

Löwe, Denise

Der Abiturient. Eine historische Subjektform

Kämper-van den Boogaart, Michael [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Schindler, Christoph [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 72-108



Quellenangabe/ Reference:

Löwe, Denise: Der Abiturient. Eine historische Subjektform - In: Kämper-van den Boogaart, Michael [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Schindler, Christoph [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 72-108 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283328 - DOI: 10.25656/01:28332; 10.35468/6052-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283328>

<https://doi.org/10.25656/01:28332>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Denise Löwe

Der Abiturient. Eine historische Subjektform

Ausgehend von der Feststellung, dass „[d]ie Frage nach dem Subjekt, die Analyse der kulturellen Formen, in denen das Individuum zu einem gesellschaftlich zurechenbaren Subjekt wird, [...] ein steter Brennpunkt kultur- und sozialwissenschaftlicher Forschungen“ (Reckwitz 2021) ist, bezieht der vorliegende Beitrag – der aus einer bildungshistorischen Sichtweise das Subjekt Abiturient¹ in den Blick nimmt – sein Erkenntnisinteresse. Vor dem Hintergrund der umfanglichen Historiographie zum Abitur und auf der Grundlage eigener Forschung werden ausgewählte Aspekte der über 200jährigen Entwicklung des Abiturs rekonstruiert. Folgerichtig wird in einer Art akteurszentrierter Perspektive gefragt, was das Abitur zu bestimmten Zeiten für die Schüler*innen höherer Schulen bedeutet hat und wie sie, indem sie es erreichten, zu Abiturient*innen wurden. Anschließend an die Vorstellung, dass das Abitur als Prüfung, als Status und als Schulabschluss einen hybriden Charakter aufgrund dieser unterschiedlichen, sich zugleich auch überlagernden Bedeutungszuschreibungen besitzt (vgl. Löwe 2022), soll gezeigt werden, inwiefern bestimmte Zäsuren in der Geschichte des Abiturs nachhaltig prägend waren, wie die Entwicklung in den drei Dimensionen *Prüfung der Leistung*, *Status durch Distinktion* und *Formierung entlang des Schulabschlusses* verlaufen ist und in welcher Weise sie Subjektivierungsprozesse darstellten. Subjekttheorien² untersuchen, wie durch soziale Praktiken Menschen „zu Subjekten gemacht werden“ (Foucault 1982/1994, S. 243; vgl. Ricken 2013, S. 70) und sich selbst zu solchen machen. Ihr Fokus richtet sich auf ein „Gefüge sozialer

1 Sofern Abiturient*innen begrifflich als Subjekt verstanden werden oder auf historische Kontexte Bezug genommen wird, in denen überhaupt nur männliche Schüler das Abitur erwerben konnten, wird im vorliegenden Text das generische Maskulinum Abiturient verwendet.

2 Obgleich Subjekt- oder Subjektivierungstheorien in den letzten 30 Jahren in verschiedenen geisteswissenschaftlichen Disziplinen große Resonanz erfahren haben (vgl. Ricken 2019, S. 96), erweist sich Subjektivierung „als Kreuzungspunkt und Bündelung unterschiedlicher und auch empirischer Diskurse – mit dem Effekt, dass auch immer deutlicher wird, wie theoretisch, methodisch und empirisch anspruchsvoll und komplex die Thematik der Subjektivierung ist und auf wie wenig fertige und gemeinsam geteilte Befunde sich eine solche Arbeit bereits beziehen kann“ (Ricken 2013, S. 71). Auffallend oft finden sich allerdings Referenzen auf Michel Foucault und seine Genealogie historischer Subjektivierungsprozesse sowie auf Judith Butler und ihre jeweiligen „Mastertheorien“ (Alkemeyer 2013, S. 38) oder als traditionelle Bezüge (vgl. auch Färber 2019, S. 75; Rieger-Ladich 2017, S. 193).

und kultureller Dispositionen“, welche Erziehung, Bürokratien, juristische Regelungen, Konzepte und Räume (Wiede 2020), aber auch Normen, Konventionen, Organisationen oder soziale Gruppen (Rieger-Ladich 2017, S. 197) umfasst. In dieser Verschränkung von Selbst- und Fremdkonstitution zeigen sich vielgestaltige Subjektivierungspraktiken als sowohl menschliche Interaktionen und Sprechen verschiedenster Akteur*innen wie auch als nicht menschliches Handeln durch kontextualisierende Artefakte (vgl. Alkemeyer 2013; S. 44; Schatzki 2002). Diesem komplexen Prozess kann im vorliegenden Beitrag nicht nachgegangen werden. Vielmehr sollen nur drei hier als relevant erachtete Dimensionen skizziert werden, die historisch betrachtet die Subjektform Abiturient konstituiert haben. Als Subjektform wird dabei im Anschluss an Freist eben keine „soziale Rolle“, die durch bestimmte Verhaltensweisen oder etwa die Übernahme von Ämtern und Titeln“ bestimmt ist, verstanden, sondern eine „kollektive, kulturelle Typisierung, die in Praktiken realisiert wird“ (2013, S. 161) und damit an die hybride Inanspruchnahme des Abiturs als Prüfung, Status und Schulabschluss anschließt. Untersucht wird also, wie sich: „mit Blick auf Kontinuität *und* Wandel gesellschaftlich konventionalisierter Subjektformen die temporale Struktur und die darin eingelagerte immanente Spannung von Subjektivierungsprozessen offenlegen“ (Buschmann 2013, S. 127 [Hervorh. i. O.]) lassen.

Das erste Kapitel zeichnet kurz – und in gewisser Weise als Voraussetzung des Folgenden – die Herausbildung des Abiturs als Prüfung (vor allem zwischen 1788 und 1834) nach und nimmt die damit verbundene neue schulrechtliche Stellung des nun erstmals hervorgebrachten Subjekts Abiturient in den Blick. Die neuen Ideen von Abitur und Reife verpflichteten die Abiturienten auf eine Eigenverantwortung für ihre schulischen Leistungen und eröffneten ihnen hieran anschließende Bildungskarrieren. Anhand eines praxeologischen Zugriffs auf ausgewählte Akten dokumente wird verdeutlicht, wie die höheren Schüler auf ihrem Weg zum Abitur durch die Unterwerfung unter Prüfungs- und Aktenprozesse mit ihrer spezifischen Materialität subjektiviert wurden.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem Abitur als Status und wie es (vor allem zwischen 1870 und 1920) zum umkämpften bildungsbiographischen Distinktionsmerkmal einer sich wandelnden Elite wurde. Anhand von Merkmalen zur sozialhistorischen Konturierung der Abiturient*innen wird gezeigt, wie dieser Eliteanspruch verteidigt wurde und Aufstiegsambitionen aufgrund der sozialen Herkunft oder des Geschlechts abgewehrt wurden. Gestiegene Qualifikationsanforderungen im Lichte der Industrialisierung und neue statusgebende Institutionen des sich immer mehr ausdifferenzierenden höheren Schulwesens änderten die gesellschaftliche Relevanz des Abiturs und hatten Auswirkungen auf Subjektmodelle und Subjektpositionierungen. Statussymbolik und Rituale begleiteten die Distinktionsmechanismen der Abiturient*innen und können nach Foucault als „Entunterwerfung“ interpretiert werden.

Das dritte Kapitel nimmt die schon konnotierten Aspekte von Bildungssteuerung und Bildungsaspiration in der Dimension des Abiturs als eines Schulabschlusses weiter auf und zeigt (vor allem für die Zeit der späten Weimarer Republik im Kontrast zu späteren Entwicklungen seit den 1960er Jahren), wie das Abitur für die höheren Schüler*innen nicht mehr nur die Option eines normierten und besonders wertvollen, seine Absolvent*innen auszeichnenden Schulabganges ist, sondern zunehmend Voraussetzung für viele Berufskarrieren wurde. Indem sich das Abitur als höchster Schulabschluss innerhalb eines als System organisierten Bildungswesens und damit systematisch organisierter Schulwege nun endgültig durchsetzte, beruhte die Formierung der Abiturient*innen zunächst noch auf individuellen Bildungsentscheidungen einer kleinen, bildungsaffinen Klientel und wurde schließlich durch eine auch bildungspolitisch forcierte, steigende Partizipation breiter Bevölkerungsschichten als Elitenmerkmal entwertet. Die Abiturient*innen avancierten von einer sich ständisch reproduzierenden Bildungselite zur Gruppe derjenigen, die einem gesellschaftlichen Maßstab von Normalität entsprachen.

1 Abitur als Prüfung der Leistung

Bereits vor der Einführung des Abiturs gab es in den deutschsprachigen Ländern verschiedene Prüfungen an höheren Schulen, wobei weder die Institutionen selbst noch die Modalitäten der Beurteilungen normiert waren und sich dabei ein Verständnis von Leistung herausbildete (vgl. Reh/Ricken 2018). Dies spiegelt sich in unterschiedlichen Prüfungspraktiken wider, die von der Forschung anhand frühneuzeitlicher Quellen für Lateinschulen und Gymnasien rekonstruiert werden konnten (vgl. Füssel 2006; Lindenhayn 2018; Rocher 2022).

1.1 Von der Schauprüfung höherer Schüler zur Reifeprüfung von Abiturient*innen

An den höheren Schulen, die sich noch Ende des 18. Jahrhunderts als „relativ ungeordnetes Konglomerat“ mit einem Spektrum von „kleinstädtischen – ein- oder zweiklassigen Lateinschulen in auffälligen Schullokalen [...] bis zu gut ausgebauten Gelehrtschulen, meistens in größeren Städten mit namhaften Gelehrten als Schulmännern“ zeigten (Jachmann 1812/1969, S. 71), wurden die Schüler auf vielfältige Weise geprüft:

„Die Funktionen dieser Prüfungen waren so vielfältig wie ihre Formen. Sie dienten dazu, den Lehrstoff zu festigen, die Schüler anzuspornen, sie in Konkurrenzsituationen (*aemulatio*) zu bringen, und darum, diejenigen, die wiedergeben konnten, was von ihnen erwartet wurde für den Übergang auf die nächste Stufe herauszusieben. Außerdem stellten insbesondere die Jahresabschlussprüfungen auch Übergangsrituale dar, die die Schüler jeweils in die neue Gemeinschaft der höheren Klasse integrierten.“ (Nagel 2017, S. 262f.)

So etwas wie Abschlussprüfungen waren also schon bekannt, allerdings bestand ein wesentlicher Unterschied zum später eingeführten Abitur darin, dass die frühen Prüfungen den Charakter öffentlicher Schauprüfungen besaßen. Prüfungen wurden von den Schülern der jeweiligen Einzelinstitution für einen illustren Kreis aus Geldgebern – hierunter die Eltern, die Gemeinde oder sonstige Scholarchen – im wahrsten Sinne aufgeführt:

„Aus heutiger Sicht sind jene prunk- und prachtvollen Rede-Actus, Progressionen, Translokationen, Valediktionen und wie sie alle heißen, zur Leistungskontrolle untauglich, weil die Leistungen der Schüler mit denen der Lehrer zusammenfallen. Damals jedoch erfüllen sie eine sinnvolle Funktion, sie dienen der Repräsentation, der Selbstdarstellung des gelehrten Standes, und sichern so den öffentlichen Schulen einen Wettbewerbsvorteil auf dem Lehr- und Lernmarkt des Ancien Régime.“ (Bosse 2006, S. 99)

Gerade bei den öffentlichen Prüfungen ging es also weniger um eine individuelle Leistungsmessung oder gar die Zertifizierung individueller Schülerleistungen als Ausweis für das Erreichen eines bestimmten institutionalisierten Bildungsabschnittes, sondern eher um die Repräsentation der Schule und ihrer Akteure. Obgleich Prüfungen für die Schüler individuell Relevanz für ihren Schulbesuch und ihre Translokationen bzw. Versetzungen und Positionierungen im sozialen Raum³ hatten, waren sie noch nicht entscheidend für anschließende Bildungswege – dies vor allem, weil das Verhältnis zwischen dem (höheren) Schulwesen und den Universitäten noch nicht im Sinne eines Berechtigungssystems geregelt war. Bekannt sind allerdings auch hier entsprechende Äquivalente, die als Schriftstücke zumindest sinnstiftend für den avisierten Bildungsübergang waren:

„Jeder Schüler, der die Erlaubnis erhalten hatte, auf die Universität zu ziehen, bekam ein sogenanntes Testimonium, ein Dokument, dass [sic?] trotz seines Namens weniger einem heutigen Zeugnis, als vielmehr einem je individuell abgefassten Empfehlungsbrief entsprach.“ (Nagel 2017, S. 275)

Der fakultative Schulbesuch, dessen Dauer eher vom Willen und Geldbeutel des Vaters abhängig war, oder Privatunterricht waren für die Studienvorbereitung einer noch kleinen Bildungselite üblich, denn entscheidend war – wenn überhaupt – eine universitäre, gleichfalls nicht einheitliche Eingangsprüfung (vgl. Nagel 2017, S. 263). Mitunter fanden lediglich Aufnahmegespräche im Rahmen einer persönlichen Vorstellung bei den Professoren statt, sodass insgesamt also eine „chaotische Zulassungspraxis“ (Bölling 2010, S. 26) herrschte. Die Universitäten, die keine staatlichen Bildungsinstitutionen waren, sondern einen eigenen rechtlich-autonomen Status hatten, und europaweit trotz des vorhandenen Stipendienwesens vor allem den aristo-

3 Nagel beschreibt für die frühe Neuzeit wie die Platzierung in der Kirche von schulischen Leistungen abhängig gemacht wurde (2017, S. 274), vgl. auch Lindenhayn (2018, S. 119ff.). Bekannt ist dieses Prinzip der Rangordnungen auch durch die Platzierung in vorderen oder hinteren Reihen der Schulräume, manchmal auch in den Abiturakten und Zeugnissen durch entsprechende Nummerierung, die offiziell erst 1926 abgeschafft wurde.

kratischen Söhnen nicht nur Bildung, sondern entsprechende Sozialisierung ermöglichen, waren fundamental von den Höregeldern abhängig (vgl. di Simone 1996, S. 235ff.; Bosse 2006, S. 98). Viele Jahrhunderte lang empfingen sie von den Schulen oder aus dem Privatunterrichtswesen hinsichtlich der Vorbildung und des Alters sehr verschiedene junge Männer. Ende des 18. Jahrhunderts ging die Motivation, die schließlich zur Einführung des Abiturs führte, maßgeblich von den Universitäten bzw. einem kleinen Kreis der ihnen nahestehenden und im 1787 gegründeten Preußischen Oberschulkollegium wirkenden Bildungsreformer aus (vgl. Jeismann 1996; Wolter 1987). Nun wurden sowohl zunehmende Quantität als auch – tatsächlich oder vermeintlich – abnehmende Qualität der (zukünftigen) Studierenden kritisiert, weshalb das Abitur vor allem als Steuerelement konzipiert wurde, das den Zustrom an die Universitäten regulieren sollte. In zeitgenössischen Quellen – Protokollen, Lexika und auch im Abitur-Edikt von 1788 selbst (vgl. Schwartz 1910; Herrlitz 1973; Wolter 1987; Bölling 2010) – fällt durch die Verwendung des Präfixes „un“ die wiederholt auch negative Konnotation der Klientel ins Auge, ohne dass bereits eine spezifische Erwartung konkret wurde. Viele Jünglinge seien „unreif“, „untüchtig“ und „unwissend“. Anders als in späteren schulpolitischen Debatten der Weimarer Republik, in denen eine als unpassend empfundene Schülerklientel an den höheren Schulen selbst als „Ballast“ kritisiert wurde (Scholz u. a. 2021), beschrieb man hier lediglich ein Passungsproblem aufgrund fehlender Qualifizierung und keinen generellen Ausschluss aufgrund zugeschriebener Begabung. Diesem Passungsproblem, das im Zuge einer hier deklarierten Überfüllung der Universitäten wahrgenommen wurde, versuchte man im ausgehenden 18. Jahrhundert durch verschiedene, nun angestoßene Normierungsprozesse zu begegnen. Die Maßnahmen reichten von der Abschaffung des Fachklassensystems über die Regelung einer Mindestverweildauer in der Prima bis hin zu einer relativen Homogenisierung der Abiturienten über Lehrpläne und Kriterien, die mitzubringende Fähigkeiten und Kenntnisse definierten.

Die mit dem Edikt von 1788 propagierte Idee von einer zertifizierten Hochschulreife brachte für die an die Universitäten strebenden Jungen eine individuell zu tragende Verantwortung mit sich, denn das, was jeweils sie selbst in den Schulen gelernt hatten, in diesem Sinne ihre eigenen schulischen Leistungen und Prüfungsergebnisse wurden allmählich zur Legitimation – und damit schließlich auch zu einem schulischen Orientierungsrahmen – akademische Bildungskarrieren überhaupt anstreben zu können. Auch wenn eine rechtliche Durchsetzung dieser Veränderungen in Preußen erst mit der Abiturverordnung von 1834 abgeschlossen war, verloren doch väterliche Lebenslaufplanungen oder Wohlwollen der Universitätsprofessoren nunmehr erkennbar ihre maßgebliche Relevanz. Mit der Einführung des Abiturs wurde ein Prozess in Gang gesetzt, in dessen Verlauf Prüfungen formalisiert und schließlich auch standardisiert wurden; indem jene schriftlich durchgeführt und als Aktenprozess dokumentiert wurden – und so auch die Bedeutung individuell zurechenbarer Leistung stieg.

„Das Abitur kassierte dabei auf Dauer die öffentlichen Aufführungen von Schulprüfungen bzw. die mit diesen verbundenen, besonders theatralisch gestalteten Feierlichkeiten [...] und ließ ein immer stärker geregeltes und damit berechenbares Prüfungswesen entstehen, in dem ‚Leistungen‘ graduiert, mit Noten versehen und dem Einzelnen in seinem Lebenslauf zugerechnet werden konnten.“ (Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017, S. 272)

Erst als über das Abitur eine normierte Prüfung eingeführt wurde, deren Reglements für alle höheren Schulen galten und zunehmend dichter einen curricularen Anforderungskanon, exkludierende Leistungskriterien und praktische Durchführungsbestimmungen festlegten, konnte das Subjekt Abiturient durch die juristischen Festlegungen als schulische Abgangsprüfung und der Nominierung der erfolgreichen Absolventen als „Abiturientes“ im preußischen Edikt vom 23. Dezember 1788 als Subjektform begründet und mit einem Status, d. h. auch einer bestimmten gesellschaftlichen Zuschreibung versehen werden. Dies wurde darüber hinaus durch eine 1874 im Deutschen Bund erfolgte länderübergreifende Anerkennung der Abiturzeugnisse manifestiert.

Der Staat gewann im Verlaufe dieses Prozesses – stärker als im niederen Schulwesen, das wenigstens auf lokaler Ebene noch längere Zeit durch Patronat und kirchliche Schulaufsicht geprägt war – als Schulherr zunehmend mehr Kontrolle über und Einfluss auf das höhere Schul- und Prüfungswesen und damit auch auf seine Absolventen (vgl. Jeismann 1996; Löwe/Töpfer 2022). Dass die Verstaatlichung des modernen Unterrichtswesen, die schließlich alle Ebenen der Bildung in unterschiedlicher Intensität erfasste, sich zuerst im Bereich der höheren Bildung ausbreitete und Gymnasien und Universitäten zu einem System höherer Bildung verband (Bormann-Heischkeil/Jeismann 1989, S. 157), ist insbesondere im Kontext nationalstaatlicher Entwicklungen und entsprechender Prämissen in der Bildungsverwaltung seit dem 18. Jahrhundert einsichtig – schließlich waren es mehrheitlich die künftigen Staatsdiener, die aus den Abiturienten hervorgingen. Unter den von Foucault analysierten Disziplinartechniken⁴ sind es gerade „die Prüfungen, in denen eine gelungene Subjektivierung als zugleich diszipliniertes und verantwortliches Subjekt sozial sichtbar und individuell zurechenbar (...) gemacht wird“ (Schäfer 2019, S. 126). Die neugeschaffene Abgangsprüfung war eine zentrale Regierungstechnik, mit der die höheren Schüler als Abiturienten subjektiviert wurden – und das fand nun zwischen dem als pädagogisch verstandenen Raum der Schule und dem staatlich-bürokratischen Zugriff der Schulverwaltung statt. Wird nun aber die aktive Unterwerfung unter diese Prüfung eingefordert, muss man sie auch mit gewissen Spielräumen des Handelns ausstatten (Rieger-Ladich 2004, S. 209). Deutlich wird das an der nur sukzessiven Durchsetzung des

4 Foucault verweist in seinen Untersuchungen für die Zeit von etwa 1750–1850 wiederholt auf Gefängnisse, Kliniken und Schulen als Institutionen und die drei Elemente der Disziplinierung: Überwachung, Normalisierung und Prüfung.

Abiturs auf der rechtlichen Ebene – zuerst und hier im Beitrag exemplarisch – am Beispiel von Preußen.

1.2 Die Verrechtlichung der Abiturprüfung

Der Prozess der Verrechtlichung, der aus den Schülern der verschiedenen höheren Schulen und Schultypen durch eine schulische Abgangsprüfung Abiturienten machte, war in Preußen vor allem durch die drei Verordnungen aus den Jahren 1788, 1812 und 1834 geprägt. Als optional eingeführtes Angebot eines normierten Schulabganges – schließlich konnte man die höhere Schule auch weiterhin nur einige Jahre besuchen oder ohne Prüfung abgehen – zeigte es vor allem darin Sprengkraft, dass mit den Verordnungen ein juristischer Rahmen geschaffen wurde, der das Abitur immer mehr als notwendige Voraussetzung zum Studium konstituierte (vgl. Reh/Löwe/v. Engelhardt/Eiben-Zach/Lorenz i. d. B.).

Das erste Abitur-Edikt in einem deutschen Land (Preußen) war ein eher noch symbolischer Auftakt, der jedoch immerhin den Beginn eines meritokratischen Berechtigungssystems im Bildungswesen markiert. Faktisch trafen die Auswirkungen bis 1812 erst einmal nur die von Stipendien abhängigen männlichen Schüler. Mädchen erhielten erst etwa einhundert Jahre später überhaupt Zugangsmöglichkeiten zum Abitur und waren demnach von den ersten Abiturverordnungen ausgenommen.

Erst mit der Verordnung von 1812 wurde die potentielle Abiturientenklientel um diejenigen erweitert, die beabsichtigten, später eine Staatsprüfung abzulegen (vgl. Wolter 2016, S. 10). Bedeutsamer waren jedoch die Vorgaben für die Schulen selbst, denn von den zeitgenössisch etwa 400 lateinführenden Schulen in Preußen duften zeitweise nur noch etwa 100 der neunstufigen und nun einheitlich als „Gymnasien“ bezeichneten Vollanstalten die Studienberechtigung vergeben (vgl. Herrlitz u. a. 2009, S. 37). Durch diese starke Monopolstellung des Gymnasiums wurden nicht nur die Stadt-, Bürger-, Elementar- und Landschulen abgewertet (Kraul 1998, S. 13–15), sondern auch der Unterricht der Haus- und Hoflehrer diskreditiert. Einerseits wurden durch diese Vorgaben institutionelle Bildungswege und elterliche Schulwahlmöglichkeiten – gerade mit Blick auf das noch nicht flächendeckend und vorwiegend in Städten installierte höhere Schulwesen – stark beschränkt, andererseits bedeutete dies, „[w]er die Aufnahmeprüfung für eine dieser Eliteschulen bestand, das altsprachliche Exerzitium 9 Jahre lang durchhielt und das Schulgeld bezahlen konnte, der hatte [...] eine feste Anwartschaft auf eine höhere Berufslaufbahn so gut wie sicher“ (Herrlitz 1997, S. 180).

Mit der Verordnung von 1834 mussten schließlich ausnahmslos alle Jungen mit Studienabsichten das Abitur vorweisen.⁵ Der rechtliche Bruch mit der bürgerli-

5 Von diesem „Abiturzwang“ waren nach 1834 bis etwa Ende des 19. Jahrhunderts lediglich Studienfächer ohne staatliche Abschlussprüfung und Studierende ohne Examensabsicht ausgenommen (Wolter 2016, S. 10).

chen Freiheit der Väter zugunsten der „staatsfunktionale[n] Verkopplung“ (Herrlitz 1997) war nun endgültig vollzogen: Nur, wer die Prüfung bestanden hatte, besaß das Recht, an jeder Universität ein Studium aufzunehmen. Insofern lässt sich die Geschichte der Einführung des Abiturs auch als eine Geschichte des Verlustes von familiärer Selbstbestimmung über Bildungsentscheidungen lesen (vgl. Bosse 2006, S. 97ff.), des Verlustes von familialer Souveränität, denn der Staat setzte sich durch, griff auf die Jünglinge zu und setzte in diesem Zuge auf die Professionalität seiner schon vorhandenen Staatsdiener: der Lehrkräfte, die „als für die Abiturprüfung Verantwortliche über die formelle Eignung ihrer Schüler:innen“ für ein Studium entschieden und „so als Expertinnen und Experten in Sachen einer Reife für wissenschaftliches Arbeiten“ agierten (Kämper van den Boogaart/Reh 2022, S. 188).

Im Folgenden werden Aspekte der *Unterwerfung* (Kap. 1.3) und der *Entunterwerfung* (Kap. 2.5) aufgegriffen, der Zusammenhang zwischen beiden als *Ermächtigung* (Kap. 2.4) hergestellt und Subjektansprüche abgeleitet (Kap. 3).⁶

1.3 Subjektivierung durch Aktenprozesse

Mit der Abiturprüfung geht für die höheren Schüler*innen die Unterwerfung unter einen staatlich regulierten Prüfungsprozess mit klaren Autoritäten in Schule und Schulverwaltung einher. Ihre Partizipation am Prüfungsprozess ist eindeutig geregelt und zu bestimmten Zeitpunkten werden bestimmte Praktiken von den nun angehenden Abiturient*innen eingefordert. Nicht nur die Abiturprüfung selbst unterlag zunehmend verschriftlichten Praktiken, sondern der gesamte Prüfungsprozess wurde sorgfältig dokumentiert und für die beteiligten Akteur*innen diese ritualisierte Statuspassage zunehmend bürokratisiert. Für das Abitur wurden keine Personenakten⁷ angelegt, sondern eine Prozessakte, die im Rahmen ihrer Zirkulation und des Adressatenkreises bis hin zu den Behörden weit über die Schule hinausgeht. Die angehenden Abiturient*innen geraten so weitreichend in die Maschinerie des Staates und seiner Verwaltung, die die Subjekte kontrollieren. Ein Großteil der Akteneinträge wurde ohne ihre Anwesenheit und ihre Kenntnis durchgeführt, es wurde über sie beraten und geurteilt (z.B. durch Noten und Gutachten), Protokoll geführt (z.B. Toilettenzeiten, Sitzordnungen und mündliche Prüfung) und ihre Tätigkeiten überwacht (um z.B. Schummeln zu unterbinden).

6 Subjektivierungskonzepte vermeiden Dualismen wie Freiheit-Repression oder Autonomie-Heteronomie und orientieren sich an der von Foucault vorgeschlagenen Unterscheidung von Unterwerfung und Entunterwerfung, die einer „produktiven Vorstellung von Macht folgend“, gerade auch die „Freiheitsspielräume“ der Individuen betonen (Schäfer 2004, S. 161). Dieser Theorieofferte soll hier gefolgt werden.

7 Obgleich teils Angaben aus schon bestehenden Akten in der Schule zu den Schülern übernommen wurden und sie somit in ein Aktennetzwerk eingebunden waren (vgl. Löwe/Töpfer 2022, S. 159).

In der Forschung gerät die „leibliche Involviertheit der Akteur/innen“ (Klinger 2018, S. 149) in diese ‚paper technologies‘ (vgl. Moser/Garz 2022, S. 12ff.) oft aus dem Blick. Abiturient*innen waren aber wiederholt aktiv beteiligt, etwa durch die Anmeldeprozedur, das Vermerken von Wahlfreiheiten bei den Prüfungsfächern, der Auswahl von Aufgabenstellungen und schließlich dem Verfassen der Prüfungsarbeiten und dem Prozedere der mündlichen Prüfung selbst. Praktiken der körperlichen Performance, die auch „Form und Stil des Zeichengebrauchs, vor allem der Sprache“ (Reckwitz 2021, S. 187) beinhalten, kommen in der Abiturprüfung gehäuft vor. Auch durch die Preisgabe von personenbezogenen Informationen bis hin zu ausführlichen Selbstdarstellungen trugen die Schüler*innen zum Informationsgehalt und der Aktengese bei.

Ganz im Zeichen der eben schon postulierten neuen Eigenverantwortung meldeten sich die höheren Schüler*innen selbst (und nicht etwa die Lehrer*innen oder Eltern) zur Abiturprüfung an und initiierten mit der Einreichung eines schriftlichen Gesuchs um Zulassung – später dem Schreiben eines *Bildungsgangs* – den Prüfungsprozess. In Preußen wurden diese Gesuche an das zuständige Provinzialschulamt gerichtet, das auf diese Weise in den Subjektivierungsprozess vom höheren Schüler zum Abiturienten involviert war. Auf Grundlage der Gesuche bzw. Bildungsgänge konnte keine generelle Zurückweisung erfolgen.⁸ Erst im *Zulassungsgutachten* konnten Zweifel an der Reife artikuliert oder die Nichtzulassung aufgrund mangelnder Reife attestiert werden. Das Votum wurde ebenfalls in der Abiturakte vermerkt. Ausgewählte und damit das Subjekt konstruierende Informationen über die Schüler*innen wurden als Daten auf den *Anmeldungen zum Abitur* nebst Schüler- und Notenbogen in die Abiturakte übernommen. Im Folgenden sollen diese drei ausgewählte Aktendokumente beschrieben werden, um schließlich an ihnen die Subjektivierung zum Abiturienten konkreter nachzuvollziehen.

1.3.1 Anmeldungen zum Abitur nebst Schüler- und Notenbogen

In den Anmeldungen zum Abitur wurden solche Daten aufgenommen, anhand derer sich die gesamte Bildungslaufbahn der höheren Schüler*innen rekonstruieren ließ: von der sozialen Herkunft über den Beruf des Vaters, der Dauer des Aufenthalts in der Schule und der Prima bzw. Oberprima, den Noten der letzten Halbjahre, dem als Kurzgutachten abgefassten Votum zur Zulassung bis zur bereits in die Zukunft weisenden Angabe zum angestrebten Beruf bzw. Studiengang. Auf einem Blick werden so ausgewählte Kriterien und Attribuierungen eines mehrjährigen Subjektivierungsprozesses in der Akte ablesbar. Sowohl der Schüler- als auch der zugehörige Notenbogen wurden klassenweise auf ineinandergelegten Doppelbögen angelegt und die im Tabellenkopf erfassten Kategorien

8 Fallstudien zeigen, wie etwa ein Zurücktreten von der Prüfung angeraten wurde oder tatsächlich freiwillig geschah (vgl. Scholz 2021).

lassen durch diese Übersichtlichkeit leicht Vergleiche zwischen den einzelnen Schüler*innen zu.

In einer eigenen Fallstudie der Jahre 1877 bis 1957 (vgl. Löwe/Töpper 2022) für das auch vielfach im Projektkontext verwendete Korpus des BBF-Archivbestands eines Westberliner Jungen-Gymnasiums und seiner preußischen Vorläufer, eines humanistischen Gymnasiums und eines Realgymnasiums (siehe auch den Beitrag von Engelhardt/Lorenz/Scholz i. d. B.), konnte dargestellt werden, wie sich – flankiert von juristischen Vorgaben wie der mindestens zweijährigen Aufenthaltsdauer in der Prima seit 1834 und der Abkehr von der halbjährlichen hin zur jährlichen Prüfung – der Abiturjahrgang und dessen Altersnorm in der Praxis erst allmählich verwirklichten. Der sich in diesem Sinne vollziehende Normalisierungsprozess wird in der Aktengestaltung durch die Optik der Formulare, die Durchsetzung einer einheitlichen Notenskala, die Standardisierung von Kopfnoten, die stete Ergänzung der erfassten Kategorien und durch immer mehr abgeprüfte Fächer deutlich. Auf damit im Foucaultschen Sinne erhergehende Kontrolleffekte verweisen einige dieser Arrangements, wie z. B. der seit etwa Ende des 19. Jahrhundert anwachsende Raum für die Zulassungsgutachten, der eine stärkere Bezugnahme auf die einzelnen höheren Schüler*innen erlaubte. Insbesondere Markierungen und Notationen der Lehrkräfte zu den Ziffernoten und die Bildung von Gesamtnoten auf den Formularen zeugen von den schulischen Praktiken dieses Verrechnens. In Preußen (aber auch in Bayern, vgl. Reh/Löwe/v. Engelhardt/Eiben-Zach/Lorenz i. d. B.) blieben Indikatoren für das Subjekt Abiturient als einerseits messbare Größen wie Ziffern-Prädikaten und andererseits als Zuschreibung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale in verbalen Beurteilungen relativ stabil (vgl. Löwe/Töpper 2022), bis Ziffernnoten in den 1960ern allmählich größeres Gewicht erlangten (vgl. v. Engelhardt 2023).

Während die Ziffernnoten aus allen vier Halbjahren und den Prüfungen der höheren Schüler*innen resultierten, wurden für die verbal-charakterlichen Beurteilungen eigens für die Prüfung optimierte Dokumente angelegt: zunächst lediglich eine Fremdbeschreibung durch die Lehrkräfte – nämlich das Zulassungsgutachten – und spätestens ab 1926 auch eine Selbstbeschreibung der Abiturient*innen – durch das Abfassen eines Lebenslaufes, der meist Bildungsgang genannt wurde.

1.3.2 Zulassungsgutachten

Pädagogische Beobachtungen und Beurteilungen stehen in langen Traditionslinien. Sie dienten wie schon die Schaulprüfungen vornehmlich als Gewähr des erfolgreichen Schulbesuchs und konnten gegenüber Eltern und Geldgebern eine gelungene Investition bezeugen. Um 1800 setzte sich im höheren Schulwesen zunehmend ein Leistungs-Dispositiv durch, das sich in pädagogischen Arrangements, die individuelle Anstrengungsbereitschaft honorierten (vgl. Berdelmann/Reh/Scholz 2018), aber auch in der Gutachtenpraxis und den Dokumentationen

als Entwicklung von einzelnen Schülern zeigte (vgl. Berdelmann 2023). Nachdem der Staat sich erfolgreich als Schulherr legitimieren konnte, wurde auch die pädagogische Praktik der pädagogischen Beobachtung für die Abiturprüfung in die Bürokratie implementiert und teilweise standardisiert.

Obgleich auch hier Vorläufer von Vorschriften bekannt sind,⁹ wurde erst mit der Abiturverordnung 1882 ein „begründendes Gutachten“ über die Reife gefordert, das „die sittliche [...] Haltung“ und die „bisherige [...] Entwicklung des Schülers“ (RPO 1882, §4) beschreiben sollte. Dieses Gutachten wurde von der Klassenkonferenz, die aus allen unterrichtenden Fachlehrern und dem Direktorat bestand, abgestimmt und der Schulbehörde zusammen mit der Abiturakte übermittelt.

Der Charakter dieses kollektiven Gutachtens wandelte sich insbesondere nach der RPO 1926 von einem Schema kurzer knapper Sätze zu Begabung, Betragen und Leistungen hin zu einer fast schon holistischen Begutachtung der Schüler*innen und beinhaltete meist Einschätzungen zur Persönlichkeit, oft auch zum Gesundheitszustand, der familiären Verhältnisse und der außerschulischen Interessen. Dies entsprach einem generellen Trend der zunehmenden Individualisierung der Abiturient*innen und breiteren Dokumentationsbasis für ihre Reife (vgl. Löwe/Töpfer 2022).

Erwartungen an die sittliche und wissenschaftliche Reife, die die verschiedenen Abiturverordnungen aufführten, waren – trotz gelegentlicher Anpassung – insgesamt stets recht unspezifisch gehalten. Oft wurde lediglich zweckbestimmt mit dem Begriff der ‚Hochschulreife‘ argumentiert, einem Begriff, der aufgrund seiner Offenheit wiederum, v.a. seitens der aufnehmenden Institutionen, schon früh zum permanenten Streitpunkt taugte. In den Gutachten selbst werden auch politische Epochen und ihre pädagogischen Normvorstellungen deutlich. Insbesondere in der Weimarer Republik trotz ihrer von der Philologenschaft geäußerten Kritik an Testverfahren wurde eine umfassende Charakteristik der Schüler*innen begründet, in der NS-Zeit fand erwartbar eine Betonung sportlich-körperlichen Konstitution und politischer Gesinnung Niederschlag, während in der Nachkriegszeit Anknüpfungspunkte an die Verordnungslage der Weimarer Republik gesucht wurden. Gleichwohl wurden die Vorgaben jetzt pragmatischer abgefasst und das Gutachten als Aktenstück beinahe schon marginalisiert, bis es 1969 in Westberlin ganz entfiel (vgl. von Engelhardt 2023).

Die in den Gutachten angestellten pädagogischen Beobachtungen zeichnen in verkürzter Form den Weg des höheren Schülers zum Abiturienten nach, denn obgleich die Gutachten als Quelle äußerst heterogen sind, finden sich oftmals Aussagen zu mitgebrachten Anlagen, der festgestellten Entwicklung während der Schulzeit (v.a. von Persönlichkeitseigenschaften wie z. B. Fleiß) bis hin zur Inter-

⁹ Beispielsweise „nachdem die Schulen verpflichtet gewesen sein sollen, über jeden Schüler mit Beziehung auf dessen Fähigkeiten, Charakter, Fleiß oder Unfleiß und dessen Verhalten zu berichten“ (Heinemann 1974, S. 242).

pretation der erworbenen Haltung gegenüber schulischen oder gesellschaftlichen Erwartungen. Die Erwartungen, die mit der Subjektform Abiturient einhergehen, werden als praktisch angeeignete, verinnerlichte und sozusagen verkörperte Subjektivierungsprozesse beobachtet und bewertet (vgl. Alkemeyer/Budde/Freist 2013, S. 19). In keinem Aktendokument – als Artefakte dieses Prozesses – zeigt sich der Zusammenhang von Macht, schulischer Hierarchie und Subjektivierung so deutlich wie in den Zulassungsgutachten, die mit einem Votum zur Reife bzw. Zulassung oder Rückstellung zur Prüfung endeten.

1.3.3 Bildungsgang bzw. Lebenslauf

Attestiert das Gutachten als Fremdbeschreibung also schon einen Entwicklungsprozess der Reife und Persönlichkeit der angehenden Abiturient*innen, war der Zugriff über die von den Schüler*innen verfassten autobiographischen Texte, die Bildungsgänge bzw. Lebensläufe, noch umfassender. Obgleich man davon ausgehen kann, dass Lehrkräfte wohl einige Kenntnis über die persönlichen Verhältnisse sowie die außerschulischen Umstände ihrer Schüler*innen hatten, enthalten die Bildungsgänge sehr vielfältige und teils auch sehr private Informationen, die dann auch für Zulassungsgutachten herangezogen wurden, wie mehrere Untersuchungen von Fallstudien zeigen (vgl. Dausien/Kluchert 2016; Stelmaszyk 2002; Löwe 2023). Der Bildungsgang wurde mit der Reifeprüfungsordnung von 1926 in Preußen verpflichtend eingeführt. Der (hier männliche adressierte) Schüler sollte darin „eine ausführliche Darstellung über seinen Bildungsgang erstatten und dabei die Gebiete und Stoffe hervorheben, mit denen er sich vor allem beschäftigt hat“ (RPO 1926, S. 284).

Augenscheinlich notwendig wurde das Schreiben eines Bildungsgangs wohl auch, weil mit der RPO 1926 von den Lehrkräften nun sehr umfassende Angaben in den Zulassungsgutachten verlangt wurden. Sie sollten:

„[...] alles anführen, was für sein Gesamtbild und die Erkenntnis seiner Eigenart von Bedeutung ist [...]. Sonderbegabung und Sonderbetätigung auf den verschiedenen Lebensgebieten innerhalb und außerhalb der Schule, Teilnahme und Erfolg in den Arbeitsgemeinschaften, bemerkenswerte Leistungen im Turnen und Sport, Betätigung im Gemeinschaftsleben der Schule, Teilnahme an der Jugendbewegung und dergl. Auch innere und äußere Hemmungen, häusliche Lage, geldliche Verhältnisse, Gesundheitszustand usw. sind gegebenenfalls zu berücksichtigen.“ (RPO 1926, S. 285)

In den Bildungsgängen versuchten sich die höheren Schüler*innen als gebildete Subjekte zu präsentieren und gingen hierbei sowohl auf Schule als auch auf Familie als prägende Sozialisationsinstanzen ein. Damit verließen sie auf ihrem Weg zum Abitur nicht nur die „Schule als Prüfungs- und Bewährungsraum für messbare Leistungen“ (Löwe 2023, S. 93), sondern zogen eigenständig Perspektiven zur Darstellung des von ihnen schriftlich präsentierten Selbstbildes heran. Im Zuge eines ambivalenten Unterwerfungsaktes wird hier ihr „Selbstverhältnis zu

den Ordnungen und Normen“ bzw. das „Zusammenspiel zwischen Fremd- und Selbstregierung“ (Färber 2019, S. 78) besonders deutlich.

Freilich geschah dies unter Maßgabe eines schulisch situierten Erwartungshorizontes. Mit Blick auf den funktionalen Zusammenhang bzw. die Relation von Bildungsgang und Zulassungsgutachten resümiert Stelmaszyk (2002, S. 10): „Die Lehrertexte können so als orthodoxe Vergewisserung der Schulkultur gelesen werden, die Schülertexte als risikoreicher Versuch, innerhalb dieses Rahmens einen möglichst konsistenten Entwurf von Bildung und Selbst zu konzeptualisieren.“

Die Durchsetzung des Bildungsgangs mit den Implikationen der Selbstdarstellung von Reif-Werden und Reif-Sein, die hier in einigen deutschen Ländern und mehreren späteren Bundesländern in den Prüfungsprozess inkludiert wird,¹⁰ fällt in eine Zeit, die gesellschaftlich und schulpolitisch von Bildungsexpansion und schultypenspezifischer Ausdifferenzierung im höheren Schulsystem geprägt ist. Das Abitur als Distinktionsmerkmal einer kleinen, aber in der Weimarer Republik maßgeblich anwachsenden Bildungselite musste scheinbar immer wieder aufs Neue und mittels verschiedener Hürden und Barrieren verteidigt und legitimiert werden (vgl. Löwe 2023, S. 81), wie es hier mithilfe der geforderten Bildungsgänge operationalisiert wurde.

1.4 Die (Un-)Spezifik der reifen Subjekte

Aus einer subjekttheoretischen Sicht zeigen die Forderungen, die bereits im Vorfeld der eigentlichen Prüfung und dann im Rahmen der unterschiedlichen Prüfungsformate an die höheren Schüler*innen ergingen, und die damit verbundenen Praktiken, dass der Einzelne zum Subjekt wird, „indem er sich innerhalb einer kulturellen Ordnung als ein solches ‚anrufen‘ lässt“ (Reckwitz 2021, S. 18). Mit der Anrufung oder auch ‚Adressierung‘ (vgl. Reh/Ricken 2012) als ein Abiturient in institutionellen Ritualen und Praktiken dieser schulischen Abschlussprüfung wird die adressierte Person ‚unterworfen‘, zum Subjekt im ursprünglichen Sinne des Wortes, zum Abiturienten. In einem hier anschließbaren Verständnis des Abiturs als Bewährungsprobe werden gleichzeitig verschiedene Exklusionsdrohungen inszeniert (vgl. Scholz u. a. 2021), die es im Sinne eines Subjektwerdungsprozesses auszuhalten und durch soziale Praktiken zu gestalten gilt.

Die häufige Verwendung des Begriffs der Reife in den Abiturakten lässt vermuten, dass Reife in diesem Subjektwerdungsprozess eine große Rolle spielt: Sie muss durch den gesamten Prüfungsprozess herausgestellt und dokumentiert werden und auch in den soeben vorgestellten Aktenstücken wird implizit

10 Über verschiedene politische Zäsuren hinweg wurde das Verfassen von Bildungsgängen in mehreren deutschen Ländern bzw. in der BRD – und hier vor allem in den nord- und mitteldeutschen Bundesländern – bis Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre beibehalten. Zugleich konnte in eigenen untersuchten Quellen gezeigt werden, dass das Bildungsgang-Schreiben schon ab etwa 1900 teilweise einzelschulische Praxis war (Löwe 2023); siehe auch Kluchert (2022).

oder explizit auf sie Bezug genommen. Im *Bildungsgang* sollten sich die höheren Schüler*innen als gereifte Persönlichkeiten narrativ konstruieren, anhand des *Zulassungsgutachtens* wurde ihr momentaner Reifegrad (z. B. zweifellos/nicht zweifellos) beurteilt und ihre Zulassung zur Abiturprüfung davon abhängig gemacht. Aber erst durch das Bestehen der Prüfung erlangten sie die (Hochschul-) Reife. In den *Anmeldungen zum Abitur* wurde diese justiziabel festgehalten und der höhere Schüler schließlich mit dem Abitur- bzw. Reifezeugnis als Abiturient zertifiziert, das Subjekt als ein solches beurkundet und anerkannt. Gleichzeitig erhielt das dem Kriterium der Reife im Prüfungsverfahren unterworfenen Subjekt genau dadurch auch einen Status, der ihm wiederum in bestimmtem Umfang Handlungsmöglichkeiten als einer ‚reifen Persönlichkeit‘ eröffnete.

Dabei ist das Abitur als Prüfung der Reife durchaus strittig und dies wurde vor allem seit Ende des 19. Jahrhunderts auch im Rahmen einer allgemeinen Schul- und Prüfungskritik artikuliert: „das es eben nicht die Persönlichkeit, die Reife des Abiturienten prüfe, sondern ob er ‚voll‘ sei von dem, was in seinen Kopf getrichert wurde“, so Schwartz (1910, S. 66; vgl. auch Kämper-van den Boogaart/Reh 2022, S. 187). Während sich radikale Forderungen nach der Abschaffung des Abiturs nicht durchsetzten, gab es doch einige markante Modifizierungen der Prüfungsanforderungen. Im zeitlichen Horizont der bereits 1836 durch die Schulhygieniker geäußerten Kritik an der Überlastung der Schüler, die sich schließlich in den 1880er Jahren gar zur Überbürdungsdebatte ausweitete (vgl. Balcar 2018), sollten mit der preußischen Circular-Verfügung vom 24. Oktober 1837 „Nothfleiß“, „tumultuarische Vorbeurteilung“ auf die Prüfung, die „Unruhe, Angst und ein erschlaffendes Uebermaß der Anstrengung veranlasst“, durch die Herabsetzung der Prüfungsanforderungen vermieden werden (Bosse 2006, S. 105). Während 1834 noch sechs Prüfungsarbeiten geschrieben werden mussten, waren es 1900 nur noch vier schriftliche, in jedem Fall Deutsch, Mathematik und entsprechend des Schultyps zwei Fremdsprachen (vgl. Bölling 2010). Der gesamte Prüfungsprozess und die Zeitstrukturen wurden zunehmend entzerrt, Anforderungen geändert, Notenskalen umgebildet. Bemerkenswert ist, dass sich im diachronen Vergleich betrachtet zwar strukturell wenig am Abiturprüfungsprozess änderte und damit auch an der Subjektform Abiturient, es sehr wohl aber einige bedeutsame Änderungen hinsichtlich der inhaltlichen Festlegungen und Maßstäbe gab, an denen Reife festzustellen war. Änderungen betrafen daher vor allem die Ausweitung der Fächer mit gleichzeitiger Schaffung von Wahlmöglichkeiten (mit der RPO 1926 in Preußen und vor allem schließlich der Oberstufenreform 1972). Zusätzlich wurden Prüfungsformate neu geschaffen (z. B. 1926 durch die Option des Verfassens einer Jahresarbeit und der Einführung der 5. Prüfungskomponente¹¹ im 21. Jahrhundert), die ebenfalls ein größeres Maß an individuellen Entscheidungen über Formen der Prüfung im Lau-

11 In Berlin z. B. seit 2006.

fe des Verfahrens erlaubten. Auf diese Weise schlugen sich in der Geschichte des Abiturs verschiedene Transformationsprozesse hinsichtlich schulischen Wissens und verschiedene pädagogische bzw. didaktische Entwicklungen nieder, während die Struktur des Prüfungsverfahrens unberührt blieb. Die Individualisierungsmöglichkeiten erforderten allerdings zunehmend detaillierte und umfangreiche Regelungen im Prüfungsverfahren.

Die Subjektform Abiturient war – so hier die These – gerade aufgrund der Stetigkeit der strukturellen Elemente der Abiturprüfung gesellschaftlich hochgradig legitimiert, obgleich normative Zuschreibungen und Erwartungen im Begriff der Reife einerseits diffus und/oder konsensorientiert blieben und andererseits diskursiv und interessengeleitet immer wieder streitbar aufgegriffen wurden.¹² Diese (Un)spezifik der reifen Subjekte wird justiziabel verbürgt durch die Prüfung einer allgemeinen Hochschulreife, die seit 1788 einem selektierten, sich bewährenden Teil der Schülerschaft vorbehalten waren. Die Abiturprüfung markiert

„[...] schließlich die Verwandlung des Schülers und der Schülerin in das Subjekt seiner/ihrer Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen [...] in dem der oder die Geprüfte mit dem Produkt der Prüfung nicht nur eng verbunden, sondern identifiziert und subjektiviert wird [...] und – im Unterschied zum ‚Wettkampf‘, der bloß situative Leistungen ermittelt und daher auch immer wieder neu ausgetragen werden muss“ (Ricken/Reh 2017, S. 253) –

einen gewissen Status. Aspekte der Identifizierung und Auszeichnung werden im folgenden Kapitel (2.) unter anderem anhand von Distinktionsmechanismen aus einer anderen – auch zeitlich dimensionierten – Perspektive weiterbearbeitet.

2 Abitur als Status durch Distinktion

Am Abitur als höchstem Schulabschluss, zertifiziert über eine Prüfung, kristallisierten sich in der industrialisierten Gesellschaft des ausgehenden 19. Jahrhunderts mit ihren steigenden Qualifikationsansprüchen Auseinandersetzungen um dessen Voraussetzung für bestimmte Berufe und Bildungskarrieren. Mit wenn auch sehr langsam steigender Bildungspartizipation an den höheren Schulen, nun in auch realistischer Ausrichtung für Jungen und mit dem Ausbau des öffentlichen höheren Schulwesens für Mädchen, gewann das Abitur mehr und mehr an Bedeutung. Dank seiner mittlerweile 100jährigen Institutionalisierungsgeschichte wurde es in der dynamischen Zeit um die vorletzte Jahrhundertwende Garant für die individuelle Leistungs- und teilweise, so die Zeitgenossen, auch Leidensfähigkeit; es symbolisierte einen durch die Prüfung erworbenen Status und damit

12 Zum Begriff der Reife in den Abiturverordnungen vgl. Reh/Löwe/v. Engelhardt/Eiben-Zach/Lorenz i.d.B. Eine umfassendere historische Analyse des Reifebegriffs im Kontext des Abiturs anhand verschiedener Quellen, u. a. Lehrerzeitschriften (Erdmann/Löwe i. V.), ist in Planung und daher nicht Gegenstand des vorliegenden Aufsatzes.

einer Erwartungshaltung, wie hier von Binder (1931) in einer Art Ratgeber für Abiturienten formuliert:

„Sie alle [hier: Arbeitgeber] erwarten natürlich auch zunächst ein gewisses Maß von Wissen und geistiger Bildung von ihren Anwärtern, das Ihnen das bestandene Examen einigermaßen verbürgen soll. Aber es ist darüber hinaus anderes, für sie Wesentlicheres, was sie bei einem Abiturienten voraussetzen möchten. [...] [D]iese alle treten an Sie heran mit einem bestimmten Begriff von dem, was ein Abiturient ist, und vor allem was er sein soll, sie setzen eine gewisse Lebenshaltung bei Ihnen voraus, der Sie entsprechen müssen.“ (S. 17f.)

Mit dem Begriff der Haltung – auch Foucault operiert mit ihm in seinen Untersuchungen zum Subjekt und zu Subjektivierungsweisen (vgl. dazu Lehmann-Rommel 2004, S. 280) – wird etwas Wichtiges augenfällig. Es geht zwar in den Subjektivierungsprozessen „nicht um die Übermittlung fest eingeschriebener, kollektiver kultureller Deutungsschemata“ (vgl. Freist 2013, S. 163), wohl aber darum, dass hier, in der Beteiligung an den Praktiken ein Sinn für das gesellschaftliche Spiel der Eliten vermittelt wird, dass in der Teilnahme an ihnen geradezu beiläufig die herrschenden Regeln aufgenommen werden. Deutlich wird auch, dass mit dem Bestehen der Prüfung und ihrer Zertifizierung seitens der Abiturient*innen eben weit mehr als nur ein bestimmtes Wissen oder womöglich bestimmte Noten erwartet werden, nämlich ein Ensemble von Verhaltensweisen und damit verbundene Vorstellungen. Geht man davon aus, dass die Prüfung das Individuum hervorbringt, einen Abiturienten hervorbringt, zeigt sich das in den zentralen Dimensionen der Subjektivität – Handlungsmächtigkeit, Reflexionsvermögen, Selbstbezug und Identität (Alkemeyer/Budde/Freist 2013, S. 9). Dabei ist „[d]as Subjekt und die Möglichkeit zu Sein [...] konstitutiv abhängig von einem kollektiven Außen, d. h. von den Positionen, die es in der Gesellschaft einnehmen kann und die wiederum den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen regeln“ (Färber 2019, S. 76).

Die in diesem Kapitel zu diskutierende Frage des Status erlaubt es nun, verschiedene Aspekte zu subsumieren. Aufgegriffen wird die dem Subjektbegriff inhärente „Bedeutung von institutionellen und sozialen Partizipationsmöglichkeiten“ (Färber 2019, S. 76) anhand einer historiographischen Skizze der Zugangsmöglichkeiten zum Abitur und hiermit verbundener Subjektpositionierungen und -modelle.

2.1 Berechtigungsprivilegien und Abwehrstrategien aufgrund sozialer Herkunft

In dem Moment, wo die höheren Schulen nicht nur Bildung, sondern auch Berechtigungen vergaben, entstand ein enger „struktureller Zusammenhang zwischen gymnasialer Bildung, akademischer Berechtigung und sozialer Chancenzuteilung“; er bekräftigte neue Privilegien „durch die enge Verkoppelung der

Hochschulreife-Norm mit dem Nachwuchsbedarf der höheren Berufskarrieren“ (Herrlitz 1997, S. 176). Zwar verschaffte auch der zeitweilige Besuch der höheren Schule noch genug Berechtigungen, doch nur „[d]as Reifezeugnis hob seinen Inhaber aus der grauen Masse des ungebildeten Volkes deutlich heraus und stellte der Geburtsaristokratie eine dem eigenen Anspruch nach gleichwertige Bildungselite, eine Art Geistesaristokratie an die Seite“ (Wolter 2016, S. 11). Der Besuch einer höheren Schule war im Gegensatz zu dem der Volksschulen noch lange Zeit schulgeldabhängig (vgl. Geißler 2011), zwar gestaffelt nach Einkommen der Eltern, aber auch nach Typus der höheren Schulen (vgl. Lundgreen/Kraul 2015, S. 383). Befunde aus der Historischen Bildungsforschung zeigen dennoch, dass sich immer mehr Elternhäuser den Besuch einer höheren Schule für ihr Kind leisten mochten und auch die Abiturient*innenquoten stiegen (vgl. Müller/Zymek 1987).

Das Abitur war Wettbewerbsinstrument auf dem Markt der Bildung; vor allem aber die sozial-distinktive Funktion erklärt die Abwehrstrategien, die von Beginn der Einführung des Abiturs an auf bestimmte soziale Schichten abzielten und den Zugang dazu durch verschiedene Strategien mindestens einzuschränken versuchten. Bereits vor der Einführung des Abiturs profitierten arme, aber begabte Schüler von einem Stipendienwesen; in der Breite jedoch zeigen sich sozialrestriktive Schulordnungen; mehr noch verbirgt sich dahinter „so etwas wie ein soziales Phantasma: die relative Homogenität des gelehrten Standes, d. h. der Akademikerschaft, soll nicht durch Bauernkinder, arme und einfache Leute gestört werden“ (Bosse 2006, S. 102). So richtete sich auch das preußische Abituredikt 1788 zwar gegen adlige Privilegien, aber eben auch gegen die „Studirwut der niederen Stände“ (Herrlitz 1997, S. 179). Im Kontext der preußischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900 ist es schließlich der Begriff des „Abiturientenproletariats“, der im Zuge einer „allzustarke[n] Überproduktion der Gebildeten“ auf der Eröffnungsrede und mit Verweis auf Bismarck von Wilhelm II. höchstselbst verwendet wurde (Herrlitz 1997, S. 183), Abiturienten wurden hier zum Politikum (vgl. Kraul 1984, S. 100ff.). Die offensive oder auch passiv hingenommene Abwehr der sogenannten Arbeiterkinder von den höheren Schulen und damit ihr chancenungleicher Zugang zum Erreichen des Status Abiturient mit den damit verbundenen Privilegien zieht sich bis weit in das 20. Jahrhundert (vgl. Wolter 2016, S. 16). Vor allem Kinder aus dem sogenannten aufstrebenden Mittelstand besuchten seit dem späten 19. Jahrhundert häufiger die höheren Schulen realistischer Ausrichtung, denen die volle Abiturberechtigung allerdings zunächst noch versagt wurde. Abwehrstrategien gegenüber dieser sozialen Schicht bestanden darin, jene Kinder durch den Ausbau des Mittel- und Fachschulwesens mit ihren eigenen Abschlüssen innerhalb des Berechtigungssystems als langfristig angelegte Umschleusungsstrategie vom Abitur fernzuhalten. Selbst noch in der Weimarer Republik wurde eine als ‚Masse‘ und als unpassend empfundene Schülerschaft als ‚Ballast‘ prob-

lematisiert. Einerseits sind es schichtübergreifend mangelnde Begabungen oder Leistungen, die beklagt wurden; andererseits wurde der soziale Aufstiegszwiller vor allem der Mittelschicht hinterfragt; teils wurden die Elternhäuser angemahnt, wie Analysen von Elternratgebern und des Philologen-Blattes zeigen (vgl. Scholz u. a. 2021). Gefordert wurde nun eine schärfere Selektion bereits im Zugang zu den höheren Schulen, denn die Abiturprüfung übernahm diese Funktion nicht:

„Interessanterweise steht einer diskursiven Befürwortung der Leistungsselektion häufig allerdings eine andere Praxis in der Abiturprüfung gegenüber – Selektion wird an dieser Stelle der Schulkarriere offenbar nicht unbedingt gern mehr geltend gemacht (Scholz u. a. 2021), dafür werden anscheinend strukturelle Fragen diskutiert, etwa über Unschärfen in der Versetzungspraxis vor der Oberstufe (ebd.).“ (Kämper-van den Boogaart/Reh 2022, S. 192)

2.2 Subjektpositionen und Deutungshoheit

Im Zuge der Bildungsexpansion und des schulischen Berechtigungswesens, das sich zunehmend um das Abitur zentriert, tritt die Konkurrenz um eine durch das Abitur besonders privilegierte Subjektposition hervor. Familiäre Reproduktionsstrategien und die Idee des sozialen Aufstiegs veränderten das – von Reckwitz als heuristisch offen verstandene – Verhältnis zwischen den sozialen Feldern und Subjektpositionen, da „[q]uer‘ zur Differenzierung von Feldern“ [...] die „klassen- und milieuspezifischen Subjektkulturen [...] Praktiken aus unterschiedlichen spezialisierten Feldern (etwa Arbeit, persönliche Beziehungen, Konsum und andere) miteinander [kombinieren]“ – und so die Vorstellung über die angemessene Subjektform konfliktträchtig werden kann (vgl. Reckwitz 2021, S. 193). Dies wird am Abiturienten um 1900 deutlich, als sowohl die Schülerschaft mit ihren familialen Dispositionen wie auch die Schultypen mit ihren spezifischen „Kulturbezirken“ (Dausien/Kluchert 2016, S. 226) eine zunehmende Heterogenität der Subjektform mit sich brachten. Ganz neu war diese Problematik nicht – wurde sie doch bereits im Zuge des Humanismus-Realismus-Streits mindestens impliziert mitdebattiert.

Die höheren Schulen, deren „zentrale Aufgabe“ es im 18. Jahrhundert noch war, über das Abitur „eine Funktionselite zu qualifizieren“ (Bormann-Heischkeil/Jeismann 1989, S. 157), steuerten in der Leistungsgesellschaft, wie sie gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstand (vgl. Verheyen 2018), durch die Systembildung im Schulwesen und über Selektions- und Abschließungsmechanismen den Zugang zum Abitur für breitere Bevölkerungsschichten. Wenn man bedenkt, „daß das Gymnasium innerhalb der Grenzen des alten Stadtbürgertums sozial offen war hinsichtlich der Rekrutierung der Schüler; daß es aber seine Abiturienten in die Universität und damit den engeren Kreis der gebildeten Staatsdiener führte“ und damit „auch die Anhebung des sozialen Status und Ansehens in Aussicht“ gestellt wurde, sich diese Klientel darüber hinaus als „Wertelite“ verstand, die „Deutungs-

kompetenz“ beanspruchte (ebd., S. 158f., 163f., 183)¹³, dann lassen sich folgende Schulkämpfe der Realanstalten um Anerkennung und der Kampf für das Mädchenabitur auch als Kämpfe um den Anspruch auf Deutungsmacht im Zuge eines Elitenwandels verstehen. Schließlich werden über Subjektivierung nicht nur „gesellschaftliche Anerkennung“, „Rechtsstatus“, „Anspruch auf materielle und soziale Ressourcen“ und „diskursive SprecherInnenposition“¹⁴ reguliert, sondern auch die Subjektpositionen stützenden Institutionen (Färber 2019, S. 83), wie im Folgenden verdeutlicht wird.

2.3 Schulkämpfe und Elitenwandel

Schon der Besuch der höheren Schulen war mit einem zugeschriebenen Status verbunden; als zeitgenössisches Symbol der Distinktion variierend nach Schule und Jahrgangsstufe, vor allem auch öffentlichkeitswirksam gegenüber den Schülern nicht-höherer Schulen, lassen sich die Schülermützen anführen. Mit steigendem Anteil der höheren Schüler Ende des 19. Jahrhunderts wurde aber das Absolvieren des Abiturs selbst zu einem Mittel der Distinktion innerhalb der Schülerschaft der zahlreichen höheren Schultypen. Das ‚Berechtigungsmonopol‘ des humanistischen Gymnasiums seit 1812 limitierte zunächst die Abiturientenzahl. Der lange Kampf der realen Bildungsanstalten um Gleichstellung begann mit der Gründung erster Realschulen seit 1832 und scharfe schulpolitische Debatten flankierten im Zuge des Humanismus-Realismus-Streits die Entwicklung der Realanstalten. Seit 1859 durften die nun als Realgymnasien bezeichneten Schulen immerhin ein Abitur vergeben, doch „[i]hr Abitur galt weniger, die Fakultätsstudien (Theologie, Medizin, Jura, Philosophie) blieben ihren Absolventen verschlossen“ (Kraul 1998, S. 18). Seit 1870 konnten die Realschulabsolventen allerdings die Philosophische Fakultät besuchen, um Realschullehrer zu werden. Ähnlich wie später im Mädchenschulwesen rekrutierten diese Schulen so ihr Personals selbst (vgl. ebd., S. 21).

Im ‚Kampf‘ um die Abiturberechtigung der höheren Schulen, die vor allem ab 1870 vehement eingefordert wurde, war es immer wieder die Fremdsprache Latein, die als Unterscheidungsmerkmal genutzt wurde: „Offensichtlich schien die Vorstellung auch nur auf irgendeiner Ebene Berechtigungen für den Staatsdienst zu erlangen, ohne Latein gelernt zu haben, die Sprache der Herrschenden und Wissenden, absurd und nicht durchsetzbar.“ (Kraul 1998, S. 18) Mit dem Kieler Erlass von 26.11.1900 wurde dann nicht nur den Realgymnasien, sondern selbst dem neuen Typus der Oberrealschulen (seit 1882) ohne Lateinverpflichtung die Vergabe der vollen Hochschulzugangsberechtigung zuerkannt. Das „Berechti-

13 Die starke Staatsprägung der gebildeten Amtsträger schien bis über das Ende des Kaiserreichs hinaus wirksam geblieben zu sein (Bormann-Heischkeil/Jeismann 1989, S. 184).

14 Zum Beispiel lässt sich hier die Frage „Haben Sie Abitur?“ anführen, die Franz Josef Strauß als „Einserabiturient“ gern kritischen Journalisten stellte (vgl. Bölling 2010, S. 9).

gungsprivileg des ‚humanistisch‘ gebildeten Abiturienten“ erfuhr damit allerdings nur eine Relativierung, denn nur jener konnte sich ohne Nachprüfungen der Lateinkenntnisse in alle Studiengänge einschreiben (Herrlitz 1997, S. 184). Die rechtlich formale Gleichstellung des Abiturs der drei höheren Schultypen war ein Zugeständnis, die Anerkennung und Würdigung gesellschaftlicher ‚Modernität‘, von neuen Fremdsprachen, Naturwissenschaften und Technik. In der Zeit der Hochindustrialisierung wurde „die Professionalisierung technischer Berufe vorangetrieben und große Anteile der Bevölkerung symbolisch und faktisch aufgewertet“ (Hoffmann-Ocon/Kesper-Biermann 2011, S. 184). Neben die traditionellen Bildungseliten trat nun so etwas wie eine „technische Elite“ (Herrlitz 1997, S. 181). Deren Nachwuchsrekrutierung und „der steigende Akademikerbedarf vor allem in industriellen Führungspositionen“ (Matthes 1997, S. 203) stand im Einklang mit den realistischen Bildungsprofilen, die überproportional von Kindern der aufsteigenden Mittelschicht besucht wurden (vgl. Müller/Zymek 1987). Eine bestimmte Klientel von „Bildungsaufsteigern“ zogen zudem die Oberrealschulen ohne Latein an (vgl. Kluchert 2022). Aus den zum Abitur führenden Schultypen galt es nun also den passenden auszuwählen¹⁵ und seit 1900 gab es – mindestens formell – gleichwertige Optionen und Wege, um den Status Abiturient zu erreichen, allerdings „mit der ihnen zugeschriebenen je unterschiedlichen (gesellschaftlichen) Wertigkeit“, wobei den humanistischen Gymnasien weiterhin die größte Wertschätzung zukam (Matthes 1997, S. 203).

Der Distinktionsmechanismus, der sich mit dem Abitur verband, funktionierte aber nicht nur im Hinblick auf die soziale Herkunft, sondern noch deutlicher und unnachgiebiger auch im Hinblick auf das Geschlecht. In Preußen – das bis dahin oftmals eine Vorreiterstellung im zeitgenössischen Schulwesen einnahm – sah die Neuordnung des öffentlichen höheren Schulwesens 1894 immer noch keine Abiturberechtigung für Mädchen vor, während in anderen deutschen Ländern den Frauen der Weg zur Immatrikulation allmählich durch die administrative Gleichstellung der höheren Mädchenschulen mit den höheren Schulen für Jungen oder der Zugang zu den Jungenschulen geebnet wurde: 1900 in Baden, 1903 in Bayern, 1904/05 in Württemberg, 1906 in Sachsen und dann schließlich 1908 auch in Preußen.

Von Beginn an war der Ausbau des höheren Mädchenschulwesens jedoch davon gekennzeichnet, zwar gleichwertige, aber nicht unbedingt gleichartige Schulen zu schaffen (Matthes 1997, S. 205). Während in den klar normierten Knabenanstalten mit ihren Berechtigungen trotz Humanismus-Realismus-Streits eine Allgemeinbildung vermittelt werden sollte, ging es in der höheren Mädchenbildung stets darum, „ihrem besonderen Geschlechterrollencharakter gerecht zu werden“ (Kraul 1998, S. 20) und für eine Tätigkeit in Haus und Familie – der Hauswirt-

15 Beispielhaft hier die zahlreichen Ratgeber aus dieser Zeit mit Titeln wie „In welche Schule schicke ich meinen Sohn? Wie steht es mit den Berechtigungen? Praktische Winke für Eltern von einem alten Schulmanne“ (Schuster 1895).

schaft – und nicht für wissenschaftliche Studien vorzubereiten. Interessant ist dies vor allem vor dem Hintergrund, dass mit dem Abitur die Idee einer wissenschaftspropädeutischen Schulbildung zertifiziert werden sollte. Das wurde als Konsens für eine schultypenübergreifende Hochschulzugangsberechtigung immer wieder angeführt, kollidierte aber nun mit einer zeitgenössischen Bildungsidee des Mädchenabiturs als zwar auch höhere Bildung, aber nicht unbedingt universitätsvorbereitende Bildung. An das Subjekt Abiturient wurden je nach Geschlecht zunächst also unterschiedliche Maßstäbe angelegt.

Auf der schulstrukturellen Ebene drückte sich das so aus, dass in Preußen auch nach Einführung des Mädchenabiturs neben diversen Frauenoberschulen und -zweigen, die Oberlyzeen zwar einige Berechtigungen, aber nicht das Abitur vergaben und deren Besuch als Unterbau wiederum notwendig war, um hiernach erst die Studienanstalten zu besuchen. Nur jene vergaben das Abitur und auch hier zeigt sich, wie einem angeblichen weiblichen Wesen, der weiblichen Natur Tribut gezollt wurde, denn insgesamt dauerte der Bildungsweg ein Jahr länger als bei den Jungen (Kraul 2014, S. 178). Im Jahr 1912 besuchten nur 3,6% aller höheren Schülerinnen eines Jahrgangs die abiturführenden Studienanstalten, es gab 70mal mehr Frauenschulklassen an Oberlyzeen und 129mal mehr Lehrerinnenseminare (Matthes 1997, S. 207/208, vgl. dazu Kraul 1998), die eben kein Abitur vergaben. Diese durch das Schulangebot gesteuerte Hinführung auf den Lehrerinnenberuf und die Tatsache, dass die Schülerinnen der höheren Mädchenschule diese zumeist ohne eine Abiturprüfung verließen, macht die implizit immer noch vorherrschende Abwehrhaltung gegenüber dem Mädchenabitur deutlich. Die quantitativen Entwicklungen zeigen jedoch insgesamt einen Aufschwung: Zwischen 1926 und 1931/32 verfünffachte sich die Zahl der Abiturientinnen auf 6000 und schon im Jahr 1932 waren 27% der preußischen Abitur-Prüflinge Mädchen (Matthes 1997, S. 209). Gleichwohl ist auch hier zu bedenken, dass die ersten Abiturientinnen aus sozial höhergestellten und finanzkräftigen Bevölkerungsschichten stammten und für viele ‚weibliche Berufe‘ kein Abitur notwendig war, Frauen weniger häufig studierten und die sozioökonomische Verwertung des Status Abiturientin hier also lange Zeit Grenzen hatte.

2.4 Subjektmodelle und Ermächtigung

Mit Blick auf „Hybriditäten und Mechanismen der Destabilisierung von Subjektformen“ verweist Reckwitz auf die den Subjektivierungspraktiken unterliegenden kulturellen Codes, die „weder als homogen noch als stabil vorauszusetzen“ seien (Reckwitz 2021, S. 196ff.). Nimmt man das Ideal des ‚(humanistisch) gebildeten Abiturienten‘, eines Typus, der sich bis in das 19. Jahrhundert, „vorrangig aus Jungen der sozial besser gestellten Schichten der städtischen Bevölkerung“ (Wolter 2016, S. 12) rekrutierte, ließen die soziale Öffnung des Gymnasiums und das

Zugeständnis an die verschiedenen Typen der abiturführenden Schulen, die größeren Bevölkerungsgruppen Zugang gewährten, vermutlich auch die Subjektform Abiturient nicht unberührt. Auf ihrem Weg vom höheren Schüler zum Abiturienten müssen jene stets ein historisch situiertes Subjektmodell nicht nur praktisch ausgestalten, sondern durch „Momente des Aufgreifens und Aneignens, des Umformens und Umdeutens bereits existierender Subjektformen“ (Alkemeyer/Budde/Freist 2013, S. 23) erfahren Subjektformen zugleich Wandel und Kontinuität; ein Changieren zwischen Orientierung, Adaption oder Konflikten um die gültigen kulturellen Codes, die auch die Deutungsmacht der herrschenden Eliten verbürgen. Ein Individuum, dass die Subjektform Abiturient erlangt hat, erfährt schließlich in dem Sinne Ermächtigung, welche als Prozess der Herstellung von Handlungssicherheit, Handlungsfähigkeit und gesellschaftlicher Intelligibilität (Färber S. 2019, S. 77) verstanden werden kann. Wenn nun aber Subjektformen der sozialen Anerkennung bedürfen, muss diese Ermächtigung – oder der neu erworbene Status – mitunter und dann mit einer gewissen Sichtbarkeit aufgeführt werden, wie es im folgenden Kapitel verdeutlicht wird.

2.5 Statussymbolik und Rituale als Entunterwerfung

Wenn sich mit der „Entstehung und Bedeutung des spezifisch deutschen Typus des Bildungsbürgers sowie seiner Veränderung“ zunehmend eine sozial exklusive und abschließende Funktion von Bildung offenbarte (Hoffmann-Ocon/Kesper-Biermann 2011, S. 184), gilt dies für das Subjekt Abiturient im gleichen Maße. Der über die Prüfung verbürgte Status kann über Statussymbolik transportiert werden und dient den Subjekten verbindend als Identitätsstiftung, denn „das Individuum muss sich als solches begreifen und anerkennen“ (Rieger-Ladich 2004, S. 204). Auf dem Weg der Subjektivierung vom höheren Schüler zum Abiturienten treten noch verschiedene Rituale hinzu. Historiographisch kann man im Kontext des Abiturs auf verschiedene soziale Praktiken verweisen, die teils lange Traditionslinien haben (vgl. Mezger 1993).

Erstens gehen diese von der mit dem Subjekt verbundenen Institution selbst aus, hierzu gehören feierliche Zeremonien, wie etwa die Abiturrede, die auch heute noch fester Bestandteil von Abiturzeugnisfeiern ist.

Zweitens zeigen sich auch autonome Interessen der Subjekte wie etwa der Abiturstreich, der zwar widerständiges Verhalten im Zuge einer sich auf- oder ablösenden Macht-Hierarchie der Schulabgänger aufweist, durch die starke Bindung an die Schule dennoch einen paradoxen Effekt von Subjektivierung als Unterwerfung darstellt.

Diese im Wesentlichen immateriellen, durch körperliche Performance aufgeführten Rituale werden durch materielle, Artefakt-gestützte Rituale ergänzt. Während der Abiturstreich als Kind der 1968er und jugendlicher Rebellion gilt, gab es schon seit dem 19. Jahrhundert Bierzeitungen (vgl. Pilger 1880; Scholz 2023) –

heute noch Abi- oder Abschlusszeitungen – in denen der Abiturjahrgang teils humoristisch-kritisch und im Schutze der Kollektivität kreativ und originell seine Identität als Abiturient*innen zum Ausdruck bringt. Hier wird der Aspekt der Entunterwerfung der Abiturient*innen als Pendant zur Unterwerfung der höheren Schüler*innen unter die Prüfungsprozesse des Abiturs am deutlichsten.

Eine dritte Art von Ritualen verlässt sogar den Wirkungskreis der Schule und vermittelt der Gesellschaft bzw. Öffentlichkeit durch Statussymbolik das Abiturient-Sein. In einer langen Tradition, aber heute keinem Äquivalent entsprechend, sind hier Abiturienten-Postkarten (vgl. Städele 1986), die z. B. an die Verwandten geschickt wurden, zu nennen. In ihnen setzt sich das Subjekt in ein spezifisches Verhältnis zur außerschulischen Gesellschaft. Neuere sichtbare statussymbolisierende Körperzeichen sind Merchandising-Produkte wie Abiturpullover oder -Shirts, die ein auf die Einzelschule rekurrerendes kollektiv getragenes Selbstkonzept nach außen tragen. Statussymbolik und Rituale dienen im Subjektivierungsprozess der Abiturient*innen einer Entunterwerfung der Schüler*innen. Sie sind Teil einer gegenüber der Institution, an die sie gebunden sind, zum Ausdruck gebrachten performativen Neupositionierung (vgl. Färber 2019, S. 87), die deren Status aus einer Selbst- und Fremdkonstitution anerkennen. Das Subjekt löst sich „von den Formen, die seinem bisherigen Leben eine charakteristische Gestalt verliehen haben und die dessen Anerkennung als Subjekt erst sicherstellen“ (Foucault 1996, S. 27, vgl. Rieger-Ladich 2004, S. 214).

3 Abitur als Schulabschluss und Formierung der Abiturient*innen

Mit dem Schulabschluss Abitur verbindet sich weit mehr als nur eine Prüfung von bestimmten Leistungen oder einer Reife (Kap. 1) oder ein Status, der sozial-distinktiv eingebettet ist (Kap. 2); für beide Dimensionen ist die Zertifizierung des Abiturs als Schulabschluss grundlegend. Dabei wird der Schulabschluss als Ausweis eines langjährigen und erfolgreichen Schulbesuchs verstanden, der aufgrund seiner zeitlichen Dimension, seiner Dauer, mit Subjektivierungseffekten einhergeht, indem in der Schule Praktiken wiederholt und eingeübt werden und in dieser Art und Weise Subjekte geformt werden und sich Haltungen herausbilden können. Sie ergeben sich im Kontext der Entstehung folgender Wissensformen (vgl. Reckwitz 2021, S. 187; vgl. auch Ricken 2013, S. 83):

- a) internalisiertes und inkorporiertes, praktisches Wissen, die auch die generellen kulturellen Codes widerspiegeln
- b) Know-how-Wissen, wie in entsprechenden Situationen angemessen agiert werden kann, also methodische Entscheidungen, welche Praktiken ausgeführt werden
- c) interpretatives Deutungswissen und Sinnzuschreibungen
- d) Selbstverstehen und sich in Selbstbeschreibungen äußern können

Gleichwohl ist zu berücksichtigen, dass gerade Schule ihre Subjekte in eine bestimmte, historische Verfasstheit und nach Foucault solche „Wissens-Subjekte“ damit auch „ins Zentrum einer bestimmten Wissensordnung bzw. Wissensperiode setzt“ (Pongratz 2004, S. 246). Doch weder die Historizität der zugrundeliegenden „normativen Wissens- und Machtordnungen“ (Alkemeyer 2013, S. 37) noch die dominanten kulturellen Codes oder „Kriterienkataloge“ für Subjekthaftigkeit“ (Alkemeyer 2013, S. 39, vgl. Reckwitz 2006) sollen im Folgenden fokussiert werden. Es wird vielmehr skizziert, wie mit dem staatlichen Bildungsmonopol durch zunächst noch eindeutige Zweckbestimmungen der Abiturient eine bestimmte Subjektform darstellte, diese aber mit der Zeit durch verschiedene Interessen und Erwartungen im akademischen, außerakademischen und gesellschaftlichen Bereich zunehmend schwieriger zu bestimmen war und diffuser wurde. Für die historisch spezifische Subjektform Abiturient gab es zunehmend mehr Formierungsoptionen (z. B. entlang des Schultyps und der Ausgestaltung der Oberstufe), die schließlich das Schwergewicht auf Flexibilität und Funktionalität legen, den Abiturienten also als „Unternehmer seiner selbst“ entwerfen.

3.1 Subjektansprüche oder: von Ämtern und Studien

Die Intentionen, die mit der Einführung des Abiturs als Schulabschluss Ende des 18. Jahrhunderts einhergingen, waren durch staatliche Interessen im aufgeklärten Absolutismus Preußens geprägt, denn es gab ein begründetes Interesse, dass aus höheren Schülern Abiturienten wurden – geeignete ‚gebildete Bürger‘, die gleichzeitig Staatsdiener wurden, an die man aufgrund ihrer schulischen Vorbildung und erworbenen Reife bestimmte Erwartungen knüpfte. Bereits das schulische Prüfungswesen im 16. und 17. Jahrhundert diente den Städten und Landesfürsten als Instrument für die Selektion potentialen loyalen Nachwuchsfür administrative Stellen (vgl. Nagel 2017, S. 259) und die Lateinschulen und Gymnasien „als Rekrutierungsanstalten des ‚absolutistischen‘ Fürstenstaates, der seine Untertanen zu fähigen Staatsdienern heranziehen will“ (ebd., S. 262). Dieses Prinzip der Amtsprivilegierung wurde im 18. Jahrhundert transformiert, indem für den Justiz- und Verwaltungsdienst kontrollierbare Leistungskriterien und Qualifikationsnormen eingebracht wurden (Herrlitz 1997, S. 177). Die modernisierte Verwaltung des preußischen Staates im 18. und 19. Jahrhundert bedurfte außerdem der personellen Besetzung mit Absolventen, „die ein anspruchsvolles Universitätsstudium absolviert haben“ (Kämper-van den Boogaart/Reh 2022, S. 186), sodass die Reifeprüfung zunehmend die Funktion einer „allgemeinen Vorprüfung für die späteren Amtsprüfungen“ (Paulsen 1902, S. 427) gewann. Insofern schloss das nun notwendige Abitur als Reglementierung des Zugangs zu den Universitäten und insbesondere für eine akademische Unterweisung für Laufbahnen in den staatlichen Ämtern an das hier schon etablierte Leistungsprinzip an.

Ein Arbeitsmarkt für die Abiturienten außerhalb der staatlichen Institutionen entwickelte sich erst im Zuge der Industrialisierung, sodass noch zwischen 1830 und 1850 mit einer relativ konstanten Zahl von jährlich 1.400 Abiturienten in Preußen diese „sozusagen ‚systemgerecht‘ zu annähernd 100% von ihrem Studienrecht Gebrauch machten“ (Herrlitz 1997, S. 180). Die Formierung der Abiturienten war klar auf einen bestimmten Zweck gerichtet. Diese „Symmetrie“ (Bormann-Heischkeil/Jeismann 1989, S. 160) und die „Formierung der Schicht gebildeter Staatsdiener [...] über das gymnasiale Abitur (ebd., S. 163) wurde Mitte des 19. Jahrhunderts durch den sozialen Aufstieg der neuen industriellen Eliten und des gebildeten Bürgertums (ebd., S. 160) zu einem neuralgischen Punkt in der Verteilung. Das Verhältnis zwischen Abiturienten als Studienberechtigte und ihren, dem Schulabschluss angemessenen (akademischen) Beschäftigungsmöglichkeiten wurde problematisch, als ‚Überfüllung‘ wiederholt apostrophiert und man versuchte dem mit verschiedenen Maßnahmen zu begegnen, um insbesondere die unteren sozialen Schichten abzuwehren. Während man in den Jahren 1873 und 1892 noch durch eine Erhöhung des Schulgeldes und eingeschränkte Stipendienleistungen auf eine wahrgenommene Überfüllung der höheren Schulen und Universitäten reagierte (vgl. Herrlitz 1997, S. 183), wurden auf den preußischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900 verbale Attacken auf das „Abiturientenproletariat“ oder die „Hungerkandidaten“ (vgl. Kraul 1984, S. 102) vorgebracht.

So betraf die Überfüllung der höheren Schulen und vor allem der Universitäten, deren Geschichte „seit 200 Jahren einem zyklischen Rhythmus von Überfüllung und Mangel verhaftet ist, der naturwüchsig – wie Ebbe und Flut – das Schicksal der Generationen bestimmt[.]“ (Herrlitz 1997, S. 184; vgl. auch Titze 1981), vereinzelte Abiturkohorten. vereinzelte Abiturkohorten. Für jene „minderte natürlich die schiere Masse, schon gar im unbeschäftigten Wartezustand, den hochempfindlichen Wert des Prestigebesitzes Bildung, auf den man doch zur Wahrung des Anspruchs auf gesellschaftliche Führung und Privilegierung angewiesen war“ (Rutschky 2007, S. 41). Insgesamt bremste die Überfüllungsproblematik die Erfolgsgeschichte des Abiturs und der Bildungsexpansion allerdings nicht wesentlich. Bis 1900 verdreifachte sich die Anzahl der Abiturienten auf ca. 4.700 im Jahr – dies entsprach fast 2% schon der gleichaltrigen männlichen Bevölkerung (Herrlitz 1997, S. 181).

Die enge Kopplung von Abitur als Hochschulreife und damit die Aussicht auf ein Studium war nicht nur mit den Abiturverordnungen konstituiert, sondern im Vorstellungskosmos der traditionellen und nun auch der neu aufstrebenden Bildungseliten recht fest verankert. Das Abitur diente auch dazu, entweder im Sinne einer sozialen Reproduktion oder eines sozialen Aufstiegs, Bildung zu funktionalisieren. Auf diese Ansprüche der Individuen wurde mit dem Ausbau des höheren Schulwesens und der Universitäten reagiert, aber auch außerakademische Karrieremöglichkeiten für Absolvent*innen des Abiturs etablierten sich und nahmen hieran Anschluss.

3.2 Individuelle Wege in systematische Bildungskarrieren

Während bis Mitte des 19. Jahrhundert nur etwa 1/3 der Sextaner das Abitur anstrebten (Jeismann 1996, S. 378) und das Gymnasium als eine Art ‚Einheitsschule‘ höherer Bildung für eine bildungsbürgerliche Elite galt (vgl. Scholz u. a. 2021, S. 206), strebten allmählich immer mehr Schüler*innen der höheren Schulen das Abitur als Schulabschluss an. Immer noch berechnete vor allem auch die Obersekundareife die höheren Schüler zu beruflichen Karrieren unterhalb des Abiturs, wie zu Tätigkeiten im mittleren Verwaltungsdienst, der Steuer-, Justiz und Provinzialverwaltung. Den Mädchen indessen blieben mit der Obersekundareife diese Möglichkeiten verschlossen und sie waren einmal mehr benachteiligt (Matthes 1997, S. 207). Die Jungen berechnete sie darüber hinaus zur bevorzugten Behandlung beim Militär, indem sie lediglich eines statt der üblichen drei Jahre Militärdienst ableisten mussten. Dieses Einjährig-Freiwilligen-Examen entfiel nach dem Ersten Weltkrieg und spätestens zu Beginn der 1930er Jahre wurde das bis dahin durchaus übliche und nicht diskreditierte vorzeitige Verlassen der Schulen ohne das Abitur mit einer Metapher des ‚Scheiterns‘ belegt (vgl. Kurz 1930).

Scheitern beinhaltet „Momente der Abweichung, der Subversion und des Unabgeschlossen“ (Alkemeyer 2013, S. 38; vgl. Butler 2001, S. 33, 121ff.). Exklusionsdrohungen bekamen schließlich Gewicht, weil das Abitur als qualifizierender Schulabschluss für immer mehr Bildungskarrieren Voraussetzung wurde und dadurch weiter an Bedeutung gewann. Inwiefern das Abitur auch tatsächlich Hochschulreife und die gewünschte Studierfähigkeit verbürgt, wurde dabei vor allem seitens der Universitäten wiederholt infrage gestellt, wie eine Analyse von Lehrerzeitschriften zeigt.¹⁶

3.3 Abitur als Kennzeichen eines modernen Staates

Während das 18. und 19. Jahrhundert durch aktive und teils sehr offensiv vorgebrachte Abschließungstendenzen gegenüber bestimmten Bevölkerungsschichten gekennzeichnet waren (siehe Kapitel 2), wurden solche im 20. Jahrhundert doch immerhin „vielfach ungewollt hingenommen“ (Klemm 2022, S. 36) und damit soziale Ungleichheit durch Allokation und Selektion auf dem Weg zum Abitur zunächst passiv fortgeschrieben. Erst Mitte der 1960er Jahre rückten Bildungsbenachteiligungen in den Fokus, wurden sie im Zuge eines ‚social turn‘ auch in den Erziehungswissenschaften Gegenstand von Forschungen und im Kontext von Bildungspolitik deren Abbau forciert (vgl. u. a. Behm 2023). Die Abiturient*innenquote stieg zwischen 1960 bis 1994 in der BRD von 6,1% auf 23,8 % (vgl. Herrlitz 1997).

16 Grundlegend hier der Vortrag von Denise Löwe: „Profilierung(en) für die moderne Gesellschaft? Debatten und Deutungen zum Abitur in Lehrerzeitschriften des Deutschen Kaiserreichs und der Weimarer Republik“, Tagung „Laboratorien einer künftigen Gesellschaft: Schulen als umkämpfte Räume im 20. Jahrhundert“, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale), 24.03.2022 und eine hierauf basierende, sich in Vorbereitung befindende Publikation.

Das Abitur als höchster anzustrebender Schulabschluss wurde damit auch zum Kennzeichen eines modernen Staates – allerdings mit sich nur allmählich durchsetzenden und als demokratisch zu verstehenden Reformen – und dies nicht zuletzt getrieben durch vergleichende Blicke auf internationale Entwicklungen und die durchaus diskursiv und kritisch verhandelte Identifikation als ‚Wissensgesellschaft‘. Mittlerweile

„[...] gehört die Ausweitung der gymnasialen Bildungsbeteiligung zu den bereits seit den 1960er Jahren verfolgten bildungspolitischen Zielen, um den – tatsächlich oder vermeintlich – bestehenden Rückstand in den Studierquoten gegenüber anderen Staaten aufzuholen und dem gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Strukturwandel zu wissensintensiven Formen von Arbeit, Beschäftigung und Wertschöpfung mit einem veränderten quantitativen und qualitativen Fachkräftebedarf Rechnung zu tragen.“ (Wolter 2016, S. 19f.).

Die in den 1960er Jahren einsetzende Bildungsexpansion vermochte zwar kaum etwas an der „Reifeprüfung als ‚Nadelöhr‘ des Hochschulzugangs“ zu ändern (Wolter 2016, S. 1), allerdings erhielten vor allem die sich seit den 1970ern Jahren ausbreitenden Gesamtschulen, aber auch viele andere höhere bzw. weiterführende Oberschulen, Stadtteilschulen und Gemeinschaftsschulen, integrierte Sekundarschulen und auch die beruflichen Gymnasien das Recht Abiturprüfungen durchzuführen (Klemm 2022, S. 23). Neueren Analysen folgend zeigt sich auch eine Abwertung der Hauptschulen und eine Abkehr vom dreigliedrigen Schulsystem (vgl. u. a. ZfPäd 2013; Maaz 2017).

Implizit geht mit all diesen Vorschlägen, Forderungen und Maßnahmen der Grundtenor hinsichtlich einer besseren Chancengleichheit für den Erwerb des Abiturs, für die Hebung des gesamtgesellschaftlichen Bildungsstandes und für das Abitur als neuen Maßstab für die breite Bevölkerung einher. Diese Prämisse zeigte Wirkung, so dass bereits in den 1950er Jahren die sogenannten drop-out-Quoten und die Haltekraft des Gymnasiums stieg (Wolter 2016, S. 23) und bis 1970 etwa 75% der einmal aufgenommenen Sextaner das Abitur machten (Herrlitz 1997, S. 185); aktuell rund 85% der Gymnasiast*innen (Nationaler Bildungsbericht 2020)¹⁷. Für den Bildungsstand der Gesamtbevölkerung hat dies Auswirkungen, sodass mittlerweile über 33% eine Fachhoch- oder Hochschulreife (Statistisches Bundesamt 2020) und damit den höchsten Schulabschluss erworben haben.

3.4 Der Abiturient als „unternehmerisches Selbst“?

Die ansteigende Abiturient*innenquote basierte auf einer entsprechenden politischen Bildungssteuerung, auch auf finanzpolitischen Maßnahmen wie „die finanzielle Absicherung der Schülerkarrieren durch [...] Schulgeld- und Lehrmittel-

17 Von den Sekundarschulen mit drei Bildungsgängen gingen etwa 25% der Schüler*innen mit dem Abitur ab (Nationaler Bildungsbericht 2020, S. 146).

freiheit“ (Rutschky 2007, S. 42f.) und nicht zuletzt auch das elternunabhängige Schüler-Bafög – jedenfalls: Eine große sozioökonomische Hürde auf dem Weg zum Abitur fiel und ging mit einem gewissen Abbau sozialer Disparitäten im „Sozialstaat“ einher. Gesamtgesellschaftlicher Wandel, die Hebung des Bildungsniveaus und die Bildungsaspiration der Eltern trugen zu einer Geschichte des Schulabschlusses Abitur als Erfolgsgeschichte bei. Mittlerweile kann von einer „Statusdistributionsfunktion von Bildung“ die Rede sein, die eine „sich selbst verstärkende Eigendynamik gewonnen“ habe (Wolter 2016, S. 1), in der das Abitur eine unangefochtene Spitzenposition bezieht. Denn:

„Bildungsentscheidungen folgen immer häufiger einer Optionslogik, alle Möglichkeiten der Ausbildungs- und Berufswahl offen zu halten, Chancen zu vergrößern und Nachteile bzw. Sackgassen zu vermeiden und einen möglichst hohen Abschluss als beste Startposition für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu erreichen.“ (Wolter 2016, S. 21)

Der Idee des sozialen Aufstiegs durch Bildung, des Slogans von der ‚freien Bahn für die Tüchtigen‘¹⁸, verschärfte zunehmend die Konkurrenz um berufliche Positionen, je mehr Abiturient*innen es nun gab. Nicht mehr das Abitur allein, sondern der Durchschnitt der Abiturnoten ist mittlerweile maßgeblich entscheidend für den Zugang zur weiteren Bildungskarriere, wie der Numerus clausus zeigt, der 1968 und „[m]it Blick auf kapazitative Engpässe in zahlreichen Studiengängen“ von der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) eingeführt wurde (Klemm 2022, S. 25; vgl. auch die Einleitung von Kämper-van den Boogaart/Reh i. d. B.). Nach einer enormen Bildungsexpansion und in diesem Sinne der Durchsetzung von Bildung als Norm – insbesondere in der Norm des Abschlusses Abitur – vollziehen sich nun in gewisser Weise Prozesse der ‚Normalisierung‘. Wenn es wie angesichts einer derzeitigen Abiturient*innenquote von 40–50 Prozent¹⁹ ‚normal‘ ist, dass ein immer größerer Teil der Bevölkerung das Abitur erwirbt, müssen für besondere berufliche Karrierewege zumeist sehr gute Noten aufgeboten werden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, in welcher Weise diese Entwicklung nun Prüfungen und Prüfungsverfahren, aber möglicherweise eben auch schon die davor liegenden schulischen Unterweisungsprozesse, den Unterricht beeinflusst und damit auch die mit den Prüfungen verbundenen Subjektivierungsprozesse verändert hat. Für die Subjektform Abiturient zeigen sich mindestens verschiedene Formierungsoptionen, gilt es begrenzt selbstbestimmbare Entscheidungen auf dem Weg zum begehrten Bildungszertifikat über verschiedene Schultypen und über die individuelle curriculare Schwerpunktsetzung im Kurssystem zu treffen,

18 Der Slogan „Freie Bahn für alle Tüchtigen – das sei unsere Lösung.“ lässt sich auf eine Reichstagsrede des damaligen Reichskanzlers Theodor von Bethmann Hollweg am 28. September 1916 zurückführen.

19 Häufig werden die Allgemeine Hochschulreife (ca. 40%, berechtigt zum Universitätsbesuch) und die Fachhochschulreife (ca. 10%, berechtigt nur zum Besuch der Fachhochschulen) zusammen ausgewiesen (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2022, S. 158; BMBF 2023).

die als Subjektivierungsmuster ausgewiesen werden können. Diese strategischen und funktionalen Entscheidungslogiken auf dem Weg zu einem sich immer noch als ‚Allgemeine Hochschulreife‘ verstehenden Schulabschluss betten sich ein in die Figur des „unternehmerischen Selbst“ (vgl. z. B. Bröckling 2007), der „Selbsttechnologien“ (Pongratz 2004, S. 255f.) oder dem heutzutage in vielen Lebensbereichen unaufhörlichen Anspruch an Leistungsoptimierung und Selbstmanagement. Genealogisch lassen sich diese Subjektivierungstheoreme anschließen an etwas, was als „Selbst-Leistung“ im Kontext der „modernen Zentralideologie der Leistung des 19. Jh.“ (Ricken 2019, S. 106; vgl. auch Reh/Ricken 2018) schon die permanente Anstrengung der Individuen forderte und an die selbstverantwortlichen Subjekte adressiert wurde. Der Abiturient konstituierte sich in genau diesem Kontext und damit recht früh als historisch spezifische Subjektform mit Potential zur gesellschaftlichen Normalisierung.

Andererseits trägt das Abitur als Ausweis für die Zugehörigkeit zu einer Bildungselite kaum noch, hat sich als Distinktionsmerkmal mittlerweile nivelliert und der Abiturienten-Status über die neue Hürde des Abiturdurchschnitts und des Numerus clausus muss mehr denn je in einen beruflichen Status mit wieder anderen Prüfungen und Berechtigungen überführt werden.

Insbesondere also in der hier im dritten Kapitel vorgenommenen Dimensionierung des Abiturs als Schulabschluss, verfängt diese leicht zur Betrachtung als Humankapital oder Employability, die im Zuge der „Umstrukturierungen des Sozialstaates“ und seiner oft als Neoliberalismus etikettierten Auswirkungen auf Formen der Vergesellschaftung unter anderem die individuellere Existenzsicherung einfordert (Alkemeyer/Budde/Freist 2013, S. 11). Dann könnte der Schulabschluss in all diesem Optimierungsanforderungen als verständlicher Garant fungieren – der ‚Abiturient‘ als anzustrebende Subjektform für immer mehr Menschen.

4 Fazit

Mit der Idee einer schulischen Abgangsprüfung wurde im Jahr 1788 in Preußen erstmals die Voraussetzung für die Herausbildung einer historisch spezifischen Subjektform ‚Abiturient‘ geschaffen. Im Zuge sich hieran anschließender Normierungsprozesse, die in anderen deutschen Ländern ähnlich verliefen, konnten sich bestimmte Subjekte herausbilden, die das Abitur anstrebten – sie waren etwa gleich alt, hatten bestimmte Leistungskriterien und Erwartungen an ihre Haltungen und ihr Verhalten zu erfüllen und mussten sich den Modalitäten des Besuchs einer höheren Schule unterwerfen. War die Klientel aufgrund der Bestimmung des Abiturs als Selektion zukünftiger Staatsdiener und aufgrund sozialer und ökonomischer Voraussetzungen zunächst recht exklusiv, wurde die Subjektform im Kontext gesellschaftlicher Transformationen wiederholt umkämpft,

da ihre statusgebende und berechtigende Funktion bekannt und vor der Idee eines sozialen Aufstiegs durch Bildung Zugangschancen zunächst von bestimmten Bevölkerungsgruppen eingefordert und später offeriert wurden. Im Zuge von Prozessen der Bildungsexpansion unterlag die Subjektform Abiturient nach und nach einer Normalisierung, sodass elitäre Distinktionsmechanismen relativiert wurden und stattdessen die Subjektform einen Standard für viele heranwachsende Schüler*innen und einen Maßstab für ihre zukünftige berufliche Positionierung in der Gesellschaft setzte.

Im vorliegenden Beitrag konnten markante Brüche in den hier untersuchten historischen Dimensionen Prüfung der Leistung, Status durch Distinktion und Formierung entlang des Abiturs als Schulabschluss dargestellt werden. Die gesellschaftliche Ordnung, Normen und Diskurse veränderten die Bedingungen, die den Abiturienten als solchen erst hervorbringen bzw. die Rahmungen, in denen Individuen diese Bedingungen erfüllen konnten, um der avisierten Subjektform gerecht zu werden.

Als Prüfung verbürgt das Abitur eine individuelle schulische Leistung, die vormals standesprivilegierte Bildungswege neu regelte und die Eigenverantwortung einiger Schüler der höheren Schulen honorierte, indem spätestens ab 1834 nur noch Abiturienten den Zugang zu den Universitäten erhielten. In die Prüfungsprozesse wurden sie aktiv eingebunden und verschiedene Forderungen an sie adressiert, deren Ausgestaltung innerhalb des Prüfungsprozesses sie im Wechselspiel von Fremd- und Selbstkonstitution schließlich zu Subjekten machte. Machtverhältnisse, bürokratische Strukturen, pädagogische Beobachtungen und Beurteilungen begleiteten diese Prozesse, deren Kriterien in der Abiturakte nachvollziehbar dokumentiert sind. Subjektivierungsprozesse verliefen innerhalb eines immer dichter geregelten Prüfungsprozesses, dessen Inhalte je historisch spezifischen Bedingungen angepasst wurden, aber in dem sich die Prüfungspraktiken über politische Zäsuren hinweg bemerkenswert beständig zeigten. Diese Kontinuität – so die hier vertretende These – legitimierte den mit dem Abitur verbundenen Status. Das gilt gerade, weil das, was unter Hochschulreife zu verstehen war, immer wieder kontrovers diskutiert, infrage gestellt bzw. mit verschiedenen staatlichen, wirtschaftlichen und individuellen Ansprüchen konfrontiert wurde.

Besonders deutlich zeigten sich Konflikte um die Subjektform Abiturient um 1900, als die höheren Schulen sich wie nie zuvor öffneten und nicht mehr nur den humanistisch gebildeten, männlichen Abiturienten privilegierten, sondern durch realistische Bildungsgänge und das Mädchenabitur Schulstrukturangebote geschaffen wurden, die neue Distinktionsmöglichkeiten innerhalb einer anwachsenden Bildungselite, vor allem dann in der Weimarer Republik, ermöglichten. In Orientierung an der jeweils historisch vorgefundenen Subjektform bzw. in Vorstellungen über das Subjekt Abiturient mussten sich die Schüler*innen unterschiedlicher Epochen in den Prüfungsprozessen stets neu unterwerfen, sozusagen

die sozialen Praktiken und damit verbundenen Erwartungen inkorporieren. Das bedeutet allerdings nicht, dass es nicht auch Möglichkeiten der Aufführung von Eigensinn gab, z. B. erlangten sie durch die in Ritualen verkörperte Statusinszenierung – die von den Schulen ausgingen (wie in feierlichen Zeremonien), noch mehr jedoch von den Abiturient*innen selbst (durch Abschlusszeitungen, Abiturstreich oder bestimmte Kleidung) – schulische und gesellschaftliche Anerkennung als Subjekt Abiturient, die zur eigenen Identität und zur Entunterwerfung beitragen konnten.

Während sich die Prüfung zwar inhaltlich, aber kaum strukturell geändert hat und die Distinktionsmechanismen und Statusrituale zwischen Tradition, Adaption und Innovation einen gewissen Wandel erfahren haben, zeigen sich in der historischen Dimension des Abiturs als Schulabschluss deutlichere Veränderungen. Zwar berechtigt nach wie vor und bis auf wenige Ausnahmen nur das Abitur als höchster Schulabschluss zum Universitätsbesuch, doch maßgeblich im Zuge der Wellen von Bildungsexpansionen, dem strukturellen Angebot neuer abiturführender Schulen und der Inanspruchnahme des Abiturs als Berechtigung durch verschiedene Akteure auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt zeigt sich eine ausgedehnte Funktionalisierung.

Die ursprüngliche Prämisse der staatsfunktionalen Verkopplung, in dem das Abitur systemgerecht für staatliche Ämter privilegierte, wurde von einer sowohl gesteuerten wie auch eigendynamischen Entwicklung abgelöst, in der das Abitur als finales Ziel systematisch organisierter Bildungswege zentriert und als individuelle Existenzsicherung breiterer Bevölkerungsschichten gewählt wurde, die aber weiterhin vorwiegend auf eine akademische Ausbildung fokussierte. Allein der Besuch einer höheren Schule brachte ab etwa 1930 kaum noch Reputation oder Berechtigungen unterhalb des Abiturs, die nicht auch an anderen Schultypen erworben werden konnten. Im Kontext des gesellschaftlich breit rezipierten Gedankens um Chancengerechtigkeit vor dem Hintergrund einer sich zunehmend als Wissensgesellschaft verstehenden Bundesrepublik wurde der Zugang zum Abitur seit Mitte der 1960er Jahre nach und nach individualisiert. Habituelle Grundausstattungen und biographische Prägungen einer deutlich diversifizierten Schülerschaft, die Zulassung verschiedener Schulformen zum Erwerb des Abiturs jenseits des traditionellen Gymnasiums und deren unterschiedliche Ausgestaltungen der Oberstufe, z. B. hinsichtlich des Fächerkanons oder pädagogischer Prinzipien, brachten vielfältige Subjektivierungsmuster innerhalb der Subjektform Abiturient als anerkannte, kulturelle Typisierungen hervor. Gleichzeitig führte dies zum Dilemma, dass durch die anwachsende Abiturienten*innenquote immer mehr der Durchschnitt der Abiturnote im schulischen Bereich oder der Numerus clausus im universitären Bereich die anschließende Bildungskarriere bestimmen konnten und Abiturient-Sein heißt nunmehr neue Konkurrenzsituationen, sozusagen eine Leistungsselektion auf anderem Niveau, zu erfahren.

Die Subjektform Abiturient hat in der sich ausbreitenden Leistungsgesellschaft des 19. Jahrhunderts wirkmächtige, historische Wurzeln, konnte jedoch ihren elitären Charakter überwinden und wurde vor dem Hintergrund bildungspolitischer Reformen und gesamtgesellschaftlicher Wandlungen immer mehr zum Standard, mitunter gar einer sozialen Normalerwartung. In einer diachronen Perspektive lässt sich – ohne in dieser Konstruktion empirisch belegbare, sich immer noch fortschreibende Bildungsungleichheiten nivellieren zu wollen – an der Geschichte der Abiturient*innen (oder der Subjektform Abiturient) insgesamt das Narrativ eines gesellschaftlichen Erfolgsmodells zeichnen.

Quellen und Literatur

Quellen

- Binder, Hermann (1931): Der deutsche Abiturient. Stuttgart/Berlin.
- Jachmann, Reinhold Bernhard (1812/1969): Die Nationalschule. In: Archiv Deutscher Nationalbildung, 1. Jg., S. 61–98 (unveränderter Neudruck, hg. von Heinz-Joachim Heydorn und Gernot Konnefke). Frankfurt a. M.
- Kurz, Karl (1930): Schüler, die vorzeitig die höheren Schulen verlassen. Bremen.
- Paulsen, Friedrich (1902): Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin.
- Pilger, Robert (1880): Über das Verbindungswesen auf norddeutschen Gymnasien. Berlin.
- Reifeprüfungsordnungen (RPO):
- Abiturreglement vom 23. Dezember 1788. In: Kamp, Norbert (1988): Das Abiturreglement von 1788. Zur Diskrepanz von Schulverwaltungsanspruch und Wirklichkeit (zugl. Diss. Universität – Gesamthochschule Essen), S. 266–269.
- Edict wegen Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler vom 12.10.1812/Instruction vom 26.06.1812. In: Demel, Walter/Puschner, Uwe (Hg.) (1995): Von der Französischen Revolution bis zum Wiener Kongreß 1789–1815, Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung, Band 6. Stuttgart, S. 373–382.
- Reglement vom 04.06.1834 für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler. In: Koch, Johann Friedrich Wilhelm (1840): Die preussischen Universitäten, eine Sammlung der Verordnungen, welche die Verfassung und Verwaltung dieser Anstalten betreffen, 2 Bände. Berlin u. a.
- Circularerlaß, betreffend Ordnung der Entlassungsprüfungen an den höheren Schulen, 27. Mai 1882. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 25 (5/6/7), S. 365–414.
- Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens (1926). In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 43 (12), S. 933–950.
- Schuster, Albert (1895): In welche Schule schicke ich meinen Sohn? Wie steht es mit den Berechtigungen? Praktische Winke für Eltern von einem alten Schulmanne. Hannover.
- Schwartz, Paul (1910): Die Gelehrtenschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787–1806) und das Abiturientenexamen (Erster Band). Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld, S. 33–68.
- Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (2013): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld, S. 9–30.

- Balcar, Nina (2018): *Kinderseelenforscher. „Psychopathische“ Schuljugend zwischen Pädagogik und Psychiatrie*. Köln.
- Behm, Britta (2023): *Das Institut für Bildungsforschung in der Ära Hellmut Becker, 1958–1981. Zur Genese und Transformation einer interdisziplinären Sozialwissenschaft im Kontext der Max-Planck-Gesellschaft*. Berlin, Habilitationsschrift.
- Berdelmann, Kathrin/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2018): Die Entstehung des Leistungs-Dispositiv im Schulwesen um 1800. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.) (2018): *Leistung als Paradigma – Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden, S. 137–163.
- Berdelmann, Kathrin (2023): Genaue Beobachtung und Beschreibung des Einzelnen. Die Censuren am Ende des 18. Jahrhunderts als frühe Formen der Gutachten? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 2, S. 158–170.
- Bölling, Rainer (2010): *Kleine Geschichte des Abiturs*. Paderborn u. a.
- Bormann-Heischkeil, Sigrid/Jeismann, Karl-Ernst (1989): Abitur, Staatsdienst und Sozialstruktur. Rekrutierung und Differenzierung der Schicht der Gebildeten am Beispiel der sozialen Herkunft und beruflichen Zukunft von Abiturienten preußischer Gymnasien im Vormärz. In: Jeismann, Karl-Ernst (Hg.): *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung*. Stuttgart, S. 155–186.
- Bosse, Heinrich (2006): Die Erfindung der Reifeprüfung. In: Bogards, Roland/Hammer, Almuth/Holm, Christiane (Hg.): *Kalender kleiner Innovationen. 50 Anfänge einer Moderne zwischen 1755 und 1856*. Würzburg, S. 97–107.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.
- Buschmann, Nikolaus (2013): Persönlichkeit und geschichtliche Welt. Zur praxeologischen Konzeptualisierung des Subjekts in der Geschichtswissenschaft. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld, S. 125–149.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. M.
- Dausien, Bettina/Kluchert, Gerhard (2016): „Mein Bildungsgang“ – Biographische Muster der Selbstkonstruktion im historischen Vergleich. Beispiele und Argumente für eine historisch-empirische Forschungsperspektive. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 29 (2), S. 220–240.
- Engelhardt, Kerrin von (2023): Das Gutachten zur Reifeprüfung. Befunde aus dem Archiv eines West-Berliner Gymnasiums (1890–1970). In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 2, S. 171–185.
- Engelhardt, Kerrin von/Lorenz, Marco/Scholz, Joachim (2023): Prüfungsakten in Schulen und ihre Überlieferung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): *Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte*. Bad Heilbrunn, S. 298–316.
- Färber, Corina (2019): Subjektivierung in der Pädagogik. Das Subjekt zwischen Ent- und Ermächtigung. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim/Basel, S. 75–92.
- Foucault, Michel (1982/1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim.
- Foucault, Michel (1996). Gespräch mit Ducio Trombardori. In: Ders.: *Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombardori*. Frankfurt a. M., S. 23–122.
- Freist, Dagmar (2013): „Ich will dir ein Bild von mir entwerfen“. Praktiken der Selbst-Bildung im Spannungsfeld ständischer Normen und gesellschaftlicher Dynamik. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld, S. 151–174.
- Füssel, Marian (2006): *Gelehrtenkultur als symbolische Praxis. Rang, Ritual und Konflikt an der Universität der Frühen Neuzeit*. Darmstadt.

- Geißler, Gert (2011): *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Frankfurt a. M.
- Heinemann, Manfred (1974): *Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der preußischen Unterrichtsverwaltung von 1771–1800*. Göttingen.
- Herrlitz, Hans-Georg (1973): *Studium als Ständesprivileg. Die Entstehung des Maturitätsproblems im 18. Jahrhundert*. Frankfurt a. M.
- Herrlitz, Hans-Georg (1997): *Bildung und Berechtigung. Zur Sozialgeschichte des Gymnasiums*. In: Liebau, Eckart/Mack, Wolfgang/Scheilke, Christoph Th. (Hg.): *Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim/München, S. 175–187.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut/Cloer, Ernst (52009): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. Weinheim/München.
- Hoffmann-Ocon, Andreas/Kesper-Biermann, Sylvia (2011): *Das lange 19. Jahrhundert: Eine Epoche der Bildungsgeschichte?* In: *Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE (Hg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 17*. Bad Heilbrunn, S. 179–200.
- Jeismann, Karl-Ernst (1996): *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*. Bd. 1 *Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787 – 1817*, Bd. 2 *Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion*. Stuttgart.
- Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine (2022): *Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972*. In: Hoffmann, Lars/Schröter, Pauline/Groß, Alexander/Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Stanat, Petra (Hg.): *Das unvergleichliche Abitur. Entwicklungen – Herausforderungen – Empirische Analysen*. Bielefeld, S. 181–211 (Online: <https://dx.doi.org/10.3278/9783763972494>).
- Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine (2023): *Einleitung*. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): *Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte*. Bad Heilbrunn, S. 7–15.
- Klemm, Klaus (2022): *Die Geschichte der allgemeinen Hochschulreife in Deutschland. Kontinuitäten im Wandel*. In: Hoffmann, Lars/Schröter, Pauline/Groß, Alexander/Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Stanat, Petra (Hg.): *Das unvergleichliche Abitur. Entwicklungen – Herausforderungen – Empirische Analysen*. Bielefeld, S. 19–38 (Online: <https://dx.doi.org/10.3278/9783763972494>).
- Klinger, Kerrin (2018): *Aktenprozesse – Zur Dinglichkeit des Abiturs*. In: *Zeitschrift für Museum und Bildung*, Bd. 84–85, S. 138–152.
- Kluchert, Gerhard (2022): *Bildungsaufstieg zwischen Struktur und Prozess. Zu neuen Ansätzen, Problemen und Perspektiven seiner historischen Erforschung*. In: *Archiv für Sozialgeschichte*, Bd. 62, S. 31–56.
- Kraul, Margret (1984): *Das deutsche Gymnasium 1780–1980*. Frankfurt a. M.
- Kraul, Margret (1998): *Das Gymnasium von 1780 bis zur Weimarer Republik*. In: Messner, Rudolf/Wicke, Erhard/Bosse, Dorit (Hg.): *Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung*. Weinheim/Basel, S. 10–27.
- Kraul, Margret (2014): *Geschlechterdifferenz und Chancengleichheit. Die Regulierung der (höheren) Mädchenbildung im 19. und 20. Jahrhundert*. In: Reh, Sabine/Füssel, Hans-Peter (Hg.): *Recht und moderne Schule*. Bad Heilbrunn/Berlin, S. 163–189.
- Lehmann-Rommel, Roswitha (2004): *Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld der Schulentwicklung*. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden, S. 261–283.
- Lindenhayn, Nils (2018): *Die Prüfung. Zur Geschichte einer pädagogischen Technologie*. Wien u. a.
- Löwe, Denise (2022): *Reife auf dem Prüfstand – Debatten und Deutungen über das Abitur und Abiturient*innen im Deutschen Kaiserreich und der Weimarer Republik*. In: Stiller, Jurik/Laschke, Christin/Goecke, Lennart (Hg.): *Berlin–Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2022*. Berlin, S. 183–216 (Online: <https://www.peterlang.com/document/1160704>).

- Löwe, Denise/Töpper, Daniel (2022): Vereinfachende Schulverwaltung. Zur Entstehung und Wirksamkeit subjektbezogener Formulare in Volksschule und Gymnasium und zu ihrem Einfluss auf die ‚Normalität‘ der Schüler*innen im 19. und 20. Jahrhundert. In: Moser, Vera/Garz, Jona (Hg.): Das (A)normale in der Pädagogik. Bad Heilbrunn, S. 145–170 (Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-256730>).
- Löwe, Denise (2023): Subjektkonstruktionen von Abiturient:innen in Bildungsgängen des frühen 20. Jahrhunderts. In: Gerster, Daniel/Groppe, Carola (Hg.): Schülerinnen- und Schülerleben im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Aufwachsen, Alltag und Freizeit von Schülerinnen und Schülern höherer Schulen im deutschen Sprachraum und ihre Erforschung. Bad Heilbrunn, S. 77–97.
- Lundgreen, Peter/Kraul, Margret (2015): Der Zugang zum Gymnasium: Selektivität in historischer Perspektive. In: Helfer, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen. Wiesbaden, S. 373–404.
- Maaz, Kai (2017): Dreigliedrigkeit ade. Die Entwicklung des Zwei-Säulen-Modells als zukunftsweisende Struktur des deutschen Sekundarschulsystems. In: Schulverwaltung: Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, Hessen, Rheinland-Pfalz 22, H. 7/8, S. 199–201.
- Matthes, Eva (1997): „Kampfzeiten“. Der Weg der Mädchen zur gymnasialen Bildung. In: Liebau, Eckart/Mack, Wolfgang/Scheilke, Christoph Th. (Hg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim, München, S. 203–217.
- Mezger, Werner (1993): Die Bräuche der Abiturienten. Vom Kartengruß zum Supergag. Konstanz.
- Moser, Vera/Garz, Jona (2022): Einleitung. In: Diess. (Hg.): Das (A)normale in der Pädagogik. Wissenspraktiken – Wissensordnungen – Wissensregime. Bad Heilbrunn, S. 7–16.
- Müller, Detlef K./Zymek, Bernd (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800 – 1945. Göttingen.
- Nagel, Jens (2017): Prüfungspraktiken an Gymnasien und Lateinschulen in der Frühen Neuzeit. Musterung, Selektion, Übergangsrituale. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 3, S. 259–279.
- Pongratz, Ludwig A. (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 243–259.
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Bielefeld.
- Reckwitz, Andreas (⁴2021): Subjekt (4. aktual. u. erg. Aufl., Reihe Einsichten. Themen der Soziologie). Bielefeld.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen u. a., S. 35–56.
- Reh, Sabine/Kämper-van den Boogaart, Michael/Scholz, Joachim (2017): Eine lange Geschichte: Der deutsche Abituraufsatz als „Gesamtbildung der Examinanden“. Prüfungspraxis und Lehrerkommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 3, S. 280–298.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.) (2018): Leistung als Paradigma – Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden.
- Reh, Sabine/Löwe, Denise/Engelhardt, Kerrin von/Eiben-Zach, Britta/Lorenz, Marco (2023): Verordnete Prüfung. Gesetzliche Vorgaben zum Abitur und zur Prüfung im Fach Deutsch (Bayern, Preußen und West-Berlin). In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 18–52.
- Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld, S. 69–99.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2017): Prüfungen – Systematische Aspekte der Geschichte einer pädagogischen Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 3, S. 247–258.

- Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theoriperspektiven. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theoriperspektiven. Weinheim/Basel, S. 95–118.
- Rieger-Ladich, Markus (2004): Unterwerfung und Überschreitung: Michels Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 203–223.
- Rieger-Ladich, Markus (2017): Postschalter und Dreiräder. Zur materiellen Dimension von Subjektivierungspraktiken. In: Thompson, Christiane/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hg.): Die Sache(n) der Bildung. Paderborn, S. 191–211.
- Rocher, Michael (2022): Zwei „Musterschulen“ des 18. Jahrhunderts? Das Pädagogium Regium Halle und das Philanthropin in Dessau im Vergleich. Dissertation, Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg.
- Rutschky, Katharina (2007): Vor 200 Jahren wurde das Abitur erfunden. Abschrecken, wegprüfen, ausbieben. Aus der Geschichte einer Prüfung. In: Pädagogische Korrespondenz 37, S. 37–43.
- Schäfer, Alfred (2004): Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 145–163.
- Schäfer, Alfred (2019): Bildung und/als Subjektivierung. Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theoriperspektiven. Weinheim/Basel, S. 119–136.
- Schatzki, Theodore R. (2002): The Site of the Social. A Pholosophical Account of Social Life and Change. Pennsylvania.
- Scholz, Joachim (2021): In zweifelhaften Fällen mag der Geist der Milde den Ausschlag geben – Korrektur und Benotung des deutschen Aufsatzes in historischen Debatten und Praktiken. In: Bühler, Patrick (Hg.): Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980. Bad Heilbrunn, S. 153–170.
- Scholz, Joachim/Löwe, Denise/Engelhardt, Kerrin von/Reh, Sabine (2021): Normieren und Drohen. Der Exklusivitätscharakter der höheren Schulen im Deutschen Kaiserreich und in der Weimarer Republik. In: Vogt, Michaela/Boger, Mai-Anh/Bühler, Patrick (Hg.): Inklusion als Chiffre. Bildungshistorische Analysen und Reflexionen. Bad Heilbrunn, S. 205–217.
- Scholz, Joachim (2023): Frühe deutsche Schülerzeitungen – eine bildungshistorische Erkundung. In: Gerster, Daniel/Groppe, Carola (Hg.): Schülerinnen- und Schülerleben im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Aufwachsen, Alltag und Freizeit von Schülerinnen und Schülern höherer Schulen im deutschen Sprachraum und ihre Erforschung. Bad Heilbrunn, S. 41–57.
- Simone, Maria Rosa di (1996): Die Zulassung zur Universität. In: Rüegg, Walter (Hg.): Geschichte der Universität in Europa, Band II – Von der Reformation bis zur Französischen Revolution 1500–1800. München.
- Städele, Dieter (1986): Kitsch und Kunst im Kleinformat. Schülerpostkarten – ein vergessener Brauch. Konstanz.
- Stelmaszyk, Bernhard (2002): Rekonstruktionen von Bildungsgängen preußischer Gymnasiasten sowie der zugehörigen Lehrgutachten aus Reifeprüfungsverfahren der Jahre 1926–1946. Habilitationsschrift – Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- Titze, Hartmut (1981): Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, H. 2, S. 187–224.
- Verheyen, Nina (2018): Die Erfindung der Leistung. München.
- Wolter, Andrä (1987): Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung. Oldenburg.
- Wolter, Andrä (2016): Gymnasium und Abitur als „Königsweg“ des Hochschulzugangs: Historische Entwicklungslinien und institutionelle Transformationen. In: Kramer, Jochen/Neumann, Marko/Trautwein, Ulrich (Hg.): Abitur und Matura im Wandel. Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte. Wiesbaden, S. 1–28.

ZfPäd (2013): Zeitschrift für Pädagogik 4/2013, Thementeil: „Zweigliedrigkeit: Strukturwandel des Schulsystems?“

Online unter: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/zeitschriften/zeitschrift_fuer_paedagogik/5747-zeitschrift-fuer-paedagogik-4-2013.html).

Internetreferenzen

BMBF Datenportal (2023): Anteil der Studienberechtigten an der altersspezifischen Bevölkerung (Studienberechtigtenquote) nach Art der Hochschulreife, <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.85.html>.

Nationaler Bildungsbericht (2020): <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/bildung-in-deutschland-2020>.

Nationaler Bildungsbericht (2022): <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022>.

Statistisches Bundesamt (2020): <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Tabellen/bildungsabschluss.html>.

Wiede, Wiebke (2020): Subjekt und Subjektivierung, Version: 3.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 15.12.2020, http://docupedia.de/zg/Wiede_subjekt_und_subjektivierung_v3_de_2020.

Autorin

Denise Löwe ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und promoviert an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Historischen Bildungsforschung, insbesondere der Kultur- und Sozialgeschichte höherer Schulen im 19./20. Jahrhundert.

E-Mail: d.loewe@dipf.de