

Daniel Gerster

Bildung, soziale Ungleichheit – und Pierre Bourdieu

Ein Literaturbericht

Soziale Ungleichheit ist als Forschungsgegenstand zurück auf der Agenda der (deutschen) Geschichtswissenschaft. Diesem Befund, der vor einiger Zeit in dieser Zeitschrift formuliert wurde¹, ist grundsätzlich zuzustimmen. Einschränkend vorwegzustellen ist gleichwohl, dass die Schlagkraft der aktuellen historischen Forschung zum Thema bei allem theoretischen Tiefgang von ihrem Umfang her bei Weitem nicht an die Ergebnisse der 1960er- und 1970er-Jahre heranreicht, als sich sowohl die Sozialgeschichte als auch die Historische Sozialforschung mit dem Gegenstand beschäftigt haben.² Tatsächlich erweist sich das damals maßgeblich von Hans-Ulrich Wehler vorgetragene spannungsreiche Verständnis von sozialer Ungleichheit als Problem einerseits und produktiver historischer Gegebenheit andererseits³ noch immer als fruchtbar, beispielsweise wenn es darum geht, das Verhältnis von Zivilgesellschaft und sozialer Ungleichheit zu beschreiben.⁴ Auch die später von Claus Offe attestierte ambivalente Beziehung von Wohlfahrtsstaat und sozialer Ungleichheit wurde noch nicht in einem umfänglichen historischen Programm entfaltet.⁵ Die neuere Geschichtsschreibung zum Thema »soziale Ungleichheit« schließt dann auch weniger an diese Überlegungen an, sondern greift vielmehr soziologische Debatten zum Thema auf, wie sie in den vergangenen zehn Jahren geführt wurden. Zwei Bewegungen sind in diesem Zusammenhang zu beobachten: Zum einen lässt sich eine »Pluralisierung der Ungleichheitsdimensionen«⁶ feststellen, die abrückt von einem auf bloße ökonomisch-monetäre Differenz basierenden Verständnis von sozialer Ungleichheit. Vielmehr wird auf

1 Vgl. dazu den AfS-Band 54 »Dimensionen sozialer Ungleichheit. Neue Perspektiven auf West- und Mitteleuropa im 19. und 20. Jahrhundert« aus dem Jahr 2014. Zur Paraphrasierung vgl. Friedrich Lenger/Dietmar Süß, Soziale Ungleichheit in der Geschichte moderner Industriegesellschaften, in: AfS 54, 2014, S. 3–24, Zitat: S. 3.

2 Einen Überblick verschafft: ebd., S. 5–14.

3 Vgl. dazu maßgeblich Hans-Ulrich Wehler, Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 1: Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur defensiven Modernisierung der Reformära 1700–1815, München 1987. Zu den Überlegungen vgl. ferner Thomas Mergel, Gleichheit und Ungleichheit als zeithistorisches und soziologisches Problem, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 10, 2013, S. 307–320, hier: S. 308–310.

4 Vgl. Paul Nolte, Zivilgesellschaft und soziale Ungleichheit. Konzeptionelle Überlegungen zur deutschen Gesellschaftsgeschichte, in: Ralph Jessen/Sven Reichardt/Ansgar Klein (Hrsg.), Zivilgesellschaft als Geschichte. Studien zum 19. und 20. Jahrhundert, Opladen 2004, S. 305–336.

5 Vgl. Claus Offe, Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Aufsätze zur Politischen Soziologie, Frankfurt am Main 1972. Vgl. dazu auch Winfried Süß, Ermüdungsbrüche im Wohlfahrtsstaat. Claus Offes frühe Hinweise auf »Strukturprobleme« von »spätkapitalistischen« Gesellschaften, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 3, 2006, S. 470–474.

6 Lenger/Süß, Soziale Ungleichheit in der Geschichte moderner Industriegesellschaften, S. 15. Vgl. zum Folgenden auch Mergel, Gleichheit und Ungleichheit als zeithistorisches und soziologisches Problem, S. 313–317. Eine »klassische« soziostrukturelle Ursachenforschung findet sich zum Beispiel noch bei: Bernd Frommelt/Klaus Klemm/Ernst Rösner u. a. (Hrsg.), Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung, Weinheim/München 2000. Bereits differenzierter ist der Zugang bei: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 2., aktual. Aufl., Wiesbaden 2007.

die verschiedenen Dimensionen wie Geschlecht, Hautfarbe und Alter hingewiesen, die soziale Ungleichheit produzieren können. Zum anderen heben aktuelle geschichtswissenschaftliche Arbeiten, ganz im Sinne der Forderung nach einer kritischen Reflexion von sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten⁷, zunehmend darauf ab, dass soziale Ungleichheit und ihre kategoriale Einordnung immer auch an Fragen von Wahrnehmung und Beschreibung zurückgebunden sind. Erst die semantische Zuordnung von zwei Phänomenen zueinander schafft letztlich ein Verhältnis, das »soziale Ungleichheit« zum Ausdruck bringen kann, aber nicht muss. Nicht zuletzt die Sozialwissenschaften selbst wurden in diesem Zusammenhang aus historischer Perspektive in ihrer Funktion als Produzenten sozialer Ordnung untersucht.⁸

Dass das Thema »soziale Ungleichheit« immer auch in einem engen Verhältnis zu Fragen von Bildung, Erziehung und Sozialisation steht, scheint uns heute unmittelbar einsichtig. Tatsächlich aber drang der Zusammenhang erst in den 1950er- und 1960er-Jahren ins Bewusstsein einer breiteren deutschen Öffentlichkeit. Daran hatten auf der einen Seite ohne Zweifel bildungspolitische Debatten der Zeit ihren Anteil, die unter anderem durch Äußerungen wie die des Pädagogen Georg Picht von einer bundesrepublikanischen »Bildungskatastrophe« befeuert wurden.⁹ Dem vorgelagert – und damit einher – ging der Auf- und Ausbau einer eigenständigen Bildungssoziologie in Deutschland, die sich unter anderem zum Ziel setzte, die »Chancenungleichheit« des westdeutschen Bildungssystems mit empirischen Mitteln aufzudecken. Dass sie zugleich durch die Festlegung von Kategorien und die Wahl ihrer Methoden selbst einen grundlegenden Anteil an der Konstituierung von sozialen Ungleichheiten hatte, wird in der historischen Rückschau mehr als ersichtlich.¹⁰ »Bildung« – in erster Linie verstanden als eine intendierte und meist institutionalisierte Aneignung gesellschaftlich normierten Wissens¹¹ – galt den Diskutanten der frühen bundesrepublikanischen Debatten letztlich als beides: ein Mittel zur Auflösung aller sozialen Ungleichheit und als eine ihrer wesentlichen Ursachen. Insbesondere in der politischen Arena hingen nicht wenige Akteure in dieser Zeit der Utopie nach, dass sich durch einen massiven Ausbau von Bildungseinrichtungen wie Ganztagschulen und Universitäten jegliche gesellschaftliche Ungleichheit für immer beseitigen ließe; ganz so, als hätten sie Ralf Dahrendorfs Diktum von der Bildung als Bürgerrecht zum Leitmotiv ihres Handelns

7 Vgl. *Rüdiger Graf/Kim Christian Priemel*, Zeitgeschichte in der Welt der Sozialwissenschaften. Legitimität und Originalität einer Disziplin, in: VfZ 59, 2011, S. 479–508.

8 Vgl. unter anderem *Christiane Reinecke/Thomas Mergel* (Hrsg.), Das Soziale ordnen. Sozialwissenschaften und gesellschaftliche Ungleichheit im 20. Jahrhundert (Eigene und fremde Welten, Bd. 27), Campus Verlag, Frankfurt am Main/New York 2012, 374 S., kart., 39,90 €. Vgl. ferner *Lenger/Siß*, Soziale Ungleichheit in der Geschichte moderner Industriegesellschaften, S. 15, und *Mergel*, Gleichheit und Ungleichheit als zeithistorisches und soziologisches Problem, S. 318–320.

9 Vgl. *Georg Picht*, Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Olten 1964. Einen historischen Einordnungsversuch unternimmt: *Wolfgang Lambrecht*, Deutsch-deutsche Reformdebatten vor »Bologna«. Die »Bildungskatastrophe« der 1960er-Jahre, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 4, 2007, S. 472–477.

10 Vgl. dazu den sehr gut informierten und detaillierten Beitrag: *Wilfried Rudloff*, Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese. Die Entdeckung der sozialen Ungleichheit in der bundesdeutschen Bildungspolitik und die Konjunktur des »dynamischen Begabungsbegriffs« (1950 bis 1980), in: AfS 54, 2014, S. 193–244.

11 Ein solches Bildungsverständnis grenzt sich von aufklärerischen Erziehungsvorstellungen ebenso ab wie von umfassender angelegten Konzepten eines häufig als unbewusst verstandenen Sozialisationsvorgangs. Vgl. unter anderem *Peter Büchner*, Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, 2003, S. 5–24. Dass auch ein solches Verständnis historisch bedingt ist, steht außer Zweifel und wird weiter unten problematisiert.

erhoben.¹² Die Forderung nach einer Bildungsexpansion, wie sie dann in den 1960er- und 1970er-Jahren auch tatsächlich zu beobachten war, ging nicht selten mit einer Kritik am deutschen Bildungswesen in seiner historisch gewachsenen Form einher. Gerade in seinen Besonderheiten von nur vierjähriger gemeinsamer Elementarerziehung und einer Dreigliederung der Mittleren und Höheren Schulen sahen viele eine, wenn nicht *die* wesentliche Ursache für anhaltende soziale Ungleichheiten in der bundesrepublikanischen Gesellschaft. Gerade auch die Historische Bildungsforschung thematisierte in diesem Zusammenhang wiederholt die Rolle des sich seit dem 19. Jahrhundert formierenden staatlichen Schulsystems bei der Produktion und Reproduktion von sozialer Ungleichheit.¹³

Der vorliegende Literaturbericht wird sich vor dem Hintergrund der gemachten Beobachtungen im Folgenden der Frage widmen, wie in der jüngeren Forschungsliteratur das Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit zur Sprache gebracht und problematisiert wird. Dazu wird eine Auswahl an Werken, die sich aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive oder in historischen Passagen mit der Thematik beschäftigen, und ihre konzeptionellen und methodischen Ansätze besprochen und die Forschungsergebnisse in die aktuellen Debatten eingeordnet. Die Auswahl erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie legt ihren geografischen und zeitlichen Schwerpunkt auf die Entwicklung in Deutschland seit dem 19. Jahrhundert. In den Blick genommen werden erstens Arbeiten, die in Fortführung von Studien, die die Historische Bildungsforschung seit den 1970er-Jahren unternommen hat, untersuchen, wie die Herausbildung eines staatlichen Bildungswesens und die dadurch (re-)produzierten Strukturen seit dem Ende des 18. Jahrhunderts dazu beigetragen haben, gesellschaftliche Differenzen zu etablieren, zu stabilisieren, aber auch zu revolutionieren (I.). Interesse finden in diesem Zusammenhang jüngst insbesondere bisher wenig beachtete Phänomene wie die Entwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik zwischen 1949 und 1989. Während in solchen Untersuchungen häufig ein Ungleichheitsverständnis dominiert, das sich in erster Linie an sozioökonomischen Unterschieden festmacht, kommen im zweiten Abschnitt Werke in den Blick, die Anleihe bei der eingangs beschriebenen Pluralisierung von Ungleichheitsdimensionen nehmen (II.). Vor allem das Geschlecht erweist sich hierbei als eine zentrale Größe bei der jüngeren Erforschung des Verhältnisses von Bildung und sozialer Ungleichheit. Neben der Vielfalt der Phänomene wird dieser Abschnitt sich aber auch der kategorialen Zuordnung selbst zuwenden und speziell das zugrunde gelegte Verständnis von Bildung hinterfragen. Zum Abschluss des Beitrags werden schließlich offene Fragen thematisiert und mögliche zukünftige Forschungsperspektiven aufgezeigt (III.).

I. STAATLICHES BILDUNGSWESEN UND DIE STRUKTUREN SOZIALER UNGLEICHHEIT

Das Thema »soziale Ungleichheit« stand von Anfang an auf der Agenda der Historischen Bildungsforschung. Sie entwickelte sich in Deutschland im Laufe der 1960er-Jahre als Gegenentwurf zu einer zeitgenössischen »Geschichte der Pädagogik«, die sich als historische Teildisziplin der Erziehungswissenschaft in erster Linie mit den »großen Pädagogen« und deren Erziehungskonzepten auseinandersetzte. Die Historische Bildungsforschung

12 Vgl. Ralf Dahrendorf, *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Hamburg 1965.

13 Vgl. unter anderem Detlef K. Müller/Fritz Ringer/Brian Simon (Hrsg.), *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction 1870–1920*, Cambridge/New York etc. 1987, und Andy Green, *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, Basingstoke/London 1990.

lenkte dagegen – ganz im Geiste der zur selben Zeit aufkommenden Sozialgeschichtsschreibung – den Blick auf die sozialen Strukturen und Bedingungen des (deutschen) Bildungssystems.¹⁴ Ein solcher Forschungsansatz zielte folglich darauf ab, die Entstehung und Veränderungen des Bildungswesens im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung insgesamt zu begreifen, und nutzte dazu ein neues sozialwissenschaftlich geprägtes Methodeninstrumentarium. Eine eindrucksvolle Gesamtschau der Erträge bieten bis heute das sechsteilige »Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte«¹⁵ und die Bände des »Datenhandbuchs zur deutschen Bildungsgeschichte«.¹⁶ Im Ergebnis gelang es der Historischen Bildungsforschung, die teilweise bis heute holzschnittartig vertretene These von der »Perpetuierung der Sozialstrukturen und der gesellschaftlichen Machtverhältnisse durch das Erziehungssystem«¹⁷ zu modifizieren. Gleichwohl hat aber auch die Historische Bildungsforschung – bei aller Differenzierung – auf die Beharrungstendenzen des deutschen Bildungssystems verwiesen, beispielsweise in Untersuchungen, die die enge Verbindung zwischen dem gesellschaftlichen Aufstieg bürgerlicher Schichten und dem systematischen Ausbau eines segmentierten Bildungswesens herausstellten. Sie belegten mit Blick auf das Höhere Schulwesen, dass die (Re-)Produktion sozialer Positionen nur scheinbar einem postulierten Leistungsprinzip folgte, sondern Selektionsmechanismen und Berechtigungspraxis letztlich dafür sorgten, dass soziale Ungleichheiten aufrechterhalten wurden.¹⁸ Eine solche Entwicklung erfolgte gleichwohl nicht linear, sondern – auch darauf hat die Historische Bildungsforschung aufmerksam gemacht – in Zyklen, die eng mit dem sozialen und wirtschaftlichen Wandel zusammenhängen.¹⁹ Wie dieses Verhältnis konkret zu fassen ist, bleibt bis heute umstritten. Ersichtlich ist aber, dass Öffnungs- und Abschießungsbebewegungen im Bildungssystem zu beobachten sind, die ohne Frage auf die soziale Mobilität und folglich auf das Ungleichheitsgefüge der Gesellschaft zurückwirkten und noch immer -wirken.

Angesichts der reichhaltigen Erträge der Historischen Bildungsforschung verwundert es, dass deren zentrale Veröffentlichungen, darunter die Bände des »Handbuchs der deut-

-
- 14 Zum Forschungsprogramm vgl. *Heinz-Elmar Tenorth*, Historische Bildungsforschung, in: *Rudolf Tippelt* (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung, Opladen 2002, S. 123–140.
- 15 Vgl. unter anderem *Christa Berg* (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4), Verlag C.H. Beck, München 1991, XXII + 584 S., geb., 98,00 €, und *Dieter Langewiesche/Heinz-Elmar Tenorth* (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V: 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5), Verlag C.H. Beck, München 1989, XII + 471 S., geb., 98,00 €.
- 16 Zu den Ursprüngen des Datenhandbuchs vgl. *Detlef Müller/Bernd Zymek* (Hrsg.), Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945, Göttingen 1987. Vgl. ferner *Ulrich G. Herrmann/Detlef K. Müller* (Hrsg.), Regionale Differenzierung und gesamtstaatliche Systembildung. Preußen und seine Provinzen – Deutsches Reich und seine Staaten, 1800–1945, Göttingen 2003.
- 17 So selbst *Hans-Ulrich Wehler*, Das Deutsche Kaiserreich 1871–1918, Göttingen 1977, S. 124. Vgl. ferner *Hans-Georg Herrlitz/Wulf Hopf/Hartmut Titze* u. a., Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung, Weinheim/München 2009. Zur Kritik vgl. *Frank-Michael Kuhlemann*, Niedere Schulen, in: *Berg*, Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV, S. 179–227.
- 18 Vgl. *Müller/Ringer/Simon*, The Rise of the Modern Educational System. Vgl. ferner *Peter Lundgreen/James C. Albisetti*, Höhere Knabenschule, in: *Berg*, Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV, S. 228–278, und *Peter Lundgreen*, Schulsystem, Bildungschancen und städtische Gesellschaft, in: ebd., S. 304–313.
- 19 Vgl. *Hartmut Titze*, Bildungskrise und sozialer Wandel 1780–2000, in: GG 30, 2004, S. 339–372.

schen Bildungsgeschichte«, keinen Wiederhall im Einführungsband »Bildung und soziale Ungleichheit« der erziehungswissenschaftlichen Reihe »Grundriss der Pädagogik« finden, wie allein ein Blick in das Literaturverzeichnis verrät.²⁰ Dabei zeichnet sich der von der Soziologin Anna Brake und dem Erziehungswissenschaftler Peter Büchner gemeinsam verfasste Band ansonsten durch seine differenzierte und äußerst kenntnisreiche Herangehensweise aus. Erklärtes Ziel ist es, »den Blick auf die Zusammenhänge von Bildung und soziale[r] Herkunft in mehrfacher Hinsicht [zu erweitern]« (Klappentext).²¹ Dazu sollen neben den institutionalisierten Hauptbildungswegen – vom Kindergarten über die Schule bis zur Universität – die vielfältigen Möglichkeiten beruflicher Aus- und Weiterbildung untersucht werden. Darüber hinaus sollen außerschulische und informelle Bildungskontexte in den Blick genommen werden, insbesondere die Bereiche »Familie«, »Peers« und »Medien«. Ein solches Forschungsprogramm verweist auf eine tief gehende, kritische Auseinandersetzung mit den beiden zentralen Konzepten »Bildung« und »soziale Ungleichheit« sowie mit der Frage nach dem Verhältnis von beiden zueinander. Einen solchen Eindruck bestätigt das äußerst lesenswerte Kapitel über den Bildungsbegriff, das sich mit begriffsgeschichtlichen Entwicklungen und aktuellen wissenschaftlichen Konzepten auseinandersetzt. Im Ergebnis sei, so die Autoren, Bildung – bei aller historischen Bedingtheit – zu verstehen als das »Resultat einer auf gesellschaftlicher Anerkennung basierenden aktiven Auseinandersetzung mit der Welt, mit anderen und mit sich selbst sowie als Akt der Koproduktion zwischen Eltern und Kindern, zwischen Lehrenden und Lernenden (durchaus auch in der Gleichaltrigengruppe)« (S. 81). Der reflektierte Umgang und das Bemühen um eine eigene Konzeptualisierung, die in dieser Definition zum Ausdruck kommen, spiegeln sich auch im Umgang mit dem Phänomen der sozialen Ungleichheit. In Abgrenzung zu einem eingangs skizzierten klassischen Verständnis, das in erster Linie auf sozioökonomische Unterschiede rekurriert, verweisen die Verfasser auf die Mehrdimensionalität von sozialer Ungleichheit. Sie widmen daher dem Verhältnis von Bildung zu unterschiedlichen Faktoren wie der sozialen Herkunft (S. 121–164), der Migration (S. 165–196) und dem Geschlecht (S. 197–225) je ein eigenes Kapitel.

Von der differenzierten Darstellungsweise des Gesamtwerks ist in dem kurzen Kapitel »Konfliktlinien in der historischen Rückschau« (S. 22–36), das die Entwicklung der »Chancengleichheit im [deutschen] Bildungswesen« zusammenfassend – neben historischen Einlassungen in den jeweiligen Themenkapiteln – nacherzählen möchte, leider wenig zu spüren. Auf sehr schmaler und recht unkritisch verwendeter Literaturgrundlage wird darin eine Geschichte erzählt, die in erster Linie sozioökonomischen Unterschieden nachspürt und deren linearer Verlauf als ein »Kampf [...] um die Liberalisierung und Demokratisierung der Bildungschancen« (S. 232) verstanden wird.²² Der Grundtenor wird bereits im einleitenden Satz angesprochen, wenn es dort heißt: »Klagen über herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten und eine damit verbundene Diskriminierung von Individuen und ganzen sozialen Gruppen beim Zugang zu (höherer) Bildung aufgrund ›geburtsständi-

20 Vgl. Anna Brake/Peter Büchner, *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung (Grundriss der Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bd. 35)*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2012, 263 S., kart., 22,90 €.

21 Damit schließt der Band an ein Forschungsprogramm an, das Peter Büchner bereits zehn Jahre früher formuliert hat, vgl. *Peter Büchner*, Stichwort, S. 20f.

22 Die Autoren stützten sich in erster Linie auf die Überblicksdarstellung von Herrlitz/Hopf/Titze u. a., *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. Sie tendiert dazu, wie oben deutlich gemacht wurde (vgl. Anm. 17), das Verhältnis von Erziehungssystem und Gesellschaft einseitig als eine Geschichte der Stabilisierung von sozialen Ungleichheitsstrukturen zu erzählen. Neben dieser Überblicksdarstellung greifen die beiden Autoren für ihre historische Darstellung auf wenige zeitgenössische Quellen sowie auf ältere Werke zurück.

scher Privilegien« haben in Deutschland eine lange Tradition« (S. 22).²³ In der Folge wird die deutsche Bildungsgeschichte seit dem 19. Jahrhundert als eine Abfolge von gescheiterten Reformversuchen beschrieben, in der es den gesellschaftlichen Eliten immer wieder gelungen sei, durch Mechanismen der sozialen Selektion und Schließung eine tatsächliche Chancengleichheit beim Bildungszugang zu verhindern.²⁴ Angesichts einer solchen Lesart wundert es wenig, dass die Entwicklung in der DDR – gerade in Abgrenzung zur Bundesrepublik – überwiegend positiv dargestellt wird. Beispielsweise wird darauf verwiesen, dass dort »[a]m ursprünglichen Ziel, den Bildungsbesitz einer Minderheit zum Besitz aller zu machen, [...] festgehalten und [dies] dort mit dem ›Instrument der Gegenprivilegierung‹ [...] äußerst konsequent umgesetzt [worden sei]« (S. 25). Kritik erfährt die Entwicklung in der DDR dagegen dann, wenn sie sich – verstärkt seit Mitte der 1970er-Jahre – von diesem Ideal abzuwenden beginnt und ein meritokratisches Auswahlprinzip im Bildungssystem umsetzt.²⁵ Ist die historische Darstellung des Verhältnisses von Bildung und sozialer Ungleichheit in der deutschen Geschichte der letzten 100 Jahre bei Brake und Büchner aus Sicht des Historikers aufgrund solcher Verkürzungen und mangelnden Bezugs zu aktueller Literatur zu kritisieren, so lässt sie sich letztlich aus dem normativen Ziel des Bandes erklären. Gefordert wird am Ende nämlich ein »Paradigmenwechsel im deutschen Bildungssystem« (S. 243), der eine gemeinsame Elementarbildung bis zum zehnten Schuljahr und den Abbau weiterer Selektionsmechanismen beinhalten soll. Vor dem Hintergrund dieser Forderung erfüllt auch die erzählte Geschichte ihren Sinn, »die historischen Ursprünge und Verlaufsformen [...] der fortbestehenden sozialen Selektivität im Bildungsbereich herauszuarbeiten« (S. 230).

Als deutlich besser informiert über die historischen Zusammenhänge, aber auch über die aktuelle Forschungsliteratur zur deutschen Bildungsgeschichte – und als kritischer und weniger normativ – erweist sich eine andere Überblicksdarstellung: der von dem Passauer Neuzeithistoriker Hans-Christof Kraus in der Oldenbourg-Reihe »Enzyklopädie Deutscher Geschichte« verfasste Band »Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert«.²⁶ Wie alle Beiträge der Reihe setzt er sich zum Ziel, den Leser »über den gegenwärtigen Stand unserer Kenntnisse und der Forschung« (Vorwort, S. V) zu informieren. Dazu gliedert er die Darstellung in den bekannten Dreischritt: enzyklopädischer Überblick, Grundprobleme und Tendenzen der Forschung sowie Quellen und Literatur. Das Themenfeld, das Kraus sich gewählt hat – oder ihm von den Herausgebern zugeteilt wurde –, ist trotz der Eingrenzung auf die Entwicklung in Deutschland während des 19. Jahrhunderts

23 Auch diese Einschätzung begründet sich auf *Herrlitz/Hopf/Titze* u. a., *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*.

24 Neben den sicherlich auch zu kritisierenden Errungenschaften der verschiedenen reformpädagogischen Entwicklungen bleiben bei einer solchen Sicht vor allem die positiven Entwicklungen in der Frühzeit der Weimarer Republik unbeachtet. Vgl. dazu noch immer grundlegend *Manfred Heinemann* (Hrsg.), *Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik*, Stuttgart 1976.

25 Eine solche Einschätzung und positive Bewertung des Bildungssystems in der DDR erklärt sich zum Teil dadurch, dass die Darstellung hier vor allem auf die Arbeit von Rainer Geißler zurückgreift. Vgl. *Rainer Geißler*, *Die Sozialstruktur Deutschlands. Ein Studienbuch zur Entwicklung im geteilten und vereinigten Deutschland*, Opladen 1992. Er sieht eine proportionale Chancengleichheit, das heißt einen Zugang entsprechend der Anteile von Bevölkerungsgruppen, als durchgehendes Ziel der ostdeutschen Erziehungsbestrebungen. Dem widerspricht heftig *Ingrid Mieth*, *Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik*, Verlag Barbara Budrich, Opladen 2007, 387 S., kart., 36,00 €, S. 40–45. Vgl. dazu auch die Besprechung von Miethes Werk unten.

26 Vgl. *Hans-Christof Kraus*, *Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert* (Enzyklopädie Deutscher Geschichte, Bd. 82), Oldenbourg Verlag, München 2008, XII + 168 S., kart., 19,80 €.

enorm: Durchforstet werden sollen institutionelle Bildungswege an Schulen und Universitäten ebenso wie die ganze Breite des Kulturlebens von freier Literatur-, Musik- und Kunstszene bis hin zu Zentralorten wie Museen und Bibliotheken. Darüber hinaus soll auch ein Blick auf die geistesgeschichtlichen Bewegungen der Zeit geworfen werden, worunter die Entwicklung in der Wissenschaft allgemein genauso subsumiert wird wie die Auseinandersetzung mit philosophischen und weltanschaulichen Denkschulen. Angesichts des umfangreichen Programms ist es dem Leser sofort einsichtig, wenn der Autor zu Beginn seinen »Mut zur Lücke« (Vorwort des Verfassers, S. XI) herausstellt und damit einer zu erwartenden Kritik von Spezialistinnen und Spezialisten an möglichen Auslassungen oder Verkürzungen vorbeugen möchte.

Bei allem Verständnis für nötige Auslassungen überrascht es bei einem ersten Blick auf das Inhaltsverzeichnis dennoch, dass das Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit dort nicht explizit aufgegriffen wird, obwohl doch Themen wie der Aufschwung des Berechtigungswesens und die zunehmende Segmentierung des deutschen Bildungswesens sich als zentral für die Entwicklung von Wissen und Bildung im 19. Jahrhundert erweisen.²⁷ Tatsächlich aber verdeutlicht ein zweiter, genauerer Blick, dass die Thematik in verschiedenen Abschnitten immer wieder zur Sprache kommt. Beispielsweise wenn im Überblicksteil die soziale Herkunft und Mobilität von Hochschulprofessoren (S. 28) und Studenten (S. 31f.) thematisiert und problematisiert wird. Im Zusammenhang mit der Entwicklung des deutschen Gymnasiums, dessen ambivalenter Charakter zwischen »soziale[r] Leiter« für wenige und »soziale[r] Barriere« für viele beschrieben wird (S. 44)²⁸, findet dann auch das Berechtigungswesen Erwähnung. Indem es als ein (rein) staatliches Steuerungsinstrument verstanden wird, wird deutlich, dass den Überlegungen von Kraus ein Verständnis von sozialer Ungleichheit zugrunde liegt, das in erster Linie strukturell gedacht wird und insbesondere auf sozioökonomische Verhältnisse abzielt. Das erklärt sich letztlich aus der rezipierten Literatur, die sich vor allem aus Arbeiten der Historischen Bildungsforschung und der Sozialgeschichtsschreibung zusammensetzt, und lässt sich beispielhaft anhand des Abschnitts veranschaulichen, der sich mit den Forschungstendenzen der allgemeinen Schulgeschichte auseinandersetzt (S. 86–89). Kraus spricht hier die wichtigsten Kontroversen wie das Verhältnis von Schule und Staat oder Schule und Gesellschaft an und verweist auf die wesentlichen Publikationen dazu. Er thematisiert hierbei selbst die von ihm vorgenommene Literaturlauswahl, indem er eingangs die Frage nach der »Bedeutung und [den] Grenzen der Sozialgeschichte« (S. 86) aufwirft. In

27 Insbesondere bildungsgeschichtliche Arbeiten thematisieren diese Entwicklungen für das 19. Jahrhundert in der Regel explizit. Das lässt sich mit Blick auf das Berechtigungswesen zum Beispiel anhand des »Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte« belegen. Vgl. ferner *Herrlitz/Hopf/Titze* u. a., *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*, S. 83–102, und *Margret Kraul*, *Das deutsche Gymnasium. 1780–1980*, Frankfurt am Main 1984, S. 85–94. In allgemeinen historischen Überblicksdarstellungen wird den Themen dagegen meist nicht so ein hoher Stellenwert beigemessen. Vgl. unter anderem *Hans-Ulrich Wehler*, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, Bd. 3: Von der »Deutschen Doppelrevolution« bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges 1849–1914, München 1995, S. 732f. und 410f., sowie *Thomas Nipperdey*, *Deutsche Geschichte 1866–1918*, Bd. 1: Arbeitswelt und Bürgergeist, München 1998, S. 549–562 passim.

28 Kraus ordnet die Begriffe Karl-Ernst Jeismann zu. Vgl. *Karl-Ernst Jeismann*, *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*, Bd. 2: Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817–1859, Stuttgart 1996, hier vor allem: S. 389–395. Tatsächlich gehen sie aber vermutlich auf Thomas Nipperdey zurück, der das Abitur als »eine Barriere, aber auch eine Schleuse des sozialen Aufstiegs« bezeichnet. Vgl. *Thomas Nipperdey*, *Deutsche Geschichte 1800–1866. Bürgerwelt und starker Staat*, München 1998, S. 460. Vgl. dazu auch *Thorsten Gass-Bolm*, *Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*, Göttingen 2005, S. 33.

diesem Zusammenhang greift er zwar die neuere sozialgeschichtliche Kritik auf, die sich gegen ein eindimensionales Verständnis der Beziehung von sozialen Strukturen und gesellschaftlicher Macht wendet.²⁹ Er geht allerdings nicht auf kulturhistorische Arbeiten, wie sie im zweiten Teil dieses Literaturberichts angesprochen werden, ein, die die zugrunde liegenden Konzepte von Bildung und sozialer Ungleichheit grundlegend transzendieren.

Ein ähnlicher methodischer Befund ergibt sich beim Blick in den Sammelband »Gymnasium im strukturellen Wandel«, den der ehemalige Leiter der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin, Christian Ritzi, und der Potsdamer Erziehungswissenschaftler Frank Tosch zusammen herausgegeben haben.³⁰ Ziel des Bandes ist eine »erneute Bestandsaufnahme ausgewählter bildungshistorischer Befunde der Gymnasialforschung« (S. 8), wobei die Entwicklung der vergangenen 200 Jahre ausgehend von den preußischen Reformen bis zur Gegenwart nachgezeichnet werden soll. Die Beiträge bestätigen unter anderem mit Blick auf die Gymnasiallehrer einmal mehr die bereits in anderen Zusammenhängen gewonnene Erkenntnis³¹, dass »Prozesse der institutionellen Ausdifferenzierung im Zeitverlauf mit der wechselseitigen Ausprägung des professionellen Selbstverständnisses [...] einhergingen« (S. 8). Dass diese Einsicht auch für die Beziehung von Bildung und Reproduktion sozialer Ungleichheit von Bedeutung ist, veranschaulicht eindrucksvoll der Beitrag von Gerhard Kluchert zu »Kontinuität und Wandel im beruflichen Selbstverständnis und Handeln« (S. 35) des Gymnasiallehrers (S. 35–63). Er ist in erster Linie als eine kritische Zusammenstellung der bisherigen sozialhistorischen Forschung zu den Gymnasiallehrern konzipiert, die als Berufsgruppe große Aufmerksamkeit durch die Historische Bildungsforschung erfahren haben. Indem Kluchert deren Ergebnisse unter den bisher wenig beachteten Aspekten von »beruflichem Selbstverständnis« und »Handeln« querliest, kommt er zu neuen Erkenntnissen, die methodisch anschlussfähig sind an aktuelle Arbeiten in der Habitusforschung und der historischen Praxeologie.³² Trotz dieser kulturwissenschaftlichen Anwendungen verbleibt der Beitrag letztlich aber in einer sozialhistorisch-strukturellen Lesart verhaftet. Das verdeutlichen die Schlussfolgerungen (S. 57–59), in denen zwar darauf abgehoben wird, dass das Selbstverständnis des Gymnasiallehrers sowohl Kontinuitäten, beispielsweise in der Wissensvermittlung, als auch einem Wandel, beispielsweise im Standesbewusstsein, unterworfen war. Beides

29 Namentlich den Beitrag von *Kuhlemann*, *Niedere Schulen*, S. 179–227.

30 *Christian Ritzi/Frank Tosch* (Hrsg.), *Gymnasium im strukturellen Wandel. Befunde und Perspektiven von den preußischen Reformen bis zur Reform der gymnasialen Oberstufe*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2014, 282 S., kart., 24,90 €.

31 Zum Zusammenhang von Ausdifferenzierung und Professionalisierung im Bildungswesen vgl. unter anderem *Werner Conzel/Jürgen Kocka* (Hrsg.), *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, Bd. I: *Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen*, Stuttgart 1985; *Hartmut Titze*, *Lehrerbildung und Professionalisierung*, in: *Berg*, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. IV, S. 345–370. Vgl. ferner unten die Besprechung des Buchs von *Rita Braches-Chyrek*, *Jane Addams, Mary Richmond und Alice Salomon. Professionalisierung und Disziplinbildung Sozialer Arbeit*, Verlag Barbara Budrich, Opladen/Berlin etc. 2013, 315 S., kart., 36,00 €.

32 Zum Habitus sind selbstverständlich weiterhin die Arbeiten von Pierre Bourdieu grundlegend. Vgl. unter anderem *Pierre Bourdieu*, *Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis*, in: *ders.* (Hrsg.), *Zur Soziologie der symbolischen Formen*, Frankfurt am Main 1970, S. 125–158. Zur Erläuterung vgl. unter anderem *Boike Rehbein/Gernot Saalman*, *Habitus (habitus)*, in: *Gerhard Fröhlich/Boike Rehbein* (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, Stuttgart/Weimar 2009, S. 110–118. Zur Praxeologie vgl. einleitend *Sven Reichardt*, *Praxeologische Geschichtswissenschaft. Eine Diskussionsanregung*, in: *Sozial.Geschichte* 22, 2007, H. 3, S. 43–65.

wird aber letztlich verhältnismäßig unkritisch in eine übergeordnete strukturelle Entwicklung eingeordnet, in der das Selbstverständnis der Lehrer dazu beiträgt, Auslese- und Selektionsmechanismen im Bildungssystem aufrechtzuerhalten und damit gesellschaftliche Ungleichheit zu reproduzieren.

In diese Stoßrichtung argumentieren auch die anderen Beiträge des Sammelbandes, von denen die meisten bemüht sind, eine differenzierte Sicht darauf zu werfen, wie der Aus- und Umbau des (staatlichen) Bildungswesens und die anhaltende soziale Ungleichheit der deutschen Gesellschaft zusammenzubringen sind.³³ Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang der Beitrag »Keine ›Stunde Null‹, sondern wichtige Etappe der Bildungsexpansion« (S. 113–142), in dem sich Bernd Zymek und Frank Ragutt kritisch mit der These auseinandersetzen, dass im westdeutschen Bildungswesen erst mit der Expansion während der 1960er- und 1970er-Jahre eine soziale Öffnung vollzogen worden sei; eine Behauptung, die spätestens seit den 1990er-Jahren infrage gestellt wurde, als sich eine ganze Reihe von bildungssoziologischen Untersuchungen mit den tatsächlichen Effekten der Reformschritte früherer Jahrzehnte auseinandergesetzt hat.³⁴ Zymek und Ragutt schließen an diese Kritik an, wechseln aber die Blickrichtung, indem sie nach »Konjunkturen der Inklusion, Differenzierung und Expansion« (S. 114) von westfälischen Gymnasien in den bisher in dieser Hinsicht wenig untersuchten unmittelbaren Nachkriegsjahren fragen. Dazu greifen sie in guter sozialhistorischer Manier unter anderem auf statistisches Datenmaterial zurück, dessen Überlieferung zwar nicht unproblematisch ist, dessen exemplarische Auswertung für Westfalen dennoch überraschende Erkenntnis liefert. So gelingt es den Autoren zu zeigen, dass es bereits unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg zu einer Expansion der Schülerzahlen an Gymnasien kam. Sie kann insbesondere auf drei Entwicklungen zurückgeführt werden: die Wiederverlängerung der Schulzeit, die Wiederzulassung von Schulen in kirchlicher Trägerschaft und allgemeine Bevölkerungsbewegungen (S. 126f.). Alle drei sowie die Öffnung der meisten Gymnasien für Mädchen seien, so die Autoren, wichtige Voraussetzungen für eine anhaltende Expansion des Höheren Schulwesens auch in späteren Jahrzehnten gewesen, die sich mit dem programmatisch vorangehenden Strukturwandel überlagert hätten. Insofern sei es letztlich schwierig, die soziale Öffnung des deutschen Bildungssystems lediglich auf die Expansion der 1960er-Jahre zu reduzieren. Es wäre interessant, in Zukunft einmal das im Beitrag aufgezeigte komplexe Ursachengestrüpp auf die Ergebnisse der oben erwähnten bildungssoziologischen Untersuchungen zur Bildungsexpansion zu beziehen.

Insgesamt gerät die deutsche Geschichte der letzten sieben Jahrzehnte zunehmend in den Fokus der aktuellen Forschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit. Sie liegt damit ganz im Trend der Zeitgeschichtsschreibung, die sich ebenfalls verstärkt der gesamten Epoche von 1945 bis zur Wende 1989/90, oder sogar darüber hinaus, zuwendet. In diesem Rahmen stehen auch die beiden Monografien »Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR« von Ingrid Miethe und »Kinderarmut in der Bundesrepublik

33 Leider finden sich wie in jedem Sammelband auch Gegenbeispiele, zum Beispiel der sehr holzschnittartig gezeichnete Beitrag von *Hannah Ahlheim*. »Geistige Eliten« zu »allen Zeiten«? Die Geschichte der Oberschule in Kleinmachnow im Spiegel dreier Gesellschaftssysteme, in: *Ritzi/Tosch*, Gymnasium im strukturellen Wandel, S. 183–199.

34 Vgl. zum Beispiel *Ursula Henz/Ineke Maas*, Chancengleichheit durch Bildungsexpansion?, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47, 1995, S. 605–633; *Beate Kraus*, Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland, in: *Bildung und Arbeit. Jahrbuch '96 (Die Wiederentdeckung der Ungleichheit)*, Opladen 1996, S. 118–146, und *Bernhard Schimpl-Neimanns*, Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52, 2000, S. 636–699.

Deutschland« von Eva Reichwein.³⁵ Beide Bücher sind sehr unterschiedlich angelegt. In Reichweins Dissertation spielt Bildung nur am Rande eine Rolle. Ihr geht es hauptsächlich darum, anhand von Sozialdaten sowie öffentlichen und wissenschaftlichen Diskursen zu klären, wie über Kinderarmut in der Bundesrepublik Deutschland gesprochen wurde und inwiefern »das präsentierte Bild mit der Wirklichkeit übereinstimmt« (Klappentext). Reichweins Verdienst ist es hierbei, eine Unmenge an Daten zusammengestellt und akribisch aufgearbeitet zu haben, wobei Bildung wie erwähnt nur ein Thema unter vielen ist. Allerdings bleibt bisweilen unklar, wie die verschiedenen Daten und Ergebnisse eigentlich aufeinander bezogen werden und vor allem wie sich darin der eingangs proklamierte »Blick auf das Kind selbst« (S. 23) widerspiegeln soll. Letztlich bestätigt ihre Untersuchung im Hinblick auf das Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit, »dass Kinder aus Familien mit geringerem Einkommen im gesamten Untersuchungszeitraum in vielen Bereichen des Lebens benachteiligt waren« (S. 369).

Sowohl aus thematischer als auch aus theoretisch-methodischer Sicht erweist sich dagegen die Arbeit von Miethel als äußerst ergiebig. Ausgehend von den Beobachtungen, dass keine Epoche zuvor so bemüht war, »den tradierten Zusammenhang von Bildung und sozialer Herkunft aufzulösen« (S. 12) wie die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts, und dennoch in Deutschland bis heute soziale Herkunft und Bildungschancen so eng miteinander verknüpft sind wie nirgendwo sonst, fragt die Autorin nach den Maßnahmen und Effekten der gegenprivilegierenden Bildungspolitik, die in der DDR zumindest für die 1940er- und frühen 1950er-Jahre zu beobachten sind. Im Fokus der Arbeit stehen die in der Frühphase des Regimes gegründeten »Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten«, die wie wenige Bildungseinrichtungen sonst »den Anspruch der DDR [verkörperten,] Bildungsmöglichkeiten sozial ausgewogen zu verteilen« (S. 141). Mit ihrer Untersuchung erweitert Miethel nicht nur eindrucksvoll das vorhandene Wissen über die Entwicklung des ostdeutschen Bildungs- und Schulwesens³⁶, sondern ermöglicht ganz grundsätzlich neue Einblicke in das Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit. Obwohl die Fragestellung der Arbeit prinzipiell dazu verleiten könnte, den Blick auf strukturelle Gegebenheiten und sozioökonomische Unterschiede zu verengen, weitet ihn Miethel klug durch den gewählten theoretisch-methodischen Zugriff. Dazu kombiniert sie etablierte Arbeitsweisen der historischen Sozialstrukturforschung, der Sozialgeschichtsschreibung und der jüngeren Biografieforschung und diskutiert ihre Ergebnisse kenntnisreich im Lichte aktueller Forschungserkenntnisse, wie sie beispielsweise im Rahmen der Theorie der politischen Gelegenheitsstrukturen errungen wurden. Insbesondere der Rückgriff auf die Überlegungen von Pierre Bourdieu, die uns hier nicht zum ersten und nicht zum letzten Mal begegnen, erweisen sich dabei als fruchtbar, wenn es darum geht, soziale Mobilität im »Feld der Macht« auch durch die Aneignung verschiedener »Kapitalarten« und die Bedeutung habituellen Verhaltens zu erklären.³⁷ Dadurch gelingt es Miethel aufzuzeigen, wie im Umbruch eine neue soziale Elite gefördert wurde, aber auf lange Sicht – im Fall der DDR verstärkt ab den 1970er-Jahren – die Sicherung errungener sozialer Positionen in den Vordergrund rückte. Eine solche Einsicht schließt nahtlos an die sozialistische Transformationshypothese an, wie sie unter anderem von Hans-Peter Blossfeld und Yossi Shavit im Anschluss an die Reproduk-

35 Vgl. *Miethel*, Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR, und *Eva Reichwein*, Kinderarmut in der Bundesrepublik Deutschland. Lebenslagen, gesellschaftliche Wahrnehmung und Sozialpolitik, VS Verlag, Wiesbaden 2012, 408 S., kart., 39,95 €.

36 Vgl. vor allem *Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck*, Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI,1: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6,1), Verlag C.H. Beck, München 1997, XXVI + 694 S., geb., 118,00 €.

37 Zu Bourdieu vgl. Anm. 32 und 50.

tionstheorie formuliert wurde (S. 55–59 und 321–322).³⁸ Mit ihrer Arbeit bestätigt Miethe deren Überlegungen jedoch nicht nur, sondern differenziert sie aus. Das gelingt ihr auch, weil sie bereit ist, den etablierten Blick auf das Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit über die sozialstrukturelle Dimension hinaus zu weiten.

II. DIE PLURALISIERUNG VON SOZIALER UNGLEICHHEIT UND KATEGORIALE INFRAGESTELLUNG

Aufbrüche in der historischen Erforschung des Verhältnisses von Bildung und sozialer Ungleichheit sind auch an anderen Stellen zu verspüren. In Anlehnung an die oben skizzierten Entwicklungen in der Bildungssoziologie erfährt zum einen das Konzept der sozialen Ungleichheit immer häufiger eine Pluralisierung und Diversifizierung. Arbeiten, die in diesem Kontext entstehen, machen deutlich, dass es nicht nur um sozial-monetäre Konfliktlinien geht, sondern auch Dimensionen wie Hautfarbe, Geschlecht oder Alter soziale Unterschiede konstituieren.³⁹ Zum anderen – und damit zusammenhängend – werden die beiden zugrunde liegenden Kategorien »Bildung« und »soziale Ungleichheit« in ihrer inhaltlichen Eindeutigkeit und Zweckmäßigkeit verstärkt dekonstruiert. Eine solche Entwicklung schließt an die verschiedenen kulturwissenschaftlichen Wenden an, die die deutsche Geschichtswissenschaft in den vergangenen Jahrzehnten durchlaufen hat. Sie kennzeichnen sich, bei allen Unterschieden, durch einen neuen Fokus auf Diskurse, Semantiken und Praktiken als entscheidende Konstitutive von Vergangenheit.⁴⁰ Beliebte Stichwortgeber sind und bleiben in diesem Zusammenhang bekanntlich französische Autoren wie der bereits erwähnte Pierre Bourdieu und Michel Foucault. Der Letztgenannte hat auch entscheidend Einfluss auf die Arbeit des inzwischen pensionierten Freiburger Bildungshistorikers Heinrich Bosse genommen, der nicht zuletzt aus den persönlichen Begegnungen zwischen beiden resultieren dürfte. Wichtige Beiträge des ebenso brillanten wie anregenden Werks von Bosse zur Bildungs- und Schulgeschichte des ausgehenden 18. und 19. Jahrhunderts sind jüngst in dem Sammelband »Bildungsrevolution 1770–1830« erschienen.⁴¹ Der Band vereint neun Aufsätze, die zwischen 1978 und 2008 veröffentlicht wurden, sowie drei neue Beiträge, die mit Themen wie dem Lehr- und Lernmarkt im Ancien Régime (S. 15–46), der modernen Bildungsreform (S. 47–159) sowie der Verstaatlichung des Lernens (S. 351–380) wichtige Übergänge schaffen. Anstelle einer Einleitung steht ein Gespräch der Siegener Germanistin Nacim Ghanbari mit Heinrich Bosse, in dem die entscheidenden Thesen und Ansichten seines Werks zur Sprache kommen und kritisch hinterfragt werden.

Bosses Umgang mit dem Themenkomplex »Bildung und soziale Ungleichheit« scheint auf den ersten Blick klassisch zu sein: In großen Bögen erzählt er eine Geschichte, in der

38 Vgl. *Hans-Peter Blossfeld/Yossi Shavit*, Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 1993, S. 25–52, hier insb.: S. 36.

39 Im Rahmen dieser Entwicklung lässt sich beispielsweise auch das Thema »Bildung und Differenz in historischer Perspektive« der Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis zum 21. September 2013 lesen. Vgl. URL: <<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/index.asp?id=5477&view=pdf&pn=tagungsberichte&type=tagungsberichte>> [12.9.2016].

40 Für einen ersten Einblick noch immer grundlegend *Ute Daniel*, *Kompodium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter*, Frankfurt am Main 2001.

41 Vgl. *Heinrich Bosse*, *Bildungsrevolution 1770–1830*, hrsg. mit einem Gespräch v. *Nacim Ghanbari* (Reihe Siegen. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Medienwissenschaft, Bd. 169), Universitätsverlag Winter, Heidelberg 2012, IX + 396 S., geb., 45,00 €.

eine Praxis der freien Autodidaxe, also des Selbstdenkens und -lernens, zunehmend in ein sich institutionalisierendes staatliches Bildungswesen ein- und untergeordnet wird. In Deutschland fand eine solche grundlegende »Verwandlung« (S. 1) nach Bosse zwischen 1770 und 1830 statt, also nach dem Verbot des Jesuitenordens und im Zuge der Durchsetzung einer staatlichen Schulabschlussprüfung. Sie war eingebettet in einen grundsätzlichen Umbruch der gesellschaftlichen Verhältnisse, sodass geschlussfolgert werden könne: »Die ständische Gesellschaft organisiert soziale Ungleichheit vor allem über unterschiedliche Rechte, während die moderne Leistungsgesellschaft, bei vorausgesetzter oder angestrebter Rechtsgleichheit, soziale Ungleichheit vor allem ökonomisch organisiert.« (S. 331) Würde man das Werk von Bosse auf diese Aussage reduzieren, wäre es ohne Frage anschlussfähig an klassische sozialhistorische Interpretationen der deutschen Bildungsgeschichte⁴² und an soziologische Konzepte einer funktional differenzierten Moderne.⁴³ Damit aber täte man ihm in mehrfacher Hinsicht Unrecht. Das gilt zunächst einmal hinsichtlich der Tatsache, dass er ausgehend von einer scharfen Kritik an der etablierten Historischen Bildungsforschung, die zu stark zwischen Institutionen- und Ideengeschichte trenne (S. 1), eine ganz andere Geschichte erzählt. Das Bildungsbürgertum entsteht darin nicht allein aus einer Absetzbewegung zur ständischen Gesellschaft. Sondern Bosse macht sehr deutlich, wie die »Gebildeten« zunächst in Allianz mit dem Adel standen und sich erst sukzessiv davon ab- und dem Bürgertum zuwendeten. Durch diesen Akt sei es ihnen gelungen, die »alte Grenzlinie von Kopf- und Handarbeit in das bürgerliche Zeitalter hinein« (S. 137) fortzuschreiben. Insofern seien »Ausbildungsverhältnisse [...] aber – damals kaum weniger als heute – relevant für die Verteilung von Sozialchancen« (S. 327). Dabei dürfe allerdings nicht der naiven Vorstellung nachgegangen werden, dass das Leistungsprinzip uneingeschränkt gelte. Vielmehr führe die anhaltende Nähe von Akademikern zu den gesellschaftlichen Entscheidungszentren dazu, dass früher wie heute Beziehungen von entscheidender Bedeutung für die soziale Positionierung seien.

Trotz der kritischen Einlassung hält Bosse in seinen Texten aufklärerische Vorstellungen wie die Gleichheit aller Menschen mit einem Optimismus hoch, den man in dieser Form schon lange nicht mehr vernommen hat und der auf den Leser geradezu ansteckend wirkt. Das mag zum einen an seinem einzigartigen erzählerischen Stil liegen, der die Lektüre der Texte nicht nur inhaltlich, sondern gleichermaßen stilistisch zu einem Gewinn macht. Darüber hinaus begründet sich der Effekt sicherlich auch darin, dass Bosse zwar die übergeordneten sozialstrukturellen und ideengeschichtlichen Entwicklungen fest im Blick hat, zugleich aber den einzelnen Handelnden nicht aus den Augen verliert. Diese Zusammenschau gelingt ihm, weil er in seinen Untersuchungen einen besonderen Fokus auf »soziodistinktive Kulturtechniken« (S. 52) wie Sprache, Schrift und Unterricht legt. Sie zu erlernen ist nach Bosse als ein Bildungsprozess zu verstehen, wodurch die engen institutionellen Zusammenhänge, in die Bildung normalerweise eingebettet ist, aufgebrochen werden. Ein solcher methodisch-theoretischer Zugriff zeigt letztlich deutliche Anklänge an die Überlegungen von Michel Foucault, auf dessen Diskursverständnis der Autor immer wieder rekurriert. Zugleich ermöglicht es Bosse, einen Erzählrahmen zu verlassen, der die Moderne als eine einspurige, linear verlaufende Entwicklung in Richtung einer funktional differenzierten Gesellschaft präsentiert, wie er, wenn auch immer seltener, von der Soziologie gern vorgetragen wird. Stattdessen gelingt es dem Autor, widersprüchliche

42 So etwa bei *Herrlitz/Hopf/Titze* u. a., *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*, und in den verschiedenen Bänden des »Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte«.

43 Vgl. zum Beispiel *Niklas Luhmann*, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, 2 Bde., Frankfurt am Main 1997, insb. Bd. 2, S. 595–865, und *Talcott Parsons*, *The System of Modern Societies*, Englewood Cliffs 1971. Zusammenfassend vgl. *Uwe Schimank*, *Theorien gesellschaftlicher Differenzierung*, Wiesbaden 2007.

Entwicklungen ebenso in eine große Linie einzuordnen wie die Handlungsoptionen des Einzelnen, womit eine Anschlussfähigkeit an jüngere soziologische Konzeptionen, die Handlungs- und Systemtheorie miteinander zu verbinden versuchen⁴⁴, suggeriert wird, die es einmal näher in den Blick zu nehmen gelte. Allerdings zieht Bosse seine Schlussfolgerungen nicht aus solchen theoretischen Überlegungen, sondern aus dem kenntnisreichen Umgang mit seinen historischen Quellen. Sie verdeutlichen ihm, dass »[d]ie Bildungsprogramme [...] nicht das Ziel [hatten], den Unterschied zwischen Herrschenden und Beherrschten aufzuheben, und doch wirk[t]en sie tendenziell statusegalierend, indem sie individualisier[t]en« (S. 123).

Die soziale Individualisierung, wie sie hier zur Sprache kommt, ist nicht nur ein Erbe der Aufklärung, das bis heute als ein wesentliches Kennzeichen von »modernen« Gesellschaften fortwirkt.⁴⁵ Der gesteigerte Blick auf das Individuum eröffnete und eröffnet zugleich neue Möglichkeiten, die Pluralität von Ungleichheitsdimensionen zu thematisieren. Das machen schon die gesellschaftlichen Debatten um die allgemeinen Menschenrechte im 19. Jahrhundert anschaulich, in denen unter anderem die Frage zentral war, ob sie auch auf Sklaven, Juden und Frauen anzuwenden seien.⁴⁶ Insbesondere der Zusammenhang von Geschlecht und sozialer Ungleichheit blieb seither mit einer gewissen Persistenz auf der Agenda öffentlicher Debatten und wurde dadurch auch zu einem Gegenstand wissenschaftlicher Diskurse. Gefragt wurde und wird hierbei nicht nur nach den strukturellen Nachteilen, denen Mädchen und Frauen im Bildungswesen ausgesetzt waren und sind, sondern vermehrt auch, welche kulturellen Vorstellungen einer solchen Diskriminierung zugrunde liegen und wie sie überwunden werden können. Zusätzlich richtet sich der Blick verstärkt auf die Rolle, die Frauen durch ihr Wirken in Wissenschaft und Gesellschaft selbst in diesen Prozessen gespielt haben. Einen solchen Zusammenhang rekonstruiert beispielsweise Rita Braches-Chyrek in ihrem Werk über die »Professionalisierung und Disziplinbildung Sozialer Arbeit«.⁴⁷ Ziel der Arbeit ist es, den »Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Struktur und Erkenntnisgeschichte« (S. 10) aufzudecken. Dazu wird anhand der Lebenswerke von drei Pionierinnen der Sozialen Arbeit – Jane Addams, Mary Richmond und Alice Salomon – untersucht, wie sie die Produktion sozialer Kategorien wahrgenommen, dadurch gesellschaftliche Ausgrenzungsprozesse aufgedeckt und durch ihre Arbeit zu überwinden versucht haben. Bildung gilt dabei einerseits als »Konstitutionsbedingung [...] der bürgerlichen Gesellschaft« und andererseits als »Instrument für Selbstkritik, Sozialkritik und Widerstand, um gerechtere und demokratischere gesellschaftliche

44 Eine kritische Zusammenschau verschiedener soziologischer Synthesversuche bietet *Thomas Schwinn*, Brauchen wir den Systembegriff? Zur (Un-)Vereinbarkeit von Handlungs- und Systemtheorie, in: *Gert Albert/Steffen Sigmund* (Hrsg.), *Soziologische Theorie kontrovers*, Wiesbaden 2010, S. 447–461. An anderer Stelle untersucht Schwinn auch die aktuelle Anschlussfähigkeit von Theorien sozialer Ungleichheit mit Differenzierungsmodellen. Vgl. *ders.*, *Soziale Ungleichheit*, Bielefeld 2007.

45 Welche negativen Implikationen eine übersteigerte Selbstreferenzialität des einzelnen Menschen haben kann, veranschaulichte *Alain Ehrenberg* in seiner bis heute maßgeblichen Studie über die Entstehung depressiver Erkrankungen. Vgl. *Alain Ehrenberg*, *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*, Frankfurt am Main/New York 2004 (zuerst frz. 1998).

46 Zur Geschichte der Menschenrechte und der Frage »Human Rights for Whom?« vgl. *Micheline R. Ishay*, *The History of Human Rights. From Ancient Times to the Globalization Era*, Berkeley/Los Angeles etc. 2008, unter anderem S. 107–116 und 155–172. Eine Geschichte der Menschenrechte auf Deutsch bieten unter anderen *Jan Eckel*, *Die Ambivalenz des Guten. Menschenrechte in der internationalen Politik seit den 1940ern*, Göttingen 2014, sowie *Matthias König*, *Menschenrechte*, Frankfurt am Main/New York 2005. König geht ebenfalls auf die Frage nach den »Rechtsträgern« (ebd., S. 9) von Menschenrechten ein.

47 Vgl. *Braches-Chyrek*, *Jane Addams, Mary Richmond und Alice Salomon*.

Verhältnisse zu schaffen« (S. 93). In der Summe gelingt es der Autorin in ihrem leider bisweilen sachlich überfrachteten und theoretisch nicht immer konzisen Werk zu zeigen, welchen Stellenwert Praktiken der gesellschaftlichen Selbstbeobachtung bei der Überwindung sozialer Unterschiede haben und welchen Anteil gerade die Frauenbewegung für die Öffnung von Bildungsangeboten besaß.

Auf Letzteres verweist auch Juliane Jacobi, emeritierte Professorin für Historische Pädagogik an der Universität Potsdam, in ihrem Opus magnum »Mädchen- und Frauenbildung in Europa«. In ihm fasst sie den aktuellen Stand der gerade mit Blick auf Deutschland sehr umfangreichen Forschungen zum Thema zusammen⁴⁸, bindet sie in eine Langzeitbetrachtung von der Zeitenwende um 1500 bis heute ein und ergänzt die häufig national verengte Perspektive, indem sie den Blick auf andere europäische Länder weitet. Der Fokus der Darstellung liegt eindeutig auf den Entwicklungen in Deutschland, England und Frankreich sowie der »Zirkulation von Ideen« (S. 10) zwischen diesen Ländern. Diesen Zuschnitt rechtfertigt Jacobi nicht nur forschungspragmatisch, sondern auch dadurch, dass es gerade aus diesen europäischen Ländern neue Forschungsansätze zu rezipieren gebe. Die Geschichte, die die Autorin aus diesem Stoff formt, ist eine bisweilen etwas linear anmutende Emanzipationserzählung, die freilich auch ihre Widerstände und Niederlagen kennt und die bei Weitem noch nicht an ein Ende gekommen ist. Denn »das Geschlecht eines Kindes [spielt] offensichtlich nach wie vor bei Bildungsentscheidungen, Bildungserfolg und Erwerbchancen eine, oft sogar die entscheidende Rolle« (S. 9f.). Dass dem so ist, lässt sich nach Jacobi gerade aus der Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung erklären, in der – bei allen Experimenten im Kleinen sowie sozialen und länderspezifischen Unterschieden – letztlich bis ins 19. Jahrhundert die Idee vorherrschend war, dass Frauen auf ihre späteren Rollen als Ehe- und Hausfrauen sowie als Mutter hin (aus-)gebildet werden sollten. Die Aufklärungsphilosophie wirkte hierbei nicht als die große Gleichmacherin, für die sie häufig gehalten wird, sondern vertiefte sogar die Geschlechterdifferenz noch. Erst seit dem 19. Jahrhundert, und nicht zuletzt durch den Einsatz von Frauen für Mädchen- und Frauenbildung, kam es zu einem Umschwung, infolgedessen ein geschlechtergleicher Zugang zu Bildung in westlichen Gesellschaften weitgehend erreicht wurde. Im Endeffekt lasse sich bei anhaltenden Benachteiligungen heutzutage festhalten, dass »die Ungleichheiten zwischen Frauen, die es durch Religion, Klasse und Nation schon immer gegeben hatte, im 20. Jahrhundert größer« (S. 350) wurden.

Die Kategorie »Geschlecht« bietet auch für die ethnografische Studie »Ein Proll mit Klasse« von Moritz Ege einen wichtigen Zugang, die »eine lokale jugendsubkulturelle Figuration [beleuchtet], in der Jugendliche, vorwiegend junge Männer, sich selbst und andere anhand spezifischer Stil-Merkmale (aber auch anhand anderer, sozialer Merkmale) als ›Prolls‹, ›Gangster‹ und ›Atzen‹ *stilisieren* und *etikettieren*« (S. 17).⁴⁹ Unter »Figuration« versteht Ege ein »relationale[s], oftmals hierarchische[s] Gefüge verschiedener Stile« (S. 36).

48 Vgl. *Juliane Jacobi*, Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart, Campus Verlag, Frankfurt am Main/New York 2013, 509 S., geb., 39,90 €. Allerdings kennt die deutsche Geschichtsforschung bereits Synthesen von Teilaspekten der Mädchen- und Frauenbildung. Vgl. zum Beispiel *Bernd Zymek*, Der Strukturwandel des Mädchenschulwesens in Preußen, 1908–1941, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, 1988, S. 191–203, und *Margret Kraul*, Höhere Mädchenschulen, in: *Berg*, Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV, S. 279–303. Eine methodisch-theoretische Wende hin zu einer »Geschlechtergeschichte der Jugend«, die die Konstruktion und Praxis von Geschlecht im Alltag nachvollzieht, forderten für den deutschsprachigen Raum zuerst: *Christina Benninghaus/Kerstin Kohz* (Hrsg.), »Sag mir, wo die Mädchen sind...«. Beiträge zur Geschlechtergeschichte der Jugend, Köln/Weimar etc. 1999.

49 Vgl. *Moritz Ege*, »Ein Proll mit Klasse«. Mode, Popkultur und soziale Ungleichheiten unter jungen Männern in Berlin, Campus Verlag, Frankfurt am Main/New York 2013, 531 S., kart., 29,90 € (Hervorhebungen im Original).

Es manifestiert sich in Figuren wie dem Proll, die durch Praktiken, beispielsweise den Kleidungsstil, vermittelt werden. Eine Gesellschaft kreiert und markiert durch die Figurationspraxis soziale und kulturelle Grenzen, die nach Ege auf eine historische »Zweiteilung in Oben und Unten« (S. 68) hinausläuft. Indem die Stile und Praktiken der untersuchten Jugendlichen als vulgär und proletarisch gelten, verorten sie diese in der ›Unterschicht‹. Mit solchen Überlegungen ist Ege nahe beim Habituskonzept von Pierre Bourdieu, auf den er wiederholt rekurriert.⁵⁰ Ege nimmt nun in seiner Untersuchung nicht so sehr die Fremdzuschreibungen in den Blick, sondern er interessiert sich gerade für den umgekehrten Prozess der Selbstzuschreibung und für die Ambivalenzen, die in diesen Aneignungsprozessen sichtbar werden. So kann in etwa »prollig« in einem Prozess der Selbstanerkennung und »Entbürgerlichung von Normen der Lebensführung« (S. 23) zu einem positiven Identifikationsmerkmal werden. Dagegen hat es Bildung, solange sie als ein bürgerliches Distinktionsmerkmal gilt, in den Figurationsprozessen von jugendlichen Unterschichten besonders schwer. Es macht daher letztlich aus Sicht von Ege wenig Sinn, einen direkten Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit zu rekonstruieren, da die »Reproduktion sozialer Ungleichheiten in jugendkulturellen Lebenswelten nicht zuletzt *im Medium kultureller Figuren* stattfindet« (S. 23).

Diese theoretisch-methodischen Überlegungen von Ege sind es wert, auch aus historischer Perspektive weitergedacht zu werden, zumal sie die hier zugrunde liegende Fragestellung aufzulösen drohen. Sein ethnografisches Werk selbst zeichnet sich letztlich durch einen starken Gegenwartsbezug aus. Der Hauptteil der Untersuchung konzentriert sich auf Fallstudien aus der jugendlichen ›Unterschicht‹ in Berlin. Allerdings unternimmt der Autor auch einen Exkurs in die Geschichte seiner »männlichen Subkultur-Figuren« (S. 75). Dazu kann er auf eine ganze Reihe von historischen Studien zurückgreifen, die sich seit den 1990er-Jahren mit dem Zusammenhang von Jugend und Männlichkeit beschäftigt haben. Grundlegend und bis heute inspirierend sind vor allem die Arbeiten von Andrew Davies zu den Jugendbanden im England des 19. Jahrhunderts.⁵¹ Ege breitete dessen Erkenntnis im ersten Kapitel seines historischen Überblicks weit aus. Er zeigt sich dabei kenntnisreich und bindet die Forschungsergebnisse von Davies an seine eigenen Überlegungen zurück. Ähnlich detailliert und informiert beginnt Ege auch seinen Blick auf die Situation in Deutschland, bei der die Herausbildung spezifischer jugendlicher Subkulturfiguren später einsetzte und weniger ausdifferenziert verläuft. So stark dieser Auftakt ist, umso mehr bedauert der historisch interessierte Leser, dass er die weitere Entwicklung durch das 20. Jahrhundert nur noch cursorisch aufarbeitet. So blendet er besonders interessant erscheinende Perioden wie die Zeit des Nationalsozialismus aus und erweist sich bei anderen Phänomenen wie der Halbstarken-Bewegung der 1960er-Jahre als nur begrenzt informiert.⁵²

50 Bourdieus zentrales Werk über gesellschaftliche Distinktionsvorstellungen ist und bleibt: *Pierre Bourdieu, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main 1982 (zuerst frz. 1979). Hinsichtlich der von Ege untersuchten sozialen ›Unterschichten‹ und ihrer Stellung in der heutigen Gesellschaft vgl. vor allem *ders.*, Prekarität ist überall, in: *ders.*, Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion, Konstanz 1998 (zuerst frz. 1998), S. 96–102.

51 Vgl. früh *Andrew Davies*, Youth Gangs, Masculinity and Violence in Late Victorian Manchester and Salford, in: *Journal of Social History* 32, 1998, S. 349–369. Ege stützt sich auf die später erschienene Monografie: *ders.*, *The Gangs of Manchester. The Story of the Scuttlers, Britain's First Youth Cult*, Preston 2008.

52 Ege nimmt hier zwar Bezug auf das sehr dichte, aber letztlich populärwissenschaftliche Werk von *Jon Savage*, *Teenage. Die Erfindung der Jugend (1875–1945)*, Frankfurt am Main/New York 2008 (zuerst engl. 2007). Dagegen nimmt er das historiografische Standardwerk von Uta G. Poiger nicht wahr. Vgl. *Uta G. Poiger*, *Jazz, Rock, and Rebels: Cold War Politics and American Culture in a Divided Germany*, Berkeley/Los Angeles etc. 2000.

Diese Lücken erklären sich aus dem Schlaglicht-Charakter (S. 104) des historischen Überblicks. Sie hier zu beklagen wirkt angesichts der herausragenden Leistungen der Arbeit in anderen Bereichen vielleicht kleinlich, die Hinweise können und sollen aber auf zukünftige Forschungen anregend wirken.

III. TENDENZEN UND DESIDERATE

Die Rundschau durch einige Werke der aktuellen Forschung zum Themenfeld »Bildung und soziale Ungleichheit« hat veranschaulicht, dass sich hier eine vergleichbare Pluralisierung und Differenzierung der Begrifflichkeiten und Kategorien aufzeigen lässt, wie sie in den letzten Jahren – insbesondere im Zusammenhang mit dem Konzept der »sozialen Ungleichheit« – in der allgemeinen Geschichtsschreibung zu beobachten ist. Allerdings hat sich auch gezeigt, dass die methodischen und theoretischen Kehren, die in einigen der besprochenen Bücher zum Vorschein kamen, keineswegs auf die eingangs skizzierten historiografischen Debatten zurückzuführen sind. Sie können vielmehr als das erfreuliche Ergebnis einer grundsätzlichen Bereitschaft von Historikerinnen und Historikern verstanden werden, sich mit dem reichhaltigen Theorieangebot anderer Sozial- und Kulturwissenschaften auseinanderzusetzen. Besonders ertragreich fällt in diesem Zusammenhang in den letzten Jahren, das ist kein Geheimnis, die Rezeption von französischen Autoren wie Michel Foucault und Pierre Bourdieu aus. Vor allem die Überlegungen des letztgenannten haben in den vorliegenden Büchern zum Thema »Bildung und soziale Ungleichheit« ihre Spuren hinterlassen.⁵³ Das wundert wenig, hat Bourdieu durch sein Konzept, speziell mit den Vorstellungen von Habitus und Kapital, doch theoretische Instrumente geschaffen, die es möglich erscheinen lassen, die Gegensätze von Struktur und Individuum, von System und Handlung zu überwinden.⁵⁴ Im Nachgang der in diesen Fragen häufig einseitig agierenden Sozial- und Kulturgeschichtsschreibungen lassen sich hier Antworten finden, so hoffen viele, die einerseits eine begriffliche und kategoriale Offenheit einfordern und andererseits dennoch erlauben, Aussagen zu übergreifenden gesellschaftlichen und sozialen Entwicklungen zu machen. Gerade beim vorgestellten Untersuchungsfeld lässt sich ein solcher Zugang, der die strukturellen Verknüpfungen zwischen beiden Bereichen auf lange Sicht im Blick behält und zugleich eine Weitung insbesondere hinsichtlich der Kategorie der sozialen Ungleichheit zulässt, offenbar besonders fruchtbar machen.

Welche Aspekte eine solche eingangs in ihrer theoretischen Grundlegung beschriebene »Pluralisierung der Ungleichheitsdimensionen« im untersuchten Themenfeld umfassen kann, haben einige der besprochenen Bücher aufgezeigt. Deutlich wurde vor allem die herausragende Bedeutung der Kategorie »Geschlecht«. Mädchen- und Frauenbildung, das hat die Arbeit von Juliane Jacobi trefflich veranschaulicht, fand nicht nur über Jahrhunderte getrennt statt, da sie in erster Linie dem Zweck diente, gute Hausfrauen und Mütter zu formen. Sie blieb in der Folge auch im 19. und 20. Jahrhundert im Nachteil, da sie sich in ihrer Organisation an den strukturellen Gegebenheiten der an den Jungen ausgerichteten Erziehung zu orientieren hatte. Es ist daher umso erfreulicher, dass die Erforschung der eigenständigen Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung an Schwung gewonnen hat, wenn sie auch bei Weitem noch nicht als abgeschlossen betrachtet werden kann. Gleich-

53 Zu nennen wären, wie oben bereits angesprochen, insbesondere die Bücher von Ingrid Miethe, Christian Ritz/Frank Tosch und Moritz Ege. Das Werk von Heinrich Bosse schließt nominell eher an Foucault an, wenn sich auch im Text zahlreiche Gedanken finden lassen, die an Bourdieu erinnern.

54 Aus den reichhaltigen Schriften von Bourdieu wurden die für diesen Beitrag relevanten Titel oben bereits genannt, vgl. Anm. 32 und 50.

zeitig erinnert sie an die Unzulässigkeit der über Jahrzehnte vorgetragenen Gleichung »Mensch gleich Mann«, die letztlich ein überkommenes Erbe der Aufklärung ist. Es wird daher in Zukunft auch verstärkt nach der Eigenart der Jungen- und Männerbildung zu fragen sein. Die Forschung im Umfeld von Bildung und sozialer Ungleichheit kann hierbei an Ergebnisse anknüpfen, die die Männlichkeitsgeschichte in den vergangenen zwei Jahrzehnten gewonnen hat.⁵⁵ Neben dem Geschlecht gilt es schließlich, weitere Dimensionen in den Blick zu nehmen, die im Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit ihre Produktivität entfalten können. Dazu gehört zum einen der umfassende Komplex an Kategorien wie »Rasse«, »Ethnie« und »Hautfarbe«. Er ist nicht nur aufgrund der aus heutiger Sicht entscheidenden Frage, wie Migration, Sozialisation und soziale Mobilität miteinander verbunden sind, von Interesse, sondern er bildet gerade auch mit Blick auf die völkischen und rassistischen Ideen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts einen virulenten Punkt in der Untersuchung des Zusammenhangs von Bildung und sozialer Ungleichheit. Zum anderen gilt es in Zukunft, Themen wie das Alter oder körperliche und psychische ›Benachteiligungen‹ als Produzenten von sozialer Ungleichheit in Bildungsprozessen zu untersuchen und damit an aktuelle historische Forschung auf anderen Gebieten anzuknüpfen.⁵⁶

Bei aller Weitung des Untersuchungsfelds »Bildung und soziale Ungleichheit«, die sich theoretisch schlüssig begründen lässt und die auch der Autor dieses Berichts begrüßt, soll am Ende dennoch eine verhaltene Mahnung stehen: nämlich über alle kategoriale Öffnung hinweg nicht die Bedeutung von monetären und ökonomischen Unterschieden aus den Augen zu verlieren. Sie waren, sind und bleiben – bei allen berechtigten Einschränkungen – für die soziale »Selbstzuordnung vieler Menschen«⁵⁷ von entscheidender Bedeutung. Dass sie auch im Bereich von Bildung, Erziehung und Sozialisation immer schon eine wichtige Rolle gespielt haben und auch in Zukunft weiterhin spielen werden, lässt sich in sämtlichen hier besprochenen Büchern zeigen. Um ihr Gewicht im gesellschaftlichen Wechselspiel von Bildung und sozialer Ungleichheit noch besser einschätzen zu können, sollten in Zukunft vor allem zwei Blickrichtungen verstärkt von der historischen Forschung zum Thema eingenommen werden. Zum einen gilt es, den Themenkomplex dezidiert im Rahmen von internationalen Vergleichen und transnationalen Verflechtungsgeschichten darzustellen. Eine solche Perspektive auf das Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit in unterschiedlichen Gesellschaften erlaubt weitreichende Rückschlüsse auf die verschiedenen nationalen Dimensionen von Ungleichheit sowie auf historische Entwicklungspfade.⁵⁸ Zum anderen darf der gesellschaftlichen Präjudizierung des Untersuchungsgegenstands »soziale Ungleichheit« als einer Frage, die zuerst den Blick auf das gesellschaftliche ›Unten‹ richtet, nicht erlegen werden. Nach sozialen Unterschieden zu fragen, erfordert gerade auch, die Mobilität von gesellschaftlichen Akteuren und Gruppen ›nach oben‹ zu untersuchen. Dazu kann die Forschung zum Thema verschiedene Vorarbeiten einerseits der Historischen Bildungsforschung selbst aufgreifen.⁵⁹ Andererseits bieten

55 Vgl. dazu die Zusammenfassung bei *Jürgen Martschukat/Olaf Stieglitz*, *Geschichte der Männlichkeiten*, Frankfurt am Main/New York 2008.

56 Vgl. unter anderem *Elsbeth Bösl/Anne Klein/Anne Waldschmidt* (Hrsg.), *Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung*, Bielefeld 2010, und *Gary Albrecht* (Hrsg.), *Encyclopedia of Disability*, 5 Bde., Thousand Oaks/London etc. 2005.

57 *Mergel*, *Gleichheit und Ungleichheit als zeithistorisches und soziologisches Problem*, S. 318.

58 Vgl. dazu auch die allerdings nur zum Teil in historischer Perspektive angelegte Tagung »Understanding Inequality in Education in the 21st Century: A Synthetic Report«, die im November 2014 in Berlin stattfand. Zum Tagungsbericht vgl. URL: <<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=5926>> [12.9.2016].

59 Vgl. unter anderem *Harold Perkin*, *Die Rekrutierung der Eliten in der britischen Gesellschaft seit 1880*, in: GG 3, 1977, S. 485–502, und *Jutta Ecarius/Lothar Wigger* (Hrsg.), *Elitebildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale*

sich zahlreiche Anknüpfungspunkte in der soziologischen Forschung. In Deutschland hat sich vor allem Michael Hartmann diesbezüglich hervorgetan. Er wurde dafür jüngst von seinen Schülerinnen und Schülern mit dem Sammelband »Bildung – Macht – Eliten« gewürdigt.⁶⁰ Die Beiträge veranschaulichen einmal mehr die Bedeutung, die Pierre Bourdieu und seine Arbeiten im vorgestellten Themenfeld einnehmen.⁶¹ Das Untersuchungsthema »Bildung und soziale Ungleichheit«, so könnte man insgesamt schließen, ist wieder zurück auf der historischen Agenda – und es bietet ein weites Forschungsfeld.

Ungleichheit, Opladen 2006. Darin vor allem die historischen Analysen von *Johannes Bilstein*, Tüchtige und Verworfenen. Zur Ideen- und Imaginationsgeschichte von »Auslese«, in: ebd., S. 16–43, *Gisela Miller-Kipp*, »Klasse Schule – immer genug zu essen, wenig Mathematik«, Elitebildung im »Dritten Reich« oder über die Herstellung von Elite-Bewusstsein, in: ebd., S. 44–66, *Ingrid Mieth*, »Keine herrschende Klasse ist je ohne ihre eigene Intelligenz ausgekommen« (Stalin). Der Beitrag der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten (ABF) zum Elitenwechsel in der DDR, in: ebd., S. 67–93, und *Carola Groppe*, Bildungselite contra Elitebildung. Ein Beitrag zur reflektierten Aufnahme des Elitebegriffs in der Erziehungswissenschaft, in: ebd., S. 94–116.

60 Vgl. *Angela Graf/Christina Möller* (Hrsg.), *Bildung – Macht – Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit*, Campus Verlag, Frankfurt am Main 2015, 325 S., kart., 34,90 €.

61 Einschlägig in diesem Zusammenhang vgl. *Pierre Bourdieu*, *Der Staatsadel*, Konstanz 2004 (zuerst frz. 1989). Neben den Beiträgen in *Graf/Möller*, *Bildung – Macht – Eliten*, findet er zum Beispiel Anwendung bei: *Herbert Kalthoff*, *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*, Frankfurt am Main/New York 1997.