

Erforschen wir auch uns selbst – oder immer nur die anderen? Keine Rezension des Buches von Barbara FRIEBERTSHÄUSER / Markus RIEGER-LADICH / Ludwig WIGGER (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006. ISBN 10 3-531-14813-3, ISBN 13 978-3-531-14813-7

Lempert, Wolfgang

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

, (2008). Erforschen wir auch uns selbst – oder immer nur die anderen? Keine Rezension des Buches von Barbara FRIEBERTSHÄUSER / Markus RIEGER-LADICH / Ludwig WIGGER (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006. ISBN 10 3-531-14813-3, ISBN 13 978-3-531-14813-7. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104(2), 294-305. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-164036>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Wolfgang Lempert

Erforschen wir auch uns selbst – oder immer nur die anderen?

Keine Rezension des Buches von

Barbara FRIEBERTSHÄUSER / Markus RIEGER-LADICH / Ludwig WIGGER (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006. ISBN 10 3-531-14813-3, ISBN 13 978-3-531-14813-7. 331 S., € 29,90.

„Es gibt viele Intellektuelle, die die Welt in Frage stellen;
es gibt wenige, die die intellektuelle Welt in Frage stellen.“
(Bourdieu 2002: 31)

Vorbemerkungen zur Textsorte und zur Schlüsselperson

Warum keine Rezension? Der *Titel* des angereicherten Tagungsbandes dürfte Leser der ZBW kaum zum Kauf verleiten oder auch nur zu genauerem Hinsehen animieren. Eher ist er an Mitglieder einer soziologisch orientierten Sekte erziehungswissenschaftlicher Generalisten adressiert. *Inhaltsverzeichnis* und *Klappentext* verorten *auch* nur wenig über bevorzugte Zielgruppen, mögliche Nutznießer und künftige Konsumenten der Kollektion. Der *Lustgewinn*, der aus deren Lektüre resultiert, ist *allemaal* gering: Überwiegend wird harte Arbeit verlangt. Dass der Aufwand sich dennoch auch für *unsereine(n)* lohnen könnte, lehrt erst eine längere Beschäftigung mit mehreren der überwiegend sperrigen Elaborate.

Um Berufs- und Wirtschaftspädagog(inn)en zumindest zu deren *selektiver* Lektüre anzuregen, zudem ihren Blick auf Basistexte zu lenken und der Idee einer *reflexiven* Erziehungswissenschaft auch in *unserer* Zunft eine *reale* Chance zu verschaffen, erschien eine *reguläre Rezension* nicht optimal. An ihrer Stelle möchte ich – nach ausgewählten Passagen sowohl aus dem *Sammelband* als auch aus einschlägigen Schriften *Bourdieus* – zuerst eine *systematische Skizze* relevanter Aspekte seiner ‚Botschaft(en)‘ präsentieren (1), dann deren *Relevanz* exemplarisch demonstrieren (2) und schließlich auch noch einige prinzipielle *Einwände* diskutieren (3).

Wer lieber oder außerdem eine ‚richtige‘ *Rezension* des Buches lesen möchte, sei auf die von Matthias GRUNDMANN (2007) verfasste Besprechung verwiesen.

Biographische Notiz. Pierre Bourdieu (1930-2002), Sohn eines südfranzösischen Bauern und späteren Postbeamten, studierte zunächst *Philosophie*. Nach ethnologischen Studien in der Kabylei, einer Bergregion Algeriens, wohin der aufsässige Militärdienstleistende strafversetzt worden war, ‚konvertierte‘ er von dieser (spekulativen) Disziplin zur (empirischen) *Soziologie*. Trotz permanenter oppositioneller Aktivitäten – auch sarkastischer Kritik an verkrusteten Hochschulstrukturen – ist er (seine eigene soziologische Vererbungslehre widerlegend?) „vom Provinzkind zum Wissenschaftsfürsten“ aufgestiegen (LIEBAU 2006: 56): Als Forscher, Hochschullehrer und Autor von mehr als 30 Büchern überaus erfolgreich, avancierte er 1985 zum Direktor des Centre de Sociologie Européenne am Pariser Collège de France und erarbeitete im Auftrag des Staatspräsidenten Mitterand Vorschläge für eine Reform des französischen Bildungswesens. Als Wortführer der nach SARTREs und FOUCAULTs Tod verwaisten intellektuellen Elite seines Landes warb er in den 90er Jahren vehement für eine europäische Gegenbewegung zur neoliberalen Globalisierung. Unbeirrt von den Verlockungen des Systems, das ihn doch so ‚fürstlich‘ honorierte, hat er sich zeitlebens für die „Verdammten dieser Erde“ (FANON 1961) engagiert. In Frankreich gilt er längst als Klassiker seines Faches.

(Vgl. bes. BOURDIEU: „Ein soziologischer Selbstversuch“ und „Gegenfeuer“.)

1. Systematische soziologische Befunde, Begriffe und Annahmen Bourdieus

1.1 Zur pädagogischen Vermittlung und gesellschaftlichen Funktion von Bildung und Kultur

Bourdieu *unterstreicht* nicht nur das bekannte Faktum des noch immer größtenteils herkunftsgelinkten Schulerfolgs. Er liefert auch eine *komplexe Erklärung* dafür, dass die Bildungseinrichtungen moderner Staaten trotz expandierter Kapazitäten, zum Teil auch reformierter Strukturen bis dato (fast) wie zuvor der Vererbung sozialer Ungleichheit Vorschub leisten, und führt die Herkunftskonformität der Förderung und Selektion durch das nur *vermeintlich* freie – weil nur zum Preise der *heimlichen Erfüllung* dieser Funktion ‚autonome‘ – Schul- und Hochschulsystem auf die nach wie vor nur *scheinbare* Gleichheit der gewährten Lerngelegenheiten und gestellten Anforderungen zurück, die keineswegs schon allen Mitgliedern nachwachsender Generationen *gerechte* Bildungs- und Sozialchancen garantiert. Denn dabei würden nicht *alle* Unterschiede der kulturellen Mitgift der Heranwachsenden berücksichtigt, die ihre schulischen Lern- und sozialen Aufstiegschancen mitbedingten und -limitierten. So müssten Kinder bildungsferner Eltern nicht nur mehr hinzulernen als ihre im ‚bürgerlichen‘ Milieu sozialisierten Altersgenoss(inn)en, um sich die ‚*offiziellen*‘ Unterrichtsinhalte anzueignen und jene Leistungen zu erbringen, die ihnen Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen und Berufskarrieren sowie zu gehobenen gesellschaftlichen Positionen verschafften. Zudem komme es bei diesen Aneignungs- und Ausleseprozessen nicht *allein*, vielfach nicht einmal *in erster Linie* auf die *explizit* geförderten, geprüften und zertifizierten, für bestimmte Laufbahnen und Erwerbstätigkeiten geforderten technischen, ökonomischen, organisatorischen und sozialen Kompetenzen an. Vielmehr zählten daneben oder vorrangig, aber nur *implizit* – und deshalb kaum erkenn-, kritisier-, eliminier- oder/und kompensierbar – Aspekte der körperlichen Haltung, des Benehmens, des Auftretens, der Sprechweise, der Kleidung, des Kunstsinns und des Kulturkonsums, des Geschmacks, ja des gesamten Lebensstils. So würden Differenzen soziokultureller Förderung als Differenzen natürlicher Begabung kaschiert und gesellschaftliche Ränge weiterhin nicht individuell erworben, sondern nunmehr – weil durch die Vorspiegelung einer reinen Leistungskonkurrenz pseudomeritokratisch legitimiert – mit *symbolischer Gewalt* intergenerationell vererbt, wirkten Schulen also nach wie vor als Agenturen ungerechter sozialer Distinktion und Diskriminierung.

(Siehe bes. die Artikel von BREMER, HEPP und LIEBAU im Sammelband sowie die Bücher von BOURDIEU „Zur Soziologie der symbolischen Formen“, „Die Illusion der Chancengleichheit“ und „Die feinen Unterschiede“.)

1.2 Grundbegriffe und Grundannahmen:

Habitus und Feld, Position und Disposition, sozialer Raum, ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital, bornierter Ökonomismus und ‚verallgemeinerter Materialismus‘

Demnach schreibt Bourdieu auch unseren *heutigen* Bildungsstätten vor allem ungleichheits*konservierende* Funktionen zu. Deren genauere Darstellung strukturiert er durch eine Reihe interdependenter allgemeiner Annahmen und Begriffe. Sie sind zwar nicht ausdrücklich auf unser Metier *bezogen*, aber dennoch für uns *relevant*.

Sein zentrales Konzept heißt „*Habitus*“. Hiermit meint er das Ensemble intuitiv eingeschlifffener, verinnerlichter („eingefleischter“), impliziter, grammatikartig generativer Muster des Wahrnehmens, Denkens und Handelns, nachhaltig verankerte, dauerhaft wirksame „*Dispositionen*“, die, unter milieuspezifischen materiellen Existenzbedingungen ge-

formt, den Subjekten den Zugang zu „Positionen“ in verschiedenen „Feldern“ des „sozialen Raumes“ eröffneten und erleichterten, versperrten und erschwerten. Und die sie befähigten, in einer Vielzahl sowohl vertrauter als auch unvorhergesehener Situationen sicher zu agieren: auf bekannte Reize stereotyp, schematisch zu reagieren und neue Anforderungen erfindungsreich zu meistern, aber auch dann die Regeln des Feldes zu respektieren und dessen Strukturen zu reproduzieren. Die einzelnen Felder seien durch – nur begrenzt konvertible – „Kapitalsorten“ definiert, um deren Verteilung die Akteure konkurrierten. Dabei werde auch über ‚Spielregeln‘ und ‚Wechselkurse‘ gestritten. Der Habitus stelle die individuelle, inkorporierte, das Feld die kollektive, verdinglichte Seite der sozialen Wirklichkeit dar. Der Kreislauf ihrer wechselseitigen Reproduktion werde unterbrochen, wenn die Feldstrukturen durch externe Einflüsse so starkem Wandel unterworfen würden, dass die verfügbaren Habitusformen nicht mehr zur Problembewältigung genügten. Dann komme es zu krisenhaften Verunsicherungen, vielleicht auch zu nachfolgenden Transformationen der sonst eher ‚konservativen‘ Habitusstrukturen.

Zu den *Kapitalsorten* zählt Bourdieu nicht nur, wie schon Karl MARX und auch die meisten unserer *Zeitgenossen*, das zum Zweck seiner Vermehrung aufs Spiel gesetzte Geld und Gut (soweit auch des Letzteren Wert in monetären Einheiten ausgedrückt werden kann) – hier spricht er von „ökonomischem Kapital“ –, sondern zudem vor allem, Max WEBER folgend, auch kulturelle Eigenschaften, Besitztümer und Einrichtungen (Beispiele: „Stil“, Kunstwerke, Bildungsstätten) – dergleichen bezeichnet er als „kulturelles“ Kapital – sowie Netzwerke, ‚Seilschaften‘ und ähnliche Ressourcen – sie werden von ihm „soziales Kapital“ genannt. Dazu kommt als abstrakter Oberbegriff, Index der in eine Einheitswährung konvertierten Werte der erwähnten substanzielleren Dimensionen, das Sozialprestige, der gesellschaftliche Rang, die aggregierte Position im sozialen Raum – in Bourdieus Terminologie: „symbolisches Kapital“.

Bourdieu kritisiert die marxistische *Reifizierung* wie die neoliberale *Realisierung* des ökonomischen Prinzips, dessen monetaristische Engführung als Regression – als Preisgabe aller anderen Wertsphären und Kapitalsorten – und brandmarkt diese Betrachtungs- und Handlungsweise als „Ökonomismus“. Er selbst sieht im quasi-ökonomischen, strategisch-vorausschauenden Abwägen zu erzielender individueller, aber auch kollektiver Gewinne (und einzukalkulierender Verluste) ein Strukturprinzip gesellschaftlicher Prozesse und kennzeichnet diese Sichtweise – etwas ungenau – als „verallgemeinerten Materialismus“. Etwas ungenau. Denn *damit* distanziert er sich nur von jener Anthropologie, nach der wir alle nichts anderes im Kopf hätten als die selbstsüchtige Übervorteilung unserer Artgenossen, nicht aber von der gleichfalls fälschlichen Unterstellung des Irrtums, er reduziere die sozialen Aspekte der menschlichen Existenz auf den (ruinösen) Wettbewerb der Individuen und Kollektive um materielle Profite.

(RIEGER-LADICH und WIGGER;
„Entwurf einer Theorie der Praxis“, „Sozialer Sinn“ und „Gegenfeuer“)

1.3 Der Habitus: Funktionen und Identifizierung des sozialen Unbewussten

Nach Bourdieu wird die alltägliche Praxis vergesellschafteter Personen also primär durch deren Habitus reguliert, erschöpft sie sich weitgehend in der Reproduktion milieu- und feldspezifischer Muster und Schemata, Automatismen und Rituale. Sie beherrschen vorrangig unser Tun und Lassen, diesseits des reflektierenden Bewusstseins und diskursiven Denkens, auch vor jeder sprachlichen Artikulation – zumindest das „Wie“, den *Stil* der erforderlichen Vollzüge, im Unterschied zu deren „Was“, ihrer *inhaltlichen* Qualität. Das gelte nicht nur für die *realen* Verrichtungen, sondern auch für die vorhergehenden, begleitenden und nachfolgenden *mental*en Operationen der Wahrnehmung, Interpretati-

on und Urteilsbildung sowie der *verbalen* Artikulation: Auch sie würden überwiegend habituell reguliert. Die Schwierigkeit der Vergegenwärtigung und Verbalisierung habitueller Prozesse erkläre sich nicht nur aus deren meist latenter Genese und Funktion, sondern zudem aus der Scheu vor dem Schock der Entzauberung menschlicher Selbstherrlichkeit durch den Nachweis der sozialen Herkunft und des kollektiven Charakters vermeintlich individueller Besonderheiten. Dieser füge den drei großen „narzistischen Kränkungen“, die die Menschheit bereits durch KOPERNIKUS, DARWIN und FREUD erlitten habe, eine *vierte* Beleidigung hinzu. Sie verletze auch den Berufsstolz von *Pädagogen*.

Um Habitusstrukturen *empirisch* zu erfassen, sind – wie bei der Psychoanalyse – besondere Arrangements erforderlich: Als unbewusste Dispositionen der Mitglieder von Kollektiven können sie nicht direkt von den Individuen *erfragt*, sondern nur aus den Modi ihrer ‚natürlichen‘ oder methodisch provozierten Kommunikation und Interaktion in realen oder realitätsnahen Gruppensituationen *erschlossen* werden – als deren ‚Generatoren‘ sie fungieren. Die Grenzen eines Habitus‘ wie die Grenzen des zugehörigen Feldes sind nicht schon als solche unverrückbar vorgegeben, sondern mitbedingt durch die Fragestellung, deren Akzent und Abstraktionsniveau. So kann beispielsweise unterschieden werden zwischen dem Habitus eines Menschen als Person, als Angehöriger einer Nation, Region oder sozialen Klasse oder auch eines bestimmten Berufs oder Betriebs.

Soweit die zuvor bezeichneten Reflexionsbarrieren auch die Entfaltung professioneller Kompetenzen von Erziehungswissenschaftlern und von praktischen Pädagogen zu blockieren drohen, wird noch gesondert (unter 1.5 und 2.5) auf sie Bezug genommen.

(LIEBAU, MICHEL/WITTPOTH; Sozialer Sinn“; zusätzlich: KRAIS/GEBAUER 2002)

1.4 Habitus und Bildung, Laufbahn und Biographie

Bourdieu betrachtet nicht nur die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen der Individuen als weitgehend habitusvermittelt, also gesellschaftlich bedingt, sondern ebenso ihre Bildungsgänge und Berufsverläufe. Weil er sie als überwiegend fremdbestimmt einschätzt, spricht er lieber von „Laufbahnen“ als von „Biographien“, hält er auch die persönliche „Identität“ für illusorisch. Wir alle blieben zeitlebens weitgehend ‚Eingeborene‘ unseres Herkunftsmilieus. Gleichwohl konzidiert er den Akteuren auch Chancen der *Mitgestaltung* ihrer Lern-, Berufs- und Lebenssituationen und -wege. Diese variierten jenseits der (sozial) ererbten (mehr oder minder günstigen) Ausgangspositionen und Startqualifikationen vor allem mit dem schulischen Erwerb und der bewussten Nutzung von Wissen über relevante ‚Gesellschaftsspiele‘, deren Teilnahmebedingungen und Rollen, Risiken und Chancen, Regeln und Strategien. Wer die Eingänge, Strukturen und Grenzlinien der betreffenden Spielfelder besser kenne, könne dort auch eher reüssieren.

(LIEBAU, WIGGER; „Soziologische Fragen“; zusätzlich: SAAKE 2004)

1.5 Objektive sozialwissenschaftliche Erkenntnis durch soziotopologische Selbstreflexion und Relationierung – wider die „scholastische“ (Un-)Vernunft des „Homo academicus“

Die mitgeteilten empirischen Befunde, terminologischen Unterscheidungen und theoretischen Prämissen sowie die Konsequenzen, die aus den Untersuchungen, Überlegungen und Empfehlungen des Soziologen Bourdieu für das professionelle Selbstverständnis und Gesellschaftsbild der Erziehungswissenschaftler und der praktischen Pädagogen gezogen werden können, dürften mehrheitlich nur diejenigen überzeugen, die sich kollektiv (und kontinuierlich) jenem „Selbstversuch“ unterziehen, den Bourdieu (mehrfach) visionär vorgezeichnet, ein ganzes Stückweit auch schon faktisch vorgeführt hat. Danach

gilt es für Sozialwissenschaftler(innen),

- weder die sozialen Zwänge, die menschliches Wahrnehmen, Denken und Handeln unbezweifelbar (mit-)bestimmen, „*subjektivistisch*“ – etwa *konstruktivistisch* oder/und *voluntaristisch*, *willkürlich* oder/und *unwillkürlich*, im Vertrauen auf den „gesunden Menschenverstand“ – (im Sinne von „subjektiven Theorien“) zu unterschätzen oder völlig zu negieren, oder angesichts des Entscheidungs- und Handlungsdrucks der jeweiligen Situation (in „Theorien der Praxis“) gar nicht erst zu thematisieren,
- noch solche ‚Trugbilder‘ „objektivistisch“ – aus einer *deterministischen* oder *fatalistischen*, *strukturalistischen* oder *funktionalistischen* Position – ‚zurechtzurücken‘, sich nur auf die eigenen Beobachtungen zu verlassen und – ohne Berücksichtigung jener subjektiven Sichtweisen – allein von daher eigene („Als-ob-“)Theorien zu deduzieren,
- sondern sich – so gut es geht - erst einmal zu bemühen, ‚die Brille zu putzen‘: die individuelle Sicht, den persönlichen Standpunkt zu klären, ihn als kollektiven zu identifizieren, zu relativieren und zu relationieren, das heißt,
- in gemeinsamer Besinnung mit Angehörigen der eigenen Disziplin, auch von Nachbarfächern, *reflexiv* den Blick auf sich selbst als Sozialwissenschaftler zu richten, deren privilegierte Position, Situation und Funktion als Teilnehmende an jenen Kampf- ‚Spielen‘, die auf dem Feld der Wissenschaft um Reputation und um (legitimen) Einfluss ausgetragen werden, ins Auge zu fassen, sie sich bewusst zu machen sowie
- nach jenen feldspezifischen Spielregeln zu fragen, deren Geltung bei den permanenten Wettkämpfen stillschweigend vorausgesetzt wird, obwohl ihre Beachtung nicht durchweg zur Erfüllung manifester wissenschaftlicher Aufgaben – der Entdeckung und Verbreitung orientierenden und nützlichen Wissens – beiträgt, sondern (wie die Rücksichtnahme auf hierarchische Positionen, auf Abgrenzungen von Disziplinen, methodologische Dogmen und theoretische Orthodoxien sowie die Neigung zur Diskriminierung von Neuerern und Außenseitern) diese häufig sogar massiv behindert,
- und so auch generelle, kultur-, disziplin- und institutionsspezifische Habitusformen und Feldstrukturen zu enthüllen, die den Karriereerfolg von Wissenschaftlern zwar nicht *gewährleisten*, aber weitgehend als dessen *Voraussetzungen* fungieren,
- um aus solch ‚soziotopologisch‘ vergleichender und habituskritischer, zudem sozialhistorischer und lebensgeschichtlicher Selbstreflexion und relationaler Betrachtung ein diagnostisches Verständnis ihrer Klientel und die Aussicht auf Möglichkeiten zuverlässiger erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Chancen erfolgreicher pädagogisch-praktischer Hilfen und bildungspolischer Interventionen zu gewinnen.

Damit ist die Quintessenz jener (selbst-)reflexiven und relationalen – oder auch „*praxeologischen*“ – Erziehungswissenschaft markiert, für die die ‚Beiträger‘ des Sammelbands plädieren. Weiteres folgt im exemplarischen Teil (2.); einiges ist auch schon im letzten Jahrgang dieser Zeitschrift nachzulesen (LEMPERT 2007). Nicht behandeln kann ich hier deren epistemologische Basis, Bourdieus strukturalistische Metasozioologie, in der die Stringenz der Relationen vor der Substanz der Elemente rangiert.

(BREMER, HEPP, FRIEBERTSHÄUSER und LIEBAU; „Zur Soziologie der symbolischen Formen“, „Entwurf einer Theorie der Praxis“, „Sozialer Sinn“, „Homo academicus“ und

„Meditationen“; „Ein soziologischer Selbstversuch“; Sekundärliteratur: GALTUNG 1983)

2. Exemplarische berufspädagogische Relevanzen

Bourdieu's unorthodoxer, erfahrungsfundierter, theoretisch so informierter wie kreativer Ansatz hat zu einer Konzeption von außerordentlicher deskriptiver und explanativer, analytischer und strategischer Reichweite geführt. Sie erhellt den archaischen Ehrenkodex der nordalgerischen Kabylen ebenso wie die aristokratischen Distinktionsstrategien der Hautevolee der Metropole des Mutterlands, die (pop-)musikalischen Moden der proletarierten Verlierer des Verdrängungswettbewerbs an deren Peripherie – Opfer einer asozialen Wohnungs(bau)- sowie zwar expansiven, aber qualitätsblinden Bildungspolitik – und viele andere aktuelle Varianten menschlichen Mit- und Gegeneinanders. Sein metatheoretisches Modell einer reflexiven Soziologie kommt für alle Sozialwissenschaften in Betracht. Weil eine rationale, realistische, umsichtige Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowohl auf soziologische Erkenntnisse *angewiesen* ist als auch *selbst* als Sozialwissenschaft begriffen und betrieben werden müsste, dürften deshalb aus Bourdieus Erkenntnissen und Empfehlungen auch fruchtbare Konsequenzen für *unser* Fach resultieren. Einige davon möchte ich jetzt – wie schon eingangs angedeutet und auf baldige Schützenhilfe aus dem Lager der ‚gelernten‘ *Wirtschaftspädagogen* hoffend – für die (mir vertrauere) *Berufspädagogik* exemplarisch zu ziehen versuchen.

Zuvor sei noch an eine Studie erinnert, die als Präludium zu dem Projekt betrachtet werden kann, Bourdieus empirisch ‚gesättigte‘ Theorie, Terminologie und Methodologie in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu importieren: Paul WINDOLFs 1981 veröffentlichte soziologische Dissertation: „Berufliche Sozialisation. Die Produktion des beruflichen Habitus“. Mir erscheint sie – besonders wegen der darin gezeigten Verbindungen zur strukturalistischen Entwicklungspsychologie Jean PIAGETs – noch immer lesenswert, wenn auch – sowohl wegen ihres fragmentarischen Charakters als auch angesichts der seither erschienenen einschlägigen Publikationen – stark ergänzungsbedürftig.

2.1 Wertschätzung vorweg gewähren: Solidarität signalisieren – der ‚Stallgeruch‘ des ‚grundständigen‘ Berufspädagogen als vertrauensbildende pädagogische Schlüsselqualifikation

Die berufspädagogischen Akteure – Professor(inn)en der Berufspädagogik, angehende und amtierende Lehrkräfte gewerblicher und technischer Schulen sowie Betriebspädagog(inn)en – und deren unmittelbare Adressaten – vor allem prospektive handwerkliche und industrielle Fachkräfte – sind auf den ersten Blick in verschiedenen Regionen und auf unterschiedlichen Rängen des sozialen Raumes angesiedelt. Dennoch verfügen die meisten von ihnen aufgrund ihrer Herkunft und/oder entsprechender betrieblicher Praxisaufenthalte – wenngleich in unterschiedlichen Graden – über gemeinsame Vorstellungen, Denkweisen und Handlungstendenzen, die auf verwandte Habitusformen hindeuten. So kommt – um ein sehr generelles Beispiel zu nennen – in der Regel eine realistische Bildung ihren Vorstellungen und Fähigkeiten mehr entgegen als deren humanistisches Gegenstück, das auf dem ersten Bildungsweg sowie in den Kulturwissenschaften dominiert.

Erinnern wir uns: Als entscheidender Faktor der durch die Schule ‚vollstreckten‘ Vererbung sozialer Ungleichheit hatte sich die soziokulturelle Nähe beziehungsweise Distanz zwischen den Lehrkräften und ihren Schülern erwiesen: Je geringer der Abstand, desto größer die Chance der Schüler, durch die Schule gefördert zu werden, und umgekehrt. Insofern sind die Schüler beruflicher Schulen in diesen Schulen und ihre angehenden Lehrkräfte in technischen Hochschulen, Fakultäten und Institu-

ten grosso modo besser aufgehoben als anderswo, und die gemeinsamen Fachkulturen lassen ein überwiegend günstiges Lernklima erwarten – im Prinzip.

Doch vielleicht allein im Prinzip. Denn im Detail spricht einiges dagegen. So lassen Ergebnisse einer frühen, psychoanalytisch orientierten Studie zumindest *vermuten*, dass sozial aufgestiegene Lehrkräfte – vorsichtig ausgedrückt und metaphorisch formuliert – nicht durchweg dazu neigen, den ‚Stallgeruch‘, der ihnen von ihrer familialen Herkunft und betrieblichen Praxis her durchaus noch anhaften mag, als vertrauensbildende pädagogische Schlüsselqualifikation einzusetzen, sondern sich eher durch gepflegte Umgangsformen und gewählte Ausdrucksweisen von ihrer sozialen Vergangenheit zu distanzieren versuchen. Sie förderten dann vorzugsweise die schulisch schon *besser* Vorgebildeten aus mittleren Herkunftsschichten sowie besonders strebsame Schüler und Studierende, begünstigten also nur diejenigen, die ihnen ähnlich lern- und leistungswillig erscheinen, wie sie, die betreffenden Lehrpersonen, die eigene Person taxieren (vgl. BÜCHNER 1980).

2.2 *Realistische Bildung nicht nur vermitteln, sondern auch angemessen honorieren – das Erfordernis einer Reform unseres gesamten Bildungssystems*

Selbst wenn der zuvor skizzierte Teufelskreis nur selten geschlossen war und heute vielleicht nirgends mehr funktioniert, müsste jener *andere* Mechanismus aufgebrochen werden, auf dem der zuerst bezeichnete Zirkel *basiert(e)*: Zu beseitigen wäre vor allem jene Kalamität, die nicht nur *fallweise* auftritt, auch nicht allein die *berufliche* Bildung betrifft, sondern unser Bildungssystem als *Ganzes* belastet: dass hier immer noch die *gymnasiale* Bildung, die die Kinder unterer Gesellschaftsschichten diskriminiert, als Königsweg zu einem universitären Studium fungiert. Erst wenn die *realistische* Bildung (zu der freilich auch die *soziale* Kompetenz gehört, die nicht immer mit der fachlichen einhergeht) für das soziale Fortkommen ebenso zählte wie die Vertrautheit mit der humanistischen Kulturtradition, wäre auch *diese* Bildungs- und Aufstiegsbarriere beseitigt (vgl. GREINERT 2004, 2007). Ihr Weiterwirken kann mit Bourdieus Begriffen und Annahmen präziser gekennzeichnet und überzeugender eingegrenzt werden als mit den herkömmlichen Konzeptionen und Kategorien.

Die wünschenswerte Bildungsreform würde nicht nur irrationale Aufstiegsbarrieren beseitigen, sondern es auch erleichtern, Lehrkräfte beruflicher Schulen und deren universitäre Ausbilder ohne großen zusätzlichen Zeitaufwand besser auf ihre späteren Tätigkeiten vorzubereiten: Wenn die Reform die obligatorischen Aufenthalte in der betrieblichen und berufspädagogischen *Praxis* auch verlängerte – als zulässige Minima erscheinen mir eine auf *zwei* Jahre verkürzte Lehre und ein auf *ein* Jahr reduziertes Referendariat –, zugleich aber deren systematische ‚Umsetzung‘ in individuelle Studienpläne und Promotionsprojekte verlangte, dürften die orientierenden und motivierenden Effekte dieser Reflexion und Revision der bisherigen Lern- und Arbeitsbiographie die Durchschnittsdauer des *Studiums* eher verkürzen.

2.3 *Den beruflichen Habitus von Auszubildenden und Ausgebildeten erhellen: Latentes manifestieren, Implizites explizieren – Habitusgenese und -varianten, deren Entwicklung und Determinanten*

Der *berufliche* Habitus ist ein spätes Ergebnis der Sozialisation. Zuvor wird in Elternhaus, Schule und Peergruppe ein *milieutypischer* Habitus geformt, der das Spektrum möglicher Diskrepanzen zwischen personalem Sein, Wollen und Sollen begrenzt. Der Übergang aus der ‚allgemein bildenden‘ Schule und der dort ‚gespielten‘ einfachen, reinen Schülerrolle in die Doppelrolle eines im Lehrbetrieb zuneh-

mend verantwortlich arbeitenden Lehrlings markiert dennoch erneut einen folgenreichen Wechsel – jenem vergleichbar, der zehn oder mehr Jahre früher aus dem Elternhaus in die Schule führte und längst bewältigt sein sollte. Als einschneidend wird vor allem der *Eintritt in das Betriebsmilieu* erlebt. Doch die Macht der Gewohnheit verwandelt den anfänglichen Fremdzwang auch hier meist in Selbstkontrolle, und der Habitus gewinnt sein berufstypisches, vielleicht auch betriebsspezifisches Profil.

Einige solcher Besonderungen sind uns aus dem Alltag, andere aus Forschungen bekannt. Als markante Beispiele können gelten: die erfrischende Grobheit des bulligen Dorfschmieds vergangener Zeiten, die komplizierte Verhandlungen weitgehend ersparte, die generalisierte Sensibilität des gelernten Bäckers für kontinuierliche Veränderungen viskoser Substanzen, die ihn für spezielle Zweige der chemischen Industrie prädestiniert, und das verblüffende Improvisationstalent des weltweit ‚bewanderten‘ Küchenmeisters, der fast jede Panne ‚zaubernd‘ zu ‚verzuckern‘ vermag.

Als überwiegend unbewusste Persönlichkeitskomponente wird der berufliche Habitus (häufig nach einem ersten ‚Praxisschock‘) während der Lehrzeit, auch noch danach, ebenfalls größtenteils *unbewusst geformt*: Er wird vorrangig durch den Mitvollzug ohnehin auszuführender Tätigkeiten, durch zunehmende Beteiligung an sich wiederholenden oder nur langsam wandelnden Formen betrieblich organisierter Arbeit, also weitgehend ohne besondere pädagogische Vorkehrungen – gleichsam eingeschliffen, oft nur durch Vormachen vermittelt und durch Abgucken, Erproben und Nachprüfen angeeignet. Gravierende Fehler und Schäden werden durch jeweils nur moderate Steigerungen des Schwierigkeitsgrades der selbständig zu erfüllenden Aufträge sowie durch beratende, kontrollierende und intervenierende ältere Kolleginnen und Kollegen, Meister und andere fachliche Autoritäten zu verhüten versucht.

Doch auch in *pädagogisch begründeten, systematisch geplanten, straff strukturierten, schriftlich fixierten und mündlich explizierten, zielstrebig vorangetriebenen und erfolgskontrollierten beruflichen Lehr-Lernprozessen in Schulen und schulähnlichen Einrichtungen* wird nicht nur klar Gewusstes und entschieden Gewolltes vermittelt: Auch sie wirken nicht nur intentional ausbildend, qualifizierend und bewusst erziehend, disziplinierend, sondern auch unterschwellig – und folglich besonders effektiv – *sozialisierend*; insofern schlagen auch sie sich im beruflichen Habitus nieder.

Habitusformende Effekte werden häufig einem „heimlichen Lehrplan“ zugeschrieben und nicht nur den Schulen, sondern auch der betriebliche Arbeitsorganisation attribuiert. Dieser ‚Unplan‘ ist so ‚geheim‘, dass er nirgends direkt abgelesen, vielmehr nur aus unbeabsichtigten Effekten erschlossen werden kann; über seine ‚Erfinder‘ wird nicht einmal *spekuliert*. Wie wirksam er auch in Bildungseinrichtungen die pädagogische Arbeit – sei es als deren ungebändigter Widerpart, sei es als ihr unersetzlicher Ersatz – beeinflusst, zeigen die *Nebeneffekte schulischer Bewertungs- und Auslesemaßnahmen und -maßstäbe*, deren Vergegenwärtigung oder auch nur *Unterstellung* viele Schüler weit stärker zum Lernen nötigt als mancher pädagogische Kunstgriff zur Mobilisierung ihrer intrinsischen Motivation.

Als gemeinsamer Bezugspunkt der Beschreibung, Erklärung und Gestaltung impliziter und expliziter arbeits-, berufs- und betriebsbezogener Bildung und Ausbildung, Erziehung und Sozialisation könnte der berufliche Habitus daher auch zu einer zentralen Kategorie werden für die wissenschaftliche Untersuchung, soziologische Erhellung und pädagogische Rationalisierung *unseres* Gegenstandsbereichs.

2.4 Arbeitsstrukturen und Erwerbsverläufe durchschauen und mitgestalten – Gestaltungskompetenz als Ausbildungsziel

Die Auszubildenden und Erwerbstätigen sollten ein möglichst umfassendes Bild der objektiven Ausbildungs-/Arbeitsstrukturen, Strukturveränderungen und Berufsverläufe in ihrem Ausbildungs- und Tätigkeitsbereich sowie der mitwirkenden Ursachen und mitverursachten Wirkungen gewinnen. Denn erst die Kenntnis dessen, „was ohnehin *geschieht*“ und was *nicht* zu ändern ist, ermöglicht es uns, „bewusst zu halten, was wir ohnehin *machen*, nämlich planen und gestalten müssen, gleichviel, ob wir es mit Bewusstsein tun oder blindlings und ohne Besinnung“ (zwar fast wörtlich, aber gezielt sinnwidrig zitiert nach HABERMAS 1963: 228, der dort SCHELKY ‚das Wort im Munde umdreht‘ und mir hier hoffentlich verzeiht).

Die Handlungsbedingungen erschließen sich uns nur vor dem Hintergrund der Handlungsbarrieren; die Möglichkeiten sind als solche nur angesichts der Notwendigkeiten zu erkennen; und Mündigkeit ist nicht das Gegenteil von Tüchtigkeit, sondern setzt diese voraus. Das gilt für historische Abläufe und politische Prozesse, doch auch für individuelle Strategien. Hierauf zu achten, hilft Bourdieus Theorie, deren deterministisches Missverständnis er sowohl handelnd als auch argumentierend immer wieder widerlegte.

Für die nötigen Analysen hat er nicht nur den Habitusbegriff, sondern auch sonst ein reichhaltiges Instrumentarium hinterlassen. Berufspädagogen, die neben dem eigenen Handwerkszeug *seine* Erkenntnismittel beanspruchen, erscheinen gerüstet, auch die berufliche *Gestaltungskompetenz* als *realistisches* Ausbildungsziel ins Auge zu fassen. Ihre Ausstattung rechtfertigt zudem die – für Bourdieu freilich illusionäre – Rede von beruflicher *Identität* und *Biographie* (vgl. RAUNER 2005).

2.5 Den professionellen Habitus des wissenschaftlichen Berufspädagogen identifizieren und relationieren – der Traum des Lügenbarons?

Der legendäre Freiherr von Münchhausen soll unter anderem behauptet haben, es sei ihm einst gelungen, sich an den eigenen Haaren mitsamt seinem Pferd aus dem Sumpf zu ziehen, in den er hineingeritten war, und beide zurück auf den rettenden festen Boden zu hieven. So etwa mag auch der Vorschlag anmuten, den die Überschrift dieses Abschnitts propagiert. Nicht überliefert ist, was die damaligen *Zuhörer* von der Erzählung gehalten haben. *Wir* jedenfalls hätten sie wohl nur als Traumbericht akzeptiert. Ernster nähmen wir womöglich die Geschichte, hätte man uns mitgeteilt, der Freiherr sei nicht *allein* in die missliche Lage geraten, sondern mit einem *ganzen Bataillon* vom Wege abgekommen. Auch Bourdieu hielt den Versuch einer reflexiven Selbstbefreiung sozialwissenschaftlicher Rationalität nur als kollektives Projekt für aussichtsreich: Nur wenn *viele* Sozialwissenschaftler sich *gemeinsam* bemühten, die Scheuklappen abzustreifen, die die Tabuzonen ihrer Disziplin(en) vor kritischen Blicken bewahren (sollen), könne mit Erfolgen gerechnet werden.

Er *selbst* hat zwar ein gutes Stück der Strecke von den Früchten (und Auswüchsen) zu den Wurzeln und dem Nährboden seiner Wissenschaft *allein* zurückgelegt; *ich* aber fühle mich außerstande, den entscheidenden Schritt zu einer selbstreflexiven Berufspädagogik jetzt und hier im Alleingang zu leisten: unseren professions-spezifischen Habitus zu enthüllen und mit unserem „*akademischen Unbewussten*“ auch unsere „*scholastische Un-Vernunft*“ kenntlich und rationaler Kritik zugänglich zu machen. Statt dessen möchte ich nur nochmals andeuten, in welche *Richtung* wir uns, Bourdieu folgend, zu bewegen hätten: Wenn Sozialwissenschaftler(innen)

- die „subjektiven Theorien“ von ‚Praktikern‘ und die „Theorien der Praxis“
(die angesichts des Entscheidungs- und Handlungsdrucks, dem sie ständig aus-

- geliefert sind, nur jene Ausschnitte der Realität thematisieren, die sich den Akteuren unmittelbar aufdrängen, relevante Kontexte aber weitgehend ausklammern),
- mit ihren eigenen objektivistischen, nur scheinobjektiven „Als-ob-Theorien“ (jenen Konstruktionen rationalen Handelns, die mit den beobachtbaren Aktionen meist nur vereinbar sind, wenn von den *Intentionen* der Akteure abgesehen wird),
 - zu soziotopologisch *doppelt* reflektierten, „objektiven Theorien“ verknüpfen wollen (die den positionsbedingten Optionen und Potentialen beider Seiten gleichermaßen Rechnung tragen),

dann müssen sie, sollten folglich auch Berufspädagog(inn)en, die in der Forschung und/oder als Hochschuldozent(inn)en tätig sind, miteinander und zusammen mit Studierenden und Studienabsolventen ihrer Disziplin versuchen,

- nicht nur Auffassungen der Studierenden und Absolventen, sondern auch *eigene* Vorstellungen, als Korrelate je spezifischer individueller und kollektiver Positionen, Bewegungen und Perspektiven, im sozialen Raum zu identifizieren,

sollten sie sich weiterhin bemühen,

- die Themen ihrer Forschungsprojekte und Lehrveranstaltungen unter Berücksichtigung der Differenzen zwischen ihren eigenen, soziotopisch und soziobiographisch bedingten Erkenntnischancen und Erkenntnisschranken einerseits und denen der Adressaten ihrer Leistungen andererseits auszuwählen und
- akademische ‚Bräuche‘, durch deren Pflege solche Konzentration mehr behindert als gefördert wird, als ‚Unsitten‘ zu erkennen und zu kennzeichnen, die von ihrem Arbeitsprozess abzutrennen und abzuschaffen sind.

3. Ergänzende Bemerkungen zum berufs- und wirtschaftspädagogischen Gebrauchswert sowie zur weiteren Erschließung der Konzeption

3.1 Statt einer Zusammenfassung: Diskussion einiger prinzipieller Bedenken

Jeder Versuch, das Mitgeteilte zu resümieren, dürfte nur zu unverständlichen Abstraktionen und/oder sehr selektiven Wiederholungen führen. Stattdessen diskutiere ich nur noch einige grundsätzliche Einwände, zu denen eine Rohfassung des vorliegenden Textes Klaus BECK provozierte. Sie haben mir Korrekturen und Ergänzungen meiner ursprünglichen Argumentation nahe gelegt.

Die Pointen seiner Bedenken – vorsichtiger: meiner diesbezüglichen Deutungen und Selektionen – lassen sich in Kürze wie folgt wiedergeben und kommentieren:

Einwand 1: Bourdieus Habitusbegriff sei operational so unscharf gefasst, dass er mehr verberge als enthülle. Doch das gilt nur für dessen abstrakten theoretischen, nicht aber für seinen konkreten empirischen Gebrauch. Es handelt sich um eine Konsequenz des generellen, für andere Begriffe Bourdieus ähnlich folgenreichen Ansatzes, sich nicht a priori durch ‚randscharfe‘ Definitionen so *festzulegen*, dass bedeutsame Phänomene (aspekt)e vielleicht von vornherein ausgeblendet werden, sondern die forschungsleitenden Konzepte erst anhand relevanter Realitätserfahrungen *zunehmend* zu präzisieren, ohne sie je ganz erstarren zu lassen. Auch sonst verstand Bourdieu sich als radikaler Empirist, der sich bei seinen Untersuchungen auf den „Entdeckungszusammenhang“ konzentrierte. So hielt er mehr von ‚richtigen‘ Fragen als von spekulativ vorweggenommenen Antworten alias Hypothesen. Dabei

konnte er sich freilich auf seine einzigartige soziologische Sensibilität ebenso verlassen wie auf seine profunde Kenntnis einschlägiger Terminologien und Theorien.

Einwand 2: Die soziologi(sti)sche Konzentration auf *soziale* Charakteristika der Subjekte, die aus fremdbestimmten Sozialisationsprozessen in kollektivtypischen (teils kontingenten, teils zwingend festgelegten) Sequenzen sozialer Positionen erwachsen, verfehle die für Erziehungswissenschaftler, auch für Berufs- und Wirtschaftspädagogen zentrale Dimension der Identitätsbildung, der Entstehung und Entwicklung personaler Einzigartigkeit im Verlauf individueller Biographien. Jedoch: Um *vorhandene* Spielräume individueller Lebensbewältigung, Umweltgestaltung und Persönlichkeitsentwicklung erkennen zu können, bedarf es der soziologischen Desillusionierung. Nur in *diesem* Sinne hat Bourdieu immer wieder auf soziale Restriktionen personaler Bildung hingewiesen und sich im Übrigen zeitlebens für soziale Gerechtigkeit und kulturelle Vielfalt (als deren Voraussetzungen) engagiert.

Einwand 3: Die bisherigen Versuche selbstreflexiver Vergewisserung der Bedingungen menschlichen Wahrnehmens, Denkens und Handelns diskreditierten Bourdieus analogen Vorschlag und „Selbstversuch“. Doch trifft die Analogie nicht zu:

Weder rät er *allen Menschen*, sich umfassend ihrer sozialen Situation, Herkunft und Zukunft zu versichern; vielmehr empfiehlt er nur *Fachkollegen*, sich nach Unterschieden zu fragen

- zwischen „subjektiven Theorien“ und „Theorien der Praxis“ untersuchter Personen und Gruppen und ihren eigenen, tendenziell objektivistischen „Als-ob-Theorien“ einerseits und
- zwischen den sozialen Positionen (und positionsbedingten Funktionen) der bei den Kollektive andererseits, die die erstgenannten Differenzen erklärten und so die Sichtweisen *beider* Seiten verständlicher machten.

Noch verbindet er damit einen Anspruch auf absolute Wahrheit, sondern nur die Gewissheit, der Wahrheit auf diesem Wege näher zu kommen als mit den beiden anderen Typen von Theorien. Denn jeder Mensch wird sowohl sich selbst als auch andere besser verstehen können, wenn er nicht nur *deren* soziale Position, sondern auch seinen *eigenen* Standort im sozialen Raum und die Relationen zwischen beiden in seine Überlegungen einbezieht. Das gälte sogar dann, wenn sich dem Soziologen der eigene Habitus als *sein* soziales *Unbewusstes* notwendig entzöge. Zudem bliebe noch, als zumindest partikuläre Lösung, die *interdisziplinäre* Kommunikation.

Einwand 4: Damit habe ich auch bereits auf BECKs nächsten *Einwand* reagiert und meine vormals *durchgängige* Rangordnung der drei Theorietypen auf einer ‚Wahrheitsskala‘ revidiert: Nur die „soziotopologischen Theorien“ rangieren über den beiden anderen Varianten, diese aber erscheinen gleichermaßen fallibel.

Einwand 5 a: Die Schule könne Defizite der frühkindlichen Sozialisation im Elternhaus nicht kompensieren. Jedoch: Dass viele Schulen auch in *dieser* Hinsicht mehr als bisher leisten könnten, haben Modellversuche längst erwiesen.

Einwand 5 b: Was wäre schon durch einen schulischen Ausgleich familial bedingter Bildungsdefizite für die Entschärfung des Nullsummenspiels späterer Statuskonkurrenz gewonnen? Gegenfragen: Muss dieser Wettbewerb wirklich unausweichlich als tendenziell eindimensional-ökonomistisches „win-or-lose-Kampfspiel“ bestritten oder kann er nicht auch als mehrdimensionales „win-win-Spiel“ betrieben werden, bei dem niemand notwendig verliert und ausgeschlossen wird, sondern nur der Tüchtigere mehr und der weniger Tüchtige weniger gewinnt, aber auch der Schwächste noch die Achtung seiner Mitmenschen erwerben kann und nicht im sozialen Abseits landen muss? Wieviel Wettstreit ist nötig und wieviel Kooperation erforderlich, um die ‚Glücksbilanz‘ der Gesellschaft ohne ungerechte Benachteiligung

eines Teils ihrer Mitglieder zu optimieren? Warum wird der hierfür erforderliche rechtliche Rahmen nicht politisch gesetzt, warum die institutionalisierte Erziehung nicht stärker hierauf ausgerichtet? Wohlgermerkt: Es geht nicht um eine völlige Nivelierung sozialer Leistungspotentiale, Leistungen und Gratifikationen, wohl aber um deren gerechtere Distribution; und eine Reduktion der derzeitigen Ungleichverteilung von Leistungen und Belohnungen lässt sich allemal rational legitimieren.

Einwand 5 c: Die akademische Bildung stelle keinen unanfechtbaren Maßstab für die Wertschätzung und Erziehung der Menschen dar. Entgegnung: Als solche ist diese Bildung in der Tat ambivalent; vielmehr kommt es darauf an, *welches* Wissen und Können damit gemeint ist. Nicht zufällig hat Bourdieu auch und gerade die „scholastische Vernunft“ des „Homo academicus“ scharf kritisiert.

Der erfrischende Impuls, den seine Konzeption auch auf Berufs- und Wirtschaftspädagogen ausüben könnte, beruhte nicht zuletzt auf seinem souveränen, oft ironischen Umgang mit irrationalen akademischen Konventionen – mit Idiotien wie den rigiden Abgrenzungen etablierter Disziplinen sowie den Absolutheitsansprüchen und Integrationsverboten angeblich gegensätzlicher Theorien, die nur verschiedene Aspekte der selben sozialen Wirklichkeit fokussieren, deren strenge Trennung aber in den betroffenen Grenzgebieten einen ‚Erkenntnisstau‘ bewirkt, der gerade *diese* Zonen für künftige Forschungen empfiehlt. Das gilt auch für die Habitusforschung im ‚Niemandland‘ zwischen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Soziologie.

3.2 Vorschläge zur Rezeption des Sammelbandes sowie zum Einstieg in die Bourdieu-Lektüre

Ergänzend seien einige exemplarische, relativ leserfreundliche Quellentexte genannt. Als solche empfehlen sich aus dem *Sammelband* noch am ehesten die von BREMER, FRIEBERTSHÄUSER und LIEBAU verfassten Artikel. Das Gleiche gilt für die meisten Beiträge in BOURDIEUs *Buch: „Soziologische Fragen“*. Hierbei handelt es sich um eine Kollektion kürzerer Aufsätze, Vortragsmanuskripte, Kongress- und Diskussionsbeiträge, Interviewtranskripte, Gesprächsprotokolle und Collagen, die viele unterschiedliche Themen abdecken, auch die hier betonten Komponenten seiner weit ausgreifenden Konzeption. Für *Wirtschaftspädagogen* kommen außerdem einige Artikel(chen) seines Bändchens „Gegenfeuer“ in Betracht, einer Zusammenstellung meist *noch* kürzerer Stellungnahmen Bourdieus wider die weltweite Benachteiligung der Mehrheit der Menschen durch die ökonomistische Einfalt der global grassierenden neoliberalen Ideologie. Für alle Leser(innen): SCHWINGEL 2003⁴.

3.3 Extrapolationen

Zusätzliche Aufschlüsse über das spezifische Beschreibungs-, Erklärungs-, Aufklärungs- und Anregungspotential der Schriften Bourdieus für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik verspricht ein Vergleich mit den entsprechenden Leistungen konkurrierender soziologischer Ansätze, besonders mit der Systemtheorie Niklas LUHMANNs und daran anschließenden Konzeptionen. Dabei wäre an einige vorliegende allgemein-, berufs- und bildungssoziologische, auch einzelne *berufspädagogische* Arbeiten anzuknüpfen (NASSEHI/NOLLMANN 2004, besonders die Beiträge von KNEER, SAAKE und SCHROER; KURTZ 1997, 2005; HARNEY 1998).

4. Quellen

4.1 Im Text berücksichtigte Beiträge des Sammelbands

- BREMER, H.: Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und pädagogischer Reflexivität. A.a.O., S. 289-308.
- FRIEBERTSHÄUSER, B.: Verstehen als methodische Herausforderung für eine reflexive empirische Forschung. A.a.O., S. 231-251.
- HEPP, R.-D.: Das Feld der Bildung in der Soziologie Pierre Bourdieus. A.a.O., S. 21-39.
- LIEBAU, E.: Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. A.a.O., S. 41-58.
- MICHEL, B./MITTPOTH, J.: Habitus at Work. Sinnbildungsprozesse beim Betrachten von Fotografien. A.a.O., S. 81-100.
- RIEGER-LADICH, M.: Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes. Ein Reflexionsangebot an die Wissenschaft. A.a.O., S. 157-176.
- WIGGER, L.: Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitusformationen und Bildungsprozessen. A.a.O., S. 101-118.

4.2 *Einschlägige Veröffentlichungen Bourdieus*

- Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1974.
- Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1979.
- Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1982.
- Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1987.
- Homo academicus. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1992.
- Soziologische Fragen. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1993.
- Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz: UVK 1998.
- Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2001.
- Ein soziologischer Selbstversuch: Frankfurt/M.: Suhrkamp 2002.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J. C. : Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett 1971.
- BOURDIEU, P./WACQUANT, L. J. D.: Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1996.
- BOURDIEU, P., u. a.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK 2004.

4.3 *Zusätzlich verwendete Literatur*

- BÜCHNER, U.: Der Gewerbelehrer und die industrielle Arbeit. Zum Zusammenhang von Arbeit und Lernen. Weinheim: Beltz 1980.
- FANON, F.: Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1961.
- GALTUNG, J.: Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über saxonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: Leviathan, 11 (1983), 3, 303-338.
- GREINERT, W.-D.: Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2003.
- GREINERT, W.: Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung. Frankfurt/M.: G.A.F.B.-Verlag 2007.
- GRUNDMANN, M.: Reflexive Erziehungswissenschaft. Rezension in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und der Sozialisation, 27 (2007), 3, 329-330.
- HABERMAS, J.: Kritische und konservative Aufgaben der Soziologie. In: Ders.: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Schriften. Neuwied: Luchterhand 1963. S. 215-231.
- HARNEY, K.: Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel 1998.
- KRAIS, B./GEBAUER, G.: Habitus. Bielefeld: transkript 2002.
- KURTZ, T.: Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers. Opladen: Leske & Budrich 1997.
- KURTZ, T.: Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2005.
- LEMPERT, W.: Vom „impliziten Wissen“ zur soziologisch reflektierten Theorie. Ermunterung zur Untertunnelung einer verwirrenden Kontroverse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103 (2007), 4, 581-596.
- NASSEHI, A./NOLLMANN, G. (Hg.): Bourdieu und Luhmann. Ein Theorienvergleich. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2004.
- RAUNER, F. (Hg.): Gestaltung von Arbeit und Technik. In: Ders.: Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann 2005. S. 462-468.
- SAAKE, I.: Theorien der Empirie. Zur Spiegelbildlichkeit der Bourdieuschen Theorie der Praxis und der Luhmannschen Systemtheorie. In: NASSEHI/NOLLMANN 2004. S. 85-117.
- SCHWINGEL, M.: Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius 2003⁴.
- WINDOLF, P.: Berufliche Sozialisation. Die Produktion des beruflichen Habitus. Stuttgart: Enke 1981.

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Wolfgang Lempert, Rüdeshheimer Platz 11, 14197 Berlin (e-mail: <w.lempert@gmx.de>)