⁵, den Heimvolkshochschulen (Walkemühle, Tinz, Dreißigacker, Sachsenburg ...) und Volkshochschulen (Jena- Jungarbeiterheim am Beuthenberg, Leipzig – Volkshochschulheim von G. Hermes) ausprägten.³⁶ Daneben traten ein weitverzweigtes örtliches, regionales und reichsweit von den Gewerkschaften (z.B. Bundesschule des ADGB in Bernau, Wirtschaftsschule des DMV in Bad Dürrenberg) und auch von der Sozialdemokratie organisiertes Bildungswesen, das vornehmlich der Funktionärsbildung diente.³⁷ Darüber hinaus suchte die Sozialistische Arbeiterjugend (SAJ) als ‚Hochschule des Proletariats‘ durch eine kultursozialistisch ausgerichtete ganzheitliche Erziehung und Bildung einen Beitrag für ein ‚erfüllteres Leben‘ (F. Walter) und als Vorbereitung auf eine sozialistische Gesellschaft zu leisten.³⁸

Die Vielzahl von unterschiedlichen Bildungsansätzen entsprachen einem Bedarf des sich mit der Revolution von 1918/19 neu konstituierenden demokratischen Gemeinwesens,

„daß sich im wachsenden Maße neben den staatlichen und kommunalen Funktionen, welche durch besonders vorgebildete Beamten wahrgenommen werden, andere nichtstaatliche, aber doch öffentliche Funktionen herausbilden, welche durch Personen wahrgenommen werden müssen, die in der Regel eine besonders systematische Ausbildung nicht besitzen. Hierher gehören alle Funktionäre der Arbeiter-

³³ Ebd., S. 100

³⁴ Siehe Radde, Gerd (1999): Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Erw. Neuausg. Frankfurt am Main.

³⁵ Reichling, Norbert (1983): Akademische Arbeiterbildung in der Weimarer Republik. Münster.

³⁶ Siehe Ciupke, Paul; Jelich, Franz-Josef (Hg.) (1996): Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte der Weimarer Republik. Essen.

³⁷ Siehe Olbrich, Josef (Hg.) (1977): Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. Konzeption und Praxis. Braunschweig.

³⁸ Siehe Behrens-Cobet 1996

Angestellten- und Beamtenbewegung, welche politische, wirtschaftliche oder soziale Aufgaben zu erfüllen haben“³⁹.

Soweit ein Zitat zur Begründung der „Idee einer Arbeiterakademie“ in Frankfurt am Main, die ein Bildungsinteresse aus dem Aufbau und Ausbau einer demokratisch verfassten und von ihren Bürgern getragenen Gesellschaft formulierte. Bildungsangebote, die sich in diesen Kontext stellten, konnten und sollten eine individuell bereichernde, Persönlichkeiten stärkende Bedeutung entfalten, waren aber letztlich in solidarischer Verantwortung für die Entwicklung einer demokratisch freiheitlichen Gesellschaft gedacht, womit sie sich in Opposition zu einem dem bürgerlichen Leistungsdenken verpflichteten utilitaristischen Bildungsbegriff wandten. Infolgedessen verzichtete man weitgehend auf Bildungszertifikate, die Ansprüche im Hinblick auf Statusverbesserungen qua Bildung innerhalb der Gliederungen der Organisationen der Arbeiterbewegung hätten zur Geltung bringen können. Formale Aufstiege eröffneten sich, waren aber nicht ‚einklagbar‘.

‚Bildungskarrieren‘ von Arbeiterjugendlichen

Bildungsaffine Arbeiterkinder und -jugendliche partizipierten mit unterschiedlichsten Zielsetzungen an den formalen und informellen Bildungsangeboten, die sich in der Weimarer Republik im Schulsystem, der Erwachsenenbildung und in den Bildungs- und Kultureinrichtungen der Arbeiterbewegung boten. Ob die Generation der zwischen 1900 und 1914/20 Geborenen, für deren prägende Generationserfahrung Peukert „die Berufsfindung auf einem heillos überfüllten Arbeitsmarkt, die Erfahrung ihrer sozialen Überflüssigkeit gerade in den Jahren der Entscheidung über ihre Lebenspläne“⁴⁰ sieht, auf diesem Hintergrund Bildung als Erfahrung erweiterter gesellschaftlicher Partizipation erinnert, wird zu untersuchen sein.

Befragt werden biografische Erinnerungen, inwieweit spezifische Teilhabebelegenheiten sich besonderen biografischen Umständen verdanken (‚Glück‘) oder ob auch gesellschaftliche Wandlungsprozesse

³⁹ Eine Arbeiter-Akademie in Frankfurt am Main. Denkschrift der soz. Fraktion der Stadtverordneten-Versammlung in Frankfurt am Main. 22. Januar 1920 (1966). In: Otto Antrick: Die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt a.M. Idee, Werden, Gestalt, S. 96–104, hier: S. 96

⁴⁰ Peukert, Detlev J. K. (1986): Alltagsleben und Generationserfahrungen von Jugendlichen in der Zwischenkriegszeit. In: Dowe, Dieter (Hg.): Jugendprotest und Generationenkonflikt in Europa im 20. Jahrhundert. Deutschland, England, Frankreich und Italien im Vergleich. Vorträge eines internationalen Symposiums des Instituts für Sozialgeschichte Braunschweig, Bonn und der Friedrich-Ebert-Stiftung, vom 17.-19. Juni 1985 in Braunschweig. Bonn, S. 139–150, S. 143

(Bildungssystem, Bildungsaspirationen im Arbeitermilieu ...) zu den ‚Aufstiegen der Tüchtigen‘ führten. Als Problem einer Erinnerungsgeschichte tritt das „zerrissene Leben“⁴¹ durch den NS hinzu, der Aufstiege insbesondere im Feld der organisierten Arbeiterbewegung abbrach aber auch ‚Karrieren‘ im Berufsleben vieler Arbeiter*innen eröffnete, womit sich zahlreiche Fragen bezüglich der Herstellung von konsistenten Lebensgeschichten im Nachkriegsdeutschland stellen.

Im Folgenden sollen drei unterschiedliche ‚Bildungskarrieren‘ als Fallgeschichten vorgestellt werden, mit denen exemplarisch Probleme von Bildungszugängen und ihrer individuellen Verarbeitung durch Arbeiterkinder/jugendliche beschrieben werden. Die beiden ersten Fälle – Willy Brandt und Adam Wolfram – basieren auf Autobiographien, die in ihren „Lebenskonstruktionen“⁴² individuell durchgesetzte Bildungsprozesse als substantielle Voraussetzungen ihrer politischen bzw. gewerkschaftlichen ‚Karrieren‘ sehen. Der dritte Fall hingegen beruht auf einer interviewbasierten Auseinandersetzung mit Jugendlichen aus der Weimarer SAJ in Essen,⁴³ in der die strukturellen Bildungsbenachteiligungen von Arbeiterkindern im schulischen und beruflichen Bildungsverlauf eine „Rekonstruktion“ unter der Perspektive des sozialen und kulturellen Bildungsanspruchs einer Arbeiterjugendorganisation erfahren. Abschließend wird noch summarisch auf die spezifische Bildungsbenachteiligung von Arbeitermädchen eingegangen, die sich aus den Erinnerungen der SAJ-Zeitzeuginnen des Essener Projekts ergeben.

Höhere Bildung im sozialdemokratischen Milieu – Willy Brandt

In seiner Autobiographie ‚Links und frei‘⁴⁴ stellt Brandt eindrücklich das Lübecker Arbeitermilieu in den für ihn lebensweltlich wirksamen Bezügen heraus. Seine Mutter ist alleinerziehend und arbeitet im Konsumverein als Verkäuferin. Der miterziehende Großvater ist angelernter Arbeiter mit wechselnden Tätigkeiten. Mutter und Großvater stehen fest im Organisationsgeflecht der Lübecker Arbeiterbewegung und -kultur. Kontrastierend zu bürgerlichen Bildungsvorstellungen schreibt Brandt: „Wo ich aufwuchs, gab es nur wenige Bücher“ (S. 16). Genannt werden dann Schriften von Bebel. Verantwortlich für seinen Bildungsweg sieht er den Großvater: „Der Großvater hatte das

⁴¹ Jaraus, Konrad (2018): Zerrissene Leben. Das Jahrhundert unserer Mütter und Väter. Darmstadt.

⁴² Siehe hierzu Bude, Heinz (1987): Deutsche Karrieren. Lebenskonstruktionen sozialer Aufsteiger aus der Flakhelfer-Generation. Frankfurt am Main

⁴³ Behrens-Cobet, Heidi: Abschiede vom Proletariat? Lebenslagen und Bildungsgeschichten ehemaliger Mitglieder der Essener SAJ. Bonn

⁴⁴ Brandt, Willy (1982): Links und frei. Mein Weg 1930-1950. Hamburg

Gefühl nicht wenig erreicht zu haben. Dazu gehörte, daß ich in drei Stufen auf die ‚höhere‘ Schule kam.“ (S. 12)

Aufstieg über ‚höhere‘ Bildung wird im Umfeld Brandts nicht allein in sozialer, sondern auch in kultureller Perspektive gedacht: „Die aufstrebende Arbeiterschaft suchte mehr als materielle Lebensinhalte. Die Arbeiterbewegung als Kulturbewegung hatte nicht allein mit einem Nachholbedarf zu tun. Sie entwickelte ihre eigenen Ansprüche und Ausdrucksformen.“ (S. 22) In diesem Kontext werden August Bebel als „bildungshungriger Naturbursche“ (S. 14) oder seine Mutter als „kulturdurstig“ (S. 23) charakterisiert. Seinen schulischen Werdegang beschreibt Brandt so:

„Mein Schulgang wich von dem üblichen erheblich ab. Mit dreizehn kam ich für ein Jahr von der (rohrstock-)strengen Mittel- auf eine liberale Realschule, von dort für die letzten vier Jahre, ab 1928, auf ein recht modernes Reform-Realgymnasium: das Johanneum. Das war für einen Arbeiterjungen ungewöhnlich und nur möglich, weil einige Begabte gefördert werden sollten. Doch unsere Welt blieb von jener der ‚Bürgerlichen‘ ziemlich weit entfernt, auch durch die Sprachgrenze: Unsereins mußte erst mal Hochdeutsch lernen, wenn er zur Schule kam.“ (S. 30)

Deutlich wird, der Weg zum Gymnasium führte, wenn überhaupt, über die Mittel-/Realschule, da sie vom Schulgeld günstiger und in der langjährigen Lebensplanung ‚nur‘ sechs Jahre dauerte. Der Übergang ins Gymnasium verdankt sich einer Freistellung vom Schulgeld für ‚Begabte‘ - ein nicht planbarer Umstand. Verwiesen wird auf die kulturelle Distanz zu der Mittelschichteinrichtung der ‚Bürgerlichen‘, die im Text auch durch politische Distanzierungen zur Schulkultur unterstrichen wird. Förderndes Interesse wird Brandt von Seiten seines ‚liberal-konservativen‘ Deutsch- und Geschichtslehrers entgegengebracht, der ihn im Abitur einen Aufsatz zu Bebel schreiben ließ.

Fest verankert in der sozialdemokratischen Arbeiterkultur und Jugendbewegung führte der Schulbesuch nicht zu einem Cooling out, zumal er auch bereits als Schüler für die sozialdemokratische Presse schreiben durfte und damit Verwendungszusammenhänge für seine intellektuellen Fähigkeiten findet. Er versteckt auch nicht seine ‚höhere‘ Bildung, vielmehr trägt er ab und wann die Pennälermütze, was auch von Mutter und Großvater „mit heimlichen Stolz“ (S. 31) gesehen wird.

Ein an die Schule sich anschließendes Studium bleibt ihm versagt, da die Kosten, in Hamburg zu studieren, nicht zu finanzieren sind. Brandts Kommentar: „Wenn man nicht zu den ‚Privilegierten‘ gehörte, war ein Universitätsstudium nur selten“. (S. 30)

Der Gewerkschafter Adam Wolfram

1902 in Dietlas in der Rhön als Sohn eines Maurermeisters geboren, der mit dem Abteufen eines Kalischachts im Bergbau tätig wurde, ergab sich für

Wolfram alternativlos die ab 1908 besuchte Volksschule als Bildungsort. Der Vater wird mit Beginn des Ersten Weltkrieges eingezogen, wodurch Wolfram als ältestes Kind von vier Geschwistern noch als Schüler mit für den familiären Lebensunterhalt sorgen muss. Mit der Schulentlassung „gab es überhaupt keine Diskussion darüber, was ich beruflich werden wollte.“⁴⁵ Er legt auf der Zeche an. Mit Kriegsende wird die Produktion eingestellt, weshalb er kurzzeitig als Waldarbeiter arbeitet, um dann erneut nach Anlaufen der Produktion im Untertagebetrieb beschäftigt zu werden. Sowohl bei der Gründung der sozialdemokratischen Partei (15.11.1918), in deren Ortsverein er sofort zum Jugendobmann gewählt wird, als auch bei dem Aufbau der örtlichen Bergarbeitergewerkschaft wird er aktiv. Politisch verdankt er viel einem sozialdemokratischen Schreiner, der im Ort als Roter politisch isoliert war, bei dem er aber schon früh die Parteizeitung ‚Dresdener Volksstimme‘ zu lesen bekommt.

Durch sein Engagement in Gewerkschaft und Partei, für die er auch als Referent tätig ist, wird ihm „klar, wie wenig wir eigentlich in der Schule gelernt haben.“ (S. 12) Er eignet sich das Hochdeutsche an und versucht im Selbststudium, gesellschaftspolitisches Wissen zu erarbeiten. Während des Kapp-Putsches 1920 organisiert er eine Belegschaftsversammlung, bei der er spontan die Versammlungsleitung übernimmt und zum Streik aufruft. Positiv aufgenommen wird sein Engagement durch den Bezirksleiter des Alten Verbandes Reddigau, der ihm 1922 durch ein Gewerkschaftsstipendium die Teilnahme an einem Viermonatskurs in der Heimvolkshochschule Dreißigacker ermöglicht. Das Konzept von E. Weitsch sah vor, eine persönlich-berufliche Selbstklärung der Kursteilnehmenden einzuleiten, Debatten über Zeit- und Lebensfragen zu initiieren und die Gestaltung gemeinschaftlicher Gesinnung im Heimalltag zu erproben.⁴⁶ Wolfram erinnert die Bildungsintention Weitschs:

„Wir wollen euch nicht mit Wissen vollstopfen, sondern euch zu Menschen heranbilden, die aus eigener Überzeugung und Erkenntnis ihr Leben und das der Gesellschaft gestalten können. Voraussetzung ist, daß der Mensch in seinen Entwicklungsjahren sich nicht als Individuum, sondern als Teil der Gemeinschaft sieht.“ (S. 16)

Mit den Kursen in Dreißigacker war keine Berechtigung oder Zertifizierung von Leistungen verbunden. An die entsendende Institution wurde lediglich eine Beurteilung zur Mitarbeit und zum Verhalten im Seminarverlauf gesandt. Für die Teilnehmenden waren die Kurse mit einer gemeinschaftsorientierten

⁴⁵ Wolfram, Adam (1977): Es hat sich gelohnt. Der Lebensweg eines Gewerkschafters. Koblenz, S. 8

⁴⁶ Siehe Ciupke, Paul; Jelich, Franz-Josef (Hg.) (1997): Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit. Essen

Bildung (Arbeitsgemeinschaft, Schule ohne Katheder) verbunden, die sich demokratischen Verfahrensweisen (Hausparlament) bei der Gestaltung von Diskursen, Entscheidungsfindungen und Problemlösungen verschrieb.

Nach einer kurzen Wiederaufnahme bergmännischer Arbeit bewarb sich Wolfram bereits 1923 für einen Kurs an der Volkswirtschaftsschule in Jena, die – von der Thüringer Regierung ins Leben gerufen – Betriebsräte und Gewerkschafter für ihre betrieblichen und verbandlichen Aufgaben befähigen sollte. Nach Abschluss des Kurses findet Wolfram auch wegen seiner gewerkschaftlichen Aktivitäten keine Arbeit mehr im Bergbau, bis er 1924 als Zahlstellenleiter des Alten Verbands in Bitterfeld seine Gewerkschaftskarriere aufnimmt.

Die eher als politische Bildung zu bezeichnenden Weiterbildungsteilnahmen von Wolfram ermöglichte ihm mit dem daraus gewonnenen Selbstwertgefühl, eine politische und gewerkschaftliche Unabhängigkeit zu entwickeln, die ihm in beiden Feldern erfolgreiche Karrieren eröffneten, ohne dass es formaler Bildungsqualifikationen bedurft hätte. U. a. war er von 1948 bis 1950 Präsident des Landtags von Sachsen-Anhalt und nach seiner 1951 aus politischen Gründen erfolgten Flucht in die Bundesrepublik von 1956 bis 1965 Bezirksleiter der Industriegewerkschaft Bergbau und Energie in Aachen.

Der Schlosser Paul Priebe

1913 geboren, wächst Paul Priebe in einem sozialdemokratischen Essener Haushalt auf.⁴⁷ Der Vater arbeitet als Hilfsarbeiter bei Krupp, die Mutter ist als Hausfrau tätig. Beide Elternteile sind in unterschiedlichen Arbeiterkulturvereinen tätig. Nachdem eine auf Vorschlag des Volksschullehrers vorgesehene verkürzte Realschulausbildung sich im Zuge der Ruhrbesetzung und daraus resultierender Evakuierungen Essener Schulkinder nicht zustande kommt, absolviert er die achtjährige Volksschule mit dem Berufswunsch, Schlosser werden zu wollen. Nach der Schule gelingt es ihm nicht, eine Lehrstelle zu finden. Um seine Ausbildungschancen bei Krupp zu erhöhen, bewirbt er sich um eine Laufburschenstelle und wird eingestellt. Nach einem halben Jahr erhält er die Möglichkeit, an einer Einstellungsprüfung für Auszubildende teilzunehmen, die er besteht. Die vierjährige Lehre durchläuft er erfolgreich, ihm wird aber im Anschluss gekündigt. Er geht auf Wanderschaft, um den elterlichen Haushalt wirtschaftlich zu entlasten. Bereits nach zwei Monaten erfährt er durch eine postlagernde Sendung, dass er bei Krupp weiterbeschäftigt werden könne.

⁴⁷ Die Darstellung zu Paul Priebe geht auf Behrens-Cobet 1996 zurück.

Die Freizeit von Priebe ist wesentlich durch das ihn prägende Kulturangebot der SAJ bestimmt, an dem er eher teilnimmt als dass er es aktiv gestaltet. Er nimmt über diese Aktivitäten hinaus noch an freigewerkschaftlichen Seminaren teil, ohne sich aber offensichtlich hier noch exponieren zu können.

Nach 1933 besucht er in Abendkursen eine Maschinenbauschule, die er in sechs Semestern erfolgreich durchläuft. Bei Krupp wird er nun als Konstrukteur eingesetzt. Zu seinem Kursbesuch an der Maschinenbauschule führt er noch aus, dass ihm die Teilnahme auch aufgrund der im NS verbotenen und dadurch fortfallenden Aktivitäten bei der SAJ möglich war.

Priebe ergreift die begrenzten Möglichkeiten sozialer Mobilität, die sich ihm mit der Berufsausbildung eröffneten. Er ergreift die Gelegenheit, auf der Grundlage seiner Berufsausbildung sich erfolgreich fachlich fortzubilden, womit er für sich den beruflichen Aufstieg vollzieht, der im Bildungskalkül der Arbeiterschaft für ihre Kinder in den 1920er Jahren lag.

Restriktive Bildungsmöglichkeiten für Arbeitermädchen

Familiäre Bildungsoptionen für Arbeitermädchen und -jungen unterschieden sich während der Weimarer Republik deutlichst zum Nachteil von Mädchen sowohl was eventuell vorgesehene Beteiligungen an weiterführenden Schulen als auch was Berufsbildungsmöglichkeiten betraf, wie es die bereits oben zitierte Statistik von Benninghaus ausweist. Dem Leitbild „neue Frau“ wurde im sozialdemokratischen Arbeitermilieu nur selten Rechnung getragen. Vielmehr wurde ein traditionelles Familienmodell aufrechterhalten, nach dem dem Mann die Reproduktionsaufgabe (Ernährerrolle) zukam und dem auf dem Arbeitsmarkt keine Konkurrenz durch weibliche Arbeitskräfte entstehen sollte. Weiblichen Jugendlichen und Frauen wurde zwar zunehmend eine qualifizierte ‚transitorisch-temporäre‘ Berufstätigkeit zugesprochen, die aber in der Familienzeit mit Kindern zu ruhen hatte. Die in dem Erinnerungsprojekt von Behrens-Cobet aufgezeigten biographischen Verläufe verifizieren dieses Einstellungsmuster, nach dem der Hauptberuf der Frau der einer Familienfrau zu sein hatte. Doch selbst die von einigen Mädchen ergriffenen, ‚weibliche Sekundärtugenden‘ bedienenden Lehren als Verkäuferin oder Bürogehilfinnen eröffneten ihnen „Qualifizierungs- und Individuierungschancen und ermöglichten in vielen Fällen den Wechsel in die Angestelltenschicht.“⁴⁸ Falls weitergehende Berufsoptionen überhaupt in Erwägung gezogen wurden, wurden häufig soziale Berufe (‚Mütterlichkeit als Beruf‘) angestrebt, die zur Erzieherin, Fürsorgerin ... befähigen sollten.

⁴⁸ Behrens-Cobet 1996, S. 224

Bildungsbiographien von Arbeiterkindern und -jugendlichen in den 1920er Jahren

Gemeinsam ist den drei Fallbeispielen, dass Sie in den Wirren und ökonomischen Verwerfungen der Weimarer Republik keine geradlinigen Bildungsbiographien entwickeln können. Brandt bekommt eine nicht selbstverständliche Freistelle am Realgymnasium, Wolfram fällt dem Bezirksleiter Reddigau auf und erhält ein Stipendium für Dreißigacker und Priebe gelingt es über den Umweg einer Laufburschenstelle am Ende doch noch eine Schlosserlehre aufzunehmen. Insbesondere Wolfram und Priebe sind vom Diktum der „überflüssigen Generation“⁴⁹ betroffen, schaffen es aber, auch durch persönliches Engagement und durch Netzwerke für sich positive Bildungs- und Berufswege zu erschließen.

Erweiterte gesellschaftliche Partizipation durch eine an Chancen orientierte Bildungspolitik und Bildungsarbeit ist in der Biographie W. Brandts (erweiterte Teilhabe an höherer Bildung durch Erziehungsbeihilfen) als auch bei A. Wolfram durch die insbesondere auf Länderebene geförderten Volksbildungsaktivitäten (Dreißigacker als Impuls aktiver Lebens- und Gesellschaftsgestaltung) möglich geworden, während Priebe auf keine neuen durch Bildungspolitik geschaffenen Angebotsstrukturen (bereits gegeben: Berufsausbildung bei Krupp, Maschinenbauschule als Angebot) zurückgreifen kann.

Zieht man weitere Literatur hinzu, fällt auf, wie stark ein resignativer Zug Arbeiterjugendliche bezüglich des Ausbleibens von Bildungschancen bestimmt, da die ökonomisch fehlenden Mittel zum Schulbesuch wohl auch von Jugendlichen eher als private Misere gesehen und nicht politisch gedeutet werden. Dies gilt insbesondere für Arbeitermädchen, die, wenn familiär über weiterführende Schulangebote nachgedacht wurde, nur dann zum Zuge kamen, wenn kein Bruder vorhanden war oder dieser in seinem Leistungsverhalten für ein über die Volksschule hinausgehendes Bildungsangebot nicht in Frage kam. Nach Protesten gegenüber einer die Bildungschancen von Arbeiterjugendlichen vernachlässigenden sozialdemokratischen Bildungspolitik, der systematisch im Zeitkontext von Arbeiterjugendlichen individuell oder verbandsbezogen entwickelt wurde, sucht man vergeblich.

Kompensiert wird die erfahrene Bildungsungleichheit häufig mit dem Begriff des Bildungshungers⁵⁰, der in der jugendbewegten Literatur zu finden ist und mit dem beschrieben wird, wie trotz knapper Bildungsressourcen ein nicht aufzuhaltender Bildungswille (Arbeiter-)Jugendliche zur selbständigen oder durch eine von der SAJ geprägten Aneignung von herausragender

⁴⁹ Peuckert 1987, S. 29ff.

⁵⁰ Dehnkamp, Willy (1978): Zum Bildungshunger der Arbeiterjugend. Von Arbeiterjugendvereinen und Zeitschriften. In: *Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung* (10), S. 59–69

Kultur drängt. Euphemistisch ist dann bezüglich der SAJ von der „Hochschule des Proletariats“ die Rede,⁵¹ wobei die Bildungsarbeit sich eher als eklektizistische Zusammenstellung eines kulturellen und politischen Veranstaltungsreigens darstellt, dem eher die Qualität einer ambitioniert gedachten Freizeit zukommt.

Auffällig ist, dass über erfolgreiche Bildungsbiographien im Arbeitermilieu der zwanziger Jahre immer individuell als Ausnahmesituation gehandelt wird⁵², was wohl mit daran liegt, dass bezogen auf die Bildungsaspirationen von Arbeiterkindern die bildungsstrukturellen Voraussetzungen für kollektiv erfahrene Mobilitätsmuster in der Weimarer Zeit noch nicht gegeben waren. Bezogen auf einzelne Institutionen (Dreißigacker, Arbeiterabiturientenkurse in Berlin-Neukölln, Karl-Marx-Schule Fritz Karsens) lassen sich in Ansätzen Kollektivbiographien herausarbeiten, doch ist es bezeichnend, dass auch für die Stipendiaten der Friedrich-Ebert-Stiftung während der Weimarer Republik nur schwer Biographien nachzuzeichnen und in vergleichende Zusammenhänge zu bringen sind.⁵³

⁵¹ Behrens-Cobet 1996, S. 11

⁵² Siehe besonders beeindruckend hierzu auch die Bildungsbiographie von Rathmann, August (Hg.) (1983): Ein Arbeiterleben. Erinnerungen an Weimar und danach. Mit e. Einl. v. Hans Mommsen u. Briefen v. Elsa Brandström u. Paul Tillich. Wuppertal

⁵³ Zimmermann, Rüdiger (2015): „Demokratie braucht Demokraten“. Die Studienförderung der Friedrich-Ebert-Stiftung von 1925 bis 1933. In: Henriette Hättich und Rüdiger Zimmermann (Hg.): "Demokratie braucht Demokraten". Studienförderung als gesellschaftspolitische Aufgabe. Bonn, S. 9–36, hier: S. 19