

Rieger-Ladich, Markus

Abschied von den einsamen Helden. Wie sich die Rede vom Bildungsaufstieg verkomplizieren lässt

Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 205-221*



Quellenangabe/ Reference:

Rieger-Ladich, Markus: Abschied von den einsamen Helden. Wie sich die Rede vom Bildungsaufstieg verkomplizieren lässt - In: Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 205-221* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-308873 - DOI: 10.25656/01:30887; 10.35468/6113-14

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-308873>

<https://doi.org/10.25656/01:30887>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Markus Rieger-Ladich

Abschied von den einsamen Helden. Wie sich die Rede vom Bildungsaufstieg verkomplizieren lässt

Dass es Wissenschaft in einem reflexiven Modus zu betreiben gilt, trifft allenthalben auf Zustimmung. Diese Annahme ist weder neu noch sonderlich originell. Sie wird seit vielen Jahrzehnten immer wieder aufs Neue formuliert – und dies von Vertreter:innen der unterschiedlichsten Theorieschulen. Wie erfolgreich diese Forderung ist, zeigt sich auch daran, dass sich innerhalb der Philosophie sowie der Sozial- und Kulturwissenschaften längst Spezialdiskurse etabliert haben, in denen das Streben nach Erkenntnis systematisch untersucht wird. Über Fachverbände und Forschungsverbände, über Zeitschriften und Buchreihen ist dieses Bestreben auch institutionell abgesichert (vgl. etwa: Schützeichel 2007).

Kaum anders fällt der Befund für die Erziehungswissenschaft aus. Innerhalb der Fachgesellschaft, der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, engagieren sich die meisten derer, die zu solchen Fragestellungen arbeiten, innerhalb der Kommissionen Wissenschaftsforschung und der Bildungs- und Erziehungsphilosophie wie auch in der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung. Der Phantasie, was dabei zum Gegenstand werden kann, sind kaum Grenzen gesetzt. Hier können die Konjunktur von Themen oder die Konstitution des Kanons (vgl. Brauns & Vogel 2022) untersucht werden; hier können aber auch das Zusammenspiel von *doing science* und *doing gender* erforscht werden oder die Bewegungen innerhalb des pädagogischen Vokabulars (vgl. Engler 2001; Feldmann u. a. 2022).

Als gemeinsame Klammer dieser Bemühungen kann das Streben danach beschrieben werden, innerhalb der Forschung diese selbst zum Gegenstand zu machen. „Wissenschaft“, so Elmar Anhalt in seiner Studie zur „Komplexität der Erziehung“, ist „nicht nur Betrieb, sondern auch ein Ort der Reflexion auf den Betrieb und seine Werkzeuge, Produkte usw.“. Und der Jubilar, dem die vorliegende Festschrift gewidmet ist, fährt fort: „Als Philosophie der Wissenschaft, Wissenschaftstheorie, Wissenschaftsforschung und Wissenschaftsethik kann die Reflexion verschiedene Aspekte des Wissenschaftsbetriebs systematisch zum Gegenstand der Beobachtung und Beurteilung machen“ (Anhalt 2012, 15).

Dem ist uneingeschränkt zuzustimmen. Und genau dies soll im Folgenden geschehen – am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Erforschung von Bildungsaufstiegen. Obwohl es überfällig ist, deren auffällige Vernachlässigung im Rahmen eines wissenssoziologischen Beitrags genauer nachzuspüren, will ich hier das Interesse auf das Material lenken, auf das wir innerhalb der Erziehungswissenschaft zurückgreifen, wenn wir das untersuchen, was im Französischen *trajectoire* genannt wird – die Durchkreuzung des sozialen Raumes. Mich interessiert die Form, in der wir innerhalb der Erziehungswissenschaft Bildungsaufstiege untersuchen. Ich folge hier dem Vorschlag einer französischen Philosophin, die dabei neue Wege beschreitet. Chantal Jaquet, aufgewachsen in den französischen Alpen und aus einer von Armut geprägten Familie stammend, lehrt an der renommierten Sorbonne in Paris und greift auf literarische Texte zurück. Genauer – sie wendet sich jenen Texten zu, für die sich in der Literaturwissenschaft der Begriff Autosozio-biografie eingebürgert hat (vgl. Spoerhase 2017; Blome u. a. 2022). Inspiriert von den bildungssoziologischen Studien Pierre Bourdieus und seiner Mitarbeiter:innen, geht sie gleichwohl auf eine gewisse Distanz zu dieser Forschungspraxis und sucht nach Möglichkeiten, die Rede vom Bildungsaufstieg etwas zu verkomplizieren (vgl. Jaquet 2018, 29-101).¹ Die Spinoza-Expertin sucht also der starken Akzentuierung reproduktionslogischer Annahmen entgegenzutreten und präsentiert mit dem Begriff „complexion“ einen Terminus, der es erlauben soll, das Zugleich von Reproduktion und Transgression, mithin die Überlagerung gegenläufiger Tendenzen zu fassen. Diesen Vorschlag will ich auf seine Reichweite überprüfen – also daraufhin, ob er geeignet ist, die erziehungswissenschaftliche Erforschung von Bildungsaufstiegen zu irritieren und ihr neue Optionen zu eröffnen.

1 Selbstzeugnisse

Im deutschsprachigen Raum hat in den vergangenen Jahren kaum eine Gattung solche Aufmerksamkeit erhalten wie die Autosozio-biografie. Schon bevor Annie Ernaux, die als Namensgeberin gilt, den Nobelpreis für Literatur erhielt, sorgten die Bücher derer, die im Medium der Literatur der eigenen Biografie auf die Spur zu kommen versuchten, für große Resonanz. Die Autor:innen wenden sich der eigenen Person zu, suchen diese im und durch den Schreibprozess näher zu erkunden und hoffen damit jenes Zusammenspiel von Diskursen und Praktiken, von Machtverhältnissen und Emanzipationsbemühungen zu erhellen, dem sie sich in ihrer gesellschaftlichen Existenz verdanken. Anders formuliert: Die Vertreter:innen der neuen Gattung haben ein gesteigertes Interesse daran, die

1 Diese Figur hat der Historiker Per Leo eingeführt. Er warb – bei der Kommentierung einer Philosophietagung zu Heidegger – dafür, es sich bei der Analyse des Nationalsozialismus nicht zu leicht machen (vgl. Leo 2016).

eigene Subjektivierung zu erhellen. Sie tun dies hier nicht *en passant*, sondern ausdrücklich – und schreiben zu diesem Zweck.

Diese Bücher, die nun zunehmend auch innerhalb der Erziehungswissenschaft auf Interesse stoßen (vgl. Rieger-Ladich & Grabau 2018; Kalmbach u. a. 2020; Petrik & Rieger-Ladich 2022), zählen aufgrund der reflexiven Wendung zu den „Selbstzeugnissen“ (vgl. Hahn & Kapp 1987). Darunter werden in den Geschichts- und Literaturwissenschaften unterschiedliche Textsorten zusammengefasst – etwa das Tagebuch, die Autobiographie, die Familiengeschichte oder etwa die Memoiren. Mit dem Terminus „Selbstzeugnis“ werden also Texte unterschiedlichster Art bezeichnet, von denen sich manche Varianten bis in die Antike zurückverfolgen lassen und auch geographisch breit streuen. Die wichtigste Gemeinsamkeit der Verfasser:innen autosozio biografischer Texte besteht in einer spezifischen Form der Selbstzuwendung. Sie lässt sich in einem Vorgriff wie folgt charakterisieren: Die Autor:innen sind bei dem Wettstreit um Anerkennung und Aufmerksamkeit, um Kapital und Prestige aufgrund ihrer sozialen Herkunft in beträchtlicher Weise gehandicapt; sie stammen aus prekären sozialen Verhältnissen und treten mit denkbar schlechten Voraussetzungen in den Wettlauf um Kapital und Bildungstitel ein. Und sie alle werden schon früh zum Opfer von Spott und Häme (vgl. Spoerhase 2017; Blome et al. 2022; Rieger-Ladich 2020b).

Die Gründe sind unterschiedlicher Art. Schon ein oberflächlicher Blick zeigt, dass hier ein breites Spektrum von Diskriminierung, Ausgrenzung und Herabwürdigung dargestellt wird. Manche – wie etwa Didier Eribon und Édouard Louis – werden von den Angehörigen des Bürgertums dafür verachtet, dass sie aus dem Proletariat stammen und es ihnen an den richtigen Umgangsformen mangelt. Andere sind in sozialen Verhältnissen aufgewachsen, welche die Vertreter:innen der „besseren Kreise“ nur als verwahrlost wahrzunehmen in der Lage sind. Dies trifft etwa für J. D. Vance, Darren McGarvey und Christian Baron zu. Wieder andere werden deshalb zur Zielscheibe von Beschimpfungen, weil sie schwul sind – wie die bereits erwähnten Eribon und Louis. Adelheid Popp, Tove Ditlevsen und Annie Ernaux schließlich müssen sich dafür rechtfertigen, dass sie, die ebenfalls aus dem Proletariat stammen, als Frauen augenscheinlich nicht länger jenen Platz einzunehmen bereit sind, der für die Vertreterinnen ihres Geschlechts (und ihrer Klasse) vorgesehen sind.

Wenn die Angehörigen dieser überaus heterogenen Gruppe sich dazu entschließen, Bücher zu schreiben und sich dabei selbst zum Gegenstand zu machen, ist dies somit meist der Not geschuldet. Die Männer und Frauen, deren Bücher seit einigen Jahren in den Feuilletons der überregionalen Tageszeitungen wie auch in der Wissenschaft auf großes Interesse stoßen, wurden alle zum Opfer diskriminierender Praktiken. Sie wurden zum Gegenstand klassistischer Schmähungen, rassistischer Beschimpfungen, sexistischer Beleidigungen oder homophober Attacken. Dabei zeigt sich schnell, dass auch hier mit Überlagerungen und wechsel-

seitigen Verstärkungen unterschiedlicher Formen der Herabwürdigung gerechnet werden muss. James Baldwin, der US-amerikanische Schriftsteller und Aktivist, ist geeignet, diese schmerzhafteste Lektion intersektionaler Forschungen zu illustrieren: Ein Schwarzer Mann ist keineswegs davor geschützt, zusätzlich auch noch für sein schwules Begehren angefeindet zu werden (vgl. Baldwin 2019). Und genau so wenig ist eine Frau, die für ihre proletarische Herkunft verachtet wird, vor sexistischen Bemerkungen gefeit.

Wenn eine Frau, die aus dem proletarischen Wien stammt, zu Beginn des 20. Jahrhunderts zur Feder greift, ein Schwarzer Vertreter der *Cultural Studies* einzelne Etappen aus seiner Biographie schildert, ein schwuler Schriftsteller von seiner Jugend in der französischen Provinz berichtet oder ein Absolvent der Yale Law-School von seinem Aufwachsen in einer Hillbilly-Familie in Ohio erzählt, dann spricht nicht eben viel dafür, in jedem einzelnen Fall mit gesteigertem Narzissmus zu rechnen. Ungleich wahrscheinlicher ist es, dass diese Bücher in besonderer Weise von dem Bemühen motiviert sind, sich selbst Klarheit zu verschaffen über das, was einem widerfahren ist. Diese Bücher können, das versuche ich im Folgenden zu zeigen, auch als ein Versuch ihrer Verfasser:innen interpretiert werden, sich sukzessive von dem zu lösen, was ihnen zugestoßen ist (vgl. Spoerhase 2017; Rieger-Ladich 2022a). Erzählen wird damit als eine politische Praxis erkennbar, insofern sie – darauf hat der Philosoph Kurt Röttgers hingewiesen – auch eine Form der Distanzierung darstellt. Sie löst jene, die das Wort ergreifen, aus der unmittelbaren Betroffenheit und trägt dazu bei, die Blockade der eigenen Handlungsunfähigkeit zu überwinden, sich neue Spielräume zu erschließen: „Nur der kann eine Geschichte erzählen, der selbst nicht mehr vollständig in der Sphäre ihrer Erzählgegenstände verhaftet ist“ (Röttgers 1999, 194; Anhalt 2005).

2 Autozoziobiografien

Dieses Ringen kennzeichnet die Texte der neuen Gattung. Es ist gleichsam ihr Wasserzeichen. Dabei soll nicht bestritten werden, dass sie sich bisweilen beträchtlich voneinander unterscheiden. Das mag nicht sonderlich überraschen, sobald man in Rechnung stellt, dass sich Erzähltraditionen, Denkstile und Debattenkulturen nicht unabhängig von den Grenzen der Nationalstaaten ausprägen (vgl. Galtung 1983). Nicht einmal der Status der Autor:innenschaft ist in den USA und in Großbritannien, in Frankreich und im deutschsprachigen Raum derselbe. Auch diese von den 1960er bis zu den 1980er Jahren intensiv geführte Debatte zeigte die Persistenz nationaler Wissenschaftsfelder und intellektueller Traditionen. Aus diesen Gründen ist es kaum verwunderlich, dass die Selbstzeugnisse, die seit einigen Jahren auch von Vertreter:innen unserer Disziplin erforscht werden, so unterschiedlich ausfallen. Dies betrifft nicht nur die geschilderten Lebenswege, sondern auch den Sound, die Rhetorik, die Dramaturgie und die Inszenierung.

Manche Texte sind anklagend, andere nachdenklich, manche stärker analytisch, andere eher moralisierend; einige lassen Stolz auf das Erreichte erkennen, andere artikulieren beträchtliche Selbstzweifel; einige lassen den Zorn ihres Verfassers oder ihrer Verfasserin auf die gesellschaftlichen Verhältnisse deutlich erkennen, wieder andere die Hoffnung darauf, dass diese sich *in the long run* zum Besseren wenden.

Interpretiert man die ausgewählten Texte nun, wie hier vorgeschlagen, als eine bestimmte Spielart von Selbstzeugnissen, fällt eine weitere Besonderheit auf. Sie verweisen auf die Notwendigkeit, dass die Forschungen, die in diesem Bereich unternommen werden, die eigenen Prämissen einer kritischen Prüfung unterziehen. Es ist eben durchaus nicht so, dass die Textgestalt annehmende Selbstbefragung nur in bürgerlichen Kreisen betrieben würde. Diesen Eindruck erweckte lange Zeit die Selbstzeugnisforschung – und blendete dabei „adelige, jüdische, schwarze, nichteuropäische Frauen und Männer“ aus, wie die feministischen Historikerinnen Gabriele Jancke und Claudia Ulbrich (2005, 13) monieren. Allzu lange war sie blind für die „Geschlechter-, Kultur- und Klassegebundenheit“ (ebd., 13f.) ihrer eigenen Forschungspraxis und übersah geflissentlich jene, die ihrem engen Suchraster nicht entsprachen – und die doch von besonderem Interesse sind, wenn auch solche sozialen Praktiken in den Blick genommen werden sollen, über die Anerkennung gewährt, Identität gestiftet und Zugehörigkeit reguliert werden. Anders formuliert: Es ist fatal, wenn in der Selbstzeugnisforschung genau diejenigen nicht angemessen berücksichtigt und repräsentiert werden, die sich der eigenen Person zuwenden, um die schmerzhaften Praktiken in Erfahrung zu bringen, denen sie sich als Subjekt verdanken.

Zugleich fällt noch von anderer Seite ein Licht auf die neue Gattung. Innerhalb der Sozialtheorie wird seit geraumer Zeit darüber diskutiert, welche Form eine kritische Gesellschaftstheorie annehmen müsse, um jene sozialen Gruppen, deren Ziele sie doch zu vertreten in Anspruch nimmt, nicht zu verraten. Der Vorwurf an die Vertreter:innen kritischer Theorieprojekte lautet, dass sie sich auf Kosten derer ermächtigen, deren Interessen zu vertreten sie doch vorgeben. Der Rhetorik der Emanzipation, die hier gepflegt werde, korrespondiere keine vergleichbare Praxis (vgl. hierzu: Kastner & Sonderegger 2014). Dieser Vorwurf wurde schon früh formuliert – zunächst von Kritiker:innen der Kolonialgesellschaft, dann innerhalb der feministischen Bewegung, schließlich auch von Vertreter:innen der *Postcolonial Studies* sowie den Angehörigen französischer Sozialphilosophie, die sich dafür einsetzt, die Theoriebildung von allen Schlacken klassischer Ideologiekritik zu reinigen.

Besonders pointiert wurde diese Kritik von Gayatri Ch. Spivak intoniert. Sie warf Michel Foucault und Gilles Deleuze vor, bei der Analyse von Machtverhältnissen zwar hellsehend zu sein, aber zugleich auf kuriose Weise blind für jene, in die sie selbst involviert sind (vgl. Spivak 2007). Ähnlich ist die Stoßrichtung von Jacques

Rancière: Der Philosoph warf seinen Kollegen aus der Soziologie – namentlich Pierre Bourdieu – vor, aller kritischen Attitüde zum Trotz doch weitgehend unempfänglich für die Anliegen derer zu sein, die sie in der Academia so wortreich reklamierten. Statt mit zurechnungsfähigen Akteur:innen zu rechnen, die um ihre eigenen Interessen sehr wohl wissen, und die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass diese sich selbst artikulieren können, ergriffen sie mit großer Selbstverständlichkeit das Wort. Eigentümlich frei von Hemmungen und Selbstkritik, führten sie das sattsam bekannte Spiel der Stellvertretung ein weiteres Mal auf – und gäben dabei den Bauchredner oder die Bauchrednerin der Entrechteten (vgl. Rancière 2013; Alcoff 2023).

Ohne nun an dieser Stelle diskutieren zu können, wie berechtigt diese Kritik, die seit einigen Jahren unter der Überschrift „Postkritik“ geführt wird (Hodgson u. a. 2022; Wortmann 2020), im Detail tatsächlich ist (vgl. Kastner & Sonderegger 2014), will ich das Augenmerk auf eine andere Facette dieser Debatte lenken. Nachdem sich Rancière von Louis Althusser löste, begann er die Archive der Arbeiterklasse zu erkunden. Überzeugt davon, dass die Proletarier:innen zu einer eigenen Urteilsbildung in der Lage seien, wandte er sich den Zeugnisse ihrer Selbstverständigung zu. Er stieß dabei auf Dokumente von Angehörigen der Juni-Revolution, die in den 1830er Jahren darum kämpften, allen Formen der Bevormundung entgegenzutreten. Weil der Tag der Lohnarbeit gehörte, ging es um die Aktivitäten, welche die Revolutionäre zu nächtllicher Stunde entfalteten. Auch sie träumten davon, das entwürdigende Weiter-so zu unterbinden.²

Hier wird Rancières theoretischer Neueinsatz deutlich: Es geht ihm darum, Proletarier:innen als eigenständige Subjekte zu begreifen. Erst wenn es gelingt, den Opferdiskurs zu vermeiden und allen Versuchungen des Paternalismus zu widerstehen, lässt sich der Blick schärfen für die unterschiedlichen Formen des Widerstands. Bisweilen artikuliert sich dieser in politischen Aktionen, in kulturellen Praktiken und gemeinsamen Aktivitäten, manchmal zeigt er sich in kleinen Gesten, in einem Zögern oder einem Blick. Oder eben in Texten. Diese wertvollen Dokumente des Aufbegehrens wurden lange übersehen (vgl. Rancière 2013). Die Hoffnungen der Proletarier:innen artikulierten sich also in der Vergangenheit sehr wohl; die historischen Dokumente ihres Aufbegehrens liegen vor, aber viele jener, die sich um die Weiterentwicklung einer kritischen Gesellschaftstheorie bemühen,

2 Dazu Rancière (2013, 8) im Vorwort: „Das Thema dieses Buches ist zunächst die Geschichte dieser Nächte, die der normalen Abfolge von Arbeit und Erholung entrissen wurden. Eine kaum wahrnehmbare Unterbrechung des normalen Ganges der Dinge, scheinbar harmlos, in der das Unmögliche sich vorbereitet, träumt, bereits lebt: die Aufhebung der überlieferten Hierarchie der Unterordnung der Handarbeiter unter diejenigen, die das Privileg des Denkens besitzen. Nächte des Studiums und des Rausches. Arbeitsreiche Tage, die verlängert werden, um die Rede eines Apostels oder den Unterricht der Volksunterweiser zu hören, um zu lernen, zu träumen, zu diskutieren oder zu schreiben.“

lassen – so Rancière – die „Lesefähigkeit“ vermissen, um die in den Praktiken zum Ausdruck kommenden Sehnsüchte freizulegen und zu entschlüsseln (vgl. Rieger-Ladich & Grabau 2019).

3 Complexion

Ich betrachte die Bücher der neuen Gattung als Zeugnisse, die nicht nur unterschiedliche Formen der Herabwürdigung und der Ausgrenzung dokumentieren, sondern auch die *Erfahrungen* im Umgang mit diesen Praktiken zeigen. Die Texte sind nicht einfach ein präzises Abbild der Herrschaftsverhältnisse, die *en détail* festhalten, was ihren Verfasser:innen zustößt. Stattdessen gehen sie hervor aus dem Versuch, sich diesen Zumutungen gegenüber zu verhalten. Die Selbstzeugnisse sollten daher nicht als stumme Zeugnisse betrachtet werden, die es nur noch mit hermeneutischer Raffinesse zu entschlüsseln gilt, sondern als eine „unreine“ Textsorte, die sich widerstreitenden Kräften verdankt – und die im besten Falle wertvolle Einblicke in diese gewährt.

Ich gehe also davon aus, dass autosozio biografische Texte doppelt codiert sind: Sie tragen die Spuren der Ideologien der Ungleichheit, mit denen sich ihre Verfasser:innen konfrontiert sehen, aber – es handelt sich dabei eben um *Spuren*, nicht um die Ideologeme selbst. Die Bücher gehen darin nicht auf; in ihnen artikuliert sich auch ein widerständiges Moment. Sie gehen hervor aus dem Versuch, auf diese Zumutungen eine geeignete Antwort zu finden und geraten daher als Medium einer Widerständigkeit in den Blick, die zwar um die Beschränktheit der eigenen Möglichkeiten weiß, die aber dennoch nach einem Ausweg sucht. So gleicht die Gattung einem vielstimmigen Archiv, in dem sich nicht nur immer wieder verändernde Herrschaftsverhältnisse niederschlagen, sondern auch widerständige Akteur:innen zu erkennen sind.

Diese Spannung setzt die Texte unter Strom. Sie ähneln sich darin, dass sie Geschichten der Emanzipation erzählen (vgl. Bünger 2019). Die Bücher bezeugen den Weg, den ihre Verfasser:innen zurückgelegt haben. Sie sind der materielle Beweis dafür, dass es ihnen gelungen ist, belastende Lebensverhältnisse zu überwinden und auf Distanz zu gehen – zu ihrem Herkunftsmilieu, zu ihrer Familie und häufig auch zu ihren *peers* und Freund:innen. Dabei muss es kaum überraschen, dass hier keine triumphalen Exodus-Geschichten erzählt werden. Die Versuche, eine Lebensform hinter sich zu lassen, die als beengend und entwürdigend erlebt wird, die eine freie Entfaltung der Interessen und Talente scheinbar unmöglich macht, trifft in den meisten Fällen auf beträchtliche Widerstände. Und dies eben nicht allein bei den Angehörigen der „besseren Kreise“, die häufig den „Emporkömmlingen“ mit Vorbehalten begegnen, sondern auch bei jenen, die den Betroffenen doch am nächsten stehen, mit denen sie viele Gemeinsamkeiten und Erfahrungen teilen. Es sind die eigenen Eltern oder die Geschwister, die es hinter

sich zu lassen gilt bei dem Versuch, sich eine Zukunft zu erschließen, die von weniger Armut, Gewalt und Diskriminierung geprägt ist.

Diejenigen, die sich nach einem selbstbestimmten Leben sehnen und aus diesem Grund den Heimatort verlassen, familiäre Beziehungen zu lösen unternehmen und Freundschaften aufkündigen, können daher nur in seltenen Fällen mit Verständnis oder gar Unterstützung rechnen. Ungleich wahrscheinlicher ist es, dass der Aufbruch zu neuen Ufern von den Zurückgelassenen als Affront erlebt wird, als ein schmerzhafter Verrat gemeinsamer Werte. Aus diesem Grund sind die Emanzipationsgeschichten auch zumeist weitgehend frei von Heroismus; ungleich stärker geprägt sind sie von Schuldgefühlen, dem Schmerz über die Ablösung und der inneren Zerrissenheit der Protagonist:innen. Es ist denn auch kein Zufall, dass André Gortz als Titel für die Schilderung seiner intellektuellen Emanzipation „Verräter“ (Gortz 1997) wählte. Dieses Motiv – die Sorge, zu einem „Überläufer“ geworden zu sein – findet sich in vielen autosozio biografischen Texten (vgl. Bourdieu 2002).

Wendet man sich nun den Lebenswegen solcher Aufsteiger:innen zu, also der Gruppe derer, die ihre Eltern in Fragen sozialer Anerkennung, gesellschaftlichem Prestige, kulturellem Kapital und allgemeinem Lebensstandard überflügelt hat, besteht eine Herausforderung darin, der Heroisierung der Akteur:innen zu widerstehen. Statt von den sozialen Voraussetzungen zu abstrahieren und in geheimnisvollen Charaktereigenschaften den Schlüssel zu einer verblüffenden Erfolgsgeschichte zu suchen, die alle Gesetze der gesellschaftlichen Reproduktion zu widerlegen scheint (vgl. Becker & Lauterbach 2016), gilt es, mit einem Geflecht von strukturellen Bedingungen, ökonomischen Verhältnissen und durchaus auch ungeplanten Gelegenheiten zu rechnen. Dem entspricht nicht nur der Verzicht darauf, den einzelnen Lebenswegen ein geheimes Telos zu unterstellen, sondern auch der Anspruch, sich von der Vorstellung zu lösen, dass sich für soziale Phänomene in jedem Fall präzise angebbare Motive individueller Akteur:innen identifizieren lassen.

Um dieser Gefahr einer unterkomplexen Perspektive zu begegnen, hat Chantal Jaquet den Begriff der „complexion“ geprägt (vgl. Jaquet 2018, 95-133). Sie ist daran interessiert, das komplizierte Bedingungsgefüge begrifflich zu erschließen, das den sozialen Aufstieg reguliert – ihn wahrscheinlicher macht, begünstigt, erschwert oder gar verunmöglicht. Sie wirbt in ihrer Studie zu den *transclasses* dafür, nicht allein substantialistischen Annahmen eine Absage zu erteilen, sondern auch linearen und kausalen Denkmodellen. Die „Nicht-Reproduktion sozialer Macht“, so der Untertitel, lasse sich erst dann erklären, wenn der Prozess des individuellen Übergangs möglichst kleinteilig beschrieben und rückgebunden werde an Bewegungen, die sich auf der kollektiven Ebene vollziehen.

Jaquet erläutert die Unzulänglichkeit traditioneller Erklärungsversuche: Statt etwa den „Ehrgeiz“ als Erklärung zu bemühen, der – einer Laune des Schicksals gehor-

chend – manchen in die Wiege gelegt erscheint (und anderen eben nicht), gelte es zu verstehen, dass damit nichts *erklärt* wird. Eher schon gleiche die Rede von einer „ehreizigen Schülerin“, die eine beachtliche Bildungskarriere zurückgelegt hat, einer verdeckten Stoppregel: Sie fördert die Suche nach Mechanismen und Wechselwirkungen gerade nicht; sie trägt nichts zu einer Dekomposition der beteiligten Akteur:innen, Organisationen und Institutionen bei, sondern verhindert die Spurensuche dadurch, dass sie sich selbst als Erklärung ausgibt: „Ehrgeiz ist keine erste Ursache, er ist die Wirkung eines Prozesses, der eine kognitive Bestimmung, die Idee eines sei's auch verworrenen Vorbilds, und eine affektive Bestimmung, es einzuholen, verbindet.“ Und Jaquet fährt fort: „Wenn man glaubt, Ehrgeiz sei die Wurzel der Nicht-Reproduktion, verwechselt man eine Wirkung mit einer Ursache. Wenn Ehrgeiz der Ehrgeiz zu etwas ist, muß dieses Etwas bereits aufgetaucht sein, um ihn zu ermöglichen“ (Jaquet 2018, 36).

4 Transclasses

Die an Spinoza geschulte Philosophin wirbt somit für einen relationalen Denkstil, der sich durch einen präzisen Sprachgebrauch, den Verzicht auf weitreichende Vorannahmen sowie die Dekomposition sozialer Sachverhalte auszeichnet – und der sich von literarischen Texten anregen lässt. In der Folge gelingt es Jaquet, nicht allein zu zeigen, dass Affekte – etwa Zorn und Hass, aber auch Scham und Stolz – bei der Analyse sozialer Mobilität berücksichtigt werden müssen, sondern auch mit dem Zugleich einer Vielzahl von Einflussgrößen gerechnet werden muss: „Die Nicht-Reproduktion fordert dazu auf, ineinander verschachtelte Geschichten und miteinander verschränkte Ursachen zu denken. Sie sind nicht das Produkt einer ersten und determinierenden Ursache, die man als die Ursache präsentieren könnte, sondern eine singuläre Konfiguration von vielerlei Ursachen, deren Resultante ein Lebensweg ist“ (Jaquet 2018, 96). Jaquet warnt also vor monokausalen Erklärungsversuchen und wirbt dafür, den Blick zu weiten für solche Einflussgrößen, die bislang vernachlässigt wurden.

Selbst wenn man diese Maxime beherzigt und es einübt, mit einer Vielzahl miteinander interagierender Faktoren zu rechnen, kann es doch als unstrittig gelten, dass für deren Lebenswege die Einrichtungen des Bildungswesens eine besondere Rolle spielen. Die Autor:innen, die in der Buchbranche gefeiert werden, sind nicht nur *transclasse*, sondern auch Bildungsaufsteiger:innen. Sie verdanken ihre spektakuläre Durchquerung des sozialen Raumes nicht besonderen sportlichen Fähigkeiten oder außergewöhnlichen musikalischen Talenten; es ist die *Schule*, die es ihnen ermöglicht, sich aus der häuslichen Enge zu lösen, erniedrigende und mitunter auch gewaltförmige Sozialbeziehungen hinter sich zu lassen und sich völlig neue Lebenswelten zu erschließen. Über die Schule erwerben sie freilich nicht nur die „Hochschulreife“; sie ist auch jene Institution, welche ihre Klientel

schon früh auf bürgerliche Umgangsformen verpflichtet. Und sie vermittelt den Schüler:innen, ohne dass es von dem Lehrpersonal immer intentional betrieben würde, ihren Platz im gesellschaftlichen Gefüge (vgl. Rieger-Ladich 2017).

Über Nähe und Distanz zum bürgerlichen Habitus, der in vielen Fällen noch immer die entscheidende Orientierungsgröße darstellt, lässt sich die präzise Positionierung innerhalb des sozialen Raumes und der Klassenverhältnisse vornehmen. Viele Kinder aus proletarischen Familien oder aus prekären Verhältnissen treffen hier, im Klassenzimmer und auf dem Pausenhof, zum ersten Mal auf die Kinder des Bürgertums. Und viele werden hier – durch die Lehrkräfte, aber auch durch die Mitschüler:innen – mit einer Kultur des Vergleichens konfrontiert, mit einer kompetitiven Logik, die Abstände misst und Zugangsberechtigungen streng limitiert (vgl. Sandel 2020). Es kommt somit in der Schule zu folgenreichen Formen der Adressierung: Kinder, die weit entfernt von bildungsaffinen Milieus aufgewachsen und mit gänzlich anderen kulturellen Praktiken und symbolischen Ordnungen vertraut sind, werden an Kriterien gemessen, die ihnen völlig fremd sind – und hier vielleicht zum ersten Mal auf ihre (vermeintlich) individuellen Unzulänglichkeiten hingewiesen. Und nicht eben selten werden sie dabei als „Anderere“ markiert, ausgegrenzt und stigmatisiert (vgl. Goffman 2010; Emmerich & Hormel 2013).

Dies ist ein Grund dafür, dass die Schule von sozialen Aufsteiger:innen zumeist als hochgradig ambivalente Einrichtung erlebt wird. Obwohl sie aus Familien stammen, die ihre Selbstachtung nicht zuletzt daraus beziehen, dass sie die Werte des Bürgertums missachten und den Vertreter:innen des Bildungswesens ihren Respekt verweigern, ahnen sie doch, dass ihr weiterer Lebensweg maßgeblich davon abhängt, ob es ihnen gelingt, sich hier – auf unbekanntem Terrain – durchzusetzen (vgl. Ernaux 2019). Dass dazu sehr viel mehr gehört, als nur eine gewisse kognitive Leistungsfähigkeit zu demonstrieren sowie entsprechende Fähigkeiten und Kenntnisse nachzuweisen, spüren sie meist sehr schnell. Sie betreten mit der Einschulung ein symbolisches Universum, das ihnen häufig völlig fremd ist: Sie sind zumeist weder mit den sozialen Umgangsformen vertraut, die hier gepflegt werden, noch mit den kulturellen Praktiken, die das pädagogische Feld konstituieren. Es sind denn auch nicht so sehr die intellektuellen Herausforderungen, die Bildungsaufsteiger:innen in der Schule oder in der Universität scheitern lassen, eher schon ist es das „hidden curriculum“, das sie verzweifeln lässt – mithin das, was sich „von selbst“ versteht und nirgends festgehalten ist, weil es für jene, die damit vertraut sind, für selbstverständlich gilt (vgl. Zinnecker 1975).

5 Mitspielfähigkeit

Damit wird deutlich, dass die bereits erwähnte „Zerrissenheit“ nicht den einzelnen Individuen zugerechnet werden sollte. Sie wird zwar von den betroffenen Individuen erlebt, aber eher schon müssten diese als Symptomträger:innen eines ungleich komplexeren Sachverhalts in den Blick genommen werden. Das Gefühl der Zerrissenheit verweist auf eine widersprüchliche Konstellation, die von ihnen als persönliches Schicksal erlebt wird, als Dilemma, das keinen Ausweg zu kennen scheint. Schüler:innen aus benachteiligten Familien sehen sich mit dem Schulbesuch vor eine schmerzhaft Wahl gestellt: Sie müssen sich entscheiden zwischen dem schulischen und dem familiären Habitus. Ohne letzteren abzulegen, werden sie innerhalb der Schule kaum reüssieren können. Hier gilt noch immer ein klassischer Lehrsatz der philosophischen Logik: *tertium non datur*.

Bevor es also darum geht, sich in Mathematik Klausuren zu beweisen, bei der Interpretation eines Gedichtes zu glänzen oder sich mit den Grundlagen der Pflanzenkunde vertraut zu machen, müssen sie die Voraussetzungen dafür schaffen, am Unterrichtsgeschehen überhaupt teilnehmen zu können. Die benachteiligten Schüler:innen müssen sich zunächst als adressierbare Subjekte erweisen, als vollwertige Mitglieder des Klassenverbandes; sie müssen auf erkennbare Weise die „Schulkultur“ inkorporieren (vgl. Helsper 2008) und „Mitspielfähigkeit“ erwerben (Alkemeyer & Buschmann 2017). Und eben dies verlangt zumeist den Bruch mit den Werten der eigenen sozialen Klasse, mit den Umgangsformen, die zu Hause gepflegt werden, mit der Sprache, die dort gesprochen wird. Die Absage an diese stellt somit die informelle Zugangsberechtigung dar. Zunächst, auch das zeigen viele Selbstzeugnisse von Bildungsaufsteiger:innen (vgl. Rieger-Ladich 2020b), ist die Hoffnung groß, dass es ausreichen könnte, eine gewisse „Zweisprachigkeit“ zu praktizieren – also in der Schule den Dialekt abzulegen, „verräterische“ grammatikalische Wendungen zu vermeiden und sich einer anderen Intonation zu befleißigen, um zu Hause dann wieder umzuschalten; aber schon bald zeigt sich, dass sich dies im Alltag kaum durchhalten lässt. Und es erweist sich, dass die Schüler:innen nicht nur von dem Lehrpersonal skeptisch beobachtet und auf ihre habituelle Passung hin geprüft werden, sondern eben auch von ihren Eltern. Auch diese sind für die feinen Signale, die eine Habitustransformation anzeigen, nicht unempfindlich. Vielmehr ist damit zu rechnen, dass sie die Erweiterung des Wortschatzes, die Ausbildung neuer Interessen, die Veränderung der Umgangsformen wie auch das Knüpfen neuer Freundschaften sehr aufmerksam registrieren. Und das zumeist nicht goutieren, sondern häufig genug als „Verrat“ (Gorz 1997) an ihren Überzeugungen und Werten erleben. Und so kommt es immer wieder dazu, dass die Eltern von Bildungsaufsteiger:innen ihren eigenen Lebensentwurf radikal infrage gestellt sehen, sobald diese ihre Bemühungen intensivieren, sich mit dem fremden Terrain vertraut und dessen Spielregeln zu eigen zu machen (vgl. Eribon 2017, 75f.; Ernaux 2019).

Die Lebenswege von Annie Ernaux, Didier Eribon, J. D. Vance, Christian Baron und vieler anderer gewinnen noch weiter an Brisanz, wenn man von den individuellen Schicksalen abstrahiert und sie als bildungssoziologischen Testfall betrachtet. Hier, bei der Erforschung der Effekte des Bildungswesens, dominierten lange Zeit Theoriemodelle, welche die Reproduktion sozialer Ungleichheit zu erklären suchten und besondere Energie darauf verwandten, die Verstrickung der Bildungseinrichtungen in diese nachzuweisen. In Frankreich etwa hatte das Forschungsteam um Pierre Bourdieu seit den 1960er Jahren entsprechende Arbeiten vorgelegt und offengelegt, auf welche Weisen es den gesellschaftlichen Eliten gelingt, ihre Privilegien weitgehend unbemerkt an die Angehörigen der nächsten Generation weiterzugeben. Hierzulande wurden diese Befunde diskutiert, als 1971 die Studie „Die Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu & Passeron 1971) erschien – also nur wenige Jahre, nachdem Georg Picht die „Bildungskatastrophe“ ausgerufen hatte (vgl. Kalmbach u. a. 2020). Weitgehend parallel dazu hatte in England Basil Bernstein linguistische Studien zum schulischen Sprachgebrauch vorgelegt und demonstriert, dass der an der Schule gepflegte „elaborierte Code“ genau jene begünstigt, die diesen schon zu Hause erworben haben. Nicht allein die Schule ist von den Werten der Mittelschicht nachhaltig geprägt, überdies lassen die Lehrkräfte kaum Anstrengungen erkennen, die allenthalben geforderte Demokratisierung des Bildungswesens voranzutreiben (vgl. Bernstein 1977). Zu vergleichbaren Ergebnissen kamen Samuel Bowles und Herbert Gintis, als sie die Ökonomisierung des US-amerikanischen Bildungswesens untersuchten. Gestützt auf empirische Forschungen erbrachten sie den Nachweis, dass die Organisation von Schulen und Hochschulen nicht nur die Akkumulation von Kapital befördert und die Artikulation von Kritik erschwert, sondern auch alle Bemühungen um Chancengleichheit systematisch unterläuft. „Schooling in Capitalist America“ (Bowles & Gintis 1977) wies überzeugend nach, dass die USA von einem egalitären Bildungswesen weit entfernt sind und es nicht einmal die gesellschaftlichen Reformbewegungen der 1960er und 1970er Jahre verhindern konnten, dass das Versprechen auf mehr Gleichheit und Gerechtigkeit von den Bildungseinrichtungen immer wieder gebrochen wurde.

Es wäre nun ein Trugschluss zu glauben, dass diese Befunde ihre Gültigkeit längst eingebüßt hätten. Aktuelle Forschungen zur sozialen Mobilität und der Bedeutung sozialer Herkunft für schulischen Erfolg bestätigen diese weitgehend. Das gilt etwa für die USA (vgl. Karabel 2005; Sandel 2020), aber auch für den deutschsprachigen Raum. Das mag zunächst vielleicht überraschen, weil es hierzulande als Reaktion auf die „Bildungskatastrophe“ zu einem massiven Ausbau des Bildungswesens kam: Es wurden neue Hochschulen gegründet, die Ausbildung von Lehrer:innen reformiert und die Zahlen in den weiterführenden Schulen deutlich erhöht. Und doch – die erhofften Effekte blieben weitgehend aus. Der Abstand zwischen den gesellschaftlichen Eliten und den weniger privi-

legierten Gruppen wurde zwar etwas geringer, aber der Schule, die doch zu den „schicksalskorrigierenden Institutionen“ gezählt wird, tut sich noch immer „sehr schwer, Herkunft und Zukunft eines Kindes zu entkoppeln“ (Mau 2015, 36). Es blieb, so Steffen Mau, bei einer „halbierten Meritokratie“: So attraktiv es für eine Gesellschaft ist, sich damit zu schmücken, dass der Erfolg und die Position eines Einzelnen sich weder Herkunft noch Privilegien verdankt, sondern allein seinem „Talent“ und seiner „Leistungsbereitschaft“ (ebd.), so trügerisch ist doch diese Form gesellschaftlicher Selbstthematization. Gleichwohl prägt die Rede von der Meritokratie die bildungspolitischen Debatten bis heute.

Der Blick auf aktuelle Befunde ist indes kaum geeignet, die Einrichtungen des Bildungswesens erneut zum Hoffnungsträger zu stilisieren – sie also aufs Neue mit der Aufgabe zu betrauen, die Angleichung der Lebensverhältnisse zu betreiben und die soziale Mobilität deutlich zu erhöhen. Richard Münch hielt diesbezüglich nüchtern fest: „Die Zeiten, in denen viele aufstiegen, während alle, auch die Schwächsten, mitgenommen wurden, sind offensichtlich vorbei. Das Programm der Bildungsexpansion stößt an seine Grenzen, weil zwar viele befähigt werden, sich selbst zu behaupten, aber zugleich eine neue Unterschicht entstanden ist, in der sich all diejenigen sammeln, denen das Angebot der Teilhabe durch Bildung nicht hilft, weil sie es nicht für sich verwirklichen können“ (Münch 2015, 71). Die Kollateralschäden des verschärften Wettbewerbs, der auch Kindertagesstätten, Schulen und Hochschulen prägt, sind, so Münch, beträchtlich: Er führt zu einer weiter zunehmenden Einkommensungleichheit, verschärft die gesellschaftliche Desintegration und führt auf der individuellen Ebene zu „enttäuschten Erwartungen, Motivationsverluste[n]“ und Frustration (ebd.).

Es ist dann nur folgerichtig, dass sich die Enttäuschung über die ausbleibenden gesellschaftlichen Reformprozesse und die gebrochenen Versprechen auch auf der Ebene der Semantik niederschlägt. Hatte das von Ulrich Beck (1986) Mitte der 1980er Jahre in Umlauf gebrachte Bild des „Fahrstuhleffekts“ noch die Gewissheit zum Ausdruck gebracht, dass sämtliche sozialen Gruppen von der Modernisierung der Gesellschaft profitieren würden, so ist dieses nun von einem anderen, nicht weniger anschaulichen Bild abgelöst worden. Andreas Reckwitz hat plausibel gemacht, dass von einem kollektiven Aufstiegsprozess längst schon keine Rede mehr sein könne: Wer heute noch aufsteige, tue dies zumeist auf Kosten anderer (vgl. Reckwitz 2017). Konkurrenz sei an die Stelle von Solidarität getreten. Statt sich also noch länger an einem Fahrstuhl zu orientieren, der alle nach oben befördere, erweise sich nun der „Paternoster“ als die treffendere Metapher. Dieses Beförderungsmittel, das mentalitätsgeschichtlich auf die Nachkriegszeit verweist, sei besser geeignet, die Verschärfung der Positionierungskämpfe zu illustrieren. Der Paternoster verweist somit nicht allein darauf, dass die Schere zwischen Arm und Reich wieder weiter auseinandergeht; er setzt auch den engen Zusammenhang von dem sozialen Aufstieg der einen und dem Abstieg der anderen ins Bild (vgl. ebd.).

6 Eigensinnigkeit

Dies ist der Kontext, in dem aktuell über Bildungsaufstieg gesprochen wird. Lange Zeit wurde dieser Gruppe weder in der Soziologie noch in der Erziehungswissenschaft die notwendige Aufmerksamkeit geschenkt. Die Ursachen dafür sind unterschiedlicher Art. Zunächst dominierten reproduktionstheoretische Modelle, welche Prozesse der gesellschaftlichen Schließung, Mechanismen der verdeckten Weitergabe von Privilegien und die Instrumentalisierung des Bildungswesens durch gesellschaftliche Eliten zu erklären erlaubten (vgl. Weber 1921/1922; Vester & Oertzen 1993; Becker & Lauterbach 2016). Auf der Agenda stand, die ausbleibende Demokratisierung der Einrichtungen des Bildungswesens zu skandalisieren und die verführerische Rede von einer meritokratisch verfassten Gesellschaft als Selbstbetrug zu entlarven (vgl. Solga 2005). Deutlich weniger attraktiv war es folglich, sich den Bildungskarrieren derer zuzuwenden, denen es augenscheinlich gelungen war, die Gesetze der Wahrscheinlichkeit außer Kraft zu setzen und als Vertreter der „First Generation“ ein Studium zu absolvieren und im Anschluss Karriere zu machen. Solche – statistisch betrachtet: eher unwahrscheinlichen – Lebenswege zu untersuchen, war auch deshalb lange Zeit nicht opportun, weil viele Vertreter:innen der Bildungsforschung augenscheinlich befürchteten, dass ihre bildungspolitischen Forderungen an Schlagkraft einbüßen würden, wenn in der Öffentlichkeit vermehrt die Lebenswege von Bildungsaufsteiger:innen diskutiert würden (vgl. aber: El-Mafaalani 2012; Spiegler 2015; Maschmann 2021). Hinzu kam die nicht unberechtigte Sorge, dass dies von politischen Kräften, die sich allen Versuchen, mehr Chancengleichheit herzustellen, strikt verweigerten, instrumentalisiert werden und es den unterschiedlichen Varianten von Begabungsideologien zur Renaissance verhelfen könnte (vgl. Scherr 2014).

So erweist sich die Erforschung von Bildungsaufstiegen als eine heikle Angelegenheit. Stellt man in Rechnung, dass diese in Gesellschaften, die von der massiven Ungleichverteilung von Ressourcen und Entwicklungsmöglichkeiten geprägt sind, zu einer Quelle ideologischer Diskurse werden können, weil sie die (vermeintliche) Durchlässigkeit und Mobilität verkörpern (vgl. Mau 2015, 41), wird die Herausforderung deutlich, die Grenzen reproduktionstheoretischer Ansätze einzuräumen, ohne Zuflucht zu individualistischen Erklärungsmodellen zu suchen. Es gilt daher, nicht hinter die Einsichten der gesellschaftstheoretisch instrumentierten Bildungsforschung zurückzufallen und es gleichzeitig zu vermeiden, die Betroffenen zu hilflosen Opfern zu erklären, also damit zu rechnen, dass diese sich – unter bestimmten Bedingungen – durchaus als widerständig erweisen können. Ungleich stärker, als dies in der Vergangenheit geschah, gilt es daher künftig, „die auch eigensinnige Auseinandersetzung von Einzelnen, Familien und Gruppen mit den ihnen zugemuteten Bedingungen und Erfahrungen“ in den Blick zu nehmen sowie „ihre über das bloße Ausagieren verinnerlichter Dispositionen und den Nachvoll-

zug sozialer Erwartungen hinausgehenden Praktiken, Entwürfe und Strategien“ zum Forschungsgegenstand zu machen (Scherr 2014, 292).

Genau dieses leistet die neue literarische Gattung. Und damit begegnen deren Vertreter:innen zugleich der Gefahr, damit doch wieder einen verdeckten Heroismus des Einzelnen zu betreiben, wie dies etwa für Jean-Paul Sartre typisch war. Es ist daher hilfreich, abschließend erneut an Jaquets Plädoyer für einen relationalen Denkstil zu erinnern. Sie warnt davor, den Klassenübergänger zum „einsamen Helden“ zu stilisieren, und beschreibt ihn eher als Element eines beweglichen Netzes, in dem Kräfte, Interessen und Begehren unterschiedlicher Art aufeinandertreffen. Er gleicht, so Jaquet, eher einem „Herold, der persönliche und kollektive Bestrebungen verkörpert, seien es solche der Familie, des Dorfes oder des Viertels, der Rasse oder Klasse sowie von *sex* oder *gender*.“ (Jaquet 2018, 95; Hv. i. O.). Genau dies lässt sich in den Beiträgen zur Gattung der Autozobiografie studieren. Und dies macht diese Texte zu einer wertvollen Ressource, wenn man den Versuch unternimmt, die Rede vom Bildungsaufstieg ein wenig zu verkomplizieren.

Literatur

- Alcoff, L. M. (2023): Das Problem, für andere zu sprechen. Ditzingen: Reclam.
- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2017): Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In: M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, 271-298.
- Anhalt, E. (2005): Über die allmähliche Verfertigung einer Biografie beim Leben. Ein Beitrag zur pädagogischen Biographieforschung. In: E. Aschermann & M. Kaiser-El-Safti (Hrsg.): Frauen antizipieren Zukunft III. Biographie: Zwischen Lebenslauf und Lebensplan. Köln: Gilde, 51-70.
- Anhalt, E. (2012): Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Baldwin, J. (2019): Nach der Flut das Feuer. The Fire Next Time. München: dtv.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.) (2016): Bildung als Privileg? Ursachen von Bildungsungleichheit aus soziologischer Sicht. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bernstein, B. (1981): Studien zur sprachlichen Sozialisation. Berlin: Ullstein.
- Blome, E. & Lammers, P. & Seidel, S. (2022) (Hrsg.): Autozobiographie. Poetik und Politik. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. (2002): Ein soziologischer Selbstversuch. Aus dem Französischen von Stephan Egger. Mit einem Nachwort von Franz Schultheis. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1977): Schooling In Capitalist America. Educational Reform And The Contradictions Of Economic Life. New York: Basic Books.
- Brauns, J. & Vogel, K. (2022): Kanon. In: M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim: Beltz Juventa, 235-243.
- Bünger, C. (2019): Von der Kritik der Bildung und der Möglichkeit der Emanzipation. Kritische Bildungstheorie weiter erzählen. In: C. Gärtner & J.-H. Herbst (Hrsg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 341–360.

- Dahrendorf, R. (1957): *Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- El-Mafaalani, A. (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Engler, S. (2001): „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz: UVK.
- Eribon, D. (2017): *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Suhrkamp.
- Ernaux, A. (2019): *Der Platz. Aus dem Französischen von Sonja Finck*. Berlin: Suhrkamp.
- Feldmann, M., Rieger-Ladich, M., Voß, C. & Wortmann, K. (Hrsg.) (2022): *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Galtung, J. (1983): *Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sächsische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft*. In: *Leviathan* 11 (3), 303–338.
- Goffman, E. (2010): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Übersetzt von Frigga Haug. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goetz, A. (1997): *Der Verräter. Mit dem Essay „Über das Altern“*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hahn, A. & Kapp, V. (Hrsg.) (1987): *Selbstthematization und Selbstzeugnis. Bekenntnis und Geständnis*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2008): *Schulkulturen. Die Schule als symbolische Sinnordnung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1), 63–80.
- Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2022): *Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik*. In: M. Bittner & A. Wischmann (Hrsg.): *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des „Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik“*. Bielefeld: transcript, 19–24.
- Jancke, G. & Ulbrich, C. (2005): *Vom Individuum zur Person. Neue Konzepte im Spannungsfeld von Autobiographietheorie und Selbstzeugnisforschung*. Göttingen: Wallstein.
- Jaquet, C. (2018): *Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht*. Konstanz: University Press.
- Kalmbach, K., Kleinau, E. & Völker, S. (Hrsg.) (2020): *Eribon revisited – Perspektiven der Gender und Queer Studis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Karabel, J. (2005): *The Chosen. The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kastner, R. & Sonderegger, J. (Hrsg.) (2014): *Pierre Bourdieu und Jacques Rancière. Emanzipatorische Praxis denken*. Wien: Turia + Kant.
- Kelley, W. M. (2019): *Ein anderer Takt*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Leo, P. (2016): *Über Nationalsozialismus sprechen. Ein Verkomplizierungsversuch*. In: *Merkur* 70 (804), 29–41.
- Maschmann, T. (2021): *Bildungsaufstieg, Biografie und familiäre Figuration. Eine intergenerationale Studie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mau, S. (2015): *Die halbierte Meritokratie*. In: S. Mau & N. M. Schöneck (Hrsg.): *(Un-)gerechte (Un-)Gleichheiten*. Berlin: Suhrkamp, 36–45.
- Mau, S. & Schöneck, N. M. (Hrsg.) (2015): *(Un-)gerechte (Un-)gleichheiten*. Berlin: Suhrkamp.
- Münch, R. (2015): *Mehr Bildung, größere Ungleichheit. Ein Dilemma der Aktivierungspolitik*. In: S. Mau & N. M. Schöneck (Hrsg.): *(Un-)gerechte (Un-)gleichheiten*. Berlin: Suhrkamp, 65–73.
- Petrik, F. & Rieger-Ladich, M. (2022): *Ein Rapper von Glasgows south side. Darren McGarvey über Männlichkeit*. In: G. Schuhen, M. Schröder & L. Henk (Hrsg.): *Prekäre Männlichkeiten. Klassenkämpfe, soziale Ungleichheit und Abstiegsnarrative*. Bielefeld: transcript, 67–92.
- Rancière, J. (2013): *Die Nacht der Proletarier. Archive des Arbeitertraums*. Wien: Turia + Kant.
- Reckwitz, A. (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.

- Rieger-Ladich, M. & Grabau, C. (2018): Didier Eribon. Porträt eines Bildungsaufsteigers. In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (6), 788-804.
- Rieger-Ladich, M. & Grabau, C. (2019): Formexperimente als Theoriepolitik. Zu den Schreibstrategien Jacques Rancières. In: R. Mayer, A. Schäfer & S. Wittig (Hrsg.): Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer, 71-89.
- Rieger-Ladich, M. & Wortmann, K. (2021): Enabling Violations. Social Class and Sexual Identity in Didier Eribon's "Returning to Reims". In: Childhood Vulnerability Journal 3 (1), 79-92.
- Rieger-Ladich, M. (2017): Emanzipation als soziale Praxis. Pierre Bourdieu in der Kritik – und ein Versuch, ihn weiterzudenken. In: M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.): Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer, 335-362.
- Rieger-Ladich, M. (2020a): Bildung und Beschämung. Eine Lektüre von Annie Ernaux' „Der Platz“. In: Literatur und Bildung, Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 67 (1), 70-78.
- Rieger-Ladich, M. (2020b): Inferiore Subjektivität. Annie Ernaux, Didier Eribon und die Gewalt von Zugehörigkeitsordnungen. In: M. Rieger-Ladich, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.): Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 12-36.
- Röttgers, K. (1999): Die Lineatur der Geschichte. Amsterdam und Atlanta: Rodopi.
- Sandel, M. J. (2020): Vom Ende des Gemeinwohls. Wie die Leistungsgesellschaft unsere Demokratien zerreißt. bersetzt von Helmut Reuter. Frankfurt/M.: Fischer.
- Scherr, A. (2014): Unwahrscheinliche Bildungsprozesse. ber die Grenzen reproduktionstheoretischer Erklärungsansätze. In: U. Bauer, A. Bolder, H. Bremer, R. Dobischat & G. Kutscha (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden: Springer, 291-310.
- Schützeichel, R. (Hrsg.) (2007): Handbuch Wissenssoziologie und Wissenschaftsforschung. Konstanz: UVK.
- Solga, H. (2005): Meritokratie. Die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen. Weinheim und München: Juventa, 9-38.
- Spiegler, T. (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Spivak, G. C. (2007): Can the Subaltern Speak? Postkolonialitt und subalterne Artikulation. Mit einer Einleitung von Hito Steyerl. Wien: Turia + Kant.
- Spoerhase, C. (2017): Politik der Form. Autoziobiografie als Gesellschaftsanalyse. In: Merkur 71 (818), 27-37.
- Vester, M. & Oertzen, P. v. (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Köln: Bund.
- Weber, M. (1921/1922): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr.
- Wortmann, K. (2020): Drawing distinctions: What is post-critical pedagogy? In: On Education 3 (9).
- Zinnecker, J. (Hrsg.) (1975): Der heimliche Lehrplan. Weinheim und Basel: Beltz.

Autor

Rieger-Ladich, Markus, Prof. Dr.

Universität Tübingen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, Autoziobiografien, Analyse und Kritik von Privilegen

E-Mail: markus.rieger-ladich@uni-tuebingen.de