

Habitusgenese und bildungsbiographische Selbsteliminierung

Analytisches Potenzial und empirische Reichweite qualitativer Längsschnittuntersuchungen

Michael Corsten und Anja Schierbaum

Beitrag zum Plenum 3 »Einschluss- und Ausschlussdynamiken in Lebensverlauf und Biographie«

In den letzten fünf bis zehn Jahren sind wieder verstärkt sozialisationstheoretische Ansätze zur Erklärung von sozialer Ungleichheit herangezogen worden (Büchner, Brake 2006; Georg 2006; Hopf 2010). Dabei haben die einschlägigen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studien insbesondere das Konzept der Habitusgenese von Pierre Bourdieu aufgegriffen, das Bildungsungleichheiten aus der unterschiedlich guten Passung des familiären Habitus an die Anforderungen des institutionalisierten Bildungssystems ableitet (Kramer et al. 2009; Kramer 2011). Trotz der deutlich gestiegenen Zahl an Studien (vgl. etwa die Sammelbände von Georg 2006; Büchner, Brake 2009; Helsper et al. 2014) bestehen aber nach wie vor sowohl theoretische als auch empirisch-methodische Probleme bei der Umsetzung des Habituskonzepts.

Im Folgenden wird daher das Konzept der Habitusgenese anhand der frühen Arbeit „La Reproduction“ von Bourdieu und Passeron im theoretischen Kern nachvollzogen (1). Konkret wird darauf aufbauend die These der bildungsbiographischen Selbstelimination (zunächst Bourdieu, Passeron 1970, 1973; im deutschen Sprachraum Lange-Vester, Redlich 2010; Vester, 2013; Bremer, Lange-Vester 2014) in ein qualitativ-biographisches Längsschnittdesign methodisch übersetzt und anhand einer Fallrekonstruktion empirisch explorativ durchgespielt (2). Dazu greifen wir in unserem Beitrag auf Material aus einer qualitativen Längsschnittuntersuchung von Schüler*innen zurück, die über einen Zeitraum von etwa fünf Jahren bis zu dreimal zu ihrem schulischen Werdegang interviewt wurden. Wir werden uns aber auf nur einen Fall des potenziellen Bildungsaufstiegs konzentrieren, und diesen auf die Problematik der Selbsteliminierung hin diskutieren. Am empirischen Material wird für jeden Erhebungszeitpunkt rekonstruiert, ob und in welcher Weise sich anhand von biographischen Selbstrepräsentationen im Interviewkontext (als einer sozialwissenschaftlich erzeugten Situation) eine Aufsichtung primärer, sekundärer und späterer Habitusformationen zeigt (3). Abschließend wird auf der Grundlage der Ergebnisse der Fallrekonstruktion danach gefragt, inwieweit qualitative Längsschnittstudien geeignet sind, zur Lösung der methodischen und theoretischen Probleme des Habituskonzepts beizutragen. Auch lässt sich das Problem der Überlagerung heterogener Habitussschichten und der damit einherge-

henden Mechanismen konzeptionell auf der Basis der Längsschnittperspektive präziser für weitere Untersuchungen spezifizieren (4).

1. Habitus, pädagogische Arbeit und bildungsbiographische Selbstelimination

In ihrer frühen Arbeit „La Reproduction“ aus dem Jahr 1970 führen Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron die Reproduktion sozialer Ungleichheit auf die Eliminierungsfunktion pädagogischer Arbeit zurück, die unter anderem auch die Form einer Selbsteliminierung (Bourdieu, Passeron 1973: 68, im Original „auto-élimination“, Bourdieu, Passeron 1970: 67) annehmen könne. Weil Bourdieu und Passeron (1973) die Möglichkeiten für einen Hochschulbesuch als Ergebnis einer Auslese sehen, die die gesamte Schulzeit hindurch in Abhängigkeit der sozialen Herkunft der Schüler*innen greife, entsteht ein Gefälle der objektiven Bildungschancen, das, auch wenn es nicht klar zu Bewusstsein komme, soziale Ungleichheit produziere (vgl. ebenda: 19f.).

Die Kernannahme des Eliminierungstheorems besteht in der Behauptung einer Kluft zwischen einem primären Habitus, der durch primäre pädagogische Arbeit, einer fortgesetzten Einprägungsarbeit („un travail prolongé d’inculcation“, Bourdieu, Passeron 1970: 48) in der Familie erzeugt werde, und einem sekundären Habitus, den die sekundäre pädagogische Arbeit außerfamiliärer Instanzen (im 20. Jahrhundert die allgemeinbildende Schule) produziere. Die Kluft sei in verschiedenen Klassen ungleich groß und erschwere vor allem die Anpassung an sekundäre pädagogische Prozesse bei Kindern deprivilegierter Klassen (Arbeiter*innen).

Wir werden im Folgenden die theoretischen Annahmen herausarbeiten, die dem Konzept des Habitus zugrunde liegen und daran anschließend Möglichkeiten der empirischen Untersuchung im biographischen Längsschnittdesign eruieren.

Der Habitus sei das Produkt eines *Prozesses von langer Dauer*. „Als fortgesetzte Einprägungsarbeit“ produziere pädagogische Arbeit „eine dauerhafte Bildung (...), das heißt Produzenten von Praktiken“. Zeittheoretisch handelt es sich um die Dauer des Prozesses, die zur Genese des Habitus als einer Struktur erforderlich ist. Diese Struktur wird als Folge einer kontinuierlichen und wiederholten Produktion (Arbeit) beschrieben. Als „Produkt“ stellt der Habitus ein inkorporiertes Vermögen des Akteurs dar, der imstande sei „nach Einstellung der pädagogischen Aktion (...) in der Praxis die Prinzipien der verinnerlichten (Kultur selbstständig fortzusetzen)“ (Bourdieu, Passeron 1973: 46).

Hierbei sei der Habitus „eine irreversible Disposition“, die sich nur durch erneute äußere Einflussnahme, durch weitere (sekundäre, tertiäre, usf.) pädagogische Arbeit „unterdrücken oder verwandeln“ ließe. Daher befinde sich der durch primäre pädagogische Arbeit eingeprägte Habitus „am Ursprung der späteren Herausbildung jedes anderen Habitus“ (Bourdieu, Passeron 1973: 58). Habitusbildung besteht in der lebenszeitlichen Aufschichtung aufeinanderfolgender Habitusformationen. Der als primär behauptete Habitus kommt zu einem Abschluss, einer geschlossenen Gestalt.

Dabei gelte der Habitus nicht nur als geschlossene, sondern auch als „vollendete Gestalt“. Als Produkt einer legitimen Einprägungsweise und einer legitimen Ausbildungsdauer, die den „Vollendungsgrad einer pädagogischen Arbeit definieren, der für notwendig und hinreichend erachtet wird, um die vollendete Form des Habitus zu produzieren“ (Bourdieu, Passeron 1973: 48), sei er stets auf den „Grad legitimer Kompetenz (bezogen, MC), an dem (...) eine Klasse den vollendeten Menschen erkennt“ (ebenda). Das Produkt bestehe daher idealerweise in der Vollendung des praktischen Vermögens eines Akteurs, kulturell gültige Schemata abgestimmt auf spezifische Anforderungen eines sozialen Kon-

texts ausüben zu können. Die Vollendung bemesse sich am Grad der praktischen und symbolischen Beherrschung kulturell gültiger Schemata des Wahrnehmens, Urteilens, Wertens und Handelns. Weil sich die Vollendung am Grad der praktischen und symbolischen Beherrschung kulturell gültiger Schemata des Wahrnehmens, Urteilens, Wertens und Handelns bemesse, rüstet der Habitus Akteur*innen für bestimmte Situation und Handlungsmöglichkeiten (dazu auch: Rehbein, Saalman 2014: 114).

Der Meistertrick ihrer Argumentation beruht auf der doppelten Bedeutung der postulierten „vollendeten Kompetenz“. Im sozialen Raum erfährt nicht jeder Habitus gleiche Wertschätzung, und zwar sowohl von den herrschenden als auch von den beherrschten Klassen. Insofern geht mit der sekundären (und jeder weiteren) Konfrontation mit pädagogischer Arbeit eine *Rückübersetzung (Retraduction)* und damit potenziell auch eine Entwertung des primären Habitus einher. Spätere Formen der Habitusbildung bringen kulturell weiterreichende, hegemonial gültige Ideen der „vollendeten Kompetenz“ hervor. An diesem intuitiv erfassbaren Wertmaßstab einer vollendeten Tätigkeit lässt sich der Abstand des eigenen, bisher ausgebildeten Handlungsvermögens zum sekundär vermittelten idealen Bildungshabitus verspüren. Und aus der Erfahrung des Abstands des primären Habitus zum sekundären oder zu jedem weiteren (superioren) Habitus erwachse die kaum merkliche Eliminierungsfunktion als Mechanismus, der den Ausschluss bestimmter Kategorien von *Empfängern* (Sozialisanden) sichere (Bourdieu, Passeron 1973: 68). Die sekundäre bzw. jede weitere Etappe pädagogischer Arbeit ebne Praktiken der Selbstdisziplin und der Selbstzensur den Weg, die auch bei den „beherrschten (...) Klassen die Anerkennung der Legitimität der herrschenden Kultur durchsetzt“ sowie die „Tendenz, durch Einprägung oder Ausschluss, auch die Anerkennung der Illegitimität ihrer eigenen kulturellen (Muster)“ (Bourdieu, Passeron 1973: 56; siehe auch Graphique No1 aus Bourdieu, Passeron 1970: 112 im Online-Anhang).

2. Anforderungen an eine empirisch-methodische Rekonstruktion

Welche Bedingungen stellt der von Bourdieu und Passeron behauptete Mechanismus der Selbsteliminierung an den Versuch, ihn empirisch nachzuweisen?

Die Rede von (primären, sekundären und nachfolgenden) Habitusformationen in „vollendeter Gestalt“ setzt voraus, dass Forscher*innen über Dokumente verfügen, in denen sich der Habitus als mehr oder weniger vollendete Ausdrucksgestalt zeigen könnte, und zwar in Formen, in denen

- (a) die Gestalt noch unvollendet ist,
- (b) die Gestalt als vollendet identifizierbar ist,
- (c) die vollendete Gestalt mit späteren Ausdrücken des „legitimen Produkts“ konfrontiert wird, und
- (d) sich ein Prozess der Rückübersetzung abspielt.

Wir gehen davon aus, dass längsschnittliche, das heißt zu verschiedenen Lebenszeitpunkten mit der gleichen Person geführte Interviews¹ in zwei Hinsichten die genannten Anforderungen erfüllen. Sich-Äußern im Gespräch ist ein sozial geregeltes Tun und somit mindestens Komponente des praktischen Sinns, die im Interview dokumentiert ist². Als symbolische Referenz auf erzählte (und damit rücküber-

¹ In der deutschen soziologischen Biographieforschung wurde das Instrument nur vereinzelt eingesetzt, zum Beispiel bei Hoff et al. 1990; Hoerning 2007 oder neuerlich Kramer et al. 2009; Schneider 2014; Köhler, Thiersch 2013.

² Wir können aus Platzgründen in diesem Beitrag nicht auf die sprachsoziologischen Hintergründe dieser methodologischen Entscheidungen eingehen. Zu bedenken wäre hier insbesondere, dass Bour-

setzte) Praktiken aus dem lebensweltlichen Kontext enthalten Interviews Hinweise auf die Art und Weise, wie die sich äussernde Person in ihren Lebenskontexten Stellung bezieht³.

Aus Bourdieus Perspektive ist daran problematisch, dass Interviews die Dringlichkeit lebensweltlicher Anforderungen nur auf vermittelte Weise zum Ausdruck bringen. Wenn jedoch seine These richtig ist, dass es sich beim Habitus um eine vollendete und irreversible Disposition des Wahrnehmens, Urteilens und Bewertens handelt, dann müsste sie sich zumindest in einigen Interviews zeigen, die als potenzielle Manifestationen einer habitualisierten Artikulationsweise der Interviewten aufgefasst werden können (*und damit ihrer Disposition wahrzunehmen, zu urteilen und zu bewerten*).

Mit diesen grob skizzierten Überlegungen, die noch keine Antworten auf die von uns aufgeworfenen Fragen enthalten, wenden wir uns nun unmittelbar dem Material zu. Es stammt aus Interviews zu vier verschiedenen Erhebungszeitpunkten (von 2009 bis 2016), die mit derselben Person im Rahmen einer qualitativen Studie zur Entwicklung sozial engagierter Schüler*innen (n = 100) zwischen 2008 und 2013 durchgeführt wurde. (*Das vierte Interview wurde nachträglich erhoben*).

3. Eine Bildungsgeschichte in vier Etappen

(1) Bei der ersten Stelle des Interviews mit der 2009 17-jährigen ostdeutschen Gymnasiastin Tina F., der wir uns nun zuwenden, handelt es sich um eine Reaktion auf eine Leitfadenfrage, die wir im späteren Teil der Interviews gestellt haben. Sie bezieht sich auf den Berufswunsch der Befragten und lautet: „Was würdest du gern später mal werden?“. Aus darstellungsökonomischen Gründen verzichten wir auf eine genauere Erläuterung der Auswahl und auf eine Sequenzanalyse der (längeren) Antwortpassage. Für uns genügt in methodischer Hinsicht festzuhalten, dass die im weiteren ausgewählten und grob interpretierten Passagen als „Rückübersetzungen“ (retraductions) des biographischen Problems der Berufswahl verstanden werden können.

Tina F.: Ich möchte in die Tiermedizin gehen, [I: Mh.] und ja. Also ich kann mir auch nichts anderes vorstellen, [I: Mh.] das is sozusagen der Wunsch. mein ganzes Leben lang, dass ich daran denke und ich hätte jetzt auch keine zweite Auswahlmöglichkeit, also einfach die Tiermedizin.

Die Legitimierung des ausgewählten Berufs durch seine dreifache Verabsolutierung macht die Stellungnahme beachtenswert. Die Unbedingtheit des Wunsches wird explizit markiert durch die *Grenze ihres Vorstellungsvermögens* („kann mir nichts anderes vorstellen“), durch die *lebenszeitliche Uneingeschränktheit* des Wunsches („mein ganzes Leben lang“) und durch das *Nicht-Verfügen über eine praktische Alternative*. Sie positioniert und legitimiert sich in ihrer Aussage als ein Selbst, das zum einen von Anbeginn an von einem Wunsch voll erfüllt ist, und zum anderen aber nicht anders kann, sodass sie auch im Falle einer ‚Kollision‘ (also im Fall eines Scheiterns) nicht ausweichen könnte.

dieu (2012) selbst kritisch an die Sprechakttheorie (insb. Austin 1962; Searle 1995) angeknüpft hat, aus der die von uns ebenfalls angenommene Gleichzeitigkeit von Sprechen und sozialem Handeln hergeleitet werden kann. In der deutschsprachigen Sozialwissenschaft ist dieser Zusammenhang leider nur selten reflektiert worden (zum Beispiel Audehm 2001, 2016, hier mit dem Fokus auf die soziale Magie der symbolischen Praxis). In der französischen Rezeption finden sich vor allem Weiterführungen bei Bouveresse (1993, 1997). In der US-amerikanischen Diskussion stellt die Arbeit von Judith Butler (1997) eine interessante Fortsetzung dar.

³ Das methodologische Problem retrospektiver Daten wird bei Bergmann (1985) aufgeworfen. Uns scheint die Positionierungsanalyse nach Bamberg (1997) eine praktikable Lösung dafür zu bieten.

Wir haben es mit einer Selbstaussage mit gesamtbiographischer Reichweite zu tun, die den Berufswunsch durch unbedingte Wertbindungen legitimiert, zu denen sie sich disponiert empfindet. Denn bei den behaupteten Bindungen an den Beruf geht es nicht um Beruf als Mittel zum Statuserwerb. Auch geht es nicht allein um Beruf als fachliche Tätigkeit, sondern mit der dreifachen Betonung der Unbedingtheit ihres Wunsches beruft sich die Befragte auf die Autorität einer „Herzensangelegenheit“.

Daran lässt sich die Frage anschließen, ob eine solche Disposition pass- und durchsetzungsfähig in der erwartbaren Konkurrenz auf den Feldern der Bildung und des Arbeitsmarktes sein kann.

Im zweiten Interview, anderthalb Jahre später, im Alter von 18 Jahren und während des zweiten Halbjahres der 12. Klasse kurz vor dem Abitur, hält sie an ihrem Wunsch fest und kann ihn bezogen auf die von ihr anvisierten Studienorte (Leipzig und Hannover) sogar konkretisieren. Im zweiten Interview bekundet sie zudem ihre Bereitschaft, die Heimatregion zu verlassen, weil sie – Zitat – *„also auch einen neuen Lebensabschnitt beginnen“* will. Auf Aussagen im zweiten Interview gehen wir jetzt nicht weiter ein, weil sie eine hohe Ähnlichkeit mit denen im ersten Interview aufweisen.

(2) Allerdings ist zu bedenken, dass ihre Haltung im ersten (und zweiten) Interview bereits eine Rückübersetzung (retraduction) der kulturellen Muster ihrer primären Sozialisation innerhalb der Familie darstellt. Über diese frühe Phase der Erziehung haben wir insofern nur durch retrospektive Angaben der Befragten Kenntnis. Deshalb wollen wir mithilfe einer kurzen Übersicht auf ihr Herkunftsmilieu, auf die Konstellation ihrer Familie und auf wichtige Übergänge im schulischen Werdegang nun eingehen.

Wie das Genogramm der Familie Feiler (siehe Übersicht I im Anhang) zeigt, wird sie 1992 als zweites Kind in eine statusinhomogene Familie hineingeboren. Der Vater hat zu DDR-Zeiten ein Fachschulstudium zum Musiklehrer abgeschlossen und ist nach der Wende über eine Musikschule vermittelt als privater Musiklehrer tätig. Die Mutter ist gelernte Köchin, arbeitet aber nach der Wende (wie ihre Mutter und Schwestern) als Arbeiterin in einer Schokoladenfabrik vor Ort. Der Vater gehört einem halbakademisierten, musisch-pädagogischem Dienstleistungsmilieu an, die Mutter der einfachen Arbeiterschicht (ungelernte Tätigkeit in der Produktion).

Die Erwerbssituation des Vaters kann nach der Wende als prekariert angesehen werden. 1994 erfolgt die Trennung der Eltern, ausgehend von der Mutter. Sie heiratet 2002 einen (sechs Jahre jüngeren) LKW-Fahrer, der wie sein jüngerer Bruder im Transportunternehmen seines Vaters (ein kleines Familienunternehmen) arbeitet. Nach dem Ruhestand des Vaters übernehmen die Söhne gemeinsam das Geschäft. Mutter und Tina ziehen zum neuen Mann. Aus der Ehe gehen keine weiteren Kinder hervor. Interessant ist zudem die Konstellation zwischen den Elternteilen. So ziehen Tina und ihre Mutter in das Haus des Stiefvaters. Zum leiblichen Vater hält Tina den Kontakt darüber aufrecht, dass er ihr einmal pro Woche Keyboardunterricht gibt, und zwar im Haus der neu gegründeten Familie der Mutter. Der leibliche Vater nimmt insofern zugleich eine Position des privaten Hauslehrers gegenüber der Tochter ein.

Die neue Konstellation erweist sich als bildungsferner, setzen doch die ausgeübten Berufstätigkeiten der Mutter und des zweiten Vaters keine fachlichen Qualifikationen voraus. Allerdings profitiert Tina F. von der Bildungsexpansion in den ostdeutschen Bundesländern und wechselt 2003 auf ein Gymnasium.

Übersicht II: Lebenslaufdaten bis zum 2. Interview

Tina Feiler, geboren 1992 in Thüringen

- Besuch KITA
- 1999 Einschulung (Grundschule)
- 2003 **Schulwechsel auf Gymnasium**

09/2009 1. Interview

- lebt zusammen mit ihrer Mutter und ihrem Mann
- Besuch der 10. Klasse
- Interesse an naturwissenschaftlichen Fächern und Kunst
- möchte nach dem Abitur für ein Praktikum in Ausland gehen und dann Tiermedizin studieren ("*mein Wunsch ein Leben lang*")

02/2011 2. Interview

- 12. Klasse, 2. Halbjahr
- hält noch immer an Berufswunsch fest (Studium Tiermedizin) und stellt sich zwei Studienstandorte zur Wahl (Leipzig und Hannover), zeigt erste Unsicherheiten ("ich weiß ehrlich gesagt überhaupt nicht, wo ich mich in zehn Jahren sehen soll")
- Ende 03/2011 Bewerbung Logopädie-Ausbildung („Plan B“)
- 04-05/2011 Abitur
- 05/2011 Absage Logopädie-Ausbildung
- 05/2011 **Bewerbung Studienplatz Tiermedizin**
- 06/2011 "nachträgliche Zusage" - Nachrücker Logopädie-Ausbildung
- 07/2011 **Beginn der Logopädie-Ausbildung**
- 09/2011 Absage Studienplatz

Der im ersten Interview geäußerte Berufswunsch Tiermedizin ist insofern einerseits mit dem eingeschlagenen gymnasialen Bildungsweg kompatibel, andererseits gehört aber Tina F. genau zu den Bildungsaufsteigerinnen, die sensu Bourdieu und Passeron über einen primären Habitus verfügen müssten, der verglichen mit Kindern aus bildungsbürgerlicher Herkunft nicht gleichermaßen an die sekundäre Arbeit der höheren Schulbildung angepasst sein dürfte.

Zwischen dem zweiten und dritten Interview (6/2012) überschlagen sich dann die Ereignisse im Leben von Tina F. (siehe Übersicht III).

Übersicht III: Lebenslaufdaten bis zum 4. Interview

06/2012 3. Interview

- in der Ausbildung zur Logopädin
- plant nach der Ausbildung für ein Jahr ins Ausland zu gehen
- 07/2014 erfolgreicher **Abschluss der Ausbildung**
- 09/2014 Au-pair-Stelle in Boston/USA

04/2016 4. Interview

- Au-pair-Stelle in Boston in einer zweiten Familie
- möchte den 13. Monat zum Reisen nutzen (Westküste der USA)
- 09/2016 **geplante Rückkehr**
- sucht ab 10/2016 einen Job in Deutschland

Im März 2011 – also kurz nach dem zweiten Interview – bewirbt sie sich um eine Fachschulausbildung zur Logopädie. Berufsberater*innen und Lehrer*innen haben ihr vermittelt, sie „*brauche noch einen Plan B, weil (Tiermedizin) ist ja ein hohes Ziel*“, „*heißt ja nicht, dass es klappt*“. Im April bekommt sie auf diese Bewerbung eine Absage. Für das Studium Tiermedizin kann sie sich zu diesem Zeitpunkt noch nicht bewerben, sondern erst ab Juni 2011. Ende Mai erhält sie kurzfristig einen Nachrückerplatz für die Logopädie-Ausbildung, für den sie sich innerhalb von fünf Tagen entscheiden soll, da die Ausbildung bereits im Juni beginnt. Der Plan B gewinnt an Dringlichkeit – schließlich steht auf einmal die Absicherung ihres Werdegangs insgesamt auf dem Spiel. Sie nimmt die Ausbildung auf. Ende August erhält sie eine Absage für das Studium Tiermedizin. Der NC liegt in dem Jahr für Bewerber*innen aus ihrem Bundesland bei 1.0. Sie setzt vor diesem Hintergrund die Logopädie-Ausbildung fort und stellt ihre Bewerbungen für Tiermedizin ein.

(3) Wie schildert Tina nun im dritten Interview, ca. nach einem Jahr in der Ausbildung, den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung?

Tina F.: Und dann habe ich mich eigentlich (.) für die ersten Wochen, habe ich mich schon ein bisschen schwergetan, weil ich war total (,) weiß nicht, so (.) wie eine vor dem Kopf bekommen, auf einmal sich das ganze Leben umgedreht, du bist auf einmal in einer total fremden Stadt (I: Mhm.) dann bin ich jeden Tag gependelt, (I: Ja.) ja de 90km hin-und zurück immer wieder und hier in die Schule halt, wo in eine Klasse, wo alle gesagt haben, mein Traumberuf war schon immer Logopädie und ich saß da, HI, ((lächelt)) und hier bin ich, mal schauen (I: Mhm.) ja, und das war schon ein bisschen schwer und da habe ich mich auch sehr fremdelnd hier getan auch hier in der Klasse, ich fühlte mich richtig unsicher noch sozusagen, (I: Mhm.) und ja, jetzt habe ich mich eingelebt.

Während wir es im ersten Interview mit einem biographischen Selbstbekenntnis zum Beruf zu tun hatten, ist die Erzählung des Übergangsprozesses in die berufliche Ausbildung im dritten Interview vom Bemühen der Sprecherin getragen, ihr damaliges Befinden der Interviewerin verständlich zu machen. Es handelt sich um eine Reihung von Empfindungsumschreibungen, die sich in Form von vagen Selbstbeurteilungen („*habe mich schwergetan*“, Unsicherheitsbekundungen („*weiß nicht*“, „*fühlte mich unsicher*“), Ausdrücken der Fremdheit („*total fremde Stadt*“, „*habe mich sehr fremdelnd getan*“) und in Bildern des Taumelns und der Benommenheit („*wie eine vorm Kopf bekommen*“) ausdrücken.

Außerdem werden neben den evaluativen Betonungen der Verunsicherung und Fremdheit Bewegungen der ruhelosen Ortswechsel, des Sich-Um-Drehens und Pendelns in die Erzählung eingestreut. Das ganze Leben (im Sinne einer gesamtbiographischen Relevanzmarkierung) habe sich auf einmal „*umgedreht*“, sie sei ständig hin und zurück gependelt. Die von ihr betonte Unsicherheit und Fremdheit sowie die als auferlegt erlebte Ruhelosigkeit evozieren das Stimmungsbild einer liminalen Schweben (van Gennep 1986, Turner 1989), in der die Akteurin erst wieder zu sich selbst finden musste. Der abschließende Erzählsatz („*jetzt habe ich mich eingelebt*“) verweist aber auf die Überwindung dieses Schwebestands.

(4) Interessant sind nun die Rückübersetzungen der Zeit der Logopädie-Ausbildung und des Berufswunsches Tierärztin im vierten Interview im April 2016. Nach Abschluss der Ausbildung zur Logopädin hat sie sich im Sommer 2014 bei einer Agentur für einen Au-pair-Aufenthalt in den USA beworben. Seit September 2014 ist sie in Boston als Au-pair-Mädchen in Familien tätig, in denen mindestens ein Kind eine Sprachauffälligkeit aufweist. Tina unterstützt die beiden Familien, in denen sie nacheinander lebte, bei der Kinderbetreuung, mit Schwerpunkt auf das Kind mit Sprachentwicklungsstörung.

Den krisenhaften Übergang von der Schule in die Ausbildung schildert sie im Rückblick deutlich sachbetonter. Die Zeit der Ausbildung selbst wird nun als „*schöne Zeit*“ bewertet, die sie sogar „*schon*

so ein bisschen vermisst“. In der Rückschau hebt sie daran hervor, dass sie während der Ausbildung zum ersten Mal „*eigenständig*“ gelebt und viele Freunde gefunden habe. Sie überblendet damit die Krisenerfahrungen beim Übergang in Ausbildung und die empfundene Orientierungslosigkeit während der ersten Ausbildungsphase.

Bemerkenswert ist außerdem, dass sie sich in einer retrospektiven Stellungnahme ausdrücklich zum erlernten Beruf der Logopädin bekennt. Sie würde sich vom jetzigen Standpunkt aus gesehen „*wieder dafür entscheiden*“. Der Berufswunsch Tiermedizin wird von ihr demgegenüber in eine fast unwirklich scheinende Ferne gerückt. Sie fragt sich im vierten Interview und „*überlegt, wie es wohl gewesen wäre, wenn sie Tiermedizin studiert hätte*“.

Aufschlussreich ist zudem die Konstellation, die sie nach dem Ende ihrer Ausbildung mit der Entscheidung zur Au-pair-Tätigkeit gewählt hat. Zum einen bewegt sie sich mit der Au-pair-Stellung nicht auf dem ersten bzw. freien und offiziellen Arbeitsmarkt, sondern wird über eine Austausch-Agentur vermittelt. Zweitens übt sie zwar ihre berufliche Qualifikation aus, aber nicht im Rahmen eines Betriebs oder wirtschaftlichen Tätigkeit, sondern innerhalb einer Familie, der sie in der Art einer subalternen Stellung (häusliches Dienstmädchen) angehört. Beide Strukturmerkmale ihrer Au-pair-Stellung entsprechen der Position, die ihr leiblicher Vater nach der Scheidung (auch ihr gegenüber) eingenommen hat. Auch der Vater war vermittelt über eine dritte Instanz (einer Musiklehrer-Agentur) beruflich tätig und trat seinen Schüler*innen wie seiner Tochter als Hauslehrer gegenüber.

4. Selbstelimination als biographische Selbstzensur und Selbstdisziplinierung

Die empirische Arbeit mit dem qualitativ längsschnittlichen Material hat sich in folgender Weise bewährt. Wir waren für alle vier Interviews in der Lage, einen praktischen Sinn der Befragten für lebenspraktische Entscheidungen legitimierende Autoritäten nachzuweisen. Dabei geraten die Autorität der Herzenssache, die in den ersten beiden Interviews überwiegt, mit institutionell-strategischen Legitimationsinstanzen (Berufsberatung, Lehrer*innen) in Konflikt, die im dritten Interview die Befragte zu einem Karriereweg absichernden „Plan B“ aufrufen. Ein Prozess der habituellen Umarbeitung (Rückübersetzung) kommt in den Umschreibungen der inneren Befindlichkeiten im dritten Interview zum Vorschein, der sich als Krise eines liminalen Übergangsprozesses manifestiert.

Auf der einen Seite sieht es so aus, als bestätigte der skizzierte Fall die Lesart der bildungsbiographischen Selbstelimination. Die Befragte diszipliniert sich, indem sie den als Herzenssache verfolgten Beruf aufgrund einer institutionell angeratenen Absicherungsstrategie („Plan B“) in ihrer gesamtbiographischen Orientierung verwirft. Indem sie nachträglich ihre tatsächliche Berufswahl als legitim anerkennt (anstatt beim Herzenswunsch zu bleiben und die Logopädiephase als Durststrecke zu bewerten), macht sie sich kulturell passend für die ihr tatsächlich zur Verfügung stehenden Möglichkeiten. Im Nachhinein entscheidet sie sich für den Beruf und die Art seiner Ausführung, die zwar einen Bildungsaufstieg bezogen auf die Mutter und ihr neues familiäres Umfeld darstellen, den Beruf und dessen Ausübung durch den leiblichen Vater aber wiederholt und diesem entspricht. Sie stellt eine kulturelle Passung her zwischen dem jugendlichen Herzenswunsch und dem notgedrungen ergriffenen Plan B, der zugleich legitimer Auftrag der sekundären Habitusformation und Produkt der familial geprägten bzw. primären Habitusformation ist. Die Selbsteliminierung zeigt die prägende Kraft der primären pädagogischen Arbeit, auf deren Produkt sich die weiteren Produkte aufschichten.

Aber zeigt sich der praktische Sinn – wie vermutet – als abgeschlossene, irreversible Disposition, als formierter Habitus? Genau hier offenbart das längsschnittlich erhobene qualitative Material Schwierigkeiten des Habituskonzepts auf. Drei dieser ‚Komplikationen‘ sollen abschließend präziser gefasst werden.

Erstens zeigt sich der Habitus als praktischer Sinn – als Ahnung der Akteur/innen, die sich in Momenten der Dringlichkeit des Lebensvollzugs, im gegebenen Fall bei einer Entscheidung mit gesamtbiographischer Reichweite gleichsam zu Wort meldet. Dann wäre aber der Habitus weniger eine operative Formation der strukturierten Selbststrukturierung, die sich an Ordnungsmustern des Zeichengebrauchs, also primär an linguistischen Formen nachweisen ließe, sondern tatsächlich ein ‚Sinn‘, ein Sensorium, wenn auch ein im Vollzug der Praxis eingesetzter (dazu bereits Bohn 1991). Aufgabe und Chance der Längsschnittperspektive läge dann darin, den dringlichen Momenten der biographischen Entscheidung erhebungszeitlich möglichst nahe zu kommen. In unserem Fallbeispiel war es der Übergang vom zweiten zum dritten Interview in der Altersspanne zwischen 18 und 19 bzw. bildungsbiographisch in der Schlussphase der Gymnasialzeit.

Zweitens bleibt aber auch dort das Problem bestehen, woran sich anhand von (auch qualitativen) Daten (über die symbolischen Äußerungs-/Verhaltensmodi der Person) der Habitus als abgeschlossener, bis auf weiteres irreversibler praktischer Sinn bestimmen lässt. Wie lässt sich nachweisen, dass der praktische Sinn ein inkorporiertes implizites Wissen über „Muster adäquaten Handelns“ darstellt? Anhand der Interviews zu verschiedenen Lebenszeitpunkten konnten wir zumindest auf eine Art impliziten Ethos der Lebensentscheidung stoßen, der in Form einer Selbstzensur Handlungsmöglichkeiten ausgeschlossen hat. Dies zeigte sich in den ersten beiden Interviews in der impliziten Wahrnehmung einer Sperre (sensu Butler 1997: 135f), die in Form einer intuitiv erfassten Verbundenheit mit dem Berufswunsch als einer Herzensangelegenheit artikuliert wurde. Sprachlich und gedanklich stieß die befragte Schülerin auf eine innere Grenze, auf ein Nicht-Anders-Können. Der praktische Sinn erweist sich auch hier weniger als sich reproduzierende Struktur von Operationsregeln, sondern eher als begrenztes, symbolisch zensiertes Repertoire.

Drittens haben wir es auch mit der Überlagerung von Schichten des praktischen Sinns zu tun. Der Handlungsdruck und die biographischen Orientierungsrevisionen im dritten und vierten Interview lassen andere – erfolgsberechnende – Sinnmuster situationsangemessener erscheinen. Diese Überlagerungen müssten mindestens in zwei Richtungen empirisch weiter untersucht werden. Zum einen in zeitlicher Perspektive, zum anderen müssten Stellungnahmen zu weiteren Lebensbereichen aus den Interviews herangezogen werden.

Denn der exemplarisch rekonstruierte Fall zeigt auch Momente resistenter Aspirationen. So stellt Tina F. ihre Suche nach Vollendung als Erfüllung im Beruf als Herzenssache nicht völlig still, wie sich an der Au-pair-Konstellation im vierten Interview zeigt. Der Wunsch nach affektiver Aufladung der beruflichen Praxis hält sie eben auch davon ab, gleich nach der Ausbildung in eine standardisierte Erwerbstätigkeit einzusteigen.

Wenn dies richtig ist, dann müssten die habituellen Rückübersetzungsprozesse zu verschiedenen Zeitpunkten der Bildungsbiographie noch genauer daraufhin untersucht werden, welche Potenziale gerade die noch unvollendeten, in der Schwebe befindlichen, vielleicht sogar brüchigen und sich überlagernden Anlagen verschiedenartiger Habitualisierung für die Habitusformation besitzen. Insofern impliziert Bourdieus Habituskonzept weit mehr „Instabilität der Praxis“ (Schäfer 2013) als dies häufig sowohl in der affirmativ als auch kritisch an ihn anschließenden Forschung angenommen wird.

Literatur

- Audehm, K. 2001: Die Macht der Sprache. Performative Magie bei Pierre Bourdieu. In C. Wulf, M. Göhlich, J. Zirfas (Hg.), Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim: Juventa, 101–128.
- Audehm, K. 2017: Habitus. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge, C. Wulf (Hg.), Handbuch „Schweigende“ Dimensionen der Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa (im Erscheinen).
- Austin, J. L. 1962: How to do things with words. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bamberg, M. G. W. 1997: Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, Vol. 7, Issue 1-4, 335–342.
- Bergmann, J. R. 1985: Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In W. Bonß, H. Hartmann (Hg.), Entzauberte Wissenschaft. Soziale Welt, Sonderband 3, 299–320.
- Bohn, C. 1991: Habitus und Kontext. Ein kritischer Beitrag zur Sozialtheorie Pierre Bourdieus. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. 1970: *La Reproduction*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. 1973: *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. 1984: *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. 1987: *Sozialer Sinn*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. 2012: *Was heißt sprechen?* Wien: New Academic Press.
- Bouveresse, J. 1993: Was ist eine Regel? In G. Gebauer, C. Wulf (Hg.), *Praxis und Ästhetik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 41–56.
- Brake, A., Bremer, H. (Hg.) 2010: *Alltagswelt Schule*. Weinheim: Juventa.
- Bouveresse, J. 1997: Was heißt „auf die gleiche Weise fortsetzen“? *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 45. Jg., Heft 3, 375–391.
- Bremer, H., Lange-Vester, A. 2014: Die Pluralität der Habitus- und Milieuförmigkeiten bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum. In W. Helsper, R.-T. Kramer, S. Thiersch (Hg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: VS Verlag, 56–81.
- Büchner, P., Brake, A. (Hg.) 2006: *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Butler, J. 1997: *Excitable speech. The politics of performatives*. New York: Routledge.
- Georg, W. (Hg.) 2006: *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Konstanz: UVK.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Brademann, S., Ziems, C. 2007: Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe. Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53. Jg., Heft 4, 477–490
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Thiersch, S. (Hg.) 2014: *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hoerning, E. M. 2007: *Akademiker und Professionen. Die DDR-Intelligenz nach der Wende*. Stuttgart: Lucius.
- Hoff, E.-H., Lempert, W., Lappe, L. 1990: *Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien*. Weinheim: Huber.
- Hopf, W. 2010: *Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland*. Weinheim: Beltz.

- Köhler, S., Thiersch, S. 2013: Schülerbiografien in einer dokumentarischen Längsschnitt-perspektive – Eine Typologie zum Wandel schulbezogener Orientierungen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14. Jg., Heft 1, 33–47.
- Kramer, R. T. 2011: *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., Ziems, C. 2009: *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lange-Vester, A., Redlich, M. 2010: Soziale Milieus und Schule. In A. Brake, H. Bremer (Hg.), *Alltagswelt Schule*. Weinheim: Juventa, 185–209.
- Schäfer, H. 2013: *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist: Velbrück.
- Schneider, E. 2014: *Herausbildung habitualisierter Bildungsorientierungen im Rahmen eines biographischen Wandlungsprozesses – Das Fallbeispiel einer aufsteigenden Hauptschülerin im Längsschnitt*. In W. Helsper, R.-T. Kramer, S. Thiersch (Hg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: VS Verlag, 332–349.
- Searle, J. 1995: *The construction of social reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, V. 1989: *Das Ritual – Struktur and Anti-Struktur*. Frankfurt am Main: Campus.
- Vester, M. 2013: *Zwischen Marx und Weber: Praxeologische Klassenanalyse mit Bourdieu*. In A. Brake, H. Bremer, A. Lange-Vester (Hg.), *Empirisch arbeiten mit Bourdieu*. Weinheim: Juventa, 130–195.
- van Gennep, A. 1986: *Übergangsriten. (Les rites de passage)*. Frankfurt am Main: Campus.

Anhang

Übersicht I: Genogramm der Familie Feiler

29.08.2016

