

2. Habitus und Transformation – Zur Bedeutung der Adoleszenz für die Entwicklung eines individuellen Habitus

2.1 Habitus, Bildung und Biografie – Verbindungslinien antagonistischer Theoriekonzepte?

Das Verhältnis von Habitus, Bildungsprozessen und Biografie galt lange Zeit als antagonistisch. Zwar hat Bourdieu schon frühzeitig auf die Nähe seines Habituskonzeptes zu jenem der Bildung hingewiesen, zugleich aber in dieser Bezugnahme deutlich gemacht, dass ihm dabei eine spezifische Bedeutung des Bildungsbegriffs in der Parallelität zum Habituskonzept vorschwebte, die sich auf die „objektiven Regelmäßigkeiten wie auf das Vermögen des Handelnden als System verinnerlichter Modelle“ bezog (Bourdieu 1974a, S. 41). Damit nimmt Bourdieu v. a. jenen Aspekt der sozial konstituierten Verfasstheit eines Akteurs in den Blick, nicht aber die Komponenten des Bildungsdiskurses, die sich auf individuelle Individuationsprojekte und Wandlungsprozesse beziehen und die für ihn eher mit der Gefahr verknüpft sind, „falsch verstanden zu werden“, weshalb letztlich der Begriff des Habitus vorzuziehen sei. Es mag an der das Bourdieu'sche Werk durchziehenden Auseinandersetzung mit subjektivistischen Positionen (v. a. in der Spielart des intellektualistischen Idealismus Sartre's) gelegen haben, dass die Vorstellung eines individualistischen Gestaltungsprinzips immer schon mit dem Vorbehalt einer Strukturvergessenheit belegt wurde (vgl. dazu z. B. Bourdieu 1992, S. 136, 1993a, 1995). Noch deutlicher wird aber dieser Vorbehalt in Bourdieus kritischer Auseinandersetzung mit dem Ansatz Biografieforschung. Hier macht er in der Formel der „biographischen Illusion“ deutlich, dass die Vorstellung einer sinnhaften Lebensgeschichte als Gesamtheit nur das Produkt der „Komplizenschaft“ des Forschers mit dem Interviewten sein kann „bei der Konstruktion des perfekten sozialen Artefakts [...], das da »Lebensgeschichte« heißt“ (vgl. Bourdieu 1990, S. 80). Diese überzogene Kritik, die auch auf Unkenntnis des differenzierten Feldes der Biografieforschung beruhte, mag umgekehrt dazu beigetragen haben, dass wiederum nur zögerlich eine Aufnahme des Habituskonzeptes in die Biografieforschung erfolgte. Und das obwohl Bour-

dieu eine Verbindung bereits angeboten hatte, den Habitus als historisch konstituiertes Äquivalent des Ich – quasi als praktische Identität – zu verstehen.¹

Die bundesdeutsche Biografieforschung hat sich dagegen bei aller Heterogenität v. a. mit dem Bildungskonzept auseinandergesetzt (vgl. aktuell Fuchs 2011). Dabei hat sich besonders eine auf Marotzki (1990) zurückgehende Verbindung von Biografie und Bildungsprozessen durchgesetzt, die Bildung als Aufbau und Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen konzipiert und mit Bezug auf die von Fritz Schütze ausgearbeiteten Prozessstrukturen des Lebensablaufs (vgl. Schütze 1981, 1983, 1984) empirisch zu erschließen sucht. Mit dieser Verbindung von Biografie und Bildung werden mit Verweis auf Gregory Bateson 2 Grundtypen von Bildungsprozessen unterschieden: jene Erweiterung von Wissensbeständen (1), die auf der Grundlage der bereits ausgeprägten Welt- und Selbstverhältnisse als implizite Ordnungsschemata erfolgt und auch als Lernen bezeichnet wird sowie jene grundlegende Änderung dieser Ordnungssche-

¹ Nicht allein das empirische Interesse an biografischen Erzählungen und Verläufen in den späten Arbeiten Bourdieus (vgl. z. B. Bourdieu u. a. 1997), um dem Phänomen einer Gespaltenheit als Folge der Trägheit des Habitus von Akteuren aus bestimmten sozialen Feldern (z. B. Bauern, Lehrer) auf dem Grund zu kommen, zeugt von Überlegungen Bourdieus, neben den sozialen Existenzbedingungen die Transformation und den Wechsel der sozialen Position und die daraus resultierenden, biografischen Folgen aufzugreifen. Auch in seinen frühen Theorieentwürfen finden sich anschlussfähige Überlegungen im Konzept der „sozialen Laufbahn“ wieder. Laufbahn verstand Bourdieu dabei „als eine Abfolge von nacheinander durch denselben Akteur (oder eine bestimmte Gruppe) besetzte(n) Positionen [...], in einem (sozialen) Raum, der sich selbst ständig entwickelt und der nicht endenden Transformationen unterworfen ist. [...] Die biografischen Ereignisse definieren sich also als Platzierungen und Deplatzierungen im sozialen Raum, also, genauer, in den verschiedenen aufeinander folgenden Zuständen der Verteilungsstruktur der verschiedenen Kapitalsorten, die in dem betreffenden Feld im Spiel sind“ (Bourdieu 1990, S. 80f.).

Der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung des sozialen Raums setzt Bourdieu die soziale Laufbahn im sozialen Raum als zeitliche Komponente der Positionierung eines Akteurs in seinem Lebenslauf entgegen. Nach Liebau (1987, S. 90) ist die Laufbahn somit als „eine spezifische Abfolge von Positionskonfigurationen“ definiert. Genau diese „Konfiguration von positionellen Anforderungen und Befugnissen einerseits, in der vorgängigen Lebensgeschichte erworbenen Dispositionen andererseits“ (ebd.), sind im biografischen Verlauf ständig auszuhandeln und in ein Passungsverhältnis zu bringen. Biografische Studien konnten bereits herausarbeiten, dass gerade an biografischen Höhe- oder Wendepunkten gut zu beobachten ist, wie Position und Habitus aus der Balance geraten und neu zu vermitteln sind und in der aktiven Form mit identitätsstiftenden Handlungsschemata aber auch unter heteronomen Bedingungen mit krisenhaften Verlaufskurven und biografischen Kosten einhergehen können (vgl. Schütze 1981). Weitere Beispiele in der Biografieforschung finden sich in den Studien zu sozialen Auf- bzw. Absteigern. Für aufsteigende Migrantenkinder konnte gezeigt werden, dass – trotz des Erfolgs – diese Kinder mit erheblichen habituellen Fremdheitsmomenten in Schule und Familie umgehen müssen (vgl. z. B. Hummrich 2002; King 2006; 2009). Andererseits ist belegt, dass absteigende „missratene Söhne und Töchter“ nicht nur mit dem schulischen Abstieg und dem sozialen Statusverlust der Akademikerfamilie zu kämpfen haben, sondern der Habitus in neuen Feldern Transformationsprobleme hat (vgl. Schmeiser 2003). Bourdieu vermeidet zwar in seinem Ansatz den Begriff Biografie, versucht aber mit den Termini Laufbahn oder „trajectoire“ die Bewegung eines Akteurs (z. B. Auf- und Abstiege) im sozialen Raum zu fassen.

mata (2), die als qualitativer Sprung zu einem neuen Welt- und Selbstverhältnis führt und die als Bildung bezeichnet wird (vgl. Marotzki 1990, 1991a und b). Mit diesen Bestimmungen ‚einfacher‘ und ‚höherstufiger‘ Lernprozesse (wobei eben letztere als Bildungsprozesse bezeichnet werden) ist nun ein Anknüpfung an das Konzept des Habitus prinzipiell möglich, insofern sich die höherstufigen und transformatorischen Lernprozesse auf grundlegende Orientierungsschemata beziehen. Allerdings wird diese Verbindung nicht gesucht bzw. bleibt sie dort, wo sie sich im Grunde aufdrängt, unentfaltet (vgl. Nohl 2006).² Das mag auch mit dem Umstand einer, wenn vielleicht auch nicht vollständig normativen, so doch wenigstens doppelten Fassung des Transformationsbegriffs zu tun haben, der formaltheoretisch und normativ zugleich gebraucht wird (vgl. dazu auch 2.3). Eine Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse kommt somit immer schon im normativ höher bewerteten Gewand der Bildung daher, sofern dabei nicht – quasi eine Variante der Regression – die Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse an Niveau und Reflexion einbüßen (vgl. z. B. Fuchs 2011). Demgegenüber wäre aus der Perspektive des Habitusbegriffs immer schon von lebensweltlich sehr unterschiedlich angelegten Schemata der Welt- und Selbstverhältnisse auszugehen und – wie noch zu zeigen ist – die Gleichzeitigkeit von Reproduktion und Transformation bedeutsam.

Wie wir sehen, ist das Verhältnis der theoretischen Konzepte Habitus, Bildung und Biografie seit Bourdieus einschlägigen Publikationen bzw. seit der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung (vgl. auch Krüger/Marotzki 1995; Marotzki 1999; Marotzki/Alheit 2002) zunächst eher gestört. Erst in jüngerer Zeit finden sich verstärkt Bezugnahmen der Konzepte Habitus, Bildung und Biografie und Verbindungsversuche, die zudem zumeist über die Perspektive der Transformation verlaufen. Dabei ist zunächst aus der Position der Biografieforschung die stärkere Berücksichtigung der gesellschaftlichen Verfasstheit scheinbar individueller Lebensschicksale als Einladung an das Habituskonzept zu verstehen, stärkeren Einbezug zu finden.³ Wie Florian von Rosenberg in seiner Analyse dieses Diskurses überzeugend aufzeigt,

² Hier finden sich starke Vorbehalte, Überlegungen des Habituskonzeptes in eine bildungstheoretisch orientierte Bildungsforschung zu integrieren, da Bildung bei Bourdieu lediglich als ein Mittel im symbolischen Kampf um die eigenen Positionen von Akteuren oder Gruppen im sozialen Raum interpretiert wird (vgl. z. B. Koller 2009, S. 32) und eine solche Perspektive dann die Entwicklung von individuellen Selbst- und Weltverhältnissen vernachlässige, sodass die Idee „von Bildung als Habitus transformation in eine Sackgasse führt“ (Fuchs 2011, S. 24).

³ Aus der Perspektive des Habituskonzeptes – und so wird umgekehrt die Verbindung zum Diskurs von Habitus transformationen bzw. -reproduktionen plausibel – ist die bei Bourdieu oft als unterkomplex bezeichnete Leerstelle der Habitusgenese und des Habituswandels, die oft zur Kritik eines statischen und deterministischen Konzeptes des Habitus beitrug, als Einladung an die Biografie- und Bildungsforschung zu verstehen.

ist es anfangs Alheit (1992), der sich von der existenziell-phänomenologisch verfassten Bildungstheorie nach Marotzki abgrenzt und Biografien „strikt als Gesellschaftlichkeit und Subjektivität in einem zu konzeptionalisieren“ versucht (von Rosenberg 2011, S. 26). An Alheit anschließend ist es Herzberg (2004), die das Projekt einer habitusfundierten Bildungstheorie weiter voranbringt, indem sie die Biografie als Vermittlungsinstanz zwischen Habitus und Milieu entwirft. Allerdings geht Herzberg mit der Kritik an Bourdieu, dass sein Habituskonzept die Frage der Genesis und des Wandels nur unzureichend berücksichtige (vgl. auch 2.3), nicht so weit, eine Transformation des Habitus als empirische Möglichkeit anzunehmen und theoretisch mit der Konzeption von Bildung zu verbinden. Stattdessen wird von Herzberg die Frage des Wandels des Habitus und seiner Verknüpfung mit biographischen Bildungsprozessen fast gespalten entworfen. Einerseits soll es angesichts der empirischen Ergebnisse ihrer qualitativen Untersuchung zu sozialen Aufstiegsprozessen „allenthalben zu Habitus-Metamorphosen“ kommen. Andererseits geht Herzberg in der Übernahme der Bourdieu'schen Prämisse, dass der primär erworbene Habitus über die Lebensspanne stabil bleibe, davon aus, dass eine grundlegende Transformation des Habitus, wie diese an Marotzkis Entwurf der Transformation anschließend zu formulieren wäre, eher auszuschließen ist (vgl. Herzberg 2004, S. 50). Wie von Rosenberg richtig aufgezeigt, wird damit dem Habitus die Möglichkeit einer Transformation abgesprochen.

Diese bisher als gescheitert zu bestimmende Verbindung von Biografieforschung und Habitusstheorie findet sich selbst noch in aktuellen Vermittlungsversuchen wieder. So bestimmt etwa Wigger im Versuch der Überwindung einer ‚Feier von Subjektivität und Individualität‘ einerseits oder eines ‚stummen Zwangs der gesellschaftlichen Verhältnisse‘ andererseits Bildung und Habitus noch als „zwei unterschiedliche kategoriale Perspektiven“ (Wigger 2006, S. 103). Letztlich besteht somit auch hier eine außerordentlich große Skepsis über die Wandlungs- bzw. Transformationsfähigkeit des Habitus (vgl. ebd., S. 110). Zugleich deutet Wigger mit Re-Interpretationen der Fälle aus „Elend der Welt“ (Bourdieu u. a. 1997) aber an, wie diese Verbindung von Habitus, Biografie und Bildung verstanden werden kann – ein jeweils historisch ausgeformter und material vorliegender Habitus präsentiert als „Bildungsgestalt“ ein konkretes „Selbst- und Weltverhältnis“, das „Ergebnis einer Geschichte der Auseinandersetzung“ sowie „Grundlage weiterer Auseinandersetzung und Entwicklung“ sei (Wigger 2006, S. 111). Allerdings treffe man empirisch wohl eher auf „Menschen mit nicht mehr angepasstem Habitus an die gesellschaftlichen Strukturen“, sodass stärker von „blockierten Bildungsprozessen“ oder „verhinderten Bildungsprozessen“ auszugehen sei (ebd.).

Vielfersprechend ist auch der Ansatz von Nohl (2006), der in seinen empirischen Rekonstruktionen den hohen Stellenwert a-theoretischer Wissensbestände und konkreter Handlungspraxen für Wandlungs- bzw. Bildungsprozesse betont. Bildungsprozesse stehen damit „in einem engen Zusammenhang mit dem Erlernen einer neuen Handlungspraxis“ (von Rosenberg 2011, S. 45). Im Erlernen dieser neuen Handlungspraxis werden die Selbst- und Weltverhältnisse zunächst nur in geringem Maß verändert. Diese können sich aber bei besonders ausgeprägten Passungsschwierigkeiten, die sich nicht nur auf einzelne Situationen, sondern die Gesamtheit des Verhältnisses zwischen Selbst und Welt beziehen, auch grundlegend transformieren. Dabei werden die Überlegungen zu Transformations- bzw. Bildungsprozessen bei Nohl zusätzlich verknüpft mit der Frage nach der Individualität und Kollektivität der Selbst- und Weltverhältnisse als a-theoretische Wissensbestände. Nohl macht deutlich, dass besonders die Ebene der Handlungspraxis und der a-theoretischen Wissensbestände auf eine Kollektivität (auf Milieus) bezogen ist, die sich in konjunktiven Erfahrungsräumen und homologen Erfahrungszusammenhängen zeigt. Biografie kommt in diesem Ansatz damit nur eingeschränkt zu Geltung, dann aber – im Sinne einer besonderen Wertschätzung – gerade da, wo es um eine reflexive Verfügung über die neuen Handlungspraxen und die mit diesen verknüpften a-theoretischen Wissensbestände geht.

Koller (2009) bestimmt den Zusammenhang von Habitus und Bildung über die grundbegriffliche Unterscheidung von Erziehung, Sozialisation und Bildung und sieht das Habituskonzept eher auf der Seite der Sozialisationstheorien, während Bildung verstanden wird als Prozess der Vervollkommenung und Auseinandersetzung mit dem Selbst und der Welt. Und obwohl Koller in der Absicht der Entwicklung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse die Nähe des Transformationsbegriffs zum Mechanismus der Entstehung des Neuen deutlich hervorhebt (vgl. ebd., S. 21; insgesamt dazu Oevermann 1991; 2008, S. 59), wird dann doch der Habitusserwerb selbst nicht mehr als Bildungsprozess, sondern als Sozialisation gefasst. Obwohl hier also innerpsychisch und als Inkorporierung des Sozialen ja unmittelbar Neues entsteht, folgt Koller hier nicht dem Bourdieu'schen Diktum, Bildung als Akkumulation dieses inkorporierten Kulturkapitals zu begreifen. Stattdessen konzentriert Koller sich auf jene Momente des Habituswandels, die v. a. mit der Variation kollektiver Konditionierungen durch die individuelle Lebensgeschichte anzunehmen sind. Außerdem würden die fortgesetzten symbolischen Kämpfe sozialer Akteure Anlass zu Transformationen geben. Eine weitere systematische Bestimmung findet sich hier jedoch nicht.

Eine aktuelle Anknüpfung an die Frage der Verhältnisbestimmung von Bildungsprozessen, Habitus und Biografie findet sich bei von Rosenberg (2011). In seiner Fassung einer praxeologischen Bildungstheorie fragt er nach den Bedin-

gungen der Entstehung des Neuen vor dem Hintergrund habitualisierter Praktiken. Damit knüpft er an die schon bei Nohl zu findende starke Gewichtung a-theoretischer und kollektiv verankerter Wissensbestände an. Somit ist der Bezug auf das Habituskonzept von Bourdieu hergestellt, das hier v. a. in einer historisch-genetischen Perspektive aufgegriffen wird. Zugleich aber stellt von Rosenberg in der Betonung des relationalen Charakters der Bourdieu'schen Konzepte klar, dass Bildungsprozesse nur durch die Relation von Habitus und Feld angemessen zu bestimmen sind. Dass in dieser Relation auch die Potenzialität einer Transformation des Habitus lagert, macht von Rosenberg an 3 Bestimmungen deutlich – Mehrdimensionalität, Iterabilität und einer immer potenziell gegebenen Inkongruenz zwischen Habitus und Feld. Mit Mehrdimensionalität weist von Rosenberg darauf hin, dass ein „Habitus nicht zwangsläufig als homogener Block zu verstehen“ ist, sondern „durchaus hybrid und widerstreitend organisiert“ sein kann (ebd., S. 78). Damit greift von Rosenberg Bestimmungen bei Bourdieu auf, der vom „zerrissenen Habitus“ oder vom „gespaltenen Habitus“ gesprochen hat. Mit Iterabilität wird darauf insistiert, dass der Habitus als generatives Prinzip zwar ständig Wiederholungen produziert, diese jedoch keine klonalen Reproduktionen darstellen, sondern als performative Materialisierungen vor dem Hintergrund von Kontingenz zu verstehen sind. Schließlich sind vielfältige Anlässe zu vergegenwärtigen, in denen sich Inkongruenzen zwischen Habitus und Feld einstellen, die zu Transformationen führen können. Auch hier schließt von Rosenberg an Bestimmungen bei Bourdieu (z. B. 1993a) oder auch bei Koller (2009) an.

Damit stoßen wir aktuell auf einige vielversprechende Verknüpfungsversuche zwischen den Konzepten Habitus, Biografien und Bildung.⁴ Diesen Verbindungen ist gemeinsam, dass sie Habitus und Bildung über die Potenzialität der Transformation zu verknüpfen versuchen. Wandlungsprozesse des Habitus können so unter bestimmten Bedingungen als transformatorische Bildungsprozesse gefasst werden, wobei dem Konstrukt der Biografie hier der Stellenwert einer lebensgeschichtlich-individuierten Fallbestimmung zukommt.⁵ Die Frage nach

⁴ In der Betrachtung von individuellen Habitustransformationen implizit immer mitgedacht, jedoch hier nicht explizit aufgegriffen, sind die Veränderungen vor dem Hintergrund des familialen Habitus und der schulischen Anforderungsstruktur als zentrale Bezugspunkte des individuellen Habitus im sozialen Feld. So ist auch zu klären, welche Möglichkeiten und Grenzen der Habitus-transformation bzw. -reproduktion in der Mehrgenerationsfolge (vgl. z. B. Büchner/Brake 2006) und in Bezug zur kulturellen Passung zu bestimmten Schulformen und Einzelschulkulturen (z. B. Helsper/Hummrich u. a. 2009; Kramer/Helsper 2010) liegen.

⁵ Bezogen auf das Forschungsinteresse der Wandelbarkeit des Bildungshabitus bei den untersuchten Schülerinnen und Schülern in dieser Studie können damit einige Bestimmungen zur Verbindung von Habitus, Bildung und Biografie empirisch aufgegriffen werden, die bislang nur marginal und in Ansätzen berücksichtigt wurden: Wie vollzieht sich die Habitustransformation bzw. -reproduktion in der Ontogenese, besonders in der Frühadolezenz einer Schülerin oder eines Schülers?

der Möglichkeit, den Bedingungen und den Erscheinungsformen einer Transformation des Habitus wird damit zur ‚Gretchenfrage‘ dafür, ob eine Verbindung der Konzepte Habitus, Bildung und Biografie gelingt.

2.2 Theoretische Skizze einer Transformation des (Bildungs-)Habitus

Überlegungen und Vorschläge zur Transformation des Habitus wurden mit Verweis auf unterschiedliche Autoren bereits mehrfach aufgezeigt. Hier soll es nun darum gehen, diese Überlegungen mit Bezug auf unseren eigenen Forschungsansatz zu bündeln und eine theoretische Skizze der Transformation des (Bildungs-)Habitus zu entwerfen. Dabei schließen wir einerseits an Bourdieu an, der deutlich gemacht hat, dass die Möglichkeit einer vollständigen Reproduktion empirisch eher der Sonderfall ist (Bourdieu 1993a, S. 117). Andererseits beziehen wir uns auf die strukturtheoretischen Bestimmungen zur Entstehung des Neuen von Oevermann (z. B. Oevermann 1991, 2001, 2004).

Der kulturtheoretische Ansatz von Bourdieu wird getragen von der Annahme wechselseitiger Interdependenz, die auf Sinnstrukturen unterschiedlicher Aggregierungsformen zutrifft. Soziale Praxis wird dabei von Bourdieu als Ergebnis historischer Prozesse konzipiert, die sich einerseits als objektivierte und andererseits als einverlebte (inkorporierte) Strukturen niederschlagen und in ihrer wechselseitigen Bezugnahme eben jene soziale Praxis reproduzieren und transformieren. Entscheidend ist in diesem Ansatz, dass in diesem immer schon von einer Abstimmung und Bezugnahme getrennt ausgeformter Sinnstrukturen ausgegangen wird. Mit dem sogenannten *relationalen Prinzip* verdeutlicht Bourdieu, dass Positionen und soziale Lagerungen, objektive und inkorporierte Strukturen und Kapitalien aller Art ihre Bedeutung und faktisch-historische Existenz immer nur in Bezug aufeinander bzw. in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander herstellen. Insofern sind auch objektive Strukturen der sozialen Lagerung wechselseitig verknüpft und bezogen auf Dispositionen, die als Inkorporierung der sozialen Lagerung zu verstehen sind. Diese sozialen Konditionierungen erzeugen Habitusformen, die als Systeme dauerhafter Dispositionen Praktiken und Vorstellungen hervorbringen (Bourdieu 1993a, S. 98). Der Habitus ist damit also Produkt der Geschichte, die durch sein Wirken weitergeführt wird.

Hier kommt nun ein häufiges Missverständnis ins Spiel, die dieser Bestimmung einer objektiven Angepasstheit des Habitus an die konditionierenden Existenzbedingungen abzuleiten glaubt, dass damit nur die Reproduktion dieser ob-

Wie sind die schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmen der Schülerinnen und Schüler ins Verhältnis zu den primären Habitusformationen der Familie und zur sekundären schulischen Anforderungsstruktur zu setzen?

jektivierten Strukturen im Sinne sozialer Lagerungen möglich sei und somit auch eine Transformation des Habitus auszuschließen ist. Zwar wird damit durchaus eine Bestimmung Bourdieus aufgegriffen, die von einer „aktiven Präsenz“ der früheren Vergangenheit in den Praktiken der Gegenwart ausgeht, weil diese durch Schemata des Habitus hervorgebracht sind, die an die objektiven Strukturen der Vergangenheit angepasst sind (ebd., S. 101). Auf diese Weise werde eine Kontinuität und Regelmäßigkeit von Praktiken erklärbar, die ja faktisch auch dann beobachtet werden kann, wenn durch die Anforderungen einer Situation die Praktik selbst gar nicht induziert war. Diese Reproduktion der objektiven Bedingungen über die inkorporierten Schemata erfolge im Sinne einer inhärenten Tendenz, all jene Vorstellungen und Praktiken von vornherein als „Dummheiten“ auszuschließen, die nicht mit den inkorporierten Schemata vereinbar scheinen. Übersehen wird dabei jedoch, dass Bourdieu selbst im gleichen Zusammenhang darauf hinweist, dass genau der gleiche Mechanismus der Relation zwischen objektiven und im Habitus inkorporiert vorliegenden Strukturen auch die „Grundlage der geregelten Transformationen“ ist, die ja ebenso wenig wie die Kontinuität über einen reinen „spontaneistischen Subjektivismus“ oder einen rein „mechanischen Determinismus“ erklärt werden kann (vgl. ebd., S. 102). Damit wird hier deutlich, dass die Hervorbringungen des Habitus, die Vorstellungen und Praktiken, in beiden Fällen – also der Reproduktion ebenso wie der Transformation – als „eine Art praktischer Hypothesen“ zu verstehen sind, die zwar auf früherer Erfahrung fußen, aber eben doch kein klonales Abbild dieser Erfahrungen sein können und sich dynamisch vollziehen (ebd., S. 101).

Gegen die Annahme einer solchen reproduktiven Geschlossenheit (vgl. dazu auch Rieger-Ladich 2005) führt Bourdieu mehrere Begründungen an. Zunächst jene, dass der Habitus als Generierungsprinzip ja stets auch Vorstellungen und Praktiken frei hervorbringen kann. Das ist dann zwar eine relative und keine absolute Freiheit, insofern die Spielräume nicht unendlich, sondern begrenzt sind durch die sozialen und historischen Grenzen der Erzeugung des Habitus. Dennoch bescheinigt Bourdieu dem Habitus das Potenzial der systematischen Erzeugung des Neuen durch Kreativität in Grenzen ebenso wie das Potenzial der Reproduktion von objektivierten Strukturen durch Vorstellungen und Praktiken, die aber dann gerade auch Ergebnis kreativer Umsetzungen der Schemata des Habitus sein können. Die systematische Kreativität des Habitus ist damit als eine zweite zentrale Seite des Habituskonzeptes bestimmt, die der Seite der Limitierung von Vorstellungen und Praktiken durch seine Erzeugungsbedingungen hinzuzudenken ist (vgl. auch Kramer 2011, S. 49). Der Vorzug des Habituskonzeptes bei Bourdieu liegt hier gerade darin, die Transformation und Entstehung des Neuen nicht als bewusste Eigenleistung des Subjektes oder als fortwährende Neuschöpfung zu konzipieren, sondern dieser Transformation einen strukturellen

Hervorbringungsmechanismus und zugleich limitierende Grenzen der Transformation und der Entstehung des Neuen zur Seite zu stellen (vgl. Bourdieu 1993a, S. 103f.; Kramer 2011a, S. 49).

Damit sind wir beim zweiten zentralen Argument Bourdieu's nicht nur für die Möglichkeit, sondern für die Notwendigkeit von Transformationen des Habitus und damit auch für Wandlungen der sozialen Praxis angekommen, der fortwährenden Konfrontation und Abstimmung zwischen Habitus und den objektiven Strukturen. Praktiken sind dabei zwar Hervorbringungen des Habitus, aber sie sind auf die jeweils realisierte Abstimmung zwischen Habitus und den Anforderungen der Situation bzw. eines Feldes bezogen. Sie sind weder ganz aus den Entstehungsbedingungen der Erstaneignung des Habitus noch alleine aus den Anforderungen der Situation bzw. des Feldes ableitbar, sondern immer historisch konkretes Resultat der Passung von Habitus und Feld bzw. objektiven Strukturen (vgl. Bourdieu 1993a, S. 104f.). Auch darüber kann schließlich Wandel in der Reproduktion oder Dauerhaftigkeit im Wandel hergestellt werden. Hier könnte man nun – ohne das Bourdieu das an dieser Stelle explizit formuliert hat – eine permanente Wechselwirkungskette bzw. eine fortgesetzte strukturelle Abstimmung zwischen Habitus und objektiven Strukturen annehmen, deren Zwischen- oder Bindeglied die Praktiken sind. Insofern könnten hier komplexe Transformationszusammenhänge vermutet werden, deren genauere Verhältnisse noch zu bestimmen wären. Gehen der Transformation Wandlungen der Praktiken voraus oder resultieren diese daraus?

Hier ruht nun die größte Stärke der Bourdieu'schen Argumentation für die Möglichkeit und Notwendigkeit der Transformation. Mit der Annahme permanenter Abstimmungen und Strukturkonfrontationen – Schmitt (2010) spricht bei diesem Zusammenhang von Struktur-Habitus-Konflikten – erscheint die Variante der vollständigen Reproduktion (die „vorweggenommene Anpassung des Habitus an die objektiven Bedingungen“) nur als „ein Sonderfall des Möglichen“ (Bourdieu 1993a, S. 117). Das Modell „quasi-zirkulärer Verhältnisse“ wird damit von Bourdieu gerade nicht für allgemeingültig erklärt (ebd.). Daneben treten „andere mögliche Formen des Verhältnisses zwischen Dispositionen und Bedingungen“ wie die Nichtpassung, die Anpassung, Auflehnung oder Resignation (ebd.). Die gleiche Relation eines Passungsverhältnisses, die der Erstaneignung des Habitus zugrunde lag, wird hier auf Dauer gestellt und als fortwährende Bewährungsprobe entworfen. Besonders deutlich wird die Frage des Passungsverhältnisses in jenen Konstellationen, in denen die im Habitus Gegenwart gewordene Vergangenheit ‚plötzlich‘ nicht mehr mit den faktischen objektiven Bedingungen kompatibel und vereinbar scheint. Dieser sogenannte „Effekt der Hysteresis“ wird von Bourdieu mit Bezug auf Marx in der literarischen Gestalt des Don Quichotte illustriert (Bourdieu 1993a, S. 116; Kramer 2011a, S. 54).

Das Auseinanderdriften und in-Distanz-geraten-sein zwischen Habitus und objektiven Bedingungen stellt demnach die zentrale Bedingung auch von Transformationen des Habitus dar, wenn man nicht wie Don Quichotte starr, unbeweglich und in das Reich der Imagination flüchtend an den alten Schemata festhält.

Schließlich gibt es ein weiteres Argument bei Bourdieu, mit dem Transformationen der sozialen Praxis und damit auch solche des Habitus potenziell möglich werden. Obschon Bourdieu das Habituskonzept v. a. als ein kollektiv verankertes Generierungsprinzip entwirft – als kollektiv geltende Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsschemata, die durch eine bestimmte Menge von gleichen oder ähnlichen Konditionierungen und Existenzbedingungen hervorgerufen sind – besteht eine Dauerspannung und Dynamik durch die hohe Differenz und Variation individuell-lebensgeschichtlicher Prozesse. Vom kollektiven Habitus ist demnach ein individueller Habitus zu unterscheiden bzw. muss – das ist vielleicht treffender formuliert – eine kollektive von einer individuellen Seite des Habitus unterschieden werden (Bourdieu 1993a, S. 112f.; Kramer u. a. 2009, S. 44ff.; Kramer 2011a, S. 51f.). Mit dieser Differenzierungsannahme im Inneren des Habituskonzeptes wird deutlich, dass es zu permanenten Abstimmungen zwischen kollektiven Verbürgungen und individuell-biographischen Erfahrungen kommt. Zwar könnte dann jedes System individueller Dispositionen auch als „strukturelle Variante“ eines kollektiven Habitus verstanden werden, aber für die Möglichkeit der Transformation ist hier entscheidend, dass individuelle-lebensgeschichtliche Variationen prinzipiell möglich und auch wahrscheinlich sind, die sich im Verlauf der Lebensgeschichte ergeben können. Damit wird insgesamt im kulturtheoretischen Ansatz von Bourdieu die Möglichkeit der Transformation zu einer potenziell jederzeit eintretenden Wahrscheinlichkeit, ohne umgekehrt aber behaupten zu müssen, dass die Transformation auch empirisch-faktisch jederzeit auftritt.

Auch im strukturtheoretischen Ansatz von Ulrich Oevermann ist diese Umkehrung von Reproduktion und Transformation zu finden. Im Zentrum der Argumentation steht dabei die Unterscheidung von Krise und Routine, die mit dem angesichts der Offenheit der Zukunft nicht begründbaren, aber prinzipiell begründungspflichtigen Handeln in der sozialen Welt zusammenfällt (vgl. Oevermann 1995, 1996a, S. 10) und die im Übrigen kompatibel ist zur transformatorisch-konzeptionellen Fassung von Bildungsprozessen (vgl. 2.1; Oevermann 2008). Grundgedanke dieser Argumentation ist die Annahme, dass lebenspraktisch durch den Rückgriff auf eine Vielzahl auch kollektiver Schema- und Musterbildungen die Krise nicht zum Ausbruch kommt, sondern über Routinen quasi abkürzungshaft geschlossen werden kann. Gelingt jedoch der Rückgriff auf solche Musterbildungen nicht, dann wird die latente Krisenhaftigkeit zur manifesten Krise, die in der Bewältigung kreative Neubildungen erzwingt. In Bezug auf den

Bildungsbegriff zeigt sich dies in der Unterscheidung von Lernen und Bildung. Während Lernen als Erweiterung und Hinzufügung von Wissen auf der Grundlage bereits bestehender kognitiver Schemata verstanden wird und in dieser Hinsicht als Routineveranstaltung gilt, mit der „standardisiertes Wissen angeeignet wird“, beinhaltet Bildung „immer Krisenlösung“ und damit „das Gegenteil von Routine“ (Oevermann 2008, S. 59).

Wie wir sehen, sind in diesem Ansatz Transformation und Krise sehr eng miteinander verknüpft. Die Möglichkeit der Krise und damit der Entstehung des Neuen wird dabei von Oevermann mit dem Übergang von Natur zu Kultur verknüpft (vgl. ebd., 1996a, S. 71ff.). Sie bezieht sich wesentlich darauf, dass unsere Sozialität selbst Strukturorte erzeugt, an denen Neues systematisch entstehen kann. Das betrifft etwa schon die sexuelle Reproduktion unserer Gattung, die gegenüber einer klonalen Fortpflanzung den evolutionären Vorteil beinhaltet, mehr Variationen und Pluralität (also Neues) zu produzieren (vgl. Oevermann 2001, S. 81). Damit sind biologisch die Grundlagen auch für eine kulturelle Variation und Entstehung des Neuen gelegt, indem die Generationenfolge als sozialisatorischer Mechanismus der Kulturübertragung installiert ist. Dabei sind es eigentlich mehrere Mechanismen, die hier zusammenspielen. Zunächst die mit der elterlichen Partnerschaft in der Regel auf Dauer vollzogene Rekombination von Lebenswelten, die das sozialisatorische Milieu für das Kind bereitstellt, das damit schon in sich Variation und Neues impliziert. Dann die dem Sozialisationsprozess eingeschriebenen Krisen, die im Sinne einer gelungenen Individuation des Kindes mit seinen Eltern erfolgreich bewältigt werden müssen. Hier ist besonders die Strukturodynamik der ödipalen Triade zu nennen, aus der sich „die menschliche Ontogenese als zweite kulturelle Geburt transformationsgesetzlich vollzieht“ (ebd., S. 84; vgl. auch 2.3). Schließlich die mit der Adoleszenzkrise verknüpfte Aufgabe der Ablösung von den Eltern zum Erwerb einer vollständigen lebenspraktischen Autonomie, die mit Abgrenzungen und Distanzierungen zum zuvor fraglos übernommenen elterlichen Modell der Lebensführung verbunden ist. Es gibt für Oevermann mehrere Strukturorte der Entstehung des Neuen und der Transformation. Einer der zentralen Orte ist jedoch der Bildungs- bzw. Individuationsprozess des Subjektes selbst, der hochgradig krisenhaft ist. Der Mechanismus ist jedoch immer gleich und findet sich bereits in der biologischen Grundlegung durch die sexuelle Reproduktion wieder. Es geht um eine Erneuerung durch Charismatisierung, d. h. „etwas Neues wird krisenhaft angeboten“, ohne dass schon feststeht, dass es sich bewähren wird. Die Entstehung des Neuen ist also immer ein Produkt der Variation aus dem Alten, das sich erst dann als Neues auch behaupten und durchsetzen kann, wenn es sich über einen längeren Prozess bewährt hat (vgl. Oevermann 2001, S. 82).

Das 7. Schuljahr

Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?

Kramer, R.-T.; Helsper, W.; Thiersch, S.; Ziem, C.

2013, X, 298 S. 16 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-531-19712-8