
Elemente von Theorien des Lernens und der Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität: implizite Wissensmuster, Reflexionen, Fremdheit und Diskurse

1

Überblickt man die Bemühungen, Lern- und Bildungsprozesse in Kontexten kultureller Pluralität⁴ zu untersuchen, lassen sich grundlegend zwei systematische Bezugspunkte erkennen. Die verschiedenen theoretischen Positionen unterscheiden und überschneiden sich jeweils in ihrer konzeptionellen Fassung von Kultur beziehungsweise in ihrer Fassung von Lernen und Bildung in Bezug auf Kultur. Zu unterscheiden und aufeinander zu beziehen sind damit sozial- und lern- beziehungsweise bildungstheoretische Dimensionen. Hiervon ausgehend werden nun praxeologische (1.1), reflexionstheoretische (1.2), xenologische (1.3) und diskurstheoretische (1.4) Positionen diskutiert. Mit Sybille Krämer (2001, S. 9) könnte man hier festhalten, dass es um eine Darstellung geht, „die schon durch das Prinzip ihrer Anordnung über das, was dabei geordnet wird, etwas zu verstehen gibt.“

1.1 Lernen und Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität aus praxeologischer Perspektive

In den letzten Jahren haben die Arbeiten um eine Theorie der Praxis in der Erziehungswissenschaft an unterschiedlichen Stellen regen Anschluss gefunden (vgl. z. B. Friebertshäuser et. al. 2009). In dem Diskurs um Lern- und Bildungsprozesse unter Bedingungen kultureller Pluralität markieren praxeologische Theoriepositionen den Einsatzpunkt für erste dezidiert kulturtheoretische Reflexionsangebote in diesem Zusammenhang. Die praxeologisch orientierten Lern- und Bildungstheorien verstehen dabei Kultur als implizit funktionierende Wissensmuster und als

4 Bevor ich im folgenden Kapitel (2.) selbst kulturtheoretische Überlegungen anstelle, benutze ich den Begriff der kulturellen Pluralität zunächst als noch nicht systematisierte Chiffre, unter der sich unterschiedliche Forschungen zu Interkulturalität, Multikulturalität und Migration zusammenfinden.

Praxis, welche das Handeln von Akteuren und Akteursgruppen kollektiv verankert und gewohnheitsmäßig strukturiert. Grundlegende These ist dabei, dass die als Kultur(en) verstandenen impliziten Wissensmuster Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster generieren und dass es in Lern- und Bildungsprozessen allgemein darum geht, diese impliziten Wissensmuster zu verändern. Stark gemacht wurde diese Perspektive für Lern- und Bildungsprozesse unter Bedingungen kultureller Pluralität zuerst durch die Ausarbeitungen von Wolfgang Nieke.

1.1.1 Jenseits von Sprach- und Landesgrenzen: interkulturelle Bildungstheorie aus einer lebensweltlichen Perspektive

Der Verdienst der Ausarbeitungen von Wolfgang Nieke ist es, in den 1990er Jahren den Diskurs der interkulturellen Bildungsforschung um einen kulturtheoretischen Zugang erweitert zu haben, der durch den Verweis auf implizite Wissensmuster Kultur abseits von Sprach- und Landesgrenzen zu thematisieren erlaubt. Durch Niekies Arbeit wird ein Fundament gelegt, das es anderen Autoren in der Folge erlaubt, neue empirische Anschlusslinien in den Diskurs um Lernen und Bildung in Kontexten kultureller Pluralität einzuziehen. Niekies Ausführungen lassen sich dabei zwischen zwei Polen verorten, welche nicht im gleichen Maße für meine folgende Arbeit wichtig sind.

Einen ersten Pol stellt Niekies Bemühung um eine normative Fundierung interkultureller Handlungspraxis dar.⁵ Das normative Ziel sowohl von interkultureller Erziehung als auch von interkultureller Bildung ist für Nieke (vgl. 2008 und 1995, S. 71f.) der Aufbau interkultureller Handlungskompetenz. Der Erziehungs- und der Bildungsbegriff laufen bei Nieke damit auf dasselbe hinaus; differenziert wird nur, inwiefern ein pädagogischer Bezug gegeben ist, beziehungsweise inwieweit selbstläufige Bildungsprozesse ausgebildet werden. Bildungsprozesse führen für Nieke (2008, S. 32)

„zur Konstituierung der Persönlichkeit und der Herausbildung eines subjektiven Bewusstseins von der je einzigartigen Individualität. Bildung in diesem Sinne kann durch die Arrangements der Erwachsenen (die Erziehung) nur angeregt, gestützt und in Maßen gelenkt werden, ist aber grundsätzlich unverfügbar und verbleibt in der Verantwortung des Einzelnen.“

5 In dieser Arbeit wird die Ausarbeitung einer normativen Fundierung von Lern- und Bildungsprozessen vernachlässigt. Vgl. hierzu an anderer Stelle meine Positionierung in Rosenberg 2011a, S. 83-88.

Nieke benutzt nun kulturtheoretische Überlegungen, um Ziele von interkulturellen Erziehungs- und Bildungsprozessen, also interkulturelle Handlungskompetenz, näher zu bestimmen. Im Vordergrund stehen dabei: das Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus, der Umgang mit der Befremdung, die Grundlegung von Toleranz, die Akzeptanz von Ethnizität, die Rücksichtnahme auf die Sprachen von Minoritäten, die Thematisierung von Rassismus, die Betonung des Gemeinsamen gegen die Gefahr des Ethnizismus, die Ermunterung zur Solidarität, die Berücksichtigung der asymmetrischen Situation zwischen Mehrheit und Minoritäten, das Sich-Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung – der Umgang mit Kulturkonflikten und Kulturrelativismus, das Aufmerksam-Werden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung, die Thematisierung der Wir-Identität (vgl. Nieke 2008, S. 75ff.). So nachvollziehbar an vielen Stellen die Nennung dieser unterschiedlichen Handlungsdimensionen für (inter-)kulturelle Erziehungs- und Bildungsprozesse erscheinen, fehlen Niekés Ausführungen jedoch weitergehende systematische Reflexionen, die über eine Setzung des Wünschenswerten hinausgehen. Wegweisender ist dahingegen für mich der zweite Pol in Niekés Arbeit, in dem es ihm um eine kulturtheoretische Fundierung von interkulturellen Erziehungs- und Bildungsprozessen geht.

Ausgangspunkt ist dabei die Diagnose einer lebensweltlichen Eingebundenheit in die eigene Kultur sowie in deren Konflikthaftigkeit. Nieke sieht Kultur durch „ein System von Symbolen, und zwar nicht irgendwelchen beliebigen, sondern Interpretations-, Ausdrucks- und Orientierungsmustern“ (S. 47) geprägt. Für die interkulturelle Pädagogik der 1990er Jahre nicht selbstverständlich, kann er damit an einen Kulturbegriff anschließen, der „nicht identisch mit Sprachgrenzen, Landesgrenzen oder Grenzen zwischen Völkern oder Volksgruppen“ (S. 49) ist. Ähnlich dem Anspruch dieser Arbeit löst Nieke damit seinen Entwurf eines interkulturellen Erziehungs- und Bildungsbegriffes von ethnisierenden Konzepten ab, welche Kultur mit einer Gesellschaft oder einer Nation kurzschließen. Kultur ist für ihn „die Gesamtheit der kollektiven Orientierungsmuster einer Lebenswelt (einschließlich materieller Manifestationen)“ (S. 50). Komplexe Gesellschaften bestehen demnach „aus vielen Kulturen“ (S. 49). Seinen Kulturbegriff bestimmt er durch drei ineinandergreifende Begriffe: die Lebenswelt, Deutungs- und Orientierungsmuster und materielle Manifestationen.

In Anlehnung an die Sozialphilosophie von Alfred Schütz und anschlussfähig an praxeologische Perspektiven – welche implizite Wissensmuster fokussiert – definiert Nieke die Lebenswelt als

„die Gesamtheit der fraglosen Gewissheiten des Alltags bei der Orientierung in der physischen und sozialen Umwelt. Diese Gewissheiten sind so selbstverständlich, dass

der Einzelne sich ihrer nicht bewusst ist und es überhaupt erst werden kann, wenn sie durch eine Konfrontation mit ihrer offenbaren Unzulänglichkeit bei ihrer Aufgabe der Orientierungs- und Handlungssicherheit oder mit der Gewissheit aus einer anderen Lebenswelt als bisher selbstverständliche Gewissheit aufscheinen.“ (S. 51)

Neben sozial- und kulturtheoretischen Überlegungen werden hier auch die lern- und bildungstheoretischen Potenziale für interkulturelle Bildungsprozesse aus einer lebensweltlichen Einbindung angedeutet.⁶ Gelingt es nach einer Irritation nicht, Orientierungs- und Handlungssicherheiten wiederherzustellen, „werden neue Orientierungen an die Stelle der bisherigen gesetzt und versinken alsbald wieder in die Sphäre des dem Bewusstsein entzogenen Selbstverständlichen und Gewissen der Lebenswelt“ (ebd.). In diesem Zusammenhang regt Nieke rekonstruktive Studien an, wobei beispielsweise bezogen auf Migrationsforschung Minoritäten „nicht mehr nur in ihrer strukturellen Andersartigkeit der jeweiligen Herkunftskultur gesehen werden müssen, sondern auch in der strukturellen Ähnlichkeit zu anderen Teilkulturen der Aufnahmegesellschaft“ (S. 53) analysiert werden können.

Als eng zusammenhängend mit der „Lebenswelt“ und damit auch mit Niekies Kulturmodell zeigt sich das Begriffspaar von Orientierungs- und Deutungsmustern. Diese werden von ihm in einem Durchgang durch unterschiedliche Theoriestränge verallgemeinernd als „Muster des Wahrnehmens, Orientierens, Deutens, Denkens, Fühlens, Wertens und Handelns“ (S. 59) bestimmt. Orientierungs- und Deutungsmuster sind dabei „immer individuell und kollektiv geteilt“ (S. 62) und drücken sich nicht nur bei Akteuren und Akteursgruppen, sondern auch in materiellen Manifestationen wie beispielsweise Kunst oder Architektur aus (vgl. S. 64f.). Mit den Begriffen von Lebenswelt und den Begrifflichkeiten von Orientierungs- und Deutungsmustern gelingt es Nieke, systematisch die kulturelle als praktische Eingebundenheit von Individuen, Kollektiven und materiellen Manifestationen zu plausibilisieren und handlungstheoretisch zu fundieren.

Lern- und bildungstheoretischer Ausgangspunkt seiner Überlegungen zu interkulturellen Erziehungs- und Bildungsprozessen ist der Gedanke von kulturellen Konfrontationen. Er geht von der Annahme aus, dass „es auf jedem Territorium mit einer größeren Ansammlung von Menschen jeweils mehrere Lebenswelten und Kulturen gibt, die sich voneinander abgrenzen, aber auch genötigt sind, sich miteinander zu arrangieren“ (S. 65). Stärker eine ungleichheitssoziologische Perspektive

6 In diesem Zusammenhang verweist Nieke (vgl. 2008, S. 52) auch schon auf einen später zu diskutierenden Aspekt von Fremdheit, indem er unter Bezugnahme auf Waldenfelds und Husserls zwischen einer vertrauten Heimwelt und einer davon abzugrenzenden Fremdwelt differenziert. In seinen weiteren Ausführungen geht er aber weniger auf den Aspekt der Fremdheit, sondern stärker auf Konflikte sozialer Ungleichheit ein.

einnehmend und auf Einwanderung Bezug nehmend identifiziert Nieke lebensweltliche Konflikte als stark bestimmt durch Konflikte um Verteilungsgerechtigkeit:

„Ob und welche Formen von Konflikten und Konkurrenz zwischen Lebenswelten im Allgemeinen und zwischen den Kulturen der einheimischen Majorität und den zugewanderten Minoritäten im Besonderen entstehen können, hängt wesentlich davon ab, ob und wie die überall bestehende soziale Ungleichheit von den Betroffenen gedeutet wird, das heißt wesentlich: inwieweit sie von ihnen als gerecht akzeptiert wird.“ (S. 67)

Konflikte können sich jedoch nicht nur auf der Ebene von Verteilungs(un)gerechtigkeiten, sondern auch auf der Ebene von Weltbildern vollziehen. Anlässe für Konflikte um Weltbilder treten nach Nieke beispielsweise auf, „wenn die ökonomisch-politisch mächtigen Teilkulturen eine Dominanz ihrer Sichtweise der Welt gegenüber den Sichtweisen in den anderen Teilkulturen behaupten und durchzusetzen versuchen“ (ebd.). Oder umgekehrt, wenn durch Minoritäten kulturelle Selbstverständlichkeiten infrage gestellt werden (vgl. S. 68). Da sich unterschiedliche Kulturen immer wieder in einer Konkurrenzsituation befänden, geht Nieke „von einem steten und ständigen *Kampf der Kulturen*“ (ebd.) aus, der gleichzeitig Potenziale für Lern- und Bildungsprozesse bereithält.

In seinen Ausarbeitungen gelingt es Nieke, die interkulturelle Bildungsforschung kulturtheoretisch zu fundieren und durch den Verweis auf implizite Wissensmuster praxeologische Anschlüsse zu legen, die von späteren AutorInnen empirisch aufgenommen und lern- und bildungstheoretisch erweitert werden können. Kulturtheoretisch wichtig weist Nieke darauf hin, dass interkulturelle Bildungsprozesse auch abseits von Migration möglich sind. Während Nieke die Möglichkeiten interkultureller Bildungsprozesse prinzipiell optimistisch bewertet, betonen die im Folgenden vorzustellenden habitustheoretischen Ausarbeitungen von Jürgen Wittpoth, wie voraussetzungsvoll einige Prämissen von interkulturellen Lern- und Bildungsprozessen sind.

1.1.2 Persistenzen des Habitus: skeptische Anmerkungen zu interkulturellen Lern- und Bildungsprozessen aus habitustheoretischer Perspektive

Während die Arbeit von Nieke im Diskurs der interkulturellen Bildungsforschung der 1990er Jahre weite Verbreitung gefunden hat, erhielt die Arbeit von Jürgen Wittpoth – zu Unrecht – weniger Aufmerksamkeit, was an ihrem gegenüber interkulturellen Lern- und Bildungsprozessen skeptischen Grundtönen liegen könnte. In Bezug auf „interkulturelle (Weiter-)Bildung“ diskutiert Wittpoth (1994,

S. 119) aus habitustheoretischer Perspektive, „ob die (Lern-)Voraussetzungen und Verhaltensmöglichkeiten der Adressaten in den internationalen weitreichenden Konzepten hinreichend bedacht werden“. Zunächst nimmt er die aus einer habitustheoretischen Perspektive naheliegende sozialtheoretische Kritik auf, dass „Migrationsprobleme“ (S. 133) im Anschluss an Hamburger nicht durch eine „kulturalisierende Reduktion“, sondern unter Bezugnahme auf Reflexionen zu „ökonomischen und sozialstrukturellen Problemen“ (ebd.) untersucht werden müssen. Gleichzeitig verwahrt sich Wittpoth aber dagegen, „nun an die Stelle *der Kultur die Ökonomie*“ (ebd. kursiv im Original.) zu setzen. Beiden Reduktionsbewegungen gelte es zu entgehen; demgegenüber „kommt es darauf an, beide Dimensionen in ihrer wechselseitigen Verschränkung zu bedenken“ (ebd.). Eine Möglichkeit hierfür findet Wittpoth in den Theorieangeboten des französischen Soziologen Pierre Bourdieu. Die Leistung dieses Theorieangebotes besteht für ihn darin, „einen Weg zwischen kulturalistischer und ökonomistischer Reduktion zu weisen“ (ebd.). Zentraler sozialtheoretischer Ausgangspunkt hierfür ist Bourdieus Habituskonzept. Der Habitus wird dabei als ein implizit verfasstes und kollektiv geteiltes Generierungsprinzip von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsvorgängen konzeptionalisiert. Den Habitus und die damit zusammenhängende Hexis, verstanden als körperliche Haltung, deutet der Autor nun als Ausdruck eines „(kultur-) spezifischen Körperbild[es], das auch Ausschnitte [...] der sozialen Struktur widerspiegelt“ (S. 134). Wittpoth führt aus:

„Der wilde Körper ist nach Maßgabe kultureller Traditionen habituiert, der Respekt vor den Formen und die Formen des Respekts sind ihm eingeprägt, kulturelle Willkür ist in Form der blindmachenden Evidenz durchgesetzt.“ (ebd.)

Vor dem Hintergrund des praktischen Sinns und damit zusammenhängenden impliziten Wissensmustern sieht Wittpoth im „interkulturellen Kontakt“ nun Problemstellungen angelegt:

„Störungen im interkulturellen Kontakt liegen dann nahe, weil in Verkennung der Zeichen leicht versäumt wird, den gebotenen Respekt zu erweisen, oder Formen der Respektbekundung habitualisiert wurden, die in der gegebenen Situation nicht entsprechend entschlüsselt werden können.“ (ebd.)

Die in die Körper eingeschriebene Differenz stellt für Wittpoth jedoch nicht nur ein Hindernis bei der „Verkennung der Zeichen“ dar, sondern er versteht „das Körperbild als Ausdruck einer besonderen Position im sozialen Raum“ (S. 136). Soziale Positionierung drückt sich nicht nur in Körperbildern aus, sondern entscheidet

auch „über *legitime* Sprachkompetenz“ (ebd.).⁷ In diesem Zusammenhang zitiert Wittpoth Bourdieus Arbeit „Was heißt Sprechen“ folgendermaßen:

„Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind [...] von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt.“ (ebd.)

Die hier angedeuteten Schwierigkeiten bilden für Wittpoth den skeptischen Ausgangspunkt, sich von „emphatischen Konzepten interkultureller Bildung“ (ebd.) zu verabschieden. In diesem Sinne schlussfolgert er:

„Was also vielfach als äußerliches Gehäuse erscheint, das lediglich zu sprengen wäre, um interkulturelle Kommunikation zum Gelingen zu verhelfen, ist der komplette soziale Kontext, in dem der Einzelne mit einer spezifischen Auswahl von anderen sein Leben gestaltet.“ (S. 138)

Für Wittpoth geht es nun aus einer lern- und bildungstheoretischen Perspektive im Anschluss an Waldenfels um das Aushalten einer „Spannung zwischen Bändigung der Fremdheit und Auslieferung an das Fremde“ (S. 143). Diese Spannung ist „von grundlegender Bedeutung für alle Formen interkulturellen Lernens, weil in ihr über das Verhältnis von Eigenem und Fremdem entschieden wird“ (ebd.). Äußerst luzid zeigt Wittpoth Fallstricke der interkulturellen Bildungstheorie auf, um aus einer habitustheoretischen Perspektive andere Forschungswege anzudeuten. So hilfreich seine skeptischen Einlassungen auf den Diskurs der interkulturellen Bildung auch sind, verfolgt er jedoch selbst nicht das Ziel, das mögliche Gelingen von Lern- und Bildungsprozessen im Kontext kultureller Pluralität weiter zu thematisieren beziehungsweise selbst lern- oder bildungstheoretische Überlegungen anzustellen. Dies unterscheidet seine Position von der habitustheoretischen Arbeit von Hans-Christoph Koller zu Bildungsprozessen im Kontext von Migration.

1.1.3 Bildung als Habitustransformation im Kontext von Migration

Möchte man aus einer habitustheoretischen Perspektive unter Bedingungen kultureller Pluralität stärker bildungstheoretische Aspekte beleuchten, bieten sich die Arbeiten von Hans-Christoph Koller an.⁸ Ähnlich den sich auch bei Nieke

7 Vgl. in diesem Zusammenhang auch Henkelmann 2011.

8 Für eine bildungstheoretische Lektüre der Arbeit von Pierre Bourdieu abseits von Kontexten kultureller Pluralität vgl. auch Rosenberg 2011a; Maschke 2013 und die

und Wittpoth findenden Argumentationen, wonach der Kontakt zwischen unterschiedlichen kulturellen Mustern sich potenziell konflikthaft vollzieht, setzt sich auch Koller aus der Perspektive Bourdieus mit symbolischen Kämpfen auseinander, welche jedoch anders als bei den Autoren zuvor explizit auf eine Theorie transformativer Bildungsprozesse bezogen werden. Anders als Nieke begreift Koller Bildung nicht als Kompetenz, sondern als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen.⁹ Hieraus ergibt sich die schon angesprochene Unterscheidung zwischen Lern- und Bildungsprozessen. Während Lernen als ein Wissenszuwachs innerhalb eines Orientierungsrahmens verstanden wird, bezieht sich Bildung immer auf die Transformation eines Orientierungsrahmens. Die Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung wird von Koller an dieser Stelle – wie auch in seinen anderen Arbeiten – nur gebraucht, um sich in der Folge auf Bildungsprozesse zu beziehen. Lernprozesse werden nicht weiter reflektiert.

In Bezug auf kulturelle Pluralität diskutiert Koller (2002b) transformative Bildungsprozesse nun unter Rückgriff auf die Arbeiten Pierre Bourdieus.¹⁰ Er möchte einen theoretischen Rahmen entwickeln, der es erlaubt, „Bildungsprozesse von Mitgliedern moderner Gesellschaften (seien sie nun Migranten oder ‚Einheimische‘) empirisch erfassen, beschreiben und analysieren“ (S. 183) zu können. Sozialtheoretischer Ausgangspunkt für Koller ist – wie schon bei Wittpoth gesehen – eine Auseinandersetzung mit den Kategorien von Kultur und Struktur. Sowohl Ansätze, welche die Unterschiede zwischen Migranten und „Einheimischen“ mit kulturellen Differenzen erklären, als auch Ansätze, die Unterschiede zwischen beiden Gruppen auf sozialstrukturelle Unterschiede zurückführen, kritisiert Koller als einseitig (vgl. ebd.). Für ihn ist die Entgegensetzung der Begrifflichkeiten von Kultur und Struktur – ebenso wie für Wittpoth – eine falsche Alternative, denn „sozialstrukturelle Faktoren werden für Bildungsprozesse nur insofern wirksam, als sie von den Beteiligten im Rahmen kultureller Orientierungsschemata oder Deutungsmuster wahrgenommen, interpretiert und verarbeitet werden“ (S. 184). Er favorisiert daher Theorieangebote, welche „sowohl sozioökonomisch begründete Machtverhältnisse als auch kulturell vermittelte Orientierungs- und Deutungsmuster in ihre Über-

Aufsätze von Rieger-Ladich 2005; Alkemeyer 2006; Geimer 2010; Helsper et al. 2013; Nienstradt/Ricken 2014.

9 Für eine transformativ angelegte Bildungstheorie vgl. auch Marotzki 1990; Koller 1999; Nohl 2006; Lüders 2007; Fuchs 2011; Rosenberg 2011; Rose 2012.

10 Auch Nieke (vgl. 2008, S. 61f.) stellt Beziehungen zwischen seinem lebensweltlich orientierten Kulturbegriff und Bourdieus Habitustheorie her.

legungen“ (ebd.) miteinbeziehen. Eine Möglichkeit in diesem Zusammenhang ist für Koller die Theorie der Praxis von Pierre Bourdieu.¹¹

Vor allem Bourdieus Habituskonzept, welches zwischen Subjektivismen und Objektivismen zu vermitteln sucht, hält Koller für geeignet, auf einer sozialtheoretischen Ebene die dichotomische Theoriealternative zwischen Kultur und Struktur zu unterlaufen. Der Habitus ist ein „unbewusstes System von Dispositionen bzw. Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die auf bestimmte Ziele hin ausgerichtet sind und das individuelle und kollektive Handeln bestimmen“ (S. 185). Koller kennzeichnet die Genese des Habitus entsprechend Pierre Bourdieus Ausarbeitungen als eine Inkorporierung von sozialen Strukturierungen. Der Habitus kann damit als „ein Vermittlungsglied zwischen objektiven Strukturen [...] und der subjektiven Handlungspraxis von Individuen oder Gruppen“ (ebd.) gesehen werden. Obwohl Koller Bourdieus Theorie vornehmlich als eine Theorie bewertet, welche „plausibel die relative Stabilität von sozialen Strukturen“ erklären kann, findet er in ihr auch Hinweise, „die Transformation von Habitusformen zu denken“¹² (ebd.). Bildungstheoretischer Einsatzpunkt hierfür ist der Gedanke, dass „die Relation zwischen den Entstehungs- und Anwendungsbedingungen des Habitus“ (S. 186) für die Erklärung von Handlungspraktiken ausschlaggebend ist. In den Blick geraten damit Unterschiede und Passungsschwierigkeiten zwischen den Bedingungen, unter denen ein Habitus entstanden ist, und den Bedingungen, unter denen ein Habitus zur Anwendung kommt. Passungsschwierigkeiten können – ähnlich wie Irritationen in Niekens Lebensweltkonzept – nach Koller dazu führen, dass es zu Anpassungsleistungen kommt. Sie können jedoch auch bewirken, „dass die ‚unpassend‘ gewordenen Habitusformen sich verändern bzw. dass neue Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen entstehen“ (ebd.). Hieran anschließend wird Bildung im Kontext von Migration von Koller als die „Transformation des jeweiligen Habitus“ (ebd.) begriffen.¹³

11 Für eine bildungstheoretische Ausarbeitung im Anschluss an Pierre Bourdieu vgl. auch Rosenberg 2011.

12 Für eine habitustheoretisch angelegte Bildungstheorie, welche versucht, Habituswandlungen und Habitustransformationen empirisch zu rekonstruieren, vgl. auch Rosenberg 2011a.

13 Ein ähnlicher Ansatz findet sich auch bei Aladin El-Mafaalani. Thematisch durch den Bezug auf Bildungsaufstiege anders gelagert, rekonstruiert El-Mafaalani Habitustransformationen von Biografien in benachteiligten Milieus von „Einheimischen“ und „Türkischstämmigen“. Wie Koller bezieht sich auch El-Mafaalani (2012, S. 94) auf die „dauerhafte Nicht-Passung von Habitus und Situation“, „welche zu Orientierungslosigkeit und Rückzug in das Herkunftsmilieu oder zu einem kreativen Lernprozess und schließlich zu einer Habitustransformation führen“ kann. Hiervon ausgehend ist

Eine Ausgangsthese stellt für ihn dabei die Überlegung dar, dass von Akteuren vor der Migration unter Umständen Habitusdispositionen erworben wurden, die im oder nach dem Migrationsprozess nicht mehr angemessen erscheinen. Die sich hieran anschließend für „Einheimische“ und „Migranten“ gleichermaßen stellende bildungstheoretische Frage lautet: Auf welche Ressourcen können Individuen zurückgreifen, „wenn sie mit Situationen konfrontiert werden, für die ihre Interpretations- und Handlungsschemata nicht mehr ausreichen“ (S. 187)?

Zur Bearbeitung der Frage nach möglichen Ressourcen in Migrations- und in Bildungsprozessen zieht Koller Pierre Bourdieus Kapitaltheorie heran. Koller sieht in der Kapitaltheorie den Vorteil, „den Zusammenhang der Habitusformen mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen genauer“ (ebd.) fassen zu können. Mit Bourdieu versteht er Kapital als „sämtliche Formen akkumulierter Arbeit, auf die Individuen und Gruppen in ihrem Handeln als Ressourcen zurückgreifen können, die jedoch gesellschaftlich höchst ungleich verteilt sind“ (ebd.). Kapital wird dabei nicht auf ökonomisches Kapital reduziert, vielmehr thematisiert Bourdieu auch andere Kapitalformen wie kulturelles, soziales oder symbolisches Kapital.¹⁴

Wichtig für Kollers Argumentation ist im Besonderen das kulturelle Kapital. Dabei rückt für ihn – wie schon zuvor beim Habitus – die Relation zwischen schon erworbenen Kapitalformen und möglichen Veränderungen in den Fokus. Bezogen auf einen Bildungsbegriff, bei dem die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen im Zentrum steht, führt Koller aus:

„Wenn Bildung nicht als Erwerb, sondern auch und vor allem als Veränderung von Habitusformen verstanden werden soll, müsste im Blick auf das kulturelle Kapital nicht nur dessen Akkumulation, sondern auch dessen Transformation in den Blick geraten. Bildung wäre dann als ein Prozess der Erweiterung, Veränderung und Um-

für El-Mafaalani (ebd.) „eine bewusste Entscheidung denkbar, in der ein Mensch eine implizit soziologische Analyse, eine Sozioanalyse, vollzieht“. Obwohl bei El-Mafaalani (ebd.) nicht deutlich wird, was diese Analyse zu einer „impliziten Analyse“ macht, wird doch klar, dass es sich bei dieser Analyseform „um eine differenzierte Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft (und indirekt auch mit dem eigenen Habitus) innerhalb einer bestimmten Lebensphase“ handelt, die schließlich zur Habustransformation führen kann.

- 14 Ökonomisches Kapital bezieht sich auf die materiellen Güter und deren Verfügungsgewalt. Kulturelles Kapital lässt sich unterscheiden in objektivierte Formen des kulturellen Kapitals wie Kunst und Bücher, in inkorporierte Formen des kulturellen Kapitals wie beispielsweise verinnerlichte Kompetenzen wie Tischmanieren und institutionalisierte Formen des kulturellen Kapitals, z. B. Bildungstitel. Symbolische Kapitalformen beziehen sich auf gesellschaftliche Anerkennungsverhältnisse, wohingegen soziale Kapitalformen als Ressourcen zu sehen sind, die sich beispielsweise aus Beziehungsnetzen ergeben (vgl. hierzu auch Bourdieu 1983).

Lernen, Bildung und kulturelle Pluralität

Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten Theorie

von Rosenberg, F.

2016, X, 314 S., Softcover

ISBN: 978-3-658-06364-1