

"Mein Bildungsgang" - Biographische Muster der Selbstkonstruktion im historischen Vergleich: Beispiele und Argumente für eine historisch-empirische Forschungsperspektive

Dausien, Bettina; Kluchert, Gerhard

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Dausien, B., & Kluchert, G. (2016). "Mein Bildungsgang" - Biographische Muster der Selbstkonstruktion im historischen Vergleich: Beispiele und Argumente für eine historisch-empirische Forschungsperspektive. *BIOS - Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 29(2), 220-240. <https://doi.org/10.3224/bios.v29i2.06>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

„Mein Bildungsgang“ – Biographische Muster der Selbstkonstruktion im historischen Vergleich

Beispiele und Argumente für eine historisch-empirische
Forschungsperspektive

Bettina Dausien und Gerhard Kluchert

1. Einführung

Wie sprechen junge Leute über ihren Bildungsweg? Wie präsentieren sie sich als ‚gebildete Subjekte‘? Während die erste Frage noch vergleichsweise alltagsnah formuliert ist, verweist die zweite schon auf eine bestimmte theoretische Perspektive, die hier genauer verfolgt werden soll. Ausgangspunkt ist die für die Biographieforschung konstitutive Einsicht, dass die Art und Weise, wie Menschen in modernen Gesellschaften über ihre Biographie sprechen, keine naturwüchsige, fraglos gegebene Darstellung eines ‚gelebten Lebens‘ ist, sondern eine hoch voraussetzungsvolle Form der Selbstpräsentation und Selbstkonstruktion, die bestimmten gesellschaftlichen Regeln folgt und in hohem Maß kontextabhängig ist. Eine genauere Untersuchung dieser Regeln, Kontexte und Bedingungen autobiographischer ‚Bildungsgeschichten‘ ist nicht nur für sich genommen interessant, etwa als Gegenstand soziologischer oder kulturwissenschaftlicher Forschungen zur Geschichte von Biographie und Identität in der Moderne (vgl. z.B. Willems/Hahn 1999). Das Thema ist auch für die Bildungsforschung bedeutsam, da diese sich vielfach mit Bildungswegen und ‚Bildungsgängen‘ beschäftigt – oft allerdings ohne dabei die Bedingungen und Kontexte zu reflektieren, unter denen diese hervorgebracht und kommuniziert werden. Dies gilt für quantifizierende Forschungen, die Bildungsverläufe entlang bestimmter Stationen und Kriterien ‚vermessen‘, aber auch für qualitative (historische wie aktual-empirische) Studien, in denen Bildungsprozesse oft anhand autobiographischer Materialien analysiert werden. Während die quantitative Bildungsforschung diese Kontextabhängigkeit ihrer Daten weitgehend ausblendet, beschäftigen sich die qualitative und die historische Bildungsforschung sehr wohl mit dem Thema. Hier gibt es allerdings eine deutliche Diskrepanz zwischen zum Teil sehr elaborierten theoretischen Überlegungen zur sozialen und historischen Konstruiertheit biographischer Selbstdarstellungen einerseits und deren Umsetzung in empirische Forschungen andererseits.

Der folgende Beitrag kann diese Lücke nicht schließen. Wir wollen vielmehr anhand exemplarisch ausgewählter Forschungsmaterialien das Problem selbst verdeutlichen und aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln konkretisieren. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche kulturellen Muster für die autobiographische Präsentation des eigenen Bildungsweges genutzt werden und wie diese im Zusammenhang mit historisch-gesellschaftlichen Erwartungen an bzw. Diskursen über Bildung interpretiert werden

können. Diese Frage wird, nach einigen Überlegungen zum Verhältnis von Biographie und Geschichte, zunächst aus der Perspektive der Historischen Bildungsforschung am Beispiel autobiographischer Dokumente verfolgt, die aus den 1920er und 1930er Jahren stammen. Anschließend wird das Thema aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung anhand zeitgenössischer Materialien untersucht. Wir können dabei noch nicht über abgeschlossene Forschungen berichten. Ziel ist vielmehr, anhand ausgewählter Beobachtungen systematische Überlegungen zur Konstruktion von Bildungsgeschichten anzuregen und exemplarisch zu zeigen, wie eine Verknüpfung zwischen Historischer Bildungsforschung und Biographieforschung aussehen könnte.

1.1 Biographie(forschung) und Geschichte

Eine solche Verknüpfung ist aus verschiedenen Gründen naheliegend. Zunächst einmal ist *Biographie* per se ein historisches Konzept: Es bezeichnet die Geschichte eines individuellen Lebens, also eine bestimmte Temporalform, die gewissermaßen ‚zwischen‘ der *longue durée* historischen Wandels und der Ereigniszeit des Alltags¹ liegt, und es bezeichnet zugleich die *Erzählung* über diesen Zeitverlauf. Darüber hinaus gehört es zu den theoretischen Grundannahmen der Biographieforschung, dass die Form der Biographie selbst ein historisches Produkt ist. Wie Martin Kohli oder Alois Hahn verschiedentlich herausgearbeitet haben, sind der Lebenslauf als institutionalisiertes ‚Ablaufprogramm‘, das gesellschaftliche Mitgliedschaft reguliert, und die Biographie als die kulturelle Form, die jenes Programm mit subjektivem ‚Sinn‘ ausstattet, an historische Voraussetzungen im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse gebunden (vgl. Kohli 1985; Hahn 2000). Die Argumente sind weitgehend bekannt. Interessant ist vielleicht, noch einmal in Erinnerung zu rufen, dass die Institutionalisierung des Lebenslaufs nicht allein „um das Erwerbssystem herum organisiert“ (Kohli 1985: 3) ist, sondern dass auch das Bildungssystem an diesem Prozess wesentlichen Anteil hat. Die Strukturierung der „Normalbiographie“ erfolgt insbesondere in der ersten Phase des Aufwachsens und der „Vorbereitung“ auf das Erwachsenenleben (vgl. ebd.) durch die Stufen des Bildungssystems, die spätestens seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts in Deutschland gelebte Praxis sind und unsere Vorstellungen von Kindheit und Jugend bis heute prägen. Die Abfolge der Schulstufen und der nachfolgenden Ausbildungswege bildet gewissermaßen das Gerüst, an dem sich individuelle Lebensentwürfe und retrospektive Sinngebungen in Form von Erzählungen und Bewertungen orientieren. Die Schule ist ein Strukturgeber nicht nur des Lebenslaufs, sondern auch der autobiographischen Selbstreflexion und -konstruktion.

In der Vergleichbarkeit und Allgemeinheit der gesellschaftlichen ‚Taktung‘ von Biographien durch das Bildungssystem treten jedoch zugleich Differenzen auf individueller und kollektiver Ebene in den Blick. *Individuelle Identität* zeigt sich ja keineswegs in reibungslosen Bildungswegen, sondern gerade in der Differenz, in der ambivalenten Ausgestaltung einer je besonderen Biographie im Spannungsfeld zwischen Normerfüllung und Abweichung. In der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung werden vor allem solche Lebensgeschichten mit Interesse untersucht, die von Versagen, Problemen und ihrer Überwindung, Widerstand und Eigensinn erzählen. Beispiele da-

1 Zu dieser geschichtswissenschaftlichen Unterscheidung vgl. Braudel 1977.

für sind vielfältig, etwa Analysen narrativer Interviews mit Jugendlichen oder Studierenden mit Migrationsgeschichte (Koller/Wulftange 2014; Schwendowius 2015), Studien zu „non-traditional students“ (Alheit u.a. 2008), zu prekären Bildungswegen (Dausien u.a. 2016) oder zu Künstlerautobiographien (vgl. Schulze 2005) u.v.m.

Kollektive Differenzen in der Ausgestaltung jenes ‚Bildungsgerüsts‘ hingegen zeigen sich, unabhängig von den Besonderheiten der autobiographischen Selbstsicht, vor allem im Hinblick auf soziale Klassen und Milieus, auf Geschlechterkonstruktionen, Generationslagen und weitere gesellschaftliche Differenzlinien, die jedoch selten in ‚glatten‘ Typisierungen aufgehen. Die Biographieforschung sucht hier nach Wegen, das Verhältnis zwischen sozialer Strukturierung und individuellen Spielräumen der Selbstkonstruktion etwa mit dem Konzept des Habitus fassbar zu machen (z.B. Alheit/Schömer 2009; Rosenberg 2011; Koller 2012). In solchen Studien werden Historizität und Kontextualität biographischer Selbstdarstellungen besonders deutlich. Die Inhalte von Lebensgeschichten, aber auch die Arten und Weisen ihrer Präsentation referieren auf je spezifische historisch-gesellschaftliche ‚Handlungsumwelten‘ (vgl. Dausien 1996: 566 f.; Alheit 1994: 181 f.): auf ein Facharbeitermilieu in der DDR (Herzberg 2004), auf das Aufwachsen in einer armen Bauernschicht zu Beginn des 20. Jahrhunderts (Passruggen 1989) oder im wilhelminischen Bürgertum (Cloer u.a. 1991) oder auf die Erfahrung des Bildungsaufstiegs in Ost- und Westdeutschland (Miethe u.a. 2015). Der Stoff, aus dem eine Geschichte gemacht ist, und ihr ‚Strickmuster‘ können somit auch umgekehrt als Ausgangspunkt für historische Rekonstruktionen genutzt werden. Ein Beispiel für eine solche Forschungsperspektive ist der anspruchsvolle Versuch, anhand von Autobiographien aus drei Jahrhunderten „Konfigurationen“ und „Prototypen“ biographischer Selbstkonstruktion herauszuarbeiten (Alheit/Brandt 2006; Alheit/Schömer 2009; Alheit 2005). Die Studien zeigen, dass mit der empirischen Rekonstruktion von Biographien zugleich eine soziologisch-historische Perspektive eröffnet wird, die bereits auf der Ebene des Materials, der erzählten Lebensgeschichten, angelegt ist. Es ist deshalb im Grunde erstaunlich, wenn empirische Biographieforschung *ohne* historische Kontextualisierung auszukommen scheint. In der Analyse von Bildungsverläufen ist dies aber durchaus häufig der Fall.

1.2 Geschichte und Biographie

In der Geschichtswissenschaft wie in der Historischen Pädagogik war die Beschäftigung mit Biographien bis über die Mitte des 20. Jahrhunderts hinaus vom Konzept des Historismus geprägt.² Entsprechend war sie bestimmt von der Idee der großen Einzelpersonen, der ‚Männer, die Geschichte machen‘ – politische Denker und Staatenlenker hie, Pädagogen und Schulmänner dort. Nach einer Phase der grundlegenden Historismus-Kritik und der Abwendung von der Biographie im Zeichen einer auf anonyme Strukturen und Prozesse konzentrierten Sozialgeschichte entwickelte sich in den 1970er Jahren mit dem Aufkommen neuer geschichtswissenschaftlicher Ansätze – der Historischen Anthropologie, der Alltags- und der Mentalitätsgeschichte, der Historischen Sozialisationsforschung – ein neuer, sozialwissenschaftlich aufgeklärter und an-

2 Zur historischen Entwicklung der Biographieforschung in Geschichtswissenschaft und Historischer Pädagogik/Bildungsforschung, die hier nur in groben Strichen skizziert werden kann, vgl. Gestrich 1988; Glaser/Schmid 2006; Häder (im Ersch.).

schlussfähiger Zugang zur Biographie. Zum einen wurde nun die Biographie ‚als Leben‘ (vgl. Schulze 2006: 38-40) in ihren jeweiligen sozialen und zeitlichen Kontext hineingestellt, wobei sich das Interesse auch nicht mehr auf die ‚großen Einzelnen‘, sondern auf die ‚vielen Kleinen‘ richtete. Zum anderen wurde der Biographie ‚als Text‘ (vgl. ebd.: 37 f.) verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt, und zwar nicht mehr im Sinne einer herkömmlichen Quellenkritik, der es wesentlich um die Frage der ‚Glaubwürdigkeit‘ in Bezug auf die dargestellten Sachverhalte ging, sondern zur Analyse des (auto-)biographischen Schreibens und Sprechens als einem Akt der Selbstkonstruktion und sozialen Kommunikation. Die Implikationen dieses Perspektivwechsels hat beispielsweise Rebekka Habermas in ihrer Studie über das autobiographische Schreiben im Bürgertum um 1800 unter dem Titel *Selbstreflexion zwischen Erfahrung und Inszenierung* (Habermas 2004) in aller Klarheit herausgearbeitet. Energisch wendet sie sich gegen jene „Reinigungsrituale“ im Umgang mit Ego-Dokumenten, denen es darum gehe, alles Kontextbedingte, vor allem die bei der Abfassung berücksichtigten Regeln und Konventionen, auszufiltern, um so zum ‚Authentischen‘, dem ‚wirklichen‘ Selbst vorzudringen. Stattdessen sei davon auszugehen, dass es sich beim autobiographischen Schreiben um einen Akt handle, in dem sich das Selbst in Korrespondenz mit seiner Umwelt und somit auch in historisch sich verändernder Weise konstruiere.

In der Geschichtswissenschaft und speziell in der Frühneuzezeitforschung ist diese Perspektive – zum Teil unter Bezugnahme auf sozial- und kulturwissenschaftliche Subjektivierungstheorien – seit den 1990er Jahren in zunehmendem Maße verfolgt worden (vgl. Rutz 2002; Baggerman/Dekker/Mascuch 2011; Etzemüller 2012). In der Historischen Bildungsforschung sind biographische Dokumente dagegen erst ganz vereinzelt unter dem Blickwinkel ihrer Entstehungs- und Verwertungsbedingungen untersucht worden. So hat sich etwa Pia Schmid (2004) eingehend mit der Bedeutung des autobiographischen Schreibens in der Herrnhuter Brüdergemeinde des 18. Jahrhunderts beschäftigt. Sie hat dabei einerseits den Einfluss des institutionellen Rahmens auf Form und Inhalt der Lebensdarstellung – wie umgekehrt der biographischen Selbstthematization auf die Institution – deutlich gemacht und zugleich einen Baustein für die Geschichte der Selbstkonstruktion auf dem Wege autobiographischen Schreibens geliefert. Trotz des schon angesprochenen Bedeutungszuwachses von (Bildungs-)Institutionen für die Biographie in der ‚Moderne‘ ist die bei Schmid angelegte Thematisierung dieses Zusammenhangs in der bildungshistorischen Forschung unseres Wissens nicht aufgegriffen und fortgeführt worden. Dabei könnte gerade hier eine vielversprechende Möglichkeit der Verknüpfung von theoretischem, aktual-empirischem und historischem Zugang zur Biographie liegen.

2. Konzeptionelle und methodologische Vorüberlegungen zur Kontextualität biographischer Selbstpräsentationen

Diese Anknüpfungsmöglichkeiten sollen nun durch einige methodologische Überlegungen aus der interpretativen Sozialforschung (Keller 2012) und im Besonderen der Biographieforschung (Rosenthal 2015) konkretisiert werden. Sie sensibilisieren dafür, die *Kontexte* genauer in den Blick zu nehmen, die an der Konstruktion autobiographischer Erzählungen beteiligt sind (vgl. Dausien 2008: 361 f.). Lebens- und Bildungsgeschichten werden ja nicht in einen leeren Raum hinein erzählt, sie „schwimmen“ im

„Horizont“ von anderen Geschichten, wie der Husserl-Schüler Wilhelm Schapp es formuliert hat (vgl. Schapp 1953: 95). Dies gilt auch für die Darstellung des eigenen Bildungsweges. Hier gibt es immer schon Geschichten, die wir vor Augen haben oder im Ohr, die uns als Vorlagen und gelegentlich auch als erstrebenswerte Vorbilder dienen, die mögliche Wege und Gangarten zeigen, aber auch Grenzen und unbekanntes Terrain abstecken, auf das wir uns im Modus des Entwurfs, des Wunsches oder der Befürchtung hinauswagen – oder auch nicht. Geschichten haben damit auch ein präskriptives Moment.

Dass die diskursiven Räume, in die wir unsere Geschichte einflechten, weder für alle gleich noch zufällig verteilt sind, sondern mit unserer *Position im sozialen Raum* zusammenhängen, wurde schon angedeutet. Dieser Zusammenhang ist jedoch nicht abstrakt, sondern historisch konkret. Für empirische Forschung bedeutet das: Er kann nicht kategorial abgeleitet werden (z.B. als ‚bürgerliche‘, ‚proletarische‘, ‚weibliche‘ oder ‚migrantische‘ Bildungsgeschichte), sondern muss am je konkreten Fall *rekonstruiert* werden – so jedenfalls lautet das zentrale methodologische Argument der Biographieforschung (vgl. Rosenthal 2015: 59ff.; 189 ff.).

Ein weiterer systematisch bedeutsamer Konstruktionskontext ist der *institutionelle Rahmen* biographischer Selbstdarstellungen. Hier wissen wir vergleichsweise viel über die Verflechtung von Biographie (als ‚Leben‘) und Institution (z.B. Alheit/Hanses 2004) und über institutionalisierte Übergänge, die Bildungswege strukturieren und normieren. Aber auch umgekehrt konnte die Bedeutung von Biographien für die Geschichte und Gestaltung von Institutionen in empirischen Studien herausgearbeitet werden, etwa am Beispiel der Arbeiter- und Bauernfakultät (Miethe/Schiebel 2009) oder spanischer Bildungsvereine (Seitter 1999). Unter dem Aspekt der *Selbstthematisierung* wurde das Verhältnis von Biographie und Bildungsinstitution dagegen bislang kaum untersucht.

An dieser Stelle ist noch einmal an Alois Hahns These zu erinnern, dass die *Biographisierung des Selbst* durch institutionelle „Biographiegeneratoren“ angeregt oder auch erzwungen wird. Er lenkt den Blick auf die Frage, „welche Darstellungsformen eine Gesellschaft für den biographischen und autobiographischen Diskurs überhaupt zur Verfügung stellt“, und fragt: „Welche Modi des Sagens und Schreibens gibt es jeweils? Wo liegen die Grenzen des Ausdrückbaren oder Kommunizierbaren?“ (Hahn 1987: 16).³

Betrachtet man nun auch das Bildungssystem in diesem Sinn als Biographiegenerator, so lassen sich in heuristischer Absicht einige Fragen formulieren: Inwiefern geben (Bildungs-)Institutionen Anlass zu biographischer Selbstthematisierung? Stellen sie womöglich spezifische Erwartungen und Formate dafür bereit? Lassen sich (pädagogisch angeleitete) Praxen der Einübung in eine biographisierte Selbstdarstellung ausmachen? Welche Selbstverständnisse werden durch die Ordnungen der Institutionen,

3 Hahn selbst hat vor allem die Beichte als frühe Form der Implementierung des biographischen Selbst-Schemas und die Psychoanalyse bzw. Psychotherapie als historisch spätere, säkularisierte Formen untersucht. Weitere Studien haben internetbasierte Formate als aktuelle Modi der Selbstpräsentation analysiert, in denen neue Freiheitsgrade (und Zwänge) der spielerisch-theatralisierten Selbstinszenierung gelten (vgl. Willems/Pranz 2006). Auch das biographische Interview (Forschung, Journalismus) kann als Biographie-generator betrachtet werden, ebenso wie Bewerbungsprozeduren oder diverse literarische Formate (auto-)biographischen Schreibens (nebst den entsprechenden Anleitungen dazu).

ihre Beziehungsmuster und Bewertungsformen, die ihnen inhärenten Normen usw. geprägt – im Sinne von Aneignung wie Zurückweisung? Einige dieser Fragen werden im Folgenden an empirischen Beispielen für biographisierte Selbstkonstruktionen in den Kontexten Schule und Universität aufgegriffen.

Zuvor jedoch ein weiteres Argument: Institutionalisierte Biographiegeneratoren liefern zwar den Anlass und möglicherweise eine ‚Grammatik‘ für biographische Selbstkonstruktionen, diese werden jedoch in konkreten Situationen immer wieder neu performativ hergestellt. In der *situativen* Komponente sind Kontingenzen und Freiheitsgrade enthalten, d.h. die Art und Weise, wie z.B. Schüler_innen oder Studierende über ihren Bildungsweg sprechen, ist durch institutionelle Vorgaben und Erwartungen nicht vollständig determiniert. Es gibt also ein Spannungsverhältnis zwischen der relativen Flüssigkeit der interaktiven Situation und des autobiographischen Sprechens einerseits und dem begrenzenden Wirksamwerden von institutionalisierten Interaktionsordnungen, Machtverhältnissen und Diskursen andererseits.⁴

Im Setting des Interviews, das in der Biographieforschung vielfach verwendet wird, ist der Interaktionsrahmen, in dem eine Erzählung produziert wird, noch einigermaßen rekonstruierbar und kann methodisch in der Analyse berücksichtigt werden. In der Historischen Bildungsforschung ist dies auf Grund lückenhafter Informationen über den Entstehungskontext der autobiographischen Dokumente nicht im selben Maße möglich. Diese Unschärfe ist nicht zu beseitigen, sondern muss reflektierend einbezogen werden, wenn wir uns nun ausgewähltem Forschungsmaterial zuwenden. Dabei handelt es sich um schriftliche autobiographische Texte, die in zwei unterschiedlichen Kontexten entstanden sind.

3. Forschungsbeispiel I: Lebensläufe von Abiturientinnen und Abiturienten

3.1 Das Material und sein Kontext

Bei den autobiographischen Dokumenten, die zunächst vorgestellt werden sollen, handelt es sich um in Fließtext formulierte ‚Lebensläufe‘⁵, die von Abiturient_innen bei der Anmeldung zur Reifeprüfung einzureichen waren. Diese Regelung wurde mit der Reifeprüfungsordnung von 1926 in Preußen für alle höheren Schulen verbindlich eingeführt (vgl. Zentralblatt 1926: 283-294; Bölling 2010: 78-82). Sie war Bestandteil einer Reform des höheren Schulwesens, die durch ausgeprägte deutsch-nationale Züge, aber auch durch das Bemühen um eine stärkere Berücksichtigung der Schülerindividualität gekennzeichnet war (vgl. Becker/Kluchert 1993: 366 ff.). Letzterer sollte in der Reifeprüfung unter anderem durch eine über die Schulfächer hinausgehende Selbstdarstellung seitens der Schüler_innen und zugleich durch eine auf deren Gesamtpersönlichkeit zielende Begutachtung seitens der Lehrer_innen Rechnung getragen werden (Zentralblatt 1926: 284 f.).⁶

4 An dieser Stelle bezieht sich die Biographieforschung insbesondere auf theoretische Konzepte Erving Goffmans, speziell zur Rahmenanalyse (1977) und Interaktionsordnung (1983).

5 Die Texte sind ganz überwiegend mit „Lebenslauf“ überschrieben. Diese Bezeichnung wird auch im vorliegenden Zusammenhang verwendet, ohne dass dabei eine begriffliche Bestimmung, wie sie etwa Kohli (1985) vorgenommen hat, impliziert wäre.

6 Diese neben Preußen auch in einigen anderen norddeutschen Ländern eingeführten Regelungen behielten dort ihre Gültigkeit auch in der NS-Zeit, in westdeutschen ‚Nachfolgeländern‘ Preußens (Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen) mit geringfügigen Änderungen bis zur Oberstufenreform der frühen 1970er

Die allgemeinen Vorgaben für die Anfertigung dieser Selbstdarstellungen waren vage, im einschlägigen Paragraphen der Reifeprüfungsordnung ist lediglich festgelegt, jeder Schüler habe bei der Anmeldung „eine ausführliche Darstellung über seinen Bildungsgang zu erstatten und dabei die Gebiete und Stoffe hervorzuheben, mit denen er sich vor allem beschäftigt hat“ (Zentralblatt, 1926; 284). Das Spektrum der vorliegenden Texte ist entsprechend breit und reicht von intensiver, viele Seiten umfassender Selbstthematisierung bis zu knappen, quasi tabellarischen Lebensläufen.⁷ Es versteht sich nach dem zuvor Ausgeführten von selbst, dass die ‚Lebensläufe‘ für eine angemessene Interpretation einer historischen Kontextualisierung bedürfen, die neben den allgemein- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen soweit möglich auch die konkreten einzelschulischen Verhältnisse bis auf die Ebene der Schulklasse und des jeweiligen Kollegiums berücksichtigt. Im vorliegenden Zusammenhang kann eine solch komplexe Kontextualisierung natürlich nicht geleistet werden. Einige wenige Hinweise müssen hier genügen:

1. Die ‚Lebensläufe‘ waren eingebunden in die den Kursus der höheren Schule abschließende Prüfung, deren Bestehen für den weiteren beruflichen Werdegang von zentraler Bedeutung war. Zwar wies ihnen die Prüfungsordnung keine herausragende Bedeutung zu – für die Zulassung zur Prüfung wie für deren Bestehen waren sie wohl höchstens in ausgesprochenen Zweifelsfällen von Belang –, die Rahmung verlieh ihnen dennoch einen offiziellen Charakter, der es den angehenden Abiturient_innen geraten erscheinen lassen konnte, sich der Aufgabe der Selbstdarstellung ernsthaft anzunehmen.

2. Es ist nicht exakt zu rekonstruieren, welche Hinweise und Hilfestellungen die Klassenlehrer für die Bewältigung dieser Aufgabe gegeben haben. Vergleiche innerhalb von sowie zwischen den Klassen lassen jedoch den Schluss zu, dass die Verfasser_innen nicht nur über schulische, sondern auch über außerschulische Interessen und Betätigungen berichten sollten. Damit war der Bildungsbegriff, der als Bezugsrahmen für die Darstellung des eigenen ‚Bildungsgangs‘ dienen konnte, bewusst weit gefasst, wobei noch zu berücksichtigen ist, dass er sich auch im schulischen Kontext längst nicht mehr einheitlich darstellte. Gerade die Schulreform der 1920er Jahre bestätigte diese Varianz, indem sie den verschiedenen Typen höherer Schulen die Pflege verschiedener ‚Kulturbezirke‘ – des klassisch-antiken, des modern-europäischen, des mathematisch-naturwissenschaftlichen – als Schwerpunkte zuwies.⁸ Zugleich allerdings suchte sie in der Pflege der deutschen Kultur ein für alle gemeinsames Zentrum zu konstituieren.

Jahre. In der DDR wurde die preußische Regelung – mit stärkerer politischer Akzentuierung – für das gesamte Staatsgebiet übernommen und blieb dort bis zur ‚Wende‘ in Kraft.

7 In der Forschung ist dieses Material fast ausschließlich zur Charakterisierung der politischen und geistigen Haltung der Abiturient_innen in der NS- und in der unmittelbaren Nachkriegszeit herangezogen worden (vgl. z.B. Lietz/Overesch 1997; Oyen 2005). Einer eingehenden textlichen Analyse sind die Lebensläufe bislang nur in der – unveröffentlicht gebliebenen – Habilitationsschrift des früh verstorbenen Bernhard Stelmaszyk (2002) unterzogen worden, der sie aus einer Schulkultur- und Habitus-Konzept verbindenden Perspektive untersucht hat.

8 Die im Folgenden herangezogenen Lebensläufe stammen aus einer Oberrealschule (mathematisch-naturwissenschaftlicher Schwerpunkt) mit angegliederter Deutscher Oberschule im Aufbau (neu eingeführter, deutschkundlicher Schultyp, erstes Abitur 1931), an dessen Oberstufe bis 1933 auch Mädchen auf Antrag aufgenommen wurden (vgl. dazu genauer Kluchert 2006: 644 ff.).

3. Mit der nationalsozialistischen Machtübernahme änderte sich der Rahmen für Schule und für das Aufwachsen der Jugend ganz allgemein. Dabei suchten die neuen Machthaber auch einem anders gearteten Bildungsbegriff Geltung zu verschaffen. So sollten für die Bewertung und ‚Auslese‘ auf allen Stufen des höheren Schulwesens und der Universität nun neben der geistigen auch die ‚körperlich-charakterliche‘ und die ‚völkische‘ Eignung im Sinne nationaler Zuverlässigkeit und Hingabefähigkeit ausschlaggebend sein.⁹ Letztere war vor allem durch das Engagement in der HJ, anfangs auch in der SA nachzuweisen. Wieweit dieser neue Bildungsbegriff den Unterricht, das Schulleben und die (Reife-)Prüfungen der höheren Schulen tatsächlich durchdrang, bedarf jeweils einer genaueren Prüfung.

Zunächst und etwas ausführlicher soll nun ein Einblick in die Texte des Abiturjahrgangs 1928 gegeben werden, danach knapp und kontrastierend in die des Abiturjahrgangs 1936.

3.2 Jahrgang 1928

Das Sample umfasst für diesen Jahrgang 14 ‚Lebensläufe‘, vier von Abiturientinnen, zehn von Abiturienten, der Umfang liegt zwischen zwei und sieben handgeschriebenen Seiten.¹⁰ Eindrucksvoll erscheint bei der Betrachtung zunächst die Vielfalt an Formen, die für die Bewältigung der gestellten Aufgabe gefunden wurden. Einige wenige Verfasserinnen und Verfasser begnügen sich zwar damit, die äußeren Daten zu familiärer Herkunft und institutionellem Bildungsgang um ein paar Bemerkungen zu ihren Interessen oder den Gründen für bestimmte Bildungsentscheidungen zu ergänzen. Die überwiegende Mehrzahl aber lässt sich auf eine ausführlichere Selbstthematisierung ein. Diese kann, erstaunlich genug, wenn man den Anlass bedenkt, durchaus in Abgrenzung oder kritischer Auseinandersetzung mit der Schule und ihren Anforderungen erfolgen – wie bei jenem jungen Mann, der sich folgendermaßen an den Beginn seiner Schulzeit erinnert:

Da, im Jahre 1916, während des Ringens der Völker, mußte ich, der lebhaftige Knabe, mich dem Zwang der Schule beugen. Man muß mir doch „den Geist wohl dressiert und in spanische Stiefel eingeschnürt“ haben, denn nahezu plötzlich, so berichtet man mir, machte das schäumende Temperament einer weit gesetzteren Stimmung Platz, die erst lange Jahre danach, doch nie völlig, wieder von mir wich.

So kritisch der Ton gegenüber der Schule hier gehalten ist, lässt die Passage doch zugleich erkennen, dass ihr Verfasser ganz im Sinne des von der höheren Schule vermittelten Kultur-Begriffs gelernt hat, sich bei der Selbstreflexion der klassischen Werke deutscher Dichtung zu bedienen und dafür auch einen entsprechend hohen Ton anzuschlagen. Beides, die Bezugnahme auf die Schöpfungen der ‚Hochkultur‘ wie die Bemühung um einen gehobenen Stil, findet sich in zahlreichen Texten des Samples. So

9 Vgl. dazu die entsprechenden Erlasse des Preußischen und Reichsministeriums für Erziehung, Wissenschaft und Volksbildung aus den Jahren 1934/35, zusammengestellt bei Fischer 2003: 144 ff.

10 Die Dokumente befinden sich im Schularchiv des Humboldt-Gymnasiums in Potsdam bei den Unterlagen zur Reifeprüfung 1928 (bzw. für den folgenden Abschnitt bei den Unterlagen zur Reifeprüfung 1936). Auf einen detaillierten Nachweis der Zitate wird im vorliegenden Zusammenhang verzichtet.

geht ein anderer Verfasser beispielsweise ausführlich auf den Gang seiner literarischen Bildung ein, wobei er zunächst bekennt, später erst als die meisten seiner Kameraden von Karl May und Lederstrumpf zu ‚guter Literatur‘ übergegangen zu sein. Deutsch sei aber dann zu seinem Lieblingsfach geworden und besonders Schiller, „der Dichter der Jugend“, wie er sich ausdrückt, hat es ihm angetan:

Einen großen Einfluß hatte auf mich eine in der Unterprima nach der Musenstadt Weimar unternommene Klassenreise. Dort, am Quell klassischer Dichtung, wurde mir so ganz die volle Größe unserer Dichtergenien klar, als ich jene einfachen, stillösen Räume betrat, in denen sie lebten, schafften und starben.

Nicht jede Formulierung ist, wie man sieht, schon treffend, und in manchen Fällen wirkt die Bezugnahme auf die großen Namen und die hohen Werte der Kultur recht aufgesetzt. Gerade diese Fälle machen aber deutlich: Die Betreffenden haben eine Vorstellung von dem erworbenen, was in der ‚gebildeten Welt‘, zu der sie gehören (werden) und die die höhere Schule repräsentiert, unter ‚Bildung‘ verstanden wird, und sie sind bemüht, dies in die Darstellung und Reflexion ihres ‚Bildungsgangs‘ zu integrieren.

In etwa einer Handvoll von Fällen erscheint diese Integration sogar schon weit vorangeschritten. Wo bei anderen die vornehmen Gewänder noch um den Leib schlottern, sitzen Kleid und Anzug hier bereits wie angegossen. Ein solcher Fall soll etwas ausführlicher dargestellt werden, es ist der einer jungen Frau, die ihre Kindheit in Madrid verbracht hat, wo ihr Vater als Pfarrer an der deutschen evangelischen Gemeinde tätig war. Über ihre frühe Schulzeit an der dortigen Realschule schreibt sie:

In der Schule war ich vollkommen Durchschnitt, fiel weder durch Fleiß noch durch Faulheit, weder durch Begabung noch durch Dummheit auf, höchstens durch einen ziemlichen ‚Dickkopf‘, daß ich lieber mit der linken als mit der rechten Hand schrieb, was mir schnellstens und energisch abgewöhnt wurde – und durch ein verhältnismäßig ‚gutes‘ Betragen. Dies war aber kein Verdienst von mir, es erklärte sich nur daraus, daß mein Vater zweimal in der Woche in die Schule kam, um Religionsstunden zu geben. Es wurden ihm dann immer unsere Schulvergehen erzählt. Da er dann immer sehr ernst mit uns sprach, glaubten wir, ihm sehr weh getan zu haben. So betrug ich mich fortan aus Rücksicht auf meinen Vater, den ich sehr lieb hatte, musterhaft, wenn ich die Schule auch damals nicht liebte.

Die Verfasserin beschreibt sich hier als Kind, das sich im Widerspruch zwischen den eigenen Bestrebungen und den Anforderungen der Schule bewegt, denen es sich nur äußerlich fügt. Dieses Muster kehrt in der weiteren Darstellung wieder. Nach dem Tod des Vaters siedelt die Familie Anfang der 1920er Jahre nach Deutschland über. Die Verfasserin, die dem Land, wie sie schreibt, mit freudiger Erwartung entgegengesehen hatte, ist von allem, auch der Schule, zunächst recht enttäuscht.

Ihr kritischer Blick hellt sich im Folgenden allerdings zusehends auf. Was folgt, ist ein Bildungsroman im Kleinen, in dessen Verlauf sie ihre Integration in das Land als Folge von schulisch induzierten Bildungserlebnissen präsentiert.

Ich merkte bald, daß wir hier nicht nur Bücherweisheit holen sollten. Wir lasen Schiller, und ich verstand vieles. Ich begriff im „Wilhelm Tell“ die Liebe der Schweizer zu ihrem Vaterland, denn ich hatte die erste Enttäuschung, die mir Deutschland gebracht hatte, überwunden und fühlte nun, daß aus diesem Lande und keinem anderen Luther und Friedrich der Große hatten hervorgehen können. Die „Jungfrau von Orleans“ nahm ich mit überschwänglicher Begeisterung auf. [...]

In Obersekunda fing nun ein ganz anderes Leben in der Schule an. [...] Wir sollten nun auch bewußt zu Menschen gebildet werden und in jedem Fach den Weg zu einer Weltanschauung finden. Einige Zeit nun bin ich sehr stolz auf das ‚Mensch sein‘ gewesen, und zwar als ‚Mensch mit seinem Widerspruch‘. Hierdurch wurde weder ich noch sonst irgend jemand glücklich, und ich war doch froh, als mir dieses Jahr in Weimar die Erkenntnis aufging, daß das Ziel des Menschen das Streben nach Harmonie sei, und daß der Widerspruch eine zu bekämpfende Schwäche sei.

Fast bis zum Ende ihres Bildungsgangs beharrt die Verfasserin somit auf ihrer Eigenheit, auf dem Widerspruch, um erst in Weimar – wo sonst? – zur Erlösung in Harmonie zu gelangen. Sie beweist so stärker noch als jene, die nie gegen innere Widerstände und Zweifel ankämpfen mussten, dass sie sich die Wertewelt der Schule wahrhaft zu eigen gemacht hat, und sie dokumentiert im Sinne der anstehenden Prüfung ihre ‚Reife‘ und ihre Zugehörigkeit zu den ‚Gebildeten‘.

Die Darstellung der Verfasserin ist in ihrer Elaboriertheit sicher ungewöhnlich. Im Ganzen trifft man bei diesem Abiturjahrgang aber doch auf eine recht ausgeprägte Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstthematisierung. Elternhaus, Schule und Freizeitaktivitäten werden auf die eigene Person und ihre Entwicklung bezogen, wobei in vielen Fällen das Bemühen erkennbar ist, diese Entwicklung als ‚Bildungsgang‘ im Sinne einer Hinführung zur ‚Kultur‘ darzustellen. Manche der Lebensläufe vermitteln sogar den Eindruck, dass zentrale Elemente dieser Kultur ihren Verfasser_innen zum ‚inneren Besitz‘ geworden sind.

3.3 Jahrgang 1936

Die vorliegenden ‚Lebensläufe‘ des Abiturjahrgangs 1936, 32 an der Zahl und nun ausschließlich von männlichen Verfassern, stehen dazu in einem deutlichen Kontrast. Der Unterschied liegt dabei nicht so sehr darin, dass den Darstellungen nunmehr ein anderer, im nationalsozialistischen Sinne politisierter Bildungsbegriff zugrunde gelegt würde. Zwar haben die herrschenden politisch-weltanschaulichen Verhältnisse durchaus ihre Spuren in den Texten hinterlassen. So verweisen manche Verfasser bei der Beschreibung ihrer familiären Herkunft nun auf eine lange Ahnenreihe – und allgemein natürlich auf ihre ‚arische Abstammung‘. Außerdem ist die Beteiligung an Jungvolk, Hitlerjugend und anderen Parteiorganisationen fester Bestandteil der Darstellungen, im Einzelfall verbunden mit einer Bemerkung wie der, man habe „in ihren Reihen [...] das tiefe Erlebnis der wahren Kameradschaft und Volksgemeinschaft“ gehabt. Eine wirkliche Integration der politischen Ereignisse in die eigene Biographie findet sich jedoch nur in einem einzigen Fall. Hierbei handelt es sich sozusagen um einen ‚alten Kämpfer‘, der schon 1930 zum Nationalsozialismus gefunden hat. Das ausgeprägte politische En-

agement verbindet sich bei diesem jungen Mann mit publizistischen und schöngestigen Ambitionen. So findet in seinem Lebenslauf auch Weimar wieder Erwähnung, das, wie er schreibt, „einen überaus nachhaltigen, oftmals sogar überwältigenden Eindruck in geistig-kultureller Hinsicht“ auf ihn gemacht habe. Das gleiche gelte für Nürnberg, heißt es weiter, „mit dessen kulturellen Werten ich mich anläßlich des Reichsparteitages 1933 näher befassen konnte“.

So interessant dieser Text mit der hier sich andeutenden Amalgamierung von deutscher ‚Kultur‘ und Bekenntnis zum NS auch sein mag – im Rahmen des Abiturjahrgangs 1936 steht er ganz allein. Nicht nur, dass die Bezugnahme auf die Kultur und die Benennung entsprechender eigener Aktivitäten nur noch selten zu finden sind, und wo es denn doch ums Lesen geht, eher von Sachbüchern, von Geschichts- und am liebsten Kriegsdarstellungen die Rede ist. Die eigene politische Betätigung wird darüber hinaus ganz überwiegend in nüchternem Berichtsstil abgehandelt. Nicht nur die ‚Kultur‘, auch die ‚Bildung‘ und mit ihnen die Person, das reflektierende Selbst spielen in ihnen keine Rolle. Die Biographie geht hier, so ließe sich in Anlehnung an Kohlis (1985) Unterscheidung formulieren, gleichsam auf im Lebenslauf. Die Thematisierung der eigenen Person jenseits der Daten des Familienstands, der Schulzugehörigkeit und der Organisationsmitgliedschaft erscheint den meisten nicht am Platz. Sie geben Auskunft in bürokratischer Weise, als wären sie gewohnt, nur zu reden, wenn sie gefragt werden, und sich auch dann knapp zu fassen. Das unterscheidet diesen Abiturjahrgang am deutlichsten von dem des Jahres 1928. Ehe diese auffälligen Unterschiede in der Form der Biographisierung interpretiert werden, soll nun Material aus einem zweiten Forschungskontext vorgestellt werden.

4 Forschungsbeispiel II: Studierende schreiben über ihren Bildungsweg

4.1 Das Material und sein Kontext

Das zweite Beispiel bezieht sich auf schriftliche Darstellungen des eigenen Bildungsweges, die Studierende im Rahmen von Lehrveranstaltungen angefertigt haben. Die Selbstpräsentation ist ebenfalls institutionell gerahmt, allerdings weniger fest verankert als im vorherigen Beispiel. Es gibt weder eine in der Studien- oder Prüfungsordnung festgelegte Aufforderung noch eine vorgegebene Prozedur. Die Aufforderung zur biographischen Selbstreflexion und -darstellung erfolgt vielmehr durch konkrete Lehrende, die den institutionellen Rahmen eigensinnig ausgestalten, eine solche Aufgabenstellung als sinnvoll betrachten und in ihre Lehrpraxis integrieren (vgl. dazu Schulz 1996). Der Rahmen, in dem die Texte entstanden sind, ist also, analytisch betrachtet, stärker von den interaktiven Aushandlungsprozessen zwischen den jeweils Beteiligten abhängig als im ersten Beispiel. Das bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass die Studierenden bei der Erfüllung der Aufgabe subjektiv größere Handlungsspielräume erlebt haben als die Abiturient_innen. Ihre Perspektive ist vermutlich ebenso durch die ‚schulische‘ Interaktionsordnung bestimmt, in der die Lehrperson eine Aufgabe stellt, deren Ausführung im Modus der Prüfung bewertet wird. Die Prüfung ist in den vorliegenden Fällen allerdings weniger ‚hart‘, die Konsequenzen sind weniger weitreichend. Damit könnten – so unsere Vermutung – auch die Ernsthaftigkeit der Selbstdarstellung und der Grad der Verpflichtung zur Identifikation stärker variieren.

In jedem Fall sind die Texte als kontextbezogene Selbstpräsentationen zu verstehen. Das Ziel der Analyse besteht darin, sowohl die verwendeten biographischen Muster zu

rekonstruieren als auch deren Kontextbezug, d.h. ihre Relationierung im Hinblick auf die von der Bildungsinstitution bereitgestellten Deutungsangebote und Diskurse. Es sind also folgende Aspekte in den Blick zu nehmen:

- die Aufforderung zur Selbstpräsentation und der zugleich bereitgestellte Deutungsrahmen,
- die Bezugnahme auf diese Aufforderung durch die Studierenden,
- die in den Texten verwendeten Muster und Diskurse und
- schließlich die wechselseitige Bezogenheit zwischen diesen Aspekten.

Das Ausgangsmaterial besteht aus etwa 360 in der Regel zwei- bis dreiseitigen Texten zur eigenen „Bildungsbiographie“, die Lehramtsstudierende einer Universität mit überwiegend ländlichem Einzugsbereich im Jahr 2013 im Rahmen einer Vorlesung zum Thema „Bildung im Lebenslauf“ geschrieben haben. Die gestellte Aufgabe war dreiteilig und lautete:

Darstellung der eigenen Bildungsbiographie (2-3 S.) + kurze Darstellung einer der in der Vorlesung behandelten Bildungs-/Entwicklungstheorien + Reflexion der eigenen Bildungsbiographie unter Nutzung der dargestellten Theorie.

Die Leistung wurde nicht benotet, die Teile 2 und 3 der Aufgabe mussten aber zum Bestehen des Moduls positiv bewertet sein und konnten evtl. nachgebessert werden.

Aus dem Konvolut wurden für explorative Zwecke 25 Texte nach Zufallsprinzip ausgewählt und genauer analysiert.¹¹ Sie stehen im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen.

4.2 Die Texte

Beim Lesen der 25 Texte entsteht zunächst der Eindruck großer Homogenität, und zwar in mehrfacher Hinsicht.¹² Alle Studierenden¹³ haben die Aufgabe ‚ordentlich‘ erfüllt. Ausnahmslos alle übernehmen die geforderte Subjektposition als autobiographische Erzähler_in und berichten in der Ich-Form in chronologischer Reihenfolge von den Stationen ihrer bisherigen Biographie. Diese werden weitgehend an den institutionellen Übergängen des Bildungssystems festgemacht. Viele beginnen mit einer mehr oder weniger knappen Schilderung der familiären Situation und der Lebenswelt ihrer frühen Kindheit, ehe dann als erster ‚großer‘ Schritt der Spielkreis oder Kindergarten genannt und oft ausführlich, z.T. mit hoher Indexikalität („Bärengruppe“, Namen von Pädagoginnen) dargestellt wird. Gleiches gilt für die Grundschulzeit. Es folgen der Übergang in die Orientierungsstufe oder gleich in die nächste weiterführende Schule, oft das

11 Als weiteres Vergleichsmaterial wurden dabei auch Texte herangezogen, die ebenfalls in Lehrveranstaltungen an einer anderen Universität entstanden sind.

12 Im Rahmen dieses Artikels werden die Gemeinsamkeiten der Texte zusammenfassend beschrieben, in der Analyse des Materials wird mit solchen an Häufigkeit orientierten Verallgemeinerungen nicht gearbeitet.

13 17 Autor_innen verwenden einen weiblichen, acht einen männlichen Vornamen. Weitere Kennzeichnungen des Samples folgen im Verlauf des Kapitels.

Gymnasium, gelegentlich auch erst die Realschule und später die gymnasiale Oberstufe, schließlich das Abitur und danach – oft nach einer institutionalisierten ‚Auszeit‘ und Orientierungsphase (Freiwilliges Soziales Jahr, Au Pair, Zivildienst o.ä.) – der Beginn des Studiums. Weitere Stationen sind fallweise die Konfirmation oder Firmung oder ein Auslandsjahr in der Oberstufe. Nur selten wird ein individuell-biographisches Ereignis wie die Trennung der Eltern (in drei Fällen) oder die Geburt eines Geschwisters als Station im biographischen Gerüst genannt.

Dieses wird gefüllt mit Berichten über vielfältige Aktivitäten, die als Ausweis einer breiten Bildung gelesen werden können: Sport, oft Leistungssport in verschiedenen Disziplinen und Vereinen, Tanz, Musik und Chor, Pfadfinder, Jugendgruppe des Technischen Hilfswerks oder der örtlichen Kirchengemeinde (und oft mehrere gleichzeitig) entfalten sich über die gesamte Kindheit und Jugend. Sie sind eingebettet in ein überschaubares soziales Netzwerk aus Eltern, Großeltern, Freund_innen und Nachbarn.

In der Schule bewegen sich die meisten Protagonist_innen wie in einem vertrauten sozialen Raum. Lehrer_innen spielen eine wichtige Rolle, sie erkennen die Begabungen, sind unterstützend, anregend, seltener ‚ungerecht‘, und sie fungieren als positive oder negative ‚Rolemodels‘ für die eigene berufliche Zukunft. Als signifikante pädagogische Figuren werden auch Trainer im Sportverein oder eine Chorleiterin präsentiert, die dem eigenen Weg und nicht selten der Berufswahl einen wichtigen Impuls gegeben haben – und immer wieder die Eltern. Die Autor_innen konstruieren sich selbst in dieser Welt als interessiert lernende und aktiv handelnde Subjekte, die oft schon in der Jugend positive Leitungserfahrungen – als Klassensprecherin, Trainer, Jugendleiterin u.a. – gemacht und dafür auch Kurse absolviert und Zertifikate erworben haben. Als besondere Herausforderungen erleben sie den Wechsel auf eine andere Schule, womöglich in einer anderen Stadt, das Auslandsjahr, Konflikte mit Freund_innen, die Ansprüche einer Karriere im Leistungssport und auch den Studienbeginn und damit verbunden das erste selbstständige Wohnen – und alle Herausforderungen bewältigen sie und wachsen daran. Scheitern ist – von ganz wenigen Texten abgesehen – kein Thema. Stattdessen werden direkt oder indirekt normative Vorstellungen deutlich, die den eigenen Weg als gelungene Bildung, Erziehung und Sozialisation ‚evidenzbasiert‘ präsentieren lassen.

Die verblüffende Ähnlichkeit der Geschichten und das Bild einer vergleichsweise ‚heilen Welt des Aufwachsens‘, das hier gezeichnet wird, werfen Fragen auf, die an dieser Stelle nicht diskutiert werden können. Ein Aspekt ist aber sicher die sozialräumliche Positionierung und Generationslage der Autor_innen des Samples: 20 von 25 sind in den Jahren 1991 bis 1993 geboren, drei weitere 1990, eine wurde Anfang, einer Mitte der 1980er Jahre geboren. Die allermeisten wachsen in lokal vernetzten mittleren sozialen Milieus, einige in Lehrerfamilien, auf dem Dorf oder in einer Kleinstadt im Norden oder Westen Deutschlands auf, nur zwei oder drei in einer Großstadt, Umzüge gibt es nur wenige. Nur zwei Autor_innen haben eine Migrationsgeschichte (eine Autorin ist selbst migriert, eine ist Angehörige der zweiten Generation). Hier deuten sich milieuspezifische Hintergründe an, die mit Blick auf die Selektionskriterien Lehramtsstudium und Provinzuniversität näher zu untersuchen wären.

Wirkliche Kontrastfälle gibt es nur zwei im Sample. Sie präsentieren auch inhaltlich ‚andere‘ Bildungsgeschichten, die von Orientierungssuche und Umwegen handeln:

Martin Müller¹⁴ wird 1987 in einer Großstadt geboren, schließt nach der Realschule zunächst eine Gartenbaulehre ab, macht seinen Zivildienst und anschließend eine Ausbildung als Heilerziehungspfleger und holt schließlich auf der Berufsoberschule das Abitur nach. Andrea Apelt, Jg. 1981, holt nach einer Rückstufung auf die Hauptschule erst den Realschulabschluss nach, später, nach Jahren beruflicher Ausbildung und Erwerbstätigkeit, macht sie das Abitur auf der Abendschule und beginnt im Alter von 31 Jahren ihr Studium. Die beiden Geschichten heben sich auch in der Art der Darstellung vom dominanten Muster der Gruppe ab. Die Brüche und Umwege werden kommentiert und reflektiert, im Vordergrund stehen nicht die Institutionen, sondern die Suche nach dem eigenen biographischen Weg.

Für die anderen gilt, dass bei allen individuellen Besonderheiten, die näher zu analysieren wären, das Muster einer institutionalisierten Bildungsbiographie dominiert. Dieses wird sogar auf den Beginn der Biographie ausgedehnt: „Die erste Bildungseinrichtung meines Lebens war die Familie“, schreibt Jens Jensen. Und Katharina Kurz lässt ihr Leben ebenfalls in einer Institution beginnen: „Im Jahr 1991 wurde ich am 31. Juli gegen 15:00 Uhr mittags in einem Großstädter Krankenhaus geboren.“ Damit stellt sich die Frage, wie die skizzierten Muster der Selbstpräsentation mit dem institutionalisierten Kontext und dort verhandelten Diskursen über Bildung und Bildungsbiographien zusammenhängen.

4.3 Kontexte und Relationierungen

Es liegt nahe, die Art der biographischen Selbstkonstruktionen als nahezu perfekte Antwort auf die Adressierung durch die Institution bzw. die Lehr-Lern-Situation zu interpretieren. Betrachten wir diese noch einmal genauer.

Die Aufforderung zur Biographisierung unterscheidet sich nicht nur im Grad der Institutionalisierung vom ersten Forschungsbeispiel. Während die Abiturient_innen genötigt werden, ihren Bildungsweg zu reflektieren und darzustellen, fordert die an der Universität praktizierte Aufgabe zu einer doppelten Reflexion heraus. Die Studierenden sollen ihre eigene biographische Reflexion – ihre Geschichten und Erfahrungen – noch einmal reflektieren, und zwar in einem fachlichen Rahmen (Teil 2 und 3 der Aufgabe).

Nun könnte man dies womöglich als didaktischen Trick interpretieren, um den schweren Stoff bildungswissenschaftlicher Theorien den Studienanfänger_innen nahezubringen. Das wäre jedoch analytisch verkürzt. In der Aufforderung ‚steckt mehr‘ – auch mehr, als die Akteure intentional erfassen: nämlich, pointiert gesagt, die Einübung in eine bestimmte Subjektposition und biographisierende Praxis.

Die Subjektposition, die den Studierenden mit der doppelten Aufgabe angeboten und zugeschrieben wird, ist nicht nur die eines sich bildenden bzw. sich bereits erfolgreich gebildet habenden Subjekts, sondern die eines/einer (angehenden) pädagogischen Professionellen. Geprüft wird nicht nur die ‚Reife‘ des Bildungsprozesses, die selbstverständlich auch bei den Abiturient_innen in diversen Schichten und Mehrfachperspektiven reflektiert, dargestellt und bewertet wird; geprüft wird vielmehr die Fähigkeit, sich systematisch reflexiv zu einem Bildungsprozess – hier dem eigenen – zu verhalten und somit Status und Reife am eigenen Fall zu ‚diagnostizieren‘. Die Studierenden sind gewissermaßen aufgefordert, sich als legitime Sprecher_innen im pädagogischen Feld zu positionieren.

14 Alle Namen wurden anonymisiert.

Im institutionellen Rahmen der Vorlesung in einem Bachelorstudium geht es dabei allerdings zunächst um die Einübung in erziehungswissenschaftliches Argumentieren. Für diese Reflexion wird theoretisches Handwerkszeug bereitgestellt: unterschiedliche Bildungs- und Entwicklungstheorien, die im Rahmen der Vorlesung angeboten werden. Wie gehen nun die Studierenden mit dieser komplexen Aufgabe um, was davon greifen sie wie auf?

Die im Lehramtsstudium vermittelten erziehungswissenschaftlichen Diskurse sind den Studierenden, die sich zumeist im 2., einige im 4. Semester befinden, weitgehend fremd und in ihrer Differenz und z.T. auch Unvereinbarkeit kaum durchschaubar. Es verwundert deshalb nicht, wenn die theoretischen Deutungsangebote im 2. und 3. Teil der Aufgabe eher instrumentell-mechanisch auf die eigene „Biographie“ angewendet werden.

Eine naheliegende Vermutung wäre nun, dass die Studierenden in ihren autobiographischen Texten ‚brav‘ die Aufgabe abarbeiten und ihre Darstellung im Lichte der bearbeiteten Bildungstheorien konstruieren – schon deshalb, um den Rest der Aufgabe plausibel erledigen zu können. Die Texte würden somit eher wenig über die biographische Selbstsicht der Autor_innen, umso mehr aber über eine didaktische Erwartung und die Erbringung der entsprechenden Leistung im Lehramtsstudium an der Uni A aussagen. Auch diese Interpretation greift noch zu kurz.

Von einigen wenigen Passagen abgesehen, sind direkte Bezugnahmen auf die behandelten Theorien – etwa durch Übernahme bestimmter Begriffe – in den biographischen Texten kaum zu finden. Unterhalb dieser Ebene zeigen sich durchaus implizite Bezugnahmen, interessanterweise vor allem auf entwicklungspsychologische Ansätze und Konzepte frühkindlicher Bildung. Dieses und die starke Betonung der Institutionen in den Texten verweist noch auf anderes.

Hier werden gesellschaftliche Diskurse über Bildung aufgegriffen, die vor allem außerhalb der Universität – im bildungspolitischen Feld, in der pädagogischen Praxis und im Alltag – machtvoll etabliert sind: die Bedeutung frühkindlicher Förderung und des (intakten) Elternhauses, sozialer und anderer informell erworbener Kompetenzen, die erfolgreiche Bewältigung von Übergängen, Zertifikate, Auslandserfahrungen und Leistungen – alles Elemente des zeitgenössischen Verständnisses von Bildung als einer individuell zu erbringenden Leistung. Dieser Deutungsrahmen ermöglicht den Studierenden offensichtlich eher ein legitimes pädagogisches Sprechen als die schwerer durchschaubaren akademischen Theoriediskurse.

Zum anderen ermöglicht der ‚institutionalisierte pädagogische Blick‘ auf die eigene Biographie eine für die gestellte Aufgabe im Prüfungsrahmen mehrfach funktionale Selbstdistanzierung. Sie zeigt sich insbesondere in der Form eines objektivierenden Sprechens, etwa wenn die eigenen Erfahrungen und Leistungen in den ersten Lebensjahren und im Kindergarten in einer Weise beschrieben werden, die kaum der eigenen Erinnerung entsprungen sind, sondern wie Beispiele aus Erziehungsratgebern oder der Vorschulpädagogik klingen. Hierzu zwei Beispiele. Luise Amann schreibt:

Die erste Institution die ich auf diesem Lebensweg besuchte, war der Spielkreis der Kirche M. in der Gemeinde K. Dort verbrachte ich 1995 von Januar bis September zweimal die Woche meine Vormittage. Dort knüpfte ich die ersten

Freundschaften, bastelte und malte viel. Während dieser Phase wurden besonders meine kreativen und motorischen Fähigkeiten, beispielsweise beim Arbeiten mit selbstgemachter Knete gefördert.

Im Text von Kerstin Alt heißt es:

Die Biographie meiner bisherigen Bildung beginnt rückwirkend mit der Erziehung seitens meiner Familie. Schon in jungen Jahren haben mir meine Eltern durch absichtsvolle Handlungen angemessene Verhaltensmuster vermittelt, wie zum Beispiel während des Essens nicht aufzustehen. Spezielle, und von ihnen als geeignet ausgewählte, Vorlesebücher dienten nicht nur der Förderung des Schriftspracherwerbs, sondern auch der Vermittlung von Kenntnissen, Normen und Werten.

Ein solches Sprechen aus der Außenperspektive eines pädagogischen Beobachters ermöglicht es den Studierenden, ihre Biographie – trotz der gewählten narrativen Form – gewissermaßen ohne autobiographisches Ich zu erzählen (und ohne sich mit sich selbst identifizieren zu müssen). Diese Form ist allerdings – so unsere Überlegung zum Schluss – nicht nur der Logik der schulischen Aufgabe geschuldet, sie kann auch als eine Technik der Selbstführung (vgl. Foucault 1992; Bröckling u.a. 2000) interpretiert werden, die für zukünftiges pädagogisches Handeln und für die Selbstkonstruktion als Mitglied einer Gesellschaft, die Bildung als Leistung betrachtet und bewertet, funktional ist (vgl. Dausien 2017).

5. Fazit und Ausblicke

Nach den empirischen ‚Probebohrungen‘ auf dem weiten Feld biographischer Selbstthematisierung im Kontext von Bildungsinstitutionen und der vorsichtigen Interpretation des dabei zutage geförderten Formenspektrums wollen wir nun knapp unsere Beobachtungen resümieren. Vier Punkte erscheinen zunächst festhaltenswert:

(a) Die These, dass autobiographische Selbstthematisierungen in historisch sich wandelnde diskursive Kontexte eingebettet sind, hat sich am Material detailreich bestätigen lassen. Die Selbstpräsentationen als ‚gebildetes Subjekt‘ verweisen auf jeweilige zeitgenössische, Alltag wie Institutionen bestimmende Diskurse über Bildung: als innerer Prozess, der durch die Berührung mit großer (nationaler) Kultur angestoßen wird (Stichwort ‚Bildungserlebnis Weimar‘), oder als individuelle Leistung der erfolgreichen Bewältigung institutionell vorgesehener Übergänge.

(b) Die Beispiele zeigen zudem, dass Subjekte sich die zeitgenössischen Formen des autobiographischen Sprechens/Schreibens aneignen und ihren ‚Bildungsgang‘ auf ‚passende‘ Weise präsentieren können. Dies impliziert, dass die Präsentation ihres ‚Lebenslaufs‘ keineswegs als Offenbarung eines ‚authentischen Selbst‘ zu lesen ist. Diese Feststellung gilt augenfällig für jene Darstellungsmuster, die als Sequenz erfolgreich bewältigter, institutionalisierter Anforderungen konstruiert sind (besonders deutlich beim Abiturjahrgang 1936, aber auch bei den Studierenden von 2013). Sie gilt jedoch ebenso für die Konstruktionen ‚innerer‘ Bildungserlebnisse und -prozesse, wie sie vor allem im ältesten Sample zu finden waren; auch diese Darstellungspraxen folgen – so

unsere These – keineswegs nur einem ‚innerlichen‘ Geschehen, sondern ebenso einem ‚äußerlichen‘ Muster der Innerlichkeit.

(c) Bildungsinstitutionen – hier Schule und Universität – vertrauen nicht nur auf die Fähigkeit der Subjekte, biographische Formen einer gesellschaftlich ‚passenden‘ Selbstkonstruktion zu produzieren, sie rufen sie nicht nur ab, sondern sie fördern und formen sie auch im Rahmen institutioneller pädagogischer Praxen (Verfassen eines ‚Lebenslaufs‘ als Beleg der ‚Reife‘; biographisches Schreiben als Lehr-Lern-Methode).

(d) In methodologischer Hinsicht lassen sich aus diesen Beobachtungen Konsequenzen für die Analyse autobiographischer Präsentationen von Bildungsprozessen ziehen: Einerseits verlangt diese eine systematische Kontextualisierung und Rekonstruktion der jeweiligen institutionellen und interaktiven Entstehungskontexte, da diese maßgeblich an der Konstruktion von Bildungsbiographien beteiligt sind. Andererseits sind auch empirisch beobachtbare Passungen zwischen Selbstdarstellung und zeitgenössischen Diskursen und/oder institutionellen Rahmungen selbst wieder kritisch zu hinterfragen, d.h. sie sollten nicht vorschnell als Ergebnis einer gelungenen Sozialisation gelesen, sondern als Anregung begriffen werden, der Frage nach dem Nichtidentischen und Widersprüchlichen nachzugehen.

Damit sind wir aber schon bei weiterreichenden Fragen und Forschungsperspektiven, die sich aus unseren Erkundungen für eine historisch aufgeklärte Biographieforschung und eine biographietheoretisch informierte Historischer Bildungsforschung ableiten lassen. Wir fassen sie in drei Punkten zusammen.

1. Aus *systematischer* Perspektive erscheint es – gerade angesichts der soeben thematisierten Gefahr einer einsinnigen, die Macht der Institutionen überbetonenden Interpretation – geboten, im Sinne einer Kontrastierung den Blick auf Fälle zu richten, in denen die eigene Biographie nicht als gelungener ‚Bildungsgang‘ dargestellt wird. In unserem Sample der Abiturient_innen finden sich dafür einige Beispiele, und selbst bei den letztlich ‚Erfolgreichen‘ waren manche Widersprüche und Ambivalenzen zu entdecken. Darüber hinaus böte es sich an, Studierende anderer Fachrichtungen oder anderer, etwa großstädtischer Universitäten nach ihren Bildungsbiographien zu befragen.¹⁵ Schließlich wäre es hinsichtlich der Frage nach der Wirkmacht der Institution sinn- und reizvoll, in anderen Settings wie einem Interview oder auch in anderen Lebensphasen zustande gekommene Bildungsbiographien vergleichend zu untersuchen.

2. Aus *historischer* Perspektive stellt sich vor allem die Frage nach Veränderungen biographischer Selbstthematisierung in der Zeit. Auffällige Hinweise in dieser Richtung erbrachte der Vergleich zwischen den Abiturjahrgängen 1928 und 1936. Natürlich wäre nun zunächst durch die Untersuchung benachbarter Jahrgänge dieser Schule und von zeitgleichen Abiturient_innen anderer höherer Schulen zu überprüfen, inwiefern sich der Befund eines ‚Rückzugs von Bildung und Selbst‘ in den Darstellungsmustern bestätigt. Auch wenn das der Fall sein sollte, wären differenzierte, wie im vorigen Fall auch die ‚Ausreißer‘ fokussierende Bilder der Abiturjahrgänge gerade in den Übergängen von der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus wie von diesem zu den Nachkriegsordnungen in Ost- und Westdeutschland zu erstellen. Eine einfache und unmittelbare Zuordnung der Formen biographischer Selbstthematisierung zu politischen Systembedingungen ist dabei nicht zu erwarten. Schließlich steht, wie wir wissen, auch der

¹⁵ Hier liegt bereits Material vor, das zu vergleichender Analyse genutzt werden soll.

Wandel der Schulkultur wie der Wandel der Mentalitäten zu den politischen Daten in einem komplexen, nicht linearen Verhältnis.¹⁶

3. Für aktual-empirische wie historische Untersuchungen, die Biographie als Selbstkonstruktion im Kontext von Institutionen thematisieren, bietet es sich an, für die theoretische Rahmung auf ein Konzept zurückzugreifen, das Selbst und Macht in einen systematischen Zusammenhang bringt. Dies leistet das zuerst von Foucault formulierte Konzept der *Subjektivierung*, das in der Konstituierung des Subjekts die Aspekte von Unterwerfung und Ermächtigung unlösbar verbunden sieht (Foucault 2004; 2005). Foucault benennt dabei unterschiedliche Machtformationen, in denen sich die Subjektivierung jeweils mittels unterschiedlicher Techniken vollzieht. In der Disziplinarmacht funktioniert Subjektivierung über die Regulierung des Körpers mittels ‚Disziplinen‘, in gouvernementalen Machtstrukturen dagegen über Techniken der Selbstführung. Die biographische Selbstthematisierung lässt sich nun als eine solche Technik der Selbstführung verstehen (vgl. Schäfer/Völter 2005), über deren Beherrschung sich die Subjekte als ‚regierungsfähig‘ im doppelten Sinne erweisen; wieweit dabei dann auch ‚Disziplinen‘ im Spiel sind, bliebe zu prüfen, gerade wenn man an Formen der Selbstthematisierung denkt, wie sie im Abiturjahrgang 1936 zu finden waren. Auch die bereits mehrfach berührte Frage, ob die biographische Selbstthematisierung als ‚Selbsttechnik‘ notwendig zur Eingliederung in die herrschenden Machtverhältnisse führt oder ihr doch ein Potential der Widerständigkeit innewohnt (vgl. etwa Rieger-Ladich 2004), ist in diesem theoretischen Rahmen zu diskutieren. Und aus historischer Perspektive stellt sich schließlich die Frage, ob die Biographie – subjektivierungstheoretisch betrachtet – ihren Charakter in der Zeit verändert.

Die Liste der Forschungsfragen ließe sich unschwer noch erweitern. Schon aus den genannten – wie hoffentlich aus unseren Ausführungen insgesamt – dürfte jedoch erkennbar geworden sein, dass eine Zusammenführung der Fragestellungen und Perspektiven für die Biographieforschung wie für die Historische Bildungsforschung Erkenntnismöglichkeiten eröffnet, die weiter auszuloten in jedem Falle lohnend erscheint.

LITERATUR

- Alheit, Peter (1994): *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*, Frankfurt a.M., New York.
- Alheit, Peter (2005): *Autobiographie und Literalität. Zum Wandel autobiographischer Formate in der Moderne*, in: Jutta Ecarius und Barbara Friebertshäuser (Hg.): *Literalität und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*, Opladen, 66-81.
- Alheit, Peter und Morton Brandt (2006): *Autobiographie und ästhetische Erfahrung. Entstehung und Wandel des Selbst in der Moderne*, Frankfurt a. M., New York.
- Alheit, Peter und Frank Schömer (2009): *Der Aufsteiger. Autobiographische Zeugnisse zu einem Prototypen der Moderne von 1800 bis heute*, Frankfurt a. M., New York.
- Alheit, Peter, Kathrin Rheinländer und Rainer Watermann (2008): *Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 11, Heft 4, 577-606.

¹⁶ Eine solch differenzierte Untersuchung der Abiturient_innenlebensläufe mehrerer ausgewählter Schulen für den Zeitraum von Mitte der 1920er Jahre bis 1970 ist im Rahmen eines an der Humboldt-Universität angesiedelten Projekts in Planung.

- Baggerman, Arianne, Rudolf Dekker und Michael Mascuch (Hg.) (2011): *Controlling Time and Shaping the Self. Developments in Autobiographical Writing since the Sixteenth Century*, Leiden.
- Becker, Hellmut und Gerhard Kluchert (1993): *Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik*, Stuttgart.
- Bölling, Rainer (2010): *Kleine Geschichte des Abiturs*, Paderborn u.a.
- Braudel, Fernand (1977): *Geschichte und Sozialwissenschaften. Die longue durée*, in: Marc Bloch, Fernand Braudel und Lucien Febvre: *Schrift und Materie der Geschichte. Vorschläge zu einer systematischen Aneignung historischer Prozesse*. Hg. von Claudia Honnegger, Frankfurt a. M., 47-85.
- Bröckling, Ulrich, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, Frankfurt a. M.
- Cloer, Ernst, Dorle Klika und Michael Seyfarth-Stubenrauch (1991): *Versuch zu einer pädagogisch-biographisch-historischen Sozialisations- und Bildungsforschung. Kindsein in Arbeiter- und Bürgerfamilien des Wilhelminischen Reiches*, in: Christa Berg (Hg.): *Kinderwelten*, Frankfurt a. M., 68-100.
- Dausien, Bettina (1996): *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*, Bremen.
- Dausien, Bettina (2008): *Biographieforschung*, in: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*, Wiesbaden, 2., erweiterte und aktualisierte Aufl., 354-367.
- Dausien, Bettina (2017): „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. Biographietheoretische Perspektiven, in: Ingrid Miethe, Anja Tervooren und Norbert Ricken (Hg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*, Wiesbaden, 87-110. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_5
- Dausien, Bettina, Daniela Rothe und Dorothee Schwendowius (Hg.) (2016): *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*, Frankfurt a. M., New York.
- Etzemüller, Thomas (2012): *Biographien. Lesen – erforschen – erzählen*, Frankfurt a. M., New York.
- Fischer, Bettina-Carola (2003): *Reife- oder Gesinnungsprüfung? Das Abitur 1933-1945 an ausgewählten Schulen der Region Osnabrück/Emsland*, Bramsche.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin.
- Foucault, Michel (2004): *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/82)*, Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel (2005): *Subjekt und Macht*, in: Ders.: *Schriften*. Bd. IV. Frankfurt a. M., 269-294.
- Gestrich, Andreas (1988): *Einleitung: Sozialhistorische Biographieforschung*, in: Andreas Gestrich, Peter Knoch und Helga Merkel (Hg.): *Biographie – sozialgeschichtlich*, Göttingen, 5-28.
- Glaser, Edith und Pia Schmid (2006): *Biographieforschung in der Historischen Pädagogik*, in: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2., überarb. und aktualisierte Aufl., 363-390. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_18
- Goffman, Erving (1977): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*, Frankfurt a. M.
- Goffman, Erving (1983): *The Interaction Order*, in: *American Sociological Review*, 48, 1-17. <https://doi.org/10.2307/2095141>
- Habermas, Rebekka (2004): *Selbstreflexion zwischen Erfahrung und Inszenierung. Schreiben im Bürgertum um 1800*, in: Sonja Häder und Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): *Der Bildungsgang des Subjekts. Bildungstheoretische Analysen*. (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 48) Weinheim u.a., 30-47.

- Häder, Sonja (im Ersch.): Historische Biographieforschung, in: Gerhard Kluchert, Carola Groppe, Klaus-Peter Horn und Marcelo Caruso (Hg.): Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder, Bad Heilbrunn.
- Hahn, Alois (1987): Identität und Selbstthematisierung, in: Alois Hahn und Volker Kapp (Hg.): Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis, Frankfurt a. M., 9-24.
- Hahn, Alois (2000): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie, Frankfurt a. M.
- Herzberg, Heidrun (2004): Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitsmilieu, Frankfurt a. M., New York.
- Keller, Reiner (2012): Das Interpretative Paradigma. Eine Einführung, Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-94080-9>
- Kluchert, Gerhard (2006): Schule, Familie und soziale Ungleichheit in Zeiten der Bildungsexpansion: das Beispiel der Weimarer Republik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 642-653.
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37, 1-29.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse, Stuttgart.
- Koller, Hans-Christoph und Gereon Wulfstange (2014) (Hg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung, Bielefeld.
- Lietz, Wolfgang und Manfred Overesch (1997): Hitlers Kinder? Reifeprüfung 1939, Bad Heilbrunn.
- Miethe, Ingrid, Regina Soremski, Maja Suderland, Heike Dierckx und Birthe Kleber (2015): Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich, Opladen.
- Miethe, Ingrid und Martina Schiebel (2009): Biografie und Institution. Ein forschungsmethodischer Vorschlag zur interaktiven Analyse der Entstehung, Entwicklung und Funktion einer Bildungsinstitution, in: Michael Göhlich, Susanne Maria Weber und Stephan Wolff (Hg.): Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik, Wiesbaden, 115-126. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91660-6_10
- Oyen, Stefan A. (2005): Zeitgeist und Bildung. Das Nachkriegsabitur an Gymnasien in Hildesheim, Weimar und Erfurt (1947-1950), Köln u.a.
- Passruggen, Barbara (1989): Hartes Brot. Aus dem Leben einer Bergbäuerin. Wien.
- Rieger-Ladich, Markus (2004): Unterwerfung und Überschreitung. Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung, in: Norbert Ricken und Markus Rieger-Ladich (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden, 203-224.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-85159-8_11
- Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitus transformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen, Bielefeld.
<https://doi.org/10.14361/transcript.9783839416198>
- Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung, Weinheim und Basel, 5., aktualisierte und ergänzte Auflage.
- Rutz, Andreas (2002): Ego-Dokument oder Ich-Konstruktion? Selbstzeugnisse als Quellen zur Erforschung des frühneuzeitlichen Menschen, in: zeitenblicke 1, Nr. 2.
- Schäfer, Thomas und Bettina Völter (2005): Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung, in: Bettina Völter, Bettina Dausien, Helma Lutz und Gabriele Rosenthal (Hg.): Biographieforschung im Diskurs, Wiesbaden, 2. Aufl., 161-188.
https://doi.org/10.1007/978-3-663-09432-6_9
- Schapp, Wilhelm (1953): In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding, Hamburg.

- Schmid, Pia (2004): Frömmigkeitspraxis und Selbstreflexion. Lebensläufe von Frauen der Herrnhuter Brüdergemeinde aus dem 18. Jahrhundert, in: Sonja Häder und Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): *Der Bildungsgang des Subjekts. Bildungstheoretische Analysen* (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 48), Weinheim u.a., 48-57.
- Schulz, Wolfgang (1996): Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen, Baltmannsweiler.
- Schulze, Theodor (2005): Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens. Eine Untersuchung am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall, in: ZBBS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Jg. 6, H. 1, 43-64.
- Schulze, Theodor (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandsbe-
reich und Bedeutung, in: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hg.): *Handbuch
erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2. Aufl. Wiesbaden, 35-57.
- Schwendowius, Dorothee (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Bi-
ographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik, Bielefeld.
<https://doi.org/10.14361/9783839431948>
- Seitter, Wolfgang (1999): Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbi-
ographien, Migranten, Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11312-6>
- Stelmaszyk, Bernhard (2002): Rekonstruktionen von Bildungsgängen preußischer Gymnasiasten
sowie der zugehörigen Lehrergutachten aus Reifeprüfungsverfahren der Jahre 1926-1946.
Unveröff. Habilitationsschrift Mainz.
- Willems, Herbert und Alois Hahn (Hg.) (1999): *Identität und Moderne*. Frankfurt a. M.
- Willems, Herbert und Sebastian Pranz (2006): Vom Beichtstuhl zum Chatroom. Strukturwand-
lungen institutioneller Selbstthematisierung, in: Günter Burkhardt (Hg.): *Die Ausweitung
der Bekenntniskultur – neue Formen der Selbstthematisierung?*, Wiesbaden, 73-103.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90288-3_3
- Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen (1926). Hg. v. Ministerium der
geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, Jg. 66, Berlin.

Zusammenfassung

Der Beitrag behandelt die Frage, welche kulturellen Muster für die autobiographische Präsentation des eigenen Bildungsweges genutzt werden und wie diese im Zusammen-
hang mit historisch-gesellschaftlichen Diskursen über Bildung interpretiert werden
können. Dabei wird insbesondere untersucht, wie biographische Darstellungen des ei-
genen Bildungsweges im Rahmen von Bildungsinstitutionen hervorgebracht und ein-
geübt werden. Dies erfolgt zunächst aus der Perspektive der Historischen Bildungsfor-
schung am Beispiel autobiographischer Dokumente aus den 1920/30er Jahren, an-
schließend aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung an-
hand zeitgenössischer Materialien. Ziel ist es, systematische Überlegungen zur Kon-
struktion von Bildungsgeschichten anzuregen und exemplarisch zu zeigen, wie eine
Verknüpfung zwischen Historischer Bildungsforschung und Biographieforschung aus-
sehen könnte.