

# **Bildungsaufstiege aus gesamtbiografischer Perspektive**

**Zum Verhältnis lebensweltlicher und institutioneller Bildung im Lebenslauf**

Gießener Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)  
im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften  
an der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von:  
Regina Soremski M.A.

Erstgutachterin: Prof. Dr. Ingrid Miethe, JLU Gießen

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Christine Wiezorek, JLU Gießen

August 2017

## Dank

Die Entstehung der vorliegenden Studie ist nicht nur das Resultat günstiger ‚Gelegenheitsstrukturen‘ und ‚förderlicher Möglichkeitsräume‘. Ich verdanke meine Arbeit auch einer Reihe von Personen, die mich auf diesem Weg unterstützt und begleitet haben. Dazu zählen in erster Linie Ingrid Miethe und das gesamte Team, Maja Suderland, Heike Dierckx und Birthe Kleber, mit denen ich zusammen im DFG-geförderten Projekt „Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich“ eine Fülle von interessanten Interviews geführt, analysiert und diskutiert habe. Aus diesem Projekt stammen daher nicht nur meine hier vorgestellten Aufstiegsbiografien. Auch meine eigenen Forschungsfragen sind in diesem vielfältig anregenden Rahmen entstanden. Dass die Arbeit an Kontur gewann und insbesondere die Fallanalysen den nötigen Feinschliff erhielten, dafür danke ich den Kolleginnen und Kollegen, die meine Arbeit schonunglos, aber konstruktiv-kritisch in der Forschungswerkstatt und im Kolloquium von Ingrid Miethe und Christine Wiezorek ‚seziert‘ haben. Zudem erhielt ich wichtige theoretische Impulse im Austausch mit Christine Wiezorek und Thorsten Fuchs sowie tatkräftige Unterstützung von Christophe Lerch, mit dessen Hilfe auch das letzte Interviewtranskript erstellt werden konnte. Gedankt sei an dieser Stelle ausdrücklich dem gesamten Team, einschließlich Marcel Eulenbach und Tobias Kosellek, mit deren kollegialer Unterstützung das Finale erreicht werden konnte. Dies gilt insbesondere auch meinen Mitstreiterinnen Katharina Kanitz, Silke Jakob, Johanna Rühle und Jessica Wilzek, mit denen die privaten und beruflichen Herausforderungen der Wissenschaft um ein vielfaches leichter zu meistern waren.

Nicht zuletzt möchte ich aber auch all denjenigen danken, die mit ihren biografischen Erzählungen ein Stück Zeitgeschichte am Leben erhalten und uns Vertrauen geliehen haben. Ihre Bildungs- und Berufswege dürften viele ermutigen, sich auf den Weg zu machen und den Herausforderungen des Bildungsaufstiegs zu stellen. Mein besonderer Dank gilt meiner Familie und meinem Mann, die nicht nur meine Promotion, sondern bislang meinen gesamten Weg mit Verständnis und Geduld begleitet und unterstützt haben.



# Inhaltsverzeichnis

1	Problemaufriss, Fragestellung und Aufbau der Studie.....	1
2	Bildung und soziale Ungleichheit im Lebenslauf – Bildungsaufstiege in der qualitativen (Biografie-)Forschung .....	9
2.1	Bildungsaufstieg und soziale Herkunft .....	12
2.1.1	Arbeitertöchter und Entfremdung vom Herkunftsmilieu.....	15
2.1.2	Migrant/inne/n der Zweiten Generation und doppelte Positionierung .....	29
2.2	Schulisch-institutionelle Rahmenbedingungen des Bildungsaufstiegs .....	41
2.2.1	Bildungsaufstiege im schulischen Kontext .....	43
2.2.2	Bildungsaufstiege im Kontext der Hochschule .....	47
2.2.3	Bildungsaufstiege über den Zweiten Bildungsweg.....	54
2.3	Bildungsaufstieg aus gesamtbiografischer Perspektive .....	58
3	Bildungserfahrungen in Schule, Beruf und Lebenswelt. Eine Verhältnisbestimmung im Spannungsfeld von Bildungstheorie, Bildungspolitik und Sozialisationstheorie.....	67
3.1	Zum Verhältnis von allgemeiner und spezieller Bildung nach Wilhelm von Humboldt.....	71
3.2	Zum Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung nach Theodor Litt und Herwig Blankertz.....	78
3.2.1	Die bildungstheoretische Bedeutung der Berufsbildung nach Theodor Litt .....	80
3.2.2	Die bildungstheoretische Bedeutung der Berufsbildung nach Herwig Blankertz ..	87
3.2.3	Schlussfolgerungen über den Dualismus von ‚Allgemein- und Berufsbildung‘ als Heuristik.....	93
3.3	Zum Verhältnis von formalen und informellen Lernen .....	95
3.3.1	Informelles Lernen und seine Rezeption im politischen und wissenschaftlichen Diskurs .....	96
3.3.2	Informelles Lernen in Abgrenzung und Relation zum formalen Lernen .....	97
3.3.3	Anschlüsse an eine bildungs-, sozialisations- und biografietheoretische Perspektive? .....	101
3.4	Zum Verhältnis von institutionalisierter und lebensweltlicher Bildung nach Matthias Grundmann.....	104
3.4.1	Bildung als soziale Praxis und Prozess. Zur Bildungsrelevanz der Sozialisationskontexte – Annahmen und Definitionen .....	104
3.4.2	Bildung als biografische Bildungserfahrung in lebensweltlichen und institutionalisierten Kontexten .....	107
3.4.3	Institutionalisierte und lebensweltliche Bildung – Zentrale Aspekte einer Heuristik und Präzisierung der Fragestellung .....	110
4	Methodologische und methodische Anlage der Studie .....	114
4.1	Forschungsfrage und biografietheoretische Überlegungen.....	114

4.2	Zur Auswertungsmethode der ‚Biografischen Fallrekonstruktion‘ .....	118
4.3	Das Sample der Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger.....	128
5	Bildungs- und Berufsaufstiege aus gesamtbiografischer Perspektive – Fallrekonstruktionen.....	134
5.1	Prof. Dr. Harry Seifert: Ein Bildungs- und Berufsweg im Kontext politisch- gewerkschaftlicher Bildungsarbeit.....	134
5.1.1	Das familienbiografische Muster regionaler und beruflicher Mobilität .....	136
5.1.2	Schulische Diskontinuitäten und lebensweltliche Bewährungsräume in der Kriegs- und Nachkriegszeit.....	138
5.1.3	Sukzessive Herauslösung aus dem angestammten Berufsmilieu und Heranführung an institutionelle Bildung über die Gewerkschaft.....	150
5.1.4	Bewährungserfahrungen im Arbeits- und Bildungskontext als Impulse für den Weg zum Abitur.....	163
5.1.5	Die Universität als Feld von Konflikten sowie Konflikte als Weichenstellung und Orientierung für den weiteren Studien- und Berufsweg .....	177
5.1.6	Politische Arenen als professionelle Handlungs- und Bewährungsfelder an der Schnittstelle von Hochschule, Politik und Wirtschaft .....	198
5.2	Prof. Dr. Klaus Lohmann: Ein Bildungs- und Berufsweg zwischen familialer Delegation und Orientierung am Bildungssystem.....	211
5.2.1	Das Herkunftsmilieu zwischen Stuserhalt und wirtschaftlichem Wandel.....	212
5.2.2	Die Kriegs- und Nachkriegszeit als Zeitfenster tendenzieller Auflösung des traditionellen Familienmilieus .....	216
5.2.3	Das Gymnasium als erweitertes Handlungsfeld für die Umsetzung familial tradiierter Rollenerwartungen.....	220
5.2.4	Zwischen Dorf und Schule. Die Schule als orientierungsgebende Instanz für den höheren Bildungs- und Berufsweg.....	227
5.2.5	Die evangelische Studierendengemeinde als milieuweltliche Anbindung und Unterstützungsinstanz im Hochschulsystem .....	235
5.2.6	Einmündung in eine akademische Laufbahn durch persönliche Bindung und günstige strukturelle Gelegenheiten .....	238
5.3	Erna Vogler: Ein Bildungs- und Berufsweg zwischen Emanzipation und staatlicher Bildungsförderung .....	247
5.3.1	Aufwachsen in den Anfangsjahren der DDR: Sozialistische und religiöse Erziehung im Kontext beengter Wohn- und konflikthanfälliger Familienverhältnisse.....	248
5.3.2	Emanzipation und Verselbstständigung in Zeiten gezielter Bildungswerbung.....	258
5.3.3	Die Studienzeit zwischen Systemkonformismus und Selbstentfaltung. Zur Entwicklung einer leistungsbezogenen Bildungsorientierung.....	266

5.3.4	Die ersten Berufsjahre als Apothekerin mit begrenzten Karriereaussichten.....	270
5.3.5	Etablierung als selbstständige Apothekerin nach der Wiedervereinigung im Rahmen familienbetrieblicher Strukturen.....	278
6	Kontrastiver Fallvergleich und theoretische Diskussion.....	286
6.1	Fallvergleich.....	287
6.1.1	Zum Verhältnis lebensweltlicher und institutioneller Bildung im Fall von Prof. Dr. Harry Seifert.....	287
6.1.2	Zum Verhältnis lebensweltlicher und institutioneller Bildung im Fall von Prof. Dr. Klaus Lohmann.....	294
6.1.3	Zum Verhältnis lebensweltlicher und institutioneller Bildung im Fall von Erna Vogler.....	299
6.2	Typologie .....	304
6.2.1	Typus 1: Zivilgesellschaftliche Organisationen als vermittelnde Instanzen zwischen institutioneller und lebensweltlicher Bildung .....	305
6.2.2	Typus 2: Die zentrale Stellung der Bildungsinstitution für die lebensweltliche Orientierung .....	308
6.2.3	Typus 3: Das regional-lebensweltliche Milieu als integrativer Rahmen.....	310
6.3	Typusübergreifende Strukturaspekte für lebensgeschichtlich tragende, aufstiegsförderliche Passungsverhältnisse zwischen Bildungsinstitution und Lebenswelt.....	316
6.3.1	Kulturelle Passung zwischen Institution und Lebenswelt.....	316
6.3.2	Inhaltliche Passung zwischen Institution und Lebenswelt .....	320
6.3.3	Personelle Passung zwischen Institution und Lebenswelt .....	324
6.3.4	Handlungsbefähigung in der Lebenswelt als Persönlichkeitsbildung.....	326
6.3.5	Persönlichkeitsbildung als Heranführung an institutionelle Bildung durch ‚relevante Andere‘ .....	329
6.4	Abschließende Diskussion der Ergebnisse.....	332
7	Literaturverzeichnis .....	339
8	Abbildungsverzeichnis .....	379
9	Transkriptionszeichen.....	379
10	Eigenständigkeitserklärung .....	380







# 1 Problemaufriss, Fragestellung und Aufbau der Studie

Akademische Bildungstitel gelten im gesellschaftspolitischen Diskurs immer noch als Garant für sozialen Aufstieg (vgl. z.B. Mayer 2000: 395f.; Becker 2013: 122). Statistisch gesehen ist jedoch in Deutschland die Bildungsteilhabe je nach sozialer Herkunft weiterhin besonders ungleich verteilt (vgl. z.B. Blossfeld/Shavit 1993; Geißler 2008; Hadjar/Berger 2010; Becker 2011a; Brake/Büchner 2012; über den Zeitverlauf des 19. und 20. Jhd. vgl. Kocka 1975; Schimpl-Neimanns 2000; Nath 2000; Lundgreen 2000; Hillmert 2015; Blossfeld et al. 2015, 2016). An diesem Ungleichverhältnis hat auch die Bildungsexpansion in den 1970er Jahren in der BRD (vgl. Führ 1998) oder in den 1950er Jahren in der DDR (vgl. Miethe 2007) und der mit ihr einhergehende Abbau der institutionellen, ökonomischen und geographischen Barrieren beim Hochschulzugang (vgl. Becker 2011a: 10) nur geringfügig etwas ändern können. Das heißt konkret: Obwohl seitdem die soziale Durchlässigkeit der Klassenzugehörigkeit von Eltern und Kindern gestiegen ist (vgl. Müller/Pollak 2015) und immer mehr Schülerinnen und Schüler aus nicht-akademischen Familien eine Studienberechtigung erreichen – vor allem die Fachhochschulreife (vgl. Schindler 2012: 19f.), sind doch die relativen Studienchancen für diesen Personenkreis im Vergleich zu den oberen sozialen Schichten immer noch um fast die Hälfte geringer (vgl. Maaz 2006: 215; Müller/Pollak 2010: 334; Müller et al. 2011; Lörz/Schindler 2011; Blossfeld et al. 2015; Becker/Lauterbach 2016: 23). Die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung für den Staterwerb, insbesondere von akademischer Bildung, bleibt damit ein herkunftsbezogenes „Privileg“ (Becker/Lauterbach 2010), mit dem nicht nur bessere Verdienst- und Beschäftigungschancen, sondern auch Lebenschancen und soziale Teilhabe bis ins hohe Alter verbunden sind (vgl. Tippelt 2000; Tippelt et al. 2014).

Vor diesem Hintergrund hat sich das Forschungsinteresse in den letzten Jahren in der Bildungsforschung vor allem auf die sozialen ‚Mechanismen‘ verlagert bzw. auf die „Herkunftseffekte“ (Boudon 1974), welche die Bildungsentscheidungen im Übergang ins weiterführende Schul- und Hochschulsystem beeinflussen und damit zur „Ablenkung von Arbeiterkindern“ (Müller/Pollak 2010: 310) führen. Als zentrale biografische Weichenstellungen gelten in der quantitativ orientierten bildungssoziologischen Forschung

insbesondere die frühen Entscheidungen für höhere Schullaufbahnen. So werden in erster Linie die institutionellen Übergänge von der Grundschule ins weiterführende Schulsystem untersucht (vgl. z.B. Ditton 2007; Paulus/Blossfeld 2007; Maaz et al. 2010; Becker 2011a; Dumont et al. 2014). In Anlehnung an die Rational-Choice-Theorien (vgl. Becker 2012) wird in diesen Untersuchungen ein rationaler Akteur unterstellt und Bildungsentscheidungen als Ergebnis eines Abwägungsprozesses von Kosten und Nutzen verstanden. Deutlich wird dies z.B. beim Übergang ins Studium, gegen das sich Personen aus nicht-akademischen Elternhäusern trotz Studienberechtigung häufig deshalb entscheiden, weil sie ihre eigene akademische Leistungsfähigkeit eher gering einschätzen, ihre beruflichen Erfolgsaussichten tendenziell unsicher bewerten und häufiger abgeneigt sind, die zu erwartenden Ausbildungskosten zu tragen (vgl. Becker 2011b; Schindler/Reimer 2010; Müller/Pollak 2010: 335; Becker/Hecken 2008; für den dänischen Kontext z.B. Breen et al. 2014). Aus der Perspektive der qualitativen Bildungsforschung wird dagegen die Figur des rationalen Akteurs eher kritisch betrachtet, da sie den „Entscheidungsprozessen in ihrer Komplexität kaum gerecht“ werde (Ecarius et al. 2014: 10; vgl. dazu auch Merkel 2015: 345; Dausien 2014: 47; Kramer 2011: 343; Brake/Büchner 2012: 105). Gemeint sind – in Anlehnung an die Arbeiten Bourdieus (1982, 1983, 1998) – vor allem die mit den Bildungsentscheidungen verbundenen und durch die Sozialisation internalisierten Machtstrukturen der Gesellschaft und des Bildungssystems. In diesem Zusammenhang vertreten Brake und Büchner (2012: 13) die These, dass sich die traditionelle Vormachtstellung des Bildungsbürgertums bzw. die sogenannte bildungsbürgerliche Kultur als „Maßstab für soziale Anerkennung und (schulischen) Bildungserfolg“ sowie als „Maßstab für das Erreichen von (privilegierenden) Titeln und (hervorgehobenen) sozialen Positionen“ weiterhin aufrechterhält.

Neuere Untersuchungen im Bereich der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung, die in der Mehrzahl methodisch quantitativ orientiert sind (vgl. Becker/Solga 2012: 17), richten daher das Augenmerk nicht mehr allein auf die *Übergänge* im Bildungssystem, sondern zunehmend auch auf die *Kontexte* des (formalen) Bildungserwerbs (z.B. Wohnort, Region, Klassenstruktur und Jahrgang) (vgl. Becker/Schulze 2013) sowie auf spezifische lebenslaufbezogene *Phasen* der Bildungsbiografie (vgl. Krüger et al. 2011; Bergman et al. 2012; Maaz/Neumann/Baumert 2014). Berücksichtigt werden dabei vor allem die dem Schulbesuch vorgelagerte Phasen, also (frühkindliche) Bildungserfahrungen in der Familie

(vgl. z.B. Grundmann et al. 2003; Kleine et al. 2009; Ditton 2009; Hillmert 2012) oder in vorschulischen Bildungseinrichtungen (vgl. z.B. Rabe-Kleberg 2011; Tietze 2013; Fuchs-Rechlin/Bergmann 2014). Dagegen werden eher selten nachschulische Phasen des Lebenslaufs in den Blick genommen. Das betrifft jene Lebensphasen *nach* der Berufsausbildung oder dem Studium, obwohl sich dort nachweislich ebenso die herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung im Lebenslauf fortsetzt (vgl. Hartmann 2002, 2013; Hillmert 2014; Möller 2016; kritisch dazu Schindler 2015: 529) und sogar durch Weiterbildungsangebote tendenziell verstärkt wird (vgl. Schömann/Leschke 2008; Offerhaus et al. 2010; Schiener/Wolter/Rudolphi 2013; Bracker/Faulstich 2014; Bremer 2014).

Versucht man auf dieser empirischen Basis die spezifische Lebenssituation von Personen aus nicht-akademischen Elternhäusern systematisch zu erfassen, wird deutlich, dass in den bisherigen Studien zur Bildungsungleichheit deren Bildungserfolg zum einen primär an deren Zugang zu den höheren Bildungsinstitutionen (Gymnasium/Hochschule) und damit an ihren formalen Qualifikationen ‚gemessen‘ wird. Entsprechend finden außerschulische Kontexte des Bildungserwerbs vor allem Beachtung in ihrer Bedeutung für den Schulerfolg (vgl. dazu auch Harring/Witte/Burger 2016: 11). Dies gilt auch für die Untersuchung einzelner, vorschulischer Lebensphasen und setzt sich im Hinblick auf nachschulische Lebensphasen insofern fort, als vorrangig der (nachholende) Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse (vgl. Maaz 2010) oder deren Langzeitwirkungen auf den Berufseinstieg oder Berufsstatus das Forschungsinteresse kennzeichnen (vgl. Georg 2009; Groh-Samberg et al. 2012; Fend 2014). Eine mögliche Langzeitwirkung außerschulischer Bildungserfahrungen für Lebens- und Teilhabechancen bis ins hohe Alter ist damit nicht ausgeschlossen, wird aber in der bildungssoziologischen Forschung nicht dezidiert berücksichtigt.

Zum anderen nehmen die bisherigen Studien zur Bildungsungleichheit – u.a. bedingt durch einen Fokus auf formale Qualifikationen – sowohl eine analytische Trennung zwischen schulischen und außerschulischen Bildungskontexten vor (vgl. Brake/Büchner 2012: 19; Solga/Dombrowski 2009) als auch nach Lebensphasen: D.h. Personen aus nicht-akademischen Elternhäusern werden überwiegend als Schüler/innen oder Student/inn/en

untersucht und damit jeweils im Kontext einer spezifischen Bildungsinstitution. Folglich ist, wie auch Blossfeld et al. (2010: 218) konstatieren, bisher nur wenig bekannt darüber, „wie Bildung in verschiedenen Lernumwelten über die Lebensspanne erworben wird“. Aus der Perspektive des Individuums jedoch stellt sich der Bildungsweg als eine gesamtbiografische Angelegenheit dar, demzufolge einerseits die Bewältigung von Ausbildung, Studium und Berufseinmündung nicht unabhängig von den vorgängigen und/oder parallel verlaufenden Erfahrungen, z.B. in Familie, Peers oder Verein, betrachtet werden kann. Andererseits können aus einer gesamtbiografischen Perspektive Bildungsbiografien mit dem Eintritt ins Berufsleben nicht als abgeschlossen gelten. Letzteres gilt nachweislich umso mehr, je höher der erreichte Bildungstitel ist (vgl. Schömann/Leschke 2008: 352; Friebe/Schmidt-Hertha/Tippelt 2014).

Gerade bei Personen aus nicht-akademischen Elternhäusern, die trotz anhaltender Persistenz ungleicher Bildungsteilhabe und traditioneller Vormachtstellung eines bildungsbürgerlichen Kanons im Bildungssystem als sogenannte Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger einen akademischen Abschluss und adäquate Berufsposition erworben haben, ist daher, so meine These, von einem bildungsförderlichen Zusammenspiel der Sozialisationsbereiche sowie der schulisch-institutionellen und lebensweltlichen Bildungserfahrungen auszugehen. Wie dieses Zusammenspiel jedoch konkret aussieht und wie es sich über den gesamten Lebensverlauf gestaltet, ist eine Frage, die sowohl aus sozialisationstheoretischer Perspektive als auch bildungstheoretischer Perspektive bislang unbeantwortet geblieben ist.

Mit der Fokussierung auf formale Bildung sowie mit der Trennung und Vereinzelung der Sozialisationsbereiche und Bildungskontexte ist, wie gezeigt wurde, eine analytische Engführung gegeben, die aus sozialisationstheoretischer Perspektive nicht gerechtfertigt ist: Denn vielmehr spielen gerade die Passungen zwischen erfahrungsweltlichen und institutionalisierten Bildungsinhalten eine Rolle bei der Persistenz von Bildungsungleichheiten (vgl. Grundmann et al. 2010: 73; Grundmann 2011; Wiezorek 2005). Argumentiert wird daher für eine sozialisationstheoretisch fundierte Bildungsforschung, der zufolge das Zusammenspiel von milieuspezifischen „kulturellen Praktiken“ der Bildungsaneignung und ihre gesellschaftliche Anerkennung zum einen mit

„Prozessen der personalen Weltaneignung und -gestaltung“ und damit der Erweiterung von Handlungsspielräumen in der sozialen Interaktion zum anderen für Bildungsprozesse kennzeichnend ist (vgl. Grundmann/Wiezorek 2013: 116; Wiezorek/Grundmann 2013). Aber auch aus einer bildungstheoretischen Perspektive wird in den letzten Jahren für eine „Bildung im Lebenszusammenhang“ (Rauschenbach 2009: 47) argumentiert und damit für einen theoretischen Ansatz, wonach Bildung als ein systematisches Verhältnis von formellen, non-formalen und informellen Bildungsprozessen und -settings zu betrachten sei (vgl. Otto/Rauschenbach 2008: 5; Grunert 2005; Rauschenbach 2009). Ohne der einen oder anderen Theorieperspektive den Vorrang zu geben, plädiere ich in Anlehnung an Müller (2014: 98) für eine Verbindung, nach der die sozialisationstheoretischen Aspekte der sozialen Zugehörigkeit und Anerkennung nicht minder bedeutsam für Bildungswege sind als die bildungstheoretischen Aspekte – vor allem nach Humboldt – der Entfaltung individueller Kräfte und der Persönlichkeit. Es gilt daher, „die bildende Bedeutung von »Vergemeinschaftungsprozessen« und die sozialisierende Dimension von Bildungsprozessen wieder stärker in den Blick zu nehmen und zur Überwindung von im Wissenschaftsdiskurs (und letztlich kulturell) geprägten, aber wenig brauchbaren Polarisierungen zu nutzen.“ (Müller 2014: 98).

Unter Bezugnahme auf einen sozialisationstheoretisch fundierten Bildungsbegriff behalte ich in meiner Arbeit den bildungstheoretischen Fokus bei. Dieses Vorgehen ermöglicht es mir, gerade auch jene lebensweltlichen Erfahrungen zu erfassen, die als Bildungserfahrungen bislang kaum wahrgenommen wurden – vor allem dann, wenn es sich um arbeitsweltliche Erfahrungen handelt. Grund dafür ist eine im deutschen Kulturraum verankerte Orientierung an Humboldts Bildungsideal der Allgemeinbildung und dessen Abgrenzung von beruflicher Bildung. In der Erwachsenen- und Berufsbildung wurde dieser Ansatz bereits kritisch diskutiert und hat zu einer bildungspolitischen Diskussion um die Öffnung des Hochschulzugangs und der Anerkennung außerschulisch erworbener Kompetenzen geführt (vgl. Wolter 2008: 82f.; Freitag 2010; Elsholz 2014). Auch im Kontext der neueren bildungstheoretischen Debatte, wie oben skizziert, wird eine zunehmende Bedeutung außerschulischer Bildungsprozesse und darüber erworbener Kompetenzen deutlich. Die Unterscheidung in informelle, non-formale und formale Bildung erweist sich aber vor dem Hintergrund meiner Fragestellung nur wenig praktikabel, weil es bislang keine

einheitliche Begriffsdefinition gibt und mittels dieser Unterscheidung eine institutionelle Perspektive auf das Bildungsgeschehen aufrechterhalten wird, indem vorrangig von *organisierten* versus *nicht-organisierten* sowie *innerhalb* versus *außerhalb* des formalisierten Bildungssystems ablaufenden Lernprozessen die Rede ist (vgl. Hof 2009: 68f.). Als geeignetere Heuristik erachte ich daher die Unterscheidung zwischen „lebensweltlicher“ und „institutioneller“ Bildung (Grundmann et al. 2010: 51). Diese Unterscheidung ermöglicht es, Bildungsprozesse nicht ausschließlich gebunden an die jeweiligen Institutionen zu erfassen und/oder im Hinblick auf deren Nutzen für den Qualifikationsprozess, sondern genauer noch die Wechselwirkung zwischen einer institutionell vermittelten Bildung und einem lebensweltlich erworbenen Erfahrungs- und Handlungswissen in den Blick zu bekommen (vgl. dazu auch Tervooren 2010).

Erste Antworten auf die Frage nach dem Zusammenspiel lebensweltlicher und institutioneller Bildung liefern qualitative Studien, die sich dezidiert mit Fragen sozialer Ungleichheit und Bildung im Lebenslauf auseinandersetzen und gezielt sogenannte Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger in den Blick nehmen. Ein Überblick und die Auseinandersetzung mit diesen Studien, wie im zweiten Kapitel dargelegt, verdeutlicht jedoch, dass dieser Personenkreis – ähnlich wie im Bereich der quantitativen Bildungsforschung – lediglich im Kontext *einer* spezifischen Bildungsinstitution, vor allem Schule und Hochschule, untersucht wird. Zudem berücksichtigen diese Studien lediglich deren Vorerfahrungen, verlieren aber die weitere Entwicklung ihrer Lebensverläufe nach Schule und Studium aus dem Blick. Daneben lassen sich Studien finden, in denen soziale Ungleichheit im Überschneidungsbereich von Schule und Familie oder Schule und Peerkultur analysiert wird. Deren Fokus richtet sich auch da lediglich auf *einen* einzelnen lebensweltlichen Bereich und unberücksichtigt bleibt, dass diese Personen zeitgleich in verschiedene Institutionen und lebensweltliche Bereiche eingebunden sind. Die wenigen qualitativen Studien, die soziale Ungleichheit über das Schüler- und Studententalter hinaus untersuchen, analysieren zwar die Prozesse, Ressourcen und Bedingungen des Bildungsaufstieges und zeigen auf, dass institutionelle und lebensweltliche Sozialisationsbereiche in einem Bedingungsverhältnis über den gesamten Bildungsaufstieg stehen, sie nehmen das Verhältnis aber nicht über die weitere Erwerbsbiografie bis zum Ruhestand und speziell die lebensweltlichen Bildungserfahrungen in den Blick. Was daher

ebenso in der qualitativen Bildungsforschung fehlt, ist eine bereichsübergreifende Perspektive auf Bildungswege und insbesondere auf Bildungswege in der Lebensspanne. So ließe sich das Zusammenspiel der Bildungserfahrungen und Sozialisationskontexte sowohl aus einer synchronen Perspektive erfassen als auch aus einer diachronen Perspektive auf den individuellen Verlauf in der Lebensspanne.

Um diesem Erkenntnisinteresse gerecht zu werden, erweist sich zum einen der Zugang einer sozialisationstheoretisch fundierten Bildungsforschung als geeignet. Dieser folgt einer begrifflichen Trennung zwischen institutionalisierter und lebensweltlicher Bildung und öffnet damit das Feld der Bildungserfahrungen, die aus biografischer Perspektive sowohl an institutionelle als auch lebensweltliche Kontexte gekoppelt sein können. Die Wahl dieser Heuristik, wie sie im dritten Kapitel ausführlich beschrieben wird, ist das Ergebnis einer systematischen Betrachtung des Verhältnisses von Bildung und Lebenswelt. Als solches lässt es sich sowohl aus bildungstheoretischer, bildungspolitischer und sozialisationstheoretischer Perspektive bestimmen. Diese Verhältnissetzungen werden kritisch daraufhin geprüft, inwiefern sich die jeweiligen Bildungsbegriffe als tragfähig für eine empirisch-biografische Untersuchung erweisen. Die untersuchungsleitende Frage nach dem Zusammenspiel von institutionalisierten und lebensweltlichen Bildungserfahrungen sowie der Sozialisationskontexte lässt damit offen bzw. ist eine empirisch zu klärende Frage, *welche* Sozialisationskontexte *wie* zu Bildungskontexten werden können.

Diesem Erkenntnisinteresse wird damit zum anderen ein offener Zugang gerecht, der methodisch für den qualitativen Forschungsansatz der Biografieforschung spricht (vgl. auch Ahmed et al. 2013; Dieminger et al. 2013). Demnach werden Biografie und Bildung konzeptionell als „*Relation zwischen* [H.i.O, R.S.] gesellschaftlichen (Ungleichheits-)Strukturen und individuellen Erfahrungs- und Deutungsstrukturen“ (Dausien 2014: 46) gefasst. Um bei der Analyse sowohl die Perspektiven und Handlungsorientierungen des Einzelnen im Alltag als auch die soziale Rahmung durch die lebensweltlichen und institutionellen Lebensbereiche ermitteln zu können, werden *hermeneutisch-rekonstruktive Einzelfallanalysen* (Rosenthal 1995, 2011) durchgeführt. Der Fall beschreibt das jeweilige Beziehungsdreieck zwischen der Person, deren lebensweltlichen

Sozialisations- und Bildungserfahrungen sowie den Einfluss vonseiten der Institutionen, vor allem Bildungsinstitutionen. Besonders geeignet für die methodische Umsetzung der Untersuchung, wie sie im vierten Kapitel erläutert wird, erachte ich Biografien, bei denen der Erwerbszyklus bereits abgeschlossen ist. Zudem handelt es sich um Personen aus nicht-akademischen Elternhäusern, die einen Bildungsaufstieg im Sinne eines akademischen Aufstiegs vollzogen haben und in eine ausbildungsadäquate Berufslaufbahn eingemündet sind.<sup>1</sup>

Auf dieser Datenbasis habe ich systematisch kontrastierend im Sinne des ‚theoretischen Samplings‘ (Glaser/Strauss 1998) drei Fälle ausgewählt, die maximal und minimal miteinander kontrastieren. Die Darstellung dieser Fälle, wie sie im fünften Kapitel erfolgt, richtet sich dabei zunächst am biografischen Verlauf aus, um den diachronen und synchronen Charakter des Wechselverhältnisses von lebensweltlichen und institutioneller Bildung deutlich zu machen sowie die spezifische historische, milieuweltliche und geschlechtsspezifische Rahmung.

Erst im nächsten Schritt des Fallvergleichs, wie im sechsten Kapitel dargelegt, werden die Typen herausgearbeitet und daran anschließend typenübergreifende bzw. institutionen- und lebensphasenübergreifende Kategorien vorgestellt, die in allen Biografien von Relevanz waren und darauf aufbauend allgemein-begrifflich gefasst werden können. Sie umfassen Bedingungen für ein aufstiegsförderliches Zusammenspiel von institutioneller und lebensweltlicher Bildung, das lebensgeschichtlich tragend ist. Das Fazit enthält die zentralen Ergebnisse in der Zusammenschau.

---

<sup>1</sup> Die Interviews habe ich im Rahmen des DFG-Projekts „Drei Generationen Bildungsaufsteiger. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich“ durchgeführt, das unter der Leitung von Ingrid Miethe stand und an der Justus-Liebig-Universität Gießen angesiedelt war (vgl. dazu Miethe/Soremanski/Suderland/Dierckx/Kleber 2015).



## 2 Bildung und soziale Ungleichheit im Lebenslauf – Bildungsaufstiege in der qualitativen (Biografie-)Forschung

Der Forschungsstand zu Fragen der Bildungsbenachteiligung ließe sich – wie eine Reihe von Veröffentlichungen zum Thema erkennen lässt (vgl. z.B. El-Mafaalani 2012; Spiegler 2015) – entlang zentraler Kategorien auffächern. Dazu gehören insbesondere die soziale Herkunft, das Geschlecht und der Migrationshintergrund bzw. die Ethnie. Das liegt vor allem an der Rezeption des Themas, wie sich im historischen Rückblick zeigt: Im Westdeutschland der 1960er und 1970er Jahre richtete sich das Forschungsinteresse der eher quantitativ ausgerichteten Ungleichheitsforschung vorrangig auf die kategorialen Ausprägungen der Bildungsungleichheit nach sozialer Herkunft und Geschlecht sowie auf deren Ursachen (vgl. z.B. Picht 1964; Petrat 1964; Dahrendorf 1965; Hitpaß 1965; Peisert 1967; Pross 1969; Pettinger 1970; Brechstein 1971; Ortman 1974; Lochmann 1974; Haerberlin/Niklaus 1978; Altendorf et al. 1978; Bolder 1978, 1985). Die hier gewonnenen Erkenntnisse trugen dazu bei, dass entsprechende Bildungsreformen angestoßen wurden, die u.a. zum Ausbau des Bildungswesens, v.a. im Bereich der Hochschulen, führten. Mitte der 1990er Jahre und insbesondere zu Beginn des neuen Jahrtausends mit dem Erscheinen der ersten PISA-Studie ließ sich jedoch konstatieren, dass trotz einer gestiegenen Beteiligung der Arbeiterkinder und trotz der Aufhebung der Geschlechterdifferenzen<sup>2</sup> die sozialen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung weiterhin fortbestehen (vgl. Blossfeld/Shavit 1993; Kraus 1996; Schimpl-Neimanns 2000) und im Bildungsverlauf kumulieren (vgl. Alheit 1993; Krüger et al. 2011). Mit dem sogenannten ‚PISA-Schock‘ (vgl.

---

<sup>2</sup> Diese Entwicklung der Angleichung der Geschlechter in der Bildungsbeteiligung setzte im Laufe der 1990er Jahre in Westdeutschland ein: zunächst bei den Abiturientenzahlen und mit zeitlicher Verzögerung dann auch an den Hochschulen (vgl. Helsper/Humrich 2005: 117; Geißler 2008: 81f.; Isserstedt et al. 2007: 12). Gleichwohl muss eingeräumt werden, dass Arbeitertöchter im Vergleich zu den Studienanfängerinnen mittlerer und oberer sozialer Schichten weiterhin unterrepräsentiert bleiben (vgl. Isserstedt et al. 2007: 106; Middendorff et al. 2013: 79). Außerdem treten geschlechtsspezifische Unterschiede im weiteren Verlauf der Bildungsbiografien in Erscheinung. Das zeigt sich sowohl hinsichtlich der Fächer- und Studienwahl (vgl. Lörz/Schindler 2011: 116ff.; Middendorff et al. 2013: 118) als auch anhand weiterführender Bildungsentscheidungen, bei denen zunehmend Fragen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine Rolle spielen (vgl. z.B. Hagemann-White 1995: 73; Cornelissen 2007: 82). Traditionelle Geschlechterunterschiede sind daher nur teilweise aufgehoben. Sie setzen sich v.a. in den nachschulischen, (erwerbs-)biografischen Lebensphasen tendenziell weiterhin fort.

Baumert et al. 2003) erfuh das Thema der Bildungsungleichheit daher eine „erneute Renaissance“ (Krüger et al. 2011: 8; vgl. dazu auch Bolder et al. 1996; Engler/Krais 2004; Brake/Büchner 2012: 35).<sup>3</sup> Neben der sozialen Herkunft galt nun der Migrationshintergrund als sicheres Kriterium für Bildungsbenachteiligung (vgl. Helsper/Hummrich 2005: 120; Geißler 2008; Brake/Büchner 2012: 165).

Um weiterführende Antworten v.a. auf die Persistenz sozialer Disparitäten zu finden, wurde nun nach neuen theoretischen Erklärungsansätzen gesucht: Neben *institutionellen Erklärungsansätzen* (vgl. Gomolla/Radtke 2002; Hillmert 2008) haben *kulturtheoretische* (Bourdieu/Passeron 1971) und v.a. *entscheidungstheoretische Erklärungsmodelle* (Boudon 1974; Breen/Goldthorpe 1997; Goldthorpe 2000; Becker 2000; Esser 2000) in den letzten Jahren an Relevanz gewonnen (vgl. Kramer et al. 2009: 24f.). Um die Reproduktion von Bildungsungleichheiten im Lebenslauf zu erklären, wird hierbei in Anlehnung an die Arbeit von Boudon (1974) nach primären und sekundären Herkunftseffekten unterschieden und deren Wirkung auf die Bildungslaufbahnen als Ergebnis aufeinander folgender Bildungsentscheidungen untersucht. Während beispielsweise zu den primären Herkunftseffekten jene kulturellen Praktiken der Familie zählen, welche die schulischen Leistungen befördern können, zeigen sich sekundäre Herkunftseffekte z.B. an den Bildungsentscheidungen, die von den ökonomischen Ressourcen der Familie abhängig gemacht werden. Dagegen weisen kulturtheoretische Ansätze auf die verborgenen Mechanismen der Schule hin, die dafür sorgen, dass der in der Familie sowie im Herkunftsmilieu erworbene Habitus in der Schule zu Anerkennungs- oder Fremdheitserfahrungen führen kann und so selektiv wirkt (vgl. z.B. Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 1982; im Blick auf Geschlecht vgl. Nyssen 1990; Nyssen/Schön 1992; Krüger 1995). Demnach stellen die Chancen für einen höheren Schulbesuch das Ergebnis eines Selektionsprozesses über den gesamten bisherigen Lebens- und Bildungsweg dar und werden nicht erst im Übergang von der Schule in die Hochschule manifest. Vor diesem Hintergrund hat sich das Interesse der (v.a. quantitativen) Ungleichheitsforschung in den

---

<sup>3</sup> Dagegen wurde im anglo-amerikanischen Sprachraum die Forschung zu Bildungsungleichheit und Bildungsaufstieg (auch bekannt unter dem Stichwort „First Generation Students“) kontinuierlich betrieben, wodurch eine Vielzahl an Publikationen entstanden ist (vgl. für einen systematischen Überblick: Miethe et al. 2014: 11, 227, 232f.; Spiegler 2015: 63ff.; Kupfer 2015).

letzten Jahren auf die ‚sozialen Mechanismen‘ im Lebenslauf verlagert, welche den Übergang ins weiterführende Schulsystem sowie Hochschulsystem beeinflussen und damit zur Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten beitragen (vgl. z.B. Ditton 2007, Paulus/Blossfeld 2007, Hillmert 2008; siehe im Überblick dazu auch Becker 2011a; Becker/Lauterbach 2016: 7f.). Vester (2006, 2009) spricht im Rekurs auf die Konzepte Bourdieus auch von den „harten“ und „weichen Mechanismen“ sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem. Damit meint er zum einen die frühe institutionelle Sortierung nach Herkunft im dreigliedrigen Bildungssystem als Ausdruck harter Mechanismen. Zum anderen sind es die „unbewussten Wirkungsweisen der klassenkulturellen Klassifikations- und Bewertungsschemata“ (Vester 2009: 18), die als weiche Mechanismen selektiv wirken können, wenn sie nicht im pädagogischen Setting erkannt und anerkannt werden. Die Befundlage darüber, wie die verschiedenen biografischen Einflussfaktoren nicht nur an den Gelenkstellen des Bildungssystems zusammenwirken, sondern sich im biografischen Verlauf aufschichten, ist aber noch immer rar (vgl. Soremski/Dierckx 2016; Vester 2006: 27) – nicht zuletzt aufgrund der nur begrenzt möglichen Überführung der Konzepte Bourdieus in ein methodisch-quantitatives Design (vgl. Kramer/Helsper 2011: 104).

Neben der Hinwendung zu neuen theoretischen Erklärungsansätzen ist für die zweite Welle der Forschung zu Bildungsungleichheit auch die Suche nach neuen methodischen Zugangsweisen charakteristisch. Seit den 1990er Jahren wächst die Zahl qualitativer Studien zu diesem Thema, darunter auch im Rahmen der Biografieforschung (vgl. z.B. Borkowski 1997; Rohleder 1997; Brendel 1998; Haas 1999; Schlüter 1999): Die biografische Forschungsperspektive verspricht dahingehend nicht nur Einblicke in Entwicklungsverläufe und Erfahrungen der Individuen, sondern auch in die komplexen Wirkungszusammenhänge zwischen historisch-gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Handlungsbedingungen sowie zwischen Bildungsprozessen innerhalb und außerhalb des Bildungssystems und in vorschulischen Lebensphasen. Ausgehend von der untersuchungsleitenden Fragestellung nach dem Zusammenspiel der Sozialisationsbereiche und Bildungserfahrungen von Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern im Lebenslauf, beziehen sich die folgenden Ausführungen zum Forschungsstand daher vor allem auf qualitative Studien, welche die Biografie in ihrer Gesamtheit oder auch Teilaspekte der Biografie berücksichtigen. Solche Teilaspekte

beziehen sich z.B. auf die Betrachtung spezifischer Übergänge in der Biografie, wie diejenigen von der Grundschule ins weiterführende Schulsystem, von der Schule an die Hochschule oder von der Hochschule ins Berufsleben. Von Interesse ist dabei im Besonderen, welche lebensweltlichen und institutionellen Bildungserfahrungen rekonstruiert werden und wie dabei die einzelnen Sozialisationskontexte im Zusammenhang stehen.

Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen, lässt sich anhand einzelner zentraler biografischer Studien folgende Systematisierung hinsichtlich der untersuchungsleitenden Fragestellung vornehmen: Zum einen finden sich Studien, welche die Schichtzugehörigkeit dieser spezifischen Untersuchungsgruppe, d.h. von Personen aus nicht-akademischen Elternhäusern, in Zusammenhang mit weiteren sozialen Kategorien betrachten, wie Geschlecht oder Ethnie (2.1). Als ein zentraler lebensweltlicher Bereich findet vor allem die Familie in diesen Studien Berücksichtigung. Zum anderen gibt es Studien, die Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger im Kontext einer spezifischen Institution in den Blick nehmen und zwar als Studierende oder Schülerinnen und Schüler (2.2). Im Zentrum dieser Studien stehen dann in erster Linie der Bildungserfolg bzw. bildungsförderliche Faktoren für den Bildungserfolg im Kontext der Bildungsinstitution. Ein Teil dieser Studien berücksichtigt dabei explizit die Wechselwirkung der Institution mit einem lebensweltlichen Kontext (z.B. als Passungsverhältnis zwischen Schule und Familie oder Schule und Peers). Zur dritten und letzten Systematisierungskategorie gehören all jene Studien, die Bildungsaufstiege über den gesamten Lebenslauf untersuchen und dabei einen spezifischen Analysefokus verfolgen (2.3). Dieser betrifft weniger das Zusammenspiel der Sozialisationsbereiche als mehr noch die Ressourcen für den Bildungsaufstieg – wengleich diese sowohl aus lebensweltlichen als auch institutionellen Bereichen stammen. Die folgenden Ausführungen verlaufen entlang dieser Systematisierung.

## **2.1 Bildungsaufstieg und soziale Herkunft**

Seit der Bildungsreform in den 1960er/70er Jahren in Westdeutschland – angestoßen u.a. durch programmatische Schriften wie diejenigen von Picht (1964) oder Dahrendorf (1965) – war in den Fokus der öffentlichen sowie wissenschaftlichen Aufmerksamkeit vor allem

ein Personenkreis gerückt: Als bildungsbenachteiligt galt, wer aus der Arbeiterschicht kam, weiblichen Geschlechts und katholisch war sowie in einem ländlichen Gebiet wohnte. Dieses Konglomerat aus verschiedenen sozialen Kategorien mündete in das Konstrukt des ‚katholischen Arbeitermädchens vom Lande‘ (vgl. Dahrendorf 1965, S. 48ff.). In der Folge wurde entlang dieser Differenzkategorien, v.a. derjenigen der sozialen Herkunft und des Geschlechts, nach Ursachen geforscht.

Im Rahmen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung stand dabei vor allem die Familie als lebensweltlicher Kontext im Mittelpunkt der Betrachtung. In diesem Zusammenhang prägte Dahrendorf die These von der „Bildungsfeindlichkeit der Arbeiterfamilie“ (Dahrendorf 1965: 15). Diese These wurde von Grimm (1966) auf der Grundlage ihrer empirischen Forschung weiter ausgebaut: „Die Bildungsabstinenz der Arbeiter“, so der Titel ihres Buches, beruhe daher zum einen auf einer „Informationsdistanz“ (ebd.: 66)<sup>4</sup>, die eine Entscheidung für eine weiterführende Schule aufgrund von Unkenntnis über das weiterführende Bildungssystem verhindere. Zum anderen sei die Bildungsabstinenz auch Folge einer „affektiven Distanz“ (ebd.: 86) zwischen den sozialen Gruppen aufgrund differierender „Wertstandpunkte“ (ebd.: 87) und einem daraus resultierenden Sozial- und Erziehungsverhalten, das sich von den Normen der Mittelschicht unterscheidet (vgl. dazu auch Roff 1967). Hieran wird bereits deutlich, welchem Verständnis beide Autoren folgen, wenn von Bildung die Rede ist: Ausgangspunkt ist ein materieller Bildungsbegriff, der bestimmte Bildungsinhalte (Wissen, Information) und Bildungsgehalte bzw. Werte umfasst (vgl. zum Bildungsbegriff auch Kapitel 3). Indem diese Inhalte und Werte als schichtspezifisch identifiziert werden und daran anknüpfend als Ursache für eine geringere Bildungsteilhabe im Vergleich zur Mittelschicht, wird mit „Bildungsabstinenz“ ausschließlich auf eine sozial bedingte Distanznahme gegenüber institutioneller Bildung rekurriert. In dieser Hinsicht wurde auch die Sprache bzw. das Sprachverhalten als Ausdruck und Medium für jene soziale Distanz interpretiert und in dem Zusammenhang auf den Mittelschichtsbias der Schule verwiesen (vgl. z.B. Oevermann

---

<sup>4</sup> Die Relevanz des eingeschränkten Informationshorizonts der Arbeiter-Eltern haben auch andere quantitative Studien nachgewiesen (vgl. Lochmann 1974; Bargel et al. 1987).

1972; Bernstein 1972; Rolff 1967).<sup>5</sup> Während so die institutionelle Bildung in den Fokus rückte, geriet die lebensweltliche Bildung bzw. das, was in den (Arbeiter-)Familien an Bildung vermittelt wird, aus dem Blickfeld und wurde in seiner Bildungsrelevanz nicht thematisiert.

In Rekurs auf diese frühen Arbeiten der schichtspezifischen Sozialisationsforschung kam es in den 1970er Jahren zu einer Art Paradigmenwechsel, indem man in Anlehnung an marxistische Ansätze kritisch Stellung bezog zur bisherigen Forschungsperspektive (vgl. z.B. Brechstein 1971: 5; Altendorf et al. 1978: 35).<sup>6</sup> Dies zeigt sich auch anhand der wenigen qualitativen Studien, die bereits in den 1980er Jahren zum Thema des Bildungsaufstiegs von Arbeitertöchtern entstanden waren (vgl. Bublitz 1980; Theling 1986; Hörning/Krais 1987). Beispielsweise kritisierte Bublitz (1980) an den bisherigen quantitativen Untersuchungen, dass die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler kaum die eigenen (theoretischen) Vorannahmen und „Klassenbarrieren“ (Bublitz 1980: 20), z.B. im Rahmen von Interviews oder Fragebogenerhebungen, reflektierten und damit eher nicht den „spezifischen Erfahrungen und Aktionsformen proletarischer Menschen“ (ebd.: 21) gerecht werden konnten. Im Folgenden wird anhand der Untersuchung von Bublitz (1980) und weiterer ausgewählter biografischer Studien der Frage nach der Relevanz lebensweltlicher

---

<sup>5</sup> In diesem Zusammenhang wurde das „Theorem einer *kulturellen Diskriminierung* [H.i.O., R.S.] der Arbeiter- und Unterschichtskinder durch die ‚Mittelschichts-Schule‘“ (Dravenau/Groh-Samberg 2005: 103) aufgestellt. Die Reproduktion sozialer Bildungsungleichheit beruht demnach auf einem Wechselverhältnis von kulturellen Diskriminierungen seitens der Schule und sozialisierter (Bildungs-)Einstellungen seitens der Schülerinnen und Schüler. Während die schichtspezifische Sozialisationsforschung als Ursache für diese Bildungseinstellungen v.a. den Zusammenhang zwischen Arbeitsstrukturen und Erziehungsstil der Eltern verantwortlich macht, sehen kulturtheoretische Ansätze nach Bourdieu und Passeron (1971) in den Einstellungen eine Form der Selbsteliminierung aufgrund habitueller Unterschiede, die u.a. durch die traditionelle Vormachtstellung einer bildungsbürgerlichen Kultur im Bildungssystem befördert wird (vgl. Dravenau/Groh-Samberg 2005; Brake/Büchner 2012: 13). Für den Bereich der höheren Bildung in Großbritannien verweisen Reay/Crozier/Clayton (2010) im Rahmen ihrer qualitativen Studie und in Bezug auf Bourdieu auf ähnliche strukturelle Effekte. Demnach sind es v.a. die mittelschichtsspezifischen Werte (*middle-class values*), die kennzeichnend für das Handeln in der jeweiligen Bildungsinstitution sind.

<sup>6</sup> Dabei richtete sich die Kritik auch auf die bildungspolitische Leitvorstellung von Chancengleichheit für und Förderung von lediglich „begabten« Arbeiterkindern“ (Ortmann 1974: 12) und bezog damit kritisch Stellung gegenüber der Begabungsdiskussion, wie sie seit Mitte der 1960er geführt wurde. ‚Natürliche Begabungsunterschiede‘ galten demnach als Ursache und Legitimation für eine ungleiche Bildungsteilhabe (vgl. kritisch dazu auch Haas 1999: 21f.; im Hinblick auf aktuelle Entwicklungen hinsichtlich der sozialwissenschaftlichen Rezeption aktueller genetischer Erklärungsansätze siehe auch Brake/Büchner 2012: 86ff.).

biografischer Erfahrungen für den Bildungsaufstieg nachgegangen. Während die älteren Studien den Bildungsaufstieg unter besonderer Berücksichtigung von Herkunft und Geschlecht bzw. geschlechts- und herkunftsspezifischer Benachteiligungen betrachten (2.1.1), nehmen die jüngeren den Bildungsaufstieg unter besonderer Berücksichtigung von Herkunft und Migrationshintergrund in den Blick (2.1.2).

### 2.1.1 Arbeitertöchter und Entfremdung vom Herkunftsmilieu

Bublitz (1980) hat mit ihrer Dissertation eine Studie vorgelegt, die sich den Erfahrungen von Arbeitertöchtern sowohl in der Familie als auch innerhalb des „bürgerlichen Bildungssystems“ (ebd.: 253) widmet. Interviewt wurden Arbeitertöchter, die Ende der 1970er Jahre eine Hochschule besuchten. Beide Sozialisationsbereiche, Familie sowie Hochschule, werden dabei aus einer dezidiert gesellschaftskritischen Perspektive analysiert, welche Machtverhältnisse thematisiert (vgl. ebd.: 208). Ins Blickfeld rücken so herkunfts- und geschlechtsspezifische Benachteiligungen. Im Rahmen der ‚Arbeiterfamilie‘ sind das zum einen Erfahrungen der Zeiteinteilung und Bewegungsfreiheit, die sich im Wesentlichen nach der „körperlichen und seelischen Erholung des Vaters“ (ebd.: 224) richten, der oftmals im Schichtdienst arbeitete. Patriarchalische Verhältnisse in der Familie gelten zum anderen auch in gesellschaftlichen Bereichen der Arbeitswelt, die insbesondere Arbeiterfrauen in Abhängigkeit halten, indem die geringere Bezahlung ihrer Arbeitskraft im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen und damit ihre Existenz-Unsicherheit aufrechterhalten werden (vgl. ebd.: 232). Für die Arbeitertochter heißt dies – im Gegensatz zum Bruder oder Vater –, die Mutter im Haushalt zu unterstützen und damit ebenso wie die Mutter an den Familienhaushalt gebunden zu werden (vgl. ebd.: 239). Mit dem Besuch des Gymnasiums und der Hochschule setzt, so Bublitz, ein Prozess der „Entfremdung“ (1980: 249) ein, der sowohl durch eine Distanznahme gegenüber der Mutter markiert wurde, insbesondere „ihrem ‚biederem Geschmack‘, ihrem vernachlässigtem Äußeren und von der Wertlosigkeit ihrer Arbeit“ (ebd.: 247), als auch durch das Elternhaus selbst, in dem die geistige Arbeit und die Anstrengungen für die Schule kaum wertgeschätzt wurden und folglich Arbeitertöchter „sich die Zeit zum Lesen und Lernen förmlich ‚stehlen‘ mußten“ (ebd.: 257). Diese Erfahrungen der Arbeitertöchter sind, so Bublitz, v.a. einer geschlechtsspezifischen Erziehungspraxis und Orientierung an der Versorgerehe

geschuldet (vgl. ebd.: 261). Der Entfremdungsprozess wird zudem unterstützt durch die Erfahrungen an der Hochschule: Die Arbeitertöchter führen ein „Außenseiterdasein“ (ebd.: 259) – nicht allein durch die knappe finanzielle Ausstattung, sondern auch durch „die Tatsache, dass Frauen sich in dem, was sie sich an theoretischem Wissen und Redekünsten, vor allem der Kunst des Reflektierens, aneignen sollten, mit ihren Erfahrungen und Ausdrucksformen garnicht wiederfinden“ (ebd.: 261). Lernen im Sinne der Arbeiterkultur beschreibe demnach ein Lernen, das „immer im unmittelbaren Zusammenhang mit Erfahrung und im Umgang mit Menschen und Gegenständen erworben wird“ (ebd.: 285).<sup>7</sup> Dies mündet, so Bublitz, nicht selten in Identitätskonflikte. Das Zitat: „Ich gehörte irgendwie so nirgends hin“, das zugleich den Titel ihrer Studie bildet, beschreibt „die Situation von Arbeitertöchtern zwischen den Stühlen einer irgendwie diffusen proletarischen und bürgerlichen Identität“ (ebd.: 279).<sup>8</sup> Diese Position der Außenseiterin, die sich an der Hochschule als weniger geschlechts- als mehr noch schichtspezifisch darstellt, wird unterstützt durch die Erfahrung des Studierens als „individuelle Leistung, die dem solidarischen Verhalten widerspricht, das im Arbeitermilieu [...] erlebt wurde“ (ebd.: 280). Der Aspekt der sozialen (Peer-)Beziehungen im Kontext von Schule und Hochschule wird jedoch in der Studie von Bublitz nicht weiterverfolgt. Wie die einzelnen Sozialisationsbereiche (Familie, (Hoch-)Schule, Peers) zusammenspielen bzw. wie sich im konkreten Fall diese einzelnen Erfahrungen biografisch aufgeschichtet haben, bleibt damit offen.

Auch die Studie von Theling (1986) widmet sich den Erfahrungen von Arbeitertöchtern im Bildungssystem, insbesondere im Gymnasium und an der Hochschule. Ihre Untersuchungsgruppe besteht ebenfalls aus Frauen, die zum Zeitpunkt des Interviews studieren. Die Interviews wurden im Zeitraum von 1983/1984 geführt. Zentral sind dabei die Erfahrungen in Familie und Schule. Wenn auch die schicht- bzw. milieuspezifischen Erfahrungen in der Arbeiterfamilie Ähnlichkeiten zu den Befunden in der Studie von Bublitz

---

<sup>7</sup> Bublitz entwirft diesen Lernbegriff in Anlehnung an eine marxistische Sichtweise auf die Arbeiterbildung (vgl. Negt 1971; Negt/Kluge 1972).

<sup>8</sup> „Statt Selbstsicherheit machen Arbeitertöchter in bürgerlichen Bildungsinstitutionen die Erfahrung der Unsicherheit, der Verzweiflung am eigenen Un-Vermögen und der Demütigung, die sich nicht nur im Verhalten, sondern auch im Verhältnis zur eigenen Sprache ausdrückt.“ (Bublitz 1980: 299).



(1980) aufweisen, was z.B. die ökonomisch geprägte Familiensituation und den Familienalltag – ausgerichtet am Schichtdienst des Vaters – anbelangt (vgl. ebd.: 46) sowie die geschlechtsspezifischen Erziehungserfahrungen betrifft (vgl. ebd.: 42ff.), ist doch die Studie von Theling durch eine stärkere Ressourcenorientierung geprägt. Im Hinblick auf die Familie sind das beispielsweise indirekte Unterstützungserfahrungen der Eltern, wie eine Entlastung von der Hausarbeit oder eine moralisch-emotionale Unterstützungshaltung, insbesondere vonseiten der Mutter (vgl. ebd.: 38, 49). Außerdem rücken nunmehr auch die Peerbeziehungen in den Fokus der Betrachtung: Diese sind der Studie zufolge eher sozial homogen und durch wenige intensivere Kontakte zu den Mitschülerinnen und Mitschülern aus höheren sozialen Schichten gekennzeichnet (vgl. ebd.: 41). Gleichwohl ermöglichen eben letztere auch Erfahrungen mit jener Sozialwelt, die ihnen bislang fremd blieb, aber positiv konnotiert wird – v.a. im Hinblick auf die materiale Ausstattung und die kulturellen Praktiken (vgl. ebd.: 52). Dass die Arbeitertöchter dennoch weiterhin ‚isoliert‘ bleiben („Außenseiterstatus“ (ebd.: 53)), scheint zunächst mit den Diskriminierungserfahrungen im Schulumilieu zusammenzuhängen, auch wenn ihr Wechsel auf das Gymnasium häufig durch die Grundschullehrerinnen oder -lehrer befördert wurde (vgl. ebd.: 36, 39). Als solche werden auch die „Inhalte der bürgerlichen Schulbildung“ (ebd.: 55) als diskriminierend erlebt und die Erfahrung zum Ausdruck gebracht, „daß man wegen eines ‚schlechten‘ sprachlichen Ausdrucks ausgelacht werden kann“ (ebd.: 57). In diesen Schulerfahrungen sieht Theling (1986) einen unmittelbaren Zusammenhang mit der Identitätsbildung der Arbeitertöchter. Ähnlich wie Bublitz (1980) wird hier eine Art doppelte Fremdheitserfahrung und damit Nichtzugehörigkeit konstatiert (vgl. ebd.: 61). Diese Erfahrung setzt sich auch im Kontext der Hochschule fort. Dies macht Theling (in Teilen in Übereinstimmung mit den Befunden von Bublitz) an folgenden Aspekten bzw. Erfahrungen fest: Da ist zum einen das (schichtspezifische) Lernverständnis als ein stärker erfahrungsbasiertes bzw. -motiviertes sowie anwendungsorientiertes Lernen in einem interaktiven Zusammenhang bzw. mit anderen zusammen – gegenüber einem individuellen, leistungsorientierten Lernen an der Universität (vgl. ebd.: 73, 79f.). Zum anderen sind es Sprachbarrieren (vgl. ebd.: 78) und die vermittelten Studieninhalte, die v.a. in den Sozialwissenschaften als „realitätsfremd und arbeiterfeindlich“ (ebd.: 93) erlebt wurden. Diese Erfahrungen gehen einher mit geringen Kontakten zu Mitstudierenden (vgl.

ebd.: 97). Kontakte zu Studierenden und Akademikern wurden eher über politische Zusammenhänge (Initiativen, Hochschulgruppen, Frauengruppen etc.) und damit über gemeinsame Interessen geknüpft (vgl. ebd.: 99). Damit verweist die Studie implizit auf einen lebensweltlichen Bereich, der über die Institution Hochschule hinaus Zugang zum studentischen Milieu ermöglicht und unabhängig von der sozialen Herkunft z.T. an politische Aktivitäten anknüpft, die bereits vor dem Studium bestanden haben (vgl. ebd.: 107ff.). Obwohl sich die Arbeitertöchter mit dem Studium noch weiter von der Lebenswelt der Familie und dem Herkunftsmilieu entfernen, bleiben sie beiden Bereichen emotional verbunden (vgl. ebd.: 113). Zum Beispiel bestehen Freundschaften und Paarbeziehungen eher mit Personen aus ähnlichen sozialen Verhältnissen (vgl. ebd.: 99) Dabei gelingt es den Frauen, trotz der realisierten Widersprüche zwischen den Lebenswelten diese miteinander zu vereinbaren, indem sie die Erfahrungen und kulturellen Praktiken der jeweiligen Bereiche trennen, um z.B. Konflikten in der Familie aus dem Weg zu gehen (vgl. ebd.: 113). Wie die einzelnen lebensweltlichen Erfahrungen in der Gesamtbiografie zusammenwirken, wird jedoch auch in der Studie von Theling kaum systematisch analysiert.

Im Rahmen ihrer biografischen Studie untersuchte Brendel (1998) erstmals einzelfallanalytisch den Bildungsaufstieg von Arbeitertöchtern bis an die Hochschule. Neben ihren Sozialisationserfahrungen in Familie und Schule wurden nun auch systematisch die jeweiligen Peer-Netzwerke in den Blick genommen. Da die Mehrzahl der Bildungsaufsteigerinnen über die Berufsausbildung an die Hochschule kam, fanden zudem die Erfahrungen in Ausbildung und Beruf Berücksichtigung. Gefragt wurde nach dem Zusammenwirken der ungleichheitsstiftenden Faktoren, wie Geschlecht und Herkunft, im biografischen Verlauf: „analog, diametral oder sich aufschichtend und wie bildet sich dies in Biographien ab?“ (ebd.: 11). Dazu wurden die Biografien der Arbeitertöchter, die im Herkunftsmilieu verblieben sind, mit denjenigen verglichen, „die (...) sich durch einen Bildungsaufstieg davon entfernt (hatten)“ (ebd.: 70). Bereits in der Anlage der Studie, so legt die Formulierung in der Beschreibung des Samples nahe, liefert die Entfremdungsthese eine theoretische Grundannahme, die von den weiteren Ergebnissen gestützt wird. Das betrifft zum einen die Diskriminierung als Arbeiterkind am Gymnasium seitens der Lehrer und Lehrerinnen und die zum Teil spürbare Distanz innerhalb der Schülerschaft (vgl. ebd.: 90, 108). Zum anderen sind es die erfahrenen sozialen Unterschiede im Elternhaus durch

18

die Kontakte zu Mitschülern und Mitschülerinnen aus den höheren sozialen Schichten, die angesichts des eigenen Herkunftsmilieus soziale Schamgefühle auslösen (vgl. ebd. 117, 138). Daneben schildert Brendel (1998) einen Fall, in dem erst mit dem Wechsel an die Universität nach erfolgreicher Berufsausbildung die Eltern selbst eine soziale Distanz markieren: „Jetzt ist sie ja was Besseres“ (ebd.: 136). Dennoch, so lässt sich mit Brendel konstatieren, führten diese Erfahrungen nicht zu einem Bruch mit dem Elternhaus, sondern eher zu einer Distanznahme „in innerer Auseinandersetzung mit den Eltern“ (ebd.: 212).<sup>9</sup> Im Hinblick auf das Zusammenwirken der ungleichheitsstiftenden Faktoren wie Herkunft und Geschlecht im Laufe des Sozialisationsprozesses weist Brendel für die einzelnen Sozialisationsbereiche verschiedene begünstigende Konstellationen aus: In der *Familie* können das qualifiziert berufstätige Mütter als Rollenvorbilder sein sowie die elterliche Bildungsmotivation, das Abitur für ihre Töchter zu ermöglichen – zumindest gerichtet auf „eine sichere und prestigeträchtige Ausbildung“ (ebd.: 184; 192). In der *Schule* können sich sowohl die Einschätzung der Leistungsfähigkeit durch die Lehrperson (mehr noch als die Schulnoten selbst) als auch die Integration in die Klasse als bildungsförderlich auswirken (vgl. ebd.: 192ff.) und „die Fremdheitserfahrungen und damit verbundene Verunsicherung der IP [Interviewperson, R.S.] ein Stück auffangen“ (ebd.: 202).<sup>10</sup> Auch die Lage des Gymnasiums am Wohnort und eine Ganztagsorganisation der Schule werden als günstige Voraussetzung benannt (vgl. ebd.: 248, 261). *Peers* werden im Einzelfall als Stütze und Sicherheit im Laufe ihres Bildungswegs bis an die Universität erlebt (vgl. ebd.: 92f., 111, 118). Die einmal an der Grundschule oder dem Gymnasium geknüpften Kontakte können dabei kontinuierliche Unterstützung während der Zeit der wenig zufriedenstellenden Berufsausbildung bieten (vgl. ebd.: 140, 221f., 232) oder den Schritt an die Universität erleichtern, indem dieser gemeinsam vollzogen und die neuen Bildungsanforderungen kollektiv bewältigt werden (vgl. ebd. 211). Für die Unzufriedenheit mit der Berufsausbildung sprechen vor allem die geschlechtsspezifischen Diskriminierungserfahrungen – sowohl im

---

<sup>9</sup> „Dies verweist auf ein hohes Niveau an Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit und erfordert ein großes Maß an Ambiguitätstoleranz, um dieses Pendeln bzw. die gelebten Widersprüchlichkeiten aushalten zu können.“ (Brendel 1998: 251).

<sup>10</sup> Fremdheitserfahrungen im Kontext der Schule gehen mit einer Verunsicherung der Zugehörigkeit sowie der eigenen Kompetenzen im Bereich des Wissens und sprachlichen Ausdrucks einher (vgl. Brendel 1998: 207).

Kontext der Berufsschule als auch des Ausbildungsbetriebs (vgl. ebd. 224). Eine Geschlechterspezifität zeigt sich auch anhand der fachlichen Bildungsentscheidungen – beginnend bei der Wahl der Leistungskurse in der Oberstufe bis hin zur Studienfachwahl (Lehramt oder Pädagogik) (vgl. ebd.: 222, 224f., 254). Neben Familie und Schule werden der Kontext der Hochschule, die Rolle der Peers an der Universität sowie weitere informelle Kontexte im Übergang an die Hochschule jedoch nicht systematisch betrachtet – obwohl z.B. die Ideen für die Wahl der Berufsausbildung nach dem Abitur auch außerhalb der schulischen und familiären Erfahrungswelt liegen, d.h. im Stadtteil, im Freundeskreis oder im Freizeitbereich (vgl. ebd.: 214). Auch finden die Bildungserfahrungen und ihre spezifische Konstellation im Laufe der Biografie zugunsten einer eher kategorialen Analyse keine Berücksichtigung.

Im Gegensatz zu Bublitz (1980), Theling (1986) und Brendel (1998), die eher auf Familie und zum Teil auf Peers als lebensweltliche Sozialisationsbereiche verweisen, werden mit der biografischen Studie von Rohleder (1997) erstmals die untersuchten Arbeitertöchter als Studentinnen verschiedener Fachdisziplinen wahrgenommen und damit auf die Fachkultur als lebensweltlicher Bereich aufmerksam gemacht. Außerdem nehmen die Autorinnen den Werdegang auch nach dem Hochschulstudium bzw. retrospektiv in den Blick, indem nicht nur Studierende, sondern auch Hochschulabsolventen untersucht werden. Damit wird der Analysefokus – v.a. in Anlehnung an die Konzepte Bourdieus – nicht nur auf spezifische Fachkulturen an der Universität gelenkt, sondern auch die berufliche Einmündung und Integration in den Arbeitsmarkt erforscht. Von Relevanz für einen Bildungsaufstieg ist demnach ebenso die berufliche Verortung im akademischen Feld – insbesondere als Lehrerin oder Medizinerin. Das Datenmaterial basiert auf themenzentrierten, biografisch orientierten Leitfadenterviews mit Lehrerinnen, die ihren schulischen und universitären Bildungsweg in der Zeit der Bildungsreform in Westdeutschland vollzogen haben, und mit Medizinerinnen, die sowohl vor als auch während und nach der Bildungsreform ihren Bildungsweg begonnen haben (vgl. ebd.: 78f.). Gerade bei den Frauen der Jahrgänge vor der Bildungsreform (1934-1944) stellt Rohleder (1997) fest, dass diese ihren Bildungsaufstieg als „Verwirklichung eines selbstgesetzten beruflichen oder intellektuellen Zieles“ (ebd.: 151) präsentieren und dabei häufig Bildungswege beschreiten, die nicht direkten Weges über das Gymnasium verliefen und zum Teil gegen den Willen der Eltern

durchgesetzt werden mussten, während die jüngeren Jahrgänge die Eigenverantwortung für ihren Bildungsweg von der Grundschule über das Gymnasium zur Hochschule eher als „persönliche Belastung“ (ebd.: 151) beschreiben und auf die Relevanz gesellschaftlicher Faktoren im jeweiligen zeithistorischen Kontext verweisen (vgl. ebd.: 142, 151). Eine Erklärung dafür könnte in der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft und den Peerbeziehungen liegen: Während die mehrschrittigen Bildungswege über Realschule, Berufsausbildung und/oder Kolleg eher eine Kontinuität des sozialen Umfelds ermöglichten (vgl. ebd.: 136, 139), waren die Arbeitertöchter mit direkten Übergängen ans Gymnasium in diesem Schulkontext eher vereinzelt. Oftmals verschwiegen sie dann ihre Herkunft, um sich zugehörig zu fühlen oder Diskriminierung zu vermeiden (vgl. ebd.: 124). Anerkennung und Zugang zum Schulumilieu fanden letztere eher über politische Kreise, wie die SchülerInnenvertretung oder Anfang der 1970er Jahre die SchülerInnenbewegung (vgl. ebd.: 138). Außerhalb der Schule wurden Freundschaften zu den ehemaligen Mitschülern und Mitschülerinnen der Volksschule aufrechterhalten – und damit zu Personen des eigenen Herkunftsmilieus, oder es wurden in (kirchlichen) Jugendverbänden neue Kontakte geknüpft (vgl. ebd.: 122). Im Laufe des Studiums tritt dieser Aspekt der sozialen Zusammensetzung vermittelt über die Fachkultur erneut in Erscheinung: Unterschiede zeigen sich v.a. in der finanziellen Ausstattung trotz Studienförderung durch das Honnefer Modell, dem Vorgänger des BAföG, welche zu einer Doppelbelastung von Studium und Arbeit sowie beim Honnefer Modell zu zusätzlichen Leistungsnachweisen und der Bindung an Studienzeiten führen (vgl. ebd.: 153f.). Neben der finanziellen Ausstattung spielt die regionale Nähe zum Herkunftsort eine Rolle für die Integration ins studentische Milieu (vgl. ebd.: 156). Ferner werden von den Lehrerinnen und Medizinerinnen persönliche Einstellungs- oder Altersunterschiede als segregierend wahrgenommen. Ihre Strategien, so Rohleder (1997), verstärken daher den Eindruck, die wahrgenommenen Unterschiede nivellieren zu wollen (vgl. ebd.: 171): So berichten beispielsweise die jüngeren Medizinerinnen davon, dass sie Anschluss an eher linksorientierte studentische Gruppen fanden oder in einer Arbeitsgruppe über die Laufzeit ihres gesamten Studiums integriert waren, während ältere Medizinerinnen eher in der Studentengemeinde oder Studentenmission Anschluss fanden (vgl. ebd.: 168f.). Die Lehrerinnen berichten dagegen eher von „Ausweichstrategien“ (ebd.: 163) wie einer Reduzierung des

Studienengagements, einer funktionalen Studienhaltung und/oder der Konzentration auf den Privatbereich (vgl. ebd.: 164). Zu den fachkulturellen Aspekten im Studium zählt auch die Studienstruktur: Obwohl beide Untersuchungsgruppen die Verschultheit und Anonymität kritisieren (vgl. ebd.: 159f.), erlebten die Lehramtsstudentinnen, insbesondere der Geistes- und Sozialwissenschaften, die Studieninhalte als alltagsnäher und erfahrungsbasiert. Dieser Ansatz einer Praxisnähe wird von den Medizinerinnen vermisst und v.a. die „reduktionistische(n) Lernformen“ (ebd.: 165) bzw. die Betonung von Faktenwissen kritisiert. Blickt man auf die erreichten beruflichen Positionen beider Untersuchungsgruppen, so zeigt sich bei den Medizinerinnen des Samples, eine mehrheitliche Niederlassung als Selbstständige in Fachgebieten, die statistisch betrachtet eher von den männlichen Kollegen gewählt werden. Dennoch nehmen v.a. die älteren Medizinerinnen ihre Position als finanziell wenig privilegiert und mit Einbußen im privaten Bereich wahr (z.B. Kinderlosigkeit). Demgegenüber sind die Lehrerinnen finanziell unabhängig aufgrund ihres Beamtinnenstatus und leben zusammen mit ihrem eher akademisch gebildeten Ehepartner und Kindern in gehobenen Lebensverhältnissen. Wie sich deren Arbeitsmarkteinstieg gestaltete hängt jedoch, so ein zentraler Befund der Studien, von den Konjunkturen am Arbeitsmarkt ab (vgl. ebd.: 190ff.): Für die Lehrerinnen, die noch vor Beginn der 1980er Jahre ihr Studium abschließen konnten, war der Arbeitsplatz nahezu garantiert und die Konkurrenz gering. Dies galt auch für die älteren Medizinerinnen der Jahrgänge 1940 bis 1950. Ab den 1980er Jahren verschlechterten sich die Arbeitsmarktbedingungen für die Mediziner und Medizinerinnen generell. Allerdings trifft dies für Medizinerinnen auch dann zu, wenn sie eine Familie gründen und Kinder bekommen. Diese Situation führt bei den jüngeren Jahrgängen der Medizinerinnen zu der Einsicht, dass durch die Konkurrenz am Arbeitsmarkt erneut geschlechts- und herkunftsbedingte Nachteile wirksam werden und sie dabei auf sich allein gestellt sind (vgl. ebd.: 193). Um sich den herrschenden Spielregeln im medizinischen Feld anzupassen, wurden bewusst (nicht ohne innere Distanz) soziale Codes im Auftreten bedient oder Stellen angenommen, die weniger aussichtsreich und angesehen waren (vgl. ebd.: 194ff., 230f., 243). Auch angesichts ihrer Integration in den Kollegenkreis, der weiteren Karrierewege und ihres beruflichen Selbstverständnisses kommen herkunftsspezifische Dispositionen zum Tragen, die sowohl bei den Lehrerinnen als auch bei den Medizinerinnen

zu Selbstaussgrenzungen aufgrund mangelnden sozialen und kulturellen Kapitals führen (vgl. ebd.: 206ff., 239f.).<sup>11</sup> Damit liefert Rohleder (1997) eine Studie, die erstmals das Zusammenspiel von Herkunftsfamilie, institutionellem Bildungskontext, Studienfach- und Berufskultur sowie dem gesellschaftspolitischen Kontext im Prozess des Bildungs- und Berufsaufstiegs zu berücksichtigen versucht (vgl. ebd.: 291). Im Blick auf die einzelnen Kontexte, denen sich kapitelweise gewidmet wird, gehen jedoch die komplexen Zusammenhänge im Lebenslauf tendenziell verloren und die Frage nach dem *Wie* der Aufschichtung von Bildungserfahrungen gerät aus dem Blickfeld. Eher gelingt es, generationsübergreifende, kollektive Erfahrungen und (Bewältigungs-)Strategien zu identifizieren, die Ausdruck dafür sind, wie Rohleder (1992) bereits in einer früheren Veröffentlichung betont hat, „daß schichtspezifische Dispositionen auch nach langjähriger »Akademisierung« im subjektiven Erleben der Frauen noch eine Rolle spielen“ (ebd.: 137).

Ebenso wie die Studien von Brendel (1998) und Rohleder (1997) ist diejenige von Haas (1999) vergleichend angelegt. Gegenübergestellt werden nicht mehr Arbeitertöchter mit und ohne Bildungsaufstieg oder verschiedener Fachkulturen, sondern geschlechter- und milieuvergleichend Arbeitertöchter und -söhne als auch Akademikertöchter und -söhne, die alle über den direkten Weg an die Universität kamen und dort einen naturwissenschaftlichen Studiengang gewählt haben (Mathematik, Informatik, Physik, Medizin). Hinsichtlich der lebensweltlichen und institutionellen Sozialisationsbereiche liefert die Studie auf der Basis von leitfadengestützten Interviews Befunde, die geprägt sind durch die identitätstheoretische und sozialpsychologische Perspektive der Autorin. Das macht sich beispielsweise im Blick auf die Familie bemerkbar: Arbeitertöchter wie -söhne streben nach väterlicher Anerkennung ihrer Bildungserfolge bei gleichzeitiger Distanzierung von den Müttern, was für die Töchter einen Teil der Identitätskrise ausmacht („Ich-Krise“, ebd.: 234) und im Studium durch geschlechtsspezifische Diskriminierungserfahrungen (vgl. ebd.: 171) – v.a. auch hinsichtlich der Vereinbarkeit von Beruf und Familie (vgl. ebd.: 172ff.) – verstärkt wird – analog zu den Befunden von Rohleder (1997). Der andere Teil der Identitätskrise ist bedingt durch die herkunftsspezifischen

---

<sup>11</sup> „Aufgrund ihrer Selbstzweifel wie der Erziehung zur Anspruchslosigkeit brauchen sie weitaus mehr Ermutigung, um zu dem Punkt zu kommen, sich selbst berufliche Ambitionen zuzugestehen und sich kompetent für Leitungs- und Führungsaufgaben zu fühlen.“ (Rohleder 1997: 231).

Ausgrenzungserfahrungen in den Bildungsinstitutionen, von denen die befragten Arbeiterkinder beiderlei Geschlechts berichten. Dafür macht die Autorin in Anlehnung an Bourdieu das Fehlen eines sozialen und kulturellen Kapitals verantwortlich und eine fehlende Solidarisierungstendenz mit anderen Studierenden desselben Milieus (vgl. ebd.: 232ff.). Hinzu kommen als Krisen-Faktoren oftmals die räumliche Trennung vom Herkunftsmilieu durch den Umzug in die Universitätsstadt und die anfänglich fehlenden „Kulturtechniken des Lernens“ (ebd.: 158). Akademikerkinder berichten vergleichsweise seltener von solchen Schwierigkeiten – ausgenommen Akademikertöchter in Studiengängen, in denen sie im Geschlechtervergleich in der Unterzahl sind und damit Schwierigkeiten haben, Kontakte zu finden (vgl. ebd.: 166). Angesichts der theoretischen Ausrichtung ihrer Arbeit spricht die Autorin bei den untersuchten Arbeiterkindern nicht von Entfremdung, sondern von „Ich-Krise“ (ebd.: 234), die sich in einem „Gefühl der Zwischenlage“ (ebd.: 171) dokumentiert, das „individuell verarbeitet werden (muss), weil es dafür keinen gesellschaftlichen Ort gibt“ (ebd.: 210). Erst aus der Perspektive von Arbeitertöchtern und -söhnen, die ihr Studium bereits erfolgreich abgeschlossen haben, relativiert sich die Wahrnehmung (vgl. ebd.: 172, 210): Es steigt das Selbstbewusstsein und es eröffnen sich „reflexive Spielräume“ (ebd.: 210), die nicht nur die Probleme des Aufstiegsprozesses fokussieren, sondern auch die „Vorzüge aufgrund der spezifischen Herkunft“ (ebd.). „Diesem Phänomen“, so die Autorin, „müßte in Form einer eigenständigen Forschungsarbeit gezielt nachgegangen werden.“ (ebd.: 172) Dies spricht für die in der vorliegenden Untersuchung favorisierte Lebenslaufperspektive und damit für die biografische Analyse des gesamten Bildungs- und Berufswegs.

Wie die vorangegangenen Studien über den Bildungsaufstieg von Arbeitertöchtern fragt auch Schlüter (1999) in ihrer biografischen Studie über „Bildungserfolge“ von Arbeitertöchtern nach den sozialen und sozialstrukturellen Faktoren, insbesondere Geschlecht und soziale Herkunft, im Prozess des Bildungsaufstiegs. Sozialisations- und Bildungsprozesse werden dabei erstmals als Wechselverhältnis angesehen. Denn: „Auseinandersetzungen mit den existierenden gesellschaftlichen Problemstellungen sowie den sozialen Ungleichheitsstrukturen können als grenzüberwindende Bildungsprozesse bezeichnet werden, wenn mit ihnen Neuorientierungen einhergehen, die über den Orientierungsrahmen der Herkunftskultur hinausgehen.“ (ebd.: 14) Zudem werden die



jeweiligen Sozialisationsbereiche in Anlehnung an Bourdieu als „Kulturen“ (ebd.: 13) definiert und in ihrem „Zusammenwirken“ (ebd.) im Rahmen der Biografien von studierenden Arbeitertöchtern der Fachdisziplinen Pädagogik, Physik und Maschinenbau betrachtet. Gemeint sind damit insbesondere die Herkunfts-, Fach- und studentische Kultur sowie die antizipierte Berufskultur (vgl. ebd.). Im Sample befinden sich sowohl Studierende, die direkt vom Gymnasium oder über den Zweiten Bildungsweg an die Universität kamen, als auch promovierende und habilitierende Arbeitertöchter. Als Vergleichsgruppe wurden, wie in der Studie von Haas (1999), Arbeitersöhne sowie Akademikertöchter und -söhne herangezogen. Die Analyse der einzelnen Interviews förderte im Ergebnis zum einen spezifische Mechanismen zutage, die für die Mobilität und damit den Bildungsaufstieg verantwortlich sind. Zum anderen benennt die Autorin „Strategien, die den Übergang von der sozialen Herkunftskultur zu sozialen Anschlußwelten ermöglichten“ (Schlüter 1999: 309).<sup>12</sup> Von Interesse für die vorliegende Arbeit sind vor allem die Ergebnisse, die sich auf die einzelnen Sozialisationsbereiche bzw. „Kulturen“ beziehen. Beginnend mit der Herkunftskultur werden als zentrale Aspekte v.a. die emotionale Unterstützung in Bezug auf schulische Bildung, Zeitressourcen und die individuelle Verarbeitung der wahrgenommenen herkunftsbedingten Benachteiligung benannt. Die Herkunftsfamilie rückt dann in der Ergebnisdarstellung der Autorin als Hindernis oder Ressource v.a. für den Besuch weiterführender Schulen in Erscheinung und ferner im Hinblick auf die Förderung institutioneller Bildung: Demnach werden z.B. die Mütter als emotionale und kontrollierende (weniger inhaltliche) Unterstützung des schulischen Lernens hervorgehoben, aber auch als diejenigen, die den schulischen Leistungsdruck zu kompensieren wussten (vgl. ebd.: 314f.). Zudem treten sie in den Biografien als Verantwortliche für die Wahl der weiterführenden Schule in Erscheinung oder ließen sich seitens der Lehrerschaft dahingehend überzeugen (vgl. ebd.: 315), während die Väter sich nicht zuständig fühlten – „(a)uch dann, wenn schulische oder berufliche Orientierungsleistungen über den Vater erfolgen“ (ebd.: 318). Neben den Müttern können

---

<sup>12</sup> Dazu zählen Strategien der reflexiven Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und sozialen Hierarchien sowie Strategien der Akzeptanz und Rationalisierung sozio-kultureller und sozio-ökonomischer Differenzen, vor deren Hintergrund das Studium eine Form der Überwindung dieser Differenzen darstellt. Aber auch „pflichterfüllendes Lernen“ und „Zutrauen-finden“ werden als Strategien der untersuchten Arbeitertöchter identifiziert (vgl. Schlüter 1999: 312).

auch die älteren Geschwister Hilfestellung und Orientierung für den weiterführenden Bildungsweg geben (vgl. ebd.: 315). Ebenso wie die schulische Förderung durch die Familie werden Zeitressourcen als „Zeit für die schulische Anpassung“ (ebd.: 317) interpretiert. Dabei wird auf den Besuch ganztägiger Schulformen, auf die jeweiligen bildungsnahen Freizeitaktivitäten und die dafür zur Verfügung stehende Zeit, auf Klassenwiederholungen oder den Zweiten Bildungsweg als ‚nachholende Bildungszeit‘ sowie später im Studium auf ehrenamtliche Hochschulaktivitäten („um den ‚Uni-Bluff‘ zu durchschauen“ (ebd.: 317)) verwiesen (vgl. ebd.). Im Hinblick auf die Familien-Zeit betont die Autorin die Freistellung der Kinder von der Hausarbeit als förderlich und zugleich untypisch für den Arbeiterhaushalt (vgl. ebd.: 319f.). Außerdem wird als Gelingensbedingung für die Verarbeitung herkunftsbedingter Nachteile die emotionale Beziehung zur Familie trotz einer wachsenden sozialen Distanz im Laufe des Bildungsaufstiegs beschrieben (vgl. ebd.: 322). Neben der Herkunftsfamilie wird als weiterer Sozialisationsbereich die Schule in den Blick genommen. Auch hier wird das Verhalten der untersuchten Personen auf „soziale Anschlussmöglichkeiten in der Schule“ (ebd.: 324) und nicht unkritisch auf „Konformismus in der Schule“ (ebd.: 324) bezogen. Dahingehend werden insbesondere die Haltungen zum Lernen, die Kleidung und das Verhalten als „stille bzw. laute Schülerin“ (ebd.: 324) als zumindest „äußerliche Anpassung“ (ebd.: 324) an die jeweilige Schulkultur und damit als aufstiegsförderlich interpretiert. Ein ebenso großes Gewicht für den Bildungsaufstieg besitzt in den Biografien die Lehrerschaft, die sowohl als Förder- als auch Hinderungsinstanzen in Erscheinung treten (vgl. ebd.: 323). Sind diese Hürden bis zum Abitur genommen, werden erneut Strategien des Anschlusses an die Bildungsinstitution, nunmehr die Hochschule, thematisiert. Ein solcher Anschluss im Sinne der Autorin beginnt mit der Einbindung in die studentische Kultur, setzt sich fort mit der Aneignung der Fachkultur und mündet schließlich in die Frage nach den Einstellungen zum Studium (vgl. ebd.: 330). Gerade für die Arbeitertöchter, so Schlüter, erweist sich die bereits in der Schule internalisierte Leistungsnorm und Orientierung am Notensystem als aufstiegsförderlich (vgl. ebd.: 332). Anhand dieser Ergebnisse lässt sich somit eine tendenzielle Ausrichtung *auf* die Schule und *an* der Kultur der Bildungsinstitutionen im Sinne von „Anschlußstrategien“ (ebd.: 334) erkennen, die als günstige Konstellationen für den Bildungsaufstieg beschrieben werden. Mit Bildung wird dann vorrangig institutionelle

Bildung assoziiert. Zudem bleibt offen, wie die einzelnen lebensweltlichen Bereiche im Prozess des Bildungsaufstiegs zusammenwirken. Das betrifft auch die Frage nach den Bildungserfahrungen, wie sie eingangs in der Studie fokussiert und in Zusammenhang mit den Sozialisationsprozessen gestellt wurden. Gerade solche Bildungserfahrungen, die über die Schule hinausgehen und v.a. in lebensweltlichen Bereichen angesiedelt sind, werden am Ende der Untersuchung nicht berücksichtigt. An anderer Stelle weist Schlüter (2004) jedoch in Bezug auf ihre Studie darauf hin, dass jene Bildungsprozesse in den Aufstiegsbiografien als „Bewusstwerdung der eigenen Ausgangsbedingungen, d.h. der sozialen Zwänge und Abhängigkeiten“ (ebd.: 150) zu verstehen seien aber auch als Bewusstwerdung des eigenen Selbst mit seinen Stärken und damit als Identitätsbildungsprozess (vgl. ebd.).

In der Zusammenschau der biografisch orientierten Studien zu Bildungsaufstiegen von Arbeitertöchtern, die im Laufe der 1980er und 1990er entstanden sind, zeigt sich zunächst, dass neben den institutionellen Sozialisationsbereichen wie Schule und Hochschule vor allem die Familie als lebensweltlicher Sozialisationsbereich aus einer biografischen Forschungsperspektive in den Blick gerät. Thematisierte Bublitz (1980) die Familie noch als ein patriarchal strukturiertes und von der industriellen Arbeit des Vaters geprägtes Milieu, das kaum Spielräume für die Arbeitertöchter im Hinblick auf ihre Schulbildung ließ, zeichnet sich mit der Studie von Theling (1986) ein erster Perspektivwechsel ab. Die Defizitperspektive weicht einer Thematisierung von familialen Ressourcen i.S. einer indirekten, insbesondere moralisch-emotionalen Unterstützung des schulischen Lernens v.a. vonseiten der Mütter (vgl. Theling 1986; Brendel 1998; Schlüter 1999). Dennoch bleiben diese Studien – ähnlich wie eingangs am Familienbild der schichtspezifischen Sozialisationsforschung beschrieben – einer Perspektive auf Bildung verhaftet, die vor allem auf institutionelle Bildung fokussiert, wenn beispielsweise Schlüter (1999) von „Anschlußstrategien“ (ebd.: 334) spricht. Die lebensweltlichen, sozialen Praktiken der Familie werden damit lediglich als „bildungsförderlich“ bezeichnet, wenn sie sich als anschlussfähig an die Bildungsinstitution und ihre Anforderungen erweisen, insbesondere an die weiterführenden Bildungsinstitutionen. Gleichzeitig – so ein weiterer wichtiger Befund – setzt mit dem Übergang ins weiterführende Schulsystem ein Sozialisationsprozess ein, der mit Erfahrungen der Entfremdung vom Herkunftsmilieu einhergehen kann:

Während Bublitz (1980) damit in erster Linie eine Distanznahme der Arbeitertöchter gegenüber dem Herkunftsmilieu meint, welches dem schulischen Lernen wiederum ebenso distanziert gegenübersteht, definieren Theling (1986) und Brendel (1998) die Entfremdung als einen Prozess, der nicht zwingend mit einem Abbruch der Beziehungen zum Herkunftsmilieu einhergehen muss, indem gerade emotionale Beziehungen zur Familie oder Peerbeziehungen zum Herkunftsmilieu aufrechterhalten werden. Bildungsaufstiege werden damit zwar nicht mehr pathologisiert, wie noch Ende der 1970er Jahre z.B. als Verursacher von „Identitätskrisen“ (Haeberlin/Niklaus 1978; vgl. dazu auch Eßbach-Kreuzer 1980; Streeck 1981). Dennoch setzt sich im Diskurs die Entfremdungsthese fort, zum Teil auch diejenige der Identitätskrise, wie z.B. in der sozialpsychologisch und identitätstheoretisch orientierten Studie von Haas (1999). Beide Thesen verweisen auf Differenzenerfahrungen zwischen den lebensweltlichen und institutionellen Sozialisationsbereichen, die vor allem auf einer reflexiven Ebene zu vereinbaren wären. Wie die hier vorgestellten Studien zeigen, korrespondiert die Entfremdungserfahrung – wie v.a. auch Theling (1986), Brendel (1998) und Haas (1999) aufzeigen – mit herkunftsbedingten Diskriminierungserfahrungen im Schul- und später auch Hochschulkontext, die zum „Außenseiterdasein“ (Bublitz 1980: 259) der Arbeitertöchter in den weiterführenden Schul- und Hochschulsystem führen können, wie auch Theling (1986: 53), Rohleder (1997: 124) oder Haas (1999: 166) beschreiben (vgl. kritisch dazu Miethe et al. 2015: 143f.). Als solche Diskriminierungserfahrungen werden in den früheren Studien von Bublitz (1980) und Theling (1986) ökonomische Ressourcen und Sprachbarrieren sowie die Inhalte der institutionellen Bildung, aber auch (schichtspezifische) Lernpraktiken benannt, während in den späteren Arbeiten von Brendel (1998), Rohleder (1997) und Schlüter (1999) eher Bewältigungsstrategien thematisiert werden. Dazu zählen die Autorinnen in erster Linie die Peer-Beziehungen, welche im institutionellen Kontext als Unterstützungsinstanz in Form einer kollektiven Bewältigung der Bildungsanforderungen angesehen werden können (vgl. Brendel 1998) und außerhalb der Bildungsinstitution als Kompensation der erfahrenen Diskriminierung und Entfremdung vom Herkunftsmilieu verstanden werden können (vgl. Brendel 1998; Rohleder 1997; Haas 1999; Schlüter 1999). Die Rolle der Peers wird damit zwar als ein wesentlicher Aspekt im Zusammenspiel lebensweltlicher und institutioneller Sozialisationsbereiche angesehen, jedoch ähnlich wie

die Familie ausschließlich im Hinblick auf die bildungsförderlichen Aspekte thematisiert – d.h. förderlich im Sinne einer institutionellen Bildung oder auch, wie bereits Theling (1986) beschrieben hat, als Zugangsmöglichkeit zum studentischen Milieu (z.B. über Initiativen, Verbände, Hochschulgruppen etc.). Als Orte lebensweltlicher Bildungserfahrungen mit Orientierungsfunktion finden sie dagegen keine Erwähnung. Auch werden die Fachkulturen als lebensweltliche Bereiche noch zu wenig systematisch beachtet, wie bspw. bei Rohleder (1997), die deren Einfluss auch auf die weitere Berufskarriere analysiert hat. Das verweist auf die Relevanz einer Lebenslaufperspektive, wie auch Haas (1999) betont, um das Zusammenspiel der Sozialisationsbereiche in den Biografien von Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern noch besser in den Blick zu bekommen. Die Mehrzahl der hier vorgestellten Studien bleibt jedoch beim Hochschulstudium stehen. Dagegen spricht v.a. auch eine herkunfts- und geschlechtsspezifische Perspektive, wie sie in den hier vorgestellten biografischen Studien der 1980er und 1990er Jahre über aufsteigende Arbeitertöchter gegeben ist, wenn neben der Herkunftsfamilie spätestens am Arbeitsmarkt beide Diskriminierungserfahrungen wieder relevant werden können (vgl. Rohleder 1997).

### 2.1.2 Migrant/inne/n der Zweiten Generation und doppelte Positionierung

Was in den 1960er Jahren das Konstrukt des ‚katholischen Arbeitermädchens vom Lande‘ (vgl. Dahrendorf 1965, S. 48ff.) war, ist zu Beginn des 21. Jahrhunderts – v.a. angesichts der Erkenntnisse aus der ersten PISA-Studie (Baumert et al. 2001) – der „großstädtische, türkische Junge aus einer ungelerten Arbeiterfamilie“ (Helsper/Hummrich 2005: 120; dazu auch Geißler 2008). Die Zugangschancen für einen höheren Bildungsweg sind hier gleichfalls einem Zusammenspiel mehrerer Faktoren geschuldet, die sich innerhalb einer Biografie aufschichten oder in Wechselwirkung treten. Allein im Kontext des Bildungssystems müssen ausländische Kinder im Vergleich zu einheimischen weitaus mehr institutionelle Hürden überwinden – angefangen bei der vorschulischen Betreuung über den Primarschulbereich bis hin zum Sekundarschulbereich (vgl. Diefenbach 2008: 153). Dieser Diskurs spiegelt sich auch im Rahmen der qualitativen, insbesondere biografischen Forschung zum Bildungsaufstieg wider, die seit Beginn der 2000er Jahre verstärkt das Thema des Bildungsaufstiegs in Verbindung mit Fragen von Ethnizität bearbeitet (vgl. z.B. Gutiérrez-Rodríguez 1999; Pott 2002; Badawia 2002; Hummrich 2002; Weber 2003; Ofner

2003; Juhasz/Mey 2003; Raiser 2007; Pichler 2010; Tepecik 2011; Rose 2012; El-Mafaalani 2012; Siouti 2013; Carnicer 2017).

Auch wenn in der vorliegenden Untersuchung keine Interviewpersonen mit Migrationshintergrund vorkommen, verweisen doch die neueren biografischen Studien zum Bildungsaufstieg im Bereich der Migrationsforschung, wie z.B. diejenige von Raiser (2007), Tepecik (2011), King et al. (2011)<sup>13</sup> oder Siouti (2013), wiederholt auf die Bedeutung der familiären Sozialisationserfahrungen für den Bildungsaufstieg. In den Fokus rücken dann Handlungsorientierungen und kulturelle Praktiken, die das Spektrum der schulischen Bildungsaneignung entweder erweitern oder einschränken (vgl. Helsper/Humrich 2005: 122) oder Hilfestellung bieten, um soziale Selektionsbarrieren zu überwinden und ferner Zugang zu weiterführenden Schulen zu erlangen. Bereits Anfang der 1990er Jahre zeigte Lanfranchi (1993) mit seiner qualitativen familiensoziologischen Studie, wie Wandlungsprozesse im Beziehungsgefüge süditalienischer Familien nach der Migration sowie eine aktive Auseinandersetzung der Familie mit der Schulwelt zu Ressourcen für den Bildungserfolg der Kinder werden können. Obwohl Lanfranchi nicht explizit familiäre Bedingungen für den Bildungsaufstieg untersuchte, kommen biografische Studien zum Bildungsaufstieg der zweiten Migrantengeneration zu ähnlichen Ergebnissen, indem sie deren Bildungsaufstieg als „Bindung an das elterliche Migrationsprojekt“ (Juhasz/Mey 2003: 330) deuten oder als Fortsetzung eines sozialen Transformationsprozesses über Generationen diskutieren (vgl. z.B. Humrich 2002: 9f.; Herwartz-Emden 2000; Lutz 1999; Apitzsch 1990).<sup>14</sup> Damit gewinnen auch die familialen Migrationserfahrungen der Eltern an Relevanz für die nachfolgende Generation, wenn beispielsweise der mitgebrachte Bildungstitel der Eltern im Ankunftsland entwertet wurde und damit die zweite Generation über Bildung zum Erhalt des vormaligen Status der Familie beitragen kann (oder muss) und damit den Statusverlust kompensiert (vgl. dazu auch Soremski 2010). Eine solche Form der Ko-Orientierung bzw. Übereinstimmung mit den Werten und Orientierungen der

---

<sup>13</sup> Es handelt sich dabei um das DFG-Projekt „Bildungskarrieren und adoleszente Ablösungsversuche bei männlichen Jugendlichen aus türkischen Migrantenfamilien“ (Laufzeit: 2007-2012).

<sup>14</sup> Humrich (2002) unterscheidet dabei zwischen einer externen Transformation, die sich beispielsweise durch die Migration von einer Agrar- in eine Industriegesellschaft und ihre Sozialisationsanforderungen ergibt, und einer internen Transformation als der individuellen Verarbeitung dieser Anforderungen (vgl. Humrich 2002: 9f.).

Elterngeneration, wie sie auch statistisch in Migrantenfamilien nachgewiesen und zudem als Ressource für die Akkulturation der zweiten Generation gedeutet wurde (vgl. Wilpert 1980; Steinbach/Nauck 2005), muss nach Apitzsch (1990) nicht ausschließlich zur Übernahme der familialen Orientierungen führen, sondern kann auch eine reflektierte Auseinandersetzung mit diesen bedeuten, ohne dass es zu einem Bruch mit der Familie kommt (vgl. ebd.: 144), wie sich auch in den Studien zum Bildungsaufstieg der Arbeitertöchter im vorangegangenen Kapitel gezeigt hat.

In den qualitativen Migrationsstudien ist dahingehend jedoch nicht von Entfremdungserfahrungen die Rede, sondern von „Differenzerfahrungen“ (Bohnsack/Nohl 2001), „milieuspezifischen Distanzen“ (Juhasz/Mey 2003: 315) oder „Diskrepanzerfahrungen“ (Schittenhelm 2005: 123).<sup>15</sup> Der Bildungserfolg der zweiten Generation beruht dann auf einer Strategie der doppelten Positionierung: Dies zeigt sich einerseits im Sinne einer „Doppelperspektivität“ (Gültekin 2003), wenn die Werte und Orientierungen sowohl des Herkunfts- als auch des Einwanderungskontextes bzw. „traditionelle und moderne Orientierungen“ (H.i.O., R.S., ebd.: 214) für die eigene Handlungsorientierung eine Rolle spielen. Andererseits kommt diese doppelte Positionierung auch als Positionierung zwischen Herkunftsmilieu und Arbeitswelt (vgl. Schittenhelm 2005: 136) oder intellektualisierende Verarbeitung der Diskrepanz zwischen Familie und Schule zum Ausdruck (vgl. Nohl 2001a: 301), die v.a. als „Problematik junger Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger aus Einwanderungsfamilien“ (Nohl 2001b: 259) verhandelt wird.<sup>16</sup> Eine solche Diskrepanz ist beispielsweise auch dann gegeben, wenn die Eltern sich gerade nicht am Schulkontext orientieren, indem sie z.B. einer Integration in eine Förderklasse aufgrund von Sprachproblemen nicht zustimmen, sondern an den

---

<sup>15</sup> Eine Ausnahme stellen beispielsweise die Studien über türkischstämmige Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger von Tepecik (2011) und El-Mafaalani (2012) dar. Während Tepecik (2011) mit Entfremdung v.a. eine „kulturelle Entfremdung“ (ebd.: 241) im Prozess des Bildungsaufstiegs markiert, nutzt El-Mafaalani (2012) den Entfremdungsbegriff noch weitaus systematischer als analytische Kategorie, um einerseits Prozesse der Distanzierung vom Herkunftsmilieu auf der Erlebensebene begrifflich zu fassen (vgl. ebd.: 220, 237, 241f.) und andererseits typische Erfahrungsräume der Migrationslagerung zu beschreiben (vgl. ebd.: 292ff.).

<sup>16</sup> Dabei distanzieren sich die Jugendlichen auf einer intellektuellen Ebene sowohl von den gesellschaftlichen Normalitätserwartungen als auch von den als wenig reflektiert erachteten Denkweisen der Eltern und bilden damit eine eigene (z.B. religiöse) Identität (vgl. Nohl 2001b: 260).

eigenen Vorstellungen und Leistungsmaßstäben festhalten, um Zugang zu höheren Schulformen, wie z.B. dem Gymnasium, zu erhalten. Für die zweite Migrantengeneration bedeutet dies, sich sowohl an den Leistungsanforderungen der Eltern als auch der Schule und deren Leistungsprinzip zu orientieren, oftmals jedoch „unter Verzicht auf Beziehungen zu den Mitschülern“ (Soremski 2010: 62) und damit unter Inkaufnahme von „biographischen Kosten“ (Nittel 1992: 333). Angesichts erfahrener Diskriminierung vonseiten des Lehrpersonals, wie sie bildungserfolgreiche Migrantinnen auch in der Studie von Hummrich (2002) schildern, zeigt sich eine ähnliche Strategie, wenn auch Hummrich nicht explizit von doppelter Positionierung spricht: Zwar nutzen die Migrantinnen das Bildungsangebot der Schule, vermeiden aber eine Beziehung zum Lehrpersonal. „Damit begrenzen sie die Zugriffsmöglichkeiten auf sich selbst und behaupten ihre familiäre Verbundenheit.“ (ebd.: 320)

Betrachtet man die Differenzenerfahrungen der zweiten Migrantengeneration aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive, dann zeigt sich, dass darin zwei Aspekte enthalten sind, die sie von den Entfremdungserfahrungen der Arbeitertöchter graduell unterscheiden (vgl. Kap. 2.1.1). Demnach sind Differenzenerfahrungen zum einen bereits im Migrationsprozess selbst angelegt, mit denen auch die zweite Generation durch ihre ‚Bindung ans elterliche Migrationsprojekt‘ konfrontiert wird. Transformationsprozesse, wie sie als bildungsförderlich bereits von Lanfranchi (1993) identifiziert wurden, können dabei wesentlicher Bestandteil der Bewältigung jener migrationsbedingten Differenzenerfahrungen zwischen Herkunfts- und Ankunftsmilieu sein. Damit tangieren sie auch den Entwicklungsprozess der Zweiten Generation im Hinblick auf deren Ablösung und Identitätsbildung, wie King (2008) beispielhaft beschreibt: „In der Elterngeneration unverarbeitete Trennungen vom Herkunftsland [...] wirken sich auch in der Folgegeneration aus, insbesondere in Lebensphasen, in denen Trennungsanforderungen im Zentrum stehen, also in der Adoleszenz oder im notwendigen Wechsel der Bildungsinstitutionen und dem damit verbundenen Sich-Entfernen vom vertrauten Herkunftsmilieu im Falle des Wegs zum Abitur.“ (ebd.: 338) Zum anderen ist, wie z.B. Nohl (2001b) ausgeführt hat, die zweite Migrantengeneration – besonders im Prozess des Bildungsaufstiegs – ebenso wie die einheimischen Arbeitertöchter durch Differenzenerfahrungen geprägt, die durch



milieuspezifische und zugeschriebene (z.B. ethnische) Unterschiede gekennzeichnet sind und zu einer doppelten Positionierung, z.B. zwischen Familie und Schule, führen können.

Für die analytische Betrachtung der Bildungskarrieren dieser Personengruppe sind daher zwei parallel verlaufende Prozesse gleichzeitig zu berücksichtigen, worauf die biografischen Studien zu Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern aus Migrantenfamilien aufmerksam gemacht haben (vgl. u.a. Pott 2009; King 2008, 2009; Zölch et al. 2009) und wovon auch die Forschung zum Bildungsaufstieg von Personen ohne Migrationshintergrund profitieren kann. Das ist einerseits der Prozess des Bildungsaufstiegs, der ‚biografische Kosten‘ verursachen kann.<sup>17</sup> Andererseits verläuft dieser Prozess nicht unabhängig vom adoleszente Entwicklungsprozess der Zweiten Generation. Ihre Adoleszenz ist wiederum durch „doppelte Transformationsanforderungen“ (Zölch et al. 2009: 69) gekennzeichnet, die eine ‚Bindung ans elterliche Migrationsprojekt‘ und zugleich die Ablösung vom Elternhaus umfassen können. Es lassen sich daher sowohl aufstiegs-, migrations- als auch adoleszenztypische Konstellationen des Bildungsaufstiegs von Personen mit Migrationshintergrund identifizieren (vgl. King 2009; kritisch dazu El-Mafaalani 2012: 62). Daraus zieht Pott die Schlussfolgerung, dass vor allem zwei „Bezugssysteme [...] für die Bewältigung aufstiegstypischer Herausforderungen von zentraler Bedeutung sind“ (ebd.): die Familie und die Bildungsinstitution. Peers bzw. „außerschulische und außerfamiliale Freundschaften“ (Pott 2009: 64) können je nach Typus eine mehr oder weniger bedeutsame Rolle im Bildungsaufstieg spielen (vgl. ebd.). Dagegen verweist King (2008) auf die Notwendigkeit sogenannter „dritter Bereiche“ (ebd.: 343) neben Schule und Familie, „in denen Eigenes erprobt, aber auch die beschriebenen Erfahrungen aus Schule und Familie produktiv verarbeitet werden können“ (ebd.: 344). „Entsprechend muss [...]“, so die Autorin nicht nur im Blick auf biografische Bewältigungsstrategien des

---

<sup>17</sup> Jene ‚Kosten‘ hat Pott (2009) in einer Zusammenschau verschiedener nationaler und internationaler Studien folgendermaßen zusammengefasst: „Die durch Kontextwechsel induzierte Suche nach sozialer Zugehörigkeit; die Suche nach Umgangsformen mit der permanenten Ambivalenz der sozialen Zuordnung zwischen Familie, Arbeitermilieu und den Kontexten des höheren Bildungssystems mit ihren teilweise gegensätzlichen Erwartungen; die sich im Zusammenhang damit für die einzelnen Aufsteiger bisweilen stellende Loyalitätsfrage; die Verarbeitung der Erfahrung von Statusinkonsistenzen und von Unsicherheit ob der eigenen Fähigkeiten und Zukunft; oder das notwendige Ausbalancieren der Widersprüche zwischen individueller Aufstiegsleistung und der Unausweichlichkeit kollektiver Zuschreibungen, die insbesondere bei Aufsteigern mit Migrationshintergrund zu erwarten sind.“ (Pott 2009: 48).

Bildungsaufstiegs, sondern auch im Blick auf Bildungsprozesse, für die die Adoleszenz einen Möglichkeitsraum darstellt, „systematischer von einem Bildungs-Dreieck der drei Faktoren Schule – Familie – außerschulische Räume ausgegangen werden“ (King 2009: 43).<sup>18</sup>

Im Folgenden soll anhand aktueller biografischer Studien zum Bildungsaufstieg von Migranten der Zweiten Generation das Zusammenspiel lebensweltlicher und institutioneller Sozialisationsbereiche näher beschrieben werden. Dabei handelt es sich um Studien, die aus einer Ungleichheitstheoretischen Perspektive nach Bourdieu und mit dessen theoretischem Instrumentarium weniger die Reproduktion sozialer Ungleichheit in den Blick nehmen, sondern vielmehr die Ressourcen zu deren Überwindung.

Der Bildungserfolg wird in der Studie von Tepecik (2011) im Gesamtkontext der Biografie analysiert, um damit „die Genese und den prozessartigen Verlauf des Bildungsaufstiegs darzustellen“ (ebd.: 37). In den Mittelpunkt rücken so die „konstituierenden Momente des Bildungserfolgs“ (ebd.: 14) von türkischstämmigen Personen der Zweiten Generation, die entweder noch studieren oder bereits einen akademischen Abschluss erreichen konnten. Der theoretische Fokus der Autorin liegt dahingehend auf den innerfamilialen Ressourcen bzw. in Anlehnung an Bourdieu auf dem inkorporierten kulturellen Kapital als Ressource für den Bildungsaufstieg (vgl. ebd.: 40, 43). Ausgehend von dieser theoretischen Perspektive sind für die Autorin v.a. zwei Sozialisationsbereiche zentral: Familie und Schule, welche als „Passungsverhältnis“ (ebd.: 56) in einen Wirkungszusammenhang gestellt werden. Im Hinblick auf die Familie hält Tepecik im Ergebnis fest, dass diese sich als Ressource für den Bildungsaufstieg erweist, weil die Eltern hohe Bildungsaspirationen besitzen. Diese vermitteln sie ihren Kindern entweder über Leistungsdruck und Kontrolle oder durch schulische Unterstützung, Motivation und Förderung von Leistungsbereitschaft – v.a. seitens der Mütter (vgl. ebd.: 258f.) oder der älteren Geschwister (vgl. ebd.: 276ff.). Damit verweist die Autorin auf den hohen Stellenwert der institutionellen Bildung in diesen Familien. Gleichzeitig sind jene Bildungsaspirationen gekoppelt an Erfahrungen der Eltern bzgl. ihrer Diskriminierung im (arbeitsweltlichen) Ankunftskontext und an verhinderte Bildungswege v.a. der Mütter oder früherer Generationen mütterlicherseits aufgrund

---

<sup>18</sup> Der Bildungsbegriff von King im Sinne einer Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildung orientiert sich dabei theoretisch an demjenigen von Koller (2002) als ‚Krise des Welt- und Selbstverhältnisses‘.

patriarchalischer Familienstrukturen, die im Rahmen eines „intergenerativen Transformationsprozesses“ (ebd. 283) transformiert werden in „Bildungsaufträge“ (ebd.: 260) und Strategien der kollektiven Bewältigung erlebter Diskriminierung (vgl. ebd.: 259ff.). In dieser Hinsicht rückt die Familie nicht nur als Vermittler schulischer Bildungsaspirationen in den Blick, sondern auch als Vermittler lebensweltlicher (Bildungs-)Erfahrungen, die als inkorporiertes kulturelles Kapital ebenso von Relevanz für die nachfolgende Generation sind (vgl. ebd.: 261). Gerade die Vermittlung der Bildungsorientierung zwischen Mutter und Tochter trägt, so die Autorin, zudem emanzipatorische Züge, die es der Tochter ermöglichen, „Verpflichtungen (wie Heirat, Familiengründung, Wohnen bei den Eltern) auszuweichen, ohne dabei den Bruch mit der Familie zu vollziehen.“ (ebd.: 263) Erwähnung finden daneben auch kulturelle Praktiken der Familie, wie das Leseverhalten, oder spezifische Familiendynamiken, wie die Suche nach Anerkennung der Eltern (insbes. der Väter) über Leistung und Lernen im Rahmen der Adoleszenz (vgl. ebd.: 268f., 288ff.). Diese Funktion, so zeigen die Ergebnisse, können in der Pubertät auch ältere Geschwister übernehmen. Denn: „Durch die schwierigen Arbeits- und Lebensbedingungen in der Migration kommt es häufig dazu, dass sich die physische und psychische Präsenz der Eltern für die Kinder sehr reduziert und dass häufig ältere Geschwister erzieherische Aufgaben übernehmen.“ (ebd.: 278) Sie fungieren dann, wie in der Studie gezeigt werden kann, als Rollenvorbilder und Berater für den Bildungsaufstieg (vgl. ebd.: 281). Neben der Familie wird der Bereich der Schule und Hochschule in den Biografien als Raum thematisiert, der sowohl förderlich als auch hinderlich für die schulische Bildung sein kann. Dabei verweist die Autorin v.a. auf die Bedeutung persönlicher Beziehungen innerhalb der Schule und insbesondere zum Lehrpersonal, die z.B. als Bezugspersonen im Kontext instabiler Familienverhältnisse Orientierung bieten, aber auch auf die Bedeutung ethnischender Zuschreibungen und Diskriminierungen, die im Einzelfall auch zu Prozessen der „Re-Ethnisierung“ (ebd.: 293) und identifikatorischen Bezugnahme auf die Herkunftskultur führen können (vgl. ebd.: 290ff.). Bedeutsam ist, dass die Personen des Samples keine Rückzugstrategien im Umgang mit Diskriminierung in der Schule wählen, sondern auf Ressourcen wie Familie, ethnische Gemeinde und Peers zurückgreifen können (vgl. ebd.: 296ff.). Dabei sind es v.a. die Peers im Schulkontext, die aus biografischer Perspektive eine unterstützende Rolle spielen, indem sie Orientierung v.a. im Übergang an weiterführende

Schulen und Hochschulen bieten (vgl. ebd.: 297). Dagegen wird den außerschulischen und außerfamilialen Lebenswelten, der Nachhilfe sowie Vereinen und Jugendzentren nur eine geringe biografische Relevanz attestiert (vgl. ebd.: 298). Dennoch lassen sich in den Falldarstellungen Hinweise auf lebensweltliche Bereiche finden, wie die Wahl zum Schulsprecher oder die Mitgliedschaft in einer studentischen Organisation, die von einer Nähe zum Schul- und Hochschulmilieu zeugen. Wie das Zusammenspiel zwischen Familie und Schule über jene Bereiche vermittelt wird, ist jedoch noch wenig systematisch ausgearbeitet. Gleichwohl hat Tepecik mit ihrer Studie erstmals auch auf die Familie nicht nur als Ort der Vermittlung schulrelevanter Orientierungen aufmerksam gemacht, sondern auch als Ort der Vermittlung lebensweltlicher Erfahrungen der Elterngeneration und ihrer Transformation in Bildungsorientierungen unter Berücksichtigung adoleszenter Beziehungs- und Entwicklungsdynamiken. Inwiefern die Schule in dieses Geschehen eingebunden sein kann, findet gleichermaßen in den Analysen Berücksichtigung (z.B. als Kompensation instabiler Familienverhältnisse oder als Ort der Re-Ethnisierung) und trägt damit einer sozialisationstheoretischen Perspektive auf den Bildungsaufstieg Rechnung, die ebenfalls von King (2009) vertreten wurde.

El-Mafaalani (2012) untersucht im Rahmen seiner biografischen Studie die Erfahrungsräume von Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern aus türkischstämmigen und einheimischen Familien, um Entstehung und Transformation habitueller Muster zu rekonstruieren. Desweiteren geht es ihm um die Frage nach der Bewältigung herkunftsbedingter Barrieren für den Bildungsaufstieg, welche der Autor sowohl am Bildungshintergrund der Familie als auch am sozialen Umfeld bemisst (vgl. ebd.: 15, 44). Als Datengrundlage dienen somit Biografien von Personen, die sich nach dem Erreichen eines akademischen Abschlusses beruflich etablieren konnten. Als analytische Folie zur Untersuchung habitueller Veränderungen im Prozess des Bildungsaufstiegs nutzt der Autor die theoretischen Konzepte Bourdieus, insbesondere das Habitus-Konzept (vgl. ebd.: 65ff.). Dabei rückt der Habitus auch als Instanz in den Blick, die (v.a. schulische) Handlungsspielräume sowohl erweitern als auch einschränken kann (vgl. ebd.: 81ff.). Indem der Autor den bildungstheoretischen Diskurs um Habitustransformationen nach Marotzki (1990), Koller (1999), Rosenberg (2011) aufgreift, zieht er Parallelen zu dem im Rahmen der (Bildungs-)Aufstiegsprozesse beobachtbaren Phänomen der Distanzierung

vom Herkunftsmilieu (vgl. ebd.: 92ff.). Habitustransformationen werden nach diesem Ansatz nun als Transformation von Selbst-Welt-Verhältnissen verstanden sowie ferner als Bildungsprozesse (vgl. ebd.: 95; El-Mafaalani 2014: 39) – unter ergänzender Berücksichtigung sozialer Ungleichheitsdimensionen wie Class, Gender, Ethnicity (vgl. El-Mafaalani 2012: 97). Im Hinblick auf die frühen, herkunftsbezogenen Sozialisationserfahrungen lässt sich im Ergebnis festhalten, dass die Migrantinnen und Migranten der Zweiten Generation im Gegensatz zu den einheimischen Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern die Erfahrung der Sphärendifferenz machen, während die einheimischen eher Milieudifferenzen wahrnehmen (vgl. ebd.: 119).<sup>19</sup> Der Begriff der Sphärendifferenz beschreibt dabei eine Differenz zwischen Innen und Außen, d.h. Familie/Wohnumfeld und Mehrheitsgesellschaft (vgl. ebd.: 126), die sich auch in unterschiedlichen Verhaltenslogiken widerspiegelt, d.h. ‚kollektive Bindung‘ versus ‚persönliche Anerkennung‘ (vgl. ebd.: 130, 137). Das Familienleben ist gekennzeichnet durch das Zusammenleben im Mehr-Generationen-Haushalt unter den Bedingungen „materieller Knappheit“ (ebd.: 125) und durch einen autoritär geprägten Erziehungsstil mit eindeutigen Unterschieden in der Geschlechtersozialisation (vgl. ebd.: 128).<sup>20</sup> Jene Sphärendifferenz zeigt sich auch im Verhältnis zur Schule: „Die Eltern kommen entsprechend kaum in Kontakt mit der Schule. Ein kommunikativer Austausch zwischen Kindern und Eltern zu Themen, die Schule und andere Aspekte der äußeren Sphäre umfassen, findet kaum statt“ (ebd.: 133), obwohl die Bildungsaspirationen anhaltend hoch sind. Damit sind die Migrantenkinder, so der Autor, im Austausch mit den Bildungsinstitutionen auf sich allein gestellt (vgl. ebd.: 134) und stehen zudem vor einer paradoxen Situation: „Die Eltern erwarten Loyalität und Aufstieg, durch den Aufstieg entsteht aber zugleich Distanz. Diese paradoxe Situation bildet das Zentrum der biografischen Erzählung der türkeistämmigen Aufsteiger/innen.“ (ebd.: 300). Wie gelingt den Migrantenkidern dennoch der Bildungsaufstieg und inwiefern spielen dabei

---

<sup>19</sup> Milieudifferenzen heißt, dass die Sozialisationsbedingungen und Familienkulturen sich milieuspezifisch unterscheiden (Arbeiterschaft, Kleinbürgertum, Unterschicht), wogegen sich die Sozialisationsbedingungen im türkischen Gastarbeitermilieu – der Ansicht El-Mafaalanis (2012) zufolge – als relativ homogen darstellen (vgl. ebd.: 282f.).

<sup>20</sup> Für die Bewältigung des Bildungsaufstiegs im Sinne einer Habitustransformation spielte die Geschlechtstypik jedoch keine Rolle mehr (vgl. El-Mafaalani 2012: 302).

Habitustransformationen im Prozess des Bildungsaufstiegs eine Rolle? Als Antwort rekonstruiert El-Mafaalani typische Habitustransformationen, die sich entweder als sukzessiver Prozess darstellen (vgl. ebd.: 208) oder als „biografischer Sprung“ (ebd.: 268). Während beim ersten Typus, auch genannt *Empraktische Synthese*, habituelle Grenzen jeweils situativ bewältigt werden, nehmen beim zweiten Typus, *der Reflexiven Opposition*, die Personen jene Grenzen bewusst wahr (z.B. als Ausgrenzungserfahrungen), was zu einem „*In-Opposition-Treten* zum Herkunftsmilieu und zu sich selbst“ (ebd.: 275) führt. Gemeinsam ist beiden, dass sie sich von den habituellen Praktiken des Herkunftsmilieus entfernen – bezogen auf ästhetische, kognitive, körperliche und moralische Aspekte – und sich zunehmend auf biografische Entwürfe der Selbstentfaltung und Autonomie beziehen (vgl. El-Mafaalani 2014: 25). Mit dem Erreichen dieser Phase der Distanzierung, welche im Anschluss an die Wahrnehmung der Sphärendifferenz (Phase der Irritation) folgt, ist jedoch der Prozess noch nicht abgeschlossen. Es schließt sich die Phase der Stabilisierung an, die der Autor auf die Zeit nach der beruflichen Etablierung datiert (vgl. El-Mafaalani 2012: 281ff.). Erst dann zeigt sich, ob sich das Verhältnis zum Herkunftsmilieu stabilisiert, indem die Distanz ‚normalisiert‘ wird (z.B. als Generationsunterschied) wie beim erstgenannten Typus, oder ob das Verhältnis weiterhin problematisch bleibt, wie das beim zweiten Typus der Fall sein kann (vgl. ebd.: 318f.). Damit gewinnt die weitere Sozialisation über den akademischen Abschluss hinaus in der analytischen Betrachtung des Bildungsaufstiegs an Relevanz. Welche Rolle jedoch Peers oder andere lebensweltliche Bereiche in diesem Prozess spielen, wird in der Theoriebildung zur Habitustransformation nicht systematisch berücksichtigt.

Mit der biografischen Studie von Carnicer (2017) über Bildungsaufstiege der Zweiten Generation von Männern türkischer Herkunft, die im Gegensatz zu ihren Eltern das Abitur erreichen konnten und zum Zeitpunkt des Interviews studierten, liegt eine Arbeit vor, die zum einen aus bildungstheoretischer Perspektive Fragen von Bildungsungleichheit zu beantworten sucht und in dieser Hinsicht nach dem Wirkungszusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit, Geschlecht und Migrationshintergrund fragt. Zum anderen ist ein Novum der Arbeit, dass die Biografien der Eltern nicht mehr allein über die Perspektive der Kinder in die Untersuchung miteinbezogen werden. Im Fokus stehen somit ebenso intergenerationale Tradierungsprozesse von Bildungs- bzw. Aufstiegsorientierungen,

wofür wiederum Bourdieu die theoretische Basis liefert, insbesondere dessen Habitus-Konzept. Im Sinne eines transformatorischen Bildungsbegriffs (Koller 2012) fasst der Autor Habitustransformationen als Bildungsprozesse auf und wendet dieses Konzept weitaus systematischer als El-Mafalaani (2012, 2014) in seiner Arbeit an. Bildung wird hier, wie Carnicer einleitend schildert, in einem doppelten Sinne gefasst: „Zum einen als die durch Titel zertifizierte formale Bildung, zum anderen als Bildungsprozesse, die zu einer Transformation des Verhältnisses zwischen Mensch und Welt führen können.“ (Carnicer 2017: 4). Im Ergebnis bestätigt Carnicer zum einen den Zusammenhang zwischen Migrationsgeschichte und Aufstiegsorientierung und zeigt zudem auf, inwiefern sich das Aufstiegsprojekt in seinem Verlauf durch Erfahrungen und Lernprozesse im Ankunfts-kontext verändern kann (vgl. ebd.: 289). Die Migrationsgeschichte – wohl-gemerkt: die Migrationsgeschichte der Väter – bleibt aber „Teil des kulturellen Vorrats der Familie“ (ebd.: 290) und damit Orientierungsfolie für die Söhne. Inwieweit hier – familiensoziologisch betrachtet – geschlechtsspezifische Orientierungen und die Stellung der Söhne in der Geschwisterreihe eine Rolle spielen, wird an dieser Stelle jedoch nicht ausgeführt. Interessant ist, dass die familialen Loyalitätsbindungen und Lebenslaufmuster, den Erwachsenenstatus erst mit der Heirat zuerkennen. Das Bildungsmoratorium konterkariert demnach die Ablösungsprozesse und umgekehrt (vgl. ebd.: 293f.). In diesem Zusammenhang erklärt sich auch, warum eine Distanzierung gegenüber der Herkunftsfamilie („Entfremdung“, ebd.: 295) in zwei der drei Fälle nicht gefunden wurde: „Ein sozialer Aufstieg hat schlicht noch gar nicht statt gefunden.“ (ebd.: 295) Dies wiederum spricht auch hier für die Untersuchung von Aufstiegsbiografien, die über das Studium hinausgehen. Zum anderen benennt der Autor Bedingungen für den Bildungsaufstieg: Gemeint sind insbesondere fachbezogene Kenntnisse und eine aktive Unterstützung in schulischen Angelegenheiten, z.B. bei Hausaufgaben oder durch Austausch mit dem Lehrpersonal (vgl. ebd.: 297f.). Die Migrationsgeschichte wird als solche nicht mehr benannt, obwohl sie für die Habitustransformation und damit den Bildungsprozess (zumindest in einem Fall) von Bedeutung ist, da der Bildungsweg als Selbstentfaltung angesehen und mit „einer starken Familienorientierung und einer ebenfalls ausgeprägten Solidarität mit der Herkunftsfamilie“ (ebd.: 301) verbunden wird. Damit rückt weniger die lebensweltliche als die institutionelle Bildung in den Vordergrund der Betrachtung, was sich

auch daran zeigt, dass die Rolle der Peers und der „sozialen Umgebung“ (ebd.: 306) kaum systematisch Berücksichtigung findet.

Beachtet man in der Gegenüberstellung der drei biografisch angelegten Studien über Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger mit türkischem Migrationshintergrund die spezifische Konstellation der zweiten Migrantengeneration unter Berücksichtigung adoleszenter Entwicklungsdynamiken, dann zeigt sich in allen drei Studien, wie sich der Prozess des Bildungsaufstiegs unter den Bedingungen der „doppelten Transformationsanforderungen“ (Zölch et al. 2009) vollzieht. Was Badawia (2005) noch mit einer „bikulturellen Identitätstransformation“ (ebd.: 215) beschreibt, wird in den drei jüngeren Arbeiten unter Bezugnahme auf die Konzepte Bourdieus und z.T. einen transformatorischen Bildungsbegriff nunmehr als „Habitustransformation“ (El-Mafaalani 2012) gefasst sowie außerdem als intergenerationaler Transformationsprozess (vgl. Tepecik 2011; Carnicer 2017). Dabei stehen die Söhne und Töchter vor einer „paradoxen Situation“ (El-Mafaalani 2012: 300), wenn die ‚Bindung an das Migrationsprojekt der Eltern‘ in Gestalt des Bildungsaufstiegs zu einer Distanznahme gegenüber dem Herkunftsmilieu führt. Dieser erste Transformationsprozess wird begleitet durch einen zweiten, adoleszenzbedingten. Daraus folgend zeigt sich im Vergleich der Studie von Tepecik und Carnicer ein interessanter Befund: Während das durch den Bildungsaufstieg verlängerte Bildungsmoratorium bei den von Carnicer untersuchten Söhnen eher zu einem Aufschub des Ablösungsprozesses führt – gemessen an den milieutypischen Selbstverständlichkeiten dessen, was als lebenslaufstypisch gilt (i.S. der Heirat) –, interpretiert Tepecik jenes Bildungsmoratorium gerade für die Töchter als Möglichkeit, sich den milieuspezifischen Anforderungen als Frau ‚noch‘ zu entziehen oder sich davon zu emanzipieren. Für die Habitustransformation im Laufe des Bildungsaufstieges spielt die Geschlechtsspezifität dann keine Rolle mehr, wie El-Mafaalani konstatiert. Im Hinblick auf die untersuchungsleitende Fragestellung und das Zusammenspiel lebensweltlicher und institutioneller Sozialisationsbereiche geben die Studien jedoch nur begrenzt Aufschluss: Auch wenn die Familie nicht mehr nur als (mehr oder weniger verfügbare) Ressource in der Bewältigung der schulischen Anforderungen dargestellt wird, wie dies noch bei den Studien zu den Arbeitertöchtern der Fall war (vgl. Kap. 2.1.1), sondern auch als Bereich der Vermittlung wichtiger lebensweltlicher Erfahrungen (Stichwort: Migrationsgeschichte, Vorbildfunktion



älterer Geschwister), die Orientierung für den Bildungsaufstieg der nachfolgenden Generation geben können, finden auch in diesen Studien die lebensweltlichen Bereiche in und außerhalb der Familie (wie z.B. Peers) nur im Hinblick auf ihren biografischen Einfluss auf die schulischen Bildungswege Erwähnung. Dagegen rückt die Schule – vor allem in der Studie von Tepecik – nun stärker als Sozialisationskontext in den Blick, der Einfluss nicht nur auf die schulische Entwicklung, sondern auch die Identitätsentwicklung nehmen kann. In diesem Zusammenhang fand in der Studie von Tepecik der Begriff des „Passungsverhältnisses“ Verwendung. Dieser lenkt die Aufmerksamkeit nunmehr auf die schulisch-institutionellen Rahmenbedingungen des Bildungsaufstiegs, wie sie im Folgenden Gegenstand der Betrachtung sein sollen. Damit erfolgt ein Perspektivwechsel auf den Bildungsaufstieg – von einer biografischen zu einer institutionellen Perspektive. In den Blick rücken nun die Bildungsinstitutionen, wie Schule, Hochschule oder Kolleg. Die Frage ist dann jedoch, wie aus dieser Perspektive die Verknüpfung zur Lebenswelt deutlich wird.

## 2.2 Schulisch-institutionelle Rahmenbedingungen des Bildungsaufstiegs

Versteht man den Bildungsaufstieg im Sinne Bourdieus (1982) als „Resultat“ einer wechselseitigen Vermittlung zwischen Familie und Schule (vgl. ebd.: 47), ist neben dem Einfluss der Familie derjenige der Schule als Instanz der Statuszuweisung und der Reproduktion der legitimen Kultur vorrangig zu berücksichtigen. Im Anschluss an Bourdieu betonen daher Kramer/Helsper (2000) und Kramer (2002) die Rolle eines bildungsförderlichen Passungsverhältnisses zwischen Familie und Schule. Passung meint demnach, dass die Orientierungen und habituellen Praktiken, wie sie im Rahmen der Familie erworben werden, „in der schulischen Wirklichkeit einen Resonanzboden finden und eine Existenzberechtigung erfahren“ (Kramer 2002: 223).<sup>21</sup> Eine Variante dieser

---

<sup>21</sup> Im Rahmen des Konzepts des „schulbiografischen Passungsverhältnisses“ (Kramer/Helsper 2000; Kramer 2002; Helsper 2008; Kramer et al. 2009) wird davon ausgegangen, dass bereits innerhalb der familialen Beziehungsverhältnisse und der kulturellen und kommunikativen Praxis der Familie sowie der vorschulischen Erfahrungen der Individuationsprozess begonnen hat und ein entsprechender Habitus erworben wurde. Mit dem Eintritt in die Schule sowie im Übergang in weiterführende Schulen kann sich der Rahmen für die Weiterentwicklung des Selbst verändern und damit auch der Habitus. Die Ausformung und Bearbeitung der „Passung“ hängt dabei vor allem von den lebensgeschichtlich und habituell zur Verfügung stehenden Bearbeitungs- und Problemlösungsstrategien sowie ferner von den sozialen Ressourcen und Netzwerken der Schülerinnen und Schüler ab. In Anlehnung an Bourdieu und mit explizitem Bezug auf Fragen der

Passung stellt das „aufstiegsorientierte Passungsverhältnis“ (ebd.: 312) dar. Es ist insofern von Bedeutung, als es auf transformative Aspekte im Rahmen der Bildungsbiografie verweist, „denn hier baut die Passung auf sehr deutlichen Kontrasten und Antagonismen in der Absicht auf, diese in Homologien und Harmonie zu überführen. [...] Zwischen Aufstieg und Entfremdung werden so auch die Ambivalenzen zwischen sozialer Mobilität und symbolischer Gewalt der Schule spürbar“ (ebd.: 312f.). Dieses Konzept nimmt dabei Anleihen bei dem der „Anpassungsverlaufskurve“ nach Nittel (1992: 319). Darin beschreibt Nittel (1992) eine Form der Schulkarriere, die durch ein aufstiegsorientiertes, kleinbürgerliches Milieu begünstigt werden kann, indem die Kinder „auf die Übererfüllung schulischer Leistungsanforderungen verpflichtet“ werden (ebd.: 449). Die Eltern fungieren dann als „verlängerter Arm der Schule“ (ebd.: 355) und gefährden damit den Individuierungsprozess. Dementsprechend, so Nittel, beziehen die Kinder ihre Identität einzig über die Schülerrolle, ohne eine eigene (reflexive) Haltung gegenüber der Schule oder identitätsstiftende Interessen außerhalb der Schule zu entwickeln. Dies hat gerade in nachschulischen Lebensphasen Konsequenzen, wenn diese Personen kaum über Handlungskompetenzen in außerschulischen Bereichen verfügen (vgl. ebd.: 451). Wie gestaltet sich jedoch dieses Zusammenspiel der außerschulischen bzw. lebensweltlichen Bereiche mit den Bildungsinstitutionen? Worin erweist sich das Passungsverhältnis, bspw. zwischen Familie und Schule, als bildungsförderlich? Diese Fragen, die in erster Linie auf den Bildungserfolg im Kontext der Bildungsinstitution und nicht auf den Bildungsaufstieg im hier gemeinten Sinne rekurrieren, gehen die im Folgenden ausgewählten Studien nach, die sich nicht nur auf die Schule, sondern jeweils auch auf die Hochschule und das Kolleg

---

Bildungsungleichheit sprechen die Autoren auch von einer „kulturellen Passung“ (Kramer/Helsper 2011). Ins Blickfeld rückt so die Schule mit ihrer „den primären Habitus verstärkende(n) oder transformierende(n) Kraft“ (ebd.: 109). Die Rede ist dann von einem „sekundäre(n) Schülerhabitus der jeweiligen Schulkultur“ (ebd.). Ein ähnliches, jedoch spezielle auf die Bildungspraktiken bezogenes Konzept zum Verhältnis von Familie und Schule hat Dalhaus (2011) vorgelegt: Sie verwendet dabei in Anlehnung an den Lebenswelt-Begriff nach Schütz/Luckmann (1975) und Grathoff (1989) sowie den Begriff der lebensweltlichen Bildung nach Grundmann et al. (2010) den Begriff der „Lebensweltliche(n) Bildungspraktiken“ (ebd.: 117). Diese können mit schulischen Leistungsanforderungen konfliktieren oder harmonisieren. Letzteres ist im Sinne einer Art ‚Passung‘ v.a. von den sozialen und personalen Kompetenzen abhängig, so die Autorin: „Diese personalen und sozialen Kompetenzen zählen im formellen Handlungsfeld der Schule z.B. im Zusammenhang mit der Festlegung von persönlichen Berufszielen oder der Unterstützung von Mitschülern im Rahmen von Gruppenarbeit und gehören zu den Voraussetzungen für den schulischen Erfolg“ (ebd.: 127). Ihre Ausführungen bleiben aber ausschließlich auf die Institution Schule bezogen.

beziehen. Die Arbeiten sind demzufolge nach Institutionen als Kontextbedingungen des Bildungsaufstiegs gegliedert: Zunächst werden daher diejenigen Studien berücksichtigt, welche aus der Perspektive der Schule Bildungsaufstiege in den Blick nehmen (vgl. Silkenbeumer/Wernet 2012). In diesem Zusammenhang lassen sich zunehmend auch Untersuchungen finden, die als lebensweltliche Kontexte neben der Familie auch die Peers und deren Einfluss auf den schulischen Bildungserfolg untersuchen (vgl. Krüger et al. 2008; Deppe 2015) (vgl. Kap. 2.2.1). Es folgen jene Studien, die den Bildungsaufstieg im Zusammenspiel mit der Hochschule näher beleuchten (vgl. Truschkat 2002; Schmitt 2010; Miethe et al. 2014; Merkel 2015) (vgl. Kap. 2.2.2) und schließlich auch im Zusammenhang mit dem Zweiten Bildungsweg (vgl. Hörning 1978; Tosana 2008) (vgl. Kap. 2.2.3).

### 2.2.1 Bildungsaufstiege im schulischen Kontext

Silkenbeumer und Wernet (2012) nehmen in ihrer Studie mit dem Titel „Die Mühen des Aufstiegs“ Jugendliche in den Blick, die von der Realschule (10. Klasse) auf das Gymnasium wechseln und damit zunächst im Kontext des Schulsystems aufsteigen. Auf der Basis von biografischen Interviews mit zwei Jungen aus nicht-akademischen Elternhäusern wurde v.a. das Zusammenspiel des Schülerhabitus mit der Institution Schule untersucht und dazu objektiv-hermeneutische Fallrekonstruktionen durchgeführt. Dieses Zusammenspiel zeigt sich bei Chan, einem Jugendlichen mit Migrationshintergrund, darin, dass der schulische Aufstieg durch den Vater delegiert wird. Indem der Vater zudem auf schlechte Noten seines Sohnes mit Enttäuschung und emotionalem Rückzug reagiert (vgl. ebd.: 16), wird eine positive Eltern-Kind-Beziehung an den Schulerfolg gekoppelt. Der Vater agiert damit als „verlängerter Arm der Schule“ (Nittel 1992: 355), was auf den weiteren Schulverlauf des Sohnes jene Auswirkungen hat, wie sie auch Nittel mit dem Konzept der „Anpassungsverlaufkurve“ (ebd.: 319) beschreibt. Dadurch kann sich im konkreten Fall des Schülers Chan weder eine eigene Bildungsorientierung und positive Bezugnahme auf Schule ausbilden noch eine Individuierung stattfinden. Er entwickelt ein (Leistungs-)Selbstbild, das auf Anstrengung beruht, um die Familienbeziehungen nicht zu gefährden. „Schule als Daueranstrengung“ (ebd.: 67) verbunden mit dem Fehlen einer „Identifikation mit den Bildungserwartungen und -ansprüchen des Gymnasiums“ (ebd.: 88) erweist sich

hier, wie auch an einem zweiten Fall gezeigt werden kann, weniger als migrationstypische, denn als „aufstiegstypische“ Konstellation“ (ebd.: 86).

Einschränkend ist jedoch zu konstatieren, dass sich das hier beschriebene Passungsverhältnis zwar als bildungsförderliches im Sinne der Aneignung institutioneller Bildung und v.a. im Sinne eines Zugangs zum Gymnasium erweist. Im Hinblick auf die biografische Entwicklung und den Individuierungsprozess stellt sich das Passungsverhältnis jedoch als problematisch dar. Was Nittel als „biographische Kosten“ (Nittel 1992: 333) im Rahmen seines Konzepts der „Anpassungsverlaufskurve“ im Schulkontext beschreibt, sind zum einen Schwierigkeiten, den eigenen Fähigkeiten zu vertrauen (vgl. ebd.: 334), zum anderen Probleme, sich in der „informellen Schülerkultur“ (ebd.: 334) sozial zu integrieren und tragfähige Sozialbeziehungen aufzubauen. Das führt dazu, dass solchen Personen im weiteren biografischen Verlauf „Freunde fehlen, mit denen sie die mit dem Übertritt von der Schule ins Studien- oder Berufsleben verbundene Statuspassage gemeinsam bearbeiten können.“ (ebd.: 335) In der Studie von Silkenbeumer und Wernet (2012) umfassen diese ‚Kosten‘ eine fehlende eigene Bildungsorientierung, eine fehlende positive Bezugnahme auf die Schule und ein Selbstbild, das sich über Leistung definiert. Damit wird eine ‚aufstiegstypische Konstellation‘ im Sinne Nittels beschrieben, die jedoch auf den Bildungsaufstieg bis ins Gymnasium begrenzt bleibt und die kaum systematisch das Zusammenspiel mit den weiteren lebensweltlichen Kontexten berücksichtigt.

### **Exkurs zum Verhältnis Schule und Peers**

Vor diesem Hintergrund finden sich in der schultheoretischen Ungleichheitsforschung zunehmend Arbeiten, die das Verhältnis von Schule und Peers in den Fokus der Betrachtung rücken (vgl. Köhler/Krüger/Pfaff et al. 2016). Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger stehen zwar nicht speziell im Fokus der Betrachtung, dennoch lassen sich zwei Studien finden, die u.a. herkunftsspezifische Muster rekonstruieren konnten: Dabei handelt es sich zunächst um die qualitative Längsschnittstudie „Peer groups und schulische Selektion“, in deren Rahmen nach der Bedeutung schulischer und außerschulischer Peerbindungen und -orientierungen für erfolgreiche und weniger erfolgreiche Bildungsbiografien vom Beginn bis zum Ende der Sekundarstufe I gefragt wurde (vgl. Krüger et al. 2008; Krüger/Deppe 2011, 2014; Krüger/Deinert/Zschach 2015). Generell festgestellt

wurde eine „soziale Homologie zwischen familialen Herkunftskontext, schulischen Bildungsmilieu und Peerkontext“ (Krüger/Deppe 2011: 197), Die Freundschaftsbeziehungen und Freizeitaktivitäten sind daher noch vorrangig von der Familie geprägt (vgl. ebd.; Krüger et al. 2015: 180). Speziell in der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger konnte das Muster „Aufstiegsorientierte Bildungsorientierungen in Schule und sportlicher Peerwelt“ (ebd.: 190) rekonstruiert werden. Hier bilden eine hohe individuelle Leistungsorientierung mit einer am Leistungssport und einer erfolgreichen Bildungslaufbahn orientierten Peergroup ein wechselseitiges Passungsverhältnis – die Peers übernehmen Unterstützungsfunktion (vgl. ebd.: 190f.). Im Blick auf die sozialisatorische Bedeutung der Peers im Wechselspiel zwischen Schüler/in, Familie und Schule – weniger im Sinne einer „kulturellen Passung“ (Kramer/Helsper 2011) – zeigt sich im Längsschnitt, „dass sich die über die Familie vermittelten habituellen Orientierungen bereits bei älteren Kindern bzw. Jugendlichen im Alter zwischen 11 und 15 Jahren beeinflusst durch veränderte Sozialisationserfahrungen in der Schule und der Peerwelt oder vor dem Horizont sich abzeichnender Berufsübergänge verändern können“ (Krüger/Deppe 2014: 269). In diesem Zusammenhang besitzen die Peers im schulischen Aufstiegsprozess auch die Bedeutung einer „Ausgleichswelt zur Schule“ (Krüger et al. 2015: 169), indem „schulische Anforderungen weitgehend ausgeklammert werden und keine Rolle im Peerkontext spielen“ (ebd.). Diese Funktion nimmt mit dem Übergang ins Jugendalter noch weiter zu (vgl. ebd.: 180). Die Blickrichtung in dieser Studie bleibt aber eine schulisch-institutionelle auf die Peers, wenn diese v.a. in ihrer Bedeutung für die Schullaufbahn des Einzelnen wahrgenommen werden. Das zeichnet sich auch in der folgenden Untersuchung ab.

Aus diesem Forschungszusammenhang ging mit der Studie von Deppe (2015) eine Qualifikationsarbeit hervor, die als zweite Studie vorgestellt werden soll, weil auch hier herkunftsspezifische Muster Berücksichtigung finden. Damit liegt zugleich eine Studie vor, die über den Zusammenhang Schule und Peers hinaus das bereits von King (2009: 43) angesprochene Bildungs-Dreieck „Schule – Familie – außerschulische Räume (in Gestalt der Peers)“ aus einer dezidiert ungleichheitstheoretischen Perspektive in den Blick nimmt und nach Anknüpfungspunkten und Überschneidungen sowie nach den „Konsequenzen für die schulische Bildungsbiografie“ (ebd.: 2) fragt. Gemeint sind demnach v.a. Konsequenzen i.S.

der Reproduktion bzw. Transformation von Bildungsungleichheit (vgl. ebd.). Das Sample setzt sich entsprechend dieses Erkenntnisinteresses nicht allein aus Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern zusammen: Im Mittelpunkt stehen die Schullaufbahnen von 13jährigen Schülerinnen und Schülern aus akademischen und nicht-akademischen Elternhäusern (jeweils ohne Migrationshintergrund). Neben der Schulbiografie bzw. dem bevorstehenden Übergang ins weiterführende Schulsystem wird auch der Entwicklungsphase bzw. dem Übergang in die Adoleszenz Beachtung geschenkt (vgl. ebd.). Um der Komplexität dieser Entwicklungsprozesse unter Berücksichtigung der außerschulischen Bildungsorte in Anlehnung an einen sozialwissenschaftlich fundierten Bildungsbegriff (nach Grundmann (2011) und in Anlehnung an den 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2006)) Rechnung zu tragen, formuliert die Autorin den Anspruch, lebensweltliche Orientierungen und Praktiken nicht auf ihre Verwertbarkeit für die Schule zu reduzieren (vgl. Deppe 2015: 12ff.). Dementsprechend werden Begriffe wie „Milieu“ und „Habitus“ v.a. in Anlehnung an Grundmann et al. (2003) und Bohnsack (1991) und damit aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive als „erfahrungsweltlich vermittelte Bedeutungs- und Relevanzstrukturen der Lebenswelt“ (ebd.: 33) verstanden. Ohne, dass explizit auf die Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger eingegangen wird, zeigt sich im Ergebnis, dass auch Personen aus unteren und mittleren Sozialmilieus, den stärker schul- und bildungsaffinen Typen zugeordnet werden konnten. Das betrifft v.a. den Typus „Bildung als Transformationspotenzial und Peers als emotionale Unterstützer“ (vgl. ebd.: 185): Während die Eltern eine hohe leistungsbezogene Orientierung aufweisen, stehen die Peers der Schule eher distanziert gegenüber. Gleichwohl flankieren sie die schulischen und adoleszenztypischen Problemlagen, indem sie emotionale Unterstützung bieten (vgl. ebd.: 180, 185). Hinzu kommt als bildungsförderlicher Aspekt bei den unteren Sozialmilieus die Beziehung zu Lehrenden (vgl. ebd.: 195, 229). Wenn auch im Einzelfall zwischen schulischen und außerschulischen Peers unterschieden wird (vgl. ebd.: 169f.), wird doch diese Unterscheidung auf theoretischer Ebene nicht fortgeführt. Die Variante, dass die Schülerinnen oder Schüler und ihre Peers höhere bildungsbezogene Orientierung aufweisen als ihre Eltern, konnte im empirischen Material nicht gefunden werden (vgl. ebd.: 176), was auch dem jungen Alter der untersuchten Personen geschuldet sein dürfte, wie die Autorin kritisch anmerkt (vgl. ebd.: 198). „Erst im Blick auf die gesamte

Lebensspanne“, so auch Köhler (2016: 111) aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive, „ist es möglich, die sozialisatorische Relevanz der Peers und Freundschaften einerseits und deren jeweilige lebensphasenspezifische Bedeutung andererseits zu erfassen.“ Dies gilt auch aus einer dezidiert ungleichheitstheoretischen Perspektive auf Peerbeziehungen (vgl. Steinhoff/Grundmann 2016: 509).

### 2.2.2 Bildungsaufstiege im Kontext der Hochschule

Neben der Schule gilt auch die Hochschule als Ort der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Dieser Status ist insofern brisant, als sich die „vergleichsweise ungünstigen Studienchancen der Arbeiterkinder seit Anfang der 1990er Jahre so gut wie nicht verändert haben“ (Becker 2013: 138). Auch die Bologna-Reform (bzw. die Umstellung des Hochschulsystems auf Bachelor- und Masterabschlüsse), so belegen neuere Studien, konnte an dieser Situation wesentlich nichts ändern (vgl. Neugebauer 2015; Bülow-Schramm 2016). Im Hinblick auf die Ursachen geht man aus einer Bourdieuschen Theorieperspektive auf den Bildungsaufstieg – ähnlich wie die qualitativen Arbeiten im Schulkontext – davon aus, dass die Bedingungen an der Hochschule für Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger „andere sind als diejenigen, unter denen der Habitus erworben wurde“ (vgl. Lange-Vester/Sander 2016: 10). In diesem Sinne ist auch von höheren „Akkulturationsleistungen“ und „Passungsproblemen“ die Rede (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006: 88; Lange-Vester 2006; Lange-Vester 2016), wobei, wie Lange-Vester (2016: 159) betont, nicht alle Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger diese Erfahrungen teilen.

Ähnlich verhält es sich in der Studie von Truschkat (2002), die nach der Passung zwischen Habitus und Institution als bildungsförderlich für das Erreichen akademischer Abschlüsse und damit für die Aneignung institutioneller Bildung fragt – nur, dass mit der Bildungsinstitution nun nicht mehr die Schule, sondern die Hochschule gemeint ist. Dieser Frage geht die Autorin im Rahmen einer biografischen Untersuchung von drei nicht-traditionell Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern nach, um „Aussagen über günstigere bzw. ungünstigere Voraussetzungen für die Überwindung von Bildungsbarrieren treffen zu können“ (ebd.: 3). Dazu bezieht sich die Autorin in Abgrenzung zum Bourdieuschen Habitus-Begriff (1999) auf das Konzept des „biographischen Habitus“, wonach „(sozialstrukturell determinierte) und individuell-generierte Wahrnehmungs-

Denk- und Handlungsschemata zu einer Art biographischem Habitus verschmelzen“ (ebd.). Das Zusammenspiel von biografischem Habitus und Hochschule differenzierte sich dabei folgendermaßen aus: Als *Nicht-Passung* werden die Anforderung der Hochschule an eigenverantwortliches Lernen gegenüber dem Fehlen einer übergreifenden lebenszeitlichen Perspektive sowie von Selbstverantwortung beschrieben (vgl. ebd.: 67ff.). Eine *partielle Passung* ist dann gegeben, wenn ein Teil der habituellen Dispositionen, wie die Orientierung an Disziplin, Ordnung, Verlässlichkeit und Pflichterfüllung, sich als günstig für die Erfüllung der Studienanforderungen erweist, auch wenn kaum Kontakte zum Hochschulmilieu bestehen (z.B. Kommilitonen). Dies ist immer dann der Fall, wenn ein „Verlust der sozialen Heimat“ (ebd.: 69) vermieden werden soll oder wenn eine starke Orientierung an der Familie und/oder der späteren Berufslaufbahn gegeben ist. Demgegenüber kann von einer *Passung* immer dann die Rede sein, wenn der Einzelne beide Erfahrungswelten zu integrieren und auch frühere Erfahrungen und Kompetenzen in der Hochschule zu nutzen weiß. Daraus ließe sich also schlussfolgern, dass biografisch dem Studium vorgelagerte lebensweltliche Sozialisationsprozesse Bildungsprozesse in der Hochschule befördern können. Auch wenn diese Sozialisationsprozesse der zum Teil noch studierenden Personen in ihrem Zusammenspiel nicht systematisch untersucht wurden, liefert die Studie dennoch einen Hinweis auf die Relevanz lebensweltlicher Erfahrungen – vor allem derjenigen Erfahrungen in der eigenen Herkunftsfamilie, in der Arbeitswelt und im Kontakt zum akademischen Milieu in der Zeit vor dem Studium.

Auch die Studie von Schmitt (2010) untersucht die Passungsverhältnisse – im Gegensatz zu Truschkat (2002) nun im Sinne Bourdieus – zwischen Habitus und dem akademischen Feld. Dabei geht der Autor der Frage nach, wie soziale Ungleichheitserfahrungen an der Hochschule erlebt und bewältigt werden (vgl. ebd.: 11). Sein Augenmerk liegt v.a. auf den Strategien und Ressourcen von Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern. Als Heuristik entwirft Schmitt dafür das Modell des „Habitus-Struktur-Konflikts“ (ebd.: 14, 46f.) und spricht in diesem Zusammenhang auch von „Passungsverhältnis“ (ebd.: 15). Auf der Basis von Beobachtungsprotokollen nach teilnehmender Beobachtung im Rahmen von Beratungsgesprächen der Zentralen Allgemeinen Studienberatung (ZAS), Wochenberichten von Studierenden und leitfadengestützten narrativen Interviews mit Studierenden kommt Schmitt zu dem Ergebnis, dass Habitus-Struktur-Konflikte auf der

48



Subjektebene als „individuelle Passung“ (ebd.: 267) verhandelt werden. Unzufriedenheiten mit dem Studium ergeben sich so aus dem Vergleich mit Kommilitoninnen und Kommilitonen, durch das Verhältnis zu Lehrenden, aber auch im Verhältnis zu den Eltern oder weiteren Bezugspersonen des Herkunftsmilieus, die den Einzelnen ungewollt als „Repräsentanten eines fremden und höheren Milieus“ (ebd.: 270) adressieren. Sie resultieren zudem aus „Anerkennungsdefiziten“ (ebd.: 268), die gerade zu Beginn des Studiums als Anonymität und die Schwierigkeit, Kontakte zu knüpfen erlebt wird (vgl. ebd.: 268). Im Umgang mit den Habitus-Struktur-Konflikten zeichneten sich v.a. drei Strategien ab: es zeigt sich zunächst eine Art Anpassung an das meritokratische Leistungsprimat („Fleiß“, ebd.: 269), um Anerkennung zu erhalten. Zum Zweiten gibt es die Entwicklung einer ausschließlich berufsorientierten Bildungseinstellung bzw. Einstellung zum Studium (vgl. ebd.: 269) sowie schließlich die Strategie des Rückzugs (vgl. ebd.), wenn Familie und Partnerschaft Priorität besitzen und auch im Freizeitbereich eher Distanz zum Hochschulmilieu gesucht wird (vgl. ebd.). Um jene Distanzen überwinden zu können, so der Autor, haben sich die Peers, „die stärker das neue Milieu repräsentieren, aber dennoch Anknüpfungspunkte an den jeweiligen Habitus bieten: die gebildeten Eltern der Partnerin, oder Freunde mit zum Teil ähnlichen Lebensstilelementen, die dennoch aus einem oberen Milieu des Sozialraums stammen“ (ebd.), als Ressource erwiesen. Dass nicht alle gleichermaßen von Habitus-Struktur-Konflikten betroffen sein müssen, zeigt Schmitts Studie ebenfalls. Eine Voraussetzung dafür ist, dass ähnliche Erfahrungen bereits in frühen Phasen des Bildungswegs, z.B. am Gymnasium oder Kolleg, gemacht werden konnten (vgl. ebd.). Zu vermuten ist, dass hier bereits entsprechende Strategien erworben wurden. Welche das jedoch im Einzelnen sind, bleibt offen.

Die Studie von Miethe, Boysen, Grabowsky und Kludt (2014) widmet sich der Situation der Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger an Hochschulen nicht nur aus einer Ungleichheitstheoretischen Perspektive, sondern auch aus einer (hochschul-)politischen. Denn: Bei den untersuchten Personen handelt es sich zugleich um Mitglieder der (Hochschul-)Initiative „ArbeiterKind.de“, welche sich speziell den Belangen von Studierenden an deutschen Hochschulen, aber auch von Schülerinnen und Schülern widmet, die aus einem nicht-akademischen Elternhaus stammen. Damit zielt die Studie nicht nur auf Fragen der Reproduktion sozialer Ungleichheit, sondern auch auf Fragen zum

ehrenamtlichen Engagement und den (institutionellen) Unterstützungsmöglichkeiten für diese Personengruppe (vgl. ebd.: 11f.). Zur Beantwortung dieser Fragen wurde ein Mixed-Method-Ansatz gewählt. Aus dem qualitativen Teil der Studie gingen zunächst folgende Ergebnisse hervor, die Hinweise auf das Verhältnis lebensweltlicher und institutioneller Sozialisationsbereiche im Prozess des Bildungsaufstiegs geben. Das betrifft zum einen die Frage der Passungsprobleme: Ein wichtiger Befund, wie ihn auch Schmitt (2010) beschrieben hat, ist die Relevanz vorausgegangener Erfahrungen im Bildungssystem und darüber erworbener Kompetenzen. Dahingehend geben die untersuchten Personen an, den Übergang ins weiterführende Schulsystem (v.a. ans Gymnasium) als „stärker sozial selektiv erlebt [zu, R.S.] haben, als den Wechsel an die Hochschule bzw. die Hochschule selbst“ (ebd.: 98). Da es sich hier um keine biografische Studie handelt und der Fokus auf der Hochschulzeit lag, finden sich dazu keine näheren Angaben. Berücksichtigung finden dagegen die Differenzenerfahrungen im Hochschulsystem, wie z.B. die Thematisierung von „eigenen Lebenserfahrungen“ (ebd.: 102), die an der Universität kaum oder negative Resonanz erfährt, oder Diskriminierung aufgrund des Alters derjenigen Studierenden, die über den Zweiten Bildungsweg an die Universität kamen (vgl. ebd.: 104f.).<sup>22</sup> Auch Erfahrungen der „positiven Diskriminierung“ (ebd.: 103) werden erwähnt, insbesondere auch aufgrund des abweichenden Sprachstils (vgl. ebd.: 106ff.). Gleichwohl – und das spricht für die These von Lange-Vester (2016: 159) – sind nicht alle gleichermaßen von Fremdheits- oder Diskriminierungserfahrungen betroffen (vgl. Miethe et al. 2014: 103). Dafür machen die Autorinnen nicht nur fachspezifische Unterschiede verantwortlich, sondern auch die Art der Hochschule und den Lern- und Entwicklungsprozess im Laufe des Studiums: Obwohl die Studierenden der Fächer Jura und Medizin eher noch habituelle Differenzen wahrnehmen als die Studierenden der Sozialpädagogik und der Ingenieurwissenschaften, bestehen dennoch Freundschaften zu „Akademikerkinder(n)“ (ebd.: 111) an der Universität, was beispielsweise auch mit dem Besuch einer Reformuniversität begründet wird (vgl. ebd.) oder einer Fachhochschule (vgl. ebd.: 113).

---

<sup>22</sup> Dazu gehören im Hinblick auf die Altersdiskriminierung auch institutionelle Barrieren der Hochschule aufgrund des Alters der Studierenden, wenn auch diese Form der Diskriminierung nicht ohne Weiteres unter den Begriff der eher sozialisationsbedingten „Passungsprobleme“ subsumiert werden kann. Vielmehr handelt es sich hier um Altersgrenzen bei der finanziellen Zuwendung – sowohl im Bereich der Studienförderung (BaföG) als auch der Krankenversicherung (vgl. Miethe et al. 2014: 105).

Außerdem kann sich diese Erfahrung im Laufe des Studiums verändern bzw. können sich anfängliche sprachliche und kulturelle Probleme relativieren (vgl. ebd.: 114). Dahingehend wechseln die Perspektiven zwischen einer Relativierung durch Anpassung oder durch persönliche Weiterentwicklung (vgl. ebd.: 115ff.). Lebensweltliche Bereiche, wie die Familie, werden aus der Perspektive der untersuchten Personen sowohl im Hinblick auf eine „langsam stattfindende Entfremdung“ (ebd.: 133) (unter Berücksichtigung altersspezifischer Ablösungsprozesse) als auch im Hinblick auf eine Unterstützung im Hochschulsystem thematisiert – wenn auch eine konkrete Beratung fehlt (vgl. ebd.: 125), erweist sich doch ein Verzicht auf „Leistungsdruck“ seitens der Eltern und ein Gewährenlassen als bildungsförderlich (vgl. ebd.: 128). Der letztere Aspekt des scheint eher charakteristisch für die jüngere Generation, während ältere Arbeiterkinder, die in den 1970/80er Jahren studiert haben, noch gegen z.B. geschlechtsspezifische Widerstände in der Familie ankämpfen mussten (vgl. ebd.: 138f.). Ein Novum der Studie stellt die Berücksichtigung der arbeitsweltlichen Erfahrungen im Bildungsaufstieg dar: Gemeint sind sowohl die Ausbildungs- und Berufserfahrung vor Beginn des Studiums als auch die Arbeit neben dem Studium. Gerade die Ausbildungs- und Berufserfahrungen werden aus der Sicht der Betroffenen als Kompetenzgewinn wahrgenommen, um die Anforderungen des Studiums zu bewältigen. Dazu gehören ein kompetentes Zeitmanagement und der Nutzen von Praxiserfahrungen für einen eigenständigen Theorie-Praxis-Transfer (vgl. ebd.: 149).<sup>23</sup>

Merkel (2015) untersucht in ihrer qualitativen Studie die Entstehung von Bildungsungleichheiten im Prozess des Übergangs an die Hochschule. Dabei fragt sie nicht

---

<sup>23</sup> Zu einem ähnlichen Befund hinsichtlich der Berufserfahrungen kommen die beiden Studien über ehemalige Stipendiatinnen und Stipendiaten der Hans-Böckler-Stiftung in den Förderzeiträumen von 1953-1980 (1. Studie) und von 1970-1999 (2. Studie), in der ca. ein Viertel der Befragten der ersten Studie und drei Viertel der Befragten der zweiten Studie eine Berufsausbildung und/oder -tätigkeit vor dem Studium absolviert haben (vgl. 2. Studie: Frohwieser et al. 2009: 77, 97; 1. Studie: Hartung/Krais 1990; Funke et al. 1986). Auch hier geben die untersuchten Personen an, Nutzen aus der Berufserfahrung vor dem Studium gezogen zu haben: Das betrifft insbesondere die gewonnene Lebenserfahrung, wie bereits in der ersten Studie festgestellt wurde (vgl. Hartung/Krais 1990: 153), und die über die Berufserfahrung gewonnene intensivere Studienmotivation (vgl. Frohwieser et al. 2009: 140). Dagegen wird der Nutzen der beruflichen Erfahrung vor dem Studium bzw. der fachlich-inhaltliche Bezug auf die spätere Berufstätigkeit je nach Studienfach unterschiedlich eingeschätzt (vgl. Frohwieser et al. 2009: 202; Hartung/Krais 1990: 153). Ausschlaggebend dafür ist vor allem die inhaltliche Kongruenz zwischen Ausgangsberuf, Studienfach und akademischem Beruf (vgl. Frohwieser et al. 2009: 202).

nur nach dem Entscheidungsverhalten und dessen struktureller Bedingtheit, sondern auch nach dem Einfluss des Bildungswegs im Vorfeld des Übergangs (vgl. ebd.: 12). Auf der Basis von leitfadengestützten Interviews mit Studierenden des zweiten Semesters, die entweder Bauingenieurwesen oder Soziologie/Soziale Arbeit studierten, setzt sich das Sample sowohl aus Personen mit akademischem Elternhaus als auch nicht-akademischem Elternhaus zusammen. Diese Zweiteilung spiegelt sich auch in der Typologie wider, wenn die Autorin zwischen „Bildungsbewahrern“ und „Bildungsaufsteigern“ unterscheidet. Interessant ist, dass hier auch Aufsteiger der Zweiten Generation Beachtung finden und sich bei ihnen noch eine habituelle Prägung im Hinblick auf die Studienwahl und die Orientierung an einer finanziellen Absicherung des Studiums finden lässt (vgl. ebd.: 191). Letzterer Aspekt ist nämlich auch kennzeichnend für die Studienorientierung der Ersten Generation von Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern im Sinne eines „hohen Sicherheitsbedürfnisses“ (ebd.: 231). Ihre Studienentscheidung ist im Gegensatz zu den Bildungsbewahrern keinesfalls selbstverständlich (vgl. ebd. 152ff., 232ff.). Ausschlaggebend für die Entscheidung ist v.a. der „Rat der Lehrer“ (vgl. ebd.: 235). An der Universität benötigen sie „mehr Zeit, um sich im Studium einzuleben, und sie bemängeln häufig die fehlende Struktur und Organisation sowie die teilweise hohen Anforderungen“ (ebd.). Bei den Aufsteigerinnen und Aufsteigern über Umwegen im Schulsystem und/oder eine Ausbildung kommt v.a. das Motiv der Selbstverwirklichung zum Tragen (vgl. ebd.: 279, 321). Als einen dritten Typus benennt die Autorin eine Gruppe von Personen, deren Bildungsumwege Ausdruck von persönlichen Problemen und Unsicherheiten sind und die im Studium „eine letzte Chance einer geregelten Ausbildung“ (ebd.: 313) sehen. Bei einem Teil dieser Personen stellen das Umfeld und die Freunde einen wichtigen Bereich dar, aus dem Impulse für die Studienentscheidung kamen (vgl. ebd.: 310). Deren Einfluss wird in der Zusammenschau der Ergebnisse jedoch nicht mehr berücksichtigt. Dagegen werden der Einfluss der Familie und der Schule als Sozialisationskontext herausgestellt: Beispielsweise hängt der Wert „höherer Bildung“ nach Ansicht der Autorin „hauptsächlich von der familiären, bildungsbezogenen kulturellen Praxis und dem Umgang miteinander und nicht ausschließlich von der sozialen Herkunft ab“ (ebd.: 325), aber auch vom kulturellen Einfluss der Schule (vgl. ebd.: 326). Die Bezüge zum empirischen Material werden jedoch kaum systematisch ausgearbeitet.

In der Gesamtschau der ausgewählten Studien weisen diejenigen von Truschkat (2002), Schmitt (2010) und Miethe et al. (2014) im Blick auf die Biografien und Erfahrungen von studierenden Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern die meisten Überschneidungslinien auf. Diese betreffen v.a. das Passungsverhältnis zwischen Habitus und Hochschule. Was Truschkat als „partielle Passung“ beschreibt, findet sich in Teilaspekten als Strategie des Umgangs mit Habitus-Struktur-Konflikten bei Schmitt (2010) wieder, wie z.B. die berufsorientierte Studieneinstellung und die geringen Kontakte zum Hochschulmilieu. Um das Verhältnis in eine Passung zu überführen oder die Distanzen überwinden zu können, geben beide Autoren *Peer-Kontakte* in lebensweltlichen Bereichen an, die eine Nähe zum akademischen Milieu aufweisen. Auch Miethe et al. (2014) verweisen auf Passungsprobleme, zeigen aber auf, dass nicht alle untersuchten Personen gleichermaßen davon betroffen sind. Ein Grund dafür können fachkulturelle Unterschiede an der Hochschule sein oder der Rückgriff auf vorangegangene Erfahrungen mit Passungsproblemen im Schulsystem und darüber erworbener Kompetenzen, worauf auch die Studien von Truschkat und Schmitt verweisen, ohne dass dieser Zusammenhang in allen drei Studien systematisch ausgearbeitet wurde. Dazu gehören auch die Arbeitserfahrungen, v.a. Ausbildungs- und Berufserfahrungen, vor Beginn des Studiums, die sowohl Truschkat als förderlich für das Passungsverhältnis ansieht als auch Miethe et al. als bildungsförderlich im Hinblick auf die institutionellen (Bildungs-)Anforderungen der Hochschulen. Im Übergang an die Hochschule, wie ihn Merkel (2015) betrachtet, spielen diese Arbeitserfahrungen weniger eine Rolle; sie betont noch den Aspekt der ‚Bildungsumwege‘ als Ausdruck der Bearbeitung persönlicher Problemlagen, die in eine Studienentscheidung münden können. Familie, Peers und Schulen rücken dann stärker noch als in den vorangegangenen Studien als Sozialisationskontexte in den Vordergrund, werden jedoch als förderliche Faktoren lediglich benannt. Wie aus einer biografischen Perspektive die lebensweltlichen Erfahrungen vor, im und nach dem Übergang an die Hochschule zusammenspielen, wird demnach kaum systematisch ausgearbeitet; deren Relevanz wird jedoch zumindest hervorgehoben.

### 2.2.3 Bildungsaufstiege über den Zweiten Bildungsweg

Ein wichtiger Bereich des Bildungssystems für den Erwerb einer Hochschulreife ist der sogenannte „Zweite Bildungsweg“ (ZBW).<sup>24</sup> Obwohl, historisch gesehen, der Zweite Bildungsweg seine Wurzeln schon Anfang des 20. Jahrhunderts hatte (v.a. in Gestalt des Abendgymnasiums, vgl. Belser 1965; Tosana 2008), ist er erst nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges in beiden deutschen Staaten institutionell weiter ausgebaut worden – v.a. mit dem Anspruch, Chancengerechtigkeit zu fördern (vgl. Schick 1975: 171f.; Lipsmeier 1998: 468; Miethe 2007: 120; Harney et al. 2007: 37, 40). Bilanzierend konstatierte Preißer jedoch bereits im Jahr 1982 auf der Grundlage einer Literatur- und Forschungsdokumentation, „daß auch in den Institutionen des ZBW die Arbeiterkinder unterrepräsentiert sind, obwohl ihr Anteil im Vergleich zu anderen höheren Bildungsinstitutionen dort noch am größten ist“ (Preißer 1982: 31). Zu diesem Ergebnis kommen auch Freitag (2012: 33) und Sterrenberg (2014: 8) im Blick auf neuere empirische Studien zum Zweiten Bildungsweg. Am Beispiel von Hessen zeichnen Harney et al. (2007: 41f.) eine neuere Entwicklung nach, derzufolge seit den 1990er Jahren die Nachfrage – v.a. von Personen mit Migrationshintergrund – kontinuierlich gestiegen ist, und seit 2001 über dem Niveau der 1960/70er Jahre liegt. Tendenziell ähnlich gestaltet sich die Entwicklung auch im gesamtdeutschen Durchschnitt (vgl. Sterrenberg 2014: 6). Die Datenlage ist jedoch – gerade im qualitativen Bereich – eher dürftig (vgl. Freitag 2012: 12). Entsprechend überschaubar sind daher auch die biografischen Studien in diesem Feld (vgl. Hörning 1978; Wolf 1985; Miethe/Schiebel 2008; Tosana 2008; Alheit et al. 2008; Alheit 2005, 2009). Eine Auswahl soll im Folgenden näher betrachtet werden.

Bei der Studie von Hörning (1978) handelt es sich um eine biografische Untersuchung von Studierenden, die über das Kolleg und das Abendgymnasium an eine Hochschule gekommen sind. Der Fokus der Auswertung liegt auf deren Identitätsentwicklung (vgl. ebd.:

---

<sup>24</sup> Dazu gehören vorrangig Kollegs und Abendschulen, aber auch Berufsoberschulen und -fachschulen sowie die Möglichkeit der Sonderreifeprüfung für Absolventen berufsbildender Fachschulen (vgl. Harney et al. 2007). Studierende des Zweiten Bildungswegs haben daher in der Regel berufspraktische Erfahrungen, bevor sie eine Hochschule besuchen. Ausgehend von den Arbeitserfahrungen haben Faltis/Friebel (1978: 94ff.) sowie Albrecht-Heide (1974: 43ff.) jeweils im Rahmen einer quantitativen Untersuchung einen sozialisatorischen Einfluss auf die Weiterbildungsmotivation im Rahmen des Zweiten Bildungswegs nachgewiesen.

359), die Fragen der Ablösung und Adoleszenz berücksichtigt. Dieser empirischen Untersuchung vorgelagert ist eine Analyse einzelner ‚Romanfiguren‘, „um den Sozialcharakter einer Aufsteigerfigur in einer bestimmten Sozialstruktur herauszuarbeiten“ (ebd.: 396), der bei der empirischen Analyse nur eine marginale Rolle spielt.<sup>25</sup> Als theoretisches Konzept dient der Autorin das der ‚Statuspassage‘ nach Glaser und Strauss (1971). Vor diesem Hintergrund richtet sich die Typologie nach ‚Statuserhaltern‘ und ‚Statuserwerbenden‘, die nach Tosana (2008: 56) nicht systematisch dem Kriterium der sozialen Herkunft (gemessen an den Bildungsabschlüssen der Eltern), sondern einer „subjektiven Einschätzung des Bildungsverlaufs“ (ebd.) folgt. Dies gilt auch für die dritte Gruppe der ‚Statussucher‘, die über den Zweiten Bildungsweg sozialisatorische Defizite kompensieren oder sozial-strukturelle Veränderungsprozesse bewältigen (vgl. Hörning 1978: 469). In erster Linie, so ein zentrales Ergebnis geht es daher in den Biografien der sozialen Aufsteiger, unter die alle Typen subsumiert werden, nicht um Statuszuwachs, „sondern um die Verwirklichung, häufig antizipatorisch entwickelter Identitätsentwürfe“ (ebd.: 628). Auch wenn die Entscheidung für den Zweiten Bildungsweg nicht wesentlich durch den Bildungs- und Berufsstatus der Eltern beeinflusst worden war (vgl. ebd.: 625), zeigen die biografischen Erzählungen, dass die Herkunftsfamilie dennoch eine bedeutende Rolle für den Erwerb der Hochschulreife über den Zweiten Bildungsweg gespielt hat – nämlich dahingehend, wie Schulabbrüche oder -wechsel im Rahmen des ersten Bildungswegs verarbeitet und (emotional) unterstützt werden (vgl. ebd.: 548, 619f.). Flankiert wird die Entwicklung durch die „Erfahrungen im Arbeitsprozeß“ (ebd.: 626) – und wie im Einzelfall deutlich, aber in der Ergebnisdarstellung nicht explizit festgehalten wird – die ‚neuen‘ Schulerfahrungen in den Institutionen des Zweiten Bildungswegs: Zum einen können diese im Austausch mit Lehrenden zu einem neuen Selbstbild als ‚begabter Schüler‘ oder ‚begabte Schülerin‘ verhelfen (vgl. ebd.: 537). Zum anderen erfahren die untersuchten Personen eine Integration im Kontext der schulischen Peers, die ähnliche Schulerfahrungen teilen (vgl. ebd.: 540). Hinter einer systematischen Aufbereitung des Zusammenhangs von Schule, Familie und Peers bleibt die Analyse jedoch zurück. Außerdem bleibt offen,

---

<sup>25</sup> Weitaus systematischer und umfassender – über drei Jahrhunderte und anhand autobiografischer Zeugnisse sozialer Aufsteigerinnen und Aufsteiger – haben dies im Rahmen ihrer biografisch-historischen Studie Alheit und Schömer (2009) getan.

inwiefern die untersuchten Personen ihr Abitur auch in einen akademischen Bildungs- und Berufsweg überführen konnten, da es sich um Studierende handelt. Gleichwohl gelingt es der Autorin, eine konsequent sozialisationstheoretische Perspektive zu verfolgen.

Ebenso als Statuspassage betrachtet Tosana (2008) in ihrer qualitativen, z.T. biografisch angelegten Studie den Besuch des Abendgymnasiums von Personen mit Hauptschulabschluss. Die Autorin spricht dabei von einer „doppelten Statuspassage“, worunter sie unter Bezugnahme auf Bourdieu eine Veränderung des symbolischen Kapitals sowohl im sozialen Umfeld als auch im schulischen Feld versteht und in Anlehnung an das Statuspassagen-Konzept von Glaser und Strauss (1971) im weiteren Verlauf als ‚horizontalen‘ und ‚vertikalen‘ Statuswechsel bezeichnet (vgl. ebd.: 93f.). Ihr Erkenntnisinteresse richtet sich dabei zum einen auf die Frage nach dem biografischen Prozess der Aufnahme eines Schulbesuchs am Abendgymnasium, das im Gegensatz zum Kolleg die weitere berufliche Tätigkeit ermöglicht und entsprechend hohe Abbrecherquoten aufweist (vgl. ebd.: 59). Zum anderen soll das „Wechselverhältnis zwischen innerschulischen und außerschulischen Bedingungen“ (ebd.: 60) untersucht werden. Angenommen wird, dass sich dahingehend „ein besonderes Spannungsverhältnis“ abzeichnet, „da die Schüler während des Schulbesuchs auch weiter in ihrem beruflichen Kontext verbleiben“ (ebd.: 64). Als ein zentrales Ergebnis im Blick auf die Lebensverhältnisse zu Beginn der Statuspassage wird die Rolle der Peers benannt, die entweder als „Anregungskontext“ (ebd.: 113) fungieren (wobei es sich eher um Studierende oder Akademiker handelt) oder als ein Kontext, von dem man sich abgrenzen will, z.B. dem Verhalten im Kollegenkreis (vgl. ebd.: 114). Daneben ließen sich auch Aufstiegsabsichten innerhalb des beruflichen Milieus finden oder Aufstiegs motive, die als „gemeinsames Projekt“ (ebd.: 115) mit der Lebenspartnerin oder dem -partner verfolgt wurden bzw. Ausdruck einer familiären Verpflichtung (z.B. als Familienvater) waren (vgl. ebd.). Im Blick auf die dem Besuch des Abendgymnasiums vorgelagerte Biografie rekonstruierte die Autorin zwei Muster: Dazu gehören die Konstruktion des Abendgymnasiums als „biographische(r) Wendepunkt“ (ebd.: 128) sowie – nach Erfahrungen des Scheiterns und Schulabbrüchen – als „Ermöglichung eines langfristigen Projekts“ (ebd.: 130). Daraus werden einerseits biografische Zugänge deutlich, aber auch die „Haltung zu Bildung und zum akademischen Milieu“ (ebd.: 137) – als ein eher formal



orientiertes Bildungsinteresse oder als „Bildung zum Selbstzweck“ (ebd.: 135), die m.E. lebensweltlichen Prämissen folgen. Diese lassen die „Alternativlosigkeit des Bildungsgangs“ (ebd.: 139) in der Ausdrucksgestalt der „letzten Chance“ (ebd.: 140) oder „zweiten Chance“ (ebd.) und damit die enge Kopplung von Schule und Lebenswelt deutlich werden. Das spiegelt sich u.a. auch in der Beziehung zu den Lehrenden wider, wenn es darum geht, „als Erwachsene ernst genommen zu werden“ (ebd.: 159), und in den Beziehungen zu den Mitstudierenden an der Abendschule, deren Intensität stark vom Alter der Personen und ihrer Einbindung in die Lebenswelt abhängt (vgl. ebd.: 177). Zudem zeigt die Autorin, dass der Zusammenhang mit der Lebenswelt im Verlauf des Schulbesuchs sich nun nicht mehr nur im Dreieck (Herkunfts-)Familie-Schule-Peers abspielt, wie Hörning (1978) am Beispiel der Kolleg-Studierenden aufzeigt, sondern auch im Dreieck Beziehung/Partnerschaft-Schule-Beruf (vgl. ebd.: 221, 236). Lebensweltliche Aspekte können Belastungen in der Schule kompensieren. Diese kommen z.B. in einer „Distinktion“ (ebd.: 217) der Lehrenden gegenüber den untersuchten Personen als Hauptschülerinnen und Hauptschüler zum Ausdruck, was mit dem wahrgenommenen inkorporierten kulturellen Kapital (z.B. Redegewandtheit) korrespondiert, sich jedoch im weiteren Verlauf des Schulbesuchs relativiert (vgl. ebd.: 218). Treten Belastungen jedoch in allen drei Bereichen und dauerhaft auf, kann dies zu Überforderungen führen und den Schulabschluss bzw. „Schulerfolg“ (ebd.: 245) gefährden, sofern nicht zusätzliches soziales oder ökonomisches Kapital akquiriert werden kann (vgl. ebd. 224ff., 245). Die Blickrichtung der Autorin auf das Wechselverhältnis im Beziehungsdreieck bleibt damit jedoch nicht einseitig auf die Schullaufbahn gerichtet: Wenngleich der Aspekt der Habitustransformation im Laufe der Statuspassage im Hinblick auf Passungsfragen zwischen der „habituellen Bezugnahme zur Schule und den Besonderheiten des Feldes“ (ebd.: 247), insbesondere den strukturellen Bedingungen des schulischen Feldes, diskutiert wird, findet die Schule als „Sozialraum, in dem neue Beziehungen erfahren werden, die die Person in ihrer Ausrichtung verändern können“ (ebd. 248) im Rahmen der Untersuchung ebenfalls Berücksichtigung.

Im Vergleich beider Studien zu den Studierenden des Zweiten Bildungswegs zeigt sich der Ertrag einer sozialisationstheoretischen Perspektive auf den Bildungsaufstieg, auch wenn dieser in beiden Arbeiten mit dem Erwerb der Hochschulreife endet. Umso deutlicher

rücken damit die biografischen Erfahrungen vor und während der Statuspassage in den Blick, die auf die Relevanz der kulturellen Praktiken der Herkunftsfamilie (vgl. Hörning 1978) und die Erfahrungen im Peer-Kontext verweisen (vgl. Tosana 2008). Zu letzteren zählen auch die Erfahrungen im Kollegenkreis bzw. im Arbeitsprozess, worauf beide Autorinnen verweisen. Ein Verdienst beider Arbeiten ist es, die Schule als Sozialraum herausgestellt zu haben, der mit den lebensweltlichen Bereichen in einem Wechselverhältnis steht und selbst Einfluss auf die Identitätsentwicklung nehmen kann. Diesen Aspekt hat v.a. Tosana (2008) systematisch herausgearbeitet, obwohl auch Hörning (1978) durch ihre biografische Perspektive auf den Austausch mit den Lehrenden in den Institutionen des Zweiten Bildungswegs und auf die Integration im Peerkontext aufmerksam machen konnte. Tosana ist es jedoch, welche die Entwicklungen und Erfahrungen – nicht nur in der Schule des ZBW, sondern auch in der Lebenswelt (Beruf und Partnerschaft) – systematisch als Wechselverhältnis aufeinander bezieht und damit alle Bereiche sowohl als Ressource als auch als Belastung zu entschlüsseln vermag. Damit verweist sie im besonderem Maße auf die Signifikanz der sozialisatorischen Perspektive auf den Prozess des Bildungsaufstiegs.

### 2.3 Bildungsaufstieg aus gesamtbiografischer Perspektive

Vor dem Hintergrund der bisherigen Arbeiten zum Bildungsaufstieg hat sich wiederholt die Relevanz einer biografischen und sozialisationstheoretischen Perspektive als ertragreich für die untersuchungsleitende Frage nach dem Zusammenspiel institutioneller und lebensweltlicher Sozialisationsbereiche erwiesen. Diese Perspektive vereinen die folgenden Studien und nehmen dabei den Bildungsaufstieg aus einem je spezifischen Erkenntnisinteresse in den Blick (vgl. Grendel 2012; Spiegler 2015; Kupfer 2015; Miethe et al. 2015).

Die inhaltsanalytische Studie von Grendel (2012) fragt in Bezugnahme u.a. auf Bourdieu (1981) nach den Bedingungen für einen Wechsel der „Bezugsgruppe“ (ebd.: 15) im Rahmen des Bildungsaufstiegs. Damit sind neben der Herkunftsfamilie die Bildungsinstitutionen und Freizeitbereiche (Peers) gemeint, wie sie in verschiedenen Phasen des Bildungsaufstiegs zum Tragen kommen. Dabei unterscheidet die Autorin eine Zielsetzungs-, Umsetzungs- und

Zielerreichungsphase (vgl. ebd.: 77ff.). Bemängelt wird angesichts des Forschungsstands, dass sowohl die Erfahrungen in außerfamilialen Kontexten nicht systematisch auf der Ebene von Einzelbiographien untersucht werden als auch die Wechselwirkungen zwischen den Kontexten „lediglich in Ansätzen“ (ebd.: 114) und nicht „über den gesamten Prozess des Bildungsaufstiegs“ (ebd.: 114) berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Bei der Untersuchungsgruppe handelt es sich um die Biografien von Promovierenden, „von denen kein Elternteil einen höheren Schulabschluss als den Realschulabschluss erworben hat“ (ebd.: 135). Wie die Ergebnisse zeigen, konnten zwei Typen gefunden werden: Beim ersten handelt es sich um Personen aus Familien mit einem „hohen Bildungswert“ (ebd.: 255), bei denen der Bezugsgruppenwechsel bereits von den Eltern vollzogen wurde, und beim zweiten um Personen aus Familien mit „neutralem bzw. niedrigem Bildungswert“ (ebd.: 258), bei denen der Wechsel selbst vollzogen wurde (vgl. ebd.: 262). Beim ersten Typus hatte sich gezeigt, dass der höhere Bildungsweg im Elternhaus eher selbstverständlich ist, jedoch nicht immer mit Unterstützung gerechnet werden kann. In diesem Fall dienen die Peers als wichtige Bezugsgruppe. Sind die Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger auf sich allein gestellt wie beim zweiten Typus, können zum einen grundlegende Veränderungen der Lebensbedingungen, wie Scheidung, Arbeitslosigkeit oder Tod der Eltern bzw. eines Elternteils (negativer Bezugsgruppenwechsel) Anreize für den Bildungsaufstieg schaffen (vgl. ebd.: 244f.). Anderenfalls bzw. bei konstanten Lebensbedingungen erfolgt der Bezugsgruppenwechsel ‚regulär‘ im Bildungsverlauf, v.a. während der Gymnasialzeit (vgl. ebd.: 263, 271). Wechselwirkungen zwischen den Handlungskontexten zeigen sich hinsichtlich ihrer „positiven Effekte( ) auf die allgemeine bzw. schulische Leistungsmotivation“ (ebd.: 273), aber auch im Hinblick auf ein wachsendes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten (vgl. ebd.). Kritisch merkt die Autorin dazu jedoch an, dass in Fällen, in denen von den Eltern keine Richtungsweisung in Fragen der Bildungsbiografie erfolgt, das Wechselverhältnis sich einseitig in Richtung Schule verschieben kann bzw. „die Erfahrungen *innerhalb* [H.i.O., R.S.] des Bildungssystems an Bedeutung gewinnen; Sie tragen maßgeblich zum Normalitätsverständnis in Bezug auf hochschulische Bildungswege bei.“ (ebd.: 274)

Mit der Studie von Spiegler (2015) liegt eine Arbeit vor, die untersucht, wie trotz ungleichheitserzeugender Mechanismen erfolgreiche Bildungsaufstiege zustande

kommen. Dazu wurden biografisch angelegte, offene Interviews mit Studierenden (aller Fachrichtungen) geführt, deren Eltern weder eine Hochschulzugangsberechtigung noch einen akademischen Abschluss haben (vgl. ebd.: 77f.). Der Zugang zum Feld wurde über die „Studienstiftung des deutschen Volkes“ gewählt. Die Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer waren daher alle zugleich Stipendiatinnen bzw. Stipendiaten der Stiftung. Unter ihnen befanden sich auch Studierende, die über den Zweiten Bildungsweg an die Universität gekommen waren. Rekonstruiert wurde eine Typologie, die hinsichtlich der Fragestellung Differenzen bezüglich der Aufstiegsbedingungen aufzeigt, welche unter die Kategorien „Können, Wollen und Dürfen“ (ebd.: 97) gefasst wurden. Unter Berücksichtigung des Zusammenspiels dieser Bedingungen konnten fünf Aufstiegstypen rekonstruiert werden („Expeditionsteilnehmer“, „Backpacker“, „fernwehgetriebener Auswanderer“, „verzögerter Auswanderer“, „verkannter Auswanderer“; vgl. ebd.: 99f.). Während die familialen Ressourcen, so ein zentraler Befund, eher bei den ersten beiden Typen zum Tragen kommen, sind die sozialen Ressourcen eher bei den Typen der Auswanderer relevant. Persönliche Ressourcen finden sich dagegen über alle Typen hinweg (vgl. ebd.: 228). Interessant ist jedoch aus einer Lebenslaufperspektive, wie diese zusammenspielen. Beim ersten Typus konnte dahingehend festgestellt werden, dass die Personen bereits von einer hohen Bildungsaspiration der Eltern und ihrer Unterstützung im schulischen Bereich profitieren können. Zudem erfahren sie in der Schule Unterstützung und Förderung. In dieser Kombination wächst das Selbstvertrauen, ein Studium aufzunehmen (vgl. 125f.). Die Personen des zweiten Typus wachsen in einer Familie mit „Leistungserwartungen im mittleren Bereich auf“ (ebd.: 149). Mit dem Schulerfolg entwickeln sich auch die Bildungsorientierungen auf einen höheren Schulabschluss. Anregungen kommen dabei v.a. vonseiten des sozialen Umfelds sowie vonseiten der Schule (z.B. Gymnasialempfehlung), wobei die Eltern dahingehend unterstützend wirken, dass sie diesen Weg zulassen und nicht verhindern. Der Bildungsaufstieg ist nicht primäres Ziel der Personen dieses Typs, sondern er ergibt sich aus dem erfolgreichen Absolvieren der einzelnen Qualifikationsschritte (vgl. ebd.: 148ff.). Auch die Personen des dritten Typs vollziehen ihren Bildungsweg nur schrittweise vor dem Hintergrund eines Familienmilieus, das eher eine Berufsausbildung vorsieht (vgl. ebd.: 173). Trotz Schulerfolgs und Bildungsinteresse wird die Schule nicht als Unterstützer und Förderer einer

weiterführenden Laufbahn aktiv (i.S. einer Schulempfehlung). Der Übergang in die höheren Bildungsinstitutionen wird entweder durch „Orientierungspersonen aus dem schulischen Umfeld“ (ebd.: 166) angeregt – d.h. indirekt im Sinne von Rollenvorbildern (z.B. Lehrern) sowie über freundschaftliche oder ehrenamtliche Kontakte – oder er erfolgt über eine wenig befriedigende Ausbildungssituation und daraus erwachsende emanzipatorische Bestrebungen (v.a. von den elterlichen Vorstellungen) (vgl. ebd.: 173). Der vierte Typus weist Parallelen insofern auf, als dass hier trotz guter Schulleistungen die Förderung vonseiten der Schule und der Familie ausbleibt. Im Gegensatz zum dritten Typus wird das Bildungsinteresse jedoch nicht schon während der Schulzeit, sondern erst in der Ausbildungszeit und Berufspraxis entwickelt (vgl. ebd.: 190). Dahingehend spielen ebenso wachsendes Selbstvertrauen als auch Förderer im beruflichen Feld eine Rolle. Zu diesem Typ gehören v.a. Studierende, die über den Zweiten Bildungsweg die Hochschulreife erworben haben (vgl. ebd.: 191). Personen des fünften Typus zeigen häufig schlechte Schulleistungen. Erst in Kontexten der beruflichen Ausbildung entwickeln sie aufgrund von Erfolgserlebnissen Bildungsambitionen, die flankiert werden durch Förderer (vgl. ebd.: 204). Bei diesem Typus stellen v.a. negative schulische Zuschreibungsprozesse eine Hürde für den Zugang zu Bildung dar (vgl. ebd.). – Der in der Studie untersuchte Aspekt der „Habitusmodifikation“ (Spiegler 2015: 322) zielt zwar auf die Frage nach den „Räumen, in denen habitusbezogene Differenzen sichtbar werden können“ (ebd.: 304), bezieht aber diese Erfahrungen nicht zurück auf die individuellen Biografien in ihrem Verlauf.

Auch die Studie von Kupfer (2015) legt in Anlehnung an Bourdieu den Fokus auf die sozialen und herkunftsspezifischen Kontexte, die Bildungsaufstiege ermöglichen (vgl. ebd.: 33). Ihre Untersuchung beruht dabei auf biografisch-narrativen Interviews mit Personen aus Arbeiterfamilien („working-class families“, ebd.: 42), die in Österreich oder England ansässig sind und dort ihren Bildungsaufstieg vollzogen haben (ohne Migrationshintergrund) (vgl. ebd.: 49). Das Altersspektrum der interviewten Personen reicht dabei zum Zeitpunkt des Interviews von Anfang 30 bis Anfang 80. Die Untersuchung ergab insgesamt acht Kontextbedingungen, die als förderlich für den Bildungsaufstieg identifiziert werden konnten und unabhängig vom nationalen Kontext Gültigkeit haben. Dazu zählen gesicherte Erwerbsverhältnisse und Bildungsaspirationen („affinity for education“, ebd.: 80) des Elternhauses sowie aus einer intergenerationalen Perspektive

gesellschaftliche (wirtschaftliche wie politische) Wandlungsprozesse, die zu einer besseren ökonomischen Lage oder zur Förderung der Bildungsbeteiligung von Personen unterer sozialer Schichten durch Reformen im Bildungssystem beigetragen haben (vgl. ebd.: 86ff.). Als dritte Kontextbedingung benennt die Autorin biografische Entwicklungen (z.B. Scheidung), die zu einer Habitusänderung geführt haben (vgl. ebd.: 103). Eine vierte Kontextbedingung für den Bildungsaufstieg ist verbunden mit einer Bewusstwerdung der eigenen sozialen Position und gesellschaftlicher Hierarchien, was ebenfalls Habitusänderungen („habitus change“, ebd.: 108) anstoßen kann. Daneben werden als fünfter Aspekt eine gezielte pädagogische Unterstützung genannt (vgl. ebd.: 113) in Gestalt von Lehrerinnen und Lehrern, die, wie Kupfer an einem Fall illustriert, selbst einen Einstellungswandel im Zuge der Bildungsreform der 1960er/1970er Jahre in England vollzogen haben. Als sechster Aspekt sind Genderunterschiede zu nennen, wie ihn die Autorin anhand der geschlechtsspezifischen Förderung innerhalb einer Familie und damit in der Geschwisterkonstellation beschreibt (vgl. ebd.: 121f.). Der siebte Aspekt benennt förderliche bildungsinstitutionelle Kontextbedingungen in Gestalt alternativer Schulformen (z.B. Abendschule, England's Open University, vgl. ebd.: 125ff.). Der letzte Aspekt betrifft die psychologische Dimension von Bildung, welche den Bildungsaufstieg in die Nähe einer Strategie zur Bewältigung sozial und emotional prekärer Familienkonstellationen rückt (vgl. ebd.: 142ff.). Wenn auch diese Aspekte im Zusammenhang mit der Einzelbiografie in ihrem Verlauf dargestellt werden, werden auf dieser Basis keine Aufstiegstypiken entwickelt oder historische Bezüge hergestellt, wie es angesichts der Altersheterogenität des Samples möglich wäre. Gleichwohl kann auf dieser Basis eine größere Spannweite an förderlichen Faktoren aufgezeigt werden, die auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen angesiedelt sind (Makro-, Meso-, Mikroebene). Beipielsweise erweist sich der gesamtgesellschaftliche Kontext im Gegensatz zu den vorangegangenen Studien als eine eigene Dimension unter den bildungsförderlichen Strukturen, die erst in der Studie von Miethe et al. (2015) einer systematischen Betrachtung unterzogen wird.

Als explizit historisch-systemvergleichende Studie kann diejenige von Miethe, Soremski, Suderland, Dierckx und Kleber (2015) angesehen werden. Die Autorinnen untersuchen den Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Prozess des Bildungsaufstiegs. Dabei handelt es sich um „akademische Aufstiege“ (ebd.: 20) in drei

unterschiedlichen historischen Perioden beider deutscher Staaten nach dem Zweiten Weltkrieg und im wiedervereinigten Deutschland (1950er, 1970er und 1990er Jahre). Als theoretisches Instrumentarium dienen die Konzepte Bourdieus und das der ‚politischen Gelegenheitsstruktur‘ (Eisinger 1973; Tarrow 1991). Aus einer biografischen Perspektive werden dabei sowohl die Phasen „vor Studienaufnahme wie die adäquate Einmündung nach Studienabschluss“ (ebd.: 20f.) in der Betrachtung des Bildungsaufstiegs berücksichtigt. Bei den Bildungsaufstiegen handelt es sich in Anlehnung an Pollak (2010: 20) um „weite Aufstiege“ (ebd.). Auf der Basis von Fallrekonstruktionen und Globalanalysen konnten vier verschiedene Typen gefunden werden, die jeweils eine unterschiedliche Funktion der politischen Gelegenheitsstruktur für Bildungsaufstiege herausstellen und die „weder primär an das jeweilige Gesellschaftssystem, noch an eine bestimmte Generation gebunden (sind)“ (ebd.: 245f.). Der erste Typus („Bildungspolitische Welle“) beschreibt eine Gelegenheitsstruktur, die mit der bildungspolitischen Hochkonjunkturphase in Ostdeutschland der 1950er Jahre und Westdeutschland der 1960er/70er Jahre verbunden ist und den entsprechenden gesellschaftlichen Diskursen dieser Zeit über die Notwendigkeit weiterführender Bildung (vgl. ebd.: 99ff.) folgt.<sup>26</sup> Kennzeichnend sind zudem gezielte bildungspolitische Maßnahmen zum Abbau sozialer Ungleichheit, die Beförderung des Bildungsweges durch soziale Bewegungen, die Entwicklung eines „Anlage-Sinns“ (im Sinne Bourdieus) und das subjektive Erleben des Bildungsaufstiegs als kollektives Geschehen. Der zweite Typus („Pragmatische Nutzung“) verweist auf die eher selbstverständliche Nutzung institutioneller Strukturen, wie sie im Zuge der bildungspolitischen Reformen eingerichtet wurden. Die Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger dieses Typs haben ihren Bildungsweg in den 1970er Jahren und 1990er Jahren beschritten. Gemeinsam ist ihnen, dass neben der Nutzung ‚neuer‘ Bildungsinstitutionen in räumlicher Nähe ungünstige politische Gelegenheitsstrukturen den Anreiz zum Bildungsaufstieg bieten (z.B. eine schlechte Arbeitsmarktsituation) sowie habituelle Veränderungsprozesse im Zuge der schulischen Sozialisation und im Rahmen der (schulischen) Peer-Kontakte (vgl. ebd.: 153ff.). „Dabei beinhaltet die Entscheidung für

---

<sup>26</sup> „Die eigene soziale Herkunft wird dabei bewusst reflektiert, erhält in der Öffentlichkeit, in speziell geschaffenen Institutionen oder gesellschaftlichen Teilgruppen eine Wertschätzung und führt so zur Entwicklung einer positiven Selbstwahrnehmung“ (Miethe et al. 2015: 247).

einen weiterführenden Bildungsweg (z.B. Abitur) nicht unbedingt sofort auch die Antizipation einer akademischen Ausbildung, sondern der Bildungsweg wird oft weiterhin auch für nicht-akademische Berufswege offen gehalten.“ (ebd.: 248). Beim dritten Typus, genannt „Sozialer Wandel“, stellen gesamtgesellschaftliche Wandlungsprozesse den Auslöser für einen Bildungsaufstieg dar, jedoch nur dann, wenn dieser auch vermittelt ist über konkret erfahrbare Handlungszusammenhänge in der Lebenswelt, was z.B. die Erosion milieuspezifischer Selbstverständlichkeiten durch wirtschaftliche Modernisierung oder durch Krieg und Nachkriegszeit meint. Dazu gehört auch die Rezeption der Arbeitsmarktsituation im Rahmen weiterführender Karriereentscheidungen (vgl. ebd.: 178ff.). Damit kann dieser Typus, der mit einer Öffnung sozialer Milieus für höhere Bildungswege einhergeht, unabhängig von einer Generation zum Tragen kommen, aber auch erst in der nächsten Generation durch Vermittlung der Elternerfahrungen in einen Bildungsaufstieg münden (vgl. ebd.: 250). Der vierte und letzte Typus lautet „Institutionelle Prozessierung“ und meint die Förderung eines Bildungsaufstiegs sowie der weiteren Berufskarriere innerhalb einer Institution (z.B. Kirche, politische Partei, Gewerkschaft, Militär) – durch finanzielle Unterstützung, klare Berufsperspektiven und eine gesicherte Einmündung ins Berufsleben sowie durch fachspezifische Gelegenheitsstrukturen (vgl. ebd.: 209ff.). Kennzeichnend ist hier die institutionelle Prägung bereits im Kinder- und Jugendalter sowie die sukzessive Bindung an die Institution über persönliche Beziehungen und „emanzipatorische Erfahrungen“ (ebd.: 235) im weiteren Lebenslauf. Das Zusammenspiel von Institution und Lebenswelt ist dabei in besonderem Maße strukturgebend für die Individualbiografie. Neben den vier genannten Typen wurden typusübergreifende, aufstiegsförderliche Aspekte herausgearbeitet, die „das Zusammenspiel von gesellschaftlichen und institutionellen Kontextfaktoren und deren Einfluss auf Bildungswege“ (ebd.: 256) in den Fokus nehmen. Diese umfassen alltagsweltliche Bezüge, institutionelle Impulse für habituelle Transformationen, Wahrnehmung und ‚Anlage-Sinn‘ sowie ein positiver öffentlicher Diskurs und kollektive Einbindung (vgl. ebd.: 257ff.). Dabei finden im Hinblick auf die habituellen Transformationen nicht nur institutionelle Orte Erwähnung, sondern auch die Orte außerschulischen Lernens (Arbeitswelt, Wohnviertel, Jugendgruppen, Vereine), die eine



solche Wirkung über die soziale Interaktion und längere Zeiträume entfalten können (vgl. ebd.: 260).

Zusammenfassend lässt sich im Überblick über jene Studien festhalten, die den Bildungsaufstieg als Prozess betrachten und dabei förderliche Bedingungen und Ressourcen in den Blick nehmen, dass institutionelle und lebensweltliche Sozialisationsbereiche in einem Wechsel- bzw. Bedingungsverhältnis über den gesamten Bildungsaufstieg stehen. Als lebensweltliche Bereiche rücken in den jeweiligen Studien von Grendel (2012) und Spiegler (2015) vorrangig zwei Kontexte in den Blick: Familie und Peers, die als „Bezugsgruppen“ (Grendel 2012) oder „Orientierungspersonen“ (Spiegler 2015: 166) benannt werden. Die jeweiligen biografischen (Bildungs-)Erfahrungen und lebensweltlichen Praktiken in diesen Bereichen finden jedoch kaum systematisch Berücksichtigung. Mit den Studien von Kupfer (2015) und Miethe et al. (2015) weitet sich der Blick in dem Sinne, dass nunmehr auch förderliche (bildungs-)institutionelle und gesamtgesellschaftliche, d.h. wirtschaftliche und politische, Kontexte eine Rolle für den Bildungsaufstieg spielen. In der Studie von Miethe et al. (2015) werden diese zum einen weitaus differenzierter betrachtet und zum anderen in einen systematischen Zusammenhang mit dem Prozess des Bildungsaufstiegs gestellt. Außerdem macht die Zusammenschau der vier Studien auf die (aufstiegs-)förderlichen Wirkungen bzw. Effekte des Wechselverhältnisses zwischen institutionellen und lebensweltlichen Kontexten aufmerksam: Diese werden einerseits in einer Förderung der „Leistungsmotivation“ (Grendel 2012: 273) und in einem Zuwachs an Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten (vgl. Grendel 2012; Spiegler 2015) gesehen oder als Aspekt der Emanzipation beschrieben (vgl. Spiegler 2015: 173; Miethe et al. 2015: 235). Andererseits wird das Wechselverhältnis zwischen institutionellen und lebensweltlichen Kontexten vor allem unter dem Aspekt der „Habitusmodifikation“ (Spiegler 2015: 322) durch Differenzenerfahrung bzw. „habitus change“ (Kupfer 2015: 108) oder „habituelle Transformationen“ (Miethe et al. 2015: 259) diskutiert. Dabei rücken in erster Linie institutionelle Kontexte (Schule, Berufsschule, ZBW) oder das Herkunftsmilieu (Familie, Peers) in den Blick (vgl. Spiegler 2015: 302ff.; Kupfer 2015; Grendel 2012). Die Studien von Spiegler (2015) und Miethe et al. (2015) können darüber hinaus aufzeigen, dass Veränderungen des Habitus auch in arbeitsweltlichen Kontexten angestoßen werden können, wie das auch die Studien zum Zweiten Bildungsweg

belegen (siehe Kap. 2.2.3). Außerdem konnte in der Studie von Miethe et al. (2015) eine solche Wirkung auch in weiteren lebensweltlichen Bereichen festgestellt werden (Wohnviertel, Jugendgruppen, Vereine; vgl. ebd.: 260). Dass diese Habitusveränderungen auch mit Bildungsprozessen einhergehen können, darauf verweist ausdrücklich die Studie von Miethe et al. (2015: 259), führt aber diesen Zusammenhang im Rahmen der Fallrekonstruktionen und der Theoriebildung nicht näher aus. Wie sich das Wechselverhältnis zwischen institutionellen und lebensweltlichen Sozialisationsbereichen über den Lebenslauf gestaltet, darüber können die Studien nur begrenzt Aufschluss geben, da der Analysefokus auf dem Prozess des Bildungsaufstiegs – entweder bis zum Übergang ins Studium (vgl. Grendel 2012; Spiegler 2015) oder bis zur ausbildungsadäquaten Einmündung in den Arbeitsmarkt (vgl. Miethe et al. 2015) – liegt. Eine Lebenslauf-Perspektive könnte dahingehend weitere Erkenntnisse liefern, wie sich der Bildungsaufstieg im weiteren Arbeitsleben ‚bewährt‘, und das sowohl im Hinblick auf die Erweiterung von Handlungsspielräumen als auch hinsichtlich der Frage nach den „biographischen Kosten“ (Nittel 1992: 333).

### 3 Bildungserfahrungen in Schule, Beruf und Lebenswelt. Eine Verhältnisbestimmung im Spannungsfeld von Bildungstheorie, Bildungspolitik und Sozialisationstheorie

Nachdem im vorangegangenen Kapitel der Forschungsstand über Bildungsaufstiege von Personen aus nicht-akademischen Elternhäusern aufgearbeitet wurde und darüber v.a. die Relevanz lebensweltlicher (Bildungs-)Erfahrungen im Wechselspiel mit institutionellen Kontexten für den Bildungsaufstieg als ein Ergebnis der (qualitativen) Forschung festgehalten werden konnte, bleibt jedoch weiterhin offen, wie sich dieser Zusammenhang theoretisch-begrifflich fassen lässt. Gemeint ist damit das Verhältnis zwischen einer Bildung, die an Qualifikation bzw. an Institutionen wie Schule, Ausbildung und Beruf gekoppelt ist, und einer Bildung, die in lebensweltlichen Kontexten erfolgt. Als Forschungsdesiderat umfasst der Untersuchungsbereich somit das Verhältnis zwischen jenen Bildungserfahrungen im Lebenslauf, die einerseits in lebensweltlichen und andererseits in institutionellen Sozialisationskontexten angesiedelt sind. Von Interesse ist, mit anderen Worten, die Bildungsrelevanz der Sozialisationskontexte als Bildungskontexte und deren Wechselwirkung, wie sie sich aus einer biografischen Perspektive und damit über die gesamte Lebensspanne zeigt: Wie akkumulieren bzw. verbinden sich die Bildungserfahrungen in der Biografie und in welchem Verhältnis stehen dabei gleichzeitig die Bildungskontexte? Um dieses Verhältnis systematisch im Sinne einer bildungstheoretischen Verhältnisbestimmung zu analysieren, bedarf es einer geeigneten Heuristik, wie sie im vorliegenden Kapitel ausgearbeitet wird.

Dafür erweist sich der Rekurs auf folgende bildungstheoretische Verhältnisbestimmungen als nützlich, um aus einer dezidiert bildungsbiografischen Perspektive die Grenzen und Reichweiten dieser Heuristik auszuloten. Beginnend mit der Verhältnisbestimmung zwischen *allgemeiner und spezieller Bildung* (3.1.) wird zunächst auf ein Begriffspaar Bezug genommen, das auf Wilhelm von Humboldt (1792, 1793) zurückgeht und auf die „Bildsamkeit des Menschen“ (Benner 1996: 132) zielt. Dieser Rekurs auf Humboldt lohnt für die Suche nach einer geeigneten Heuristik insofern, als am Begriff der *allgemeinen Bildung* ein Verständnis von ‚Bildung als Prozess‘ ins Blickfeld rückt, das auf

„Selbstentfaltung in Wechselwirkung mit der Welt“ als eine zentrale Merkmalsbestimmung für Bildung gerichtet ist, ohne das Ergebnis dieses Prozesses oder die Tätigkeiten zu dessen Anleitung im Voraus festzulegen. Entsprechend wird dieser Begriff in der bildungstheoretischen Diskussion auch als formaler Bildungsbegriff bezeichnet. Gleichwohl kommt am Begriff der allgemeinen Bildung auch ein materialer Gehalt von Bildung zum Ausdruck, wonach Bildung mehr sei als *spezielle Bildung*, die den Erwerb von (beruflichen) Fertigkeiten meint. Damit weist das Humboldtsche Bildungsverständnis über eine bloße Unterscheidung zwischen formaler und materialer Bildung hinaus (vgl. dazu auch Benner 1996: 132) und bietet Anchlüsse an einen erweiterten Bildungsbegriff, der lebensweltliche Bildungserfahrungen miteinschließt. Die begriffliche Unterscheidung zwischen allgemeiner und spezieller Bildung bleibt aber begrenzt, wenn es um die Verhältnisbestimmung der bildungsrelevanten Sozialisationskontexte geht.

Eine zweite Verhältnisbestimmung, diejenige zwischen *allgemeiner und beruflicher Bildung* (3.2), ist eng gekoppelt an gesamtgesellschaftliche Wandlungsprozesse im Zuge der Industrialisierung. Zum einen ist damit der Wandel des modernen Arbeitslebens in Richtung einer Spezialisierung der Berufe gemeint. Dies führte zum anderen zur Etablierung des Bildungssystems Anfang des 20. Jahrhunderts und folglich zu einer Institutionalisierung von Bildung. Zwei zentrale Bereiche der Schulorganisation stellen der Bereich der Allgemeinbildung und der Berufsbildung dar, die getrennt voneinander bzw. aufbauend auf einander existieren. Problematisiert wird in jenem Diskurs um *allgemeine und berufliche Bildung* nicht die institutionelle Trennung, sondern die Reduktion der Berufsbildung auf ihren Nutzen für die Ökonomie und gleichzeitige Höherbewertung der Allgemeinbildung gegenüber beruflicher Bildung (vgl. z.B. Kerschensteiner 1964a [1917]; Spranger 1928 [1919]; Litt 1958 [1955]; Blankertz 1963). Mit dem Plädoyer für eine Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung wird der Fokus jedoch allein auf die institutionalisierte Bildung gelegt. Inwiefern auch weitere, insbesondere arbeitsweltliche Bildungsgehalte Bedeutung für die Persönlichkeitsbildung besitzen und damit allgemeinbildend (i.S. formaler Bildung) sein können, diskutieren Litt (1958 [1955]) und Blankertz (1963) in Anlehnung an den Humboldtschen Gedanken von Bildung als Prozess der Selbstentfaltung in Auseinandersetzung mit der Welt. In einem so verstandenen Sinne erweist sich für Litt wie auch für Blankertz die Arbeitswelt ebenso als ein zentraler Weltbezug. Demnach rücken

68

erstmalig neben den klassischen, formalisierten Bildungskontexten und Bildungsgehalten auch lebensweltliche Kontexte in ihrer Bildungsrelevanz in den Blick. Mit Litt und weiter ausdifferenziert mit Blankertz (1963) ließe sich damit bildungstheoretisch argumentieren, dass auch in den beruflichen Arbeitskontexten und damit außerhalb des Bildungssystems Bildungsgelegenheiten bzw. -gehalte liegen und dass die institutionelle, schulorganisatorische Rahmung – manifestiert im zeitlichen Nacheinander von allgemeiner und beruflicher Bildung – als eine nicht zwingende Abfolge erscheint, wenn Allgemeinbildung nicht nur als Voraussetzung, sondern nunmehr auch als Ziel beruflicher Bildung gedacht wird (vgl. ebd.: 121).

Darin liegen im Hinblick auf die Fragestellung neben ‚Bildung als Prozess‘ und der ‚Relevanz der Arbeitswelt für allgemeinbildende Bildungsprozesse‘ sowohl wichtige Anknüpfungen an eine subjektorientierte, bildungsbiografische Forschungsperspektive als auch für einen erweiterten Bildungsbegriff, mit dem sich das Zusammenspiel der Bildungserfahrungen und Sozialisationskontexte untersuchen ließe. Die bildungstheoretischen Überlegungen von Litt und Blankertz bleiben aber auf den arbeitsweltlich-industriellen Bereich beschränkt und berücksichtigen nicht die Relevanz weiterer lebensweltlicher Kontexte. Dafür bedarf es einer Begriffsbildung, welche über den Dualismus von allgemeiner und beruflicher Bildung hinausgeht und nicht auf den institutionalisierten Bildungsbereich bezogen bleibt.

Um die für die Bildungsbiografie auch lebensweltlich relevanten Bildungserfahrungen und Bildungskontexte in der Lebensspanne theoretisch-begrifflich zu erfassen, bietet die neuere Diskussion um das Verhältnis von *formellen und informellen Lernen* eine dritte bildungstheoretische Option der Begriffsbildung (3.3). Theoretisch wird im Rahmen dieser Diskussion das Zusammenspiel formaler, non-formaler und informeller Bildungskontexte und deren Gleichwertigkeit postuliert. Die Begriffsdefinition ist jedoch Ausdruck einer bildungspolitischen Perspektive auf die Organisation und Koordinierung der Bildungsangebote als Zusammenspiel. Dennoch erweist sich diese Diskussion als nützlich, weil sie begrifflich die Vielfalt der Lernumgebungen markiert und diese explizit aufwertet als Orte der Kompetenzbildung, die außerhalb des formalisierten Bildungssystems liegen. Einzuwenden gegen diese begriffliche Fassung der Bildungskontexte ist aus einer biografisch-subjektorientierten Perspektive, dass sich die Bildungsmodalitäten und -

kontexte dagegen gerade nicht so eindeutig trennen lassen sowie als Orte der Kompetenzbildung ‚funktionalisieren‘ lassen. Ein wesentlicher Leitgedanke dieses Diskurses ist daher: Wie kann man die Nachteile formalen Lernens durch informelles Lernen kompensieren und umgekehrt? (vgl. Dohmen 2016: 56). In einem so verstandenen Sinne zielt die Verhältnisbestimmung auf eine komplementäre Passung mit Tendenz zur Unterstützung von formaler Bildung, welche der milieuspezifischen ‚Eigensinnigkeit‘ der Bildungserfahrungen in Schule und Lebenswelt nicht gerecht wird und beispielsweise keine Antworten auf die Frage von biografischen Handlungsorientierung liefern kann. Dazu bedarf es einer weitaus offeneren Verhältnisbestimmung bzw. Begriffsbildung, die einerseits lebensweltliche Bildung nicht auf Kompetenzbildung reduziert und andererseits nicht auf institutionelle Bildung einseitig ausgerichtet bleibt.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen stellt sich als geeignete Heuristik für die Untersuchung der Bildungserfahrungen in der Bildungsbiografie somit eine sozialisationstheoretisch fundierte Verhältnisbestimmung dar. Gemeint ist die Unterscheidung von *„institutionalisierter“* und *„lebensweltlicher“* Bildung nach Grundmann et al. (2010), die auf die Wechselwirkung zwischen einer institutionell vermittelten Bildung und einem lebensweltlich erworbenen Erfahrungs- und Handlungswissen Bezug nimmt, wie es sich im Laufe der Sozialisation entwickelt hat (3.4). Damit wird ‚Bildung als Prozess‘ aber auch ‚Bildung als milieuweltliche und/oder sozialisatorische Praxis‘ Rechnung getragen, wenn man wie Grundmann einen Bildungsbegriff anlegt, der sich aus der Sozialisation herleitet.

Aus dieser Perspektive geraten einerseits Bildungspraktiken in den Blick, denen vonseiten der Gesellschaft eine je unterschiedliche Anerkennung als Praxis mit Bildungswert zugeschrieben wird. Andererseits werden die Sozialisationskontexte zugleich in ihrer Funktion als Bildungskontexte analytisch fassbar und deren Zusammenwirken aus der Perspektive des Einzelnen als biografisch bildungsrelevant darstellbar. Damit geht die begriffliche Unterscheidung über eine einseitig institutionell gebundene hinaus, die Bildung als schulisch-nachschulische (bzw. allgemeine-berufliche) oder schulisch-außerschulische (bzw. formale-informelle) Bildung fasst. Empirisch zu klären bleibt dann, inwiefern diese Heuristik auch ein geeignetes Instrumentarium ist, um Bildungserfahrungen, wie sie in

Auseinandersetzung mit den institutionellen und lebensweltlichen Sozialisationskontexten entstehen, als wechselseitiges Verhältnis zu erfassen. Die Erörterung dieser vier bildungstheoretischen Verhältnisbestimmungen und deren Besprechung im Hinblick auf ihre Relevanz für die vorliegende Untersuchung wird im Folgenden ausführlich dargelegt.

### 3.1 Zum Verhältnis von allgemeiner und spezieller Bildung nach Wilhelm von Humboldt

Der (neu)humanistische Ansatz ist nicht nur in der Diskussion um den Bildungsbegriff zentral. In der vorliegenden Untersuchung stellt dieser Ansatz auch den Ausgangspunkt dar, um ein Begriffspaar nachzuzeichnen, für das ein dualistisches Verständnis von Bildungserfahrungen grundlegend ist. Dabei handelt es sich um den Dualismus von allgemeiner und spezieller Bildung, der auf die theoretischen Überlegungen von Wilhelm von Humboldt zurückgeht. Bedeutsam ist diese Verhältnisbestimmung für die vorliegende Untersuchung dahingehend, dass hierin ein Bildungsverständnis grundgelegt wird, wonach Bildung als ‚Prozess‘ sowie als ‚Selbstentfaltung‘ gefasst wird, das über eine ‚bloße‘ Aneignung von (beruflichen) Fertigkeiten hinausgeht. Im Folgenden sollen diese Begrifflichkeiten und deren Implikationen näher erläutert werden.

Mit Wilhelm von Humboldt erhielt die neuhumanistische Bildungstheorie ihre philosophisch-anthropologische Grundlegung, die vor allem geprägt war von den Ideen der deutschen Klassik und des deutschen Idealismus (vgl. Menze 1959: 139), ohne dass bei Humboldt bereits von einer umfassenden Bildungstheorie gesprochen werden kann (vgl. Benner 1995: 21,78f.). Bei seiner „Theorie der Bildung des Menschen“ (1793) handelt es sich um ein Schriftstück, das nicht Humboldt selbst, sondern Leitzmann (1919) so betitelte (vgl. Püllen 1964: 4). Es enthält grundlegende Gedanken über Bildung zum Zwecke der „Ausbildung der Menschheit als ein Ganzes“ (Humboldt 1793: 27), die Humboldt später im Jahr 1809 als Staatsrat und Leiter der Sektion des Kultus und öffentlichen Unterrichts in Preußen systematisierte und in ein Bildungssystem übersetzte (vgl. Menze 1959: 155). Neben seinen frühen bildungstheoretischen Schriften, zu denen v.a. die „Theorie der Bildung des Menschen“ (1793), „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen [sic] der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ (1792) und der „Plan einer vergleichenden Anthropologie“

(1795) gehören, sind seine späteren Arbeiten ebenso zentral für die Bestimmung seines Bildungsbegriffs. Erwähnung finden im Folgenden sein Spätwerk „Über den Charakter der Griechen, die idealische und historische Ansicht desselben“ (1807) sowie seine schultheoretischen Schriften zum Königsberger Schulplan (1809a) und zum Litauischen Schulplan (1809b).

Der Mensch ist nach Humboldt zur Selbstentfaltung fähig, die im Sinne der humanistischen Anschauung darauf gerichtet sei, „die Kräfte seiner Natur [zu, R.S.] stärken und [zu, R.S.] erhöhen, seinem Wesen Wert und Dauer [zu, R.S.] verschaffen“ (Humboldt 1793: 28) sowie „den Kreis seiner Erkenntnis und Wirksamkeit zu erweitern“ (ebd.). Darin, so Humboldt in seinen späteren Ausführungen „Über den Charakter der Griechen“ (1807), folge der Mensch seinem „Trieb rein und voll Mensch zu seyn [sic]“ (ebd.: 67), den er in seiner anthropologischen Schrift auch als „Bildungstrieb“ (1795: 40) bezeichnet.<sup>27</sup> In diesem Sinne bildet sich der Mensch selbst, und zwar in dem Maße, wie er all seine Anlagen möglichst umfassend zur Entfaltung bringt. Diesen Prozess beschreibt Humboldt folgendermaßen:

„Der Mensch kann wohl vielleicht in einzelnen Fällen und Perioden seines Lebens, nie aber im Ganzen Stoff genug sammeln. Je mehr Stoff er in Form, je mehr Mannigfaltigkeit in Einheit verwandelt, desto reicher, lebendiger, kraftvoller, fruchtbarer ist er. Eine solche Mannigfaltigkeit aber gibt ihm der Einfluss vielfältiger Verhältnisse. Je mehr er sich demselben öffnet, desto mehr neue Seiten werden in ihm angespielt, desto reger muss seine innere Tätigkeit sein, dieselben einzeln auszubilden, und zusammen zu einem Ganzen zu verbinden.“ (Humboldt 1795: 38)

---

<sup>27</sup> Benner (1996) spricht in Auseinandersetzung mit Humboldts Schriften zur Bildung auch von einer „naturhaft wie gesellschaftlich nicht festgelegten Bildsamkeit“ (ebd.: 133) sowie von einer „nicht machtförmigen Verhältnisbestimmung der menschlichen Gesamtpraxis“ (ebd.: 133f.), wonach seines Erachtens Humboldt jegliche (Bildungs-)Praktiken des Menschen als gleichwertig betrachtete, ohne diese entlang gesellschaftlicher Bewertungsmaßstäbe als höher- oder niederrangig einzustufen. An diesem Punkt setzt die Kritik der Kritischen Erziehungswissenschaft an: Was vormals noch gesellschaftskritisch angelegt war, sei nun zum Privileg wohlhabender Schichten und zum Instrument der Herrschaftsstabilisierung geworden (vgl. Koller 2014: 105). Entsprechend forderten ihre Vertreter, zu den u.a. Herwig Blankertz und Wolfgang Klafki zählen, in Anlehnung an die Kritische Theorie Horkheimers und Adornos bzw. der Frankfurter Schule sowohl die Emanzipation des Einzelnen von den gesellschaftlichen Verhältnissen als auch die Emanzipation innerhalb dieser Verhältnisse bzw. wurde Bildung nunmehr als Instrument der Veränderung der Gesellschaft gedacht.



Der Prozess der Selbstentfaltung wird demnach sowohl als selbstbestimmter und „innere(r)“ Vorgang beschrieben als auch als offener und permanenter Prozess charakterisiert, der die gesamte Lebenszeit des Menschen umfasst und somit als prinzipiell unabschließbarer Vorgang betrachtet werden kann (vgl. dazu auch Klafki 2007: 23; Poenitsch 2010: 135). Zwar ist, wie im Zitat deutlich wird, dieser ‚innere Vorgang‘ auf den Einfluss von außen in Gestalt „vielfältiger Verhältnisse“ angewiesen. Diese bestimmen aber nicht, was den Menschen nach Humboldt zu einem gebildeten macht. Vielmehr besitzt der Einzelne bereits eine Reihe von Potenzialen und Anlagen („Seiten“) bzw. von „Kräften“ (Humboldt 1793: 28), die ihm von Natur aus gegeben sind – unabhängig von dessen sozialer Herkunft. Bildung ist damit auf die Person im Sinne der „Charakterbildung“ (Humboldt 1795: 36) bzw. die Bildung der gesamten Person gerichtet, ohne von außen ein konkretes, inhaltliches Ziel sowie eine konkrete Vorgehensweise für deren Realisierung a priori vorzugeben, wie Humboldt bereits wenige Jahre zuvor in seiner Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen [sic] der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ (1792) betonte:

„Der wahre Zweck [sic] des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (ebd.: 64).

Nach dieser Darstellung erscheint die Vernunft als normative Größe, „als Richtmaß“, so Borsche (1990), „für die Lenkung der wirklichen Kräfte“ (ebd.: 48).<sup>28</sup> Sie steuert die Bildung bzw. einen Prozess, der den Menschen seiner Bestimmung bzw. seinem „wahren Zweck [sic]“ zuführen soll, wie im Zitat angegeben. Die Vernunft dient somit nur allein jenem Zweck des Menschen, der sich in seiner Bildung manifestiert.

In dieser Hinsicht spricht man in der bildungstheoretischen Diskussion einerseits auch von einer zweckfreien Bildung, die gerade nicht staatlich-gesellschaftlichen Anforderungen folgt (kritisch zum Problem der Utilität im Neuhumanismus vgl. z.B. Niethammer 1808, Blankertz 1963, Nicolin 1974; Mieth 2009). Andererseits wird im Rahmen der bildungstheoretischen Diskussion Humboldts Bildungsbegriff als ein ‚formaler‘

---

<sup>28</sup> Nach Benner (1995) verweist der Humboldtsche Begriff der menschlichen Kraft bzw. der menschlichen Kräfte auf eine Kompetenz des Menschen, seinen eigenen Bildungsprozess nicht nur an „individuell oder gesellschaftlich vorgegebene(n) Einseitigkeiten [...], sondern auf Vielseitigkeit hin auszurichten“ (ebd.: 52).

Bildungsbegriff verstanden, der sich in Abgrenzung zu einer auf konkrete Inhalte bezogenen ‚materialen‘ Bildung definiert (vgl. Benner 1996: 124f.).<sup>29</sup> Ausgangspunkt bzw. theoretische Vorannahme eines solch formalen Bildungsbegriffs ist es, wie sowohl Benner (1996 [1987]: 125) als auch schon vor ihm Klafki (1964 [1959]: 296) kritisieren, dass Bildung in einem ontologischen Sinne auf „menschlichen Grundkräften“ basiere, die es zu entfalten gelte. Dabei besteht jedoch die Gefahr, „dass der Mensch (...) über eine Vielzahl verschiedener Kräfte verfügt, die dadurch potenziell in eine Art Konkurrenzverhältnis zueinander treten könnten.“ (Koller 2014: 76).

Als Antwort darauf ließe sich, so Koller (2014), ein zweiter Aspekt von Bildung anführen, den Humboldt (1807) neben demjenigen der Selbstentfaltung über die Lebenszeit betont. Dieser bezieht sich auf das „(r)ichtige() Verhältniß [sic] zwischen Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit [sic], innige(r) Verschmelzung des Sinnlichen und Geistigen“ (Humboldt 1807: 69). Selbstentfaltung soll im Sinne Humboldts daher immer auch verstanden werden als „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“ (Humboldt 1793: 29). Verstandesmäßige und sinnliche Anschauung, Wahrnehmung und Handeln sowie Selbst und Welt ergänzen sich und bilden ein ausgewogenes Verhältnis. Dabei, so Benner (1995: 33), ginge es nicht um eine bloße Anpassung an die Welt, sondern vielmehr sei die Verknüpfung als Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt gedacht. Die Welt tritt demnach sowohl als Kultur (vgl. Humboldt 1795: 45) als auch als soziale Nahwelt in Erscheinung, wenn für den Bildungsprozess des Einzelnen soziale Beziehungen bzw. „der freie und alltägliche Umgang in engeren und weiteren Verbindungen: in der Ehe, der Freundschaft, kleineren und größeren gesellschaftlichen Zirkeln“ (Humboldt 1795: 36) einen hohen Stellenwert besitzt (vgl. dazu auch Koller 2014: 83). Gleichwohl denkt Humboldt Bildung nicht losgelöst von den gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen. Ihm geht es *einerseits* um einen gesellschaftlichen Zustand, den er als „Ideal menschlicher Vollkommenheit“ (Humboldt 1960: 417) beschreibt und mit dem die zweckfreie Bildung des Einzelnen in Verbindung

---

<sup>29</sup> Eine Definition des formalen Bildungsbegriffs in Abgrenzung zu einem materialen Bildungsbegriff findet sich bei Benner (1996), wonach ‚formale Bildung‘ „auf die Entwicklung menschlicher Kräfte und Fähigkeiten bezogen und mithin allgemeinbildend sei“ (Benner 1996: 124), während ‚materiale Bildung‘ alle Inhalte umfasst, „die als Bildungsinhalte oder -gehalte eine sinn- und aufgabenorientierte Relevanz für die pädagogische Praxis beanspruchen“ (Benner 1996: 125).

stehe (vgl. Benner 1995: 104f.).<sup>30</sup> Gemeint ist die „Verbindung aller mit allen, und [die, R.S.] Zweckmässigkeit [sic] der Stellung eines jeden an dem Platze, von welchem aus er auf sich und auf andre am wohlthätigsten [sic] wirken kann“ (Humboldt 1960: 420). Die Verwirklichung dieses Ideals sei demnach „nicht individuell, sondern nur gesellschaftlich möglich“ (Koller 2014: 79) und impliziere einen gesellschaftlichen Nutzen, der dem Anspruch der Universalität genügt bzw. sich im Begriff der Menschheit manifestiert (vgl. Borsche 1990: 47).<sup>31</sup> *Andererseits* richtet sich Humboldts Bildungsverständnis explizit gegen eine in der damaligen Öffentlichkeit weit verbreitete und durch den Philanthropismus geprägte Meinung, worauf sowohl Spranger (1928: 192) als auch Blankertz (1982: 89f.) in ihren begriffshistorischen Erläuterungen verweisen. Die Vertreter des Philanthropismus – allen voran Johann Bernhard Basedow – plädierten angesichts der zunehmenden Industrialisierung für eine Berufsbildung, die den Menschen auf eine bestimmte Funktion hin ausbildete und damit dem wirtschaftlichen Bedarf diene bzw. dem „Geist der Nützlichkeit“ folgte, wie Spranger (1928: 192) in Gegenüberstellung zur Position des Neuhumanismus bemerkt. Eine solche utilitaristische Ausrichtung des pädagogischen Denkens und Handelns an den ökonomischen und qualifikatorischen Erfordernissen der Gesellschaft lehnte der Neuhumanismus ab (vgl. dazu auch Koller 2014: 73). Der Humboldtsche Bildungsbegriff im Sinne einer zweckfreien Bildung ist daher auch als theoretisch-philosophischer Gegenentwurf zu verstehen.

Diese Position setzt sich auch in Humboldts späteren Werk fort, das seine Reform des preußischen Schulsystems betrifft. In Verbindung mit dem Rousseauschen Gedanken, dass Erziehung die Bildung des ganzen Menschen gleich welchen Standes leisten könne (vgl. Rousseau 1962 [1762]: 12, 17, 31), entwirft Humboldt ein Schulsystem im humanistischen Sinne und damit zum Zwecke der „allgemeine(n) Menschenbildung“ (Humboldt 1809b: 23),

---

<sup>30</sup> Entsprechend erweist sich das Humboldtsche Bildungsideal, wie Miethe (2009) kritisch betont, „nicht so zweckfrei, wie dies mitunter rezipiert wird. Vielmehr wird der Nutzen der Bildung zeitlich nach hinten geschoben. Mit anderen Worten: Erst nach einer Phase der universalistischen allgemeinen Menschenbildung wird der Nutzen des Menschen für Staat und Gesellschaft offensichtlich werden.“ (Miethe 2009: 110).

<sup>31</sup> „Denn nur gesellschaftlich kann die Menschheit ihren höchsten Gipfel erreichen, und sie bedarf der Vereinigung vieler nicht bloß um durch bloße Vermehrung der Kräfte größere und dauerhaftere Werke hervorzubringen, sondern auch vorzüglich um durch größere Mannigfaltigkeit der Anlagen ihre Natur in ihrem wahren Reichtum und ihrer ganzen Ausdehnung zu zeigen.“ (Humboldt 1795: 34)

das jedem Kind formal die gleichen Bildungsmöglichkeiten eröffnet (vgl. dazu auch Klafki 2007: 21; Borsche 1990: 58). In der Schrift zum Königsberger Schulplan entwickelt er seine Reformidee in Abgrenzung von den damaligen Vorschlägen zur Einführung einer Mittelschule, die, so Humboldt, neben den Elementar- und Gelehrtenschulen eine Schule sei, in der man auf „wissenschaftliche Bildung und besonders auf [ein, R.S.] Universitätsstudium verzichten (müsse)“ (1809a: 11) und stattdessen auf den Beruf vorbereitet werde. Im Rahmen dieser Auseinandersetzung unterscheidet Humboldt zwei unterschiedliche Arten von Bildung:

„Durch die allgemeine [Bildung, R.S.] sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die spezielle [Bildung, R.S.] soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten.“ (Humboldt 1809b: 23)

Allgemeinbildung ist demnach getrennt von einer Bildung zu betrachten, die Fertigkeiten vermittelt und damit einen Nutzen erfüllt. Grundlegend für diese Unterscheidung ist seine Ablehnung einer Mittelschule und damit einer Schulorganisation, welche die Nachrangigkeit der allgemeinen Bildung postuliere und dagegen die Berufsbildung zeitlich vor der allgemeinen Bildung einordne (vgl. Spranger 1910: 136). Vielmehr beabsichtigte er die allgemeine Bildung zur Grundlage einer beruflichen Bildung zu machen. Mit dieser Vorrangstellung der allgemeinen Bildung zum Zwecke der allgemeinen Menschenbildung nimmt Humboldt gleichzeitig eine Wertung der Bildungsarten vor, wenn er von der speziellen Bildung als eine Bildungsform spricht, die – wie im Zitat angegeben- „nur [H.n.i.O., R.S.] Fertigkeiten“ vermittelt und die, wie Spranger (1910) betont, vor allem durch Humboldts Definition der Mittelschule auf einer Gegenüberstellung von wissenschaftlicher Bildung und nicht-wissenschaftlicher Bildung beruhe (vgl. ebd.: 141).<sup>32</sup> Institutionell findet dieser Ansatz auch in Humboldts Konzeption des Bildungswesens seinen Niederschlag, der bis heute direkte Schullaufbahnen von der Grundschule über das Gymnasium bis zur Universität ohne eine berufliche Ausbildung ermöglicht. Diese Trennung zwischen allgemeiner und spezieller Bildung und in seiner institutionalisierten Form als Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung hat zu einer „pädagogische(n)

---

<sup>32</sup> Eine solche Wertung der Bildungsarten erfolgt bei Humboldt, wie Ruhloff (1983) betont, „nicht im Sinne einer grundsätzlichen Abwertung spezialisierter Berufstätigkeit, sondern deshalb, um diese zu ‚humanisieren‘, ihr den entfremdenden Zwangscharakter zu nehmen.“ (Ruhloff 1983: 28).

Disqualifizierung der Berufsausbildung“ geführt, so Blankertz (1982: 120), wie sie auch Litt (1958 [1955]) in Auseinandersetzung mit der modernen Arbeitswelt des 20. Jahrhunderts formuliert.<sup>33</sup> Beide Positionen sollen im nachfolgenden Kapitel Gegenstand der Betrachtung sein.

Zusammenfassend lässt sich zunächst jedoch festhalten, dass Bildung im neuhumanistischen Sinne nach Humboldt als *Eigentätigkeit* des Subjekts in *Wechselwirkung mit der Welt* und als individueller *Prozess über die Lebenszeit* verstanden wird, der auf die ‚Selbstentfaltung‘ der Person – unabhängig von seiner sozialen Herkunft – zielt, ohne das Ergebnis sowie die Tätigkeiten und Maßnahmen zu dessen Realisierung vorab festzulegen. Beschrieben wird damit ein formaler Bildungsbegriff, der Bildung als allgemeine Bildung des ganzen Menschen definiert und dabei eine konsequent subjektzentrierte Perspektive auf Bildungsprozesse verfolgt. Im Zentrum seiner Bildungstheorie steht demnach ein sinnlich wahrnehmendes, denkendes und handelndes Individuum. Gleichwohl kommt im Begriff der ‚allgemeinen Bildung‘ nach Humboldt auch ein materialer Gehalt von Bildung in zweierlei Weise zum Ausdruck: Einerseits sei Bildung mehr als ‚spezielle Bildung‘, die den Erwerb von (beruflichen) Fertigkeiten meint. Das verweist auf Bildungsgehalte, die nicht nur den Vorgaben der Berufswelt, sondern auch dem „Einfluss vielfältiger Verhältnisse“ (Humboldt 1795: 38) und damit auch lebensweltlicher Verhältnisse geschuldet sein können. Andererseits verbindet Humboldt mit dem Begriff der allgemeinen Bildung immer auch jene Bildungserfahrungen, die als intersubjektive Erfahrung in Wechselwirkung mit der Welt bzw. durch den sozialen Austausch im Alltag entstehen können.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> In Kritik an der Trennung und Ungleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung ist in Ergänzung zur Position von Blankertz, was die pädagogische Abwertung der Berufsausbildung betrifft, auch von einer Allgemeinbildung als einer „lebensfernen Bildung“ (Nicolin 1974: 17) die Rede. Beide Ansätze, so Baethge (2006: 20), sind demnach Ausdruck für ein historisches „*Schisma zwischen einer praxisfernen höheren Allgemeinbildung und einer bildungsfernen Berufsbildungspraxis* [H.i.O., R.S.]“ (ebd.), das sich nach Humboldt weiter manifestierte und heute noch im Bildungssystem als getrennte Organisationsformen seinen Niederschlag findet (siehe dazu auch Kapitel 3.2).

<sup>34</sup> „Allgemeine Menschenbildung“, so bemerkt auch Benner (1995: 218) in kritischer Auseinandersetzung mit einem allgemeinbildenden Schulwesen, „bezieht sich auf alle Bereiche menschlichen Handelns und reicht über den Horizont schulischer Lehr- und Lernprozesse weit hinaus.“

Damit weist das Humboldtsche Bildungsverständnis über eine bloße Unterscheidung zwischen formaler und materialer Bildung hinaus (vgl. dazu auch Benner 1995: 88; 1996: 132) und bietet Anchlüsse an einen erweiterten Bildungsbegriff, der lebensweltliche sowie sozialisatorische Erfahrungen miteinschließt, wie sie aus einer subjektzentrierten Perspektive auf Bildung gleichermaßen relevant werden können.<sup>35</sup> Als Heuristik bleibt der Humboldtsche Bildungsbegriff im Sinne des Dualismus zwischen allgemeiner und spezieller Bildung jedoch begrenzt – vor allem im Hinblick darauf, wie sich aus einer Subjekt-Perspektive das Verhältnis zwischen institutionellen und lebensweltlichen Bildungserfahrungen sowie zwischen den jeweiligen Sozialisationskontexten gestaltet, die als Kontexte der ‚Welt‘-Erfahrungen nach Humboldt von gleichbedeutender Relevanz sein können.

### 3.2 Zum Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung nach Theodor Litt und Herwig Blankertz

Neben der Verhältnisbestimmung zwischen *allgemeiner und spezieller Bildung* im Anschluss an Humboldt erweist sich für die vorliegende Arbeit eine weitere Verhältnisbestimmung innerhalb der bildungstheoretischen Diskussion als bedeutsam. Es handelt sich um diejenige zwischen *allgemeiner und beruflicher Bildung*. Von Interesse ist diese Verhältnisbestimmung insofern, als hierin der beruflichen Bildung eine eigene Qualität zugewiesen wird. Damit rückt der berufliche Bereich als ein Kontext in den Fokus, welcher Erfahrungen ermöglicht, die als Bildungserfahrungen relevant werden können. Die darin angelegte Aufwertung beruflich qualifizierender Bildung gegenüber der allgemeinen Bildung soll trotz ihrer Anknüpfungspunkte an den Dualismus von *allgemeiner und spezieller Bildung* nicht als Kritik an Humboldt missverstanden werden. Vielmehr rekurriert die bildungstheoretische Gegenüberstellung von *allgemeiner und beruflicher Bildung* auf eine Entwicklung des Bildungssystems seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts, die wiederum

---

<sup>35</sup> In diesem Sinne ließe sich im Anschluss an Klafki darauf verweisen, dass aus einer dezidiert subjektzentrierten Perspektive die „Einheit des formalen und materialen Momentes (...) im Bildungserlebnis unmittelbar erfahrbar (sei)“ (Klafki 1964: 298).

gekoppelt ist an die gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozesse im Zuge der Industrialisierung. Dazu folgender kurzer Exkurs:

Um dem Wandel des modernen Arbeitslebens in Richtung einer Spezialisierung der Berufe zu begegnen, wurde Bildung zunehmend institutionalisiert. Es entwickelte sich ein Bildungssystem, das sich u.a. mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht (1919) im Rahmen der Weimarer Verfassung weiter etablieren konnte. Zwei zentrale Bereiche der Schulorganisation stellen der Bereich der Allgemeinbildung und der Berufsbildung dar, die getrennt voneinander bzw. aufbauend aufeinander existieren. Problematisiert wird in jenem Diskurs um allgemeine und berufliche Bildung nicht die institutionelle Trennung, sondern die Reduktion der Berufsbildung auf ihren Nutzen für die Ökonomie und gleichzeitige Höherbewertung der Allgemeinbildung gegenüber beruflicher Bildung (vgl. z.B. Kerschensteiner 1964a [1917]; Spranger 1928 [1919]; Litt 1958 [1955]; Blankertz 1963). Diese Tendenz der Abwertung beruflicher Bildungsgänge hat ihre Ursachen nach Tenorth (1986: 12) in der „Umdeutung der klassischen Ideen“ (ebd.) in Gestalt des Bildungssystems und insbesondere der „Bindung des Allgemeinen an das Gelehrte“ (ebd.), wie Tenorth in historischer Rückschau folgendermaßen skizziert:

„In der Wirklichkeit der Gesellschafts- und Bildungspolitik schon seit 1819/20 gewinnt nicht der Bildungsgedanke, sondern eher die Staatsräson und das Interesse von Kirche, Verwaltung und konservativen Gruppen die Oberhand. Damit definieren die partikularen Interessen von Stand und Amt die reale Bildungsstruktur, die Allgemeinheit von Bildungsprozessen wird umgedeutet und an die ‚höheren‘ bzw. ‚wissenschaftlichen‘ Bildungsgänge geknüpft. Damit sind aber ‚spezielle‘ Anstalten fälschlich als ‚allgemeine‘ ausgewiesen und eine Differenz, die für Humboldt noch zentral war, wird überspielt.“ (Tenorth 1986: 12)

Für Tenorth stellt damit die Höherbewertung der klassischen Allgemeinbildung gegenüber der beruflichen Bildung ein Politikum dar, das den Interessen führender gesellschaftlicher Vertreter geschuldet war und deren Orientierung am Stuserhalt. Entsprechend spiegeln sich in Gestalt des Bildungssystems politisch-gesellschaftliche Machtverhältnisse wider. Dies, so Tenorth (1986) weiter, konnte sich nur realisieren, indem eine „Umdeutung bildungstheoretischer Begriffe“ (ebd.: 13) vorgenommen wurde, insbesondere des humanistischen Bildungsideals nach Humboldt. Das, was Humboldt unter ‚allgemeiner‘ und

„spezieller“ Bildung verstand, wurde nun „zu Attributen des sozialen Status“ (Tenorth 1986: 13). Damit, so ließe sich schlussfolgern, trägt Tenorth einer gesellschaftlichen Tatsache Rechnung, indem er auf Bildung als eine gesellschaftliche Praxis verweist. Bildung ist demnach nicht nur ein ‚Prozess der Selbstentfaltung in Auseinandersetzung mit der Welt‘ im Sinne des klassischen Bildungsbegriffs, sondern auch eine soziale Praxis, die an die Institutionen bzw. die Bildungszertifikate gebunden ist und die diesen einen sozialen Wert beimisst.

Ohne diese historisch-gesellschaftliche Entwicklung und den Diskurs um allgemeine und berufliche Bildung im Detail nachzeichnen zu wollen (vgl. dazu auch Ruhloff 1983, 1988; Baethge 2006; Elsholz 2014), wird im Folgenden die bildungstheoretische Auseinandersetzung mit der Frage nach der Bedeutung der beruflichen Bildung für die Persönlichkeitsbildung des Einzelnen und damit ihr allgemeinbildender Charakter in den Mittelpunkt gerückt. Dieser Frage, welche in der These der *Gleichwertigkeit von Allgemein- und Berufsbildung* ihren Ausdruck findet, gehen Litt (1958 [1955]) und Blankertz (1963) in Anlehnung an den Humboldtschen Bildungsbegriff nach.<sup>36</sup> Beide Ansätze sollen vorgestellt und daraufhin diskutiert werden, inwiefern sie die Grundlage für einen erweiterten Bildungsbegriff liefern, mit dem sich das Zusammenspiel der Bildungserfahrungen und Sozialisationskontexte untersuchen lässt.

### 3.2.1 Die bildungstheoretische Bedeutung der Berufsbildung nach Theodor Litt

Obwohl Eduard Spranger (1928 [1919]) in Auseinandersetzung mit Georg Kerschensteiner (1964a [1917]) die Diskussion über die Neubestimmung des Verhältnisses von Allgemein- und Berufsbildung einleitete und für eine Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung eintrat, gewinnt jedoch erst mit Theodor Litt die These der *Gleichwertigkeit von Allgemein- und Berufsbildung* an Gestalt.<sup>37</sup> Mit dieser Problematik beschäftigte sich Litt in der zweiten

---

<sup>36</sup> Weitere wichtige Verfechter dieser These waren vor allem Blättner (1947) und Weinstock (1954).

<sup>37</sup> Dafür spricht insbesondere, dass Spranger (1928 [1919]) wie Humboldt noch von einer sukzessiven Entwicklung in Richtung einer „höheren Allgemeinbildung“ ausging, wenn auch nunmehr in Verbindung mit der Berufsbildung. Für dieses Verständnis ist folgende Aussage Sprangers grundlegend geworden: „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf.“ (ebd.: 189). Mit der Berufsbildung beginne damit erst die „persönliche Bildungsbahn“ (ebd.: 190) bzw. eine bewusste, geistige Auseinandersetzung mit der Welt, während für Litt, wie zu zeigen sein wird, die Allgemeinbildung im Medium des Berufs bereits angelegt ist und dort einen gleichberechtigten Ort hat. Seine These begründet Spranger



Phase seiner Schaffenszeit zwischen 1945 und 1962. Wichtige Werke in diesem Zusammenhang sind seine philosophischen Schriften zur Anthropologie „Mensch und Welt“ (1948) und zur Wissenschaftstheorie „Denken und Sein“ (1948) sowie im Speziellen seine Publikationen über „Naturwissenschaft und Menschenbildung“ (1952), „Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt“ (1955), über „Technisches Denken und menschliche Bildung“ (1957) und „Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung“ (1958)<sup>38</sup>. Wie bereits die Titel erkennen lassen, schreibt Litt der industriellen Arbeitswelt, Naturwissenschaft und Technik eine zentrale Bedeutung zu. Es zeigt vor allem seinen Anspruch, so Klafki (1991) in der Zusammenschau des Littschen Werkes, „die Bildungsproblematik konsequent auf die Alltagsrealität des individuellen und gesellschaftlichen Lebens in der modernen Welt [zu] (beziehen)“ (ebd.: 254).

In seiner Schrift „Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt“ setzt sich Litt (1958 [1955]) mit dem Verhältnis von Mensch und Welt bei Humboldt auseinander und zeigt daran auf, inwiefern seines Erachtens das Humanitätsideal in Widerspruch zur Arbeitswelt bzw. zur wirtschaftlich-gesellschaftlichen Entwicklung steht. Die Arbeitswelt – von Litt auch benannt als „Arbeitsordnung (...)“, deren Gefüge sich im Zusammenwirken von Naturwissenschaft, Technik und industrieller Produktion herausgebildet hat“ (ebd.: 58) – zwingt den modernen Menschen,

„seine ganze Kraft, die geistige nicht weniger als die leibliche, in Tätigkeiten zu verbrauchen, deren Ergebnis sich höchstens durch seine äußere Notwendigkeit oder Nützlichkeit, nicht aber durch seinen geistigen Adel rechtfertigen kann.“ (Litt 1958 [1955]: 58).

Der Sachzwang der Arbeit widerspreche daher dem Streben nach Selbstvollendung durch Bildung im Sinne des Neuhumanismus (vgl. ebd.: 73), was konsequent weitergedacht bedeute, dass eine humane Existenz nur außerhalb der Arbeitswelt zur realisieren sei (vgl. Klafki 1982: 336). „Es ist eine Situation“, so Klafki in Rekurs auf Litt, „in der der Arbeitende

---

vor allem entwicklungspsychologisch mit den „Gefühlsschwankungen der Pubertät“ (ebd.: 191), denn „der Spielraum des allgemeinen Bildungsdranges ist nicht bei allen Jugendlichen so weit, wie es die höhere Schule voraussetzen beliebt.“ (ebd.: 191).

<sup>38</sup> Letztere Veröffentlichung enthält zwei Vorträge, die im Folgenden auch getrennt zitiert werden. Das betrifft den Vortrag zur „Berufsbildung und Allgemeinbildung“ (1995 [1947]) und denjenigen mit dem Titel „Fachbildung und Menschenbildung“ (1995 [1958]).

jeder Möglichkeit, aber auch jeder Aufforderung zum Verstehen seines Tuns oder gar zur Mitgestaltung und Mitverantwortung beraubt ist.“ (ebd.: 339).

Die Frage ist dann, der Argumentation Litts zufolge, wie Bildung im humanistischen Sinne noch möglich sei bzw. „(o)b und wie ‚Menschlichkeit‘ auch unter den Bedingungen des modernen Arbeitslebens erhalten werden kann.“ (Litt 1958 [1955]: 148). Als Antwort verweist Litt auf den „Wille(n) zur Sache“ (1958 [1955]: 92) und die „Gabe der Reflexion“ (ebd.: 120), die dem Menschen die Freiheit geben, sich zunächst willentlich einer Sache zuzuwenden sowie Mittel und Zweck seiner Beschäftigung mit der Sache selbst bzw. eigenverantwortlich zu wählen (vgl. ebd.: 98) und die durch sein Handeln produzierten Widersprüche zu überdenken (vgl. ebd.: 121).<sup>39</sup> Darin werde deutlich, „dass die Bemühung um die Sache ihn gleichzeitig als Mensch bildet“ (ebd.: 124) und es dem Einzelnen darüber gelingt, Einsicht in das System der modernen, arbeitsteilig organisierten Arbeitswelt zu erlangen, die zu einer Trennung von Theorie und Praxis geführt habe (vgl. ebd.: 28f.; Klafki 1982: 338). Nach dieser Funktionslogik der Arbeitswelt, so Litt (1964 [1957]) in seinen Ausführungen über „Technisches Denken und menschliche Bildung“, „ist der Mensch nicht mehr als der Produzent einer Leistung, deren Abgrenzung sich ausschließlich nach der Anlage des Systems und ganz und gar nicht nach den Bedürfnissen seines Menschseins richtet.“ (ebd.: 13). Diese Erkenntnis über die Systemlogik der modernen Arbeitswelt sowie die freie, eigenverantwortliche Wahl der Mittel und Zwecke<sup>40</sup> sind von zentraler Bedeutung in Litts Bildungsansatz, denn sie führen zu einer humanen Existenz bzw. Allgemeinbildung, die es jedem Menschen ermögliche, „Selbst zu werden und Welt zu gestalten“ (Litt 1958

---

<sup>39</sup> Litt geht bei seinem Bildungsbegriff von einem sachlichen Denken aus, wie es sich im naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozess als Ursache-Wirkungs-Beziehung oder im technischen Denken als Zweck-Mittel-Beziehung vollzieht (vgl. Klafki 1982: 324, 329). Damit ist ein Denken, so Klafki in Bezug auf Litt, „das nur zum Erfolg kommt, wenn der technisch Denkende oder Praktizierende im Vollzug technischer Problemlösungen alles bloß Individuelle, Subjektive, seine Stimmungen, Wünsche usw. zugunsten der Konstruktion effektiver, d.h. intersubjektiv überprüfbarer Zweck-Mittel-Beziehungen zu disziplinieren, jene Emotionen vom methodischen Vollzug klar zu trennen vermag.“ (Klafki 1982: 330). Auf dieser Grundlage ist die Kritik Litts am klassischen Bildungsideal immer in Bezug auf die pädagogische Bedeutung technischen Denkens zu verstehen (vgl. Klafki 1982: 331).

<sup>40</sup> Klafki (1982) verweist in Anlehnung an Rudolf Lassahn darauf, dass Litt den Begriff „Zweck“ in einem doppelten Sinn verwende, nämlich im technischen und humanen Sinne (vgl. ebd.: 333). Letzterer hieße dann die Wahl der Mittel und Zwecke zu überdenken im Hinblick auf deren gesellschaftliche Tragweite und Bedeutung.

[1955]: 124).<sup>41</sup> In Replik auf Spranger (1928 [1919]) will Litt demnach „nicht eine Bildung »über« dem Beruf, sondern eine Bildung »in« dem Beruf anstreben“ (Litt 1995 [1947]: 116).

Vor diesem Hintergrund erscheint das Verhältnis von *allgemeiner* und *beruflicher Bildung* weniger als ein zu trennendes, sondern vielmehr als ein sich ergänzendes (vgl. Litt 1995 [1958]: 119). Seine Kritik am bestehenden Bildungssystem richtet sich daher vor allem auf eine institutionelle Praxis, die vorsieht,

„die ‚Bildung‘ zum Menschen so *neben* [H.i.O.] die ‚Ausbildung‘ zum sach- und fachkundigen Funktionär zu setzen, als ob der Mensch im Menschen erst dann zu seinem Rechte kommen könne, wenn er aus der Umklammerung des allumfassenden Arbeitsgetriebes entlassen und sich selbst anheimgegeben sei.“ (Litt 1964 [1957]: 91)

Mit dieser Kritik, die den Bildungswert der Arbeit betont und darüber hinaus die „Ausbildung“ bzw. die berufliche Bildung als gleichwertigen Ort neben den allgemeinbildenden Institutionen anerkennt (vgl. zu Problem der Hierarchisierung der Bildungsarten auch Litt 1995 [1947]: 103; 1995 [1958]: 137), weist Litt auf einen bildungstheoretisch bedeutsamen Sachverhalt hin: Allgemeinbildung sei nicht mehr nur Voraussetzung, sondern auch Ziel beruflicher Bildung (vgl. dazu auch Litt 1995 [1947], 1995 [1958]; Klafki 1982: 349).<sup>42</sup> Diesen Anspruch in der Littschen Bildungstheorie umschreibt Klafki (1991 [1979]) folgendermaßen:

„Eines der zentralen Ziele humaner Bildung muß es sein, jungen Menschen stufenweise Einblick in den Strukturzusammenhang zwischen neuzeitlichen Naturwissenschaften und ihrer methodischen Struktur, technischem Denken und industrialisierter Arbeitswelt zu geben, und zwar so, daß dieser Zusammenhang als eine vom Menschen im historischen Prozeß selbst

---

<sup>41</sup> Nach Litts Bildungsansatz ist mit Bildung neben der reflexiven Auseinandersetzung mit Welt immer auch der Moment des praktischen Vollzugs der Erkenntnis verbunden und zwar als „verantwortliche Gestaltung und Umgestaltung der überkommenen Wirklichkeit im Sinne begründbarer, humaner Prinzipien“ (Klafki 1982: 413.). Im Handlungsvollzug werde der Bildungsprozess wirksam, wie Litt (1964 [1957]: 42) bemerkt: „Daß er der Sache im Denken ansichtig und im Handeln mächtig wird, das ist ein Geschehen, das ihn nicht ungewandelt lassen kann.“

<sup>42</sup> „Damit ist der Vorstellung der Abschied gegeben, wir hätten in »Fachbildung« und »Menschenbildung« zwei pädagogische Aufgaben vor uns, von denen die eine neben der anderen, vor der anderen oder im Anschluß an die andere gelöst werden könnte.“ (Litt 1995 [1958]: 137).

hervorgebrachte Leistung verstanden und in ihren Rückwirkungen auf jeden in diesen Prozeß und seine Resultate Eintretenden durchschaut wird.“ (Klafki 1991 [1979]: 255)

Die Arbeitswelt ist zum einen nicht nur Produkt menschlichen Handelns, sondern wirkt auch auf den Menschen zurück. Demnach, so Litt, sei „der Beruf doch ganz sicher diejenige Lebensbetätigung, in deren Ausübung sich der Gehalt der Bildung in erster Linie entwickeln und bewähren muß.“ (Litt 1995 [1947]: 101). Zum anderen bietet die Arbeitswelt nicht nur (Bildungs-)Erfahrungen, die auch theoretisch verstanden werden müssen, wenn sie allgemeinbildend sein sollen, sondern im Gegenzug gehört zur (Allgemein-)Bildung gleichermaßen ein reflexives Verständnis der Arbeitszusammenhänge.<sup>43</sup> Als Konsequenz gelte für Litt dieser pädagogische Ansatz daher auch „für *alle* [H.i.O.] Stufen und Einrichtungen des Bildungswesens bis hin zur Hochschule.“ (Klafki 1982: 346).

Das moderne Bildungsverständnis nach Litt ist zugleich Ausdruck einer „dialektischen Pädagogik“ (Klafki 1982: 25, 409ff.), die vor allem auf seiner Rezeption der Hegelschen Schriften beruht (vgl. ebd.: 24f.).<sup>44</sup> Bildung gilt nach diesem Verständnis als ein stets neu zu bewältigendes, dialektisches Geschehen, sich den z.T. widersprüchlichen Anforderungen der modernen Arbeitswelt zu stellen:

„Der Mensch wird wider die Versuchung gewappnet, sich der bei Hingabe an die Arbeitswelt nicht vermeidbaren Spannung dadurch zu entziehen, daß er sein Menschentum in ein Inneres flüchtet, das die Arbeitswelt als das Widermenschliche außer sich hält und so den Widerspruch durch äußere Teilung auflöst. Er wird fähig, er selbst zu sein, ohne sich darum der Welt zu versagen.“ (Litt 1958 [1955]: 124)

Zu bewältigen sei im Bildungsprozess, wie im Zitat deutlich wird, eine „nicht vermeidbare Spannung“<sup>45</sup> durch „Hingabe“ bzw. Teilhabe an der Arbeitswelt. Dies gelänge dem

---

<sup>43</sup> Ein reflexives Verständnis der Arbeitszusammenhänge bedeute der Ansicht Litts zufolge auch, „von der Lebenswichtigkeit und Sinnerfüllung seiner Tätigkeit überzeugt [zu sein, R.S.] und so mit der Sphäre der »Menschlichkeit« in eine(r) glaubhafte(n) Verbindung [zu stehen, R.S.]“ (Litt 1995 [1947]: 102) oder wie Klafki betont, die „*unausweichliche Notwendigkeit* [H.i.O.] der vorgegebenen Produktionsordnung (...) *aus Einsicht* [H.i.O.] zu akzeptieren“ (Klafki 1982: 345).

<sup>44</sup> Ballauff und Schaller (1973) bezeichnen ihn auch als „Begründer der dialektisch-reflexiven Erziehungswissenschaft“ (ebd.: 673). Dieser Auffassung schließt sich auch Danner (1979) an.

<sup>45</sup> Anstelle des Begriffs der „Spannung“ verwendet Litt auch den Begriff der „Antinomie“ (Litt 1958 [1955]: 116ff.). Damit gemeint ist nicht nur die Antinomie zwischen Mensch und Sache im Sinne einer „auf ihre

Menschen nicht, so Litt kritisch in Bezug auf das humanistische Bildungsideal, wenn Bildung als ‚innerer‘ Vorgang der Selbstentfaltung in Gestalt eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen Selbst und Welt zu verstehen sei, das die Arbeitswelt als äußerliche Natur, „als das Widermenschliche“, vom Menschen trenne und das ‚Innere‘ als ‚Fluchtort‘ einer humanen Existenz stilisiere.<sup>46</sup> Vielmehr gestalte sich Bildung in Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt als eine Daueraufgabe, denn „(a)ls ‚gebildet‘ darf danach nur gelten, wer diese Spannung sieht, anerkennt und als unaufhebbares Grundmotiv in seinen Lebensplan einbaut.“ (Litt 1958 [1955]: 117). Auch wenn Litt hierin Kritik am Begriff der Allgemeinbildung übt, bleibt er dennoch dem humanistischen Bildungsansatz verbunden, indem er den Bildungsprozess als einen prinzipiell unabgeschlossenen, lebenslangen Prozess der Selbstbildung betrachtet (vgl. dazu auch Klafki 1982: 412; Kuchler 1997: 22). Menze spricht dahingehend bei Litt sogar von einem „aktualisierte(n), die Voraussetzungen und Bedingungen der Industriegesellschaft einschließenden Humanismus“ (Menze 1982: 80).

Zusammenfassend lässt sich – im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit – auf zwei wichtige Aspekte des Littschen Bildungsansatz verweisen, der vor allem die Gleichwertigkeit von Allgemein- und Berufsbildung postuliert: So stellt er zum einen die Arbeitswelt als einen zentralen Weltbezug dar und damit als einen lebensweltlichen Kontext, der ebenso bildungsrelevant sein kann bzw. Allgemeinbildung ermöglicht. Damit verbunden ist die Anerkennung des Bildungswerts der Arbeit und des Berufs als gleichberechtigtes Medium der Allgemeinbildung. Kritisch anzumerken bleibt jedoch, dass andere lebensweltliche Kontexte unberücksichtigt bleiben, wie sie aus einer

---

Sachforderungen bestehende(n) Welt“ (ebd.: 117) bzw. in Gestalt der Sachzwänge der Arbeit, sondern unter Antinomie ist auch zu verstehen, wie Menze (1982) in Rezeption des Littschen Werkes betont, „die Ausfaltung der allgemeinbildenden Komponenten im berufsspezifischen und die der berufsspezifischen im allgemeinbildenden Bereich, und zwar so, daß sie sich nicht wechselseitig isolieren, sondern in ihrer spannungsvollen Verschränkung gewahrt bleiben“ (Menze 1982: 83). Ähnliche Überlegungen finden sich auch bei Nicolin (1974: 37), wo sie einen zentralen Aspekt seines eigenen Bildungsbegriffs ausmachen.

<sup>46</sup> Kritik an Litts Rezeption der Humboldtschen Bildungstheorie übt neben anderen auch Klafki (1982), indem er schreibt: „Es erscheint als harmonistische und individualistische, der Wirklichkeit des wirtschaftlichen, sozialen, politischen Lebens abgewandte Leitvorstellung der Innerlichkeitspflege, als ästhetisch elitärer Humanismus.“ (ebd.: 315). Darin, so Klafki, würde der Humboldtsche Bildungsbegriff eine Vereinfachung erfahren, die seiner Komplexität nicht entspricht.

subjektorientierten, v.a. bildungsbiografischen Perspektive zum Tragen kommen.<sup>47</sup> Zum anderen wird mit Litts Verständnis der Gleichwertigkeit deutlich, dass bildungstheoretisch betrachtet eine Fortschreibung des Dualismus' von allgemeiner und beruflicher Bildung nicht mehr haltbar ist, wenngleich dieser in institutioneller Gestalt des Bildungssystems bis heute weiterhin fortbesteht.<sup>48</sup> Dabei ging es Litt nicht, wie Klafki (1991 [1979]) diesbezüglich kritisch bemerkt, um eine Gleichwertigkeit im Bewusstsein um die ungleichen gesellschaftlichen Verhältnisse, die sich zugunsten des gebildeten Bürgertums gestalteten und die maßgeblich an dieser Entwicklung beteiligt waren (vgl. ebd.: 242).<sup>49</sup> Vielmehr ist nach Litt der Dualismus als bildungstheoretischer Anspruch im Sinne des zeitlichen Nacheinanders aufgehoben, wonach erst Allgemeinbildung, dann spezielle Bildung zu ermöglichen sei. Dieser Gedanke, dass Allgemeinbildung nicht nur als Voraussetzung, sondern nunmehr auch als Ziel beruflicher Bildung gelte, wie ihn auch Spranger formuliert, wird von Litt radikalisiert und konsequent auf die Arbeitswelt als lebensweltlicher Bildungskontext bezogen. Er soll im Folgenden mit den Überlegungen von Blankertz noch stärker ausformuliert werden.

---

<sup>47</sup> Einschränkend ist anzumerken, dass Litt in seinem Werk „Führen oder Wachsenlassen? Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems“ (1995 [1927]) auch jene Bereiche des Aufwachsens würdigt, die außerhalb der Institutionen und der pädagogisch-methodischen Einflussnahme liegen. Der erzieherische Einfluss dieser Sphären bezeichnet er auch als „Inbegriff der dem Leben der Gegenwart eingewachsenen »Selbstverständlichkeiten«“ (ebd.: 41), wie er exemplarisch am kindlichen Sprachlernprozess beschreibt. Gleichwohl fehlt es m.E. an einer theoretisch-systematischen Betrachtung dieser Form des sozialisatorischen Einflusses.

<sup>48</sup> Während für Litt die moderne Arbeitswelt vor allem als bedeutender Referenzpunkt des *individuellen* Bildungsprozesses gilt, stellt Helsper (1996) die Arbeitswelt auch als einen notwendigen bzw. unausweichlichen Referenzpunkt für das *pädagogische Handeln* dar. Er „...verweist darauf, daß pädagogische Institutionen nicht nur die Programmatik einer umfassenden Bildung des Menschen entfalten, sondern in gesellschaftliche Interdependenzen verflochten sind. [...] Etwa für die Ökonomie ‚Qualifikationen‘ bereitstellt“ (Helsper 1996: 29). In diesem Zusammenhang spricht Helsper auch von pädagogischen Handlungsanforderungen in den Antinomien der Moderne.

<sup>49</sup> Litts Bild der Moderne würde sich nach Ansicht Klafkis daher „primär aus der Logik der naturwissenschaftlichen Forschung und der durch sie eröffneten technischen Anwendungsmöglichkeiten“ (ebd.: 256) speisen, während „seine ökonomisch-gesellschaftlich-politischen Voraussetzungen und Folgen (...) fast ganz ausgeblendet (werden)“ (ebd.: 256). Dies ist eine Position, die auch Litts Schüler Albert Reble vertritt, wenn er von einem Widerspruch in Litts Werk und dessen „Geschichtsauffassung“ (Reble 1995: 83) spricht.

### 3.2.2 Die bildungstheoretische Bedeutung der Berufsbildung nach Herwig Blankertz

Herwig Blankertz gilt wie Theodor Litt als moderner Klassiker der Pädagogik, der in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik steht, vor allem in Auseinandersetzung mit Immanuel Kant und Jean-Jaques Rousseau, wie der Titel seiner Doktorarbeit bereits erkennen lässt: „*Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus*“ (1959). „Der sekundäre Diskurs“, so Gruschka (2001: 298f.), „machte ihn zu einem Sprecher der neuen ‚Kritischen Erziehungswissenschaft‘.“ Auch wenn er sich gegen diese Zuschreibung wehrte, griff er in seinen Werken auf den Gedanken der Dialektik der Aufklärung zurück (vgl. dazu auch Zedler 1989: 47ff.). Dabei ging es ihm nicht allein um eine sozialwissenschaftlich orientierte Pädagogik, für die er in Jürgen Habermas „den wichtigsten Referenzpunkt“ (Gruschka 2001: 299) fand. Vielmehr versuchte er, wie es Gruschka interpretiert, „in alter geisteswissenschaftlicher Tradition das Telos bürgerlicher Pädagogik als Emanzipationsprogramm erneut (auszulegen)“ (ebd.).<sup>50</sup> In diesem Sinne ginge es bei Blankertz um eine Bildung, so auch Kutschka (1989), die „für das Leben in der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation zugleich kritische Vernunft gegen das Diktat von Wissenschaft und Technik als Instrumente gesellschaftlicher Herrschaft fördere“ (ebd.: 11).

Als einer, der selbst über den Zweiten Bildungsweg an die Hochschule kam, beschäftigte er sich in seinem wissenschaftlichen Werk früh mit der Frage nach den Entstehungsbedingungen einer Pädagogik, die auf einer Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung beruht. Dies führte zunächst im Rahmen seiner Habilitation zur bildungstheoretischen Aufarbeitung der Verhältnissetzung zwischen „*Berufsbildung und Utilitarismus*“ (1963), die auf der historisch-geisteswissenschaftlichen Entwicklung v.a. des Philanthropismus, der Aufklärungspädagogik und des Neuhumanismus beruhte. Als eine zweite wichtige Publikation in diesem Zusammenhang gilt sein Aufsatz mit dem Titel „*Die Menschlichkeit der Technik*“ (1965), in dem er sich mit der technischen Entwicklung auf der Basis naturwissenschaftlich-experimenteller gewonnener Erkenntnisse auseinandersetzte. Diese Entwicklung, so seine These, stehe in einem Verwendungszusammenhang, wie ihn

---

<sup>50</sup> An anderer Stelle heißt es bei Gruschka (2001) und seiner Rezeption des Blankertzschen Ansatzes dazu auch, „daß Berufsbildung in dieser Form auf neuhumanistischem Boden, nicht auf dem der utilitaristischen Aufklärungspädagogik gegründet werden könne“ (Gruschka 2001: 302).

der technische Fortschritt definiert. Jener Zusammenhang sei jedoch nicht außerhalb menschlicher Einflussnahme existent, sondern durch Bildung gestaltbar, v.a. im Sinne des Gebrauchs der Technik nach dem Prinzip der kritischen Vernunft gerichtet auf ein humanes Zusammenleben (vgl. Zedler 1989: 51).<sup>51</sup> Beide Werke sollen im Folgenden Gegenstand der Auseinandersetzung sein im Hinblick auf die Fragestellung nach dem Bildungswert der Arbeit bzw. der bildungstheoretischen Bedeutung der Berufsbildung.

In seiner problemgeschichtlichen Untersuchung „Berufsbildung und Utilitarismus“ (1963) stellt Blankertz die These auf, dass die Wahrheit der Allgemeinbildung die Berufsbildung sei bzw. „die Wahrheit der Allgemeinbildung in besonderer oder beruflicher Bildung“ (ebd.: 121) liege. Um diese These zu untermauern, zeichnet er eine Entwicklung der Berufsbildungstheorie nach, die zunächst ihren Ausgangspunkt im 17./18. Jahrhundert nimmt bzw. einer an den Stand gebundenen und auf den Beruf bezogenen Erziehung. Daran anknüpfend folgt eine durch den Philanthropismus und die Aufklärungspädagogik beeinflusste „utilitaristische Berufsbildungstheorie“ (Blankertz 1963: 28), die Blankertz v.a. in Auseinandersetzung mit den Aufklärungspädagogen Joachim Heinrich Campe und Heinrich Ludwig Villaume als solche charakterisiert.<sup>52</sup> Doch erst über den Weg des Neuhumanismus, wie ihn Blankertz mit Wilhelm von Humboldt und Friedrich Immanuel Niethammer beschreibt, mündet diese Entwicklung schließlich in eine Theorie der Berufsbildung, die durch Georg Kerschensteiner und Eduard Spranger grundgelegt wurde.<sup>53</sup> Als „neue Berufsbildungstheorie“ (Blankertz 1963: 17), knüpfte sie dabei an Überlegungen

---

<sup>51</sup> Diese Überlegungen münden schließlich in konkrete didaktische Konzepte, die sich sowohl auf die Entwicklung eines Lehrplans für das Fach „Arbeitslehre“ bezogen als auch auf die Organisation einer Kollegstufe (vgl. Blankertz 1980 [1969]). Letztere wurde 1972 als Schulversuch in Nordrhein-Westfalen erstmals erprobt. Beide Konzepte können damit als Versuche angesehen werden, auf schulorganisatorischer und curricularer Ebene die eigenen bildungstheoretischen Überlegungen zur Integration von Berufs- und Allgemeinbildung umzusetzen (vgl. kritisch dazu z.B. Ruhloff 1988: 131).

<sup>52</sup> Utilitarismus heißt dann, wie Blankertz (1963: 36) es fasst, „Gemeinnützigkeit“ und „berufliche Brauchbarkeit“.

<sup>53</sup> Während Georg Kerschensteiners Verdienst v.a. in der theoretischen Auseinandersetzung mit Fragen der Schulorganisation lag und in der Entwicklung der Arbeitsschulen (vgl. z.B. Kerschensteiner 1910 [1907], 1964b [1912], 1933), konnte erst Eduard Spranger (1928 [1919]) diese Leistung auf eine kulturphilosophische Grundlage stellen (vgl. Blankertz 1963: 18).



an, die bereits mit der Fortbildungsschule<sup>54</sup> als historischer Vorgänger der Arbeits- und später Berufsschule verbunden war:

„Die neue Berufsbildungstheorie gab die Chance, einen an die realen Lebensbedürfnisse der Schüler anknüpfenden Unterrichtsinhalt zu setzen und zugleich doch den Anspruch der Fortbildungsschule aufrechtzuerhalten, der Bildung nicht der nackten Utilität und den wirtschaftlichen Erfordernissen zu dienen.“ (Blankertz 1963: 17)

In dieser spezifisch historisch gegebenen Situation Mitte des 19. Jahrhunderts, in der die Fortbildungsschule nicht an das berufliche, sondern das allgemeinbildende Schulwesen angeschlossen war, sah Blankertz (1963) zum einen die Voraussetzung, dass „dadurch der spätere Ansatz der Berufsschule unbelastet sein (konnte) von utilitärem Druck“ (ebd.: 107). Doch erst in Verbindung mit dem neuhumanistischen Bildungsansatz konnte die Idee der Fortbildungsschule zum anderen auch den entscheidenden erkenntnistheoretischen Anstoß leisten, demzufolge „der Beruf überhaupt erst als das erfaßt werden (konnte), was er als Ansatz für die sich als Bildungsschule verstehende Berufsschule sein mußte, nämlich als eine Möglichkeit menschlicher Selbstverwirklichung.“ (ebd.: 107). Seine Untersuchung zielte damit auf einen formalen Berufsbildungsbegriff bzw. auf eine Berufsbildung, deren Voraussetzungen er neben der Fortbildungsschule in der neuhumanistischen Bildungstheorie sah und von dort aus auch systematisch herleitete: „Wir haben gesehen“, so resümiert Blankertz (1963: 100), „daß selbst im strengsten Programm reiner Menschenbildung schließlich eine gesellschaftlich-berufliche Bezogenheit aufzufinden ist.“

Vor diesem Hintergrund seiner historisch-philosophischen bzw. problemgeschichtlichen Herleitung verfolgte Blankertz die Frage, „unter welchen Bedingungen, wie Welt und Leben überhaupt, die Gegebenheiten des Berufs zum Bildungsmittel mediatisierbar sind.“

---

<sup>54</sup> Die Fortbildungsschule, in Preußen auch „Gewerbliche Fortbildungsschule“ genannt, war, so Blankertz (1963: 14), „ein schmaler Ausläufer der Volksschule in den Bereich der bereits im Arbeitsleben stehenden Jugend“ und damit Bestandteil des allgemeinbildenden Schulwesens. Ihr Besuch war für Handlungslehrlinge ab 1897 verpflichtend; für Mädchen und Arbeiterjugendliche dagegen erst ab 1910/11 (Blankertz 1969: 129). Ziel war es „die kulturelle Eingliederung der Industriearbeiterschaft in den Bildungszusammenhang der Nation zu befördern“ (ebd.). „(S)icher erfolgte sie [die Umwandlung der Fortbildungsschule in eine Berufsschule, R.S.] wohl im Zusammenhang mit dem Heranwachsen der Wirtschaft zu einer immer weniger ignorierbaren Lebensmacht, und zweifellos hat die Berufsschule dann manche Anleihe beim Fachschulwesen gemacht, aber den eigentlichen Ansatz sucht man hier vergeblich.“ (Blankertz 1963: 14).

(Blankertz 1963: 98f.). Mit anderen Worten zielte seine Untersuchung im Anschluss an den neuhumanistischen Bildungsansatz stärker auf *Bildung als Vermittlung* – nicht allein durch den Beruf, sondern auch durch „Welt und Leben“ allgemein.<sup>55</sup> Sprangers Ausführungen zum Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung dienten ihm dabei als Orientierung, v.a. in dem Punkt, wonach Bildung nur über die Berufsbildung zu erreichen sei, da materiale Bildung immer als spezielle Bildung und formale Bildung als Ertrag einer inhaltlichen bzw. speziellen Bildung gelte (vgl. Blankertz 1963: 109f.). Allgemeinbildung, so Blankertz in Rekurs auf Spranger, kann daher „niemals vollendete Tatsache sein, weil sie sich als Zielvoraussetzung aller besonderen Bildung der gegenständlichen Objektivierung entzieht“ (ebd.: 111).

Blankertz theoretische Auseinandersetzung mit Spranger erschöpft sich jedoch nicht allein darin, auf theoretische Schwächen zu verweisen (vgl. dazu auch Blankertz 1969: 151), die er vor allem in einer einseitigen Orientierung am handwerklichen Beruf sieht (vgl. Blankertz 1963: 112f.). Vielmehr nimmt er – v.a. in Rekurs auf das dialektische Verhältnis von Herrschaft und Knechtschaft in Hegels „Phänomenologie des Geistes“ – Sprangers Ansatz zum Ausgangspunkt einer Weiterentwicklung der These einer Integration von Berufs- und Allgemeinbildung als zeitliches Nacheinander, indem er Allgemein- und Berufsbildung in eins setzt:

„Allgemeinbildung ist Genus proximum für jede inhaltlich bestimmte besondere Bildung. Allgemeinbildung ist als Genus Begriff für Bildung schlechthin, nämlich dasjenige, was für alle besondere Bildung voraus und zum Ziele gesetzt werden muß, also das, was aller Bildung als Bildung gemeinsam, übereinstimmend und mithin »allgemein« zukommt.“ (Blankertz 1963: 121f.)<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> Es geht dabei um eine Mediatisierung bzw. Vermittlung, so Gruschka (2011), die verstanden werden kann als „das zum Gegenstand-Werden und -Machen von Welt“ (ebd.: 84).

<sup>56</sup> An dieser Stelle können Parallelen zu Litts Ansatz einer *Bildung im Beruf* gezogen werden. Tatsächlich stimmt Blankertz mit Litt v.a. in dem Punkt überein, in dem er Kritik an einem humanistischen Bildungsbegriff übt, der sich gegen die Arbeitswelt richtet (vgl. Blankertz 1963: 117). Unterschiede zwischen beiden zeigen sich nach Zedler (1989) v.a. darin, dass Litt sich darauf beschränken würde, „moralische Verantwortung gegenüber Wissenschaft und ihren gesellschaftlichen Folgen einzuklagen, [während, R.S.] Blankertz die Aufklärung über den Verwendungszusammenhang von Technik und Wissenschaft als ein Bestimmungsmoment von Bildungsprozessen selbst (postuliert)“ (ebd.: 51f.). Bildung kann daher nicht losgelöst von den historisch-gesellschaftlichen Verhältnissen sein, die v.a. durch Wissenschaft und Technik charakterisiert sind.

Nach dieser Beschreibung erscheint berufliche Bildung im Sinne der „besonderen Bildung“ als Unterbegriff und damit zugehörig zu einer Gattung („Genus proximum“), wie sie die Allgemeinbildung definiert. Berufsbildung wird folglich von Blankertz als eine besondere Form der Allgemeinbildung klassifiziert und bleibt damit untrennbar mit ihr verbunden. Ein zeitliches Nacheinander oder Nebeneinander ist entsprechend dieses Ansatzes nicht mehr denkbar, sodass Allgemeinbildung sowohl als Voraussetzung als auch Zielsetzung beruflicher Bildung verstanden werden kann. Mehr noch wird nach diesem bildungstheoretischen Ansatz in der Ausübung einer beruflichen Tätigkeit Allgemeinbildung transzendiert.<sup>57</sup> Allgemeinbildung bleibt darin formal bzw. „Anspruch und Regulativ“ (Blankertz 1982: 141), sodass jeglicher Versuch einer „inhaltliche(n) Kanonisierung von Allgemeinbildung“ (Blankertz 1963: 122) zum Scheitern verurteilt sei. Die Antwort auf die Frage, „unter welchen Bedingungen, wie Welt und Leben überhaupt, die Gegebenheiten des Berufs zum Bildungsmittel mediatisierbar sind“ (Blankertz 1963: 98f.), kann nach Blankertz daher keine pädagogische sein, „weil das Pädagogische den Inhalt der Bildung weder selbst setzt noch kraft eigener Vollmacht wählt“ (ebd.: 122). Vielmehr bestimmen die jeweiligen historischen Verhältnisse den Gegenstand der Bildung bzw. die „historisch bedingten Mächte des Lebens“ (ebd.). Damit meint Blankertz (1989 [1974]), wie er im Wörterbuch der Erziehung zur Definition des Begriffs der Bildungstheorie schreibt, „die Bedingungen der ökonomisch begründeten Herrschaft von Menschen über Menschen“ (ebd.: 68), welche erst durch Bildung als „Arbeit am besonders bestimmten Gegenstand“ (Blankertz 1963: 122) zu Bewusstsein kommen. Diese ökonomisch bedingten gesellschaftlichen Verhältnisse sind für Blankertz (1965) vorrangig mit Prozessen einer zunehmenden Verwissenschaftlichung und Technisierung verbunden, wie er in seinem Aufsatz über die „Menschlichkeit der Technik“ ausführt:

„Die moderne Technik wurde ermöglicht durch die Unterwerfung des Menschen unter die mechanische Naturkausalität, deren Gesetzlichkeit der Mensch selbst zu Bewußtsein bringt und eben dadurch die Möglichkeit seiner

---

<sup>57</sup> Berufliche Bildung, so Kutscha (1989) in Rekurs auf Blankertz, könne dann als Allgemeinbildung angesehen werden, wenn durch sie „der Lernende in strenger Bezogenheit auf die Sache, um die es gehe, zu mündigem Urteil und zur Kritik befähigt werde“ (Kutscha 1989: 8f.). Darin erweise sich, ob sie die „Anforderungen des Lebens, insbesondere der Arbeitswelt fachlich kompetent bewältigen und ihre Identität als vernunftbegabte Subjekte auch unter dem Druck objektiver Leistungsansprüche wahren können.“ (Kutscha 1989: 9).

Freiheit bewährt; und die so geschaffene künstliche Maschinenwelt macht die Herrschaft des Menschen über die Geschichte möglich und notwendig. Das ist die Menschlichkeit der Technik!“ (Blankertz 1965: 28).

In dieser Verbindung zwischen Gesellschaft und Technik, so Gruschka (2001: 310), liegt das gesellschaftliche Moment einer ansonsten eher subjektbezogenen Bildung, wonach Ökonomie und Technik „die Schlüssel zur Bewältigung der gesellschaftlichen Aufgaben lieferten“ (ebd.). Bildung in einem so verstandenen Sinn kann daher nicht auf eine Bildung reduziert werden, die der eigenen Statussicherung genüge bzw. dazu diene, „vor anderen gebildet zu erscheinen“ (Blankertz 1982: 141), sondern hat „die Herrschaft des Menschen über die Geschichte“ (Blankertz 1965: 28) bzw. Emanzipation von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen zur Aufgabe – angesichts einer gesellschaftlicher Praxis, die sowohl „Freiheit“ als auch Zwang („Unterwerfung“) bedeute.<sup>58</sup> Entsprechend stellt die Berufsarbeit für Blankertz ein bedeutsames – wenn auch nicht das einzige – Medium dar, um Allgemeinbildung durch die Beschäftigung mit einer Sache zu erfahren.

Denn: „Sie alle, die spezifisch berufsbezogenen wie die nur abgeleitet berufsbezogenen, aber gleichwohl nicht allgemein, sondern jeweils besonders bestimmten Bildungen erweisen ihr Recht als Bildung in der einen, allein möglichen Form von Allgemeinbildung, deren Wahrheit sie im Vollzug sind.“ (Blankertz 1963: 123).

Die These der Gleichwertigkeit von Berufs- und Allgemeinbildung findet darin nicht nur ihre Bestätigung, sondern wird darüber hinaus noch potenziert, indem anerkannt wird, dass jeglicher speziellen Bildung das Potenzial der Allgemeinbildung innewohnt, solange „mit der Hingabe an eine Sache eine eigene Ansicht der Welt und ein geschärftes individuelles Weltverständnis gewonnen wird“ (Blankertz 1963: 93). Darin verweist dieser Gedanke, so

---

<sup>58</sup> In seinem Aufsatz „*Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit*“ (1969 [1967]) spricht Blankertz auch von einer „humanen Chance“ (ebd.: 41), sich über Bildung und Beruf sowie Wahl und Wechsel des Berufs von eben jenem gesellschaftlichen Zwang zu befreien, wie ihn noch die ständische Gesellschaft kannte. Eine Voraussetzung dafür ist daher „(d)ie heutige soziale Mobilität [, die es, R.S.] erlaubt demgegenüber, die berufliche Arbeit als die Daseinsmöglichkeit der freigesetzten Subjektivität zu begreifen.“ (ebd.). Diese Interpretation der arbeitsweltlichen Verhältnisse sei nach Kutscha (2011) nicht mehr haltbar (vgl. auch dazu Kuchler 1997: 60). Vielmehr sei heute das Gegenteil der Fall, wenn der Einzelne mobil sein müsse – beruflich wie sozial, um „den Anforderungen der verschärften Globalisierung Schritt halten zu können“ (Kutscha 2011: 71). Dennoch räumt er ein, dass von Blankertz „die ökonomische Funktionalisierung des Einzelnen für die Steigerung von Produktivität des Humankapitals“ (Kutscha 2011: 72) nicht voraussehbar gewesen wäre.

ließe sich schlussfolgern, auch auf diejenigen Bildungserfahrungen, die sich der pädagogischen Einflussnahme entziehen bzw. als lebensweltliche Bildungserfahrungen charakterisiert werden können, wenngleich sie – wie im obigen Zitat angedeutet – direkt oder indirekt auf den arbeitsweltlichen Bereich bezogen bleiben.

### 3.2.3 Schlussfolgerungen über den Dualismus von ‚Allgemein- und Berufsbildung‘ als Heuristik

Ohne auf einen systematischen Vergleich beider bildungstheoretischer Ansätze abzielen, zeigt die Gegenüberstellung, inwiefern die These der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung in ihrer Darstellung nach Theodor Litt und Herwig Blankertz die Perspektive auf Bildung zu weiten vermag: Allgemeine Bildung wird in Anknüpfung an den humanistischen Bildungsbegriff als eigentätige Selbstentfaltung in Auseinandersetzung mit der Welt auch außerhalb institutioneller Bildungskontexte und damit außerhalb einer dezidiert pädagogischen Einflussnahme gedacht. Ins Blickfeld rücken für beide Autoren neben den klassischen, formalisierten Bildungsgehalten auch lebensweltliche, insbesondere arbeitsweltliche. Ihr Bildungswert liegt v.a. darin, dass durch die berufliche Tätigkeit – auch bezeichnet als „Bemühung um die Sache“ (Litt 1958 [1955]: 124) oder als „Hingabe an die Sache“ (Blankertz 1963: 93) – der Einzelne Einsicht in die Funktionsweise der modernen Arbeitswelt erhält und auf dieser Grundlage sich zu einer mündigen Person entwickeln kann.

Auf der Basis dieses erweiterten Bildungsverständnisses erweist sich die bildungstheoretische Verhältnisbestimmung zwischen Allgemein- und Berufsbildung als geeignete Heuristik in mehrfacher Hinsicht: Zum einen bietet sie Anchlüsse an eine subjektorientierte, bildungsbiografische Forschungsperspektive, indem berufliche und allgemeine Bildung nicht allein im Kontext der Bildungsinstitution, sondern auch im arbeitsweltlichen Kontext als ergänzendes Wechselverhältnis nach Litt oder darüber hinaus als organisch-integriertes Verhältnis nach Blankertz erfahren werden kann. Die Arbeitswelt wird darüber als potenzieller und biografisch relevanter Bildungskontext neben den Bildungsinstitutionen sichtbar und nunmehr auch theoretisch-begrifflich fassbar. Zum anderen wird durch diese bildungstheoretische Verhältnisbestimmung als allgemeine Bildung im Medium des Berufs die wechselseitige Verwobenheit des Subjekts mit den

gesellschaftlich-ökonomischen Verhältnissen deutlich, wie sie sich gleichermaßen aus einer biografischen Perspektive zeigt. Beide Autoren folgen darin einer durch den Neuhumanismus geprägten pädagogischen Annahme, dass Allgemeinbildung unter den Bedingungen der modernen Arbeitswelt und des Berufes nicht nur als permanente Aufgabe und lebenslanger Prozess der Selbstentfaltung zu verstehen sei, sondern auch als Chance gesehen werden müsse, gesellschaftliche Verantwortung zu üben – sei es als humane Gestaltung der Arbeitswelt nach Litt oder als Emanzipation von den ökonomisch bedingten gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen nach Blankertz.

Dennoch greift jene Verhältnissetzung zu kurz, wo sich die Bildungsrelevanz der lebensweltlichen Kontexte auf diejenigen der (v.a. industriellen) Arbeitswelt beschränkt. Indem in beiden Ansätzen einzig der Arbeitswelt ein zentraler Stellenwert zugewiesen wird, bleiben all diejenige lebensweltliche Kontexte unberücksichtigt, die ebenso als bildungsrelevante im Lebenslauf erfahren werden können. Dagegen könnte man sowohl mit Litt (1995 [1927]) und dessen Ausführungen zum kindlichen Sprachlernprozess als auch mit Blankertz (1963) einwenden, dass jegliche spezielle Bildung das Potenzial der Allgemeinbildung besitzen würde, solange daraus ein individuelles Weltverständnis resultiere.<sup>59</sup> Dieser Gedanke der Bildungsrelevanz weiterer lebensweltlicher Bildungsgehalte und -kontexte wird jedoch nicht theoretisch-systematisch ausgearbeitet und auf den Lebenslauf bezogen.

Außerdem ließe sich mit beiden Autoren weiterführend argumentieren, v.a. in Anlehnung an Spranger, warum die institutionelle, schulorganisatorische Rahmung – manifestiert im zeitlichen Nacheinander von allgemeiner und beruflicher Bildung – keine zwingende Abfolge mehr ist und Allgemeinbildung nicht nur als Voraussetzung, sondern auch als Ziel beruflicher Bildung gedacht werden kann. In diesem Aspekt erweist sich die Verhältnisbestimmung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung zwar anschlussfähig an eine bildungsbiografische Forschungsperspektive – insbesondere im Blick auf

---

<sup>59</sup> „Wenn Blankertz von Bildung durch den Beruf spricht“, so bemerkt auch Kutscha (2011), „geht es ihm um die Bedingungen der Möglichkeit, auch [H.i.O.] berufliche Inhalte als Gegenstand von Lehr- und Lernprozessen zuzulassen, sofern sie dem pädagogischen Anspruch auf Erziehung des Individuums zur Mündigkeit gerecht werden. Aber die Bedingungen der Möglichkeit von Bildung sind eben nicht nur auf die spezifische Form der Bildung im Medium des Berufs beschränkt.“ (Kutscha 2011: 79f).

Bildungsaufstiege über den Zweiten Bildungsweg, dennoch nimmt die Argumentation der wechselseitigen Kopplung eher Bezug auf den institutionalisierten Bildungsbereich, sodass die Reichweite dieser begrifflichen Verhältnissetzung an ihre Grenzen stößt.

Demzufolge bedarf es einer Heuristik, die über den Dualismus von allgemeiner und beruflicher Bildung hinausgeht und nicht nur auf den arbeitsweltlichen wie auch institutionalisierten Bildungsbereich bezogen bleibt, sondern auch die Bildungsrelevanz und -gehalte weiterer lebensweltlicher Bildungskontexte im Lebenslauf (wie Familie, Peers etc.) und deren Zusammenspiel systematisch theoretisch fasst. Als geeignet erscheint dahingehend das bildungstheoretische Verhältnis zwischen formalen und informeller Lernen. Es soll im Folgenden erläutert und im Hinblick auf die Frage nach der Relationierung der Bildungskontexte diskutiert werden.

### 3.3 Zum Verhältnis von formalen und informellen Lernen

Als dritte Verhältnisbestimmung erscheint das Begriffspaar des formalen und informellen Lernens besonders relevant für meine Fragestellung, denn mittels dieser Unterscheidung wird – viel stärker noch als in der bildungstheoretischen Verhältnisbestimmung zwischen *allgemeiner und spezieller* sowie *allgemeiner und beruflicher Bildung* – nunmehr für einen erweiterten Bildungsbegriff plädiert und damit die Perspektive explizit auf die lebensweltlichen Bildungskontexte gelenkt.<sup>60</sup> Zudem geht es über einen einseitigen Dualismus hinaus, indem die Gleichwertigkeit sowohl formaler und informeller Bildungskontexte, als auch non-formaler Bildungskontexte postuliert wird. Insofern dürfte sich diese Begriffsrelation als geeignete Heuristik für die vorliegende Untersuchung erweisen, weil sie die Vielfalt der Lernumgebungen begrifflich erfasst und als gleichrangige Lernorte anerkennt. Dennoch bleibt – wie im Folgenden dargelegt – die Reichweite dieser Begriffsrelation begrenzt.

---

<sup>60</sup> An dieser Stelle sei bereits auf eine Begriffsunschärfe zwischen Bildung und Lernen verwiesen, die sich vor allem aus der deutschen Rezeption der angelsächsischen Diskussion und deren Begriff von ‚informal education‘ ergibt (vgl. Overwien 2016: 41; Rohs 2016: 25). Der bildungstheoretisch fundierte Gegensatz zwischen Bildung und Lernen, wie er kennzeichnend für die deutsche Diskussion ist (vgl. z.B. Koller 2007: 50; Dörpinghaus 2009: 9), spielt hier eine untergeordnete Rolle, wird aber in seiner begrifflich-theoretischen Verschränkung noch einmal aufgegriffen (siehe Kap. 3.3.3).

Zunächst soll daher die Rezeptionsgeschichte des Begriffs des informellen Lernens kurz skizziert werden, wie sie sich im deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs zeigt (3.3.1). Auffällig ist dabei insbesondere der Einfluss vonseiten des bildungspolitischen Diskurses. In einem zweiten Schritt wird die begriffliche Differenzierung sowie Verhältnissetzung als Begriffspaar genauer in den Blick genommen (3.3.2) und daran anknüpfend in einem dritten Schritt geprüft, inwiefern der Begriff des informellen Lernens, Anchlüsse an eine bildungs-, sozialisations- und biografiethoretische Perspektive bietet und wo die Grenzen liegen (3.3.3).

### 3.3.1 Informelles Lernen und seine Rezeption im politischen und wissenschaftlichen Diskurs

Die neuere Diskussion um informelles Lernen (vgl. Harring/Witte/Burger 2016; Rohs 2016) hat ihren Ausgangspunkt in den bildungspolitischen Debatten seit den 1970er Jahren (vgl. Faure et al. 1973). In Deutschland fand der Begriff erst in den 1980er Jahren Eingang in die erziehungswissenschaftliche Diskussion (vgl. Schöfthaler 1981; Sandhaas 1986; Strittmatter et al. 1988) und wurde in den 1990er Jahren v.a. im Rahmen der Erwachsenenbildung (Dohmen 1996) und in der beruflichen Bildung im Zusammenhang mit dem Begriff des Erfahrungslernen rezipiert (Dehnbostel/Markert/Novak 1999; Overwien 1999). Damit verbunden war, dass auch von den politischen Entscheidungsträgern das (informelle) ‚Lernen im Prozess der Arbeit‘ in seiner Bedeutung für die (berufliche wie auch persönliche) Kompetenzentwicklung anerkannt wurde (vgl. Sevsay-Tegethoff 2004: 292f.; Dehnbostel 2004). Vor allem im Zuge der Bologna-Reform führte dies zu der politisch unterstützten Forderung nach mehr Durchlässigkeit zwischen Hochschul- und Berufsbildungssystem (vgl. Wolter 2008: 82f.; Wolter 2010: 204f.; Elsholz 2014), auch wenn gerade die Anerkennung außerschulisch erworbener Kompetenzen für den Hochschulzugang, insbesondere die Anerkennung der Arbeitserfahrungen, weiterhin ein Problem darstellt (vgl. Freitag 2010; Freitag et al. 2011; Spiel/Schober/Finsterwald 2016: 799). Nicht zuletzt hat der Begriff des informellen Lernens Einzug gehalten in die bildungspolitische Diskussion um die bundesweite Einführung der Ganztagschule (vgl. BMFSFJ 2006), die als Reaktion auf die ersten Ergebnisse der internationalen Schulleistungsuntersuchungen (PISA; IGLU) anzusehen ist (vgl. Baumert et al. 2001; Bos et



al. 2003). Seitdem wird der Begriff zunehmend auch in der Schul-, Freizeit-, Umwelt-, Jugend- und sozialpädagogischen Forschung verwendet (vgl. Overwien 2005).<sup>61</sup>

Ein wesentlicher argumentativer Bezugspunkt dieser Debatten ist der gesellschaftliche Wandel von der Dienstleistungsgesellschaft zur Wissensgesellschaft: Durch die rasanten gesellschaftliche Entwicklung, wie sie insbesondere durch die wissenschaftlich-technische Entwicklung und Globalisierung angestoßen wurde, aber auch durch die Schnelllebigkeit und Komplexität gesellschaftlicher Wissensbestände sowie die zunehmende Informalisierung und Pluralisierung der Bildungsorte sei davon auszugehen, dass die heutigen Bildungsanforderungen nicht hinreichend von den Bildungsinstitutionen erfüllt werden können (vgl. z.B. Faure et al. 1973; BMFSFJ 2006: 81, 89; Wittpoth 2009: 296; Haring et al. 2016: 11).<sup>62</sup> Zudem erfordere diese Entwicklung Kompetenzen, die ein selbstgesteuertes und lebenslanges Lernen in allen Lebensphasen und Lebensbereichen notwendig erscheinen lassen (vgl. Dohmen 2016: 53). Damit erweitert sich der Horizont bzw. das Spektrum an Bildungserfahrungen um jene, die außerhalb der Bildungsinstitutionen liegen und für den Erwerb der Handlungsfähigkeit in einer Wissensgesellschaft gleichfalls als relevant erachtet werden.<sup>63</sup>

### 3.3.2 Informelles Lernen in Abgrenzung und Relation zum formalen Lernen

Die Frage, wie diese (vor allem außerschulischen) Bildungserfahrungen zu definieren sind, kann hinsichtlich der aktuellen bildungspolitischen Debatte nicht eindeutig bestimmt

---

<sup>61</sup> Mit Künzel (2010) ließe sich zudem ein weitaus differenziertes Spektrum an Diskurstypen ausmachen, die in jeweils fachspezifischer und methodischer Manier auf den Begriff des informellen Lernens Bezug nehmen und für ihre Forschungszwecke adaptieren. Dieses Spektrum umfasst den kognitions-/lernpsychologischen Diskurs, den lernbiographischen Diskurs, den anthropologisch-ethnographischen Diskurs, den gesellschafts- und bildungspolitischen Diskurs, den bildungsökonomischen Diskurs und den pädagogisch-didaktischen Diskurs (vgl. Künzel 2010: 100ff.). Dabei zeigt sich, dass sich konzeptionell „keine definierten Linien wissenschaftlicher Gegenstandsbeschreibungen ableiten lassen“ (Künzel 2010: 104).

<sup>62</sup> Vor allem im Blick auf die ärmere Bevölkerung in weiten Teilen der Welt sei ein (berufliches) Lernen außerhalb der Bildungsinstitutionen relevant (vgl. Overwien 2016: 43 in Verweis auf den Bildungsbericht der Internationalen Erziehungskommission der Unesco (Faure et al. 1973)).

<sup>63</sup> Der Fokus auf jene Bildungsprozesse, die außerhalb der Bildungseinrichtungen liegen, habe sich, so die Autoren Meyer-Drawe und Grabau (2016: 65), zunehmend erst seit den 1990er Jahren herauskristallisiert. Am Beispiel des OECD-Berichts aus dem Jahr 1973 machen die Autoren deutlich, dass vormals die Diskussion noch stärker auf den non-formalen Bereich der Weiterbildung gerichtet war. Die Ursachen dafür, so die Autoren, liege vor allem in der Annahme, dass gemäß dem Leitbild der Wissensgesellschaft zunehmend Eigenschaften wie Eigenaktivität und Selbststeuerung notwendig werden (vgl. ebd.: 67).

werden. Bereits im Bildungsbericht der Internationalen Erziehungskommission der UNESCO (Faure et al. 1973) wird informelles Lernen nicht nur in Verknüpfung mit Konzepten des lebenslangen und selbstgesteuerten Lernens dargestellt (vgl. Deitering 1995; Dohmen 1996; Meyer-Drawe/Grabau 2016: 63), sondern auch in Abgrenzung von den formalisierten Lernformen, insbesondere dem schulischen Lernen (vgl. auch Dux/Rauschenbach 2010: 55; Dohmen 2016: 55; Rohs 2016: 5). Diese Abgrenzung – als eine häufig anzutreffende Variante der Definition informellen Lernens – geht auf Dewey (1997 [1916]) zurück: Als „informal education“ bezeichnet, stellt diese Lernform Hintergrund und Basis jeglicher formalen Bildung dar (vgl. ebd.; Overwien 2016: 42). Grundlegend für das formale Lernen werden daher all jene Lernerfahrungen betrachtet, die ein jeder Mensch in seiner alltäglichen Sozialwelt macht, z.B. in der Familie oder in der Arbeitswelt. Insofern ist der Gedanke der Komplementarität beider Lernformen bei Dewey bereits angelegt und wird im weiteren Diskurs zunehmend zentral, wenn danach gefragt wird, wie die Nachteile des formalen Lernens durch informelles Lernen kompensiert werden können und umgekehrt (vgl. Dohmen 2002, 2016).<sup>64</sup> Dieser Gedanke der komplementären Passung entwickelt sich jedoch zum „Einseitigkeitsaustausch“, wie Dohmen (2016: 56) kritisch bemerkt, solange im öffentlichen Bewusstsein das organisierte, schulische Lernen dominiert bzw. überschätzt wird (vgl. ebd.; Rohs 2014: 395; Bauer 2016: 118; von Felden 2016: 758). Eine solche Verhältnisbestimmung, die dazu tendiert, dem informellen Lernen als ‚bloßes‘ Anwendungslernen eine Unterstützungsfunktion für das formale Lernen zuzuschreiben, bleibt jedoch hinter ihren eigenen pädagogischen Ansprüchen zurück. Denn gerade in der Anerkennung der formalen und informellen Bildungskontexte als gleichwertige Orte des Kompetenzerwerbs (vgl. Faure et al. 1973) sah man eine Voraussetzung, die Entwicklung und Bildung von Kindern und Jugendlichen ganzheitlich zu fördern (vgl. Harring et al. 2016: 16), die Handlungsfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger als politisch verantwortliche, selbstständig denkende und handelnde Personen

---

<sup>64</sup> Rohs (2014: 392) bezeichnet diesen Ansatz der Definition des informellen Lernens in Abgrenzung und zugleich Abhängigkeit vom formalen Lernen, der auf Dewey (1916) zurückgeht, auch als *distinktiven Ansatz* und stellt ihn zwei weiteren Definitionsansätzen gegenüber, den *diskret gestuften Ansatz* und den *Kontinuumsansatz*. Diese Unterteilung orientiert sich dabei an der Frage, inwiefern man theoretisch von einer klaren Trennung der Lernformen ausgehen kann.

aufrechtzuerhalten (vgl. Dohmen 2016: 57) sowie soziale Ungleichheiten abzubauen und Partizipationschancen zu erhöhen (vgl. Meyer-Drawe/Grabau 2016: 64).

In Anlehnung an die englischsprachige Literatur, insbesondere der durch Dewey geprägten US-amerikanischen Erwachsenenbildung der 1950er Jahre, verweist Dohmen (2001) auf eine Unterscheidung, die über die alleinige Dualität der Begriffsbestimmung hinausgeht: Neben einem formellen Lernen bzw. planmäßig organisierten Lernen im Rahmen des öffentlichen Bildungssystems, findet pädagogisch begleitetes oder angeleitetes Lernen auch außerhalb des formalisierten Bildungswesens statt (non-formales Lernen)<sup>65</sup> oder verläuft unplanmäßig, beiläufig oder auch unbewusst ab (informelles Lernen) (vgl. ebd.: 18). Hierin deutet sich an, dass das informelle Lernen sich zwar strukturell vom formalen Lernen unterscheidet, aber beide Lernformen nicht unbedingt auch räumlich getrennt stattfinden müssen (vgl. Overwien 2005: 345). Dennoch, so heben Dux und Rauschenbach (2010) hervor, ist eine Unterscheidung nach Lernorten (neben Modalitäten und Inhalten) analytisch sinnvoll, wenngleich die Modalitäten der einzelnen Lernformen sich in diesen Kontexten vermischen können (vgl. ebd.: 59). Darüber soll den informellen Lernorten und -erfahrungen ein größeres Gewicht verliehen werden, um v.a. im Austausch und Kooperation mit dem Bildungswesen die ‚eigene Identität‘ zu wahren und die eigenen Bildungsleistungen zu verdeutlichen (vgl. Rauschenbach 2016: 806; Rauschenbach 2008: 32). Dies gilt gerade dann, wenn das Ziel „ein offeneres, lebensnäher kompetenzentwickelndes Bildungswesen“ (Dohmen 2016: 59) sein soll und damit die Grenzen zwischen Lebenswelt und Institution zunehmend fluid werden. Das Beispiel der Ganztagschule steht exemplarisch für diese Entwicklung, weil dort Kinder und Jugendliche auch einen Teil ihrer Freizeit verbringen und diese Freizeitangebote als Gelegenheiten des non-formalen und informellen Lernens wahrnehmen können (vgl. Soremski 2016; Soremski/Lange/Urban 2011), welche z.T. in Kooperation mit außerschulischen Trägern angeboten werden.

---

<sup>65</sup> Nach Overwien (2005, S. 345) zeichnen sich diese non-formalen Lernprozesse durch kürzere Lernphasen und Freiwilligkeit aus, dennoch sind auch den non-formalen Lernprozessen Ziele und ein zeitlicher Rahmen gesetzt (vgl. Bechtel et al. 2005: 4). Der Begriff des non-formalen Lernens geht dabei auf Knowles (1951) zurück, der als Vertreter der US-amerikanischen Erwachsenenbildung und in Anlehnung an Dewey noch von einem „informal adult education“ sprach.

Um den Gehalt und Einfluss des informellen Lernens empirisch zu erfassen, bedarf es eines theoretisch-konzeptionellen Rahmens, der über eine Begriffsdefinition hinausgeht, wonach informelles Lernen in vielfältigen Lernumgebungen, aber vor allem in denjenigen Lernumgebungen stattfinden kann, die nicht institutionell geprägt sind. Auch wenn im bildungstheoretischen Diskurs von einer eindeutigen Begriffsdefinition nicht die Rede sein kann, lassen sich doch bestimmte gemeinsame Merkmale finden: Demnach umfasst das informelle Lernen Prozesse, die erstens ungeregelt ablaufen, zweitens nicht an einem Curriculum orientiert und damit nicht-zertifizierbar sind sowie drittens im Ergebnis zum Erwerb von Kompetenzen führen können (vgl. Wittwer 2003; Overwien 2003; Dohmen 2001). Nach Dohmen (2016: 53) sind mit Kompetenzen all jene Kenntnisse, Fertigkeiten, Strategien und Einstellungen gemeint, die zu einer „erfolgreichen Lebensbewältigung“ beitragen. Dazu zählen neben fachlichen v.a. soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen (vgl. Rohlf/Harring/Palantien 2014).<sup>66</sup>

Uneinigkeit besteht vor allem darin, ob diese Prozesse *bewusst* oder *unbewusst*, *intentional* oder *beiläufig* ablaufen (vgl. Meyer-Drawe/Grabau 2016: 62). So wird im Gegensatz zur Definition von Dohmen (2001: 18) nach Ansicht einiger Autoren erst dann informell gelernt, wenn bewusst gelernt wird (vgl. Marsick/Watkins 2001; Kirchhöfer 2001: 112), d.h. sich die Individuen selbsttätig mit den Anforderungen des Alltags auseinandersetzen und so erfahrungsbasiert lernen: „It is an inductive process of reflection and action.“ (Marsick/Watkins 2001: 28). Dies gilt unabhängig davon, ob dieser Reflexionsprozesses entweder im Rahmen alltäglicher Routinehandlungen spontan bzw. beiläufig erfolgt und erst im Nachhinein ins Bewusstsein rückt oder innerhalb professionell gestalteter Lernsituationen angeregt wird (ohne direkten pädagogischen Einfluss). Die konkreten Anforderungen innerhalb der Lebenssituation bzw. Alltagswelt bestimmen so auch die Lerninhalte (vgl. Wittwer 2003; Lipski 2000: 43).

---

<sup>66</sup> Der 12. Kinder- und Jugendbericht unterscheidet zwischen formalen und informellen Bildungsprozessen, die zur Entwicklungen von klar definierten Kompetenzen führen sollen. Diese umfassen kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen (vgl. BMFSFJ 2006: 84 ff.).

### 3.3.3 Anschlüsse an eine bildungs-, sozialisations- und biografietheoretische Perspektive?

Folgt man der Definition von informellen Lernen als einer selbsttätigen, bewussten Auseinandersetzung mit der Welt, rückt informelles Lernen in die Nähe des humanistischen Bildungsbegriffes als ein permanent sich erneuerndes bzw. herzustellendes Verhältnis zur dinglichen und sozialen Welt wie auch zu sich selbst (vgl. dazu auch Meder 2002: 9). „Bildungsprozesse“, so Meder (2002), „sind Prozesse der Geltungsbewährung und daher grundsätzlich Reflexionsprozesse.“ (ebd.: 11). Reduziert man jedoch den Bildungsbegriff auf eine Kompetenz-*Bildung*, die der „erfolgreichen Lebensbewältigung“ (Dohmen 2016: 53) oder einer „sozial verantwortlichen Lebensführung“ (Rauschenbach 2016: 805) in einer schnelllebigen Wissensgesellschaft dient, verliert Bildung – nunmehr gedacht als informelle Bildung – sowohl an empirischer Reichweite, was z.B. individuelle ‚Selbst- und Weltverhältnisse‘ anbelangt (vgl. Berg 2016: 715) als auch an emanzipatorischem Impetus, wie er sich im Sinne der Persönlichkeitsbildung aus einer bildungstheoretischen Perspektive in Anschluss an Humboldt darstellt. Darüber hinaus ist der Begriff des informellen Lernens immer schon in Relation zum formalen Lernen in den Bildungsinstitutionen gestellt oder als Ergänzungsverhältnis konzipiert, ohne der ‚Eigensinnigkeit‘ der informellen Bildungserfahrungen in Schule und Lebenswelt (z.B. als milieuspezifische oder biografisch-orientierungsleitende) Rechnung zu tragen (vgl. dazu auch Garz/Blömer 2010: 574; Haring et al. 2016: 11). Die sogenannte „andere Seite der Bildung“ (Otto/Rauschenbach 2004) oder auch „Alltagsbildung“ (Rauschenbach 2007, 2009) sieht dementsprechend in den informellen Lernprozessen „zusätzliche Erklärungsmuster für einen Teil der schulischen Erfolge und Misserfolge junger Menschen“ (Rauschenbach 2016: 805).

In der ‚Eigensinnigkeit‘ informeller Lern- bzw. Bildungserfahrungen liegt zugleich ein sozialisationstheoretischer Gedanke, „der auf die Enkulturation bezogene Teil des informellen Lernens im Lebensgang“ (Nieke 2016: 35) verweist und in engem Zusammenhang, so Nieke (2016), mit dem Bildungsbegriff steht.<sup>67</sup> Aus einer

---

<sup>67</sup> Die institutionalisierte Form der Enkulturation bzw. das formale Lernen führt zusammen mit dem informellen Lernen zu einem Zustand den Nieke auch explizit als Bildung bezeichnet. Denn: „All diese auf

sozialisationstheoretischen Perspektive auf das informelle Lernen, wird jedoch nicht nur, wie Bauer (2016: 113) konstatiert, die begrifflich-theoretische Verschränkung deutlich, sondern auch der Umstand, dass diese informellen Lernprozesse durch die soziale Herkunft begrenzt sind und damit Ausdruck sozialer Ungleichheit sind. Denn, so Meyer-Drawe und Grabau (2016: 69) in Anlehnung an Bourdieu (2001a), ist „die Motivation, Weiterbildungsmöglichkeiten zu suchen und wahrzunehmen, und mithin die Aussicht, informelle Lerngelegenheiten als solche zu erkennen und zu ergreifen“ (ebd.) vom sozialen Habitus bzw. den im Laufe der Sozialisation erworbenen Dispositionen abhängig (vgl. dazu auch Bremer 2004; Baethge/Baethge-Kinsky 2004; Harring/Burger 2013).

Betrachtet man informelles Lernen aus der Perspektive der Biografie, dann zeigt sich dessen Potenzial vor allem in zweierlei Hinsicht: Zum einen wird informelles Lernen im Kontext der Biografie als permanenter, offener Prozess über die Lebenszeit erkenntlich und damit in seinem Verlauf als Erfahrungsaufschichtung und/oder -veränderung analytisch fassbar (vgl. von Felden 2016: 758, 764). Zum anderen eröffnet der Begriff des informellen Lernens Einblick in die verschiedenen Lernkontexte der Lebenswelt, wie sie sich sowohl in diachroner Weise bzw. im biografischen Verlauf zeigen als auch in synchroner Weise und damit in ihrer Verschränkung und Interdependenz in einer bestimmten Lebensphase bzw. -situation. Im Zusammenspiel der Lernkontexte wird zugleich der Transfer der Lernergebnisse – im Sinne von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen, die durch die alltägliche Erfahrung und die Lernanregungen des Umfeldes erworben wurden – auf andere Situationen und Kontexte deutlich, wie Wittwer (2003) aus einer biografisch orientierten Perspektive konstatiert. Von besonderem Interesse ist in pädagogischer Hinsicht, wie die institutionell geprägten Lerninhalte mit den Lernerfahrungen in den Kontexten der jeweiligen sozialen Umwelt sowie Lebenswelt verknüpft werden (vgl. Lipski 2000: 43).<sup>68</sup>

---

kulturelle Gehalte bezogenen Unterstützungen beim Aufwachsen und beim Hineinwachsen in die umgebende Kultur heißen im Deutschen *Bildung* [H.i.O.].“ (Nieke 2016: 35).

<sup>68</sup> Fahrenwald (2005: 245) spricht in Anlehnung an das Konzept der ‚Biographizität‘ nach Alheit/Dausien (1999) auch von einem relationalen Lernbegriff, nach dem die „Aneignung von Wissen unter unmittelbarer Einbeziehung von subjektiven Erfahrungen sowie biografischen Vernetzungen“ (ebd.) erfolgt. Diese individuellen Konstruktionsleistungen, die auch als biografisches Lernen bezeichnet werden, tragen damit informellen Charakter. Begünstigt wird diese Form von informellen Lernen durch den Wissenstransfer qua sozialen Austausch bzw. die Teilhabe an unterschiedlichen sozialen Kontexten, z.B. Familie, Freundes- und Kollegenkreis, wie sie Fahrenheit in Anlehnung an Wenger (1998: 6) als „Communities of Practice“

Zudem lassen sich „grundlegende Haltungen, Weltanschauungen und Eigentheorien identifizieren, bei deren Entwicklung informelles Erfahrungslernen eine besondere Rolle spielt“ (von Felden 2016: 764). Somit bietet der Begriff des informellen Lernens zwar mehrfach Anknüpfungen an eine biografiethoretische Forschungsperspektive. Seine Reichweite ist jedoch begrenzt, solange „im Erzählen nicht nach Lernformen oder Lernorten unterschieden [wird, R.S.]“ (von Felden 2016: 759). Empirisch ist es der Biografieforschung daher „nicht systematisch [möglich, R.S.], sondern nur in bestimmten Fällen zwischen intendiertem, aktivem, selbstgesteuertem oder beiläufigem, implizitem, inzidentellem informellen Lernen zu unterscheiden“ (ebd.: 759f.).

Vor diesem Hintergrund einer bildungs-, sozialisations- und biografiethoretischen Betrachtung des Verhältnisses zwischen formalen und informellen Lernen erweist sich diese Begriffsbestimmung nur zum Teil für meine Fragestellung anwendbar. Auch wenn erstmals explizit theoretisch das Zusammenspiel der Bildungskontexte sowie deren Gleichwertigkeit postuliert wird, bleibt doch die begriffliche Unterscheidung in informelles, non-formales und formales Lernen vorrangig auf *organisierte* versus *nicht-organisierte* sowie *innerhalb* versus *außerhalb* des formalisierten Bildungssystems ablaufende Lernprozesse beschränkt (vgl. dazu auch Hof 2009: 68f.). Daran zeigt sich eine theoretische Unterscheidung, die primär aus der Perspektive der Bildungsinstitutionen von Bedeutung ist. Aus der Perspektive des Individuums dagegen lässt sich diese Unterscheidung nur kaum aufrechterhalten, weil auch innerhalb einer einzelnen Bildungsinstitution sowohl formale als auch informelle Lernprozesse stattfinden können, die mehr oder weniger dem Bewusstsein des Einzelnen zugänglich sind. In der Biografie bzw. biografischen Erzählung lassen sich daher die Bildungsmodalitäten und Bildungsorte nicht eindeutig trennen (vgl. dazu auch von Felden 2016: 759f.) sowie einseitig als Kompetenzbildung und Ergänzung zum formalen Lernen ‚funktionalisieren‘. Um die Verschränkung der Bildungsorte (diachron sowie synchron) und die ‚Eigensinnigkeit‘ der Bildungserfahrungen im Rahmen der Biografie zu analysieren sowie deren milieuspezifische und historisch-gesellschaftliche Prägung im Lebenslauf gleichermaßen in den Blick zu nehmen, eignet sich eine weitaus

---

bezeichnet. Der soziale Austausch setzt Prozesse der Selbstreflexion und -transformation in Gang, die Ausdruck biografischen Lernens sein können (vgl. Fahrenwald 2005: 246).

offenere Verhältnisbestimmung, wie sie im Folgenden anhand eines sozialisationstheoretisch fundierten Bildungsbegriffs dargelegt wird.

### 3.4 Zum Verhältnis von institutionalisierter und lebensweltlicher Bildung nach Matthias Grundmann

Aufgrund der untersuchungsleitenden Fragestellung, wie Bildungserfahrungen im Lebenslauf nicht nur in (bildungs-)institutionellen, sondern auch in lebensweltlichen Kontexten analytisch erfasst werden können, bietet sich als vierte begriffsanalytische Variante eine theoretische Verhältnissetzung an, die sich aus einem sozialisationstheoretischen Ansatz herleitet. Dabei handelt es sich um das Verhältnis von *institutionalisierter und lebensweltlicher Bildung* nach Matthias Grundmann. Jener sozialisationstheoretische Ansatz nimmt Bildungsprozesse weniger aus der Perspektive der Bildungsinstitutionen wahr und damit als nicht-organisierte Prozesse der Kompetenzbildung und Ergänzung zum formalen Lernen, wie im vorhergehenden Kapitel am theoretischen Begriffsverhältnis von *formalen und informellen Lernen* erörtert wurde. Vielmehr wird aus einer Subjektperspektive auf das Bildungsgeschehen als Prozess und Praxis geschaut. Bildungsprozesse werden demnach eingebettet in soziale Kontexte und vermittelt über soziale Praktiken betrachtet, sodass von einer Wechselwirkung zwischen einer institutionell vermittelten Bildung und einer lebensweltlich vermittelten Bildung im biografischen Prozess ausgegangen wird. Worin die sozialisationstheoretischen (3.4.1) und biografiethoretischen Implikationen dieses Bildungsbegriffs (3.4.2) liegen, soll im Folgenden näher erläutert werden. Abschließend können so die zentralen Aspekte in einem heuristischen Modell zusammengeführt werden (3.4.3).

#### 3.4.1 Bildung als soziale Praxis und Prozess. Zur Bildungsrelevanz der Sozialisationskontexte – Annahmen und Definitionen

Eine sozialisationstheoretische Fundierung des Bildungsbegriffs folgt zwei Annahmen: Die erste geht davon aus, dass das Sozialisationsgeschehen einen lebenslangen Prozess beschreibt, der die Ausbildung einer personalen Identität und die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe in allen Lebensphasen ermöglicht. Voraussetzung dafür ist, zweitens, dass dieser Prozess auf der Basis einer gemeinsamen Praxis des Zusammenlebens erfolgt (vgl.



Grundmann 2006: 43f.). Nach Grundmann handelt es sich damit um einen „latente(n), ergebnisoffene(n) lebenslange(n) Prozess der Hervorbringung von Handlungssicherheiten bzw. Verlässlichkeiten *und* [H.n.i.O., R.S.] der Erkundung sowie Aneignung der sozialen Umwelt“ (Grundmann 2004: 318).

Damit rückt der Sozialisationsprozess – nach einem interaktional-konstruktivistischen Verständnis als gemeinsame Praxis der Lebensgestaltung unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Ressourcen (vgl. Bauer/Grundmann 2007; Grundmann 2006) – in die Nähe des Bildungsprozesses (v.a. im Sinne des Neuhumanismus) als unabgeschlossener Vorgang, für den die Auseinandersetzung des Einzelnen mit der Welt grundlegend ist. D.h. aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive, dass Bildung nicht allein subjektiven Motiven folgt, sondern vorrangig aus der wechselseitigen Interaktion bzw. Interpretation des Erlebten bzw. der jeweiligen sozialen Situation resultiert.<sup>69</sup>

Darüber wird sich der Einzelne erst „seines personalen Selbst und des Selbst seiner Mitmenschen durch seine Wirkung auf die soziale Umwelt bewusst [...]. Mehr noch: Intersubjektivität ermöglicht es geradezu, sich trotz subjektiver Differenzenerfahrung als Teil einer sozialen Welt zu erfahren, der bestimmte, dauerhafte Qualitäten zu eigen sind, die von allen Mitmenschen ähnlich erfahren und gedeutet werden und auf dessen ‚Wert‘ man sich verständigen bzw. verlassen kann.“ (Grundmann 2004: 323).

Von Interesse für die Erfassung individueller Bildungsprozesse ist daher für Grundmann die „lebensweltspezifische Sozialisationspraxis“ (Grundmann 2004: 332), weil sie in Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lebensverhältnissen und Mitmenschen den Erwerb gruppenspezifischer Fähigkeiten und Orientierungen (in Lebensbereichen wie Familie, Freizeit, Schule, Arbeitswelt) befördert. Auch die Schule erweist sich demnach als ein lebensweltlicher Bereich neben anderen, der jedoch durch eine eigene Bildungsrationalität gekennzeichnet ist:

---

<sup>69</sup> In Anlehnung an Grundmann plädieren auch Brake und Büchner (2012) für ein erweitertes bzw. „bildungssoziologisch akzentuierte(s) Bildungsverständnis“ (ebd.: 81), das „eher die performative Perspektive der (bildungsbezogenen) Persönlichkeitsentwicklung eines sich bildenden Subjekts mit Blick auf seine Lebensverlaufsgeschichte erfasst, während mit »Sozialisation« eher die interaktionsbezogene Perspektive mit Blick auf die interaktive Rahmung der Konstitutierung des Subjekts gerichtet ist.“ (Brake/Büchner 2012: 80).

„Bildungsrelevant ist im lebensweltlichen Sinne das, was im Alltag des Sozialmilieus gefordert ist, und das erfordert mitunter Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften, die quer oder auch konträr zu den schulisch geforderten Leistungsanforderungen liegen können“ (Grundmann et al. 2003: 29)

Lebensweltliche Bildungsprozesse müssen demnach nicht der Logik institutionalisierter Bildung folgen, sondern dienen in erster Linie der Befähigung zur Lebensführung in lebensweltlichen Bereichen, wie der Familie oder der Peergroup. Mit *lebensweltlicher Bildung* sind damit Kompetenzen zur Bewältigung milieuweltlicher Handlungsanforderungen und im bildungstheoretischen Sinne ein Wissen zur ‚Weltaneignung‘ gemeint, „das sich geradezu nur unter den spezifischen Bedingungen des Milieus ergibt und vor allem dort seine ‚Wertigkeit‘ hat“ (Wiezorek/Grundmann 2013: 19). Demgegenüber zeichnet sich die *institutionalisierte Bildung* durch eher formalisierte Aspekte aus:

„Institutionalisierte Bildung wird durch Zertifikate und Abschlüsse verbürgt. Sie ist legitime Bildung. Außerschulische Bildung folgt keiner formalen Norm. Sie ist daher nicht legitimiert – in gewisser Weise sogar subversiv.“ (Grundmann et al. 2003: 27)

Mit diesen Unterscheidungskriterien der Standardisierung und gesellschaftlichen Legitimität verweisen Grundmann et al. (2003) neben den milieuweltlichen Bildungsmodalitäten auf die institutionalisierte Seite der Bildung als „Aneignung von systematisch-institutionell organisierten, qualifikationsorientierten Bildungsmerkmalen“ (Grundmann/Wiezorek 2013: 115).<sup>70</sup> Damit rückt die Definition in die Nähe der begrifflich-theoretischen Unterscheidung zwischen formellen und informellen Lernen, die auf die Problematik der gesellschaftlichen Ungleichwertigkeit von Bildungsprozessen bzw. der Priorisierung formaler Bildung verwiesen hatte. Um jene Hierarchisierung zu vermeiden,

---

<sup>70</sup> In Anlehnung an Grundmann verweisen Dravenau und Groh-Samberg (2005) darauf, dass institutionalisierte Bildungsprozesse nicht nur an schulische Settings gebunden sind, sondern dass neben Schule und Ausbildung auch Vereine, Kurse, vorschulische Kinderbetreuungseinrichtungen oder auch der Arbeitsplatz dafür einen Ort bieten (vgl. ebd.: 117). Wichtig ist nur, dass die institutionalisierten Bildungsprozesse in diesen Kontexten einem „schulischen Paradigma“ (ebd.) folgen, wie z.B. Rollentrennung, eine inhaltliche, zeitliche und räumliche Strukturierung des Lernens sowie Leistung als individuelles Bewertungskriterium (vgl. ebd.: 118).

die den Autoren zufolge beispielsweise in dem Begriff der „Bildungsarmut“ unterer Sozialmilieus zum Ausdruck kommt (vgl. Grundmann et al. 2003: 27; Grundmann et al. 2010: 51), plädieren die Autoren für eine theoretisch-begriffliche Bestimmung von Bildungsprozessen, „die an die makrostrukturellen Prämissen des Systems sozialer Ungleichheit ebenso anschlussfähig ist, wie an mikrostrukturelle, lebensweltliche Erfahrungsbezüge“ (Grundmann et al. 2003: 25). Darüber eröffnen sich Anchlüsse an eine biografiethoretische Perspektive, wie sie im folgenden Abschnitt erläutert werden.

### 3.4.2 Bildung als biografische Bildungserfahrung in lebensweltlichen und institutionalisierten Kontexten

Eine biografiethoretische Anknüpfung an die Verhältnisbestimmung von lebensweltlicher und institutionalisierter Bildung ermöglichen Grundmann et al. (2003), indem sie sich auf einen Bildungsbegriff beziehen, der sowohl instrumentelle als auch erfahrungsbezogene Bildungsbedürfnisse beinhaltet und sich damit für den erfahrungsweltlichen Bereich öffnet (vgl. von Hentig 1996). In diesem Zusammenhang lassen sich bei Wiezorek und Grundmann (2013) ebenso Anleihen an eine biografiethoretische Perspektive finden, indem sie den Bildungsbegriff im Sinne einer praxeologischen Wissenssoziologie sowohl erfahrungsweltlich als auch sozialstrukturell verankern:

„Bildung basiert (...) zunächst und ganz grundlegend auf jenen konjunktiven Erfahrungsräumen, die sich durch sozialisatorische Interaktionen innerhalb spezifischer sozio-kultureller Erfahrungsräume ergeben“ (Wiezorek/ Grundmann 2013: 19).

Demnach stellen sich Bildungsprozesse aus Subjektperspektive „als sozialstrukturell determinierte Bildungserfahrungen“ (Grundmann 2011: 14) dar, die abhängig sind vom jeweiligen sozialen und gesellschaftlichen Kontext wie auch der jeweiligen Lebensphase, in der sich der Einzelne befindet (vgl. ebd.: 20). Ein über die Sozialisation erworbenes Handlungswissen schlägt sich so „erfahrungsbiographisch in der Bildung von Persönlichkeitseigenschaften und personalen Handlungsbefähigungen“ nieder (Grundmann 2011: 15) (zur Bedeutung der Erfahrung für einen sozialisationstheoretisch fundierten Bildungsbegriff vgl. auch Steinhoff/Wernberger 2013: 125).

Mit Bildungsprozessen nach Grundmann sind daher immer Bildungserfahrungen gemeint, die einerseits auf Sozialisationspraktiken beruhen, die milieuspezifisch bzw. sozialstrukturell determiniert sind, und die sich andererseits im Laufe der Biografie als persönlichkeitsprägende Handlungsfähigkeiten und -orientierungen manifestiert haben. Während der Aspekt der Bildungserfahrungen in sozialen Praxen zu einer Erweiterung oder Schließung der Handlungsspielräume führen kann, ist auch der Aspekt der Bildungserfahrungen im Prozess der Biografie und damit der biografischen Aufschichtung von Erfahrungen und Wissen i.S. der Persönlichkeitsbildung sozialstrukturell bestimmt. Dabei kommt das Zusammenspiel zwischen lebensweltlicher und institutionalisierter Bildung folgendermaßen zum Tragen:

„Die lebensweltliche Bildung als allgemeine Handlungsbefähigung erfährt also ihre sozialstrukturelle Prägung durch die Nähe oder Ferne der Herkunftsfamilie zum Bildungssystem; sie stellt mitnichten ein frei verfügbares Potenzial zur Herausbildung der umfassend gebildeten Persönlichkeit dar.“ (Grundmann et al. 2010: 59)

Im Sinne der Wechselseitigkeit beider Bildungsformen zeigt sich in diesem Zitat die Kopplung der *lebensweltlichen Bildung*, will sie ‚umfassend persönlichkeitsbildend‘ sein, an die *institutionalisierte Bildung*.<sup>71</sup> Die Nähe und Distanz beider Bildungsmodalitäten bzw. der Grad ihrer Kopplung besitzt daher eine ‚sozialstrukturelle Prägung‘. Von einer Passung kann dann die Rede sein, wenn die eigene kulturelle Praxis bzw. lebensweltliche Bildung beispielsweise mit einer gesellschaftlich anerkannten „Bildungskultur“ (Wiezorek/Grundmann 2013: 19) korrespondiert, die aus ökonomischen und politischen Bildungsideologien resultierend sich v.a. an akademischen Bildungsabschlüssen orientiert (vgl. dazu auch Tenorth (1986) bzw. Kapitel 3.2). Institutionalisierte, pädagogisch angeleitete Bildung wie auch lebensweltliche Bildung unterliegen damit einer historisch-gesellschaftlichen Normierung, die auf der Handlungsebene in Gestalt von

---

<sup>71</sup> Diese Kopplung zeigt sich auch im Zugang zu institutionalisierter Bildung, wenn bestimmte Berufspräferenzen die Bildungsentscheidungen für eine der weiterführenden Bildungslaufbahnen beeinflussen können. Jedoch ist dabei nicht von einem einseitigen Wirkungsgefälle auszugehen, sondern auch die institutionalisierten Bildungsprozesse wirken auf die lebensweltlichen zurück, indem sie beispielsweise prägend für die Vorstellungen von Kindheit und Elternschaft bzw. die Erziehungspraktiken sein können (vgl. Grundmann et al. 2010: 59).

Anerkennungserfahrungen und sozialer Teilhabe ihren Niederschlag findet, wie das folgende Zitat unterstreicht:

„Über die gesellschaftliche Anerkennung dieser Praktiken werden sie zugleich Individuen und Gruppen als Bildungsstand bzw. als Qualifikation (im Sinne von Aneignung bestimmter Wissensbestände und wertgeschätzter Fertigkeiten) zugeschrieben, und in diesem Sinne beeinflussen sie auch die gesellschaftliche Positionierung von Personen bzw. Gruppen.“ (Grundmann/Wiezorek 2013: 116).

Im Blick auf die unteren sozialen Milieus gehen die Autoren daher von einer geringen Passung zwischen lebensweltlicher und institutionalisierter Bildung aus (vgl. Grundmann et al. 2003: 38f.; Grundmann et al. 2010: 52). Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist die Annahme, „dass die milieubezogenen Bildungserfahrungen zu den Anforderungen der Bildungsinstitutionen in Diskrepanz stehen und in ihren bildungsbezogenen Gehalten abgewertet werden.“ (Wiezorek/Grundmann 2013: 17). Die ‚Macht‘ institutionalisierter Bildungsprozesse liegt damit in der Zuschreibung von ‚Bildungsferne‘ und Leistungsfähigkeit (vgl. ebd.: 24). Dieser Differenzerfahrung würden die Kinder aus diesen Milieus entweder mit einer Verweigerungshaltung begegnen, die mit institutionellen Ausgrenzungserfahrungen einhergehen kann, oder – insbesondere im Falle eines Bildungsaufstieges – mit einer „Übererfüllung der schulischen Leistungsnormen“ (Grundmann et al. 2003: 38). Bildungsaufsteiger/innen riskieren daher mehr noch als Mittelschichtskinder, sowohl „das eigene Selbst schutzlos den schulischen Zuschreibungen von Erfolg und Versagen preiszugeben“ (Grundmann et al. 2010: 63) als auch einen Bruch mit der Familie und/oder Entfremdung vom Herkunftsmilieu (vgl. Grundmann et al. 2010: 55).

Gleichwohl lässt sich im Sinne einer Bildung als soziale Praxis auch das Gegenteil theoretisch annehmen, wonach die Vereinbarkeit differenter Bildungsrationalitäten zwischen Schule und Familie bzw. Schule und Lebenswelt möglich sei. Diese gelingt Heranwachsenden besonders gut, je mehr sich der Einzelne im Laufe seines Lebens als selbst- bzw. handlungswirksam erfahren hat, so die Autoren in Auseinandersetzung mit dem sozialpsychologischen Begriff der Selbstwirksamkeitsüberzeugung nach Bandura (1995) (vgl. Grundmann et al. 2003: 30). Dennoch ist die Frage nach dem Handlungs- oder

Bildungserfolg nur milieuspezifisch zu bewerten, wie oben ausgeführt, wenn diese in den einzelnen Lebensbereichen unterschiedliche Bedeutung haben.<sup>72</sup>

### 3.4.3 Institutionalisierte und lebensweltliche Bildung – Zentrale Aspekte einer Heuristik und Präzisierung der Fragestellung

Betrachten wir die bisherigen Überlegungen in der Zusammenschau, dann lassen sich Bildungserfahrungen – insbesondere nach Grundmann (2011), Wiezorek/Grundmann (2013) und Grundmann/Wiezorek (2013) – einerseits als ein gesellschaftliches Mehr-Ebenen-Modell beschreiben, das in der Handlungspraxis zum Tragen kommt unter Berücksichtigung mikro-, meso- und makrostruktureller Rahmenbedingungen (bzw. milieuweltlicher, regionaler und gesellschaftspolitischer Kontexte) (*synchrone Perspektive*). Andererseits sind Bildungserfahrungen immer auch prozessgebunden zu betrachten, wenn diese als orientierungsleitendes Handlungswissen (zur Bewältigung der jeweiligen Situation aber auch zur Vereinbarkeit der Sozialisationskontexte bzw. Lebensbereiche) auf vorangegangenen Sozialisationserfahrungen beruhen und Einfluss auf den weiteren Verlauf der Biografie und die Persönlichkeitsbildung nehmen können. Bildungserfahrungen stellen dann im übertragenen Sinne die verdichteten Sedimente einer historisch und sozialstrukturell gebundenen Erfahrungsbiografie dar (*diachrone Perspektive*). Vor diesem Hintergrund lässt sich das Wechselverhältnis der Sozialisationsbereiche sowie der institutionalisierten und lebensweltlichen Bildungserfahrungen sowohl aus einer synchronen als auch diachronen Perspektive erfassen.

Korrespondierend mit der bildungstheoretischen Begriffsunterscheidung der *formalen und materialen Bildung* tritt das Wechselverhältnis von institutionalisierter und lebensweltlicher Bildung sowohl *als Prozess* in Erscheinung als auch *als Praxis*. Mit *Bildung als Prozess* ist damit der *Prozess der Aneignung von Welt* (i.S. des klassischen formalen Bildungsbegriffs) im sozialen Miteinander gemeint, der zur Aneignung von Handlungswissen und damit zur Erweiterung von Handlungsspielräumen führen kann (Stichwort: Handlungsbefähigung), als auch der *Prozess der erfahrungsbiografischen*

---

<sup>72</sup> Als ‚Bildungserfolg‘ gilt demnach eher: „stabile und befriedigende Partnerschafts- und Freundschaftsbeziehungen einzugehen, biografische und berufliche Risikopassagen zu meistern, in denen weitreichende Entscheidungen getroffen und möglicherweise tiefgreifende Krisen und Frustrationen verarbeitet werden“ (Grundmann et al. 2010: 57).

*Aufschichtung* von Wissen über sich selbst und die Welt (Stichwort: Persönlichkeitsbildung). Lebensweltliche als auch institutionalisierte Bildungserfahrungen tragen daher gleichermaßen zur Persönlichkeitsbildung und Handlungsbefähigung bei. Neben dieser konsequent subjektsspezifischen Perspektive wird aus milieuspezifischer wie auch gesellschaftlicher Perspektive dieser Prozess gleichermaßen von den materialen Bildungsinhalten und kulturellen Praktiken beeinflusst (*Bildung als Praxis*). Lebensweltliche Bildungserfahrungen sind damit zugleich Ausdruck einer kulturellen Praxis, die geprägt ist durch das Milieu, während institutionalisierte Bildungserfahrungen Ausdruck der Bildungskultur einer Gesellschaft sind.<sup>73</sup> Diese Praktiken definieren daher die soziokulturellen Erwartungen und alles, was unter einem ‚angemessenen‘ (Bildungs-)Handeln aus der Perspektive des Milieus und/oder der Gesellschaft verstanden wird (vgl. Grundmann 2011: 16). Im Laufe der Biografie wird damit über die Erfahrungen in den einzelnen Lebensphasen und -kontexten (Handlungs-)Wissen generiert, das abhängig von der erfahrenen Anerkennung des erworbenen Handlungswissen Teilhabe an weiteren sozialen Kontexten ermöglicht. Dabei verschränken sich institutionalisierte und lebensweltliche Bildung wechselseitig und führen zu einer spezifischen Formation der Persönlichkeit.

Das Wechselverhältnis lebensweltlicher und institutionalisierter Bildungserfahrungen ist daher als ein synchrones und diachrones Zusammenspiel zu betrachten, das einem Bildungsverständnis von ‚*Bildung als Prozess*‘ und ‚*Bildung als Praxis*‘ folgt. Bildungserfahrungen sind diesem Verständnis zufolge jedoch nicht nur Bestandteil eines reflektierten Erkenntnisprozesses über den Lebensverlauf, sondern entfalten ihre Wirkung auch latent über das gemeinsame Handeln, „also durch das Erleben einer gemeinsam geteilten Lebenswelt, die sich über die Köpfe der Beteiligten hinaus als eine soziale Tatsache formiert.“ (Grundmann 2011: 17). Damit lässt sich das Wechselverhältnis von institutionalisierten und lebensweltlichen Bildungserfahrungen grafisch folgendermaßen darstellen:

---

<sup>73</sup> Mit Helsper ließe sich an dieser Stelle kritisch anmerken, dass eine gesellschaftliche ‚Bildungskultur‘ ebenso nur über die jeweilige Schulkultur vermittelt wird (vgl. Helsper 2008; Helsper et al. 2001; Helsper et al. 1998). In dieser Hinsicht spricht Helsper auch von sogenannten „Institutionen-Milieu-Komplexen“ (Helsper 2006).

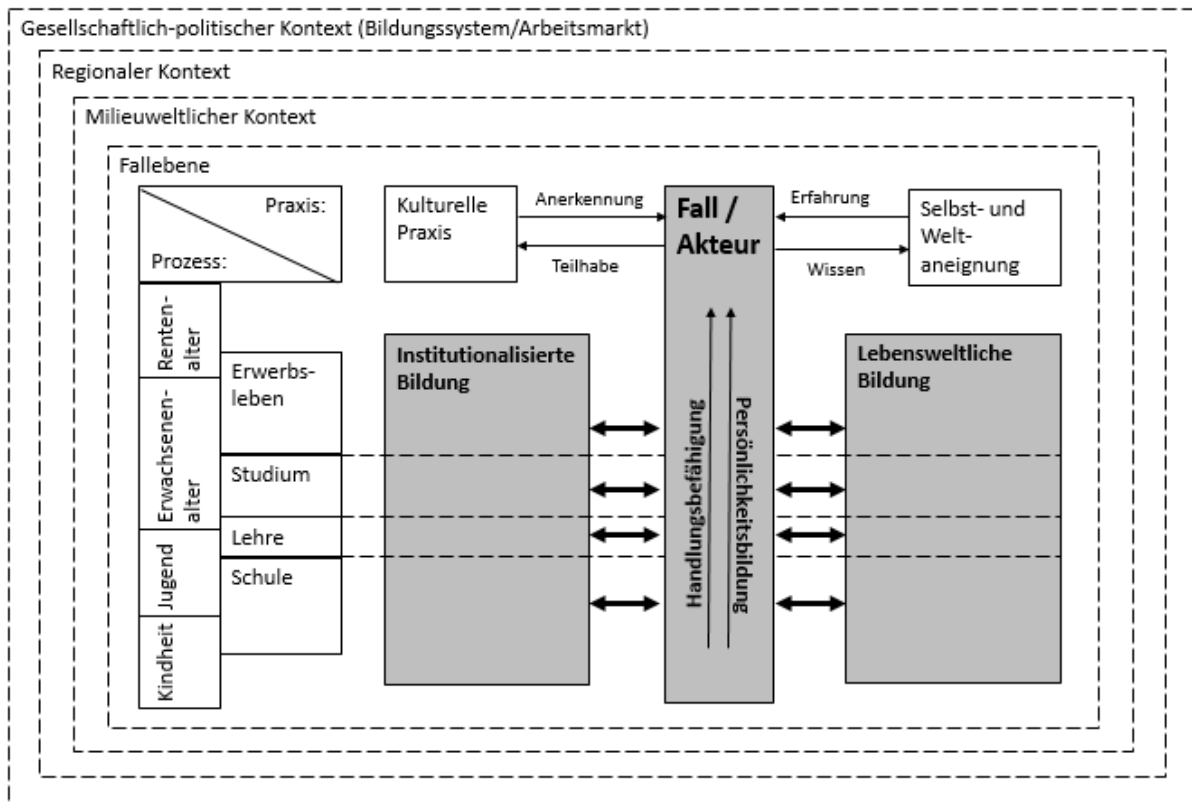


Abb. 1 Institutionalisierte und lebensweltliche Bildung im Lebenslauf (eigene Darstellung)

Im Kontext dieser theoretischen Diskussion lässt sich daher die Frage nach dem Zusammenspiel folgendermaßen präzisieren. Vor allem unter Bildungsgesichtspunkten gilt zu klären:

- Welche Bildungsorte und Sozialisationsbereiche geraten aus einer biografischen Perspektive auf Bildungswege in den Blick und welche individuellen Erfahrungen sind damit verbunden?

In dieser Richtung zielt die Frage auf eine exemplarische Erfassung sozialer Teilhabe und Teilhabemöglichkeiten unter spezifisch-historischen Bedingungen und des kompetenten Umgangs mit den in diesen Kontexten vorhandenen Handlungsoptionen – auch (aber nicht allein) im Hinblick auf den Bildungsaufstieg.

- Wie sind sowohl institutionelle als auch lebensweltliche Bildungsgelegenheiten bzw. -erfahrungen aus der Perspektive der Individuen strukturiert und welche Handlungsorientierungen liegen ihnen zugrunde?



Mit dieser Fragestellung interessieren vor allem geschlechtsspezifische, milieuspezifische und organisationsspezifische Konstellationen der Biographie und Bildungslaufbahn.

- Bestehen in Hinsicht auf ein bildungsförderliches Zusammenspiel Überschneidungen, Anschlüsse bzw. strukturelle Ähnlichkeiten zwischen den institutionellen als auch lebensweltlichen Bildungserfahrungen?

Gemeint sind damit in Anlehnung an das Konzept der Passungsverhältnisse, wie sie Kramer und Helsper (2000) für das Verhältnis der Institution Schule bzw. der jeweiligen Schulkultur zur Biografie der Schülerinnen und Schüler beschrieben hat. Im Rahmen dieser Arbeit lässt sich diese konzeptionelle Perspektive über die schulbiografische Lebensphase hinaus anwenden.

- Wie gestaltet sich das Zusammenspiel von lebensweltlicher und institutioneller Bildung über den gesamten Lebenslauf? Gibt es (vor allem lebensweltliche) Bereiche oder (Bildungs-)Orte, die nicht nur eine lebensphasenspezifische Relevanz besitzen, sondern kontinuierlich oder wiederkehrend im Lebenslauf bedeutsam sind?

Damit wird der Blick geschärft für die langfristigen Folgen und (institutionellen) Möglichkeiten kompetenter Teilnahme an Interaktions- und Bildungsprozessen und ihre Wandlungspotenziale und Entwicklungsdynamiken. Im Sinne dieses Erkenntnisinteresses sowie sozialisationstheoretisch fundierten Bildungsverständnisses wurde der qualitative Forschungsansatz der Biografieforschung gewählt, der im folgenden Kapitel zusammen mit seinen methodologischen Prämissen dargestellt wird.

## 4 Methodologische und methodische Anlage der Studie

Vor dem Hintergrund der untersuchungsleitenden Frage nach dem Verhältnis institutioneller und lebensweltlicher Bildungserfahrungen und der darauf beruhenden Wahl eines sozialisationstheoretisch fundierten Bildungsbegriffs ist die Frage des methodischen Zugangs an zwei Bedingungen gekoppelt: Zum einen legt die Wahl des Bildungsbegriffs einen bestimmten methodischen Zugang nahe, der zum anderen wiederum eigene theoretische Prämissen besitzt, was die Konstruktion des Untersuchungsgegenstands anbelangt. Zunächst sollen daher methodologische Überlegungen – lediglich überblicksartig – dargelegt werden (4.1), bevor sowohl die Methode (4.2) als auch das methodische Vorgehen (4.3) erläutert werden.

### 4.1 Forschungsfrage und biografiethoretische Überlegungen

Für die Forschungsfrage nach dem Verhältnis institutioneller und lebensweltlicher Bildung hat sich ein sozialisationstheoretisch fundierter Bildungsbegriff als geeignete Heuristik erwiesen (vgl. Kapitel 3). Wie Dausien (2002a) anhand der Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Rezeption des Sozialisationskonzepts seit den 1960er/70er Jahren deutlich gemacht hat, ist damit eine spezifische methodische Ausrichtung verbunden bzw. hat sich diese als sinnvoller methodischer Zugang erwiesen (vgl. ebd.: 68ff.; Dausien/Hanses 2016). Ursache dafür ist ein durch das Sozialisationskonzept angestoßener Paradigmenwechsel, wie ihn Dausien (2002a) beschreibt und dahingehend konstatiert:

„Der entscheidende innovative Impuls des Sozialisationsparadigmas besteht in der Defokussierung institutionalisierter Bildung und Erziehung zugunsten einer Betonung *alltäglicher* [H.i.O., R.S.] sozialer Lernprozesse. Zugleich öffnet das Sozialisationskonzept den Blick für *lebenslange* [H.i.O., R.S.] Lernprozesse nach und jenseits von Familie und Schule.“ (Dausien 2002a: 69)

Mit einer sozialisationstheoretischen Erweiterung des Bildungsbegriffs verschiebt sich somit der Fokus der Betrachtung auf die *alltäglichen* und *lebenslangen* Bildungsprozesse und ferner auf die Ebene der Lebenswelt und der Biografie (vgl. ebd.: 80). Dies wird auch an den Prämissen einer bildungstheoretischen Biografieforschung deutlich, die neben einer

klassisch-humanistischen Ausrichtung des Bildungsbegriffs als Transformation von Selbst- und-Welt-Verhältnissen (vgl. Marotzki 2006; Koller 2007) Bildungsprozesse als „interaktiv hervorgebrachte, sinnhafte Phänomene“ (Koller/Wulftange 2014: 8) begreift und als „langfristiges Geschehen [...], das sich im Kontext lebensgeschichtlicher Entwicklungen vollzieht“ (ebd.).<sup>74</sup>

„Deshalb“, so Koller und Wulftange (2014: 8) weiter, „können im Rahmen der Methodologie qualitativer Forschung *biographische* [H.i.O., R.S.] Verfahren als besonders geeignet gelten, um Bildungsprozesse empirisch zu erfassen.“

Auch aus der Perspektive der sozialisationstheoretischen Biografieforschung stellt sich die Biografie als geeignete Datengrundlage für die Analyse des „sozialisatorischen Bildungsgeschehens“ (Steinhoff/Wernberger 2013: 130) dar (vgl. kritisch dazu Dieminger et al. 2013). Mehr noch als in der bildungstheoretischen Biografieforschung legt eine sozialisationstheoretische Perspektive den Fokus dabei auf „die komplexe Verwobenheit von Bildungsprozessen mit anderen sozialisatorischen Prozessen in Biografien“ (Ahmed et al. 2013: 147). So rücken bspw. neben der (ungleichheitserzeugenden) Struktur von Bildungssettings auch andere Mechanismen sozialer Ungleichheit in den Blick, die ebenso im biografischen Verlauf bildungsrelevant werden können (vgl. ebd.: 146).<sup>75</sup>

Nun ist jedoch mit der Etablierung der Biografieforschung eine Entwicklung verbunden, derzufolge seit den 1980er Jahren Biografie selbst als ein theoretisches Konzept und damit als Untersuchungsgegenstand der Biografieforschung diskutiert wird (vgl. Dausien 2002a: 78f.). So definiert die sozialwissenschaftliche Biografieforschung die „Biographie als Bestandteil der Sozialwelt“ (Fischer/Kohli 1987: 26). Biografie ist damit einerseits als ein

---

<sup>74</sup> Dausien (2016) merkt zu den Beiträgen im Sammelband von Koller und Wulftange (2014) kritisch an, dass der untersuchungsleitende Fokus in der empirischen Analyse bei der Mehrheit der Beiträge weiterhin auf das normative Bildungskonzept von Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen bezogen bliebe (vgl. Dausien 2016: 32).

<sup>75</sup> Im Gegensatz zu Koller und Wulftange plädieren Steinhoff und Wernberger jedoch nicht nur für biografisch-rekonstruktive Verfahren, sondern auch für quantitative längsschnittliche Verfahren (vgl. Steinhoff/Wernberger 2013: 131f.). Ebenso merken Dieminger et al. (2013) kritisch in Bezug auf den biografischen Ansatz an, dass die Biografieforschung „als alleiniges Verfahren qualitativer Bildungsforschung nicht ausreichend (sei)“ (ebd.: 163) und im Sinne eines Bildungsbegriffs als sozialisatorisches Geschehen auch andere Zugänge und Datenmaterialien, die stärker performativ angelegt sind, zu berücksichtigen seien (vgl. ebd.).

durch die Sozialwelt vorstrukturiertes Konstrukt zu begreifen, das sich sowohl in seiner Chronologie am institutionalisierten Lebenslauf orientiert (vgl. Kohli 1985) als auch an Statuspassagen als Abfolge sozialer Positionen, die im Laufe des Lebens eingenommen wurden (vgl. Glaser/Strauss 1971; Bourdieu 1990: 80). Neben diesen Ordnungsprinzipien, die strukturgebend für biografische Erzählungen sein können, zeigt sich der Einfluss der Sozialwelt auf die Biografie andererseits auch darin, dass die Individuen sich ebenso kultureller Muster der Selbstthematisierung ‚bedienen‘, beispielsweise in Gestalt der Prozesstrukturen des Lebenslaufs (vgl. Schütze 1981), nach denen biografische Prozesse in ihrer Chronologie eigenen Strukturprinzipien folgen können:

„Die Lebensgeschichte ist, wie der Lebenslauf, primär eine zeitliche Konstruktion, aber die narrativ-biografische Zeitlichkeit folgt nicht den Regeln der linearen, ‚objektiven‘ Zeitmessung, sondern weist eine eigene komplexe Struktur der Zeiterfahrung auf, in der Vergangenheit und Zukunft in der Gegenwart nach den Regeln eines subjektiven Bewusstseins miteinander verschränkt werden“ (Dausien 2002b: 138).

In der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung sind diese Strukturprinzipien von Lebensgeschichten vor allem deshalb interessant, weil sie die Biografie als *Lern- und Bildungsprozess* in einem spezifischen gesellschaftlichen und sozialhistorischen Kontext konstituieren und damit nicht nur als individuelle Bildungsgeschichten erfassen (vgl. Wagner 1995; Marotzki 2006; Schulze 2006; Krüger/Deppe 2013). Dennoch, so hat die Gegenüberstellung von bildungs- und sozialisationstheoretischer Forschungsperspektive gezeigt, besteht die Gefahr, dass jenes erziehungswissenschaftliche Konzept von *Biografie als Lern- und Bildungsprozess* zu einer Engführung der Perspektive auf die Biografie führen kann und so Prozesse der Individuierung und Sozialisation, die weitestgehend unbewusst verlaufen, ausgeblendet werden oder als Bestandteil von alltäglichen Bildungsprozessen, im Sinne der „lebensweltlichen Bildung“ (Grundmann et al. 2010), unbeachtet bleiben.<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup> Dausien (2016) spricht in diesem Zusammenhang und insbesondere als Kritik an der bildungstheoretischen Biografieforschung auch von „Weltvergessenheit“ (Dausien 2016: 36; kritisch dazu vgl. Koller 2016: 178f.). Damit meint sie die „konkreten ‚Handlungsumwelt(en)‘ von Biographien“ (ebd.), die ihres Erachtens kaum differenziert analysiert werden können, weil ein „elaborierter Gesellschaftsbegriff (fehlt), der es erlaubt, historisch und situationsbezogen konkrete Konfigurationen von Gesellschaft [...] theoretisch gehaltvoll zu fassen“ (ebd.). Zu dieser Problematik haben bereits Grundmann und Wiezorek (2013) ein sozialisationstheoretisches Bildungskonzept vorgelegt, um auch die bislang wenig differenzierten „Prozesse der Aneignung und Reflexion von ‚Welt‘“ (ebd.: 115) zu erfassen, die eng an lebensweltliche kulturelle

Das Potenzial einer biografiethoretischen Perspektive auf das Zusammenspiel institutioneller und lebensweltlicher Bildung liegt somit darin, dass in Biografien gerade die Wechselseitigkeit biografischer Bildungs- und Sozialisationserfahrungen sowie die Wechselseitigkeit der sozialen Rahmung jener Bildungs- und Sozialisationserfahrungen mit der subjektiven Verarbeitung dieser Erfahrungen und Selbstdeutung zum Ausdruck kommt. Mit Wechselseitigkeit ist jedoch kein deterministisches Verhältnis gemeint, wie es beispielsweise Loch (1999: 76) beschreibt, wenn er von „pädagogischen Einwirkungen“ spricht, die „als Momente des Bildungsprozesses der Person“ zum Tragen kommen. Vielmehr bieten institutionalisierte Rahmenbedingungen bzw. Erfahrungswelten oder kulturell geprägte biografische Ordnungsprinzipien den Individuen Spielräume, um die eigene Lebensgeschichte bzw. biografische Erzählung zu gestalten, wodurch diese Ordnungsprinzipien auch transformiert werden können und damit – historisch betrachtet – einem sozialen Wandel unterliegen (vgl. Fischer/Kohli 1987: 29). Biografie gilt damit nach Rosenthal (1995: 12) „als soziales Gebilde“, das sich gerade nicht in einem deterministischen, sondern „dialektischen Verhältnis von lebensgeschichtlichen Erlebnissen und Erfahrungen und gesellschaftlich angebotenen Mustern [...] ständig neu affirmiert und transformiert“ (ebd.: 12). Deshalb, so Dausien (2014, 2016) konstituiert der biografiethoretische Ansatz eine Möglichkeit, auch Fragen sozialer Ungleichheit aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive zu untersuchen. Mit Bildungsprozessen sind damit biografische Prozesse gemeint, „die sich *in der Relation zwischen* [H.i.O, R.S.] gesellschaftlichen (Ungleichheits-)Strukturen und individuellen Erfahrungs- und Deutungsstrukturen herstellen“ (Dausien 2014: 46).

Eine Transformation (ungleichheitserzeugender) kultureller und institutioneller Ordnungsmuster ist jedoch an Fähigkeiten der Individuen gebunden, wie sie Alheit (1995, 2003) und Alheit/Dausien (1999) mit dem Begriff der ‚Biographizität‘ umschreiben. Es gilt, neue (lebensweltliche wie institutionelle) Wissensbestände an das eigene biografische Wissen anschließen zu können. Diese Integration erfolgt in Abhängigkeit von den vorangegangenen Erfahrungen, die wie ein WahrnehmungsfILTER wirken und anstehende

---

Praktiken gebunden sind (vgl. ebd.). Mit der Wahl des sozialisationstheoretischen Bildungsbegriffs nach Grundmann et al. (2010) und Grundmann/Wiezorek (2013) soll dieser Problematik in der vorliegenden Arbeit begegnet werden.

Handlungsentscheidungen sowie die Wahl entsprechender Handlungsstrategien prägen. Neben der Transformation kultureller und institutioneller Ordnungsmuster durch die biografischen Erfahrungen ist auch der Prozess der Erfahrungsbildung selbst wandelbar, indem frühere Erfahrungen neu interpretiert oder obsolet werden können. Auch „wenn es sich um radikale persönliche Um- und Neuorientierungen oder um historisch-politische Ereignisse [...] handelt, gibt es (generationenübergreifende) latente, aber auch offene, kollektive und individuelle Vorstellungen darüber, wie Eingriffe in die Biographie bewältigt werden.“ (Hörning 2000: 6). Entsprechend schreibt Hörning der Biografie selbst den Status einer Sozialisationsinstanz zu, „die in Übereinstimmung oder Konkurrenz zu strukturellen Sozialisationsinstanzen stehen kann“ (ebd.: 8). Biografie in einem so verstandenen Sinne stellt damit für die vorliegende Untersuchung ein geeignetes Rahmenkonzept dar, welches das Verhältnis von lebensweltlicher und institutioneller Bildung als Ganzes zu integrieren vermag – jedoch nicht als statisches, sondern als dynamisches bzw. prozesshaftes Verhältnis.

#### 4.2 Zur Auswertungsmethode der ‚Biografischen Fallrekonstruktion‘

Im Sinne des Biografie-Konzepts als Wechselseitigkeit von sozialer Rahmung und subjektiver Verarbeitung, von Gesellschaft und Individuum, stellt sich die Frage nach den Regeln der Konstitution des biografischen Gestaltungsprozesses und dem analytischen Zugang zu diesen Regeln. An Relevanz gewinnen daher rekonstruktive Analyseverfahren, weil sie es vermeiden, „im Unterschied zu einem subsumtionslogischen Vorgehen, dem Text mit vorab festgelegten Klassifikations- und Variablensystemen zu begegnen“ (Rosenthal 1995: 209). Um die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte zu erfassen, hat sich zunächst als Erhebungsverfahren das narrativ-biografische Interview als geeignet erwiesen, das von Schütze (1983) entwickelt und von Rosenthal (2002) im Bereich der Nachfragetechniken weiterentwickelt wurde. Die Auswertung der Interviews erfolgte nach dem Verfahren der Biografischen Einzelfallrekonstruktion nach Rosenthal (1995, 2014). Dieses Verfahren integriert das sequenzanalytische Vorgehen der Objektiven Hermeneutik nach Oevermann et al. (1979) mit der Narrationsanalyse nach Schütze (1983) und der in Anlehnung an Gurwitsch entwickelten thematischen Feldanalyse von Fischer (1978). Ziel ist es, „Einblick in die Genese und die sequenzielle Gestalt der Lebensgeschichte [zu] geben

118

sowie die Rekonstruktion von Handlungsabläufen in der Vergangenheit und des damaligen Erlebens [zu] ermöglichen und eben nicht nur die Deutungen der untersuchten Personen in der Gegenwart offen [zu] legen.“ (Rosenthal 2011: 186).

Mit dieser Zielsetzung sind drei grundlagentheoretische Vorannahmen über Biografien als soziale Konstrukte verbunden, wie sie in Anlehnung an Rosenthal (2011: 178) folgendermaßen beschrieben werden können:

1. Soziale und psychische Phänomene haben eine Entwicklungsgeschichte. Um diese Phänomene zu verstehen, bedarf es der Rekonstruktion ihrer Genese (Entstehung-Reproduktion-Transformation).
2. Handlungen und Erlebnisse stehen in einem „biographisch konstituierten Sinnzusammenhang“ (ebd.), d.h. sie besitzen Bedeutung für den Einzelnen damals wie heute. Die Analyse zielt daher auf die Logik der Darstellungskonstruktionen ab.
3. Biografien besitzen Gestalt durch die sukzessive Erlebnisaufschichtung und spezifische Verkettung von Handlungen und Ereignissen. Entsprechend sind biografische Handlungsstrukturen und soziale Phänomene nur im Gesamtzusammenhang der Lebensgeschichte und ihrer Konstruktion aus der Gegenwart zu interpretieren.

### **Analyseschritte**

Aus diesen Vorannahmen ergeben sich einzelne Analyseschritte, die im Folgenden nur kurz erläutert werden sollen. Zunächst gilt es, Text und Ereignis sowie „erlebte“ und „erzählte“ Lebensgeschichte analytisch zu trennen (vgl. Rosenthal 1995: 20), indem die *Analyse der biografischen Daten* separat von der *Text- und thematischen Feldanalyse* erfolgt.

So kann in einem ersten Schritt mittels einer Chronologie individualbiografischer, zeithistorischer und regionalspezifischer Ereignisse die Regelstruktur von Handlungsentscheidungen nach dem Verfahren der Sequenzanalyse<sup>77</sup> rekonstruiert

---

<sup>77</sup> Die Sequenzanalyse folgt der Dialektik von Besonderem und Allgemeinem, wobei das ‚Allgemeine‘ die Handlungsoptionen umfasst, die dem Einzelnen ‚objektiv‘ gegeben sind, während das ‚Besondere‘ die tatsächlich ergriffene Option, die Handlungsentscheidung, beschreibt (vgl. Hildenbrand 2005a: 13). Nach diesem Verständnis „wird zunächst von den möglichen Lesarten über die Bedeutung einer Sequenz im Lebenslauf oder über die Bedeutung einer Textsequenz der biographischen Selbstpräsentation auf den

werden. „Die Hinzuziehung von Daten zum sozialen, gesetzlichen und politischen Kontext dient dazu, den individuellen Lebensweg zur historisch-gesellschaftlichen Entwicklung in Bezug setzen zu können“ (Köttig 2013: 1004). Es handelt sich bei der *Analyse der biografischen Daten* um die sequenzielle Analyse der „erlebten Lebensgeschichte“, die auf die chronologische Aufschichtung der biografischen Erlebnisse und deren Bedeutung zur damaligen Zeit gerichtet ist sowie auf die im Laufe der Sozialisation herausgebildete Handlungs- bzw. Orientierungsstruktur (vgl. Rosenthal 1995: 215).

Um in einem zweiten Schritt die gegenwärtige Bedeutungszuschreibung in Gestalt der „erzählten Lebensgeschichte“ (Rosenthal 2011: 186f.) zu analysieren, zielt die *Text- und thematische Feldanalyse* auf das Präsentationsinteresse bzw. die Genese der Selbstdarstellung in der Gegenwart ab, indem die thematischen Felder (Sinneinheiten) und ihre temporalen und thematischen Verknüpfungen erfasst werden (vgl. Rosenthal 2011: 196f.). Dafür wird zunächst der Interviewtext in Segmente gegliedert, die sich thematisch wie textstrukturell – markiert durch Sprecher- oder Themenwechsel sowie Textsorte (Erzählung, Argumentation, Beschreibung) – unterscheiden (vgl. Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997: 153). Sequenziell wird so die biografische Gesamtgestalt aus heutiger Perspektive des Autobiografen erschlossen, indem nach der Funktion eines biografischen Ereignisses und dessen Darstellungsweise (z.B. in einer bestimmten Textsorte, Länge/Ausführlichkeit der Darstellung) im Hinblick auf das Präsentationsinteresse (Gesamtevaluation) gefragt wird. Dabei handelt es sich nicht um einen bewussten, sondern „latent wirkende(n) Steuerungsmechanismus der Gestaltbildung“ (Rosenthal 1995: 218), demzufolge einerseits spezifische Themen in bestimmte Felder eingebettet sind und damit andere mögliche Rahmungen ausgeschlossen werden sowie andererseits spezifische Themen nicht thematisiert werden, obwohl sie ko-

---

möglichen weiteren Fortgang gefolgert. Erst dann werden diese >Folgehypothesen< mit dem faktischen Fortgang kontrastiert.“ (Rosenthal 1995: 214). Die Lesarten stellen daher die möglichen Kontexte einer biografischen Handlung dar, die dieser Sinn verleihen. Vor diesem Hintergrund ‚hebt‘ sich die faktische Handlungsentscheidung als fallspezifische Besonderheit ab. Diese entwickelt sich im Laufe der Sequenzanalyse zu einer Struktur bzw. Regel, nach der sich die Auswahl der Handlungsoptionen im Verlauf eines individuellen Lebens richtet (vgl. ebd.: 215).



präsent sind bzw. in der Analyse der biografischen Daten zum Vorschein kamen (vgl. Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997: 154).

Erst in einem dritten Schritt erfolgt die *Rekonstruktion der Fallgeschichte*. Dazu werden die Ergebnisse bzw. Hypothesen aus dem ersten Analyseschritt (Analyse der biografischen Daten) einerseits kontrastiert mit den „Selbstaussagen“ (Rosenthal 2011: 202) zu den einzelnen biografischen „Daten“, um die Hypothesen zu falsifizieren oder neue Lesarten zu bilden. Dabei bietet das Verfahren der *Feinanalyse* ein geeignetes Analyseinstrument, wie es auch in der Objektiven Hermeneutik nach Oevermann et al. (1979) zur Anwendung kommt. Andererseits stellen die Hypothesen aus der Analyse der biografischen Daten „eine Kontrastfolie für die Text- und thematische Feldanalyse [dar, R.S.], bei der wir dann sehen können, welche biographischen Daten von den Autobiographinnen bzw. Autobiographen erzählerisch ausgebaut und in welcher Reihenfolge präsentiert werden“ (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997: 152). Ziel ist „die Rekonstruktion der funktionalen Bedeutsamkeit eines biographischen Erlebnisses für die Gesamtgestalt der erlebten Lebensgeschichte“ (Rosenthal 1995: 220). Damit dient der *kontrastive Vergleich der erzählten mit der erlebten Lebensgeschichte* dazu, die Differenzen zwischen Vergangenheits- und Gegenwartsebene, zwischen Erlebtem und Erzähltem zu entdecken und in der Fallrekonstruktion die Sinnhaftigkeit dieser Differenzen als Strukturprinzip zur Darstellung zu bringen (vgl. Rosenthal 2014: 207).

### **Fallrekonstruktion**

Fallrekonstruktionen versteht Rosenthal als Ergebnis einer „genetischen Biographieanalyse“ (Rosenthal 1995: 226). Sie lehnt sich damit an den Strukturbegriff von Oevermann (1981) an. Dieser definiert eine „Fallstruktur als Ergebnis von Bildungs- und Individuierungsprozessen“ (Oevermann 1981: 40) und hebt damit aus einer biografieanalytischen Perspektive die Trennung von Bildung und Sozialisation auf (vgl. dazu Kap. 4.1).<sup>78</sup> Jedoch „lassen sich zunächst immer nur die für eine bestimmte Phase eines

---

<sup>78</sup> Auch Schlüter (1999) verweist in Rekurs auf Giegel (1988) und Oevermann (1991) im Rahmen ihrer biografischen Studie zu Bildungsaufsteigerinnen auf den Zusammenhang von Biografie und Bildungsprozessen (vgl. Schlüter 1999: 49ff.). Diesen Gedanken fortführend, argumentiert sie aus

Bildungsprozesses gültigen Fallstrukturen rekonstruieren“ (Oevermann 1981:40). Berücksichtigt werden muss daher, dass die rekonstruktive Analyse auf der Basis von Lebensgeschichten ein unabgeschlossener Prozess der Strukturbildung ist – und damit auch, wie Hildenbrand (2005: 13) vorschlägt, von „Fallstrukturhypothesen“ gesprochen werden sollte. Eine Fallstrukturhypothese gilt dann als gesichert, wenn sie sich bei einer weiteren Interviewsequenz reproduziert (vgl. Oevermann 2002: 12). Ein solches Vorgehen schließt im Sinne des sequenzanalytischen Verfahrens die Frage der Falsifikation einer ersten Fallstrukturhypothese nicht aus. „Denn an jeder nächsten Sequenzstelle kann grundsätzlich der Möglichkeit nach die bis dahin kumulativ aufgebaute Fallrekonstruktion sofort scheitern.“ (Oevermann 2002: 9). Erst dann gilt die Rekonstruktion der Fallgeschichte als beendet, wenn ihre „Logik an mehreren Stellen nachgewiesen werden kann, d.h. wenn eine sich reproduzierende Struktur erkennbar wird“ (Wohlrab-Saar 1994: 273). Oevermann spricht auch in diesem Zusammenhang von der „Fallstrukturgesetzlichkeit( ) einer Lebenspraxis“ (Oevermann 2002: 21).

### **Exkurs zur Strukturlogik nach dem Konzept der Lebenspraxis**

Das Konzept der Lebenspraxis beruht auf der Annahme, dass „Menschen deshalb eine Lebenspraxis (haben), weil sie sich nicht biogrammatisch determiniert verhalten müssen, sondern weil sie über soziogrammatisch strukturierte Handlungsspielräume verfügen“ (Garz/Raven 2015: 27). Damit ist der Mensch durch seine Sozialität, Kommunikation und kulturelle Prägung im Zuge der Entwicklungsgeschichte einerseits ‚befreit‘ aus der Abhängigkeit von der ‚Natur‘, ohne vollständig losgelöst von Psyche und Körper agieren zu können. Andererseits erzeugt die ‚Kultur‘ jedoch neue Abhängigkeiten, die aus der sozialen Einbindung in Gemeinschaften (z.B. Familie, Peers, Verein, Gesellschaft) resultieren und damit Entscheidungsspielräume definieren. Konstitutiv für die Lebenspraxis ist daher das Prinzip einer „widersprüchliche(n) Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Oevermann 2002: 11). Damit ist zum einen die Notwendigkeit eines jeden gemeint, Entscheidungen im Rahmen seiner Handlungsspielräume treffen zu müssen. Die einmal getroffenen Entscheidungen wiederum erzeugen einen neuen

---

biografischer Perspektive auch für den Zusammenhang von Bildungs- und Mobilitätsprozessen (vgl. ebd.: 55ff.).

Spielraum für zukünftige Entscheidungen und verschließen andere Optionen, sodass sich für den Einzelnen im Laufe seines Lebens eine „objektive() Sinnstruktur der Lebenspraxis“ (Garz/Raven 2015: 31) entwickelt. In der Biografie eines Menschen wird diese wiederkehrende Systematik folgendermaßen deutlich:

„Zunächst ist es die familiale Lebenspraxis, die mit dem Vollzug von Handlungen den Möglichkeitsspielraum kindlicher Entwicklung bestimmt. Später treten organisierte (z.B. Schulklasse) und informelle Gemeinschaften (z.B. ‚peer group‘) als handlungsvollziehende und möglichkeitseröffnende Instanzen hinzu. Zugleich wächst parallel dazu das lebenspraktisch relevante Autonomiepotential des heranwachsenden Menschen, nämlich selbst Entscheidungen treffen und Handlungen vollziehen zu können, deren Folgen, einerseits – auf die Zukunft bezogen – erneut Möglichkeiten eröffnen und andererseits – auf die Vergangenheit bezogen – für eine Sedimentierung der Biographie der betreffenden Person sorgen“. (Garz/Raven 2015: 36)

Diese Systematik von Entscheidungszwang und damit verbundener Eröffnung bzw. auch Schließung von Entscheidungsspielräumen im Verlauf eines Lebens führt zum anderen dazu, dass die einmal getroffenen Entscheidungen mehr oder weniger begründungspflichtig sind: Während ein Teil der Entscheidungen auf rational begründbaren Motiven oder Routinehandeln beruht, bedarf es gerade im Fall von Entscheidungen, bei denen die Faktenlage mehrdeutig ist oder die Konsequenzen für das zukünftige Leben erheblich sind, einer Begründung im Nachhinein (vgl. ebd.: 28). Dieses Prinzip von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung tritt vor allem immer dann ins Bewusstsein, wenn es sich um lebenspraktische Krisen und damit existenzielle Entscheidungen handelt, die das bisherige Routinehandeln und die bisherigen Bewältigungsstrategien in Frage stellen. Zugleich bildet dieses Prinzip die Grundlage für Individuierungs- und Bildungsprozesse, in denen die Fallstruktur zum Ausdruck kommt:

„So wie eine individuierte Struktur ihre Identität im Prozeß ihrer Reproduktion sichert, so erzeugt eine lebenspraktische Form im Akt der Entscheidung ihre Individualität, wobei es eine weitere Frage ist, ob dies als ein gelingender Akt der Individuierung anzusehen ist oder nicht.“ (Oevermann 1981: 52)

Als identitätssichernd gelten daher Routinen, während sich das Individuum im Prozess der Krise, als Handlungskrise, erst bewähren muss und damit nach alternativen Handlungsmöglichkeiten sucht, die jedoch transformativen Einfluss haben können auf die Fallstruktur und ferner auf die Identität. Mit anderen Worten:

„Im Vollzug solcher krisenhaften Entscheidungen in eine offene Zukunft konstituiert sich die Autonomie der Lebenspraxis.“ (Oevermann 2002: 11). Folglich ist die Fallstruktur Kern der Lebenspraxis, die sich in einer wiederkehrenden Auswahl von Handlungsmöglichkeiten und damit Entscheidungsoptionen manifestiert und zugleich offen für Wandlungsprozesse ist (vgl. ebd.: 10).<sup>79</sup> Dynamiken der Lebenspraxis lassen sich daher sowohl an einem einzelnen Lebensereignis in seinem Verlauf aufzeigen, als auch im gesamten Lebensverlauf analytisch erfassen. Zu bedenken dabei ist, dass

„man bezüglich des Ergebnisses nicht entscheiden (kann), ob sich der untersuchte Fall gerade in einer Phase der bloßen Reproduktion oder schon der Transformation seiner Fallstruktur befunden hat. Denn die Sequenzanalyse rekonstruiert immer einen prozessualen Ablauf. Erst wenn man dieses erste Ergebnis mit der Analyse eines zeitlich vorausgehenden Protokollsegments vergleicht, läßt sich diese Unterscheidung sichern.“ (Oevermann 2002: 12)

## **Typenbildung**

Im Anschluss an die Fallrekonstruktion erfolgt die Typenbildung. Sie ist gerichtet auf die Forschungsfrage und damit auf ein bestimmtes Erkenntnisinteresse. Mit anderen Worten: „Der Typus formuliert die Fallstruktur im Hinblick auf ein Thema“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 384). In der vorliegenden Untersuchung bezieht sich das Thema auf den Zusammenhang institutioneller und lebensweltlicher Bildung im Lebenslauf. Von einem Typus kann nach Rosenthal (2014) gesprochen werden, wenn die jeweilige Struktur – d.h. bezogen auf die Untersuchung: die Struktur des Zusammenhangs von institutioneller und lebensweltlicher Bildung – als typisches Muster sowie die Regelmäßigkeit ihrer Genese, sogenannte „Verlaufstypen“ (Rosenthal 2014: 208), analysiert werden konnten. Nach diesem Verständnis einer genetisch-strukturalen Typenbildung (versus deskriptiven Typenbildung) gilt es, die Gestalt des Untersuchungsgegenstands und die zugrundeliegenden Regeln seiner Konstitution zu rekonstruieren (vgl. ebd.: 75). „Gestalt

---

<sup>79</sup> Eine „Strukturhypothese“ im Sinne der Objektiven Hermeneutik, so Brüsemeister (2008: 211), basiere daher nicht nur auf faktischen Handlungsentscheidungen, sondern erklärt sich auch aus den nicht ergriffenen Handlungsmöglichkeiten (vgl. ebd.).

und Prozess werden in einem so verstandenen Typus zusammen gedacht“ (Wohlrab-Sahr 1994: 270).

Es geht in der qualitativen Sozialforschung daher gerade nicht um empirische Generalisierungen im Sinne quantitativ messbarer Häufigkeiten von Fällen und ihren Merkmalsausprägungen, sondern um eine „Strukturgeneralisierung“ (Oevermann 2002: 13), die auch bei geringeren Fallzahlen möglich ist. Entsprechend erfolgt die Generalisierung auf der Basis von Fallrekonstruktionen. Das heißt:

„Die Zuordnung eines Falls zu einem Typus ist erst nach einer rekonstruktiven Fallauswertung möglich, da dessen Struktur weder von gleichen Elementen noch von gleichen äußeren Gegebenheiten abzuleiten ist.“ (Rosenthal 2014: 75)

In diesem Sinne ist der kontrastive Fallvergleich als Vergleich von strukturell ähnlichen mit strukturell verschiedenen Fällen zu verstehen, welcher der weiteren Theoriebildung dient (vgl. Rosenthal 2014: 75). Ein Ende des Fallvergleichs ist erreicht, „wenn evident geworden ist, daß der Erscheinungsspielraum innerhalb des Gegenstandsbereichs für die Zwecke der Modellrekonstruktion im wesentlichen [sic!] ausgeschöpft ist.“ (Oevermann 2002: 17). Mit Modellbildung bzw. -rekonstruktion ist dabei Theoriebildung gemeint und zwar „eine Theorie über einen bestimmten Zusammenhang“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 361), die in unserem Fall den Zusammenhang institutioneller und lebensweltlicher Bildung im Lebenslauf als ein theoretisches Modell beschreibt. Insofern weisen „Typen“ immer über die einzelne Fallstruktur hinaus, denn sie verfolgen einerseits ein allgemein-theoretisches Erkenntnisinteresse und fokussieren dazu andererseits nur einzelne Dimensionen der Fallstruktur, die für die Merkmalsbestimmung des Typus relevant sind (vgl. ebd.: 384). Eine zweite Funktion des Fallvergleichs soll im folgenden Abschnitt näher erläutert werden.

### **Zur Bildung typenübergreifender Strukturkategorien**

Neben der Typenbildung auf der Grundlage von Fallstrukturhypothesen kann der Fallvergleich im Sinne von Miethe (2014: 174) der Entwicklung weiterer, fallübergreifender Hypothesen im Hinblick auf die Fragestellung dienen. In Gestalt der Komparativen Analyse wurde dieser Verfahrensschritt bereits von Glaser und Strauss (2008 [1967]) als

Analyseinstrument für eine Grounded Theory entwickelt und später auch von Bohnsack (1991) im Rahmen der Dokumentarischen Methode zu einem systematischen Bestandteil qualitativer Forschung erhoben. Im Unterschied beispielsweise zur Biografischen Einzelfallrekonstruktion nach Rosenthal ist beiden Ansätzen gemeinsam, dass „nicht erst bereits interpretierte Fälle verglichen werden, sondern die komparative Analyse die Forschung von Anfang an strukturiert“ (Nohl 2006a: 101). Dies ermöglicht es nach dem Verfahren der Dokumentarischen Methode, einzelne Orientierungsmuster in ihrer Verknüpfung mit Falldimensionen (z.B. Generation, Geschlecht etc.) zu identifizieren und zu typifizieren (mehrdimensionale Typenbildung) (vgl. Nohl 2006b).

Um zentrale Aspekte, sogenannte Strukturaspekte, herauszuarbeiten, die nicht nur für einen Typus relevant sind, sondern typusübergreifende Aspekte darstellen, hat Miethe (2014) das Verfahren nach Rosenthal modifiziert und als Verfahren der ‚Theorieorientierten Fallrekonstruktion‘ weiterentwickelt (vgl. dazu auch Miethe 2010, 2011, 2016). Dabei wurde der Schritt der Komparativen Analyse, insbesondere nach Bohnsack, in die Fallauswertung und Typenbildung (nach Rosenthal) integriert, um fallübergreifende Hypothesen bereits frühzeitig zu verfolgen, die sich als relevant für die Fragestellung und den zugrundeliegenden Theoriekontext erwiesen haben. Eine weitere Modifizierung der Methode nach Rosenthal stellt die „theoretisch orientierte Priorisierung einzelner biografischer Daten“ (Miethe 2014: 170) dar. Das sequenzanalytische Vorgehen im Rahmen des oben beschriebenen Auswertungsschritts der ‚Analyse der biografischen Daten‘ wird dabei beibehalten, jedoch unter besonderer Berücksichtigung derjenigen Daten, die für die Fragestellung und/oder das anvisierte theoretische Konzept relevant sind (vgl. ebd.). So kann während des gesamten Auswertungsprozesses eine Orientierung an (formalen) Theoriekonzepten (Heuristik) aufrechterhalten werden.<sup>80</sup> Im Sinne der Theorieanwendung als Heuristik gilt daher:

„Der Begriff der *Theorieorientierung* [H.i.O.] soll dabei verdeutlichen, dass es sich keinesfalls um ein *theoriegeleitetes* [H.i.O.] Verfahren handelt, sondern

---

<sup>80</sup> „Die Verwendung heuristischer Theoriekonzepte hilft dabei, das im Forschungsprozess langsam wachsende empirisch gehaltvolle Wissen auf eine theoretische Ebene zu heben“ (Kelle/Kluge 2010: 39). Ein solches Vorgehen ist jedoch in der Biografieforschung, insbesondere nach Rosenthal (1995), nicht üblich (vgl. Miethe/Soremski 2017) und wird eher noch in der bildungstheoretischen Biografieforschung praktiziert (vgl. Koller 2009; Fuchs 2011; Rosenberg 2011).

Theorien lediglich eine der Möglichkeiten darstellen, empirisches Material zu interpretieren.“ (Miethe 2014: 166).

In der vorliegenden Untersuchung führte die konzeptionelle Orientierung am ‚Verhältnis von lebensweltlicher und institutioneller Bildung‘ als theoretische Heuristik weniger zu einer Priorisierung der biografischen Daten (z.B. im Sinne einer Fokussierung auf den Bildungsweg) als mehr noch zu einer Sensibilisierung für lebensweltliche Kontexte in allen biografischen Phasen der Einzelbiografie. Kelle und Kluge (2010) sprechen in dieser Hinsicht und in Anlehnung an Blumer (1954) auch von „sensibilisierenden Konzepten“ (Kelle/Kluge 2010: 30), die zur Interpretation konkreter empirischer Phänomene beitragen sowie in Auseinandersetzung mit der Empirie begrifflich gefasst bzw. konkretisiert werden können. Zudem bot die methodische Integration der komparativen Analyse eine theoretisch bedeutsame Möglichkeit, Strukturaspekte bereits im Vorfeld der Typenbildung zu identifizieren bzw. nach Abschluss der ersten Fallrekonstruktion (vgl. Miethe 2014: 174). Diese Strukturaspekte stellen in der vorliegenden Untersuchung soziale Kategorien dar, die das Verhältnis von lebensweltlicher und institutioneller Bildung unabhängig vom Typus charakterisieren, ohne dabei grundlegend strukturbildend zu sein. Mit anderen Worten:

„Strukturaspekte versuchen nicht biografisches Handeln insgesamt zu beschreiben (dazu dient die Typologie), sondern lediglich Einzelaspekte, die im Hinblick auf die Fragestellung und die anvisierten theoretischen Konzepte relevant sind.“ (Miethe 2014: 174).

Damit lässt sich das Zusammenspiel von lebensweltlicher und institutioneller Bildung auch aus dem Blickwinkel verschiedener Erfahrungsdimensionen beschreiben. Das sind sozialstrukturelle Dimensionen (z.B. Herkunftsmilieu), bildungstheoretisch relevante Dimensionen (z.B. Persönlichkeitsbildung), aber auch sozialisationstheoretisch relevante Dimensionen (z.B. Berufsorientierung und die Persistenz lebensweltlicher Bezüge, siehe Kap. 6). Im Laufe der Untersuchung konnte daher die vormals als Heuristik eingeführte bildungstheoretische Konzeption in ihren falltypischen Ausprägungen erfasst werden, ohne dass bereits in der Fallrekonstruktion und Herausarbeitung der Fallstruktur „subsumptionslogisch“ (Rosenthal 1995: 208) auf diese Konzeption zugegriffen wurde.

### 4.3 Das Sample der Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger

Die Datenbasis der vorliegenden Untersuchung stützt sich auf 85 narrativ-biografische Interviews, die im Rahmen der DFG-Studie „Drei Generationen Bildungsaufsteiger. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich“ (Miethe/Soremski/Suderland/Dierckx/Kleber 2015) durchgeführt wurden oder zum Teil aus einem ebenso von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekt zu Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten (ABF) stammen (vgl. ebd.: 82f.; Miethe 2007; Miethe/Schiebel 2008). Damit stand für die vorliegende Untersuchung ein Sample zur Verfügung, das Biografien von Personen umfasste, die ihren Bildungsaufstieg nach dem Zweiten Weltkrieg in West- oder Ostdeutschland vollzogen haben. Es handelt sich dabei in Anlehnung an die Definition von Pollak (2010: 20) um „weite Aufstiege“<sup>81</sup>. Von den interviewten Personen waren 32 weiblich und 53 männlich, zwei von ihnen kamen über den Dritten Bildungsweg und 35 über den Zweiten Bildungsweg an die Hochschule. Die Mehrzahl der Personen besitzt keinen Migrationshintergrund. Ausnahmen bilden diejenigen, „die aufgrund von Flucht und Vertreibung am Ende des Zweiten Weltkrieges eine Binnen-Migration vollziehen mussten“ (Miethe et al. 2015: 79). In Anlehnung an die bildungspolitische Entwicklung in beiden deutschen Staaten und im wiedervereinigten Deutschland ließen sich diese Personen bestimmten „Bildungsgenerationen“<sup>82</sup> (Miethe et al. 2015: 77) zuordnen.

Aus diesem Sample wurde für die vorliegende Untersuchung eine Fallauswahl für die Analyse getroffen: Erstes Auswahlkriterium war nicht die Zuordnung zu einer Bildungsgeneration, sondern es sollte sich bei den Fällen – aufgrund der

---

<sup>81</sup> „(W)eite Bildungsaufstiege“, wie sie Pollak (2010: 20) in Anlehnung an das Erikson-Goldthorpe-Klassenschema definiert, bezeichnen Berufsaufstiege von Personen, die im Vergleich zur Elterngeneration „mindestens eine benachbarte Hierarchiestufe (übersprungen haben), beispielsweise wenn eine Tochter eines Facharbeiters leitende Angestellte wird“ (ebd.).

<sup>82</sup> Bildungsgenerationen konstituieren sich in Anlehnung an den Generationenbegriff von Mannheim (1964) in der Studie von Miethe et al. (2015) entlang bildungspolitischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, die ausschlaggebend für deren Bildungsaufstieg waren (vgl. ebd.: 77). Entsprechend können unterschiedliche Geburtsjahrgänge einer Bildungsgeneration angehören (vgl. ebd.). Unterschieden werden Personen, deren „zentrale Weichenstellung für den weiterführenden Bildungsweg“ (ebd.: 75) in den 1950er, 1970er und 1990er Jahren erfolgte (vgl. ebd.: 75ff.).



untersuchungsleitenden Frage nach dem Verhältnis lebensweltlicher und institutioneller Bildung über den *gesamten* Lebensverlauf – um Personen handeln, bei denen der Erwerbszyklus bereits abgeschlossen ist. Für die Fallauswahl ist damit der Personenkreis eingeschränkt im Hinblick auf Alter und einen spezifischen historischen Zeitraum. Ferner handelt es sich bei diesem Personenkreis um Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger, die ausnahmslos aus nicht-akademischen Elternhäusern stammen. Sie haben ein Studium abgeschlossen und sind in eine ausbildungsadäquate Berufslaufbahn eingemündet. Vor dem Hintergrund des Forschungsstands zu Bildungsaufstiegen – wo vor allem die Sozialisationsbereiche der Familie, Peers und Schule als relevante Größen im Prozess des Bildungsaufstiegs und ferner als Passungsverhältnis diskutiert werden, aber auch die Relevanz der Arbeitserfahrungen mehrfach betont wurde – richtete sich die Auswahl des ersten Falls zunächst auf eine Person, in deren Biografie lebensweltliche Bereiche, insbesondere Peers, eine Rolle spielten, aber auch Arbeitserfahrungen im Prozess des Bildungsaufstiegs. Diese Person stellt der Fall von Prof. Dr. Harry Seifert dar. Nach der ersten Fallrekonstruktion erfolgte die weitere Fallauswahl theorieorientiert bzw. nach theoretisch relevanten Kriterien, die sich erst im Laufe der Analyse bzw. nach abgeschlossener Fallrekonstruktion ergaben. Ein solches Verfahren definieren Glaser und Strauss (2008 [1967]) als „Theoretical Sampling“, welches einen Prozess der Datenerhebung beschreibt, der auf die Generierung von Theorie zielt (vgl. ebd.: 53). Das verfahrensleitende Prinzip der Fallauswahl ist der kontrastive Fallvergleich: Während der minimale Vergleich strukturell ähnlicher Fälle – d.h. strukturell ähnlich in Bezug auf das untersuchte Phänomen – dazu dient, die rekonstruierte Fallstruktur „zu verdichten und von den Besonderheiten des Einzelfalls abzulösen“ (Schütze 1983: 287), ermöglicht der maximale Vergleich, „alternative Strukturen“ (ebd.: 288) in Abhängigkeit von der Fragestellung und darüber hinaus das Feld in seiner Varianz zu erschließen.<sup>83</sup> In diesem Sinne erfolgte die weitere Fallauswahl zunächst im Modus der maximalen Kontraste. Dies führte dazu, dass sich die folgenden Fälle als zentrale Eckfälle herausstellten.

---

<sup>83</sup> „Mittels der Maximierung steckt er [der Forscher, R.S.] den größtmöglichen Geltungsbereich seiner Theorie ab; und auf diese Weise ist er in der Lage, deren Reichweite, Grade, Typen und Charakteristika zu bestimmen sowie nach Variationen, Gründen, Bedingungen, Konsequenzen und Wahrscheinlichkeiten von Beziehungen, Strategien, Prozessen und strukturellen Mechanismen zu forschen.“ (Glaser/Strauss 2008 [1967]: 64)

Nach der ersten Fallrekonstruktion des Falls von *Prof. Dr. Harry Seifert* zeigte sich, dass sein Bildungsaufstieg und seine weitere Berufskarriere durch sein politisches Handeln und Engagement geprägt und begleitet worden war. Dabei wechselten sich in seiner Bildungs- und Berufsbiografie Phasen der Qualifizierung und politischen Bildung mit Phasen der Berufstätigkeit nahezu alternierend ab und mündeten in das Hochschulstudium über den Zweiten Bildungsweg. Beide Kontexte – sowohl die Bildungsinstitutionen als auch die Arbeitswelt – boten dabei Freiräume und Partizipationsmöglichkeiten für politisches Handeln. Diese Struktur setzte sich auch in seiner weiteren Berufskarriere fort. Als maximaler Kontrast zu Harry Seifert wurde daraufhin der Fall von *Prof. Dr. Klaus Lohmann* ausgewählt. Obwohl man ausgehend von den objektiven biografischen Daten diesen als einen minimalen Kontrastfall ansehen könnte – denn beide haben eine Berufskarriere bis zur Professur im universitären System vollzogen – stellte dieser Aspekt jedoch kein strukturell relevantes Kriterium für die Kontrastierung dar. Vielmehr war anhand des direkten Bildungsaufstiegs über das Gymnasium zum Studium zu vermuten, dass für Klaus Lohmann stärker noch die Familie eine Rolle als lebensweltlicher Kontext für den Bildungsaufstieg spielte. Die Fallrekonstruktion ergab, dass dessen Bildungsaufstieg keinen selbstgewählten Entwurf darstellte, sondern von der Familie ermöglicht und den schulischen Akteuren unterstützt worden war – mit der Folge, dass Klaus Lohmann kontinuierlich in das Bildungssystem eingebunden blieb. Für die Frage des Verhältnisses von lebensweltlicher und institutioneller Bildung über die Phase des Bildungsaufstiegs hinaus erwies sich die Bildungsinstitution zudem als strukturgebendes Moment über den gesamten Lebenslauf. In der Fallrekonstruktion zeigte sich weiterhin, dass nicht nur sein Bildungsaufstieg, sondern auch seine weitere Berufskarriere durch seine kontinuierliche An- und Einbindung in das Bildungssystem geprägt worden war. Zudem stellte sich das Bildungssystem in Gestalt seiner Repräsentanten als eine kontinuierliche Orientierungsgröße heraus.

Für die weitere Fallauswahl im Sinne der maximalen Kontrastierung kamen daraufhin Fälle in Betracht, in denen weder politisches Handeln noch die Bildungsinstitution ein strukturgebendes Merkmal für den Bildungsaufstieg und späteren Berufsweg darstellten. Ausgangspunkt der Überlegungen war dahingehend der Gedanke, dass die Erfahrungswelten und soziokulturell legitimierten Handlungsspielräume in Familie und

Beruf bei Frauen und Männern variieren und Relevanz für den Verlauf der jeweiligen Bildungs- und Berufswege besitzen können (vgl. Geißler 2014: 373ff.; Peuckert 2008: 229ff.). Gerade für die Lebenswelt der 1950er Jahre in Westdeutschland ist diese These eindeutig belegbar (vgl. z.B. Kunze 2005; Miethe et al. 2015: 46ff., 250). Aber auch der Forschungsstand zu Bildungsaufsteigerinnen bzw. zu Arbeitertöchtern (vgl. z.B. Bublitz 1980) und Migrantinnen der zweiten Generation (vgl. z.B. Tepecik 2011: 263), ließ deutlich werden, inwiefern geschlechtsspezifische Unterschiede eine Rolle für den Bildungsaufstieg spielen können (vgl. Kap. 2). Korrespondierend zu dieser These enthielt das Teil-Sample<sup>84</sup> der 1950er Jahre in Westdeutschland keine Frau, die im Vergleich zu den Biografien von Harry Seifert und Klaus Lohmann einen entsprechend ‚weiten‘ Bildungsaufstieg vollzogen hätte. Zu finden waren lediglich Lehrerinnen und eine Apothekerin (vgl. Miethe et al. 2015: 307). Zu begründen ist, warum an dieser Stelle keine Bildungsaufsteigerin aus dem westdeutschen Teil-Sample für die Fallauswahl in Betracht gezogen wurde: Zum einen handelt es sich beim Lehrerberuf tendenziell um einen klassischen Aufstiegsberuf (vgl. Kühne 2006: 619; kritisch dazu Cramer 2016: 34f.; für die DDR der 1950er Jahre vgl. Gruner 2000). Anzunehmen war, dass auch hier – wie im Fall von Klaus Lohmann – die Bildungsinstitution ein strukturgebendes Moment für die Aufstiegs- und Berufsorientierung darstellte. Zum anderen zeigte der Fall der Apothekerin, dass sie ihr Studium in der DDR begonnen und in Westdeutschland fortgeführt hatte, nach Abschluss ihres Studiums sowie nach Heirat und Familiengründung jedoch nicht als Apothekerin bzw. phasenweise als Aushilfe einer Apotheke arbeitete und damit nicht von einer ‚adäquaten‘ Berufseinmündung die Rede sein kann. Ins Blickfeld rückten so die „geschlossenen Gelegenheitsstrukturen“ der 1950er Jahre (vgl. Miethe et al. 2015: 46, 50ff.), insbesondere für Frauen, die u.a. dazu führten, dass Frauen (generell) im höheren Bildungssystem und in der Arbeitswelt, v.a. in den leitenden Positionen, stark unterrepräsentiert waren (vgl. Soremski/Dierckx 2016; Kunze 2005). Damit wurde als Kriterium für die Fallauswahl weniger das Geschlecht relevant als mehr noch der Aspekt der gesellschaftlich begründeten Gelegenheitsstrukturen. Diese konnten auch auf der Grundlage des

---

<sup>84</sup> Es handelt sich dabei um ein Teil-Sample des erwähnten DFG-Projekts „Drei Generationen Bildungsaufsteiger. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich“ (Miethe/Soremski/Suderland/Dierckx/Kleber 2015).

Forschungsstands als bildungsförderliche Faktoren für den Prozess des Bildungsaufstiegs auf einer Meso- und Makro-Ebene identifiziert werden (vgl. Kupfer 2015; Miethe et al. 2015). Eine wesentliche Ursache liegt in der bildungspolitischen Förderung von Bildungsaufstiegen in den 1950er und 1960er Jahren in der DDR mit dem Ziel der Gegenprivilegierung von Personen aus den soziostrukturell unteren Schichten (vgl. Miethe 2007). Ein solcher Fall stellt derjenige von *Erna Vogler* dar, die in der DDR aufgewachsen ist und später als Apothekerin arbeitete. Zunächst konnte festgehalten werden, dass ihre Biografie mit den beiden vorangegangenen Fällen hinsichtlich des geschlechtsspezifischen Erfahrungsraums und des historisch-politischen Kontexts kontrastierte. Außerdem zeigte sich ein weiterer Unterschied darin, dass sie im Vergleich zu den beiden anderen Fällen jünger ist bzw. mitten im Krieg geboren wurde, während die beiden anderen ihre Schullaufbahn im Krieg begonnen hatten. Zudem ist anzufügen, dass Erna Vogler nach dem Studium keine wissenschaftliche Berufslaufbahn eingeschlagen hat. Das entscheidende Kontrastierungskriterium im Sinne des Theoretical Samplings zeigte sich jedoch erst auf der Grundlage der Fallrekonstruktion: Demnach wurde der Bildungs- und Berufsweg von Erna Vogler weder über eine (bildungsfördernde) Integration in Arenen des politischen Handelns noch über die Familie oder die Bildungsinstitutionen entscheidend beeinflusst. Auch stellt sich ihr Bildungsaufstieg über den Beruf (ZBW) nicht als Wechsel von biografischen Phasen im Lebenslauf dar, wie bei Harry Seifert, oder als kontinuierliche Einbindung ins Bildungssystem über den Studienabschluss hinaus, wie bei Klaus Lohmann. Kontinuität wird in ihrer Biografie durch die regionale Anbindung und eine gesellschaftspolitische Durchdringung der Lebensbereiche hergestellt. Die Frage war daher, inwiefern diese spezifischen Rahmenbedingungen auch relevant sind für das Zusammenspiel lebensweltlicher und institutioneller Bildung. In der Fallrekonstruktion zeigte sich, dass in ihrem Fall die regionale Zugehörigkeit stärker noch als die gezielt gegenprivilegierende Bildungs- und Familienpolitik in der DDR prägend für das Verhältnis von lebensweltlicher und institutioneller Bildung wirkte, obwohl jene gesellschaftlichen Kontextbedingungen in der DDR sowohl die Institutionen als auch die Lebenswelt maßgeblich beeinflussen konnten. Die regionale Zugehörigkeit stellt insofern ein strukturgebendes Moment im Fall von Erna Vogler dar, weil es auch nach der politischen Wende und Wiedervereinigung

beider deutscher Staaten und damit dem Wandel der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die weitere Berufsbiografie tragend war.

Diese über die Fallrekonstruktion entwickelten Kriterien des Fallvergleichs ermöglichten daher ein Sampling, das ähnliche oder divergente Eigenschaften des zu untersuchenden Verhältnisses zwischen lebensweltlicher und institutioneller Bildung zu erklären vermochte (wie in Kap. 6 ausführlich dargelegt). Im Folgenden sollen nun die jeweiligen Fallrekonstruktionen im Einzelnen vorgestellt werden.

## 5 Bildungs- und Berufsaufstiege aus gesamtbiografischer Perspektive – Fallrekonstruktionen

### 5.1 Prof. Dr. Harry Seifert: Ein Bildungs- und Berufsweg im Kontext politisch-gewerkschaftlicher Bildungsarbeit

*„(I)ch wurde wenn man so will (1) sowas wie n naiver Idealist“*

Die Biografie Harry Seiferts (\*1934) ist geprägt durch eine schrittweise Einbindung in die politische Jugendverbandsarbeit und später gewerkschaftliche (Bildungs-)Arbeit. Dort erhielt er entscheidende Impulse für seinen Bildungs- und Berufsweg. Im Kontext einer niedersächsischen Kleinstadt wächst Harry Seifert auf und durchläuft nach seiner Einschulung am Beginn des Krieges keine kontinuierliche Schullaufbahn. Er muss unmittelbar nach Kriegsende eine Klasse wiederholen und bleibt nach Verlassen der Schule für ca. zwei Jahre ohne Lehrstelle. In dieser Zeit gewinnt für ihn der Kinder- und Jugendverband „Die Falken“ an Relevanz, über den er auch Zugang zur Gewerkschaft erhält. Dort engagiert er sich während seiner Zeit als Tischlerlehrling und -geselle und besucht die Angebote der gewerkschaftlichen Weiterbildung. Vermittelt über seine gewerkschaftlichen Kontakte wechselt er Mitte der 1950er Jahre in eine Maschinenbaufabrik in der nahegelegenen Großstadt, wo er weiterhin gewerkschaftlich aktiv ist und an den gewerkschaftlichen Bildungsangeboten teilnimmt. Als er nach zwei Jahren seine Anstellung in der Fabrik aufgibt und an ein Kolleg wechselt, beginnt sein Bildungsaufstieg über den Zweiten Bildungsweg bis an die Universität. Auch während dieser Zeit engagiert er sich hochschulpolitisch und arbeitet als studentische Hilfskraft in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekten. So mündet er im Kontext der 1960er Jahre sukzessive in eine wissenschaftliche Berufslaufbahn ein, promoviert und habilitiert in den Sozialwissenschaften und wird Anfang der 1970er Jahre Universitätsprofessor. In dieser Position lässt sich Harry Seifert bis zum Ruhestand phasenweise immer wieder beurlauben, um in leitenden Positionen an den Schnittstellen zwischen Hochschule, Politik und Wirtschaft tätig zu sein.

Im Interview präsentiert sich Harry Seifert als eine Person, die ihren Bildungsweg und die weitere Berufskarriere aus eigener Initiative begonnen und gestaltet hat. Dies zeigt sich auf der *Ebene der erzählten Lebensgeschichte* bereits zu Beginn seiner Eingangserzählung, indem seine Herkunftsfamilie und der politisch-gesellschaftliche Kontext seines Aufwachsens während der Kriegs- und Nachkriegszeit ausgeblendet bleiben. Seinen Bildungsaufstieg vorwegnehmend kann er so seine Schulbiografie und später seine Berufsbiographie – vom Handwerker zum Fabrikarbeiter bis hin zum Universitätsprofessor – als Lebensphasen selbstbestimmter Handlungsfähigkeit konstruieren. In diesem Zusammenhang berichtet er vorrangig von Auseinandersetzung mit Autoritäten. Diese Konflikte beziehen sich zunächst auf Familie und Schule und später auf die sozialen Verhältnisse im Betrieb, setzen sich aber auch im Hochschulbereich und über die gesamte Berufslaufbahn fort und bilden damit ein biografisch relevantes Thema. Das zweite biografische Thema stellt dasjenige der Bewährung in lebensweltlichen und betrieblichen Kontexten dar. Hier kann er wichtige Selbst- und Kompetenzerfahrungen machen, die ihm das nötige Selbstbewusstsein geben, um wiederum in Konfliktsituationen bestehen zu können. In beiden Konstellation, sowohl in Bewährungs- als auch Konfliktsituationen, welche in die Lebensgeschichte als längere Erzählungen eingefasst sind, präsentiert er sich als souverän Handelnder, der Anerkennung erfährt oder um jene ringt, während Brüche und Unsicherheiten in der Schul- und Berufsbiographie dagegen eher argumentativ bearbeitet werden. In diesen biografisch ‚unsicheren‘ Phasen, so zeigt sich auf der *Ebene der erlebten Lebensgeschichte*, kommt der Einfluss historisch günstiger institutioneller Rahmenbedingungen zum Tragen: Das sind in erster Linie die Angebote der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und des Zweiten Bildungsweges in den 1950er Jahren, die im Gegensatz zum formalen Schulsystem geeignete Anschlüsse für seine Bildungsinteressen bieten und damit neue Zugänge zu Bildung eröffnen, die nicht ohne Auswirkungen auf den weiteren Berufsweg bleiben. Diese für seinen Lebens- und Bildungsweg relevanten Zusammenhänge sollen im Folgenden Gegenstand der Falldarstellung sein.

### 5.1.1 Das familienbiografische Muster regionaler und beruflicher Mobilität

Harry Seifert wird 1934 in einer niedersächsischen Kleinstadt geboren. Er ist neben einer zwei Jahre älteren Tochter das zweite und jüngste Kind eines gelernten Maschinenschlossers und einer ungelernten Haushaltshilfe, die beide aus umliegenden Dörfern der Kleinstadt stammen.<sup>85</sup> Die Familie sowie die Heimatregion sind protestantisch-lutherisch geprägt.

Mit der Abwanderung der Eltern vom Dorf in die Kleinstadt zeichnet sich in der Elterngeneration ein Handlungsmuster regionaler Mobilität ab, das bereits in der Großelterngeneration vorhanden war aufgrund der wirtschaftlichen Entwicklung in der Region seit Beginn des 19. Jahrhunderts<sup>86</sup>: Hier waren angesichts eines reichen Bodenschatzvorkommens eine Vielzahl an Steinkohlebergwerken, Steinbrüchen und Glashütten entstanden. In den naheliegenden Dörfern gab es daher eine ländlich-industrielle Bevölkerung, die zum Überleben auf Nebenerwerb angewiesen war, den ihnen z.B. die ländliche Saisonarbeit bzw. Wanderarbeit ermöglichte. Dieser saisonalen Arbeit ging auch der Großvater mütterlicherseits nach. Als sogenannter „Hollandgänger“ (Lucassen 2010) arbeitete er im Frühjahr und im Herbst in der Landwirtschaft, während er im Sommer und Winter einerseits als Korbflechter in Heimarbeit für die umliegenden Glashütten produzierte sowie andererseits als Brunnenbauer in seiner Heimatregion tätig war.

Als im Zuge der Industrialisierung in der Region moderne städtische Industriezentren entstanden waren, kam es zur zunehmenden Abwanderung der ländlichen Bevölkerung in diese Zentren. Hier arbeiteten Anfang des 20. Jahrhunderts bereits mehr als zwei Drittel der Landbevölkerung. Während es der Großeltern-Generation noch mittels Saisonarbeit gelang, auf dem Land wohnhaft zu bleiben, erscheint eine Generation später bereits der Wegzug vom Land in die Stadt notwendig. So verlassen beide Eltern von Harry Seifert ca.

---

<sup>85</sup> Aus Anonymitätsgründen muss in diesem Fall auf die Angabe der Geburts- und Sterbedaten der Eltern von Harry Seifert verzichtet werden.

<sup>86</sup> Die Wirtschaftsgeschichte der Region ist bereits in verschiedenen historischen Abhandlungen aufgearbeitet und dokumentiert. Dieses fundierte lokalhistorische Wissen fand im Rahmen der Interpretation der Daten Berücksichtigung. Aus Anonymitätsgründen kann jedoch weder auf diese Literatur noch den Ort verwiesen werden.



Anfang der 1930er ihre Heimatdörfer. Obwohl der Vater mit dem Beruf des Schlossers an die wirtschaftliche Entwicklung einer zunehmenden technisierten Landwirtschaft hätte anschließen können, die Maschinenschlosser für Installation, Wartung und Reparatur der Landmaschinen benötigte (vgl. Henkel 2004: 203), fand er vermutlich keine Anstellung mehr. Ein Grund dafür mag in der Wirtschaftskrise in Deutschland Anfang der 1930er Jahre gelegen haben, die verursacht durch die Weltwirtschaftskrise für eine hohe Arbeitslosigkeit sorgte. Um weiterhin im Dorf zu bleiben, stand als alternative Beschäftigungsoption der Bergbau zur Verfügung. Doch auch der regionale Bergbau war bereits vor dem Ersten Weltkrieg in eine Krise geraten, die nicht zuletzt durch die Konkurrenz zum nahegelegenen Ruhrbergbau bedingt war. Anstatt gänzlich aus der Region abzuwandern, zog er in die nahegelegene Kreisstadt. Als vormalige Residenzstadt war diese kaum industriell geprägt. Vielmehr etabliert waren das Beamtenbürgertum sowie das Handels- und Handwerksgewerbe. An diese städtischen Rahmenbedingungen passten sich beide Eltern folgendermaßen an: Die Mutter fand als Verkäuferin im Handelsgewerbe eine Anstellung. Der Vater arbeitete zunächst als Lastkraftfahrer im Handelsgewerbe, indem er die kleinstädtischen Waren in das naheliegende Umland transportierte. Damit fand er zwar keine berufsadäquate Anstellung, aber eine Beschäftigung, die ihm die Möglichkeit bot, weiterhin seine Kontakte zum dörflichen Herkunftsmilieu aufrechtzuerhalten sowie sein Berufswissen als Schlosser nützlich einzusetzen, wenn z.B. Reparaturarbeiten am Fahrzeug zu leisten waren. Erst als der Vater 1939 Polizist wurde, zeichnete sich eine neue berufliche Orientierung ab und damit eine weitere Annäherung ans städtische Beamtenmilieu.<sup>87</sup>

Harry Seifert wuchs daher in einer Familie auf, in deren Geschichte bereits ein Muster regionaler und beruflicher Mobilität angelegt ist, mittels dessen die Familie, den

---

<sup>87</sup> Mit dem Wechsel zur Polizei unter nationalsozialistischer Regierung im Jahre 1939 sind Implikationen verbunden, die für eine eventuelle NSDAP-Mitgliedschaft des Vaters und entsprechende nationalsozialistische Gesinnung sprechen. So steht das Jahr 1939 nicht nur für den Kriegsbeginn, sondern auch für die politische Instrumentalisierung der Polizei: In diesem Jahr „entwickelte sich der Polizeiapparat zum wichtigsten Vollstrecker der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik – sei es in Gestalt der Einsatzgruppen der Sicherheitspolizei und der in Osteuropa eingesetzten Polizeibataillone, sei es in Form der lokalen Beamten von Sicherheits- und Schutzpolizei in Deutschland, die Juden und ‚Zigeuner‘ zu den Deportationszügen in die Vernichtungslager trieben“ (Wagner 2009: 34). Es liegen jedoch keine Informationen vor, die Auskunft über die genaue Funktion des Vaters von Harry Seifert in der Polizei zur damaligen Zeit geben.

Modernisierungsanforderungen in der Region und wirtschaftlichen Konjunkturen begegnete. Auch wenn die Mobilität wirtschaftlich bedingt schon in früheren Generationen Relevanz besaß, begann sich erst innerhalb der Elterngeneration und vor allem im Kontext der Kriegsereignisse ein Ausstieg aus dem ländlich-handwerklichen Milieu anzubahnen.

### 5.1.2 Schulische Diskontinuitäten und lebensweltliche Bewährungsräume in der Kriegs- und Nachkriegszeit

Im Alter von ca. fünf Jahren (1939) wurde Harry Seifert eingeschult. In diesem Jahr begann auch der Zweite Weltkrieg und ein Jahr später, 1940, wurde der Vater zum Wehrdienst eingezogen. Damit stand er der Familie als Betreuungs- und Bezugsperson aber auch als Arbeitskraft nicht mehr zur Verfügung, die deren Versorgung sicherte. Folglich ist zum einen anzunehmen, dass die Mutter nun die wirtschaftliche Versorgung der Familie allein übernahm und die ältere Schwester die Betreuung des jüngeren Bruders übertragen bekam. Zum anderen liegt die Vermutung nahe, dass in Zeiten zunehmend instabiler Familienverhältnisse die Schule – wenn auch ideologisch überformt – für die Sozialintegration und Erziehung des Jungen sorgte.<sup>88</sup> Tatsächlich spielte die Schule für Harry Seifert kaum eine Rolle. Dazu äußert er sich im Interview gleich zu Beginn seiner Lebensgeschichte:

*„(Ich) hab dort die Volksschule besucht das heißt (1) ja ich sag mal mehr oder weniger besucht (1) weil ich bin ( ) sehr frei aufgewachsen war immer unterwegs (1) und ähm (1) im (1) es war ja schon Anfang des Krieges (1) ich hab eigentlich mit der Schule nie was am Hut gehabt weil (1) die (1) wir hatten ein ganz alten Lehrer der hat immer nur äh (1) gerufen hier spricht noch ein Kind (1) äh und ich hab meist die meiste Zeit des während des Unterrichts war ich draußen Fußball spielen“ (2/2-7)*

Im Kontext der Kriegszeit beschreibt Harry Seifert ein Szenario selbstständiger, zum Teil schulabstinenter Lebensführung, das sich kompatibel mit den damaligen Schulverhältnissen in zweifacher Hinsicht erweist:

---

<sup>88</sup> Die nationalsozialistische Bildung und Erziehung zur „Volksgemeinschaft“ war zu dieser Zeit bereits systematisch in den Schulen verankert (vgl. Eilers 1963: 91f.).

Zum einen erlebte er die Schule als Ort, an dem gelegentliches Fernbleiben vom Unterricht keine schulischen Konsequenzen bzw. Sanktionen zur Folge hatte. Möglicherweise litt der Unterrichtsbetrieb in seiner Schule – wie generell in Deutschland zu der Zeit – vor allem unter Lehrermangel aufgrund der Wehrpflicht. Die Folge waren übervolle Klassen, Disziplinschwierigkeiten und eine Überalterung des Lehrpersonals (vgl. Geißler 2011: 716f.), worauf auch Harry Seifert verweist: *„ich hab eigentlich mit der Schule nie was am Hut gehabt weil [...] wir hatten ein ganz alten Lehrer der hat immer nur (1) gerufen hier spricht noch ein Kind“*. Sein Desinteresse an der Schule war damit unmittelbar an die Person des Lehrers gekoppelt. Dieser stellte sich ihm weder als eine kompetente Lehrperson dar noch entsprach der Lehrer altersmäßig seinen Vorstellungen. Er erscheint ihm *„ganz alt“* und damit vergleichsweise alt gegenüber beispielsweise der Generation seines Vaters. Als männliche Bezugspersonen, die anstelle des abwesenden Vaters für ihn unmittelbar erlebbar gewesen wäre, oder als positives männliches Rollenvorbild fiel der Lehrer folglich für Harry Seifert aus bzw. wurde als solche Person nicht erlebt.<sup>89</sup> Im Nachfrageteil des Interviews führt Harry Seifert die Beschreibung des Lehrers noch weiter aus und spricht von ihm als:

*„Lehrer mit Holzbein der war schon längst pensioniert (1) und der hat sich das Leben leicht gemacht der hat immer nur mit seim Holzbein aufn Tisch gehauen hat gesagt da spricht noch ein Junge damit das war das Thema durch der hat uns überhaupt nicht verhauen oder sowas dem war das alles furchtbar egal (1) der hat auch gar nix sich ja da kriegte man eben ne fünf und dann war das Thema durch (1) und der hat auch kein Interesse gehabt also ich mein ich will ihm gar nix übel sagen der hat also ne der hat das es war äh der der lebte in ner andern Welt (1) und wir in unserer eigenen auch“ (35-36/31-4).*

In dieser Interviewsequenz differenziert sich das Bild vom Lehrer noch weiter aus. Sowohl hinsichtlich des Alters und der körperlichen Versehrtheit des Lehrers erscheinen die Welten

---

<sup>89</sup> Die Suche nach männlichen Rollenvorbildern ist nicht nur für die geschlechtsspezifische Identitätsentwicklung von Relevanz, wie das Corneau (1993: 26, 28f.) am Beispiel der Abwesenheit des Vaters aufgezeigt hat. Auch sozialisationstheoretisch stellt sich die (u.a. kriegsbedingte) Abwesenheit des Vaters als strukturelles Problem dar, was zu Kompensationsleistungen der Kinder führen kann, „den fehlenden Dritten außerhalb des Familiensystems zu suchen“ (Hildenbrand 2000: 176).

unüberbrückbar und wenig anschlussfähig für Harry Seifert, als auch angesichts der Haltung des Lehrers als professionsethische Haltung („*dem war das alles furchtbar egal*“). Der Lehrer vermittelt aus Harry Seiferts Perspektive somit den Eindruck, weder erzieherisch noch pädagogisch, d.h. in seinem Bemühen um Disziplin und Wissensvermittlung, am einzelnen Schüler interessiert zu sein und an dessen Schulerfolg („*kein Interesse gehabt*“). Ihm gelang es daher nicht, Harry Seifert persönlich zu erreichen bzw. zu ihm eine Beziehung aufzubauen und so an die Schule zu ‚binden‘ sowie sein Bildungsinteresse zu wecken und zum Lernen zu motivieren.<sup>90</sup>

Unter diesen Bedingungen der damaligen Schulverhältnisse konnte Harry Seifert zum anderen nahezu unbemerkt vom Unterricht fernbleiben bzw. seine Zeit „*draußen*“ verbringen und wurde trotzdem noch regulär jedes Schuljahr – zumindest noch bis zur fünften Klasse – versetzt. Aus seiner Perspektive stellt sich diese Konstellation jedoch in umgekehrter Weise dar: „*ich sag mal mehr oder weniger besucht (1) weil ich bin ( ) sehr frei aufgewachsen*“. Nicht die Verhältnisse in der Schule waren es, die Harry Seifert Freiräume ermöglichten, sondern seine lebensweltlichen Verhältnisse bedingten einen unregelmäßigen Schulbesuch. In der Literatur sind jene Lebensverhältnisse bereits als sogenannte „Straßenkindheit“ beschrieben worden: Während eine Straßenkindheit vor dem Zweiten Weltkrieg noch für die Kinder der Familien des Kleinbürgertums und der städtischen Unterschichten charakteristisch war, entwickelte sie sich im Verlauf des Zweiten Weltkriegs zu einem generationsübergreifenden Phänomen (vgl. Zinnecker 1990:

---

<sup>90</sup> Strukturell betrachtet dokumentiert sich an dieser Stelle eine Anerkennungsproblematik im Lehrer-Schüler-Verhältnis: Geht man davon aus, dass beide Seiten mit Rechten und Pflichten ausgestattet sind (vgl. Helsper/Keuffer 1996: 83; Oevermann 1996: 153; Wiezorek 2005: 277), dann stellt sich hier das Desinteresse an Schule vonseiten Harry Seiferts als Reaktion darauf dar, dass der Lehrer seiner Pflicht nicht gerecht wurde, Wissen und Normen zu vermitteln. Wie die Erzählung Harry Seiferts zeigt, kommt dabei der professionsethischen Haltung des Lehrers eine zentrale Rolle zu. Sie ermöglicht es, wie Wiezorek (2005: 278) in ihrer biografieanalytischen Studie herausarbeitet, „einen Zugang zum Lerngegenstand [zu, R.S.] ermöglichen oder ihn [zu, R.S.] verhindern“ (ebd.). Um Lernprozesse zu fördern, bedarf es nach Oevermann (1996) der Form eines „Arbeitsbündnisses“, demzufolge „die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler [als, R.S.] eine reziproke Kooperation“ (ebd.: 165) zu gestalten sei. Dabei muss der Lehrer die „spezifischen und diffusen Beziehungskomponenten“ (ebd.: 155) austarieren können und nicht – wie im vorliegenden Fall von Harry Seifert – seinen Schüler nur einseitig als Träger einer sozialen Rolle zu begegnen und ihnen entsprechend Disziplin abzuverlangen, sondern sie auch als Personen zu sehen, die sich noch entwickeln, unterweisungsbedürftig sind und „sich dem Lehrer in der Ungeschütztheit [ihres, R.S.] Nichtwissens als ganze Person so anvertrauen“ (ebd.: 153).

154). Auch Harry Seifert beschreibt im Interview dieses Phänomen als einen Umstand, „*sehr frei aufgewachsen*“ zu sein, der gleichzeitig in Zusammenhang mit dem historischen Hintergrund des Kriegsbeginns steht. Diese kriegsbedingten Lebensverhältnisse ermöglichten es ihm, sich eigenständig erweiterte Freizeiträume zu erschließen – sowohl zusammen mit Gleichaltrigen, die ebenso dem Unterricht fernblieben („*während des Unterrichts war ich draußen Fußball spielen*“) als auch allein, wie er an anderer Stelle im Interview berichtete („*also sich in Köter besorgen und mit den durch die Wälder streifen durch die Gegend streifen (1) oder wir hatten bei uns Fischteiche nackt baden*“ (26/7-9)). Damit bewegte sich Harry Seifert nicht nur aufgrund der bestehenden Schulpflicht am Rande der Legalität, sondern auch angesichts der tendenziell Verbote überschreitenden Freizeitaktivitäten – was das Baden in den zur Fischzucht angelegten Teichen angeht wie auch das Durch-die-Wälder-Streifen mit einem Hund, der ihm nicht gehörte („*weil ich hab ja schon immer Hunde geklaut also geklaut nee die angelockt*“ (22/32)). Gleichwohl haben diese Freizeitaktivitäten als Aktivitäten in der ‚freien‘ Natur weniger den Anschein, in erster Linie Verbote überschreiten zu wollen und gegen die Schule zu opponieren, wie es Willis (1979) für die weiße männliche Arbeiterjugend in Mittelengland beschrieb<sup>91</sup>, sondern diese Aktivitäten vermitteln vielmehr den Eindruck, die erfahrenen Freiräume auch körperlich und räumlich auszuloten und zu erkunden, wie dies Harry Seifert auch im Interview benennt: „*im Raum und Zeit sich frei bewegen können alles das zu tun was er will*“ (26/7). Somit wurden die Freiräume für ihn körperlich erfahrbar, verschafften ihm Bewegungsfreiheit und gingen mit einer Selbsterfahrung als autonom handelndes Individuum einher. Indem er über sich in der dritten Person spricht, kommt zugleich eine Fremdperspektive zum Tragen, die darauf verweist, dass sein Verhalten auf Resonanz bzw. Grenzen stieß – wenn auch nicht in der Schule, so doch in der Familie:

---

<sup>91</sup> Im schulabstinenten Freizeitverhalten zeigen sich Parallelen zur Gegen-Schulkultur der weißen männlichen Arbeiterjugend in Mittelengland, wie sie Willis (1979) Anfang der 1970er Jahre beobachtet hatte: „Die Opposition gegen die Schule manifestiert sich hauptsächlich im Bemühen, symbolisch und physisch von der Institution und ihren Regeln abzurücken“ (Willis 1979: 48). Ob auch Harry Seiferts schulabstinentes Freizeitverhalten mit einer oppositionellen Haltung gegenüber der Schule einherging, ist eher fraglich. Vielmehr stellt er sein Verhalten im Interview im Kontext und z.T. als Folge der kriegs- und nachkriegsbedingten Schulverhältnisse dar.

*„Ja mein Vater war im Krieg der kam nach Hause hat Donnerwetter gemacht und is wieder weg (1) wenn man also irgendwann nich ganz blöde is begreift man lass n Donnerwetter machen is sowieso bald wieder weg (1) da schüttelt man sich und das Thema is durch und meine Mutter die die äh die konnte mich gar nich regieren ne kleine ganz nette (1) Frau die aber äh die mir gar keine runterhauen konnte (1) die nur Harry also nur moralisch argumentieren konnte das aber reicht für so ein Kind in der Phase nicht aus“ (34/11-16).*

Durch die Reaktionen seiner Eltern wurde ihm erstmals nicht nur die Tragweite seines Verhaltens als norm- und regelverstoßendes Verhalten bewusst, sondern auch die Ambivalenz, die mit diesen Sanktionen im Kontext der gesellschaftlichen Verhältnisse verbunden waren: So lernte er über die Reaktion seiner Eltern sein Handeln als normwidriges Handeln zu deuten, das aber in seiner Lebenswelt außerhalb der Familie nicht oder nur kaum sanktioniert wurde.<sup>92</sup> Zudem konnte der Vater als soziale Kontroll- und Erziehungsinstanz kriegsbedingt nur unzureichend agieren, aber auch die Einflussnahme der Mutter blieb erfolglos, solange der Vater als alleiniges Familienoberhaupt der Familie und Autoritätsperson für ihn symbolisch präsent war, während seine Mutter eher den affektiven und geschlechtlich konnotierten Part übernahm (*„ne kleine ganz nette (1) Frau“*).<sup>93</sup> Die kriegsbedingten, gesellschaftlichen Verhältnisse und familialen

---

<sup>92</sup> Grundmann/Hoffmeister (2007) sprechen in diesem Zusammenhang von „ambivalenten Kriegskindheiten“, die für diejenigen Kinder charakteristisch sei, die zwischen 1930 und 1945 geboren wurden. Gemeint sind damit widersprüchliche Erfahrung zwischen individuellen Erleben und sozialer Deutung des Erlebten, von Erfahrungen des Auf-sich-allein-gestellt-seins und kollektiv geteilten Erfahrung mit anderen Kindern seiner Generation. Erfahrungsbiografisch schlägt sich dieses Phänomen in einem „Verweisungszusammenhang von gesellschaftlichen und individuellen Ambivalenzerfahrungen“ (ebd.: 288) nieder aber auch in „Dichotomien von Kontinuität und Stillstand, Variabilität und Stabilität“ (ebd.: 290). die zu „Widersprüchen zwischen personaler, sozialer und gesellschaftlicher Identitätsfindung“ (ebd.: 279) führen können. Dass Harry Seifert jedoch diese Widersprüche positiv in seine Biografie zu integrieren weiß, wird erst im weiteren biografischen Verlauf deutlich.

<sup>93</sup> In der Form wie Harry Seifert die Familiendynamik darstellt, spricht dies für ein Rollenmuster, wie es Parsons aus einer strukturfunktionalistischen Systemperspektive beschreibt, wonach „die weibliche Rolle in und außerhalb der Familie dazu tendiert, [...] stärker expressiv zu sein als die männliche Rolle“ (Parsons 1981: 76). Expressiv meint dann u.a. weniger eine sozialisatorische Funktion im Sinne der Integration der Kinder in Gesellschaft zu übernehmen als mehr noch für Harmonie und Solidarität innerhalb der Familie zu sorgen (vgl. ebd.). In der historischen Familienforschung verweisen Autoren wie Weber-Kellermann (1974) und Sieder (1987) im Hinblick auf die patriarchalisch strukturierte Kleinfamilie, dass diese in Zeiten des Nationalsozialismus nicht allein Ausdruck einer Milieuspezifik ist, sondern zugleich in der Autoritätsstruktur

Beziehungsdynamiken ergänzten sich hier wechselseitig und begünstigten, dass Harry Seifert weiterhin die Schule unregelmäßig besuchte bzw. sich überwiegend außerhalb von Familie und Schule in seinem unmittelbaren Umfeld aufhielt.

Als sich im Verlauf des Krieges und nach dem Krieg die Lebensverhältnisse verschlechterten, erwies sich diese Form der autonomen, selbstbestimmten Lebensführung zunehmend als Vorteil: Für Straßenkinder wie Harry Seifert, die in vaterlosen Familien aufwuchsen, erfüllte sie nämlich eine wichtige Funktion der Selbstversorgung (vgl. Jaraus 2006). Häufig „waren die Mütter so überstrapaziert, dass Kinder selbst auf dem Schwarzmarkt oder durch ‚Organisieren‘ ihren Lebensunterhalt heranzuschaffen hatten“ (Jaraus 2006: 218). Davon erzählt auch Harry Seifert:

*„(A)m Kriegsende (1) hab ich relativ schnell begriffen oder mich in so Situationen rein begeben (1) dass man äh wenn man äh leben will was zu essen braucht (1) dass man das sich besorgen muss (1) und ich habe (1) als die Amis kamen zum Beispiel äh getauscht Eier gegen chewing gum und chocolate hab also aber auch nur so diese Brocken Englisch gelernt also dass man darüber sprechen kann (1) ich habe dann also äh für uns versucht (1) zu besorgen ich hab zum Beispiel auf dem Schwarzmarkt hab ich mich sehr betätigt [...] und ich bin da mit mein Rädchen immer hingefahren hab kompensiert hab getauscht und ähm was ich da gelernt habe war zum Beispiel son kleiner Zehnjähriger wenn der einigermaßen auf auf Zack ist dem tut kein Erwachsener was [...] und irgendwann fängt man auch selbstbewusst zu werden also ich bin so wie wie n (Händler) aufgetreten (1) und äh (1) habe da also eigentlich unsere Familie versorgt [...] ich hab dazu zum ersten Mal in meinem Leben geraucht später wieder aufgehört ( ) und war stolz darauf dass ich meine eigenen Zigaretten rauchen konnte [...] (1) das sind so Sachen (1) die die das das macht gar nich*

---

der Gesamtgesellschaft zu finden ist: „Der Familienvater erscheint für das Kind als erster Vermittler dieser Autorität“ (Weber-Kellermann 1974: 188) und im Falle von Harry Seifert sogar als einziger Vermittler dieser gesellschaftlichen Autoritätsstruktur, obwohl seine Mutter stets berufstätig war und zum Familieneinkommen beitrug. Der Nationalsozialismus verstand es daher in seiner Propaganda, so Sieder (1987), „die Grundzüge des bürgerlichen Familienmodells mit den wesentlichen Elementen der Lohnarbeiterfamilie des späten 19. und des frühen 20. Jahrhunderts [zu] vereinigen“ (ebd.: 235).

*bewusst das macht man einfach so lernt dabei bestimmte Dinge (1) die man nicht äh wieder vergisst deswegen war ich jemand hat mir später immer geholfen (1) ich konnt immer verhandeln“ (24-25/33-31)*

Bei seinen Warentausch-Aktivitäten außerhalb der Schule ging es Harry Seifert zunächst um das eigene Überleben („*wenn man äh leben will was zu essen braucht*“). Die lebensweltlichen Verhältnisse nach Beendigung des Krieges wurden für ihn zu einer existenziellen Erfahrung, die es zu bewältigen galt. Bei dieser Aufgabe sah er sich auf sich allein gestellt, ohne die Risiken seines Handelns vorab einschätzen zu können. So riskierte er z.B. auf dem Schwarzmarkt zugleich von der Polizei ertappt und bestraft zu werden oder wie er im Nachhinein selbst bemerkt, von Erwachsenen überwältigt zu werden. Dass Harry Seifert in jener Zeit kein Einzelfall war, zeigt sich daran, dass sogar die Schule versuchte, diesem in Deutschland weit verbreiteten Problem zur damaligen Zeit verstärkt erzieherisch entgegen zu treten (vgl. Schiller 1993: 35f.). Die erzieherischen Maßnahmen blieben aber zumindest im Falle von Harry Seifert erfolglos, weil er dort im Gegensatz zur Schule wichtige Erfolgserfahrungen sammeln konnte: So wurde der Tauschhandel für ihn zum vielfältigen Lernraum, wo er sich kognitive und soziale Kompetenzen aneignete. Diese halfen ihm einerseits beim Verhandeln auf dem Markt, ermöglichten ihm andererseits aber auch persönlichkeitsprägende Selbsterfahrungen: Dort konnte er sich als handlungskompetent und selbstwirksam erleben („*war stolz darauf dass ich meine eigenen Zigaretten rauchen konnte*“) und sich in verschiedene soziale Rollen einüben – d.h. sowohl in die Rolle des Händlers als auch anstelle des noch kriegsbedingt abwesenden Vaters in der Rolle des Familienernährers. Harry Seifert beschreibt damit sozialisatorisch für ihn bedeutsame Erfahrungen, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen sowie den lebensweltlichen Anforderungen autonom – wenn auch nicht immer im Rahmen der Legalität – begegnen zu können. „Diese Fähigkeit, sich ‚in der wirklichen Welt zu bewähren‘ [...] und mit den Erwachsenen von gleich zu gleich zu verkehren“, wie sie auch die Jugendlichen der Gegen-Schul-Kultur bei Aushilfsjobs erlebten, „stärkt zweifellos das Selbstvertrauen“ (Willis 1979: 67-68).

Solche Kompetenzen entsprachen jedoch nicht den formalen Anforderungen der Schule. So wurde Harry Seifert in der fünften (oder sechsten) Klasse nicht versetzt (1944/45). Dass



er das genaue Schuljahr nicht mehr erinnert, zeigt, dass die Klassenwiederholung wie auch die Schule per se für ihn kaum von Bedeutung waren, obwohl man in der Region als Teil der britischen Besatzungszone den Schulbetrieb bereits 1945 wiederaufgenommen hatte (vgl. Friedeburg 1989: 294). Erst als der Vater unmittelbar nach seiner Rückkehr aus russischer Kriegsgefangenschaft im Jahre 1946 dafür sorgte, dass die Familie in die benachbarte, stärker industriell geprägte Kreisstadt umzog, um möglicherweise seine Chancen auf Wiederbeschäftigung zu erhöhen, setzte auch Harry Seifert die Schule wieder regulär fort.<sup>94</sup>

Die Rückkehr des Vaters bedeutete daher für den zwölfjährigen Harry Seifert wie auch die gesamte Familie einen zweifachen Umbruch. Einerseits musste sich das Familienleben neuformieren, eingespielte Routinen gelöst und neue gemeinsame Routinen gefunden werden. Andererseits galt es, durch den Umzug der Familie, sich in einem neuen sozialen Umfeld zurechtzufinden. Das hatte besonders für Harry Seifert zunächst den Verlust wichtiger identitätsprägender lebensweltlicher Betätigungsfelder und sozialer Kreise zu Folge, die er sich über seine Schwarzmarktaktivitäten und eigenständigen Bewegungsräume außerhalb der Schule im Heimatort aufgebaut hatte und mittels derer er sich als ‚Versorger der Familie‘ verstand. Nun jedoch bestimmte und regulierte der Vater wieder das Familienleben und die Fortsetzung seiner Schullaufbahn, obwohl dessen Position als Familienoberhaupt latent gefährdet war, wie auch Radebold (2005) für die Familienverhältnisse der Kriegsgeneration bemerkt.<sup>95</sup> Diese Situation führte in diesen Familien häufig zu Konflikten und einer Verschlechterung des sozialen Klimas (vgl. Sieder 1987: 238; Jaraus 2006: 218), was auch Harry Seifert im Interview anspricht:

---

<sup>94</sup> Im historischen Rückblick handelte es sich bei dieser Stadt, um eines der modernen Industriezentren der Region, wie sie sich im Zuge der Industrialisierung herausgebildet hatten. Im Zweiten Weltkrieg erfolgte die Besetzung der Stadt von den Alliierten nahezu widerstandslos. So blieb sie weitestgehend vor Kriegsschäden verschont. Das mag auch dazu beigetragen haben, dass sich nach dem Krieg alsbald ein geregeltes öffentliches Leben wieder etablieren konnte.

<sup>95</sup> Noch während der Abwesenheit hatte sich in diesen Familien eine enge Mutter-Sohn-Beziehung entwickelt, die gefährdet erschien, indem der Vater nun ebenso die Aufmerksamkeit der Mutter einforderte. „Häufig zogen sich dann die Söhne enttäuscht und verbittert zurück und – unterstützt durch die beginnende Pubertät – lösten sich bald und schnell von der Kindheitsfamilie ab.“ (Radebold 2005: 141).

*„(Z)ur gleichen Zeit is [...] bedeutsam gewesen für mein Kon- den Konflikt mit  
meim Vater (1) ne man muss sich klarmachen is son kleiner Gernegroß zehn  
Jahre alt äh der zwar viele Trickse kann aber äh ja nich der der Chef der Familie  
sein kann (1) der es aber glaubt dass er es sein kann“ (25-26/33-2)*

Da der Konflikt mitten in die Zeit der beginnenden Pubertät Harry Seiferts fiel, erwies sich die Rückkehr des Vaters (1946) nicht allein als Restauration und Wiederherstellung der Rollen- und Autoritätsverhältnisse in der Familie, sondern auch als günstige Bedingung für seine Ablösung von der Familie (vgl. Hildenbrand 2000): Nicht mehr der „*Chef der Familie*“ sein zu können, entband ihn zugleich aus der Verantwortung, sich auch als ‚Versorger der Familie‘ zu betätigen. Diese Erfahrung reduzierte seine Selbstbild zwar auf eine Person, die „*zwar viele Trickse kann*“ und damit eher formal wertlose Kompetenzen besaß, erschütterte ihn jedoch nicht (mehr) in seinem Selbstbewusstsein, dennoch an seine Fähigkeiten zu glauben. In diesem Bewusstsein, das aus seinen Tauschmarkt- und Freizeitaktivitäten resultierte, entzog sich Harry Seifert peu à peu der Autorität des Vaters: Nach einem Jahr an der Volksschule in der neuen Stadt ging er von der Schule ab.

Zu diesem Zeitpunkt befand er sich am Ende der siebten Klasse (1947), was darauf verweist, dass er nach Erfüllen der formalen Schulpflicht, d.h. nach acht Jahren (vgl. Michael/Schepp 1993: 315), die Schule ohne Schulabschluss verlässt, wie dies noch bis Mitte der 1950er Jahre etwa jedes fünfte Schulkind betraf (vgl. Geißler 2011: 727). Diese Entscheidung blieb jedoch nicht ohne biografische Folgen: Bis zum Beginn der Lehre, im Jahre 1949, musste er noch zwei Jahre warten und konnte damit verhältnismäßig spät eine Lehre beginnen. Neben seinen vermutlich schlechten Zeugnisnoten, seinem geringen Schulinteresse und seiner Schulabstinenz dürfte zudem die prekäre Lehrstellenlage und eine hohe Jugendarbeitslosigkeit in der Nachkriegszeit (vgl. Geißler 2011: 728; Schildt/Sywottek 1989) dafür verantwortlich gewesen sein, dass er nicht unmittelbar von der Schule in die Ausbildung wechseln konnte.<sup>96</sup> Die Folge war, dass er auch weiterhin – zumindest finanziell – von seiner Familie bzw. von seinem Vater abhängig blieb und damit die Ablösung

---

<sup>96</sup> Schildt und Sywottek (1989) verweisen darauf, dass auch 1949 noch nicht alle berufsschulpflichtigen Jungen und Mädchen eine Lehre besuchten (lediglich 2/3 der Jungen, 2/5 der Mädchen). „(E)in Ursache für diesen Mangel waren fehlende Schulkapazitäten.“ (Schildt/Sywottek 1989: 27). Dazu zählte auch ein anhaltender Lehrermangel im beruflichen Schulwesen bis in die 1970er Jahre (vgl. Geißler 2011: 729).

erschwert wurde sowie der Konflikt mit dem Vater bestehen blieb. In dieser Zeit wandte sich Harry Seifert zunehmend anderen Sozialisationskontexten zu, die deutlich seine Distanzierung vom Familienleben und gegenüber dem Vater markieren. Dies betrifft beispielsweise seine aktive Mitgliedschaft bei der Jugendorganisation „Die Falken“.<sup>97</sup> Mit dem sozialistischen Kinder- und Jugendverband hatte er sich damit ein Betätigungsfeld gesucht, das nicht nur Anschluss an ihm vertraute, lebensweltlich geprägte Freizeitaktivitäten bot, sondern vermutlich auch Impulse setzte, um die politische Auseinandersetzung und Diskussion mit dem Vater und dessen Generation zu suchen oder zumindest stellvertretend zu führen.<sup>98</sup> Dieser Organisation trat er ca. 1946 bei und berichtete darüber im Interview:

*„(I)ch bin (1) sehr früh (1) [...] in die Falken gekommen (1) das war ne Jugendorganisation die der SPD nahe stand (1) und habe da bei den Falken ham wir viele Fahrten gemacht [...] und (1) hab da so äh gelernt (1) dass man leben kann mit Freiheitsgraden (1) also was wir bei den Falken gemacht hatten war also (1) wie gesagt also wir sind mit dem Fahrrad weggefahren oder gewandert und haben des Hüttenlager aufgebaut irgendwo in der Walachei und äh haben uns da (1) das war sehr angenehm und da fängt man an dann so bestimmte (1) sagen mal Traditionselement aufzunehmen also meinetwegen (1) sozialdemokratisch oder sozialistische Ideen ohne groß (.) ((Räuspern)) die die*

---

<sup>97</sup> Die „Falken“ sind ein Kinder- und Jugendverband, dessen politische Bildungsarbeit sich an den Werten der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) orientiert. Er wurde 1946 gegründet als eine Vereinigung der Sozialistischen Arbeiterjugend (SAJ) mit dem Verein der Kinderfreunde (vgl. Eppe 2008: 62; Riekman 2011: 185).

<sup>98</sup> Als politische Auseinandersetzung erweist sich dieser Konflikt zugleich als Generationen-Konflikt, wie er in den westdeutschen Oberschichten erst in den späten 1960er Jahren in Gestalt der Studentenbewegung zum Ausdruck kam. Anlass war u.a. die „unaufgearbeitete() Vergangenheit der eigenen Väter im Dritten Reich“ (Jarusch 2006: 221). Gleichwohl stellt Dörre (1995) in seiner biografieanalytischen Studie über junge Gewerkschafter/innen der 1970er Jahrgänge fest, dass auch noch in jüngeren Generationen das Thema Faschismus und nationalsozialistische Verbrechen ein Thema für die Auseinandersetzung in Familie um ethisch-moralische Grundfragen sein kann und darüber wenn auch nicht unmittelbar, aber zumindest als Teilaspekt biografisch relevant für die spätere politische Biografie bzw. das politische Engagement sein kann (ebd.: 338). Ähnlich wie im Fall von Harry Seifert, kann Dörre (1995) in diesem Zusammenhang auf die sozialisierende Wirkung politischer Jugendbildungsarbeit verweisen: So wurde im Fall „Ingo“ deutlich, dass bereits die punktuelle Beteiligung bei dem Jugendverband „Die Falken“ eine biografische Wirkung in der Form entfaltete, dass sie „ein wichtiges Korrektiv zum familialen Herkunftsmilieu [darstellte, R.S.], in welchem der konservativ ausgerichtete Vater („seit dreißig Jahren CDU-Mitglied“) dominierte“ (ebd.: 396).

*aufzunehmen zu verstehen was das ist (.) so n bisschen so (1) da wird man infiziert sag ich mal [I: mhm] und das war auch schon da der Fall so (1) und dann hab ich dann Tischler gelernt (1) in dem Kontext hab ich sehr schnell da äh Kontakt zu der Gewerkschaft Holz gefunden“ (44/3-15)*

Die Neugründung der Kinder- und Jugendorganisationen, die es bereits vor der Zeit des Nationalsozialismus gab, wozu auch der sozialistische Kinder- und Jugendverband „Die Falken“ gehörten, wurde von den Besatzungsmächten unterstützt und vom Bundesjugendring finanziert, um gerade nach dem Krieg dem unregulierten Leben vieler Kinder und Jugendlicher entgegenzuwirken (vgl. Jarausch 2006: 219). Entsprechend erlebte Harry Seifert den Jugendverein auch als einen wichtigen Sozialisationskontext, der seinem Alltag während der langen Zeit seiner erfolglosen Lehrstellensuche Struktur verlieh, ihm Orientierung und Gemeinschaftserfahrungen („*wir*“) bot – vor allem außerhalb von den Sozialisationskontexten Schule und Familie.<sup>99</sup>

So lernte er zum einen, wie er seinen Freizeitalltag selbstständig – nun zumindest innerhalb der Legalität – gestalten konnte („*dass man leben kann mit Freiheitsgraden*“). Zum anderen erhielt er – vermittelt über die Aktivitäten des Jugendverbandes und damit ihm lebensweltlich vertraute Aktivitäten wie Fahrradfahren, Wandern, Hüttenlager – eher beiläufig Zugang zu Bildung, insbesondere zu politischer Bildung und Werteerziehung („*sozialdemokratisch oder sozialistische Ideen*“), die bei den Falken gerade in den Nachkriegsjahren die Aufarbeitung des Faschismus umfasste (vgl. Brülls 1958: 179; Wagner 1995: 135f.). Diese Beiläufigkeit in der Heranführung an Bildung beschreibt auch Harry

---

<sup>99</sup> Wie wichtig diese Gemeinschaftserfahrungen waren, zeigt sich auch darin, dass Harry Seifert von einem „*persönlich(en) Zusammenhalt*“ spricht und angibt, „*bis heute (...) immer noch Kontakt zu einigen von diesen Leuten (zu haben)*“ (48/23-24). Dieser Aspekt der Gemeinschaftserlebnisse in Zusammenhang mit dem Freizeitangebot, so arbeitet Riekmann (2011: 186f.) empirisch vor allem für die Falkengeneration nach 1945 im Vergleich mit derjenigen nach 1970 und 1990 heraus, ist ein Thema das kollektiv verhandelt wird und damit als generationsprägend gilt. Damit trat der Aspekt der politischen Bildung eher in den Hintergrund. „*Wichtig war, dass sie die eigene Freizeit außerhalb der Familie gestalten konnten.*“ (ebd.: 188). Dennoch, so betont Riekmann (2011), „*zeigt das Beispiel der Falken darüber hinaus in beeindruckender Weise, dass diese partikularen Gemeinschaftserfahrungen nicht einer politischen Sozialisation und einer demokratischen Bildung entgegenstehen müssen, wenn der gesellschaftliche Aspekt zum Beispiel über Partizipationselemente ‚hereingeholt‘ wird. Am Beispiel der Zeltlager wird dies deutlich. Kinder und Jugendliche erfahren, was es heißt mitzubestimmen, und es macht ihnen gleichzeitig Spaß.*“ (ebd.: 192).

Seifert im Interview als das Aufnehmen von „sozialistische(n) Ideen“ und „Traditionselement(en)“, „ohne groß [...] zu verstehen was das ist“. Damit erwies sich die Beiläufigkeit eher als sozialisierende Erfahrung, d.h. Dinge wahrzunehmen und kennenzulernen, ohne diese gleichzeitig auch verstandesmäßig zu erfassen. Dennoch ging von diesen Erfahrungen eine prägende Wirkung aus, die Konsequenzen auch für seine weitere Entwicklung hatte („da wird man infiziert“). Mit dieser Formulierung wird Bildung als nahezu körperliche Erfahrung der Internalisierung bzw. Verinnerlichung von Bildungsinhalten deutlich. Gleichzeitig fand Harry Seifert dort Anschluss an soziale Kreise, die ihm vermutlich später als Tischlerlehrling den Kontakt zur Gewerkschaft erleichterten – gerade aufgrund der ähnlichen politischen Zielsetzungen<sup>100</sup> („ich dann Tischler gelernt (1) in dem Kontext hab ich sehr schnell da äh Kontakt zu der Gewerkschaft Holz gefunden“).

Zusammenfassend lässt sich daher sagen, dass Harry Seifert trotz schulischer Diskontinuitäten im Verlauf des Krieges wichtige Selbst- und Bewährungserfahrungen im sozialen Umfeld sammelt, die er zwar als kollektives Schicksal mit seiner Generation teilt, jedoch positiv für sich zu deuten weiß und mittels derer er Kompetenzen erwirbt, die ihm zur Ressource in der Nachkriegszeit werden. Nach dem Umzug der Familie und damit in Zeiten, in denen sich alte Bindungen lösen und neue Beziehungen geknüpft werden müssen, erhält der Jugendverband „Die Falken“ eine stabilisierende Funktion, die auch kontinuierliche soziale Anschlüsse ermöglicht, als er die Schule verlässt und lange Zeit keine Lehrstelle findet. Dieses Muster der Integration in ein außerschulisches Bildungsangebot parallel zur institutionellen Bildungslaufbahn wird auch während der Ausbildung und den weiteren Berufsweg aufrechterhalten. Im Folgenden werden daher die für diesen Fall charakteristischen Zusammenhänge zwischen Berufsschule und außerschulischen Jugendbildungsangeboten, Betrieb und gewerkschaftlichen Engagement näher erläutert, die in eine Wiederaufnahme und Fortsetzung der formalen Schullaufbahn münden.

---

<sup>100</sup> Die Gewerkschaftsjugend verfolgte, ähnlich wie der Jugendverbund „Die Falken“, gemeinschaftliche Ziele und demokratische Erziehung, jedoch ohne spezielle parteipolitische, wenn auch betriebpolitische Interessen zu vertreten (vgl. Brülls 1985: 221f.).

### 5.1.3 Sukzessive Herauslösung aus dem angestammten Berufsmilieu und Heranführung an institutionelle Bildung über die Gewerkschaft

Als Harry Seifert 1949 eine Tischlerlehre begann, war er 15 Jahre alt. Die Lehrstelle hatte ihm sein Vater vermittelt („*mein Vater hat also mit dem [Tischlermeister, R.S.] gesprochen*“ (43/2)). Das Tischlerhandwerk, das sich aus dem Zimmerhandwerk entwickelte, konnte sich während der Industrialisierung und eines prosperierenden Baugewerbes weiter etablieren (vgl. Henkel 2004: 203). Damit knüpfte Harry Seifert an die familiäre Handwerkstradition an, aber auch an einen wirtschaftlichen Bereich, der im Deutschland des Wiederaufbaus Beschäftigungssicherheit versprach. Im Laufe der Ausbildung schloss sich Harry Seifert einer gewerkschaftlich orientierten Jugendgruppe<sup>101</sup> an, über die er auch in Kontakt zu anderen Gewerkschaftern in der Region kam („*das waren oft Leute (1) äh die nich nur abstrakt was von sich gegeben haben (1) sondern real was gemacht haben*“ 49/12-13). In der Berufsschule fanden seine gewerkschaftlichen Erfahrungen und Kenntnisse jedoch keinen Anklang. Dies beschreibt Harry Seifert beispielhaft am Gemeinschaftskunde-Unterricht:

*„Gemeinschaftskunde ähnliche Geschichten also so n bisschen so (1) soziale Geschichten und da ging natürlich ganz schnell kamen wir immer auf Themen äh was wichtig is und was Ordnung is und was ähm bekamen auch Themen auch die man sich vorstellen kann Gewerkschaft oder nicht (1) äh (1) SPD oder nich also sowas und dann gings relativ schnell und dann ham hat jedenfalls der Lehrer der für uns zuständig war sehr früh so Diskussionen an aufge- angezettelt die also in diese Felder kamen (1) und [...] man kann sich vorstellen*

---

<sup>101</sup> Speziell in Niedersachsen hatte die Gewerkschaftsjugend nach dem Krieg eine eigene Entwicklung genommen (vgl. Brülls 1985: 202ff.): Hier waren aus den Betrieben heraus Jugendgruppen entstanden – vor allem in den Groß- und Mittelbetrieben. Da aber die Mehrzahl der Lehrlinge in Kleinbetrieben ausgebildet wurde, vollzog sich bis Anfang der 1950er Jahre ein Prozess der Ausgliederung der Jugendgruppen aus den Betrieben. Sie organisierten sich nun regional auf Orts- und Kreis-/Bezirksebene und konnten durch die Wahl von Jugendvertretern, die mindestens 18 Jahre alt sein mussten, Sitz und Stimme in den Betriebsräten sowie den Jugendausschüssen erhalten. Die Lehrlinge vertraten daher ihre Interessen nicht mehr selbst, sondern delegierten diese nunmehr an die Jugendvertreter (sprich: Gewerkschaftsfunktionäre). Entsprechend war die Mehrzahl der gewerkschaftlichen Jugendgruppen jugendpflegerisch orientiert und richteten ihr Angebot vorwiegend an den Freizeitinteressen der Jugendlichen aus (vgl. Brülls 1985: 198). „Ob eine Vermittlung von (...) spezifisch gewerkschaftlichen Inhalten zustandekam, war zufällig bzw. hing vom Geschick ihres Leiters ab“ (Brülls 1985: 198).

*erstmal kratzich wie ich war aber auch ich war im Stoff ja auch (.) ich mein des war für die war das son bisschen so oben drauf Soße und dann wars fertich (1) ich steckte tief in diesen Dingen drin im Stoff also politische Fragen (1) also hab ich widersprochen (1) also gabs Knatsch (1) also hab ich gesagt das stimmt ja überhaupt nicht was Sie erzählen is alles falsch alles Quatsch das stimmt überhaupt nicht und jetzt gings da rund nich und (1) äh Ergebnis war jedes Mal dass dann irgendwann (1) irgendwie ein (1) fauler Kompromiss gefunden wurde natürlich weil er konnt sein Gesicht letztlich nich nicht verlieren [...] deswegen war ich nich bei diesen Lehrern nicht sehr beliebt“ (54/3-21)*

Obwohl Harry Seifert thematische Anknüpfungspunkte zwischen seinen gewerkschaftlich-politischen Interessen und seinen schulischen Fächer, wie im Fach Gemeinschaftskunde, sah, hatte er den Eindruck, durch sein Verhalten auf wenig positive Resonanz vonseiten des Lehrers zu stoßen („nicht sehr beliebt“). Gründe dafür lagen seines Erachtens zum einen an seiner Person („kratzich wie ich war“) und zum anderen an seiner Fachkenntnis („ich steckte tief in diesen Dingen drin im Stoff also politische Fragen“), mittels derer er sich den vom Lehrer zur Diskussion gestellten Fragen gewachsen fühlte und seine Position daher selbstbewusst als Widerspruch in die Diskussion einbringen konnte. Dies tat er jedoch in einer Art und Weise („alles falsch alles Quatsch“), die den Lehrer kompromittierte. Entsprechend deutet Harry Seifert die Kompromissbereitschaft des Lehrers als Zeichen, „sein Gesicht letztlich nicht [zu] verlieren“. So blieb am Ende lediglich ein „fauler Kompromiss“, der für ihn insofern nicht befriedigend war, als politische Fragen nicht tiefgreifend genug diskutiert worden waren („bisschen so oben drauf Soße und dann wars fertich“).<sup>102</sup>

---

<sup>102</sup> Von einem „faulen“ Kompromiss spricht man im Rahmen der politischen Philosophie, wenn eine der im Widerstreit stehenden Parteien den Kompromiss nicht ernsthaft verfolgt und/oder moralische Grenzen überschreitet, weil sie aus bloßem Eigeninteresse und damit auf Kosten der Allgemeinheit/Gemeinschaft handelt (vgl. Margalit 2011: 146, 168; Wilhelm 1973: 20, 33). Demnach wäre für Harry Seifert der mit dem Lehrer geschlossene Kompromiss nicht nur deswegen ein „fauler“, weil nicht tiefgreifend genug diskutiert wurde, sondern auch, weil der Lehrer nicht ernsthaft, sondern im Modus des Als-ob im Unterricht agierte bzw. sich eher als Initiator für Diskussionen verstand, ohne selbst mit einer eigenen Position Stellung nehmen zu müssen. Indem Harry Seifert seine Position ernsthaft vertrat und den Lehrer als Kontrahenten adressierte („also hab ich widersprochen“), erschien ihm im Gegenzug die Kompromissbereitschaft des Lehrers weniger inhaltlich motiviert. Vielmehr noch galt es, die Form zu wahren, i.S. einer Diskussion als Einübung in eine

Die Räume zur politischen Diskussion in der Berufsschule waren daher begrenzt und damit auch jene Räume, in denen er sich in der Schule als fachkompetent präsentieren hätte können. In dieser Phase, d.h. angekommen am Endpunkt seiner eingeschlagenen Schullaufbahn, wird jedoch deutlich, dass er trotz bislang geringer Resonanz vonseiten der Lehrer und wenig Raum für Erfahrungen von Selbstwirksamkeit im Schulsystem ein Interesse an Bildung besaß. Dieses Interesse war zunächst gerichtet auf politisch-gesellschaftliche Bildungsinhalte und damit auf jene, zu denen er durch sein gewerkschaftliches Engagement auch einen lebensweltlich-praktischen Bezug hatte. Anschlüsse bot in dieser Zeit die Gewerkschaft: Hier fand er nicht nur Gleichgesinnte im Rahmen der gewerkschaftlichen Jugendverbandsarbeit, sondern auch Zugang zu den gewerkschaftlichen Bildungsangeboten. Noch im selben Jahr der Beendigung seiner Lehre, 1952, mit ca. 18 Jahren meldete er sich daher erstmals zu Kursen der städtischen Volkshochschule an, die zu damaliger Zeit einen Teil der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit übernommen hatten.<sup>103</sup> Hier macht Harry Seifert eine für ihn bedeutsame Erfahrung:

*„(D)ass ich zu Abendkursen der Volkshochschule gegangen bin in ((Name der Kreisstadt)) (3) das is deshalb wichtig weil eigentlich ich da äh Lehrer gefunden habe (2) also Schullehrer die in der Erwachsenenbildung engagiert waren und die (1) ähm ja mit den also mit mir zum Beispiel umgegangen sind (1) von mir ausgehend und nich aus ihrer Sicht also nich von oben rein sondern also eher mich abholen wollend und das hat mich sehr beeinflusst und ich wurde wenn man so will (1) sowas wie n naiver Idealist also ich hab geglaubt damals dass man nur genuch lernen muss dann versteht man die ganze Welt“ (2-3/28-2)*

---

politische Praxis, oder, wie es Harry Seifert interpretiert, ‚sein Gesicht zu wahren‘. Letztere Interpretation spricht damit eher für einen Kompromiss des Lehrers aus Eigeninteresse. Damit ließe sich schlussfolgern, dass Harry Seifert in der Unterrichtssituation als ganze Person agierte und nicht in der Schülerrolle bzw. als jemand, der sich in politischen Diskussionen noch üben muss oder will.

<sup>103</sup> Seit dem Abkommen zwischen den Gewerkschaften und den Volkshochschulen (VHS) in der ehemaligen britischen Besatzungszone im Jahr 1946 war die Grundlage für eine Zusammenarbeit gegeben. Neben einer personellen Verschränkung bei gleichzeitiger Aufgabentrennung (Allgemeinbildung oblag den Volkshochschulen und berufliche Bildung sowie Funktionärsausbildung den Gewerkschaften), warben die Gewerkschaften unter ihren Mitgliedern für das Angebot der VHS (vgl. Heidorn 1991: 286f.).



Im Gegensatz zu seinen bisherigen Erfahrungen in der Schule und Berufsschule, die dadurch gekennzeichnet waren, dass er wenig Interesse am Lernen im Unterricht hatte und auch seine eigenen Bildungsinteressen nur auf geringe Resonanz vonseiten der Lehrer/innen gestoßen waren, erlebte Harry Seifert in der Volkshochschule nun eine Umkehrung dieses Verhältnisses. Diese Erfahrung war seines Erachtens wiederum gekoppelt an den Umgang mit seiner Person. Seine Beschreibung dokumentiert daher vorrangig eine spezifische professionsethische Haltung der Volkshochschullehrer/innen. Diese agierten dort so, dass Wissensvermittlung weniger „von oben rein“ praktiziert wurde, sondern eher mit einer respektvollen Haltung verbunden war, welche die Teilnehmer/innen als Personen wahrnimmt und auf ‚Augenhöhe‘ als Erwachsene bzw. mündige Personen anspricht („*eher mich abholen wollend*“). Die Haltung geht zudem mit einer Perspektivenübernahme einher („*von mir ausgehend und nicht aus ihrer Sicht*“), die ansetzt an den individuell vorhandenen Potenzialen und/oder Lebensverhältnissen bzw. Interessen und Lebenserfahrungen des Einzelnen.<sup>104</sup> Als solche hatte diese Schulerfahrung, wie Harry Seifert angibt, auf seine Person einen bedeutenden Effekt: Hier fühlte er sich angenommen. Hier wurde sein Interesse an der „Welt“ geweckt und seine Einstellung zum Lernen grundlegend verändert.

---

<sup>104</sup> Vor dem Hintergrund der damaligen Situation der Volkshochschulen lassen sich diese Erfahrungen Harry Seiferts auch als Ausdruck eines eher sozialpädagogisch und sozialpolitischen Ansatzes „bedürfnisnaher Arbeiterbildung“ (Dikau 1975: 124) interpretieren, der nach dem Zweiten Weltkrieg vor allem in der britischen Besatzungszone durch die britische Labour-Politik befördert wurde. Aber auch in anderen westlichen Zonen griff man an den Volkshochschulen wieder auf neuhumanistisch orientierte Ideen der Weimarer Zeit zurück („Neue Richtung“): Was nach dem Ersten Weltkrieg Impulse zur nationalen und demokratischen Integration setzen sollte (vgl. ebd.: 111) – z.B. in Form der „Erwachsenenbildung ‚vom Menschen aus‘ nach Robert von Erdberg (vgl. ebd.: 112) oder in Gestalt der „Lebensbildung“ nach Eugen Rosenstock-Huessy, welche sich in Abgrenzung zur akademischen und geistlichen Bildung primär als politische Bildung verstand und zur Verantwortung für die Gesellschaft führen sollte (vgl. ebd.: 113), fand nun unter den Schlagwörtern der „Reeducation“ und „Redemokratisierung“ wieder Eingang in die Diskussion zur Überwindung faschistischer und nationalistischer Ideologien (vgl. ebd.: 124). Für die Erwachsenenbildung der Volkshochschule in den Westzonen bedeutete das, „dem erwachsenen, im Berufe stehenden Menschen zu helfen, sein eigenes Wesen zu erkennen, sich zu einer bewußt lebenden Persönlichkeit zu entfalten und seine Stellung und Verpflichtung der Gesellschaft und dem Staate gegenüber zu erkennen. [...] Darum ist die Form, in der sich die Volkshochschularbeit zu aller meist vollziehen soll, die des offenen Gesprächs, bei dem der Lehrer nicht als Lehrer, sondern als Mitbeteiligter wirkt, und im Gedankenaustausch mit den Erwachsenen die Klärung der nach Person und Gesellschaft hin gerichteten Verpflichtung herbeizuführen.“ (Knierim/Schneider 1978: 77). Für Harry Seiferts Bildungsweg stellen sie daher eine Art „institutionelle Gelegenheitsstruktur“ (Miethe et al. 2015: 254) dar, die ihn im Bildungssystem hält und Anreize bietet, sich weiterzubilden.

Er wurde zum „naive(n) Idealist“, der glaubte, durch Lernen „die ganze Welt“ verstehen zu können.

Aus damaliger Perspektive – folgt man den Zielsetzungen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, wie sie im DGB-Geschäftsbericht 1956-58 festgehalten wurden, lassen sich Parallelen erkennen: So grenzte man sich bewusst von einer bloßen Fachbildung ab und versuchte, „von jedem einzelnen seiner Unterrichtsgegenstände und Lehrgebiete her deren Zusammenhang mit dem großen gesellschaftlichen Gesamtprozess (zu betonen). [...] Indem es [das gewerkschaftliche Bildungswesen, R.S.] das tut, weitet es den geistigen Horizont seiner Studierenden und gibt ihnen Impulse ihre Persönlichkeit und ihre geistige Haltung zu verselbstständigen und zu aktivieren mit dem Ziel, freiwilligen Dienst an der Ausgestaltung und damit Umgestaltung unserer gesellschaftlichen Verhältnisse zu leisten.“ (zit. n. Eckert 1975: 274f.). Was hier u.a. geprägt ist vom Gedanken der Redemokratisierung, wie er in den Volkshochschulen des Nachkriegsdeutschlands von den Alliierten bewusst gefördert wurde (vgl. Dikau 1975: 124), mündete bei Harry Seifert in einen Bildungsprozess, der seine ganze Person erfasste („Idealist“) und ihm einen Zugang zur Welt eröffnete. Dieser Prozess, so geht aus seiner Darstellung hervor, beschreibt zum einen eine Transformation von einem lebensweltlichen Interesse an Lernen und gewerkschaftlich-politischen Bildungsinhalten zu einem generellen Bildungsinteresse, mit dem er anschließen konnte an institutionelle Bildung. Als solches stellt sich sein Bildungsinteresse, wenn auch von ihm als naiv-idealistisch charakterisiert, als günstige Voraussetzung für eine dauerhafte Bildungsdisposition dar. Des Weiteren ist dieser Transformationsprozess zum anderen maßgeblich durch die konkreten Personen bzw. Lehrer/innen beeinflusst, die er als „engagiert(e)“ Personen wahrnahm und die daran interessiert waren, dass er etwas lernte. Sie agierten damit förmlich als ‚Türöffner zur Welt‘ bzw. als „Türhüter“ (Nittel 1992: 238) des Bildungssystems, wie Nittel auch in anderen Schulbiografien herausarbeiten konnte. Die Türhüterfunktion der Lehrer – wie auch im Fall von Harry Seifert – bestand nunmehr darin, dass es ihnen gelang, „einen nachhaltigen Einfluß auf die Lerngewohnheiten und auf die kognitive Haltung des Schülers gegenüber den Unterrichtsgegenständen auszuüben“ (ebd.: 241). Mit dieser Erfahrung gewann Harry Seifert den Eindruck, am Ende eines Suchprozesses zu stehen („gefunden“) bzw. in einem für ihn passenden institutionellen Bildungskontext angekommen zu sein. In diesem Sinne

beschreibt er ein Passungsverhältnis, nämlich die Passung zwischen der ‚pädagogischen Kultur‘ der Schule und seinem ‚Zugang zur Welt‘ als einen zunächst lebensweltlich geprägten Zugang zu Bildung. In der Folge setzte er auch während seiner Gesellenzeit die Abendkurse fort und wurde zunehmend selbst gewerkschaftlich aktiv, wie die folgende Episode dokumentiert:

*„(I)ch habe gearbeitet ne Zeit lang also ganz bei einem Möbeltischler [...] der war hatte früher in einer Mühlefabrik gearbeitet als Tischler und war selbst da mal Betriebsrat gewesen (1) also er war eben Tischlermeister sich selbstständig gemacht und äh wir ham uns ganz gut verstanden ich war auch sehr fleißig und war auch engagiert (1) und mir hats auch Spaß gemacht (1) ich hab natürlich auch bei uns alle Lehrlinge organisiert (1) alle in die Gewerkschaft zack=zack=zack und (2) nun war es so ich hab den Lehrlingen auch beigebracht (1) dass es eigentlich nich richtig ist (1) dass n Lehrling wenn schon Feierabend is noch die Bude sauber machen muss das könn die Gesellen selber machen (1) außerdem is das also ne Ausbeutung wenn die Lehrlinge nach Feierabend noch äh das sauber machen müssen (1) so (1) und einer der Lehrlinge hat das auch dann dem Meister gesagt dass ich mach das nich mehr denn das das is Ausbeutung (1) was hat der Meister gemacht der hat ihm eine gescheuert (2) und wollte ihn rausschmeißen [...] ich hab natürlich Druck gemacht auch (1) der wird wieder eingestellt der bleibt (1) und dafür wird auch nix mehr nachgehakt dass er ihm welche gescheuert hat also dieses so (.) gut also (1) Kompromiss prima klasse ok wunderbar (1) ähm der Meister hat am nächsten Tag gesagt Harry ich muss mit dir reden (1) also Harry also du bist mein bester Mann aber ich kann hier kein Gewerkschaftssekretär gebrauchen ((leise/das geht nich)) ich also wenn du hier mein Betrieb führst und sachst was da passieren soll [...] also ich ich will nich so einfach kündigen aber äh muss aufhören“ (51-52/23-19)*

Wie die Interviewsequenz zeigt, berichtet Harry Seifert von einem Arbeitsverhältnis als Geselle, das sowohl auf der Ebene der persönlichen Beziehung zum Meister als auch auf der Ebene der Arbeitsmotivation positiv war. Dennoch kam es durch sein

gewerkschaftliches Engagement im Betrieb zu einer Umkehrung dieses Verhältnisses: Indem er die Lehrlinge an die Gewerkschaft heranzuführte und ihnen vermittelte, unter welchen problematischen Arbeitsverhältnissen sie aus gewerkschaftlicher Perspektive arbeiteten, gelang es ihm, auch bei den Lehrlingen ein Problembewusstsein zu entwickeln, das diese – zumindest im Einzelfall – zum Widerstand motivierte. Das angebliche Problem aber bereits als „Ausbeutung“ zu bezeichnen, macht die darin enthaltene Provokation deutlich und vermittelt den Anschein eines bemühten Versuchs, sich als Gewerkschafter zu profilieren – mit der Folge, dass er in Konkurrenz zum Meister geriet. Dieser legte ihm schließlich nahe, entweder selbst zu kündigen, auch wenn er ihn im Hinblick auf seine fachlichen Kompetenzen Anerkennung aussprach („*bester Mann*“), oder aber zu bleiben, jedoch unter der Auflage, mit seinen gewerkschaftlichen Aktivitäten aufzuhören.

Damit beschreibt Harry Seifert eine ambivalente Erfahrung: Was sich aus Sicht der Gewerkschaft als Erfolg darstellt, erweist sich im Arbeitskontext (zumindest im kleinbetrieblichen Kontext) als sicherer Weg in die Arbeitslosigkeit – sogar unabhängig davon, ob er von seinem Meister als fachlich kompetent eingeschätzt wurde oder nicht, sowie unabhängig davon, ob er zum Meister auf persönlicher Ebene in einem guten Verhältnis stand oder nicht („*ganz gut verstanden*“). Doch gerade in dieser Ambivalenz liegt das biografische Potenzial dieser Erfahrung: Trotzdem der Meister ihn als Person und Kollege anerkannte, signalisierte ihm der Meister – als Gewerkschaftskundiger, der „*früher in einer Mühlfabrik [...] selbst da mal Betriebsrat gewesen (war)*“, dass er sich bereits wie ein „*Gewerkschaftssekretär*“<sup>105</sup> verhalten würde. Tatsächlich ist Harry Seifert außerordentlich in der Gewerkschaft engagiert. So kam es zu jener Situation im Betrieb gerade deswegen, weil Harry Seifert ausnahmslos alle Lehrlinge im Betrieb gewerkschaftlich organisierte sowie ihnen gewerkschaftliche Interessen und Ideen vermitteln konnte („*beigebracht*“). Es liegt die Vermutung nahe, dass er entweder bereits als ehrenamtlicher Jugendleiter oder -vertreter der örtlichen Jugendgruppe tätig war oder sich als solcher profilieren wollte. Diese Praxis verselbstständigte sich, indem ein Lehrling

---

<sup>105</sup> Gewerkschaftssekretäre gehören zu den hauptamtlichen, festangestellten Funktionären, denen neben administrativen Aufgaben, Beratungs- und Betreuungsaufgaben der Funktionäre in den Betrieben oder von Einzelpersonen, die Repräsentation der Gewerkschaft in öffentlichen Gremien und die Umsetzung von Gewerkschaftsbeschlüssen obliegen (vgl. Bundesmann-Jansen/Frerichs 1995: 20; Breum 1981: 27).

genau jene von Harry Seifert vermittelten Ideen aufgriff und sich den Anweisungen des Meisters widersetzte, obwohl er vonseiten der Gewerkschaft in Fragen der innerbetrieblichen Interessenvertretung, vor allem im Kontext des Kleinbetriebes, keine Unterstützung erwarten konnte, weil die Jugendvertretungen „in der Regel isoliert von der betrieblichen Interessenvertretung (arbeiteten)“ (Brülls 1985: 215). Dennoch greift Harry Seifert ein und muss sich deswegen auch den Vorwurf von seinem Meister gefallen lassen, nahezu Führungsansprüche geltend machen zu wollen („wenn du hier mein Betrieb führst“).

Darin erweist sich das Erlebnis für Harry Seifert doppelt bedeutsam für seinen weiteren Lebensweg: Zum einen kann er wichtige Selbsterfahrungen machen, d.h. nicht nur als ganze Person und Tischler, sondern auch als Gewerkschafter, der es versteht, Jüngere für die Gewerkschaft zu werben, Inhalte zu vermitteln und schließlich auf die Arbeitsverhältnisse – zumindest in Personalfragen – erfolgreich Einfluss zu nehmen. Diese Erfahrungen dürften damit sein Vertrauen in seine sozialen Kompetenzen weiterhin bestärkt haben. Zum anderen wird er mit den Grenzen seines (gewerkschaftlichen) Handelns im (kleinbetrieblichen) Arbeitskontext unmittelbar konfrontiert und damit gezwungen, über einen Arbeitsplatzwechsel oder das Ende seines gewerkschaftlichen Engagements sowie über alternative Handlungsoptionen nachzudenken. In dieser Entscheidungssituation halfen ihm seine gewerkschaftlichen Kontakte weiter:

*„(D)ann hab ich ähm (1) mit dem ((Personenname)) gesprochen den=den=den DGB-Vorsitzenden hab gesagt ok kein Problem (1) und hab das zur Gelegenheit äh ich war da schon in in in zu Kursen gegangen zur Volkshochschule (1) als Gelegenheit genutzt zu sagen ich könnte doch zur Heimvolkshochschule ((Ortsname)) gehen ein Kurs machen sechs Wochen Kurs der soll mich entlassen dann kriege ich Arbeitslosengeld (1) da geh ich in den Kurs und dann is die Sache gelaufen“ (52/24-28)*

Bei dem DGB-Vorsitzenden handelte es sich, wie Harry Seifert an einer anderen Stelle im Interview berichtet, um den DGB-Kreisvorsitzenden. Er nutzte damit seine gewerkschaftlichen Kontakte vor Ort, mit denen er durch sein gewerkschaftliches

Engagement bereits in Verbindung stand, um sein weiteres Vorgehen in dieser Situation zu besprechen. D.h. entweder er wechselt die Arbeitsstelle oder beendet sein gewerkschaftliches Engagement. In diesem Gespräch schlug Harry Seifert selbst vor („*ich könnte doch*“), einen sechswöchigen Kurs in der Heimvolkshochschule zu besuchen und zwar zunächst als Option, sich dem Konflikt mit seinem Meister zu entziehen („*da geh ich in den Kurs und dann is die Sache gelaufen*“). Zugleich stellte sich für ihn diese dritte Option auch als „*Gelegenheit*“ dar, die gewerkschaftlichen Bildungsangebote an den Volkshochschulen weiter zu besuchen und damit seine gewerkschaftlich geprägten Bildungsambitionen weiterzuerfolgen. Nun handelte es sich bei dem Heim-VHS-Kurs nicht nur um ein gewerkschaftliches Bildungsangebot, sondern auch um einen Kurs, der als Vorbereitung konzipiert war „für künftige gewerkschaftliche und öffentliche Tätigkeit(en)“ (Fricke 1991: 296; Triesch 1956: 244).<sup>106</sup> Naheliegender ist daher, dass Harry Seifert im Gespräch mit dem DGB-Kreisvorsitzenden auch eine „*Gelegenheit*“ sah, eine mögliche Laufbahn in der Gewerkschaft und damit als hauptamtlicher Gewerkschaftsfunktionär zu besprechen und sich beraten zu lassen. Tatsächlich gehörte er als junger Arbeiter zur Zielgruppe dieser Kurse, wo Arbeiter/inne/n und Angestellt/inn/en zwischen 18 und 25 Jahren die Möglichkeit geboten werden sollte, grundlegende formale Kenntnisse zu erwerben nicht nur für den Besuch von Gewerkschafts- oder Genossenschaftsschulen sowie Arbeiter-Akademien, sondern auch für den Besuch weiterführender Schulen (vgl.

---

<sup>106</sup> Die Geschichte der Heimvolkshochschule reicht zurück bis ins 19. Jahrhundert (vgl. Behrend 1975: 133). Als Vorläufer gilt die *Höhere Volksschule* in Rendsburg (1842), die eingerichtet worden war, um die Bauern auf ihre politischen Aufgaben in der neu gegründeten dänischen Ständeversammlung (1834) vorzubereiten (vgl. ebd.: 135). Als Einrichtung der Erwachsenenbildung (ab dem 18. Lebensjahr), vor allem im ländlichen Raum angesiedelt und als Internat für mehrtägige oder -wöchige Kurse konzipiert, verfolgte die Heimvolkshochschule keine berufliche Bildung, sondern Allgemeinbildung in verschiedenen Bereichen, vorrangig im gesellschaftspolitischen, geschichtlichen und muttersprachlichen Bereich (vgl. ebd.: 132f). Ziel war es, „junge Menschen zu demokratischen Bürgern heran(zu)bilden und zur Mitgestaltung am politischen Leben (zu) aktivieren“ (ebd.: 145). Nach dem Zweiten Weltkrieg sah man mit Unterstützung der britischen Besatzungsmacht darin ein geeignetes Instrument der Demokratisierung der Bevölkerung. Bis 1960 wurden daher 55 Heimvolkshochschulen eröffnet (z.T. wiedereröffnet), davon 14 allein schon in Niedersachsen (vgl. ebd.: 146). Diese Schulen waren überwiegend in konfessioneller Trägerschaft, jedoch gab es auch vier in gewerkschaftlicher Trägerschaft. Letztere waren das Ergebnis der Zusammenarbeit von Gewerkschaften und Volkshochschulen, die unter der Bezeichnung AG „Arbeit und Leben“ ein System von Fach-, Aufbau- und Grundkursen entwickelt hatten (vgl. Raapke 1998: 563f.). Dieses Angebot gab es anfänglich nur in Niedersachsen und erst später auch in den anderen Ländern der britischen Besatzungszone. Hier standen für Gewerkschaftsmitglieder Freiplätze zur Verfügung (vgl. Heidorn 1991: 287).

Grundsätze der Zusammenarbeit DGB/VHS 1991: 309). Welche Erfahrungen Harry Seifert im Alter von 21 Jahren in diesem Kurs sammelte, berichtet er eingangs im Interview wie folgt:

*„(D)a hab ich nochmal in besonderer Weise so f: gelernt wie toll Lernen sein kann wenn man das richtig macht ich hab da jemand kennengelernt dass die Leiterin damals war ((Name der Leiterin)) eine ältere sehr mütterliche Frau (2) die kam aus dem Widerstand in der Nazi-Zeit aus dem ISK dem internationalen sozialistischen Kampfbund [...] und diese ((Name)) diese ältere Dame (1) sehr moralisch 1 (1) die waren damals auch so wilde Gesellen und zum Beispiel zur Heimvolksschule hoch kamen immer Mädels mit den wir was (1) versucht ham anzufangen was was ganz normal auch is (1) sie hat n bisschen moralisch uns immer dann n bisschen angegriffen aber (1) sie hats auf eine Art und Weise gemacht dass das nie (1) so mit den primitiven Zeigefinger war (1) und die hat mir nochmal eine besonderen Weise so vermittelt wie wichtig eigentlich Lernen is das war nich dass man um was zu werden (1) sondern um um also äh formal was zu werden sondern um sich selbst als Person zu entwickeln (1) und das das das kann man nich sagen das muss man ja im Prozess von jemanden vermittelt kriegen“ (4-5/26-9)*

Harry Seifert beschreibt hier – ähnlich wie in den Abendkursen an der Volkshochschule – eine Bildungserfahrung, die ihm einen Zugang zum Lernen („*wie toll Lernen sein kann*“) vermittelt, der gekoppelt ist an bestimmte Bedingungen („*wenn man das richtig macht*“). Solch eine Bedingung ist seiner Ansicht nach das Lehrer-Schüler-Verhältnis bzw. die Art des Umgangs mit seiner Person. Indem die Lehrerin als „*ältere Dame*“ in habitueller Hinsicht „*sehr mütterliche*“ Züge aus Sicht Harry Seiferts besaß, damit fürsorglich und „*sehr moralisch*“ auftrat, verkörperte sie zwar in seiner Wahrnehmung ein Kontrastbild zu ihm als „*wilden Gesellen*“, der ein jugendtypisches Verhalten zeigte („*immer Mädels mit den wir was (1) versucht ham anzufangen was was ganz normal auch is*“). Dennoch stellt gerade dieses Auftreten der Lehrerin in seiner Erzählung eine zentrale Bedingung dar. Darüber gelang es ihr nämlich, Harry Seifert zu erreichen und ihm ein Verständnis von Bildung zu vermitteln, das wiederum seine eigene Haltung zum Lernen nachhaltig prägte. Sie wurde

damit für ihn zur „signifikanten Anderen“<sup>107</sup> (Nittel 1992: 417) in zweierlei Hinsicht: Zum einen trat die Lehrerin in seiner Wahrnehmung als Professionelle auf und damit über ihre Lehrerrolle hinaus als konkrete Person in Erscheinung mit individuellen, nicht-austauschbaren Eigenschaften und einer eigenen politischen Haltung („*die kam aus dem Widerstand in der Nazi-Zeit aus dem ISK*“). Mit dieser Haltung wird sie sichtbar auch als Person, die trotz politischer Repression während der Zeit des Nationalsozialismus standhaft geblieben war, und damit für Harry Seifert authentisch, integer und vertrauenswürdig erschien. Dass er gerade diesen Aspekt erinnert, verweist darauf, dass er sich ihr in politischer Hinsicht auch verbunden gefühlt haben mag, denn diese ideologisch-politische Ansicht hatte er bereits bei dem Jugendverband „Die Falken“ kennengelernt. Auf dieser Basis einer Bindung an die Person als eine, die sich mit einer eigenen (politischen bzw. staatsbürgerlichen) Haltung zu erkennen gibt, konnte sie zum anderen auch ihre moralisch-erzieherischen Appelle authentisch kommunizieren. Dabei richtete sie ihr Aufmerksamkeit nicht nur auf schulische Belange, sondern auch auf das außerschulische Verhalten ihrer Schüler, die sich als „*wilde Gesellen*“ gebärdeten.<sup>108</sup> In ihrer Kritik behandelte sie Harry Seifert jedoch nicht als unmündige Person („*primitiver Zeigefinger*“), sondern verstand es, ihre Vorstellungen von Moral im Sinne eines ernsthaften Bemühens um den eigenen Lernprozess sowie von Bildung als Wert im humanistischen Sinne als umfassende Persönlichkeitsbildung zu vermitteln. Bei Harry Seifert führte dies zu der Erkenntnis, selbst Verantwortung für seinen Bildungsprozess zu tragen („*um sich selbst als Person zu*

---

<sup>107</sup> In Anlehnung an Mead (1968) und Berger/Luckmann (1970), die den Begriff des „signifikanten Anderen“ theoretisch ausgearbeitet haben, spricht Nittel (1992: 418) bei diesem spezifischen Lehrertypus im Kontext der Schülerbiografie auch von einer Person, die für die Identitätsentwicklung von entscheidender Bedeutung war und in ihren Eigenschaften als unaustauschbar wahrgenommen wird. Ihm vertraut der/die Schüler/in und im Gegenzug bringt der Lehrer dem/der Schüler/in Aufmerksamkeit in schulischen und außerschulischen Belangen entgegen. Die Me-Bildern, die der Lehrer dem Schüler zurückspegelt, werden damit zu zentralen Bausteinen der Identität des Schülers: „An ihnen liest er ab, wer, wie und was er ist“ (ebd.: 418).

<sup>108</sup> Wie Wiezorek (2005) in kritischer Auseinandersetzung mit Oevermanns (1996) professionstheoretischen Ansatz beschreibt, bedarf es gerade in der Frage der Normvermittlung und Erziehung zum mündigen Staatsbürger, neben dem Rollenhandeln als Lehrer auch eines Handelns als ganze Person, „die bestimmte gesellschaftlich (universelle) Werte und Normen vertritt“ (Wiezorek 2005: 345). In dieser Funktion wird der Lehrer auch zum „relevanten Anderen“ (ebd.: 211), der als Bezugsperson und „kenntnisreicher Erwachsener“ (Youniss 1994: 165) verallgemeinerte Haltungen und Weltansichten repräsentiert, die „unmittelbar der biographischen Entwicklung des Schülers im Hinblick auf dessen Integration in die Gesellschaft, dessen Vergesellschaftung (dienen)“ (Wiezorek 2005: 234).



*entwickeln*“) und Bildung als eine Angelegenheit zu verstehen, die gerade nicht strategisch-karriereorientiert allein auf Abschlüsse gerichtet ist („*um also äh formal was zu werden*“), sondern mithilfe des Fachwissens die „ganze“ Person erfasst, d.h. sein Selbstbild und seine Einstellungen (z.B. zum Lernen) verändern kann sowie mit Freude am Lernen einhergehen kann („*wie toll Lernen sein kann*“).

Die Bildungserfahrung, die Harry Seifert hier beschreibt, veranschaulicht eindrücklich, welchen pädagogischen Ansatz die Heimvolkshochschulen in Niedersachsen und in Zusammenarbeit mit den Gewerkschaften vertraten: So wurde ein ganzheitlicher Bildungsansatz verfolgt, der in Internatsform im Hinblick auf Zusammenarbeit und Zusammenleben („Arbeit und Leben“) umgesetzt werden sollte (vgl. Hammelrath 1991: 370). Wie in den Volkshochschulen zur damaligen Zeit, setzte man in der Heimvolkshochschule nicht in erster Linie auf fachliche Bildung, sondern auch auf Persönlichkeitsbildung, die didaktisch eher auf dialogische Vermittlungsformen baute (vgl. Knierim/Schneider 1978: 77) und „zu selbständigem Denken und Handeln führen (sollte)“ (Behrend 1975: 146).<sup>109</sup> Fachliche und gewerkschaftliche Inhalte, die an weiterführende Bildung und/oder eine Übernahme von Funktionen in der Gewerkschaft heranführen sollten, rückten daher für Harry Seifert in den Hintergrund. Ob diese Optionen für ihn weiterhin relevant waren, bleibt offen, auch wenn er versuchte, nach Beendigung des Kurses wieder beruflich als Tischler Fuß zu fassen. Als dieser Versuch scheiterte und Harry Seifert über das Arbeitsamt keine Stelle vermittelt bekam („*wahrscheinlich is das von dem Meister zum Arbeitsamt zurückgekoppelt worden*“ (52-53/33-1)), wendete er sich erneut an den DGB-Kreisvorsitzenden. Dieser verschaffte ihm über seine gewerkschaftlich-politischen Kontakte eine Anstellung in einem Maschinenbaubetrieb in der nächstgelegenen Großstadt („*ich kenne den Vorsitzenden (1) der ((Name der*

---

<sup>109</sup> Dieses Bildungsziel des selbständigen Denkens und Handelns versuchte man sowohl didaktisch im Unterricht mittels eigener Lektüre, Referate und Diskussionen umzusetzen als auch auf schulpolitischer Ebene durch Mitbestimmung in Schulangelegenheiten zu realisieren (vgl. Behrend 1975: 146). Das Prinzip der Persönlichkeitsbildung zeigte sich vor allem darin, dass neben den Kernfächern (Neuere Geschichte, Politik, Gesellschaftslehre, Wirtschaftskunde und Deutschunterricht) „nach Maßgabe der gegebenen Möglichkeiten auf Wunsch der Schüler Literatur, Heimatkunde, Kunst, Musik, Singen, Laienspiel, Tanz, Gymnastik, Sport und Werken“ (ebd.) angeboten wurde.

*Maschinenbaufirma)) Betriebsratsvorsitzende der is nämlich mit mir im Landtag (1) mit dem red ich“ (53/5-6)).*

Mit der sukzessiven Herauslösung aus dem beruflichen Milieu durch sein gewerkschaftliches Engagement als Geselle in seinem Betrieb, so lässt sich zusammenfassend sagen, verstetigte sich die Integration in die Gewerkschaft, die ihm ein soziales Netz bot und die ihn schrittweise an institutionelle Bildung heranführte über ihre Bildungsangebote. Beide Prozesse – sowohl die Herauslösung als auch die Integration – wurden initiiert und begleitet durch signifikante Andere, vor allem durch den Meister und die Volkshochschullehrer/innen als engagierte Erwachsene. Mit diesen konkreten Personen fand ein Austausch ‚auf Augenhöhe‘ statt, denn er wurde als mündige Person anerkannt. Zugleich eröffneten sie ihm neue Perspektiven auf sich selbst und vermittelten Haltungen, die er übernahm und die ihm für seine Identitätsentwicklung wichtige Selbsterfahrungen boten. Deswegen stellen diese Erfahrungen für Harry Seifert auch einen (Persönlichkeits-)Bildungsprozess dar, der mit einem neuen Bildungsverständnis einherging. Dessen Wert erschöpfte sich jedoch nicht allein im Erreichen zertifizierter Bildungstitel und damit gesellschaftlicher oder beruflicher Positionen, sondern bestand darin, für den eigenen Bildungserwerb verantwortlich zu sein und sich als Person weiterentwickeln zu können. Nach Beendigung des Heimvolkshochschulkurses fand Harry Seifert nicht unmittelbar eine Arbeitsstelle in der Region. Um der Arbeitslosigkeit zu entgehen, halfen ihm seine gewerkschaftlichen Kontakte weiter. Dafür musste er einen regionalen und beruflichen Milieuwechsel vollziehen, wie es bereits eine Generation zuvor seinem Vater widerfahren war aufgrund sich wandelnder wirtschaftlicher Verhältnisse. Dieser erfolgte parallel zu seinen gewerkschaftlichen (Bildungs-)Aktivitäten, wodurch er den Wechsel in vertrauten Strukturen vollziehen konnte. Dieses Muster der Integration in ein außerschulisches bzw. gewerkschaftliches Bildungsangebot parallel zur Berufslaufbahn wird damit aufrechterhalten und führt, wie im Folgenden erläutert wird, zur Einmündung in eine weiterführende Schullaufbahn.

#### 5.1.4 Bewährungserfahrungen im Arbeits- und Bildungskontext als Impulse für den Weg zum Abitur

Zwei Jahre, 1955-57, arbeitete Harry Seifert in der Maschinenbaufirma. Während dieser Zeit gelang es ihm, sich in ein fremdes Fachgebiet einzuarbeiten und als angelernter Schleifer zu profilieren. Diese berufliche Erfahrung beschreibt er folgendermaßen:

*„(U)nd dann land ich dann eben in ein Bereich [...] wo die (1) Kugellagersitze von Achsen und so weiter geschliffen werden und das ist äh sehr anspruchsvoll (1) da sind die also [...] die Maßgenauigkeiten sind also sehr=sehr=sehr hoch (1) die liegen also bei Fünfhundertstel Millimeter nich und da wird gemessen mit ( ) also sehr genau (1) [...] ich hab da sehr schnell gelernt wie man äh da (1) das besser machen kann (1) [...] weil ich ein sehr gutes Rhythmusgefühl habe (1) wusst ich bis dahin auch nich (1) [...] ich hab mir die Zeitaufnahmen gemacht (1) [...] also ich war in (1) viereinhalb bis (1) fünf Stunden fertich bei acht-Stunden-Schicht mit meim Akkord (1) [...] hat ich also freie Zeit (1) in der freien Zeit was hab ich gemacht bin ich in den Betrieb rumgetigert (1) geguckt (1) und diesen Prozess bin ich zunehmend in Kontakt gekomm mit Leuten die Opposition (war) zu dem Betriebsrat“ (60-61/16-23)*

In der Fabrik, wie Harry Seifert berichtet, konnte er sich auch ohne formale Kenntnisse in eine „sehr anspruchsvolle“ Tätigkeit, die „Maßgenauigkeit()“ und damit auch Konzentration zu verlangen schien, „schnell“ einarbeiten und entwickelte darüber hinaus Kompetenzen, „wie man äh da (1) das besser machen kann“. Dabei entdeckte er an sich selbst neue Fähigkeiten bzw. „ein sehr gutes Rhythmusgefühl“. So wurde ein zunächst unbekanntes berufliches Handlungsfeld für Harry Seifert zur Bewährungsprobe, die er bestand und sogar über die Maßen zu erfüllen vermochte. Darin zeigen sich Parallelen zu seinen Kindheitserfahrungen auf dem Schwarzmarkt. Auch dort handelte er erstmals auf sich allein gestellt und erlebte sich dabei in einem ihm völlig unbekanntem und von Erwachsenen dominierten Terrain als kompetent und selbstwirksam. Im Arbeitskontext der Fabrik wusste er nunmehr, seine Kompetenzen zum eigenen Vorteil einzusetzen: Zum einen verschaffte er sich durch die Optimierung seiner Arbeitsabläufe einen zeitlichen Freiraum. Diesen nutzte er, um seinen Handlungsradius zu erweitern bzw. sich in der Fabrik

umzusehen („bin ich in den Betrieb rumgetigert“). Dabei ergaben sich zum anderen neue soziale Kontakte zu Kollegen, die „zur IG-Metall gehörten aber in Konflikt waren mit dem bestehenden Betriebsrat“ (3/14-15), worauf er an anderer Stelle im Interview verweist. Mit ihnen fühlte er sich daher insofern verbunden, als dass sie Gewerkschafter waren und gegen den Betriebsrat eingestellt waren. Auch Harry Seifert hatte den Eindruck, seit seiner ersten Begegnung mit dem Betriebsrat, dass sein Verhältnis zum Betriebsrat potenziell konfliktanfällig war:

*„(A)ls ich damals ((Name der Firma)) angefangen habe musste man äh durch das Personalbüro und musste auch zum Betriebsrat (1) äh und da bin ich auch hingegangen und (1) es war der stellver- was ich später wusste stellvertretende Vorsitzende (1) und der sagte bist du in der Gewerkschaft hab ich voller Stolz gesagt ja Gewerkschaft Holz der saß da mit seim (Aluminiumblech) und aß n Butterbrot (1) und sagte is das auch ne Gewerkschaft (1) äh ja hat ich schon bereits (1) da war schon bereits der Konflikt angelegt“ (3/17-22).*

Wie die Episode zeigt, fühlte sich Harry Seifert durch die lapidare und nahezu ironisch wirkende Aussage des Betriebsrats als Gewerkschaftsmitglied der „Gewerkschaft Holz“<sup>110</sup> – wenn auch in einem von der IG Metall dominierten Arbeitsfeld – nicht nur nicht ernstgenommen und anerkannt, sondern auch in seinem Stolz verletzt („hab ich voller Stolz gesagt ja“) und damit persönlich angegriffen. Er deutete damit die Aussage des Betriebsrates als Ausdruck einer abwertenden bis konfrontativen Haltung sowohl gegen sich als Gewerkschafter als auch gegen seine Person, durch die er sich zwar auch gekränkt, aber mehr noch provoziert fühlte („da war schon bereits der Konflikt angelegt“).

Was für ihn zunächst ein Konflikt mit dem Betriebsrat auf persönlicher Ebene war, erwies sich im Laufe der Zeit und im Zusammenhang mit den opponierenden Kollegen als Ausdruck eines Tarifkonflikts, der sowohl an die Adresse des Betriebsrats gerichtet war als auch an die Adresse des Arbeitgebers. Gemeint sind die im damaligen Kontext der 1950er Jahre stattfindenden tariflichen Auseinandersetzungen zwischen den Arbeitgeberverbänden und

---

<sup>110</sup> Gemeint ist die Gewerkschaft Holz und Kunststoff (GHK), die 1949 unter dem Namen „Gewerkschaft Holz (GH)“ gegründet worden war und erst 1966 in ersteren Namen umbenannt wurde.

der Gewerkschaft, weil die Tarifverträge aufgrund ihrer langen Laufzeiten nicht mehr den faktischen wirtschaftlichen Verhältnissen entsprachen. Bedingt durch ein starkes wirtschaftliches Wachstum seit Beginn der 1950er Jahre war es zu einem Anstieg der Lebenshaltungskosten gekommen, ohne dass auch die Löhne entsprechend kontinuierlich angepasst wurden (vgl. Birke 2007: 61, 65). Zwar forderte der DGB 1955 eine „expansive Lohnpolitik“ (Birke 2007: 59), konnte jedoch nicht den gewünschten Erfolg für die Arbeitnehmer erwirken im Sinne eines „gerechten Anteils am Sozialprodukt“ (Birke 2007: 59). So kam es zur Durchführung sogenannter „wilder Streiks“<sup>111</sup>, die von der Belegschaft über die gewerkschaftlichen Vertretungen hinweg selbst organisiert wurden und eine Welle von Streiks in mehreren Fabriken der Bundesrepublik zur Folge hatten. Auch wenn diese Streiks tarifpolitisch zum Teil folgenlos blieben (vgl. ebd.: 59f.), verliefen sie im konkreten Fall erfolgreich („haben für uns mehr Geld rausgeholt (...) und ham den alten Betriebsrat auch gestürzt“ 4/1-12). Zudem waren die Streikerfahrungen für Harry Seifert mit wichtigen (Selbst-)Erfahrungen verbunden:

*„(S)o nen wilder Streik (1) wird also immer wieder thematisiert die ein sagen ja hat sowieso kein Zweck und all all sowas (1) das is (1) und jetzt fangen bestimmte Leute an zu argumentieren (...) und je mehr es auf diesen Konflikt zusteuert desto mehr häufen sich die Kontakte mit denen äh ( ) wird immer mehr über Inhalt diskutiert auch über Risiken natürlich (1) und es wird auch nich so einfach gesagt jetzt machen wer n Streik oder sowas sondern wird immer (...) und dann gibts irgendwann n Bams (...) dann weiß man das da geht es jetzt rund das wird auch Ernst äh und äh man kann rausgeschmissen werden is keine Frage (1) und ja und dann (1) und und dann mh äh wie gings dann weiter (1) Maschinen stehen was passiert jetzt die Firmenleitung wird die Vorgesetzten beauftragen damit die bloß die Leute wieder an die Maschinen bringen (1) und und die andern werden versuchen zu sagen Jungens zusammenhalten*

---

<sup>111</sup> Der „wilde Streik“ ist Ausdruck für Arbeitnehmerproteste, die aus den Reihen der Arbeiterschaft und nicht vom Betriebsrat organisiert wurden. Seit dem Betriebsverfassungsgesetz 1952 hatte der Betriebsrat auch nicht mehr das Recht, zu einem Streik aufzurufen, sondern fungierte als Vermittler zwischen Unternehmensführung und Belegschaft (Birke 2007: 48). Die Streiks galten daher auch als Ausdruck einer „Suche nach ‚alternativen‘ Formen der Interessenwahrnehmung“ (Birke 2007: 52).

*zusammenstehen und jo oder die sagen dann hier wir fangen wieder an (1) und morgen gehts weiter also da gibts die dollsten Sachen und ja so läuft das ab“*  
(87-88/15-18)

Das Geschehen im Vorfeld des Streiks beschreibt Harry Seifert als einen systematischen Vorgang zunehmend komplexer werdender und verdichteter Kommunikationsstrukturen und Diskussionszusammenhänge. Trotz anfänglicher Unstimmigkeiten unter den Arbeitern, wurde am Ende, als der Konflikt auf seinen Höhepunkt zusteuerte („Bams“), solidarisch gehandelt („zusammenhalten zusammenstehen“). Harry Seifert fand damit im Laufe seiner Zeit in der Maschinenfabrik nicht nur sozialen Anschluss aufgrund seiner gewerkschaftlich geprägten Orientierung und Antipathie zum Betriebsrat, sondern erlebte sich zunehmend eingebunden in ein soziales Netzwerk bzw. in einen spezifischen Kommunikationszusammenhang, der am Ende auch gemeinschaftliches Handeln unter Inkaufnahme von „Risiken“ und damit Mut erforderte („das wird auch Ernst und äh man kann rausgeschmissen werden“). Um Anteil am Geschehen bereits im Vorfeld des Streiks nehmen zu können, bedurfte es daher nicht nur einer Kommunikationsbereitschaft, sondern auch spezifischer Kompetenzen, die sowohl fundierte Kenntnisse über die aktuelle politisch-wirtschaftliche Situation umfassten als auch kommunikative Fähigkeiten, sich argumentativ in die Diskussion einzubringen. Beides hatte er sich bereits im Rahmen seines gewerkschaftlichen Engagements und Teilnahme an den gewerkschaftlichen Bildungsangeboten angeeignet bzw. darin eine erste Schulung erhalten, wie Harry Seifert erzählt:

*„(I)n der Volkshochschule (1) oder eben auch in den Kursen in den Heimvolkshochschulen (1) die ham versucht mit (mir) zu argumentieren warum (1) also inhaltlich und struktu- Strukturbedingungen meiner Argumente oder ihrer Argumente aufgezeigt also zu verstehen warum eigentlich und so und so auch die Position einnehmen kann (1) dass sind ja äh ja wichtige äh äh Teile (...) man kann sich selber in Frage stellen auch seine Argumente und wird damit also ähm reifer (...) also was ich mitnehmen konnte war (1) ich hab immer mehr strukturell strukturiert argumentiert also vereinfacht mal gesagt (1) man muss ja nich immer ne Gliederung machen wenn man mit Argumenten operiert aber*

*(1) man muss sich strukturell sein Argumente strukturieren können und je (1) komplexer die Themen sind gerade wenn sie also Konflikte also in einem Betrieb der ökonomisch und politisch irgendwie auch verwoben sind muss man das strukturieren können (1) und das ist das A und O was man lernen muss aber auch sonst also wenn man so seine Gedanken allen andern mitteilen will (2) und da hab ich sehr viel also mitgekriegt“ (72-73/31-26)*

In den Volkshochschulkursen machte Harry Seifert eine für ihn bedeutsame Lernerfahrung, die zugleich Anwendungsbezug in der Fabrik fand, in der sich informelle Zusammenschlüsse unter Kollegen ergaben, um über die Option eines wilden Streiks und dessen Organisation zu diskutieren. In den Kursen bekam er von den Lehrer/inne/n vermittelt, wie man „strukturiert argumentiert“ bzw. seiner Argumentation eine Struktur verleihen kann und Belege liefert („warum (1) also inhaltlich“). Diese Übung war ihm vom Nutzen, wie er erwähnt, je „komplexer die Themen“ wurden. Beispielhaft für ein solches Thema benennt er innerbetriebliche Konflikte in der Fabrik („Konflikte also in einem Betrieb“). Damit lässt er Rückschlüsse auf seine eigenen Streikerfahrungen zu, denn auch dort spielten ökonomische sowie politische Aspekte eine Rolle. Wie diese jedoch zusammenhingen („ökonomisch und politisch irgendwie auch verwoben“), galt es zunächst zu klären („also zu verstehen warum eigentlich“), um sich auch argumentativ in die Diskussionen im Vorfeld des Streiks einbringen zu können. Mit diesen Lernerfahrungen beschreibt Harry Seifert somit nicht nur einen bloßen Lernfortschritt im Argumentieren und Artikulieren, sondern auch einen Prozess, der ihn „reife(n)“ ließ bzw. ermöglichte, sich sowohl kritisch-reflexiv mit Themen als auch mit sich selbst auseinanderzusetzen („man kann sich selber in Frage stellen“). Darüber, so ließe sich schlussfolgern, nahmen die Lernerfahrungen Einfluss auf seine Persönlichkeitsentwicklung, die Rückwirkungen auch auf seinen Zugang zu und auf seine Selbstbehauptung in Kollegenkreisen gehabt haben dürfte. So gelang es ihm, sich aktiv in die Gruppe der Opponenten einzubringen und ein Teil dieser informellen Gruppe zu werden, trotz seines Status als Neuling in der Fabrik, den noch niemanden kannte. Vor diesem Hintergrund dürfte die Gruppe mehr als nur Zweckgemeinschaft und gemeinsame Interessenvertretung gewesen sein. Sie eröffnete ihm, indem auch „der alte Betriebsrat gestürzt“ werden sollte, erstmals Aussichten auf eine gewerkschaftliche Laufbahn als

Gewerkschaftsfunktionär bzw. ‚neuer‘ Betriebsrat.<sup>112</sup> Außerdem ermöglichte sie ihm gerade als Neuling im Betrieb auch Gemeinschaftserfahrungen und ferner als Gewerkschafter Selbstwirksamkeitserfahrungen, denn die Streikaktion erzielte die gewünschten Absichten, auch wenn diese nur als Kollektiv bzw. Team erreicht werden konnten.

Damit bewegte er sich während seiner Zeit in der Fabrik zwar in berufsfremden, aber weiterhin in sozialen Kreisen engagierter Arbeiter, die gewerkschaftlich orientiert waren – wenn auch außerhalb der gewerkschaftlichen Strukturen. Dazu gehört auch die Wiederaufnahme seiner Abendkurse an der Volkshochschule, worüber er die gewerkschaftliche Bildungsschiene aufrechterhielt. So besuchte er im Anschluss an die Streikbewegung 1957, im Alter von 23 Jahren, einen zweiten sechswöchigen Heim-VHS-Kurs, von dem er im Interview folgendermaßen berichtete:

*„(I)n dieser Heimvolkshochschule hatten sie ein Nebengebäude auch errichtet neu gebaut (1) und dort haben äh Abiturienten (1) sind da äh konnten da ähm (1) wohnen und konnten Unterricht machen mit ihren Lehrern um sich auf das Abitur vorzubereiten (1) und auch das war was kann man sich wieder alles richtig vorstellen (1) es wurde fraternisiert (1) und die Lehrer (1) äh haben den (Jugendlichen) gesagt (1) also mit diesen Proleten solltet ihr lieber euch nicht (1) äh verbrüdern oder so ähnlich jedenfalls also also ham die also denen gesagt dass das ganz unmöglich sei (1) dass ham die uns natürlich erzählt is klar (1) und also der Zorn war ziemlich groß und es gab ne ganz kleine Gruppe nur von paar Leuten (1) die da sich so drüber aufgeregt haben dass sie gesagt haben wir müssen da wat tun (...) wir hatten einen großen Saal und da aßen wir Frühstück (...) und haben dann also gerülpst uns mit den ha- Gabeln in de Haare in den Haaren äh ((lacht verhalten)) und so (1) unfletich ham wer uns da aufgeführt das war ne Katastrophe es war richtig schlimm und haben gewissermaßen ein kleines Theater aufgeführt so sind Proleten (3) (...) die Leitung der*

---

<sup>112</sup> Als solches wird das Motiv, Betriebsrat werden zu wollen, wie Dörre (1995) konstatiert, meist nicht offen kommuniziert: „Es berührt eine Tabuzone, weil der gewerkschaftliche Solidaritätsgedanke hier mit einem individualistischen Interesse verknüpft wird.“ (ebd.: 400).



*Heimvolksschule hat getagt und hat gesagt ja also die müssen raus die schmeißen wer raus (1) und ham das Intelligenteste gemacht was man machen kann (1) sie ham beschlossen das soll der Lehrgang beschließen“ (6-7/4-27)*

In der Erzählung wird die kollektive Abwertung der Heim-Volkshochschüler/innen als „Proleten“ zum Thema. Diese Information, als „Prolet“ bezeichnet zu werden, zu dem möglichst keine freundschaftlichen Kontakte geknüpft werden sollten („*solltet ihr lieber euch nicht (1) äh verbrüdern*“), erhielt Harry Seifert aus zweiter Hand, nämlich über diejenigen Schüler/innen, die in einem Nebengebäude der Heimvolkshochschule auf das Abitur vorbereitet wurden. Auch wenn keine expliziten Gründe für diese Aufforderung genannt wurde, enthielt diese Aussage zweierlei Implikationen. Zum einen lag darin, wie bereits erwähnt, die kollektive Abwertung der Arbeiter als „Proleten“. Zum anderen wurde durch die Aufforderung, möglichst keinen freundschaftlichen Austausch zu pflegen, eine soziale Trennungslinie markiert, die in der Wahrnehmung Harry Seiferts zwischen „Proleten“ und „Abiturienten“ gezogen wurde. Angeblich ‚Ungebildete‘ ohne gesellschaftlich adäquate Umgangsformen und sozialen Kompetenzen werden damit angeblich ‚Gebildeten‘ gegenübergestellt und eine Trennung vor allem über den Bildungsstatus anhand erworbener oder zu erwerbender Bildungsqualifikationen definiert. Als Reaktion darauf nennt Harry Seifert eine emotional gefärbte Reaktion („Zorn“), die erneut eine persönliche Kränkung zum Ausdruck bringt und zugleich eine provokative Haltung den Lehrer/innen gegenüber evozierte, obwohl er weder persönlich angegriffen wurde, noch in seinem Zorn konkrete Lehrpersonen zu adressieren weiß. Als kollektive Reaktion, die auch von anderen so empfunden wurde, gewinnt seine Haltung damit den Anschein einer Abwehrhaltung gegenüber sozialen Zuschreibungen, die er vor dem Hintergrund seiner (kollektiv geteilten) Selbsterfahrungen gerade nicht akzeptieren kann, wie er selbst im Interview zu erläutern versucht:

*„[Das] muss man sich nochmal klar machen dass wir (1) (nenn) se mich nochmal jungen Burschen sicherlich noch sehr unstrukturiert und unprofiliert war nur in einer Sache nicht (1) äh nämlich in Konflikten (1) man darf nich vergessen dass ich schon einige wilde Streiks hinter mir hatte (1) äh und (1) ich war zwar formal*

*unqualifiziert aber was soziale Kompetenz anging war ich schon sehr weit (1)  
dass haben die aber nicht verstanden“ (6/20-25)*

Seine Reaktion beruht damit auf einer Diskrepanzerfahrung in der Heimvolkshochschule, die sich auf eine Differenz zwischen Fremd- und Selbstbild bezieht. Dabei kann, wie die Passage zeigt, nicht von einer bloßen Abwehrreaktion auf soziale Vorurteile vonseiten der Lehrer gesprochen werden, sondern Harry Seifert ist als 23-Jähriger bereits sehr differenziert in der Betrachtung seiner Person, schon aufgrund dessen, wie er sich selbst in anderen sozialen Kontexten erfahren hatte, vor allem den betrieblichen Kontext während der Streikzeit. So räumt er ein, zwar Defizite im formalen Bereich gehabt zu haben („*formal unqualifiziert*“) und hält damit die Trennung hinsichtlich seines formalen Bildungsstatus aufrecht, erkennt aber nicht die Abwertung seiner Person, wie sie im Begriff des „Proleten“ implizit enthalten ist, im Bereich der sozialen Kompetenzen und gesellschaftlichen Umgangsformen an. Indem er annahm, dass gerade diese Eigenschaften seiner Person nicht erkannt und damit anerkannt wurden („*haben die aber nicht verstanden*“), richtete sich sein Protest auf diesen Aspekt. In dieser Haltung ist er nicht allein: Auch seine Mitschüler/innen reagieren ähnlich und fühlen sich zu einer Reaktion herausgefordert, „*dass sie gesagt haben wir müssen da wat tun*“. So kommt es zu einer gemeinsamen Inszenierung als Proleten („*kleines Theater aufgeführt so sind Proleten*“): In Szene gesetzt wird dabei der Aspekt, keine Manieren beim Essen zu haben („*unfletich ham wer uns da aufgeführt*“). Als inszeniertes „Theater“, wie Harry Seifert, die Szene charakterisiert, kommt damit eine Haltung des „als ob“ zum Ausdruck. Es bedient Vorurteile, ohne sich mit diesen zu identifizieren und soll den Lehrer/inne/n in übertriebener Weise und damit ironisierend („*gerülpst uns mit den ha- Gabeln in de Haare in den Haaren äh ((lacht verhalten))*“) den Spiegel vorhalten. Als symbolisches Zeichen wird das Verhalten von den Lehrer/inne/n jedoch nicht erkannt („*haben die aber nicht verstanden*“), sodass in Manier der Heimvolkshochschule eine Abstimmung darüber erfolgen sollte, wie man mit diesen Schülern umzugehen gedenke. Dabei wird Harry Seifert signalisiert, dass die Leitung der Heimvolkshochschule bereits über härtere Maßnahmen nachdachte, nämlich den Verweis und den Ausschluss aus dem Kurs („*die schmeißen wer raus*“). Als Stätte und Instrument der Demokratisierung der Bevölkerung nach dem Zweiten Weltkrieg war jedoch die Heimvolkshochschule dazu angehalten, „Diskussion und Mitbestimmung in

170

Schulangelegenheiten“ (Behrend 1975: 146) zu ermöglichen. Was Harry Seifert hier also als „*das Intelligenteste (...) was man machen kann*“ abwertet und darin seinen Vorteil sieht, ist damit eher Ausdruck des pädagogischen Konzepts der Heimvolkshochschule. Gleichwohl wurde diese Aktion für ihn zur Bewährungsprobe, denn in der Radikalität der Reaktion vonseiten der Leitung, d.h. Verweis oder nicht, stand sein Verbleib im Kurs auf dem Spiel. Zudem wurde die Aktion nicht nur als Normverstoß geächtet, sondern zu einer Frage der Anerkennung sowohl vonseiten der Lehrer/innen als auch der gesamten Mitschülerschaft gemacht, da die Leitung eine Abstimmung veranlasste. Dabei gelang es ihm, „*sicherzustellen dass die [Lehrer, R.S.] ein nich rausschmeißen könn*“ (8/5-6) bzw. im Umkehrschluss seine Mitschüler/innen zu überzeugen und damit seine sozialen Kompetenzen erneut unter Beweis zu stellen. Es verwundert daher nicht, dass seine Mitschüler/innen am Ende mehrheitlich für den Verbleib stimmten. Als Erfahrung im Kontext der Streik-Aktionen, diente diese Harry Seifert als wichtige Bestätigung in seinen Kompetenzen, sich gegenüber Statushöheren durchsetzen zu können, wie er am Ende der Erzählung zu verstehen gibt:

*„(D)as sind Prozesse über die denkt man gar nich groß nach aber sind Prozesse bei den man (1) wahnsinnig viel lernt (1) über äh Kompetenz über Autorität (2)“  
(7-8/32-1)*

Indem Harry Seifert diese Erfahrungen im Kontext der Heimvolkshochschule als Lernerfahrungen definiert, die vor allem zwei Bereiche betreffen, nämlich „*Kompetenz*“ und „*Autorität*“, können Parallelen zu seinen Erfahrungen in der Fabrik gezogen werden, die strukturell ähnlich gelagert sind: Jene Erfahrungen, sowohl im Arbeits- als auch Bildungskontext, lassen sich damit aus der Perspektive Harry Seiferts als Bewährungssituationen charakterisieren, in denen er wichtige Selbsterfahrungen sammeln konnte. Diese beziehen sich sowohl auf die Bewältigung seiner fachfremden Arbeitsaufgaben als auch auf den Austausch mit seinen Kollegen im Betrieb sowie die Bewältigung seiner Abwertungserfahrungen z.B. vonseiten der Lehrer/innen oder des Betriebsrats. Als Selbsterfahrungen, wird er in diesen Bewährungssituationen zum einen in seinem Selbstbild und Selbstbewusstsein bestärkt. Zum anderen sammelt er dort auch wichtige Erfahrungen im Umgang mit Autoritäten (Lehrer/innen, Betriebsrat etc.) bzw.

darin, wie man sich gemeinsam gegen soziale Zuschreibungen und Abwertung erfolgreich zur Wehr setzen kann („über äh Kompetenz über Autorität“).<sup>113</sup> Indem sich Harry Seifert in diesen Situationen jeweils persönlich betroffen fühlt – insbesondere hinsichtlich der Abwertungserfahrungen als Gewerkschafter oder „Prolet“ – werden diese Erfahrungen und der erfolgreiche Umgang mit ihnen immer auch als Erfahrungen der Selbstbehauptung in Konflikten und der Bestätigung seiner Kompetenzen gerahmt und damit als bedeutsame Erfahrungen für seinen Persönlichkeitsbildungsprozess markiert. In der Auseinandersetzung und im Austausch mit diesen Personen – sowohl den Autoritäten als auch Statusgleichen – findet Harry Seifert aber gleichermaßen auch Orientierung für seinen weiteren Lebensweg, wie die folgende Episode dokumentiert:

*„(E)s gab Diskussionen (...) mit den Lehrkörper (1) über solche Fragen wie es so weitergeht und einige haben zum Beispiel überlegt gehen sie zur Pädagogischen Hochschule (1) und werden Lehrer was ich nich werden wollte (1) was man verstehen kann (1) und andere sind (1) äh es gab vor mir schon einige die in im ((Name eines Kollegs)) schon mal waren Abitur gemacht haben die ähm vor mir in ((Namen der jeweiligen Heimvolkshochschulen)) in einem Lehrgang waren (1) auf die zu den ich auch Kontakt hatte“ (100/5-11)*

In dieser Passage dokumentiert sich, dass es zunächst die Heimvolkshochschule ist, die erste Überlegungen bei Harry Seifert über seinen weiteren Werdegang anstößt („wie es so weitergeht“). Vonseiten der Lehrer/innen wird ihm nahegelegt, auf eine Pädagogische Hochschule<sup>114</sup> zu gehen, während über seine gewerkschaftlichen Kontakte, also Personen,

---

<sup>113</sup> Dörre (1995) hält in seiner biografieanalytischen Studie über junge Gewerkschafter/innen als ein Ergebnis fest, dass „Autoritäts- und Wertmusterkonflikte (...) sich keineswegs auf den Familienkreis (beschränken). Sie können – als folgenreiche Weichenstellungen für die politische Biographie – auch in Bildungseinrichtungen, im Freundeskreis oder – in einem späteren lebensgeschichtlichen Abschnitt – im Betrieb stattfinden.“ (ebd.: 387). Identisch zum Fall von Harry Seifert, zeigt sich auch bei den jungen Gewerkschaftern in Dörres Studie, dass die diese in der Auseinandersetzung mit Autoritäten gezwungen waren, fundierte, mit Wissen angereicherte Argumente zu liefern, die zu einem eigenmotivierten Lernprozess führten: „In der Alltagskommunikation oder auch in institutionalisierten Zusammenhängen zunächst primär emotional begründete Meinungen, Positionen und Parteinahmen lösen Begründungszwänge aus, die die betreffenden Jugendlichen zur Wissensaneignung stimulieren oder sie doch nach Rückversicherung und Abstützung ihrer Ansichten suchen lassen.“ (ebd.: 387).

<sup>114</sup> Die Pädagogischen Hochschulen (vormals auch: Pädagogische Akademien) waren Einrichtungen der Lehrerausbildung zum Volksschullehrer nach dem Zweiten Weltkrieg. Die Aufnahme eines Studiums an der

die auch den Heim-Volkshochschulkurs besucht hatten, er von der Einrichtung eines Kollegs erfuhr. Aus seiner Perspektive rückte damit eine gewerkschaftliche Laufbahn oder die Option im Sinne eines ‚Weiter-wie-bisher‘, also zurück an den Arbeitsplatz in der Fabrik, nicht mehr in den Blick. Als Grund dafür gibt er an:

*„n Teil der Kollegen hat das auch schon hat sehr schnell mit erkannt dass ich irgendwann aus dem Betrieb rausgehen werde (2) äh dieser Prozess Volkshochschule und ( ) irgendwann äh also nicht Betriebsratsvorsitzender werden will oder sowas (1) hat auch gewisse Vorteile wenn man dann in Diskussionen das man also kein Konkurrent is“ (93/26-30)*

Damit wird deutlich, dass er die Option, als neuer Betriebsrat zu kandidieren, wie er sie einst ins Auge gefasst hatte („im Betrieb da als Betriebsrat bleiben“ (8/13)), noch im Vorfeld des Streiks verwerfen muss, um einerseits sich nicht als Konkurrent durchsetzen zu müssen und andererseits, weil die Kollegen seine Weiterbildung als Ausstiegsoption interpretierten, obwohl die Kurse auch als Vorbereitung für Gewerkschaftstätigkeiten konzipiert waren. Damit sah er als Gewerkschaftsfunktionär keine Zukunft mehr. Vielmehr wurden für ihn nun weiterführende Bildungswege relevant, die entweder mit einem klaren Berufsbild verbunden waren, wie den Lehrerberuf, oder auf eine höhere Bildungsqualifikation, das Abitur, gerichtet waren. Während der Weg über die Pädagogische Hochschule zu damaliger Zeit, aufgrund des Lehrermangels in den 1950er Jahren auch ohne das Abitur besritten werden durfte, vor allem in den technischen Fächern (vgl. Geißler 2013: 801), erschien das Kolleg und die Herausforderung des Abiturs als größere Hürde. Da Harry Seifert jedoch durch seine Selbstwirksamkeitserfahrungen in der Fabrik und an der Heimvolkshochschule sowie durch seine Abwertungserfahrungen als

---

Pädagogischen Hochschule bedurfte als Voraussetzung dem Abitur (vgl. Terhart 2008: 752). Im Kontext der 1950er Jahre und angesichts des Lehrermangels bestanden jedoch Ausnahmeregelungen: Die Bewerber ohne Abitur wurden dann einer Begabungs- und Eignungsprüfung unterzogen. Bislang bestehende Eignungsprüfungen im musikalischen Bereich wurden allmählich im Laufe der 1950er Jahre abgeschafft, während in den technischen Fächern der Zugang ohne das Abitur möglich war. (vgl. Geißler 2013: 801; vgl. dazu auch Herzmann/König 2016:135; Finkenstaedt 1990: 157) Der Status dieser Schulen rangierte jedoch unter demjenigen der Universitäten, bis die Pädagogischen Hochschulen 1958 mit gleichen Rechten wie die wissenschaftlichen Hochschulen ausgestattet wurden (vgl. Oehler 1998: 438). Seit den 1970er Jahren baute man die Pädagogischen Hochschulen zu Universitäten aus oder integrierte diese in die bestehenden (Ausnahme: Baden-Württemberg) (vgl. Terhart 2008: 752).

„Prolet“ gegenüber den „Abiturienten“ an Selbstbewusstsein gewonnen hatte, dürfte für ihn die erfahrene soziale Spaltung anhand der formalen Bildungsqualifikationen zu einer wichtigen Orientierungsgröße geworden sein und damit als Herausforderung auch in Abgrenzung zu den ihm entgegengebrachten Vorbehalten vonseiten der Lehrer/innen gegolten haben. So berichtet er:

*„Des war ja weil die [Lehrer/innen der Heimvolkshochschule, R.S.] gesagt haben aus ihrer Sicht mit Recht gesagt haben dass meine formale Qualifikation die Voraussetzung für ein zweijähriges (1) (...) ähm Studium zum Abiturabschluss (1) dass meine Voraussetzungen dafür nich ausreichen (1) war ja berechtigt“ (100/24-27)*

Selbstkritisch räumt Harry Seifert zwar ein, dass die Einschätzung der Volkshochschullehrer/innen bezüglich seiner formalen Qualifikationen berechtigt sei, dennoch bewarb er sich an einem Kolleg. Damit entschied er sich erstmals für einen formalen Bildungsweg außerhalb der gewerkschaftlichen vertrauten Pfade und betrieblichen Zusammenhänge. Diese fallstrukturell gesehen vollkommen neue Option erwies sich jedoch als ein Weg, den er nicht über Beziehungen erwirken konnte. Vielmehr stand ihm nun mit dem Kolleg als Institution des Zweiten Bildungswegs eine institutionelle Gelegenheitsstruktur der 1950er Jahre in Westdeutschland zur Verfügung (vgl. Belser 1965).<sup>115</sup> Indem sich Harry Seifert in seinen Arbeitskontexten als kompetent erfahren hatte und durch die Heim-VHS-Kurse sukzessive an die formalen Bildungsanforderungen herangeführt wurde, dürfte auch die Bewerbung für das Kolleg als eine für ihn durchaus realisierbare und zu bewältigende Option angesehen worden sein. Zudem versprach die

---

<sup>115</sup> Für die Aufnahme im Kolleg waren eine abgeschlossene Berufsausbildung, Erfahrungen im Berufsleben und eigene Weiterbildungsaktivitäten als Zulassungsvoraussetzung gefordert. Neben diesen Bewerbungsvoraussetzungen gab es ein Ausleseverfahren, das, wenn es erfolgreich durchlaufen wurde, die Annahme und damit die Sicherung der Finanzierung durch ein Landesstipendium garantierte (vgl. Belser 1965: 93ff.). Das Kolleg stellt als Vollzeitschule – neben der Höheren Fachschule und dem Abendgymnasium – eine wichtige Station des Zweiten Bildungsweges zur Erlangungen der Hochschulreife und damit zur Universität über den Berufsweg dar, wie er sich nach dem Zweiten Weltkrieg – vor allem in den 1950er und 1960er Jahren etabliert hatte (vgl. Schick 1975: 171f.). Zwischen 1958 und 1967 wurden 29 Kollegs gegründet (vgl. Lipsmeier 1998: 468). Das Kolleg besuchten durchschnittlich mehr Männer als Frauen, erst seit Mitte der 1960er Jahre stieg deren Anteil – wenn auch geringfügig – an (vgl. ebd.: 177, 184f.).

Aussicht auf einen Internatsplatz im Kolleg gemeinschaftliche Bildungs- und Lernerfahrungen, die ihm bereits aus dem Heim-VHS-Kurs vertraut waren.

Die Situation am Kolleg, das Harry Seifert von 1957-59 besuchte, gestaltete sich für ihn in zweierlei Hinsicht vorteilhaft: Das betrifft einerseits die gemeinschaftlichen Lernerfahrungen („*da hab ich also wa- wahrlich viel Hilfen gekriegt von mein Kollegen die mit mir (1) das trainiert haben also einfach mich dazu gebracht haben das zu kopieren*“ (108/28-30)). Andererseits konnte er seine politischen Interessen – nun als Student – fortführen, indem er der SDS-Gruppe<sup>116</sup> am Kolleg beitrug, wo er alsbald in höhere Ämter aufstieg. In diesem Zeitraum unterstützte der SDS die Einführung des Honnefer Modells<sup>117</sup> und die Öffnung der Hochschulen für alle Begabten (vgl. Albrecht 1994: 254). Als Bildungsaufsteiger dürfte Harry Seifert darin eine unmittelbare Identifizierungsbasis und Interessenvertretung gefunden haben, die seiner studentischen Lebenswelt entsprach und ihm auch den sozialen Anschluss an das studentische Milieu über die Kollegzeit hinaus und an der Universität erleichterte. Seine Zeit am Kolleg resümiert Harry Seifert daher folgendermaßen:

*„(U)nd dann hab ich das ((Name des Kollegs)) gut abgeschnitten Abitur gemacht (2) und also einmal hab ich da gelernt nochmal was das was ich schon alles schon kannte aber nochmal in anderer Weise was was also Zusammenarbeit ist was Kooperation ist was Helfen is was Solidarität is nix Abstraktes sondern dass das wirklich etwas is was (1) was jemand zu Gute*

---

<sup>116</sup> Der SDS galt bis 1961 als organisatorisch autonomer Studentenbund, der sozialdemokratische Ansichten vertrat und sich durch Aufklärungsaktionen gegen die Verjährung der NS-Verbrechen aussprach (vgl. Fichter/Lönnendonker 2008: 14, 19). Gleichwohl unterstützte der SDS die SPD noch bis 1957 bei den Bundestagswahlen (vgl. Albrecht 1994: 243). Erst nach der Wahlniederlage wurden auch innerhalb des SDS Stimmen gegen einen SPD-nahen Kurs laut (vgl. Albrecht 1994: 246).

<sup>117</sup> Das Honnefer Modell war eine staatliche Studienförderung, die 1955 eingeführt und 1957 an den Universitäten in Deutschland umgesetzt wurde (vgl. Rundstedt 1964: 5). Damit gab es erstmals eine Studienförderung, die im Gegensatz zu den bisherigen Studienstiftungen finanzielle Beihilfen nach Leistungen und sozialen Kriterien gewährte. Im ersten Semester erhielt der Studierende nur während der Vorlesungszeit die Förderung, im zweiten und dritten Semester auch für je einen Monat der Semesterferien und nach dem dritten Semester, in der sogenannten Hauptförderung, die sich der Anfangsförderung anschloss, bekamen die Studierenden schließlich auch während der vorlesungsfreien Zeit die Förderung gewährt (vgl. Stephany 1968: 40). Fortgesetzt und erweitert wurde dieses Studienförderprogramm 1971 mit dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG).

*kommen kann (1) und zwar wechselseitig natürlich auch (2) ja dann hab ich studiert in ((Name der Universitätsstadt)) (1) da hab ich angefangen (3) ich war schon ziemlich weit aber eins hat ich noch nich abgelegt so mein naiven Idealismus ich hab also (1) äh (2) querbeet Vorlesungen besucht äh (1) alle großen Zampanos zu den bin ich in die Vorlesung gegangen“ (9/12-20)*

Am Kolleg konnte Harry Seifert die schulischen Anforderungen bewältigen und erreichte dabei entgegen aller Bedenken der Volksschullehrer/innen im Vorhinein einen „gut(en)“ Schulabschluss und zwar das Abitur. Das Abitur stellt damit neben seinem Berufsschulabschluss seine erste formale Qualifikation im allgemeinbildenden Schulsystem dar – und zugleich die höchste. Dennoch verbindet Harry Seifert mit seiner Zeit am Kolleg und dem Abitur keine neuen Lernerfahrungen, welche beispielsweise die konkreten Unterrichtsgegenstände – wie in der Heimvolkshochschule – betroffen hätten, sondern es sind Erfahrungen, die seine bisherigen Lernerfahrungen zu bestätigen scheinen („*was ich schon alles schon kannte*“). Es ist die Erfahrung, Bewährungssituationen gemeinsam durchzustehen, wie er sie auch in der Maschinenfabrik oder an der Heimvolkshochschule kannte – neu ist jedoch, dass es diesmal in kollektiver Zusammenarbeit einen Qualifikationsschritt zu bewältigen galt. „*Kooperation*“ und „*Solidarität*“ im Lernen, so erlebte er es nun, sei etwas, was nicht nur dem Einzelnen nützt für seinen Lernfortschritt, sondern auch dem Gegenüber. Er erfuhr damit gemeinsames Lernen als einen „*wechselseitig(en)*“ Prozess. In diesem Prozess fühlte er sich mit Erreichen des Abiturs schon in einem fortgeschrittenen Stadium angelangt („*ich war schon ziemlich weit*“), besaß aber immer noch eine Haltung dem Lernen gegenüber, wie er sie bereits in der Volkshochschule erworben hatte. Es ging ihm demnach im Übergang an die Universität in erster Linie nicht um einen spezifischen akademischen Abschluss und damit ein konkretes akademisches Berufsbild, im Sinne eines strategisch ausgerichteten Studiums, sondern um die Möglichkeit, sein generelles Bildungsinteresse weiterhin zu ‚befriedigen‘ bzw. sich als Person mittels Lernen weiterzubilden. Diesem Interesse verlieh Harry Seifert Ausdruck, indem er „*querbeet Vorlesungen besucht*“ und dabei sich zunächst an Professoren orientierte, die bereits zu damaliger Zeit einen Namen hatten und auch außerhalb der Universität bekannt waren („*allen großen Zampanos*“). Gleichwohl ist mit dem Gebrauch des Begriffes „*Zampano*“ zugleich eine negative Konnotation verbunden, die auf eine

176



distanzierte Haltung Harry Seiferts schließen lässt und damit zugleich das positive Image dieser Professoren kritisch in Frage stellt bzw. zunächst als ‚Prahlerei‘ brandmarkt. Harry Seifert trat demnach mit einer Haltung in die Universität ein, mit der er zwar in Bildungsfragen vollkommen offen war, in Fragen der Anerkennung von Autoritäten diesen jedoch nicht unvoreingenommen gegenüberstand, sondern zunächst kritisch eingestellt war.

#### 5.1.5 Die Universität als Feld von Konflikten sowie Konflikte als Weichenstellung und Orientierung für den weiteren Studien- und Berufsweg

Für sein Studium wechselte Harry Seifert in eine Universitätsstadt in seinem „Einzugsbereich (1) Niedersachsen ((Name der Stadt)) (1) is die nächste bekannte und sehr berühmte Universität“ (13/14-15). Damit entschied er sich für eine Universität, die zwar noch in der Region, aber nicht in nächster Nähe zu seiner Heimatregion gelegen war. Als Auswahlkriterium galt, wie Harry Seifert angibt, eher der Bekanntheitsgrad der Universität, der – so ließe sich schlussfolgern – ein gewisses Vorwissen und Informiertheit über die Universitätslandschaft voraussetzte. Möglicherweise wusste Harry Seifert über sein Engagement im SDS von jener Universität, denn diese Hochschule hatte in den 1950er Jahren durch ihre Protestbereitschaft gegen rechte Politik von sich Reden gemacht. Als Harry Seifert dort 1959 sein Studium aufnahm, zeichnete sich bereits ein erster Anstieg der Studierendenzahlen ab, der bis Ende der 1960er Jahre an allen Universitäten der damaligen Bundesrepublik anhalten sollte (vgl. Oehler 1998: 414). Die Ursachen dafür lagen zu jener Zeit im Ausbau der Schullandschaft, insbesondere des Zweiten Bildungswegs, über den auch Harry Seifert an die Universität gekommen war, und vor allem in einem steigenden wirtschaftlichen Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften (vgl. ebd.).<sup>118</sup> Durchgreifende bildungspolitische Reformen, die auf diese Entwicklung reagierten und den Anstieg der Studierendenzahlen noch beschleunigten, wurden jedoch erst in den 1960er Jahren durchgeführt. Erst dann kam es an den Universitäten auch zur Einführung von Rahmenprüfungs- und Studienordnungen für Diplom- und Magisterstudiengänge (vgl. Oehler 1998: 430; Bruch 2007: 207). Bis dato studierte Harry Seifert daher noch unter

---

<sup>118</sup> Die Zahl der Hochschulen war bereits innerhalb der 1950er Jahre von 146 auf 152 (Anfang der 1960er) angestiegen (vgl. Mayer 2008: 604).

Rahmenbedingungen, die keine verbindlichen Studienordnungen vorsahen, sondern es zählte die Einschreibung an einer Fakultät und als erste akademische Abschlussprüfung die Promotion (vgl. Bruch 2007: 207f.). Hier schrieb er sich in der philosophischen Fakultät ein. Von seinen ersten Erfahrungen an der Universität erzählt er wie folgt:

*„(I)ch hab die Vorlesung von ((Name)) das is n Philosoph n sehr bedeutender Philosoph aber kein sehr bekannter (1) also allgemein bekannt aber sehr sehr guter der machte eine große zweisemestrige Vorlesung formale Logik (1) (...) ich bin (1) jede Stunde in der Vorlesung gewesen (1) der stand da (1) auf seim Pult älterer Herr schon (1) weiße Haare (1) und sagte so (2) ja wenn wir sagen wenn  $T$  so  $Q$  und  $P$  (1) das sei eine tautologische Implikation was is denn das überhaupt das is ja bloß n Wort das is doch bloß Wortspiel (1) was is denn ( ) wenn wer sagen wenn  $P$  so  $Q$  und  $T$  so  $Q$  was is n das was was machen wir denn da eigentlich (1) so legt er los Mensch und ich saß da große Augen und staunte (1) ich bin im Reich der Wissenschaft (1) ich bin zu allen seinen Vorlesungen gegangen und hab dann also (1) wie wild auch Literatur dazu (1) also formale Mathematik zum bei- Mathematik formale Logik mir reingezogen (1) ähm war lange hab lange überlegt soll ich nich sogar Philosophie studieren hab ich natürlich immer gehört immer (1) aber hab mich dagegen entschieden und zwar das kann man nur mit meiner Biografie wieder erklären (1) ich wollte keine brotlose Kunst (1) ich wollte was werden von dem man leben kann (2) hab daneben ähm ich mach mal solche beschreib das deshalb nur weil das so (1) so Sachen sind die was ausdrücken über (1) dem Umgang mit sich selbst und mit Lernprozessen (1) ähm es gab einen Historiker ((Name)) heißt der (1) der war (...) ein bedeutender Historiker mittelalterliche Geschichte machte der (1) (...) zu dem bin ich in die Vorlesung gegangen und hab also über mittelalterliche Geschichte gehört (1) und auch da wieder ganz äh ganz einfach und aber gestaunt (1) was man da also lernen kann und wie das wie toll das und er macht das auch sehr gut (3)“ (9-10/21-11)*

Wenn Harry Seifert von seinen ersten Erfahrungen an der Universität berichtet, sind es die Vorlesungen von Professoren verschiedener Disziplinen, die in ihrem Fach zu damaliger Zeit

einen angesehenen Status genossen.<sup>119</sup> Auch Harry Seifert war beeindruckt, sowohl von den Personen selbst, wie er sie jeweils einleitend als „*bedeutend*“ beschreibt, als auch von den vermittelten Inhalten („*was man da also lernen kann*“). Dabei gelingt es beiden, entweder mit gezielten Fragen oder „*ganz einfach und aber gestaunt*“ sein Interesse an eben jenen Inhalten und damit auch seine Neugierde für diese Themen zu wecken. Darin beschreibt Harry Seifert, was auch Oevermann (1996: 153) die „Neugierde und Wissensdrang des Kindes“ benennt und damit als ‚natürliche‘ Voraussetzung (wider der Schulpflicht) für eine professionelle Lehrer-Schüler-Beziehung bezeichnen würde. Im Fall von Harry Seifert hatte dies zur Folge, dass er zwei Semester lang die Vorlesung bei jenem Professor besuchte und dass ihm Lernen und die Aneignung von Wissen nun wieder Freude machte („*wie toll*“), während er sich im Kolleg das Wissen noch förmlich ‚antrainieren‘ musste („*da hab ich also wa- wahrlich viel Hilfen gekriegt von mein Kollegen die mit mir (1) das trainiert haben also einfach mich dazu gebracht haben das zu kapiere*“ (108/28-30)). So begann er nun erneut auf sich allein gestellt und inspiriert durch den Professor, „*wie wild auch Literatur dazu*“ zu lesen, und entwickelte ein Interesse am Fach, das zugleich aus seiner Perspektive mit der konkreten Person des Professors verbunden war.

Dieses Interesse reichte sogar soweit, dass er überlegte, auch in diesem Fach sein Studium abzuschließen. In dieser Entscheidungssituation, so begründet es Harry Seifert, spielten jedoch auch solche Motive noch eine entscheidende Rolle, die allein aus seiner Lebenserfahrung bzw. Biografie resultieren würden: „*(D)as kann man nur mit meiner Biografie wieder erklären (1) ich wollte keine brotlose Kunst (1) ich wollte was werden von dem man leben kann*“. Harry Seifert beschreibt hier ein Berufsmotiv, das in erster Linie lebensweltlichen Motiven folgt, also jenen Motiven, die seiner herkunftsbedingten Lebenswelt entsprachen. Demnach sollte ein Beruf seinen Lebensunterhalt sichern („*von*

---

<sup>119</sup> Dieses Studienverhalten, so Turner (2001), war an den Hochschulen der 1950er Jahre noch vergleichsweise üblich, denn die „breite Allgemeinbildung, mit der die Studenten zum Studium kamen, hatte immerhin noch ein gewisses Interesse an einem (akademisch fundierten) *studium generale* [H.i.O., R.S.] zur Folge. Geistig rege Studenten haben sich damals oft nicht auf ein reines Fachstudium beschränkt. Manche bewegten sich eine Zeitlang bei jenen Professoren, die über ihre Disziplin hinaus wirkten und deren es an den meisten Universitäten einige gab.“ (ebd.: 15).

dem man leben kann“), denn vom Einkommen war seine gesamte Existenz bislang abhängig gewesen.<sup>120</sup>

Mit seinem Berufsmotiv, „keine brotlose Kunst“ studieren zu wollen, war jedoch noch keine spezifische Orientierung auf ein konkretes Berufsbild verbunden gewesen, vielmehr – so gibt er in der Interviewsequenz über seine ersten Erfahrungen an der Universität zu verstehen – spielten zu damaliger Zeit seine Lernerfahrungen eine Rolle, denen er in seiner Lernhaltung als „naiver Idealist“ vollkommen offen gegenüberstand, um sich in seiner Persönlichkeit weiterzuentwickeln. So besuchte er u.a. auch Germanistik-Seminare aus dem Grund, sich besser artikulieren zu können („weil äh (2) ja meine Schwierigkeiten äh mich auszudrücken“ (10/13)). In dieser Hinsicht kam es auch zum Besuch des folgenden Seminars:

*„(D)a hab ich also (2) was eigentlich Merkwürdiges erlebt und zwar ich hab damals ne Phase gehabt da hat mich vor allen Dingen so ein Mittelhochdeutsch hat mich sehr interessiert (1) von der Vogelweide und so weiter und so weiter (1) und da war ein Professor (...) der wollt die vol- wollt die vorsingen ((lacht)) und der konnt nicht singen da ham wir am Boden gelegen (1) (...) und er hat sich immer schwarz geärgert und hat immer dann rumgebrüllt das sind immer diese Honnef-Pensionäre und ich musste damals zu ihm deswegen hab ich das eben kurz beschrieben zu ihm hin in die (1) äh zur Prüfung zur Honnef-Prüfung und ähm (2) ich hab da gesessen und da kam eine nach der andern mit Tränen in*

---

<sup>120</sup> Auch wenn die staatliche Studienförderung nach dem Honnefer Modell für sein finanzielles Auskommen sorgte, wurde die Unterstützung in den ersten drei Semestern jedoch nur während der Vorlesungszeit gezahlt und ab dem zweiten Semester für jeweils einen Monat in der vorlesungsfreien Zeit (vgl. Stephany 1968: 40). So war Harry Seifert – zumindest in den ersten drei Semestern – auf ein zusätzliches Einkommen durch Nebentätigkeiten angewiesen, die nicht selten zur Doppelbesetzung von Arbeit und Studium führten (vgl. Rohleder 1997: 153). Dazu zählten im Fall von Harry Seifert das Kellnern, aber auch Aushilfstätigkeiten, die er zeitweise in seiner früheren Arbeitsstelle in der Maschinenbaufirma ausübte sowie im Studentenwerk seiner Universität: „Honnef und arbeiten (...) ich konnt ja auch nich anders (1) relativ meine ich (1) also was Arbeit angeht kann ich ziemlich viel ich will nich sagen alles aber ziemlich viel“ (17/23-28)). Damit erscheint die Aussage, „ich konnt ja auch nich anders“, in mehrfacher Hinsicht bzw. „relativ“ betrachtet für Harry Seifert von Belang. So galten aus seiner Perspektive seine Tätigkeiten neben dem Studium nicht nur als Notwendigkeit zur Sicherung seiner Existenz, sondern auch als eine Selbstverständlichkeit, die wiederum durch seine biografischen Erfahrungen, seinen Habitus und sein Selbstverständnis begründet werden kann. Da er sich bereits seit seiner Kindheit in diversen Kontexten und Arbeitsfeldern bewährt hatte, war es für ihn mittlerweile selbstverständlich, zu arbeiten und dabei vielseitig einsetzbar zu sein.

*den Augen raus (2) ((leise/durchgefallen durchgefallen durchgefallen)) (1) ich bin da reinmarschiert (...) und so hab ich dann dort angefangen zu erzählen da hab ich gemerkt also der wird mich rausschmeißen also wird ( ) da hab ich gesehen dass mein äh Dokument da bei ihm aufn Tisch lag (1) des hab ich mir genommen und hab gesagt von Ihnen lass ich mich nich (1) prüfen nich von irgend so einem bekloppten Professor wie Sie sind (1) Sie könn mich jetzt anzeigen bin rausgegangen (2) so (1) erstmal konnt er mich nich durchfallen lassen weil er mein Dokument nich mehr hatte (1) ich bin dann anschließend zu ((Name des Professors)) dem Historiker gegangen und hab gesagt ich bin bei Ihnen in der Vorlesung gewesen (1) und ich möchte von Ihnen geprüft werden ich will aber kein Historiker werden (1) ich war auch naiv (2) aber der hat gesagt er hat gelacht er hat gesagt ja Mensch was wollen Sie denn werden ja sag ich weiß nich ganz genau aber eher Germanistik aber kein Lehrer also so wissen Sie so n naiver (1) und er hat gelacht und hat gesagt so dann wollen wir mal n bisschen sehen was Sie gemacht haben dann hat er mit mir hat mich da geprüft und so hat gesagt wunderbar (1) machen Sie weiter (1) machen Sie weiter so (2) hat mich sehr beeindruckt und ja es geht dann so weiter“ (10-11/15-8)*

Seine Erzählung rahmt Harry Seifert als etwas „*Merkwürdiges*“ und gibt damit an, das Erfahrene als etwas beschreiben zu wollen, das entweder für etwas ‚Bezeichnendes‘ steht oder für etwas per se ‚Unverständliches‘, dessen Bedeutung sich erst im Kontext zu erschließen scheint. Zunächst spricht er davon, zeitweise großes Interesse an einem spezifischen Fachgebiet in der Germanistik gehabt zu haben („*hat mich sehr interessiert*“). Dabei handelt es sich seinen Angaben nach um das Mittelhochdeutsch, wofür er exemplarisch Walther von der Vogelweide benennt, der zu seiner Zeit als einer der berühmtesten Minnesänger galt. Beim Minnesang handelt es sich um gesungene Liebeslyrik, die auch der Professor versuchte, singend vorzutragen („*der wollt die (...) vorsingen*“). Dies führte unter den Seminarteilnehmer/innen zu Gelächter („*da ham wir am Boden gelegen*“) – nicht deswegen, wie Harry Seifert erläutert, weil die Texte vorgesungen wurden, sondern weil der Professor kein Gesangstalent zu haben schien („*der konnt nicht singen*“). Eine solche Reaktion der Studierenden verärgerte den Professor regelmäßig („*er hat sich immer schwarz geärgert*“) und er verlieh seinem Ärger entsprechend Ausdruck:

Der „hat immer dann rumgebrüllt das sind immer diese Honnef-Pensionäre“. Damit richtete der Professor seinen Ärger ausschließlich an die Adresse derjenigen Studierenden im Seminar, welche die damalige staatliche Studienförderung erhielten. Als „Pensionäre“ bezeichnet, werden damit Analogien zu Beamten im Ruhestand gezogen, die ein sogenanntes Ruhegehalt beziehen. In diesem übertragenen Sinn ist anzunehmen, dass der Professor jene Studierenden als Personen ansah, die Leistungen vom Staat erhielten, ohne dafür Gegenleistungen erbringen zu müssen. Der Professor sprach ihnen damit zum einen eine Lernhaltung ab, die in einem ernsthaften Interesse am Gegenstand bestand. Zum anderen kommt in jenem Urteil und dem Anschein nach pauschal gefällten Urteil eine Sichtweise zum Ausdruck, die eine klare soziale Trennlinie zwischen den Studierenden zog und damit auch Harry Seifert indirekt denunzierte bzw. abwertete und ausgrenzte. Damit wird verständlich, warum dieses Erlebnis von ihm eingangs als etwas „Merkwürdiges“ erfahren wurde, denn in diesem Seminar machte er nun erneut in einem Bildungskontext, wie zu damaliger Zeit in der Heimvolkshochschule, die Erfahrung, dass sein Selbstbild gerade nicht dem Fremdbild des Professors und der darin enthaltenen sozialen Zuschreibung entsprach bzw. abgewertet wurde. Die Bedeutung jener erfahrenen Abwertung erschloss sich ihm jedoch erst im weiteren biografischen Verlauf.

Vor diesem Hintergrund stellt Harry Seifert das nun folgende Erlebnis mit jenem Germanistik-Professor in einen direkten Zusammenhang („deswegen hab ich das kurz beschrieben“). Bei diesem Ereignis handelt es sich um eine Eignungsprüfung zur Aufnahme in die Hauptförderung nach dem Honnef-Modell, die nach dem dritten Semester vor Hochschullehrer/inne/n abzulegen war und eine Erweiterung der finanziellen Förderung auch in der vorlesungsfreien Zeit bedeutete (vgl. Stephany 1968: 38ff.). Warum es gerade jener Professor war, bei dem Harry Seifert diese Prüfung abzulegen hatte, bleibt offen. Schon im Vorfeld der Prüfung beobachtete er, wie die Prüflinge vor ihm der Reihe nach die Prüfung nicht bestanden. Im Kontext seiner Erfahrungen mit diesem Professor und dessen vorurteilsbelasteter Sicht schien Harry Seifert nunmehr sensibilisiert, potenziell ebenso betroffen sein zu können und in Mitleidenschaft gezogen zu werden. Entsprechend nutzte er im Moment, in dem er die Situation so einschätzte, dass er ebenso die Prüfung nicht bestehen würde („der wird mich rausschmeißen“), die Gelegenheit, dem Professor jenes Dokument zu entreißen, das vermutlich zur Meldung an die Stiftungskommission gedacht

182

war. Damit handelte Harry Seifert zwar bewusst unrechtmäßig und in einer persönlich beleidigenden Weise, mittels derer er seiner Frustration Ausdruck verlieh, ohne genau die Gründe zu benennen („so ein() beklopfte(r) Professor wie Sie sind (1) Sie könn mich jetz anzeigen“), behielt aber so seine Handlungsautonomie über die Situation aufrecht („konnt er mich nich durchfallen lassen weil er mein Dokument nich mehr hatte“).

Damit deutete Harry Seifert die Prüfungssituation nicht nur als Abwehr einer potenziellen Gefahr, die ihn die Finanzierung seines Studiums hätten kosten können, sondern auch als Abwehr erfahrener Diskriminierung aufgrund sozio-ökonomischer Unterschiede zwischen den Studierenden.<sup>121</sup> Es erscheint aus dieser Perspektive daher schlüssig, warum Harry Seifert sich im Gegenzug als zweiten Prüfer einen derjenigen Professoren auswählte, welchen er bereits zu Beginn seiner Studienzeit als inspirierend für seinen Lernprozess erlebte und daher besonders wertschätzte. Tatsächlich verstand es jener Professor Harry Seifert auf einer Ebene zu begegnen, auf der er sich von vornherein angenommen fühlte: Es entwickelte sich gleich zu Beginn ein Gespräch, in dem der Professor ihm signalisierte auch an der Person Harry Seiferts interessiert zu sein, indem er gerade auf jenen Punkt einging, an dem Harry Seifert noch indifferent schien, nämlich in der Frage der Berufsorientierung. So kam auch Harry Seifert in jener Situation nicht in Verlegenheit, sich durch das Auflachen des Professors an dieser Stelle gekränkt oder persönlich beleidigt zu fühlen. Auch wenn er sein Verhalten aus heutiger Perspektive als „naiv“ einschätzt, war es zu damaliger Zeit zugleich Ausdruck seiner Orientierung an der Universität, die zwar vom Professor belacht, aber in keiner Weise von ihm abgewertet wurde – vielmehr noch ermunterte er Harry Seifert nach der Prüfung in seinem Verhalten („machen Sie weiter so“), ohne ihn in seiner Studienfach- bzw. Berufsorientierung beeinflussen zu wollen. Damit erkannte er ihn als ‚Suchenden‘ an und bestätigte ihn eher noch in seiner Lernhaltung.

---

<sup>121</sup> Die Deutungsweise der sozialen Diskriminierung gegenüber den Studierenden ohne Studienförderung nach dem Honnefer Modell und damit den Studierenden aus finanziell besser gestellten Elternhäusern rekonstruiert auch Rohleder (1997) anhand der Interviews mit den Arbeitertöchtern der älteren Jahrgänge (1934-44), welche die regelmäßigen Leistungsnachweise als erhöhten Leistungsdruck und Arbeitsaufwand im Studium erfahren – neben der Notwendigkeit, trotz der Studienförderung arbeiten zu gehen (vgl. Rohleder 1997: 153f.).

Orientierung im Studium fand Harry Seifert in dieser Zeit vor allem durch seine Einbindung in studentische Netzwerke: Zum einen engagierte er sich weiterhin im SDS, wo er in der Hochschulgruppe zum Vorsitzenden gewählt wurde und später sogar in höhere Positionen aufstieg. In seinem zweiten Semester, 1960, hatte sich vom SDS der Sozialdemokratische Hochschulbund (SHB) abgespalten, der ab 1972 Sozialistischer Hochschulbund hieß und als parteitreu gegenüber der SPD galt. In diesem Zusammenhang herrschte im SDS „eine bemerkenswerte politische und theoretische Geschlossenheit“, die getragen war von einer „rebellischen Subjektivität“ und einer „starken theoretisch-intellektuellen Neugier“ (Fichter/Lönnendonker 2008: 14), die auch Harry Seifert inspiriert haben dürfte:

*„(I)ch muss sagen in diesem SDS in ((Name der Stadt)) ham wer tolle Diskussionen gehabt (1) und das muss man sagen inhaltliche Diskussionen (1) äh die weitreichend waren (1) auch also (1) Syndikalismus-Diskussionen zum Beispiel und so was alles also (1) äh und das war schon also für mich sehr faszinierend auch denn (1) äh das ging auch theoretisch sehr weit zum Teil (...) sehr lang über Syndikalismus diskutiert und ich hab damals mich tief auch in das Thema ein- äh reingefuchst äh um das zu verstehen auch“ (26-27/12-13, Teil II)*

Im hochschulpolitischen Feld fand Harry Seifert damit ähnlich wie in den Vorlesungen und Seminaren ein Betätigungsfeld, das ihn anregte, sich selbstständig in ein politisch-theoretisches Thema einzuarbeiten, und das zugleich Lernprozesse bei ihm anstoßen konnte („um das zu verstehen auch“). Dabei handelte es sich beim ‚Syndikalismus‘-Thema um ein gewerkschaftspolitisches Thema, das auf den Klassenkampf der Arbeiterklasse in gesamtgesellschaftlicher Hinsicht zielte (vgl. Schubert/Klein 2016). Harry Seifert erhält damit neben seinem Studium an der philosophischen Fakultät nun wieder stärker Zugang zu politik- und sozialwissenschaftlichen Themen.<sup>122</sup> Dass ihm nicht nur die politische Anbindung wichtig war, sondern auch die Anbindung an ein studentisches Milieu im Alltag, zeigt der Wechsel im zweiten Semester vom Privatzimmer in ein Studentenwohnheim, das

---

<sup>122</sup> Erst 1962 richtete der SDS seine Aktivitäten wieder fokussiert auf die Demokratisierung der Hochschulpolitik: „Der Kampf für eine ‚demokratische‘ Hochschulreform sollte sich vor allem auf die Zurückweisung aller Versuche, die Mitbestimmungsrechte der Studenten einzuschränken, konzentrieren.“ (Albrecht 1994: 447).



nach dem Prinzip der studentischen Selbstverwaltung organisiert wurde.<sup>123</sup> Hier eröffneten sich ihm weitere Gelegenheiten zur Diskussion, die Harry Seifert mit Interesse nutzte:

*„(U)nd im zweiten Semester bin ich da hingezogen und das war fantastisch weil da saßen Studenten also äh größere äh ältere Semester (1) es waren auch welche die schon fertich waren und wir saßen abends mal zusammen und diskutierten (1) über Gott und die Welt aber immer (1) über wissenschaftliche Themen (1) äh und da gabs meinetwegen jemanden der hat über Logik was erzählt und das war für mich faszinierend oder Mathematik und (1) Germanist und immer diskutiert (1) und ich war da mittendrin (1) und hab erstmal eingesogen immer offen aber immer fleißig mit diskutiert ich hab auch diskutiert nich ich war nich nur und das war für mich deswegen faszinierend weil (1) das so entsprach meim Weltbild das naiv war noch naiv war (1) die Ideenwelt is riesengroß und da kann man einsteigen und das is wie im Himmel (1) und das war ja ein Teil davon also diese Diskussion mit so vielen Leuten aus verschiedenen Fakultäten die also (1) da abends sich hinsetzten man fing an und es ging mit einem Thema los mit einem mal kriegt das eine Struktur und dann ging die Post ab (1) fantastisch und da hab ich dann im zweiten Semester ging das dann wurd ja besser eben auch Tipps gege- gekriegt geh mal da hin geh mal da hin so geh mal nich also (1) äh äh wen man mal hören sollte auch eben außerhalb meines Bereichs ich hatte viel be- äh Lehrveranstaltungen besucht die nich zu mein Fachbereichen gehörten ( ) weil ich ich wollte ja (1) schlau werden“ (10-11/30-13, Teil II)*

Im Studentenwohnheim traf Harry Seifert auf ein offenes bzw. gemeinschafts- und diskussionsorientiertes Milieu, zu dem sich auch noch ehemalige Absolvent/inn/en der Hochschule zugehörig fühlten und sich in die abendlichen Diskussionen einbrachten. Dabei

---

<sup>123</sup> Mit der Entwicklung zur „Massenuniversität“ im Laufe der 1960er Jahre entwickelten sich auch die Studentenwohnheime konzeptionell neu: Das Gemeinschaftsleben folgte nun nicht mehr der Intention der politisch-demokratischen Bildung, sondern der akademischen Bildung und der Beförderung von Arbeitsgemeinschaften (vgl. Rentzsch 1987: 101f.). Dieses Muster des Zusammenlebens war Harry Seifert aus dem Studienkolleg bereits vertraut. Gleichermaßen dürfte das Wohnheim aber auch die soziale Einbindung in eine für ihn neue Stadt befördert haben.

ging es stets um „*wissenschaftliche Themen*“, die jedoch nahezu alle Disziplinen zu betreffen schienen („*über Gott und die Welt*“). In diesen Kreis fühlte sich Harry Seifert aufgenommen („*war da mittendrin*“) und konnte sich einbringen in die Diskussion mit Studierenden „*aus verschiedenen Fakultäten*“. Er traf damit auf ein Milieu, das insofern seinen Vorstellungen entsprach, als hier unabhängig von Fachkulturen ein regelmäßiger Austausch kultiviert wurde. Was Harry Seifert hier beschreibt, ist eine soziale Praxis, in die er bereits durch sein gewerkschaftliches Engagement und die gewerkschaftliche Bildungsarbeit an der Volkshochschule und in den Heim-VHS-Kursen einsozialisiert worden war. Aus seiner Perspektive stellt sich das studentische Milieu im Wohnheim damit als ein biografisches Passungsverhältnis dar, das vor allem habituell konstituiert war, d.h. auf seinen Einstellungen basierte und damit umfassend seine ganze Person und dessen Sicht auf die Welt betraf („*Weltbild*“). Indem er sein „*Weltbild*“ wiederholt als „*naiv*“ bezeichnet, stellt er indirekt erneut Bezüge zu seinem Selbstbild als „*naiver Idealist*“ her, der durch die gewerkschaftliche Bildungsarbeit einen Zugang zur Welt gefunden hatte. In dieser Interviewpassage beschreibt er dieses generelle Bildungsinteresse auch als Einstiegsmöglichkeit in die „*Ideenwelt*“ bzw. die Gesamtheit der Anschauungen und Begriffe seiner Zeit („*die Ideenwelt is riesengroß und da kann man einsteigen*“). Die Passung zum studentischen Milieu im Wohnheim war demnach gerade deshalb gegeben, weil er hier anschließen konnte an eine lebensweltlich eingebettete und vermittelte ‚Lernkultur‘, die er auch in anderen lebensweltlichen Bildungskontexten erfahren und darüber eine offene Lernhaltung erworben hatte. Gemeint ist damit die Einbettung von Bildung in die Gemeinschaft und einen unmittelbar lebensweltlichen Zusammenhang – ähnlich demjenigen in Heimvolkshochschule und Kolleg. Gleichwohl bot ihm das studentische Milieu auch Orientierung für seinen weiteren Studienweg, indem er dort Hinweise erhielt, „*wen man mal hören sollte auch eben außerhalb meines Bereichs*“. Diesen Hinweisen folgte er, was wiederum seiner Bildungseinstellung geschuldet war bzw. seinem Interesse, sich persönlich weiterbilden zu wollen („*schlau werden*“). So besuchte er, wie er im Interview erzählt, u.a. auch das Seminar eines „*berühmten*“ Sozialphilosophen. In dessen Vorlesung kam es jedoch zu einem Vorfall, der Folgen für Harry Seiferts weiteren Studienverlauf hatte, wie er im Interview erzählt:

„(I)ch hab dann bei jemanden gehört (1) ((Name)) (...) und (1) war bei ihm auch in ein Seminar (...) (1) und ich habe (1) äh in dem Seminar ein Protokoll gemacht (1) und habe und das is natürlich schon schlimm muss ich zugeben aber immerhin in dem Protokoll involvieren und evozieren verwechselt (1) also jemand hat ein Ausdruck evoziert nich und ich hab geschrieben involviert (2) muss ich sagen ich will das nur im Nebensatz sagen ich hab dann angefangen Latein zu hören um äh das ich Latein noch mach nachmachen kann (1) jedenfalls der ((Name)) hat ein riesen (1) im Seminar ein riesen (Zores) angefangen (1) Ja also der ((Name)) hat mich also zusammengefaltet (2) und äh Ergebnis war ihm is der Kamm geschwollen natürlich (1) und ich hab ne viertel Stunde ihn zusammengebrüllt (1) hab ihm erstmal gesagt (1) ham se schonmal Tischler gelernt (1) ham se schonma richtig gearbeitet (1) ham se schonmal in ner Fabrik gearbeitet (2) glauben Sie im Ernst dass ich mir von Ihnen sowas sagen lassen ich hab nich mal von mein Vorgesetzten mir was sagen lassen (1) lass ich mir von Ihnen auch nich sagen (1) so ein dummes Zeuch (1) es war also es war peinlich der Herr ((Name)) hat das Seminar abgebrochen (1) das war weil (1) es war unter der Gürtellinie (1) das war wirklich (1) aber so war das (2) ja und anschließend also alle waren (1) konsterniert es war so es war ne merkwürdige Situation (1) ich ging raus voller Zorn und ( ) mir kam einer entgegen son langer (1) mit ner Hakennase (1) ((Name)) das war damals sein Oberassistent (2) und er sachte ja Herr Seifert (1) ja da Sie ham ja Recht und es is ja jetzt in Ordnung aber sehen Sie mal der Herr ((Name)) is doch ein älterer Herr schon und Sie könn doch den so nich beleidigen unter der Gürtellinie treffen das tut man doch alles nich (1) und dann ging das wieder los ((lachend/hab ich wieder)) wieder angefangen also äh aber wir ham uns äh also verstanden (1) ich hab gesagt also tut mir leid Herr ((Name des Oberassistenten)) ich äh werde bei ((Name)) nicht weiter hören (2) und bin aus ((Name der Stadt)) weggegangen nach ((Name der Stadt)) (1) zu einem ((Name des Professors))-Schüler ((Name des Professors an der neuen Universität)) (1) an der Technischen ((Name der Hochschule))“ (11-12/8-14)

Bei dieser Episode handelte es sich um einen Vorfall im Rahmen des Seminars, in dem Harry Seifert ein Protokoll der vergangenen Sitzung anfertigen musste, wie dies in der Regel seine Kommilitonen für alle anderen Sitzungen jeweils auch betraf. In seinem Protokoll, so erzählt er, verwechselte er jedoch zwei Fremdwörter lateinischen Ursprungs miteinander, die zu einer Sinnentstellung der Aussagen führen konnten („also jemand hat ein Ausdruck evoziert nich (...) involviert“). Harry Seifert räumt an dieser Stelle bzw. auf der Sachebene selbst ein, damit einen schwerwiegenden Fehler begangen zu haben („natürlich schon schlimm muss ich zugeben“), was ihn selbst dazu bewog, in der Folge Latein zu lernen und damit aus seinem Fehler lernen zu wollen. Im Seminar und damit vor den Augen seiner Kommilitonen erfolgte jedoch eine Reaktion des Dozenten, die Harry Seifert in einer Weise beschreibt, dass diese als übertrieben und emotionsgeladen gekennzeichnet wird („riesen (Zores)“; „ihm ist der Kamm geschwollen“). Gemäß dieser Wahrnehmung der Reaktion des Dozenten, welche Harry Seifert aufgrund eines Grammatikfehlers in Anwesenheit der Kommilitonen denunzierte, erfolgte die Reaktion Harry Seiferts förmlich spiegelbildlich („ich hab ne viertel Stunde ihn zusammengebrüllt“). Indem er sich selbst als „Tischler“ und jemanden zu erkennen gab, der „richtich gearbeitet (...) in ner Fabrik gearbeitet“ hat, wird deutlich, dass Harry Seifert sich persönlich angegriffen und als ehemaliger Arbeiter herabgewürdigt fühlte, welcher des Hochdeutschen weniger mächtig sei. Zudem verweist seine Reaktion auf den Dozenten darauf, dass gerade dieser Hinweis auf seinen Schreibfehler im Protokoll, ihn an einer Stelle seines Selbstbildes traf, wo er selbst bislang einen seiner Schwachpunkte vermutet hatte: So war die Wahl des Studienfachs nicht zufällig auf Germanistik gefallen, sondern hatte zum Anlass gehabt, sich besser artikulieren zu können („weil äh (2) ja meine Schwierigkeiten äh mich auszudrücken“ (10/13)). In seiner Reaktion kommt eine Abwehrreaktion erfahrener Abwertung zum Ausdruck, die auch in der Prüfungssituation mit dem Germanistik-Professor bereits zur Anwendung kam: Im Gegenzug wertet er die Autorität des Dozenten in seiner Aussage zum einen ab („so ein dummes Zeuch“) und erkennt diesen zum anderen – in Analogie zu seinen Vorgesetzten in den Arbeitskontexten – nicht an („glauben Sie im Ernst dass ich mir von Ihnen sowas sagen lassen ich hab nich mal von mein Vorgesetzten mir was sagen lassen“). Dabei verwendet er eine Ausdrucksweise, die in jenem Kontext nicht angemessen erschien („es war unter der Gürtellinie“) und dazu führte, wie Harry Seifert argumentiert, dass der Professor das

Seminar abbrach. Später jedoch war es Harry Seifert „*peinlich*“, womit er zu verstehen gibt, dass er zwischen Selbst- und Fremdbild eine Dissonanz vermutete, wie es Neckel (1991: 109) beschreibt. D.h. sein Selbstbild bzw. dasjenige Bild, das er von der Situation hatte und sich entsprechend zu solchen Handlungen veranlasst sah, stand im Gegensatz zu seinem Fremdbild bzw. zu demjenigen Bild, wie die Situation von Außenstehende auch hätte anders gedeutet werden können. Allein durch die Reaktion seiner Kommilitonen („*konsterniert*“), begann er sein Verhalten als unangemessen zu deuten.

Vor diesem Hintergrund vermuteter Dissonanz zwischen Selbst- und Fremdbild wird deutlich, inwiefern er selbst durch sein Verhalten soziale Stereotype reproduzierte bzw. jene sozialen Zuschreibungen bereits internalisiert hatte, wie er sie in Bildungskontexten zuvor erfahren hatte. Erst der Oberassistent des jeweiligen Professors, kam auf ihn zu und versuchte ihn zu beschwichtigen, indem er Harry Seifert in seiner Position und Sicht der Dinge zunächst anerkannte und damit Respekt entgegenbrachte, den Harry Seifert in der Reaktion des Professors zuvor vermisst hatte („*Sie ham ja Recht*“). Er begegnete ihm damit, wie bereits der Historik-Professor, in einer wertschätzenden Art und Weise, die dazu führte, dass Harry Seifert sich zwar wieder gesprächsbereit zeigte, aber auf seinem Standpunkt beharrte trotz der vonseiten des Oberassistenten entgegengebrachten moralisierenden Argumente. Damit standen sich Moral und Recht bzw. seine Vermutung, ungerecht behandelt worden zu sein, gegenüber. Gleichwohl fühlte er sich trotz der Meinungsverschiedenheit durch die wertschätzende Haltung des Oberassistenten verstanden („*wir ham uns äh also verstanden*“).

Als Konsequenz aus diesem Vorfall entschied Harry Seifert, die Universität zu wechseln. Damit, so ließe sich diese Entscheidung deuten, fühlte er sich nicht in seinem Selbstbild infrage gestellt oder fürchtete weitere Diskriminierungen. Vielmehr ist anzunehmen, dass sein Weggang an eine andere Universität im selben Fachbereich den erfahrenen Gesichtsverlust kompensieren sollte (vgl. Goffman 1999: 13).<sup>124</sup>

---

<sup>124</sup> Geht man mit Goffman (1999: 13) davon aus, dass ein Gesichts- oder Imageverlust vorliegt, dann ist dies immer dann der Fall, wenn einer der Interaktionsteilnehmer, in dem Fall Harry Seifert, keine Verhaltensstrategie gezeigt hat, die von den Teilnehmer/inne/n in solchen Situationen erwartet wurde. Dies zeigt sich vor allem an der Reaktion seiner Kommilitonen („*konsterniert*“). „Wenn er das merkt“, so Goffman

Damit wechselte Harry Seifert nach drei Semestern, 1961, an eine Technische Hochschule, wo er sich erneut an der Philosophischen Fakultät einschrieb. Hier kam er zunehmend in Kontakt mit arbeitswissenschaftlichen Forschungsthemen, die Anchlüsse an die dort dominanten technisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen boten. So besuchte er vor allem die Vorlesungen bei einem Professor für Soziologie, der einst Schüler des besagten Sozialphilosophen war, mit dem Harry Seifert in Streit geraten war. Den Hinweis auf diesen Professor hatte Harry Seifert über seine Kontakte beim SDS erhalten, wie er auf Nachfrage erzählte: „(E)s gab jemand vom SDS der mir empfohlen hat zum ((Name des Professors)) zu gehen (1) also ich hatte von ihm gelesen aber schon und der hat mich auch dann empfohlen und dann bin ich da auch hin (1) und da (1) hab ich (1) da mich vorgestellt und so weiter“ (34/24-27). Bei diesem Professor fand er alsbald Anschluss und wurde schließlich, nachdem Harry Seifert ihn direkt nach einer Anstellungsmöglichkeit gefragt hatte, dessen studentische Hilfskraft. Diese Zeit erinnert er aus der Retrospektive als eine lehrreiche:

*„(E)r [der Professor, R.S.] konnte weil er Husserl wirklich verarbeitet hat (1) konnte er Situationen analysieren also Situationen beschreiben und analysieren zumal in seinem Skript eine gemeinsame eine Publikation (1) ((Name der Publikation)) von ( ) und die wichtigsten Teile der phänomenologischen Analysen (1) ähm (1) von Arbeitssituation die stammen von dem ((Name des Professors)) zum Beispiel die Situation eines ( ) eine Arbeitsplatzbeschreibung die is sowas von genial da kann man sich das kann man nur staunen (1) das kann man nur machen wenn man Husserl verarbeitet hat (1) dass war der ((Name des Professors)) und das hat mich sehr beeindruckt (1) weil meine nich nur dass es mir methodisch so beeindruckend war auch ich konnte die Situation ja auch n bisschen beurteilen ich hab sie ja erlebt durchlebt und hat genau das getroffen was man treffen muss (1) das is fantastisch“ (32-33/31-8, Teil II)*

---

(1999: 13f.), „wird er wahrscheinlich beschämt sein oder sich minderwertig vorkommen, weil er die Interaktion stört und sein Ruf als Interaktionsteilnehmer in Gefahr geraten kann. [...] Sein Gefühl, ob nun berechtigt oder nicht, daß andere ihn in erregter Verfassung gesehen haben und daß er keine adäquate Reaktionsweise gezeigt hat, kann sein Selbstwertgefühl noch mehr verletzen.“

Mit dem Wechsel an eine Technische Hochschule fand Harry Seifert Zugang zu einem Forschungsfeld, an dem sein Interesse vor allem geweckt wurde durch die theoretische und methodische Fachkompetenz des Professors, der in diesem Bereich arbeitete („weil er Husserl wirklich verarbeitet hat (1) konnte er Situationen analysieren“). Ihn faszinierte, wie er an anderer Stelle im Interview zu verstehen gibt, zu lernen „wie man an Sachen herangeht, wie man Situationen beschreibt (1) und das konnte der ((Name des Professors)) exzellent“ (12/20-21). Durch seine Mitarbeit in Forschungsprojekten erhielt Harry Seifert damit einerseits einen Zugang zum wissenschaftlich-methodischen Arbeiten. Andererseits konnte er darüber an ein Feld anknüpfen, nämlich die Industriearbeit, mit der er eigene lebensweltliche Erfahrungen verband („ich konnte die Situation ja auch n bisschen beurteilen ich hab sie ja erlebt durchlebt“). Diese Orientierung an einem Fach, das auch Arbeitsthemen („Arbeitsplatzbeschreibungen“) zum Forschungsgegenstand hat, ermöglichte ihm sowohl seine Berufserfahrungen und Sachverstand als auch seine gewerkschaftlich bedingte Sensibilität für diese Themen in die wissenschaftliche Analyse einzubringen („bisschen beurteilen“). So wurden ihm seine Arbeitserfahrungen erstmals zum Vorteil an der Universität. In diesem Sinne liefert er in dieser Interviewsequenz Argumente für ein Passungsverhältnis, das ihm nicht nur die Möglichkeit bot, mit seinen lebensweltlichen Erfahrungen im Wissenschaftsbereich anschließen zu können, sondern auch umgekehrt ihm zugleich einen wissenschaftlich-methodischen bzw. verstehenden Zugang zu jener Welt erschloss, wie Harry Seifert sie noch am eigenen Leib erfahren hatte („durchlebt“). Diese Erfahrungen waren vor dem Hintergrund seiner bisherigen Erfahrungen im Wissenschaftsbetrieb insofern relevant, weil er hier als ehemaliger Arbeiter bzw. Student mit Arbeitserfahrungen wertgeschätzt und des Weiteren in die Forschungsarbeit als studentische Hilfskraft involviert und eben nicht ausgegrenzt wurde. Hier blieb er ca. vier Semester (bis ca. 1963) und nutzte die Nähe zu den technisch-naturwissenschaftlichen Fächern, um sich auch dort Wissen anzueignen, wie Harry Seifert berichtete:

*„(P)arallel hab ich bei den Maschinenbauern gehört (1) einmal weil das alles (1) Themen waren die mich interessierten zweitens weil ich auch was verstand von dem was sie sagten weil ich ja in der Produktion mal gearbeitet habe (2) habe aber nie die Absicht gehabt also da in das Fach reinzugehen nur einfach (1) aus*

*Interesse also wie n naiver Idealist eben (1) glaubt immer zu zu lernen um dann schlauer zu werden (2) ich bin hab dann also ich wollte aber weiterkommen und hab gedacht jetzt muss ich mal zu den richtigen Zampanos und habe äh bin nach ((Name der Universität)) gegangen (1) zu ((Name eines Professors)) und ((Name eines Professors))“ (12/21-27)*

Auch sein Studieninteresse an den technischen Disziplinen resultierte, wie Harry Seifert angibt, aus seinen eigenen Arbeitserfahrungen auf diesem Gebiet. Dennoch war dieses Interesse weitergehend, wie er erläutert, bzw. durch eine grundlegende Bildungseinstellung motiviert, die, durch die gewerkschaftliche Bildungsarbeit geprägt, sein ganzes Wesen erfasst hatte. Als „naiver Idealist“ war er umseitig interessiert und glaubte dadurch, sich als Person weiterentwickeln zu können („schlauer zu werden“). Diese Einstellung war es auch, die ihn von der Technischen Hochschule wieder wegführte und zwar an eine hessische Universität, die im Laufe der 1960er Jahre zu einer Massenuniversität anwuchs. Orientierungsleitend für seinen Wechsel waren Professoren, die in ihrem Fach bereits Rang und Namen hatten bzw. „zu den richtigen Zampanos“ gehörten.

In einer Zeit der aufkommenden Studentenbewegung besuchte dort Harry Seifert sozialphilosophische und sozialwissenschaftliche Vorlesungen und traf zunehmend auf Dozenten, die – wie es Oehler (1998: 417) für die Hochschulentwicklung in den 1960er Jahren beschreibt – mit der studentischen Bewegung sympathisierten und die kritische Theorie (in Anlehnung an die marxistische Gesellschaftstheorie oder die kritische Theorie Adornos) fachspezifisch aufgriffen (vgl. Oehler 1998: 417), wie sie auch der SDS seit 1960 vertrat (vgl. Nitsch 1986: 353). Einer dieser Dozenten, „der mich da auch kennengelernt in Diskussionen kennengelernt [hatte] (...) der war mit dem damaligen Leiter des ((Name eines Meinungsforschungsinstituts)) gut befreundet“ (41/2-4, Teil II). Dieser vermittelte ihm eine Projektstelle an jenem Institut für Meinungsforschung. Diese Tätigkeit beschreibt Harry Seifert folgendermaßen:

*„(I)ch war Leiter des Projektes hab das auch durchgeführt mit Mitarbeitern die Studenten aber auch (...) die ich rekrutiert habe und ham diese Untersuchung gemacht (1) ham Betriebe zu Betrieben sind wer gegangen (1) ham dann also*



*mit ich hab immer den Öffner gemacht mit den Leitungen gesprochen und dann ham wer Mitarbeiter befragt und so weiter ham die Prozesse äh nachvollzogen die Einführung von Datenverarbeitung (1) bei ((Name einer Versicherung)) beim Industriebetrieb und so weiter und ( ) ja man muss mich n bisschen immer klar machen ich war damals ähm älter als n normaler Student und schon abgebrühter als n normaler Student also wenn ich dahin kam dann war klar also jeder hat ja geglaubt ich wäre schon längst also was weiß ich“ (38/20-29, Teil II)*

An einem außeruniversitären Forschungsinstitut bekam Harry Seifert eine Anstellung als Projektleiter – auch ohne Promotion und damit ersten Abschluss an der Universität. Er erhielt damit eine Position mit Verantwortung, die auch beinhaltete, andere Studierende für diese Arbeit zu gewinnen bzw. anzuwerben und anzuleiten. Auch in dieser Aufgabe – wie zuvor auf dem Schwarzmarkt oder im Industriebetrieb – konnte er sich als sozial kompetent erfahren, indem er Führungsaufgaben übernahm und die Einwilligungen der Betriebsleitungen für die Durchführungen der Mitarbeiterbefragungen einholte („*ich hab immer den Öffner gemacht mit den Leitungen gesprochen*“). Dabei bewegte er sich auf vertrautem Terrain: Zum einen kannte er zum Teil die Milieus, wie dasjenige im Industriebetrieb, und damit die Hierarchien und habituellen Gepflogenheiten. Zum anderen hatte er in eben diesen Kontexten bereits selbst als Arbeiter Verhandlungsgeschick und kommunikative Fähigkeiten bewiesen, die er nun auch im Austausch mit den Betriebsleitungen unter Beweis stellte. In dieser Rolle fühlte er sich im Vergleich zu seinen Kommilitonen überlegen („*älter als n normaler Student und schon abgebrühter als n normaler Student*“) und zudem wirkte er auch auf seine Verhandlungspartner in dieser Rolle kompetent und authentisch („*jeder hat ja geglaubt ich wäre schon längst also was weiß ich*“). D.h. jener Status als kompetenter Projektleiter wurde ihm auch bereits durch sein reiferes Erscheinungsbild und sein Auftreten zugeschrieben.

Über diese außeruniversitäre Forschungstätigkeit fand Harry Seifert damit nicht nur als angehender Wissenschaftler Zugang zu einem Berufsfeld, in dem er sich bewähren konnte, sondern auch als Student Zugang zu einem wissenschaftlichen Milieu, wie das Beispiel der

Vermittlung dieser Forschungstätigkeit durch seinen Dozenten zeigt, in dem seine Studieninteressen wie auch berufspraktischen Erfahrungen Anerkennung fanden. So gelang es ihm, beide Erfahrungs- und Wissensbereiche zu seinem Vorteil zu verknüpfen und seine zuvor an der Technischen Universität begonnenen ersten forschungspraktischen ‚Gehversuche‘ mit Erfolg fortzusetzen. Noch während dieser Zeit bekam er eine Stelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter angeboten. Bei diesem Angebot handelt es sich um eine zufällige zweite Begegnung an der Universität mit dem ehemaligen Oberassistenten, der versucht hatte, Harry Seifert nach seinem Eklat im Seminar zu beschwichtigen. Dieser hatte mittlerweile einen Ruf an die TU bekommen, an der Harry Seifert bereits einige Semester studiert hatte. Mit seiner Zusage kehrte Harry Seifert damit an einen, ihm vertrauten Wissenschaftsstandort zurück. Dort promovierte er 1967 – auch unter Verwendung der Daten aus seinem Forschungsprojekt an dem Meinungsforschungsinstitut – zu einem sozialwissenschaftlichen Thema.

Sukzessive wurde ihm damit der Weg in die akademische Laufbahn in einer spezifischen Fachdisziplin geebnet: Ausgehend über seine eigenen forschungspraktischen Tätigkeiten als studentische Hilfskraft an der TU und später als Projektleiter an einem außeruniversitären Meinungsforschungsinstitut bis hin zum wissenschaftlichen Mitarbeiter an der Universität. Zudem ermöglichten ihm diese Tätigkeiten zum einen eine existenzielle Sicherung neben der Studienfinanzierung nach dem Honnefer Modell auf dem Weg zu seinem ersten akademischen Abschluss, der Promotion. Zum anderen dürften diese finanziellen Sicherheiten auch private Entwicklungen befördert haben: In dieser Zeit, 1965, heiratete Harry Seifert eine Frau, mit der er ein Jahr später das erste Kind, eine Tochter, bekam. Auch sie hatte über den Zweiten Bildungsweg das Abitur erworben arbeitete danach als Gewerkschaftsfunktionärin beim DGB in mittleren Positionen. Es liegt damit die Vermutung nahe, dass sie aus jenem sozialen Milieu stammte, den auch Harry Seifert angehörte. Er blieb damit trotz seines Bildungsaufstieges weiterhin lebensweltlich seinem angestammten Milieu verbunden. Seine Ehefrau hatte damit den Weg eingeschlagen, den Harry Seifert für sich selbst noch vor Beginn seines Studiums einst angedacht hatte. Dass in dieser Zeit gewerkschaftlich Themen – nicht nur vermittelt über die Ehefrau – wieder vermehrt eine Rolle für ihn spielten, zeigt auch die folgende Erzählung aus seiner Lebensgeschichte im Rahmen der Eingangspassage:

„(I)n dieser Phase hab ich nebenbei (1) äh mitentwickelt (1) ein Konzept für die Bildungsarbeit der IG-Metall (2) und (...) ((Name)) (1) äh war damals Leiter der Abteilung Bildungswesen der IG-Metall (...) und äh hatte (2) (...) sagen mal so ein etwas technokratisches Modell von Bildungsarbeit (...) (1) und ich hatte die Position nein man muss die Leute abholen wo sie sind und man muss (1) von ihren Verhältnissen ausgehen wie Konzepte wie man lernen kann (1) sonst kann man die nicht erreichen aus meiner eigenen Erfahrung (1) (...) und ich hab also sehr viele Lehrgänge auch da gemacht (1) (...) es hat aber eine Konsequenz gehabt (1) überall da wo ich also in in Bereichen also in ((Städtename)) äh aber auch in ((Name eines Bundesland)) oder in ((zweiter Städtename)) hab ich Bildungsarbeit gemacht vor Ort (1) und überall da (2) passierte es dass es Konflikte gab (1) der betrieblichen Funktionsträger Betriebsräte Vertrauensleute mit der IG-Metall (3) ähm und zwar pf: ja mh weil die sich nicht mehr einfach sagen lassen wollten von oben nach unten (1) so is die Welt und jetzt müsst ihrs auch so machen (...) ok (2) ja ich habe dann äh (5) das äh Angebot gekriegt beziehungsweise es gab eine Diskussion ob ich Leiter (1) des Bildungszentrums ( ) der IG-Metall werden soll (1) gab es ne Diskussion (1) und die is auch sehr weit gediehen (1) mit dem Ergebnis (2) dass äh der Vorstand der IG-Metall beschlossen hat ich soll das nicht werden (2) weil das die ( ) die IG-Metall is jetzt meine Deutung (1) zerreißen könnte oder Konflikte in die IG-Metall bringen könnte die äh (1) gefährlich sind (2) und es gibt was weiteres (1) der Vorstand der IG-Metall hat ein Rundschreiben (1) an die örtlichen Funktionäre (1) geschrieben nämlich äh (1) ich sollte bei den bitte keine Bildungsarbeit machen (5) gut (1) (...) da ham die gesagt das wollen wer mal sehen (1) sind zu ihrem Bevollmächtigten gegangen dass is der örtliche hauptamtliche Geschäftsführer der IG-Metall und da ham die ihm gesagt pass mal auf der Seifert macht bei uns Bildungsarbeit (1) und wenn du dagegen bist hast du n Problem (1) (...) also ich hab weiter Bildungsarbeit gemacht vor Ort (1) was mir sehr viel Spaß gemacht hat auch muss ich sagen“ (15-17/2-1)

In dieser Passage gibt Harry Seifert an, involviert gewesen zu sein in Prozesse der Neukonzeptionierung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, die durch den damaligen

Leiter für Bildungswesen in der IG-Metall angestoßen worden waren. Seine Rolle in diesem Prozess erschließt sich jedoch erst im weiteren Erzählverlauf: D.h. Harry Seifert war demnach insofern involviert, als er sich neben seiner Laufbahn als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit engagierte, die seit den 1960er Jahren expandierte und zunehmend in die Verantwortung der Hochschulen gestellt wurde (vgl. Oehler 1998: 433; Breum 1981: 58). Nun war er in diesem Bereich jedoch nicht mehr als Lernender, sondern als Lehrender aktiv. Damit war ein Rollenwechsel vollzogen, bei dem er sich vorwiegend an den eigenen biografischen Erfahrungen im Rahmen der damaligen gewerkschaftlichen Bildungsarbeit orientierte (*„man muss die Leute abholen wo sie sind und man muss (1) von ihren Verhältnissen ausgehen wie Konzepte wie man lernen kann (1) sonst kann man die nicht erreichen aus meiner eigenen Erfahrung“*), und gerade nicht daran, wie es vom Leiter vorgegeben wurde (*„technokratisches Modell“*). Der sich hierin andeutende Konflikt stellt in seiner Erzählung den Hintergrund dar, vor dem sich der weitere Verlauf als Fortsetzung des Konfliktes deuten ließe: Während gerade in den Betrieben, in denen er als Dozent engagiert war, es zu innergewerkschaftlichen Auseinandersetzungen zwischen ehrenamtlichen und hauptamtlichen Gewerkschaftsfunktionären kam, wurde die Stelle des Leiters neu ausgeschrieben und ihm angeboten. So stand er als Kandidat zur Auswahl, war jedoch im Vorstand umstritten gewesen (*„(E)s gab eine Diskussion ob ich Leiter (1) des Bildungszentrums ( ) der IG-Metall werden soll“*). Dass er am Ende den Posten nicht bekam, führt er auf jene Zusammenhänge zurück, wonach man ihn für die innergewerkschaftlichen Konflikte an jenen Standorten indirekt verantwortlich machte, weil er dort als Dozent der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit tätig war und nun befürchtet wurde, so seine Vermutung, dass diese Entwicklungen weitere Kreise ziehen könnten bzw. Folgen für die gesamte Gewerkschaft hätten (*„weil das die ( ) die IG-Metall is jetzt meine Deutung (1) zerreißen könnte“*). Untermuert wird seine Vermutung durch einen Erlass vonseiten des Vorstands, der nahezu einem Berufsverbot gleichkam. Auf Initiative der ehrenamtlichen Gewerkschaftsfunktionäre vor Ort wurde dieser Erlass jedoch unterlaufen und Harry Seifert konnte weiterhin als Dozent in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit tätig sein. Diese Ereignisse und Konflikte in der Gewerkschaft verschafften ihm jedoch zu diesem Zeitpunkt

wiederum Orientierung für seinen weiteren Berufsweg, wie er im Nachfrageteil des Interviews erläutert:

*„(I)ch hab begriffen (1) ähm (1) wenn ich nich allen Verstand verloren habe muss ich diesen Weg im akademischen Bereich zu bleiben weitergehen die Freiheiten die ich habe meine Positionen weiter ausdifferenzieren auch weiterzugehen kann ich nur im akademischen Bereich machen (1) weder in irgendwelchen Organisationen Gewerkschaften nich Parteien nich was auch immer (1) also muss ich versuchen mich zu habilitieren (1) und damit auch autonom zu werden“ (55/29-33, Teil II)*

Die Ereignisse im gewerkschaftlichen Kontext führten bei Harry Seifert zu einem Erkenntnisprozess, der deutlich werden lässt, dass zu jenem Zeitpunkt und damit während der Zeit seiner Promotion und Arbeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter gerade jene Fragen der Berufsorientierung und Weiterbeschäftigung nach dem Studium weiterhin ungeklärt gewesen waren und dass die Option einer gewerkschaftlichen Laufbahn parallel immer noch präsent geblieben war. Die Frage, warum er an der Universität blieb, erscheint nach seiner Darstellung im Interview daher unabwendbar und nahezu alternativlos gewesen zu sein („*muss ich diesen Weg (...) weitergehen*“). In erster Linie orientierungsleitend ist dabei das Motiv der „*Freiheiten*“ und zwar in einem so gemeinten Sinne, uneingeschränkt eigene „*Positionen*“ vertreten zu können. Institutionen wie die Gewerkschaft oder Parteien, also spezifische Interessenvertretungen, erschienen ihm in dieser Hinsicht daher nicht mehr ‚passförmig‘ zu sein. Vielmehr erfuhr er das eigene Handeln als begrenzt in diesen Institutionen bzw. als beschränkt durch statushöhere Entscheidungsgremien. Damit ist zugleich ein Orientierungswandel im Bildungsverhalten verbunden: Während Harry Seifert vormals noch seinen Bildungsweg in der Orientierung beschritt, sich in seiner Persönlichkeit weiterzuentwickeln, um sich umseitig zu bilden („*schlau werden*“), galt es nunmehr fokussiert auf Bildungszertifikate, wie der Habilitation, „*autonom zu werden*“. Dieser Orientierungswandel verweist auf sein gestiegenes Selbstbewusstsein und gewonnene Handlungskompetenz im Laufe seines Bildungsprozesses.

Für die Umsetzung dieser Orientierung waren zudem die Bedingungen im Bildungssystem günstig und damit für die Entscheidung an der Hochschule zu bleiben: Zum Zeitpunkt des

Abschlusses der Promotion, 1967, herrschte in Deutschland eine Rezession. Diese führte auch im Folgejahr zu einem Anstieg der Arbeitslosenzahlen bis sich die Arbeitsmarktsituation 1969 wieder entspannte und der konjunkturelle Abschwung als überwunden galt (vgl. Hinrichs/Schäfer 2006: 14). Der unmittelbare Einstieg auch für Hochschulabsolventen in den Arbeitsmarkt stellte sich daher erstmals nach einer langen Aufschwungsphase seit den 1950er Jahren als unsicher heraus. Davon ausgenommen war zu diesem Zeitpunkt der öffentliche Dienst, insbesondere der Schul- und Hochschulbereich (vgl. Oehler 1998: 424). Hier eröffnete der politisch forcierte schrittweise Ausbau des Hochschulsystems seit den 1960er Jahren noch bis 1973 gute Aussichten auf eine Professur oder eine Anstellung im akademischen Mittelbau (vgl. Oehler 1998: 418; Führ 1998: 20). Vor diesem Hintergrund weitaus gesicherter Beschäftigungschancen im Hochschulbereich habilitierte Harry Seifert in den nächsten drei Jahren an derselben Universität. Anschließend war er dort für zwei Jahre als Universitätsdozent tätig bis er 1972 eine Professur an einer im Zuge des Hochschulausbaus neugegründeten Universität in Nordrhein-Westfalen erhielt. Harry Seifert schlug daher in einer Zeit weitaus sicherer Beschäftigungsverhältnisse an den Universitäten eine Hochschulkarriere ein, die aus den bildungspolitischen Maßnahmen der 1960er Jahre resultierte. So konnte er von einer „politischen Gelegenheitsstruktur“ (Miethe et al. 2015) für seinen weiteren beruflichen Aufstieg profitieren. Davon flankiert dürften auch die Entwicklungen in seinem privaten Umfeld gewesen sein, denn ein zweites Kind wird 1968 geboren und damit in Zeiten einer gesicherten Existenz.

#### 5.1.6 Politische Arenen<sup>125</sup> als professionelle Handlungs- und Bewährungsfelder an der Schnittstelle von Hochschule, Politik und Wirtschaft

Die Professur bedeutete für Harry Seifert einerseits in das universitäre Leben eingebunden zu sein, vor allem Lehre und Gremienarbeit zu leisten, und andererseits das Institut an der neugegründeten Universität gemeinsam mit den anderen neu berufenen Professor/inn/en

---

<sup>125</sup> Der Begriff der „politischen Arena“ wird hier im Sinne der „administrativen Arena“ (Korte/Fröhlich 2004: 224f.) als eine Form des Politikmanagements gebraucht, da es sich bei den Arbeitserfahrungen Harry Seiferts im Wesentlichen um Prozesse handelt, die auf institutioneller Ebene nicht-öffentliche Aushandlungsprozesse beschreiben. In diesen Arenen bewegt sich Harry Seifert als eine Art ‚Player‘ im Austausch mit Interessengruppen (mit Abschlussvollmacht) und Vertretern der bürokratischen Verwaltungssteuerung.

aufzubauen. Dazu gehörte es auch, ein interdisziplinäres Forschungsinstitut bzw. eine Art Sonderforschungsbereich in leitender Position einzurichten. So konnte er seine Forschungsthemen weiterhin bearbeiten und das auf einer interdisziplinären Art und Weise tun, wie er sie im Rahmen seines Studiums bereits kennengelernt und praktiziert hatte. In dieser Zeit erhält Harry Seifert eine Anfrage aus dem Kultusministerium, wie er folgendermaßen im Interview berichtet:

*Nach „ich glaube zweieinhalb Jahre oder zwei Jahre ungefähr (1) stand das Institut einigermaßen (1) und ich freute mich schon darauf dass ich jetzt also mit relativ großer Mannschaft da in aller Ruhe forschen kann (1) da kam mein alter Freund ((Name des Leiters für Bildungswesen der IG-Metall)) (1) äh zu mir und sagte ähm (2) ich brauche dich (...) er wurde aber Minister (...) ich will äh diesen Projektträger aufbauen und das musst du machen und ich hab gesagt tut mir leid ich (...) jetzt kann ich die reifen Trauben ernten jetzt möchte ich eigentlich weiterleiten (1) gut er is weggefahren is dann nochmal wiedergekommen zweites Mal und hat er gesagt is (1) ähm ich das geht nich ich will dieses äh diesen Projektträger aufbauen ähm und du musst das machen (1) ok ich hab zugesagt ich hab ausgehandelt ein Vertrag (1) äh dass ich (1) ohne Kündigungsgrund aufhören kann (2) mit einem festen Fünfjahresvertrag von der Uni beurlaubt werde an der Uni eine Freistelle bekomme (...) (1) das hat er war Minister verhandelt und hat er auch gemacht und ich wurde Leiter dieses Projektträgers hab den aufgebaut (1) nich alleine mit ner Mannschaft (3)“ (17-18/13-4)*

Nachdem er das Institut bzw. den Sonderforschungsbereich soweit etabliert hatte, dass ein Arbeiten „in aller Ruhe“ und damit nahezu routiniert möglich war, erhält er die Anfrage aus dem Kultusministerium bzw. von einem „alten Freund“, den Harry Seifert aus gewerkschaftlichen Kreisen über seine damalige Bildungsarbeit kannte und der mittlerweile einen Posten im Kultusministerium begleitete, einen Projektträger im Auftrag der Landesregierung aufzubauen. Obwohl dieser einst sein Konkurrent gewesen war, der für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit einen konzeptionell anderen Ansatz vertrat als Harry Seifert, zeigt die zweimalige und nahezu umwerbende Anfrage („ich brauche dich“)

eine wertschätzende Haltung gegenüber Harry Seifert als Person – und zwar ohne konkrete Argumente bzw. Kompetenzen, z.B. fachlicher oder sozialer Art, benennen zu müssen, die Harry Seifert für diese Stelle qualifizieren würden. Somit fühlte sich Harry Seifert als ganze Person in dieser Situation angesprochen und ‚gebraucht‘.<sup>126</sup>

In der Erzählung des Übergangs in die neue Position verschränken sich damit lebensweltliche Aspekte mit institutionellen sowie die Tätigkeitsfelder ‚Hochschule‘ und ‚Politik‘. So markiert der Übergang bereits zu Beginn Kontinuität, die sich vor allem in folgenden Aspekten zeigt: Zum einen traf er mit dem Minister auf eine Person, die er aus seinen lebensweltlichen Zusammenhängen bereits kannte und dort auch verortete mit der Formulierung „*alte(r) Freund*“. Aber auch umgekehrt wurde Harry Seifert selbst von dieser Person auf informelle Weise (duzend) als ganze Person adressiert und auf Augenhöhe als Statusgleicher angesprochen. Zum anderen konnte Harry Seifert in leitender Funktion („*weiterleiten*“) und in Bereichen weiterhin gestalterisch tätig sein, die noch nicht so stark institutionalisiert bzw. deren Strukturen erst zu entwickeln und aufzubauen waren. Auch inhaltlich handelte es sich bei dieser Tätigkeit – ähnlich wie an der Hochschule – um eine leitende Koordinationsstelle von Forschungsprojekten im sozialwissenschaftlichen Bereich.

Demnach war Harry Seifert sowohl mit seinem ‚neuen‘ Vorgesetzten als auch mit dem Aufgabenspektrum bereits vertraut und hatte sich an der Hochschule auf diesem Gebiet bewährt. Die Neuerung lag bei dieser Stelle lediglich darin, dass diese nicht mehr an einer Hochschule angesiedelt war, sondern an einer Einrichtung, die vom Ministerium dafür geschaffen worden war. Entsprechend musste er sich von seiner Professur beurlauben lassen und seinen Vertrag mit dem Ministerium aushandeln. Die Beamtenstelle als

---

<sup>126</sup> Was Harry Seifert hier beschreibt, ist das, was Bourdieu (2010) als „persönliches Kapital“ definiert: Dieses basiert darauf, „als Person *bekannt und anerkannt* [H.i.O., R.S.] zu sein (einen »Namen«, einen »Ruf« zu haben, etc.) sowie auf dem Besitz einer bestimmten Zahl spezifischer Qualifikationen, die die Bedingungen für den Erwerb und die Bewahrung eines »guten Rufs« sind“ (ebd.: 80). Mit diesen Qualifikationen, so ließe sich im Fall Harry Seiferts schlussfolgern, sind nicht nur seine fachlichen gemeint, sondern auch seine politischen, die dem „*alten Freund*“ und später Minister *bekannt* gewesen sein dürften. Dieses persönliche Kapital, das allein mit der Person Harry Seiferts verbunden ist, verleiht ihm eine Autorität, die auch im „politischen Feld“ Bourdieu (2010) von Bedeutung ist und dort als eine Dimension des „politischen Kapitals“, „was im Laufe früherer Kämpfe akkumuliert wurde“ (ebd.: 80), zum Tragen kommen kann. Dass Harry Seifert sich tatsächlich mit seiner neuen Stelle als Leiter eines Projektträgers im politischen Feld bewegt, wird im weiteren Verlauf noch deutlicher.



Professor bot damit auch die Möglichkeit der Freistellung und stellte eine wichtige Bedingung dafür dar, dass Harry Seifert überhaupt ‚Angebote‘ für eine befristete Zeit annehmen konnte. Sie bedeutete für ihn eine sichere Verhandlungsposition sowie Handlungsfreiheiten, die er sich auch vertraglich absichern ließ („dass ich (1) ohne Kündigungsgrund aufhören kann“). Welche Erfahrungen Harry Seifert auf dieser Stelle machte und wie er sich auf dieser Position bewährte, erläutert er wie folgt:

*„Ich war Leiter dieser Einrichtung (1) und habe die aufgebaut das Konzept dafür gemacht (1) und ähm (1) die inhaltlichen Konzepte dann die formale Struktur zum Beispiel (1) es gab Gutachterausschüsse (1) die zu Projekten Bewertungen abgaben (1) und diese Gutachterausschüsse (1) hat das da mal ziemlich viel Ärger gegeben die waren im Programm ((Name des Programms)) verständlicherweise (1) waren (1) paritätisch besetzt aus drei Gruppen Wissenschaftler (1) Vertreter des der Arbeitgeber und Vertreter der Gewerkschaften (1) das ham wir aber auch übertragen auf das Programm ((Name eines zweiten thematisch angelagerten, wirtschaftlich ausgerichteten Programms)) was natürlich die Industrie sehr geärgert hat weil die Gewerkschaft plötzlich in deren Bereichen was sie meinten rumfuhrwerkten wo die also sich öffentliche Mittel an den Nagel gerissen haben (1) ja (1) und das ham wer mit Gutachterausschüssen (1) besetzt ähm (1) der Vorsitzende des (1) äh (1) dieses Steuerungsgremium n Fachausschuss der diese ganzen Prozesse mit steuern sollte war äh Professor ((Name seines ehem. Doktorvaters)) (...) (3) und ja wir ham dann also mit diesen allgemeinen Ausschuss der die Grundlagen so legte oder beraten musste (1) damit Fachausschüssen als Teilausschüsse für alle möglichen Themen (1) gearbeitet und äh damit dann die Projekte angefangen (1) also Geld zu vergeben (1) zu bestimmten Themen die Themen ham letztlich ham wir festgelegt also in diesen Ausschüssen und (1) die wurden dann also realisiert durch Projekte der (1) der Unternehmen was auch immer (...) aber auch an Gewerkschaften auch Forschungseinrichtungen unterschiedlich“ (64-65/12-14, Teil II)*

Die neue Stelle umfasste für Harry Seifert neben administrativ-kordinierenden Aufgaben die Entwicklung von Konzepten, sogenannte „Strategiepapiere“ (66/23, Teil II), wie er es an anderer Stelle im Interview benennt, die sowohl die Arbeitsstrukturen des Projektträgers betrafen als auch die Inhalte der von ihm entwickelten Forschungsprogramme.

Diese Forschungsprogramme waren im sozialwissenschaftlichen Bereich angesiedelt und zum Teil interdisziplinär angelegt. Entsprechend waren die Gutachterausschüsse auch „paritätisch besetzt aus drei Gruppen Wissenschaftler (1) Vertreter des der Arbeitgeber und Vertreter der Gewerkschaften“. Als unabhängiges Gremium von Sachverständigen für die Begutachtung der Anträge und Bewertung der Projekte gehörten zu diesen Gutachterausschüssen neben verschiedenen Wissenschaftlern, die verschiedene Fachdisziplinen vertraten, auch Vertreter der Wirtschaft und der Gewerkschaften. Unter ihnen gab es, wie Harry Seifert angibt, Interessenkonflikte („hat das da mal ziemlich viel Ärger gegeben“). Ein solcher Konflikt zeichnete sich beispielsweise ab, als Harry Seifert als Leiter des Projektträgers jenes paritätische Prinzip der Besetzung der Gutachterausschüsse auch für den zweiten, eher wirtschaftlich ausgerichteten Programmschwerpunkt vornahm. Dabei meldeten die Vertreter der Arbeitgeber Bedenken gegenüber den Mitspracherechten der Gewerkschaften an, die auch zur Förderung durch öffentliche Mittel von gewerkschaftlich orientierten Projekten führten. In dieser Auseinandersetzung, die von Zweifeln der Wirtschaftsvertreter an den fachlichen Kompetenzen der Gewerkschafter in jenem Bereich geprägt war („rumfuhrwerken“), gelang es Harry Seifert, seinen ehemaligen Doktorvater als Vorsitzenden jenes Gutachterausschusses für dieses zweite Programm zu gewinnen und damit indirekt auch einen ‚Verbündeten‘ bzw. Befürworter für seine Maßnahme als Leiter des Projektträgers.

Mit diesem Bericht über seine damalige Tätigkeit wird deutlich, dass sich Harry Seifert in einem Handlungsfeld bewegte, das sich für ihn als ein Bewährungsfeld erwies: Zwar besaß er in seiner Position als Leiter Freiheiten in der inhaltlich-konzeptionellen Ausgestaltung und Strukturierung dieses Feldes bzw. des Projektträgers, jedoch bedurfte es in der Umsetzung seiner konzeptionellen Vorstellungen diplomatischen Geschicks, um seine Themen und Interessen zu realisieren. Er bewegte sich damit in einem politischen Handlungsfeld, in dem die verschiedenen Interessenvertreter in den Ausschüssen um

Fördergelder rangen.<sup>127</sup> Mit jenen Machtkonflikten galt es strategisch umzugehen. Dies gelang ihm, indem er vertraute Weggefährten, wie seinen ehemaligen Doktorvater, als Vorsitzenden des Steuerungsgremiums einsetzte zugunsten seiner eigenen Interessen. Er inszeniert sich damit als Diplomat in einem politischen Handlungsfeld, der seine sozialen Kontakte zu nutzen wusste, die ihrem Charakter nach weit über ein institutionelles Beziehungsverhältnis hinausgingen und damit lebensweltliche Züge trugen. So sei er, wie er an anderer Stelle im Interview erzählt, mit seinem ehemaligen Doktorvater „bis heute auch noch (1) man kann sagen befreundet“ (14/23-24). Die Verschränkung lebensweltlicher und institutioneller Bereiche erweist sich im politischen Feld damit auch als eine Strategie, seine Position zu behaupten und Handlungsautonomie zu bewahren. So setzte sich beispielsweise sein „Freund“, der Minister, auch dann noch für Harry Seiferts Interessen ein, als er sein ministeriales Ressort bereits gewechselt hatte, indem er beispielsweise die vorgesehenen Mittelkürzungen für den Projektträger unter Harry Seiferts Vorsitz abzuwenden half.

Sowohl der Ruf auf eine Professur als auch die Stellenwechsel zum Leiter eines Projektträgers stellte auch die Familie von Harry Seifert vor neue Herausforderungen: Mit dem Antritt seiner Professur Anfang der 1970er Jahre und der Einschulung der Tochter zog die Familie zum ersten Mal an den Standort, wo Harry Seifert arbeitete. Später in der Grundschulzeit der Tochter, nach ca. drei Jahren, stand ein neuer Umzug an, nämlich

---

<sup>127</sup> Mit dem Begriff des politischen Handlungsfeldes lassen sich Parallelen zum Begriff des „politischen Feldes“ nach Bourdieu (2001b; 2010) ziehen. Diese Parallelen zeigen sich im Hinblick auf Harry Seiferts Beschreibung seiner Tätigkeit beim Projektträger zum einen darin, dass es sich hierbei um ein Machtfeld handelt, in dem die Beteiligten um die Ressourcenverteilung und die symbolische Macht kämpfen (vgl. Bourdieu 2001b: 83). Zum anderen – blickt man auf Harry Seiferts Zugang zu diesem Feld – gestaltete sich sein Zugang über seinen damaligen Freund, dem Minister, nicht zufällig. Nach Bourdieu (2010) ist für eine Teilhabe am politischen Feld auch ein bestimmter Habitus notwendig bzw. ein durch die politische Arbeit erworbenes Wissen, Fertigkeiten und die Beherrschung einer politischen Rhetorik (vgl. ebd.: 50f.), das mit dem „politischen Kapital“ (Bourdieu 2010: 80) korrespondiert. All das brachte Harry Seifert durch seine gewerkschaftliche Sozialisation bzw. Jugend- und Bildungsarbeit aber auch sein Engagement beim SDS während des Studiums bereits mit. In diesem Zusammenhang hatte ihn auch der Minister kennengelernt, der damals noch Leiter der Abteilung Bildungswesen der IG-Metall war. In diesem Zusammenhang spricht Bourdieu (2010) ebenso vom „politischen Spiel“ und alle, die in dieses Feld eintreten, erkennen die Spielregeln an, sei es auch nur aus „bloße(r) Freude [H.i.O., R.S] am Spiel oder alle materiellen und symbolischen Vorteile, die mit dem Besitz eines symbolischen Kapitals verbunden sind“ (ebd.: 54). Dieses spielerische Element, mit dem auch gewisse Handlungsspielräume verbunden sind, wird auch relevant im weiteren Verlauf der Berufsbiografie Harry Seiferts.

dorthin, wo Harry Seifert die Leitungsstelle des Projektträgers übernommen hatte. Dieser zweite relativ zeitnahe Wohnortwechsel sollte auch der letzte für die Familie bis zum Ruhestand Harry Seiferts sein, denn nach seiner Beurlaubung von seiner Professur für die Leitungsstelle nahm er 1980 seine Tätigkeit als Professor wieder auf und erhielt nach fünf Jahren einen zweiten Ruf. Diese Professur trat er an einer Universität an, die ebenso zu den neugegründeten Universitäten seit den 1960er Jahren gehörte. Jener Übergang wie auch die mit dieser Professur verbundenen Anforderungen tragen dabei vergleichsweise identische Züge, wie es Harry Seifert aus seiner Perspektive beschreibt:

*„(I)ch bin dann wieder an die Uni ((Name der Universität)) (2) hab da weiter meine (1) äh Lehre gemacht (2) und bekam dann die Anfrage es wird in ((Name der Stadt)) ein Institut für ((Name des Instituts)) aufgebaut neu gebaut aufgebaut (2) ähm (2) ob ich eventuell Interesse hätte mich zu bewerben (3) das hab ich getan (...) und das war deswegen interessant für mich (1) weil wir dort den Auftrag hatten ein Zweitstudiengang aufzubauen (...) und zwar (1) Studenten mit dem Abschluss in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (1) mussten (1) Grundlagen der Produktions- und Fertigungstechnik sich aneignen und Maschinenbauer mussten sich Grundlagen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sich aneignen (...) und (1) ich wurde erster Direktor des Instituts“ (19/19-29)*

Harry Seifert kennzeichnet den Übergang als einen, der zum einen erneut auf „Anfrage“ initiiert worden war und zum anderen mit beruflichen Anforderungen einherzugehen schien, die er bereits durch seine bisherigen Tätigkeiten kannte. So sollte er nicht nur das Institut selbst mitaufbauen, sondern auch einen Zweitstudiengang mitentwickeln, der als interdisziplinärer Studiengang gedacht war, um die Studierenden auf wirtschaftlichem, sozialen und technischem Gebiet zu bilden. Dass Harry Seifert daran ein besonderes Interesse hatte, dürfte durch seine eigene Biografie als ehemaliger Industriearbeiter im Maschinenbau und aufgrund seiner interdisziplinären Studienerfahrung motiviert gewesen sein. Zumindest war er durch diese Vorerfahrungen für das Thema sensibilisiert und hatte durch seine Leitungstätigkeit eines interdisziplinären Forschungsinstituts auf diesem Gebiet nicht nur ein forschungstheoretisches, sondern auch forschungspraktisches Wissen

erworben. Nun galt es, ein solches Unternehmen auch für Lehrzwecke auf den Weg zu bringen bzw. als Studiengang zu konzipieren und in die Praxis umzusetzen.

Was laut Auftrag als gemeinsames Unternehmen gedacht war („weil wir dort den Auftrag hatten“), entwickelte sich in Laufe der Zeit zu einem Unternehmen unter seiner Führung („ich wurde erster Direktor des Instituts“). Damit gelang es ihm, auf hochschulpolitischem Wege in eine Position zu kommen bzw. gewählt zu werden, die ihm einen größeren Handlungsspielraum in diesem Feld ermöglichte, was vor allem die institutsübergreifende Zusammenarbeit mit den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereich betraf. Die Erfahrungen, die Harry Seifert von dieser Zeit berichtet, sind, wie die folgende Interviewsequenz dokumentiert, genuin politisch und zeigen eine identische Orientierung zu den vorangegangenen Berufsstationen auf:

*„(W)ir haben (1) damals uns (1) ein großen Rechner angeschafft (1) und von Novell eins der ersten Netzwerke uns machen lassen also aufbauen lassen (1) und die Idee war (1) mal den ganzen Bereich vollständig zu vernetzen mit kleinen ganz primitiven ( ) die kaum große Rechnerleistung hatten (1) aber alles über den (1) den gemeinsamen Rechner (1) (...) aber als es so weit war und da musst man ja auch mitteilen in der Uni dass man sowas machen will das geht ja auch gar nicht anders (1) und des gab ein massiven Einspruch des Leiters des Rechenzentrums (1) denn der Leiter des Rechenzentrums ein Mathematiker der wollte nicht dass außerhalb seines Rechenzentrums sich ein eigenes kleines selbst entwickelt (1) mit einem Netzwerk (1) und äh ja in dieser Phase hab ich mich verbündet (1) mit dem Informatiker Professor für Informatik und hab dem klar gemacht dass mer auch wenn der sich da durchsetzt (1) dann kannst du an deinem Lehrstuhl Informatik Vernetzungsfragen dir von der Backe putzen (1) dann kannst das nur mit dem Rechenzentrum machen (1) es gab dann im (1) Senat der Uni ein Streit ne Diskussion und (...) damit war das Gespräch zu Ende und auch das Thema wir ham uns dieses Netzwerk aufgebaut eine tolle Sache (1) ein Spielzeug eigentlich so aber auch sehr erfolgreich wir ham zum Beispiel auf die in diesem Netzwerk (1) Produktionssimulationen gemacht also Produktionsprozesse (1) simuliert und dargestellt um an den zu probieren wie*

*kann man dezentrale Lösungen finden das war so (1) eine Sache (1) ja und in dieser Phase (1) äh kam bei mir die Frage kam auf mich die Frage zu (1) ob ich ((Vorstandsmitglied einer Firma)) werden will“ (20-21/13-4)*

Wie das Beispiel zeigt, konnten gemeinsam gefasste Vorhaben am Institut, wie die Anschaffung eines Großrechners zur Einrichtung einer institutsinternen, softwarebasierten Infrastruktur, nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn diese auch von dem obersten Hochschulgremium, dem Senat, genehmigt wurden. An dieser Stelle war Harry Seifert in seiner Funktion als Direktor des Instituts gefragt. Er musste sich in einem hochschulpolitischen Handlungsfeld für die Belange des Instituts einsetzen. Dabei stieß er auf „massiven“ Widerstand vonseiten des Vorsitzenden des Hochschulrechenzentrums, denn zu der Zeit, Ende der 1980er Jahre, gab es an den Universitäten überwiegend nur Rechenzentren mit sogenannten Großrechner-Anlagen, die von den einzelnen Professuren in Auftrag gegebene Berechnungen zu Forschungszwecken übernahmen. Doch bereits seit Beginn der 1980er Jahre waren die ersten Personal-Computer auf dem Markt erschienen und als Heimcomputer käuflich erwerblich, wenn auch noch zu hohen Preisen und geringer Rechenleistung.

Die wirtschaftliche Entwicklung hatte damit das Großrechner-System überholt, wie es noch an der Universität praktiziert wurde. Mit der Anschaffung eines institutseigenen Großrechners wurde demnach nicht nur auf eine wirtschaftliche Entwicklung reagiert, sondern gleichzeitig die bestehende Zuständigkeit des Rechenzentrums unterlaufen, von deren Seite nun Protest geäußert wurde. Um diesen Konflikt, wie er nun im Senat diskutiert wurde, für sich und sein Institut zu entscheiden, gelang es Harry Seifert, diplomatisch zu agieren und einen weiteren Fürsprecher, den Informatik-Professor, für sich zu gewinnen („in dieser Phase hab ich mich verbündet“). Dass dahinter zugleich ein machtpolitisches Kalkül stand, zeigt sich bereits im Gebrauch des Begriffes „verbünden“, wie es in politisch-diplomatischen Zusammenhängen und bei Verhandlungen Verwendung findet. Die Art und Weise, wie er dies tat, verweist jedoch auf eine eher kollegiale, nahezu freundschaftliche Ebene, bedingt durch seine saloppe- umgangssprachliche Wortwahl („wenn der sich da durchsetzt (1) dann kannst du an deinem Lehrstuhl Informatik Vernetzungsfragen dir von der Backe putzen“). Gleichwohl war seine Forderung nicht allein machtpolitisch begründet,

sondern basierte im Wesentlichen auch auf einem fachlichen Argument („Vernetzungsfragen“), das den Informatikprofessor überzeugen sollten und am Ende auch überzeugt haben dürfte. So durfte sein Institut auch sein eigenes Rechnersystem behalten.

Was zu Beginn noch von Harry Seifert als „*ein Spielzeug eigentlich*“ wahrgenommen wurde, erwies sich tatsächlich als äußerst ertragreich. So war neben der personellen Vernetzung damit ein nützliches Instrument geschaffen worden („*sehr erfolgreich*“), inhaltlich-fachliche Forschungsfragen zu bearbeiten („*wie kann man dezentrale Lösungen finden*“). In diesem Zusammenhang der Bearbeitung personell-fachlicher Forschungsfragen entstand bei Harry Seifert der Impuls, der zugleich auch vonseiten eines Industrieunternehmens als Anfrage gesetzt wurde („*kam bei mir die Frage kam auf mich die Frage zu*“), nicht mehr wie bislang im Wissenschaftsmanagement tätig zu sein sowie aus Forscherperspektive „*dezentrale Lösungen*“ für Produktionsprozesse zu erarbeiten und Unternehmen darin zu beraten („*weil ich hab in der Phase sehr viel Unternehmensberatung auch gemacht*“ (20/4-5)), sondern selbst an der Einführung und Entwicklung jener Prozesse in einem Unternehmen beteiligt zu sein.

Damit wandte sich Harry Seifert einem neuen Tätigkeitsfeld zu und vollzog den Wechsel von einer Tätigkeit, die Unternehmensabläufe simuliert, untersucht und auf dieser Basis Handlungsempfehlungen ausspricht, zu einer nunmehr gestalterischen Tätigkeit, die auf Führungsebene die Prozesse im Unternehmen steuern und lenken konnte. Auf dieser Ebene des Unternehmens bewegte er sich jedoch auf einer politischen Ebene, die ihm sowohl aus der Universität als auch aus seiner Tätigkeit als Vorsitzender des Projektträgers vertraut gewesen war. Von dieser letzten beruflichen Station und ihren Anforderungen berichtet Harry Seifert wie folgt:

*„(I)ch hab also lange überlegt nu muss man wissen ich hatte eine besondere Beziehung zu Betriebsräten Arbeitnehmern Vertrauenskörper und (1) hab zugesagt hab mich beurlauben lassen und bin dann ((Vorstandsmitglied)) geworden (6) das war also war hat mir sehr viel Spaß gemacht (1) muss ich sagen und es war interessant natürlich war das nicht konfliktfrei weil ich hab mein war mein Bereich mein Einflussbereich ausgeweitet weil ich eigentlich die Strukturen alle kannte (1) und ich hab mit vertreten (...) möglichst dezentrale*

*Steuerung (1) darüber war der Vorstand nich sehr erfreut aber immerhin (1) ich bin also in diesen Vorstand eingetreten (1) und das war die kannten mich ja schon (1) ähm (1) und ich muss sagen nachdem wir eins zweimal gegenseitig Maß genommen haben (1) ham wir uns sehr gut verstanden (1) ähm (1) und als ich so einigermaßen etabliert war (1) hat ((Name der Firma 1)) ((Name seiner Firma 2)) aufgekauft (2) und Ergebnis davon war also (1) eine Fusion (...) ja das war sehr konfliktreich (2) jedenfalls Ergebnis davon war mh (2) es wurde ein neuer Vorstand gebildet für das (1) das neue ((Name der Firma 3)) (1) und ähm (1) ich blieb ((Vorstandsmitglied)) der Vorstandsvorsitzende von ((Name Firma 2)) blieb auch (...) und äh zwei weitere kamen von ((Firma 1)) und dann ham wir dieses Stahlunternehmen geführt mit allen Schwierigkeiten (1) zum Beispiel in dieser Phase haben wir ((Name eines Firmenstandortes)) still gelegt (1) da war ich also führend verantwortlich mit all den Konflikten die man da sich vorstellen kann (5) und als ich das fünf Jahre hinter mir hatte hab ich (3) bin ich in Ruhestand gegangen hab ich aufgehört und hab (5) hier dieses Haus gebaut (4) so das war mal so ne so n kurzer Abriss“ (21/6-28)*

Seine Entscheidung für die Tätigkeit als Vorstandsmitglied eines Großkonzerns führt Harry Seifert nach einem langwierigen Entscheidungsprozess in erster Linie auf seine „besondere Beziehung zu Betriebsräten Arbeitnehmern Vertrauenskörper“ zurück. Damit gibt er an, fernab des Universitätsbetriebes wieder in einem Unternehmen mit vertrauten gewerkschaftlichen Strukturen arbeiten zu wollen. Mit dieser Tätigkeit verband Harry Seifert sowohl eine freudvolle Tätigkeit („hat mir sehr viel Spaß gemacht“) als auch inhaltlich bereichernde Tätigkeit („interessant“), die auch neue Herausforderungen versprach und neue Konflikte mit sich brachte („natürlich war das nicht konfliktfrei“).

Diese Konflikte begründet Harry Seifert folgendermaßen: Zum einen verweist er darauf, dass er seinen „Einflussbereich ausgeweitet“ habe. Damit gelang es ihm, seinen Handlungsspielraum auf seiner Position im Unternehmen zu erweitern bzw. mehr Mitsprache- und Entscheidungsmacht zu erlangen und zwar in einem Unternehmen, das ihm durch seine vormals beratende Tätigkeit als Professor bereits bekannt gewesen war („weil ich eigentlich die Strukturen alle kannte“). Zum anderen bestanden die Konflikte



darin, dass er gegen den Widerstand der anderen Vorstandsmitglieder eine „dezentralen Steuerung“ und damit Unternehmensführung verwirklichte, die im Sinne flacher Hierarchien Entscheidungen auf unterer Ebenen ermöglichte und damit mehr Verantwortung in die Hände der Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen gab. Um beide Ziele zu verwirklichen, bedurfte es der Auseinandersetzung auf der Vorstandsebene („*eins zweimal gegenseitig Maß genommen*“) bzw. der Auseinandersetzung in Fragen der Unternehmenspolitik und -leitung. Obwohl die Gewerkschaft bzw. seine Orientierung auf den gewerkschaftlichen Bereich, wie sie noch bei der Entscheidung für die Stelle noch relevant gewesen war, nun nur noch mittelbar eine Rolle spielte, bewegte er sich doch weiterhin in einem politischen Handlungsfeld, in dem er zuvor durch seine eigenen gewerkschaftlichen und beruflichen Tätigkeiten bereits Erfahrungen gesammelt hatte.

Mit seinem Wechsel ins Unternehmen löste sich Harry Seifert jedoch nicht vollkommen von der Universität. Für seine Tätigkeit im Unternehmensvorstand ließ er sich lediglich von seiner Professur beurlauben. Daran zeigt sich, dass ihm die mit dem Beamtenstatus verbundenen sozialen Sicherheiten bis zum Ruhestand von Bedeutung waren und ihm geeignete Rahmenbedingungen im Sinne eines Spielfeldes boten. Konkret bedeutete das, in dieser Position agieren zu können, ohne selbst abhängig von den wirtschaftlichen Konjunkturen und Geschicken des Unternehmens zu sein, wie die weitere Entwicklung auf dieser Position zeigt. So wurde mit der Fusionierung dieser Firma seine Stelle zunehmend unsicher. Dennoch blieb er im Vorstand, nur änderte sich dadurch seine Zuständigkeiten: Während er zuvor noch gestaltend auf die Unternehmenspolitik und -leitung einwirken konnte, war er nun vorrangig an der Auflösung von Unternehmensstandorten beteiligt, die ihn vermutlich auch in Konflikt mit seiner gewerkschaftlichen Einstellung gebracht haben dürfte, wie Harry Seifert im Nachfrageteil erzählt:

*„(U)nd dann hab ich aufgehört und dann hab ich auch wirklich in jeder Hinsicht aufgehört (1) Uni nich mehr und auch nich mehr sonst was (1) weil man das is äh das war die letzten Jahre bei ((Name der Firma 3)) war Stress hoch drei (1) ich war eigentlich immer unterwegs nich also (...) das blieb meistens immer in meinem Bereich hängen dann diese Strukturen da umzubauen und dann das auf Vordermann zu bringen das is hartes Brot (1) aber ich bin also glaub ich das war*

*mein großer Vorteil war ich bin mit allen (1) offen und fair umgegangen also keine krummen Sachen ( ) wir werden ((Name des Standorts)) dicht machen Ende der Durchsage (...) (1) und dann hab ich Gott sei Dank aufgehört aber das is hammer Stress gewesen (1) da hab ich auch da hatten wir son Haus gemietet in ((Name des Wohnorts seiner Familie)) (...) warum sollte sie [die Ehefrau, R.S.] eigentlich jetzt meinetwegen weil ich nun da noch mal son Job machen wollte um jeden Preis ich mein das kann man auch nich in soner Ehe machen nich (...) ja (1) das war mein Ende aber es war ein richtig stressiger und harter Job (1) aber auch n schöner“ (75-76/1-1, Teil II)*

Die Aufgabe, die mit der Fusionierung auf ihn in seiner Rolle als Vorstandsmitglied zukam, war, wie Harry Seifert berichtet, zwar eine Aufgabe, die er trotz aller Schwierigkeiten („hartes Brot“) zu meistern in der Lage war. Dennoch, so räumt Harry Seifert ein, war mit dieser Aufgabe „Stress hoch drei“ verbunden gewesen. Dies betraf zum einen den logistischen Aufwand bzw. die hohen Mobilitätsanforderungen an ihn („ich war eigentlich immer unterwegs“), als auch seine Aufgabe selbst, denn Harry Seifert war „meistens immer“ damit beschäftigt, „Strukturen da umzubauen und dann das auf Vordermann zu bringen“. Mit dieser Formulierung beschreibt er ein weitaus begrenzteres Aufgabenspektrum, wie er es bislang auf seinen Leitungspositionen erfahren hatte. Während er zuvor noch schöpferisch tätig sein konnte, indem er neue Institute, Projektträger und Studiengänge sowie im Unternehmen selbst neue Leitungsstrukturen aufbauen konnte, ging es nunmehr nach der Fusionierung darum, Unternehmensstrukturen zu sanieren, Bestehendes „umzubauen“ oder letztlich auch aufzulösen („dicht machen“). Damit, so ließe sich schlussfolgern, resultierte der Stress vor allem auch daraus, dass das bisherige politische ‚Spielfeld‘ neben der Professur verloren gegangen war und sich damit die Handlungsspielräume für ihn so verengt hatten, dass auch der private Bereich davon in Mitleidenschaft gezogen wurde („das kann man auch nich in soner Ehe machen“). Seine letztendliche Entscheidung, noch vor dem damaligen Rentendurchschnittsalter mit 63 Jahren in den Ruhestand zu gehen und von allen Ämtern, einschließlich seiner Professur, zurückzutreten, war in diesem Sinne nicht nur eine berufliche, sondern auch lebensweltliche Entscheidung. Seitdem übernahm er auch keinerlei ehrenamtliche Tätigkeiten mehr, sondern widmete sich seiner Familie und dem

210

künstlerisch-bildhauerischem Bereich. Damit hat er das spielerisch-gestaltende Element seiner einstigen beruflichen Existenz als Tischler in seine Lebenswelt zurückgeholt und setzt es fort.

## 5.2 Prof. Dr. Klaus Lohmann: Ein Bildungs- und Berufsweg zwischen familialer Delegation und Orientierung am Bildungssystem

*„(E)s ist mir eigentlich immer so geblieben, es gab das Dorf und die Schule.“*

Die Biografie von Klaus Lohmann (\*1935) repräsentiert einen Bildungsaufstieg auf der Basis gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Wandlungsprozesse während der NS-Zeit und in den Kriegs- und Nachkriegsjahren in Westdeutschland, welche die Auflösung des familial tradierten Milieus bewirkten und so den sozialen Status der Familie gefährdeten. Jene Entwicklung steht damit für einen Freisetzungsprozess für die höhere Schullaufbahn unter den Bedingungen eines Milieus, in dem der Bildungsstatus des Sohnes den Statusverlust der Familie kompensieren soll.<sup>128</sup> Im Hinblick auf das Verhältnis lebensweltlicher und institutioneller Bildung in dieser Biografie ließ sich als charakteristisches Merkmal für Klaus Lohmanns weitere Bildungs- und Berufsbiografie rekonstruieren, dass er kontinuierlich in die Institutionen des Bildungswesens eingebunden blieb. Sie vermittelten ihm Orientierungen für einen Bildungs- und Berufsweg, der durch die Entwicklung im Herkunftsmilieu und den Statuserhalt der Familie lediglich angestoßen wurde. So nahm er auf Hinweis seines Gymnasiallehrers nach dem Abitur ein Lehramtsstudium auf, promovierte nach Anfrage seines Professors im kulturhistorischen Bereich und mündete schließlich als Historiker in eine wissenschaftliche Laufbahn bis zur Professur ein.

---

<sup>128</sup> Zu diesem Fall liegt bereits eine Fallrekonstruktion vor, die ich im DFG-Projekt „Drei Generationen Bildungsaufsteiger“ erstellt habe. Sie ist in diesem Zusammenhang auch bereits veröffentlicht worden (vgl. Miethe et al. 2015: 179ff.). Auf dieser Basis baut die hier vorliegende Fallrekonstruktion auf und wurde im Hinblick auf die lebensweltlichen (Bildungs-)Erfahrungen und die Berufsbiografie detaillierter ausgearbeitet. Dieses Vorgehen ist der Fragestellung der Arbeit geschuldet, die nach dem Verhältnis lebensweltlicher und institutioneller Bildungserfahrungen über den gesamten Lebenslauf fragt und nicht primär den Bildungsaufstieg fokussiert.

Diese spezifische Konstellation zwischen Bildungsaufstieg und Herkunftsmilieu sowie akademischer Laufbahn und dem damaligen Bildungssystem zeichnet sich auf den jeweiligen Analyseebenen folgendermaßen ab: Auf der *Ebene der erlebten Lebensgeschichte* spielen zunächst gesamtgesellschaftliche wie wirtschaftliche Wandlungsprozesse im Zuge des Zweiten Weltkrieges eine bedeutsame Rolle für den Bildungsaufstieg. Sie führen dazu, dass Klaus Lohmann als erster der Familie einen höheren Schulabschluss, das Abitur, erreicht. Die weitere Bildungs- und Berufslaufbahn flankieren insbesondere „institutionelle Gelegenheitsstrukturen“ (Miethe et al. 2015: 254), die beispielsweise mit der Einführung der ersten staatlichen Studienförderung (Honnefer Modell) oder der Gesamthochschule entstanden waren. Letztere ermöglicht es ihm, ohne eine abgeschlossene Habilitation eine Professur zu erhalten. Dagegen wird auf der *Ebene der erzählten Lebensgeschichte* deutlich, dass der eigene Karriereweg nur im Verweis auf Loyalitätsbeziehungen zur Familie, Schule und Hochschule dargestellt werden kann.

Damit, so ließe sich im Vergleich der beiden Analyseebenen schlussfolgern, bewirkte die Auflösung der Familientradition zwar den Bildungsaufstieg Klaus Lohmanns, verstärkte aber zugleich die Bindung an das Herkunftsmilieu bzw. seine Loyalität gegenüber der Herkunftsfamilie. Ähnlich verhielt es sich nach dem Übertritt an das Gymnasium und seine weitere Bildungs- und Berufslaufbahn: Mit dem Übertritt eröffneten sich zwar neue Handlungsspielräume und Entwicklungsoptionen. Um diese zu nutzen und sich darin zu orientieren, bedurfte es jedoch der Unterstützung durch das Bildungssystem bzw. deren Repräsentanten, was wiederum zu neuen Loyalitäten führte. Dieses fallspezifische Muster, wie es sich im Laufe der Bildungs- und Berufsbiografie reproduziert, soll im Folgenden rekonstruiert werden.

### 5.2.1 Das Herkunftsmilieu zwischen Statuserhalt und wirtschaftlichem Wandel

Klaus Lohmann wurde 1935 geboren. Er stammt väterlicherseits aus einer Seidenweberfamilie, die seit Generationen in einem niederrheinischen Dorf<sup>129</sup> ansässig ist

---

<sup>129</sup> Die Geschichte der Gemeinde ist bereits in verschiedenen historischen Abhandlungen aufgearbeitet und dokumentiert. Dieses fundierte lokalhistorische Wissen fand im Rahmen der Interpretation der Daten Berücksichtigung. Aus Anonymitätsgründen kann jedoch weder auf diese Literatur noch den Ort verwiesen werden.

und dort ein eigenes Haus bewohnt (Baujahr 1820).<sup>130</sup> Gewebt wurde in Heimarbeit für die seit dem 18. Jahrhundert im nahegelegenen Krefeld ansässigen Textilfabriken (vgl. Kriedte 2007). Als im 19. Jahrhundert und der einsetzenden Mechanisierung der Textilindustrie die Handarbeit an Bedeutung verlor, wurde die Mehrzahl der Spinner und Weber in den Heimarbeitsgebieten arbeitslos „und damit zum Grundstock des modernen Proletariats“ (Wernet 1970: 147).<sup>131</sup> Auch die Familie Lohmann verarmte zunehmend. Wie jedoch der Verbleib der Familie im Dorf zeigt, führte diese Entwicklung nicht zur Aufgabe der handwerklichen und kleinbäuerlichen Existenz und in der Folge zur Abwanderung in die Stadt. Vielmehr erschließt sich im Blick auf die Generationenfolge, dass innerhalb eines Jahrhunderts das Seidenweberhandwerk aufgegeben und durch ein neues Handwerk ersetzt wurde, denn der Vater (\*1906) von Klaus Lohmann war von Beruf Schlosser. Wie lässt sich dieser Berufswechsel erklären?

Die Region erfuhr seit Mitte des 19. Jahrhunderts einen wirtschaftlichen Aufschwung: Das nahegelegene Ruhrgebiet entwickelte sich durch die Technisierung des Kohlebergbaus und den Ausbau der Infrastruktur zum Industriestandort (vgl. Loer 2007). Um den gestiegenen Bedarf an Arbeitskräften decken zu können, wurden Bergarbeiter und Handwerker aus den umliegenden Gebieten angeworben. Auch die Landwirtschaft benötigte durch die zunehmende Motorisierung Handwerker für Installation, Wartung und Reparatur ihrer Maschinen (vgl. Henkel 2004: 203). Das kleingewerbliche Handwerk fand so Eingang in die industrielle Produktion (vgl. Wernet 1970: 151). Dementsprechend wurde das berufliche Ausbildungssystem für die industrielle Produktion ausgebaut.<sup>132</sup>

Im Kontext einer prosperierenden Industrie entstand am Niederrhein daher eine Gelegenheitsstruktur, welche die traditionelle Form einer an die Handwerksbetriebe gekoppelten Ausbildung ablöste und das Spektrum an Berufs- und Beschäftigungsmöglichkeiten durch die industrielle Produktion erweiterte: Als Schlosser

---

<sup>130</sup> Ein Haus mit eigenen Webstuhl bedeutete für die Seidenweber/innen in den ländlichen Gebieten besser gestellt zu sein gegenüber den industriellen Arbeiter/inne/n, die besitzlos waren und in Wohnungen lebten (vgl. Thun 1879: 147; Brauns 1906: 74). Die Seidenweber besaßen daher ein „ausgeprägtes Ständebewußtsein“ (Brauns 1906: 244).

<sup>131</sup> Die Mechanisierung führte seit den 1880er Jahren zu einem endgültigen Niedergang der Haus- und Handweberei der niederrheinischen Seidenindustrie (vgl. Brauns 1906: 9).

<sup>132</sup> Die Berufsinnungsorganisationen sorgten schließlich für einen flächendeckenden Ausbau des Berufsschul- und Fachschulwesens in den 1920er Jahren (vgl. Wernet 1970: 195).

fand der Vater eine Anstellung in einer Landmaschinenfabrik. Diese berufliche Entscheidung war angesichts des Niedergangs des Weberhandwerks und der Verarmung der Herkunftsfamilie von doppelter Tragweite: Wenngleich der Wechsel vom prestigeträchtigen ‚feinen‘ Seidenweberhandwerk zum ‚gröberen‘ Maschinenschlosser eine grundlegende Veränderung darstellte, gelang es dem Vater dadurch zum einen, mit dem Wechsel des Handwerks wieder an eine wirtschaftliche Entwicklung in der Region anzuknüpfen, ohne den traditionellen Berufsstatus als Handwerker aufgeben zu müssen. Zudem eröffnete ihm das Schlosserhandwerk vielfältige Optionen für die weitere Beschäftigung in der Region bzw. im ländlichen Sektor. Unter diesen Voraussetzungen konnte er zum anderen im Ort wohnen bleiben und den Hausbesitz der Familie sichern. Seine berufliche Neuorientierung in Zeiten wirtschaftlichen Wandels erwies sich demnach als Strategie, die eigene Existenz und darüber den sozialen Status der Familie zu erhalten – nicht allein im Hinblick auf den Berufsstatus, sondern auch hinsichtlich der sozialen Integration in ein dörfliches Milieu seit Generationen.

Durch die Heirat mit einer evangelisch-reformierten Bauerntochter (\*1911) aus der näheren Umgebung des Dorfes verstetigte sich das väterliche Handlungsmuster, die traditionell regionale Anbindung aufrechtzuerhalten. Zudem signalisierte diese Eheschließung die Zugehörigkeit zur evangelisch-reformierten Gemeinde im Dorf, die zu den wenigen Gemeinden der Region zählt, welche seit Generationen in der Diaspora leben und damit „ein starkes regionales Selbstbewusstsein“ (ekir.de) entwickelt haben.<sup>133</sup> Vor diesem Hintergrund ist die Bedeutung der Kirchengemeinde nicht nur historisch gewachsen, sondern gleichermaßen mit der Geschichte der alteingesessenen Familien verbunden. Dieser Zusammenhang zwischen Religions- und Dorfzugehörigkeit wird im Interview daran deutlich, wie Klaus Lohmann seine Familie mütterlicherseits beschreibt:

---

<sup>133</sup> Das Leben in der Diaspora ist vor allem durch die traditionelle Mehrheit der Katholiken in dieser Region bestimmt und dem Scheitern der Reformation in den 1540er Jahren im Kurfürstentum Köln geschuldet, dem die Gemeinde zu der Zeit angehörte (vgl. Brockhaus 2006: 299). Das ‚Selbstbewusstsein‘ als konfessionelle Minderheit wuchs daher zum einen mit der Sicherung ihres Fortbestandes in dieser Region über Jahrhunderte (vgl. z.B. Goebel 1992). Zum anderen dürfte es durch die religiöse Anschauung der Reformierten, die insbesondere der Lehre Calvins folgen, noch verstärkt worden sein. Demnach wird geglaubt, dass Gott bereits vorbestimmt hat, wer zu den Auserwählten seines künftigen Himmelreiches gehört: „Das stachelt die Gläubigen dazu an, sich durch ihr Tun und Handeln in dieser Welt als Auserwählte zu erweisen“ (Hölscher 2005: 59).

*„(M)eine Mutter kam von einem **Bauern**, einem Bauernhof vor dem äh Ort (1) in dem wir gewohnt der Ort heißt [Name der Gemeinde] liegt bei [Ortsname] das war ein Bauernhof der auch über relativ viele äh ja ich hab da also da komm ich äh wenn ich mal die Vorfahren mir angucke auch ins neunzehnte=äh achtzehnte Jahrhundert zurück, ((hustet)) das war ein Bauernhof der vor dem Dorf gelegen hat (2) evangelisch das das, ((erhobene Stimme)) das war sowieso klar“ (15/5-10)*

Klaus Lohmann verweist bei seiner Beschreibung der Familie mütterlicherseits auf drei zentrale Eigenschaften: Die Familie ist als Bauernfamilie mit eigener Wirtschaft erstens nicht nur Teil einer dörflichen Sozialstruktur, sondern zweitens gehört sie dieser Dorfgemeinschaft seit Generationen an. Sie ist damit – wie die Familie väterlicherseits – eine alteingesessene Familie mit Besitz. Als selbstverständlich für die Partnerschaft wird drittens die evangelische Konfessionszugehörigkeit angesehen („*evangelisch [...] das war sowieso klar*“). Untersuchungen des generativen Verhaltens im ländlichen Raum bestätigen dieses Muster: So verweist Henkel (2004: 72) in Bezug auf Beyer (1986), dass sich gerade die autochthone Dorfbevölkerung, die Gruppe der alteingesessenen Bauern und Handwerker, in bestimmten sozialen Merkmalen gleicht und damit auch die Partnerwahl entscheidend beeinflussen kann. Als bevorzugte Partner gelten demnach in traditionsorientierten Kreisen Partner innerhalb derselben Schicht, Konfession und Gemeinde (vgl. Henkel 2004: 95).<sup>134</sup>

Die Eheschließung in der Elterngeneration der Familie Lohmann wie auch der berufliche Wechsel vom Seidenweber zum Schlosser aufgrund der Industrialisierung folgen damit

---

<sup>134</sup> Elias und Scotson (2002) konnten jene traditionellen Muster auch Anfang der 1960er Jahre im Vorortbereich einer englischen Industriestadt aufzeigen, den sogenannten Arbeitervierteln. Der gemeinsame Gottesdienstbesuch beispielsweise war nicht nur unter den lokalen Eliten hoch angesehen, sondern demonstrierte auch Zugehörigkeit. „Selbst in der Wahl ihres Wohnsitzes neigten Familien, die derselben Religionsgruppe angehörten, zum Zusammenschluß.“ (Elias/Scotson 2002: 127) Wenn auch die Industrialisierung einen sozialen Wandel – im städtischen und insbesondere im ländlichen Raum – bewirkte, können auch heute noch traditionelle agrarische Sozialstrukturen auf der Basis von Grundbesitz, Konfession und (lokaler) Herkunft neben neueren Strukturprinzipien wie Beruf, Einkommen, Bildung koexistieren (vgl. Henkel 2004: 77-78).

einem Handlungsmuster, das nicht nur die enge Verwobenheit religiöser, sozialer und lokaler Bindungen verdeutlicht, sondern auch Bedeutung für die soziale Positionierung der Familie innerhalb der Dorfgemeinschaft erhält.

### 5.2.2 Die Kriegs- und Nachkriegszeit als Zeitfenster tendenzieller Auflösung des traditionellen Familienmilieus

Im Kontext einer traditionell lokal verankerten Familiengeschichte, in der sowohl die wirtschaftliche und soziale als auch religiöse Anbindung eine wichtige Rolle für die Familienidentität und den Erhalt des Familienstatus spielt, wächst Klaus Lohmann auf. Als Ältester und erster männlicher Nachfolger fällt ihm die Rolle des Stammhalters zu, von dem erwartet wird, dass er Verantwortung für die Familienkontinuität übernimmt (vgl. Hildenbrand 2005b: 75). D.h. im Fall von Klaus Lohmann, dass er die Familientradition fortsetzt und im Dorf verbleibt. Doch bereits zu Beginn seiner Lebensgeschichte weist Klaus Lohmann auf zwei historisch bedeutsame Entwicklungen hin, die unmittelbaren Einfluss sowohl auf die Familie als auch das Dorf milieuhatten:

*„Bin 1935 geboren, war das älteste Kind von sechs Kindern also das heißt vor dem Krieg wurden vier Kinder in der Familie geboren und nach dem Krieg nochmal zwei sodass ich einen Bruder habe der zwanzig Jahre jünger ist ((lacht)) als ich //mhh// Ich komme aus einer evangelischen Familie, aus einem Dorf am Niederrhein (1) hatte damals vier=fünftausend Einwohner eine **katholische** Schule eine **evangelische** Schule (2) aber das war für mich nicht, noch nicht wichtig insofern als ich 1941 eingeschult wurde da es natürlich eine Gemeinschafts- oder Gesamtschule gab //mhh//“ (1/15-22)*

Diese biografisch relevanten geschichtlichen Ereignisse betreffen zum einen den Zweiten Weltkrieg, der unmittelbaren Einfluss auf eine altersspezifische Gruppierung unter den Geschwistern nimmt. Zum anderen wird mit dem Verweis auf die vormalige konfessionelle Trennung der Schulen im Dorf und seiner Einschulung in die Gemeinschaftsschule ein Wandel markiert, der nur von kurzer Dauer sein sollte, denn 1946 nach dem Kriegsende wurden in der Region die Konfessionsschulen sowie traditionellen Gymnasien wieder

216



eingeführt (vgl. Friedeburg 1989: 287). Jene historischen Ereignisse markieren damit nicht nur Wandlungsprozesse, sondern kennzeichnen auch traditionelle Elemente einer kollektiven Identität mit Orientierung auf Familie, Religion und Region.

Die Zäsur, die mit seiner Einschulung 1941 in eine Gemeinschaftsschule verbunden war, ist daher nur vor dem Hintergrund eines stark konfessionell geprägten Familien- und Dorfmilieus zu verstehen. So stand seine religiöse Sozialisation in Kontrast zur politischen Intention der Schulreform, wie sie unter nationalsozialistischer Regierung landesweit durchgeführt wurde: Ziel der Umwandlung von konfessionell gebundenen Schulen zu Gemeinschaftsschulen war es nämlich, den Einfluss der Kirchen auf die Erziehung zu unterbinden (vgl. Eilers 1963: 91f.). Dementsprechend war der Begriff ‚Gemeinschaft‘ allein im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie als ‚Volksgemeinschaft‘ definiert, wonach die Kinder schon in den ersten Schuljahren lernen sollten, „sich in ihrer Schul- und Klassengemeinschaft als Teil der großen Volksgemeinschaft zu fühlen.“ (Erziehung und Unterricht in der Volksschule 1940: 11). Diese politisch gewollte Schulsozialisation widersprach nun einer im evangelischen Milieu des Dorfes bestehenden habituellen Praxis der Distinktion<sup>135</sup>:

*„Man hatte keine evan-äh katholischen Freunde oder wenn man mit einem Mädchen im Dorf gesehen wurde war zuerst die Frage von meiner Mutter (,) ‚ist sie evangelisch oder ist sie katholisch‘“ (2/28-30)*

Angesichts solcher lebensweltlicher Selbstverständlichkeiten eröffnete ihm die Gemeinschaftsschule neue soziale Kreise und damit Erfahrungen der Zugehörigkeit außerhalb von der Familie und Kirchengemeinde. Zudem wurde – zumindest in der Schule – die traditionell-konfessionell geprägte soziale Ordnung des Dorflebens partiell außer Kraft gesetzt. Wenngleich die Mutter für deren Einhaltung im Alltag weiterhin sorgte, war

---

<sup>135</sup> Indem Klaus Lohmann im Interview auch von „übermächtigen Katholizismus“ spricht, von dem es sich abzugrenzen galt („man lebte immer sehr stark **in Abgrenzung** äh zu dem übermächtigen Katholizismus“ (2/24-25)), wird eine Orientierung deutlich, die mit Bourdieu auch als habituelle Praxis sozialer Distinktion bezeichnet werden könnte: Mit dieser Sichtweise auf das katholisch geprägte Umfeld wird eine Hierarchie („übermächtig“) in die (Außen-)Beziehungen hineingetragen, der sich habituell durch soziale Distinktion entzogen wird, um den eigenen Lebensstil zu legitimieren und zu erhalten (vgl. Bourdieu 1982: 388f.).

doch durch den Wegfall konfessionell gebundener Schulen und – wie es Radebold (2005) für die Kriegsgeneration beschreibt – v.a. durch die kriegsbedingte Abwesenheit der Väter die soziale Ordnung in der Familie instabil geworden. Diese von sozialen Unsicherheiten und der Abwesenheit des Vaters (1940-1948) geprägte Situation der Familie Lohmann dauerte an, auch als der Krieg 1945 beendet und ein Jahr später der Schulbetrieb in der Region wieder aufgenommen wurde. Neben seinen schulischen Pflichten war Klaus Lohmann daher zunehmend gefordert, der Mutter als Gesprächspartner zur Verfügung zu stehen und Aufgaben für die Familie zu übernehmen. Dies beschreibt er im Interview folgendermaßen:

*„Ich war so ein klein wenig äh der kleine Ehemann (.) meine Mutter musste mit jemandem sprechen, das war noch weniger aber es musste was im Haus gemacht werden es musste Holz gesägt werden Holz gehackt werden äh man musste zum Amt gehen das tat meine Mutter nicht ich bin also zu- äh mit elf Jahren zum Amt gegangen um die Fürsorge wie es damals hieß abzuholen äh mein Vater verdiente ja nicht (1) also da bin ich wohl in ein eine Rolle reingewachsen die manche Leute heute noch an mir bemerken ((lacht)) äh wollen äh dass ich relativ schnell etwas **handeln** kann, handeln kann wenn es (.) wenn es sein äh muss und wohl auch ein gewisses Selbstbewusstsein ist da erwachsen“ (2/7-15)*

Im Kontext instabiler Familienverhältnisse – nicht nur, weil der Vater als Alleinernährer ausfiel und die Familie nun auf eine staatliche Fürsorge angewiesen war, sondern auch weil weiterhin ungewiss blieb, ob und wann der Vater aus dem Krieg zurückkehren wird – wurde Klaus Lohmann zunehmend mit Aufgaben betraut, die einst dem Vater oblagen oder in dessen Zuständigkeitsbereich als Repräsentant der Familie in der Öffentlichkeit gefallen wären. Damit blieb zwar zumindest nach außen bzw. gegenüber dem Dorf die traditionell patriarchalische Familienordnung gewahrt, führte aber dazu, dass Klaus Lohmann als Elfjähriger auf eine „Rolle“ verpflichtet wurde („musste“), die ihn nicht nur zum

Stellvertreter des Vaters machte – mit Tendenz zur Parentifizierung<sup>136</sup> („*kleine(r) Ehemann*“) –, sondern auch zwang, wie Radebold (2005) für anderer Fälle dieser Generation ebenso feststellen konnte, frühzeitig erwachsen zu werden und eigene Ansprüche zurückzunehmen (vgl. Radebold 2005: 140). Aus entwicklungspsychologischer und sozialisationstheoretischer Sicht wird diese Konstellation als problematisch interpretiert, birgt sie doch die Gefahr, nur kaum eine eigene Identität und Selbstsicherheit entwickeln zu können oder durch die mütterliche Delegation überfordert zu werden (vgl. Stierlin 1989: 159ff.).<sup>137</sup>

Entgegen dieser negativen Entwicklungsannahmen stellt Klaus Lohmann jene Familienkonstellation und familiale Praxis, die vor allem aus einer Orientierung am patriarchalischen Familienmodell resultierte (vgl. z.B. Rosenbaum 1996: 153ff.; Sieder 1987: 212ff.), jedoch positiv für die eigene Persönlichkeitsentwicklung dar („*dass ich relativ schnell etwas äh handeln kann [...] und wohl auch ein gewisses Selbstbewusstsein ist da erwachsen*“). ‚Schnelles Handeln‘ könnte vor diesem Hintergrund heißen, nicht nur Bedarfe in der jeweiligen Situation zu erfassen, sondern auch verantwortungsbewusst und lösungsorientiert Handlungsprobleme anzugehen. Obwohl diese Kompetenz der jeweiligen Lebenssituation der Familie durch die kriegsbedingte Abwesenheit des Vaters geschuldet war und damit – so Radebold (2005) – einen „pathologischen Anteil“ besitzen könnte (vgl. ebd.: 142)<sup>138</sup>, stärkten jene Selbsterfahrungen sein „*Selbstbewusstsein*“.

Ein Grund dafür liegt vor allem in der wiederkehrenden und auch im weiteren Lebensverlauf erfahrenen Anerkennung seines Handelns als kompetentes Verhalten, das „*manche Leute heute noch an mir bemerken*“. Damit beschreibt Klaus Lohmann jene

---

<sup>136</sup> Die mit dem Begriff „kleiner Ehemann“ implizierte Parentifizierung bzw. Selbstwahrnehmung, Partnerersatz gewesen zu sein, ist vor allem dann wahrscheinlich, wenn der Vater nicht symbolisch repräsentiert ist während seiner Abwesenheit z.B. in Form von Geschichten, die über ihn erzählt werden, oder Gegenständen, Bildern etc. (vgl. Hildenbrand 2002a).

<sup>137</sup> Die Ursache wird primär im Vaterverlust gesehen, dessen Funktion es ist, zunächst die symbiotische Beziehung zur Mutter zu lösen („kleiner Ehemann“) und später in der Pubertät als männliche Identifikations- und Konfliktperson zur Verfügung zu stehen (vgl. Corneau 1993: 28f.; Hildenbrand 2000, 2002).

<sup>138</sup> Radebold (2005) spricht deswegen vom „pathologische(n) Anteil“ jener Kompetenzen, weil sie „durch familiäre und insbesondere mütterliche Delegation und damalige Notsituationen bedingt (waren).“ (2005: 142). Als solche markieren sie nach Stierlin (1989) das paradoxe Verhältnis von symbiotischer Mutterbindung und zumeist überfordernder Delegation (vgl. Stierlin 1989: 159ff.), sodass Stierlin auch den Begriff der „gebundenen Delegation“ (ebd.) verwendet.

Selbsterfahrungen zugleich als Erfahrungen sozialer Wertschätzung, welche aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive dazu beitragen können, sich selbst als kompetent und handlungswirksam zu erleben (vgl. Grundmann 2010: 138), ohne auf eine Rolle, wie diejenige des „*kleine(n) Ehemann(es)*“, reduziert zu werden.<sup>139</sup> Zugleich eröffnete ihm aber diese Rolle bzw. die damit verbundenen Aufgaben zum damaligen Zeitpunkt eine Möglichkeit, sukzessive in die weiteren lebensweltlich-dörflichen Kontexte außerhalb der Familie sowie in die institutionellen Kontexte des öffentlichen Lebens eingebunden zu werden. So fand er Zugang zu einer vor allem patriarchalisch strukturierten Lebenswelt der Familie und des Dorfes und entwickelte darüber – wie es Erikson (1992) aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive beschreiben würde – ein Begriff von Arbeitsteilung und Kultur (vgl. Erikson 1992: 253).<sup>140</sup> Welche Rolle die Schule in dieser Konstellation spielte, wurde vor allem in der Frage der Schulwahl nach der Volksschule relevant. Dass auch diese Entscheidung jener milieuweltlichen Praxis unterlag, zeigt der weitere Verlauf.

### 5.2.3 Das Gymnasium als erweitertes Handlungsfeld für die Umsetzung familialer Rollenerwartungen

Angesichts tendenzieller Auflösungsprozesse des konfessionell geprägten Dorflebens und der traditionell patriarchalischen Familienordnung im Laufe des Krieges war doch die kulturelle Praxis der Familie weiterhin auf den Erhalt dieser Ordnung gerichtet. Deswegen

---

<sup>139</sup> Wiezorek (2005: 311) verweist in Anlehnung an Mead (2013 [1968]) und Honneth (1994) auf die soziale Wertschätzung als eine von der rechtlichen Anerkennung verschiedene Form der Anerkennung: „Dabei geht es in der Anerkennung spezifischer Eigenschaften und Fähigkeiten eines Subjektes durch andere um die Einordnung dieser Eigenschaften und Fähigkeiten innerhalb eines intersubjektiv geteilten Wertehorizontes“ (ebd.). Indem Klaus Lohmann in seiner Rolle als „*kleiner Ehemann*“ nicht nur Anerkennung erfuhr, indem er die sozialen Erwartungen seiner Familie bzw. Mutter erfüllte, sondern auch Wertschätzung seiner individuellen Fähigkeiten, die über dieses Rollenhandeln zum Ausdruck kamen, konnte er seine Rolle als „*kleiner Ehemann*“ bedeutsam für seine Identitäts- bzw. Persönlichkeitsentwicklung erleben und nicht einseitig als Pflichterfüllung oder Belastung.

<sup>140</sup> Vor allem im Schulalter kann der Gebrauch von Werkzeugen bzw. von sozialen Fertigkeiten der Erwachsenenwelt dazu führen, sich einerseits mit dieser Welt und den Erwachsenen zu identifizieren und andererseits zunehmend Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und insbesondere in seine Leistungsfähigkeit zu gewinnen (vgl. Erikson 1992: 253). Erikson verwendet in diesem Zusammenhang auch den Begriff des „*Werksinns*“ (Erikson 1992: 253), wonach das Kind lernt, „sich Anerkennung zu verschaffen, indem es etwas leistet“ (ebd.).

ist vor allem in der Frage der Schulwahlentscheidung anzunehmen, dass Klaus Lohmann als ältester Sohn in der Pflicht stand, die Handwerkstradition des Vaters fortzusetzen und damit die Kontinuität dieser traditionellen Ordnung zu sichern. Umso fragwürdiger erscheint daher, warum er 1947 auf das etwa acht Kilometer entfernte Humanistische Gymnasium in der Kreisstadt wechselte. Dazu merkt er in der Eingangserzählung des Interviews Folgendes an:

*„Zum Gymnasium kam ich **eigentlich** weil mein Vater als er dann Soldat wurde und er war glaub ich noch zweimal im Urlaub zu Hause daran erinnere ich mich nicht mehr dran sechs oder sieben Jahre war ich da alt (.) zu meiner Mutter gesagt hat (.) wir sprachen zu Hause nicht Hochdeutsch sondern Platt ‚Wenn der Jung wat lerne kann dann schigen ob de Schule.‘ Also, wenn der Junge lernen kann, dann schicke [ihn, Anm. d. Verf.] auf die Schule, ob de Schule heißt zum Gymnasium (1) //mhm//“ (2-3/31-1).*

Die Übergangentscheidung, wie sie Klaus Lohmann aus der Perspektive des Vaters darlegt, gewinnt hier den Eindruck einer nachträglichen Legitimierung: Sie kann nur auf der Ebene der Argumentation, nicht aber auf der Ebene der Erzählung dargestellt werden. Diese Art der Darstellung legt daher die Interpretation nahe, dass es sich hierbei um eine Geschichte handelt, die in der Familie tradiert worden ist. Somit lässt sich keine eindeutige Aussage darüber treffen, wie dieser Übertritt ans Gymnasium tatsächlich verlief. Es wird aber deutlich, wie stark das Handeln in diesem Familienmilieu von einem patriarchalen Denken geprägt war: Gerade wegen der kriegsbedingten Abwesenheit des Vaters bedurfte der Besuch des Gymnasiums der väterlichen Bestätigung. In diesem Licht betrachtet erscheint die Schulwahlentscheidung auch als Anschlussoption an die Familientradition bzw. an einen Familienstatus, der an den dörflichen Kontext und an die männliche Linie gebunden ist und entsprechend von Klaus Lohmann auch so erfahren wurde, wie er im Interview berichtet:

*„Man merkte dass man für den Pfarrer mehr war als die Bauernjungs in Anführung--äh in Anführungsstriche oder die Handwerkerjungs (2) auch, dass*

*man- es begann schon damit Weihnachten wurden die Krippenspiele gemacht und ich war **natürlich** Josef, **das war klar** (2)“ (35/8-11)*

Als Gymnasiast bekam Klaus Lohmann einen Status im Dorf zugeschrieben, vor allem vonseiten des Pfarrers, der ihn von den Kindern seines eigenen Herkunftsmilieus sozial unterschied. Obwohl er auch aus einer Handwerker- und Bauerfamilie stammte, erfuhr Klaus Lohmann vergleichsweise „mehr“ Wertschätzung vom Pfarrer. Außerdem wurde ihm vonseiten der Kirchengemeinde wiederholt bzw. nahezu selbstverständlich („natürlich“) die Rolle des Josefs im Krippenspiel übertragen und damit – wenn auch symbolisch überhöht – die repräsentative Rolle des männlichen Elternteils, wie sie ihm auch als „kleine(r) Ehemann“ (2/7) in der eigenen Familie angetragen worden war. Die kulturellen Praktiken von Familie und Kirchengemeinde verschränken sich hierin wechselseitig.

Aus diesen Erfahrungen Klaus Lohmanns lässt sich schlussfolgern, dass er als Gymnasiast zum einen über einen höheren Status qua Bildung verfügte, der ihm in den Augen des Pfarrers bzw. der Kirchengemeinde soziales Ansehen verschaffte. Zum anderen wurden ihm mit dem Übertritt ans Humanistische Gymnasium neue berufliche Wege eröffnet. Eine mögliche und naheliegende Option – vor allem durch die starke religiöse Bindung der Familie sowie die erfahrene Wertschätzung des Pfarrers – war der Beruf des Pfarrers, der Anschluss an das dörfliche Milieu und den traditionellen Status der Familie als evangelische Alteingesessene bot.<sup>141</sup> Mit dem neuen Bildungsstatus als Gymnasiast waren für Klaus Lohmann jedoch nicht nur neue Entwicklungsoptionen und soziale Wertschätzungserfahrungen verbunden gewesen, sondern auch weitere soziale Erwartungen, die vonseiten der Familie bzw. seiner Mutter folgendermaßen vermittelt wurden:

*„Meine Gymnasialzeit war (2) eigentlich völlig unproblematisch (.) ich bin gerne zur Schule gegangen stand aber unter einem gewissen Leistungsdruck den ich*

---

<sup>141</sup> Als geeignete Sozialisationsbedingungen für den Zugang zu diesen Beruf benennt beispielsweise Owetschkin (2011) ein ländliches, oftmals in Diaspora geführtes Gemeindeleben, in das man wie selbstverständlich durch (religiöse) Praktiken des Zusammenlebens einsozialisiert wurde. Die Gemeinde galt dann als „erweiterte (Groß-)Familie“ (Owetschkin 2011: 61).

*als **solchen** glaub ich gar nicht empfunden habe (.) wenn meine Klassenarbeiten eins und zwei waren hatte meine Mutter nichts dagegen aber wenn es eine drei war dann war sie schon **unzufrieden** und eine vier das ging eigentlich nicht (.) also mir war klar wenn ich ein **mittelmäßiger** oder ein schlechter Schüler wäre wäre auch meine Schulkarriere zu Ende (.) das war aber **kein** überhaupt kein Problem für mich (2) //mhm//“ (3/11-18)*

Obwohl Klaus Lohmann einen positiven Bezug zur Schule besaß und ohne Probleme die Anforderungen der Schule meisterte, erlebte er den Besuch des Gymnasiums als eine nicht selbstverständliche Angelegenheit. Demnach war sein Schulaufenthalt am Gymnasium in erster Linie an Bedingungen geknüpft, welche die Familie bzw. die Mutter definierte: Diese betrafen zum einen die Schulleistungen. So waren mittlere bis schlechte Schulleistungen negativ konnotiert, denn sie bedeuteten, vor allem in den Augen der Mutter zu missfallen und aus der Schule genommen zu werden. Zum anderen war der Besuch des Gymnasiums an die verfügbaren finanziellen Mittel der Familie gebunden, weil in der britischen Zone in den ersten Nachkriegsjahren bis Anfang der 1950er Jahre noch Schulgeld für das Gymnasium gezahlt werden musste (vgl. Fuchs 2004: 86; Halbritter 1979: 116f., 149; Heckel 1952: 87). Diese Verpflichtung galt jedoch mit Einschränkungen, wie Klaus Lohmann im Interview berichtete:

*„Man konnte das [Schulgeld, R.S.] allerdings dann auf Antrag reduzieren, wenn die Leistungen gut waren aber zunächst musste das (.) doch bezahlt werden (.) dabei hatten wir wiederum **kein Problem** insofern als mein Großvater Bauer war und das waren um diese Zeit die Leute die die richtige Währung hatten //mhh// Butter Speck und Kartoffeln, äh und der Großvater äh zahlte das das war äh also kein äh Problem es gab auch noch einen **Onkel** der da war, der äh ein Handwerker war der sehr viel konnte also auch da äh genügend äh, Geld hat und so kam ich denn halt zur Schule“ (3/5-11)*

Die finanzielle Unterstützung durch die Familie bzw. Verwandtschaft trug damit dazu bei, dass für Klaus Lohmann das Schulgeld bezahlt werden konnte. Dabei erwiesen sich die

historischen Umstände, wie sie Klaus Lohmann an dieser Stelle erwähnt, insofern als förderlich, als dass angesichts der desolaten und durch Versorgungsmängel gekennzeichneten Lebensverhältnisse in der Nachkriegszeit (vgl. Geißler 2013: 711) die landwirtschaftlichen Erträge der Familie (mütterlicherseits) als Tauschwährung verwendet werden konnten. Diese förderlichen Umstände und die familiäre Unterstützung entließen Klaus Lohmann jedoch nicht aus der Verantwortung, durch seine Schulleistungen zur Reduktion und Bezahlbarkeit des Schulgeldes beizutragen. So war er weiterhin vor dem Hintergrund der familialen Delegation<sup>142</sup> als Träger des Familienstatus gefordert, gute Schulleistungen zu erbringen und mittels dieser Kosten zu sparen, solange die Mutter auf die finanzielle Unterstützung durch die Verwandtschaft angewiesen blieb.

Jene lebensweltliche Konstellation stellte damit einerseits eine Voraussetzung dar, dass Klaus Lohmann in doppelter Weise einen sozialen Bezug zur Schule und das schulische Leistungsprinzip entwickelte. Gute Schulleistungen sicherten nicht nur den Familienstatus und die Anerkennung bzw. die emotionale Zuwendung durch seine Mutter, sondern waren auch ein notwendiges Mittel, die Kosten des Schulgeldes gering zu halten und die Familie dadurch zu entlasten. Andererseits ist unter diesen Voraussetzungen anzunehmen, dass Klaus Lohmann nur schwer eigene Bezüge zur Schule entwickeln konnte. Dass ihm dies gelang, wie er in vorangegangener Interviewsequenz zum Ausdruck bringt („*ich bin gerne zur Schule gegangen*“), basierte zunächst darauf, dass er sich trotz seines Familienhintergrundes in seiner Klasse nicht als ‚Exot‘ zu fühlen brauchte:

*„Also, bin ich erst 1947 zum Gymnasium gegangen mit zwölf Jahren (.) was so exotisch nicht war in meiner Klasse hatten wir als wir Abitur machten Leute (.) die waren neunzehn das waren die Jüngsten (.) und wir hatten*

---

<sup>142</sup> Nach Stierlin (1982) wird ein Kind immer dann delegiert, wenn es „die Erlaubnis und Ermutigung (erhält), aus dem elterlichen Umkreis herauszutreten – aber nur bis zu einem gewissen Punkt. (...) Letzteres besagt, daß der Delegierte zwar fortgeschickt wird, aber dem Sender verpflichtet bleibt. Das ist nur möglich auf der Grundlage einer starken, obwohl oft unsichtbaren und selektiven Loyalität.“ (Stierlin 1982: 24). Im Fall von Klaus Lohmann kann insofern von einer Delegation gesprochen werden, als der Besuch des Gymnasiums in der etwa acht Kilometer entfernten Kreisstadt dem Stuserhalt der Familie im Dorf diene und die Schulleistungen von der Wertschätzung der Mutter abhängig waren. Unter diesen Voraussetzungen einer persönlichen Bindung kann, so Stierlin (1982), bei dem Kind ein „Gefühl von Wichtigkeit und Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns, das aus dem Auftrag abgeleitet wird“ (ebd.: 29) entstehen. Auch Klaus Lohmann entwickelt einen positiven Bezug zur Schule trotz „Leistungsdruck“ (3/13) vonseiten der Mutter.



*Dreiundzwanzigjährige also ich lag durchaus in der Mitte (.) das war der Nachkriegszeit geschuldet“ (1-2/29-3)*

Bemerkenswert ist, dass anzunehmende soziale Unterschiede am Gymnasium aus seiner Perspektive keine Relevanz besaßen. Vielmehr werden die Altersunterschiede zwischen den Mitschüler/inne/n thematisiert. So wird deutlich, dass er seinen verhältnismäßig späten Übertritt im Jahr 1947 weder als herkunftsbedingten Nachteil noch als ein persönliches Defizit erlebte, sondern als eine kriegsbedingte und damit schicksalhafte Erfahrung, die kollektiv geteilt wurde. Auf dieser Basis, so Mannheim (1964: 574), konstituiert sich eine „Schicksalsgemeinschaft“, die über den persönlichen Kontakt hinaus ein Bewusstsein für die Zugehörigkeit zu einer Generation schafft und im Fall von Klaus Lohmann dazu führte, dass der Klassenverband trotz der Altersunterschiede als Gemeinschaft von „Kriegskindern“ (Seegers/Reulecke 2009) erfahren werden konnte. Mit der Rückkehr des Vaters aus der Kriegsgefangenschaft ein Jahr später (1948) ist anzunehmen, dass nunmehr die ursprüngliche Legitimationsbasis für den Besuch des Gymnasiums obsolet war, denn es bedurfte im Sinne der patriarchalischen Familienordnung nun nicht mehr eines männlichen Stellvertreters für den Vater, der die Familie angemessen nach außen repräsentierte und den Familienstatus bzw. das soziale Ansehen im Dorf sicherte. Warum und auf welcher Grundlage der Besuch des Gymnasiums dennoch eine Fortsetzung erfuhr, zeigte sich in einer sich alsbald abzeichnenden wirtschaftlichen Entwicklung der Familie:

*„Mein Vater war Schlosser (.) als er zurückkam konnte man als Schlossergeselle nicht sehr viel Geld verdienen (.) er ging dann später nach (.) auf die Hütte nach Krupp (.) und (.) außerdem waren halt sechs Kinder da die mussten auch unter- also ich musste mein Geld selber verdienen und zwar so etwa ab meinem zwölften dreizehnten Lebensjahr das war auch nicht schwer (.) weil ich- (.) im Dorf wusste man dass ich ein guter Schüler war und dass ich gut Latein konnte (.) ich gab also Nachhilfestunden //mhm// (1)“ (3-4/34-5)*

In der Situation des weiteren Familienzuwachses und des geringen Einkommens des Vaters als Schlossergeselle ergriff der Vater die Option, sich im nahegelegenen Ruhrgebiet als Stahlarbeiter zu verdingen. Damit trat ein, was der Vater noch vor dem Krieg mit der Anstellung als Schlosser in der Landmaschinenfabrik verhindern konnte: Er musste zum einen als Arbeitspendler den ländlichen Arbeitsraum verlassen und zum anderen einen beruflichen Abstieg vom Handwerker zum Arbeiter hinnehmen. Dieser berufliche Statusverlust wurde umso deutlicher, je mehr sich der Vater von dieser Arbeitswelt distanzierte:

*„Mein Vater ging **mit** (.) aber es hat **nie** einen (.) ausgeprägteren gesellschaftlichen Verkehr (1) mit den Leuten gegeben mit denen er arbeitete“  
(22/9-11)*

Der in diesem Zusammenhang von Klaus Lohmann erwähnte Nachhilfeunterricht gewinnt daher im Kontext eines finanziellen und beruflichen Statusverlusts der Familie in doppelter Hinsicht an Bedeutung: Nachhilfe zu geben, ist zwar einerseits Ausdruck einer sozialen Notwendigkeit, um sich sein Taschengeld selbst verdienen zu können. Andererseits wird die Nachhilfe aber auch als eine Möglichkeit erlebt, seine Fähigkeiten unter Beweis zu stellen und dafür als „guter Schüler“ wertgeschätzt zu werden: *„im Dorf wusste man, dass ich ein guter Schüler war und dass ich gut Latein konnte. Ich gab also Nachhilfestunden.“* Indem er darüber ein soziales Ansehen im Dorf genoss, erfuhr auch der Familienstatus eine Aufwertung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich mit dem Übertritt ans Gymnasium ein Familienmuster des Stuserhalts durch Transformation der Tradition reproduzierte: Was vormals der Vater mit dem Wechsel des Handwerks bewerkstelligen konnte, ließ sich nach dem Krieg und den mit ihm einhergehenden sozialen und wirtschaftlichen Wandlungsprozessen durch den Bildungsaufstieg des Sohnes im Dorfkontext realisieren. Das Gymnasium erscheint dann in zweierlei Hinsicht als erweitertes Handlungsfeld der Familie für die Umsetzung familial tradiertener Rollenerwartungen. Zum einen verlieh es dem Sohn Klaus Lohmann einen Bildungsstatus, mittels dem der berufliche Abstieg des Vaters kompensiert und darüber zugleich der soziale Status der Familie im Dorf gesichert werden

konnte. Vor diesem Hintergrund galt die Schulwahlentscheidung sowohl *vor* als auch *nach* der Rückkehr des Vaters immer als eine Entscheidung, die sich an familial tradierten Rollenerwartungen orientierte und insofern Delegationscharakter trug. Zum anderen ermöglichte das Gymnasium Erfahrungen sozialer Wertschätzung durch das soziale Umfeld in Gestalt der Familie, des Dorfes und der Kirche sowie die soziale Einbindung in diese Felder. Eine der Ursachen dafür war die kulturelle Praxis der ‚Familie‘, die nur in Zusammenhang bzw. Verschränkung mit den Handlungskontexten ‚Kirche/Dorf‘ und ‚Schule‘ betrachtet werden kann. Ein Agieren Klaus Lohmanns in einem der drei Kontexte bzw. unabhängig von den sozialen Erwartungen der beiden anderen Kontexte erschien daher kaum möglich. Diesen Erwartungen nicht zu entsprechen, bedeutete demnach zugleich das Vertrauen der Eltern zu enttäuschen und an sozialer Wertschätzung als „*guter Schüler*“ und ‚Nachhilfelehrer‘ auch im Dorfkontext zu verlieren. So blieb Klaus Lohmann über seine sozialen Beziehungen und damit im Sinne der Loyalität gegenüber diesen Personen an seine Rolle als Gymnasiast und Statusträger der Familie gebunden. Welchen Einfluss die Schule neben Dorf und Familie auf seine Entwicklung nehmen konnte, wird im folgenden Absatz dargestellt.

#### 5.2.4 Zwischen Dorf und Schule. Die Schule als orientierungsgebende Instanz für den höheren Bildungs- und Berufsweg

Mit dem Übertritt an das Gymnasium der nahegelegenen Kreisstadt verhilft Klaus Lohmann seiner Familie im Dorf zu neuem sozialem Ansehen. Gleichzeitig sind für ihn als Gymnasiast die Weichen für einen akademischen Beruf gestellt. Vor diesem Hintergrund generiert der familiale „Bildungsauftrag“ neue Anforderungen und Orientierungen: Das betrifft zunächst die mit dem Schulwechsel in die Kreisstadt verbundene Überwindung einer räumlichen Distanz und Öffnung gegenüber dem kleinstädtisch, eher bildungsbürgerlich geprägten Sozialmilieu, wie Klaus Lohmann im Interview folgendermaßen beschreibt:

*„(E)s waren zwei Zentren (.) einmal **die Schule** (1) und dann (1) **das Dorf** und es ist mir eigentlich immer so geblieben, es gab das Dorf und die Schule //I: die Schule mmh// ((leise)) des is is is (2) ((erhobene Stimme)) das hat schon (1) ich glaube das hat schon ein=in gewisser Hinsicht (.) geprägt, das was man auch*

*bei uns, (.) zum damaligen (Zeitp-)=spielten einige Leute Tennis, auch (1) aus meiner Klasse auch aus der Parallelklasse äh wo (1) die jungen Damen waren für die man sich interessiert äh, oder nicht (1) da kam man eigentlich nicht hin ne auch ((erhobene Stimme)) auch weil ich halt arbeiten musste ( ) ich mein wenn ich Geld gehabt hätte wäre es vielleicht was anderes gewesen“ (21/9-17)*

Indem Klaus Lohmann Schule und Dorf als zwei Lebensmittelpunkte bezeichnet („Zentren“), markiert er nicht nur eine permanente räumliche Trennung, sondern auch eine soziale: So konnten beispielsweise bestimmte außerschulische Freizeitaktivitäten, wie Tennisspielen, nicht gemeinsam mit den Klassenkameradinnen und -kameraden sowie den weiteren Peers an der Schule ausgeübt werden – sowohl aufgrund mangelnder Zeitressourcen („weil ich halt arbeiten musste“) als auch aufgrund mangelnder Geldressourcen („wenn ich Geld gehabt hätte“). Der Zugang zu diesem kleinstädtischen, eher bildungsbürgerlich geprägten Milieu außerhalb der Schule und damit die Möglichkeit zur weiteren Aneignung „kulturellen Kapitals“ im Sinne Bourdieus (1983) sind nur in dem Maße gewährleistet, wie die Familie, „freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann“ (ebd.: 188). Die ökonomisch bedingten sozialen Restriktionen der Herkunftsfamilie verhinderten so einen intensiveren Austausch über den schulischen Kontext hinaus sowie eine weitere habituelle Annäherung des Sohnes an ein kleinstädtisch-bildungsbürgerliches Milieu („da kam man eigentlich nicht hin“). Dagegen musste Klaus Lohmann neben der Nachhilfe für die Kinder im Dorf – vor allem in den Schulferien – in der Landwirtschaft arbeiten. In der Oberstufe waren es dann Fabrikarbeiten, die ihm neben der Nachhilfe einen verhältnismäßig hohen Verdienst einbrachten („also da wurde bei uns eine Steinfabrik (1) eröffnet und da hab ich, in der Produktion gearbeitet, das heißt das war hart und schwere Arbeit aber man verdiente für die **damaligen** Verhältnisse ganz gut“ (26/11-13)). So näherte er sich nicht nur den Arbeitsverhältnissen seines Herkunftsmilieus an, sondern wurde auch zunehmend selbstständig und sorgte für sein finanzielles Auskommen selbst – vor allem in einer Zeit, in der die Mutter noch zwei Kinder zur Welt brachte: \*1949 eine Tochter und ein Jahr vor seinem Abitur das letzte Kind (\*1955). In dieser Hinsicht erweist sich sein Nebenverdienst weniger als Zeichen zunehmender Ablösung von der

Familie als mehr noch als Zeichen der Verantwortungsübernahme und Entlastung der Familie.

Der sozialisatorische Einfluss der Familie war daher primär an den sozialen Notwendigkeiten des Herkunftsmilieus orientiert und endete dort, wo der „Bildungsauftrag“ der Familie seine Grenzen hatte bzw. der Bedarf Klaus Lohmanns an einer Bildungsorientierung relevant wurde, die über den Schulabschluss hinausreichte. Diese Orientierungssuche beschreibt er wie folgt:

*„(U)nd dann kam natürlich die Frage was sollte man werden, äh zwischendurch wollt ich in der=während der Schule wollt ich schonmal immer ausfli- äh weil ich (1) Geld haben wollte äh zum Einjährigen wie man das damals sagte wollt ich äh **abgehen** und Steiger werden (1) nicht weit von dem Dorf begann also das Industriegebiet die Stadt die nächste Stadt die zehn Kilometer weg war war schon eine Stadt von Kohle und Stahl //hmm// äh und da haben allerdings, na das muss ich meinem Lehrer zu Gute halten sie haben, gesagt das sollte ich nicht das wäre verrückt wenn ich das täte (1) ich habs denn auch nicht getan vielleicht war das auch nur ein Spielen (1)“ (3/25-33)*

Noch während seiner Schulzeit stellte er sich die Frage der Berufswahl. Demnach erwog er bereits zum Ende der 10. Klasse die Schule mit der Mittleren Reife („zum Einjährigen“) zu verlassen, um den Beruf des Steigers zu lernen, der nicht nur in der Bergbaubranche traditionell einen höherrangigen Status besaß (vgl. Loer 2007: 64), sondern auch im Sinne der Handwerkstradition der Familie eine naheliegende Berufsoption gewesen wäre. Zudem war mit dem Übergang in die Lehre die Aussicht auf ein eigenes geregeltes Einkommen verbunden gewesen („weil ich (1) Geld haben wollte“). Die milieunahen Bildungs- und Berufsverläufe wie auch milieuspezifischen Orientierungsmuster hinsichtlich einer frühen finanziellen Selbstständigkeit und Ablösung von der Herkunftsfamilie – vor allem angesichts ihrer ökonomischen Lage zu jener Zeit – erscheinen somit trotz seiner guten Schulleistungen von gleichwertiger Relevanz. Der Abgang vom Gymnasium wäre damit gleichermaßen ein Akt seiner sozialen Verantwortung als ältester Sohn gegenüber seiner Familie gewesen. In dieser Phase der Verunsicherung bezüglich der Fortsetzung des

Gymnasiums, vermittelte ihm der Lehrer bzw. die Lehrerschaft ein Stück weit Orientierungssicherheit, indem sie gerade seine Relevanzen bzw. jene aus der Sicht seines Herkunftsmilieus plausiblen Relevanzen in Frage stellten („*sie haben gesagt, das sollte ich nicht, das wäre verrückt, wenn ich das täte.*“). Auch wenn in dieser Formulierung nicht explizit Gründe für den Verbleib in der Schule angegeben werden, ist diese Reaktion Ausdruck für ein grundlegendes Veto der Lehrerschaft bzw. für eine geschlossene Haltung. Die reguläre Fortsetzung seiner Schullaufbahn zeigt daher, welche Bedeutung die Lehrerschaft neben der Familie für ihn besaß. Sie waren im Laufe seiner Zeit am Gymnasium zu biografisch relevanten Personen geworden, die Einfluss nicht nur auf seinen Verbleib am Gymnasium nahmen, sondern auch Orientierung für seinen weiteren biografischen Werdegang und gesellschaftliche Stellung boten.<sup>143</sup>

Indem Klaus Lohmann im Nachhinein diese Interaktion als „*Spielen*“ bezeichnet, tritt der sozialisatorische Charakter noch stärker zutage, weil das Kind im Spiel verschiedene Rollen einnimmt, die es durch die Reaktion anderer Personen internalisiert (vgl. Mead 2013 [1968]: 194ff.). In der Reaktion spiegelt sich „die anerkannte Haltung aller Mitglieder der Gemeinschaft gegenüber den Werten eben dieser Gemeinschaft“ (Mead 2013 [1968]: 205). Die abweisende Haltung der Lehrerschaft gegenüber seinem Vorhaben, Steiger zu werden, lenkt damit seinen Blick auf eine Ordnung, die anderen Wertmaßstäben als denjenigen seines Herkunftsmilieus entspricht. Von Relevanz erscheinen daher höhere Bildungswege und damit auch Berufslaufbahnen. Da sich Klaus Lohmann diesen Verhaltenserwartungen anpasste und am Gymnasium verblieb, orientierte er sich an Erwartungen einer gesellschaftlichen Gruppe, die über diejenigen seines Herkunftsmilieus hinauswies. Als Bezugspersonen außerhalb seiner Lebenswelt konnte die Lehrerschaft damit seine

---

<sup>143</sup> Der Lehrer bzw. die Lehrerschaft fungiert an dieser Stelle der biografischen Entwicklung Klaus Lohmanns als „generalisierte Anderer“ (Mead 2013 [1968]: 198), der die gesellschaftlichen Haltungen der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppe, für die er steht, repräsentiert: „das heißt, die Gemeinschaft übt die Kontrolle über das Verhalten ihrer einzelnen Mitglieder aus, denn in dieser Form tritt der gesellschaftliche Prozeß oder die Gemeinschaft als bestimmender Faktor in das Denken des Einzelnen ein.“ (vgl. ebd.). In dieser Funktion des Lehrers spricht Wiezorek (2005) auch vom Handeln des Lehrers als ganze Person, „die bestimmte gesellschaftlich (universelle) Werte und Normen vertritt“ (Wiezorek 2005: 345) und so für den Schüler oder die Schülerin zum „relevanten Anderen“ (ebd.: 211) bzw. zur Bezugsperson wird, der Einfluss auf die biografische Entwicklung nehmen kann (vgl. Wiezorek 2005: 234). Eine ähnliche Konstellation der Lehrer-Schüler-Interaktion zeigt sich auch im Fall von Harry Seifert (vgl. Kap. 5.1).

Entwicklung und Identitätsfindung beeinflussen.<sup>144</sup> Die Entscheidung der Berufswahl nahmen sie ihm jedoch nicht ab, wie sich am Ende seiner Schullaufbahn zeigt, die er 1956 als „Jahrgangsbester“ (3/21) abschloss:

*„(I)ch wusste nicht was man werden konnte das einzig was ich kannte war, Schule und Lesen (1) das hat mir Spaß gemacht also äh waren meine Überlegungen äh gut äh wirst du Lehrer und zunächst bestand doch eine Versuchung darin Volksschullehrer zu werden äh wie es damals hieß also Grundschullehrer werden, äh heute (2) und äh das hatte ich auch schon angeleiert (2) nur wollten die etwas (2) damals, äh was meine Tochter vorzüglich kann, nämlich, Musizieren (...) und ich kann=bin so unmusikalisch wie man unmusikalisch nur sein konnte ja also ich konnte also dieses au- diese Ausbildung zum Volksschullehrer nicht machen weil ich kein Instrument spielte, sehen Sie das war auch gut ((beide lachen)) aber der Volksschullehrer das wäre damals ein Studium von zwei Jahren gewesen das war natürlich, man war nach zwei Jahren fertig (1) und verdiente ((erhobene Stimme)) dann für meine Verhältnisse (1) unendlich viel Geld äh unterrichten, war ja auch etwas äh was mir vertraut war weil ich so viele Nachhilfestunden gab (1) ((erhobene Stimme)) meine Lehrer waren auch da=also mein ((Geschichts))-lehrer und Klassenlehrer, äh der war auch dagegen der hat gesagt ich wär bekloppt wenn ich das machte, und so bin ich denn, zum Studium nach ((Name der Stadt)) gegangen“ (5/5-20)*

Nach erfolgreichem Abschluss der Abiturprüfungen stand Klaus Lohmann erneut vor der Frage der Berufswahl. Naheliegender wäre die Aufnahme eines Hochschulstudiums im Hinblick auf akademische Berufe gewesen, wurde aber von ihm zunächst nicht in Erwägung gezogen. Seine Wahl fiel als erstes auf den Beruf des Volksschullehrers, der damals gegenüber dem Gymnasiallehrer kein akademisches Fachstudium erforderte (vgl.

---

<sup>144</sup> Wie im Fall von Klaus Lohmann sein Verhalten auf Widerspruch trifft und damit identitätsbildend wirkt, betont auch die Theorie des symbolischen Interaktionismus nach Mead den „Kontrast zum anderen“ (Mead 2013 [1968]: 239) als Voraussetzung dafür, dass sich in dieser Erfahrung eine Identität überhaupt erst entwickeln kann.

Enzelberger 2001: 196f.). Entsprechend bot ihm diese „Ausbildung“ die Aussicht auf einen schnellen Berufseintritt und Verdienst („*man war nach zwei Jahren fertig (1) und verdiente [...] unendlich viel Geld*“). Außerdem versprach der Beruf des Volksschullehrers vertraute, soziale Anschlüsse ans dörfliche Herkunftsmilieu, wo er sich als Nachhilfelehrer bereits verdient gemacht hatte („*was mir vertraut war*“).

Dieses Vorhabens scheiterte jedoch bereits zu Beginn bzw. noch vor dessen Umsetzung: Seiner Darstellung zufolge lagen die Ursachen in einer mangelnden Qualifizierung („*weil ich kein Instrument spielte*“) und in der Ablehnung seiner Berufswahl durch den Geschichtslehrer („*der hat gesagt, ich wäre bekloppt, wenn ich das machte*“). Tatsächlich erfolgten zum damaligen Zeitpunkt Eignungsprüfungen, die zur Erfassung der Gesamtpersönlichkeit auch die „Befähigung zur Musik, Zeichnen und Sport“ (Hilbig 1963: 20) beinhalteten. Da sich Klaus Lohmann selbst als unbegabt auf diesem Gebiet einschätzte („*unmusikalisch*“), ist anzunehmen, dass er bei seinen Überlegungen aufgrund dieser Zulassungsbeschränkung verunsichert gewesen sein dürfte. Fraglich bleibt dann, warum er den Pfarrerberuf nicht als alternative Berufswahl in Betracht zog, obwohl dafür einige Argumente sprachen, wie Klaus Lohmann zu Bedenken gibt:

*„(W)enn man Pfarrer geworden wäre da wären gewisse äh Gelder geflossen sowohl auf evangelischer wie auch auf katholischer Seite aber das war, für mich (1) nur eine ganz kleine Versuchung das war schon so mein Mutter hätte wahrscheinlich, es (1) **noch** lieber gesehen aber, mein Vater hätte bestimmt nichts dagegen gehabt aber das war für mich keine, äh keine Alternative“ (6/13-17)*

Nach dieser Argumentation hätte der Beruf des Pfarrers nicht nur seinem Bedürfnis nach finanzieller Sicherheit entsprochen, sondern auch die Zustimmung der Eltern gefunden. Dennoch stellte dieser Beruf für ihn selbst keine adäquate „Alternative“ dar. Vielmehr gewann in dieser Situation der Verunsicherung und beruflichen Orientierungssuche die Aussage seines Lehrers an Gewicht. Obwohl diese vollkommen unspezifisch bleibt im Hinblick auf ein klares Berufsbild, wird durch dessen Reaktion zum einen erneut deutlich, dass der Volksschullehrerberuf in den Augen des Lehrers keine adäquate Berufswahl



darzustellen schien. Gemessen an den unterschiedlichen Ausbildungsmodalitäten besaß der Beruf des Gymnasiallehrers nämlich ein weitaus höheres Sozialprestige als der Volksschullehrer (vgl. Enzelberger 2001: 199).<sup>145</sup> Zum anderen ist die Reaktion des Lehrers als Ausdruck seiner Wertschätzung zu verstehen, denn sie vermittelte Klaus Lohmann, dass seine Kompetenzen ihn für mehr als ‚nur‘ den Volksschullehrerberuf qualifizierten.

Damit erweiterte der Lehrer zwar den Möglichkeitsraum für Klaus Lohmann und dessen Horizont in der Berufswahl, indem er die Entscheidung weiterhin offenließ und nicht eindeutig auf den Beruf des Gymnasiallehrers lenkte. Die Identifikation mit dem Schulumilieu war jedoch so stark und auf einer emotionalen Basis angesiedelt („*Schule und Lesen (1) das hat mir Spaß gemacht*“), dass Klaus Lohmann sich an einer Berufsrolle zu orientieren begann, für die sein Geschichtslehrer mehr als nur Vorbildfunktion besaß. Ihm ist es zu verdanken, dass Klaus Lohmann ein Lehramtsstudium u.a. für das Fach Geschichte aufnahm und damit einen sozialen Aufstieg realisieren konnte, der mit der Ausbildung zum Volksschullehrer nicht in dem Maße möglich gewesen wäre.<sup>146</sup> In dieser Funktion als orientierungsgebende Bezugsperson blieb der Geschichtslehrer auch im weiteren Lebenslauf für ihn von Bedeutung. Dies zeigt sich vor allem in einer Zeit, als Klaus Lohmann mit dem Gedanken spielte, sein Studium abzubrechen, wie sich in der folgenden Interviewsequenz dokumentiert:

*„(D)en [seinen Geschichtslehrer, R.S.] hab ich einmal nochmal konsultiert ah ja das war ein Bruch in meinem dritten Semester oder vierten Semester (1) weiß ich nicht mehr (2) habe ich eine Seminararbeit zurück gekriegt und das Urteil darunter war **absolut vernichtend**, da hab ich gesagt ((erhobene Stimme)) Schluss jetzt hör ich auf, jetzt geh ich doch noch zur ((lachend)) zur Grundschule*

---

<sup>145</sup> Diese Statusunterschiede basieren auch auf der institutionellen Anbindung dieser Berufe: Ein Studium zum Volksschullehrer konnte man damals noch an einer Pädagogischen Akademie absolvieren. Der Status dieser Schulen rangierte jedoch durchaus unter demjenigen der Universitäten, bis die Akademien in Pädagogischen Hochschulen umgewandelt wurden (vgl. Oehler/Bradatsch 1998: 438).

<sup>146</sup> Obwohl der Volksschullehrerberuf traditionell als soziale Aufstiegsmöglichkeit für Personen des alten Mittelstandes galt (z.B. mittlere Bauern, selbstständige Handwerker, Gewerbetreibende), verlor dieser im Laufe der 1950er Jahre diesen Status, insbesondere durch die Verschiebung der Berufsstrukturen in der Bundesrepublik und die Anhebung der Qualifikationsanforderungen für die Zulassung zum Volksschullehrerberuf in Form des Abiturs (vgl. Enzelberger 2001: 198).

*((beide schmunzeln)) (1) und (2) meine Frau, ((nuschelnd)) wir waren damals noch nicht verheiratet nee sacht du bist **verrückt** (1) tu das nicht, äh (1) fah mal, zu deinem ((Geschichts-))lehrer, (da) hab=ichn=angerufen er sacht komm=rüber (1) äh und der hat mir dann zugeredet der hat gesagt **nee**, also **davon** ließ ich mich **überhaupt nicht** beeindrucken mach weiter“ (36/15-23)*

In den ersten Semestern an der Hochschule erlebte Klaus Lohmann seinen Angaben zufolge einen „Bruch“, der sich auf die Leistungsbeurteilung durch einen Dozenten an der Universität bezog. Indem dieser seine Seminararbeit negativ bewertete, sah Klaus Lohmann sein Selbstbild als einstiger leistungsstarker Schüler („Jahrgangsbester“) in dem Maße in Frage gestellt, dass er nicht nur an seiner fachlichen Kompetenz, sondern auch an seiner generellen Entscheidung für das Studium zweifelte. In dieser Situation gewann erneut das Urteil seines ehemaligen Geschichtslehrers an Bedeutung, der ihn in seinem Selbstbewusstsein stärkte („**davon** ließ ich mich **überhaupt nicht** beeindrucken“) und ihn von seinem Vorhaben, das Studium abzubrechen, abbringen konnte.

In Anlehnung an Mead (1968) verweisen Berger und Luckmann (2004 [1969]) darauf, dass auch die Beziehung zu Personen in der späteren („sekundären“) Sozialisation in einer Weise mit „Signifikanz“ ausgestattet werden kann, dass sie die Identität zu verändern vermag (vgl. ebd.: 154f.). Ein „Bruch“ und damit eine eventuelle Transformation des Selbstbildes von Klaus Lohmann durch den Hochschuldozenten konnte damit nur verhindert werden, weil Klaus Lohmann durch „signifikante Andere“ seiner aktuellen Lebenswelt in Gestalt seiner Partnerin und durch „signifikante Andere“ seiner vormaligen Lebenswelt in Gestalt des Geschichtslehrers Zuspruch erhielt und darüber seine Identität bewahren konnte.<sup>147</sup>

Gleichwohl zeigt diese Episode, welche Bedeutung die Einschätzung des Hochschullehrers für ihn besaß. Wie bereits in der Schule definierte er sich auch weiterhin über Leistung bzw. orientierte sich an den Leistungsanforderungen der Hochschule, die sein eigenes

---

<sup>147</sup> Für die Sicherung seiner Identität, so Berger/Luckmann (2004 [1969]), „braucht der Mensch nicht nur die indirekte Gewißheit seiner Identität, die ihm noch die zufälligsten Alltagskontakte geben, sondern die ausdrückliche und gefühlstragende Gewißheit, die ihm seine signifikanten Anderen entgegenbringen“ (ebd.: 161). Dass diese Funktion des „signifikanten Anderen“ auch ein Lehrer oder eine Lehrerin einnehmen kann, hat Nittel (1992) in seiner schulbiografischen Studie herausarbeiten können. Die Me-Bildern, die der Lehrer dem Schüler zurückspiegelt, werden dann zu zentralen Bausteinen der Identität des Schülers (ebd.: 418). Dabei verwendet er diesen Begriff in Anlehnung an Mead (2013 [1968]) und Berger/Luckmann (2004 [1969]).

Studienverhalten bestimmten. Es galt, diesen Anforderungen gerecht zu werden. Dass er seinen ehemaligen Geschichtslehrer konsultierte, um sich vor allem in diesem leistungsbezogenen, akademisch orientierten Selbstbild zu bestärken, ist naheliegend. In dieser Funktion kommt dann dem Lehrer und gerade nicht der Familie eine zentrale Bedeutung sowohl für den Verbleib am Gymnasium als auch für die Fortsetzung seines Studiums an der Universität zu.

Trotz seiner Fokussierung auf den Lehrerberuf war Klaus Lohmann nicht ausschließlich auf diesen Beruf festgelegt. Mit der Wahl des Lehramtsstudiums zu damaliger Zeit standen ihm gleichfalls noch andere akademische Berufe offen, da dieses Studium bis in die 1960er Jahre an den Universitäten hauptsächlich fachwissenschaftlich geprägt war (vgl. Terhart 2008: 753). Wie sich Klaus Lohmann an der Universität bewegte und welche Orientierungen dabei zum Tragen kamen, soll im Folgenden gezeigt werden.

#### 5.2.5 Die evangelische Studierendengemeinde als milieuweltliche Anbindung und Unterstützungsinstanz im Hochschulsystem

Als Klaus Lohmann 1956 sein Studium begann, war er 21 Jahre alt.<sup>148</sup> Er schrieb sich an der nächstgelegenen Universität ein, die etwa 100 km von seinem Heimatdorf entfernt ist. Nicht die Trennung vom Elternhaus war das anfängliche Problem, mit dem er zu kämpfen hatte, sondern die Sicherung seines Lebensunterhalts:

*„Ich wundere mich heute noch, mit wie viel Sorglosigkeit ich da nach [Name der Stadt] gezogen war. Ich hatte ganze fünfhundert Mark für das ganze Studium, wusste nicht wie, dass es eine Förderung an der Universität gab.“ (5/21-24)*

Unter doppelt ungünstigen Rahmenbedingungen begann Klaus Lohmann sein Studium, denn ihm fehlten sowohl die finanzielle Sicherung als auch das Wissen, welche Förderstrukturen die Universität tatsächlich bereithielt, die vor allem in den 1950er Jahren der Bundesrepublik kaum entwickelt waren. So erlebte er die Universität daher zunächst

---

<sup>148</sup> Auch wenn zu diesem Zeitpunkt die Wehrpflicht bereits bestand, musste Klaus Lohmann als Angehöriger der Kriegskindergeneration, der so genannten „Weißen Jahrgänge“, diesen Dienst nicht leisten (vgl. Niemeyer 1999: 1200; Rosenthal 1994: 492).

als Ort, der kaum Orientierung im Hinblick auf die Organisation des Alltagslebens bzw. die Sicherung seiner Existenz als Student bot und in dieser Hinsicht unübersichtlich und anonym blieb. Um in jener finanziell prekären Situation eine Lösung zu finden, griff Klaus Lohmann auf habituell vertraute Lösungsstrategien zurück. Er arbeitete zum einen in den Semesterferien in der Steinfabrik in der Nähe seines Heimatdorfes. Zum anderen knüpfte er neue soziale Kontakte in der evangelischen Studierendengemeinde. Dort fand er nicht nur sozialen Anschluss an ein ihm vertrautes Milieu, sondern auch Unterstützung auf der Suche nach einer Studienfinanzierung, wie er im Interview berichtet:

*„Ich war (2) in der frühen Zeit meines Studiums, in der Studentengemeinde (...) und der Studentenpfarrer hat dann gesagt, also, ich müsste doch nach Villigst gehen und hatte mir ein Gutachten geschrieben, sodass ich (1) eingeladen wurde. (...) Aber das hat **dann auch** nicht geklappt, da war ich wohl zu frech (.) das war dumm, was ich dann da gemacht habe (.) der studentische Vertreter in dem Gremium, der hat nachher mit mir gesprochen (...): Sie haben auf die Frage warum Sie- das war die letzte Frage (.) warum Sie sich an Villigst wandten (.) gesagt (.) ich hätte kein Geld zu studieren, ja ich hätte kein Geld zum Studieren und irgendwo müsste ich das Geld herbekommen, das war **eine dumme Antwort** ((lacht)) ja das weiß ich jetzt inzwischen (...) Die evangelische Sozialisation **war da**, von der **Familie** (...) die war da (.) ich hätte genauso gut sagen können, ja, ich bin evangelisch und unsere Familie schon (1) immer evangelisch gewesen.“ (6-7/20-2)*

Die Vermittlung an das evangelische Studienwerk Villigst war nicht nur eine naheliegende Option aus Sicht der evangelischen Hochschulgemeinde bzw. des Studentenpfarrers, der ihm dafür ein Gutachten schrieb, sondern Stiftungsstipendien waren bis in die zweite Hälfte der 1950er Jahre eine der wenigen Möglichkeiten der Studienförderung an wissenschaftlichen Hochschulen aufgrund der geringen staatlichen Beihilfen (vgl. Rundstedt 1964: 158). Da diese Stiftung seit ihren Anfangsjahren nach dem Zweiten Weltkrieg (1948-1957) an der Förderung derjenigen Studierenden interessiert war, „die kein Erwerbs-Einkommen hatten und auch nicht mehr auf ein familiäres Vermögen

zurückgreifen konnten“ (Ev. Studienwerk 2008: 12), gehörten Studierende aus Arbeiterfamilien von Beginn an dennoch nicht zur adressierten Klientel (vgl. ebd.: 14)<sup>149</sup>. Im Fall von Klaus Lohmann wird das Problem der kulturellen Passung vor allem an der Frage nach der Motivation für die Bewerbung um eine Förderung bei Villigst virulent: So reichte der Verweis auf fehlende eigene Finanzen allein nicht aus, um eine Förderung als Villigst-Stipendiat zu erhalten, was Klaus Lohmann erst durch die Rückmeldung des studentischen Vertreters der Auswahlkommission bewusst wurde („*das war dumm*“). Vielmehr bedurfte es der Darstellung milieuweltlicher Gemeinsamkeiten wie z.B. seiner evangelischen Sozialisationserfahrungen, die ihn und seine Familie als zugehörig zu einem (wenn auch ländlich-proletarischen) protestantischen Milieu seit Generationen zu erkennen gegeben hätten. Dies zeigt, dass Klaus Lohmann weder in der Lage war, die impliziten Anforderungen der Situation zu erkennen, noch im Wissen um die Handhabung milieuspezifischer Codes (Bourdieu 1992: 144) ein (familien-)spezifisches Kapital zu mobilisieren. Es fehlte ihm in diesem Sinne an dem notwendigen „Anlage-Sinn“ (Bourdieu 1982: 151).<sup>150</sup>

Wenngleich Klaus Lohmann diese Gelegenheit nicht für sich zu nutzen wusste, konnte er doch kurze Zeit später von einer sich etablierenden bundeseinheitlichen Förderstruktur profitieren: Mit der Einführung des Honnefer Modells 1955 und dessen Umsetzung 1957 (vgl. Rundstedt 1964: 5) erhielt er schließlich eine Studienförderung „*und damit auch soviel Geld dass man ein Minimum hatte (1) und mit einem Minimum zu leben das hatte ich gelernt das konnte ich*“ (5/34-35). Bis zu diesem Zeitpunkt jedoch musste er seinen Bildungsweg unter eher ungünstigen institutionellen und gesellschaftspolitischen Gelegenheitsstrukturen vollziehen. Im Übergang von der Schule an die Universität kommt dies vor allem in der Suche nach finanzieller Sicherheit und sozialem Anschluss zum Ausdruck. Dabei orientierte er sich an milieuvertrauten Strukturen, die er in der

---

<sup>149</sup> Zwar zielte die Einführung von ‚Werksemestern‘ für die potenziellen Stipendiat/inn/en in erster Linie auf eine Anschubfinanzierung der Stiftung und Stipendien durch Arbeitseinsätze in der Industrie. Diese Maßnahme sollte aber auch eine „intensive Begegnung mit der Arbeiterklasse, die man bisher kaum kannte“ ermöglichen (Ev. Studienwerk 2008: 14). Klaus Lohmann hatte aufgrund seines Herkunftsmilieus solche Arbeitserfahrungen bereits gemacht.

<sup>150</sup> Nach Bourdieu (1982) handelt es sich dabei um ein im Habitus verankertes „Gespür() für das richtige Anliegen kultureller Investitionen“ (ebd.: 151). Befindet man sich auf unvertrautem Terrain, kann es passieren, dass der Person die passenden Anlagestrategien fehlen bzw. die Chancen auf (Bildungs-)Erfolg nicht als solche wahrgenommen werden können (vgl. Miethé et al. 2015: 29f.).

evangelischen Hochschulgemeinde fand, wo er auch seine spätere Ehefrau kennenlernte.<sup>151</sup> Zugleich bot ihm die Hochschulgemeinde eine Informations- und Unterstützungsstruktur in existenziellen und institutionellen Fragen der Studienfinanzierung, sodass der Hochschulgemeinde eine Art Brückenfunktion zwischen Alltagswelt und zunächst noch unvertrauter Bildungsinstitution zukam (vgl. Miethe et al. 2015: 257).<sup>152</sup>

Klaus Lohmanns Rückgriff auf Milieuvertrautes wurde ihm so zur Ressource für seinen Bildungsaufstieg – bis sich schließlich die strukturellen Bedingungen im Bildungswesen (z.B. Honnefer Modell) verbesserten und der Fortsetzung seiner Bildungskarriere bis zum Ersten Staatsexamen im Jahr 1961 Vorschub leisteten. Warum Klaus Lohmann nach seinem Ersten Staatsexamen nicht in den Schuldienst einmündete, sondern in eine Wissenschaftskarriere, soll im Folgenden Gegenstand der Ausführungen sein.

#### 5.2.6 Einmündung in eine akademische Laufbahn durch persönliche Bindung und günstige strukturelle Gelegenheiten

Zu Beginn der 1960er Jahre zeichnete sich eine politische Kehrtwende im Bildungsbereich ab: Ziel war es, das Bildungswesen weiter auszubauen. Dementsprechend war der Bedarf an Lehrern und Lehrerinnen hoch (vgl. Müller-Rolli 1989: 401). Vor diesem Hintergrund günstiger Arbeitsmarktbedingungen erhält Klaus Lohmann das Angebot eines Universitätsprofessors zur Promotion:

*„Als er fragte: ‚Wollen Sie promovieren‘, da habe ich gesagt, ich wollte heiraten.*

*Und dann war die (1) Situation, man hatte sich dann natürlich erkundigt wie es*

---

<sup>151</sup> Habituelle Ähnlichkeiten mit seiner Ehefrau sind nicht nur durch gemeinsame Sozialisationserfahrungen im evangelischen Milieu gegeben, sondern auch durch die Erfahrung eines Lebens in Diaspora, da sie in der DDR aufgewachsen und während ihres Studiums nach Westdeutschland ausgewandert war.

<sup>152</sup> Neben der Hochschulgemeinde können diese Art von Brückenfunktion auch Hochschulgruppen oder Burschenschaften übernehmen, wie die biografisch angelegte Studie „Drei Generationen Bildungsaufsteiger“ zeigt (vgl. Miethe et al. 2015: 257). Von Relevanz sind dabei alltagsweltliche Bezüge, die vor allem im Übergang in neue Bildungsinstitutionen eine wichtige Funktion besitzen: „Das Betreten des neuen Bildungspfad, für den im familiären Umfeld bislang noch keine Erfahrungswerte vorliegen und der deshalb gegebenenfalls einem ‚Sprung ins kalte Wasser‘ gleichen kann, fällt erheblich leichter, wenn es möglich ist, zumindest teilweise einige Vertrautheiten aufrechterhalten zu können. Dabei können sowohl milieutypische Aspekte relevant sein als auch spezielle, eher alltagsweltliche oder weltanschauliche Prägungen.“ (ebd.: 258).

*an Schulen aussah (1) Man konnte jederzeit an die Schule, es wurden alle viertel Jahre, ne, alle **halbe** Jahre wurden Lehrer neu eingestellt und ein Jahr an der Uni wurde, oder zwei Jahre an der Uni, ich weiß nicht ob ein oder zwei Jahre an der Uni, war die Halbierung der Referendariatszeit, die ja zwei Jahre war (.) Also ich hatte im Grunde **fast nichts verloren**, also ich konnte ständig (rüber) gehen. Insofern (1) waren so die ersten Jahre an der Uni, waren für mich: „Jo, das ist eine schöne Zeit, die nimmst du noch mit und dann kannst du immer noch gucken, und zur Schule gehen.““ (7-8/33-6)*

Mit seiner Entscheidung zur Promotion, die er 1961 trifft, sind keine klaren Absichten einer wissenschaftlichen Karriere verbunden. Vielmehr ist die Wissenschaft eine Option neben dem Schuldienst als Lehrer bzw. vorerst Referendar. Dass Klaus Lohmann dennoch diese Option wählt, ist für ihn maßgeblich auch davon beeinflusst gewesen, wie sich die damalige Lage auf dem Arbeitsmarkt gestaltete. Bei der Entscheidungsfindung spielte daher die beginnende Bildungsexpansion und damit jene Entwicklung auf der Makroebene eine bedeutsame Rolle, die zu einer erhöhten Nachfrage an Lehrpersonal führte. Diese hervorragenden Arbeitsmarktbedingungen vermittelten ihm sowohl Beschäftigungssicherheit als auch eine gewisse Handlungssicherheit im Falle des Scheiterns der Promotion. Außerdem bewirkten sie, dass Klaus Lohmann die Option der Fortsetzung einer akademischen Laufbahn aufrechterhielt.

Gleichwohl blieb diese Option als Bildungsentscheidung wie zu Beginn seines Studiums an spezifische existenzielle Bedingungen geknüpft, die vor allem auch mit seinen Heiratsabsichten korrespondierten, wie Klaus Lohmann an anderer Stelle im Interview anmerkt:

*„(A)ls ich das Examen hatte hat mein (3) ein Professor mich gefragt ob ich eventuell (2) äh promovieren wollte und (1) da hab ich ihm auch gesagt was ich der Studienstiftung gesagt hatte (.) gerne aber ((lacht)) ich hab kein Geld und ich wollte **heiraten** (...) (1) und dann hat er mir zunächst, gesagt also im Moment hätte er eine äh Hilfskraftstelle eine studentische Hilfskraftstelle, das war nicht viel Geld ne=eine st- eine wissenschaftliche Hilfskraftstelle ich hatte*

*ja Examen äh aber er könnte mir in einem dreiviertel Jahr noch ein Lektorat in [Ortsname] besorgen“ (7/8-17)*

Der Anfrage seines Professors stellt Klaus Lohmann in dieser Interviewsequenz die Situation vor der Auswahlkommission zur Studienstiftung gegenüber, um Parallelen in seiner Reaktion aufzuzeigen. Diese betreffen neben seinen lebensweltlichen Relevanzen in erster Linie seine sozioökonomische Lage, von denen weniger der Zugang zur Hochschule als mehr noch der Verbleib in der Hochschule abhängig war. Jene Bedingungskonstellation wird in beiden Situationen insofern deutlich, dass die Motivation – sowohl für die Bewerbung um ein Stipendium als auch für die Entscheidung zur Promotion – nicht losgelöst von der Finanzierung seiner Existenz gedacht werden konnte. Auch wenn Klaus Lohmann durch die Erfahrung mit der Studienstiftung nun Kenntnis davon hatte, was von ihm im Sinne einer erfolgreichen Bewerbung erwartet worden wäre, blieb auch später die Option eines Promotionsstipendiums außerhalb seines Vorstellungshorizontes. Damit orientierte er sich weiterhin an milieuweltlichen Relevanzen und Vorstellungen, die mit seinen Heiratsabsichten unmittelbar verbunden waren („*ich hab kein Geld und ich wollte heiraten*“). So ist anzunehmen, dass er als Ehemann und zukünftiger Familienvater sich in der Verantwortung gegenüber seiner Familie fühlte, diese auch allein ernähren zu können – ganz im Sinne des traditionellen Familienmodells, das ihm auch in seinem Elternhaus vorgelebt worden war und sich nur kurze Zeit später mit der Geburt des ersten Kindes im Jahr 1963 abzuzeichnen begann: „*als unser ältester Sohn geboren wurde hatte meine Frau ihr Studium noch nicht ganz beendet*“ (27/26-27).<sup>153</sup>

Trotz dieser Parallelen unterscheiden sich die Situationen im Wesentlichen durch deren Ausgang: Während er von der Studienstiftung eine Absage erhielt, nahm der Professor, die

---

<sup>153</sup> Im Abstand von drei und zwei Jahren folgten noch weitere zwei Kinder im Laufe der 1960er Jahre. Nach dem zweiten Kind und ihrer Approbation als Apothekerin stieg seine Ehefrau nicht ins Berufsleben ein. Sie blieb Hausfrau und Mutter, wie auch Klaus Lohmann im Interview berichtet: „*sie hat das darauf zurück geführt das (1) ((erhobene Stimme)) die Kinder da waren (2) äh es war auch anders als jetzt zu ihrer Zeit also dass Frauen arbeiten ( ) war damals so selbstverständlich (1) eigentlich nicht*“ (28/21-23). Auch bei dieser nachträglichen Begründung wird aus der Perspektive Klaus Lohmanns deutlich, inwieweit er an einer gesellschaftlich weit verbreiteten Normvorstellung in Westdeutschland Ende der 1950er bis Mitte der 1970er gebunden blieb, die sich am bürgerlichen Versorgermodell orientierte (vgl. Nave-Herz 2013: 28f.) – obwohl im selben Zeitraum die Zahl der erwerbstätig verheirateten Frauen mit Kindern kontinuierlich stieg (vgl. Sieder 1987: 243).



Bedenken Klaus Lohmanns ernst und begegnete ihm auf einer Ebene, die ein persönliches Interesse und Verständnis sowie Einsatzbereitschaft signalisierte, indem er ihm über seinen Zuständigkeitsbereich hinaus eine besser bezahlte Stelle als „nur“ eine Hilfskraftstelle an der Universität vermittelte („er könnte mir (...) noch ein Lektorat in [Ortsname] besorgen“). Das Entgegenkommen des Professors auf einer persönlichen Ebene sprach Klaus Lohmann daher in zweifacher Hinsicht an: Durch dieses Angebot konnte sich Klaus Lohmann zum einen in seinen Studienleistungen wertgeschätzt fühlen und im seinem leistungsbezogenen, akademisch orientierten Selbstbild bestätigt wissen. Zum anderen wurde er als ganze Person mit ihren existenziellen Bedürfnissen ernstgenommen. Diese doppelte Wertschätzung hatte Klaus Lohmann im Hochschulkontext vonseiten der Hochschuldozenten bis dato noch nicht erfahren.

Dass er dieses Angebot annahm sowie die Lektoratsstelle antrat, zeigt, welche biografische Bedeutung diese kulturelle Passungs- sowie Wertschätzungserfahrung – neben der optimalen Arbeitsmarktlage – für seine Einmündung in eine wissenschaftliche Laufbahn hatte und folglich für seinen Verbleib im Hochschulsystem eine entscheidende Rolle spielte (vgl. dazu auch den Fall von Harry Seifert, Kap. 5.1). Gleichzeitig besaß Klaus Lohmann vor dem Hintergrund seiner familialen und schulischen Sozialisation die geeigneten „Dispositionen“ im Sinne Bourdieus (1982: 189), dass er sich an der Bildungsinstitution orientierte bzw. durch die persönliche Bindung an die Person des Professors ein Loyalitätsbewusstsein entwickelte, das auch die Fortsetzung der wissenschaftlichen Laufbahn über die Promotion hinaus als wissenschaftlicher Mitarbeiter bei jenem Professor garantierte.<sup>154</sup>

Dieser Zusammenhang zwischen habituellen Dispositionen und persönlicher Bindung an die Person seines Professors bzw. ehemaligen Doktorvaters wird vor allem im Übergang zur

---

<sup>154</sup> Naheliegend als Disposition, „die Individuen auf Positionen hinlenken“ (Bourdieu 1982: 189), ist im Fall von Klaus Lohmann der „»Effekt« der Berufung“, wie es Bourdieu (ebd.) benennt. Vor allem seine frühen Bildungsentscheidungen basieren auf einer „antizipierte(n) Zustimmung zum objektiven, [...] aufgezwungenen Schicksal“ in seiner Position als ältester Sohn der Familie. Dabei handelt es sich zwar nicht um eine Disposition für eine „typische Laufbahn innerhalb der Herkunftsklasse“ (ebd.), sie ist aber im Fall von Klaus Lohmann unmittelbar mit dem Schicksal bzw. dem Statusverlust der Familie verbunden, die seinen Bildungsaufstieg delegierte. Als solcher ist Klaus Lohmann auch gegenüber dem weiteren Bildungsaufstieg offen eingestellt, ohne dafür typische Karrieremuster parat zu haben, die Orientierung schaffen oder habituell vertraut gewesen wären. Die Erfahrung der habituellen Passung wiegt damit umso schwerer für eine Orientierung bezogen auf das soziale Feld der Universität.

Professur deutlich: Als Klaus Lohmann sich zur Habilitation entschloss, war er bereits seit etwa einem Jahrzehnt bei seinem ehemaligen Doktorvater an der Universität beschäftigt und hatte durch seine im öffentlichen Dienst geleisteten Arbeitsjahre eine Position als akademischer Oberrat erreicht, die ihm die finanziellen Sicherheiten bot, die Klaus Lohmann schätzte: Er hatte dort „*nie die Sorgen (...) arbeitslos zu sein ich hatte ja eine (...) feste Stelle im akademischen Mittelbau*“ (30/24-25). Dies war ein Grund, warum die Entscheidung zur Habilitation nicht früher fiel. Ein weiterer Grund wird im Interview beispielsweise an seiner Darstellung eines langjährigen Publikationsprojekts unter der Leitung seines Professors deutlich. Während Klaus Lohmann das Projekt nahezu allein durchführte („*das heißt, er hat fast nichts an dem Buch gemacht (1) und ich hab fast **alles** gemacht*“ (8/21-22)), muss er realisieren, wie die „*Kollegen*“ im unmittelbaren Arbeitsumfeld sich schrittweise weiterqualifizierten („*meine befreundeten Kollegen, die habilitierten sich in dieser Zeit*“ (9/4-5)). So gewinnt er erst allmählich Einsicht in seine Lage, in die er gekommen war, indem er Projekte für seinen Professor bereitwillig übernahm, ohne diese karrierestrategisch wie seine Kollegen zur Weiterqualifikation zu nutzen. Obwohl ihn das nach eigenen Angaben zunächst „*nicht allzu sehr gestört*“ (9/2-3) habe, wuchs doch sein Unbehagen an der Situation unmittelbar nach Abschluss des langjährigen Projekts und damit in einer Phase, in der sich der Erfolg der Buchpublikation abzuzeichnen begann („*damals war ich (3) **unzufrieden** so ab 77 (...) weil eben auch Rückmeldungen kamen (...) die Edition (...) hat sehr viel Aufsehen erregt also es waren **viele Rezensionen***“ (9/9-12)). Zudem häuften sich die Signale vonseiten der Kolleg/inn/en, „*die dann einfach sagten (5) wir sind relativ sicher, wer das gemacht hat*“ (9/33-34) und die ihm für seine Arbeit jene Anerkennung zollten, die er sich selbst nur schwer eingestehen konnte: „*das hast du gemacht (.) das hat Anerkennung gefunden (.) du müsstest es eigentlich können*“ (9/21-22). Vor diesem Hintergrund verpasster Karrierechancen und wachsender Anerkennung für seine Arbeit stellte sich ihm zunehmend fragwürdig dar, was einst Praxis an den damaligen Ordinarienuniversitäten war und erst im Zuge der Bildungsreform an den Universitäten mehr und mehr kritisiert wurde (vgl. Oehler 1986: 268f., Oehler/Bradatsch 1998: 413).

Sein Übergang zur Professur war demnach nicht nur seiner Unzufriedenheit mit seiner Stellung gegenüber seinem Vorgesetzten geschuldet, sondern auch begleitet von

Erfahrungen beruflicher Anerkennung, die in einen Bewusstwerdungsprozess der eigenen Kompetenzen mündeten. Flankiert wurde dieser Prozess durch einen politisch motivierten Strukturwandel innerhalb der westdeutschen Hochschullandschaft seit Mitte der 1960er Jahre (vgl. Lenger 2008: 53). Während vormals bzw. Anfang der 1960er Jahre der Ausbau des Bildungssystems im Sekundarschulbereich für günstige Arbeitsmarktbedingungen sorgte, bot nun die Einführung der Gesamthochschulen geeignete Rahmenbedingungen für seinen weiteren beruflichen Aufstieg (vgl. Teichler 1986: 102f.).<sup>155</sup>

Obwohl Klaus Lohmann sich erst Anfang der 1980er Jahre um eine Professur bewarb, also in einer Zeit, in der sich das Zeitfenster eines hohen Personalbedarfs an den neugegründeten Gesamthochschulen bereits wieder zu schließen begann, stellte sich für ihn die Situation immer noch günstig dar:

*“Damals Anfang der achtziger Jahre, es gab kaum welche [Professuren, R.S.], es gab wirklich kaum welche, [auf die, R.S.] die da waren habe ich mich beworben (.) ich glaube vier Bewerbungen hab ich auch rausgegeben und (1) es waren, von den vier Bewerbungen drei Listenplätze und dann hatte ich etwas Glück gehabt, der in [Name der Gesamthochschule, R.S.] (.) wo ich zuletzt war (.) da sagte die Erste ab (1) also und so kam ich dann da zum Zuge“ (11/2-7).*

Trotz einer verschlechterten Stellenlage Anfang der 1980er Jahre befand sich Klaus Lohmann nach eigener Darstellung nicht in einer Situation des Wettbewerbs und der

---

<sup>155</sup> Die Einrichtung der Gesamthochschulen ist Teil einer Entwicklung verschiedener Diskussionen und Maßnahmen zu Strukturveränderungen und Vereinheitlichung des Hochschulwesens seit Mitte der 1960er Jahre (vgl. Teichler 1986: 102f.). Damit sollte auf die wachsenden Studierendenzahlen reagiert und einer politischen Diskussion um Chancengleichheit Rechnung getragen werden. In diesem Sinne versuchte man konzeptionell entweder regional benachbarte Hochschulen zusammenzuführen (Modell der „kooperativen Gesamthochschule“) oder eine höhere Durchlässigkeit von Studiengängen an der Fachhochschule und der Universität zu ermöglichen (Modell der „integrierten Gesamthochschule“) (vgl. Teichler 1986: 107; Lundgreen/Scheunemann/Schwibbe 2008: 260). Bis auf die Gesamthochschule Kassel, als erster Gründung, befanden sich alle weiteren Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen. In Bayern kam es an vereinzelt an Universitäten lediglich zur Angliederung von FH-Studiengängen. Um den erhöhten Personalbedarf decken zu können, wurden die Qualifikationsanforderungen für die Professur dahingehend gelockert, dass in der Praxis der Stellenbesetzung zunehmend das Kriterium der habilitationsadäquaten Leistung anerkannt wurde (vgl. Bruch 2000: 70). So versechsfachte sich die Zahl der Professuren im Zeitraum von 1960 (5.500) bis 1980 (33.900) und stagnierte von da an (vgl. Oehler 1986: 259).

Konkurrenz um die wenigen noch vorhandenen Stellen, sondern er beschreibt diese Situation ganz im Gegenteil als eine, in der seine Chancen gut standen. So bedurfte es lediglich vier Bewerbungen, um eine Professur zu bekommen. Eine der möglichen Erklärungen liegt in seiner damaligen Position als bereits anerkannter Wissenschaftler durch seine Beteiligung an relativ breit rezipierten Fachpublikationen. Eine andere Erklärung bezieht sich auf seine fachliche Spezialisierung auf kulturhistorische Themen. Indem nämlich die kulturhistorische Fachrichtung im Laufe der 1980er Jahre an den Universitäten expandierte, wurde ein neuer Personalbedarf bzw. eine Nachfrage an qualifizierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in diesem Bereich geschaffen.<sup>156</sup> Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass Klaus Lohmann im Hinblick auf seine weitere Berufskarriere seit der Promotion zum einen von Strukturen und Neuerungen profitieren konnte, die durch eine günstige politische Gelegenheitsstruktur entstanden waren. Das betraf die Arbeitsmarktlage für Lehrerinnen und Lehrer als flankierende Rahmenbedingungen für die Entscheidung zur Promotion sowie die erweiterte Hochschullandschaft als günstige Konstellation für seinen beruflichen Aufstieg. Zum anderen zeigt die Fallrekonstruktion, dass sein Eintreten wie auch der weitere Verlauf seiner wissenschaftlichen Laufbahn ein Wechselverhältnis zwischen habituellen Dispositionen und persönlicher Bindung an die Hochschule beschreibt. Was sich ihm vormals positiv begünstigend für die Promotionsentscheidung darstellte im Hinblick auf die erfahrene Wertschätzung als ganze Person, wirkte sich im weiteren Verlauf eher hemmend auf die eigene Karriere aus. Gemeint ist sein Verhältnis zu seinem Doktorvater und späteren Vorgesetzten in Gestalt einer Loyalitätsbeziehung, die nicht nur durch die damalige Universitätskultur als Ordinarienuniversität beeinflusst war, sondern auch durch die Dispositionen Klaus Lohmanns. Diese betrafen in erster Linie sein Streben nach finanzieller Sicherheit als auch seine Orientierung an einer Rolle als Statusträger der Familie, welche maßgeblich auf dem Delegationsauftrag der Familie basierte und die ihn dafür prädestinierte, die sozialen Erwartungen seines Vorgesetzten zu erfüllen. Wertschätzungserfahrungen durch Repräsentanten des Bildungssystems waren zudem

---

<sup>156</sup> Auch wenn aus Anonymitätsgründen die Fachrichtung geändert wurde, so lässt sich doch auf der Grundlage der Literatur zur historischen Entwicklung beider Fachrichtungen, der tatsächlichen und anonymisierten, eine Expansion der Stellen zum damaligen Zeitpunkt bestätigen.

insofern förderlich, als diese in einem habituell unvertrauten Terrain wie dem Gymnasium oder der Hochschule soziale Anschlüsse und Orientierung boten sowie dazu beitrugen, zunehmend Gewissheit zu erlangen, doch „am richtigen Platz“ (Bourdieu/Passeron 1971: 31) zu sein. Dies bedeutete aber auch in negativer Hinsicht, lange Zeit keine eigenen Karriereambitionen zu entwickeln und auf der Stelle als akademischer Rat zu verweilen. Erst mit dem Antritt der Professur begann Klaus Lohmann nunmehr „*auch nach eigenen Vorstellungen [zu, R.S.] arbeiten*“ (11/10). Diese umfassten nach seinen Angaben zum einen den Aufbau eines kulturhistorischen Bereichs an der Gesamthochschule und zum anderen die Organisation eines „Oberseminars“ bzw. die Heranführung einer wachsenden Anzahl von Examenskandidaten und Graduierten an die weitere wissenschaftliche Qualifikation: Es handelte sich also bei dem Oberseminar um eine Einrichtung, „*wo auch mehrere Doktorarbeiten rausgekommen waren, eine Habilitation, das war eine gute Zeit, ((erhobene Stimme)) ja und dann bin ich, zweitausend (2) äh emeritiert worden*“ (11/20-22). Klaus Lohmanns Arbeitsschwerpunkte auf der Professur, die er etwa 20 Jahre innehatte, lagen daher auf der Etablierung eines relativ neuen wissenschaftlichen Zweiges, in dem er sich bereits durch diverse Publikationen einen Namen gemacht hatte, und der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Mit seiner Emeritierung verabschiedete sich Klaus Lohmann zwar von seiner Professur und den damit verbundenen Aufgaben und Ämtern an der Hochschule, aber nicht von seiner Forschungsarbeit, wie er im Interview am Ende seiner Lebensgeschichte erzählt:

*„(A)ls ich pensioniert wurde da hatte ich mir (.) ein (1) das Projekt hatte ich schon lange im Kopf (.) war auch vorbereitet durch (2) manche Veröffentlichung ((Titel der Publikation)) das is (.) das letzte große Buch von mir und (1) da bin ich in (fünf Jahren) (1) so war auch mein Plan fünf sechs Jahre müsstest du fertig sein (.) ja ich war dann fertig als ich äh (1) siebzig wurde, je-=ei- ja siebzig wurde (1) ja und seitdem arbeite ich an ja an kleinen Projekten die ich alleine mache (1) ich habe noch einen damaligen Assistenten wir machen auch mal was zusammen und ansonsten sehen Sie (1) Garten und ((lachend)) ( ) ((beide lachen)) und so weiter, ich bin **nicht unzufrieden** (1) nein ich bin zufrieden“ (11/24-33)*

Im Übergang in den Ruhestand und damit im Alter von 65 Jahren ergriff Klaus Lohmann die Gelegenheit, ein bereits länger geplantes Forschungsvorhaben realisieren zu können. Es handelt sich dabei um „*das letzte große Buch*“ und damit um ein umfangreicheres Publikationsprojekt, für das er bereits Vorbereitungen getroffen hatte und das in einem von ihm gesetzten Zeitrahmen („*fünf sechs Jahre*“) entstehen sollte – ungeachtet seines Alters. Tatsächlich gelang es ihm nach seinen Angaben, das Buch noch innerhalb dieser Frist zu publizieren. Mit dem Übertritt in das Rentenalter, so zeigt sich, setzte Klaus Lohmann seine wissenschaftliche Arbeit fort, für die er sich eigene Ziele steckte und die er in Eigenregie durchführte. Damit blieb er weiterhin in seinem Alltag auf seinen Beruf orientiert: Entsprechend folgten im Anschluss an seine „letzte“ Publikation weitere wissenschaftliche, wenn auch vergleichsweise weniger umfangreiche Vorhaben („*kleine() Projekte()*“), die er zum Teil sogar in Zusammenarbeit mit seinem ehemaligen Mitarbeiter („*damaligen Assistenten*“) umsetzen konnte. Indem er so weiterhin den Kontakt zu den Personen seines damaligen beruflichen Umfeldes hielt und mit ihnen über gemeinsame Arbeitsprojekte verbunden blieb, wird deutlich, inwiefern die aufrechterhaltene Berufsorientierung in seinem Handeln identitätssichernden Charakter trug bzw. bis zum Zeitpunkt des Interviews eine Identifikation mit dem Beruf zum Ausdruck bringt. Eher zweitrangig erscheinen dann nach seiner Darstellung freizeitbezogene, lebensweltliche Tätigkeiten, wie er sie in Verweis auf seinen „*Garten*“ anspricht.

Betrachtet man jedoch die mit seinem letzten großen Buchprojekt verbundene Schwerpunktsetzung seiner wissenschaftlichen Arbeiten in den letzten Jahren seit seiner Emeritierung, wird ersichtlich, inwiefern seine Herkunftsregion und einstige Lebenswelt zunehmend Gegenstand seiner kulturhistorischen Forschung wurde. Vermittelt über die wissenschaftliche Auseinandersetzung, so ließe sich schlussfolgern, stellt er einen Bezug zu seiner Herkunftsregion dar, ohne die wissenschaftlich-reflexive Distanz zu gefährden, die im Laufe seines Lebens durch seinen Wegzug und sozialen Aufstieg entstanden war. Gleichwohl lässt die hohe Identifikation mit seiner wissenschaftlichen Arbeit und seinem Werk vermuten, dass er darüber auch seiner Bindung an und Identifikation mit der Herkunftsregion einen besonderen Ausdruck verleihen wollte. Damit verbindet sich, was sich phasenweise als Changieren zwischen Herkunftsmilieu und akademischen Milieu, Dorf

und Schule darstellte und darüber zu einem biografischen Thema seiner Lebensgeschichte wurde.

### 5.3 Erna Vogler: Ein Bildungs- und Berufsweg zwischen Emanzipation und staatlicher Bildungsförderung

*„Du musst mal einen Beruf erlernen, wo du dich selbst ernähren kannst“*

Die Biografie von Erna Vogler (\*1942) beschreibt eine Entwicklung, die sowohl Ausdruck für die Bildungsförderung von Arbeiter- und Bauernkindern in der DDR der 1950er und 1960er Jahre ist als auch für einen Emanzipationsprozess im Herkunftsmilieu über den Beruf und die weitere Berufskarriere. Diese Entwicklung führte sie nach der Ausbildung zur Apothekenhelferin über den Zweiten Bildungsweg zum Pharmaziestudium mit anschließender stellvertretender Leitungstätigkeit in der Apotheke ihres Heimatortes. Erst als das Apothekenwesen in der DDR im Laufe der 1980er Jahre umstrukturiert wurde, gelang es ihr, eine eigene Leitungsposition als sogenannte ‚Versorgungsapothekerin‘ neben ihrer Stellvertreterstelle zu bekommen. Mit der politischen Wende und Privatisierung des Apothekenwesens eröffneten sich neue berufliche Entwicklungsoptionen. Diese Chance nutzte sie und ist seitdem – zumindest bis zum Zeitpunkt des Interviews im Jahr 2006 – als selbstständige Apothekerin in ihrem Heimatort tätig.

Im Interview präsentierte sich Erna Vogler daher als eine vor allem beruflich erfolgreiche Person, die aus eigener Kraft sowohl ihre Bildungsambitionen als auch ihre beruflichen Ziele umsetzen konnte, während auf der Ebene der erlebten Lebensgeschichte deutlich wurde, dass für ihren höheren Bildungsweg die lebensweltlichen und (bildungs-)institutionellen Rahmenbedingungen ebenso bedeutsam und förderlich gewesen waren. Dieser Kontrast lässt zum einen erkennen, inwiefern die erzählte Lebensgeschichte von einer Orientierung an einer qualifizierten Erwerbstätigkeit geprägt ist, wie sie in der DDR für Mann und Frau weitgehend selbstverständlich war (vgl. Bauerkämper 2005: 12). Die eigene Herkunft aus dem Arbeitermilieu sowie die kontinuierliche Erwerbstätigkeit und Karriereorientierung der Frau bedürfen keiner Plausibilisierung für den Bildungs- und Berufsaufstieg. Ein Grund dafür mag in den geringen sozialen Statusunterschieden in der DDR gelegen haben (vgl. Geißler 2014: 81ff.). Zum anderen bleiben durch die Fokussierung

der Lebensgeschichte auf den souveränen Aufstieg und auf die Nachwendezeit als erfolgreicher Weg in die Selbstständigkeit eventuelle geschlechts- und herkunftsspezifische Statusunterschiede ‚verdeckt‘, denen man in der DDR mittels bildungsinstitutioneller Förderstrukturen begegnen wollte und die auch im weiteren Karriereverlauf insbesondere für Frauen zu Einschränkungen führten (vgl. Nickel 1993: 244).

Im Folgenden sollen daher die für diesen fallspezifischen Karriereverlauf charakteristischen Interdependenzen zwischen *Emanzipation vom Herkunftsmilieu und Bindung an den Herkunftsort* sowie *Bildungsaufstieg und staatlicher Bildungsförderung* als Muster der Fallrekonstruktion herausgearbeitet werden.

### 5.3.1 Aufwachsen in den Anfangsjahren der DDR: Sozialistische und religiöse Erziehung im Kontext beengter Wohn- und konflikthanfälliger Familienverhältnisse

Erna Vogler wurde 1942 in einer mecklenburgischen Kleinstadt geboren und wuchs zusammen mit einer zehn Jahre älteren Schwester (\*1932) in einer protestantisch geprägten Arbeiterfamilie auf. Der Vater war Maurer (\*1908) und zum Zeitpunkt ihrer Geburt bereits zur Wehrmacht im Zweiten Weltkrieg einberufen, aus dem er nicht mehr lebend wiederkehrte. Die Mutter (\*1909), eine Haushälterin ohne Ausbildung, lebte zusammen mit den Schwiegereltern in einem Haus. Sie stammte aus einer schlesischen Wanderarbeiterfamilie mit neun Kindern, die sich durch die Anwerbung von Landarbeitern seit etwa den 1890er Jahren in der Region niedergelassen hatte.<sup>157</sup> Anzunehmen ist, dass die Ehe der Eltern bzw. die Ehe mit einer Tochter aus dem Wanderarbeitermilieu nicht sehr

---

<sup>157</sup> Mecklenburg war traditionell land- und forstwirtschaftlich sowie protestantisch geprägt (vgl. Mast 1994: 157; Hempe 2002: 137). In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bestimmten vor allem landwirtschaftliche Großbetriebe das Bild. Erst nach dem Ende der Monarchie im Jahre 1918 wandelte sich die Region nicht nur politisch, sondern auch wirtschaftlich von einer feudalistischen zu einer industriellen Landwirtschaft (vgl. Bentzien 1983: 168). So verdrängte die zunehmende Technisierung der Landwirtschaft ganze Berufsweige (vgl. Henkel 2004: 130, 203). Dies betraf mit zeitlicher Verzögerung auch den Beruf des Großvaters mütterlicherseits, der als Schnitter traditionell für das „Schneiden“ von Getreide zuständig war, aber trotz technischen Fortschritts weiterhin vor allem für die Rübenenernte in der Region gebraucht wurde (vgl. Bentzien 1983: 175; Hempe 2002: 52). Zwar erreichte der Großvater eine niedere Leitungsposition als „Vorschnitter“, dürfte aber wie alle Wanderarbeiter zu der Zeit „erheblich niedere Löhne als die Mecklenburger“ erhalten haben (Weber 1984 [1892]: 874). Spätestens im Zuge der Landflucht in den 1920er Jahren (vgl. Hempe 2002: 141) ließ er sich mit seiner Familie in der Kleinstadt nieder und unternahm damit einen ersten Schritt aus dem ländlichen Milieu heraus.



angesehen gewesen war, denn die Wanderarbeiter galten oftmals „als Lohndrücker, Störenfriede und unerwünschte Fremdlinge“ (Bentzien 1983: 176).

Im Kontext der Weltwirtschaftskrise Anfang der 1930er Jahre, die auch in der Region angesichts der hohen Arbeitslosigkeit spürbar war (vgl. Karge/Münch/Schmied 1993: 156), wird die erste Tochter geboren und mit einem Altersabstand von zehn Jahren die zweite, Erna Vogler (\*1942). Dies spricht – neben einem generellen Geburtenrückgang während der Weltwirtschaftskrise in Deutschland (vgl. Schneider/Dorbritz 2011: 29) und psychisch belastender, langanhaltender Arbeitslosigkeit der Männer – dafür, dass auch die Mutter, wie die meisten Arbeiterfrauen der damaligen Zeit, zum Broterwerb der Familie beitragen musste und damit unter einer Doppelbelastung von Erwerbstätigkeit und Haushalt stand (vgl. Sieder 1987: 224f., 235; Segalen 1990: 270). „Kinder-»segen« war daher alles andere als erwünscht, bedeuteten doch Kinder nur einen zusätzlichen Kostenfaktor, der das Elend der Familie vergrößerte. Aborte traten häufig auf, aber auch Säuglingssterblichkeit infolge Unterernährung und schlechter Lebensverhältnisse.“ (Weber-Kellermann 1974: 139). Ende der 1930er Jahre unter nationalsozialistischer Regierung sollte mit Steuermäßigungen, Kinderbeihilfen und Propaganda für ein traditionelles Mütterbild die Geburten wieder angehoben werden (vgl. Weber-Kellermann 1974: 184). Gleichzeitig begann sich auch die wirtschaftliche Lage zu verbessern. So profitierte die Region vom Ausbau der Rüstungsindustrie und ein wirtschaftlicher Aufschwung zeichnete sich ab, der noch bis in die ersten Kriegsjahre anhielt (vgl. Karge/Münch/Schmied 1993: 159f.). Dann änderten sich jedoch die Verhältnisse in der Region rapide, denn „Lebensmittel wie Brot, Fleisch, Fett und Kartoffeln wurden rationiert. Mecklenburg wurde seit 1942 verstärkt von Bombern der Royal Air Force angegriffen. Ziele waren in erster Linie Zentren der Rüstungsindustrie, aber auch die dazugehörigen Wohnsiedlungen, um eine demoralisierende Wirkung zu erreichen.“ (Karge/Münch/Schmied 1993: 163). So wurde auch das Haus der Familie (väterlicherseits) noch unmittelbar vor Kriegsende zerstört, was dazu führte, dass die Mutter mit Schwiegermutter und den beiden Mädchen im noch erhaltenen Haus ihrer eigenen Eltern Unterkunft bezog. Diese Verhältnisse erinnert Erna Vogler im Interview folgendermaßen:

*„(I)ck bin eigentlich in sehr ärmlichen Verhältnissen aufgewachsen. (.) Wir sind abgebrannt nachm Kriech fümundvierzig unser Haus war abgebrannt (.) und dann sind wir (.) alle zu meinen Großeltern gezogen die ganze Sippe meiner Mutter das warn zehn Geschwister [I: Mhm] könn Sie sich ja vorstellen [I: Mhm] was da nu los war. [I: Mhm] Zehn Geschwister alle mit Kindern und Kind und Kegel denn alle nu in einem Haus (atmet tief ein) das war auch nich immer so [I: Mhm] wie man sich das vorstellte“ (6/12-17)*

Dieser erweiterte Familienhaushalt bildete in erster Linie eine Solidargemeinschaft, die angesichts der „*ärmlichen Verhältnisse*“ dem Überleben der Familie diente (vgl. dazu auch Segalen 1990: 56; Sieder 1987: 253), aber auch Schutz geboten haben dürfte vor den in der Nachkriegszeit noch vorkommenden gewalttätigen Übergriffen der Soldaten, Plünderungen etc. (vgl. Mast 1994: 176).<sup>158</sup> Für das Aufwachsen der ca. dreijährigen Erna, so deutet sich in der Interviewpassage aus ihrer Perspektive an, stellte sich das Zusammenleben der „*zehn Geschwister alle mit Kindern und Kind und Kegel*“ unter einem Dach jedoch eher ambivalent dar: Auf der einen Seite dürfte sie neben der älteren Schwester nunmehr gleichaltrige Spielgefährt/inn/en gefunden haben und wurde betreut – wenn auch vorwiegend durch weibliche Bezugspersonen<sup>159</sup>, während ihre Mutter für den Lebensunterhalt der Familie sorgen musste, weil mit einer finanziellen Unterstützung des Staates, z.B. in Form der Kriegswitwenrente, nicht zu rechnen war.<sup>160</sup> Auf der anderen Seite bedeutete dieses Zusammenleben jedoch auch ein Leben in beengten Wohnverhältnissen,

---

<sup>158</sup> Diese Situation unter Sowjetischer Militäradministration sollte noch bis 1947/48 andauern (vgl. Karge/Münch/Schmied 1993: 167).

<sup>159</sup> Roberts (2009: 168) spricht in diesem Zusammenhang auch von einem nahezu bestehenden „Matriarchat“. „Denn neben den Müttern hatten auch Großmütter, Tanten sehr wichtige Betreuungsfunktionen, und selbstorganisierte verwandtschaftliche und nachbarschaftliche Netzwerke der Frauen halfen bei der Bewältigung der Not“ (ebd.). Sie vermittelten damit ein Frauenbild, wie es Roberts (2009) mit der „starken Kriegs- und Nachkriegsmutter“ (2009: 168) beschreibt.

<sup>160</sup> Eine Kriegswitwenrente erhielten nämlich nur diejenigen Frauen in der Sowjetischen Besatzungszone ab 1947, die mindestens zwei Kinder unter acht Jahren zu versorgen hatten (vgl. Seegers 2013: 90). Die erstgeborene Tochter der Mutter bzw. Schwester von Erna Vogler war jedoch zu diesem Zeitpunkt schon 15 Jahre alt. Mit dieser Regelung verfolgte die DDR-Regierung das Ziel, die Frauen möglichst schnell in die Arbeitswelt zu integrieren, um die wirtschaftliche Situation zu verbessern und die Belastung durch sozialstaatliche Leistungen zu verringern (vgl. ebd.: 96f.).

wodurch die Familienbeziehungen in der Kriegs- und Nachkriegszeit nicht selten konfliktanfällig waren (vgl. Stambolis 2012: 104; Seegers 2013: 189f.).

Als die Mutter 1948 und damit im Jahr der Schuleinführung Erna Voglers wieder heiratete, änderte sich die Familiensituation zumindest im Hinblick auf die Wohnverhältnisse nicht grundlegend, denn sie blieben im Haus wohnen und bezogen lediglich eine eigene Wohneinheit: „Das war im Prinzip anderthalb Zimmer mit Küche. So. Ofenheizung (.) Pumpe war aufm Hof“ (9/12-13). Dies spricht dafür, dass aufgrund des Wohnraummangels in der Nachkriegszeit die Orientierung an der Familiensolidarität weiterhin notwendig war. Dagegen ist anzunehmen, dass mit der Wahl eines Zimmermanns als neuen Ehepartner, der durch den Wiederaufbau der Städte und Dörfer seit ca. 1947 vermutlich schnell wieder Arbeit gefunden hatte (vgl. Karge/Münch/Schmied 1993: 176), sich zumindest die ökonomische Situation der Familie weiter verbessern konnte. Dazu berichtet Erna Vogler im Interview:

*„Die [Mutter, R.S.] hat hat Taschen-äh:: hat äh Kopfgeld zugeteilt gekriecht [I: Mhm.] von meinem Stiefvater. (.) [I: Mhm, mhm.] Ich weiß nich wie viel jedenfalls=jedenfalls war=war äh nie Geld da. [I: Mhm.] Und meine Muddi war sparsam. [I: Mhm.] Aber=aber (.) da war manchmal nicht=nich fünfzich Pfennich fürn Brot oder was wenn das kurz vor Monatsende war. Wenn ich n Radiergummi brauchte das war schon schlimm. [I: >Mhm.<] Wenn ich hier n=n Heft voll hatte [I: Mhm, mhm.] das war schon schlimm.“ (16-17/33-5)*

Tatsächlich erlebte Erna Vogler die finanzielle Lage der Familie weiterhin als prekär, wobei sie die Verantwortung dafür vorrangig der Person des Stiefvaters zuschreibt. Aus ihrer damaligen Kindperspektive nimmt sie ihren Stiefvater – vermittelt über die Mutter – als Familienernährer und Autoritätsperson wahr, von dem die Mutter finanziell abhängig blieb und sie trotz ihrer Sparsamkeit in Nöte brachte, was auch die Versorgung der Kinder mit Lebensmitteln und Schulsachen in Mitleidenschaft zog. Damit hatten sich innerhalb der Wohneinheit, familiale Verhältnisse etabliert, die Erna Vogler bislang im Mehrgenerationenhausalt nicht gekannt hatte und die angesichts der räumlichen Zentrierung auf die Kernfamilie sowie der Autorität des Vaters als Familienernährer zunehmend dem Bild der bürgerlichen Kleinfamilie entsprachen (vgl. Sieder 1987: 289;

Weber-Kellermann 1974: 107). Damit verbunden waren neben den ökonomischen Statusunterschieden zwischen den Ehepartnern auch die geschlechtsspezifischen Statusunterschiede. Das Bild der patriarchalischen Familie, wie es Erna Vogler aus ihrer damaligen Perspektive beschreibt, ist damit auch ein Bild der erlebten Abhängigkeit der Mutter vom Stiefvater („*Kopfgeld zugeteilt*“). Implizit enthalten ist darin zugleich eine Kritik an der Mutter und deren Passivität gegenüber diesen Verhältnissen, von denen Erna Vogler, wie sie im Interview erwähnt, „*irgendwie (ge)prägt*“ (17/6) wurde: „*Und wenn Sie das so miterleben als Kind jetzt [...] Denn denkt man nee solche Misere möchtest dein Leben lang nicht haben*“ (17/6-7).

Angelegt ist daher bereits in früher Kindheit, wie die Erzählung Erna Voglers über die sozialisatorischen Verhältnisse in der Familie dokumentiert, ein Emanzipationsgedanke, der vor allem auf die erfahrenen Statusunterschiede in den Geschlechterverhältnissen rekurriert und auf die ökonomische Abhängigkeit nicht nur der Ehefrau, sondern der gesamten Familie als leidvolle Erfahrung. Plausibel erscheint in diesem Zusammenhang, dass Erna Vogler, wie sie im Interview erwähnt, zu ihrem Stiefvater „*kein gutes Verhältnis [hatte, R.S.] (...) warum weiß ich auch nich*“ (8/18). Dennoch bleibt sie bei der Angabe expliziter Gründe im Ungefähren. Wie die Untersuchungen über Nachkriegsfamilien nahelegen, war jedoch ein Konflikt ebenso in der Stieffamilienkonstellation bereits angelegt, denn es galt, den Stiefvater als sozialen Vater anzuerkennen und eine Beziehung zu diesem aufzubauen (vgl. Stambolis 2012: 86, 99). Dies gestaltete sich jedoch häufig schwierig, u.a. weil der im Krieg gefallene leibliche Vater weiterhin „*psychisch anwesend*“ (Peuckert 2008: 217) blieb. So hatte sich mit der Heirat der Mutter das Konfliktpotenzial in der Familie neben den beengten Wohnverhältnissen weiter erhöht: „*(I)ch hadde kein Verhältnis zu dem Mann (.) und meine Schwester auch nich. [...] weil wie gesacht wir ham [...] alle Mann in anderthalb Zimmer gewohnt. Das war furchtbar*“ (31/3-7).

Im Kontext dieser Veränderungen im Familienhaushalt eröffnete die Schule für Erna eine neue Lebenswelt. Dieser Übergang konnte durch die ältere Schwester begleitet und unterstützt werden. Eng verknüpft mit der Institution der Schule und ihrem Schulleben war die Pionierorganisation, die im Jahr 1948, und damit im Jahr ihrer Einschulung, durch

Verordnung der SED-Regierung gegründet worden war (vgl. Schulze 1995: 159).<sup>161</sup> Ihr gehörte auch Erna Vogler an („*ich war ne Pionierin (.) mit dem Halstuch*“ (13/10)) und nahm so wahrscheinlich an einer Reihe von Aktivitäten teil, wie sie von der Pionierorganisation neben dem Unterricht und in den Schulferien veranstaltet wurden (vgl. Baske 1998a: 174). Als solche erinnert Erna Vogler im Interview die „*Ernteeinsätze*“ in der Schulzeit:

*„(I)n der Schulzeit wir hatten (.) Ernteeinsätze wir sind Maikäfer sammeln gegangen gut Maikäfer gibts nich mehr Kartoffelkäfer gibts auch nich mehr. (atmet tief ein) Aber das Zusammengehörigkeitsgefühl war besser ausgeprägt“. (14/21-23)*

Obwohl diese ‚Einsätze‘ generell nicht frei von einer politisch-ideologischen Erziehung waren (vgl. Baske 1998a: 174), welche neben „Sport, Kultur und Spiel“ (vgl. Jahnke 1982: 160) auch „gesellschaftlich nützliche Arbeit“ (ebd.: 312) umfassten, dokumentieren die Ernteeinsätze sowohl eine Verschränkung der schulischen Sozialwelt mit dem lokalen Sozialraum, als auch die Vermittlung eines Zuganges der Schülerinnen und Schüler zur regionalen Arbeitswelt bzw. landwirtschaftlich geprägten Lebenswelt. Damit stellen sich die ‚Einsätze‘ vielmehr als Hilfemaßnahmen orientiert an den lokalen Bedingungen dar und werden von Erna Vogler weniger als politisierte Aktivitäten wahrgenommen, sondern vielmehr als gemeinschaftlich-nützliche Maßnahmen, mit denen sie primär ein „*Zusammengehörigkeitsgefühl*“ verbindet. Als solche beinhaltet ‚Zusammengehörigkeit‘ eine doppelte Komponente, die einerseits die sozialen Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander betrifft, andererseits aber auch sozialräumliche Bezüge miteinschließt. Vor dem Hintergrund ihrer familiären Sozialisation im Mehr-Generationen-Haushalt und Peer-Orientierung fand sie damit schnell soziale Anschlüsse an eine schulische und sozialräumliche Lebenswelt außerhalb von Familie und Kirche. Auch wenn die Kirche als Integrationsinstanz damit in der Lebenswelt Erna Voglers an Relevanz verlor,

---

<sup>161</sup> In der Organisation der „Jungen Pioniere“, die ab 1952 Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ hieß, waren altersmäßig die Schülerinnen und Schüler der Klassen 1 bis 7 organisiert (vgl. Stamm 2010: 81). Sie war Ausdruck einer zunehmenden ideologischen Ausrichtung der Schule an der marxistisch-leninistischen Lehre und einer Orientierung am sowjetischen Vorbild (Baske 1998a: 160), die auch auf die pädagogische Erziehung in der Familie abzielte, in dem die Eltern z.B. in Form von Elternbeiräten stärker in das Schulleben einbezogen werden sollten (vgl. Reuter 1998b: 230).

wird sie dennoch von ihr nicht generell infrage gestellt, sondern bleibt als ein lebensweltlicher Bereich neben Schule und Pionierorganisation erhalten. Diese beiden Sozialisationsinstanzen geraten daher trotz bestehender ideologischer Diskrepanzen nicht in Konkurrenz, weil sie für Erna Vogler lebensweltlich vereinbar sind. Dies zeigt sich vor allem dann, wenn die Aktivitäten im lokalen Raum auf das Gemeinschaftserleben sowie auf den Nutzen für die lokale Gemeinschaft und weniger auf abstrakte politische Inhalte ausgerichtet sind.

Während Erna Vogler die Schule vor diesem Hintergrund zunehmend als soziale Gemeinschaft erfahren konnte, die in ihr ein „Zusammengehörigkeitsgefühl“ weckte, empfand sie das Familienleben dagegen zunehmend als „Eingeengtsein“ (9/1-2). In diesem Zusammenhang standen erneute Wandlungsprozesse im Familienleben: Zum einen wurde 1952 Ernas Halbbruder geboren, sodass die Familie nun zu fünft in der kleinen Wohnung lebte. Da war sie ca. zehn Jahre alt und besuchte die vierte Klasse. Zum anderen war die ältere Schwester, die mittlerweile eine kaufmännische Ausbildung abgeschlossen hatte, bereits verlobt, „die kriechten [aber; R.S.] keine Wohnung“ (9/10). So blieb die Schwester daher weiterhin in der Wohneinheit im Haus wohnen, bis sie schließlich 1955 mit ihrem Mann nach West-Berlin auswanderte.<sup>162</sup> Neben den räumlichen Wohnverhältnissen waren aber auch weiterhin die finanziellen Spielräume der Familie eng bemessen, die auch Auswirkung auf ihre Teilnahme am Schulleben hatten („ich konnte nich mal an Schulusflügen teilnehmen.“ (10/14)).

In dieser Zeit begann Erna Vogler daher „nebenbei denn n bisschen Geld [zu, R.S.] verdienen auch während der Schulzeit. [I: Mhm.] Kartoffeln sammeln, [...] (.) Und (.) Zuckerrüben hacken“ (14/31-33). Damit nutzte sie die zunächst über die Schule bzw. Pionierorganisation

---

<sup>162</sup> Die Ausreise der Schwester erfolgte am Ende einer ersten Flüchtlingswelle aus der DDR. Grund für diese Auswanderungswelle war zum einen die wirtschaftliche Situation der DDR Anfang der 1950er Jahre, die im Frühjahr 1953 zu Versorgungsengpässen der Bevölkerung führte bei gleichzeitiger planwirtschaftlicher Forderung nach Normerhöhungen in der Produktion (vgl. Wiedemann 1998: 75). Am 17. Juni kam es dann zu Arbeitsniederlegungen und Demonstrationen in verschiedenen Städten, die jedoch keine politischen Kursänderungen und damit eine spürbare Verbesserung der Lage der Arbeiter in den nachfolgenden Jahren zur Folge hatten. Zum anderen sanken Hoffnungen in der Bevölkerung auf Demokratisierung der politischen Verhältnisse nach Stalins Tod (1953) und vor allem auf eine Wiedervereinigung der deutschen Zonen aufgrund „fehlender Kompromissbereitschaft der Siegermächte“ (Wiedemann 1998: 78), sodass zwischen 1949 und 1955 rund 1,4 Millionen DDR-Bürger flüchteten (vgl. ebd.).

indirekt vermittelten Zugänge zur lokalen Lebens- bzw. Arbeitswelt auch selbstständig dafür, sich ein Stück weit finanziell von der Familie zu lösen, ohne dass ihr von dieser Seite eventuelle Restriktionen auferlegt oder Vorbehalte entgegengebracht wurden. Auf diese Weise kommt sie auch mit der Lebenswelt der Apotheke in Kontakt:

*„Wenn ich in die Apotheke ging fand ich das immer so schön. Wir hatten einen alten Chef. Naja damals wars ja noch nich mein Chef. (.) Jedenfalls ein aus meiner Sicht damals n älteren Herrn der war Apotheker der hatte immer son weißen Kittel an und der=der war vom=vom Wesen her so mir so sehr sympathisch. [I: Mhm.] So. (.) Ja wie (bin ick) denn dazu gekomm? (.) Ach und denn ja:: und denn äh: hab ich in den Ferien hab ich Kamille gesammelt oder Lindenblüten und hab den gefracht [I: Mhm.](.) ob ich die da verkaufen kann [I: Mhm.] damals gabs ja auch=auch keine Medikamente groß und Nichts. Und da:: jedenfalls hat die Apotheke denn auch noch (.) Drogen aufgekauft [...] und hat das dann getrocknet [I: Mhm.] und dann verarbeitet. [I: Mhm] Als Tee dann nachher verkauft. (.) Ja jedenfalls fand ich=fand ich das irgendwie toll. (.) Apotheke. Weißen Kittel (.) und=und is alles so steril und exakt so pingelig so.“*

Im Gegensatz zur bäuerlichen Arbeitswelt bzw. zu den Erntearbeiten, die im Interview als solche nur kurz benannt werden, vermittelt diese weitaus ausführlichere Erzählung über ihre außerschulischen Aktivitäten den Eindruck, dass Erna Vogler in vielfältiger Hinsicht von dieser Arbeitswelt angetan war – sowohl von der Person des Apothekers („*sympathisch*“) als auch seiner Arbeitskleidung („*weißer Kittel*“) und der Tätigkeit selbst („*so steril und exakt so pingelig*“). So gewinnt sie einen positiven sozialen Bezug zur Arbeitswelt der Apotheke. Dieser soziale Bezug begründet sich vorrangig darüber, dass Erna Vogler dort positive Resonanz erfuhr und zwar in dem Sinne, dass sie zum einen als Lieferantin von Kamille- und Lindenblüten ernst genommen wurde und zum anderen ihr lebensweltliches Wissen über diese Blüten als Heilkräuter („*Drogen*“) von Nutzen war und anerkannt wurde. Beide Aspekte stellen damit wichtige Komponenten der Erfahrungen von Handlungswirksamkeit und Selbstbestimmtheit dar (vgl. Grundmann 2010: 131).<sup>163</sup> Zudem

---

<sup>163</sup> Handlungsbefähigung beruht, wie Grundmann (2010: 138) betont, auf jenen beiden Komponenten, wie sie Erna Vogler in dieser Situation erfährt: Anerkennung und soziale Einbindung. Auf diese Weise können

liefern diese Erfahrungen eine positive Basis für die Orientierung an einer akademischen Berufswelt.<sup>164</sup> Wenngleich ihr diese Welt zu diesem Zeitpunkt noch überwiegend fremd blieb, konnte sie dieses soziale Milieu als Teil ihrer lokalen Lebenswelt wahrnehmen und über ihre Lieferantentätigkeit einen eigenständigen Bezug dazu finden.

Mit zunehmenden Alter, so lässt sich zusammenfassend sagen, gelang es Erna Vogler sich nicht nur selbstständig kleinere (finanzielle) Spielräume unabhängig von der Familie zu erschließen, sondern auch zur Lebenswelt der Schule und zu ihrem sozialen Umfeld – mehr oder weniger vermittelt über die Aktivitäten der Pionierorganisation – soziale Beziehungen zu knüpfen, die weniger politisch geprägt waren als mehr noch als gemeinschaftlich-nützlich für die lokale Lebenswelt erfahren wurde. Diese Erfahrungen boten ihr nicht nur die Möglichkeit, sich ein Stück weit (auch finanziell) von der Familie zu emanzipieren, sondern sich zugleich im lokalen Nahraum bzw. auf die kleinstädtische Lebenswelt bezogen zu individualisieren und sowohl die Kirche als auch die Pionieraktivitäten als lebensweltlich vereinbar zu erleben. Dass weiterhin parallel die Kirche eine Rolle für Erna Vogler spielte, zeigt das biografische Datum der Konfirmation im Jahr 1956 und damit in der achten Klasse. Der dieser Feier vorgelagerte, ca. zweijährige Konfirmandenunterricht fand stellenweise noch bis 1958 in der Schule oder in den Räumen der Kirchengemeinde statt (vgl. Bauerkämper 2005: 98; Geißler 2013: 873) und orientierte sich didaktisch und methodisch am schulischen Unterricht (vgl. Blühm/Onnasch 1993: 176).<sup>165</sup> Diese Parallelität schulisch-politischer und religiöser Lebenswelten war gerade in der Anfangszeit der DDR nicht ungewöhnlich: „(D)ie Konfirmation oder die Firmung waren [sogar, R.S.] populärer als die »Jugendweihe«, die 1955 erstmalig unter Bezug auf Traditionen der Arbeiterbewegung [...]

---

Sozialisierungserfahrungen dazu motivieren, „die Grenzen der eigenen Lebenswelt zu überwinden, sich an der Gestaltung des eigenen Lebensraums zu beteiligen und sich gesellschaftlich zu engagieren (vgl. ebd.: 139).

<sup>164</sup> Ähnlich beschreibt dieses Phänomen des lebensweltlich vermittelten Zugangs zum bürgerlichen Milieu auch Wiezorek (2007) am Fall von Emanuel Silone, der als Sohn italienischer Einwanderer im Restaurant seines Vaters in Kontakt mit den bildungsbürgerlichen Gästen kam und damit nicht nur in der Schule „Wertschätzung als ein ernstzunehmender, politisch aufgeklärter Gesprächspartner“ (ebd.: 52) erfuhr. So verstetigte sich seine Orientierung an akademischer Bildung und begünstigte schließlich seinen Bildungsaufstieg.

<sup>165</sup> Erst seit 1969 und Anfang der 1970er Jahre wurde eine konzeptionelle Neuausrichtung des Religionsunterrichts „zugunsten kommunikativer Erfahrungen“ (Blühm/Onnasch 1993: 185) vorgenommen, die im seelsorgerischen Sinne Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit gab, „ihre eigenen Fragen und Belastungen anzusprechen“ (ebd.).



durchgeführt wurde“ (Wiedemann 1998: 79).<sup>166</sup> Dazu berichtet Erna Vogler im Interview folgende Episode:

*„(D)as ging ja los dann:: mit der Jugendweihe. [I: Mhm, aha] (.) So. Ich bin jetzt nich so super christlich erzogen worden auch nich aber (.) ich bin getauft worden (2) und konfirmiert worden [I: Mhm, mhm] evangelisch jetzt. Und dann ging das ja los natürlich mit der Jugendweihe (.) das weiß ich noch. Und dann kam der (.) der Schuldirektor zu meiner Mudder nach Hause (.) und hat mit ihr diskutiert wegen Jugendweihe. [...] und da hat die noch gesagt na wenn das jetzt ihr Kind betreffen würde wie würden Sie sich denn verhalten? Das kann ich doch wohl entscheiden und meine Tochter kann ja auch mitreden [I: >Mhm<] davor. So. Nüja. (.) War nachher war da nichts, ne [I: >Mhm, mhm<]. Ich bin konfirmiert worden und dann war die Sache erledigt.“ (13/12-24)*

In dieser Episode wird deutlich, dass weniger die Entscheidung *für* die Konfirmation begründungspflichtig ist als mehr noch die Entscheidung *gegen* die Jugendweihe. Dafür wird die Mutter von schulischer Seite, in Person des Schuldirektors, persönlich zu Hause aufgesucht und zur Rede gestellt. Ihr gelingt es, den Schulleiter zu beschwichtigen, indem sie an seine eigene Elternrolle appelliert und damit sein Erscheinen in politischer Funktion ausblendet. Damit rücken hinsichtlich der Frage ‚Jugendweihe oder Konfirmation‘ weniger politische als mehr noch lebensweltliche Motive und Umstände in den Blick. Gleichwohl zeugt dieser ‚verlängerte Arm‘ des Staates in die Familie von einem seit Mitte der 1950er Jahre gestiegenen politischen Druck auf Christen, um den Einfluss der Kirche auf die Jugend zurückzudrängen (vgl. Mählert/Stephan 1996: 127).<sup>167</sup> Zudem drohte den Schülerinnen und Schülern bei Nicht-Teilnahme an der Jugendweihe als Zeichen fehlender politischer

---

<sup>166</sup> Ein wesentlicher Grund für die geringe Teilnahme an der Jugendweihe war, dass die Evangelische Kirche zu jener Zeit noch den Standpunkt vertrat, dass Konfirmation und Jugendweihe unvereinbar seien (vgl. Wentker 1995: 156). Erst ab 1957 sollte in allen pädagogischen Einrichtungen für die Jugendweihe geworben werden (vgl. Blühm/Onnasch 1993: 178). Das hatte zur Folge, dass zwischen 1956 und 1959 der Anteil der Jugendweihlinge von 26 auf 80 Prozent stieg (vgl. Kleßmann 1997: 28).

<sup>167</sup> Die Jugendweihepropaganda seit Mitte der fünfziger Jahre, so auch Freiburg/Mahrad (1982: 160), trug bereits „antikirchliche und antireligiöse Züge“ (ebd.). Obwohl „betont wurde, die Gewissensfreiheit sei in der FDJ gewährleistet, [...] wurde von der FDJ gefordert, sich stärker für die Jugendweihe einzusetzen. [...] Vor allem sollte auch mit Eltern diskutiert werden, die ihre Kinder aus Tradition zum Religionsunterricht schickten.“ (ebd.: 161).

Loyalität, dass ihnen Bildungs- und Aufstiegschancen verwehrt blieben (vgl. Schulze 1995: 161; Geißler 2009: 216).<sup>168</sup> Dass auch Erna Vogler mit Konsequenzen rechnete, darauf verweist der Passus „*nachher war da nichts*“, der zumindest gedanklich bereits mögliche Folgen antizipierte.

Das Erscheinen des Direktors und dessen Bemühen um ihre Person dürfte bei Erna Vogler Eindruck hinterlassen haben, denn noch im Jahr ihrer Konfirmation trat sie in die Jugendorganisation ‚Freie Deutsche Jugend‘ (FDJ) ein, was regulär ab dem 14. Lebensjahr möglich war (vgl. Stamm 2010: 54). So gehörte Erna Vogler nun zwar zur einzig staatlich anerkannten Jugendorganisation, der Kreis der FDJ-Jugendlichen dürfte jedoch auch an ihrer Schule bzw. in ihrem Ort noch verhältnismäßig klein gewesen sein, da zu der Zeit noch unter 50 Prozent der Jugendlichen Mitglied waren (vgl. Kleßmann 1997: 51). Zudem sagte eine Mitgliedschaft in der FDJ, die sich 1957 zur „sozialistischen Jugendorganisation“ ernannte, relativ wenig über das politische Bewusstsein der Jugendlichen aus (vgl. Mählert/Stephan 1996: 123). Demnach ist anzunehmen, dass die Weichen für Erna Voglers Mitgliedschaft eher über persönliche Bindungen an die Schulgemeinschaft und die gemeinschaftlich-nützlichen Aktivitäten im lokalen Nahraum gelegt wurden, die ihr – wie oben ausgeführt – durch die Lebensweltnähe eine Basis boten, sich politisch loyal zu verhalten, ohne politisch aktiv bzw. im ausschließlich politischen Bewusstsein agieren zu müssen. Vor diesem Hintergrund ist auch ihr weiterer Bildungsweg zu verstehen.

### 5.3.2 Emanzipation und Verselbstständigung in Zeiten gezielter Bildungswerbung

Mit Erreichen des 14. Lebensjahres im Jahre 1956 bzw. ab der achten Klassenstufe eröffnete das Bildungssystem für Erna Vogler drei Laufbahnoptionen: Zum einen konnte sie nach der achten Klasse auf die Berufsschule wechseln, was eine frühe Verselbstständigung in Aussicht stellte. Zum anderen konnte sie weiter auf der Schule bleiben und ihren 10.-Klasse-Abschluss machen, der 1951 landesweit eingeführt worden war, oder drittens auf die vierjährige Oberschule wechseln, um das Abitur zu erwerben (vgl. Baske 1998a: 172).

---

<sup>168</sup> Dies zeigt sich insbesondere auch am Umgang mit der Jugendweihe-Feier. Diese war seit 1954 von der SED eingeführt worden und galt „als Äquivalent zu vergleichbaren kirchlichen Zeremonien [...]. Die Teilnahme an der Jugendweihe war offiziell freiwillig, jedoch wurde Nichtteilnehmern und ihren Familien oft mangelnde Staatstreue unterstellt, dies konnte den weiteren Bildungsweg erheblich erschweren.“ (Wolf 2000: 111).

Dabei versuchte der Staat, die Zahl der Arbeiter- und Bauernkinder auf der Oberschule zu erhöhen, indem er seit Anfang der 1950er Jahre mit der Einführung einer Quotenregelung Arbeiter- und Bauernkinder bevorzugt gegenüber Kindern aus bürgerlichen Elternhäusern in die Oberschule aufnahm, selbst wenn erstere nur einen befriedigenden Notendurchschnitt besaßen (vgl. Geißler 2013: 841f.; Geißler 1983: 757, 760).<sup>169</sup> Indem Erna Vogler auf der Schule verblieb, d.h. weder nach der achten Klasse abging noch auf die Oberschule wechselte, konnte sie die Bindung an das spezifische Schulumilieu erhalten. Diese Entscheidung rahmt sie im Interview trotz Oberschuloption als ‚Besonderung‘:

*„Das war ja noch was Besonderes [I: Mhm, mhm] es haben ja nich alle (2) Schüler die jetzt mit mir bis zur Achten gegangen sind die zehnte Klasse gemacht. [I: Mhm, mhm] Also das war schon n bisschen Auszeichnung“ (11/20-22)*

Damit wird bereits der Schulbesuch bis zur 10. Klasse und nicht erst der Oberschulbesuch als *„Auszeichnung“* bewertet. Diese Konstruktion gewinnt an Plausibilität aus ihrer Perspektive als Schülerin, die sich als eine der wenigen aus ihrer Klasse ‚glücklich schätzen‘ darf, die Schule weiterhin zu besuchen. Dies verweist nicht nur auf ihre damalige Perspektive und Orientierung auf das Schulumilieu, sondern auch darauf, inwiefern sie weiterhin an ihr Herkunftsmilieu gebunden blieb. So dürften gegen den Besuch der Oberschule weder ihre Leistungen noch ihre soziale Herkunft gesprochen haben, als vielmehr der finanzielle Mehraufwand für ihre Familie, wie auch Erna Vogler im Interview betont: *„Wenn ich meiner Mutter gesagt hätte ich möchte zwölf Jahre zur Schule gehen (.) m-des hätt die nie verstanden (.) weil das ja auch ne Kostenfrage war. [I: Mhm, mhm] Ne man musste ja auch sehen dass man so schnell wie möglich auf eigenen Füßen dann steht.“ (9/31-33)*. Außerdem befanden sich die Oberschulen nur in den Kreis- und Bezirksstädten der DDR (vgl. Wolf 1990: 270), was für sie einen erheblichen Schulweg von ca. 25 km und

---

<sup>169</sup> Langfristiges Ziel dieser institutionellen Regelung war es, Arbeiter und Bauern für akademische Bildungswege zu gewinnen. Dafür stand mit dem Ausbau der Hochschullandschaft in den 1950er Jahren, der Abschaffung der Studiengebühren und Einführung eines Grundstipendiums sowie dem Ausbau des Zweiten Bildungsweges eine politische Gelegenheitsstruktur zur Verfügung, die den geplanten Elitenwechsel voranbringen und den erhöhten Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften (v.a. infolge der Abwanderung) decken sollte (vgl. Miethe 2007: 88f.). So kam es tatsächlich auch zu einer Verdreifachung der Studierendenzahlen bis 1960 (vgl. Leszczensky/Filaretow 1990: 21)

damit Fahrgeld bedeutet hätte. Zudem wäre mit dem Besuch der Oberschule im Jahr 1956 auch ein Schulgeld verbunden gewesen, das erst ein Jahr später (1957) abgeschafft wurde (vgl. Geißler 2013: 890). Aus diesen Gründen finanzieller Ressourcenknappheit ihrer Familie und nicht ortsansässiger Bildungsgelegenheiten stellt der Oberschulbesuch keine Option vor allem für ihre Eltern dar („*Das stand gar nicht zur Debatte*“) (10/9).

Als Erna Vogler nach erfolgreichem Abschluss der 10. Klasse im Jahre 1958 eine Ausbildung begann, folgte sie einer Handlungsorientierung, wie sie sowohl ihrem Herkunftsmilieu entsprach, als auch der gesamtgesellschaftlichen Situation der Frauen in den 1950er Jahren: Mit der Einführung einer gesetzlichen Ausbildungspflicht (vgl. Knauer et al. 1983: 100) stieg zwar die Frauenerwerbsquote von ca. 40 % auf 60 % (vgl. Trappe 1995: 42). Dennoch wurden höhere Bildungswege weniger von Frauen beschritten, selbst wenn sie aus dem Arbeiter- und Bauernmilieu stammten und damit Zielgruppe einer politisch forcierten Gegenprivilegierung waren (vgl. Miethe 2007: 98f.).

Ähnlich verhielt es sich mit der Wahl ihres Ausbildungsberufs zum ‚Apothekenhelfer‘<sup>170</sup>. Obwohl auch hier durch die Bildungspolitik in den fünfziger und sechziger Jahren versucht wurde, Frauen in traditionelle Männerberufe umzulenken (vgl. Bauerkämper 2005: 72), wählte Erna Vogler einen Beruf, der zum damaligen Zeitpunkt überwiegend von Frauen ausgeübt wurde. Damit folgte sie zwar einer geschlechtsspezifischen Berufsorientierung, zuvörderst entscheidend für ihre Berufswahl waren jedoch ihre frühen lebensweltlichen Erfahrungen mit dem Beruf des Apothekers.<sup>171</sup>

*„Ja jedenfalls fand ich=fand ich das irgendwie toll. (.) Apotheke. Weißen Kittel  
(.) und=und is alles so steril und exakt so pingelig so. [I: Mhm.] Dat äh (.) Ja und  
dann wollt ick ähm wollt ich Facharbeiter machen (2) und denn (stöhnt) gabs*

---

<sup>170</sup> Der Beruf des Apothekenhelfers war seit 1952 ein Lehrberuf, für den man sich in der Berufsschule qualifizieren konnte und für den ein Zeitraum von zwei Jahren vorgesehen war (vgl. Vater/Friedrich 2010: 176). Die männliche Berufsbezeichnung „Apothekenhelfer“ ersetzte die bisher verwendete weibliche Form mittels der Herausgabe eines eigenen „Lehrbuchs für Apothekenhelfer“ im Jahr 1958, da man „mehr Männer in die Apotheke haben (wollte)“ (vgl. Vater/Friedrich 2010: 176). Diese Situation entsprach statistisch gesehen auch dem hohen Anteil von Frauen im Handel und nicht-produzierenden Gewerbe (vgl. Hille 1985: 81).

<sup>171</sup> Ferner sprach für diese Wahl, dass dieser Beruf durch den zahlenmäßig starken Anstieg staatlicher Apotheken in der Zeit von 1950 bis 1963 Beschäftigungssicherheit bot (vgl. Vater/Friedrich 2010: 56).

*natürlich keine Lehrstelle für mich. Der Apotheker der hier die Apotheke hatte  
(.) hat zwar nen Lehrling eingestellt (.) aber:: (2) >(unter) Beziehung hat die dann  
die Stelle gekriegt so.< (.) War über- war Verwandtschaft und so was. Jedenfalls  
(2) äh:: hat man mir hab ich=hab ich mich beschwert. (.) >So.< (.) Weil man mir  
gesagt hat (.) das entscheidet das Zeugnis. (.) [I: Mhm.] So. Und ich wusste dass  
mein Zeugnis besser war als das von der [I: Mhm.] anderen die war ja mit mir in  
einer Klasse. [...] Dann war ich (gnatzig). Jedenfalls (.) ha- hat denn der:  
Volksvertreter oder wat dat da war >Volksberater< (.) Der hat dann ne Eingabe  
gemacht in meinem Namen und plötzlich hatte man für mich ne Lehrstelle in  
(Name der Bezirksstadt)).“ (15-16/32-18)*

Als Erna Vogler eine Absage erhielt, weil die einzige Lehrstelle im Ort bereits vergeben war, sah sie sich herausgefordert und im Recht, diese Stelle als leistungsstärkere Absolventin einzuklagen. Hierin dokumentiert sich zum einen ein Wandel im Verhältnis zu den schulischen Peers – vom vormaligen „Zusammengehörigkeitsgefühl“ zu einer die Konkurrenz nicht scheuenden Leistungsorientierung. Unter diesen Voraussetzungen eines gestiegenen Selbstbewusstseins aufgrund ihrer formalen Qualifikation – trotz geringer Anzahl der Apotheken<sup>172</sup> und systematischer planwirtschaftlicher Lenkung des Nachwuchses (vgl. Hoffmann 2002: 506) – erwirkte sie, dass ihr eine Lehrstelle in einer Apotheke angeboten wurde. Dazu musste sie täglich in die nächstgelegene Großstadt bzw. Bezirksstadt fahren, bis im zweiten und letzten Lehrjahr (1959/60) schließlich ein Platz in der Apotheke ihres Herkunftsortes frei wurde.<sup>173</sup>

Ihre berufliche Orientierung, so ließe sich schlussfolgern, richtete sich vordergründig auf ein geschlechtsspezifisches und weitgehend politisch neutrales Handlungsfeld sowie auf den Verbleib im kleinstädtischen Milieu. Doch erst als ihr die Lehrstelle verwehrt wurde, entwickelte Erna Vogler einen ‚Ehrgeiz‘, der erkennen lässt, dass ihre Entscheidung für eine Ausbildung als ‚Apothekenhelfer‘ keine bloße Reproduktion milieuweltlicher Selbstverständlichkeiten darstellte, sondern erst ‚erkämpft‘ werden musste. Dabei wurden

---

<sup>172</sup> In den Nordbezirken kam auf 13.000 Einwohner gerade mal eine Apotheke (vgl. Vater/Friedrich 2010: 57).

<sup>173</sup> Dabei hatte jeder Lehrling Anspruch auf Fahrtkostenerstattung durch den Betrieb, „soweit der Betrag von 5 Mark monatlich überschritten wird.“ (Schäfer/Schimanski 1981: 46).

ihre Erfahrungen im sozialen Nahraum zu einer wichtigen Handlungsressource: Indem sie um das schlechtere Zeugnis ihrer Klassenkameradin wusste, traute sie sich, gegen die Absage vorzugehen („*hab gesacht ich find das nich in Ordnung*“ (16/10)). Sie setzte sich durch und konnte sich so erneut als handlungswirksam erfahren. Auf dieser Basis eines leistungsbezogenen Selbstbewusstseins und durch ihre Eigenaktivität herbeigeführte Entwicklungswege dokumentiert ihr Festhalten an diesem Ausbildungsberuf auch einen Selbstbestimmungswillen, der eine berufliche Aufstiegsorientierung in sich trägt. D.h. gegenüber ihrer Mutter, die noch ohne Berufsabschluss blieb, wählte Erna Vogler wie ihre Schwester nicht nur irgendeinen Beruf, sondern einen Angestelltenberuf, der eine Höherqualifikation gegenüber den Arbeiterberufen ihrer Familie darstellte. Im Interview wird diese Orientierung als emanzipatorisches Vorhaben gerahmt:

*„(I)ck hab mir gedacht (.) du musst mal einen Beruf erlernen (.) wo du dich selbst ernähren kannst und nich auf andern auf n-jemand anders angewiesen bist (.) jetzt vielleicht auf n Mann oder was [I: Mhm, mhm] (.) und zur Not musst du auch n Kind noch alleine ernähren können. Das waren so meine Vorstellungen [I: Mhm] und das hat mich eigentlich auch geprägt. (9/19-23)*

In Analogie zu ihrer Mutter und zugleich in Abgrenzung zu den patriarchalischen Stieffamilienverhältnissen, in denen sie auch während ihrer Ausbildung weiterhin lebte, konstruiert sie ihre Berufswahl zugleich als notwendige Voraussetzung für ein (vor allem vom Mann) unabhängiges Leben als Frau und Mutter. In der Formulierung, sich „*selbst ernähren*“ zu können, schwingt erneut das lebensweltliche Motiv der Berufswahl mit. Es geht ihr nicht darum, überhaupt einen Beruf zu erlernen, sondern einen statussicheren Beruf, der ihr einen Verdienst garantiert, mit dem sich die eigene Existenz finanzieren ließe und im Falle eines Kindes noch zusätzlich dessen Existenz. Damit tritt der Emanzipationsgedanke nun explizit in ihrer biografischen Erzählung in Erscheinung.

Ein finanziell und räumlich unabhängiges Leben von der Herkunftsfamilie wäre jedoch für Erna Vogler unmittelbar nach der Lehre noch am ehesten über die Heirat und/oder eine Mutterschaft zu realisieren gewesen, denn dadurch hatte man in der DDR bessere Chancen auf eine eigene Wohnung (vgl. Geißler 1996: 315). Zugleich bestand für sie die Möglichkeit, angesichts einer anhaltend hohen Abwanderung in den Westen bis ca. 1961 (vgl. Solga 262

1995: 99) ebenso wie ihre Schwester in die BRD zu gehen. Gegen die Option der Auswanderung sprach zum einen, dass seit 1958 sich die wirtschaftliche Situation zu konsolidieren begann, Lebensmittelmarken abgeschafft wurden und der Lebensstandard der Bevölkerung langsam stieg (vgl. Mählert/Stephan 1996: 122). Entsprechend sanken zu dieser Zeit die Flüchtlingszahlen (vgl. ebd.), unter denen etwa jeder zweite im Jugendalter war (bis zu 25 Jahre, vgl. Geißler 2000: 510). Zum anderen ist zu berücksichtigen, dass der durch die stete Abwanderung bedingte wirtschaftliche Bedarf an qualifizierten Fachkräften mit einer gezielten Bildungswerbung einherging (vgl. Solga 1995: 182), die vor allem Arbeiter- und Bauernkinder bessere Karriereoptionen eröffneten als dies in der damaligen BRD der Fall gewesen wäre (vgl. Pollak 2010: 19; Miethe et al. 2015: 17; Lundgreen/Scheunemann 2006).

So lenkte beispielsweise die FDJ seit 1958 ihre Aufmerksamkeit zunehmend auch auf die Berufsschulen und sah ihre Verantwortung in der „Heranbildung eines politisch und fachlich qualifizierten Facharbeiternachwuchses“ (Jahnke et al. 1982: 311). Ihre Funktionäre in den Berufsschulen und Betrieben dienten zwar primär der politisch-ideologischen Beeinflussung sowie Erziehung zu Ordnung und Disziplin (vgl. Freiburg/Mahrad 1982: 168)<sup>174</sup>, warben aber auch unter den Lehrlingen gezielt dafür, „an Volkshochschulen und Abendoberschulen das Abitur zu erwerben“ (Waterkamp 1998: 259).<sup>175</sup> Diese ‚Botschaft‘ dürfte bei Erna Vogler auf ‚offene Ohren‘ getroffen sein, denn sie war zum einen „mit dem Facharbeiterberuf nich so recht zufrieden.“ (9/23-24), wie sie im Vergleich zu einer „jungen Apothekerin“ provokativ-kontrastierend beschreibt: „Und die konnte: natürlich (.) verkaufen und in der Rezeptur das zusammenmischen und alles. [I: Mhm.] Und ich musste immerzu Staub wischen.“ (16/21-22). Zum anderen bezog sich ihre Unzufriedenheit auch auf ihre Gesamtsituation vor Ort:

---

<sup>174</sup> Für eine vorbildliche Mitwirkung setzte die FDJ Anreize, u.a. in Form von Prämien und Medaillen, aber auch von Lehrzeitverkürzungen und Erlass von Prüfungen (vgl. Freiburg/Mahrad 1982: 170f.).

<sup>175</sup> Dies geht auch aus der Chronik der FDJ hervor, der zufolge das Sekretariat des Zentralrats der FDJ am 5. Mai 1958 beschließt, 6000 junge Arbeiter und Bauern für das Hoch- und Fachschulstudium zu gewinnen (vgl. Jahnke et al. 1978: 143).

*„(I)ch hatte ja auch viel Zeit. (.) Ich hab zwar Handarbeit gemacht viel aber was sollte man hier in ((Name der Kleinstadt)) groß unternehmen [I: Mhm, mhm] Ne? Es=es war ja nix.“ (9/25-26)*

Aus der Perspektive von Erna Vogler stellt sich daher ein weiterführender Bildungsweg gerichtet auf das Abitur sowohl als Karriereoption dar, als auch hinsichtlich ihrer damaligen Lebenssituation als weitere Beschäftigungsmöglichkeit. Bedenkt man ihr Alter von 18 Jahren zu diesem Zeitpunkt und die damit verbundenen gesellschaftlichen Entwicklungserwartungen, wie Heirat und Familie, bot ein weiterführender Bildungsweg zudem auch neue Freiheiten. Er ermöglichte den Auszug aus dem Elternhaus, ohne sich qua Heirat in neue Abhängigkeiten mit einer eigenen Familie begeben zu müssen. Zudem hatte sich im Elternhaus die Situation ‚verschärft‘, als der Stiefvater invalide wurde und nun die Mutter neben der Betreuung des ca. achtjährigen Sohnes zum Lebensunterhalt der Familie als Produktionshelferin beitragen musste. Wenige Jahre später (1962) beging der Stiefvater dann Suizid. Auch in finanzieller Hinsicht dürfte ein weiterführender Bildungsweg aufgrund von Stipendien und Finanzbeihilfen sowie seit 1957 mit der Aufhebung der Studiengebühren z.B. für das Direktstudium an Universitäten, Hoch- und Fachschulen (vgl. Geißler 2000: 502f.) eine für ihre damalige Lebenssituation passende Anschlussoption gewesen sein. So fuhr sie in die Bezirksstadt, um sich dort für die Abendschule anzumelden. Dazu kam es jedoch nicht, wie Erna Vogler die Situation erinnert:

*„(D)a war ein sehr netter junger Mann der hat gesagt ach Fräulein Vogler (.) warum wollen Sie denn die Abendschule besuchen (.) gehen Sie doch zur ABF (.) [I: Mhm] Ich wusste natürlich nich was (.) die ABF bedeutet [I: Mhm] da hatter mir das erklärt (2) ja hab ich gesacht das ist doch ne feine Sache (.) gar nich lang überlegt das war- ich hatte ausgelernt im (.) Juni oder Juli (weiß irgendwann war) [I: Mhm] war die Lehre zu Ende (2) und dann hat der junge Mann das in die Wege geleitet ich musste nach Greifswald eine Aufnahmeprüfung machen (2) die hab ick bestanden und bin dann im September nach Greifswald gegangen“ (1/21-28)*



Entgegen ihrer Intention, sich an der Abendschule anzumelden, wird Erna Vogler in ein Gespräch verwickelt und dazu ‚überredet‘, die Arbeiter-und-Bauern-Fakultät (ABF)<sup>176</sup> zu besuchen. Dieses Beratungsgespräch mit dem Mitarbeiter der Abendschule wird in ihrer Erzählung informell gerahmt („*netter junger Mann*“) und bedarf keiner ausführlichen Beschreibung der Argumente im Interview, was zunächst den Eindruck von Naivität erweckt. Gleichwohl wird in dieser Darstellungsform die relative Spontanität ihrer Entscheidung (eher im Sinne einer Zustimmung) deutlich, die von weitgehender Unterstützung bei der Anmeldung an der ABF flankiert wurde.

Tatsächlich bedeutete der Besuch der ABF gegenüber der Abendschule eine weitaus größere Erweiterung ihrer Handlungsspielräume außerhalb des Familien- und Herkunftsmilieus: So war mit dem Besuch der ABF ein Vollzeitangebot und der Umzug in ein Wohnheim der nächstgelegenen Universitätsstadt verbunden, während ein Besuch der Abendschule in der Bezirksstadt parallel zu ihrer Erwerbstätigkeit am Herkunftsort nur unter einem erhöhten Arbeits- und Mobilitätsaufwand zu realisieren gewesen wäre, wofür auch die hohen Abbruchquoten in diesem Bildungszweig sprechen (vgl. Miethe 2007: 126).<sup>177</sup>

Die Option der ABF war damit zugleich eine Möglichkeit, sich finanziell und räumlich aus der Abhängigkeit der Familie zu lösen. Ihre Darstellung im Interview legt auch nahe, dass sich mit dieser Bildungsentscheidung eine Möglichkeit ergab, sich dem Herkunftsmilieu und den dort gängigen Konventionen und Rollenerwartungen als Frau zu entziehen:

---

<sup>176</sup> Die Arbeiter- und-Bauern-Fakultät Greifswald war eine von insgesamt 10 Vorstudienrichtungen in der DDR zur Erlangung der Hochschulreife über den Zweiten Bildungsweg, die bis auf eine Ausnahme von 1949 bis ca. 1966 Bestand hatten (vgl. Stamm 2010: 15f.). Der Schließungsprozess setzte bereits 1962/63 ein (vgl. Miethe 2007: 139). Vor allem Kinder von Arbeitern und Bauern wurden durch eine Auswahlkommission der Kreise unter Mitarbeit von Vertretern der FDJ, des FDGB (Gewerkschaft), des DFD (Demokratischer Frauenbund) an die ABF „delegiert“ (Miethe 2007: 144; Schneider 1998: 28f.).

<sup>177</sup> Daneben hätte es auch zu damaliger Zeit einen fachspezifischen Bildungsweg zum Abitur über die Fachschule für Pharmazie in Leipzig gegeben (vgl. Taube 2010: 159f.). Diese Option war Erna Vogler oder dem Vertreter der Abendschule entweder nicht bekannt oder dürfte Erna Vogler aufgrund der Entfernung zum Heimatort nicht attraktiv erschienen sein.

*„Ich hatte denn noch n (.) mein=meine erste Jugendliebe und meine: Liebe (.) da sachte die die Mudder denn (.) Erna was willst du denn nu noch nach Greifswald gehen? Das versteh ich nich. Ihr heiratet doch ma nu. (.) Ne?“ (17/21-23)*

Vor diesem milieuweltlichen Hintergrund wird umso deutlicher, welche bedeutende Rolle die günstigen gesellschaftlichen Bedingungen im Sinne der gezielten Bildungswerbung und Bildungsfinanzierung für Erna Vogler gespielt haben. Unter diesen Voraussetzungen konnte ein weiterführender Bildungsweg erst zu einer realisierbaren Alternative der Verselbstständigung und Ablösung vom Elternhaus gegenüber derjenigen Variante qua Heirat werden.

### 5.3.3 Die Studienzeit zwischen Systemkonformismus und Selbstentfaltung. Zur Entwicklung einer leistungsbezogenen Bildungsorientierung

Auch wenn das ABF-Studium primär aus Gründen der Verselbstständigung für Erna Vogler attraktiv erschienen sein dürfte, bedeutete diese Entscheidung jedoch auch und weitaus mehr noch als zuvor in Schule und Berufsausbildung, der planwirtschaftlichen Lenkung unterworfen zu sein (vgl. Huinink/Mayer/Trappe 1995: 103; Hoffmann 2002: 511). Zudem verfolgte man mit politischer Erziehungsarbeit das Ziel, die Studierenden zu einer SED-Mitgliedschaft zu bewegen (vgl. Schneider 1998: 44; Miethe 2007: 187). Als am 13.8.1961 während ihres ABF-Studiums mit dem Bau der Berliner Mauer begonnen und die Grenze zur BRD geschlossen wurde, kam es unmittelbar danach zu Protesten Jugendlicher (vgl. Mählert/Stephan 1996: 144; Geißler 2013: 965). Anzunehmen ist, dass sich Erna Vogler wie viele ihrer Kommilitonen eher systemkonform und damit weiterhin politisch loyal verhielt, denn gerade die Studierenden „konnte(n) nach dem Mauerbau nur mit, nicht gegen den Staat die eigenen beruflichen Ziele verwirklichen.“ (Mählert/Stephan 1996: 145).

Freiwillig – zumindest den formalen Anforderungen zufolge – trat sie während ihrer Studienzeit lediglich zwei Organisationen bei, die in der DDR spätestens seit den 1980er Jahren zu den Massenorganisationen zählten. Dies betraf zum einen die Gesellschaft für Sport und Technik (GST)<sup>178</sup> und zum anderen die Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische

---

<sup>178</sup> Die GST war eine Massenorganisation für „die wehrsportliche Erziehung und vormilitärische Ausbildung von Jugendlichen“ (Stamm 2010: 62), die sich 1952 gegründet hatte und vor allem auf männliche Jugendliche fokussierte, um diese für den freiwilligen Dienst in der Nationalen Volksarmee vorzubereiten (vgl. ebd.). Aber 266

Freundschaft (DSF)<sup>179</sup>. Die Mitgliedschaft war jedoch nicht nur „eine der Formalien, mit denen man auch sein gesellschaftliches Interesse bekunden (konnte)“ (Deja-Löhlhöffel 1986: 93), sondern wurde auch „als formales Bekenntnis für berufliches Fortkommen erworben und in den Personalunterlagen (Kaderakten) positiv vermerkt“ (Schönknecht 1990: 741). Wenngleich ihr gesellschaftliches Engagement als Studentin in der DSF vor diesem Hintergrund gedeutet werden kann, zeugt doch die ihr verliehene Johann-Gottfried-Herder-Medaille der DSF von ihren hervorragenden Leistungen v.a. in Russisch (vgl. Stamm 2010: 78; Beneke/Lippmann 1977) und damit von einer Bildungsorientierung, wie sie unter den Studienbedingungen an der ABF zur Entfaltung kam und damit Ausdruck einer zunehmenden Identifizierung mit dem weiterführenden Bildungsweg wurde („*Dat (.) war meins ich mach das und das zieh ich auch durch denn*“ (31/34)).

Ihr gesellschaftliches Engagement während ihrer ABF-Zeit kann jedoch nicht losgelöst von ihrem Alltagsleben im Internat betrachtet werden, in dem alle ABF-Studierenden untergebracht wurden, „um auf diese Weise eine bessere ideologische Einflussmöglichkeit zu haben“ (Miethe 2007: 144). Wie in den Studentenwohnheimen der damaligen Zeit, stand das Gemeinschaftsleben daher weitgehend unter politischer Ägide des „FDJ-Heimkomitees“. Es vertrat nicht nur die studentischen Interessen, sondern organisierte auch das kulturelle und sportliche Leben sowie die militärische Ausbildung und die Ernteeinsätze, die auch Erna Vogler im Interview erwähnt:

*„Die Ernteeinsätze waren immer schön. [...] Wir hatten GST-Ausbildung (3) Gesellschaft [I: ( )] für Sport und Technik so was. [I: ( )] War auch nich verkehrt. (.) War doch alles nich verkehrt. (.) Fand ich gut. (.) Wir mussten denn (.) ähm:: aufm Schlauchboot Verletzte übersetzen von einem Boot zum anderen aufm (.) aufm Bodden und all sowas. Denn war ich im Kanuverein da [I: Mhm, mhm.] in*

---

auch Mädchen erhielten hier eine Sanitätsausbildung und Kenntnisse in Zivilverteidigung (vgl. Geißler/Wiegmann 1998: 363). Sie gehörte aber erst seit Ende der 1960er Jahre im gesamten Schulwesen zum regulären Angebot (vgl. Geißler/Wiegmann 1998: 363).

<sup>179</sup> Die DSF hatte sich 1947 gegründet und diente der Überwindung einer antisowjetischen Einstellung und der Vermittlung von Kenntnissen über die sowjetische Gesellschaft und Kultur (vgl. Stamm 2010: 61; Schönknecht 1990: 734ff.). Die Aktivitäten in der DSF umfassten neben Erlebnisberichten oder Vorträgen über Reisen in die Sowjetunion, Buchbesprechungen sowjetischer Autoren und Autorinnen, den Besuch sowjetischer Filmvorstellungen und Ausstellungen sowie Studienreisen etc. (vgl. Stamm 2010: 61).

*Greifswald sind wer aufm Ryck (.) langgepaddelt. (.) Wir hatten Sport (.) und wir hatten eigentlich keine Langeweile.“ (18/21-27)*

Diese Einsätze, werden von Erna Vogler jedoch entgegen ihrer genuin politischen Erziehungsabsichten lebensweltlich gerahmt und gerade nicht als politisiert wahrgenommen. Damit gerät das Politische nicht in Konkurrenz zu ihren sonstigen sportlichen Aktivitäten, sondern ihre politischen Aktivitäten werden durch die Nähe zu ihren Freizeitaktivitäten in ihrer Lebenswelt miteinander vereinbar. D.h. sie wurden von ihr als politisch neutral erlebt, weil sie sportlichen und gemeinschaftlich-nützlichen Charakter besaßen sowie in erster Linie dem Zeitvertreib dienten („keine Langeweile“). Damit beschreibt Erna Vogler ein Muster, das ihr bereits aus ihrer Schulzeit am Herkunftsort vertraut gewesen war. Ähnlich wie das Pionierleben war ihr so das Internatsleben zu einem vielfältigen Anregungsmilieu und zu einer Möglichkeit geworden, Zugang zur lokalen Lebenswelt zu finden und gleichzeitig ein Mindestmaß an politischer Loyalität zu bekunden.<sup>180</sup> Statistisch gesehen blieb jedoch der politische Einfluss der FDJ verhältnismäßig gering bzw. lag die Zahl der Parteieintritte in die SED unter den ABF-Studierenden weit hinter den Erwartungen (vgl. Miethe 2007: 202ff.).

Im Kontext der bildungspolitischen Entwicklung – gleich zu Beginn der 1960er Jahre, stellt der Weg über die ABF zwar eine typische Wahl für all diejenigen Personen aus Arbeiter- und Bauernfamilien dar, welche die Oberschule nicht besuchen konnten. Als weibliche ABF-Studierende bildet ihr Fall jedoch eher eine Ausnahme. D.h. der Frauenanteil unter den ABF-Studierenden war kontinuierlich gering und lag auch noch 1962 unter demjenigen der weiblichen Studierenden an Universitäten (vgl. Miethe 2007: 241). Selbst das 1961 verabschiedete Frauenkommuniqué und der 1962 erarbeitete Frauenförderplan änderten

---

<sup>180</sup> Betrachtet man die enge Kopplung von Studium und Freizeit als Zugangsmöglichkeit zur lokalen Lebenswelt, dann werden aus der Perspektive von Erna Vogler, die nach der Ausbildung in eine bislang fremde Stadt umgezogen war, weitere mögliche positive Effekte deutlich: Zum einen wurde sie relativ schnell in soziale Kreise eingebunden und ihr so die Orientierung in einer neuen Stadt erleichtert. Von Vorteil für den Anschluss dürfte zudem die relativ homogene Sozial- und Altersstruktur der ABF-Studierenden gewesen sein, die nach den Zulassungskriterien erst eine Berufsausbildung abgeschlossen haben mussten. So waren im Jahr 1960 und damit in ihrem ersten Studienjahr 50 % der Studierenden 17 und 18 Jahre alt und damit im selben Alter sowie weitere 40 % lediglich ein oder zwei Jahre älter als sie (vgl. Miethe 2007: 191).

am Frauenanteil der ABF-Studierenden nichts (vgl. Miethe 2007: 98, 240; Budde 2003).<sup>181</sup> Seit Beginn der 1960er Jahre ging man dazu über, die ABF-Einrichtungen zu schließen (bis auf eine Ausnahme in Freiberg). Gerade Erna Voglers Abschlussjahrgang (1962) sollte der letzte an der ABF Greifswald sein (vgl. Miethe 2007: 386).

Nach dem Abitur (1962) setzte die zwanzigjährige Erna Vogler ihre Bildungslaufbahn mit dem Pharmaziestudium fort. Diese Wahl erweist sich vor ihrem beruflichen Hintergrund als konsistent, wenn auch die traditionellen Studiengänge wie Medizin oder Pharmazie deutlich weniger von Studierenden aus Arbeiter- und Bauernhaushalten belegt wurden (vgl. Miethe 2007: 196). Am Beginn des Studiums war zunächst ein Praxisjahr vorgesehen, das man „vor dem Eintritt in die Hochschule abzuleisten hatte. Es sollte die angehenden Studenten »stärker mit der Arbeiterklasse verbinden.«“ (Baske 1998b: 207). Dieses Jahr verbrachte sie in einer Kreisstadt im damaligen Bezirk Frankfurt/Oder (heute: Land Brandenburg), die vom Herkunftsort ähnlich weit entfernt lag wie ihr Studienort. Danach setzte sie ihre Studienzzeit fort, die wie der Studienalltag in der Arbeiter-und-Bauernfakultät durch die Einbindung in eine Seminargruppe gekennzeichnet war. Diese vereinte „vom ersten Studienjahr an bis zu 30 Studenten“ und wurde durch einen Seminargruppensekretär der FDJ geleitet (vgl. Baske 1998b: 207). Darin kommt eine paternalistische Systemspezifik der Bildungsinstitutionen in der DDR zum Ausdruck (vgl. Köhler 2000: 32ff.; Wiezorek 2005: 91; siehe dazu auch Kap. 6.2.3), die es Erna Vogler ermöglichten, ihren Bildungsaufstieg durch institutionelle Strukturen der lebensweltlichen Einbindung in vertrauter Weise fortzusetzen und damit Kontinuität und Handlungssicherheit zu erfahren.

So dürfte die soziale Einbindung und institutionellen Verknüpfung von gesellschaftspolitischen Engagement und Studienalltag über die FDJ trotz bestehender sozialer Herkunftsunterschiede zu ihren Kommilitonen an der Universität weiterhin förderlich auf Erna Voglers Studienverlauf gewirkt haben. Tatsächlich schloss sie ihr

---

<sup>181</sup> Der Einfluss dieser Maßnahmen auf den Frauenanteil der Studierenden seit Mitte der 1960er Jahre im Zuge der Bildungsexpansion bleibt aber unbestritten (vgl. Miethe 2007: 98f.).

Studium erfolgreich im Wintersemester 1966/67 gemäß den institutionellen Vorgaben ab, die in der Regel eine vierjährige Studienzzeit vorsahen (vgl. Usko 1974: 68).

#### 5.3.4 Die ersten Berufsjahre als Apothekerin mit begrenzten Karriereaussichten

Mit Studienende stand in der Regel schon fest, wo die Absolventen nach dem Studium arbeiten werden. Bereits bei der Studienzulassung hatte jeder Studierende sich verpflichtet, eine Stelle entsprechend der planwirtschaftlichen Vorgaben aufzunehmen (vgl. Baske 1998b: 209, 220), oder war von seinem Herkunftsbetrieb zum Studium „delegiert“ (Stamm 2010: 32) gewesen, um anschließend auf eine Leitungsposition dorthin zurückzukehren (vgl. Gläßner/Rudolph 1978: 110). Das hieß, dass Erna Vogler zwar ein Arbeitsplatz garantiert war, aber sie in der Regel nicht vollkommen frei entscheiden konnte, wo sie nach dem Studium arbeiten wollte. Dennoch kehrte sie geradewegs in die Apotheke ihres Herkunftsorts zurück. Dabei war sie weder von ihrem Ausbildungsbetrieb bzw. der Apotheke ‚delegiert‘ gewesen an die ABF und/oder die Universität noch wurde ihr diese Stelle durch die „Absolventenvermittlung“ der Hochschule angetragen, die sich nach dem planwirtschaftlichen Bedarf richtete (vgl. Sackmann/Wingens 1994: 12). Im Interview erläutert Erna Vogler diesen Übergang folgendermaßen:

*„Ja es- >wenn ich mir was in'n Kopf setze manchmal dauert das etwas länger aber irgendwie: schaff ich das denn doch.< (atmet tief ein) Ähm:: (.) ich wollte hier wieder her (.) nach ((Name der Kleinstadt)). (.) [I: Mhm.] (.) Und dann war aber (.) eine (räuspert sich) (.) Kommilitonin die war ein Studienjahr über mir. (.) Und demzufolge ein Jahr früher fertig. [I: Mhm.] Und die war jetzt schon hier in ((Name der Kleinstadt)) so. Und noch jemanden (2) konnten sie hier ja auch nicht gebrauchen [I: Mhm, mhm.] auf Deutsch gesagt. Das war ja auch alles festgelegt (Tasse klappert) (huch) (31:25) wie viel und was. (.) So und (.) die hadde n:: Freund (.) der war bei der Militär der war Militärmediziner. [I: Mhm.] (.) Und die wurden ja generell gelenkt. Also die konnten sich ja nu gar nix aussuchen [I: Mhm, mhm, mhm.] >wo se hinwollten ne.< (.) So und [...] da wusst ich ja dass sie nachher mit ihm mitgeht und die war auch nich aus ((Name der Kleinstadt)).“ (22-23/33-8)*

Nach ihrer Erzählung kommen verschiedene Umstände zum Tragen, die es Erna Vogler ermöglichen, eine biografische Eigenaktivität (entgegen den planwirtschaftlichen Vorgaben) zu entfalten und in ihren Heimatort zurückzukehren. Das ist zum einen ihr Selbstvertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten („*irgendwie: schaff ich das*“) und zum anderen der Umstand, dass ihre Vorgängerin in der Apotheke nicht aus ihrem Heimatort kam und durch ihren Freund gebunden an dessen Berufskarriere war. Die Vertrautheit des Herkunftsmilieus erscheint damit nicht nur als ein wichtiger Rückkehrgrund, sondern auch als eine Ressource und zwar in der Form, dass sie über die lokalen Umstände und personellen Verhältnisse in der Apotheke vor Ort Bescheid wusste und dieses lebensweltliche Wissen für sich nutzen konnte. Dies zeugt von einer hohen lebensweltlichen Kompetenz, ihre Emanzipationsbestrebungen und damit einen sozialen Aufstieg im Milieu fortzusetzen. In diesem Bestreben bleibt sie jedoch stets auf das Herkunftsmilieu bzw. die Lebenswelt ihres Heimatortes bezogen („*ich wollte hier wieder her*“).

Ein Grund dafür mag die Fortsetzung ihres Lebensweges eingebettet in soziale Kreise gewesen sein, die eine Integration nicht nur beruflich, sondern auch alltagsweltlich gewährleisteten. So konnte sie beispielsweise angesichts der Auflösung der Seminargruppe nach dem Studium und ihrer Rückkehr an ihren Herkunftsort den Übergang ins Arbeitsleben in einem vertrauten Milieu leichter bewältigen. Ein weiterer Grund für die Rückkehr könnte auch darin gelegen haben, mit Stolz zu zeigen, wie weit sie es beruflich gebracht habe. Denn nur am Herkunftsort gab es noch den Personenkreis, der um ihren früheren Werdegang wusste und diesen als Aufstieg zu erkennen und anzuerkennen vermochte. Betrachtet man demgegenüber auch den historischen Hintergrund, so zeigt sich, dass in den 1960er Jahren durch den vorübergehenden wirtschaftspolitischen Reformversuch im Jahr 1963 die Arbeitskräftelenkung gelockert und den Betrieben mehr Autonomie eingeräumt worden war – gerade weil es an qualifizierten Arbeitskräften in nahezu allen Wirtschaftsbereichen mangelte (vgl. Huinink/Mayer/Trappe 1995: 102). Diese Rahmenbedingungen dürften ebenso ermöglicht haben, dass sie sich direkt bei ihrer Ausbildungsapotheke bewerben konnte. Zudem zeigen Studien, wie diejenige von Sackmann/Wingens (1994: 14), dass die direkte Anfrage bei einem Betrieb sogar eine der häufigsten Formen des Übergangs in den Arbeitsmarkt darstellte. Diese sozialen und

historischen Umstände begünstigten damit Erna Voglers Rückkehr und die Fortsetzung ihrer Berufskarriere sowie ihres sozialen Aufstiegs im kleinstädtischen Herkunftsmilieu – trotz zeitweiligen Fortbleibens bzw. Verlassen des Milieus zu Studienzwecken.

Aus ihrer Perspektive war somit das Herkunftsmilieu weiterhin eine wichtige Bezugsgröße. Dies galt umso mehr, je länger Erna Vogler unverheiratet blieb. Bei Abschluss des Studiums war sie im Alter von 25 Jahren und gehörte damit angesichts der damaligen gesellschaftlichen Verhältnisse im Hinblick auf das durchschnittliche Heiratsalter (ca. 21, 6 Jahre) und Durchschnittsalter bei der Geburt des 1. Kindes (ca. 22, 7 Jahre) eher zur Ausnahme in ihrer Alterskohorte (vgl. Trappe 1995: 107). Dagegen lässt sich einschränkend für ihre Geburtskohorte sagen, dass bei höheren Bildungsabschlüssen eine deutlichere Verzögerung für Eheschließung und Familiengründung charakteristisch war (vgl. Huinink/Wagner 1995: 174). Außerdem galten Heirat und Mutterschaft noch in den 1960er Jahren als häufigster Grund für einen Studienabbruch (vgl. Helwig 1982: 27). Demnach, so ließe sich schlussfolgern, hielt Erna Vogler an ihrer Bildungs- und Berufsorientierung fest, die wiederum sehr wohl dem politisch propagierten Bild der vollberufstätigen, eigenständigen Frau entsprach, die für ihren Unterhalt selbst sorgen konnte (vgl. Stambolis 2012: 147; Bauerkämper 2005: 12).

Entsprechend dieser Orientierung übernahm sie nach Erhalt ihrer Approbation bzw. Zulassung als Apothekerin im Jahr 1968 die Funktion der stellvertretenden Apothekenleiterin im Ort, die sie bis zur politischen Wende beibehielt. Eine Leitungsposition als approbierte Pharmazeutin stand ihr zwar nach den Vorgaben des Gesundheitsministeriums zu, in kleineren Apotheken wie der ihrigen wurde jedoch nur *ein* Apotheker als Leiter benötigt (vgl. Friedrich 2010: 136). Demnach war bereits die Leitungsstelle in der einzigen Apotheke im Heimatort besetzt und ein beruflicher Aufstieg in der Ortsapotheke nicht zu realisieren. Möglicherweise wären in einem der Nachbarorte die Aufstiegschancen besser gewesen. Da sie jedoch ihre Position als stellvertretende Apothekenleiterin im Ort zugunsten einer Berufskarriere nicht wechselte, ist davon auszugehen, dass der Berufsaufstieg nicht ihr primäres Ziel war. Dafür sprechen auch die eher geringen beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten als Apothekerin zur damaligen Zeit. Das betraf zum einen den sinkenden Personalbedarf mit entsprechender Schließung dreier



Pharmazeutischer Hochschulinstitute bis Ende der 1960er Jahre (vgl. Friedrich 2010: 136). Zum anderen waren Frauen – sowohl im Apothekenwesen (vgl. Friedrich 2009) als auch insgesamt auf dem Arbeitsmarkt der DDR – bei gleicher Qualifikation hinsichtlich des Lohngefälles und der Besetzung von Leitungspositionen benachteiligt (vgl. Nickel 1993: 244). Hinzu kommt, dass Erna Vogler keine SED-Mitgliedschaft besaß, die für eine berufliche Karriere hätte förderlich sein können (vgl. Huinink/Mayer/Trappe 1995: 141; Trappe 1995: 191).<sup>182</sup>

Analog zur gesellschaftlichen Situation stagnierender wirtschaftlicher Entwicklungsprozesse und vorherrschender Resignation in der Bevölkerung nach der Niederschlagung des Prager Frühlings (1968) (vgl. Mählert/Stephan 1996: 181) war auch Erna Voglers berufliche Entwicklung ins Stocken geraten. In dieser Zeit heiratete sie im Alter von 28 Jahren einen Kraftfahrzeugmechaniker mit Meistertitel aus ihrem Heimatort. Ihre Partnerwahl spricht für ihre Bindung an und Zugehörigkeit zum Herkunftsmilieu sowie weiterhin bestehende Orientierung auf dieses Milieu, obwohl der Einfluss der Bildungsinstitutionen in der DDR auf die Entstehung von alters- und bildungshomogenen Partnerschaften zunehmend bedeutsam wurde (vgl. Klein/Lengerer 2001: 279, 282).<sup>183</sup> Mit ihrem Ehemann bekam sie zwei Jahre später, 1972, eine Tochter. Flankiert wurde diese Entwicklung durch eine Reihe sozialpolitischer Maßnahmen unter der Regierung Erich Honeckers seit 1971 (z.B. Wohnungsbau, Kindergeld und Renten) (vgl. Mählert/Stephan 1996: 193f.), die einer besseren Vereinbarung von Berufsarbeit und Mutterschaft sowie der Erhöhung der Geburtenraten dienen sollten (vgl. Sørensen/Trappe 1995: 199). Auch Erna Vogler konnte unter diesen Rahmenbedingungen und dem rasanten Ausbau des Krippenwesens seit Mitte der 1960er Jahre (vgl. Busch 1998: 110; Trappe 1995: 122) ihre

---

<sup>182</sup> Bei Frauen ihrer Alterskohorte ließe sich dazu einschränkend sagen, dass der Zugang zu hochqualifizierten Positionen (Dienstklasse) nicht unbedingt an die Systemloyalität im Sinne einer Parteimitgliedschaft oder Übernahme von Funktionen gebunden waren (vgl. Solga 1994: 537). Dies begründet Solga (1994) damit, dass diese Kohorte von der Frauenförderung in der damaligen Zeit profitieren konnte.

<sup>183</sup> Mit dieser Heirat wird ein Verbleib im Herkunftsmilieu markiert, indem Erna Vogler trotz Statusaufstieg zur Akademikerin einen Mann der sogenannten „sozialistischen Arbeiterklasse“ ehelichte. Dies entspricht, wie Solga (1995: 177) empirisch nachweist, „einem nach Klassenlagen differenzierten Heiratsmarkt“, demzufolge die soziale Herkunft die Heiratschancen bestimmte.

Vollzeitberufstätigkeit noch im selben Jahr der Geburt, 1972, fortsetzen, weil sie einen Krippenplatz für ihre Tochter bekommen hatte.<sup>184</sup>

Vor diesem familienpolitischen Hintergrund verweist die Tatsache, dass Erna Vogler keine weiteren Kinder mehr bekam trotz guter sozialer Konditionen<sup>185</sup>, auf eine Berufsorientierung, die zwar von dieser Entwicklung profitierte angesichts der Betreuungsangebote, aber nicht zugleich der Vorstellung unterlag, beides – Mutterschaft und Beruf – ohne Probleme vereinbaren zu können, wie sie im Interview erzählt:

*„Meine Tochter is im (.) im ähm: Juli im geborn im Oktober is sie in die Krippe gekommen. [I: Mhm.] (atmet tief ein) (.) da stand für mich die Frage (.) entweder (.) voll arbeiten oder gar nich. [I: Mhm, mhm.] So ich hätte gerne sechs Stunden gearbeitet. [I: Mhm, ja, ja.] Ging partout nicht. [I: >Mhm, mhm.<] So. (.) Ja ganz zu Hause bleiben konnt ich mir nich leisten [I: >Mhm.<] konnt ich mir finanziell nich leisten. (.) [I: >Mhm.<] So. Soviel hat mein Mann nich verdient [...] Aber da muss ich auch sagen da hat meine Muddi mich sehr unterstützt [...] die hat mir denn:: (.) das Mädchen auch von der Krippe abgeholt“ (27/11-34).*

Hätte man ihr zu gegebenen Zeitpunkt eine Teilzeitregelung genehmigt – wie das zum Teil in der DDR möglich war (vgl. Trappe 1995: 209; Kohli 1994: 41) trotz (politisch) erschwerter Bedingungen (vgl. Schneider 1994: 290) – dann wäre ihres Erachtens Beruf und Mutterschaft vereinbar gewesen. Das propagierte Bild der Vereinbarkeit funktionierte aus

---

<sup>184</sup> Das Phänomen, dass „fast alle Frauen“ in der DDR ihre Erwerbstätigkeit trotz Geburt der Kinder mit oder ohne Unterbrechung wiederaufnahmen, ist auf die „Effizienz der ökonomisch und ideologisch motivierten Frauenarbeitspolitik“ zurückzuführen, so konstatiert Trappe (1995: 209). Schneider (1994: 139) ergänzt dahingehend, dass neben der besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie in der DDR noch die geringe Konkurrenz zwischen Kind und Konsum ein Erklärungsmuster dafür bietet. Gleichwohl war die hohe Erwerbsbeteiligung von Frauen auch unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten politisch gewollt und Ausdruck des verfassungsrechtlich verankerten ‚Rechts auf Arbeit‘, was im Wortlaut ebenso die Pflicht zur Arbeit bedeutete (vgl. Kohli 1994: 41; Schneider 1994: 63; Drasch 2011: 171). Tatsächlich wurden die Voraussetzungen für eine mehrjährige Unterbrechung der Erwerbstätigkeit oder ein bewusster Ausstieg aus dem Berufsleben „vor allem durch eine entsprechende Einflußnahme auf die individuellen ökonomischen Lebensbedingungen drastisch reduziert, so daß das ‚Hausfrauenmodell‘ sich nicht erneut etablieren konnte“ (Trappe 1995: 215).

<sup>185</sup> Diese verbesserten sich sogar 1976 mit der Einführung des „Babyjahres“ ab der Geburt des zweiten Kindes in Richtung einer bezahlten Freistellung von der Arbeit mit Rückkehrgarantie auf den alten Arbeitsplatz (vgl. Huinink/Wagner 1995: 150; Trappe 1995: 73).

ihrer Perspektive daher nicht, weil einerseits die finanziellen Anreize für die Mutterschaft zu gering waren und andererseits die Kinderbetreuung dennoch weiterhin zusätzlicher Unterstützung bedurfte. Die Vereinbarkeit blieb somit eine „auch bei pragmatischer Nutzung sozialpolitischer Unterstützungsleistungen – mehrheitlich von Frauen individuell zu leistende Aufgabe“ (Trappe 1995: 215). In diesem Sinne stellte auch die Unterstützung durch ihre Mutter eine wichtige lebensweltliche Ressource dar, um ihre Vorstellungen von Mutterschaft sowie Vereinbarkeit von Beruf und Mutterschaft annäherungsweise leben zu können.

Diese Erfahrungen mit dem ersten Kind dürften dazu beigetragen haben, dass Erna Vogler keine weiteren Kinder bekam und sie sich mehr oder weniger bewusst dem ‚Zugriff‘ des Staates auf ihr Privatleben entzog sowie dem damals gängigen Gesellschaftsbild widersetze von der typischen DDR-Familie als einer „*Familie mit durchschnittlich zwei Kindern, in der beide Ehepartner berufstätig sind*“ (H.i.O., Hille 1985: 86f.).<sup>186</sup> Gegen ein zweites Kind sprach zudem ihr Bildungsstatus. So hatten nicht nur Akademikerinnen ihrer Geburtskohorte bis zum 30. Lebensjahr weniger Kinder (ca. 1,5) als jüngere Geburtskohorten mit Hochschulbildung (vgl. Huinink/Wagner 1995: 173), sondern bei den um 1940 geborenen Frauen war zudem der Anteil der kontinuierlich Erwerbstätigen besonders hoch. „Ein Grund dafür ist sicherlich darin zu sehen, daß gerade die Frauen dieser Kohorte in besonderem Maße in die seit Beginn der 1960er Jahre einsetzenden frauenspezifischen Qualifizierungsmaßnahmen einbezogen waren“ (Trappe 1995: 134). Lebensweltlich betrachtet boten auch die Wohnverhältnisse in der Zwei-Zimmer-Wohnung keine geeigneten Voraussetzungen für ein weiteres Kind. Diese Wohnung hatte sie mit ihrem Mann nach der Heirat erhalten bzw. zugewiesen bekommen. Auch nach der Geburt der Tochter wurde ihr Antrag beim „*Rat der Stadt (.) dass ich ne größere Wohnung (.) haben*

---

<sup>186</sup> In der Studie über ostdeutsche Lehrerbiografien von Fabel-Lamla (2004) ist mit dem Fall der Schulleiterin Annette Harms (\*1955) eine ähnliche Situation gegeben. Trotz Kinderwunsch und familienpolitischer Fördermaßnahmen Mitte der 1970er Jahre und damit in einem Alter, in dem in der DDR in der Regel geheiratet und eine Familie gegründet wurde (vgl. Trappe 1995: 107; Meyer 1996: 315), gibt sie an, aufgrund ihres beruflichen Engagements „*keine Zeit für Kinder gehabt*“ zu haben, „sodass die berufliche Tätigkeit zum Lebensinhalt“ (Fabel-Lamla 2004: 243) wurde.

möchte. (.) n halbes Zimmer wenigstens noch dazu“ (23/21-22) vorerst nicht genehmigt, sondern erst Jahre später ermöglicht.

Ihre berufliche Situation mit geringen Entwicklungsaussichten veränderte sich als gegen Ende der 1970er Jahre ein wirtschaftlicher Umstrukturierungs- und Rationalisierungsprozess mit dem Aufbau der Kombinate<sup>187</sup> einsetzte (vgl. Huinink/Mayer/Trappe 1995: 95), der auch im Sinne einer weiteren Zentralisierung des Apothekenwesens mit der Einrichtung sogenannter „Pharmazeutischer Zentren“ zum Tragen kam (vgl. Friedrich 2010: 137).<sup>188</sup> Dieser Prozess fand seinen Niederschlag in der Region jedoch erst in den 1980er Jahren (vgl. Meister 1990: 95; Wochenzeitung Die Wirtschaft 1993: 209; Ostwald 1989: 250) und bedeutete für Erna Vogler neue Aussichten auf bessere Einkommens- und Karrierechancen (vgl. Huinink/Mayer/Trappe 1995: 124). In Zusammenhang mit dieser Entwicklung stand eine Arbeitskräftelenkung, die seit den 1970er Jahren den Schwerpunkt auf eine berufsbegleitende Weiterbildung legte (vgl. Solga 1995: 121). Dazu gehörte auch die Weiterbildung zum Fachapotheker (gesetzlich seit 1974), welche die Erweiterung der Einsatzmöglichkeiten des Apothekers auch außerhalb der Apotheke zum Ziel hatte und Leitungsqualifikationen einschloss (vgl. Schröder 2010: 144).<sup>189</sup> Erna Vogler nahm 1982 bis 1984 daran teil und erinnerte diese Zeit folgendermaßen:

*„(D)ie Fachapothekerausbildung is mir schwergewallen. (.) Zumal das in die Zeit (.) fiel (.) meine Mudder war sehr krank die hatte Magenkrebs [I: >Mhm.<] und die haben wir gepflegt. [I: >Mhm.<] Die hatten wir bei uns zu Hause jetzt in der: (.) Zweieinhalbzimmerwohnung [I: Mhm, mhm.] (.) und (.) die Tochter ging zur Schule die brauchte: uns ja im Prinzip auch oder nich? [I: Mhm, mhm,mhm.] Ich war voll berufstätig [I: Mhm.] musste den Dienst mitmachen und alles. (atmet ein) Und denn wiegesacht die:[I: ( )] schwerkranke Mutter. [I: Mhm.] Mein*

---

<sup>187</sup> „Das Kombinat war eine Wirtschaftseinheit, die verschiedene, [...] zusammenhängende Produktionsstufen verschiedener Industriezweige vereinigte“ (Stamm 2010: 89).

<sup>188</sup> Aus der Verordnung über das Apothekenwesen (AVO) aus dem Jahre 1984 geht hervor, dass die Einrichtung Pharmazeutischer Zentren auf Kreisebene erfolgte (vgl. Vater/Friedrich 2010: 111).

<sup>189</sup> Das Weiterbildungsangebot als Fachapotheker war bis 1988 freiwillig und umfasste in der Regel vier Jahre – nur Apotheker/innen, die bereits zehn Jahre berufstätig waren, durften schon nach zwei Jahren die Prüfung ablegen (vgl. Schröder 2010: 144).

*Mann hat im: Zweischichtsystem gearbeitet. [I: Mhm.] (.) Also das is mir sauer geworden [I: Mhm.] und denn dieses Fernstudium also das war richtig ganz schön hart. [I: Mhm, mhm, mhm.] Muss ich mal sagen. (2) Aber ich habs trotzdem geschafft“ (25/20-28)*

Entgegen der gängigen Praxis in den Familienhaushalten einer der Doppel- und Dreifachzuständigkeit der Frau für Beruf, Haushalt und Kindererziehung (vgl. Sørensen/Trappe 1995: 200; Trappe 1995: 212), die dem propagierten Familienbild der Gleichberechtigung beider Ehepartner widersprach (vgl. Busch 1998: 102; Gerhard 1994: 395), vermittelt Erna Vogler hier das Bild einer gemeinsam geteilten Verantwortung für die Familie mit ihrem Ehemann während ihrer Weiterbildung („die [Mutter, R.S.] haben wir gepflegt“, „die [Tochter, R.S.] brauchte: uns“). Hierin dokumentiert sich eine Einstellung, dass trotz gemeinsam bewältigter Mehrbelastung durch die Pflege der Mutter und Verpflichtung durch die Elternrolle der Spagat zwischen Vollzeitberufstätigkeit und Weiterbildung nicht zulasten der Familie gehen durfte. Dieser gelang ihr jedoch nur unter erhöhten Anstrengungen („das war richtig ganz schön hart“), sodass ihr die Zeit der Weiterbildung und/oder die Weiterbildung selbst, wie sie im Interview sagt „sauer geworden“ war. Gleichwohl hielt sie daran fest, gab nicht auf und erfuhr so die Weiterbildung als persönliche Herausforderung, die sie trotz hoher Strapazen bewältigen konnte („Aber ich habs trotzdem geschafft“).

Erst als 1984 die Einführung der Pharmazeutischen Zentren gesetzlich vorgeschrieben war (vgl. Vater/Friedrich 2010: 111) und so auch in der Region umgesetzt wurde (vgl. ebd.: 119), konnte Erna Vogler schließlich von dieser Entwicklung und ihrer Weiterqualifikation profitieren. Grund dafür war, dass die Leitung der Unterabteilungen und Fachgebiete von Fachapothekerinnen und Fachapothekern übernommen werden sollten, was wieder zu einem Mehrbedarf an Personal führte (vgl. Friedrich 2009). So übernahm sie nunmehr im Alter von ca. 42 Jahren neben ihrer Position als stellvertretende Apothekenleiterin auch eine Position als ‚Versorgungsapothekerin‘<sup>190</sup> und erweiterte damit ihren beruflichen

---

<sup>190</sup> „Das Arbeitsgebiet umfasste die Arzneimittelversorgung, die Aus- und Weiterbildung und die Labordiagnostikversorgung.“ (Vater/Friedrich 2010: 119).

Handlungsspielraum über die Apotheke und Kleinstadt hinaus. Dieser Zustand sollte bis zur gesellschaftspolitischen „Wende“ in den Jahren 1989/1990 anhalten.

### 5.3.5 Etablierung als selbstständige Apothekerin nach der Wiedervereinigung im Rahmen familienbetrieblicher Strukturen

Am Beginn der politischen Wendejahre war Erna Vogler 47 Jahre alt. An die Stelle eines planwirtschaftlich gelenkten Staates trat das marktwirtschaftliche System. „Dieser Modernisierungsschub“, so konstatiert Nickel (1993: 249) in Bezugnahme auf einen Begriff von Ulrich Beck, „vollzieht sich auch als ein massenhafter »Biographiebruch«, der die Generationen und Geschlechter unterschiedlich trifft und möglicherweise neu spaltet“. Während Erna Vogler zwar ihre Position als Versorgungsapothekerin verlor, blieb sie doch weiterhin in der Apotheke beschäftigt. Ein Bruch zeigt sich dagegen eher in der Erwerbsbiografie ihres Ehemannes, der von Arbeitslosigkeit betroffen war und seitdem keine Tätigkeit in seinem Beruf mehr aufgenommen hat. Angesichts der hohen Arbeitslosenrate, die 1992 bei 14% lag (vgl. Nickel 1993: 250), war eine solche Lage in den ersten Jahren nach der deutschen Einheit am 3. 10. 1990 zunächst nicht außergewöhnlich. Dies betraf statistisch betrachtet jedoch zum damaligen Zeitpunkt mehr Frauen als Männer (vgl. Ochs 1993: 65). Die umgekehrte Konstellation wie im Fall des Ehepaares Vogler war dagegen eher selten.

Von Vorteil für Erna Voglers kontinuierliche Weiterbeschäftigung dürfte dabei ihre akademische Qualifikation, Erwerbsorientierung und Lernbereitschaft gewesen sein, aber auch die im Einigungsvertrag getroffenen Regelungen und Übergangsbestimmungen im pharmazeutischen Bereich. Deren Ziele waren die Auflösung der Pharmazeutischen Zentren und die Überführung der staatlichen Apotheken in private Hand – bis Ende des Jahres 1992 sogar ausschließlich nur in ostdeutsche Hände bzw. an Apotheker/inne/n der ehemaligen DDR, erst dann galt die allgemeine Niederlassungsfreiheit (vgl. Trautvetter 2000: 72; Vater/Friedrich 2010: 123). Diese gesetzliche Regelung dürfte den meisten Apothekerinnen und Apothekern einen „gute(n) Start ins zweite Berufsleben ermöglicht (haben)“ (Vater/Friedrich 2010: 123). Für Erna Vogler bedeutete diese Regelung zwar ihre Position als Versorgungsapothekerin zu verlieren, ihre Stelle in der Apotheke blieb ihr jedoch erhalten und sollte gemäß der allgemeinen Vereinbarung zwischen Treuhandanstalt

und Belegschaftsvertretung nicht vom Personalabbau betroffen sein (vgl. ebd.: 126).<sup>191</sup> Im Interview erinnert sie die ‚Wendezeit‘ folgendermaßen:

*„Und dann kam die Wende. (2) Und dann kamen ja auch (.) etliche Vertreter (.) ausm (.) aus den alten Bundesländern [I: Mhm] um jetzt nicht zu sagen ausm Westen (2) und die haben dann mit den Apothekern hier gesprochen (.) und mein Chef:: war oft nicht da so dass ich dann auch Kontakt zu den Herren (.) und Damen gekriegt hatte (.) was ja sonst nich so passiert wäre. (2) [I: Mhm] Na ja und dann hieß es ja: selbstständig machen kann sich jeder der die Approbation hat das war ja vor der Wende nich möglich [I: Mhm] da war das äh staatlich reglementiert (.) pro zehntausend Einwohner eine Apotheke. [I: Mhm, mhm] Ne, es durften ja nich mehr Apotheken eröffnen. (.) So und da die:: Leiter der Apotheken das Vorkaufsrecht hatten für die bestehenden Apotheken [I: Mhm, mhm] kam das für mich ja nich in Frage (.) jetzt die bestehende Apotheke zu kaufen oder was [I: Mhm, mhm]. Das wollt ich auch nich. [...] Und für mich stand im Prinzip die Frage (2) bleibst du da (.) in der Apotheke und wartest (.) bis man dich in Vorruhestand schickt (.) oder aber wagst du das Risiko und machst dich selbstständig.“ (2-3/28-9)*

Erna Vogler erlebte die Wende lebensweltlich gerahmt bzw. von ihrem Arbeitsplatz aus als eine Zeit, in der „etliche Vertreter [...] ausm Westen“ in die Apotheke kamen. Gerade vom Standpunkt der Apotheken aus, so beschreibt es auch Trautvetter (2000: 148), ist der Apothekenmarkt vor allem durch die Vertreter/innen des pharmazeutischen Großhandels bestimmt (vgl. Trautvetter 2000: 148).<sup>192</sup> Auf diese Weise wurde Erna Vogler zunächst als Stellvertreterin des Apothekenleiters mit den marktwirtschaftlichen Anforderungen des

---

<sup>191</sup> Zu vermuten ist, dass Erna Vogler wie alle Stelleninhaber/innen in den sogenannten Querschnittsabteilungen der Pharmazeutischen Zentren laut Vereinbarung der Treuhandanstalt und der Belegschaftsvertretungen eine Abfindung erhalten haben dürfte, die laut Verteilungsschlüssel max. 11.000 DM betrug (vgl. Vater/Friedrich 2010: 126). Dies spricht erneut dafür, dass im Gegensatz zu anderen Wirtschaftsbereichen das Apothekenwesen zu den eher privilegierten Arbeitsmarktsektoren in Ostdeutschland nach der Wende gehörte, wie dies beispielsweise auch Nickel (1993) für das Bankenwesen beschreibt.

<sup>192</sup> Die Bedeutung der pharmazeutischen Vertreter geht einher mit der Privatisierung des Apothekenwesens, da die Apotheken immer weniger Arzneimittel selbst herstellten und diese nur zu einem geringen Teil von den Herstellern selbst bezogen (vgl. Trautvetter 2000: 148).

Apothekemarktes vertraut und dürfte zudem einen Einblick in die Praxis der Vertreterinnen und Vertreter erhalten haben, die in der Regel mit Serviceangeboten und Rabatten werben, „um die Apotheker auf diese Weise an sich zu binden“ (Trautvetter 2000: 149). In ihrer Darstellung stand mit dieser Entwicklung in Zusammenhang die Information („dann hieß es“), dass nunmehr Niederlassungsfreiheit bestand. Ihre Form der Darstellung lässt zwar offen, ob sie die Information direkt von den Vertreter/inne/n oder über andere Informationskanäle erhielt, deutlich wird aber, dass sich in der Nachwendezeit zwei Gelegenheiten begünstigend auswirkten und sie zu der Entscheidung führten, sich selbstständig zu machen. Dazu zählt zum einen die Gelegenheit, in der Nachwendezeit „oftmals“ die Rolle als stellvertretende Leiterin übernommen zu haben und so in „Kontakt“ zu den Pharmavertretern gekommen zu sein. Zum anderen ist es die politische Gelegenheitsstruktur, die ihr als approbierte Apothekerin nunmehr die Möglichkeit zur Selbstständigkeit bot. Diese war ihr – wie sie betont zu DDR-Zeiten durch die staatliche Reglementierung der Anzahl der Apotheken je nach Einwohnerzahl – bislang verwehrt geblieben.

Unter den gegebenen Voraussetzungen zur Selbstständigkeit, fachlich wie rechtlich, und aufgrund ihrer neuen Erfahrungen mit den marktwirtschaftlichen Bedingungen und Anforderungen an den Apothekerberuf rückte daher der Gedanke der Selbstständigkeit in den Horizont von Erna Vogler. Die Frage, die sich in der Konsequenz daraus für sie stellte, war jedoch nicht, Selbstständigkeit ja oder nein, sondern entweder eine abhängige Beschäftigung bzw. Weiterbeschäftigung als stellvertretende Apothekerin mit der Befürchtung noch vor dem gesetzlichen Renteneintrittsalter entlassen zu werden („bis man dich in Vorruhestand schickt“) oder Selbstständigkeit, deren erfolgreiche Umsetzung jedoch unsicher erschien („oder aber wagst du das Risiko und machst dich selbstständig“). Zudem kam eine Weiterbeschäftigung in mehrfacher Hinsicht einem Statusverlust gleich, denn nach Verlust ihrer Leitungsposition als Versorgungsapothekerin hätte sie nun unter der Führung eines Statusgleichen gestanden, der als selbstständiger Apotheker nicht nur über ihr berufliches Schicksal bzw. die Dauer ihrer Beschäftigung entschied, sondern auch erstmals über ihren Verdienst bzw. ihre finanzielle Situation. Eine Weiterbeschäftigung bedeutete demnach gleichermaßen von den unternehmerischen Geschicken ihres Vorgesetzten abhängig zu sein, der mit dem Kauf der alten Apotheke ebenso Risiken

280



einging, um sich selbstständig zu machen. Somit waren beide Alternativen – abhängige Beschäftigung versus Selbstständigkeit – aus Erna Voglers Perspektive mit Unsicherheiten verbunden. Entsprechend „*schwer getan*“ (3/17) habe sie sich daher mit der Entscheidung.

Dennoch hielt sie auch in dieser Zeit an ihrem Emanzipationsstreben und ihrer Orientierung an einem statussicheren Beruf fest und entschied sich 1991 für eine selbstständige Existenz als niedergelassene Apothekerin, nachdem sie sich sowohl privat in der Verantwortung sah („*die [Tochter, R.S.] wollte auch Pharmazie studieren (2) naja und da hab ich gedacht ach jetzt probiers mein Mann der wurde arbeitslos*“ (3/10-12) als auch nachdem ihr vom beruflichen Umfeld („*die [Ärzte, R.S.] haben mir eigentlich auch noch zugeraten*“ (3/16-17)) und kommunalpolitischer Seite Unterstützung signalisiert worden war („*der Bürgermeister [...] der war sehr dran interessiert dass (Name des Ortes) ne zweite Apotheke kriecht (.) und wollte mich unterstützen*“ (3/20-22)).

Somit eröffnete ihr der gesellschaftspolitische Wandel beruflich neue Handlungsoptionen, die ihr eine eigenständige berufliche Existenz erlaubten. Dafür kaufte sie ein Grundstück vor Ort, um darauf ein Wohnhaus zu bauen – bestehend aus zwei Wohnungen mit integrierter Apotheke. Ein Jahr später, 1992, nahm sie den Betrieb auf. Wenngleich diese Entscheidung mit hohen finanziellen Risiken verbunden war, zeugt doch ihre Initiative von einer Selbstverständlichkeit, sich der neuen wirtschaftlichen Situation zu stellen, sich neues Wissen und Kompetenzen im kaufmännischen Bereich anzueignen („*hab ich denn an den Ärzteberatungen teilgenommen*“ (3/15-16)) und das nötige Vertrauen der Ortsbevölkerung als Kundschaft zu gewinnen. Entsprechend musste sie „*erstmal ganz schön strampeln und kämpfen um:: überhaupt nen Patienten-(.)zustrom zu kriegen. (2) Das hat sich dann aber doch eigentlich ganz gut entwickelt*“ (4/15-17). Von Vorteil erwies sich dabei ihre Ortszugehörigkeit („*dat ick so bekannt hier bin*“ (6/33-34)) und ihre beruflichen Kontakte vor Ort. Zudem gelang es ihr, soziales Kapital zu mobilisieren, das ihr nicht nur in Gestalt des Bürgermeisters, sondern auch in Gestalt eines „*guten Unternehmensberaters (.) der war ausn alten Bundesländern das war n alter Fuchs*“ (6/23-24) bei der Umsetzung dieser Entscheidung von Nutzen war.

Gleichwohl stellt Erna Vogler diese Entscheidung nicht als ‚reine‘ Karriereentscheidung dar, sich endlich als selbstständige Apothekerin etablieren zu können und sich darüber sowohl

die Berufstätigkeit als auch die ökonomische Unabhängigkeit zu bewahren, wie es den meisten Frauen in der DDR „zur ‚Natur‘ geworden“ sei, wie Nickel (1993: 253) betont.<sup>193</sup> Gleichrangig behandelt sie in ihrer Darstellung den Aspekt der familiären Situation, angesichts derer sie sich bedingt durch die Arbeitslosigkeit des Mannes in der Rolle der Familienernährerin sah – entgegen eines sozialpolitischen Leitbildes zur damaligen Zeit in der BRD mit einem kontinuierlich vollzeiterwerbstätigen Mann und einer nur eingeschränkt erwerbstätigen Ehefrau (vgl. Trappe 1995: 216f.).<sup>194</sup> Vor diesem Hintergrund stellt sich ihre Entscheidung nicht nur als Ergreifen einer Gelegenheit dar, sondern auch als lebensweltliche Notwendigkeit, die jedoch Konsequenzen für das gesamte Familienleben hatte, wie Erna Vogler im Interview beschreibt:

*„(I)ch hatte ja n: sehr hohen Kredit, der mir auch schlaflose Nächte bereitet hat [I: Mhm, mhm] muss ich dazu sagen o- konnte ich auch nich so richtig m:::ir n jetzt (.) Personal leisten. [I: Mhm.] [...] So. Äh: und=und u-unsre Tochter hatte inzwischen ihr Abitur gemacht (.) und krieche kein Studienplatz das heißt (.) [...] So. Und nu kam mir das eigentlich ganz zu pass dass sie nich gleich n Studienplatz gekriecht hat [I: Mhm] sie war nämlich bei mir noch mit unten. [I: Mhm, mhm] und is toll und brav mit mir morgens runtergegangen und abends wieder hochgegangen dat hat ihr auch nix ausgemacht [I: Mhm, mhm] und war ja auch nich zum Schaden [I: Mhm, mhm] ne. Sie hat eigentlich von der Pike auf (.) das dann auch mitgemacht. Im Prinzip (Helferarbeiten abgenommen) [I: Mhm, mhm, mhm] So. (.) Naja. Mein Mann der war Hausmann der hat gekocht der hat eingekauft [I: Mhm, mhm] der hat so gemacht [I: Mhm, mhm, mhm] was so ringsrum ums Haus anfiel (.) (so Botengänge) [15:57] und so was also (.) was (.) quasi (.) mhm::: mehr oder weniger Familienbetrieb erstmal.“ (4-5/21-13)*

---

<sup>193</sup> Ähnlich bemerkt auch Ochs (1993: 49), dass die Ehe als Versorgungsinstitution für die Frauen in den neuen Bundesländern weitgehend an Bedeutung verloren hatte.

<sup>194</sup> Die Auswirkungen einer solchen Sozialpolitik dürften sich auch in den weiblichen Beschäftigungszahlen bei den Apothekerinnen des Jahres 1989 dokumentieren: So waren in der DDR 72 Prozent der berufstätigen Apotheker weiblich, in der BRD 54 Prozent (vgl. Beisswanger et al. 2000).

Unter den Bedingungen der anfänglich schwierigen finanziellen und personellen Situation kommt ihr die Lage der Tochter nach dem Abitur, nicht gleich einen Studienplatz zu bekommen, und diejenige Situation des arbeitslosen Ehemannes gelegen. Beide übernehmen aufgrund ihrer strukturell bedingten Lage, deren Dauer zu dem Zeitpunkt noch ungewiss ist, (Hilfs-)Arbeiten, die Erna Vogler entlasten und ihr ermöglichen, am wirtschaftlichen Erhalt der Apotheke zu arbeiten.<sup>195</sup> Indem Erna Vogler diese Verhältnisse als „*mehr oder weniger Familienbetrieb erstmal*“ beschreibt, markiert sie einen Übergang, der im Vorhinein mit dieser Entscheidung noch nicht angelegt war und sich erst in der Folge zu verstetigen begann. So übernimmt ihr Ehemann später auch die Buchhaltung, auch wenn Erna Vogler im Laufe der Zeit weiteres Personal einstellen konnte.

Die mit der Apotheke verbundenen Anforderungen und Risiken wurden demnach von der Familie zunächst gemeinsam getragen, was nicht unüblich war in den neu gegründeten Apotheken nach der Wende in den neuen Bundesländern (vgl. Trautvetter 2000: 115). Diese Form des gemeinsamen Lebens und Wirtschaftens ist jedoch auch konfliktanfällig, weil affektiv gefärbte Familienbeziehungen sich mit rollenförmigen Arbeitsbeziehungen verschränken und den jeweiligen individualbiografischen Interessen durch die gemeinsame Verpflichtung auf den Erhalt des Familienbetriebes Grenzen gesetzt sind bzw. der Aushandlung bedürfen (vgl. Hildenbrand 2002b: 121). Der Kauf eines neuen Grundstückes für ein neues Wohnhaus (ohne Apotheke), in das Erna Vogler und ihr Mann im Jahr 2002 einzogen, spricht zwar für das erfolgreiche Wirtschaften der Familie, wie auch die Statistiken für die Entwicklung der Apotheken in den neuen Ländern dokumentieren (vgl. Trautvetter 2000: 159), wird aber im Interview von Erna Vogler eher im Hinblick auf die Familienverhältnisse begründet:

*„(D)at möcht ick auch nich. (.) nachher fragen ob ick auf der Terrasse sitzen kann sag ick oder ne und ach junge Leute für sich und Alte für sich ne [...] jedenfalls hats fast nen Ehekrach gegeben. Ich sach wenn du nich willst (.) musst du ja nich*

---

<sup>195</sup> Gerade in jenen familiären Konstellationen, so beschreibt es auch Nickel (1993: 252) für die Frauen im Bankengewerbe nach der Wende, in denen „der Job der Frau sicher(er) und lukrativ(er) ist“, übernahmen die Männer zumindest zeitweilig den Familienpart.

*du kannst ja denn da oben [Dachwohnung, R.S.] bleiben dat is mir egal. (.) Ich bau denn nochmal. So.“ (7/13-16).*

Der Neubau stand daher vorausschauend für die Vermeidung eventueller Familienkonflikte durch das Zusammenleben beider Generationen in einem Haus, provozierte aber einen Konflikt auf der Paar-Ebene, dem Erna Vogler wenig kompromissbereit und eigenmächtig ein Ende setzte. Dies verweist darauf, dass sie in der Familie die Entscheidungshoheit besaß. Neben dem vordergründigen Paar-Konflikt blieb der Generationenkonflikt unterschwellig bestehen, denn zu diesem Zeitpunkt war die mittlerweile dreißigjährige Tochter seit ca. vier Jahren in der mütterlichen Apotheke angestellt und lebte in der zweiten Wohnung bzw. Dachwohnung des Hauses. Damit stand die Frage der Übergaberegulung für die Apotheke unmittelbar bevor. Da war Erna Vogler bereits 60 Jahre alt und im damals offiziellen Renteneintrittsalter für Frauen. Doch auch das durchschnittliche Rentenzugangsalter zu dieser Zeit war lediglich noch ca. 3 Jahre entfernt (vgl. Brussig/Wojtkowski 2006: 4). Ein Wegzug erscheint daher einerseits wie ein erstes Zugeständnis an ihre Tochter, sich dem Einfluss der Eltern zu entziehen, ohne bereits die gesamte Verantwortung für die Apotheke an die Tochter abtreten zu müssen.<sup>196</sup> Erst nach weiteren vier Jahren, d.h. zum Zeitpunkt des Interviews im Jahre 2006, zeichnete sich eine Lösung der Stellensituation in der Apotheke ab, wie Erna Vogler am Ende ihrer Lebensgeschichte erzählt:

*„Jetzt is meine Tochter soweit die will zum Jahresende oder- Anfang 01.01. weiß ick (.) [...] Dann übernimmt sie die Leitung und dann (.) [I: Mhm] werden wir sehen. (.) Dann werd ich (3) mich ja zur Ruhe setzen (.) ganz noch nich >aber< n:: bisschen. [I: @.@ @Ja@] bisschen kürzertreten.“ (7-8/34-4)*

Aus ihrer Sicht ist die Übergabe eher eine Frage des Zeitpunktes der Entscheidung der Tochter für die Leitung („Jetzt is meine Tochter soweit“) und weniger eine Frage, ob sie die Leitung abzugeben bereit sei. Gleichwohl steht für Erna Vogler mit einer Leitungsübergabe auch die Frage des Eintritts in den Ruhestand zur Debatte. Während damit die

---

<sup>196</sup> Damit schafft Erna Vogler eine Konstellation, wie sie auch den multilokalen Familienbeziehungen in modernen Gesellschaften entspricht und der nachfolgenden Generation die Möglichkeit bietet, sich zu emanzipieren und einen eigenen Haushalt mit Kindern zu gründen (vgl. Sieder 1998: 224).

Leistungsübergabe unstrittig erscheint und absehbar ist, erweist sich nunmehr der Zeitpunkt des Ruhestands für sie als eine noch nicht eindeutig zu beantwortende Frage, wie sie auch an anderer Stelle im Interview zu verstehen gibt:

*„(I)ch mein irgendwann muss jeder mal aufhören aber (atmet ein) äh wenn man=wenn=wenn einem der Beruf: gefällt dann isses auch schwierig ne. [I: Mhm.] Vorallen Dingen was soll ich n ganzen Tach hier? [...] Ich wär auch- und wenn ich=wenn ich bloß noch da bin und mit den Leuten mal dämlich rede. [...] Dat äh: (.) das macht auch viel aus denn.“ (28/19-26).*

Mit der Berufstätigkeit verbindet Erna Vogler daher nicht nur eine sinngebende bzw. freudvolle Angelegenheit, sondern auch eine Möglichkeit, weiterhin am öffentlichen Leben in ihrem Heimatort teilhaben zu können. Somit werden am Ende auch anhand dieser Lebensthematik des Ruhestands ihre ausgeprägte Berufsorientierung deutlich und darüber hinaus ihre vielfältigen Bindungen an die Apotheke – beruflich, sozial wie auch persönlich.

## 6 Kontrastiver Fallvergleich und theoretische Diskussion

Die drei Fallrekonstruktionen, wie sie im vorangegangenen Kapitel dargestellt wurden, umfassen nicht nur den Prozess des Bildungsaufstiegs, sondern aus einer gesamtbiografischen Perspektive auf den Lebenslauf auch die weitere Berufskarriere, die durchaus auch berufliche Statusaufstiege markieren. Aus gesamtbiografischer Perspektive zeigte sich zudem, dass lebensweltliche und institutionelle Bildungskontexte in einem Wechselverhältnis stehen und dieses Wechselverhältnis durch den sozialen Wandel ein auf Dauer gestelltes ist – unabhängig vom Gesellschaftskontext. Die untersuchungsleitende Frage lautete: Wie gestaltet sich das Zusammenspiel der Sozialisationsbereiche und der Bildungserfahrungen über den gesamten Lebenslauf? Aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive auf Bildungsprozesse zielt diese Frage auf das Verhältnis lebensweltlicher und institutioneller Bildung im Lebenslauf ab. Damit erweiterte sich die Perspektive auf Bildungsprozesse. Diese gelten nun als nicht mehr ausschließlich an Bildungsinstitutionen gebunden, sondern als erfahrungsbasiert und in Wechselwirkung stehend mit einem lebensweltlich erworbenen Erfahrungs- und Handlungswissen.

Im Folgenden wird daher in einem ersten Schritt ein Fallvergleich vorgenommen, der im Hinblick auf die Fragestellung erste Muster erkennen lässt (6.1), die in einem zweiten Schritt zu einer Typologie ausgebaut werden (6.2). Im Ergebnis zeigen sich drei verschiedene Typen des Zusammenspiels lebensweltlicher und institutioneller Bildung über den Lebenslauf. In einem dritten Schritt werden Strukturaspekte erläutert, die typenübergreifend bzw. unabhängig von einer spezifischen Typik von Relevanz für lebensgeschichtlich tragende, aufstiegsförderliche Passungsverhältnisse zwischen Bildungsinstitution und Lebenswelt sind. Dabei kommen spezifische Konstellationen in den Blick, die nicht nur Bildungsaufstiege, sondern auch die weitere Berufskarriere befördern können und Aufschlüsse über die Persönlichkeitsbildung im Lebenslauf geben (6.3). Abschließend werden die Ergebnisse im Kontext des pädagogischen Diskurses um Bildungsungleichheit diskutiert (6.4).

## 6.1 Fallvergleich

Jeder einzelne Fall besitzt eine spezifische Strukturlogik, die mittels der Sequenzanalyse erst in der Abfolge der getroffenen Lebens- und Bildungsentscheidungen sichtbar wird. Diese Struktur ist damit das Ergebnis der im Handlungsvollzug getroffenen Entscheidungen, die bestimmte Möglichkeiten eröffnen, andere dagegen verunmöglichen. Ziel der Fallrekonstruktionen war es, diese spezifische Fallstruktur herauszuarbeiten (vgl. Kapitel 5). Während der Fall von Harry Seifert einen Bildungs- und Berufsweg im Kontext politisch-gewerkschaftlicher Bildungsarbeit beschreibt, zeigt sich am Fall von Klaus Lohmann der wechselseitige Einfluss von Familie und Bildungsinstitution als prägend für den Verlauf seines Bildungs- und Berufswegs. Dagegen ist der Bildungs- und Berufsweg von Erna Vogler durch einen Prozess der Emanzipation im regionalen Milieu geprägt, der in Wechselwirkung mit einer staatlichen Bildungsförderung steht. Der kontrastive Vergleich der Fälle im Sinne einer Gegenüberstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden soll nicht nur die Charakteristik des Falls, sondern auch erste Regelstrukturen bzw. Muster im Hinblick auf die Fragestellung verdeutlichen.

### 6.1.1 Zum Verhältnis lebensweltlicher und institutioneller Bildung im Fall von Prof. Dr. Harry Seifert

Harry Seifert (\*1934) wächst in einer niedersächsischen Kleinstadt auf und durchläuft am Beginn des Krieges keine kontinuierliche Schullaufbahn. Nach dem Zweiten Weltkrieg kommt er zunehmend in Kontakt zum politischen Kinder- und Jugendverband „Die Falken“ und tritt während seiner Ausbildung zum Tischler in die Gewerkschaft ein. Seit dieser Zeit besucht er die Angebote der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und ist selbst gewerkschaftlich aktiv. Später am Kolleg und an der Hochschule engagiert er sich im Sozialistischen Deutschen Studentenbund (SDS) und bekleidet anschließend im Laufe seiner wissenschaftlichen Laufbahn als Professor der Sozialwissenschaften vorrangig leitende Positionen an der Schnittstelle zwischen Hochschule, Politik und Wirtschaft. Harry Seiferts Biografie steht damit für einen Bildungs- und Berufsweg, der maßgeblich durch die politisch-gewerkschaftliche Bildungsarbeit geprägt wurde.

Kennzeichnend für seinen Fall ist zunächst das ***Verhältnis von Schule und Familie*** in seinen ersten Schuljahren bzw. im Kontext der Kriegs- und Nachkriegsjahre, das dazu führt, dass

erst der **Peer-Kontext bzw. die Lebenswelt als Bewährungsort zum Erwerb von Handlungsfähigkeit** und später der **Jugendverein als Bildungsort** an Relevanz gewinnen:

- Im Kontext einer kriegsbedingten Familiensituation des abwesenden Vaters erlebte Harry Seifert die Schule – u.a. aufgrund des kriegsbedingten Lehrermangels – als Ort, der kaum Entwicklungsspielräume und -anregungen bot. In diesem Zusammenhang blieb Harry Seifert dem Unterricht wiederholt fern, wofür er vonseiten der Schule auch keine Sanktionen erfuhr. Im Vergleich zu *Klaus Lohmann* zeigt sich trotz einer ähnlichen Familienkonstellation eine umgekehrte Situation: Als erstes Kind und erster männlicher Nachfolger der Familie wird er zunehmend in die Verantwortung genommen, den Status der Familie als alteingesessene Handwerkerfamilie im Dorf und Mitglied einer evangelischen Diaspora-Gemeinde zu erhalten. Diese auferlegten Verpflichtungen gegenüber der Familie und der Kirch- und Dorfgemeinde, die zugleich integrierend und förderlich auf seine Schulleistungen wirken, fehlen im Fall von Harry Seifert. Außerdem zeigt sich im Vergleich zu Klaus Lohmann, dass Harry Seifert in der Schule gerade nicht auf Lehrer traf, die ihm einen Zugang zu den vermittelten Lerninhalten ermöglichten oder als biografisch „relevante Andere“ (Wiezorek 2005: 211) ihn persönlich zu erreichen vermochten und Orientierung für seine Schullaufbahn vermittelten. So konnte sich bei Harry Seifert keine positive Identifikation mit dem Schulmilieu entwickeln, sodass für ihn unter diesen Bedingungen *geringer sozialer (Ein-)Bindungen vonseiten der Schule und der Familie* vor allem die Lebenswelt außerhalb von Schule und Familie an Bedeutung gewann. Deren milieuweltliche Strukturen erlauben es ihm, als „Straßenkind“ (Zinnecker 1990: 154) sowohl Freiheiten als auch Zeit zu haben. So knüpfte er soziale Kontakte zu Gleichaltrigen, die in einer ähnlichen sozialen Situation lebten. Seine Orientierung lag damit auf jenen lebensweltlichen Bereichen, die gerade nicht institutionalisierte, sondern lebensweltliche Bildungserfahrungen boten und ihn befähigten, sich in jenen lebensweltlichen Bereichen als Akteur zu bewegen.
- Der Aspekt der Handlungsbefähigung in der Lebenswelt kommt insbesondere dann in der Biografie von Harry Seifert zum Tragen, als sich seine Lebensverhältnisse am Ende und nach dem Krieg verschlechterten und er auf dem Schwarzmarkt lernte, zunächst



das eigene Überleben zu sichern und später auch seine Familie mit zu versorgen, während der Vater im Krieg war. Auch im Fall von *Klaus Lohmann* erfordern die Nachkriegsverhältnisse, dass er anstelle des kriegsbedingt abwesenden Vaters Aufgaben im häuslichen (z.B. Holzhacken) und außerhäuslichen Bereich (z.B. zum Amt gehen) übernimmt. Für beide wurde die Lebenswelt damit zu einem Bewährungsraum, der wichtige persönlichkeitsprägende Selbsterfahrungen bereithielt. So gewann Harry Seifert Selbstvertrauen in seine Fähigkeiten (Stichwort: Verhandlungsgeschick) – ähnlich wie *Erna Vogler* durch ihr Kräutersammeln für die Apotheke im Ort. Im Vergleich zu ihr stand Harry Seifert (aber auch Klaus Lohmann) jedoch unter einem Bewährungsdruck angesichts der kriegsbedingten Verhältnisse. Bei ihr sind es milieuweltliche Selbstverständlichkeiten sowohl aufgrund der finanziellen Familiensituation als auch aufgrund einer von der Schule und der Pionierorganisation unterstützten Lebensweltnähe. Dass Harry Seifert über diese Erfahrungen keine berufliche Orientierung und regionale Bindung wie Erna Vogler entwickelt, dürfte diesen spezifischen zeithistorischen Umständen bzw. Unterschieden geschuldet sein. Mit der Rückkehr des Vaters aus dem Krieg und dem Umzug der Familie in die benachbarte Kreisstadt werden seine vertrauten milieuweltlichen Bindungen zudem gelöst.

- Vor diesem Hintergrund der gewandelten Familien- und Schulverhältnisse am neuen Wohnort gewann zunehmend der Jugendverband für Harry Seifert an Relevanz als ein wichtiger lebensweltlicher Kontext. Diese biografische Relevanz zeigt sich v.a. nach seinem Abgang von der Schule. Zu diesem Zeitpunkt wurde er mit einer prekären Lehrstellenlage und einer hohen Jugendarbeitslosigkeit konfrontiert. Zudem war das Familienleben von Konflikten geprägt. Den politischen Kinder- und Jugendverband „Die Falken“ erlebte er insofern als einen wichtigen Sozialisationskontext, als dieser in einer Zeit ohne Lehrstelle und gekennzeichnet von konflikthaften Familienverhältnissen seinem Alltag Struktur verlieh und Gemeinschaftserfahrungen mit Gleichaltrigen bot. Ähnlich verhält es sich im Fall von *Erna Vogler*, die während ihrer Schulzeit Mitglied im Kinder- und Jugendverband „Junge Pioniere“ war und im Interview vor allem das „*Zusammengehörigkeitsgefühl*“ betonte. Bei Harry Seifert kam aber noch ein zweites Moment zum Tragen: So ermöglichte ihm der Kinder- und

Jugendverband ebenso einen – wenn auch eher beiläufigen – Zugang zu politischer Bildung und Werteerziehung. Der Jugendverband stellte für ihn daher in Zeiten eines verzögerten Übergangs in die Berufsschule eine niedrigschwellige, verfügbare Anlaufstelle und lebensweltnahe Bildungsinstitution dar. Dort erwarb er Handlungswissen, das ihm über einen spezifisch weltanschaulichen Zugang zur Welt vermittelt wurde bzw. über kulturelle Praktiken, die lebensweltnah waren und ihm vertraut.

Kennzeichnend für den Fall von Harry Seifert ist zudem die **gewerkschaftliche Bildungsarbeit als Mittler zwischen Arbeitswelt und Berufsschule** sowie als Basis für die Entwicklung einer institutionell anschlussfähigen **Bildungsorientierung**, die prägend für seinen Bildungsaufstieg ist:

- Während seiner Ausbildung zum Tischler engagierte sich Harry Seifert in der Gewerkschaft. Seine gewerkschaftlich-politischen Erfahrungen, Interessen und Kenntnisse fanden jedoch in der Berufsschule kaum Resonanz. Das trifft auch auf den Fall von *Klaus Lohmann* zu, dessen milieuweltliche Interessen (z.B. Steiger zu werden oder Volksschullehrer) von den Lehrern nicht geteilt werden; sie signalisieren ihm stattdessen, Kompetenzen für mehr als „nur“ Steiger oder Volksschullehrer zu besitzen. Im Gegensatz zu Klaus Lohmann, der sich an der Reaktion der Lehrer orientiert, hält Harry Seifert im Kontext dieser schulischen Erfahrungen an seinem Interesse an politisch-gesellschaftlichen Bildungsinhalten fest. Nach Beendigung seiner Ausbildung besucht er daher die gewerkschaftlichen Bildungsangebote an der städtischen Volkshochschule. In diesen Abendkursen wurde er vonseiten der Volksschullehrerinnen und -lehrer als mündige Person wahrgenommen und mit seinen Interessen und Erfahrungen anerkannt. Hier findet er somit die Wertschätzung, die auch Klaus Lohmann am Gymnasium erlebte. Diese Erfahrung führt aber im Fall von Harry Seifert nicht dazu, dass er sich wie Klaus Lohmann nun auch mit dem Lehrpersonal identifizierte. Vielmehr erweitert die erfahrene Wertschätzung seine politisch-gewerkschaftliche Bildungsorientierung zu einer, die allgemeinbildend auf die „Welt“ gerichtet ist und damit anschlussfähig an institutionelle Bildung. Dieses Muster der Heranführung an institutionelle Bildung über politische bzw.

gewerkschaftliche Bildung zeigt sich bei Harry Seifert auch später in der Phase seines Wechsels in die Fabrik und seiner zeitweisen Freistellung zur Teilnahme an den Heim-VHS-Kursen, die neben der Vermittlung grundlegender formaler Kenntnisse zur Vorbereitung für den Besuch weiterführender Schulen gedacht waren (u.a. für eine gewerkschaftliche Laufbahn).

Als ein drittes Kennzeichen für den Fall von Harry Seifert gilt die ***Verschränkung und Transzendenz lebensweltlicher und institutioneller Bildungserfahrungen und -bereiche*** im Verlauf der höheren Bildungslaufbahn und der weiteren Berufskarriere.

- Diese Verschränkung zeigt sich im Kolleg insofern, als Harry Seifert hier auf eine Studiensituation traf, in der *Studieren, Leben im Internat und sein politisches Engagement* im Kontext *einer* Bildungsinstitution zusammenwirkten. Dafür standen zum einen die Gemeinschaftserfahrungen unter den Kolleg-Studierenden, die Harry Seifert in erster Linie als bedeutungsvoll im Hinblick auf die erfahrene Kooperation und Solidarität bezüglich der Lernanforderungen beschreibt. Zum anderen fand er am Kolleg mit seinen politisch-gewerkschaftlichen Ambitionen Anschluss, weil in der Institution selbst Bedingungen in Form der Hochschulgruppen existierten, die eine Integration beider Handlungsorientierungen, Studieren und politisches Engagement, ermöglichten. Diese Verschränkung von Studieren, Leben im Internat und politischem Engagement ist bei *Erna Vogler* auch während ihrer Studienzeit im Kolleg (ABF) und an der Universität gegeben. Auch hier war das Leben internatsmäßig organisiert, wenngleich es unter der Ägide des staatlichen Jugendverbands (FDJ) stand, der auch das kulturelle Leben organisierte. Dieser Aspekt war ihr aber bereits durch die Schule vertraut gewesen. Daher zeigt sich in beiden Fällen die Bedeutung der Kontinuität vertrauter lebensweltlicher Handlungsmuster: Harry Seifert kann so nicht nur sozialen Anschluss an höheren Bildungsinstitutionen erfahren. Durch die Kontinuität kann er auch vertraute biografische Handlungsmuster beibehalten und damit lebensweltliche und institutionelle Sozialisationsbereiche verknüpfen. Ähnlich verhält es sich im Fall von *Klaus Lohmann*, der in der Evangelischen Hochschulgemeinde Passungs- und Einbindungserfahrungen macht, die ihm sozialen Halt in Zeiten von Selbstzweifeln und existenziellen Ängsten um die Sicherung seines Lebensunterhaltes geben, aber auch

konkrete Lösungsoptionen aufzeigen (z.B. Bewerbung bei der Evangelischen Studienstiftung). Zusätzlich kommt ein dritter Aspekt zum Tragen, der neben dem Aspekt des sozialen Anschlusses und der biografischen Kontinuität auf die orientierungsgebende Funktion solcher Einrichtungen verweist. So fand Harry Seifert über die (politische) Diskussionskultur – sowohl im Studentenwohnheim als auch in der Hochschulgruppe (SDS) nicht nur Anschluss ans studentische Milieu, sondern erfuhr zugleich eine Sozialisation in die kulturelle Praxis der universitären Diskussionskultur und darüber Orientierung im Studium. Denn dort wurden auch Themen diskutiert, die eine Nähe zu seiner Fachdisziplin aufwiesen. Dieser Aspekt soll im Folgenden noch weiter ausgeführt werden:

- Ein weiterer Aspekt der Verschränkung zeigt sich bei Harry Seifert darin, dass die im Studentenwohnheim und SDS diskutierten Inhalte mit wissenschaftlichen Themen und Diskursen korrespondierten, sodass eine Verschränkung von institutionellen und lebensweltlichen Bildungserfahrungen auch bezogen auf die Bildungsinhalte im Sinne einer materialen Bildung zum Ausdruck kommt. Dieses Muster setzt sich biografisch auch nach seinem Studienortwechsel an eine Technische Hochschule fort. Hier fand er neben seinen Aktivitäten beim SDS und im studentischen Milieu erstmals auch als studentische Hilfskraft Zugang zu Forschungsprojekten am sozialwissenschaftlichen Institut seiner Fakultät. Dadurch konnte er seine Berufserfahrungen und seine Kenntnisse im industriellen Bereich sowie seine gewerkschaftliche Sensibilität für diese Themen in die wissenschaftliche Analyse einbringen. Zudem nutzte er die Nähe zu den technisch-sozialwissenschaftlichen Fächern, um sich auch weiterhin umfassend zu bilden gemäß seiner Bildungsorientierung. Nach seinem zweiten und letzten Wechsel der Hochschule wurde ihm schließlich von einem Dozenten sogar eine Projektleitung an einem außeruniversitären Forschungsinstitut vermittelt, obwohl Harry Seifert noch keinen universitären Abschluss hatte. Auch hier waren seine beruflichen Erfahrungen im Feld der Industriearbeit von Vorteil, um für das Forschungsprojekt als Türöffner in die Unternehmen zu fungieren, d.h. den Kontakt und Austausch mit den zu untersuchenden Unternehmen zu managen. Diese Verschränkung setzt sich weiter fort: In seiner Zeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter ist Harry Seifert auch als Dozent in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit tätig. Ein annäherndes Pendant findet sich

auch bei *Klaus Lohmann*, der im Dorf Nachhilfe gibt und damit sein institutionelles Wissen auch als nutzbringend in der Lebenswelt erfährt. Dieses Verhältnis kehrt sich erst um, als er die Geschichte seines Heimatortes als Historiker an der Universität zum Forschungsgegenstand macht und dazu auch publiziert. Im Vergleich zu Klaus Lohmann wird jedoch deutlich, dass im Fall von Harry Seifert diese Verschränkung durch systematisch-wiederkehrende Synergieeffekte gekennzeichnet ist und über seinen gesamten Lebenslauf zum Tragen kommt. Bildungsinstitution und Lebenswelt profitieren so wechselseitig voneinander, ohne ineinander aufzugehen. Eine derartige Verschränkung der Kompetenzbereiche zeigt sich erst, als Harry Seifert beruflich ins politische Handlungsfeld wechselte, wie im Folgenden ausgeführt.

- Eine dritte Dimension der Verschränkung stellt seine weitere Berufskarriere bzw. seine *bereichsübergreifende Tätigkeit im (hochschul-)politischen Handlungsfeld* dar. So konnte er, als er 1972 eine Professur an einer neugegründeten Universität erhielt, nicht nur von einer „politischen Gelegenheitsstruktur“ (Miethe et al. 2015) profitieren, sondern auch in leitender Position ein interdisziplinäres Forschungsinstitut neu aufbauen und damit in Bereichen tätig werden, deren Strukturen erst zu schaffen waren und institutionalisiert werden mussten. Dieselben Bedingungen waren gegeben als Harry Seifert von seinem „alten Freund“ und späteren Kultusminister für das Amt des Leiters eines noch aufzubauenden Projektträgers geworben wurde. Dabei wird die Verschränkung von Lebenswelt und Institution bereits im Prozess des Übergangs deutlich. Zugleich konnte er auf dieser Position an der Schnittstelle von Politik, Wirtschaft und Hochschule agieren. Damit deutet sich an, dass bislang getrennte lebensweltliche und institutionelle Wissensbereiche und Kontakte nun in seiner Person zusammengeführt werden bzw. verschmelzen. Besonders deutlich wird diese Verschränkung durch seine Position als Vorstandsmitglied eines Industriekonzerns, wo er seine gewerkschaftlichen Einstellungen und wissenschaftlichen Ansätze im Managementbereich bzw. in Fragen der Unternehmenspolitik und -leitung mit den wirtschaftlichen Rahmenbedingungen im Konzern zu vereinbaren suchte. Auch bei *Erna Vogler* verschränken sich mit dem Bau ihrer eigenen Apotheke und der Etablierung familienbetrieblicher Strukturen zunehmend Lebens- und Arbeitswelt. Nur – und das macht der Vergleich deutlich – ist Harry Seifert nicht wie Erna Vogler

existenziell von diesen Bereichen abhängig. Dass er auch weiterhin der Universität verbunden blieb und für diese Tätigkeiten sich lediglich von seiner Professur beurlauben ließ, zeigt, inwiefern er das politische Handlungsfeld als Spielfeld nutzte, um neben der Hochschule gestaltend auf die Bereiche der Wirtschaft und Politik einwirken zu können.

Als Harry Seifert auf seiner letzten Stelle zunehmend wirtschaftlich bedingte Aufgaben der Schließung von Unternehmensstandorten übernehmen muss und sich damit seine Gestaltungsräume verengen, ging die Vereinbarkeit seiner lebensweltlich-politischen Interessen mit denen der Institution mehr und mehr verloren. Erst seit dem Ruhestand gelang ihm wieder eine Verschränkung seiner institutionellen Bildungserfahrungen (als Tischler) mit den lebensweltlichen, indem er bis heute als Bildhauer künstlerisch tätig ist.

#### 6.1.2 Zum Verhältnis lebensweltlicher und institutioneller Bildung im Fall von Prof. Dr. Klaus Lohmann

Klaus Lohmann (\*1935) wächst wie Harry Seifert im Kontext der Kriegs- und Nachkriegsjahre in Westdeutschland auf und wird im Laufe seiner Berufskarriere ebenso Professor. Dennoch unterscheidet sich Klaus Lohmanns Biografie in wesentlichen Merkmalen: Er stammt aus einer Handwerkerfamilie, die seit Generationen in einem Dorf am Niederrhein lebt und mit der dort seit Jahrhunderten ansässigen evangelischen Diaspora-Gemeinde verbunden ist. Als Ältester der Geschwister und erster männlicher Nachfolger der Familie wird ihm im Zuge des Zweiten Weltkrieges und der kriegsbedingten Abwesenheit des Vaters zunehmend die Rolle des Stellvertreters des Vaters übertragen. Entsprechend steht auch sein Übertritt von der Volksschule auf das Gymnasium in der benachbarten Kreisstadt in engem Zusammenhang mit dem Statuserhalt der Familie im Dorf, wo er sich mit Nachhilfestunden für die Nachbarskinder verdient machte. Als Gymnasiast genoss der Sohn demnach ein soziales Ansehen, während der Vater nach seiner Rückkehr aus dem Krieg einen beruflichen Abstieg hinnehmen musste. Vor diesem Hintergrund des Statusverlusts der Familie und seiner Rolle als ‚Stammhalter‘ wird die Bildungsinstitution zu einer biografisch wichtigen Institution, die vor dem Hintergrund der Anforderungen der familialen Lebenswelt eine Gelegenheit bietet, den Familien- bzw. Bildungsauftrag zu erfüllen, und die gleichzeitig als Institution mit formal-rechtlichen

Strukturen Karrieremuster bereithält, die ihm Orientierung für seine weitere Laufbahn geben – vom Wissenschaftlichen Mitarbeiter über den Akademischen Rat bis zum Professor.

Kennzeichnend für seinen Fall sind zunächst ***lebensweltliche Anerkennungserfahrungen in Familie und Dorf*** als Basis für die ***Entwicklung einer eher leistungsorientierten Bildungseinstellung in der Schule***:

- Die Kindheitserfahrungen von Klaus Lohmann sind geprägt durch ein Familienmilieu, das seit Generationen mit dem Dorf und der evangelischen Diaspora-Gemeinde verbunden ist. In diesem Kontext und bedingt durch die kriegsbedingte Abwesenheit des Vaters macht Klaus Lohmann die Erfahrung, zunehmend in die Verantwortung für die Familie genommen zu werden. Diese Erfahrungen mit den ihm übertragenen Aufgaben werden insofern prägend für Klaus Lohmann, als er darüber sowohl Zugang zur Lebenswelt des Dorfes erhält als auch Anerkennung von den Personen eben jener Lebenswelt, insbesondere der Familie, erfährt. Die erfahrene Wertschätzung ermöglicht es, dass Klaus Lohmann jene Aufgaben nicht als Belastung im Schulalter erlebt, sondern als Stärkung seines Selbstbewusstseins und Vertrauens in seine eigene Leistungsfähigkeit (vgl. dazu auch Kapitel 6.1.1).
- Im Vergleich zu Harry Seifert und Erna Vogler kommt bei ihm neben den Bewährungserfahrungen im Familien- und Dorfkontext aber noch ein zweiter Aspekt zum Tragen, der in den Vergleichsfällen fehlt. Es ist die Anerkennung als Gymnasiast im Dorfkontext. Damit ist jene Wertschätzung für seine Schulleistungen und sein schulisches Wissen gemeint, die ihm vonseiten der Mutter, aber auch des Pfarrers und derjenigen Dorfbewohner entgegengebracht wurde, die ihn wegen seiner Schulleistungen als ‚Nachhilfelehrer‘ für ihre Kinder engagiert hatten. Dieser Aspekt ist insofern von Relevanz für die Biografie von Klaus Lohmann, weil diese Anerkennungserfahrungen seine Orientierung auf die Schule bestärken.

Auf dieser Grundlage entwickelte Klaus Lohmann eine leistungsorientierte Bildungseinstellung, die sowohl Ausdruck der Anerkennung durch das Dorfmilieu ist als auch Ausdruck seiner Loyalität als ältester Sohn gegenüber seiner Familie, um deren

sozialen Status zu erhalten. Als der Vater aus dem Krieg zurückkehrte und einen beruflichen Statusverlust hinnehmen musste, fand der Bildungsauftrag der Familie eine zusätzliche Bestätigung.

Ein weiteres Kennzeichen für den Fall von Klaus Lohmann sind die „**relevanten Anderen**“ **im Schulkontext**, die milieuweltliche Orientierungen infrage stellen bzw. irritieren und so zur Identifikationsbasis für die Berufsorientierung und den Verbleib im Bildungssystem werden. Diese Personen als Repräsentanten des Bildungssystems und orientierungsgebende Instanz für Klaus Lohmann sind sowohl in der Schule als auch der Hochschule relevant, wie sich wie folgt zeigt:

- Obwohl Familie und Schule entscheidend für den Übertritt ans Gymnasium und die Entwicklung einer leistungsorientierten Bildungseinstellung für Klaus Lohmann waren, boten sie ihm doch keine unmittelbare Orientierung für seinen weiteren Bildungs- und Berufsweg. So blieb er zunächst an die Einstellungen und Orientierungen seines Herkunftsmilieus gebunden, sodass er zwischenzeitlich die Idee entwickelte, frühzeitig mit der mittleren Reife vom Gymnasium abgehen zu wollen, um Steiger zu werden. Später, am Ende seiner Schullaufbahn, die er als Jahrgangsbester beendete, fasst er den Entschluss, Volksschullehrer zu werden. Dass Klaus Lohmann beide Optionen verwarf, ist der Reaktion seiner Lehrer zu verdanken, die seine milieuweltlich geprägten Vorstellungen infrage stellten und ihm vermittelten, dass er in ihren Augen weitaus höhere Kompetenzen besitzt. Eine solche Erfahrung der Wertschätzung macht auch *Harry Seifert* jedoch in den außerschulischen gewerkschaftlichen Bildungsangeboten. Während sich dadurch das Bildungsinteresse Harry Seiferts erweitert und es damit den Zugang zur Schule wieder öffnet, führen bei Klaus Lohmann die Wertschätzungserfahrungen im Laufe der Schulzeit eher zu einer Identifikation mit der Schule und begünstigen den Aufbau positiv konnotierter Beziehungen zum Lehrpersonal. Dieser sozialisatorische Einfluss der Schule reichte sogar soweit, dass er noch während der ersten Semester an der Universität den Kontakt zu seinem Lehrer suchte – und zwar in Zeiten, in denen er an seiner Kompetenz für das Hochschulstudium zweifelte.



- Auch die Einmündung von Klaus Lohmann in eine Hochschullaufbahn beruhte nicht auf eigenen karrierestrategischen Überlegungen. Vielmehr wurde er durch die persönliche Ansprache seines Professors auf diese Option aufmerksam gemacht. Auch im Fall von *Harry Seifert* ist dessen Verbleib im Hochschulsystem der persönlichen Ansprache eines Professors geschuldet. Der Vergleich beider Fälle macht jedoch deutlich, dass bei beiden die Entscheidung sowohl an strukturelle Bedingungen als auch an lebensweltliche Relevanzen geknüpft war: Diese umfassen im Fall von Harry Seifert eine ungünstige Arbeitsmarktlage für Akademiker generell und insbesondere im gewerkschaftlichen Bildungsbereich, wo er bereits nebenberuflich als Hochschuldozent arbeitete. Im Fall von Klaus Lohmann sind die Bedingungen am Arbeitsmarkt für Lehrerinnen und Lehrer zur damaligen Zeit dagegen günstig. Dies zeigt, inwiefern die Promotion für Klaus Lohmann zunächst einen Versuch darstellt, der auch im Falle des Scheiterns biografisch nicht ins Gewicht fallen würde, weil er jederzeit in seinen anvisierten Beruf als Lehrer hätte einsteigen können. An Bedeutung für seine Entscheidung zur Promotion gewinnen daher lebensweltliche Relevanzen. Das sind zunächst finanzielle Sicherheiten, um nicht nur die eigene Existenz, sondern auch die seiner künftigen Ehefrau und Familie bestreiten zu können. Indem jener Professor ihm daraufhin eine Stelle als Lektor in einem Verlag vermittelte, fühlte sich Klaus Lohmann als ganze Person wahrgenommen und akzeptiert. Diese Wertschätzung wie auch das mit dem Promotionsangebot signalisierte Zutrauen in seine Leistungen und Kompetenzen führten zusammen mit der ‚Option zum Scheitern‘ zu seiner Promotionsentscheidung.

Als letztes Kennzeichen für den Fall von Klaus Lohmann erweist sich der Aspekt der **beruflichen Individuierung im Hochschulbereich** als bedeutsam. Dafür spielen sowohl arbeitsweltliche Anerkennungserfahrungen eine Rolle als auch institutionelle Gelegenheitsstrukturen:

- Mit der Promotion und seiner weiteren Laufbahn als wissenschaftlicher Mitarbeiter begab er sich in eine Konstellation, die unter den Bedingungen der Ordinarienuiversität der damaligen Zeit zu einer auf Loyalität beruhenden Bindung an die Person des Professors und damit die Hochschule führte. Diese Loyalitätsbeziehung

zu seinem Professor hemmte seine weiteren Karriereschritte. So verweilte Klaus Lohmann etwa ein Jahrzehnt auf einer akademischen Ratsstelle, ohne die eigene Weiterqualifizierung voranzutreiben. Seine sozioökonomische Lage in Verbindung mit seinen lebensweltlichen Relevanzen (i.S. finanzieller Sicherheit als Alleinversorger seiner Frau und der drei Kinder) sowie institutionelle, auf Loyalität basierende Bindungen ergänzen sich hier wechselseitig, sodass eigene Karriereambitionen in den Hintergrund treten. Erst im Zuge eines erfolgreich durchgeführten, langjährigen Forschungsprojekts unter der Leitung seines Professors, das er jedoch nahezu selbständig organisiert und durchgeführt hatte und das im Anschluss auf große Resonanz im wissenschaftlichen Diskurs gestoßen war, begann ein Bewusstwerdungs- und Individuierungsprozess, der ihn an seine wissenschaftlichen Fähigkeiten glauben ließ, aber auch Unzufriedenheit weckte, bislang keine Stellung als Professor erlangt zu haben. Dabei waren es vor allem die Anerkennungserfahrungen, die mit persönlichen Rückmeldungen an ihn verbunden waren. Im Vergleich zu *Erna Vogler* könnte man daher in ähnlicher Weise von einem sukzessiven beruflichen Individuierungs- bzw. Emanzipationsprozess sprechen, der bei ihr zum Wechsel von der Angestellten als stellvertretende Apothekenleiterin zur selbständigen Apothekerin führte. Zudem zeigt der Vergleich beider Fälle, dass bei Klaus Lohmann die Entscheidung für eine Professur nicht nur den beruflichen Anerkennungserfahrungen geschuldet war: Ähnlich wie bei Erna Vogler, die sich erst nach der politischen Wende und dem strukturellen Wandel des Wirtschaftssystems selbständig machen kann, ist bei ihm der Erhalt einer Professur an politisch-institutionelle Gelegenheitsstrukturen gebunden, wie im Folgenden ausgeführt.

- Der Prozess der beruflichen Individuierung von Klaus Lohmann wurde durch eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung flankiert: Dies betraf sowohl die Expansion der Professoren-Stellen durch die Einführung der Gesamthochschulen im Zuge bildungspolitischer Reformen im Westdeutschland der 1970er Jahre (vgl. Miethe et al. 2015: 194) als auch die Expansion einer spezifischen Fachrichtung, auf die er sich spezialisiert hatte. Eine ähnliche Situation wurde auch im vorangegangenen Kapitel (6.1.1) für den Fall von Harry Seifert beschrieben, der seine erste Professur Anfang der 1970er Jahre an einer neugegründeten Hochschule erhielt, wo er zugleich in leitender

Position ein Institut aufbauen konnte. Während im Fall von Harry Seifert mit der Professur der berufliche Individuierungsprozess seine Fortsetzung erfährt, stand die eigene Professur bei Klaus Lohmann am Ende eines beruflichen Individuierungsprozesses. Diese Position ermöglichte Klaus Lohmann die Umsetzung eigener wissenschaftlicher Projekte – auch über seine Emeritierung hinaus. Dies spricht für eine hohe Identifikation mit seinem Beruf als Wissenschaftler, die auch nach seinem Ausscheiden aus der Universität bewirkt, dass er die Bindung an die Institution und die wissenschaftliche Community über weitere eigene Publikationen aufrechterhält.

### 6.1.3 Zum Verhältnis lebensweltlicher und institutioneller Bildung im Fall von Erna Vogler

Der dritte Fall kontrastiert zu den beiden vorangegangenen Fällen nicht nur berufsbiografisch, sondern auch hinsichtlich des geschlechtsspezifischen Erfahrungsraums und historisch-politischen Kontextes. Erna Vogler (\*1942) wächst in der DDR auf, geht dort zur Schule und Universität und arbeitet als Apothekerin. Ihre Biografie steht für einen Bildungs- und Berufsaufstieg im regionalen Milieu, der durch eine gezielt gegenprivilegierende Bildungspolitik in den 1950er/60er Jahren der DDR unterstützt wurde.

Kennzeichnend für ihren Fall sind zunächst die **familialen und lebensweltlichen Sozialisationserfahrungen als persönlichkeitsprägende Bildungserfahrungen**, die dazu führen, dass Erna Vogler für sich als Frau einen emanzipatorischen Lebensentwurf entwickelt, der in eine Bildungs- und Berufsorientierung mündet:

- Die ersten Lebensjahre verlaufen im Kontext der Kriegs- und Nachkriegszeit und bedeuten für Erna Vogler ein Leben ohne Vater sowie in beengten Wohn- und konflikthanfälligen Familienverhältnissen zusammen mit mehreren Verwandten im noch erhalten gebliebenen Haus der Großeltern mütterlicherseits. Diese Situation änderte sich auch nicht grundlegend, als die Mutter wieder heiratete und der Stiefvater mit ins Haus zog. Vielmehr macht Erna Vogler erstmals die Erfahrung, was es heißt, in patriarchalischen Familienverhältnissen aufzuwachsen. Durch die finanzielle Abhängigkeit der Mutter von ihrem Ehemann werden auch die Kinder in

Mitleidenschaft gezogen. Diese Erfahrung wird prägend für ihre Persönlichkeitsbildung. So reift in ihr der Gedanke, ein Leben als Frau und Mutter finanziell unabhängig von einem Ehemann führen zu wollen. Im Vergleich mit *Klaus Lohmann* und *Harry Seifert* kann man für diese beiden Fälle ebenso von patriarchalischen Familienverhältnissen sprechen, die jedoch Klaus Lohmann als Ältesten an die Familie binden, während sie im Fall Erna Vogler und auch von Harry Seifert eher zentrifugale Kräfte entfalten und aus dem Herkunftsmilieu herausführen. Dennoch bleibt bei Erna Vogler im Gegensatz zu Harry Seifert die Bindung an das regionale Milieu erhalten. Dies soll im Folgenden weiter ausgeführt werden.

- Vermittelt über die Familie besucht Erna Vogler die evangelische Kirche und im Alter von sechs Jahren regulär auch die Schule. Vor allem die Schule wird dabei als ein Lebensbereich erinnert und biografisch relevant, der gegenüber dem Aufwachsen in beengten Wohn- und konflikthanfälligen Familienverhältnissen vielfältige Entwicklungsräume bot. Bedingt durch die personelle Verflechtung mit der sozialistischen Kinder- und Jugendorganisation („Pionierorganisation“) nimmt sie die Schule als Ort wahr, an dem Gemeinschaft erfahren und Solidarität gelebt werden kann. Diese Erfahrungen ermöglichen ihr zugleich einen Zugang zum lokalen Sozialraum bzw. zur landwirtschaftlich geprägten Arbeitswelt. Darüber kann sie milieuweltliches Wissen erwerben sowie Selbstwirksamkeit erfahren. Damit unternimmt sie nicht nur erste Schritte zu einer selbstständigen Lebensführung und (finanziellen) Ablösung von der Herkunftsfamilie, sondern sie kommt auch in Kontakt mit der Arbeitswelt der Apotheke, die ihre Berufsorientierung und Bindung an den Herkunftsort entscheidend prägt. Solche lebensweltlichen Bildungserfahrungen, die zu einer Handlungsbefähigung im Herkunftsmilieu führen, machen auch *Klaus Lohmann* und *Harry Seifert*. Sie stehen dabei aufgrund der unmittelbaren Kriegs- und Nachkriegserfahrungen und der kriegsbedingten Abwesenheit der Väter unter Bewährungsdruck, während Erna Vogler ihre Erfahrungen in der Arbeitswelt eher als milieuweltliche Selbstverständlichkeit erlebt (vgl. dazu auch Kapitel 6.1.1).

Als weiteres Kennzeichen ihrer Biografie gilt **das regionale Milieu**, das sich sowohl **als Ressource als auch als Hürde für den weiteren Bildungs- und Berufsweg** zeigt. Beide Aspekte werden zunächst bei der Einmündung in den Beruf, später auch bei der

Einmündung in die höhere Bildungslaufbahn und schließlich auch bei der Einmündung ins Arbeitsleben und die weitere Berufskarriere deutlich:

- Bei der Einmündung in den Beruf als Apothekenhelferin wirken zunächst milieuweltliche Selbstverständlichkeiten einschränkend in Richtung weiterführender Bildungswege: Das betrifft zum einen die Oberschuloption, die ihr aufgrund ihres Zehnte-Klasse-Abschlusses und einer bildungspolitisch forcierten Förderung von Arbeiter- und Bauernkindern zur damaligen Zeit offen gestanden hätte. Zum anderen sind es geschlechtsspezifische Orientierungen, denen sie mit ihrer Orientierung auf den Beruf der Apothekenhelferin folgt, nämlich einen Beruf, der zur damaligen Zeit überwiegend von Frauen ausgeübt wurde. Lebensweltliches Handlungswissen stellt vor Ort aber auch eine wichtige Ressource dar: Dieses Wissen hilft ihr, um im institutionellen Kontext erfolgreich ihr Vorrecht auf die Ausbildungsstelle gegenüber einer Mitschülerin mit schlechterem Notendurchschnitt geltend zu machen und an die legitimen institutionellen Regeln der Ausbildungsplatzvergabe zu appellieren. Damit gewinnt sie Handlungssicherheit in der Umsetzung ihrer eigenen Berufsorientierung und zugleich in der Überwindung erster Statushürden im Hinblick auf einen höheren Ausbildungsberuf – zumindest im Vergleich mit den in der landwirtschaftlich geprägten Region üblichen Berufen für Frauen. Auch *Klaus Lohmann* fasst während seiner Zeit auf dem Gymnasium den Gedanken, zum Ende der 10. Klasse die Schule mit der Mittleren Reife zu verlassen, um den Beruf des Steigers zu erlernen, der im Sinne der Handwerkstradition der Familie eine naheliegende Berufsoption gewesen wäre und damit milieuweltlichen Orientierungen folgt. Es ist jedoch das Lehrpersonal, dass ihm in dieser Zeit Orientierung bietet und damit einen Schulabgang verhindert. Eine konkrete Perspektive bzw. Berufsorientierung bieten sie ihm jedoch nicht. Bei *Harry Seifert* ist es der Vater, der ihm eine Lehrstelle bei einem Tischlermeister vermittelt. Der Fallvergleich zeigt, dass im Fall von Erna Vogler weder die Schule noch die Familie als orientierungsgebende Instanzen in Erscheinung treten. Zudem bot die Familie vor dem Hintergrund ihrer Sozialisationserfahrungen keine positiv besetzten weiblichen Rollenvorbilder. Umso bezeichnender ist daher, dass sie eine eigene Berufsorientierung auf der Grundlage ihrer Erfahrungen mit der Arbeitswelt ihres Herkunftsorts entwickelt.

- Ähnlich verhält es sich bei der Einmündung in eine höhere Bildungslaufbahn, wobei lebensweltliche Bildungserfahrungen im Herkunftsmilieu und in der Arbeitswelt sich wechselseitig mit den im institutionellen Kontext propagierten Leitbildern verschränken: So treffen Erfahrungen begrenzter (geschlechtsspezifischer) Entwicklungsmöglichkeiten in der Region, Unzufriedenheit im Beruf und geringe Aussichten auf eine eigene Wohnung außerhalb des Elternhauses auf institutionelle Botschaften zur Weiterbildung – d.h. geworben wurde an den Berufsschulen für das Abitur. Als sich Erna Vogler für die Arbeiter-und-Bauern-Fakultät als Einrichtung des Zweiten Bildungswegs entscheidet, ist es nicht die Familie, sondern das regionale Milieu, das ihrer Entscheidung eher abwertend gegenübersteht. Ihr wird vermittelt, nicht den geschlechtsspezifischen Gepflogenheiten im Milieu zu entsprechen. Ähnlich verhält es sich bei *Harry Seifert* in der Situation seiner Entscheidung für das Kolleg – nur ist es dort das Lehrpersonal in den Heimvolkshochschulen, das ihm zwar ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule zutraut, das zu damaliger Zeit noch ohne Abitur möglich war, aber nicht das Abitur am Kolleg. Im Vergleich zu Harry Seifert, der sich den Vorschlägen des Lehrpersonals widersetzt, wird deutlich, dass auch Erna Vogler in dieser Phase ihrer Biografie an einem Punkt angelangt war, an dem sie sich leichter von solchen milieuweltlichen Orientierungen lösen konnte. Durch ihre Erfahrungen in der Lebenswelt vor Ort hatte sie an Selbstbewusstsein gewonnen (ähnlich wie Harry Seifert in der Arbeitswelt), sodass ihre emanzipativen Bestrebungen in dieser Entscheidungsphase stärker sind. Im Vergleich zu Harry Seifert zeigt sich am Fall von Erna Vogler, inwieweit sie in dieser Situation von einer staatlich-institutionellen Bildungswerbung profitieren konnte. Vor dem Hintergrund ihrer begrenzten Entwicklungsmöglichkeiten erscheint der weiterführende Bildungsweg als möglicher Anschluss und Ausweg, während Harry Seifert vom Kolleg „nur“ über seine gewerkschaftlichen Kontakte erfährt. Dennoch treffen bei beiden institutionelle Gelegenheiten in Gestalt des Zweiten Bildungswegs auf eine unbefriedigende arbeits- und lebensweltliche Situation begrenzter Entwicklungsmöglichkeiten und führen in diesem Zusammenhang zur Einmündung in eine höhere Bildungslaufbahn.
- Strukturidentisch im Hinblick auf das Muster der wechselseitigen Verschränkung lebensweltlicher und institutioneller Bildung durch eine Orientierung am regionalen

Milieu gestaltet sich auch die weitere Berufslaufbahn nach Beendigung ihres Studiums, das – sowohl am Kolleg als auch an der Universität – eingebettet in milieuweltlich vertraute Strukturen in Internatsform verlief (vgl. dazu den Aspekt „Studieren, Leben und Engagement“ im Kapitel 6.1.1). Für die anschließende qualifikationsadäquate Einmündung in den Arbeitsmarkt nach dem Studium gibt die Orientierung auf die Herkunftsregion den Weg zur Rückkehr ins Arbeitsleben bzw. in ein vertrautes Arbeitsumfeld vor, nämlich in die einzige Apotheke im Ort. Dazu benötigt sie nicht nur kulturelles Kapital in Form ihres Bildungsabschlusses, sondern erneut ein spezifisch lebensweltliches Wissen über die personelle Situation vor Ort. Die Orientierung auf das regionale Milieu bietet damit zum einen Handlungssicherheit im Prozess des Übergangs vom Studium in den Beruf. Zum anderen schränkt diese Orientierung ihre beruflichen Handlungsspielräume aber auch ein: So bleibt ihr „nur“ eine Stelle als stellvertretende Apothekenleiterin, obwohl ihr aufgrund ihrer Qualifikation eine Leitungsstelle offiziell zustehen würde. Im Vergleich zu *Klaus Lohmann* und *Harry Seifert*, die durch persönliche Ansprache den Beruf des Wissenschaftlichen Mitarbeiters ergreifen, zeigt sich bei Erna Vogler das Fehlen einer solchen persönlichen Ansprache. Sie entwickelt Eigenaktivität bei der Stellensuche – trotz einer staatlich gelenkten Stellenvergabe zur damaligen Zeit. Nur so kann sie an ihrer Orientierung auf das regionale Milieu festhalten und einen Arbeitsplatz in der einzigen Apotheke ihres Heimatortes erhalten.

- Obwohl Erna Vogler von ihrem lebensweltlichen Wissen über die personelle Situation in der Apotheke ihres Herkunftsorts profitierte und damit eine Stelle als Apothekerin vor Ort finden konnte, muss sie doch mit dieser Stelle als stellvertretende Apothekenleiterin geringe Aufstiegsmöglichkeiten in Kauf nehmen. Damit stagnierte ihre weitere Berufskarriere in den ersten Arbeitsjahren. Ähnlich verhält es sich im Fall von *Klaus Lohmann* mit seiner Berufskarriere nach der Promotion, auch wenn es sich bei ihm nicht um eine Orientierung an der Region, sondern an der Bildungsinstitution handelt, die ihn durch eine Loyalitätsbeziehung zu seinem Vorgesetzten bindet. Der Vergleich beider Fälle zeigt jedoch, inwiefern Erna Vogler – ähnlich wie Klaus Lohmann – erst durch institutionelle Gelegenheiten ein weiterer beruflicher Aufstieg gelingt: So nimmt Erna Voglers Karriere erst wieder im Zuge der Umstrukturierungsmaßnahmen

und Weiterbildungsangebote im Apothekenwesen Anfang der 1980er Jahre an Fahrt auf, während Klaus Lohmann von der Einführung der Gesamthochschulen im Zuge bildungspolitischer Reformen im Westdeutschland der 1970er Jahre profitieren kann (vgl. Kapitel 6.1.2). Es bedarf daher in ihrem Fall – wie Jahre zuvor in der Berufsschule – einer institutionellen Gelegenheitsstruktur, die ihr eine Erweiterung der regionalen Handlungsspielräume bietet, ohne die Orientierung am Milieu bzw. ihren Lebensstandort aufgeben zu müssen. Gemeint ist die im Rahmen der staatlichen Arbeitskräftelenkung initiierte Weiterbildung zum Fachapotheker, die es ihr ermöglichte, eine Leitungsposition auf regionaler Ebene in einem sogenannten „*Pharmazeutischen Zentrum*“ zu erlangen und zusätzlich ihre Stellvertreterstelle in der Apotheke beizubehalten. In ähnlicher Weise verhält es sich mit der politischen Wende Anfang der 1990er Jahre, mit der eine allgemeine Niederlassungsfreiheit verbunden war. In dieser Zeit kann Erna Vogler schließlich den Schritt in die Selbstständigkeit wagen und zwar mit einer eigenen Apotheke *im Ort*. Die lebensweltlichen Beziehungen werden ihr auch in dieser Hinsicht zur Ressource: Einerseits sind das ihre beruflichen Kontakte vor Ort, d.h. die ortsansässigen Ärzte und der Bürgermeister, der ihr die entsprechenden Genehmigungen erteilt. Andererseits ist es ihre Zugehörigkeit zum regionalen Milieu und ihre Bekanntheit im Ort, die ihr einen Kundenzulauf ermöglicht, aber auch die Familienbeziehungen selbst: So sind durch die Mitarbeit des arbeitslos gewordenen Ehemanns und der Tochter, die nach der Wende ebenso Pharmazie zu studieren beginnt, familienbetriebliche Strukturen entstanden.

## 6.2 Typologie

Die auf der Grundlage der Fallrekonstruktionen entworfene Typologie ist das Ergebnis eines Analyseprozesses, in dessen Verlauf unterschiedliche Verhältnisbestimmungen zwischen Lebenswelt und Bildungsinstitutionen rekonstruiert werden konnten, die über den gesamten Lebenslauf tragend sind und sich damit über den Prozess des Bildungsaufstiegs hinaus biografisch ‚bewährt‘ haben. Die institutionell vorgegebenen Aufstiegswege über das Gymnasium oder das Kolleg zum Studium spielten daher, so ein erstes Ergebnis, für die Konstitution des jeweiligen Wechselverhältnisses zwischen lebensweltlicher und institutioneller Bildung keine ausschlaggebende Rolle. Von Relevanz



sind dagegen die lebensweltlichen Sozialisationserfahrungen, welche während und auch nach dem Bildungsaufstieg die weitere Berufskarriere strukturieren. Folgenden typische Muster können daher unterschieden werden:

#### 6.2.1 Typus 1: Zivilgesellschaftliche Organisationen als vermittelnde Instanzen zwischen institutioneller und lebensweltlicher Bildung

Im Hinblick auf die Frage nach dem Zusammenspiel von lebensweltlicher und institutioneller Bildung im Lebenslauf repräsentiert der Fall von Harry Seifert einen Typus, für den das (gewerkschafts-)politische Handlungsfeld eine geeignete Plattform bot, lebensweltliche und institutionelle Bildungserfahrungen sinnvoll zu integrieren. Im Folgenden wird die Struktur des (gewerkschafts-)politisch vermittelten Wechselverhältnisses zwischen institutioneller und lebensweltlicher Bildung und die Entwicklung dieser Struktur im biografischen Verlauf noch einmal in ihren zentralen Dimensionen dargestellt. Das sind:

- eine **frühe Integration** in das Handlungsfeld (gewerkschafts-)politischer Bildungsarbeit durch den Kinder- und Jugendverband,
- die gewerkschaftlich-politische Bildungsarbeit als **Mittler zwischen arbeitsweltlichem Bereich und (Berufs-)Schule** und als Vermittler einer weiterführenden Bildungsorientierung,
- eine **Verschränkung von Leben, Studieren und (gewerkschafts-)politischem Engagement** innerhalb der Bildungsinstitution und
- eine **Transzendenz lebensweltlicher und institutioneller Handlungsfelder** in der Berufskarriere.

Als biografisches Muster zeigt es sich im Fall von *Harry Seifert* über den gesamten Lebenslauf: Während er bereits in der Schulzeit mit seinen lebensweltnahen (politisch-gewerkschaftlichen) Bildungsinteressen in der Institution der Schule keinen Anschluss fand, können die Bildungsangebote der Gewerkschaft genau diese lebensweltnahen Interessen aufgreifen und wiederum anschlussfähig an das schulisch-institutionelle Bildungssystem sowie die Arbeitswelt machen. Auf diese Weise liefert diese lebensweltlich-gewerkschaftliche Bildungsinstanz dem Einzelnen nicht nur Kenntnisse und Wissen zur Handlungsbefähigung in gewerkschaftlichen und bildungsinstitutionellen

Handlungsfeldern, sondern trägt parallel dazu auch zur Persönlichkeitsbildung bei, indem sie biografische Orientierungen bzw. Laufbahnoptionen eröffnet und dabei Unterstützung bietet. Später ermöglichen wiederum jene über das (gewerkschafts-)politische Handeln erworbenen Kompetenzen sowie die persönlichen Kontakte aus dem gewerkschaftlichen Umkreis Zugänge zu spezifischen Berufspositionen an der Schnittstelle von Politik, Wirtschaft und Hochschule.

Im Blick auf das Gesamtsample der Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger zeigt sich am Fall von *Markus Novak*<sup>197</sup>, einem katholischen Pfarrer, ein ähnliches Muster des Zusammenspiels institutioneller und lebensweltlicher Bildung: Markus Novak (\*1967) wächst in der DDR in einer Familie mit eigener Autolackierer-Werkstatt auf. Als katholische Christen lebt die Familie in der religiösen Diaspora. Damit wird er durch die familiäre Sozialisation schon früh an die Institution der katholischen Kirche herangeführt und entwickelt zu dieser einen lebensweltlichen Bezug. Im Kontext der gesellschaftlich-sozialistischen Verhältnisse, die auch in der Schule dominierend und gegen die christliche Weltanschauung gerichtet sind, erfährt Markus Novak soziale Ausgrenzung – v.a. vonseiten des Lehrpersonals (dagegen aber Bestätigung im Hinblick auf seine guten Schulleistungen). Die soziale Ausgrenzung als Christ in der Schule wird auch vonseiten des Elternhauses forciert, indem Markus Novak eben nicht in die sozialistische Kinder- und Jugendorganisation (Junge Pioniere, Freie Deutsche Jugend etc.) eintreten darf. Gleichzeitig war durch das wirtschaftliche Leben als Selbständige davon auszugehen, dass Markus Novak in einer Familie aufwuchs, die gerade nicht in erster Linie durch emotionalisierte und pädagogisierende Beziehungen – wie die moderne Kleinfamilie – gekennzeichnet war. Seine Sozialisation stand vorrangig unter der Prämisse des Fortbestands des Familienbetriebs. Vor diesem Hintergrund bietet die Kirche ein Handlungsfeld und kulturelles Anregungsmilieu für die Entwicklung und Erprobung individueller Handlungskompetenzen und damit auch Selbsterfahrungen im Rahmen der katholischen Jugendarbeit. Während seiner Lehre zum Automechaniker nimmt dieser

---

<sup>197</sup> Die Fallrekonstruktion des Falles Markus Novak habe ich im Rahmen des DFG-Projektes „Drei Generationen Bildungsaufsteiger. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich“ erstellt. Sie wurde als solche auch publiziert (vgl. Miethe et al. 2015: 210ff.), erfolgte aber unter einer anderen Fragestellung.

lebensweltliche Bereich der Kirche einen zunehmenden Stellenwert ein, was vor allem durch die zunehmende (auch altersspezifische) Relevanz der Peer-Kontakte in diesem Feld bedingt ist. In einer Zeit geringer beruflicher Spielräume aufgrund seiner anti-sozialistischen Haltung bietet die Kirche zudem Möglichkeiten alternativer beruflicher Entwicklungspfade. Durch die direkte Ansprache und persönliche Beziehung zu seinem damaligen Jugendpfarrer tritt die Option des Priesterberufs in seinen Bewusstseinshorizont. Der Jugendpfarrer vermittelt ihm zunächst eine Praktikumsstelle, später eine Anstellung in einer Jugendbildungsstätte der Katholischen Kirche. Von hier an beginnt sein Weg zum Priester, der gleichzeitig auch ein Weg über das Kolleg und das Theologiestudium ist – jedoch lebensweltlich eingebettet in studentisch-religiöse Gemeinschaften im Rahmen der Katholischen Kirche. Anzunehmen ist, dass dieses Muster auch über die gesamte Berufsbiografie weitergetragen wird.

Über diesen Fallvergleich kommen die Dimensionen des Typus noch deutlicher zum Vorschein. Sie zeigen auf, wie das Verhältnis lebensweltlicher und institutioneller Bildung gestaltet sein kann: Auch im Fall von Markus Novak zeigt sich eine frühe Integration in das Handlungsfeld der kirchlichen Bildungsarbeit. Diese fungiert zum zweiten als Mittler zwischen Lebenswelt und (Berufs-)Schule und als Vermittler einer weiterführenden Bildungsorientierung. Zum dritten weisen die kirchlichen Bildungsinstitutionen ein Muster der Verschränkung von Leben, Studieren und sozialem Engagement auf, das sich schließlich auch in seiner Berufskarriere als Pfarrer fortsetzt bzw. transzendiert wird. Entsprechend überschneiden sich in seinem Beruf die lebensweltlichen und institutionellen Handlungsfelder. Eine vermittelnde Instanz zwischen institutioneller und lebensweltlicher Bildung kann daher nicht nur die Gewerkschaft und ihre Bildungseinrichtungen sein, sondern auch die Katholische Kirche. Beide stehen für eine Reihe (zivil-)gesellschaftlicher Organisationen, die eine solche Funktion übernehmen und damit diesen typischen Bildungsaufstiegs- und Berufsverlauf – unabhängig vom gesellschaftlichen Kontext – bedingen können.

## 6.2.2 Typus 2: Die zentrale Stellung der Bildungsinstitution für die lebensweltliche Orientierung

Gerichtet auf die Frage nach dem Zusammenspiel von lebensweltlicher und institutioneller Bildung im Lebenslauf repräsentiert der Fall von Klaus Lohmann einen Typus, bei dem die Bildungsinstitution nutzbar gemacht wird für die Belange der Lebenswelt und dadurch zugleich einen Status erhält, der orientierungsleitend für die weitere Bildungs- und Berufslaufbahn wird. Diese Struktur lässt sich in zentralen Dimensionen wie folgt darstellen:

- **lebensweltliche Anerkennungserfahrungen** in Familie und Dorf als Basis für die Entwicklung einer Bildungsorientierung,
- **relevante Andere im (Hoch-)Schulkontext** bzw. (hoch)schulischen Sozialisationserfahrungen, die Orientierungen bieten für die Berufswahl und den Verbleib im Bildungssystem,
- **berufliche Individuierung durch arbeitsweltliche Anerkennungserfahrungen und strukturell-institutionelle Gelegenheit** zur Fortsetzung der beruflichen Karriere als Professor.

Als biografisches Muster zeigt es sich im Fall von *Klaus Lohmann* über den gesamten Lebenslauf: Während er sich bereits im Kindesalter in Haushalt und Schule bewähren muss, entwickelt er eine leistungsbezogene Bildungsorientierung, die durch Anerkennungserfahrungen im lebensweltlichen Bereich eine Verstetigung erfährt. Nach dem Übertritt auf das Gymnasium und in einer Phase der beruflichen Orientierungssuche gewinnt die Schule in Gestalt des Lehrpersonals an Relevanz, das seine milieuweltlichen Orientierungen und Selbstverständlichkeiten ‚irritiert‘ und ihn dadurch auf eine bildungsbürgerliche, kulturelle Praxis hinweisen. Auf diese Weise wird die Bildungsinstitution zur orientierungsgebenden Instanz, was sich auch im Hochschulkontext fortsetzt. Dass seine Hochschulkarriere stagniert, ist dabei einer Situation geschuldet, für die eine stärker auf Loyalitäten basierende Arbeitsbeziehung zu seinem Vorgesetzten kennzeichnend ist. Erst angesichts arbeitsweltlicher Anerkennungserfahrungen und struktureller Gelegenheiten für eine Professur wagt Klaus Lohmann den Schritt, der ihm eine berufliche Individuierung ermöglicht.

Im Gesamtsample der Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger findet sich ein ähnlich gelagerter Fall. Es ist der Fall des *Prof. Dr. Werner Seidel* (\*1937) (Ip 34) (vgl. Miethe et al. 2015: 307), der aus einer alteingesessenen Bauernfamilie stammt. Als ältester Sohn war für ihn die Hofnachfolge vorgesehen. Schon in der Grundschulzeit, die im Kontext des Zweiten Weltkriegs und der Nachkriegszeit verlief, wurde sein mathematisch-naturwissenschaftliches Talent entdeckt und sowohl vonseiten der Lehrer als auch der Familie gefördert. In der vierten Klasse bekam Werner Seidel vonseiten der Volksschule die Empfehlung, auf das 14 km entfernte Gymnasium zu gehen. Obwohl der Pastor und der Lehrer den Eltern einen Besuch abstatteten und diese zu überzeugen versuchten, hatte der Vater für den erstgeborenen Sohn entsprechend der Tradition die Hofnachfolge vorgesehen. So besuchte Werner Seidel zunächst die Landwirtschaftsschule bzw. Fachschule, wo er jedoch erneut vonseiten des Schulpersonals bzw. eines Lehrers angehalten wurde, das Abitur zu machen. Dieser war es auch, der ihn in dieser Zeit wiederholt zu Vortragsabenden in der Umgebung mitnahm. So entwickelte Werner Seidel sukzessive – ausgehend von seinen frühen Anerkennungserfahrungen im Dorfmilieu über die kontinuierlichen Anregungen für eine weiterführende Schullaufbahn vonseiten der Schule – eine Bildungsorientierung, die gerichtet war auf eine höhere Bildung. Nach der Lehre konnte er seinen Vater zunächst nur schwer überzeugen, dass er auf die Landbautechnikschule geht; seine Mutter stand seinen Ambitionen sehr offen gegenüber. Diese Schule ermöglichte am Ende von drei Jahren den Erwerb des Abiturs. Als er jedoch von der Einrichtung eines Kollegs hörte, wechselte er unmittelbar dorthin, was für seine höheren Bildungsambitionen spricht. Dass Werner Seidel nach Beendigung seines Physikstudiums im Bildungssystem verblieb, war der persönlichen Ansprache durch einen Professor geschuldet, der auch seine Diplom-Arbeit betreute und ihn dazu aufforderte, zu promovieren. Danach erhielt er ein Stellenangebot von einem anderen Professor und nahm dieses an. Erst als dieser Professor an eine andere Universität wechselte, begann er sich auf FH-Professuren zu bewerben, sodass auch hier Loyalitäten zum Vorschein kommen, die zuvor eine Rolle gespielt hatten. Die Bewerbungszeit überbrückte er auf einer akademischen Ratsstelle, die ihm finanzielle Sicherheit in Zeiten der Geburt des zweiten Sohnes und damit als Familienernährer bot. In den nächsten zwanzig Jahren bekleidete Werner Seidel als Professor alle akademischen Leitungspositionen im Rahmen der

Fachhochschule und stieg vom Pro-Rektor über den Rektor und den Pro-Dekan bis zum Dekan der Fachhochschule auf. Ebenso wie Klaus Lohmann bleibt auch er weiterhin sowohl räumlich als auch als Förderer des Heimatvereins seiner Herkunftsregion verbunden.

In diesem Fall zeigen sich die Dimensionen des Typus folgendermaßen: Werner Seidel entwickelt früh über Anerkennungserfahrungen in der Familie (vor allem vonseiten der Mutter) und dem Dorf (in Gestalt des Pastors), aber auch vonseiten der Grundschule ein Selbstbild als ‚guter Schüler‘ und darüber eine Bildungsorientierung. Als Hofnachfolger bleibt er jedoch an die Familie gebunden und geht den weiterführenden Weg zunächst schrittweise über die berufsbildenden Schulen (Fachschule/Landbautechnikschule). Indem sein Lehrer ihn an allgemeine Bildungsinhalte heranführt und in seinem Bestreben bestärkt, das Abitur zu machen, treten die milieuweltlichen Selbstverständlichkeiten im Sinne einer Hofnachfolge zunehmend in den Hintergrund. Erst mit der Entstehung einer institutionellen Gelegenheitsstruktur, dem Kolleg, kann er diesen Weg der Allgemeinbildung fortsetzen, der ihn bis zum Universitätsdiplom führt. Seine berufliche Individuierung ist wie im Fall von Klaus Lohmann einer weiteren Gelegenheitsstruktur geschuldet, nämlich der Einrichtung von Fachhochschulen Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre. Im Fallvergleich zwischen Klaus Lohmann und Werner Seidel zeigt sich daher, dass die Bildungseinrichtungen maßgeblichen Einfluss auf die Bildungs- und Berufsorientierung nehmen können – unabhängig davon, ob es sich um einen direkten Bildungsaufstieg über das Gymnasium oder den Zweiten Bildungsweg handelt. Dabei übernehmen sie zum einen die Funktion einer Sozialisationsinstanz, die milieuweltliche Selbstverständlichkeiten infrage stellt und bildungsbürgerliche Orientierungen vermittelt. Zum anderen eröffnen sie auch neue Handlungsoptionen und weiterführende Karrierewege.

### 6.2.3 Typus 3: Das regional-lebensweltliche Milieu als integrativer Rahmen

Im Hinblick auf die Fragestellung repräsentiert Erna Voglers Fall einen Typus, für den eine Orientierung am regionalen Milieu einer ländlich geprägten Kleinstadt strukturprägend ist: Sowohl ihre institutionellen als auch lebensweltlichen Bildungserfahrungen sind mit dieser Orientierung verknüpft, weil ihr Handeln bezogen bleibt auf die Region, aus der sie kommt. Diese Struktur des milieuweltlich vermittelten Wechselverhältnisses zwischen

institutioneller und lebensweltlicher Bildung und die Entwicklung dieser Struktur im biografischen Verlauf beinhaltet folgende Dimensionen:

- **familiale und lebensweltliche Sozialisationserfahrungen als persönlichkeitsprägende Bildungserfahrungen** und als Basis für eine Bildungs- und Berufsorientierung, die lebensweltlichen Motiven folgt,
- **das regionale Milieu als Ressource und Hürde** für den weiteren Bildungs- und Berufsweg.

Das biografische Muster der wechselseitigen Verschränkung lebensweltlicher und institutioneller Bildung durch eine Orientierung am angestammten regionalen Milieu zeigt sich bei Erna Vogler über den gesamten Lebenslauf: Zunächst ist es die Schule, die angesichts eingeschränkter Handlungsspielräume in der Familie zu einer Erweiterung der Handlungsspielräume führt und damit die Voraussetzung schafft für positive Selbstwirksamkeitserfahrungen im sozialen Umfeld. Diese verstärken die Orientierung am regionalen Milieu und prägen damit die geschlechts- und milieuspezifische Berufsorientierung auf ein frauentypisches Berufsfeld im Ort. Um diese Berufswünsche durchzusetzen, bedarf es aber mehr als nur der institutionellen Bildungsvoraussetzungen in Form von Qualifikation. Es benötigt dazu auch lebensweltliches Wissen über die Konkurrentin und institutionelles Wissen über die Stellenvergaberegulierung, um die eigene Berufsorientierung durchzusetzen. Im Laufe ihrer Berufsschulzeit muss Erna Vogler jedoch die Erfahrung machen, dass jene Orientierung auf das regionale Milieu auch Entwicklungsoptionen begrenzt, indem z.B. ein weiterführender Bildungsweg keine Selbstverständlichkeit für Frauen aus ihrem Herkunftsmilieu darstellt. Genau an diesem Punkt setzt das institutionelle Bildungsangebot an, das vor Ort bzw. in der Berufsschule weiterführende Handlungsoptionen in Aussicht stellt, die speziell an die Personen ihres eigenen Herkunftsmilieus adressiert sind. Schule erscheint damit als eine Institution, die mit der Lebenswelt verwoben ist und damit zugleich Anschlüsse und Handlungsoptionen außerhalb des regionalen Milieus bietet. Das zeigt sich im Fall von Erna Vogler auch im Studium sowie später anhand begrenzter Entwicklungsmöglichkeiten im Laufe der Erwerbsbiografie. In diesen Lebensphasen erweisen sich die gesellschaftlichen Strukturen und insbesondere Bildungsinstitutionen – flankiert durch bildungspolitische und

planwirtschaftliche Maßnahmen – als passende Gelegenheiten, weil sie wie im vorliegenden Fall erstens die Handlungsspielräume erweitern, ohne die eigene Orientierung am regionalen Milieu aufgeben zu müssen. Zweitens ermöglichen es die Bildungsinstitutionen, an lebensweltliche und sozialräumliche Erfahrungen anzuknüpfen, indem sie vertraute Strukturen der lebensweltlichen Anbindung bereithalten.

Darin kommt zugleich die gesellschaftspolitische Spezifik der Bildungsinstitutionen in der DDR zum Tragen. Als Einrichtungen „polytechnischer Bildung und Erziehung“, die in vielfältiger Weise Unterricht und Arbeitswelt miteinander zu verbinden suchten, vor allem zum Zwecke einer umfassenden sozialistischen Persönlichkeitsbildung und Arbeitsorientierung, waren die Bildungseinrichtungen zugleich Ausdruck eines paternalistischen Herrschaftssystems (vgl. Köhler 2000: 32ff.; Wiezorek 2005: 87, 91). Als solche leisteten sie „einen gegenüber der Familie eigenständigen Beitrag zur Integration der Kinder in die Gesellschaft“ (Wiezorek 2005: 91).<sup>198</sup> Demnach ‚genügte‘ es, sich politisch loyal zu verhalten (auch ohne politische Funktionen zu begleiten), um einen höheren Bildungsweg im sozialistischen Bildungssystem beschreiten zu können (vgl. Köhler 2000: 206).<sup>199</sup> Es bleibt daher an dieser Stelle die Frage, ob es sich um einen historisch spezifischen Typus handelt, der an das gesellschaftliche System der DDR gebunden ist. Dagegen spricht zum einen, dass im Fall von Erna Vogler auch *nach* der politischen Wende und dem Niedergang der DDR die Orientierung auf das regionale Milieu strukturgebend bleibt. Es bildet den Rahmen für das Verhältnis lebensweltlicher und institutioneller Bildung, innerhalb dessen die Handlungsspielräume ‚abgesteckt‘ sind.

---

<sup>198</sup> Das Konzept des Paternalismus ist nach Köhler (2000) kein kohärentes theoretisches Paradigma. Erste Ansätze finden sich in politikwissenschaftlichen Diskursen zur Frage politischer Legitimation in kommunistischen Gesellschaften (Féher 1982; Meyer 1989).

<sup>199</sup> Köhler (2000) spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „neutralitätssignalisierenden Loyalität“ (ebd.: 206), die ein Mindestmaß an Anpassung bedeutete, um die eigenen beruflichen Ziele umzusetzen und abzusichern. Für die Gruppe der Bildungsaufsteiger in der DDR – insbesondere diejenigen in den 1950er und 1960er Jahren – vermutet Köhler, dass von ihnen der Staat nicht nur „besondere Leistungen für den Aufbau der sozialistischen Gesellschaft erwartet(e)“ (ebd.: 36), sondern dass die Bildungsaufsteiger/innen selbst auch ein hohes Maß an Loyalität besaßen, indem „sie sich besonders an den DDR-Staat gebunden fühlten und die Autorität der Parteiführung anerkannten“ (ebd.: 36).



Ähnlich verhält es sich auch im Fall von *Laura Pohl* (\*1976) (Ip 77) (vgl. Miethe et al. 2015: 309). Sie ist die Älteste von zwei Töchtern einer Facharbeiterfamilie, die in der Nähe einer Kleinstadt in Sachsen-Anhalt ansässig ist. Dort lebt die Familie in einem Haus mit Grundbesitz, der ihnen von väterlicher Seite vererbt worden war. Anfang der 1980er steigt der Vater in das Fuhrunternehmen des Bruders ein und übernimmt es wenige Jahre später, 1985, nach dessen Tod. Laura Pohl wird damit in einem Selbständigenhaushalt in der DDR groß. Sie betont im Interview, dass sie früh zur Selbständigkeit erzogen wurde, aber Unterstützung aus dem Elternhaus in Schulangelegenheiten erhielt. In der Schule erreicht sie sehr gute Leistungen. Sie wird Mitglied im sozialistischen Kinder- und Jugendverband („Junge Pioniere“), besucht dort vorrangig die künstlerischen und sportlichen Angebote. Damit verhielt sie sich ähnlich wie Erna Vogler politisch loyal, erlebte die Angebote aber weniger als Zugang zum regionalen Milieu. Dies leisten eher die Verwandtschaftskontakte, insbesondere die Ferienaufenthalte auf dem nahegelegenen Bauernhof des Großvaters. Im Jahr der politischen Wende wird sie für das Gymnasium im Ort vonseiten der Schule vorgeschlagen („ausgewählt“) (damals noch: „Erweiterte Oberschule“<sup>200</sup>). Vor diesem Hintergrund zeichnet sich ab, dass der höhere Bildungsweg von Laura Pohl – im Gegensatz zu Erna Vogler – bereits im Bildungssystem der DDR angelegt war. Bis zu dieser Stelle ihrer Entwicklung würde hier die These der gesellschaftspolitischen Systemspezifik der Bildungsinstitutionen in der DDR tragen, wobei auch die Familie in ihrem Fall gleichermaßen unterstützend wirkte. Erst nach der politischen Wende und dem Erreichen des Abiturs zeichnet sich eine Orientierung am regionalen und zugleich familiären Herkunftsmilieu ab, das sowohl förderlich als auch hemmend auf ihren Bildungs- und Berufsweg wirkte: Obgleich sie zunächst mit dem Gedanken spielt, an der nächstgelegenen Universität Medizin zu studieren, beginnt sie auf Anraten der Eltern ein Jurastudium („*Mein Vater hatte damals Anfang der 1990er Jahre rechtlich-behördliche Probleme mit seinem Fuhrunternehmen, die ihn finanziell ganz schön eingeschränkt haben. Da hatte man immer so gesagt ‚Ja, wenn man einen guten Anwalt vom Fach gehabt hätte, da hätte man das irgendwie alles nen bisschen besser beeinflussen können und es ist schade, dass man keinen kennt, der irgendwie eine juristische Ausbildung hat, dem man vertrauen kann‘ [...] da hab*

---

<sup>200</sup> Die erweiterte allgemeinbildende polytechnische Oberschule (EOS) war eine weiterführende zweijährige Oberschule, die der Hochschulvorbereitung diente und mit dem Abitur abschloss (vgl. Stamm 2010: 44).

*ich mir gedacht, einen guten Jurist könnte man ja schon gebrauchen in der Familie“*). Ihre Bildungsentscheidung ist damit – wie im Fall von Erna Vogler – an lebensweltliche Motive gebunden, wenn auch stark familiär geprägt. Das führt dazu, dass Laura Pohl eigene Interessen in den Hintergrund stellt und für das Jurastudium keine Leidenschaft entwickelt, obwohl sie das Studium in der Regelstudienzeit sowie beide Staatsexamen absolviert. In dieser Zeit lernt sie auch ihren späteren Ehemann kennen. Die Wahlstation im Referendariat möchte sie gern im Ausland absolvieren, verwirft diese Option jedoch auf Wunsch ihres späteren Ehemanns. Die Wahlstation macht sie daher in der Anwaltskanzlei am Studienort, wo sie auch heute noch arbeitet. Damit unterstützte das Familienmilieu zwar ihren Bildungsaufstieg, gleichzeitig schränkte es ihre Handlungsspielräume für die Entwicklung eigener beruflicher Karrierevorstellungen aber auch ein. Das betrifft die Wahl des Studienfachs und den Ort des Referendariats, den sie von den Familien- bzw. Partnerschaftsbeziehungen abhängig macht. Lebensweltlich wie auch arbeitsweltlich hält sie daher an den einmal geknüpften Kontakten fest: Sie arbeitet immer noch in der Kanzlei, in der sie schon während des Studiums zu arbeiten begonnen hat und blieb mit ihrem Mann und zwei Kindern am Herkunftsort wohnen – zunächst im Elternhaus selbst, später dann in einer eigenen Wohnung. Es ist anzunehmen, dass sich dieses Muster des regional-lebensweltlichen Milieus als integrativer Rahmen für den Bildungs- und Berufsweg auch weiterhin fortsetzt.

Dennoch lässt der Fall von Laura Pohl weiterhin offen, ob nicht von einer einseitig politisch-institutionellen Kanalisierung – zumindest des Bildungsaufstiegs – gesprochen werden kann. Dazu ließ sich mit Blick auf das Sample in Westdeutschland ein annäherungsweise ähnliches Muster im Fall von *Dr. Lea Westphal* (\*1938) (Ip 29) (vgl. Miethe et al. 2015: 307) finden. Dr. Lea Westphal wird in einer Großstadt in einer traditionell katholischen Region im Westen Deutschlands geboren. Ihre Eltern sind beide Facharbeiter (Dreher und Verkäuferin). Sie hat noch einen zehn Jahre jüngeren Bruder. Mit dem Abschluss der achtjährigen Volksschule, auf Anraten des Klassenlehrers und entgegen der Meinung ihres Elternhauses, in dem ein höherer Bildungsweg für Mädchen nicht vorgesehen war, besucht sie als eine der wenigen Mädchen ihres Jahrgangs noch die zweijährige Handelsschule, um dann in der Sparkasse am Ort anzufangen, in der es nur für Jungen eine Lehrstelle gab, für

Mädchen dagegen „*nur eine Anlernzeit*“ und später Positionen „*höchstens als Sekretärin*“. Damit wird Lea Westphal sowohl in ihrem Familien- bzw. Herkunftsmilieu als auch in der Arbeitswelt mit Geschlechtergrenzen konfrontiert, durch die ihre Unzufriedenheit im Beruf wächst. In der Zeit, in der ihr Bruder auf das Gymnasium kommt, überlegt sie ins Kloster zu gehen, entscheidet sich aber für das ortsansässige Kolleg, das ihr Räume bietet, sich aufgrund ihrer sehr guten Leistungen – nicht nur in Latein – als Latein-Nachhilfelehrerin für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler lebensweltlich zu bewähren. Es ist damit die Bildungsinstitution, die ihr – wie auch Erna Vogler – Gelegenheit bietet, ihre Handlungsspielräume zu erweitern, ohne die eigene Orientierung am regionalen Milieu aufgeben zu müssen. Das gilt auch für ihr anschließendes Studium: Sie kann zu Hause wohnen bleiben, auch wenn sie ihr Wunschstudium „Katholische Theologie auf Lehramt“ nicht in ihrer Heimatstadt, sondern an einer nahegelegenen anderen Universität absolvieren muss. Noch vor Beginn des Referendariats wird ihr von einem Professor angeboten, ihr Staatsexamensthema zum Thema für eine Dissertation auszubauen. Sie lehnt das Angebot ab und beginnt ihr Referendariat. Aufgrund der schlechten Erfahrungen dort, ergreift sie dann doch diese Option und promoviert in Zeiten von Lehrermangel. Auch nach der Promotion bleibt sie ihrer Orientierung damit treu, als Religionslehrerin in ihrem Herkunftsort arbeiten zu wollen. Im Wissen darum, dass die Katholische Kirche Mitspracherechte bei der Stellenvergabe hat, erwirkt sie schließlich eine Anstellung als Religionslehrerin in einem Gymnasium in Wohnortsnähe bzw. in dem Gymnasium, „*wo mein Bruder Abitur gemacht hat //aha// und das war ein altsprachliches Gymnasium*“. In diesem Gymnasium bleibt sie auch nach ihrer Beförderung zur Oberstudienrätin bis zur Berentung.

Wie im Fall von Erna Vogler werden auch in ihrem Fall die familialen und lebensweltlichen Sozialisationserfahrungen persönlichkeitsprägend im Hinblick auf die beschränkten Bildungsmöglichkeiten für Frauen, die sich auch im arbeitsweltlichen Bereich fortsetzen. Erst institutionelle Gelegenheitsstrukturen wie das Kolleg eröffnen ihr erweiterte Handlungsspielräume, ohne die lebensweltlich-familiären Bindungen zu lösen. Das regionale Milieu bleibt dabei eine konstante Orientierungsgröße: Es ermöglicht ihr zwar Orientierung für den Bildungsaufstieg im Sinne einer Emanzipation, wie bei Erna Vogler,

sowie den Rückweg an das Gymnasium ihres Wohnviertels, schränkt aber auch ihre Entwicklungsspielräume im Sinne einer Ablösung ein: So bleibt sie zeit ihres Lebens im Elternhaus wohnen, kinderlos und ohne Partner.

Der Fallvergleich hat daher deutlich gemacht, dass aus einer Lebenslauf-Perspektive nicht von einer einseitig politisch-institutionellen Kanalisierung der Bildungsbiografie gesprochen werden kann. Vielmehr zeigt der Entwicklungsprozess, wie sich persönlichkeitsbildende, lebensweltliche Erfahrungen in der Familie einerseits mit lebensweltlichen Erfahrungen der Handlungsbefähigung bzw. -einschränkung im regionalen Milieu und andererseits mit institutionellen Gelegenheitsstrukturen verquicken. Da es sich hier in allen drei Fällen um Frauenbiografien handelt, bleibt weiterhin zu fragen, ob der Typus der Orientierung am regionalen Milieu zugleich eine Geschlechtsspezifität erkennen lässt. Diese Frage muss an dieser Stelle jedoch offenbleiben und bedarf der weiteren wissenschaftlichen Überprüfung.

### **6.3 Typusübergreifende Strukturaspekte für lebensgeschichtlich tragende, aufstiegsförderliche Passungsverhältnisse zwischen Bildungsinstitution und Lebenswelt**

Während zuvor Verlaufstypen aus einer diachronen Perspektive auf das Verhältnis lebensweltlicher und institutioneller Bildung im Prozess des Bildungs- und Berufswegs entwickelt wurden, sollen nun aus einer synchronen Perspektive auch die typenübergreifenden Gemeinsamkeiten stärker in den Fokus rücken, wie sie im Fallvergleich bereits zum Vorschein gekommen sind (vgl. Kap. 6.1). Vor diesem Hintergrund lassen sich folgende Strukturaspekte für die lebensgeschichtlich tragenden, aufstiegsförderlichen Passungsverhältnisse zwischen Bildungsinstitution und Lebenswelt über den gesamten Lebenslauf erkennen, die biografisch betrachtet miteinander in Wechselwirkung stehen können und daher nicht immer so eindeutig voneinander zu trennen sind.

#### **6.3.1 Kulturelle Passung zwischen Institution und Lebenswelt**

Der Begriff der „kulturellen Passung“ geht zurück auf Bourdieu/Passeron (1971) und stellt einen zentralen Ansatz zur Erklärung der Entstehung von Bildungsungleichheit dar (vgl.

dazu auch Kap. 2). Nach diesem kulturtheoretischen Verständnis ist eine aufstiegsförderliche Passung vor allem auf einer habituellen Ebene angesiedelt, wenn der in der Familie sowie im Herkunftsmilieu erworbene (primäre) Habitus den schulischen Anforderungen und Anerkennungsstrukturen entspricht. Als „schulbiografisches Passungsverhältnis“ wurde dieses Konzept in vielfältiger Weise u.a. auch im Hinblick auf die verschiedenen schulkulturellen Ausformungen weiter ausdifferenziert (vgl. Kramer/Helsper 2000; Kramer 2002; Helsper 2008; Kramer et al. 2009; Kramer 2011; Kramer/Helsper 2011). Aus einer gesamtbiografischen Perspektive und in Rekurs auf einen sozialisationstheoretisch fundierten Bildungsbegriff nach Grundmann (vgl. Kap. 3.4) soll jene ‚kulturelle Passung‘ zum einen weniger eng an den primären Habitus und damit gekoppelt an die frühen Sozialisationserfahrungen betrachtet werden. Zum anderen soll vermieden werden, dass die Perspektive der Bildungsinstitutionen dominiert und damit die „Passförmigkeit“ als Passung an institutionelle Bildung und damit allein im Sinne eines schulischen Bildungserfolgs verstanden wird. Von Interesse ist aus einer biografischen Perspektive jene ‚kulturelle Passung‘ daher als Zusammenspiel lebensweltlicher und institutioneller Praktiken. Kulturelle Passung meint dann in Anlehnung an Grundmann, dass die Bildungsinstitutionen strukturelle Anschlüsse an die je milieuspezifische Lebenswelt bzw. kulturelle Praxis in einer je spezifischen Lebensphase bieten, sodass positive und soziale Bezüge zur Bildungsinstitution möglich werden. Dieses Muster zeigt sich sowohl in Gestalt einer kulturellen Vermittlung zwischen Lebenswelt und Bildungsinstitution durch bestimmte Organisationen als auch in Gestalt sogenannter „institutioneller Anreizstrukturen“ (Miethe et al. 2015: 236). Beide Aspekte werden im Folgenden noch einmal ausgeführt:

- Der Fallvergleich hat gezeigt, dass eine kulturelle Passung zwischen Bildungsinstitution und Lebenswelt durch eine **kulturelle Vermittlung von Organisationen** geleistet werden kann, die den Bildungsinstitutionen nahestehen. Diese Funktion übernehmen im Fall von *Harry Seifert* gewerkschaftsnahe Hochschulgruppen am Kolleg und an der Universität, die eine Fortsetzung seiner Handlungsorientierungen i.S. seines politischen Engagements sowie einen Zugang zum studentischen Milieu ermöglichen. Zugleich gehen von diesen kulturellen Praktiken Sozialisationseffekte aus und es erfolgt im Falle von Harry Seifert eine allmähliche bzw. beiläufige Sozialisation in eine

wissenschaftliche Diskussionskultur. Diese Verschränkung von Institution und Lebenswelt auf der Ebene milieuweltlicher kultureller Praktiken zeigt sich auch bei *Erna Vogler* im Kolleg (ABF) und an der Universität, die beide – wie bereits die Schule – institutionell mit der staatlichen Jugendorganisation (FDJ) verbunden waren. Die kulturellen Praktiken während ihrer Kolleg- und Studienzzeit sind damit strukturidentisch mit denjenigen in der Schule ihres Herkunftsorts und werden auch als biografische Kontinuität erlebt. Diese enge institutionelle Kopplung zwischen Bildungsinstitution und staatlicher Kinder- und Jugendorganisation trägt im Fall von *Erna Vogler* dazu bei, dass die Bildungsinstitution als ein vielfältiges Anregungsmilieu erfahren wird, das zugleich die Identifikation mit der Bildungsinstitution und eine soziale Integration an einem neuen Lebens- und Studienort beförderte. Im Fall von *Klaus Lohmann* ist es die evangelische Hochschulgemeinde, die ihm sozialen Anschluss an die Hochschule über ein ihm habituell vertrautes religiöses Milieu ermöglichte und bei der Orientierung an der Hochschule und insbesondere auch bei der Suche nach einer Studienfinanzierung unterstützte.<sup>201</sup> Damit sind drei Aspekte der kulturellen Passung durch Organisationen angesprochen: Neben einem sozialen Anschluss ans studentische Milieu leisten diese Organisationen eine biografische Kontinuität von Handlungspraktiken und eine eher beiläufige Sozialisation in die Hochschule und deren Funktionsweise. In der Studie von Miethe et al. (2015) wurde eben jene Passung mit dem Begriff der „Brückenfunktion“ (ebd.: 257) beschrieben. Gemeint ist damit in erster Linie die Verfügbarkeit milieuweltlich vertrauter Strukturen und Praktiken in dem noch weitgehend unvertrauten Terrain der Bildungsinstitutionen, insbesondere weiterführender Bildungsinstitutionen. Das schafft Handlungssicherheit und bietet v.a. Orientierung in der Hochschule zu Beginn der Studienzzeit (vgl. ebd.). Auch in der vorliegenden Untersuchung zeigt sich diese Lebensphasenspezifität. Schaut man jedoch auf die Biografie von *Erna Vogler*, dann tritt dieser Strukturaspekt ebenso in der Schule zutage und damit in einer Lebensphase, die der Studienzzeit vorgelagert ist. Bei *Harry Seifert* trägt dieser Aspekt der kulturellen Vermittlung durch die Gewerkschaft sogar

---

<sup>201</sup> Eine solche Organisation, die nicht nur Anchlüsse an ein habituell vertrautes Milieu ermöglicht und bei der Orientierung an der Hochschule hilft, ist auch die Initiative „ArbeiterKind.de“, die seit 2008 an den Universitäten und Schulen aktiv ist (vgl. dazu auch Miethe et al. 2014).

über das Studium hinaus und strukturiert seine weitere Berufskarriere. Jene Organisationen können daher eine Brückenfunktion bzw. kulturelle Vermittlung zwischen Institution und Lebenswelt auch über den Bildungsaufstieg hinaus übernehmen und damit gleichermaßen beruflich aufstiegsförderlich sein.

- **Institutionelle Anreizstrukturen** stellen ebenso Komponenten kultureller Passung dar, indem sie milieuweltliche Selbstverständlichkeiten aufgreifen und eine Nähe zum Milieu signalisieren. Das sind zum einen monetäre Anreizstrukturen, wie sie schon vielfach im Zusammenhang mit dem Abbau institutioneller Hürden für den Bildungsaufstieg thematisiert worden sind (vgl. Becker 2011b; Schindler/Reimer 2010; Müller/Pollak 2010; Miethe 2007). Im Fall von *Erna Vogler* ermöglichte ein Stipendium während ihres Studiums am Kolleg (ABF) und an der Universität, dass sie finanziell abgesichert war und nicht selbst zu ihrem Unterhalt beitragen musste. Bei *Harry Seifert* wurden die Heim-VHS-Kurse durch die Gewerkschaft finanziert und er erhielt ebenso wie Erna Vogler ein Stipendium während seines Kollegbesuchs. Als er 1959 zu studieren begann, konnte er bereits von einer staatlichen Studienförderung (Honnefer Modell) profitieren, die zwei Jahre zuvor eingeführt worden war (vgl. Kap. 5.1.4, Fußnote 117). Dennoch wurde diese bis zum dritten Semester nicht über die gesamte Zeit der vorlesungsfreien Zeit gewährt und erforderte daher die Sicherung seiner Existenz durch ein Nebeneinkommen. Für dieses Nebeneinkommen musste auch *Klaus Lohmann* am Beginn seines Studiums sorgen, als es noch keine staatliche Studienförderung gab. Sein Versuch, ein Stipendium über eine Stiftung zu erhalten scheiterte. Die staatliche Förderung trug damit zu seinem Verbleib an der Universität maßgeblich bei. Finanzielle Ressourcen sicherten in allen drei Fällen eine kontinuierliche Anbindung ans öffentliche Bildungssystem und boten strukturelle Anschlüsse an die je milieuspezifische Lebenswelt bzw. kulturelle Praxis in einer je spezifischen Lebensphase. Gemeint ist damit, dass über die finanzielle Förderung milieuweltlichen Selbstverständlichkeiten entsprochen werden kann, wie sie Klaus Lohmann schon zu seiner Schulzeit als Notwendigkeit wahrgenommen hatte. Ökonomisch unabhängig vom Familieneinkommen zu sein, ermöglichte nicht nur die Ablösung im Übergang ins Erwachsenenalter, sondern stellte auch wie im Fall von Erna Vogler eine Notwendigkeit aufgrund der knappen Ressourcenausstattung der Familie

vor allem in finanzieller Hinsicht dar. Der finanzielle Faktor ist jedoch nur ein Aspekt „institutioneller Anreizstrukturen“ (Miethe et al. 2015: 236). Institutionelle Anreizstrukturen umfassen zum anderen auch die Existenz von Bildungsangeboten und -einrichtungen, die speziell zur „Förderung benachteiligter Bevölkerungsgruppen“ (ebd.: 239) eingerichtet worden waren. So wurde *Erna Vogler* von einem Vertreter der Bildungsinstitution des Zweiten Bildungswegs, in dem Fall die Abendschule, die Erna Vogler ursprünglich anvisiert hatte, auf ein Bildungsangebot aufmerksam gemacht. Dieses Angebot war speziell an ‚Arbeiter‘ adressiert („Arbeiter-und-Bauernfakultät“). Außerdem wurde Erna Vogler von dieser Ansprechperson der Abendschule auch in Sachen Bewerbung unterstützt. Bei *Harry Seifert* sind es die Heim-VHS-Kurse, die zum einen Anreize bieten, parallel zur Berufstätigkeit Weiterbildungsangebote zu nutzen, und die zum anderen die Nähe zum gewerkschaftlichen Milieu bzw. gewerkschaftlichen Themen aufrechterhalten. So galten die Heim-VHS-Kurse nicht nur als Angebote im Rahmen der Arbeiterbildung, sondern dienten auch der Qualifizierung für leitende Positionen in der Gewerkschaft (vgl. Kap. 5.1.3, Fußnote 106). Aufgrund dieser milieuweltlichen Bezüge des Bildungsangebotes, der direkten Ansprache durch die Bildungsinstitutionen und ferner der gezielten (wenn auch nicht immer persönlichen) Adressierung durch die Bildungsinstitutionen als ‚Arbeiter‘ wurde ebenso begünstigt, dass beide einen positiven Bezug zu diesen Bildungsangeboten entwickelten und angeregt wurden, weiterführende Bildungswege einzuschlagen.

### 6.3.2 Inhaltliche Passung zwischen Institution und Lebenswelt

Im Sinne eines sozialisationstheoretisch fundierten Bildungsbegriffs lassen sich Passungsverhältnisse zwischen institutioneller und lebensweltlicher Bildung nicht nur auf der Ebene kultureller Praktiken finden (im Sinne einer milieuweltlichen Nähe oder Ferne zwischen Lebenswelt und Bildungsinstitution), sondern auch auf der Ebene der Bildungsinhalte. D.h. nicht nur die kulturellen Praktiken selbst eröffnen oder verhindern den Zugang zu den Bildungsinstitutionen, sondern auch das, was als ‚Bildung‘ im Sinne spezifischer Wissensbestände und Kompetenzen angesehen wird, unterliegt einer gesellschaftlichen Normierung, die in Gestalt von Anerkennungserfahrungen und sozialer Teilhabe ihren Niederschlag findet (vgl. Grundmann/Wiezorek 2013: 116). Dabei ist von



einem wechselseitigen Zusammenspiel lebensweltlicher und institutioneller Kontexte auszugehen. In der vorliegenden Untersuchung ließen sich folgende inhaltlichen Passungen – unabhängig von einem Verlaufstypus – rekonstruieren: Das betrifft zunächst die lebensweltliche Anerkennung schulischen Wissens und beruflicher Qualifikation als auch umgekehrt eine institutionelle Anerkennung arbeitsweltlichen und lebensweltlichen Wissens. Schließlich gehört dazu auch der Aspekt einer eher fachkulturell angelegten Passung, die in der Literatur auch als „fachspezifische Gelegenheitsstrukturen“ (Miethe et al. 2015: 243) diskutiert wird. Im Folgenden werden alle drei Aspekte einer inhaltlichen Passung zwischen Lebenswelt und Institution im Hinblick auf ihre aufstiegsförderliche Wirkung erläutert:

- Die **lebensweltliche Anerkennung schulischen Wissens/schulischer Qualifikationen** findet ihren Niederschlag v.a. in der Biografie von *Klaus Lohmann*. So kann er sein am Gymnasium angeeignetes Wissen nutzen, um Anerkennung im sozialen Umfeld und Zugang zu diesem durch seine Nachhilfetätigkeit zu erlangen. Diese Anerkennung als Gymnasiast in der Lebenswelt beförderte nicht nur seine soziale Teilhabe im Dorfkontext, sondern zugleich auch eine positive Identifikation mit der Bildungsinstitution. Dafür erwies sich zudem ein durch Statusverlust gefährdetes Familienmilieu als geeignete Voraussetzung, denn es galt, über die Anerkennung im Dorf den sozialen Status der Familie aufrecht zu erhalten: Durch sein soziales Ansehen als Gymnasiast erscheint die Bildungsinstitution bzw. die hohe schulische Qualifikation daher funktional für die Belange der Lebenswelt. In dieser Kombination einer Anerkennung höherer Bildungslaufbahnen im Herkunftsmilieu mit einem beruflichen Statusverlust des Vaters kann diese Passung auch über die Schulzeit hinaus erhalten bleiben, indem er später als Professor seiner Familie weiterhin ein Ansehen im Dorfkontext verschafft. Ähnlich verhält es sich im Fall von *Laura Pohl*, die ihre Studienentscheidung an lebensweltlichen Interessen bzw. den Interessen des Familienbetriebs ausrichtet, indem sie ein Jurastudium beginnt. Das sichert ihr die Zugehörigkeit zum und Anerkennung im Herkunftsmilieu. Auch *Erna Vogler* erfährt als Apothekerin die Anerkennung ihrer Lebenswelt. Diese Anerkennung wird jedoch im Vergleich zu Klaus Lohmann und Laura Pohl erst in einer späteren Lebensphase

relevant, v.a. wenn es um ihren beruflichen Aufstieg von der angestellten zur selbständigen Apothekerin geht. Der Zulauf an Kunden aus der Ortschaft wird dann als Anerkennung ihrer beruflichen Kompetenzen und damit auf der Handlungsebene erfahrbar. Das sichert ihr den weiteren Berufsaufstieg als selbständige Apothekerin am Herkunftsort. Während bei Klaus Lohmann und Laura Pohl die lebensweltlichen Anerkennungserfahrungen v.a. den Bildungsaufstieg befördern, begünstigen diese im Fall von Erna Vogler den Berufsaufstieg.

- Die **institutionelle Anerkennung lebensweltlichen Wissens** gilt als ein wichtiger Strukturaspekt im Fall des Bildungsaufstiegs von *Harry Seifert*, der sein berufliches wie gewerkschaftliches Wissen nutzbringend für seine wissenschaftlichen Tätigkeiten an der Universität einsetzen kann. Sie ermöglichen ihm nicht nur Zugang als Wissenschaftler in die Unternehmen, sondern auch eine Sensibilität für die wissenschaftliche Analyse arbeitssoziologischer Themen. Außerdem führen sie dazu, dass Harry Seifert zunehmend in Forschungsprojekte eingebunden wird und dadurch eine allmähliche Sozialisation in den Beruf bzw. das wissenschaftliche Arbeiten erfährt. Auch *Klaus Lohmann* kann sein lebensweltliches Wissen für Forschungszwecke „verwerten“, indem er die Geschichte seines Heimatortes zu seinem Forschungsgegenstand als Historiker an der Universität macht. Die Verschränkung von Lebenswelt und Institution zeigte sich jedoch bei weitem nicht so systematisch-wiederkehrend wie im Fall von Harry Seifert (vgl. dazu auch Kap. 6.1.1). Die institutionelle Anerkennung arbeitsweltlichen wie auch lebensweltlichen Wissens erfolgt damit eher informell auf der Handlungsebene. Zudem zeigt sich in beiden Fällen, dass die Passung zwischen institutioneller und lebensweltlicher Bildung auch in der Phase nach dem Studium und damit berufsbiografisch von Belang sein kann, indem sich das lebensweltliche Wissen als inhaltlich anschlussfähig an fachkulturelle Inhalte der Bildungsinstitution erweist. Damit ist ein weiterer Aspekt angesprochen, der im Folgenden diskutiert wird.
- **Fachspezifische Gelegenheitsstrukturen** werden in der Literatur als institutionelle Möglichkeiten des Bildungsaufstiegs mit einer fachspezifischen Ausrichtung definiert (vgl. Miethe et al. 2015: 243f.). Sie bieten damit einerseits inhaltliche Anschlüsse an spezifische berufliche Laufbahnen oder vertraute lebensweltliche Bildungsinteressen

und andererseits zugleich institutionelle Gelegenheiten, um höhere Bildungswege zu beschreiten. Betrachten wir zunächst die lebensweltlichen Bildungserfahrungen im Hinblick auf ihre Bildungsinhalte sowie die lebensweltlich vermittelten Fertigkeiten, dann wird in allen drei Fällen deutlich, inwiefern diese prägend für die späteren fachspezifischen Studien- und Berufsorientierungen waren: Bei *Erna Vogler* sind es ihre Erfahrungen mit der Apotheke, für die sie Heilkräuter sammelt und die ihr Interesse an diesem Arbeitsfeld wecken – zunächst als Apothekenhelferin, dann als Apothekerin. *Klaus Lohmann* gibt als Gymnasiast Nachhilfe in seinem Heimatort, studiert später auf Lehramt und wird schließlich Hochschullehrer, weil zur damaligen Zeit eine fachspezifische Gelegenheitsstruktur an einer Gesamthochschule bestand, die seiner fachlichen Spezialisierung entsprach (vgl. Kap. 5.2.6). *Harry Seifert* findet durch sein gesellschaftspolitisches Engagement zunächst Gefallen an der Gewerkschaftsarbeit und besucht entsprechende Bildungsangebote der Gewerkschaft, die seine politisch-gewerkschaftlichen Interessen aufgreifen. Zugleich dienen diese Angebote als Vorbereitung für weiterführende Angebote über den Zweiten Bildungsweg. Nach dem Abitur an einem Kolleg beginnt Harry Seifert Sozialwissenschaften zu studieren. Die lebensweltlichen Bildungserfahrungen geben damit in allen drei Fällen zugleich Einblicke in bestimmte Berufsfelder, die damit als potenzielle Karrierewege in den eigenen Handlungshorizont rücken. Es bedarf aber zudem einer entsprechenden inhaltlichen bzw. fachspezifischen Ausrichtung der Bildungsangebote, damit diese Bildungsinteressen in einen höheren Bildungsweg münden können. Das zeigt sich v.a. am sukzessiven Bildungsaufstieg von Harry Seifert über die gewerkschaftlichen Bildungsangebote neben seiner Berufstätigkeit. Dieses Muster findet sich auch im Fall von *Werner Seidel*, der nur sukzessive über fachspezifisch ausgerichtete Schulen (z.B. Fachschule/Landbautechnikschule) einen weiterführenden Bildungsweg einschlägt, um sich zunächst fachlich nicht allzuweit vom Herkunftsmilieu und der dort für ihn vorgesehenen Rolle als Hofnachfolger zu entfernen. Die fachspezifischen Ausrichtungen der Bildungsinstitutionen „beschwichtigen“ nicht nur seinen Vater, so dass dieser ihm auch die Genehmigung für den vorläufigen Verbleib im Bildungssystem gewährt, sondern sie bieten auch Gelegenheit höhere Bildungsabschlüsse zu

erreichen. Das führt schließlich dazu, dass Werner Seidel das Abitur anstrebt, um ein Physikstudium zu beginnen.

### 6.3.3 Personelle Passung zwischen Institution und Lebenswelt

Mit einer personellen Passung ist gemeint, dass sich zum einen die verschiedenen Handlungskompetenzen in einer Person verbinden können und darüber neue berufliche Entwicklungsmöglichkeiten ergeben. Zum anderen können sich in institutionellen wie in (arbeits-)weltlichen und lebensweltlichen Kontexten die sozialen Kontakte vermischen, was im Sinne eines „sozialen Kapitals“ (Bourdieu 1983) förderlich für die Bildungs- und Berufskarriere sein kann. Dies gilt zum dritten auch für die personelle Verschränkung der Bildungsinstitution mit dem Peer-Kontext im Sinne einer aufstiegsförderlichen Passung – ein Aspekt, der für Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger sowohl als kollektive Bewältigung des Bildungsaufstiegs an der Hochschule (vgl. Miethe et al. 2015: 145f.) relevant sein kann als auch als Unterstützungsfunktion durch die Peers im Schulalter i.S. einer gemeinsam geteilten aufstiegsorientierten Bildungsorientierung (vgl. Krüger et al. 2015: 190f.).

- **Personelle Passung als Qualifikationsvorteil:** Dieser Aspekt kommt v.a. in der Biografie von *Harry Seifert* zum Tragen und ist dabei in vielfältiger Weise mit dem Aspekt der sozialen Kontakte vermischt. So erhält er beispielsweise ein Jobangebot über seine gewerkschaftlichen Kontakte („*alte(r) Freund*“) und wechselt damit als Leiter eines Projektträgers auf eine Position an der Schnittstelle von Hochschule, Politik und Wirtschaft. Dafür hatte er bereits über seine gewerkschaftlichen Tätigkeiten Kompetenzen erworben und war zudem fachlich entsprechend qualifiziert. Später an der Hochschule baute er einen interdisziplinären Studiengang auf, der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit Maschinenbau verband. Einen solchen interdisziplinären Ansatz hatte er bereits in seinem eigenen Studium verfolgt. Auf seiner letzten Stelle als Vorstandsmitglied eines Industriekonzerns bewegte er sich stärker zwischen Wirtschaft und Politik und vereinigt dort in seiner Person Handlungswissen und -kompetenzen, die er sich im Laufe seiner Berufskarriere angeeignet hatte. Zum Tragen kommen in seiner späteren Berufskarriere folglich auch Kompetenzen, die er in früheren Phasen seiner Sozialisation und in lebensweltlichen Bereichen bereits

erworben hatte (Stichwort: Verhandlungsgeschick). Damit ist der Aspekt der Persönlichkeitsbildung angesprochen, wie er unter 6.3.4 näher erläutert wird.

- **Personellen Passung als soziales Kapital:** Am Fallbeispiel von *Harry Seifert* hatte sich bereits gezeigt, dass seine weitere Berufskarriere nicht nur von seinen in der Lebenswelt erworbenen Kompetenzen positiv beeinflusst wurde, sondern auch von seinen sozialen Kontakten aus diesem Bereich, die ihm jeweils Stellen anboten. Diese lebensweltlichen Kontakte nutzt Harry Seifert auch weiterhin, ohne existenziell von ihnen abhängig zu sein. Denn: Für diese Stellen war er von seiner Professur freigestellt worden. Bei *Erna Vogler* ist dagegen die personelle Passung zwischen Lebens- und Arbeitswelt existenziell, denn das Überleben ihrer neugegründeten Apotheke und damit ihr beruflicher Aufstieg hing maßgeblich von ihren persönlichen Kontakten in der Lebenswelt ab – aber auch von der Mitarbeit ihres Ehemannes und ihrer Tochter in der Apotheke, wodurch sich familienbetriebliche Strukturen etablierten. Nur so kann sie ihren beruflichen Status als selbständige Apothekerin sichern.
- **Personelle Passung zwischen Peers und Bildungsinstitution:** Eine personelle Verschränkung innerhalb einer Bildungsinstitution leisten auch die im Kapitel 6.3.1 identifizierten Organisationen. Das sind für *Harry Seifert* und *Erna Vogler* erst das Kolleg und später das Studentenwohnheim, wo das Zusammenleben in Internatsform geregelt ist und damit eine personelle Verflechtung von Peer- und Schulkontext unmittelbar gegeben ist. Aber auch die Schule, wie sie Erna Vogler noch zu DDR-Zeiten erlebte, weist diese personelle Verflechtung auf. Ähnlich verhält es sich bei *Klaus Lohmann* in der Hochschulgemeinde. Während er durch die Peers emotionale wie praktische Unterstützung bei der Bewältigung der Studienanforderungen und -organisation erhält (Stichwort: Stipendium), erfährt Harry Seifert dort ebenso nicht nur Solidarität und Zusammenarbeit in Lernangelegenheiten, sondern auch konkrete Hinweise auf Vorlesungen von fachlich bedeutsamen Professoren, die er daraufhin besucht. Damit bot ihm das studentische Milieu auch Orientierung für seinen weiteren Studienweg (vgl. Kap. 5.1.4; 5.1.5). Auch Erna Vogler findet durch die personelle Verschränkung von Peer- und Schulkontext vor allem während ihrer Studienzzeit und damit entfernt von ihrer Herkunftsregion nicht nur eine Gemeinschaft an einem neuen Lebensort, sondern in diesem Kontext auch kulturelle Anregung. Indem das Kolleg auch

mit der Hochschule am Ort institutionell verbunden war, lösen sich die lebensweltlichen Kontakte auch nach dem Erreichen des Abiturs nicht auf, sondern erfahren eine Kontinuität die ihr Handlungssicherheit an der Hochschule verschafft (vgl. zur kollektiven Einbindung auch Miethe et al. 2015: 145). Über die lebensweltliche Einbindung an der Hochschule kommt sie in Kontakt zu einer Kommilitonin, die schon ein Semester weiter ist als sie und ihre Famulatur in der Apotheke ihres Heimatortes absolviert hatte. Durch diese wusste sie über die personellen Verhältnisse in der Apotheke vor Ort Bescheid und nutze dieses Wissen, um dorthin zurückkehren zu können. Die Peerkontakte erweisen sich daher auch als nützlich für die weitere Berufskarriere und damit über die Bildungsinstitution hinaus. Dieser letzte Aspekt zeigt sich daher erst aus einer gesamtbiografischen Perspektive, während die Aspekte der kollektiven Einbindung, Verbesserung der Schulleistungen durch Peers sowie die stabilisierende und orientierungsgebende Funktion der Peers im Bildungsaufstieg bereits wiederholt empirisch belegt wurden (vgl. Miethe et al. 2015: 146; Krüger et al. 2015; Deppe 2015; Brendel 1998).

#### 6.3.4 Handlungsbefähigung in der Lebenswelt als Persönlichkeitsbildung

Bildung im Sinne eines sozialisationstheoretisch fundierten Bildungsverständnisses umfasst Bildungserfahrungen, die einerseits auf Sozialisationspraktiken beruhen und die sich andererseits im Laufe der Biografie als persönlichkeitsprägende Handlungsfähigkeiten und -orientierungen manifestiert haben (vgl. Kap. 3.4.2). Als solche umfassen sie ein Handlungswissen und Kompetenzen, die zur Bewältigung milieuweltlicher Anforderungen dienen. Von einer aufstiegsförderlichen Passung zwischen institutioneller und lebensweltlicher Bildung kann jedoch erst dann die Rede sein, wenn jene lebensweltlichen Bildungserfahrungen auch mit einer gesellschaftlich anerkannten „Bildungskultur“ (Wiezorek/Grundmann 2013: 19) korrespondieren. Im Folgenden soll daher dieser Zusammenhang noch einmal fallübergreifend besprochen werden.

In der vorliegenden Untersuchung hat sich gezeigt, dass jene lebensweltliche Bildung aus biografischer Perspektive sowohl als Bewährungs- als auch Resonanzerfahrung zum Ausdruck kam. Beide können mit positiven Erfahrungen der Selbstwirksamkeit einhergehen und zugleich gesamtbiografisch betrachtet persönlichkeitsprägend werden. In

den besprochenen Fällen wurde die Lebenswelt zu einem Bewährungs- und Resonanzraum, in dem wichtige persönlichkeitsprägende Selbsterfahrungen gemacht werden konnten – sei es beim Verhandeln auf dem Schwarzmarkt (Harry Seifert), bei der Übernahme (außer-)häuslicher Tätigkeiten stellvertretend für den Vater (Klaus Lohmann) oder beim Kräutersammeln (Erna Vogler). Die Frage ist jedoch, inwiefern der Erwerb dieser Kompetenzen in ein aufstiegsförderliches Passungsverhältnis münden konnte. Dazu geben die Fallrekonstruktionen der jeweiligen Bildungs- und Berufswege aus einer gesamtbiografischen Perspektive Aufschluss.

Im Fall von *Klaus Lohmann* ist es die erfahrene Wertschätzung, die es ihm ermöglichte, jene ihm übertragenen Aufgaben nicht als Belastung im Schulalter zu erleben, sondern als Stärkung seines Selbstbewusstseins und Vertrauens in seine eigene Leistungsfähigkeit. Dieses Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit sowie die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für die ihm übertragenen Aufgaben (als „*kleiner Ehemann*“) münden in eine leistungsorientierte Bildungseinstellung, die nicht nur die Schullaufbahn unterstützend flankiert, sondern auch die weitere Bildungs- und Berufskarriere über die Promotion bis zur Professur. Aus der Retrospektive markiert Klaus Lohmann daher diese frühen Bewährungserfahrungen und damit die eigene Leistungsfähigkeit als persönlichkeitsprägend („*die manche Leute heute noch an mir bemerken*“). Im biografischen Verlauf stellt sich diese lebensweltliche Kompetenz als passförmig mit dem Leistungsprimat der Schule und Hochschule heraus und geht damit eine aufstiegsförderliche Allianz ein.

Bei *Harry Seifert* wirken seine frühen Schwarzmarkt-Erfahrungen eher kompensatorisch, indem er sich trotz schlechter Schulleistungen als sozial kompetent erfährt und darüber Selbstbewusstsein entwickelt. Betrachtet man diese Bewährungserfahrungen aus einer gesamtbiografischen Perspektive, deren Ertrag er selbst als Verhandlungskompetenz beschreibt („*hat mir später immer geholfen (1) ich konnt immer verhandeln*“), dann erweist sich diese frühe Bewährungserfahrung als Initialereignis, dem weitere Bewährungserfahrungen in arbeitsweltlichen und v.a. gewerkschaftlichen Kontexten folgen: Das betrifft z.B. seine Bewährungserfahrungen im Kontext des Streiks und in Auseinandersetzung mit Autoritäten, die zunehmend auch kommunikative Fähigkeiten

erforderten, um sich argumentativ in die Diskussion einbringen zu können. Um diese Kompetenzen zu entwickeln und zu stärken, stellten wiederum die Bildungsangebote der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit ein geeignetes Scharnier dar. In diesen Angeboten war jedoch die Vermittlung gewerkschaftlicher Kompetenzen zugleich gepaart mit der Vermittlung historisch-gesellschaftlicher Zusammenhänge und allgemeinbildender Inhalte. Durch dieses passförmige Wechselverhältnis lebensweltlicher und institutioneller Bildung kommt es nicht nur zur Aufschichtung lebensweltlicher Bildungserfahrungen im Sinne der Persönlichkeitsbildung, sondern auch zur sukzessiven Einmündung in eine höhere Schullaufbahn. In dieser Verschränkung wirken sie auch wechselseitig förderlich für seine weitere Berufskarriere: So entwickelt Harry Seifert ein Verhandlungsgeschick, das für seine späteren Berufspositionen an den Schnittstellen von Hochschule und Politik von Vorteil ist bzw. sich als wichtige Kompetenz und damit Qualifikationsvorteil erweist (vgl. Kap. 6.3.3).

Im Rahmen der Biografie von *Erna Vogler* handelt es sich um eine lebensweltliche Resonanz Erfahrung, wenn sie auf Anfrage in der Apotheke eine positive „Antwort“ bzw. Reaktion erhält: Hier wurde sie als Lieferantin von Heilkräutern ernstgenommen und ihr lebensweltliches Wissen über Heilkräuter anerkannt. Über diese Tätigkeit erarbeitet sie sich nicht nur ein Taschengeld und damit eine gewisse finanzielle Unabhängigkeit von der Familie, sondern sie kommt auch in Kontakt zur (akademisch geprägten) Arbeitswelt der Apotheke. Dass diese Erfahrung prägend für ihren weiteren Bildungs- und Berufsweg wurde, ist jedoch auch einer weiteren persönlichkeitsprägenden Erfahrung mit den patriarchalischen Familienverhältnissen geschuldet, die in Erna Vogler den Gedanken reifen ließen, sich vor allem beruflich von solchen Verhältnissen zu emanzipieren („*du musst mal einen Beruf erlernen (.) wo du dich selbst ernähren kannst*“). Aufgrund dieser negativen Familienerfahrungen und positiven (Selbst-)Erfahrungen mit der Apotheke entwickelt sie eine Orientierung nicht nur auf das regionale Milieu, sondern v.a. auf ein existenzielle Sicherheiten bietendes und damit statussicheres Berufsfeld. Diese Orientierung findet ihren Niederschlag in ihrer weiteren Bildungs- und Berufslaufbahn von der Apothekenhelferin zur Apothekerin. Inwiefern diese persönlichkeitsprägenden Bildungserfahrungen auch in ein aufstiegsförderliches Passungsverhältnis mit den Bildungsinstitutionen münden konnten, zeigt der sukzessive Bildungsweg über die



Berufsausbildung und den Zweiten Bildungsweg. Die jeweiligen Übergänge markieren jeweils einen Zugewinn an Handlungsautonomie in einem regionalen Herkunftsmilieu, in dem für Erna Vogler sowohl soziale als auch geschlechtsspezifische Statusgrenzen zu überwinden waren. Dafür bieten die Bildungsinstitutionen insbesondere des Zweiten Bildungswegs in Gestalt von „institutionellen Anreizstrukturen“ (Miethe et al. 2015: 236) die geeigneten Voraussetzungen, indem sie Erna Vogler eine finanzielle Unabhängigkeit und soziale Anschlüsse trotz zeitweiser Herauslösung aus dem Herkunftsmilieu ermöglichen (vgl. Kap. 6.3.1).

In allen drei Fällen zeichnet sich damit ab, inwiefern lebensweltliche und institutionelle Bildung sich im Lebenslauf zu einem aufstiegsförderlichen Passungsverhältnis verbinden können. Die Rolle der Bildungsinstitution als Sozialisationsinstanz (vgl. Wiezorek 2005; Brake/Bremer 2010) ist dabei jedoch gleichermaßen zu berücksichtigen. Dies soll im folgenden Abschnitt ausführlicher besprochen werden.

### 6.3.5 Persönlichkeitsbildung als Heranführung an institutionelle Bildung durch ‚relevante Andere‘

Neben der Lebenswelt bieten auch institutionelle Bildungsangebote wie Schule und Hochschule persönlichkeitsbildende Anerkennungserfahrungen, die biografisch betrachtet wichtige Impulse für einen weiterführenden Bildungsweg setzen können. Dabei tritt das Lehrpersonal in Gestalt von „relevanten Anderen“ (Wiezorek 2005: 211) in Erscheinung. In dieser Funktion handelt die Lehrperson als ganze Person, „die bestimmte gesellschaftlich (universelle) Werte und Normen vertritt“ (ebd.: 345) und so zur Bezugsperson werden kann, die Einfluss auf die biografische Entwicklung nimmt (vgl. ebd.: 234; siehe auch Kap. 5.1.3, Fußnote 108). Dieser Zusammenhang soll im Folgenden unter dem Aspekt der Persönlichkeitsbildung in institutionellen Bildungskontexten als Heranführung an institutionelle Bildung diskutiert werden. Dazu werden die Fälle noch einmal im Detail betrachtet.

Beginnend mit dem Fall von *Harry Seifert* lässt sich zunächst festhalten, dass es bei ihm zunächst die Volksschullehrerinnen und -lehrer in den Abendkursen oder Heim-VHS-Kursen der Gewerkschaft sind, die ihn – im Gegensatz zu seinen Erfahrungen im Austausch mit den Lehrerinnen und Lehrern der Berufsschule – als mündige Person mit eigenen politisch-

gewerkschaftlichen Interessen und Erfahrungen wahrnehmen. Außerdem treten sie im Einzelfall nicht nur in ihrer Lehrerrolle, sondern als „ganze Person“ in Erscheinung mit einer eigenen (politischen) Haltung und eigenen Einstellungen, wodurch es ihnen gelingt, Harry Seifert für Bildung zu begeistern, die über das „reine“ Fachwissen hinausgeht: So erweiterte sich seine Bildungsorientierung an politisch-gewerkschaftlichen Inhalten zu einer Bildungsorientierung, die allgemeinbildend auf die „Welt“ gerichtet war und seine gesamte Person erfasste („*sich selbst als Person zu entwickeln*“). Dies bringt ihn dazu, kontinuierlich auch weiterhin die Abendkurse während seiner Zeit als Berufstätiger zu besuchen. Später, an der Universität, trifft er auf einen Hochschullehrer, der ihn in seiner Orientierungssuche an der Universität unterstützt, ohne ihm ein klares Berufsbild oder Fach nahezu legen. Vielmehr ist es die wertschätzende Haltung des Professors in der Begegnung und im Urteil über seine Studienleistungen („*machen Sie weiter so*“), die ihn in seiner offenen Lernhaltung und Bildungsorientierung bestärkt und zum Verbleib an der Universität bewegt.

Bei *Klaus Lohmann* kommen diese Erfahrungen im Umgang mit dem Lehrpersonal bereits an einer früheren Stelle seiner Schullaufbahn, am Gymnasium, zum Tragen: Wertschätzung als leistungsstarker Schüler wird ihm vermittelt, indem seine beruflichen – durchaus milieuweltlich relevanten – Interessen (z.B. Steiger zu werden nach der 10. Klasse oder Volksschullehrer nach dem Abitur) vom Lehrpersonal zurückgewiesen werden. Durch diese Reaktion wird ihm signalisiert, dass er in ihren Augen weitaus höhere Kompetenzen besitzt und sein Verbleib in der Schule daher angemessen sei. Solche Erfahrungen der Wertschätzung führen bei Klaus Lohmann im Laufe der Schulzeit zu einer Identifikation mit der Schule und begünstigen den Aufbau positiv konnotierter Beziehungen zum Lehrpersonal. Dieser sozialisatorische Einfluss der Schule reichte sogar soweit, dass er in Zeiten, in denen er an seinen Kompetenzen für das Hochschulstudium zweifelt, seinen ehemaligen Gymnasiallehrer aufsucht, der ihn zum Weitermachen motiviert („*mach weiter*“). So wurden in seinem Fall milieuweltliche Bildungsinteressen sukzessive in eine Bildungsorientierung überführt, die anschlussfähig an institutionelle Bildung bzw. höhere Bildungswege ist.

Betrachtet man beide Fälle im Vergleich zeigen sich Parallelen dieses Musters der Bedeutung „relevanter Anderer“ auch im Hochschulsystem bzw. im Übergang in eine wissenschaftliche Laufbahn. Bei beiden beruhte die Promotionsentscheidung nicht auf eigenen karrierestrategischen Überlegungen, sondern war der persönlichen Ansprache eines Professors geschuldet. Vor allem Klaus Lohmann fühlte sich dadurch in seinem Selbstbild und seiner Kompetenz bestätigt – auch wenn diese Kriterien nicht allein ausschlaggebend für die Umsetzung seiner Entscheidung waren, sondern in dieser Phase zunehmend auch die Arbeitsmarktlage und die privaten Verhältnisse eine Rolle spielten. Harry Seifert hatte das Privileg, dass ihm eine Stelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter angeboten wurde, auf der er promovieren konnte. Erst später mit dem Abschluss der Promotion wurden diese Überlegungen auch für ihn relevant.

Dieser Vergleich zeigt, dass das Muster der „relevanten Anderen“ ein bedeutsames – wenn auch nicht das einzige – Kriterium sowohl für den Bildungsaufstieg als auch die weitere Berufskarriere sein kann. Das Lehrpersonal gewinnt so einerseits an sozialisatorischem Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung im Hinblick auf die Ausbildung einer Bildungsorientierung, die sich als kompatibel mit der institutionellen Bildung erweist. Andererseits trägt es zur Stärkung des Selbstbildes als kompetente Person bei und kann auf der Basis einer positiven Beziehung die Berufsorientierung auf einen Lehrberuf beeinflussen. So fungiert das Lehrpersonal als Rollenvorbild und Orientierungsgröße schließlich auch für die weitere berufliche Karriere. Dass die Berufslaufbahn zum Hochschullehrer eingeschlagen wird, dafür bedarf es, wie beide Fälle verdeutlichen, ebenso „relevanter Anderer“ an der Hochschule, die solche berufsbiografischen Entscheidungen anstoßen oder, wie im Fall von Klaus Lohmann, dazu führen können, dass ursprünglich gefasste Berufsentscheidungen zunächst ausgesetzt und im Fall erfolgreicher Abschlüsse und wissenschaftlicher Qualifikationen sogar revidiert werden.

Eine annähernd ähnliche Erfahrung der persönlichen Ansprache im Bildungssystem sowie bei der Einmündung in die Berufswelt macht *Erna Vogler* nicht. Sie muss selbst aktiv werden, um einen weiterführenden Bildungsweg einzuschlagen oder nach dem Studium einen Arbeitsplatz in der einzigen Apotheke ihres Heimatortes zu bekommen. Dazu bemüht sie ihre lebensweltlichen Kontakte, die ihr wichtige Informationen über die Stellenlage vor

Ort liefern. Dennoch handelt es sich nicht um eine Geschlechtsspezifika, wie der Fall von *Dr. Lea Westphal* zeigt, die persönlich von ihrem Professor angesprochen wird und von ihm ein Angebot zur Promotion erhält. Zunächst lehnt sie ab und beginnt ein Referendariat. Da sie dort negative Erfahrungen macht, greift sie auf das Promotionsangebot zurück. Nach erfolgreichem Abschluss der Promotion verbleibt sie aber nicht an der Hochschule, sondern wird Lehrerin an ihrem Herkunftsort. D.h. trotz einer biografisch günstigen Konstellation von Anerkennungserfahrungen in der Hochschule und negativen Erfahrungen in der Schule als zukünftiges Arbeitsfeld wird sie nicht, von ihrem Vorhaben, Lehrerin zu werden, abgelenkt. Die Anerkennungserfahrungen an der Hochschule gewinnen nicht an biografischer Relevanz und nehmen keinen Einfluss auf ihre Handlungsorientierung. Dominant bleibt in beiden Fällen die Orientierung auf das regionale Milieu, welche auch die Fallstruktur bestimmt. Damit ließe sich schlussfolgern, dass es sich bei dem Aspekt der Heranführung an institutionelle Bildung durch „relevante Andere“ lediglich um einen Strukturaspekt handelt, wenngleich dieser als aufstiegsförderlich identifiziert werden konnte. Entscheidend bleibt der Typus und damit die lebensgeschichtlich tragende Struktur für aufstiegsförderliche Passungsverhältnisse zwischen Bildungsinstitution und Lebenswelt.

#### 6.4 Abschließende Diskussion der Ergebnisse

Ausgehend von der eingangs aufgestellten These, dass bei Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern von einem bildungs- bzw. aufstiegsförderlichen Zusammenspiel der lebensweltlichen und institutionellen Bildungserfahrungen über den gesamten Lebenslauf auszugehen sei, lässt sich in der Zusammenschau der Ergebnisse diese These nicht nur bestätigen, sondern auch weiter ausdifferenzieren. In diesem Sinne lieferte die empirische Analyse als ein erstes zentrales Ergebnis typische Konstellationen jenes Zusammenspiels lebensweltlicher und institutioneller Bildungserfahrungen, die über den gesamten Lebenslauf zum Tragen kamen und damit lebensgeschichtlich strukturgebend waren. Sie beförderten nicht nur den Bildungsaufstieg, sondern auch die weitere Berufskarriere – unabhängig vom jeweiligen Gesellschaftskontext und unabhängig davon, ob der Bildungsaufstieg direkt über das Gymnasium oder den Zweiten Bildungsweg vollzogen wurde. Diese typischen Strukturzusammenhänge zwischen institutioneller und

lebensweltlicher Bildungserfahrung trugen dazu bei, dass sich der Bildungsaufstieg auch im späteren Arbeitsleben „bewähren“ konnte und zwar in dem Sinne, dass auch akademische Berufskarrieren vollzogen wurden. Legt man den Fokus wie in der Mehrzahl der qualitativen Studien zum Bildungsaufstieg allein auf den Prozess des Bildungsaufstiegs und eventuell noch auf den Übergang ins Arbeitsleben, i.S. einer qualifikationsadäquaten Einmündung in den Arbeitsmarkt, kommt die Tragweite des Bildungsaufstiegs für die Gesamtbiografie und die aufstiegsförderlichen Zusammenhänge für die weitere Berufskarriere nur unzureichend oder gar nicht in den Blick.

Vor diesem Hintergrund zeigte sich aus einer gesamtbiografischen Perspektive eine Persistenz lebensweltlicher wie auch institutioneller Bezüge: Diese traten als (Bildungs-)Orte in Erscheinung, die nicht nur lebensphasenspezifisch Relevanz besaßen, sondern kontinuierlich oder wiederkehrend im Lebenslauf von Bedeutung waren. Dazu gehören zivilgesellschaftliche Organisationen, wie die Gewerkschaft, die im Fall von Harry Seifert über dessen Bildungsaufstieg hinaus auch für seine weitere Berufskarriere als Professor an der Schnittstelle von Hochschule, Politik und Wirtschaft kontinuierlich Anknüpfungspunkte bot. Ähnlich verhält es sich im Fall von Erna Vogler: Auch bei ihr stellt die Lebenswelt – in Gestalt des regionalen Milieus – einen kontinuierlichen Ankerpunkt dar. Die lebensweltlichen Ressourcen und das Wissen über die Vorgänge im Ort ermöglichen es ihr, zunächst einen Ausbildungsplatz und nach dem Studium einen Arbeitsplatz in ihrem Herkunftsort zu bekommen. Später begünstigt u.a. ihre gute Integration im Ort, dass sie erfolgreich eine Selbstständigkeit als Apothekerin aufbauen kann. Auch in der Biografie von Klaus Lohmann kommen lebensweltliche Persistenzen zum Tragen, wenn er durch seine frühe evangelische Sozialisation Anschluss an die Evangelische Studentengemeinde findet. Lebensgeschichtlich tragend ist in seinem Fall jedoch eine institutionelle Persistenz, nämlich diejenige der Bildungsinstitution. Diese vermittelt ihm Orientierung in Gestalt des Lehrpersonals am Gymnasium oder in Gestalt des Hochschullehrers, der ihn persönlich den Vorschlag zur Promotion unterbreitet. Danach verbleibt er an der Hochschule auf einer akademischen Ratsstelle bis ihn der berufliche Erfolg bzw. die Anerkennung in der Wissenschaft sowie fachspezifische Gelegenheitsstrukturen zum Übergang auf eine Professur bewegen.

Die Persistenz jener lebensweltlichen wie institutionellen Bildungs- und Sozialisationsbereiche stellte in allen drei Fällen, die jeweils einen Typus repräsentieren, insofern eine Ressource dar, als dass diese nicht nur *Handlungsorientierungen* bieten konnten für Bildungs- und Berufswege – wie v.a. im Fall von Klaus Lohmann die Bildungsinstitution oder im Fall von Erna Vogler das regionale Milieu –, sondern auch *Handlungssicherheiten*, wenn beispielsweise auf milieuweltlich vertraute, kulturelle Praktiken zurückgegriffen wurde. Wie ist dieses Ergebnis zu erklären im Kontext einer Diskussion um den Bildungsaufstieg, die wiederholt – zumindest auf der Basis von qualitativen Analysen – Erfahrungen der „Entfremdung“ (Bublitz 1980: 249) von der Lebenswelt, „Passungsprobleme“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006: 88) zwischen Lebenswelt und Bildungsinstitution oder „Habitus-Struktur-Konflikte“ (Schmitt 2010) thematisiert?

Dazu lässt sich zunächst einschränkend sagen, dass auch in den besprochenen Fällen der vorliegenden Studie solche Phänomene in Erscheinung traten. Die Frage ist dann jedoch, was dazu geführt hat, dass lebensweltliche und institutionelle Bildungserfahrungen im biografischen Verlauf integriert werden konnten? Eine Antwort liegt in der lebensgeschichtlichen Kontinuität bzw. Persistenz lebensweltlicher oder institutioneller Sozialisationsbereiche, wie sie aus einer gesamtbiografischen Perspektive in den Blick kamen, und in diesem Sinne biografisch relevante Handlungsorientierungen und -sicherheiten boten. Eine zweite Antwort liegt in den lebensweltlichen Ressourcen bzw. Bildungserfahrungen, wie sie aus einer sozialisationstheoretisch fundierten Bildungsperspektive in den Blick geraten. Dies wird zum einen an der Rezeption der Familie als primärer Sozialisationskontext deutlich als auch zum anderen an der systematischen Berücksichtigung der lebensweltlichen Handlungskontexte im weiteren Verlauf der Bildungs- und Berufsbiografie:

Aus einer gesamtbiografischen Perspektive tritt die Familie zwar als ein lebensweltlicher Kontext neben anderen in Erscheinung, ihre Relevanz aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive erschöpft sich jedoch nicht allein darin, dass sie als primärer Sozialisationskontext den Grundstein für einen milieuspezifischen Habitus legt, der im Kontext höherer und damit eher bildungsbürgerlich orientierter Bildungsinstitutionen an

seine Grenzen stößt. Vielmehr zeigte sich in der vorliegenden Studie die Relevanz der Familie aus einer sozialisationstheoretisch fundierten Bildungsperspektive daran, dass mit der Familie auch persönlichkeitsprägende Bildungserfahrungen verbunden waren, die sich als aufstiegsförderlich erwiesen, auch wenn sie nicht unmittelbar für soziale Praktiken stehen, die einer institutionellen Bildung zuträglich sind bzw. einer schulischen Förderung entsprechen. Im Kontext der qualitativen Forschung zum Bildungsaufstieg nimmt die Familie (teilweise immer noch) einen Stellenwert ein, der v.a. einer Perspektive auf institutionelle Bildung geschuldet ist. Gerade in den Studien zu Arbeitertöchtern kam eine solche Perspektive zum Tragen (vgl. z.B. Bublitz 1980; Theling 1986; Brendel 1998; Schlüter 1999): Die lebensweltlichen, sozialen Praktiken der Familie werden dann als bildungsförderlich bezeichnet, wenn sie sich als anschlussfähig an die Bildungsinstitutionen und deren Anforderungen erweisen. Erst in den neueren Studien zum Bildungsaufstieg z.B. von Migrantinnen und Migranten der Zweiten Generation werden Sozialisationsprozesse in der Adoleszenz und die Vermittlung familienbiografischer und lebensweltlicher Erfahrungen der Elterngeneration – v.a. in Gestalt der Migrationsgeschichte – als ebenso bedeutsam für die bildungsbezogenen Handlungsorientierungen der nachfolgenden Generation betrachtet (vgl. z.B. Carnicer 2017; El-Mafaalani 2012; Tepecik 2011; Soremski 2010; Juhasz/Mey 2003; Hummrich 2002). Diese Perspektive, wie sie sich in der Migrationsforschung allmählich durchzusetzen scheint, findet dagegen in aktuellen Arbeiten der qualitativen Bildungsaufstiegsforschung noch kaum systematische Berücksichtigung (vgl. Spiegler 2015; Kupfer 2015; Miethe et al. 2015).

Im Blick auf das Zusammenspiel lebensweltlicher und institutioneller Bildungserfahrungen aus einer gesamtbiografischen Perspektive trat eine weitere Gemeinsamkeit bzw. ein charakteristisches Muster in Erscheinung: In allen Fällen verlief der Bildungs- und Berufsaufstieg nicht zielgerichtet in dem Sinne, dass Berufe und Positionen von Anfang an feststanden, sondern der jeweilige Bildungs- und Berufsaufstieg erfolgte schrittweise. Die Fallrekonstruktionen lieferten dazu wichtige Hinweise. Doch erst aus einer dezidiert sozialisationstheoretischen Perspektive auf Bildungsprozesse über den gesamten Lebenslauf trat in den Blick, *welche* institutionellen und lebensweltlichen Bereiche bzw. Bildungserfahrungen *wie* zusammenspielten, dass ein weiterführender Bildungs- und

Berufsweg eingeschlagen wurde. Konkret bedeutete dies, dass nahezu jeder Karriereschritt an persönlichkeitsprägende Bewährungserfahrungen in der Lebenswelt oder in der Bildungsinstitution gekoppelt war. Diese Bewährungserfahrungen wiederum eröffneten neue Entwicklungschancen und/oder erweiterten – flankiert durch institutionelle Gelegenheitsstrukturen – die biografischen Handlungsspielräume.

Auch Spiegler (2015: 148ff.) verweist aus einer gesamtbiografischen Perspektive auf die schrittweisen Modi der Bildungsaufstiege. Aufstiegsförderlich erwiesen sich in dieser Studie vor allem „Förderer“ (ebd.: 204) im schulischen Kontext und ein gestiegenes Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Zuge schulischer oder beruflicher Erfolgserfahrungen (vgl. dazu auch Grendel 2012: 273). In der vorliegenden Studie stand das Selbstvertrauen in engen Zusammenhang mit Erfahrungen der Handlungsbefähigung in lebensweltlichen Kontexten, die nicht immer unmittelbar mit schulischen oder beruflichen Kontexten in Zusammenhang standen. Außerdem konnte sich die Wirkung dieser persönlichkeitsbildenden Erfahrungen erst im lebensgeschichtlichen Verlauf entfalten und führte damit erst sukzessive zur Einmündung in eine höhere Schullaufbahn. Ähnlich verhält es sich in der Frage der „Habitus-Struktur-Konflikte“ (Schmitt 2010), wie sie in Anlehnung an Bourdieu und/oder einen transformatorischen Bildungsbegriff thematisiert werden. Die Rede ist dann von einer „Habitustransformation“ (El-Mafaalani 2012) als zu bewältigende Anforderung im Prozess des Bildungsaufstiegs oder von einem „intergenerationalen Transformationsprozess“ (vgl. Tepecik 2011; Carnicer 2017). Dabei hat sich aus einer biografischen Perspektive gezeigt, dass diese Transformationsprozesse nicht generell mit Entfremdungserfahrungen oder auch „biographischen Kosten“ (Nittel 1992: 333) einhergehen müssen (vgl. z.B. Lange-Vester 2016: 159; Miethe et al. 2015: 262; Miethe et al. 2014: 103; Schmitt 2010: 269; Truschkat 2002). Als wichtige Voraussetzungen werden u.a. genannt, dass ähnliche Erfahrungen bereits in früheren Phasen der Bildungsbiografie gemacht werden konnten und so Kompetenzen zur Bewältigung erworben wurden (vgl. z.B. Truschkat 2002; Schmitt 2010; Miethe et al. 2014). In diesem Zusammenhang rücken des Weiteren Peer-Kontakte in den Blick, die u.a. eine Nähe zum akademischen Milieu aufweisen (vgl. Truschkat 2002; Schmitt 2010) und Unterstützung bei der kollektiven Bewältigung der Bildungsanforderungen bieten können (vgl. Miethe et al.



2015; Deppe 2015; Schlüter 1999; Rohleder 1997; Brendel 1998), aber auch Arbeitserfahrungen vor Beginn des Studiums (vgl. Truschkat 2002; Miethe et al. 2014; Miethe et al. 2015; Spiegler 2015; siehe dazu auch die Studien zum Zweiten Bildungsweg: Hörning 1978; Tosana 2008) oder freizeitbezogene sowie ehrenamtlich (politische) Tätigkeiten in weiteren lebensweltlichen Bereichen des sozialen Umfeldes wie Vereine, soziale Bewegungen oder (parteipolitische) Jugendgruppen etc. (vgl. Miethe et al. 2015: 260). In der vorliegenden Studie traten jene lebensweltlichen Handlungskontexte ebenso in Erscheinung, konnten aber als spezifisch aufstiegsförderliche Passungskonstellationen weitaus differenzierter herausgearbeitet und deren Relevanz auch in nachschulischen Phasen aufgezeigt werden. Diese umfassen eine kulturelle, inhaltliche oder personelle Passung zwischen Lebenswelt und Bildungsinstitution. Dasselbe gilt auch für die Frage der „Förderer“ (Spiegler 2015) im (Hoch-)Schulkontext. So hat sich in der vorliegenden Studie gezeigt, dass diese erst in ihrer Funktion als biografisch „relevante Andere“ (Wiezorek 2005: 211) sozialisatorischen Einfluss auf den Aufstiegsprozess ausüben können. Dieser Einfluss zeigte sich darin, dass höhere Bildungs- und Berufsorientierungen – gerichtet auf akademische Berufsfelder – entwickelt und (Weiter-)Qualifikationsmöglichkeiten erst durch die persönliche Ansprache realisiert wurden sowie eine leistungsmotivierende Wirkung im Prozess des Bildungsaufstiegs von eben jenen Personen ausging.

Als solche beschreiben die Passungsverhältnisse vorrangig Strukturaspekte auf der Mikro-Meso-Ebene, die jedoch nicht unabhängig von den jeweiligen makrostrukturellen Faktoren zu betrachten sind. Dieser Befund ist v.a. einer Heuristik geschuldet, die auf den Zusammenhang zwischen lebensweltlicher und institutioneller Bildung fokussierte. Auf dieser Basis zeigte sich als ein weiteres wichtiges Ergebnis die Relevanz und Wirkung lebensweltlicher Bildungserfahrungen in Gestalt eines lebensweltlich erworbenen Erfahrungs- und Handlungswissens – nicht nur für den Bildungsaufstieg, sondern auch für die weitere berufliche Karriere. Die vorliegende Studie konnte dahingehend deutlich machen, worin deren Bildungsgehalte und Potenziale liegen.

Damit besitzen die Ergebnisse nicht nur Relevanz für die theoretische Diskussion um Bildungsgerechtigkeit – was die Anerkennung lebensweltlicher Bildungserfahrungen angeht – und für eine stärkere Zusammenarbeit der Bildungsinstitutionen in Gestalt von

Bildungslandschaften (vgl. Rauschenbach 2009), sondern auch für die Erwachsenenbildung im Hinblick auf lebenslange Lernprozesse angesichts der Zunahme destandardisierter Lebensverläufe und gesteigener Anforderungen an die biographische Selbstorganisation von Arbeit und Bildung (vgl. Alheit 1994; Alheit/von Felden 2009).

## 7 Literaturverzeichnis

- Ahmed, Sarina; Müller, Sylvia; Schwanenflügel, Larissa von (2013): Sozialisierungstheoretische Erkenntnispotenziale in der biografieorientierten Analyse von Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 33. Jg., H. 2, S. 134-149.
- Albrecht, Willy (1994): Der Sozialistische Deutsche Studentenbund (SDS). Vom parteikonformen Studentenverband zum Repräsentanten der Neuen Linken. Bonn: Dietz.
- Albrecht-Heide, Astrid (1974): Entfremdung statt Emanzipation. Sozialisationsbedingungen des zweiten Bildungsweges. Frankfurt/M.: Athenäum Verlag.
- Alheit, Peter (1993): Ambivalenz von Bildung in modernen Gesellschaften: Strukturprinzip kumulativer Ungleichheit oder Potential biografischer Handlungsautonomie? In: Meier, Artur; Rabe-Kleberg, Ursula (Hg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 87-103.
- Alheit, Peter (1994): Arbeit und Bildung im Modernisierungsprozess: Entkopplung oder neue Synthese? In: ders.; Apitzsch, Ursula; Brauer, Heinz; Friese, Marianne; Goltz, Marianne; Krüger, Helga; Mazur, Dieter; Tutschner, Roland (Hg.): Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft?, Bd. 25: Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Bremen: Universität Bremen, S. 23-47.
- Alheit, Peter (1995): „Biographizität“ als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biografischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 276-307.
- Alheit, Peter (2003): Biographizität. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 25.
- Alheit, Peter (2005): „Passungsprobleme“: Zur Diskrepanz von Institution und Biographie. Am Beispiel des Übergangs so genannter „nicht traditioneller“ Studenten ins Universitätssystem. In: Arnold, Helmut; Böhnisch, Lothar; Schröer, Wolfgang (Hg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim und München: Juventa, S. 159-172.
- Alheit, Peter (2009): Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 59. Jg., H. 3, S. 215-226.
- Alheit, Peter; Dausien, Bettina (1999): Biografieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 405-432.
- Alheit, Peter; Rheinländer, Kathrin; Watermann, Rainer (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, 4, S. 577-606.
- Alheit, Peter; Felden, Heide von (2009): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden: VS.
- Alheit, Peter; Schömer, Frank (2009): Der Aufsteiger. Autobiographische Zeugnisse zu einem Prototypen der Moderne von 1800 bis heute. Frankfurt/New York: Campus.

- Altendorf, Hans; Bäcker, Gerhard; Broda, Michael; Hofemann, Klaus (1978): Arbeiterkinder an den Hochschulen. Soziale Selektion, materielle Lage, Ausbildungsförderung, Köln: Europ. Verlagsanstalt.
- Apitzsch, Ursula (1990): Migration und Biographie. Zur Konstitution des Interkulturellen in den Bildungsgängen junger Erwachsener der 2. Migrantengeneration. Habilitationsschrift. Bremen.
- Badawia, Tarek (2002): Der dritte Stuhl: eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt/M.: IKO.
- Badawia, Tarek (2005): „Am Anfang ist man auf jeden Fall zwischen zwei Kulturen“ — Interkulturelle Bildung durch Identitätstransformation. In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek; Hummrich, Merle (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS, S. 205-220.
- Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster: Waxmann.
- Baethge, Martin (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-Mitteilungen, Nr. 34, S. 13-27. URL: [http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/SOFI-Mitteilungen\\_34\\_Baethge.pdf](http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/SOFI-Mitteilungen_34_Baethge.pdf) [19.02.2017]
- Baethge, Volker (1986): Quantitative Entwicklungen im Bereich Hochschule und Forschung. In: Baethge, Martin; Baethge, Volker; Hartung, Dirk; Husemann, Rudolf; Schomburg, Harald; Starr, Volker; Steube, Wolfgang; Teichler, Ulrich (Hg.): Studium und Beruf: neue Perspektiven für die Beschäftigung von Hochschulabsolventen - Denkanstöße für eine offensive Hochschul- und Beschäftigungspolitik, Freiburg i. Br.: Dreisam-Verl., S. 77-176.
- Ballauff, Theodor; Schaller, Klaus (1973): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Bd. III: 19./20. Jhd., Freiburg/München: Karl Alber.
- Bandura, Albert (1995): Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: ders. (Hg.): Self-efficacy in changing societies. Cambridge: Cambridge UP, S. 1-45.
- Bargel, Tino; Dippelhofer-Stiem, Barbara; Sandberger, Johann-Ulrich; Walter, Hans-Gerhard (1987): Arbeiterkinder nach dem Abitur: Leistungsauslese oder soziale Auslese beim Hochschulzugang?, In: Bolder, Axel; Rodax, Klaus (Hg.): Das Prinzip der auf(ge)sc)hobenen Belohnung. Die Sozialisation von Arbeiterkindern für den Beruf. Bonn: Verlag Neue Gesellschaft, S. 181-206.
- Baske, Siegfried (1998a): Allgemeinbildende Schulen. In: Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart, Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: Beck, S. 159-202.
- Baske, Siegfried (1998b): Das Hochschulwesen. In: Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart, Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: Beck, S. 202-228.
- Bauer, Ullrich (2016): Sozialisationstheorie und informelles Lernen. In: Harring, Marius; Witte, Matthias D., Burger, Timo (Hg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 105-120.
- Bauer, Ullrich; Grundmann, Matthias (2007): Sozialisation und Selektion. Die Wiederentdeckung sozialer Ungleichheit in der Sozialisationsforschung. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), Jg. 27, H. 2, S. 115-127.
- Bauerkämper, Arnd (2005): Die Sozialgeschichte der DDR. München: Oldenbourg.

- Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich / Deutsches PISA-Konsortium, Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, Jürgen; Watermann, Rainer; Schümer, Gundel (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 6, H. 1, S. 46-71.
- Bechtel, Mark; Lattke, Susanne; Nuissl, Ekkehard (2005): Glossar zur Weiterbildung in der Europäischen Union. Auszug aus: Porträt Weiterbildung Europäische Union. Bielefeld, S. 1-8. URL: [https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/bechtel05\\_01.pdf](https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/bechtel05_01.pdf) [19.02.2017].
- Becker, Rolf (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52. Jg., H. 3, S. 450-474.
- Becker, Rolf (2011a): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: ders. (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 87-138.
- Becker, Rolf (2011b): Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte. In: Krüger, Heinz Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Jürgen (2011): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, 2. durchgesehene Aufl. Wiesbaden: VS, S. 223-235.
- Becker, Rolf (2012): Bildungsungleichheit im Lichte aktueller Theorieanwendung in der soziologischen Bildungsforschung. In: Bergman, Manfred Max; Hupka-Brunner, Sandra; Meyer, Thomas; Samuel, Robin (Hg.): Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden: Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-76.
- Becker, Rolf (2013): Bildung. Die wichtigste Investition in die Zukunft. In: Hradil, Stefan (Hg.): Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde. Frankfurt/New York: Campus, S. 121-151.
- Becker, Rolf; Hecken, Anna Etta (2008): Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 60. Jg., H. 1, S. 3-29.
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (2010): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 4. akt. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (2016): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 5. akt. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, Rolf; Schulze, Alexander (2013): Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, Rolf; Solga, Heike (2012): Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In: dies. (Hg.): Soziologische Bildungsforschung, 52. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 64. Jg., Wiesbaden: Springer VS, S. 7-43.
- Behrend, Harald (1975): Geschichte der Heimvolkshochschule. In: Pöggeler, Franz (Hg.): Geschichte der Erwachsenenbildung, Stuttgart: Kohlhammer, S. 132-155.
- Beisswanger, Gabriele; Hahn, Gudrun; Seibert, Evelyn; Szász, Ildikó; Trischler, Christl (2000): Der lange Weg zum Apothekerinnenberuf. In: Pharmazeutische Zeitung, H. 1, URL: <http://www.pharmazeutische-zeitung.de/index.php?id=21089> [07.01.2016]

- Belser, Helmut (1965): Zweiter Bildungsweg. Das Problem eines berufsbezogenen Bildungsganges zur Hochschulreife. 2. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Beneke, Günther; Lippmann, Werner (1977): Die Johann-Gottfried-Herder-Medaille. Berlin: Zentralvorstand d. Ges. für Deutsch-Sowjet. Freundschaft.
- Benner, Dietrich (1995): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie: eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform, 2. korr. Aufl., Weinheim/München: Juventa.
- Benner, Dietrich (1996 [1987]): Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in der Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 3. Aufl., Weinheim/München: Juventa.
- Bentzien, Ulrich (1983): Landbevölkerung und agrartechnischer Fortschritt in Mecklenburg vom Ende des 18. bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts. Eine volkskundliche Untersuchung. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR.
- Berg, Alena (2016): Qualitative Bildungsforschung und informelles Lernen. In: Haring, Marius; Witte, Matthias D.; Burger, Timo (Hg.). Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 710-723.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1970): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (2004 [1969]): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 20. Aufl., Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Bergman, Manfred Max; Hupka-Brunner, Sandra; Meyer, Thomas; Samuel, Robin (Hg.) (2012): Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden: Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer VS.
- Bernstein, Basil (1972): Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf: Pädag. Verl. Schwann.
- Beyer, Rüdiger (1986): Der ländliche Raum und seine Bewohner. Bamberger geographische Schriften 6, Bamberg: Univ., Diss.
- Birke, Peter (2007): Wilde Streiks im Wirtschaftswunder. Arbeitskämpfe, Gewerkschaften und soziale Bewegungen in der Bundesrepublik und Dänemark. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Blankertz, Herwig (1959): Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus. Weinheim a.d.B., Berlin: Beltz.
- Blankertz, Herwig (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Blankertz, Herwig (1965): Die Menschlichkeit der Technik. In: ders.; Hochheimer, Wolfgang; Weber, Erich; Jaide, Walter (Hg.): Technik – Freizeit – Politik, Essen: Neue Deutsche Schule, S. 9-28.
- Blankertz, Herwig (1969 [1967]): Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: ders. (Hg.): Arbeitslehre in der Hauptschule, 3. erw. u. verbesserte Aufl., Essen: Neue Deutsche Schule, S. 23-41.
- Blankertz, Herwig (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover u.a.: Hermann Schoedel.
- Blankertz, Herwig (1980 [1969]): Theorien und Modelle der Didaktik, 11. Aufl., München: Juventa.
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik: von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar: Büchse d. Pandora.
- Blankertz, Herwig (1989 [1974]): Bildung – Bildungstheorie. In: Wulf, Christoph (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. 7. Aufl., München: Piper, S. 65-69.

- Blättner, Fritz (1947): *Menschenbildung und Beruf: Grundlinien einer Berufsschuldidaktik*, Hamburg: Hansischer Gildenverlag.
- Blossfeld, Pia N.; Blossfeld, Gwendolin J.; Blossfeld, Hans-Peter (2016): *Changes in Educational Inequality in Cross-National Perspective*. In: Kirkpatrick Johnson, Monica; Shanahan, Michael J.; Mortimer, Jeylan T. (eds.): *Handbook of the Life Course*, Cham: Imprint: Springer, S. 223-247.
- Blossfeld, Pia N.; Blossfeld, Gwendolin J.; Blossfeld, Hans-Peter (2015): *Educational Expansion and Inequalities in Educational Opportunity: Long-Term Changes for East and West Germany*. In: *European Sociological Review*, Vol 31, No. 2, S. 144-160.
- Blossfeld, Hans-Peter; Schneider, Thorsten; Maurice, Jutta von (2010): *Längsschnittdaten zur Beschreibung und Erklärung von Bildungsverläufen*. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, Wiesbaden: VS, S. 203-220.
- Blossfeld, Hans-Peter; Shavit, Yossi (1993): *Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 1, S. 25-52.
- Blühm, Reimund; Onnasch, Martin (1993): *Staat und religiöse Erziehung in der DDR*. In: Dähn, Horst (Hg.): *Die Rolle der Kirchen in der DDR. Eine erste Bilanz*. München: Olzog, S. 174-188.
- Blumer, Herbert (1954): *What is wrong with Social Theory?* In: *American Sociological Review*, 18, S. 3-10.
- BMFSFJ (Hg.) (2006): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin.
- Bohnsack, Ralf (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bohnsack, Ralf (1991): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bolder, Axel (1978): *Bildungsentscheidungen im Arbeitermilieu*. Frankfurt: Campus.
- Bolder, Axel (1985): *Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien*. In: Fauser, Richard; Marbach, Jan; Pettinger, Rudolf; Schreiber, Norbert (Hg.): *Schulbildung, Familie und Arbeitswelt*, München: DJI, S. 79-93
- Bolder, Axel; Heid, Helmut; Heinz, Walter R.; Kutscha, Günter; Krüger, Helga; Meier, Artur; Rodax, Klaus (Hg.) (1996): *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Jahrbuch Bildung und Arbeit '96*. Opladen: Leske und Budrich.
- Borkowski, Brigitte (1997): *"Parias und Heldentöchter": Bildungsaufstieg und Sozialausbruch von Frauen*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag.
- Borsche, Tilman (1990): *Wilhelm von Humboldt*. München: Beck.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Walther, Gerd; Valtin, Renate (Hg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (1981): *Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit*. In: Bourdieu, Pierre; Boltanski, Luc; de Saint Martin, Monique; Maldidier, Pascale (Hg.): *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt, S. 169-227.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: Bios, 3. Jg., H. 1, S. 75-81.
- Bourdieu, Pierre (1992): Sozialer Raum und symbolische Macht. In: ders.: Rede und Antwort. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 135-154.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001a): Wie die Kultur zum Bauern kommt. In: ders. (Hg.): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA, S. 14-24.
- Bourdieu, Pierre (2001b): Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (2010): Schriften, Bd. 7: Politik (= Schriften zur Politischen Ökonomie 2), hg. v. Franz Schultheis u. Stephan Egger, Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bracker, Rosa; Faulstich, Peter (2014): Weiterbildungsbeteiligung – Bedingungen und Begründungen doppelter Selektivität. In: Bauer, Ullrich; Bolder, Axel; Bremer, Helmut; Dobischat, Rolf; Kutscha, Günter (Hg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden: Springer VS, S. 335-356.
- Brake, Anna; Bremer, Helmut (Hg.) (2010): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten, Weinheim und München: Juventa.
- Brake, Anna; Büchner, Peter (2012): Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brauns, Heinrich (1906): Der Übergang von der Handweberei zum Fabrikbetrieb in der Niederrheinischen Samt- und Seiden-Industrie und die Lage der Arbeiter in dieser Periode. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Brechstein, Eike (1971): Die Sozialisation des Arbeiterkindes in Familie und Schule. Freiburg/Br.: Libro libre.
- Breen, Richard; Goldthorpe, John H. (1997): Explaining educational differentials. In: Rationality and Society, Vol. 9, S. 275-305.
- Breen, Richard; Werfhorst, Herman G. van de; Meier Jæger, Mads (2014): Deciding under Doubt: A Theory of Risk Aversion, Time Discounting Preferences, and Educational Decision-making. In: European Sociological Review, 30, S. 258-270.
- Bremer, Helmut (2004): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und der Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. In: Engler, Steffanie; Kraus, Beate (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim und München: Juventa, S. 189-213.
- Bremer, Helmut (2014): Soziale Milieus und Traditionslinien der Weiterbildungsteilnahme. In: ders.; Lange-Vester, Andrea (Hg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen, 2. akt. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 190-215.
- Brendel, Sabine (1998): Arbeitertöchter beißen sich durch. Bildungsbiographien und Sozialisationsbedingungen junger Frauen aus der Arbeiterschicht. Weinheim und München: Juventa.
- Breum, Walter (Hg.) (1981): Die Gewerkschaften der BRD. Mitglieder, Theorie, Politik. Hamburg: VSA-Verlag.



- Brockhaus Enzyklopädie (2006), 21. Aufl., Leipzig/Mannheim: F.A. Brockhaus.
- Bruch, Rüdiger vom (2000): Qualifikation und Spezialisierung. Zur Geschichte der Habilitation. In: *Forschung und Lehre*, 7. Jg., H. 2, S. 69-70.
- Bruch, Rüdiger vom (2007): Akademische Abschlüsse im 20. Jahrhundert. In: Schwinges, Rainer Christoph (Hg.): *Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert*. Basel: Schwabe, S. 195-212.
- Brülls, Klaus (1985): *Neubeginn oder Wiederaufbau? Gewerkschaftsjugend in der britischen Zone 1945-1950*. Marburg: Verlag Arbeiterbewegung und Gesellschaftswissenschaft.
- Brüsemeister, Thomas (2008): *Qualitative Forschung. Ein Überblick*, 2. überarb. Aufl., Wiesbaden: VS.
- Brussig, Martin; Wojtkowski, Sascha (2006): Durchschnittliches Renteneintrittsalter steigt weiter. In: *Altersübergangs-Report*, 3. Jg., Nr. 2, S. 1-15, URL: <http://www.iaq.uni-due.de/auem-report/2006/2006-02/auem2006-02.pdf> [08.01.2016]
- Budde, Gunilla-Friederike (2013): *Frauen der Intelligenz. Akademikerinnen in der DDR 1945 bis 1975*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bülow-Schramm, Margret (2016): Expansion, Differenzierung und Selektion im Hochschulsystem: Die Illusion der heterogenen Hochschule. Zum Widerspruch von Heterogenität und Homogenität. In: Lange-Vester, Andrea; Sander, Tobias (Hg.): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 49-69.
- Bundesmann-Jansen, Jörg; Frerichs, Joke (1995): *Betriebspolitik und Organisationswandel: Neuansätze gewerkschaftlicher Politik zwischen Delegation und Partizipation*, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Busch, Friedrich W. (1998): Familie, Kindheit, Jugend. In: Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart, Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer*. München: Beck, S. 101-136.
- Carnicer, Javier (2017): *Bildungsaufstiege mit Migrationshintergrund: eine biografische Studie mit Eltern und Söhnen türkischer Herkunft*, Wiesbaden: Springer VS.
- Corneau, Guy (1993): *Abwesende Väter - verlorene Söhne: die Suche nach der männlichen Identität*, 2. Aufl., Solothurn u.a.: Walter.
- Cornelissen, Waltraud (2007): Bildung und Geschlecht – sind Jungen in der Schule benachteiligt? In: Bentheim, Alexander; Biermann, Christine; Boldt, Uli; Sielert, Uwe; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): *Jungen*. Seelze: Friedrich Verlag, S. 82-85.
- Cramer, Colin (2016): Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In: Boeger, Annette (Hg.): *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 31-56.
- Dalhaus, Eva (2011): Bildung zwischen Institution und Lebenswelt: Zur Differenz von lebensweltlicher Bildungspraxis und schulischer Leistungsanforderung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. 31. Jg., H. 2, S. 117-135.
- Dahrendorf, Ralf (1965): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Bramsche/Osnabrück: Nannen.
- Danner, Helmut (1979): *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, München, Basel: E. Reinhardt.

- Dausien, Bettina (2002a): Biographie und/oder Sozialisation? Überlegungen zur paradigmatischen und methodischen Bedeutung von Biographie in der Sozialisationsforschung. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried (Hg.): Biographische Arbeit. Opladen: Leske und Budrich, S. 65-91.
- Dausien, Bettina (2002b): Sozialisation – Geschlecht – Biographie. Theoretische und methodologische Untersuchung eines Zusammenhangs. Habilitation. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Dausien, Bettina (2014): „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In: Miethe, Ingrid; Ecarius, Jutta; Tervooren, Anja (Hg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 39-61.
- Dausien, Bettina (2016): Rekonstruktion und Reflexion: Überlegungen zum Verhältnis von bildungstheoretisch und sozialwissenschaftlich orientierter Biografieforschung. In: Kreitz, Robert; Miethe, Ingrid; Tervooren, Anja (Hg.): Theorien in der Qualitativen Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 19-46.
- Dausien, Bettina; Hanses, Andreas (2016): Konzeptualisierungen des Biografischen – Zur Aktualität biografiewissenschaftlicher Perspektiven in der Pädagogik. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62. Jg., H. 2, S. 159-171.
- Dehnbostel, Peter; Markert, Werner; Novak, Herrmann (1999): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß: Kieser.
- Dehnbostel, Peter (2004): Kompetenzentwicklung in der Arbeit als Alternative zum organisierten Lernen. In: Hungerland, Beatrice; Overwien, Bernd (Hg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer Informellen Lernkultur? Wiesbaden: VS, S. 51-67.
- Deitering, Franz G. (1995): Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen: Verl. für Angewandte Psychologie.
- Deja-Löhlhoffel, Brigitte (1986): Freizeit in der DDR. Berlin: Verlag Gebr. Holzapfel.
- Deppe, Ulrike (2013a): Familie, Peers und Bildungsungleichheit. Qualitative Befunde zur interdependenten Bildungsbedeutsamkeit außerschulischer Bildungsorte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16. Jg., H. 3, S. 533-552.
- Deppe, Ulrike (2013b): Schulische Anerkennungsverhältnisse zwischen 13-jährigen, ihren Eltern und Freunden und die Konstruktion von Bildungsungleichheit. Ein exemplarischer Fallvergleich. In: Siebholz, Susanne; Schneider, Edina; Busse, Susan; Sandring, Sabine; Schippling, Anne (Hg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: VS, S. 153-164.
- Deppe, Ulrike (2015): Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule. Zur Entstehung von Bildungsungleichheit an außerschulischen Bildungsorten. Wiesbaden: Springer VS.
- Dewey, John (1916): Democracy and Education. New York: Macmillan.
- Dewey, John (1997): Democracy and Education. New York: Free Press.
- Diefenbach, Heike (2008): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde, 2. akt. Aufl., Wiesbaden: VS.
- Dieminger, Benno; Schnarr, Alexander; Siebholz, Susanne; Wiezorek, Christine (2013): Bildung, Sprache, Biografieforschung – Einige Überlegungen zu Begrenzungen der verbalsprachlichen Erschließbarkeit von Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 33. Jg., H. 2, S. 150-166.
- Dikau, Joachim (1975): Geschichte der Volkshochschule. In: Pöggeler, Franz (Hg.): Geschichte der Erwachsenenbildung, Stuttgart: Kohlhammer, S. 107-132.

- Ditton, Hartmut (Hg.) (2007): *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen*, Münster u.a.: Waxmann.
- Ditton, Hartmut (2009): *Familie und Schule – eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute*. In: Becker, Rolf (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS, S. 237-256.
- Dohmen, Günther (1996): *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: BMBF.
- Dohmen, Günther (2001): *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Bonn.
- Dohmen, Günther (2002): *Die Förderung des informellen Lernens: Aktuelle Herausforderungen und internationale Entwicklungen*. Tübingen: Pilus.
- Dohmen, Günther (2016): *Das informelle Lernen*. In: Harring, Marius; Witte, Matthias D.; Burger, Timo (Hg.): *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 52-60.
- Dörpinghaus, Andreas (2009): *Bildung. Plädoyer wider die Verdummung*. In: *Supplement Forschung und Lehre* 9/2009. URL: [http://www.bildungswissenschaft.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06030200/\\_temp\\_/A.Doerpinghaus\\_Bildung\\_Plaedoyer\\_wider\\_die\\_Verdummung\\_9-09.pdf](http://www.bildungswissenschaft.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06030200/_temp_/A.Doerpinghaus_Bildung_Plaedoyer_wider_die_Verdummung_9-09.pdf) [10.04.2017]
- Dörre, Klaus (1995): *Junge GewerkschafterInnen: vom Klassenindividuum zum Aktivbürger? Gewerkschaftliches Engagement im Leben junger Lohnabhängiger*, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Drasch, Katrin (2011): *Zwischen familiärer Prägung und institutioneller Steuerung. Familienbedingte Erwerbsunterbrechungen von Frauen in Ost- und Westdeutschland und der DDR*. In: Berger, Peter A.; Hank, Karsten; Tölke, Angelika (Hg.): *Reproduktion von Ungleichheit durch Arbeit und Familie*. Wiesbaden: VS, S. 171-200.
- Dravenau, Daniel; Groh-Samberg, Olaf (2005): *Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt*. In: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim und München: Juventa, S. 103-129.
- Dumont, Hanna; Maaz, Kai; Neumann, Marko; Becker, Michael (2014): *Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten*. In: Maaz, Kai; Neumann, Marko; Baumert, Jürgen (Hg.): *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive (= Sonderheft 24 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft)*, Wiesbaden: Springer VS, S. 141-165.
- Düx, Wiebken; Rauschenbach, Thomas (2010): *Informelles Lernen im Jugendalltag*. In: Neuber, Nils (Hg.): *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*. Wiesbaden: VS, S. 53-77.
- Ecarius, Jutta; Mieth, Ingrid; Tervooren, Anja (2014): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Dis/Kontinuitäten, Paradoxien und soziale Ungleichheit. Eine Einleitung*. In: dies. (Hg.): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 9-15.
- Eckert, Heinz (1975): *Geschichte der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung*. In: Pöggeler, Franz (Hg.): *Geschichte der Erwachsenenbildung*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 263-276.

- Eilers, Rolf (1963): Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Eisinger, Peter K. (1973): The Conditions of Protest Behavior in American Cities. In: American Political Science Review, 67, 11 - 28.
- Elias, Norbert, Scotson, John L. (2002): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.
- El-Mafaalani, Aladin (2014): Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung. Sankt Augustin, Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Elsholz, Uwe (2014): Akademische und berufliche Bildung. Überwindung der Trennung durch lebenslanges Lernen? In: Schönherr, Kurt W.; Tiberius, Victor (Hg.): Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfandsfaktoren, Wiesbaden: Springer VS, S. 99-112.
- Engelskirchen, Lutz (2000): Von der Halden- zur Bildungslandschaft. Hochschul- und Bildungspolitik für das Ruhrgebiet seit den 1950er Jahren. In: Wirtz, Rainer (Hg.): War die Zukunft früher besser? Visionen für das Ruhrgebiet. Begleitbuch zur Ausstellung. Bottrop/Essen: Pomp, S. 287-306.
- Engler, Steffanie; Kraus, Beate (Hg.) (2004): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim und München: Juventa.
- Enzelberger, Sabina (2001): Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim/München: Juventa.
- Eppe, Heinrich (2008): 100 Jahre Sozialistische Jugend in Deutschland im Überblick. In: ders.; Herrmann, Ulrich (Hg.): Sozialistische Jugend im 20. Jahrhundert. Studien zur Entwicklung und politischen Praxis der Arbeiterjugendbewegung in Deutschland. Weinheim/München: Juventa, S. 43-68.
- Erikson, Erik H. (1989): Identität und Lebenszyklus, 11. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Erikson, Erik H. (1992): Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erziehung und Unterricht in der Volksschule (1940): Richtlinien für die Volksschule des Reichserziehungsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 15.12.1939. Berlin: Zentralverlag der NSDAP.
- Eßbach-Kreuzer, Uschi (1980): Wie ein Sprung ins kalte Wasser... Psychische Schwierigkeiten bei Studenten des Zweiten Bildungsweges. In: Medizin/Mensch/Gesellschaft, 5. Jg., S. 54-59.
- Esser, Hartmut (2000): Soziales Handeln, Frankfurt/M.: Campus.
- Evangelische Kirche im Rheinland KdÖR (2013): Kleine Geschichte der EKIR (Ev. Kirche im Rheinland). Vom Wiener Kongress bis heute. URL: <http://www.ekir.de/www/ueber-uns/geschichte.php> [05.10.2016]
- Evangelisches Studienwerk (Hg.) (2008): 60 Jahre Evangelisches Studienwerk Villigst. URL: [http://www.evstudienwerk.de/images/stories/pdf/flyer\\_sonstige/Festschrift\\_internet.pdf](http://www.evstudienwerk.de/images/stories/pdf/flyer_sonstige/Festschrift_internet.pdf) [05.10.2016]
- Fabel-Lamla, Melanie (2004): Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. Wiesbaden: VS.
- Fahrenwald, Claudia (2005): Informelle Lernprozesse in biographischer Perspektive. In: Ecarius, Jutta; Friebertshäuser, Barbara (Hg.): Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 237-252.

- Faltis, Michael; Friebel, Harry (1978): Arbeitserfahrungen: Berufliche Qualifikation und Sozialisation. In: Friebel, Harry (Hg.): Studierende Erwachsene im Zweiten Bildungsweg. Soziale Herkunft, Studienerfahrung und Lernprobleme. Braunschweig: Westermann, S. 94-121.
- Faure, Edgar; Herrera, Felipe; Kaddoura, Abdul-Razzak; Rahnama, Majid; Warel, Frederick Champier; Lopes, Henri; Petrovski, Arthur (1973): Wie wir leben lernen: der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek: Rowohlt.
- Féher, Ferenc (1982): Paternalism as a Mode of Legitimation in Soviet-type Societies. In: Rigby, Thomas; Féher, Ferenc (eds.): Political Legitimation in Communist States, London: The Macmillan Press LTD, S. 64-81.
- Felden, Heide von (2016): Biografieforschung und informelles Lernen. In: Haring, Marius; Witte, Matthias D.; Burger, Timo (Hg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 753-766.
- Fend, Helmut (2014): Bildungslaufbahnen von Generationen: Befunde der LifE-Studie zur Interaktion von Elternhaus und Schule. In: Maaz, Kai; Neumann, Marko; Baumert, Jürgen (Hg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive (= Sonderheft 24 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft), Wiesbaden: Springer VS, S. 37-72.
- Fichter, Tilman P.; Lönnendonker, Siegwand (2008): Kleine Geschichte des SDS. Der Sozialistische Studentenbund von Helmut Schmidt bis Rudi Dutschke. 4. Aufl., Essen: Klartext.
- Finkenstaedt, Thomas (1990): Lehre und Studium. In: Teichler, Ulrich (Hg.): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 153-177.
- Fischer, Wolfram (1978): Struktur und Funktion erzählter Lebensgeschichten. In: Kohli, Martin (Hg.): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand, S. 38-53.
- Fischer, Wolfram; Kohli, Martin (1987): Biographieforschung. In: Voges, Wolfgang (Hg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 25-49.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram; Rosenthal, Gabriele (1997): Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: Hitzler, Ronald; Honer, Anne (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: Leske und Budrich, S. 133-164.
- Freiburg, Arnold; Mahrad, Christa (1982): FDJ: der sozialistische Jugendverband der DDR. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Freitag, Walburga K. (2010): „Recognition of Prior Learning“ – Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen: EU-Bildungspolitik, Umsetzung in Deutschland und Bedeutung für die soziale und strukturelle Durchlässigkeit. Arbeitspapier 208, URL: [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_208.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_208.pdf) [08.07.2012]
- Freitag, Walburga K. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Arbeitspapier 253, URL: [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_253.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf) [14.05.2017]
- Freitag, Walburga K.; Hartmann, Ernst A.; Loroff, Claudia; Stamm-Riemer, Ida; Völk, Daniel; Buhr, Regina (2011): Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel, Münster: Waxmann.
- Fricke, Fritz (1991): Das gewerkschaftliche Bildungswesen seit 1945. In: Olbrich, Josef; Schwarz, Hanns-Albrecht (Hg.): Politik und Bildung: Arbeiterbildung nach 1945. Frankfurt/M. u.a.: Lang, S. 295-304.
- Friebe, Jens; Schmidt-Hertha, Bernhard; Tippelt, Rudolf (2014): Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie "Competencies in Later Life" (CiLL). Bielefeld: Bertelsmann.

- Friedeburg, Ludwig von (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Friedrich, Christoph (2009): Apotheken und Apotheker in der DDR. In: Pharmazeutische Zeitung, 45/2009, URL: <http://www.pharmazeutische-zeitung.de/index.php?id=31504> [07.12.2015].
- Friedrich, Christoph (2010): Hochschulpharmazie. In: Vater, Ulrich; Friedrich, Christoph (Hg.): Die Entwicklung des Apothekenwesens in der DDR. Jena/Quedlinburg: Bussert und Stadelers, S. 135-143.
- Frohnes, Dana; Kühne, Mike; Lenz, Karl; Wolter, André (2009): Die etwas andere Bildungselite. Eine empirische Untersuchung zur gewerkschaftlichen Studienförderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuchs, Hans-Werner (2004): Gymnasialbildung im Widerstreit. Die Entwicklung des Gymnasiums seit 1945 und die Rolle der Kultusministerkonferenz, Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Fuchs, Thorsten (2011): Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Bielefeld: Transcript.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten; Bergmann, Christian (2014): Der Abbau von Bildungsbenachteiligung durch Kindertagesbetreuung für unter 3-jährige – zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Maaz, Kai; Neumann, Marko; Baumert, Jürgen (Hg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive (= Sonderheft 24 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft), Wiesbaden: Springer VS, S. 95-118.
- Führ, Christoph (1998): Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945. In: ders.; Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6: 1945 bis zur Gegenwart. München: Beck, S. 1-24.
- Funke, Axel (1986): Karrieren außer der Reihe. Köln: Bund-Verlag.
- Garz, Detlef; Blömer, Ursula (2010): Qualitative Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung, 3. Aufl., Wiesbaden: VS, S. 571-588.
- Garz, Detlef; Raven, Uwe (2015): Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns. Wiesbaden: Springer VS.
- Geißler, Gert (2000): Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und der Deutschen Demokratischen Republik 1945-1962. Frankfurt/M.: Lang.
- Geißler, Gert (2009): Bildung und Erziehung in der DDR. In: Behrens, Heidi; Ciupke, Paul; Reichling, Norbert (Hg.): Lernfeld DDR-Geschichte. Ein Handbuch für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 213-223.
- Geißler, Gert (2011): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Geißler, Gert (2013): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. 2. akt. und erw. Aufl., Frankfurt/M.: Lang.
- Geißler, Gert; Wiegmann, Ulrich (1998): Wehrerziehung und Schule. In: Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart, Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer, München: Beck, S. 359-375.
- Geißler, Rainer (1983): Bildungschancen und Statusvererbung in der DDR. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 35. Jg., H. 4, S. 755-770.

- Geißler, Rainer (1996): Die Sozialstruktur Deutschlands. 2. Neubearb. u. erw. Auflage, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Geißler, Rainer (2008): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstrukturen im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. 2. Aufl., Weinheim/München: Juventa, S. 71-100.
- Geißler, Rainer (2014): Die Sozialstruktur Deutschlands. 7. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- Georg, Werner (2009): Prädiktion des Berufsstatus – Zur unterschiedlichen Bedeutung personaler Ressourcen bei Frauen und Männern. In: Fend, Helmut; Berger, Fred; Grob, Urs (Hg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie. Wiesbaden: VS, S. 141-159.
- Gerhard, Ute (1994): Die staatlich institutionalisierte „Lösung“ der Frauenfrage. Zur Geschichte der Geschlechterverhältnisse. In: Kaelble, Hartmut; Kocka, Jürgen; Zwahr, Hartmut (Hg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 383-403.
- Giegel, Hans-Joachim (1988): Konventionelle und reflexive Steuerung der eigenen Lebensgeschichte. In: Brose, Hanns-Georg; Hildenbrand, Bruno (Hg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen: Leske und Budrich, S. 211-241.
- Glaeßner, Gert-Joachim; Rudolph, Irmhild (1978): Macht durch Wissen. Zum Zusammenhang von Bildungspolitik, Bildungssystem und Kaderqualifizierung in der DDR. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1971): Status Passage. London: Routledge & Kegan Paul.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern u.a.: Huber.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm (2008): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 2. korr. Aufl., 1. Nachdr., Bern: Huber.
- Goebel, Max (1992): Geschichte des christlichen Lebens in der rheinisch-westfälischen evangelischen Kirche, Bd. 3: Die niederrheinisch reformierte Kirche und der Separatismus in Wittgenstein und am Niederrhein im 18. Jahrhundert. Gießen/Basel: Brunnen Verlag.
- Goffman, Erving (1999): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. 5. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goldthorpe, John H. (2000): On sociology: numbers, narratives, and the integration of research and theory. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich.
- Götz, Margarethe (1997): Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus: eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßnahmen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grendel, Tanja (2012): Bezugsgruppenwechsel und Bildungsaufstieg: zur Veränderung herkunftsspezifischer Bildungswerte, Wiesbaden: VS.
- Grießinger, Andreas (1990): Maurer, Dachdecker und Zimmerleute. In: Reith, Reinhold (Hg.): Lexikon des alten Handwerks: vom Spätmittelalter bis ins 20. Jahrhundert. München: Beck, S. 151-158.
- Grimm, Susanne (1966): Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. Eine soziologische Untersuchung. München: Johann Ambrosius Barth.

- Groh-Samberg, Olaf; Jossin, Ariane; Keller, Carsten; Tucci, Ingrid (2012): Biografische Drift und zweite Chance. Bildungs- und Berufsverläufe von Migrantennachkommen in Deutschland und Frankreich. In: Becker, Rolf; Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung. 52. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 64. Jg., Wiesbaden: Springer VS, S. 186-210.
- Grundmann, Matthias (2004): Intersubjektivität und Sozialisation – Zur theoretischen und empirischen Bestimmung von Sozialisationspraktiken. In: Geulen, Dieter; Veith, Hermann (Hg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven, Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 317-344.
- Grundmann, Matthias (2006): Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. Konstanz: UVK.
- Grundmann, Matthias (2010): Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive. In: Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (Hg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl., Wiesbaden: VS, S. 131-142.
- Grundmann, Matthias (2011): Die Sozialökologie von Bildungsprozessen. Bildungserfahrungen, Bildungsaspirationen und Bildungserwerb aus sozialisationstheoretischer Perspektive. In: Witte, Erich H.; Doll, Jörg (Hg.): Sozialpsychologie, Sozialisation und Schule. Beiträge des 26. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie. Lengerich u.a.: Pabst Science Publishers, S. 12-28.
- Grundmann, Matthias; Bittlingmayer, Uwe H.; Dravenau, Daniel; Groh-Samberg, Olaf (2010): Bildung als Privileg oder Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 4. akt. Aufl., Wiesbaden: VS, S. 51-78.
- Grundmann, Matthias; Dravenau, Daniel; Bittlingmayer, Uwe H.; Edelstein, Wolfgang (2006): Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz, Berlin: LIT Verl.
- Grundmann, Matthias; Groh-Samberg, Olaf; Bittlingmayer, Uwe H.; Bauer, Ullrich (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., H. 1, S. 25-45.
- Grundmann, Matthias; Hoffmeister, Dieter (2007): Ambivalente Kriegskindheiten. Eine soziologische Analyseperspektive. In: Lettke, Frank; Lange, Andreas (Hg.): Generationen und Familien, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 270-296.
- Grundmann, Matthias; Wiezorek, Christine (2013): Einleitung zum Themenheft: Bildung und/oder Sozialisation? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 33. Jg., H. 2, S. 115-118.
- Grundsätze der Zusammenarbeit DGB/VHS im Lande Niedersachsen (1948). In: Olbrich, Josef; Schwarz, Hanns-Albrecht (Hg.): Politik und Bildung: Arbeiterbildung nach 1945. Frankfurt/M. u.a.: Lang, S. 308-311.
- Gruner, Petra (2000): Die Neulehrer – ein Schlüsselsymbol der DDR-Gesellschaft. Biographische Konstruktionen von Lehrern zwischen Erfahrungen und gesellschaftlichen Erwartungen, Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Grunert, Cathleen (2005): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder-



- und Jugendbericht (Hg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. München: Verl. Dt. Jugendinstitut, S. 9-94.
- Gruschka, Andreas (2001): Herwig Blankertz – eine klassische Auslegung der „europäischen Bildungstradition“ vor der Herausforderung durch Ökonomie und Technik. In: Bolder, Axel; Heinz, Walter R.; Kutscha, Günter (Hg.): Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? Opladen: Leske und Budrich, S. 294-314.
- Gruschka, Andreas (2011): Zur Unverzichtbarkeit der „Bildung im Medium des Berufs“ – eine Replik zu Günter Kutscha. In: Pädagogische Korrespondenz, 43, S. 84-90.
- Gültekin, Nevâl (2003): Bildung, Autonomie, Tradition und Migration. Doppelperspektivität biografischer Prozesse aus der Türkei. Opladen: Leske und Budrich.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1999): Intellektuelle Migrantinnen. Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung: eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung. Opladen: Leske und Budrich.
- Haas, Erika (1999): Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität: eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Haeblerlin, Urs; Niklaus, Eva (1978): Identitätskrisen. Theorie und Anwendung am Beispiel des sozialen Aufstiegs durch Bildung. Bern und Stuttgart: Paul Haupt.
- Hadjar, Andreas; Berger, Joel (2010): Dauerhafte Bildungsungleichheiten in Westdeutschland, Ostdeutschland und der Schweiz: Eine Kohortenbetrachtung der Ungleichheitsdimensionen soziale Herkunft und Geschlecht. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 39, H. 3, S. 182-201.
- Hagemann-White, Carol (1995): Berufsfindung und Lebensperspektiven in der weiblichen Adoleszenz. In: Flaake, Karin; King, Vera (Hg.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen, 3. Aufl., Frankfurt/M./N.Y.: Campus, S. 64-83.
- Halbritter, Maria (1979): Schulreformpolitik in der britischen Zone von 1945 bis 1949. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hammelrath, Willi (1991): Arbeiter und Volkshochschule. In: Olbrich, Josef; Schwarz, Hanns-Albrecht (Hg.): Politik und Bildung: Arbeiterbildung nach 1945. Frankfurt/M. u.a.: Lang. S. 359-371.
- Harney, Klaus; Koch, Sascha; Hochstätter, Hans-Peter (2007): Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg: Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, 1, S. 34-57.
- Harring, Marius; Burger, Timo (2013): Zugänge zu informeller Bildung im Kontext jugendlicher Freizeit: Befunde einer quantitativen und qualitativen Untersuchung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 8, S. 437-453.
- Harring, Marius; Witte, Matthias D.; Burger, Timo (2016): Informelles Lernen – Eine Einführung. In: Harring, Marius; Witte, Matthias D.; Burger, Timo (Hg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 11-24.
- Harring, Marius; Witte, Matthias D.; Burger, Timo (2016): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hartmann, Michael (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft, Frankfurt/M.: Campus.
- Hartmann, Michael (2013): Soziale Ungleichheit - kein Thema für die Eliten? Frankfurt/M.; New York: Campus.

- Hartung, Dirk; Krais, Beate (1990): Studierende, die aus dem Beruf kommen – Auswirkungen von Praxiserfahrungen auf Studium und akademische Berufstätigkeit. In: Kluge, Norbert; Scholz, Wolf-Dieter; Wolter, Andrä (Hg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität, S. 119-160.
- Heckel, Hans (1952): Übersicht über das Schulwesen im Bundesgebiet. Berlin/Köln: Weidmann-Greven.
- Heidorn, Adolf (1991): Referat über Bildungsarbeit am 30.12.1948. In: Olbrich, Josef; Schwarz, Hanns-Albrecht (Hg.): Politik und Bildung: Arbeiterbildung nach 1945. Frankfurt/M. u.a.: Lang. S. 283-289.
- Helsper, Werner (1996): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 2., durchges. Aufl., Opladen: Leske und Budrich, S. 15-34.
- Helsper, Werner (2006): Elite und Bildung im Schulsystem – Schulen als Institutionen-Milieu-Komplexe in der ausdifferenzierten höheren Bildungslandschaft. In: Ecarius, Jutta; Wigger, Lothar (Hg.): Elitebildung – Bildungselite. Opladen: Barbara Budrich, S. 162–188.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., H. 1, S. 63-80.
- Helsper, Werner; Keuffer, Josef (1996): Unterricht. In: Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 2., durchges. Aufl., Opladen: Leske und Budrich, S. 81-91.
- Helsper, Werner; Hummrich, Merle (2005): Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere. Ausmaß, Erklärungen, biografische Auswirkungen und Reformvorschläge. In: Helsper, Werner; Hummrich, Merle; Grunert, Cathleen; Theunert, Helga; Gogolin, Ingrid (Hg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 95-173.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (1998): Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos - strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven. In: Keuffer, Josef; Krüger, Heinz-Hermann; Reinhardt, Sibylle; Weise, Elke; Wenzel, Hartmut (Hg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe: Partizipation - Management - Lebensweltgestaltung. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 29-75.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien im Transformationsprozess zwischen exklusiver Bildung und höherer Volksschule. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen: Leske und Budrich.
- Helwig, Gisela (1982): Frau und Familie in beiden deutschen Staaten. Köln: Verl. Wissenschaft und Politik.
- Hempe, Mechthild (2002): Ländliche Gesellschaft in der Krise: Mecklenburg in der Weimarer Republik. Köln, Weimar/Wien: Böhlau.
- Henkel, Gerhard (2004): Der ländliche Raum. Gegenwart und Wandlungsprozesse seit dem 19. Jahrhundert in Deutschland. Berlin: Gebrüder Borntraeger.
- Hentig, Hartmut von (1996): Bildung. Ein Essay. München: Hanser.
- Herwartz-Emden, Leonie (2000): Einleitung: Geschlechterverhältnis, Familie und Migration. In: dies. (Hg.): Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation. Osnabrück: Univ.-Verlag Rasch, S. 9-41.

- Herzmann, Petra; König, Johannes (2016): *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hilbig, Otto (1963): *Eignungsmerkmale für den Volksschullehrerberuf*. Braunschweig: Waisenhaus.
- Hildenbrand, Bruno (2000): *Wandel und Kontinuität in sozialisatorischen Interaktionssystemen: Am Beispiel der Abwesenheit des Vaters*. In: Bosse, Hans; King, Vera (Hg.): *Männlichkeitsentwürfe. Wandlungen und Widerstände im Geschlechterverhältnis*. Frankfurt/M.: Campus, S. 168-177.
- Hildenbrand, Bruno (2002a): *Der abwesende Vater als strukturelle Herausforderung in der familialen Sozialisation*. In: Walter, Heinz (Hg.): *Männer als Väter: sozialwissenschaftliche Theorie und Empirie*. Gießen: Psychosozial-Verl., S. 743-782.
- Hildenbrand, Bruno (2002b): *Familienbetriebe als „Familien eigener Art“*. In: Simon, Fritz B. (Hg.): *Die Familie des Familienunternehmens. Ein System zwischen Gefühl und Geschäft*. Heidelberg: Carl Auer, S. 116-144.
- Hildenbrand, Bruno (2005a): *Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitungen für die Praxis*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS.
- Hildenbrand, Bruno (2005b): *Einführung in die Genogramarbeit*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Hille, Barbara (1985): *Familie und Sozialisation in der DDR*. Opladen: Leske und Budrich.
- Hillmert, Steffen (2008): *Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen*. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 3. Aufl., Wiesbaden: VS, S. 75-102.
- Hillmert, Steffen (2012): *Familienstrukturen und soziale Bildungsreproduktion*. In: Becker, Rolf; Solga, Heike (Hg.): *Soziologische Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 325-345.
- Hillmert, Steffen (2014): *Bildung, Ausbildung und soziale Ungleichheiten im Lebenslauf*. In: Maaz, Kai; Neumann, Marko; Baumert, Jürgen (Hg.): *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive (= Sonderheft 24 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft)*, Wiesbaden: Springer VS, S. 73-94.
- Hillmert, Steffen (2015): *Changing Structures of Opportunity. A Life-course Perspective on Social Mobility and Reproduction*. In: *European Sociological Review*, Vol 31, No. 2, S. 184-196.
- Hinrichs, Jutta; Schäfer, Matthias (2006): *Entwicklung des Arbeitsmarktes seit 1962. Eröffnungsbilanz für die Legislaturperiode 2005-2009*, Arbeitspapiere, Nr. 152, Sankt Augustin. Herausgeber: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., URL: [http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_8203-544-1-30.pdf?060403094837](http://www.kas.de/wf/doc/kas_8203-544-1-30.pdf?060403094837) [25.03.2012]
- Hitpaß, Josef (1965): *Einstellungen der Industriearbeiterschaft zur höheren Bildung*, Ratingen: Henn.
- Hörning, Erika M. (2000): *Biographische Sozialisation. Theoretische und forschungspraktische Verankerung*. In: dies. (Hg.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 1-20.
- Hörning, Erika M. (1978): *Antizipatorische Sozialisation: Statuspassagen bei Erwachsenen am Beispiel des Zweiten Bildungsweges – vertikale Mobilität und Probleme der Statusinkonsistenz*. Berlin, Freie Univ., Fachbereich 11 - Philosophie u. Sozialwiss., Diss.
- Hörning, Erika M.; Kraus, Beate (1987): *Der Ausbruch aus der Normalbiografie. Mileuuntypische Lebensläufe von Arbeitertöchtern*. In: Bolder, Axel; Rodax, Klaus (Hg.): *Das Prinzip der*

- aufge(sc)hobenen Belohnung. Die Sozialisation von Arbeiterkindern für den Beruf. Bonn: Verlag Neue Gesellschaft, S. 207-231.
- Hof, Christiane (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hoffmann, Dierk (2002): Aufbau und Krise der Planwirtschaft. Die Arbeitskräftelenkung in der SBZ/DDR 1945 bis 1963. München: Oldenbourg.
- Hölscher, Lucian (2005): Geschichte der protestantischen Frömmigkeit in Deutschland. München: Beck.
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Huinink, Johannes; Mayer, Karl Ulrich; Trappe, Heike (1995): Staatliche Lenkung und individuelle Karrierechancen: Bildungs- und Berufsverläufe. In: Huinink, Johannes; Mayer, Karl Ulrich; Diewald, Martin; Solga, Heike; Sørensen, Annemette; Trappe, Heike (Hg.): Kollektiv und Eigensinn. Lebensverläufe in der DDR und danach. Berlin: Akademie Verlag, S. 89-143.
- Huinink, Johannes; Wagner, Michael (1995): Partnerschaft, Ehe und Familie in der DDR. In: Huinink, Johannes; Mayer, Karl Ulrich; Diewald, Martin; Solga, Heike; Sørensen, Annemette; Trappe, Heike (Hg.): Kollektiv und Eigensinn. Lebensverläufe in der DDR und danach. Berlin: Akademie Verlag, S. 145-188.
- Humboldt, Wilhelm von (1792): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, In: Flitner, Andreas; Giel, Klaus (1960) (Hg.): Wilhelm von Humboldt: Schriften zur Anthropologie und Geschichte, Bd. 1, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 56-233.
- Humboldt, Wilhelm von (1793): Theorie der Bildung des Menschen, In: Flitner, Andreas (1956) (Hg.): Wilhelm von Humboldt. Schriften zu Anthropologie und Bildungslehre. Düsseldorf, München: Küpper, S. 27-32.
- Humboldt, Wilhelm von (1795): Plan einer vergleichenden Anthropologie, In: Flitner, Andreas (1956) (Hg.): Wilhelm von Humboldt. Schriften zu Anthropologie und Bildungslehre. Düsseldorf, München: Küpper, S. 32-59.
- Humboldt, Wilhelm von (1807): Über den Charakter der Griechen, die idealische und historische Ansicht desselben. In: Menze, Clemens (1959) (Hg.): Wilhelm von Humboldt – Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften. Paderborn: Schöningh, S. 66-71.
- Humboldt, Wilhelm von (1809a): Über die mit dem Königsbergischen Schulwesen vorzunehmenden Reformen. In: Püllen, Karl (1964) (Hg.): Wilhelm von Humboldt. Bildung des Menschen in Schule und Universität, Bd. 4, Heidelberg: Quelle und Meyer Verlag, S. 10-22.
- Humboldt, Wilhelm von (1809b): Unmassgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des litauischen Stadtschulwesens. In: Püllen, Karl (1964) (Hg.): Wilhelm von Humboldt. Bildung des Menschen in Schule und Universität, Bd. 4, Heidelberg: Quelle und Meyer Verlag, S. 22-29.
- Humboldt, Wilhelm von (1960): Das achtzehnte Jahrhundert. In: Flitner, Andreas; Giel, Klaus (Hg.): Wilhelm von Humboldt: Schriften zur Anthropologie und Geschichte, Bd. 1, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 376-505.
- Hummrich, Merle (2002): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen: Leske und Budrich.
- Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2013): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, 12. korr. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Fabian, Gregor; Wolter, Andrä (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006, 18. Sozialerhebung des Dt. Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn, Berlin.
- Jahnke, Karl-Heinz; Arlt, Wolfgang; Grau, Roland; Koch, H.; Pardon, I.; Parson, W.; Schnura, H. (1978): Geschichte der Freien Deutschen Jugend. Chronik, 2., durchges. u. erw. Aufl., Berlin: Verlag Neues Leben.
- Jahnke, Karl-Heinz; Arlt, Wolfgang; Grau, Roland; Sieber, Horst; Drewes, Uwe (1982): Geschichte der Freien Deutschen Jugend. Berlin: Verlag Neues Leben.
- Jaraus, Konrad H. (2006): Jugendkulturen und Generationskonflikte 1945-1990. Zugänge zu einer deutsch-deutschen Nachkriegsgeschichte. In: Kleßmann, Christoph; Lautzas, Peter (Hg.): Teilung und Integration. Die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte als wissenschaftliches und didaktisches Problem. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 216-231.
- Jessen, Ralph (2004): Zwischen Bildungsökonomie und zivilgesellschaftlicher Mobilisierung. Die doppelte deutsche Bildungsdebatte der sechziger Jahre. In: Haupt, Heinz-Gerhard; Requate, Jörg (Hg.): Aufbruch in die Zukunft. Die 1960er Jahre zwischen Planungseuphorie und kulturellem Wandel. DDR, ČSSR und BRD im Vergleich. Weilerswist: Verlbrück, S. 209-231.
- Juhász, Anne; Mey, Eva (2003): Die zweite Generation: Etablierte oder Aussenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Karge, Wolf; Münch, Ernst; Schmied, Hartmut (1993): Die Geschichte Mecklenburgs. Rostock: Hinstorff.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, 2. überarb. Aufl., Wiesbaden: VS.
- Kerschensteiner, Georg (1910 [1907]): Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. 2. verb. u. verm. Aufl., Leipzig und Berlin: Teubner.
- Kerschensteiner, Georg (1933): Theorie der Bildungsorganisation. Leipzig und Berlin: Teubner.
- Kerschensteiner, Georg (1964a [1917]): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. 10., unveränderte Aufl., hg. v. Josef Dolch, München/Düsseldorf: Oldenbourg.
- Kerschensteiner, Georg (1964b [1912]): Begriff der Arbeitsschule. 15. Aufl., München und Düsseldorf: R. Oldenburg, Stuttgart: Teubner.
- King, Vera (2008): Aufstieg aus der bildungsfernen Familie? Anforderungen in Bildungskarrieren am Beispiel junger Männer mit Migrationshintergrund. In: Henschel, Angelika; Krüger, Rolf; Schmitt, Christof; Stange, Waldemar (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS, S. 333-346.
- King, Vera (2009): Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: King, Vera; Koller, Hans-Christoph (Hg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund, 2. erw. Aufl., Wiesbaden: VS, S. 27-46.
- King, Vera; Koller, Hans-Christoph; Zölch, Janina; Carnicer, Javier (2011): Bildungserfolg und adoleszente Ablösung bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien. Eine Untersuchung aus intergenerationaler Perspektive. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14. Jg., H. 4, S. 581-601.

- Kirchhöfer, Dieter (2001): Perspektiven für das Lernen im sozialen Umfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätig-sein-Lernen-Innovation. Münster u.a.: Waxmann, S. 95-145.
- Klafki, Wolfgang (1964 [1959]): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1982): Die Pädagogik Theodor Litts: eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein/Ts.: Scriptor.
- Klafki, Wolfgang (1991 [1979]): Theodor Litt. In: Scheuerl, Hans (Hg.): Klassiker der Pädagogik, 2. Band: Von Karl Marx bis Jean Piaget, 2. überarb. und ergänzte Aufl., München: Beck.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 5. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 6., neu ausgestattete Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.
- Klein, Thomas; Lengerer, Andrea (2001): Gelegenheit macht Liebe – die Wege des Kennenlernens und ihr Einfluss auf die Muster der Partnerwahl. In: Klein, Thomas (Hg.): Partnerwahl und Heiratsmuster. Sozialstrukturelle Voraussetzungen der Liebe. Opladen: Leske und Budrich, S. 265-285.
- Kleine, Lydia; Paulus, Wiebke; Blossfeld, Hans Peter (2009): Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12, 1-23.
- Kleißmann, Christoph (1997): Aufbau eines sozialistischen Staates. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Deutschland in den fünfziger Jahren (= Informationen zur politischen Bildung 256), Bonn: BPD, S. 24-31.
- Knauer, Arnold; Eberle, Paul; Rudolph, Wolfgang (1983): Die Berufsbildung. In: Günther, Karl-Heinz; Klein, Helmut; Knauer, Arnold; Lindner, Heinz; Neuner, Gerhart; Roßner, Heinz; Rudolph, Wolfgang; Schulz, Hans-Jürgen; Schulz, Rudi (Hg.): Das Bildungswesen der Deutschen Demokratischen Republik, 2. Aufl., Berlin: Volk und Wissen, S. 91-120.
- Knierim, Alfred; Schneider, Johannes (1978): Anfänge und Entwicklungstendenzen des Volkshochschulwesens nach dem 2. Weltkrieg (1945 - 1951). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Knowles, Malcolm S. (1951): Informal Adult Education. A Guide for Administrators , Leaders and Teachers. New York: Association Press.
- Kocka, Jürgen (1975): Soziale Schichtung und Mobilität in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kohl, Horst (1976): Die Bezirke der Deutschen Demokratischen Republik: ökonomische Geographie, 2., unveränderte Aufl., Gotha: Haack.
- Köhler, Doris (2000): Professionelle Pädagogen? Zur Rekonstruktion beruflicher Orientierungs- und Handlungsmuster von ostdeutschen Lehrern der Kriegsgeneration. Münster/Hamburg/London: Lit.
- Köhler, Sina-Mareen (2016): Die sozialisationstheoretische Perspektive: Der Wandel der Peer- und Freundschaftsbeziehungen im Lebensverlauf. In: Köhler, Sina-Mareen; Krüger, Heinz-Hermann; Pfaff, Nicolle (Hg.): Handbuch Peerforschung, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 89-119.

- Köhler, Sina-Mareen; Krüger, Heinz-Hermann; Pfaff, Nicolle (Hg.) (2016): Handbuch Peerforschung, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37. Jg., H. 1, S. 1-29.
- Kohli, Martin (1994): Die DDR als Arbeitsgesellschaft? Arbeit, Lebenslauf und soziale Differenzierung. In: Kaelble, Hartmut; Kocka, Jürgen; Zwahr, Hartmut (Hg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 31-61.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.
- Koller, Hans-Christoph (2002): Bildung und Migration. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Bourdieu und Cultural Studies. In: Friedrichs, Werner; Sanders, Olaf (Hg.): Bildung – Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive, Bielefeld: Transcript Verlag, S. 181-200.
- Koller, Hans-Christoph (2007): Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In: Müller, Hans-Rüdiger; Stravoravdis, Wassilios (Hg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS, S. 49-66.
- Koller, Hans-Christoph (2009): Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung. In: Wigger, Lothar (Hg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 34-51.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2014): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, 7. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Bildung und Biografie. Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62. Jg., H. 2, S. 172-184.
- Koller, Hans-Christoph; Wulftange, Gereon (2014): Einleitung. In: dies. (Hg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biografieforschung. Bielefeld: Transcript, S. 7-18.
- Korte, Karl-Rudolf; Fröhlich, Manuel (2004): Politik und Regieren in Deutschland: Strukturen, Prozesse, Entscheidungen. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Köttig, Michaela (2013): Biografische Analysen von Übergängen im Lebenslauf. In: Schröer, Wolfgang; Stauber, Barbara; Walther, Andreas; Böhnisch, Lothar; Lenz, Karl (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 991-1010.
- Krais, Beate (1996): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland, In: Bolder, Axel; Heid, Helmut; Heinz, Walter R.; Kutscha, Günter; Krüger, Helga; Meier, Artur; Rodax, Klaus (Hg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit, Jahrbuch 1996 Bildung und Arbeit, Opladen: Leske und Budrich, S. 118-146.
- Kramer, Rolf-Torsten (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“ (= Rekonstruktionen zur Schulkultur II). Opladen: Leske und Budrich.
- Kramer, Rolf-Torsten (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung, Wiesbaden: VS.

- Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner (2000): SchülerInnen zwischen Familie und Schule – systematische Bestimmungen, methodische Überlegungen und biographische Rekonstruktionen. In: Krüger, Heinz-Hermann; Wenzel, Hartmut (Hg.): Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. Opladen: Leske und Budrich, S. 201-234.
- Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner (2011): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit - Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, Heinz Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Jürgen (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, 2. durchgesehene Aufl. Wiesbaden: VS, S. 103-125.
- Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner; Thiersch, Sven; Ziems, Carolin (Hg.) (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I, Wiesbaden: VS
- Kriedte, Peter (2007): Taufgesinnte und großes Kapital. Die niederrheinisch-bergischen Mennoniten und der Aufstieg des Krefelder Seidengewerbes. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krüger, Heinz Hermann; Köhler, Sina-Mareen; Zschach, Maren; Pfaff, Nicole (2008): Kinder und ihre Peers: Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien, Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Krüger, Heinz Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Jürgen (2011): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2., durchges. Aufl., Wiesbaden: VS.
- Krüger, Heinz Hermann; Deinert, Aline; Zschach, Maren (Hg.) (2012): Jugendliche und ihre Peers: Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Opladen/Berlin/ Toronto: Budrich.
- Krüger, Heinz-Hermann; Deppe, Ulrike (2013): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 61-71.
- Krüger, Heinz-Hermann; Deppe, Ulrike (2014): Habitustransformationen von Schülerinnen im Verlauf der Sekundarstufe I und die Bedeutung der Peers, In: Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Thorsten; Thiersch, Sven (Hg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung, Wiesbaden: Springer VS, S. 250-273.
- Krüger, Heinz-Hermann; Deinert, Aline; Zschach, Maren (2015): Peerforschung und Schulforschung. Exemplarische Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie an der Schnittstelle dieser Forschungsfelder, In: Sandring, Sabine; Helsper, Werner; Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Jugend: Theoriediskurse und Forschungsfelder, Wiesbaden: Springer VS, S. 161-184.
- Krüger, Helga (1995): Prozessuale Ungleichheit. Geschlecht und Institutionenverknüpfungen im Lebenslauf. In: Berger, Peter A.; Sopp, Peter (Hg.): Sozialstruktur und Lebenslauf. Opladen: Leske und Budrich, S. 133-153.
- Kuchler, Evelyn (1997): Die Berufsbedeutsamkeit allgemeiner Bildung – die Bildungsbedeutsamkeit berufsbezogener Bildung. Kritische Analyse aktueller Konzepte zur Lösung eines traditionsreichen Problems. Diss., Universität Regensburg.
- Kühne, Stefan (2006): Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 4, S. 617-631.



- Kunze, Jan-Peter (2005): Das Geschlechterverhältnis als Machtprozess: die Machtbalance der Geschlechter in Westdeutschland seit 1945, Wiesbaden: VS.
- Künzel, Klaus (2010): Perspektive und Begriff – Informelles Lernen als wissenschaftliches Ordnungsproblem. In: Wolter, Andrä; Wiesner, Gisela; Koepernik, Claudia (Hg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim und München: Juventa, S. 93-111.
- Kupfer, Antonia (2015): Educational Upward Mobility. Practices of Social Changes. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kutscha, Günter (1989): Vorwort und Einleitung des Herausgebers. In: ders. (Hg.): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim und Basel: Beltz; S. 7-11.
- Kutscha, Günter (2011): Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Bankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. In: Pädagogische Korrespondenz, 43, S. 65-83.
- Lanfranchi, Andrea (1993): Immigranten und Schule. Transformationsprozesse in traditionellen Familienwelten als Voraussetzung für schulisches Überleben von Immigrantenkindern. Opladen: Leske und Budrich.
- Lange-Vester, Andrea (2006): Bildungsaußenseiter. Sozialdiagnosen in der „Gesellschaft mit begrenzter Haftung“, In: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu, Wiesbaden: VS, S. 269-287.
- Lange-Vester, Andrea (2016): Soziale Milieus und Bildungsaufsteigerinnen im Hochschulstudium. In: dies.; Sander, Tobias (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 143-162.
- Lange-Vester, Andrea; Teiwes-Kügler, Christel (2006): Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus, In: Georg, Werner (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz: UVK, S. 55-92.
- Lange-Vester, Andrea; Sander, Tobias (Hg.) (2016): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium – Zur Einführung, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7-24.
- Leitzmann, Albert (1919): Wilhelm von Humboldt, Charakteristik und Lebensbild, Halle: Niemeyer.
- Lenger, Alexander (2008): Die Promotion. Ein Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit. Konstanz: UVK.
- Lenhardt, Gero; Stock, Manfred (2000): Hochschulentwicklung und Bürgerrechte in der BRD und der DDR. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52. Jg., H. 3, S. 520-540.
- Leszczensky, Michael; Filaretow, Bastian (1990): Hochschulstudium in der DDR. Ein statistischer Überblick. Hannover: Hochschulinformationssystem GmbH.
- Lipski, Jens (2000): Für das Leben lernen – aber wo? In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Informelles Lernen in der Freizeit. Erste Ergebnisse des Projektes „Lebenswelten als Lernwelten“. München: DJI, S. 43-51.
- Lipsmeier, Antonius (1998): Berufsbildung, In: Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band VI, München: Beck. S. 447-489.
- Litt, Theodor (1948): Denken und Sein. Stuttgart: Hirzel.

- Litt, Theodor (1952): *Naturwissenschaft und Menschenbildung*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Litt, Theodor (1958 [1955]): *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*. 5. Aufl., Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst.
- Litt, Theodor (1995 [1958]): *Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung*. Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst. In: Reble, Albert (1995) (Hg.): *Theodor Litt - Pädagogische Schriften. Eine Auswahl ab 1927 (Studienausgabe)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 89-148.
- Litt, Theodor (1961 [1948]): *Mensch und Welt. Grundlinien einer Philosophie des Geistes*, 2. durchges. Aufl., Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Litt, Theodor (1964 [1957]): *Technisches Denken und menschliche Bildung*, 3. Aufl., Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Litt, Theodor (1995 [1947]): *Berufsbildung und Allgemeinbildung*. In: Reble, Albert (1995) (Hg.): *Theodor Litt - Pädagogische Schriften. Eine Auswahl ab 1927 (Studienausgabe)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 90-117.
- Litt, Theodor (1995 [1958]): *Fachbildung und Menschenbildung*. In: Reble, Albert (1995) (Hg.): *Theodor Litt - Pädagogische Schriften. Eine Auswahl ab 1927 (Studienausgabe)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 118-148.
- Loch, Werner (1999): *Der Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff einer biographischen Erziehungstheorie*. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske und Budrich, S. 69-89.
- Lochmann, Reiner (1974): *Soziale Lage, Geschlechtsrolle und Schullaufbahn von Arbeitertöchtern. Empirische Untersuchung zum Einfluss geschlechtsspezifischer Rollenbilder auf den Übergang von Arbeitertöchtern in weiterführende Schulen, Weinheim und Basel*: Beltz.
- Loer, Thomas (2007): *Die Region. Eine Begriffsbestimmung am Fall des Ruhrgebiets*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Lörz, Markus; Schindler, Steffen (2011): *Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive?* In: *Zeitschrift für Soziologie* 40 (6), S. 458-477.
- Lucassen, Jan (2010): *Nordwestdeutsche landwirtschaftliche Saisonarbeiter („Hollandgänger“) in den Niederlanden vom 17. bis zum frühen 20. Jahrhundert*. In: Bade, Klaus J.; Emmer, Pieter C.; Lucassen, Leo; Oltmer, Jochen (Hg.): *Enzyklopädie Migration in Europa: vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, 3., durchges. Aufl., Paderborn u.a.: Schöningh; München: Fink, S. 812-817.
- Lundgreen, Peter (2000): *Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung*. In: Benner, Dietrich; Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*. Weinheim u.a.: Beltz, S. 140-165.
- Lundgreen, Peter; Scheunemann, Jana (2006): *Geschlechtsspezifische Berufsbildung und Arbeitsmarktchancen 1950-2000*. In: Lundgreen, Peter (Hg.): *Bildungsbeteiligung: Wachstumsmuster und Chancenstrukturen 1800-2000*. 7. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 127-149.
- Lundgreen, Peter; Scheunemann, Jana; Schwibbe, Gudrun (2008): *Berufliche Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2001. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lutz, Helma (1999): *„Meine Töchter werden es schon schaffen“*. Immigrantinnen und ihre Töchter in den Niederlanden. In: Apitzsch, Ursula (Hg.): *Migration und Traditionsbildung*. Opladen, Wiesbaden: Westdt. Verlag. S. 165-241.

- Maaz, Kai (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS.
- Maaz, Kai (2010): Bildung als dynamischer Prozess über die Lebenszeit. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten, Wiesbaden: VS, S. 399-419.
- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Gresch, Cornelia; McElvany, Nele (Hg.) (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale, ethnisch-kulturelle Disparitäten (= Bildungsforschung Bd. 34). Bonn/Berlin: BMBF. URL: [http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_vierunddreissig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierunddreissig.pdf) [10.01.2015]
- Maaz, Kai; Neumann, Marko; Baumert, Jürgen (Hg.) (2014): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive (= Sonderheft 24 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft), Wiesbaden: Springer VS.
- Mählert, Ulrich; Stephan, Gerd-Rüdiger (1996): Blaue Hemden – Rote Fahnen. Die Geschichte der Freien Deutschen Jugend. Opladen: Leske und Budrich.
- Mannheim, Karl (1964): Das Problem der Generationen. In: Wolff, Kurt H. (Hg.): Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Berlin/Neuwied: Luchterhand, S. 509-565.
- Margalit, Avishai (2011): Über Kompromisse – und faule Kompromisse, Berlin: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Marotzki, Winfried (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl., Wiesbaden: VS, S. 59-70.
- Marsick, Victoria J.; Watkins, Karen E. (2001): Informal and Incidental Learning. In: New Directions for Adult and Continuing Education 89, S. 25-34.
- Mast, Peter (1994): Mecklenburg-Vorpommern: 1000 Jahre Geschichte eines jungen Landes. München/Berlin: Köhler & Amelang.
- Mattes, Monika (2009): Ganztageserziehung in der DDR. „Tagesschule“ und Hort in den Politiken und Diskursen der 1950er- bis 1970er-Jahre. In: Stecher, Ludwig; Allemann-Ghionda, Cristina; Helsper, Werner; Klieme, Eckhard (Hg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim u.a.: Beltz, S. 230-246.
- Mayer, Karl Ulrich (2000): Arbeit und Wissen – die Zukunft von Bildung und Beruf. In: Kocka, Jürgen; Offe, Claus: (Hg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt/M.: Campus, S. 383-409.
- Mayer, Karl Ulrich (2008): Das Hochschulwesen. In: Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; Mayer, Karl Ulrich; Trommer, Luitgard (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 599-645.
- Mead, Georg Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mead, Georg Herbert (2013 [1968]): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 17. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Meister, Petra Ines (1990): DDR-Perspektiven. Frankfurt/M.: Frankfurter Allg. Zeitung, Informationsdienste.
- Meder, Norbert (2002): Nicht informelles Lernen, sondern informelle Bildung ist das gesellschaftliche Problem. In: Spektrum Freizeit, 24. Jg., H. 1, S. 8-17.

- Menze, Clemens (1959): Wilhelm von Humboldt – Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Menze, Clemens (1982): Berufsbildung und Allgemeinbildung. Interpretationen und Überlegungen zu Theodor Litts Schrift: »Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung«. In: Nicolin, Friedhelm; Wehle, Gerhard (Hg.): Theodor Litt – Pädagogische Analysen zu seinem Werk. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 66-84.
- Merkel, Mirjam Christine (2015): Bildungsungleichheit am Übergang in die Hochschule. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Meyer, Gerd (1989): Sozialistischer Paternalismus. Strategien konservativen Systemmanagements am Beispiel der Deutschen Demokratischen Republik. In: Rytlewski, Ralf (Hg.): Politik und Gesellschaft in sozialistischen Ländern. Ergebnisse und Probleme der Sozialistische Länder-Forschung. Opladen: Westdt. Verlag, S. 426-448.
- Meyer, Thomas (1996): Familienformen im Wandel. In: Geißler, Rainer (Hg.). Die Sozialstruktur Deutschlands, 2., Neub. u. erw. Auflage, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 306-332.
- Meyer-Drawe, Käte; Grabau, Christian (2016): Diskurse des informellen Lernens und deren Bedeutung im gesellschaftlichen Kontext. In: Harring, Marius; Witte, Matthias D.; Burger, Timo (Hg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 62-72.
- Michael, Berthold; Schepp, Heinz-Hermann (1993): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen/Zürich: Muster-Schmidt.
- Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Poskowsky, Jonas; Kandulla, Maren; Netz, Nicolai (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bonn, Berlin.
- Miethe, Ingrid (2007): Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Miethe, Ingrid/Schiebel, Martina (2008): Biografie, Bildung und Institution. Die Arbeiter-und-Bauern-Fakultät in der DDR, Frankfurt/New York: Campus.
- Miethe, Ingrid (2009): Vom Nutzen der nutzlosen Bildung – Identitätsbildung und Citoyen. In: Held, Martin; Kubon-Gilke, Gisela; Sturn, Richard (Hg.): Jahrbuch Normative und institutionelle Grundfragen der Ökonomik, Bd. 8: Bildungsökonomie in der Wissensgesellschaft, Marburg: Metropolis, S. 105-123.
- Miethe, Ingrid (2010): Bildungsaufstieg in drei Generationen in Ost- und Westdeutschland. Theoretische und methodische Konzeptionen. In: Müller, Hans-Rüdiger; Ecarius, Jutta; Herzberg, Heidrun (Hg.): Familie, Generation und Bildung. Beiträge zur Erkundung eines informellen Lernfeldes. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 129-148.
- Miethe, Ingrid (2011): Politik, Bildung und Biografie. Zum Zusammenhang von politischer Gelegenheitsstruktur und individuellem Bildungsaufstieg. In: FQS Biographie und Politik 12, H. 2. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1661> [02.12.2016]
- Miethe, Ingrid (2014): Neue Wege in der Biografieforschung. Der Ansatz der theorieorientierten Fallrekonstruktion. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF), 15. Jg., H. 1-2, S. 163-179.
- Miethe, Ingrid (2016): Kritische Bildungsforschung. Was heißt das aus qualitativ-empirischer Perspektive? In: Schippling, Anne; Grunert, Cathleen; Pfaff, Nicolle (Hg.): Kritische

- Bildungsforschung. Standortbestimmungen und Gegenstandsfelder. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 49-63.
- Miethe, Ingrid; Soremski, Regina (2017): Theorietriangulation als Ausgangspunkt und Prozesselement biografischer Forschung – Theoretische Überlegungen und empirische Umsetzung, in: Schiebel, Martina; Griese, Birgit; Alber, Ina (Hg.): Triangulation in der Biografieefforschung, Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, im Erscheinen.
- Miethe, Ingrid; Boysen, Wibke; Grabowsky, Sonja; Kludt, Regina (2014): First Generation Students an deutschen Hochschulen. Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative [www.ArbeiterKind.de](http://www.ArbeiterKind.de), Berlin: edition sigma.
- Miethe, Ingrid; Soremski, Regina; Suderland, Maja; Dierckx, Heike; Kleber, Birthe (2015): Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Möller, Christina (2016): Soziale Selektionen vom Studium bis zur Professur. Zur Bedeutung der sozialen Herkunft in universitären Wissenschaftskarrieren. In: Lange-Vester, Andrea; Sander, Tobias (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium – Zur Einführung, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 287-302.
- Müller, Hans Rüdiger (2014): »Aufstieg durch Bildung« – Versionen der Selbstbeschreibung im Interview mit Hakan Salman. In: Koller, Hans-Christoph; Wulftange, Gereon (Hg.) (2014): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: Transcript, S. 79-101.
- Müller, Walter; Pollak, Reinhard (2010): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 4., aktual. Aufl., Wiesbaden: VS, S. 305-344.
- Müller, Walter; Pollak, Rolf (2015): Bildung und soziale Mobilität in Deutschland. In: Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv, Jg. 9, H. 1, S. 5-26.
- Müller, Walter; Pollak, Reinhard; Reimer, David; Schindler, Steffen (2011): Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In: Becker, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarb. und erw. Auflage, Wiesbaden: VS, S. 289-327.
- Müller-Rolli, Sebastian (1989): Lehrerbildung. In: Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6, München: Beck, S. 398-411.
- Nath, Axel (2000): Bildungswachstum und soziale Differenzen. Gibt es Anlass zu Bildungspessimismus? Die Deutsche Schule, 6, S. 63-86.
- Nave-Herz, Rosemarie (2007): Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung, 3., überarb. Aufl., Darmstadt: WBG.
- Nave-Herz, Rosemarie (2013): Eine sozialhistorische Betrachtung der Entstehung und Verbreitung des bürgerlichen Familienideals in Deutschland. In: Krüger, Dorothea Christa; Herma, Holger; Schierbaum, Anja (Hg.): Familie(n) heute. Entwicklungen, Kontroversen, Prognosen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 18-35.
- Neckel, Sighard (1991): Status und Scham: Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Negt, Oskar (1971): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung, 6., völlig überarb. Neuausg., Frankfurt/M.: Europäische Verl.-Anst.
- Negt, Oskar; Kluge, Alexander (1972): Öffentlichkeit und Erfahrung: zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Neugebauer, Martin (2015): The Introduction of bachelor Degrees and the Underrepresentation of Students from low social Origin in Higher Education in Germany. A pseudo-panel approach, in: *European Sociological Review* 31, 591-602.
- Nickel, Hildegard Maria (1993): „Mitgestalterinnen des Sozialismus“ – Frauenarbeit in der DDR. In: Helwig, Gisela/Nickel, Hildegard Maria (Hg.): *Frauen in Deutschland 1945-1992*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 233-256.
- Nicolin, Friedhelm (1974): Stichwort: Bildung. Kritische Reflexionen zu einem aktuellen Begriff. Düsseldorf: Klens.
- Nieke, Wolfgang (2016): Erziehung, Bildung, Lernen. In: Harring, Marius; Witte, Matthias D.; Burger, Timo (Hg.): *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 26-40.
- Niemeyer, Helmut (1999): Weiße Jahrgänge. In: *Merkur – Dt. Zeitschrift für Europäisches Denken*. Jg. 53, H.12, S. 1199-1202.
- Niethammer, Friedrich Immanuel (1808): *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichtes unserer Zeit*, Jena: Frommann.
- Nitsch, Wolfgang (1986): Hochschulentwicklung und soziale Bewegungen. In: Neusel, Ayla; Teichler, Ulrich (Hg.): *Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren: Kontinuitäten – Umbrüche – Dynamik?* Weinheim/Basel: Beltz, S. 347-404.
- Nittel, Dieter (1992): *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung: eine biographieanalytische Studie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2001a): Bildung und Migration. Empirische Rekonstruktionen zu bildungserfolgreichen Jugendlichen aus türkischen Einwanderungsfamilien. In: Gesemann, Frank (Hg.). *Migration und Integration in Berlin. Wissenschaftliche Analysen und politische Perspektiven*. Opladen: Leske und Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2001b): *Migration und Differenz erfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2006a): Komparative Analyse. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*, 2. Aufl., Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 100-101.
- Nohl, Arnd-Michael (2006b): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS.
- Nohl, Arnd-Michael; Schittenhelm, Karin; Schmidtke, Oliver; Weiß, Anja (Hg.) (2010): *Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: VS.
- Nyssen, Elke (1990): Mädchen in der Schule. In: Metz-Göckel, Sigrid; dies. (Hg.): *Frauen leben Widersprüche. Zwischenbilanz der Frauenforschung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 49-89.
- Nyssen, Elke; Schön, Bärbel (1992): Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven feministischer Schulforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 38, H. 6, S. 855-871.
- Ochs, Christiane (1993): Frauendiskriminierung in Ost und West – oder: die relativen Erfolge der Frauenförderung. Eine Bestandsaufnahme in beiden ehemaligen deutschen Staaten. In: Hausen, Karin; Krell, Gertraude (Hg.): *Frauenerwerbsarbeit: Forschungen zu Geschichte und Gegenwart*. München/Mering: Hampp, S. 47-67.

- Oehler, Christoph (1986): Zum Rollenwandel der Hochschullehrer. In: Neusel, Ayla; Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschulentwicklung in den sechziger Jahren. Kontinuität – Umbrüche – Dynamik? Weinheim/Basel: Beltz. S. 257-308.
- Oehler, Christoph; Bradatsch, Christiane (1998): Die Hochschulentwicklung nach 1945. In: Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart, München: Beck. S. 412-446.
- Oevermann, Ulrich (1972): Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich (1981): Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Frankfurt a.M.: Goethe-Universität, URL: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4955> [29.03.2016]
- Oevermann, Ulrich (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Müller-Doohm, Stefan (Hg.): Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 267-336.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Oevermann, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. URL: [http://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich\\_Oevermann-Manifest\\_der\\_objektiv\\_hermeneutischen\\_Sozialforschung.pdf](http://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf) [29.03.2016]
- Oevermann, Ulrich (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, Dieter; Veith, Hermann (Hg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 155-181.
- Oevermann, Ulrich; Allert, Tilman; Konau, Elisabeth; Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans G. (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352-434.
- Offerhaus, Judith; Leschke, Janine; Schömann, Klaus (2010): Soziale Ungleichheit im Zugang zu beruflicher Weiterbildung. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 4., aktual. Aufl., Wiesbaden: VS, S. 345-375.
- Ofner, Ulrike Selma (2003): Akademikerinnen türkischer Herkunft. Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien. Berlin: Weißensee Verlag.
- Ohse, Marc-Dietrich (2003): Jugend nach dem Mauerbau. Anpassung, Protest und Eigensinn (DDR 1961-1974). Berlin: Christoph Links Verlag.
- Ortmann, Hedwig (1974): Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg. Kritik einer bildungspolitischen Leitvorstellung, 3. Aufl., München: Juventa
- Ostwald, Werner (1989): Die DDR im Spiegel ihrer Bezirke. Berlin: Dietz.
- Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl., Wiesbaden: VS.
- Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS.

- Ottweiler, Ottwilm (1979): Die Volksschule im Nationalsozialismus. Weinheim und Basel: Beltz.
- Overwien, Bernd (2003): Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt – Befreiungspädagogik und informelles Lernen. In: Wittwer, Wolfgang; Kirchhof, Steffen (Hg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München: Luchterhand, S. 43-70.
- Overwien, Bernd (1999): Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung. In: Dehnbostel, Peter; Markert, Werner; Novak, Herrmann (Hg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß: Kieser, S. 295-314.
- Overwien, Bernd (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8 (4), S. 337-353.
- Overwien, Bernd (2016): Informelles Lernen – ein historischer Abriss. In: Harring, Marius; Witte, Matthias D.; Burger, Timo (Hg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 41-51.
- Owetschkin, Dimitrij (2011): Die Suche nach dem Eigentlichen. Studien zu evangelischen Pfarrern und religiöser Sozialisation in der Bundesrepublik der 1950er Jahre bis 1970er Jahre. Essen: Klartext.
- Parsons, Talcott (1981): Sozialstruktur und Persönlichkeit. 4., unveränd. Aufl., Frankfurt/M.: Fachbuchhandlung für Psychologie, Verl.-Abt.
- Paulus, Wiebke; Blossfeld, Hans-Peter (2007): Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, 4, 491-508.
- Peisert, Hansgert (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Pieper.
- Pettinger, Rudolf (1970): Arbeiterkinder und weiterführende Schule: empirische Untersuchungen über Einflussfaktoren auf die Schulentscheidungen von Arbeitereltern. Weinheim: Beltz.
- Petrat, Gerhardt (1964): Soziale Herkunft und Schullaufbahn. Eine Untersuchung durchgeführt an Schülern in drei Kreisen des Landes Schleswig-Holstein. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Peuckert, Rüdiger (2008): Familienformen im sozialen Wandel, 7., überarb. Aufl., Wiesbaden: VS.
- Pichler, Edith (2010): Junge Italiener zwischen Inklusion und Exklusion. Eine Fallstudie. Berlin: E. Pichler.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analysen und Dokumentationen. Olten/Freiburg: Walter.
- Poenitsch, Andreas (2010): Wilhelm von Humboldt, In: Zierer, Klaus; Saalfrank, Wolf-Thorsten (Hg.): Zeitgemäße Klassiker der Pädagogik. Leben – Werk – Wirken. Paderborn: Schöningh, S. 127-139.
- Pollak, Reinhard (2010): Kaum Bewegung, viel Ungleichheit. Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg in Deutschland. Schriften zu Wirtschaft zu Soziales, Bd. 5, hg. v. der Heinrich-Böll-Stiftung. URL: [http://www.boell.de/sites/default/files/KaumBewegung-vielUngleichheit\\_V01\\_kommentierbar.pdf](http://www.boell.de/sites/default/files/KaumBewegung-vielUngleichheit_V01_kommentierbar.pdf) [05.12.2015]
- Pott, Andreas (2002): Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten Migrantengeneration. Opladen: Leske und Budrich.
- Pott, Andreas (2009): Tochter und Studentin – Beobachtungen zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. In: King, Vera; Koller, Hans-Christoph (Hg.): Adoleszenz –



- Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund, 2. erw. Aufl., Wiesbaden: VS, S. 47-65.
- Preißer, Rüdiger (1982): Literatur- und Forschungsdokumentation zum Thema Arbeiterkinder als Gegenstand der deutschen Hochschulforschung, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Pross, Helge (1969): Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, 4., erw. Aufl., München: Oldenbourg.
- Püllen, Karl (1964): Einleitung. In: Wilhelm von Humboldt. Bildung des Menschen in Schule und Universität. Heidelberg: Quelle und Meyer Verlag, S. 3-4.
- Raapke, Hans-Dietrich (1998): Erwachsenenbildung, In: Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band VI. München: Beck, S. 549-584.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2011): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Rolf-Torsten (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2., durchges. Aufl., Wiesbaden: VS, S. 45-54.
- Radebold, Hartmut (2005): Entwicklungspsychologische Aspekte. In: Schulz, Hermann; Radebold, Hartmut; Reulecke, Jürgen (Hg.): Söhne ohne Väter. Erfahrungen der Kriegsgeneration. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 120-143.
- Raiser, Ulrich (2007): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch: Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft, Berlin u.a.: Lit.
- Rauschenbach, Thomas (2007): Im Schatten der formalen Bildung – Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2 (4), S. 439-453.
- Rauschenbach, Thomas (2008): Bildung im Kindes- und Jugendalter. Über Zusammenhänge zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen. In: Grunert, Cathleen; Wensierski, Hans-Jürgen von (Hg.): Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts, Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 17-34.
- Rauschenbach, Thomas (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim/München: Juventa.
- Rauschenbach, Thomas (2016): Informelles Lernen – Bilanz und Perspektiven. In: Haring, Marius; Witte, Matthias D.; Burger, Timo (Hg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 803-816.
- Reay, Diane; Crozier, G.; Clayton, J. (2010): ‚Fitting in‘ or ‚Standing out‘: Working class students in UK higher education, In: British Educational Research Journal, Vol 36. (1), S. 107-124.
- Reble, Albert (1995): Theodor Litt. Eine einführende Überschau. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rentsch, Stefan (1987): Wohnen als Student: intentionales Handeln und strukturelle Erziehung. Tübingen: Schwäbische Verlagsgesellschaft.
- Reuter, Lutz R. (1998a): Rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen. In: Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart, Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer, München: Beck, S. 26-36.

- Reuter, Lutz R. (1998b): Partizipation im Schulwesen. In: Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart, Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: Beck, S. 228-233.
- Riekman, Wibke (2011): Demokratie und Verein. Potenziale demokratischer Bildung in der Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Roberts, Ulla (2009): Starke Mütter – ferne Väter. In: Radebold, Hartmut; Bohleber, Werner; Zinnecker, Jürgen (Hg.): Transgenerationale Weitergabe kriegsbelasteter Kindheiten. 2. Aufl., Weinheim/München: Juventa, S. 165-174.
- Rohleder, Christiane (1992): Aus den Sperrspitzen in die höheren Ränge der Gesellschaft? Zum Prozeß der Studienfachwahl von Medizinerinnen aus Arbeiterfamilien und Momenten ihrer aktuellen beruflichen Verortung. In: Schlüter, Anne (Hg.): Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und sozialer Mobilität, Weinheim: St. Studienverlag, S. 124-143.
- Rohleder, Christiane (1997): Zwischen Integration und Heimatlosigkeit: Arbeitertöchter in Lehramt und Arztberuf. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Rohlf, Carsten; Haring, Marius; Palentien, Christian (2014): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS.
- Rohs, Matthias (2014): Konzeptioneller Rahmen zum Verhältnis formellen und informellen Lernens. In: Schweizer Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 36 (3), S. 391-406.
- Rohs, Matthias (2016): Genese informellen Lernens. In: ders. (Hg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 3-38.
- Rohs, Matthias (2016): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS.
- Rolff, Hans-Günter (1967): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung: Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien, Bielefeld: transcript.
- Rosenbaum, Heidi (1996): Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. 7. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: Transcript.
- Rosenthal, Gabriele (1994): Zur Konstitution von Generationen in familienbiographischen Prozessen. Krieg, Nationalsozialismus und Genozid in Familiengeschichte und Biographie. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften (ÖZG), Jg. 5, H. 4, S. 489-516.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Rosenthal, Gabriele (2002): Biografisch-narrative Gesprächsführung: Zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaften. Zeitschrift für qualitative Forschung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 204-227.
- Rosenthal, Gabriele (2011): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 3., akt. u. erg. Aufl., Weinheim/München: Juventa.

- Rosenthal, Gabriele (2014): Interpretative Sozialforschung: eine Einführung. 4. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rousseau, Jean-Jacques (2012 [1762]): Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart: Reclam.
- Ruhloff, Jörg (1983): „Allgemeinbildung - Berufsbildung“. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf, hrsg. v. Blankertz, Herwig; Derbolav, Josef; Kell, Adolf; Kutscha, Günter. Stuttgart: Verlag Klett-Cotta, S. 27-30.
- Ruhloff, Jörg (1988): Allgemeinbildung und berufliche Bildung - eine überholte Unterscheidung? Zur historischen und systematischen Kritik der Problemstellung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 64, H. 2, S. 121-141.
- Rundstedt, Marianne von (1964): Die Studienförderung in der Bundesrepublik Deutschland in den Jahren 1950-1960. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung.
- Sackmann, Reinhold; Wingens, Matthias (1994): Berufsverläufe ostdeutscher Hochschulabsolventen. Sonderforschungsbereich 186 „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“, Arbeitspapier Nr. 27, Bremen.
- Sandhaas, Bernd (1986): Bildungsformen. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart: Klett, S. 399-406.
- Schäfer, Heinz; Schimanski, Ilona (1981): Berufsausbildung in der DDR. Fragen, Diskussionen, Beobachtungen. Frankfurt/M.: Nachrichten-Verlags-Gesellschaft.
- Schick, Karl (1975): Geschichte der Erwachsenenschulen: Abendgymnasium, Kollegs, Abendrealschulen, zweiter Bildungsweg. In: Pöggeler, Franz (Hg.): Geschichte der Erwachsenenbildung, Stuttgart: Kohlhammer, S. 155-187.
- Schiener, Jürgen; Wolter, Felix; Rudolphi, Ulrike (2013): Weiterbildung im betrieblichen Kontext. In: Becker, Rolf; Schulze, Alexander (Hg.): Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen. Wiesbaden: Springer VS, S. 555-594.
- Schildt, Axel; Sywottek, Arnold (1989): „Wiederaufbau“ und „Modernisierung“. Zur westdeutschen Gesellschaftsgeschichte in den fünfziger Jahren. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 6-7, S. 18-32.
- Schiller, Dietmar (1993): Schulalltag in der Nachkriegszeit. In: Radde, Gerd; Korthaase, Werner; Rogler, Rudolf; Gößwald, Udo (Hg.): Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln, Bd. II: 1945-1972. Opladen: Leske und Budrich, S. 29-40.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52. Jg., H. 4, S. 636-669.
- Schindler, Steffen; Reimer, David (2010): Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62. Jg., H. 4, S. 623-653.
- Schindler, Steffen (2012): Aufstiegsangst? Eine Studie zur sozialen Ungleichheit beim Hochschulzugang im historischen Zeitverlauf. Düsseldorf: Vodafone Stiftung.
- Schindler, Steffen (2015): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf – alte Befunde und neue Schlüsse? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 67. Jg., H. 3, S. 509-537.
- Schlüter, Anne (1999): Bildungserfolge: eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien, Opladen: Leske und Budrich.

- Schlüter, Anne (2004): Sozialer Aufstieg und Individualisierung durch Bildung. Oder: Wer hat Erfolg? In: Nollmann, Gerd; Strasser, Hermann (Hg.): Das individualisierte Ich in der modernen Gesellschaft, Frankfurt/M., New York: Campus, S. 130-151.
- Schmidtchen, Gerhard (1979): Protestanten und Katholiken. Soziologische Analyse konfessioneller Kultur, 2. Aufl., Bern/München: Francke.
- Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt: soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS.
- Schneider, Michael C. (1998): Bildung für neue Eliten. Die Gründung der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten in der SBZ/DDR. Dresden: Sächsisches Druck- und Verlagshaus.
- Schneider, Norbert F. (1994): Familie und private Lebensführung in West- und Ostdeutschland: eine vergleichende Analyse des Familienlebens 1970 bis 1992. Stuttgart: Enke.
- Schneider, Norbert F.; Dorbritz, Jürgen (2011): Wo bleiben die Kinder? Der niedrigen Geburtenrate auf der Spur. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ), 10-11, S. 26-34.
- Schöfthaler, Traugott (1981): Informelle Bildung. In: Goldtschmidt, Dietrich (Hg.): Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft, Weinheim und Basel: Beltz, S. 97-115.
- Schömann, Klaus; Leschke, Janine (2008): Lebenslanges Lernen und soziale Inklusion – der Markt alleine wird's nicht richten. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Aufl., Wiesbaden: VS, S. 347-383.
- Schönknecht, Thomas (1990): Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische Freundschaft (DSF). In: Broszat, Martin; Weber, Hermann (Hg.): SBZ-Handbuch. München: Oldenbourg.
- Schröder, Uta (2010): Die Fachweiterbildung am Beispiel des Bezirkes Halle: Weiterbildungsziele Allgemeinpharmazie, Arzneimittelherstellung und Arzneimittelkontrolle. In: Vater, Ulrich; Friedrich, Christoph (Hg.): Die Entwicklung des Apothekenwesens in der DDR. Jena/Quedlinburg: Bussert und Stadeler, S. 143-159.
- Schubert, Klaus; Klein, Martina (2016): Das Politiklexikon. 6., aktual. u. erw. Aufl., Bonn: Dietz.
- Schulze, Edeltraud (1995): DDR-Jugend: ein statistisches Handbuch. Berlin: Akad. Verl.
- Schulze, Theodor (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl., Wiesbaden: VS, S. 35-58.
- Schuster, Ulrike (1997): Skizzen zum politischen Umgang von SED und FDJ mit der DDR-Studentengeneration 1961 bis 1965. In: Häder, Sonja; Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Weinheim: Dt. Studienverlag, S. 373-382.
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, Joachim; Pfeifenberger, Arno; Stosberg, Manfred (Hg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive: Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg: Verl. d. Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67-156.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Jg. 13, H. 3, S. 283-293.
- Seegers, Lu; Reulecke, Jürgen (Hg.) (2009): Die „Generation der Kriegskinder“. Historische Hintergründe und Deutungen. Gießen: Psychosozial.
- Seegers, Lu (2013): „Vati blieb im Krieg“. Vaterlosigkeit als generationelle Erfahrung im 20. Jahrhundert – Deutschland und Polen. Göttingen: Wallstein.

- Segalen, Martine (1990): Die Familie – Geschichte, Soziologie, Anthropologie. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Sevsay-Tegethoff, Neşe (2004): Neue Perspektiven für das Lernen im Prozess der Arbeit. In: Böhle, Fritz; Pfeiffer, Sabine; dies. (Hg.): Die Bewältigung des Unplanbaren, Wiesbaden: VS, S. 287-313.
- Sieder, Reinhard (1987): Sozialgeschichte der Familie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Sieder, Reinhard (1998): Besitz und Begehren, Erbe und Eltern Glück. Familien in Deutschland und Österreich. In: Burguière, André; Klapisch-Zuber, Christiane; Segalen, Martine; Zonabend, Françoise (Hg.): Geschichte der Familie, Bd. 4. Frankfurt/M.: Campus, S. 211-284.
- Silkenbeumer, Mirja; Wernet, Andreas (2010): Die Mühen des Aufstiegs: von der Realschule zum Gymnasium. Fallrekonstruktionen zur Formierung des Bildungsselbst, Opladen; Berlin; Farmington Hills, Mich.: Budrich.
- Siouti, Irini (2013): Transnationale Biographien. Eine biographieanalytische Studie über Transmigrationsprozesse bei der Nachfolgegeneration griechischer Arbeitsmigranten. Bielefeld: transcript.
- Solga, Heike (1994): „Systemloyalität“ als Bedingung sozialer Mobilität im Staatssozialismus am Beispiel der DDR. In: Berliner Journal für Soziologie, 4. Jg., H. 4, S. 523-542.
- Solga, Heike (1995): Auf dem Weg in eine klassenlose Gesellschaft? Klassenlagen und Mobilität zwischen Generationen in der DDR. Berlin: Akad.-Verl.
- Solga, Heike; Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 171, hg. v. d. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.
- Soremski, Regina (2010): Das kulturelle Kapital der Migrantenfamilie: Bildungsorientierungen der zweiten Generation akademisch qualifizierter Migrantinnen und Migranten. In: Nohl, Arnd-Michael; Schittenhelm, Karin; Schmidtke, Oliver; Weiß, Anja (Hg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden: VS., S. 52-64.
- Soremski, Regina (2016): Betreute Freizeit in der Ganztagschule – ist das noch jugendgerecht? In: Maschke, Sabine; Stecher, Ludwig (Hg.): Jahrbuch Ganztagschule 2016. Wie sozial ist die Ganztagschule? Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 119-126.
- Soremski, Regina; Dierckx, Heike (2016): History Matters. Zur Relevanz historischer Kontextbedingungen für den Bildungsaufstieg aus einer geschlechtervergleichenden Perspektive. In: Groppe, Carola; Kluchert Gerhard; Matthes, Eva (Hg.): Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem. Wiesbaden: Springer VS, S. 301-320.
- Soremski, Regina; Lange, Andreas; Urban, Michael (2011): Familie, Peers und Ganztagschule. Weinheim/München: Juventa
- Sørensen, Annemette; Trappe, Heike (1995): Frauen und Männer: Gleichberechtigung – Gleichstellung – Gleichheit? In: Huinink, Johannes; Mayer, Karl Ulrich; Diewald, Martin; Solga, Heike; Sørensen, Annemette; Trappe, Heike (Hg.): Kollektiv und Eigensinn. Lebensverläufe in der DDR und danach. Berlin: Akademie Verlag, S. 189-222.
- Spiegler, Thomas (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Spiel, Christiane; Schober, Barbara; Finsterwald, Monika (2016): Anerkennung informeller Lernerfahrungen – bildungspolitische und wissenschaftliche Ansätze. In: Harring, Marius; Witte,

- Matthias D.; Burger, Timo (Hg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 788-802.
- Spranger, Eduard (1910): Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Berlin: Reuther und Reichard.
- Spranger, Eduard (1928 [1919]): Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In: ders. (Hg.): Kultur und Erziehung. Gesammelte Pädagogische Aufsätze. 4., verm. Aufl., Leipzig: Quelle und Meyer, S. 186-204.
- Stambolis, Barbara (2012): Töchter ohne Väter. Frauen der Kriegsgeneration und ihre lebenslange Sehnsucht. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stamm, Klaus-Dieter (2010): Stichworte von A bis Z: zu Bildung, Jugend und Gesellschaft in der DDR 1949-1990. Norderstedt: Books on Demand.
- Steinbach, Anja; Nauck, Bernhard (2005): Intergenerationale Transmission in Migrantenfamilien. In: Fuhrer, Urs; Uslucan, Haci-Halil (Hg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart: Kohlhammer, S. 111-125.
- Steinhoff, Annetrin; Wernberger, Angela (2013): Bildung als sozialisatorisches Geschehen – Handlungsbefähigung zwischen sozialer Anerkennung und individueller Reflexion. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 33 Jg., H. 2, S. 119-133.
- Steinhoff, Annetrin; Grundmann, Matthias (2016): Peers und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Köhler, Sina-Mareen; Krüger, Heinz-Hermann; Pfaff, Nicolle (Hg.): Handbuch Peerforschung, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 499-513.
- Stegmann, Heinz (1986): Hochschulzugang und soziale Herkunft, in: Funke, Axel (Hg.): Hochschulzugang und Probleme beim Studium von Arbeiterkindern. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, S. 88-112.
- Stephany, Gerda (1968): Das Honnefer Modell. Berlin: Duncker & Humblot.
- Sterrenberg, Margret K. (2014): Chancengleichheit durch den Zweiten Bildungsweg? – Langfristige Arbeitsmarkterträge später Hochschulreife. Leibniz Universität Hannover, Diskussionspapier Nr. 540, URL: [http://diskussionspapiere.wiwi.uni-hannover.de/pdf\\_bib/dp-540.pdf](http://diskussionspapiere.wiwi.uni-hannover.de/pdf_bib/dp-540.pdf) [14.05.2017]
- Stierlin, Helm (1982): Delegation und Familie. Beiträge zum Heidelberger familiendynamischen Konzept. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Stierlin, Helm (1989): Individuation und Familie. Studien zur Theorie und therapeutischen Praxis. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Straka, Gerald A. (2001): Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hg.): Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen (= QUEM-Report 69). Berlin, S. 227-275.
- Streeck, Ulrich (1981): Zwischen Drinnen und Draußen: Zur doppelten Orientierung sozialer Aufsteiger. In: Zeitschrift für psychosomatische Medizin, 27, S. 25-44.
- Strittmatter, Peter; Dörr, Günter; Kirsch, Beate; Riemann, Ralf (1988): Informelles Lernen: Bedingungen des Lernens mit Fernsehen. In: Unterrichtswissenschaft, 16, 3, S. 3-26.
- Tarrow, Sidney (1991): Kollektives Handeln und politische Gelegenheitsstruktur in Mobilisierungswellen: Theoretische Perspektiven. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 43. Jg., H. 4, S. 647-670.
- Taube, Gerhardt (2010): Die Ausbildung mittlerer pharmazeutischer Fachkräfte – Apothekenassistenten und Pharmazieingenieure. In: Vater, Ulrich; Friedrich, Christoph (Hg.): Die

- Entwicklung des Apothekenwesens in der DDR. Jena/Quedlinburg: Bussert und Stadeler, S. 159-175.
- Teichler, Ulrich (1986): Strukturentwicklung des Hochschulwesens. In: Neusel, Ayla; Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschulentwicklung in den 1960er Jahren. Kontinuität – Umbrüche – Dynamik? Weinheim/Basel: Beltz, S. 93-143.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1986): Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung. In: ders. (Hg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München: Juventa, S. 7-30.
- Tepecik, Ebru (2011): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund: Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft, Wiesbaden: VS.
- Terhart, Ewald (2008): Die Lehrerbildung, In: Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; Mayer, Karl Ulrich; Trommer, Luitgard (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Vollst. überarb. Neuaufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 745-772.
- Tervooren, Anja (2010): Zusammenhänge schulischer und familialer Bildungsprozesse. Theoretische und methodologische Überlegungen. In: Müller, Hans-Rüdiger; Ecarius, Jutta; Herzberg, Heidrun (Hg.). Familie, Generation und Bildung. Beiträge zur Erkundung eines informellen Lernfeldes, Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 93-108.
- Theling, Gabriele (1986): Vielleicht wäre ich als Verkäuferin glücklicher geworden: Arbeitertöchter und Hochschule. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Thun, Alphons (1879): Die Industrie am Niederrhein und ihre Arbeiter. Erster Teil: Die linksrheinische Textilindustrie, Leipzig: Duncker und Humblot.
- Tietze, Wolfgang; Becker-Stoll, Fabienne; Bensel, Joachim; Eckhardt, Andrea G.; Haug-Schnabel, Gabriele; Kalicki, Bernhard; Keller, Heidi; Leyendecker, Birgit (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar/Berlin: Verlag Das Netz.
- Tippelt, Rudolf (2000): Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen. In: Benner, Dietrich; Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert (= 42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim/Basel: Beltz, S. 69-90.
- Tippelt, Rudolf; Schmidt-Herta, Bernhard; Friebe, Jens (2014): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung im höheren Lebensalter. In: dies. (Hg.): Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL). Bielefeld: Bertelsmann, S. 11-20.
- Tosana, Simone (2008): Bildungsgang, Habitus und Feld. Eine Untersuchung zu den Statuspassagen Erwachsener mit Hauptschulabschluss am Abendgymnasium. Bielefeld: transcript.
- Trappe, Heike (1995): Emanzipation oder Zwang? Frauen in der DDR zwischen Beruf, Familie und Sozialpolitik. Berlin: Akad.-Verl.
- Trautvetter, Jürgen (2000): Das Apothekenwesen in den neuen Bundesländern auf dem Weg in die Marktwirtschaft - zu den makro- und mikroökonomischen Anforderungen der Transformation an das Apothekenwesen unter besonderer Beachtung historischer und ökonomischer Aspekte. Frankfurt (Oder), Europa-Univ., Diss.
- Triesch, Günter (1956): Die Macht der Funktionäre. Macht und Verantwortung der Gewerkschaften. Düsseldorf: Rauch.

- Trischler, Helmuth (1988): Steiger im deutschen Bergbau - Zur Sozialgeschichte der technischen Angestellten 1815-1945. München: Beck.
- Truschkat, Inga (2002): "Meine Eltern sind beide keine Akademiker": Herkunftsbedingungen und habituelle Logiken von Studierenden als Reproduktionsfaktoren sozialer Ungleichheit. Eine biographieanalytische Untersuchung, Göttingen: Pädag. Seminar der Univ.
- Turner, George (2001): Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Zur Geschichte der Hochschulreform im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. Berlin: Duncker & Humblot.
- Usko, Marianne (1974): Hochschulen in der DDR. Berlin: Gebr. Holzapfel.
- Vater, Ulrich; Friedrich, Christoph (2010): Die Entwicklung des Apothekenwesens in der DDR. Jena/Quedlinburg: Bussert und Stadeler.
- Vester, Michael (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, Werner (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz: UVK, S. 13-54.
- Vester, Michael (2009): Sortierung nach Herkunft. Harte und weiche Mechanismen sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem. Diskussion Papers, No. 16/2009. Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien (ZÖSS). Universität Hamburg. URL: <http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/DP16.pdf> [05.04.2017]
- Wagner, Beate (1995): Jugendliche Lebenswelten nach 1945. Sozialistische Jugendarbeit zwischen Selbstdeutung und Reeducation. Opladen: Leske und Budrich.
- Wagner, Hans-Josef (1995): Die Aktualität der strukturalen Bildungstheorie Humboldts. Weinheim: Dt. Studien Verlag.
- Wagner, Patrick (2009): Der Kern des völkischen Maßnahmenstaates – Rolle, Macht und Selbstverständnis der Polizei im Nationalsozialismus. In: Schulte, Wolfgang (Hg.): Die Polizei im NS-Staat. Beiträge eines internationalen Symposiums an der Deutschen Hochschule der Polizei in Münster. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft, S. 23-48.
- Waterkamp, Dietmar (1998): Berufsbildung. In: Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart, Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: Beck, S. 257-279.
- Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag: Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske und Budrich.
- Weber, Max (1984 [1892]): Gesamtausgabe, Bd. 3: Die Lage der Landarbeiter im ostelbischen Deutschland. Hg. v. Martin Riesebrodt, Tübingen: Mohr.
- Weber-Kellermann, Ingeborg (1974): Die deutsche Familie. Versuch einer Sozialgeschichte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Weinstock, Heinrich (1954): Arbeit und Bildung: die Rolle der Arbeit im Prozeß um unsere Menschwerdung. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Wenger, Étienne (1998): Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press.
- Wentker, Hermann (1995): Die Einführung der Jugendweihe in der DDR: Hintergründe, Motive und Probleme. In: Mehringer, Hartmut (Hg.): Von der SBZ zur DDR. Studien zum Herrschaftssystem in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik. München: Oldenbourg, S. 139-165.
- Wernet, Wilhelm (1970): Kurzgefasste Geschichte des Handwerks in Deutschland. 5. erg. Aufl., Dortmund: Verlagsanstalt des Westdt. Handwerks GmbH.



- Wiedemann, Dieter (1998): Lebenswelten und Alltagswissen. In: Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart, Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: Beck, S. 69-100.
- Wiezorek, Christine (2005): Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden: VS.
- Wiezorek, Christine (2007): Die Entwicklung politischer Haltungen und politischen Engagements im Jugendalter. Zur Verknüpfung von biographischen Dispositionen und Gelegenheitsstrukturen. In: Kursiv. Journal für die politische Bildung 10, H. 3, S. 46-54.
- Wiezorek, Christine; Grundmann, Matthias (2013): Bildung und Anerkennung im Kontext sozialer Ungleichheit. In: Ahmed, Sarina; Pohl, Axel; Schwänenflügel, Larissa von; Stauber, Barbara (Hg.): Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 17-33.
- Wilhelm, Theodor (1973): Traktat über den Kompromiß. Zur Weiterbildung des politischen Bewußtseins. Stuttgart: Metzler; Poeschel.
- Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt/M.: Syndikat.
- Wilpert, Czarina (1980): Die Zukunft der zweiten Generation. Erwartungen und Verhaltensmöglichkeiten ausländischer Kinder. Königstein/Ts.: Hain.
- Wittpoth, Jürgen (2009): Leben Lernen lebenslang. Wenn das Unvermeidbare zum Programm wird. in: Ricken, Norbert; Röhr, Henning; Ruhloff, Jörg; Schaller, Klaus (Hg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. München: Fink, S. 291-301.
- Wittwer, Wolfgang (2003): „Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst Du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: ders.; Kirchhof, Steffen (Hg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München: Luchterhand, S. 13-41.
- Wochenzeitung Die Wirtschaft (1993) (Hg.): Kombinate: was aus ihnen geworden ist; Reportagen aus den neuen Ländern. Berlin/München: Verl. Die Wirtschaft.
- Wohlrab-Sahr, Monika (1994): Vom Fall zum Typus: Die Sehnsucht nach dem „Ganzen“ und dem „Eigentlichen“ – „Idealisierung“ als biographische Konstruktion. In: Diezinger, Angelika; Kitzer, Hedwig; Anker, Ingrid; Bingel, Irma; Haas, Erika; Odierna, Simone (Hg.): Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Freiburg i.Br.: Kore, S. 269-299.
- Wolf, Birgit (2000): Sprache in der DDR. Ein Wörterbuch. Berlin/New York: de Gruyter.
- Wolf, Hartmut K. (1985): Bildung und Biographie: der Zweite Bildungsweg in der Perspektive des Bildungslebenslaufs. Weinheim: Beltz.
- Wolf, Wilfried (1990): Geographie des Bildungs-, Gesundheits- und Sozialwesens. In: Scherf, Konrad; Scholz, Dieter; Spitzer, Heinz; Sadler, Wolfgang; Peters, Jürgen; Kehrer, Gerhard; Marcinek, Joachim; Weber, Egon; Wehner, Wilfried (Hg.): DDR – ökonomische und soziale Geographie. Gotha: Haack, S. 269-276.
- Wolter, Andrä (2008): Aus Werkstatt und Büro in den Hörsaal? Anrechnung beruflicher Leistungen und Kompetenzen auf das Studium als bildungspolitisches Projekt. In: Buhr, Regina; Freitag, Walburga; Hartmann, Ernst A.; Loroff, Claudia; Minks, Karl-Heinz; Mucke, Kerstin; Stamm-Riemer, Ida (Hg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster u.a.: Waxmann, S. 81-98.

- Wolter, Andrä (2010): Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule – Vom Besonderheitenmythos zur beruflichen Kompetenz. In: Birkelbach, Klaus; Bolder, Axel; Düsseldorf, Karl (Hg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider, S. 199-219.
- Wolter, Andrä; Scholz, Wolf-Dieter (1985): Mehrfache Übergänge zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Soziale Bedingungen der Mobilität zwischen Bildung und Beruf. In: Kaiser, Manfred; Nuthmann, Reinhard; Stegmann, Heinz (Hg.): Berufliche Verbleibsforschung in der Diskussion. Bd. 2: Studienberechtigte, berufliche Ausbildung und Hochschule. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, S. 185-235.
- Youniss, James (1994 [1983]): Piaget und das in Beziehung entstehende Selbst. In: ders. (Hg.): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 141-174.
- Zedler, Peter (1989): Bildungstheorie in praktischer Absicht. Kritische Theorie und pädagogische Theorietradition bei Herwig Blankertz. In: Kutscha, Günter (Hg.): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung: Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim, Basel: Beltz, S. 45-68.
- Zinnecker, Jürgen (1990): Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozess der Zivilisation. In: Behnken, Imbke (Hg.): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozess der Zivilisation. Konfiguration städtischer Lebensweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Opladen: Leske und Budrich, S. 142-162.
- Zölch, Janina; King, Vera; Koller, Hans-Christoph; Carnicer, Javier; Subow, Elvin (2009): Bildungsaufstieg als Migrationsprojekt. Fallstudie aus einem Forschungsprojekt zu Bildungskarrieren und adoleszenten Ablösungsprozessen bei männlichen Jugendlichen aus türkischen Migrantenfamilien. In: King, Vera; Koller, Hans-Christoph (Hg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund, 2. erw. Aufl., Wiesbaden: VS, S. 67-84.

## 8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Institutionalisierte und lebensweltliche Bildung im Lebenslauf.....112

## 9 Transkriptionszeichen<sup>202</sup>

,	= kurzes Absetzen
(4)	= Dauer der Pausen in Sekunden
Ja:	= Dehnung eines Vokals
((lachend))	= Kommentar der Transkribierenden
/	= Einsetzen des kommentierten Phänomens
<b>nein</b>	= betont gesprochen
viel-	= Abbruch eines Wortes oder einer Äußerung
>nein<	= leise gesprochen
NEIN	= laut gesprochen
( )	= Inhalt der Äußerung ist unverständlich; Länge der Klammer entspricht in etwa der Dauer der Äußerung
(sagte er)	= unsichere Transkription
Ja=ja	= schneller Anschluss
Ja so war nein ich	= gleichzeitiges Sprechen ab „so“

---

<sup>202</sup> Die Transkriptionszeichen sind der Auflistung nach Rosenthal (1995, 2014) entnommen.

## 10 Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre:

Ich habe die vorgelegte Dissertation selbständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der 'Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis' niedergelegt sind, eingehalten.

---

Regina Soremski M.A.