

Aus:

FLORIAN VON ROSENBERG

Bildung und Habitustransformation

Empirische Rekonstruktionen
und bildungstheoretische Reflexionen

Juni 2011, 352 Seiten, kart., 34,80 €, ISBN 978-3-8376-1619-4

Ausgangspunkt dieses Bandes ist ein Bildungsbegriff, der die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen aus der Perspektive einer Theorie der Praxis in den Blick nimmt – und die Kluft zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung überwindet.

Auf der Grundlage von vierzehn biographischen Interviews werden typische Phasen von Bildungsprozessen rekonstruiert, um so Einblicke in die Mikrostruktur von Habituswandlungen und Habitustransformationen zu erlangen. In einem Wechselspiel zwischen empirischen Rekonstruktionen und bildungstheoretischen Reflexionen werden zudem Möglichkeiten ausgelotet, eine bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung an eine empirisch informierte Gesellschaftstheorie anzuschließen.

Florian von Rosenberg (Dr. phil.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für allgemeine Erziehungswissenschaft, insbesondere systematische Pädagogik, an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

www.transcript-verlag.de/ts1619/ts1619.php

Inhalt

1.	EINLEITUNG	11
2.	DER BILDUNGSTHEORETISCHE REFERENZRAHMEN	17
2.1.	Das existenziell-phänomenologische Projekt: Der Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie	18
2.2.	Das habitustheoretische Projekt: Transitorische Bildungsprozesse	24
2.3.	Das diskurstheoretische Projekt: Widerstreitende und ambivalente Bildungsprozesse	32
2.4.	Das pragmatistisch-wissenssoziologisch orientierte Projekt: Bildung und Spontaneität	44
2.5.	Bildungstheoretische Anschlusslinien: Die Vorgängigkeit der Sprache, die Orientierung an a-theoretischen Wissensmustern und der Anschluss an eine Theorie der Praxis.	53
3.	AUSARBEITUNG EINER PRAXEOLOGISCHEN BILDUNGSTHEORIE	57
3.1.	Zwischen Bildungstheorie und Bildungsforschung: Zum Unterschied zwischen Metatheorie und Gegenstandstheorie	58
3.2.	Das bildungstheoretische Problem der Rekonstruktion von gesellschaftlichen Strukturen	60
3.2.1.	Der Begriff des Feldes als Anschluss an genuin gesellschaftstheoretische Fragestellungen	65
3.3.	Der Habitus	70
3.3.1.	Zur Möglichkeit von Habitustransformationen.	73
3.4.	Die ethische Dimension von Bildung.	83
3.5.	Zwischenbetrachtung	89

4.	ZUM METHODOLOGISCHEN VERHÄLTNIS VON BILDUNGSTHEORIE UND EMPIRISCHER BILDUNGSFORSCHUNG	91
4.1.	Der methodologische Rahmen der rekonstruktiven Sozialforschung	94
4.2.	Habitusrekonstruktionen	95
4.3.	Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews	99
4.4.	Feldrekonstruktionen	103
4.5.	Perspektiven für die dokumentarische Interpretation von Diskursen und Feldern	106
4.6.	Zur Rekonstruktion von Praktiken zwischen Habitus und Feld	115
5.	EMPIRISCHE REKONSTRUKTIONEN VON BILDUNGSPROZESSEN ALS WANDLUNGEN DES HABITUS.	117
5.1.	Die semantische Form der Interviews: Der modus operandi der Nonkonformität	118
5.2.	Der Fall Niklas Behrend	125
5.3.	Der Fall Sebastian Christophsen	147
5.4.	Der Fall Pierre Walters.	160
5.5.	Phasentypik von Bildungsprozessen als Wandlungen des Habitus.	179
5.6.	Der Wandel des modus operandi der Nonkonformität vor dem Hintergrund der Semantischen Form der Interviews	188
6.	FELDKONSTRUKTION INNERHALB DER PRAXISFORM DER NONKONFORMITÄT.	193
6.1.	18. und 19. Jahrhundert: Die Entwicklung von Praktiken der Normierung	194
6.2.	Erste Hälfte des 20. Jahrhunderts: Die Durchsetzung von Normierungspraktiken Im Feld der fordistischen Arbeits- und Organisationspraktiken	196
6.3.	Zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts: Die Kritikformen der Nonkonformität und das Entstehen von postbürokratischen Arbeits- und Organisationspraktiken	201
6.4.	Bezüge zwischen Feld- und Habitusrekonstruktion	205
6.5.	Die Ambivalenz von Bildungsprozessen im Horizont von Flexibilisierungsprozessen	210

7.	EMPIRISCHE REKONSTRUKTIONEN VON BILDUNGSPROZESSEN ALS TRANSFORMATIONEN DES HABITUS	217
7.1.	Der Fall Svetlana Chruhot	218
7.2.	Der Fall Jan Bosch	243
7.3.	Der Fall Christiane Othmar	264
7.4.	Phasentypik von Bildungsprozessen als Transformationen des Habitus	279
7.5.	Theoretische und empirische Differenzierungen von Wandlungs- und Transformationsprozessen des Habitus vor dem Hintergrund der empirischen Rekonstruktionen	285
8.	FELDKONSTRUKTIONEN INNERHALB DER PRAXISFORMEN DER TECHNOLOGIEN DES SELBST	287
8.1.	18. Jahrhundert: Das Entstehen einer moralisch-souveränen Praxis im Feld der Technologien des Selbst	289
8.2.	19. Jahrhundert: Die kulturelle Gegenbewegung der Romantik und das Entstehen einer ästhetisch-expressiven Praktik im Feld der Technologien des Selbst	292
8.3.	Erste Hälfte des 20. Jahrhunderts: Organisierte Moderne und die Durchsetzung von visuellen und konsumtorischen Praktiken im Feld der Technologien des Selbst	294
8.4.	Zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts: Postmoderne und die Durchsetzung von individualästhetischen Praxisformen	297
8.5.	Bezüge zwischen Feld- und Habitusrekonstruktion	299
8.6.	Eine doppelte historische Verortung: Bildungsprozesse zu Beginn des 21. Jahrhunderts	302
9.	BILDUNG ALS HABITUSTRANSFORMATION	305
10.	APPENDIX	327
11.	LITERATURVERZEICHNIS	333

1. Einleitung

Sicher auch vor dem Hintergrund der empirischen Wende (vgl. Roth 1961) in der Erziehungswissenschaft haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten Versuche herausgebildet, einen philosophisch fundierten Bildungsbegriff empirisch anschlussfähig zu machen. Ziel war dabei der avancierte Versuch, Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung in ein fruchtbares Wechselverhältnis zu stellen (vgl. Marotzki 1990; Koller 1999; Nohl 2006).¹

Als ein Einsatzpunkt kann in diesem Zusammenhang die Habilitationsschrift von Winfried Marotzki (1990) gesehen werden. Bildung – und daran soll in der Folge angeschlossen werden – wird hier als die Transfor-

1 Der Versuch, „komplexe Erziehungswissenschaft jenseits von empirieloser Theorie und theorieloser Empirie“ (Vogd 2005, S.112; Bohnsack 2003b) zu betreiben, hat sich bezüglich des Bildungsgedankens als produktiv erwiesen. Verschiedene Autoren (vgl. Marotzki 1990, Koller 1999, Nohl 2006, Lüders 2007) versuchen und versuchten dabei, empirische und theoretische Arbeitstechniken zu relationieren, um Bildungstheorie und empirische Bildungsforschung in ein fruchtbares Wechselverhältnis zu bringen. Metatheoretische Ausgangsüberlegungen können in diesem Sinne als Leitunterscheidungen für Forschungsvorhaben gesehen werden, wohingegen aus einer Haltung der Sensibilität für die Widerständigkeit des empirischen Materials neue Anregungen für Theoriebildungen entstehen können. Theorien erscheinen so zunächst als leitende Kategorien der Rekonstruktion, welche in der empirischen Auseinandersetzung jedoch dann gleichermaßen dekonstruiert werden, wodurch aus einer kritischen Suchbewegung heraus sich eine Theorie neu konstituieren kann. In diesem Sinne sind metatheoretische Ausarbeitungen, Problem- und Fragestellungen ebenso wichtig wie methodische Einsicht, Forschungserfahrungen und ein sich entwickelnder Blick für empirische Materialien. Die empirische Arbeit wird in diesem Sinne als Möglichkeit der Theoriegenerierung (Glaser/Strauss 1998; Bohnsack 2003; Kelle 1994; Kalthoff/Hirschhauer/Lindemann 2008) gesehen, und umgekehrt kann die theoretische Arbeit bei einer Empiriegenerierung helfen. Diese Gedanken werden nochmals im 4. Kapitel aufgenommen.

mation von Selbst- und Weltverhältnissen verstanden. Damit ergibt sich eine Differenzierung zum Lernbegriff. Während Lernen als ein Wissenszuwachs und damit als eine Veränderung innerhalb einer Orientierung gesehen wird, stellt Bildung die Transformation dieser Orientierung dar (vgl. Marotzki 1990, S. 32–54).

Der so verstandene Bildungsbegriff ist, im Gegensatz zu anderen Ausarbeitungen, in doppelter Weise anschlussfähig. Einerseits ist ein sich auf die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen beziehender Bildungsbegriff bestimmt und gleichzeitig unbestimmt genug, um hieran empirische Ausarbeitungen anzuschließen, andererseits bietet er mannigfaltige Bearbeitungsmöglichkeiten für bildungstheoretische Problemstellungen. So zeigt sich auch bei den bisherigen Ausarbeitungen, welche sich um eine Relationierung von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung bemühten, ein vielfältiges Spektrum bildungstheoretischer Einsatzpunkte. Von existenziell-phänomenologischen (Marotzki 1990), diskurstheoretischen (Koller 1999; Lüders 2007) über habitustheoretische (Alheit 1992; Herzberg 2004) und pragmatistisch-wissenssoziologische Ansätze (Nohl 2006) zeigt sich ein lebhafter Diskurs darüber, wie die Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen zu denken und empirisch zu erforschen sind. Diesen Diskurs darzustellen ist das Anliegen des *zweiten Kapitels*.

Im ersten Teil des Kapitels sollen zunächst die Differenzen der Bildungsbegriffe anhand der unterschiedlichen Modellierung von Sinnproduktion, Sinnreproduktion und Sinntransformation untersucht werden. Im zweiten Teil des Kapitels werden dann stärker die Homologien der unterschiedlichen Ansätze in den Blick genommen. Vorgeschlagen wird, den Diskurs anhand von zwei sich teilweise überlappenden Linien zu rekonstruieren. Eine erste Linie bemüht sich, in unterschiedlicher Art und Weise von dem Gedanken einer Vorgängigkeit der Sprache ausgehend, um die Relationierung von Bildungstheorie und Bildungsforschung, während eine zweite Linie das gleiche Projekt stärker aus einer Orientierung auf a-theoretisch routinisiert verankerte Wissensmuster fokussiert.

Ein eigener bildungstheoretischer Ausgangspunkt wird dann im *dritten Kapitel* gesucht. Die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen soll hier aus der Perspektive einer Theorie der Praxis bearbeitet werden (vgl. Bourdieu 1979; Reckwitz 2000). Zentrale Referenz hierfür ist die Arbeit des französischen Soziologen Pierre Bourdieu.

Mit seiner Theorie der Praxis startet Bourdieu (vgl. 1979) den Versuch, Subjektivismen und Objektivismen zu unterlaufen. Subjektivistische Erkenntnisformen, zu denen er vornehmlich die Phänomenologie und die Ethnomethodologie der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zählt, kritisiert er für ihren fehlenden Bruch gegenüber den primären Erfahrungen von sozialen Akteuren. Die subjektivistische Erkenntnisform nimmt so nur das „krud Gegebene“ (Bourdieu 1979, S. 150) in den Blick, die gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis werden jedoch vernachlässigt.

Anders Bourdieus Kritik an der objektivistischen Erkenntnisform, zu der er vor allem die Soziologie Durkheims und den Strukturalismus Lévi-Strauss' zählt. Der Objektivismus vollzieht zwar den Bruch mit den primären Erfahrungen der Akteure, dabei werden jedoch die Konstruktionsarbeiten der Akteure derart vernachlässigt, dass Handlungen nur noch als determinierte Ableitungen aus gesellschaftlichen Strukturen erscheinen.

Der subjektivistischen und der objektivistischen Erkenntnisform stellt Bourdieu eine praxeologische gegenüber, welche als maßgebend für eine Theorie der Praxis bestimmt wird. Die praxeologische Erkenntnisweise will die Defizite und Einseitigkeiten der phänomenologischen und objektivistischen Erkenntnisweise überwinden und trotzdem ihre Errungenschaften bewahren. Geschehen soll dies durch einen doppelten Bruch. Aus phänomenologischer Perspektive soll mit der primären Erfahrung gebrochen werden, um eine notwendige Distanz zum Objekt zu erhalten und der Illusion einer unmittelbaren Erkenntnis zu entgehen. Aus objektivistischer Perspektive soll die primäre Erfahrung wieder eingeführt werden, um damit die eigenständige Konstruktionsarbeit der Akteure berücksichtigen zu können.

Für den Anschluss einer Bildungstheorie an eine Theorie der Praxis im oben genannten Sinne ergibt sich damit ein doppelter Anspruch: Einerseits geht es darum, einen Bildungsbegriff auszuarbeiten, der die ‚objektiven‘ gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit von Bildung in den Blick nimmt, ohne dabei andererseits die ‚subjektiven‘ Konstruktionsleistungen von Akteuren zu vernachlässigen.

Ein gängiges Mittel, sich diesen Problemstellungen zu begegnen, besteht in der Nutzung des Habituskonzeptes (vgl. Alheit 1992; Herzberg 2004). Der Habitus wird gemeinhin als ein Vermittlungsprinzip zwischen gesellschaftlichen Strukturen und Konstruktionsleistungen von

Akteuren gesehen. Durch Inkorporierung gesellschaftlicher Strukturen entsteht ein Habitus, der als Generierungsprinzip für Denk-, Fühl-, Wahrnehmungs- und Handlungsleistungen gesehen werden kann. Bezogen auf die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen wird mit dem Habitus angezeigt, dass Selbst- und Weltverhältnisse immer schon gesellschaftlich vorstrukturiert sind und dass es in diesem Sinne keine Instanz außerhalb dieser geben kann. Bildung kann vor diesem Hintergrund, wie Alheit (1992, S. 48) ausführt, „nicht allein als Vorgang ‚interner‘ Verarbeitung der Subjekte“ begriffen werden, sondern muss „auch als ‚Kommunikation‘ mit strukturellen Bedingungen“ gesehen werden. Die damit einhergehende Zurückweisung der autonomen Instanz eines (Bildungs-)Subjektes, welches sich gewissermaßen über die gesellschaftlichen Bedingungen erhebt, hat Bourdieu von Kritikern oft den Vorwurf eingebracht, mit dem Habitus ein bloß deterministisches Konzept entworfen zu haben. Bourdieu, so die Kritik, könne zwar äußerst plausibel die Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse beschreiben, seine Theorie biete jedoch keine Kapazität, die Transformation von gesellschaftlichen Verhältnissen zu fassen (vgl. beispielhaft Reckwitz 2000, S. 341 f.).

Für die Bemühung, die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen im Anschluss an Bourdieu aus der Perspektive einer Theorie der Praxis auszuarbeiten, ist dies ein fataler Befund. Legt er doch den Verdacht nahe, mit dem Habitus gar keine Transformations-, sondern nur Reproduktionsverhältnisse beschreiben zu können. Dass die Habitus-theorie jedoch nicht auf diese deterministische (Fehl-)Lektüre festgelegt, sondern dass das Habituskonzept bildungstheoretisch anschlussfähig ist, möchte ich in diesem dritten Kapitel darlegen.² Im Zentrum wird hier die Frage stehen, wie die Transformation eines Habitus denkbar ist.

Dem eingangs formulierten Anspruch, im Sinne einer Theorie der Praxis eine praxeologische Bildungstheorie auszuarbeiten, bei der einerseits die gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit von Bildung in den Blick genommen und andererseits die Konstruktionsleistungen der Akteure nicht vernachlässigt werden, ist mit dem Habituskonzept allerdings noch nicht ganz entsprochen. Zwar können mit dem Habituskonzept gesellschaftliche Strukturen vermittelt in den Blick genommen wer-

2 Damit schließe ich an andere Versuche an, Bourdieus Theorie der Praxis in einem explizit bildungstheoretischen Sinne fruchtbar zu machen (vgl. Koller 2002; Rieger-Ladich 2005).

den; die gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit von Bildung gelangen jedoch nur halb in den Blick, insofern der Habitus sich vor allem auf die Aneignungs- und Konstruktionsleistungen von Akteuren bezieht. Hier zeigt sich ein Problem, das ich bildungstheoretisch mit dem Begriff der Weltvergessenheit fassen möchte.

In den bildungstheoretischen Überlegungen des dritten Kapitels wird deutlich werden, dass der Diskurs um eine empirisch informierte Bildungstheorie bisher die systematische Rekonstruktion von gesellschaftlichen Strukturen und damit von sozialer Welt weitestgehend vernachlässigt hat. Programmatisch wird dies deutlich an der gegenüber dem Habitusbegriff weitestgehend vernachlässigten Auseinandersetzung mit dem Feldbegriff. Sind für Bourdieu Praktiken immer nur als ein Zusammenspiel von Habitus und Feld und damit als Relation von subjektiven und objektiven Strukturen denkbar (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, S. 24 ff.), sind eigenständige Kategorien für objektive Strukturen im Diskurs um eine empirisch fundierte Bildungstheorie bisher auf den Ebenen der Theorie, der Methodologie und der Empirie wenig ausgearbeitet worden. Zwar wurde bisher das Verhältnis der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen theoretisch gefasst und empirisch untersucht, was jedoch fehlt, ist meiner Meinung nach ein Anschluss dieser Untersuchungen an eine empirisch gehaltvolle Gesellschaftstheorie. Um diesen Anschluss herzustellen, führe ich auf einer bildungstheoretischen Ebene im dritten Kapitel neben einem bildungstheoretisch gelesenen Habituskonzept den Feldbegriff ein, um so die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen durch ein empirisch anschlussfähiges Konzept von sozialer Welt zu ergänzen.

Ist mit einem Praxisbegriff aus der Kombination von Habitus und Feld ein bildungstheoretischer Anschluss geschaffen, um die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen aus der Perspektive von gesellschaftlichen Strukturen sowie aus der Perspektive des Umgangs von Akteuren mit diesen gesellschaftlichen Strukturen zu fassen, fehlt für eine empirische Umsetzung dieses bildungstheoretischen Gedankenguts eine entsprechende methodologische Ausarbeitung.

Im *vierten Kapitel* wird deshalb versucht, auf das methodologische Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung einzugehen, um, hieran anschließend, eine Methodenkombination zwischen Habitus- und Diskursforschung vorzuschlagen, welche gleichermaßen die Aneignung von gesellschaftlichen Strukturen als auch die

Eigenlogik gesellschaftlicher Strukturen in den Blick nimmt. Dabei wird sich die praxeologische Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2003) als Ausgangspunkt für die methodologischen Überlegungen zu einer praxeologischen Bildungstheorie herausstellen, von dem aus dann das Verhältnis von Habitusrekonstruktion und Diskursrekonstruktion gedacht wird.

In den *Kapiteln fünf bis acht* folgen empirische Ausarbeitungen, welche das beschriebene Verhältnis von Bildung zwischen Habitus und Feld in den Blick zu nehmen versuchen. Dabei stehen die empirischen Fragen im Vordergrund, wie sich ein Habitus wandeln beziehungsweise transformieren kann und in welchem Verhältnis die gemachten Bildungsprozesse zu gesellschaftlichen Strukturierungen stehen. Empirisch kann hier herausgearbeitet werden, wie sich Bildungsprozesse als Wandlungen eines Habitus vornehmlich auf die Transformation einer Habitusdimension beziehen, während die Bildungsprozesse, die im Zusammenhang mit einer Transformation des Habitus stehen, konstitutiv mehrdimensional angelegt sind. Weiter zeigen die Feldrekonstruktionen, welche sich auf gesellschaftliche Eigenlogiken beziehen, die mit den rekonstruierten Biographien korrespondieren, dass die Bildungsprozesse immer unter dem Signum einer ästhetisch-ökonomischen Doublette zu interpretieren sind. Während einerseits die Bildungsprozesse mit ästhetischen Ausdrücken des Selbstaudrucks in Verbindung standen, erwiesen sich andererseits neben den damit angezeigten ästhetischen Strukturen immer auch ökonomische Strukturen der Flexibilisierung und Selbstmobilisierung als konstitutiv für die gemachten Bildungsprozesse. Gemäß dem Anspruch einer empirisch informierten praxeologischen Bildungstheorie zeigt sich damit in den *Kapiteln fünf bis acht* in den Bildungsprozessen ein Wechselspiel zwischen Habitus- und Feldstrukturen.

Dieses Wechselspiel vor dem Hintergrund der empirischen Ausarbeitungen nochmals bildungstheoretisch zu reflektieren und, hieran anschließend, Perspektiven für weitere Ausarbeitungen einer empirisch fundierten praxeologischen Bildungstheorie anzuzeigen, ist das Ziel des abschließenden *neunten Kapitels*.