

Bildungssoziologische Beiträge

Herausgegeben von der
Sektion Bildung und Erziehung
der Deutschen Gesellschaft für Soziologie

Herausgeberkollegium:
Anna Brake | Helmut Bremer | Andrea Lange-Vester |
Regula Julia Leemann | Justin Powell

Anna Brake | Helmut Bremer |
Andrea Lange-Vester (Hrsg.)

Empirisch arbeiten mit Bourdieu

Theoretische und methodische
Überlegungen, Konzeptionen und
Erfahrungen

Inhalt

<i>Anna Brake/Helmut Bremer/Andrea Lange-Vester</i> Empirisch arbeiten mit Bourdieu: Eine Einleitung	7
<i>Pierre Bourdieu im Gespräch mit Beate Kraus</i> „Inzwischen kenne ich alle Krankheiten der soziologischen Vernunft“	20
<i>Steffani Engler</i> Der wissenschaftliche Beobachter in der modernen Gesellschaft	35
<i>Anna Brake</i> Bourdieu und die Photographie: Übungen zur Konversion des Blicks	59
<i>Helmut Bremer/Christel Teiwes-Kügler</i> Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“	93
<i>Michael Vester</i> Zwischen Marx und Weber: Praxeologische Klassenanalyse mit Bourdieu	130
<i>Andrea Lange-Vester</i> Empirisch arbeiten mit Bourdieu: Historische Habitusforschung am Beispiel einer Familiengeschichte	196
<i>Sandra Beaufays/Valerie Moser</i> Künstlerisches Feld und individuelle Kreativität	228
<i>Barbara Friebertshäuser</i> Denken, Forschen, Verstehen mit Bourdieu – eine reflexive Rekonstruktion des komplexen Verhältnisses zwischen Theorie und Empirie	255
<i>Anne Schlüter</i> Biographisch arbeiten mit Bourdieu?	278
Die Autorinnen und Autoren	300

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Druck nach Typoskript

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-1587-4

Biographisch arbeiten mit Bourdieu?

1. Einleitung

Die Rezeption des Aufsatzes *Die biographische Illusion* von Bourdieu führte in manchen Kreisen zu der Auffassung, dass Bourdieu nicht nur der Biographieforschung kritisch gegenüber stehe, sondern dass er sogar der Meinung sei, man könne wissenschaftlich nicht mit Biographien arbeiten. Das dies so nicht stimmt, wird mit der folgenden Auseinandersetzung deutlich werden.

Die vielfältigen Kritiken, die Bourdieu mit seinem Aufsatz *Die biographische Illusion* (1990) erntete, hat Steffani Engler in ihrem Werk „In Einsamkeit und Freiheit? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur“ aufgenommen. Sie analysierte die Kritiken, indem sie fragte, „Welches Problem wird in den Ausführungen Bourdieus gesehen? Welche Denkform geht in die Problemformulierung ein bzw. wie ist das Problem gestrickt? Werden die Erzählenden und die Erzählung oder die professionellen Interpreten als KonstrukteurInnen der biographischen Illusion gesehen?“ (Engler 2001, S. 57f.). Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die Kritik ins Leere treffe, weil sie mit Unterstellungen arbeite, die nicht zum Verständnis des Diskurses über die Konstruktion von Wirklichkeit beitrage (ebd., S. 58). Das Thema, um das es ihres Erachtens in dieser Auseinandersetzung gehen sollte, ist die Frage nach der Möglichkeit der Erfassung der sozialen Wirklichkeit vom Standpunkt des Betrachters aus und die Frage nach der Akzeptanz der biographischen Erzählungen als Ausdruck sozialer Wirklichkeit bezogen auf soziale Felder. Steffani Engler resümiert, dass die Kritiker und Kritikerinnen des Aufsatzes von Bourdieu die „Illusion“ auf die professionellen Interpreten hätten beziehen sollen. Das wäre angemessen gewesen. Deren Kritik zielte aber auf das Konstrukt „Erzählung“ und „Erzählerinnen“ und „Erzähler“. Sie wirft den Kritikern vor, in Dualismen zu denken. Die Herangehensweise von Steffani Engler hingegen folgt den Prinzipien Bourdieus. Sie hat mit den Denkwerkzeugen von Bourdieu die Kritiken analysiert und in der bereits genannten – von ihr verfassten – Studie über die soziale Welt der Wissenschaft biographisch gearbeitet.

Bevor im Folgenden weiterhin der Frage nachgegangen werden soll, ob und wie mit Bourdieu biographisch gearbeitet werden kann, sollte deutlich wer-

den, was die Aussage von Bourdieu über die „biographische Illusion“ meint und was im Allgemeinen mit Biographien assoziiert wird.

Biographien sind als Selbstbilder eng verbunden mit der Idee des Subjekts und seiner Einzigartigkeit. Biographische Darstellungen folgen häufig dem Prinzip der Präsentation narrativer Identität¹, die in sich sowohl einer inneren Kohärenz als auch durchaus einem Entwicklungsprozess oder einem Wandel aufgrund von Krisen und Krankheiten folgen kann.

Biographieträger erzählen oft von originären Lebensentwürfen, häufig von bewusster Lebensführung und bewundernswertem Schöpferum. Sie sind als Konstrukteure ihrer Lebensgeschichte voll von subjektiven Sinnproduktionen. Die entscheidende Erkenntnis für Bourdieu ist, dass biographisches Erzählen einem gesellschaftlichen Muster folgt. Die Individuen beanspruchen Originalität und ordnen ihr Leben teleologisch, d.h. sie folgen einem Muster der biographischen Darstellungsweise, die „als sozial institutionalisierte und deshalb orientierungswirksame Illusion“ bezeichnet werden kann (Kohli 1988, zit. nach Engler 2001, S. 66). Wenn Biographien als Ausdruck von Autonomie und Subjekthaftigkeit erscheinen, folgen sie also einem gesellschaftlichen zeitgenössischen Zwang zur Individualisierung, der besagt, dass Biographien in diesem Duktus zu erzählen sind. Das Bedürfnis sich autonom, also unabhängig und selbstbestimmt, darzustellen, folgt einem modernen gesellschaftlichen Zwang zum Erfolg, der sich in solchen Ausdrucksformen der Einmaligkeit symbolisch widerspiegelt. D.h. auch, dass diese Darstellungsform aus spezifischen gesellschaftlichen Verhältnissen erklärbar ist, also aus einer sozialen Regel in einem sozialen Feld im Sinne Bourdieus resultiert. Letztlich heißt dies, dass sogar die (Selbst-)Darstellungsform, die sich als autonom gibt, einem vergesellschafteten Imperativ folgt.

Darüber nachzudenken, hätte dazu geführt, dass ForscherInnen sich bewusst werden, dass sie keinen objektiven Standpunkt per se besitzen, sondern auch ihr Verstehen von ihrer Sozialisation in einer spezifischen Zeit und von einem sozialen Umfeld abhängig ist.

Engler führt die heftige Abwehr gegen den Aufsatz von Bourdieu über die biographische Illusion zurück auf das dominante Verständnis, dass BiographieforscherInnen sich und andere Menschen nicht allein als vergesellschaftete und damit im allgemeinen Verständnis von Sozialisation als sozial gleiche und angepasste Individuen betrachten möchten, sondern auch als einzigartige mit Eigensinn ausgestattete Subjekte wertschätzen. Dazu kommt bei den Pädagogen sicherlich auch die Angst, dass ihre Arbeit fraglich ist, wenn Akteure lediglich als vergesellschaftete Individuen gesehen werden sollen, nicht auch als bildsame Subjekte. Das Anliegen von Bourdieu kreist dagegen darum, dass Individualität in Bezug auf soziale Zugehö-

1 So die Rekonstruktion narrativer Identität von Lucius-Hoene/Deppermann 2004.

rigkeiten zu generieren ist. Einzelfälle sind immer nur in Bezug auf soziale Felder verstehbar. Menschen sind soziale Wesen. Das Individuum ist im Verständnis Bourdieus wie die Gesellschaft eine soziale Existenzform.

Das Subjekt wird im Allgemeinen in der Bildungstheorie, in der es um Fragen des Bildungsprozesses des Subjekts geht, eher abstrakt als empirisch konkret gefasst. In der kritischen Bildungstheorie wird die Frage der Selbstbestimmung diskutiert und zwar vor dem Hintergrund von Herrschaftsverhältnissen in der Gesellschaft (vgl. Klika 2004). Allerdings sind das professionelle Anliegen und der disziplinäre Blick darauf gerichtet, herauszufinden, inwieweit Menschen sich vor diesem Hintergrund als Subjekt entwerfen können. Etliche Erziehungswissenschaftler stellen daher häufig Subjekt und Gesellschaft gegenüber, sie beobachten einerseits den Einfluss der Gesellschaft auf das Individuum und andererseits versuchen sie, über Lernprozesse zur Selbstbildung des Subjekts anzuregen, damit das Subjekt mit gesellschaftlichen Zwängen umgehen kann. Die Subjektwerdung, das Streben nach Autonomie, sind Lern- und Bildungsziele, die ohne den Bezug auf historische Gegebenheiten – Chancen und Grenzen – nicht einschätzbar sind. Im erziehungswissenschaftlichen Feld sind Begriffe wie Autonomie und Selbstbestimmung also selbstverständlich. Sie sind Ziele von Bildung und Erziehung. Das heißt für die folgenden Ausführungen, einerseits wird Autonomie als Ziel menschlicher Entwicklung im erziehungswissenschaftlichen Feld betrachtet, andererseits wird Autonomie als intellektueller Anspruch in biographischen Selbstbildern als sozial institutionalisierte Ausdrucksform verstanden. In diesem Sinne beziehe ich mich im Rahmen meiner Ausführungen immer wieder auf diese Begriffe in Abgrenzung zu den oben skizzierten soziologischen im Sinne Bourdieus.

1.1 Das Individuum als soziale Existenzform und Biographie als Bildungsprozess

Biographische Darstellungsweisen sind selten allein intellektuell, sondern aufgrund der biographischen Ausdrucksformen auch emotional, denn das Individuum ist involviert in das Geschehen, das erzählt wird. Biographien enthalten nämlich wegen ihres Charakters als individuelle Erzählungen über Ereignisse und Erlebnisse aus der Lebensgeschichte Bilder über soziale Wirklichkeiten, die als relevant von den Erzählenden wahrgenommen wurden und daher auch gefühlsmäßig eingefärbt sind. Biographische Erzählungen sind meistens nicht rein intellektuelle Erfahrungsketten, sondern geben Aufschluss über Lern- und Bildungsgeschichten in Abgrenzung oder im Einschluss von Familien- und Generationenzugehörigkeiten, Aneignungs- und interaktive Auseinandersetzungsprozesse, über den Umgang mit perzipierten Barrieren, Limitierungen, Grenzen und deren Überwindungen. Also liefern sie Beschreibungen von Mikrostrukturen der Lebenswelten, die je nach individueller Wahrnehmung in ihren Mechanismen für die gesellschaftliche Makrostruktur von den Biographieträgern hinterfragt werden.

Biographien liefern, wenn man sie in ihren Strukturierungen und Verortungen analysiert, Prinzipien und Regeln des Denkens, Fühlens und Handelns, die in einem spezifischen Feld der Gesellschaft wirken. D.h. in der Konsequenz, wenn wir mit den einzelnen Biographien den Zusammenhang zu spezifischen sozialen Lebens- und Lernwelten herstellen, erfahren wir über die Möglichkeiten und Grenzen der Individuen, sich als Subjekte zu entwerfen und über deren Eingebundenheit in soziale Verhältnisse. Vorausgesetzt wird dabei allerdings ein Subjekt, das über Wahrnehmungs-, Darstellungs- und Klassifizierungsfähigkeiten verfügt, sich also gebildet hat. Dies vorausgesetzt können Biographien gleichzeitig als von Trägern gestaltete Selbstkonzepte, als individuelle Konstruktionen als Produkte sozialer Verhältnisse gelesen werden. Manchmal geben sie in Relation zu ihren Ausgangsbedingungen über die Prozesse der Auseinandersetzung, Absetzung oder Integration in weitere soziale Welten Auskunft auch über Biographizität als Fähigkeit der Selbstveränderung. Mit diesem dargestellten Vorverständnis können Biographien als soziale Dokumente von Bildungsprozessen gelesen werden und mit dieser theoretischen Überlegung sollte man – so meine Hypothese – mit Bourdieus Werkzeugen biographisch arbeiten können.

Daher ist erstens zu überprüfen, mit welchen der von Bourdieu entwickelten Konzepten sich Biographien wissenschaftlich bearbeiten lassen. Zweitens ist zu fragen, wie seine Instrumente für die Biographieforschung fruchtbar zu machen sind. Drittens ist zu reflektieren, was sich im Anschluss an seine Theoreme für den Zugang über Biographien zu einem Feld an Surplus formulieren lässt, bzw. was über soziologische Zugänge eines Pierre Bourdieu für die die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung nicht in den Blick gerät.

2. Mit welchen Konzepten von Bourdieu lässt sich in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung arbeiten?

Bourdieu sah als Soziologe eher auf Sozialisationsprozesse mit der Wirkung von Konditionierungen auf menschliches Handeln als auf eigensinniges Handeln einzelner Personen. Er betrachtete Subjekte ganz radikal als vergesellschaftete Individuen, deren Wahrnehmungs- und Klassifizierungssystem sich in relativer Abhängigkeit von der sozialen Praxis ausbildet. Dies – so seine Annahme – ist sichtbar an der Präsentation ihrer sozialisierten Körper als einer gesellschaftlichen Existenzform, die ohne Rückbezug auf eine soziale Welt und ein soziales Feld nicht erklärbar ist. Von daher war für ihn die wissenschaftliche Konstruktion eines Konzeptes des sozialen Raums eine Notwendigkeit: Die (Selbst-)Wirksamkeit eines Akteurs im Vergleich mit der Gesamtheit anderer Akteure – ausgestattet mit verschiedenen Kapitalsorten und damit ungleichen Ausgangsbedingungen – ist erst

durch die Platzierung in einem sozialen Raum mit relationalem Gefüge einzuschätzen. Seine Sichtweise macht – aus der Perspektive des Beobachters – die sozialen Abhängigkeiten transparent, mit denen ein Individuum auf dem jeweils zu beschreitenden Lebens- und Berufsweg umzugehen hat. Wie unterschiedlich einzelne Menschen aufgrund von gesellschaftlichen Anforderungen lernen, hat theoretisch gesprochen sehr viel zu tun mit der sehr verschiedenen Ausstattung mit ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen. Empirische Bilder von der tatsächlichen Ungleichheit der Lernenden in Abhängigkeit vom Aufwachsen in sozialen Milieus hat Helmut Bremer mehrfach gezeichnet (z.B. Bremer 2009).

Pierre Bourdieu war Philosoph, Ethnologe und Soziologe, und als solcher verstand er sich als Beobachter von gesellschaftlichen Prozessen. Seine theoretischen Überlegungen sind in den empirischen Untersuchungen enthalten, die er über die Funktionsweisen verschiedener gesellschaftlicher Institutionen – wie u.a. Schule und Universität – durchführte. Es ist nicht allein das Konzept des sozialen Raumes. Seine Denkwerkzeuge sind – wie Steffani Engler herauskristallisiert hat – im Wesentlichen: Habitus, soziale Praxis, sozialer Raum und Feld, ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital, sowie symbolische Gewalt (vgl. Engler 2004a). Mit diesen Instrumenten ging er immer wieder den Mechanismen der Reproduktion sozialer Herrschaftsverhältnisse in der Gesellschaft nach.

Beeindruckend ist das Durchhalten und das Reflektieren von Relationalität als wissenschaftstheoretischem Anspruch, was m. E. seine wissenschaftliche Vorgehensweise auszeichnet, es aber auch schwierig macht, seine Denkwerkzeuge als Konzepte einfach auf einzelne Biographien anzuwenden. Da die Biographieforschung allerdings ein soziales Phänomen – z.B. soziale Aufstiegsprozesse über Bildung – in der Regel mit mehr als einer Biographie untersucht und diese thematisch auf ein soziales Feld, z.B. das der Hochschule, bezieht, lassen sich Regeln, Mechanismen, Logiken, Schemata rekonstruieren. Nach der ersten biographischen Analyse werden weitere danach ausgesucht, ob sie zur Beschreibung eines sozialen Phänomens neue Gesichtspunkte beitragen. Dieses Vorgehen erfordert ein theoretisches Sampling. Das bedeutet, Biographien sind in diesem Rahmen mit einem bestimmten Verständnis unterlegt. Sie werden begriffen als konstruierte Selbstbilder, die in Abhängigkeit und Reaktion von sozialen Herrschaftsverhältnissen entstanden. Mit der Definition von Biographien als soziale und historische Dokumente sind in jeder Biographie Regeln, Mechanismen und Logiken eines sozialen Raums aufspürbar, wenn man diese auf die mögliche Positionierung im sozialen Raum bezieht, in dem sich ein Biographieträger verorten lässt. Dafür sind die sprachlichen Repräsentationen in der Biographie als mentaler Ausdruck sozialer Praxis zu konzipieren. Das, was die Biographieträger wahrnehmen und anerkennen, wie sie es bewerten und anerkennen, sind ihre individuellen und aus der Beobachterperspektive betrachtet auch kollektiven Akte, mit denen sie symbolisch auf ge-

ronnene Strukturen der kollektiven Geschichte reagieren. Das heißt auch, so wie ihnen ihre soziale Umgebung eine negative oder positive Identität zuweist, so agieren sie in innerer Anerkennung oder Ablehnung auf solche Etikettierungen, um sich zu positionieren. Nun lassen sich einzelne sprachliche Akte zwar als Indiz für objektiv geronnene Strukturen bewerten, aber erst in der vergleichenden Zusammenschau mit Bezug auf ein entworfenes wissenschaftliches Klassifikationssystem des sozialen Raums geben sie Aufschluss über das, was Bourdieu das Konzept „Habitus“ nennt.

Der „Habitus“ als Vermittlungsinstanz zwischen Individuum und Gesellschaft bzw. sozialem Feld wird von Bourdieu als zentrales wissenschaftliches Analysekonzept eingesetzt, um zu verdeutlichen, dass die menschliche Existenz nur als soziale funktionieren kann. Die Theorie der sozialen Welt beruht darauf, dass Menschen sich als Element der sozialen Welt begreifen, weil sie durch Sozialität, aber auch durch eigene Positionierung zu dem geworden sind, was sie sind. Man hat Bourdieu häufig vorgeworfen, dass z.B. sein Begriff des „Habitus“ deterministisch sei. Liest man allerdings als exemplarische Quelle die von Bourdieu in Auseinandersetzung mit Wacquant entwickelte „Reflexive Anthropologie“, wird nachvollziehbar, was alles zu bedenken ist, wenn man den Habitusbegriff verwendet. Dann wird deutlich, dass der Habitus – auf die Spitze getrieben – durch die Akteure selbst hergestellt wird und zwar durch folgenden Prozess:

„Die Art und Weise, wie man auf seine Position kommt, ist im Habitus angelegt. Anders formuliert, die sozialen Akteure bedingen, vermittelt über sozial und historisch zustande gekommene Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien, aktiv die Situation, die sie bedingt. Man kann sogar sagen, daß die sozialen Akteure nur in dem Maße determiniert sind, in dem sie sich selbst determinieren; aber die Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien, die der Ursprung dieser (Selbst-Bedingtheit sind, sind selber größtenteils von den ökonomischen und sozialen Bedingungen ihrer Entstehung bedingt“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 170).

Die in dem Zitat enthaltende Dialektik greift zu kurz, wenn sie nur als einfaches Wechselverhältnis zwischen Bedingungen und Akteuren verstanden wird. Es ist ein komplexes Verhältnis, da es auf Zeit und somit auf Entwicklung angelegt ist. Die Akteure sind zu konzipieren als über viele Jahre sozialisierte Körper, die mit sehr unterschiedlichen Ressourcen und unterschiedlichen Verhaltensweisen ausgestattet werden. Die Ausstattung mit Ressourcen durch die im sozialen Raum unterschiedlich vorhandenen Kapitalien, die eine Kraft und Energie für eine Lebensführung darstellen und die Wirkmächtigkeit der Akteure ausmachen, verweisen auf Bedingungen des individuellen Erwerbs in einem sozialen Feld. Ohne Energie gelingt es Akteuren kaum, sich in Situationen zu behaupten und diese zu gestalten. Die Art und Weise, wie sie auf ihre soziale Position kommen, wird im Habitus – als Wahrnehmungs-, Denk und Handlungsmuster – angelegt. D.h. wenn die Sozialisation bezogen auf die Erwartungen in einem sozialen Raum gelungen ist, agieren Menschen nach den angebotenen und individuell selek-

tiv angenommenen Prinzipien, Mechanismen und Logiken, um ihre Disposition zu realisieren. Es bedarf aber – und dies beobachtet vor allem die Erziehungswissenschaft – der in der Zeit des Lebenslaufs erfolgenden Lern-, Qualifikations-, Bildungs- und Aneignungsprozesse, um das Erbe anzutreten und genau dorthin zu gelangen, bis wohin die soziale Erbschaft sie denken kann. Denn, um es mit einem bekannten Sprichwort zu umreißen: „Was du ererbst von deinen Vätern, erwirb es, um es zu besitzen“ (Biographisches Beispiel in: Schlüter 1999, S. 274ff.).

Die Soziologie – im Sinne Bourdieus – erklärt generative Reproduktionsweisen und -mechanismen. Sie fragt u.a. nach der Funktionsweise der Familienreproduktion bzw. dem Stellenwert der sozialen Herkunft für die Erreichbarkeit spezifischer Positionen (Beruf, Stelle und Status) in der Gesellschaft. Familie, eingebunden in soziale Erfahrungsräume, ist die Instanz, die die anzunehmende Habitusform bereitstellt. Gelingt der Sozialisationsprozess im Sinne der Verinnerlichung der sozialen Erwartungen, dann kommt es zu einem Passungsverhältnis für die Weitergabe der familiären Energie, d.h. für die Begrenzung der Vorstellungen oder für die wahrgenommene Angemessenheit der Wünsche der einzelnen Mitglieder bezogen auf deren jeweilige individuelle Lebens-Perspektive. Bekannte Sprichworte wie „Schuster bleib bei deinem Leisten“ sprechen die berufliche und damit soziale Begrenzung aufgrund der einmal erworbenen Disposition durch die Herkunftskultur aus, die für die individuelle und damit soziale Wirksamkeit effektiv erscheint. So erscheint es besonders effektiv, wenn Kinder von Ärzten wieder Ärzte werden (vgl. Rohleder 1992). Barbara Friebertshäuser (1992) und Sylvia Kade (1997) konnten aufgrund der Analyse von einzelnen Biographien zeigen, dass aufgrund der übergreifenden bildungspolitischen Botschaft der Bildungsreformen auch von denjenigen weiterführende Bildungsgänge beschritten wurden, die ausgehend von ihrer sozialen Ausgangssituation ihr soziales Erbe mit Lernprozessen allein nicht überwinden und mit den erreichten Bildungsabschlüssen sich unglücklich statt glücklich fühlten.

Die Erziehungswissenschaft und speziell die Erwachsenenbildung geht davon aus, dass Lern- und Bildungsprozesse auf jeden Fall notwendig sind, um zum Subjekt zu werden, das sich seiner bewusst ist und verantwortlich handeln kann. Bildung als Reflexionsprozess ist für die Bewusstwerdung des eigenen Standorts in der Gesellschaft ein wichtiger Schritt. Auch Bourdieu eröffnet diese Perspektive des zu sich selbst Kommens, um ein Verhältnis zu sich und der Welt zu schaffen (dazu z.B.: Marotzki 1990; von Felden 2004). Bourdieus Akteure können über den Determinismus reflektieren, indem sie eine eigene Perspektive einnehmen. Nach Bourdieu kommt der Determinismus

„nur im Schutze der Unbewußtheit voll zum Tragen, unter geheimer Mittäterschaft des Unbewußten. (...) Das bedeutet, daß die Akteure eine Chance, über-

haupt so etwas wie „Subjekt“ zu werden, nur in dem Maße haben, wie sie das Verhältnis, in dem sie zu ihren Dispositionen stehen, bewußt beherrschen und wie sie wählen, ob sie sie ‚agieren‘ lassen oder im Gegenteil am Agieren hindern oder, noch besser... sie der einen Disposition eine andere entgegensetzen“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 170f.).

Das heißt, den Individuen wird von Bourdieu durchaus eine Wahl und damit auch ein Stück „Autonomie“ im Handeln zugestanden, aber aufgrund der sozialen Ausgangsbedingungen bedeutet die potentielle Verfügbarkeit über Ressourcen eine Limitierung im Deutungs- und Planungshorizont. Daher kann die Analyse einer Biographie zeigen, und das macht ihren Wert aus, worauf die Subjekte sich in ihrer Entwicklung beziehen und wie sie mit ihren ererbten Dispositionen umgehen. Das bedeutet auch, dass die soziologische Sicht auf sich reproduzierende Makrostrukturen durch die Wirksamkeit generativer Strategien und die erziehungswissenschaftliche Sicht auf Mikrostrukturen innerhalb einer Biographie, die ein Ringen um Autonomie zeigen kann, nicht nur einen spezifischen Stellenwert haben, sondern sich durchaus sinnvoll aufeinander beziehen lassen. Allerdings: Die Erzählung aus der Sicht des eigensinnigen Subjekts setzt für die wissenschaftliche Analyse eines Forschers die Kenntnis von Sozialisationsprozessen als Vergesellschaftungsprozessen, also konkret die Bezüge zum sozialen Raum, voraus. Daher lässt sich formulieren, dass die Denkwerkzeuge „sozialer Raum“, „Feld“ und „Habitus“ sich für die Biographieanalyse in einer bestimmten Art und Weise einsetzen lassen, nämlich in Abhängigkeit von der Definition, dass eine Biographie als ein soziales und historisches Dokument zu behandeln ist, in dem Aussagen über Selbstbestimmung in Relation zum sozialen Raum, Feld und zum Habitus einzuordnen sind.

3. Wie – mit welchen Überlegungen – lässt sich mit den Werkzeugen von Bourdieu in der Biographieforschung arbeiten?

In der Erziehungswissenschaft geht es theoretisch und empirisch häufig um das Erziehungs- und Beziehungsverhältnis bezogen auf die Herstellung von Autonomie als Ziel, welches über die Medien Bildung und Beruflichkeit erreichbar sein soll. Die Frage, wie Kinder und mit welchem Ziel sie gebildet werden sollen, – sie sollen autonome Persönlichkeiten werden – ist die eine Seite der Medaille, die andere Seite ist eng verbunden mit der Frage, für welche Gesellschaft Kinder erzogen werden sollen. Wenn die Gesellschaft individuelle Chancen auf sozialen Status, Einkommen und Anerkennung über Bildungstitel vergibt, werden Eltern sich in der Regel darum bemühen, dass ihre Kinder weiterführende Schulen besuchen, um die entsprechenden Zertifikate zu erreichen. Aber nicht alle sind dazu in der Lage, da sie nicht über alle Kapitalsorten (ökonomisches, soziales, kulturelles Kapital) verfügen, die dafür erforderlich sind. D.h., Individuen müssen „ratio-

nal“ damit umgehen, dass es erstens ungleiche Ausgangsbedingungen gibt, die nicht immer auszugleichen sind, und dass es zweitens Anforderungen aus gesellschaftlichen Instanzen gibt, die neben der Familie bestehen und eventuell konträre Anforderungen an die Individuen stellen.

Bourdieu fragt: „Wie dringt Vergesellschaftung in den einzelnen ein?“ Wenn es ihm um die Interiorisierung der Exteriorität geht und die Exteriorisierung der Interiorität, lässt sich auch fragen, wie man überhaupt davon ausgehen kann, dass der Habitus eine vollständige Interiorisierung der Exteriorität sein kann. Bei in der heutigen Gesellschaft vorfindbaren sehr vielen nicht homogenen sozialen Ausgangsbedingungen, ist die Annahme eines homogenen Habitus im gesellschaftlichen Reproduktionsprozess generell fraglich. Gleichwohl können eben auch die sozial heterogenen Ausgangsbedingungen vergesellschaften und damit Existenzformen hervorbringen, die in sich widersprüchlich agieren und keine Eindeutigkeit im Habitus erlangen. Davon geht auch die Identitätsforschung aus, die behauptet, dass Identität heute kaum noch möglich sei (vgl. Keupp u.a. 1999). Darüber hinaus ist zu überlegen, ob gesellschaftliche und individuelle Strukturen im Verhältnis 1:1 aufgehen. Eine Vergesellschaftung – eine Sozialisation – von Individuen soll die gesellschaftliche Ordnung sichern. Aber eine Vergesellschaftung, die nur auf erwartbare Anpassung z.B. an familiäre Vorgaben abhebt und nicht auch die individuelle Aktivität befördert, z.B. durch Vertrauen zu nicht familiär bekannten Bildungswegen, entbehrt auf lange Sicht der Energie für Kreativität und damit der Emergenz als Erscheinungsform. Bildung lässt sich sowohl sehen als ein Mittel, um die Position zu erreichen, die einem Individuum aufgrund der Zugehörigkeit zu einem Feld, die über den Habitus vermittelt wird, erreichbar erscheint. Sie schließt auch ein Scheitern ein. Bildung kann dabei aber zugleich gesehen werden als eine Strategie für Distinktion, wenn es darum geht, sich von anderen zu unterscheiden, oder als ein Akt der Selbstbehauptung. Heterogene familiäre Ausgangsbedingungen führen daher zu weniger homogenen Erscheinungsformen in der nachfolgenden Generation. Die Objektivierung des Gewordenseins eines Individuums ist im Ausdruck des sozialisierten Körpers enthalten. Die äußere Erscheinung des sozialisierten Körpers und die Filter der sozialisierten Wahrnehmung sind Bestandteile des Habitus. Der Habitus als Wahrnehmungs- und Deutungsraaster ist damit für den Lebenslauf zu fassen als Instrument, das soziale Situationen wie Biographien strukturiert. Theoretisch kann der Habitus in der Biographie aufgehen.

3.1 Biographien enthalten Emotionen

Der Vorteil biographischer Erzählungen besteht darin, dass auch Emotionen mitgeteilt werden, direkt und indirekt. Wenn wir von modernen Erscheinungen von Sozialisationsprozessen ausgehen, nämlich von Individualisierungsprozessen, dann übernimmt ein Individuum auch die in der sozialen Praxis üblichen Umgangsweisen mit Emotionen und deren Regelungen.

„Ein Junge weint nicht“ ist ein bekannter Imperativ, der zur geschlechtsspezifischen Sozialisation gehört. Viele andere werden gelernt in Abhängigkeit von der Ausstattung mit ökonomischen, sozialen, kulturellen Ressourcen in der sozialen Herkunftskultur. Beispielsweise: „Geld hat man, man spricht nicht darüber“ oder „Glück kann man nicht mit Geld kaufen“. Welche Einstellungen übernommen werden, wofür letztlich Geld ausgegeben wird oder nicht, und wie diese Einstellungen als rationale erklärt werden, ist daher in Abhängigkeit von der individuellen Verarbeitung der ungleichen Ressourcen im Sozialisationsprozess der jeweiligen sozialen Räume zu interpretieren. Biographische Strategien zum Management des Bildungsprozesses sind in Abhängigkeit von sozialen Räumen erklärbar (Schlüter 1999, S. 309ff.).

Wenn es Bourdieu um die Beantwortung der Frage nach den Machtmechanismen geht, die die Gesellschaft reproduziert, dann hat er nach Strategien im größeren Ausmaß gesucht: Reproduktionsstrategien wie etwa die Vererbung von kulturellem Kapital, Heiratsstrategien oder die Erhaltung und Anhäufung von Besitz. Die Wirksamkeit solcher kulturellen, sozialen, ökonomischen, sogar ideologischen Strategien ist feststellbar, wenn man mehrere Generationen in den Blick nimmt. Ob Kinder das Erbe ihrer Eltern und Großeltern annehmen und in welcher Form ist daher eher über das Erzählen von mehr als einer Person einer Familie erfahrbare. Damit wird das Erbe eindeutiger zu identifizieren und als auf individuell angelegene Wahrnehmungsmuster kollektiver Geschichte rückführbar sein. Gleichwohl sind einzelne Biographieträger in der Lage, über individuelle Praktiken in sozial eingebettete Praxis zu erzählen und zu reflektieren. Dies setzt allerdings nicht nur ein gewisses Alter voraus, das den Blick zurück auf die soziale Herkunft und nach vorn auf das Kind oder die Kinder als folgende Generation ermöglicht, sondern auch ein Denken in Relationen.

Eine weitere Bedingung, um mit Bourdieus Konzepten biographisch zu arbeiten, ist erforderlich zu erfüllen – und zwar für den Forscher oder die Forscherin. Der Stellenwert und die Genese von Emotionen und Gefühlen sind einzuordnen. Denn ohne Gefühle kommt eine biographische Erzählung aufgrund ihres eigenen Charakters nicht aus. Bourdieu hat über Praktiken von Lernen, speziell biographischem Lernen, nicht geforscht. Er hat auch nicht über Emotionen und Gefühle gearbeitet, sie allerdings bei seinen eigenen Recherchen einbezogen. Die Beschreibungen sozialer Situationen in seinem Werk „Das Elend der Welt“ zeigen es. Eine Theorie sozialer Emotionen ist in seinem Werk implizit enthalten, aber von ihm nie ausgeführt worden. Dabei schreitet das Konzept des Habitus oder das des sozialisierten Körpers geradezu nach der Thematisierung von Emotionen und Gefühlen. Denn über Emotionen und Gefühle werden soziale Grenzziehungen, Limitierungen und Barrieren produziert und reproduziert und somit verstehbar (ausführlicher dazu: Schlüter 1999; Schlüter 2002; vgl. dazu auch: Brumlik 2009). Die Soziologie der Emotionen stellt zwischen Emotionen und Kog-

nitionen ein Interpenetrationsverhältnis fest. Emotionen können Kognitionen blockieren und limitieren. Kognitionen können Gefühle modulieren, verändern und umdeuten. Während Emotionen eher auf Nähe angewiesen sind, kann der Intellekt Entfernungen überspringen und Auseinanderliegendes zusammenfügen (Gerhard 1988, S. 85ff.). Emotionen und Kognitionen stehen in einem unterschiedlichen Verhältnis zum sozialen Raum. Während Emotionen das Selbst gefangen nehmen, Bindungen an andere Personen und an seine soziale Umwelt schaffen, ermöglicht das reflexive Bewusstsein eine Distanz zum eigenen Ich. Es kann über sich selbst nachdenken und damit auch seine bestehenden sozialen Bindungen reflektieren. Das heißt, die Bindungen werden reflexiv und damit entscheidbar. Die Handlungsräume einer Person werden erweiterbar, es sei denn, der Faktor Vertrauen wirkt individuell als sozialer Mechanismus im Sinne einer Barriere. Barrieren sind durch die Umwelt gelernt und emotional verankert. Sie schaffen Differenzen (Schlüter 1999, S. 74ff.).

Wenn wir davon ausgehen, dass Sozialisation als Vergesellschaftungsprozess für die soziale Menschwerdung ein unverzichtbarer nicht ausblendbarer Prozess ist, der allerdings meistens über nicht selbst ausgesuchte Vorbilder abläuft und deren heimlicher Lehrplan eher unbewusst, weil emotional und in Abhängigkeit von den (verborgenen) Wünschen und Wahrnehmungen von Kindern, Eltern und Großeltern verläuft, dann ist darüber hinaus der Prozess in den Blick zu nehmen, der in Auseinandersetzung mit den Sozialisationsbedingungen zur Selbstfindung und Selbstvergewisserung gehört. Solch ein Prozess der Auseinandersetzung mit dem Gewordensein wird eher intentional verstanden, gleichwohl sind Limitierungen enthalten, die über Gefühle gelernt wurden. Eltern und Kinder kommunizieren und setzen sich auseinander über soziale Bedingungen sowie über Normen und Erwartungen. Solche Prozesse beinhalten ein Potential der Identitätsbildung und der Individuation und damit auch der Eigensinnigkeit und Autonomiebildung.

3.2 *Autonomie als Ziel der Erziehung und Ergebnis von Bildungsprozessen*

„Autonomie“ ist ein zentraler Begriff der Disziplin Pädagogik, wie auch „Eigensinn“, es sind Begriffe, mit denen operiert wird, wenn es um die zu Erziehenden geht. Diejenigen, die für eine spezifische zu antizipierende Gesellschaft – z.B. als Risikogesellschaft definiert – erzogen werden sollen, sollen mit dem Ziel, autonom zu werden, Bildung erwerben. In diesem Verständnis ist „Autonomie“ als diskursive Strategie einzuschätzen, mit der das Feld der Pädagogik arbeitet. Denn prinzipiell geht man davon aus, dass die Individuen in eine bereits vorgegebene Welt hineingeboren und sozialisiert werden. In der Auseinandersetzung mit dieser sozialen Welt gewinnen sie an Eigensinn und an Umgang mit den äußerlich vorgefundenen Strukturen. Sie lernen „Ich“ zu sagen. Je nach sozialer Herkunft gelingt ihnen dies nur

in Abgrenzung zu den vorgefundenen sozialen Ausgangsbedingungen (ausführlicher: Schlüter 1999; 2004).

Solche Prozesse der Ichwerdung sind besonders deutlich bei Aufsteigern über Bildung, die höhere Schulabschlüsse als die Eltern erreicht haben, nachzuvollziehen, wie anhand der Bildungsbiographien von Arbeitertöchtern und Arbeitersöhnen gezeigt werden konnte – sowie kontrastierend von Töchtern aus Akademikerfamilien. Solche Biographien thematisieren die Spannungsverhältnisse aufgrund der Anforderungen von Schule und Hochschule vor dem Hintergrund der sozialen Ausgangsbedingungen, die als beschränkend in verschiedener Hinsicht erlebt wurden. Solche Spannungsverhältnisse beleuchten – nach Bourdieu – die Diskrepanz zwischen Disposition und Position.

Aufgrund der Analysen der Bildungsbiographien haben Arbeitertöchter und -söhne ihre sozialen Ausgangsbedingungen wahrgenommen und reflektiert als

- Ausdruck des Mangels an Geborgenheit und Förderung,
- als Mangel an genereller Orientierung für das Leben,
- als soziokulturell schwache Ausgangsposition bezogen auf geistige Anregungen, interaktive Unterstützung und fachliche Orientierung oder
- als Folie und Maßstab für den erreichten Bildungs- und individuellen Entwicklungsstand (vgl. Schlüter 2004, S. 142).

Individuen bewegen sich durch die Zeit und beziehen sich in ihren biographischen Erzählungen auf kulturelle Sinnsysteme, in die sie eingebunden sind. Das heißt übersetzt auch, ihre Erzählungen geben Auskunft über Relationen in sozialen Feldern. Eventuell erzählen sie über Praktiken aus verschiedenen sozialen Räumen. Klassen sieht man nicht, aber indem die Biographieträger über Barrieren und Zutrauen zur Überwindung von Barrieren reflektieren, geben sie Auskunft über gefühlte soziale Zugehörigkeiten, die sich über Relationen im jeweiligen sozialen Feld herstellen. Über Klassifizierungen werden Klassenzugehörigkeiten erkennbar.

In pädagogischen Handlungsfeldern treffen zwei Sichtweisen aufeinander, einerseits die gesellschaftlichen Anforderungen und sozialen Erwartungen und andererseits die individuellen Ansprüche und subjektiven Wünsche. Das bedeutet, in pädagogischen Feldern sind Makrostrukturen und Mikrostrukturen wirksam. Zur Herausbildung von erstrebter Autonomie gehört die Bewusstwerdung über eigene sozial ererbte Dispositionen und über die (un)ausgesprochenen sozialen Erwartungen an Entwicklungspotentiale. Da auch die subjektiven Wünsche häufig im Horizont der sozialen Herkunft verbleiben, ist nach der herrschenden Logik des sozialen Raums zu fragen, in die sich jemand einordnet und eingeordnet wird. Um Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, wird eine Individuation erforderlich. Die Perspektive des Subjekts als Beobachterin oder Beobachter ist dabei unent-

behrlich, um diese verschiedenen zu integrierenden Prozesse überhaupt sehen zu können. Für die Erziehungswissenschaft lässt sich daher ein biographisches Subjektmodell konzipieren, das in seinen Kompatibilitäten und Inkompatibilitäten für die Forschung über Platzierungen im sozialen Raum im Sinne Bourdieus nutzbar ist.

3.3 Das biographische Subjektmodell

In der erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung (z.B. Hurrelmann 1983) wird zumeist mit einem theoretischen Modell eines biographischen Subjekts gearbeitet, das nach Autonomie und letztlich nach Souveränität für Handlungskompetenz strebt. Das heißt, der Mensch steht im Mittelpunkt der Betrachtung, ohne dass die Umwelt ausgeblendet wird. Bildung wird dabei einerseits als Ressource verstanden und andererseits als Ziel des Lern- und Erfahrungsprozesses eines Menschen. Auch der Begriff „Autonomie“ ist im Verständnis nicht einheitlich. Während geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogen traditionell darunter Selbstbestimmung und Befreiung von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen verstehen, lässt sich Autonomie mit den sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaftlerinnen aber auch als Fähigkeit verstehen, mit Abhängigkeiten jedweder Art umzugehen, d.h. souverän in Anerkennung der Andersartigkeit zu handeln. Das bedeutet in der Konsequenz das Eingeständnis, dass einerseits eine gewisse Freiheit im Handeln mitschwingt und andererseits es keine absolute Autonomie geben kann, sondern nur eine relative, die außerdem danach fragt, welche sozialen Ausgangsbedingungen für eine Entfaltung der vorhandenen Begabungen als zu entwickelnde Potentiale bestehen. In dieser Differenzierung wird auch in der Sozialisationsforschung betont, dass je nach dem, in welchem Milieu jemand geboren wird, Talente nicht entdeckt oder sogar unterdrückt werden und andere dafür betont und hervorgehoben. Diese Vorstellung harmonisiert mit der unterschiedlichen individuellen Verfügbarkeit von Kapital.

Um mit Bourdieu zu sprechen: die potentielle Verfügbarkeit über ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen ermöglicht generell Gestaltungsspielräume, ihre Nichtverfügbarkeit grenzt sie ein. Das heißt, der Erwerb von Handlungskompetenz ist relativ abhängig vom sozialen Feld bzw. die Feldzwänge sind Determinanten des Agierens und Interagierens der Akteure, wobei vor allem das Verständnis der Akteure von Wirklichkeit, ihr Gesellschaftsbild vom sozialen Feld geprägt wird. Sozialisierte Individuen konstruieren und interpretieren wiederum gesellschaftliche Wirklichkeit, indem sie symbolisch strukturierte Hierarchien ihres Feldes als Differenzen wahrnehmen, als Rangunterschiede begreifen, selbst Abgrenzungen vornehmen und Vor- und Nachordnungen reproduzieren. Bildungsabschlüsse sind ein Vehikel, um ihren Besitzern den Zugang zu begehrten sozialen Positionen und Lebensformen zu öffnen. Doch nicht alle, die aufbrechen, kommen an, selbst bei Ausgangsbedingungen, die die Erreichung des Ziels

von den Dispositionen möglich machten. Eine Studie aus der Biographieforschung von Martin Schmeisser über die „missratenden“ Söhne und Töchter aus akademischen Elternhäusern verdeutlicht diese Unwägbarkeiten (Schmeisser 2003). Solche Studien sind wichtig, um den unterstellten Determinismus zu relativieren und die Subjektbildung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht zu kontextuieren. Letztere lässt sich nicht vorstellen, ohne Individualisierungsprozesse in der Gesellschaft als historische Zeitercheinung mitzudenken.

4. Biographie sowohl historisches Dokument als auch Subjektkonzept?

Wenn man davon ausgeht, dass Biographien in ihren Darstellungen auf institutionalisierten Lebensläufen mit dem Impetus auf Erfolgsgeschichten basieren, dann ist immer wieder das Verständnis von Biographie als sozialem Konstrukt zu reflektieren, um im theoretischen Kontext und mit den Denkwerkzeugen von Bourdieu zu forschen. In der Biographieforschung ist es durchaus üblich, Biographien als soziale Konstrukte zu verstehen. Sie werden selten als das „gelebte Leben“ eingestuft, geschweige denn als Abbild eines Lebens unabhängig von sozialen Bedingungen. Die Biographieforschung (im Sinne Fritz Schützes) geht davon aus, dass Biographien nach „Prozessstrukturen“ analysierbar sind. In diesem Begriff steckt sowohl „Struktur“ als auch „Prozess“. Biographien erzählen meistens einen Prozess und zwar anhand eines individuellen Schemas, einer Logik sachlicher, sozialer oder psychischer Art, eines sozialen Mechanismus für Entscheidungen, der sich im Laufe der Lebenszeit herausgebildet hat. Aufgrund der Analyse der Art und Weise von Entscheidungen vor allem in den lebenslaufbedingten Übergangspassagen erhält man als Forscherin eine Struktur einer Lebensgeschichte, die auch Auskunft über soziale Unterstützungsleistungen und den erreichten Grad von individueller Autonomie bzw. Subjektbildung gibt (vgl. Schlüter 1999). Methodologisch wird mit hermeneutischen Verfahren gearbeitet, also mit dem, was Bourdieu als die Methode des Verstehens meint. Üblich ist es, in der Biographieforschung von „Biographieträgern“ zu sprechen. Dies vermittelt sofort einen distanzierten Blick und den Eindruck, dass nicht das autonome Subjekt, sondern ein sozialisiertes Individuum im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht. Es ist Träger einer Biographie, Träger von Erfahrungen, Träger von Deutungsmustern. Ein Individuum, das sozialisiert wurde in einer bestimmten historischen Zeit und in einem spezifischen sozialen Raum. Die Frage nach dem Besonderen in dieser Biographie ist meistens die Frage danach: Wie ist jemand vor dem Hintergrund der Zeit und des Ortes in der Auseinandersetzung mit den gegebenen sozialen Kräften geworden? Ist jemand in der Auseinandersetzung mit sich, der Umwelt und der Welt zum Gestalter oder Gestalterin seines bzw. ihres Lebens und damit Glücks geworden? Oder stellt sich jemand als Op-

fer der sozialen Verhältnisse dar? Welche Strategien sind im Rahmen der Biographisierung erkennbar? Diese Fragen lassen sich aufgrund der genannten Analysemöglichkeiten in der Biographieforschung beantworten. Mit Bourdieu würde man streng soziologisch genommen eine Biographie in erster Linie als Dokument sozialer Platzierung eines Individuums im sozialen Feld im Rahmen seiner sozialen Ausgangsbedingungen lesen. Die Frage, inwieweit generierte Strukturen das Handeln von Menschen bestimmen, hat Bourdieu mit dem Begriff des Habitus gelöst. Der Habitus als Paradox: Der Habitus als das strukturierende und das strukturierte Prinzip, als Klassifikationssystem, dessen eingelagerte Strategien den AkteurInnen nicht einmal bewusst sein müssen, verfährt auch auf weiterführenden Bildungswegen selektiv, wenn Bildungsbarrieren nicht erkannt werden. Die erziehungswissenschaftliche Sicht auf das sozial eingebundene Individuum, das zum Subjekt, also selbstbestimmt, werden möchte, bezieht sich eher auf die Überlegung, inwieweit sich jemand aus den sozialisierten Zwängen befreien kann. Daher wurde die Kategorie „Bildung“ in der erziehungswissenschaftlichen Forschung lange Zeit nicht unter dem Blickwinkel eines Reproduktionsmechanismus für gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse verwendet, sondern tendenziell im Verständnis als Mittel der Emanzipation aus den vorgegebenen kollektiven Strukturen. Letztere Verwendung hat primär das Subjekt im Blick, das sich aus vorgegebenen Strukturen und vor allem sozialen Zwängen der Gesellschaft zu befreien sucht. Wieweit dies (nicht) möglich ist, zeigen besonders die Aufsteigergeschichten oder auch die Geschichten der gescheiterten Existenzen, die den Aufstieg nicht geschafft haben. Um es deutlicher zu machen: der Begriff „Individuum“ fokussiert den Prozess der Vergesellschaftung, hingegen fokussiert die Verwendung des Begriffs „Subjekt“ oder „Subjektwerdung“ die Befreiung von oder die Bewusstwerdung der internalisierten gesellschaftlichen Strukturen, die sich im Habitus befinden.

Die Sichtweisen, derer sich Individuen in den biographischen Darstellungen bedienen, sind die Sichtweisen, die sie in Teilen aus der sozialen Praxis eher unbewusst internalisiert haben. Dies lässt sich erklären: Wenn Kinder aufwachsen, verhalten sie sich zeitweise wie Forscher in einem Feld. Sie haben eine Praxis ohne Theorie vor sich, d.h. sie beobachten und suchen nach Verhaltensregeln. Häufig verlassen sie sich auf das Erspüren von Erwartungen in der sozialen Welt. Im Ergebnis imitieren sie das Verhalten Erwachsener, was zu mimetischen Prozessen führt, oder sie spielen und probieren, was passend ist. Sie hören Regeln, Verbote und Gebote ohne zu verstehen, warum diese gelten sollen. In der Auseinandersetzung mit den sozialen Vorgaben kommen sie zu eigenen Stilisierungen bzw. zu einem Habitus, der die klassifikatorischen Praxen des Herkunftsmilieus aufnimmt, diese möglicherweise modifiziert, je nach Weiterungen der sozialen Anforderungen und Umwelten werden jedoch auch mögliche Konfliktlinien körperlich-emotional einverleibt.

4.1 Grenzziehungen im sozialen Raum

Bourdieu's Überlegungen zum sozialen Raum thematisieren eine spürbare Rangordnung, die sich nach unterschiedlichen und umkämpften Limitierungen stetig neu herzustellen hat. Der soziale Raum wird strukturiert nach materiellen Lebensbedingungen, Bildungspatenten, Möglichkeiten, sich zu geben und verbal und nonverbal auszudrücken, Unter- und Überordnungsverhältnisse gegenüber anderen Individuen und Klassen, Teilhabe an den kulturellen Ressourcen der Gesellschaft, aber auch an Selbstbehauptungsstrategien (vgl. Schlüter 1992). Wie sich letztere ausbilden können, muss als eine Frage der Disposition und damit als Habitusstruktur thematisierbar sein.

Milieus und Lebensführung stehen nach dem aktuellen Forschungsstand in einem engen Zusammenhang. Im Bildungsbereich treffen Schüler und Schülerinnen nach ersten Vorsortierungen über das gegliederte Schulsystem in weiterführenden Schulen und auf Universitäten zusammen. Bourdieu's Studien haben verdeutlicht, dass nicht allein die individuelle Intelligenz, sondern vielfach das kulturelle und soziale Kapital der Herkunftsfamilie die Bildungswege und Bildungserfolge bestimmt. Dazu liegen Studien vor. Die Andersartigkeit oder kulturelle Verschiedenartigkeit innerhalb der Schülerinnen- und Schülerkreise sowie der Gruppierungen bei den Studierenden führt häufig zu Abwertungen untereinander statt zur Anerkennung der Andersartigkeit. Bestehende soziale Ungleichheiten sind häufig ein Anlass, über Distinktionen soziale Grenzziehungen des Miteinandernichtumgehens auszutragen. D.h. auch, in Konflikten werden oft die sozialen Unterschiede deutlich. Ein nachvollziehbares Beispiel für soziale Grenzziehungen früherer Jahrzehnte war die Kleiderfrage (vgl. Schlüter 1997). Strukturelle soziale Barrieren aufgrund der Verfügbarkeit von ökonomischem Kapital werden als Abgrenzungen von anderen, als Bildungsbarrieren, über sinnliche Wahrnehmungen als erste Stufe des Erkennens (über Schmerz, Scham, usw.) gespürt. Die Barrieren werden gefühlt. Gefühle sind eine eigene Aneignungsweise von sozialer Wirklichkeit. Sie dringen nicht immer sofort ins Bewusstsein ein. Sie wirken wie unsichtbare Grenzziehungen, häufig sogar als Blockaden. Handlungen unterbleiben aufgrund von eingenommenen Haltungen oder fehlendem Zutrauen, etwas anderes zu denken oder zu tun, als unmittelbar erwartbar akzeptiert wird. Die Überwindung von sozialen Barrieren braucht nicht allein Mut zur Abweichung, sondern Mut „sich unwohl zu fühlen“. Unhinterfragte Sozialisation führt zu Sicherheit und Wissen, was „richtig“ und „selbstverständlich“ ist (Schlüter 2004, S. 143f.).

Biographische Texte zu lesen heißt im Sinne Bourdieus dann, sie als Ausdrucksweise sozialisierter Körper zu lesen. Der Vorteil mit Biographien statt mit andersgearteten Texten zu arbeiten, ist der, dass sie rationale und emotionale Elemente enthalten, sie enthalten reflektierte und nicht-

reflektierte Ausdrucksweisen, sie enthalten Erfahrungsaufschichtungen, die die biographischen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmechanismen erkennbar zeigen. Sie enthalten Aussagen über soziale Mikro- und Makrostrukturen, die, durch den Filter der Biographie gerastert, viel mehr sind, als nur Beschreibungen sozialisierter Habitusformen. Sie sind auch Beschreibungen über den individuellen Umgang mit sozialen als äußerlich wahrgenommenen Strukturen. Biographien beruhen nämlich auf sozialen und biographischen Lernprozessen. Das biographische Schema erzeugt ein Muster des Umgangs mit sozial vorgegebenem, es enthält Bilder der sozialen Wirklichkeit aus der Perspektive des individualisierten Subjekts, das sich über seine Ausgangsbedingungen als Disposition klar geworden ist (oder eben auch nicht, was erkennbar sein müsste) und diese mit spezifischen Mechanismen bearbeitet bzw. mit seinem/ihrer Wahrnehmungsmuster strukturiert darstellen kann. Der Mechanismus der Reflexion ist nach den biographischen Analysen der über Bildung Aufgestiegenen die wesentliche Strategie für das Erreichen von Distanz zu den eigenen Ausgangsbedingungen und des sozialen Anschlusses an andere Lebenswelten im Sinne von Biographizität (Schlüter 2004, S. 143).

Wenn man mit Bourdieus Werkzeugen arbeiten will, so die Schlussfolgerung, dann sind die biographischen Dokumente als unter spezifischen sozialen Bedingungen produzierte Texte zu lesen. D.h. auch, die thematisierten Referenzen in den Biographien geben Einblick in vorgenommene Einordnungen bzw. Platzierungen und zwar über die entsprechenden auszuwertenden Klassifizierungen, die die Funktion von Zugehörigkeits- und Selbstbehauptungsstrategien einnehmen können. Biographien sind konstruierte Selbstbilder in Reaktion auf soziale Verortungen und auf gesellschaftliche Individualisierungsprozesse.

5. Habitus, Raum und Feld für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

Habitus und Feld sind – zugespitzt – zwei Wirkweisen der Objektivierung von Geschichte, der Habitus als leibgewordene Geschichte und das Feld als „Objektivierung in den Institutionen“. Einerseits strukturiert der Habitus „objektiv“, wie frei man sich fühlt, das Erbe anzutreten, das die soziale Herkunft bereithält. Individuelle Bildungsbiographien sind daher in ihrem Autonomiestreben und in ihren Emanzipationsprozessen nur zu verstehen, wenn sie – so Anna Brake –

„in die soziale Logik der intergenerationellen bildungsbezogenen Austauschprozesse eingeordnet werden, die sich gerade nicht in dem erschöpfen, was von den Generationenvertretern bewusst gesteuert und als Resultate der kulturellen Transmission nachdrücklich eingefordert wird. Neben den stattfindenden Transmissionsprozessen innerhalb der Familie, die als Transmissionsbemühungen offen zutage treten, laufen von den Strategien des Habitus angeleitete Transmissionsprozesse ab, die (...) die in-

tentional-rationalen Bildungsentscheidungen unterstützend flankieren und dadurch ihren Erfolg wahrscheinlicher machen. Sie können aber auch (...) den intentionalen Bildungsanstrengungen zuwider laufen und dadurch trotz aller bildungsbezogenen Investitionen zu ihrem Misslingen beitragen“ (Brake 2006, S. 107).

Für die Bildung des individualisierten Subjekts wirkt ein biographisches Schema oder ein sozialer Mechanismus an der Prozessstruktur mit, d.h. wirkt als Selektionsfilter, der die Biographie – nach Schütze – zu einer Art von Erfahrungsaufschichtung werden lässt. Mit dem Verweis auf Erfahrungen ist beispielsweise die Aussage „Ich bin immer gefördert worden.“ nicht nur als Hinweis auf eine Erfahrungsaufschichtung über die Zeit feststellbar, sondern gleichzeitig auch als deren Bildungsgestalt, die strukturierenden Einfluss hatte auf die Lebensführung. Das „Subjekt“ – als Modell für Sozialisationsprozesse einerseits und Subjektwerdung andererseits – ist Träger oder Bereithalter von Emergenzen, die überraschend auftreten können, wenn es z.B. seinen eigenen Horizont reflektieren kann. Das „Subjekt“, das zwar sozialisiert ist, aber auch mit Bildung spielen kann, freiwillig sich aneignen kann, kann aus den homologen Strukturen prinzipiell ausscheren. Denn der einmal erworbene Habitus stellt sich in actu nur her, wenn das Individuum diese in Gänze reproduziert, also diesen auch vollständig übernommen hat. Wenn man davon ausgeht, dass das Erbe zwar Vorgaben macht, aber unbewusste und bewusste Lernprozesse Bildung verunmöglichen oder ermöglichen, und damit auch die Weitergabe von kulturellem Kapital unterbrechen kann, dann ist das Erreichen von Status nicht allein abhängig vom ErbhORIZONT (dazu empirisch: Schmeisser 2003). Und qualitative Sprünge über ererbte Dispositionen hinweg – so beispielsweise in der Studie von Herzberg nachvollziehbar – sind über Generationen möglich (vgl. Herzberg 2004). In dieser Vergewisserung der Verwendung von „Subjekt“ und „Individuum“ als Konzepte für Forschung mit Biographien bedeutet es, dass Biographien Wissen über subjektive und objektive Strukturen enthalten.

Wenn wir Biographien als soziale Dokumente – als Objektivierung von individuell „gemachter“ Geschichte – fassen, die sich zwischen den Polen der Sozialisation in einer bestimmten Zeit und damit in einer Generationenabfolge und in einer spezifischen sozialen Welt verstehen und der Subjektwerdung in Abhängigkeit von vorgefundenen Ressourcen, dann lässt sich mit den Werkzeugen von Bourdieu für die Biographieforschung arbeiten. Das bedeutet, dass die erzählte Lebensgeschichte in der Auswertung immer auf das soziale Feld und die in ihm gelagerten Logiken des Feldes zu beziehen ist. Wie dies gelingen kann, hat beispielsweise Steffani Engler mit den biographischen Darstellungen von Wissenschaftlern im Feld Hochschule gezeigt (vgl. Engler 2001). Gerade für dieses Feld ist die Positionierung im sozialen Raum über intellektuelle Selbstbestimmung und über das Hervorbringen der wissenschaftlichen „Persönlichkeit“ eine wichtige soziale Regel und damit ein Akt der Selbstbehauptung.

Das, was als Regel, Mechanismus, Wahrnehmungsweise in den Biographien analysierbar als Mikrostrukturen sich zeigt, ist dann in Abhängigkeit, im Vergleich, bezogen auf das soziale Feld mit den entsprechenden Handlungslogiken begreifbar. Wie das Feld agiert, ist allerdings mitzudenken. Ein soziales Feld besteht aus Praktiken, nicht aus Akteuren. Nicht alle Mechanismen dürfen nach den Regeln des vorherrschenden Diskurses offen zutage treten. Die diskursiven Strategien des Feldes allerdings sind bezogen auf das Feld und die Regelung der unterschiedlichen Interessen im Feld einzustufen (Beispiel: Kleiderkampf).

Der Gedanke, in biographischen Erzählungen nach Mustern, Regeln und Mechanismen zu suchen, nach den Biographie erzeugenden Prozessstrukturen also, kommt der Idee des Habitus nahe. Formal gesehen sind die Konzepte „Habitus“ und „Biographie“ beide als Träger von sozialen und individuellen Wissensstrukturen einzuordnen. Weder Habitus noch Biographie allerdings gehen in eindeutigen Strukturen auf. Im Habitus können widersprüchliche Momente angelegt sein. In Biographien können Ambivalenzen enthalten sein. Beide Konzepte sind auf den sozialen Raum und das Feld beziehbar. Beide enthalten individuelle Begrenzungen und soziale Anschlussmöglichkeiten durch inkorporierte Grenzziehungen, die über Reflexionen bewusst werden können, aber nicht müssen. Wenn Biographien verstanden werden als synthetisierende Leistung des Individuums, die in der Darstellung sowohl Struktur und Prozesse der sozial wirksamen Steuerung für Lebensführung vermitteln, so ist der Ausdruck von Willen und Spontaneität eher für ein Subjekt vorstellbar, nicht für ein Konzept wie Habitus. Allerdings muß vom Prinzip her auch ein Habitus geronnene Struktur enthalten und über Willen und Spontaneität verfügen. Die Sinnstiftung für die Art und Weise der Lebensführung liegt bei den Akteuren, wenn man sie nach Begründungen für ihr Handeln befragt. Wenn etwas nicht als subjektiv bedeutsam betrachtet wird, dann wird dies nicht erzählt. Was nicht heißt, dass alles erzählbar ist. Der sozialisierte Körper ist sich seiner Funktion als Gedächtnis nicht immer bewusst. Daher ist zu formulieren: Persönlich Bedeutsames besitzt Merkmale der Bezogenheit, des Kontakts und der Sinnerfahrung. Dies kommt zum Ausdruck, wenn man mit Biographien arbeitet. Der Vorteil des biographischen Erzählens liegt in der Möglichkeit der anschließenden Analyse der Erfahrungen und Erfahrungsaufschichtungen, in denen Kognitionen und Emotionen ein bestimmtes Verhältnis eingegangen sind.

Abschließend lässt sich zusammenfassen: Vergleicht man die Konzepte „Habitus“ und „Biographie“, dann handelt es sich um zwei Perspektiven auf soziale Existenzformen des Individuums. Der Habitus fokussiert das Individuum als soziale Existenzweise in Relation zu Raum und Feld. Akteure haben qua Habitus soziale Praktiken inkorporiert. Die Biographie fokussiert das Individuum einerseits im Prozess der Individualisierung und andererseits im Prozess der Subjektbildung in Auseinandersetzung und im

Umgang mit gesellschaftlichen Zwängen als geronnene Struktur im sozialen Raum und Feld. Die Biographie vermittelt den Forschern die Realität, die ein Individuum in Relation zu sich und der Welt wahrgenommen und verarbeitet hat.

Literatur

- Bourdieu, Pierre u.a. (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: BIOS 2 (1990), H.2, S. 75-81.
- Bourdieu, Pierre u.a. (1998): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. 2. Auflage, Konstanz: UVK.
- Brake, Anna (2006): Das Sichtbare und das Unsichtbare. Bildungsstrategien als Strategien des Habitus. In: Büchner, Peter/Brake, Anna (Hg.), S. 81-108.
- Bremer, Helmut (2009): Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In: Friebertshäuser u.a., S. 287-306.
- Brumlik, Micha (2009): Charakter, Habitus und Emotion oder die Möglichkeit der Erziehung? Zu einer Leerstelle im Werk Pierre Bourdieus. In: Friebertshäuser u.a., S. 141-154.
- Büchner, Peter/Brake, Anna (2006) (Hg.): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Engler, Steffani (2001): „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz: UVK.
- Engler, Steffani (2004a): Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 222-233.
- Engler, Steffani (2004b): „Nicht in die Wiege gelegt“. Der Zugang zur akademischen Welt von einem fernen Ausgangspunkt. In: Schlüter, Anne/Schell-Kiehl, Ines (2004) (Hg.), S. 39-50.
- Felden, Heide von (2004): Gender und Erfahrung. Zur Genderdiskussion in der Biographieforschung. In: Schlüter, Anne/Schell-Kiehl, Ines (Hg.), S. 65-77.
- Friebertshäuser, Barbara (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim/München: Juventa.
- Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hg.) (2009): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerhards, Jürgen (1988): Soziologie der Emotionen. Fragestellungen, Systematik und Perspektiven. Weinheim/München: Juventa.
- Herzberg, Heidrun (2004): Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt a.M./New York: Campus.

- Hurrelmann, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3 (1983), 1, S. 91-103.
- Kade, Sylvia (1997): Das Leiden am Lernen. Generationsspezifische Dilemmata einer Auswegsbiographie. In: Nittel, Dieter/Marotzki, Winfried (Hg.): Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas/Gmür, Wolfgang/Höfer, Renate/Mitzscherlich, Beate/Kraus, Wolfgang/Starus, Florian (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek: Rowohlt.
- Klika, Dorle (2004): Der/Die/Das Subjekt und die Welt – Bildungstheoretische Beiträge. In: Glaser, Edith u.a. (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 33-47.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. 2. Aufl., Wiesbaden: Leske + Budrich.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Rohleder, Christiane (1992): Aus den Sperrsitzen in die höheren Ränge der Gesellschaft? – Zum Prozeß der Studienfachwahl von Medizinerinnen aus Arbeiterfamilien und Momenten ihrer aktuellen beruflichen Verortung. In: Schlüter (1992), S. 124-143.
- Schlüter, Anne (1992) (Hg.): Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und sozialer Mobilität. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schlüter, Anne (1997): Kleiderkampf als Trauma – oder: Die Kleiderordnung als Erfahrung sozialer Ungleichheit. In: Metis 6 Jg., H.12, S. 72-77.
- Schlüter, Anne (1999): Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. Opladen: Leske + Budrich.
- Schlüter, Anne (2002): Die stille Schülerin – oder: Das Schweigen im sozialen Raum. In: Forneck, Hermann J./Lippitz, Wilfried (Hg.): Literalität und Bildung. Marburg: Tectum Verlag, S. 39-46.
- Schlüter, Anne (2004): Sozialer Aufstieg und Individualisierung durch Bildung. Oder: Wer hat Erfolg? In: Nollmann, Gerd/Strasser, Hermann (Hg.): Das individualisierte Ich in der modernen Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 130-150.
- Schlüter, Anne (2005) (Hg.): „In der Zeit sein.“ Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schlüter, Anne (2008): Die Souveränität der Erzählenden und die Analyse von Eingangssequenzen bei narrativen Interviews. Erfahrungen aus dem Forschungs- und Interpretationskolloquium. In: Felden, Heide von (Hg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 211-226.
- Schlüter, Anne/Faulstich-Wieland, Hannelore (2009): Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft – Inspirationen und Modifikationen durch Pierre Bourdieu. In: Friebertshäuser u.a., S. 213-229.

- Schlüter, Anne/Schell-Kiehl, Ines (2004) (Hg.): Erfahrung mit Biographien. Tagungsdokumentation der Duisburger Tagungen zum Thema „Erfahrung mit Biographien“. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schmeisser, Martin (2003): „Missratende“ Söhne und Töchter. Verlaufsformen des sozialen Abstiegs in Akademikerfamilien. Konstanz: UVK.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13 Jg., Nr. 3, S. 283-293.