

GERHARD KLUCHERT

## Bildungsaufstieg zwischen Struktur und Prozess

Zu neuen Ansätzen, Problemen und Perspektiven seiner historischen Erforschung

Die Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und sozialer Stellung ist konstitutiv für die Bildungssoziologie wie für die Sozialgeschichte der Bildung seit ihren Anfängen in den 1950er- beziehungsweise 1960er-Jahren. Die Art, in der diese Frage theoretisch gefasst und empirisch untersucht worden ist, hat sich allerdings im Laufe der Zeit gewandelt. Wohl nimmt die quantitative Bestimmung der Bildungschancen entsprechend der sozialen Herkunft in der einschlägigen Forschung – wie in der bildungspolitischen Debatte – noch immer breiten Raum ein. Daneben hat sich das Interesse aber verstärkt den Mechanismen zugewandt, die für die – notorisch ungleiche – Verteilung jener Bildungschancen verantwortlich sind. Damit fanden neben den gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen mehr und mehr auch die Einstellungen und das Verhalten der gesellschaftlichen Subjekte Beachtung, suchte man Struktur und Handeln zueinander in Beziehung zu setzen. Dies ging wiederum einher mit einem Wandel in der Methodenlandschaft, gewannen doch qualitative neben den ihrerseits sich verfeinernden quantitativen Verfahren an Bedeutung. Schließlich kamen auch neue Modelle gesellschaftlicher Schichtung in Gebrauch (Mit einer Verschiebung von Klasse und Schicht hin zu Milieu) und die Aufmerksamkeit richtete sich neben der sozialen Herkunft auf weitere Differenzmerkmale wie Geschlecht und Ethnizität.

Die Forschung zum Thema Bildung und soziale Stellung hat sich so in den letzten Jahrzehnten stark ausdifferenziert. Dies gilt zumindest für die Bildungssoziologie und für die empirische Bildungsforschung.<sup>1</sup> In der Bildungsgeschichte hat dagegen das Interesse an diesem Thema – wie überhaupt an sozialgeschichtlichen Fragestellungen – zwischenzeitlich spürbar nachgelassen, sodass auch die in den Nachbar-disziplinen entwickelten neueren Forschungsansätze kaum oder nur sehr zögerlich aufgenommen worden sind. In jüngster Zeit hat sich jedoch auch hier wieder ein verstärktes Interesse gezeigt, wovon (nicht nur) der vorliegende Band des Archivs für Sozialgeschichte Zeugnis ablegt.<sup>2</sup> Vor diesem Hintergrund erscheint eine Verständigung über Stand und Perspektiven der historischen Forschung zum Thema Bildung und soziale Stellung angebracht. Zu einer solchen Positionsbestimmung wollen die folgenden Ausführungen in der Weise beitragen, dass nach einem kurzen Rückblick auf ältere, quantitativ verfahrenende sozialgeschichtliche Forschungen und ihre Befunde (1) neuere, kultursoziologisch orientierte Ansätze vorgestellt (2)

1 Vgl. dazu *Anna Brake/Peter Büchner*, Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung, Stuttgart 2012; *Heike Solga/Rolf Becker*, Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme, in: *dies.* (Hrsg.), Soziologische Bildungsforschung, Wiesbaden 2012, S. 7–43.

2 Vgl. dazu *Carola Groppe/Gerhard Kluchert/Eva Matthes* (Hrsg.), Bildung und Differenz in historischer Perspektive, Wiesbaden 2016 (der Band fußt auf der Jahrestagung 2013 der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mit demselben Thema); vgl. ferner *Daniel Gerster*, Bildung, soziale Ungleichheit – und Pierre Bourdieu. Ein Literaturbericht, in: AfS 55, 2015, S. 477–494.

und anhand ausgewählter, historisch orientierter Studien auf ihr Potenzial für die sozial- und bildungsgeschichtliche Forschung befragt werden (3), ehe schließlich ein weiterer, auf spezifischem Quellenmaterial beruhender Zugang zum Thema unter Bezugnahme auf eigene Forschungen präsentiert und hinsichtlich seiner Möglichkeiten und Grenzen beleuchtet wird (4). Vorrangig ist bei alledem das Anliegen, Probleme und Perspektiven einer *historischen*, und das soll insbesondere heißen: einer an *Veränderungen in der Zeit* interessierten Behandlung des Themas herauszuarbeiten.

Zuvor allerdings noch ein Wort zu diesem Thema selbst, das sich schon bei oberflächlicher Betrachtung als äußerst facettenreich erweist. Dabei sind in der soziologischen wie in der sozialhistorischen Beschäftigung mit dem Zusammenhang von Bildung und sozialer Stellung ungleichheits- und mobilitätsorientierte Perspektiven auf komplexe Weise miteinander verbunden. So ist auch jenen Untersuchungen, die dem Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen, also auf die Möglichkeiten zur Teilhabe an institutionalisierter Bildung und zum Erwerb von Bildungszertifikaten, nachgehen, die Annahme implizit, dass diese Möglichkeiten von entscheidender Bedeutung für die künftige berufliche und soziale Stellung seien und dass mit den Befunden somit auch Auskunft über die soziale Mobilität gegeben werde.<sup>3</sup> Umgekehrt sind Untersuchungen, die der Mobilitätsforschung zuzurechnen sind, in denen es also um die Rekonstruktion von längerfristigen Bewegungen im sozialen Raum und die Rolle der Bildung und der Bildungseinrichtungen in diesen Bewegungen geht, ungleichheitstheoretische Vorstellungen immanent: Der soziale Raum wird auch hier selbstverständlich als ein hierarchisch geordneter vorgestellt, der eben Aufstiege wie Abstiege ermöglicht, wenn nicht gar erzwingt. Trotz dieser notwendigen Verschränkung erscheint in der konkreten Forschung jeweils eine der Perspektiven als leitende. Ist dabei insgesamt eine Vorherrschaft der an Ungleichheit orientierten Studien immer noch unverkennbar, so zeigt sich in jüngerer Zeit gerade in der qualitativen Forschung ein verstärktes Interesse am Thema Bildung und sozialer Aufstieg und somit an einer mobilitätsorientierten Perspektive. Dieser Interessenentwicklung folgt der vorliegende Beitrag, ohne dass darüber der größere thematische Rahmen ganz aus dem Blick geraten soll.

## **I. Die Entwicklung von Bildungschancen und sozialer Mobilität – die historisch-quantitative Forschung**

Die historische Forschung zum Thema Bildung und soziale Stellung entfaltete sich in der Bundesrepublik (wie auch in anderen westlichen Ländern) in den späten 1960er- und in den 1970er-Jahren in enger Verbindung zur entsprechenden soziologischen Forschung und im Kontext einer lebhaft geführten öffentlichen Debatte um Bildungsfragen sowie einer auf den Abbau sozialer Disparitäten zielenden Bil-

---

3 Zur historischen Relativierung dieser Annahme vgl. den folgenden Abschnitt.

dungspolitik.<sup>4</sup> Aktuelle Probleme und Auseinandersetzungen bildeten so den Ausgangspunkt und den Referenzrahmen für den Blick in die Geschichte, und sie zeigten ihre Wirkmächtigkeit auch in den bald aufbrechenden bildungshistorischen Diskussionen – etwa um den behaupteten Funktionswandel des Gymnasiums von einer Gesamt- zu einer Eliteschule im Verlauf des 19. Jahrhunderts oder um Motive und Wirkungen der preußischen Bildungspolitik in der Zeit des Kaiserreichs.<sup>5</sup> Zugleich zeigte sich die historische Forschung aber auch widerständig gegenüber dem Aktualisierungsdruck, indem sie die Historizität des zu untersuchenden Phänomens herausstellte und nachwies, wie sich die funktionale Verknüpfung von Bildungs- und Sozialsystem in einem Jahrzehnte währenden Prozess erst langsam herausbildete. So etablierte sich der Zusammenhang zwischen dem Besuch bestimmter Bildungseinrichtungen, dem Erwerb bestimmter Bildungszertifikate und der späteren beruflichen Stellung zunächst in einem äußerst schmalen Segment des Arbeitsmarkts, dem höheren Staatsdienst, um sich dann mit der Ausdehnung des sogenannten Berechtigungswesens bis zur Reichsgründung auf den gesamten Staatsdienst (einschließlich Post und Eisenbahn) auszudehnen<sup>6</sup>, während dieser Zusammenhang in der freien Wirtschaft noch bis in die Zeit der Bundesrepublik hinein recht locker blieb. Für die soziale Stellung, die Zugehörigkeit zu den »besseren Kreisen«, erwies sich allerdings bereits in der Kaiserzeit das an den erfolgreichen Besuch einer bestimmten Klassenstufe höherer Lehranstalten gebundene Einjährig-Freiwilligen-Privileg (verkürzter Militärdienst, Erreichen des Reserveoffiziersrangs) als gesamtgesellschaftlich bedeutsam.<sup>7</sup>

Die historische Forschung zum Thema Bildung und soziale Stellung bewegte sich nicht nur in den Anfängen, sondern für lange Zeit, sofern sie nicht bildungspolitische Debatten und Steuerungsversuche in den Blick nahm, ausschließlich im Rahmen des quantitativen Paradigmas.<sup>8</sup> Dies implizierte aufwendige Arbeiten zur Erschließung und Aufbereitung statistischen Materials, die für das 19. Jahrhundert, auf das sich die Aufmerksamkeit zunächst konzentrierte, nur im Rahmen von Lokal- und Regionalstudien durchführbar waren. Auf dieser Grundlage konnte jedoch ein recht differenziertes Bild vom Sozialprofil der höheren Schulen und der Universitäten sowie von den Chancen der verschiedenen Bevölkerungsschichten auf de-

4 Vgl. *Wilfried Rudloff*, Ungleiche Bildungschancen: Bildungsforschung, öffentlicher Diskurs und Bildungsreform in England und der Bundesrepublik in den Jahren des Bildungsbooms, in: *Groppe/Kluchert/Matthes*, Bildung und Differenz in historischer Perspektive, S. 361–386.

5 Dazu immer noch höchst informativ die zeitgenössischen Literaturberichte im Archiv für Sozialgeschichte: *Peter Lundgreen*, Schule, Universität und sozialer Wandel. Neuere Literatur zur Sozialgeschichte der Bildung, in: AfS 17, 1977, S. 517–557; *Rainer Bölling*, Schule, Staat und Gesellschaft in Deutschland. Neuere Literatur zur Sozialgeschichte der Bildung im 19. und 20. Jahrhundert, in: AfS 23, 1983, S. 670–687.

6 Vgl. *Detlef K. Müller/Bernd Zymek*, Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800–1945, Göttingen 1987, S. 21 ff.

7 Vgl. ebd.

8 Vgl. zur Forschungsgeschichte *Peter Drewek*, Sozial- und Strukturgeschichte, in: *Gerhard Kluchert/Klaus-Peter Horn/Carola Groppe* u. a. (Hrsg.), Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder, Bad Heilbrunn 2021, S. 29–42, hier: S. 30 ff.; *Gerhard Kluchert/Rüdiger Loeffelmeier*, Schule, in: ebd., S. 232–254, hier: S. 236 f. und 244 f.

ren Nutzung entwickelt werden.<sup>9</sup> Es zeigten sich dabei einerseits die erwartbare soziale Ungleichheit und ein hoher Grad an Bildungsvererbung. Andererseits wurde aber auch erkennbar, dass die Gymnasien und Universitäten schon im Kaiserreich nicht nur der Reproduktion der gesellschaftlichen Eliten, speziell des Bildungsbürgertums, dienten, sondern auch von – bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts ausschließlich männlichen – Heranwachsenden aus dem alten und neuen Mittelstand (kaum dagegen aus der Arbeiterklasse) als Aufstiegswege genutzt wurden. Erkennbar wurde schließlich auch ein gewisser Trend zur sozialen Öffnung dieser Bildungswege, der sich allerdings nicht kontinuierlich, sondern – in Abhängigkeit von den Zyklen auf dem akademischen Arbeitsmarkt – im Wechsel von Öffnung und neuerlicher Schließung durchsetzte.<sup>10</sup> Während andere Studien einen solchen Trend zumindest für die Zeit bis zum Beginn der Bildungsexpansion in der Bundesrepublik um 1960 nicht bestätigen konnten<sup>11</sup>, wurde er in Studien der 1990er- und frühen 2000er-Jahre sogar für einen Zeitraum von 200 Jahren postuliert.<sup>12</sup> Im Zuge eines zwischen 1800 und 2000 in Schüben sich vollziehenden Bildungswachstums sahen diese Studien mit jedem neuen Wachstumsschub neue soziale Schichten – und mit dem letzten Schub der 1960er- und 1970er-Jahre eben auch die Kinder der Arbeiterschaft – in den Expansionsprozess einbezogen, sodass sich die Bildungschancen auch der unteren sozialen Klassen und Schichten im gesamten Betrachtungszeitraum deutlich verbessert hätten.

Die Problematik einer solchen, auf einen langen Zeitraum und ein großes Territorium sich beziehenden Feststellung liegt auf der Hand (und wurde von den Verfassern zumindest partiell auch eingestanden): Zum einen verdecken die auf der jeweiligen staatlichen Ebene aggregierten Daten massive Unterschiede zwischen Ländern und Regionen wie im Verhältnis von Stadt und Land; zum zweiten bietet die an den Kategorien der Sozialversicherung orientierte Gliederung in Selbstständige, Beamte, Angestellte, Arbeiter und Rentner ein recht grobes, große soziale Unterschiede verdeckendes Raster; und drittens schließlich ignoriert die zahlenmäßige Erfassung eines sozialen Phänomens beziehungsweise der Korrelation zwischen zwei sozialen Phänomenen (Schul-/Universitätsbesuch nach sozialer Herkunft) über einen derart langen Zeitraum hinweg notwendig die Veränderungen, die sich mit den dargestellten Phänomenen hinsichtlich ihrer Form wie ihrer sozialen Bedeutung vollzogen haben. Trotz solcher letztlich unvermeidlichen Einbußen an historischer Differenzierung behält das in diesen Forschungen sich dokumentierende

9 Vgl. zusammenfassend *Peter Lundgreen*, Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, 2 Tle., Göttingen 1980/81; als wichtigste Einzelstudie *Detlef K. Müller*, Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert, Göttingen 1977; in international vergleichender Perspektive *Fritz K. Ringer*, Education and Society in Modern Europe, Bloomington 1979.

10 Vgl. *Hartmut Titze*, Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren, Göttingen 1990.

11 Vgl. *Hartmut Kaelble*, Chancengleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland 1910–1960, in: GG 1, 1975, S. 121–149.

12 Vgl. *Axel Nath*, Annäherung der sozialen Schichten im Bildungswachstum der letzten 200 Jahre, in: *Jutta Mägdefrau/Eva Schumacher* (Hrsg.), Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen, Bad Heilbrunn 2002, S. 185–215; *Hartmut Titze*, Bildungskrisen und sozialer Wandel 1780–2000, in: GG 30, 2004, S. 339–372.

Bemühen um die Erfassung langfristiger Entwicklungstrends jedoch seine Bedeutung und Berechtigung.

Potenziale wie Probleme der historischen Forschung zum Thema Bildung und soziale Stellung zeigen sich auch dort, wo der Fokus weiter gestellt und nicht nur nach der Wirkung der sozialen Herkunft auf die Bildungsbeteiligung, sondern auch nach der Wirkung der Bildungsbeteiligung auf die soziale Stellung gefragt worden ist. Eine Arbeitsgruppe um den Bielefelder Historiker Peter Lundgreen hat diesen Zusammenhang für die beiden Städte Minden und Duisburg, die im Zuge der Industrialisierung eine sehr unterschiedliche Entwicklung genommen haben, für die Zeit von den 1830er-Jahren bis zum Ersten Weltkrieg untersucht.<sup>13</sup> Die Ergebnisse bestätigten einerseits den Befund einer großen und bleibenden Ungleichheit in den Bildungschancen zwischen den Schichten. Sie machten zugleich aber auch deutlich, dass für die soziale Platzierung in dieser Zeit dem Schulbesuch und dem Schulabschluss lediglich eine ›moderierende‹ Bedeutung gegenüber der Herkunft zukam.<sup>14</sup> Mochte die Feststellung eines stabilen Zusammenhangs von sozialer Herkunft, Bildung und sozialem Verbleib noch als erwartbar gelten, musste doch überraschen, dass soziale Herkunft und Schulabschluss zusammen trotz komplexer statistischer Analysen die soziale Mobilität nur zu einem bescheidenen Teil aufzuklären vermochten: Der weit überwiegende Teil der sozialen Aufsteiger entstammte der Unterschicht und hatte lediglich die Volksschule besucht.<sup>15</sup> Die Studie ließ somit erkennen, dass sich sozialer Aufstieg auch noch in der Zeit des Kaiserreichs vorwiegend außerhalb der Bildungseinrichtungen vollzog. Dieser für Bildungshistoriker ein wenig ernüchternde Befund dürfte aber nicht ausschlaggebend dafür gewesen sein, dass die Studie bis heute keine Nachfolge – für andere Regionen und/oder andere Zeiträume – gefunden hat. Viel eher dürfte dies mit dem hohen Aufwand für die Datengewinnung und -aufbereitung zu erklären sein – und mit der Tatsache, dass der sozialgeschichtliche Ansatz in der historischen Forschung zu Schule und Bildung zur Zeit ihrer Veröffentlichung am Ende der 1980er-Jahre seine dominierende Stellung bereits einzubüßen begann.

## II. Kultursoziologische Konzepte – Bourdieu und die Folgen

In der bildungssoziologischen Forschung ging es neben der quantitativen Bestimmung der Bildungschancen der verschiedenen Klassen und Schichten von Anfang an auch um die Erklärung von Entstehen und Fortbestand ihrer sozial ungleichen Verteilung. Unter den einschlägigen Modellen gewann der von dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu seit den 1960er-Jahren entwickelte Ansatz besondere Bedeutung. Dieser zielte darauf ab, einerseits Struktur und Handeln, andererseits familiale und schulisch-universitäre Bildung in ihrer jeweiligen Verschränktheit zu zeigen. So suchte Bourdieu schon in seinen ersten, zusammen mit Jean-Claude Passeron durchgeführten bildungssoziologischen Studien, die sich mit den französi-

---

13 Vgl. *Peter Lundgreen/Margret Kraul/Karl Ditt*, Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts, Göttingen 1988.

14 Vgl. ebd., S. 128 f. und 168 f.

15 Vgl. ebd., S. 171.

schen Hochschulen und ihren Besuchern beschäftigten, nachzuweisen, dass der öffentlich propagierte und von den Bildungseinrichtungen für sich in Anspruch genommene Grundsatz der Chancengleichheit eine Illusion sei.<sup>16</sup> In Wirklichkeit verdecke ein formal gehandhabtes Prinzip der Chancengleichheit nämlich nur die Tatsache, dass die Bildungseinrichtungen Einstellungen und Haltungen prämierten, die sie nicht selbst vermittelten, sondern als familiäre Vorleistungen in Anspruch nähmen. Und bei diesen für Erfolg und Weiterkommen im Bildungssystem wesentlichen Einstellungen und Haltungen handle es sich eben um solche, die ausschließlich in Familien der Oberschicht gepflegt und an die Kinder weitervererbt würden.

Bourdieu hat dieses Modell in der Folgezeit insbesondere durch die Entwicklung der Konzepte von Habitus und Feld sowie durch den Entwurf einer eigenen Kapital-Theorie weiter ausgebaut.<sup>17</sup> Demnach sind es das in den Familien erworbene (oder eben nicht erworbene) »kulturelle Kapital« und der gleichfalls in den Familien und dem sie umgebenden Milieu angeeignete »Habitus«, ein die Praxis der Subjekte steuerndes Ensemble von Denk- und Wertmustern, die über die eingeschlagenen Bildungswege und deren mehr oder minder erfolgreiches Beschreiten entscheiden. (Bei der Umsetzung der auf diesen Wegen erworbenen Bildungszertifikate in berufliche und soziale Positionen kommen dann auch das ökonomische und das soziale Kapital mit ins Spiel.)

Bourdieus Ansatz hat bekanntlich weit über die Bildungssoziologie hinaus starke Resonanz hervorgerufen. In der Erziehungswissenschaft wird er bis heute lebhaft – und zum Teil ausgesprochen kontrovers – diskutiert<sup>18</sup>, in der empirischen Bildungsforschung findet er bis in die großen Schulleistungsstudien hinein Anwendung<sup>19</sup>, und auch in der Geschichtswissenschaft ist er – wenngleich mit zeitlicher Verzögerung – rezipiert und in Forschungen als leitendes Konzept genutzt worden.<sup>20</sup> In der Historischen Bildungsforschung hat man sich ebenfalls verschiedentlich des kultursoziologischen Ansatzes von Bourdieu bedient, etwa bei der Analyse des Habitus bürgerlicher Familien im Kaiserreich oder der Professorenschaft im 17. und 18.

16 Vgl. *Pierre Bourdieu/Jean-Claude Passeron*, Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart 1971; *dies.*, Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur, Konstanz 2007 (zuerst frz. 1964). Zu den bildungssoziologischen Arbeiten von Bourdieu vgl. insgesamt *Pierre Bourdieu*, Bildung. Schriften zur Kultursoziologie 2, hrsg. v. *Franz Schultheis/Stephan Egger*, Frankfurt am Main 2018, sowie *Markus Rieger-Ladich*, Klassenkämpfe. Pierre Bourdieu über Bildung, in: ebd., S. 386–414.

17 Vgl. dazu *Werner Fuchs-Heinritz/Alexandra König*, Pierre Bourdieu. Eine Einführung, Konstanz 2005, S. 113–171; *Beate Kraus/Gunter Gebauer*, Habitus, Bielefeld 2002.

18 Vgl. zuletzt *Markus Rieger-Ladich/Christian Grabau* (Hrsg.), Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2017.

19 Vgl. hierzu *Rolf-Torsten Kramer*, Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung, Wiesbaden 2011; *Thomas Höhne*, Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, in: *Alexander Lenger/Christian Schneickert/Florian Schumacher* (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzept des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden 2013, S. 261–284.

20 Vgl. *Sven Reichhardt*, Bourdieus Habituskonzept in der Geschichtswissenschaft, in: ebd., S. 307–323.

Jahrhundert.<sup>21</sup> Dass diese Ansätze in dem hier zur Debatte stehenden thematischen Zusammenhang von Bildung und sozialer Stellung kaum genutzt wurden<sup>22</sup>, mag zum einen an der lang anhaltenden Dominanz einer ganz auf quantitative Methoden orientierten Forschung liegen. Eine Rolle mag dabei aber auch gespielt haben, dass die gerade diesem Thema gewidmeten frühen Arbeiten von Bourdieu (und Passeron) für die Historische Bildungsforschung nicht ohne Weiteres anschlussfähig waren: zum einen konzeptuell, weil es in ihnen um den Nachweis der stetigen *Reproduktion* sozialer Ungleichheit durch die Bildungsinstitutionen geht, ein Ansatz, in dem für historische Veränderung erst einmal kein Platz ist; zum anderen methodisch, weil der von Bourdieu und Passeron bei der Ermittlung der studentischen Einstellungen und Haltungen beschrittene Weg der Fragebogenuntersuchung für Historiker nicht gangbar ist.

Bourdieu hat nun selbst, zwar erst sehr spät in seinem Werk, dafür aber an einem prominenten Platz, einen möglichen Weg zur Überwindung beider Hürden gewiesen. In seiner Abschiedsvorlesung am Collège de France wendet er, das Verdikt gegenüber öffentlicher Selbstthematization im akademischen Raum ebenso beiseitestellend wie seine Skepsis gegenüber der »biographischen Illusion«<sup>23</sup>, die von ihm entwickelten Konzepte von Habitus und Feld auf den eigenen Weg durch die Bildungsinstitutionen an.<sup>24</sup> Dass er sich einen solchen »soziologischen Selbstversuch« grundverschieden denkt von einer herkömmlichen Autobiografie, zeigt schon die Tatsache, dass er der Beschreibung der akademischen Welt Frankreichs, in die er mit dem Besuch der École Normale Supérieure und nach deren Abschluss eintritt und in der – besser: gegen die – er seine eigene Position entwickelt, ungleich mehr Platz einräumt als der Schilderung seiner Herkunft (aus einfachen Verhältnissen im provinziellen Süden) und seiner Erfahrungen auf den verschiedenen Stufen des Bildungssystems. Zwar dominiert dabei erkennbar das Bestreben, die Wirksamkeit des früh erworbenen Habitus in der eigenen akademischen Praxis nachzuweisen – in der fachlichen Verortung, in der Wahl der Themen, in der Methode des Forschens, in der Art der Selbstpräsentation bei Vorträgen und in Diskussionen. Andererseits lässt die biografische Form, selbst wenn sie sich der Chronologie und mit

21 Vgl. *Carola Groppe*, Bildung und Habitus in Bürgerfamilien um 1900. Ästhetische Praxis und soziale Distinktion. Wer liebt welche Kunst?, in: *Jan Andres/Wolfgang Braungart/Kai Kauffmann* (Hrsg.), »Nichts als die Schönheit«. Ästhetischer Konservatismus um 1900, Frankfurt am Main/New York 2007, S. 56–76; *Marian Füssel*, Akademische Lebenswelt und gelehrter Habitus. Zur Alltagsgeschichte des deutschen Professors im 17. und 18. Jahrhundert, in: *Jahrbuch für Universitätsgeschichte* 10, 2007, S. 35–51.

22 Eine eindrucksvolle Ausnahme bildet die Studie von *Simone Lässig*, Jüdische Wege ins Bürgertum. Kulturelles Kapital und sozialer Aufstieg im 19. Jahrhundert, Göttingen 2004. Der Erwerb kulturellen Kapitals über den Besuch von (vorwiegend jüdischen) Schulen wird hier als wesentliches Moment einer kollektiven Habitustransformation und des Aufstiegs von Juden in das Bürgertum in den deutschen Staaten des frühen und mittleren 19. Jahrhunderts vorgestellt.

23 Vgl. *Pierre Bourdieu*, Die biographische Illusion, in: *BIOS* 3, 1990, H. 1, S. 75–81. Zur Auseinandersetzung mit Bourdieus Kritik an der Biografie(forschung) vgl. *Bettina Dausien*, Das Streckennetz der Metro und seine Passagiere. Theoretische und methodologische Argumente für eine biographieanalytische Perspektive in der Hochschulforschung, in: *Helmut Brehmer/Andrea Lange-Vester* (Hrsg.), Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten, Weinheim/Basel 2022, S. 41–61.

24 Vgl. *Pierre Bourdieu*, Ein soziologischer Selbstversuch, Frankfurt am Main 2002.

ihr jedem ›geschichtsphilosophischen‹ Prinzip verweigert, die Geschichtlichkeit des Dargestellten zumindest erahnen – des sozialen Feldes ebenso wie des Habitus.

Pierre Bourdieu hat mit seiner sozio-biografischen Selbstanalyse eines Bildungsaufstiegers ein Format kreiert, das in der Folgezeit verschiedentlich und, denkt man etwa an Didier Eribons »Rückkehr nach Reims«<sup>25</sup>, mit großem publizistischem Erfolg übernommen und variiert worden ist.<sup>26</sup> Auch im deutschsprachigen Raum hat es Nachahmung gefunden. So hat die Kölner Wissenschaftssoziologin Julia Reuter zusammen mit einigen Kolleg\*innen unlängst einen Band mit dem Titel »Vom Arbeiterkind zur Professur« veröffentlicht, der erzählend-reflektierende autobiografische Darstellungen von Wissenschaftler\*innen mit analysierenden Texten kombiniert.<sup>27</sup> Veröffentlichungen dieser Art fügen sich zugleich ein in einen schon vor der Jahrtausendwende einsetzenden Forschungstrend, der sich durch die verstärkte Beschäftigung mit Bildungsaufstiegen und durch die bevorzugte Nutzung eines biografischen Zugangs zu diesem Thema auszeichnet. Diese inhaltliche Ausrichtung fußt im Übrigen keineswegs auf einem neu erwachten Glauben an die Gültigkeit des meritokratischen Prinzips.<sup>28</sup> Vielmehr geht es in den einschlägigen Forschungen, vielfach unter Bezugnahme auf bourdieusche Konzepte, darum, die Bedingungen, Möglichkeiten, Grenzen und Konsequenzen erfolgreicher Bildungskarrieren von Angehörigen jener sozialen Gruppen auszuloten, von denen solche Karrieren statistisch gesehen nicht zu erwarten wären – Kinder aus den unteren sozialen Schichten, aus den ›bildungsfernen Milieus‹, aus migrantischen Familien.<sup>29</sup> Die Studien gelangen dabei zur Identifikation förderlicher und hinderlicher Umstände, von Erfahrungsmustern und von wiederkehrenden ›Habitus-Struktur-Konflikten‹ und münden nicht selten in die Konstruktion einer Typologie von Bildungsaufstiegen oder Bildungsaufsteigern. In einem Fall wurde gar versucht, die verschiedenen Aspekte »zu einem Entwurf einer Theorie des Bildungsaufstiegs zu verdichten«.<sup>30</sup> So ›typisch‹ bestimmte Konstellationen und Erfahrungsmuster – wie Unsicherheit und Selbstzweifel oder das Doppelleben mit der wachsenden Entfremdung von der Herkunfts- und der bleibenden Fremdheit gegenüber der Ankunfts-kultur – auch sein mögen, ist doch gegenüber allzu weit gehenden Verallgemeinerungen zu Recht auf die Heterogenität der Fälle verwiesen worden, die sich beispielsweise bei den in dem erwähnten Band versammelten Autor\*innen schon hinsichtlich ihrer sozialen

25 Vgl. *Didier Eribon*, *Rückkehr nach Reims*, Berlin 2016 (zuerst frz. 2009).

26 Vgl. *Julia Reuter*, *Literarische Zeugnisse von Bildungsaufsteiger\*innen zwischen Autobiographie und Sozioanalyse*, in: *Julia Reuter/Markus Gamper/Christina Möller* u. a. (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft*, Bielefeld 2020, S. 103–128.

27 Vgl. *Reuter/Gamper/Möller* u. a., *Vom Arbeiterkind zur Professur*.

28 Vgl. dazu etwa *Christoph Butterwegge*, *Bildungsaufstieg – Realität, Utopie und/oder Ideologie?*, in: ebd., S. 89–102; *Michael Hartmann*, *Vom ›Arbeiterkind‹ zur Professur – Merkmale eines erfolgreichen Aufstiegs*, in: ebd., S. 377–388; *Andrea Lange-Vester*, *Über Habitusmuster und Milieuherkunft von Bildungsaufsteiger\*innen im akademischen Feld*, in: ebd., S. 390–409.

29 Vgl. dazu den Forschungsüberblick bei *Thomas Spiegler*, *Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen*, Weinheim 2015, S. 249–257.

30 Ebd., S. 212; zu diesem Entwurf vgl. ebd., S. 212–235.



Herkunft zeigt, die mit dem im Titel verwendeten Begriff des ›Arbeiterkinds‹ höchst unzulänglich bestimmt ist.<sup>31</sup>

### III. Ausgriff in die Geschichte – Rückzug auf die Struktur

Mit ihrem Bemühen um die Erfassung struktureller Zusammenhänge bieten diese Forschungen zum Bildungsaufstieg für eine historische Betrachtung in jedem Fall zunächst wenig Anknüpfungspunkte. Denn obwohl es in ihnen um große Bewegungen im sozialen Raum, um starke Positionsveränderungen geht, scheint ihr Interesse eher auf das Gleichbleibende gerichtet. Ganz im Sinne Bourdieus von der Überzeugung ausgehend, dass der in frühen Lebensphasen erworbene Habitus träge und gegenüber Veränderungen widerständig sei, dominiert in den einschlägigen Arbeiten, wie Thomas Spiegler treffend festgestellt hat, »die Beschreibung des Konflikts, der sich aufgrund mangelnder Passung zwischen Habitus und Struktur ergeben kann«, während der »Frage der Möglichkeit einer Habitusmodifikation«<sup>32</sup> nur selten – und noch seltener in einer auf allgemeinere Erkenntnisse zielenden Weise – nachgegangen wird. Bleibt so schon bei der Habitusanalyse der Aspekt der Veränderung weitgehend ausgeklammert, gilt dies erst recht für die sozialen Felder, in denen sich die Untersuchten bewegen, die vielfach – ganz anders als in Bourdieus soziologischem Selbstversuch – einer genaueren Beschreibung auch gar nicht für würdig erachtet werden.<sup>33</sup>

Angesichts solcher Fixierung auf ›stabile Verhältnisse‹ kommt aus historischer Sicht den – nicht gerade zahlreichen – Studien besondere Bedeutung zu, die zeitlich weiter ausgreifen und in denen Veränderungen in jeder der genannten Hinsichten somit gleichsam notwendig Thema werden müssen. Dies gilt zunächst für die Arbeit von Peter Alheit und Frank Schömer, die, theoretisch an Bourdieu und Norbert Elias orientiert, das Phänomen des sozialen Aufsteigers von der Zeit um 1800 bis ins späte 20. Jahrhundert im deutschsprachigen Raum anhand ausgewählter autobiografischer Zeugnisse in den Blick nimmt.<sup>34</sup> Das Verdienst dieser Studie liegt zunächst darin zu zeigen, dass sich der ansonsten im vorliegenden Zusammenhang wenig beachtete figurationssoziologische Ansatz von Elias, der den kollektiven Habitus sozialer Schichten aus ihrer Stellung im gesellschaftlichen Gesamtgefüge er-

31 Vgl. *Lange-Vester*, Über Habitusmuster und Milieuherkunft von Bildungsaufsteiger\*innen im akademischen Feld, S. 398–408.

32 Vgl. *Spiegler*, Erfolgreiche Bildungsaufstiege, S. 250.

33 Sven Reichhardt sieht demgegenüber bei Bourdieu sowohl in der »Offenheit des Habitus für bestimmte historisch-gesellschaftliche Situationen« wie in der »Bezogenheit der historischen Akteure auf soziale Felder« Ansatzpunkte für eine »Analyse historischen Wandels«, *Reichhardt*, Bourdieus Habituskonzept in der Geschichtswissenschaft, S. 318.

34 *Peter Alheit/Frank Schömer*, Der Aufsteiger. Autobiographische Zeugnisse zu einem Prototypen der Moderne von 1800 bis heute, Frankfurt am Main/New York 2009; zentrale Befunde der Studie finden sich auch zusammengefasst in: *Peter Alheit*, Bildung und soziale Ungleichheit in der deutschen Bildungsgeschichte. Historische und soziologische Reflexionen über biographische Muster von Bildungsaufsteigern, in: *Karl-Heinz Braun/Frauke Stübiger/Heinz Stübiger* (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement, Wiesbaden 2018, S. 321–338.

klärt und beide zudem in den »Prozess der Zivilisation« einordnet, in einer historischen Analyse sozialer Aufstiegsprozesse gewinnbringend nutzen lässt. Die beiden Autoren entnehmen den Arbeiten von Elias jedoch nicht nur das theoretische Instrumentarium, sondern auch die konkreten Aussagen speziell zur deutschen Gesellschaftsgeschichte des 18. bis 20. Jahrhunderts, die ihnen als Folie für die Interpretation der autobiografischen Zeugnisse dienen. So sind sie mit Elias der Auffassung, dass die deutsche Gesellschaft bis weit ins 20. Jahrhundert hinein ausgeprägte ständische Züge aufweise, was die Hürden für sozial Aufstiegswillige hier im Vergleich etwa mit England oder den skandinavischen Ländern spürbar erhöht habe. Auch die Zäsuren der Jahre 1945 und 1968 hätten daran nichts Grundlegendes geändert, wengleich sich, wie sie einräumen, für die Zeit »um 2000« »ein deutlicher *Informalisierungsschub* feststellen« lasse, für den bereits in der Mitte des Jahrhunderts die Voraussetzungen geschaffen worden seien und der »die allmähliche Verflüssigung quasi-ständischer Starre«<sup>35</sup> belege. Für die zusammenfassende Betrachtung der sozialen Aufstiege, die sich auf die Zeiten »um 1800«, »um 1900« und »am Ende des 20. Jahrhunderts« verteilen, bleibt dieses Zugeständnis jedoch folgenlos. Sie mündet in eine Zusammenstellung der wesentlichen Mechanismen, »die bei der Analyse der unterschiedlichen Aufstiegsbewegungen immer wieder begegnet sind«<sup>36</sup> – wie elterliche Aufstiegsambitionen bei in sich widersprüchlichem Auftrag, das frühzeitige Anknüpfen an ein gehobenes Milieu samt dadurch ermöglichtem Erwerb kulturellen Kapitals, das Vorhandensein sozialer Paten, aber eben auch bleibende Verhaltensunsicherheit oder der Hang zu Widerstand und Provokation. Es entsteht so ein differenziertes und facettenreiches Gesamtbild, das in vielem Übereinstimmungen mit den Befunden von Untersuchungen zu aktuellen Aufstiegsprozessen aufweist, das historisch aber doch nur in dem Sinne erscheint, dass »der Aufsteiger«, wie es im Untertitel der Studie heißt, als »Prototyp [...] der Moderne« gezeichnet wird, einer Moderne, die eben »von 1800 bis heute« reicht.

Mit geringerer historischer Reichweite, dafür mit noch stärkerer Berücksichtigung der gesellschaftlich-politischen Rahmung hat eine Autorinnengruppe um die Gießener Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Miethe Bildungsaufstiege »in drei Generationen« in West- und Ostdeutschland untersucht.<sup>37</sup> Mit dem Begriff »Generation« werden in diesem Fall Personen zusammengefasst, »bei denen die zentralen Weichenstellungen für den weiterführenden Bildungsweg«<sup>38</sup> unter denselben gesellschaftlich-politischen Bedingungen erfolgten. Die Autorinnen greifen dabei auf das von dem amerikanischen Politikwissenschaftler Sidney Tarrow bei der Untersuchung sozialer Bewegungen entwickelte Konzept der »politischen Gelegenheitsstrukturen« zurück, die sich, wie sie in einem historischen Abriss zeigen, in Ost- und in Westdeutschland von der Nachkriegszeit bis zur Jahrhundertwende, bezogen auf Bildungsaufstiege, sehr unterschiedlich entwickelten. Bei der Auswertung

35 *Alheit/Schömer*, *Der Aufsteiger*, S. 409. Unter »Informalisierung« wird hier im Sinne von Elias die Lockerung der Verhaltensvorschriften und der Affektkontrolle verstanden.

36 Ebd., S. 417.

37 Vgl. *Ingrid Miethe/Regina Soremski/Maja Suderland* u. a., *Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich*, Op-laden/Berlin etc. 2015.

38 Ebd., S. 76.

der Interviews, die mit den Angehörigen der drei Generationen (1950er-, 1970er-, 1990er-Jahre) geführt wurden, gelangen sie dann jedoch zu einer *system- wie zeitübergreifenden* Typologie von Bildungsaufstiegen, wobei sich jeweils unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen – gesamtgesellschaftliche, bildungspolitische, institutionelle, fachspezifische – beziehungsweise Kombinationen von diesen als einflussreich erwiesen. Der enthistorisierende Charakter der Befunde wird dadurch noch verstärkt, dass neben den Aufstiegstypen auch noch typenübergreifend förderliche Faktoren benannt werden, etwa die Möglichkeit, in der unvertrauten Umgebung weiterführender Bildungseinrichtungen Anknüpfungspunkte an die alltagsweltlichen Erfahrungen zu finden.<sup>39</sup>

Wenn in diesen zeitlich weiter ausgreifenden Studien das Historische am Ende somit doch ganz hinter die Ermittlung struktureller Zusammenhänge und die Bildung zeitloser Typologien zurücktritt, mag dies auch an der erziehungswissenschaftlich-soziologischen Provenienz der Autorinnen liegen. Umso mehr Beachtung verdient es, wenn sich nun mit Alexander Mayer ein Fachhistoriker (der jüngeren Generation) der Untersuchung des Zusammenhangs von Bildung und sozialem Aufstieg zuwendet. Sein Interesse gilt dabei zum einen der Ausbreitung des meritokratischen Deutungsmusters im 19. und 20. Jahrhundert.<sup>40</sup> Von der Überlegung geleitet, dass solche Deutungsmuster »vor allem dadurch an Überzeugungskraft gewinnen, dass sie die soziale Praxis aus Sicht der Teilnehmenden plausibel deuten«<sup>41</sup>, beschäftigt er sich zum anderen, in Orientierung an den praxistheoretischen Ansätzen von Theodore R. Schatzki und Andreas Reckwitz, mit der Frage, wie sich im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert in den unteren sozialen Schichten Praktiken des sozialen Aufstiegs entwickelt und verbreitet haben. Zwei Aufstiegsmuster werden dabei kontrastierend in den Blick genommen: der Weg in die handwerkliche Selbstständigkeit und der Aufstieg durch Bildung. In der Auswertung wiederum von autobiografischen Quellen arbeitet Mayer die Unterschiede zwischen diesen Wegen bezüglich der seiner Auffassung nach konstitutiven Elemente sozialer Praxis – wie der Subjektdispositionen, der sozialen Netzwerke und der Zeitstrukturen – heraus. Als ein Ergebnis der Analyse hält er fest, dass der Weg in die handwerkliche Selbstständigkeit in den Unterschichten gut verankert gewesen sei, weil er an verbreitete Dispositionen und schon im Elternhaus eingeübte Verhaltensweisen – »insbesondere eine habitualisierte Wertschätzung von Sparsamkeit, Arbeitsamkeit, Sicherheit und ›sauberen‹, ›gesunden‹ Arbeitsbedingungen«<sup>42</sup> – anknüpfen konnte, während der Aufstieg durch Bildung in dieser Hinsicht, aber auch bezüglich seiner Temporalität, ungleich größeren Widerständen begegnete. Das liberale Aufstiegsversprechen habe also, so die abschließende Feststellung, durchaus einen Resonanzboden in der Kultur der unterbürgerlichen Schichten gehabt, bei den von ih-

39 Vgl. ebd., S. 257–259.

40 Vgl. Alexander Mayer, »Freie Bahn dem Tüchtigen« und »Aufstieg durch Bildung«. Soziale Mobilität als politisches Problem vom Vormärz bis zur Weimarer Republik, in: HZ Bd. 312, 2021, S. 649–686.

41 Ders., Sozialer Aufstieg in der »Leistungsgesellschaft«. Eine praxistheoretische Perspektive auf die Geschichte meritokratischer Deutungsmuster sozialer Ungleichheit, in: Afs 61, 2021, S. 181–201, hier: S. 185.

42 Ebd., S. 199.

nen am meisten genutzten Aufstiegspraktiken sei es jedoch nur »um soziale Mobilität über kurze und mittlere Distanz«<sup>43</sup> gegangen.

Dass in Mayers Beitrag noch wenig über den Erkenntnisweg, also den Umgang mit dem autobiografischen Material, zu erfahren ist, mag an der notwendig knappen Darstellung und an der Absicht liegen, zunächst eine Forschungsperspektive auf das Thema zu entfalten. Ähnliches gilt wohl für die doch erstaunliche Tatsache, dass auch hier, beim Historiker, die Auswertung eher in eine systematische Gegenüberstellung denn in eine Darstellung historischer Veränderungen mündet. Aus historischer Sicht bleibt der unmittelbare Ertrag der kultursoziologisch beziehungsweise kulturwissenschaftlich inspirierten Forschungen zum Thema somit noch begrenzt. Zugleich enthalten gerade die zuletzt angeführten Studien jedoch sowohl in theoretischer wie in methodischer Hinsicht eine Fülle von Anregungen, die eine dezidiert historische Forschung mit Gewinn zu nutzen vermag.

#### IV. Biografische Selbstpräsentationen – Bildungsaufsteiger\*innen in ihren Lebensläufen

Zu diesen Anregungen gehört zweifellos auch die Nutzung biografischen Materials, die sich zu einem bevorzugten Zugang zum Thema Bildung und soziale Stellung zumindest dort entwickelt hat, wo man um die Verknüpfung von Struktur und sozialem Handeln bemüht ist, wo also die Einstellungen und Haltungen, die Erfahrungen und Handlungen der Subjekte im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext in den Blick genommen werden.<sup>44</sup> Das Potenzial dieses Forschungsansatzes erscheint auch noch keineswegs ausgeschöpft, ungeachtet der Probleme, die sich hier für die historische Analyse auftun und zu denen neben der genannten Tendenz zur Fixierung zeitloser Befunde auch die Tatsache gehört, dass jenseits der Grenzen der Zeitgeschichte auf Material zurückgegriffen werden muss, das publiziert nur in begrenztem Umfang vorliegt, in unpublizierter Form einen hohen Aufwand bei der Erschließung erfordert und zudem hinsichtlich seiner Herkunft sozial stark selektiven Charakter besitzt.

##### *Das Material – Möglichkeiten und Grenzen*

Angesichts dieser Probleme erscheint es angebracht, den Blick auf eine Quellengattung zu lenken, die zwar ebenfalls den Ego-Dokumenten zuzurechnen ist, die sich jedoch durch Serialität und – zumindest für einige Jahrzehnte – durch eine vergleichsweise dichte Überlieferung auszeichnet. Es handelt sich dabei um die als »Lebensläufe« oder auch als »Bildungsgänge« bezeichneten biografischen Selbstdarstellungen, die von Abiturient\*innen in weiten Teilen Deutschlands bei der An-

<sup>43</sup> Ebd., S. 200.

<sup>44</sup> Zu einem entsprechenden Verständnis von Biografie als einem sozialen Verhältnis, als ›Subjekt-Kontext-Relation‹, vgl. *Dausien*, Das Streckennetz der Metro und seine Passagiere; ganz ähnlich schon in seinem Plädoyer für eine neue sozialgeschichtliche Biografik *Andreas Gestrich*, Einleitung: Sozialhistorische Biographieforschung, in: *ders./Peter Knoch/Helga Merkel*, Biographie – sozialgeschichtlich, Göttingen 1988, S. 5–28.

meldung zur Reifeprüfung einzureichen waren. Diese Berichte über den eigenen Bildungsgang wurden mit der Reform des höheren Schulwesens einschließlich der Reifeprüfung Mitte der 1920er-Jahre in Preußen<sup>45</sup> und anderen norddeutschen Ländern obligatorisch und blieben es über die politischen Systemwechsel hinweg bis circa 1970 (in einigen westdeutschen Bundesländern) beziehungsweise bis 1989 (in der DDR). Ihr Zweck bestand bei ihrer Einführung darin, im Sinne zeitgenössischer reformpädagogischer Bestrebungen ein ganzheitliches Bild von der Persönlichkeit der angehenden Prüflinge zu gewinnen und so deren Beurteilung auf eine breitere Basis zu stellen. Die Lebensläufe dienten so zugleich als Grundlage für das vom Lehrerkollegium der Abschlussklasse zu erstellende Gutachten, das laut Reifeprüfungsordnung

»nicht nur die Entwicklung der Geistesgaben und der Charaktereigenschaften des Schülers erkennen lassen und über seine Fähigkeit zu selbständiger geistiger Arbeit Aufschluß geben, sondern überhaupt alles anführen [soll], was für sein Gesamtbild und die Erkenntnis seiner Eigenart von Bedeutung ist.«<sup>46</sup>

Zu erwähnen waren entsprechend auch

»Sonderbegabung und Sonderbetätigung auf den verschiedenen Lebensgebieten innerhalb und außerhalb der Schule, Teilnahme und Erfolg in den Arbeitsgemeinschaften, bemerkenswerte Leistungen im Turnen und Sport, Betätigung im Gemeinschaftsleben der Schule, Teilnahme an der Jugendbewegung und dergl[eichen]. Auch innere und äußere Hemmungen, häusliche Lage, geldliche Verhältnisse, Gesundheitszustand usw. sind gegebenenfalls zu berücksichtigen.«<sup>47</sup>

Damit war in etwa auch der thematische Rahmen für die Lebensläufe der Abiturient\*innen abgesteckt. Angaben zu gewünschten Prüfungsfächern sowie zu den Studien- oder Berufswünschen rundeten diese ab. Die Vorgaben, vom Klassenlehrer übermittelt, waren nicht übermäßig genau, variierten wohl auch und ließen Spielraum für die konkrete Gestaltung, was zu Darstellungen sehr unterschiedlicher Länge und sehr unterschiedlichen Charakters – von knappen, auf wenige Sätze beschränkten Aufzählungen der Lebens- und Bildungsdaten bis zu vielseitigen, detailreichen Abhandlungen einschließlich selbstreflexiver Betrachtungen – führte.

45 Vgl. zu diesen Reformen *Hellmut Becker/Gerhard Kluchert*, *Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik*, Stuttgart 1993, S. 366–392; zur Reifeprüfungsordnung von 1926, zum Ablauf der Prüfung und zu ihrer Dokumentation vgl. *Kerstin Klinger*, »Das Leben hat mich mit seinen Härten nicht verschont, und das ist gut so.« Der Lebenslauf als Teil der Abiturprüfung im Preußen der Weimarer Republik, in: *Holger Zaunstöck/Claudia Weiss* (Hrsg.), *Moderne Jugend? Jungsein in den Franckeschen Stiftungen 1890–1933*, Halle (Saale) 2019, S. 220–231.

46 Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens vom 22. Juli 1926, in: *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen* 66, 1926, S. 283–294, hier: S. 285.

47 Ebd. Mit den Gutachten wurde zugleich über Annahme oder Ablehnung des Antrags auf Zulassung zur Reifeprüfung entschieden.

Der hier knapp umrissene Entstehungs- und Verwertungszusammenhang des Materials<sup>48</sup> bestimmt Möglichkeiten und Grenzen seiner Nutzung. Als Begrenzung muss zunächst erscheinen, dass es sich bei der Verfasserschaft auch hier um einen recht exklusiven Kreis handelt, der zu Beginn des infrage stehenden Zeitraums nur wenige Prozent und auch an seinem Ende in West wie Ost nur gut ein Zehntel der entsprechenden Altersgruppe umfasste.<sup>49</sup> Dem wäre allerdings entgegenzuhalten, dass die Abiturient\*innen eine gerade für die Untersuchung des Zusammenhangs von Bildung und sozialer Herkunft und speziell des Aufstiegs durch Bildung wichtige Gruppe darstellen. Auch wenn das Abitur selbst in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg noch nicht in allen Berufsfeldern Voraussetzung für den Zugang zu den höheren Positionen war, wuchs dem Reifezeugnis doch immer mehr die Funktion eines Eintrittsbillets für die oberen Segmente des Arbeitsmarkts wie für die höheren gesellschaftlichen Ränge zu. Wer es bis zum Abitur geschafft hatte, hatte vielfach schon einen (Bildungs-)Aufstieg vollzogen, selbst wenn der weitere Weg nicht in ein akademisches Studium führte. Erfasst man mit den Reifeprüflingen somit im fraglichen Zeitraum bereits einen nicht unbedeutenden Teil der künftigen gesellschaftlichen Elite, resultiert das Material zudem auch noch aus einer ›Totalerfassung‹ dieser Gruppe – zumindest dort, wo die betreffende Regelung galt –, die auch noch Jahr für Jahr in annähernd gleicher Weise erfolgte, was sowohl systematische Vergleiche wie die Frage nach Konstanz und Wandel über politische Systemwechsel, ökonomische Konjunkturzyklen und tiefgreifende gesellschaftliche Wandlungsprozesse hinweg erlaubt.<sup>50</sup>

Als Begrenzung der Erkenntnismöglichkeiten mag wiederum erscheinen, dass der biografische Rückblick zu einem sehr frühen lebensgeschichtlichen Zeitpunkt erfolgt, an dem einerseits wichtige Etappen des Bildungswegs sowie die Berufseinstimmung noch ausstehen, andererseits noch kaum ein Überblick über die zurückgelegte Strecke erwartet werden kann. Diese Strecke erscheint andererseits aber doch weit genug, um für den jeweiligen Bildungsweg charakteristische Konstellationen und Ablaufmuster erkennbar zu machen und um den Verfasser\*innen die für die Bewältigung der gestellten Aufgabe nötigen Kompetenzen – gerade angesichts der geforderten Fokussierung der biografischen Selbstdarstellung auf den Bildungsgang – an die Hand zu geben.

---

48 Ein Überblick über die Regelungen bezüglich der Lebensläufe und der Gutachten in den Reifeprüfungsordnungen der verschiedenen Länder und Zeitabschnitte fehlt bislang. Sowohl die Abweichungen wie die Veränderungen gegenüber dem preußischen ›Vorbild‹ von 1926 blieben jedoch, mit Ausnahme der Bestimmungen in der DDR, geringfügig. Zu letzteren vgl. unten.

49 Vgl. zum relativen Schulbesuch der entsprechenden Jahrgänge in der Weimarer Zeit und in der Bundesrepublik *Peter Lundgreen*, Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil II: 1918–1980, Göttingen 1981, S. 119; zur Abiturientenquote in der Bundesrepublik und in der DDR vgl. *Rainer Geissler*, Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung, Wiesbaden 2011, S. 276.

50 Allgemeine Angaben zum tatsächlich vorhandenen Material lassen sich derzeit nicht machen, da auch hier eine entsprechende Übersicht fehlt. Die Lebensläufe und die Gutachten bildeten einen Teil der Prüfungsakten, die aufzubewahren Aufgabe der Einzelschulen war. Es ist davon auszugehen, dass viele Bestände auf die ein oder andere Art vernichtet worden sind. Wie eigene Recherchen und der Blick in Schulgeschichten zeigen, warten in nicht wenigen Schul- und Lokalarhiven aber auch noch umfangreiche Bestände auf ihre Erschließung und Auswertung.

Die größte Einschränkung, was den Informationsgehalt des Materials betrifft, könnte man schließlich darin sehen, dass es nicht auf freiwilliger Basis entstanden ist, sondern als obligatorische Leistung im Rahmen eines Prüfungsverfahrens, dem für die Zukunft der Schreibenden entscheidende Bedeutung zukam – mit den unvermeidlichen Folgen einer starken Selbstzensur, einer Tendenz zu Formalisierung und Standardisierung sowie einer Konstruktion der Lebensläufe im Sinne der auf der Gegenseite vermuteten Erwartungen. In der Tat muss all dies bei der Analyse der Texte in Rechnung gestellt, müssen diese als Lösung der schwierigen Aufgabe gelesen und interpretiert werden, Rechenschaft über den eigenen Bildungsgang und das darin erworbene ›kulturelle Kapital‹ vor denen abzulegen, die sie als Lehrer über kürzere oder längere Zeit begleitet und die nun über ihre Reife zu urteilen haben. Die Besonderheit dieser Rahmenbedingungen ist offenkundig. Dennoch unterscheiden sie sich von anderen Kontexten biografischer Selbstpräsentation letztlich nur graduell. Autobiografisches Erzählen ist immer eingebettet in soziale Situationen, hat interaktiven Charakter, richtet sich an ein Gegenüber – auch dort, wo es schriftlich für ein unbekanntes, gleichwohl imaginiertes Publikum erfolgt –, stellt sich ein auf die ihm unterstellten Erwartungen und Urteile. Und im vorliegenden Fall lässt sich anhand der Lehrgutachten sogar überprüfen, wieweit diese ›Unterstellungen‹ zutreffen, ob also das Dargebotene honoriert, das präsentierte kulturelle Kapital als legitim anerkannt wird.

Grundlegende Zweifel an einer sinnvollen Nutzung dieser Quellenart scheinen somit nicht gerechtfertigt. In der historischen Forschung sind die Lebensläufe denn auch verschiedentlich schon herangezogen worden. Zunächst dienten sie vor allem als Mittel, etwas über die politischen Einstellungen von Abiturient\*innen in der Zeit des Nationalsozialismus und in der Nachkriegszeit zu erfahren, wobei die Auswertung oft wenig systematisch erfolgte und eher der Illustration und Bestätigung anderweitig ermittelter Befunde diene.<sup>51</sup> In theoretisch wie methodisch anspruchsvoller Weise hat sich dagegen der früh verstorbene Erziehungswissenschaftler Bernhard Stelmaszyk in seiner 2002 eingereichten Habilitationsschrift mit den Lebensläufen (und mit den zugehörigen Lehrgutachten) auseinandergesetzt.<sup>52</sup> Orientiert an der Methodologie der Objektiven Hermeneutik, an Bourdieus Kapitalbegriff und an Werner Helspers Konzept der »Schulkultur«<sup>53</sup>, arbeitet Stelmaszyk in einer auf den Unterlagen eines Essener Gymnasiums aus der Zeit von 1926 bis 1946 basierenden Fallanalyse spezifische Muster der Präsentation von Bildung heraus. Zwar wird auch hier die diachrone Perspektive am Ende zurückgestellt, mit der Begründung, dass sich die ermittelten Schülertypen in allen Jahrgängen finden ließen – vom ›klassischen Abiturienten‹ mit hohem kulturellem Kapital und dezidier-

51 Eingehendere Analysen mit dieser Fragestellung finden sich bei *Joachim Petzold*, In Deiner Brust sind Deines Schicksals Sterne? Mindener Gymnasiasten und Dresdener Oberschüler im ersten Jahrzehnt nach dem Zweiten Weltkrieg, Potsdam 1998; *Stefan A. Oyen*, Zeitgeist und Bildung. Das Nachkriegsabitur an Gymnasien in Hildesheim, Weimar und Erfurt (1947–1950), Köln/Weimar etc. 2005.

52 Vgl. *Bernhard Stelmaszyk*, Rekonstruktionen von Bildungsgängen preußischer Gymnasiasten sowie der zugehörigen Lehrgutachten aus Reifeprüfungsverfahren der Jahre 1926–1946, Habil., Mainz 2002.

53 Vgl. dazu im Überblick *Werner Helsper*, Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung, in: Zeitschrift für Pädagogik 54, 2008, S. 63–80.

ten Interessen über den bescheidenen Außenseiter und den selbstbestimmten Bildungskarrieristen bis zu den ›unbeschriebenen Blättern‹, die den Anspruch auf Darstellung von kulturellem Kapital ganz ignorieren.<sup>54</sup> Stelmaszyks Analyse bietet trotz dieses Rückzugs auf die Typologie, indem sie die Lebensläufe als Dokumente der Selbstpräsentation gegenüber einer dominanten Schulkultur und zugleich als Nachweise des gesammelten kulturellen Kapitals ihrer Verfasser\*innen versteht und so das autobiografische Schreiben als Handeln in einem sozialen Raum erfasst, einen konzeptuellen Rahmen, der sich auch für eine die Frage historischer Veränderung stärker berücksichtigende Analyse des Materials nutzen lässt.

### ***Lebensläufe in der Weimarer Zeit und in der frühen DDR – der Fall einer Potsdamer Oberschule***

In den Blick genommen wurden die Lebensläufe auch im Rahmen eines vom Verfasser selbst geleiteten schulhistorischen Projekts.<sup>55</sup> Das dabei ausgewertete Material entstammte einer höheren Schule in Potsdam.<sup>56</sup> Die Analyse erfasste thematisch unter anderem auch den hier infrage stehenden Zusammenhang von Bildung und sozialer Stellung und konzentrierte sich zeitlich mit den späten Weimarer Jahren und der Frühzeit der DDR auf zwei Phasen, die sich beide, wenngleich in unterschiedlichem Maße und unter denkbar unterschiedlichen Systembedingungen, durch eine Expansion des höheren Bildungswesens und verbesserte Bildungschancen für die Heranwachsenden aus unteren sozialen Schichten auszeichneten. Im Folgenden sollen, anschließend an die zuletzt vorgestellten Arbeiten, auch nur die Befunde bezüglich dieser Gruppe der ›Bildungsaufsteiger\*innen‹ kurz umrissen

54 Vgl. Stelmaszyk, Rekonstruktionen von Bildungsgängen, S. 174–179.

55 Vgl. Gerhard Kluchert, Schule, Familie und soziale Ungleichheit in Zeiten der Bildungsexpansion: das Beispiel der Weimarer Republik, in: Zeitschrift für Pädagogik 52, 2006, S. 642–653; Rüdiger Loeffelmeier, Die Bedeutung von Familie und Schule für die Bildungswege Potsdamer Abiturienten in der frühen DDR, in: ebd., S. 659–670; Gerhard Kluchert/Rüdiger Loeffelmeier, Der Erfolg des Scheiterns und das Scheitern des Erfolgs. Die Bedeutung der Familie für die politische Sozialisation, in: Jutta Ecarius/Carola Groppe/Hans Malmede (Hrsg.), Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen, Wiesbaden 2008, S. 245–265.

56 Das heutige Humboldt-Gymnasium war bis 1950 eine höhere Schule für Jungen, zu deren Oberstufe in der Weimarer Zeit in geringer Zahl auch Mädchen zugelassen wurden; ab 1950 war sie koedukativ. Ab Mitte der 1920er-Jahre verfügte sie über einen mathematisch-naturwissenschaftlichen und einen »deutschkundlichen« Zweig – beide ohne Latein und damit für soziale Aufsteiger in besonderem Maße anschlussfähig. Nach der Reform des höheren Schulwesens im Nationalsozialismus trat an die Stelle des deutschkundlichen ein neusprachlicher Zweig (mit Latein), eine Kombination, die auch in der DDR, bei nunmehr auf vier Jahre halbiertes Oberschulzeit, erhalten blieb. Zur Schule und ihrer Organisation finden sich genauere Angaben in den in der vorigen Fußnote genannten Arbeiten.



und vor allem auf Veränderungen in der Zeit befragt werden.<sup>57</sup> Außerdem soll zumindest ein kleiner Einblick in das Material gewährt werden.<sup>58</sup>

Betrachtet man zunächst die in den Lebensläufen der Abiturient\*innen sich darstellenden Bildungswege, stößt man auf hinderliche beziehungsweise förderliche Umstände, die aus aktuellen wie historischen Untersuchungen vertraut sind und denen so gleichsam ›überzeitliche‹ Bedeutung zukommt: einerseits etwa die beschränkten finanziellen Ressourcen im Elternhaus und das Fehlen häuslicher Unterstützung bei den Schularbeiten, andererseits positive Lernerfahrungen in der Schule oder Gelegenheiten zur Selbsterprobung und -bewährung im außerunterrichtlichen Angebot und in organisierten Jugendgruppen. In den Lebensläufen zeigt sich aber auch der Einfluss der ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen und somit zeit- und systemspezifischer Umstände auf die Bildungswege. So wird bezüglich der Weimarer Zeit vor allem die Bedeutung der wirtschaftlichen Lage erkennbar, deren Verschlechterung Ende der 1920er-Jahre bei vielen zum Verzicht auf weitergehende Bildungsaspirationen führt und somit die Tendenz zur Selbsteliminierung verstärkt. In beiden Untersuchungszeiträumen erweisen sich wiederum Bildungsreformen als wirkmächtig. Ist es in den Weimarer Jahren vor allem die Schaffung verbesserter Übergangsmöglichkeiten zwischen Volks- und höherer Schule, durch die sich für viele erst ein Weg zum Abitur eröffnet<sup>59</sup>, handelt es sich in der frühen DDR um sehr viel weiter gehende Reformen, die speziell auf die Förderung von Kindern aus der ›Arbeiter- und Bauernklasse‹ im Sinne einer ›Gegenprivilegierung‹ und eines ›Elitentauschs‹ abzielen<sup>60</sup> und von denen in den Lebensläufen vor allem die gezielte Bildungswerbung – gegenüber häufig zögerlich-abwehrenden Eltern – und die Gewährung von Stipendien Erwähnung finden. Die Prozesse sozialen Aufstiegs über Bildung zeigen sich so abhängig von ökonomischen und politischen Konjunkturen, die im Sinne sich wandelnder ›Gelegenheitsstrukturen‹ wirken, ein Befund, der nicht nur, systematisch betrachtet, eine Verbindung zu der Studie von Ingrid Miethe und ihrer Arbeitsgruppe herstellt, sondern auch, aus historischem Blickwinkel, an die Arbeiten von Hartmut Titze und Axel Nath anschlussfähig erscheint, wobei diese sich zwar auf einen größeren Zeitraum, aber gerade nicht auf die DDR beziehen und (bildungs-)politische Eingriffe in ihrem Modell des Bildungswachstums bestenfalls eine nachgeordnete Rolle spielen.<sup>61</sup>

57 Diese Gruppe umfasste in den ausgewählten Jahrgängen aus der späten Weimarer Zeit etwa ein Viertel (von insgesamt 332 Abiturient\*innen der Jahre 1926–1928 und 1930–1935), aus der frühen DDR etwa ein Drittel (von 95 Abiturient\*innen 1957) beziehungsweise die Hälfte (von 67 Abiturient\*innen 1964); vgl. dazu und zu den Problemen bei der Bestimmung der sozialen Herkunft der Schüler\*innenschaft ebenfalls die in Anm. 55 angegebenen Arbeiten.

58 Das Material befindet sich als Teil der Prüfungsakten im Schularchiv des Humboldt-Gymnasiums Potsdam (HGP SchA).

59 Vgl. dazu für Potsdam *Frank Tosch*, Zu Schulvielfalt und Neuerungen im höheren Schulwesen Potsdams in der Weimarer Republik, in: *Pädagogik und Schulalltag* 49, 1994, S. 466–477; bezogen auf das Reich *Achim Leschinsky*, Volksschule zwischen Ausbau und Auszehrung. Schwierigkeiten bei der Steuerung der Schulentwicklung seit den zwanziger Jahren, in: *VfZ* 30, 1982, S. 27–81, hier: S. 63.

60 Vgl. *Loeffelmeier*, Die Bedeutung von Familie und Schule für die Bildungswege Potsdamer Abiturienten in der frühen DDR, S. 661 f.; *Miethe/Soremski/Suderland* u. a., Bildungsaufstieg in drei Generationen, S. 46–50.

61 Vgl. oben S. 40 f.

Betrachtet man nun die Lebensläufe unter dem Aspekt der *Präsentation kulturellen Kapitals* und der *biografischen Selbstdarstellung*, so zeigt sich in dieser Hinsicht in den Weimarer Jahren ein bemerkenswert breites Spektrum. Wohl finden sich einige biografische Selbstdarstellungen, die erkennen lassen, dass schon der Erwerb des von der Schule bestimmten Mindestmaßes an Kenntnissen und Fähigkeiten in den verschiedenen Unterrichtsfächern große Mühe bereitet hat, dass darüber hinausgehende Interessen geistiger Art nicht entstanden sind und dass sich die Betätigung im außerschulischen Bereich auf sportliche und praktische Aktivitäten beschränkt hat. Entsprechend wenig ausgeprägt erscheint in diesen Fällen auch die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion. In der überwiegenden Zahl der Lebensläufe werden jedoch sehr wohl konkrete Interessen und Betätigungsfelder benannt, die, mal naturwissenschaftlich-technisch, mal weltanschaulich-politisch, mal literarisch-musisch-kulturell orientiert oder auch mehrere dieser Richtungen umfassend, durchaus schulaffinen Charakter tragen und so als Modi kulturellen Kapitalerwerbs durchgehen können. Von diesen hebt sich noch einmal eine Reihe von elaborierten Lebensläufen ab, in denen ein tieferer Einblick in das jeweilige kulturelle Engagement gewährt und von dort auch ein Bogen zu den Studien- oder Berufswünschen geschlagen wird. Wie weit sich die Interessen schon über den Bereich des in der Schule Behandelten hinaus entwickelt haben können und in wie differenzierter Weise sie in die Lebensplanung verflochten werden, welches Maß an ›Biografizität‹ somit bereits erreicht sein kann<sup>62</sup>, zeigt beispielhaft jener junge Mann, der früh seine Liebe zur Astronomie entdeckt hat, seine Kenntnisse auf diesem Gebiet durch das Studium einschlägiger Literatur vertieft, schließlich aber zu erkennen meint, dass ein Astronomie-Studium die finanziellen Möglichkeiten der Eltern übersteigen würde und der Beruf des Astronomen keine gesicherte Lebensgrundlage biete. Zeigt sich in diesen Bedenken noch die bei Aufsteigern vielfach anzutreffende Scheu vor unkalkulierbaren Risiken, erscheint die Alternative, die der angehende Reifeprüfling in der Folge präsentiert, kaum weniger ambitioniert – und sie wird noch differenzierter begründet:

»Drum habe ich mich entschlossen«, fährt er fort,

»einer anderen Neigung zu folgen und Architekt zu werden. Mich drängt vor allen Dingen die künstlerische Seite des Architektenberufes zur Baugestaltung hin: die Baukunst ist eine der Ausdrucksformen der Wesenszüge eines Zeitalters. Die Bauart der letzten Jahrzehnte jedoch war bemüht, die Kunststile vergangener Kulturperioden streng nachzuahmen oder sogar an einem Bau willkürlich zu kombinieren und hat deshalb den Anspruch auf die Bezeichnung *Baukunst unserer Zeit* verloren. Die zeitgemäße Architektur, d. h. diejenige Bauweise, die den Charakterzügen unseres Zeitalters entspricht, muß innerste Berührung mit der Technik unserer Zeit und ihren Zweckformen besitzen. Aus diesem Grunde werde ich mich bemühen, daran mitzuarbeiten, daß solche Art des Baugestaltens, die in Deutschland

62 Zum Begriff der Biografizität, mit dem in der Biografieforschung die Fähigkeit zur Nutzung biografischer Erfahrungen für die Bewältigung anstehender Lebensaufgaben gefasst wird, vgl. *Peter Alheit/Bettina Dausien*, Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen, in: *Erika M. Hoerning* (Hrsg.), *Biographische Sozialisation*, Stuttgart 2000, S. 257–283.

durch Männer wie Peter Behrens, Bruno Taut, Erich Mendelssohn und Hans Poelzig angebahnt wurde, allgemein Anerkennung finde.«<sup>63</sup>

Zu diesem Thema hat der junge Mann unter dem Titel »Das Wesen des Zweckstils« bereits eine Jahresarbeit vorgelegt, die gemäß neuer Reifeprüfungsordnung eine der schriftlichen Prüfungsleistungen zu ersetzen vermag. Zum Abschluss seiner Darstellung entwickelt er dann noch eine Lebensperspektive, die das eigene biografische Projekt – wenn nicht stilistisch, so doch inhaltlich perfekt – mit einem zentralen Element der klassischen Bildungsidee verknüpft:

»Da es mir nicht möglich ist, das ›brotlose‹ Studium der Astronomie zu beschreiten, so ist es mein Wunsch, Architekt zu werden und mich in meinen Mußestunden mit der Himmelskunde zu beschäftigen, um so Natur und Kunst, das Schöne und das Mathematisch-Gesetzmäßige in der Welt in mir harmonisch zu vereinen.«<sup>64</sup>

Bemühungen, die eigene Entwicklung in diesem Sinne, an deutsche Denktraditionen anknüpfend, als Bildungsprozess zu reflektieren, finden sich zwar nur in wenigen der hier betrachteten Lebensläufe. Während die Anregungen zu solcher Reflexion bei dem zitierten Verfasser jedoch weitgehend ungenannt bleiben, werden sie in anderen Fällen deutlich herausgestellt. So beginnt ein Abiturient des folgenden Jahrgangs seine Darstellung, die gängige Form mit Voranstellung der Geburts- und Familiendaten souverän negierend, mit folgender Einordnung:

»Alle Stadien meiner geistigen Entwicklung lassen sich nach den Quellen, durch die ich sie empfang, dahin kennzeichnen, daß sie sich teils unter den Anregungen des Schulunterrichts, andererseits durch starke Beeinflussung von der deutschen Jugendbewegung vollzogen. Nicht als ob diese beiden Faktoren sich einseitig ablösten, vielmehr durchdrangen sie sich oft, und gerade auf den Gebieten, wo beide die größten Berührungspunkte miteinander haben: in den kulturellen Fächern, in der Geschichte. Damit wird auch schon deutlich, wozu ich mich immer hingezogen fühlte: zu den Problemen der Kultur und der Kunst.«<sup>65</sup>

Im Folgenden sucht der Verfasser diesen Zusammenhang im Detail zu verdeutlichen. So hat er, angeregt durch die Lektüre Oswald Spenglers und insbesondere durch dessen Kulturkreis-Ideen, eine Jahresarbeit mit dem Titel »Untersuchungen zur Ideengeschichte des Expressionismus« verfasst, »worin ich nachzuweisen suchte, daß in der Zeit zwischen 1910 und 1925 die abendländische Kulturseele noch einmal ein Maximum an Intensität erlangte«. In diesem Zusammenhang sei ihm auch klar geworden, dass es »in Zeiten kommender Erstarrung [...] um die Erhaltung der Gefühlswerte« gehe. Und als die wichtigste Förderin solcher Bestrebungen sieht er nun eben die Jugendbewegung, in der er gelernt habe, »daß erst ein Wie-

63 Gesuch des Oberprimaners Alfred Cuda um Zulassung zur Reifeprüfung, Potsdam, den 1. Dezember 1926, HGP SchA, Oberrealschule Potsdam, Reifeprüfung 1927 (Ostern), Verhandlungen und Zeugnisse, OIB.

64 Ebd.

65 Lebenslauf des Oberprimaners Walter Baltin, Potsdam, den 1. Dezember 1927, HGP SchA, Verhandlungen und Zeugnisse, Reifeprüfung Ostern 1928.

deraufstieg möglich, wenn ein neuer Mensch geschaffen«. <sup>66</sup> Der Mitarbeit an diesem Werk hat er sich verschrieben und darin gründet auch sein Studien- und Berufswunsch: Er will Deutsch, Englisch, Geschichte und Erdkunde studieren und Lehrer werden.

Auch in diesem, nach Form und Inhalt zweifellos ungewöhnlichen Lebenslauf hat die Herkunft aus einfachen Verhältnissen ihre Spuren hinterlassen: in einer Sensibilität für die ›soziale Frage‹, die der Verfasser auf den vierjährigen Besuch der Gemeindeschule und die dort empfangenen Eindrücke zurückführt, in der Bestimmung der eigenen Arbeit als »Dienst an meinem Volk«, vielleicht auch in dem Bestreben, »die Idee weiter zu tragen, an jüngere und neue Glieder« <sup>67</sup>, also pädagogisch tätig zu werden und so zurückzugeben, was man selbst empfangen hat. Wie der zuvor skizzierte Lebenslauf dokumentiert er aber zugleich Vertrautheit und versierten Umgang mit bildungsbürgerlichen Denkfiguren und Wertmustern. Er macht so deutlich, dass es für Heranwachsende aus den unteren sozialen Schichten in den späten Weimarer Jahren möglich war, das im Elternhaus nicht oder nur in geringen Dosen vermittelte kulturelle Kapital auf anderem Wege – eben über Schule und Jugendbewegung – zu erwerben, und zwar in einer Art und einem Maße, die ihnen auf dem zunächst entscheidenden sozialen Feld Anerkennung und Erfolg einbrachten. So wird beiden Verfassern vonseiten der Klassenkonferenz im Gutachten hohe Begabung zuerkannt und sie bestehen die Prüfung jeweils als Klassenbeste mit Auszeichnung. <sup>68</sup>

Betrachtet man vergleichend die Lebensläufe aus der frühen DDR-Zeit, so hat man zunächst die Veränderungen im sozialen Feld, das heißt konkret: in den Erwartungen von Schule und staatlicher Prüfungskommission zu bedenken. In der neuen Reifeprüfungsordnung von 1950 wird nämlich bezüglich der Lebensläufe – die nun »Darstellung meiner Entwicklung« heißen – verfügt, dass in sie neben »äußeren biographischen Angaben« alles aufzunehmen sei, »was nach Ansicht des Prüflings für seine charakterliche und geistige Entwicklung bedeutungsvoll gewesen ist. Der Prüfling soll auch auf seine politische Entwicklung eingehen und seine Betätigung auf gesellschaftlichem Gebiet durch konkrete Angaben nachweisen.« <sup>69</sup> Verlangt war somit, anders als zur Weimarer Zeit, dass die Abiturient\*innen in ihrer »Selbstbetrachtung« zugleich Auskunft über ihre Stellung zur neuen politischen Ordnung gaben, dass sie also, in den Begriffen Bourdieus, nicht nur über das erworbene kulturelle, sondern auch über ihr »soziale[s] Kapital politischen Typs« <sup>70</sup> Rechenschaft ablegen sollten.

Die Abiturient\*innen der ausgewählten Jahrgänge sind mit dieser Anforderung wiederum recht unterschiedlich umgegangen. Das gilt auch für jene, denen der

66 Alle Zitate ebd.

67 Ebd.

68 Die Gutachten befinden sich ebenfalls in den in Anm. 63 und 65 angeführten Akten.

69 Verordnung über die Abschlussprüfung an Oberschulen, in: die neue schule 5, 1950, H. 8 (Beilage), o. S., hier: § 4.

70 Vgl. zu dieser Ergänzung seiner Kapital-Theorie *Pierre Bourdieu*, Politisches Kapital als Differenzierungsprinzip des Staatssozialismus, in: *ders.*, Die Intellektuellen und die Macht, hrsg. v. *Irene Dölling*, Hamburg 1991, S. 33–39, hier: S. 36; vgl. zum Konzept des ›politischen Kapitals‹ auch *Ingrid Miethe*, Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik, Opladen/Farmington Hills 2007, S. 60–70.

Staat besondere Aufmerksamkeit und Fürsorge zukommen ließ, deren Eltern also der ›Arbeiter- und Bauernklasse‹ zugerechnet wurden. Zwar trifft man bei ihnen nicht, wie verschiedentlich bei Prüflingen ›bürgerlicher‹ Herkunft zumindest noch in Zeiten vor dem Mauerbau, auf weltanschaulich begründete Gegenpositionen.<sup>71</sup> Auch bei den ›Arbeiter- und Bauernkindern‹ überwiegen jedoch Lebensläufe, in denen zwar auf eine Mitgliedschaft bei den Jungen Pionieren und der FDJ und auf die Beteiligung an ›gesellschaftlich nützlicher Arbeit‹ wie Ernteeinsätzen oder lokalen Infrastrukturarbeiten hingewiesen, dem aber keine weitere biografische Bedeutung zugemessen und auch auf jede Form von Dank und Huldigung gegenüber Staat und Partei verzichtet wird. Von besonderer Bedeutung für die vergleichende Betrachtung erscheint allerdings jene kleinere, aber doch nicht unbedeutende Zahl von Bildungsaufsteiger\*innen – sie umfasst etwa ein Viertel bis ein Drittel der Gruppe –, bei der das staatliche Angebot auf größeren Widerhall stieß und in deren Lebensläufen es entsprechend deutlichere Spuren hinterlassen hat.

Als prototypisch für diese Gruppe kann eine junge Frau des Abiturjahrgangs 1957 gelten, die sich, nach anfänglichem Zögern und vom Vater zum Beitritt überredet, rasch zur Aktivistin in der Pionierorganisation ihrer Grundschule entwickelt, Arbeitsgemeinschaften und Zirkel leitet, Patenschaften für schwächere Schülerinnen übernimmt, bald zur Gruppenratsvorsitzenden gewählt wird und in den beiden Abschlussklassen schließlich als Freundschaftsratsvorsitzende die Pionierarbeit der ganzen Schule leitet. Auszeichnungen wie ein vierwöchiger Sommeraufenthalt in der Pionierrepublik »Ernst Thälmann« oder die Delegation zum 1. Pioniertreffen in Dresden sind die Konsequenz.

»Die Abschlußprüfung in der Grundschule«, so resümiert die angehende Abiturientin diese Phase ihrer Biografie,

»habe ich mit ›sehr gut‹ bestanden. Ich habe 2 Mal das ›Abzeichen für gutes Wissen‹, 4 Bücher für gute Leistungen in der Schule und 1 Buch für gute Pionierarbeit erhalten. In meiner Freizeit las ich sehr viel und spielte Flöte. Auf Elternabenden und in Versammlungen spielte ich oft zusammen mit meiner Freundin vor. Auch unseren Chor mußte ich manchmal dirigieren. Es machte uns viel Spaß, nachmittags gemeinsam neue Lieder einzuüben.«<sup>72</sup>

Nach dem Wechsel auf die Oberschule setzt sie den eingeschlagenen Weg konsequent fort. Sie tritt der FDJ bei und übernimmt auch hier wieder Funktionen. Sie entwickelt neue Interessen, geht nun »ins Theater und öfter ins Kino«<sup>73</sup>, treibt neben der Schule Sport und belegt einen Englischkurs an der Volkshochschule. »Mein größter Wunsch«, so schließt sie die Darstellung ihrer Entwicklung, »ist es, zum Me-

71 Vgl. Kluchert/Loeffelmeier, Der Erfolg des Scheiterns und das Scheitern des Erfolgs, S. 254–259; dort auch zur einzigen Ausnahme, einem zum katholischen Glauben und zur katholischen Kirche sich bekennenden Arbeitermädchen (ebd., S. 255 f.).

72 [...] Darstellung meiner Entwicklung, Babelsberg, den 22.2.57, HGP SchA [Reifepfung 1957, Klasse 12B2]; aus Gründen des Datenschutzes wird bei den jüngeren Jahrgängen auf eine Namensnennung verzichtet.

73 Ebd.

dizinstudium zugelassen zu werden, um dann später als Ärztin den Menschen helfen zu können.«<sup>74</sup>

Der Lebenslauf der jungen Frau weist in verschiedenen Punkten Ähnlichkeit mit den zuvor betrachteten Lebensläufen aus der Weimarer Zeit auf. Auch hier erscheinen Schule und Jugendorganisation wiederum als wichtige Orte, an denen das für den Erfolg im sozialen Feld notwendige Kapital erworben werden kann und die, nun noch näher zusammengerückt, mit ihren außerunterrichtlichen Angeboten Möglichkeiten zur Entwicklung sozialer Kompetenzen und zur Selbsterprobung bieten. Auch hier findet man den Hinweis, wenngleich ohne genauere Spezifizierung, auf die ›klassischen‹ kulturellen Betätigungen – auf intensive Lektüre, das Ausüben von Musik und den Besuch von Theater und Kino. Und auch hier wird im Lebenslauf schließlich die Fähigkeit zur biografischen Selbstreflexion nachgewiesen, wenn nicht im Sinne einer Entwicklung, so doch als Beschreibung des gewordenen Selbst:

»Es ist sehr schwer,« schreibt die junge Frau,

»seine schwachen und starken Seiten selbst zu erkennen. Doch, daß ich einen starken Willen habe, das weiß ich selbst. Wenn ich mir etwas Erreichbares vornehme, dann arbeite ich auch solange daran, bis ich es erreicht habe. Auch gehe ich mit mir selbst zu Gericht. Habe ich etwas schlecht gemacht, so braucht mich kein anderer auszuschimpfen. Ich mache mir alleine Vorwürfe, die stärker wirken als die von anderen, und die nehme ich mir dann auch zu Herzen.«<sup>75</sup>

Auf der anderen Seite sind aber auch Unterschiede zu den Lebensläufen der 30 Jahre Älteren erkennbar. Nicht nur, dass die erwähnte Bedeutungsverschiebung zwischen den Kapitalsorten im vorliegenden Fall besonders akzentuiert hervortritt, beim Erwerb gerade des politischen Kapitals spielt hier vielmehr auch das Elternhaus eine wichtige Rolle. So berichtet die angehende Abiturientin in Einschüben von der erstaunlichen Karriere ihres Vaters, der, vor dem Krieg als ungelernter Schlosser tätig und aufgrund einer Kriegsverletzung zunächst arbeitslos, 1946 eine Anstellung bei der Sozialversicherung erhält, kurz darauf in die SED eintritt und sich auf dem Wege der Weiterqualifizierung in wenigen Jahren bis zum Hauptabteilungsleiter im Ministerium für Schwermaschinenbau emporarbeitet. »Mein Vater hörte nie auf, sich weiterzubilden, und war eigentlich immer mein Vorbild«, so heißt es dann zusammenfassend im Lebenslauf der Tochter.<sup>76</sup>

74 Ebd. Dieser Berufswunsch wurde in der von der Klassenkonferenz erstellten »Charakteristik«, die den Prüfungsunterlagen beiliegt und die sich auch über diesen Punkt gutachterlich zu äußern hatte, »anerkannt, ein Universitätsbesuch ohne Vorbehalt gutgeheißen«. Sowohl hinsichtlich der schulischen Leistungen wie vor allem des gesellschaftlich-politischen Engagements fiel das Gutachten insgesamt sehr positiv aus.

75 Ebd.

76 Ebd. Mit noch deutlicherem politischen Bezug zeigt sich die familiäre ›Vererbung‹ des politischen Kapitals in der Darstellung eines Jahrgangskollegen, wenn dieser ausführt: »Mein Vater [...] ist von Beruf Feinmechaniker, der sich durch Studium und fachliche Weiterbildung zum Betriebsingenieur entwickelte und heute beim Rat des Bezirkes Potsdam als Hauptreferent tätig ist. Meine Mutter [...] war früher Stenotypistin, nach 1945 Neulehrerin und ist jetzt Direktor einer Grundschule in Potsdam. [...] Ich beschäftigte mich schon früh mit politischen Fragen und Problemen. Das kam durch die Gespräche zustande, die meine Eltern abends führten. Sie sind beide Mitglieder der SED, und so lässt sich das schon denken.« [...] Darstellung meiner Entwick-

Unterschiede zeigen sich auch im Modus der Selbstpräsentation, der im vorliegenden Fall betont nüchtern und sachlich erscheint. Das erworbene Kapital wird kaum diskursiv entfaltet, durch weltanschauliche Betrachtungen, durch Stellungnahmen zu Zeitfragen, durch Bewertungen des Gelesenen oder im Theater Gesehenen. Da mag Vorsicht im Spiel sein angesichts der politisch und ideologisch unübersichtlichen Lage im Wechselspiel von Tauwetter und neuem Frost.<sup>77</sup> Die Zurückhaltung passt aber auch zum Grundton einer Darstellung, die selbst bei der Erwähnung wichtiger biografischer Ereignisse wie der Teilnahme am 1. Pioniertreffen der DDR ihre Nüchternheit bewahrt und die übernommenen Aufgaben und Funktionen samt der dafür erhaltenen Prämien, also den puren Nachweis des politischen Kapitals, in den Mittelpunkt stellt. Die Haltung der Verfasserin zur Welt und zu sich selbst erscheint bodenständig und zupackend, gleich weit entfernt von allem Hochfliegenden wie Tiefgründigen. Zumindest in Umrissen wird hier somit – wie in anderen Lebensläufen politisch engagierter Abiturient\*innen aus der ›Arbeiter- und Bauernklasse‹ – erkennbar, wie Elternhaus, Schule und Jugendorganisation beim Erwerb jener spezifischen Mischung von Kapitalsorten zusammenwirken, die zum Bildungsaufstieg und weiter zum Eintritt in Berufslaufbahnen befähigen, die eine Zugehörigkeit zur neuen gesellschaftlichen Führungsschicht der ›sozialistischen Intelligenz‹ gewährleisten.<sup>78</sup> Sie geben zugleich einen Eindruck davon, wie sich im Durchgang durch diese Institutionen und in der Verarbeitung dort gemachter Erfahrungen ein Habitus herausbildet, der sich durch hohe funktionale Bildungsbereitschaft (einschließlich der Wertschätzung ›klassischer‹ Bildungsgüter wie Literatur oder Musik), ausgeprägten Einsatzwillen, Gemeinschaftsorientierung und Sinn fürs Praktische auszeichnet und sich so erkennbar von jenem Habitus abhebt, der in den elaborierteren Lebensläufen aus der Weimarer Zeit hervorgetreten war und der durch einen Hang zur Problematisierung, durch die Begeisterung für Ideale sowie durch die Orientierung an bildungsbürgerlichen Denkfiguren und Wertmustern gekennzeichnet schien.

### **Perspektiven**

Tragfähigkeit und Reichweite der zuletzt skizzierten Befunde lassen sich angesichts der noch recht schmalen Quellenbasis mit Beschränkung auf wenige ausgewählte Jahrgänge einer Schule natürlich nicht zuverlässig abschätzen. Die historische Analyse hat in diesem Stadium noch vorwiegend explorativen Charakter und zielt auf

---

lung, Potsdam, den 15.1.57, HGP SchA [Reifeprüfung 1957, Klasse 12B1]. Folgerichtig tritt der Verfasser – zunächst noch mit Rücksicht auf die Eltern – der Pionierorganisation, dann der FDJ bei, übernimmt bald leitende Funktionen und entwickelt sich zum überzeugten Anhänger der neuen Ordnung, was sich auch in seiner Berufswahl dokumentiert – er will technischer Offizier werden in der gerade gegründeten Nationalen Volksarmee.

77 Vgl. zur Lage in der DDR Mitte der 1950er-Jahre *Hermann Weber*, *Die DDR 1945–1990*, München 2012 (zuerst 1988), S. 47–50.

78 Vgl. zu dieser neuen Führungsschicht, in die neben den Bildungsaufsteigern auch Teile der alten bürgerlichen Elite gingen, und zu ihrer Abschließung seit den 1970er-Jahren mithilfe veränderter (bildungs-)politischer Maßgaben und erfolgreicher Bildungsvererbung *Miethe*, *Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR*, S. 327–333.

die Entwicklung von Deutungswegen und -angeboten. Ähnlich dient auch das Bemühen, im vorliegenden Zusammenhang zumindest einen kleinen Einblick in das Material und seine mögliche Auslegung zu bieten, vor allem dem Zweck, eine erste Vorstellung von den in ihm liegenden Erkenntnismöglichkeiten zu vermitteln. Die weitere Analyse hätte zunächst die Quellenbasis zu erweitern: systematisch mit dem Ziel einer Gesamterfassung der ausgewählten Abiturjahrgänge; historisch mit dem Ziel größerer zeitlicher Dichte des Materials. Im Zuge dessen wäre auch die Entwicklung eines methodischen Verfahrens anzustreben, das, ohne angesichts der Zahl der Dokumente im strengen Sinne fallrekonstruktiv sein zu können, doch gestattet, Inhalt und Form der biografischen Selbstpräsentation möglichst aspektreich zu erfassen.<sup>79</sup> In einem weiteren Schritt wäre dann eine Ausweitung der Analyse in vergleichender Absicht zunächst auf andere Schularten (höhere Mädchenschulen, gymnasiale/realgymnasiale Anstalten) anzustreben, um zum einen der Geschlechterdifferenz, zum anderen der je unterschiedlichen sozialen Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft und den Unterschieden in der Schulkultur Rechnung zu tragen. Schließlich wäre die vergleichende Analyse auf andere Städte und Regionen auszudehnen – in Anbetracht der Systemkonkurrenz nach 1945 vor allem auf solche im anderen deutschen Staat. Auf diese Weise ließe sich auch einer Antwort auf die Frage näherkommen, ob die zuvor beschriebenen Unterschiede in der biografischen Selbstpräsentation auf eine kollektive *Habitustransformation* verweisen oder ob es sich hierbei eher um – durch Systemdifferenzen bedingte – *Habitusvarianten* handelt.

Die Analyse von Abiturient\*innenlebensläufen soll hier keineswegs zum Königsweg in der historischen Erforschung des Zusammenhangs von Bildung und sozialer Stellung erklärt werden. Dagegen spricht schon die Tatsache, dass sich mit ihnen nur ein begrenzter, den Horizont der Zeitgeschichte kaum zu überschreitender Zeitraum erfassen lässt, wobei eine systematische Suche nach vergleichbaren Dokumenten (zum Beispiel Abiturient\*innenlebensläufe von einzelnen Schulen aus früherer Zeit oder Bewerbungsunterlagen von Universitäten und Stiftungen<sup>80</sup>) hier durchaus lohnend schiene. Auf andere, im lebensgeschichtlichen Zeitpunkt und den Umständen der Abfassung liegenden Grenzen der durch die Lebensläufe gebotenen Erkenntnismöglichkeiten wurde bereits ebenso hingewiesen<sup>81</sup> wie auf das Potenzial dieser Textsorte, das zum einen in ihrem seriellen Charakter gründet, der hohe Dichte mit relativer Gleichartigkeit und somit guter Vergleichbarkeit verbindet, zum anderen in ihrer Einbettung in ein informationshaltiges, für vielfältige Fragestellungen und Analysen nutzbares Quellenkorpus. In dieser Form bietet die

79 Dass gerade historische Untersuchungen eine Kombination unterschiedlicher Verfahren nötig machen und eine Methode wie die Objektive Hermeneutik hier an Grenzen stößt, hat bereits Stelmaszyk zu Recht hervorgehoben, vgl. *Stelmaszyk*, Rekonstruktionen von Bildungsgängen, S. 33 ff.

80 Vgl. zur Arbeit mit letzteren *Andrea Wienhaus*, *Bildungswege zu ›1968‹*. Eine Kollektivbiografie des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes, Bielefeld 2014. Biografische Selbstdarstellungen wurden Abiturienten in Preußen bereits in der Prüfungsordnung von 1834 abverlangt, mit der Neufassung von 1856 jedoch fakultativ gestellt. An manchen Schulen scheint man aber den Usus beibehalten zu haben; zu den Regelungen wie zur Praxis stehen jedoch auch hier genauere Untersuchungen noch aus.

81 Vgl. oben S. 42 ff.



Untersuchung der Abiturient\*innenlebensläufe nicht mehr, aber auch nicht weniger als eine Erweiterung des Spektrums qualitativer Forschungszugänge zum Thema Bildung und soziale Stellung. All diese Forschungszugänge verbindet – mehr oder weniger – die Inspiration durch die kultursoziologischen Konzepte Pierre Bourdieus (und andere kulturwissenschaftliche Ansätze) und durch die Konzepte der Biografieforschung.<sup>82</sup> Und sie alle verbindet, aus Sicht des Historikers, die Gefahr, über der Rekonstruktion struktureller Zusammenhänge den geschichtlichen Prozess, den Aspekt der historischen Veränderung außer Acht zu lassen. Um dieser Gefahr entgegenzuwirken, mag es am Ende sogar nützlich sein, hin und wieder einen Seitenblick auf die ›alte‹, quantitativ verfahrenende bildungshistorische Forschung und ihre Befunde zur Entwicklung der Bildungschancen in den letzten zwei Jahrhunderten zu werfen.

---

82 Auf die Gefahr, dass in dieser Forschung zwar durchweg biografisches Material genutzt, häufig aber eher habitus- als ernsthaft biografieanalytisch gearbeitet wird, verweist zu Recht *Dausien*, *Das Streckennetz der Metro und seine Passagiere*, S. 50–56.