

Bildung, Lernen und Sozialisation: Anlässe für grundbegriffliche Konturierungen in der biographieorientierten Bildungsforschung unter Berücksichtigung der Aspekthaftigkeit der Erkenntnis; eine Replik zum Beitrag von Sarah Thomsen "Zur Tradierung in der Transformation - Woran knüpft die Habitustransformation an?"

Hoffmann, Nora Friederike

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Replik / replication

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hoffmann, N. F. (2020). Bildung, Lernen und Sozialisation: Anlässe für grundbegriffliche Konturierungen in der biographieorientierten Bildungsforschung unter Berücksichtigung der Aspekthaftigkeit der Erkenntnis; eine Replik zum Beitrag von Sarah Thomsen "Zur Tradierung in der Transformation - Woran knüpft die Habitustransformation an?". In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (S. 207-214). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70908>

Nutzungsbedingungen:

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

Terms of use:

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

Bildung, Lernen und Sozialisation. Anlässe für grundbegriffliche Konturierungen in der biographieorientierten Bildungsforschung unter Berücksichtigung der Aspekthaftigkeit der Erkenntnis.

Eine Replik zum Beitrag von Sarah Thomsen „Zur Tradierung in der Transformation – Woran knüpft die Habitustransformation an?“

Die Vorstellung von Bildung als Prozess der Transformation hat sich in der qualitativen Bildungsforschung mehr oder weniger eingebürgert. Sarah Thomsen führt in ihrem Beitrag diejenigen Überlegungen im Rahmen der Dokumentarischen Methode fort, in deren Zusammenhang Bildung als die Transformation von *Habitus* verstanden wird. Sie hat einen komprimierten Artikel zu den Grundbegriffen der Dokumentarischen Bildungsforschung verfasst, den ich im ersten Abschnitt dieser Replik würdigen möchte. Dass es im zweiten Abschnitt auch darum gehen wird, einen Anknüpfungspunkt für die weitere methodologische Konzeptionierung von Bildung als Habitustransformation zur Diskussion zu stellen, soll die Relevanz des Beitrags nicht schmälern. Stattdessen werden damit lediglich Fragestellungen angesprochen, die sich dem Material mit einem anderen Fokus nähern, als es in dem Projekt, welches dem Beitrag von Sarah Thomsen zu Grunde liegt, möglich gewesen wäre.

1 Grundzüge der biographieorientierten Bildungsforschung

In der biographieorientierten Bildungsforschung gilt das narrative Interview als Mittel der Wahl, um handlungsleitende Wissensbestände in ihrer Dynamik zu bergen, so dass „statt einer Milieuanalyse die Prozesshaftigkeit biographischer Erfahrung“¹ in den Vordergrund rückt – zugleich aber der kollektiven Struktur des „oftmals impliziten Wissens der sich Bildenden“ (Thomsen und Amling 2019, S. 83) über die „Typisierung *fallübergreifender* Prozessverläufe“ (H. i. O.) Rechnung getragen wird. In diesem Rahmen geht es Thomsen nun darum aufzuzeigen, wie in drei Studien Bildung als Transformationsgeschehen konzeptioniert wird und zugleich in den Blick zu bekommen, in welchem Sinne dabei an „biographisch Vorgängige[s]“ angeschlossen wird. Als Schlüssel fungiert die Art und Weise, wie die verschiedenen theoretischen und methodologischen Überlegungen auf Mehrdimensionalität Bezug nehmen.

Ein wesentlicher Verdienst des Beitrags von Thomsen liegt in der Systematisierung verschiedener Perspektiven innerhalb der Dokumentarischen Methode. Es handelt sich hiermit erstens um Erläuterungen dazu, welche Rolle Kollektivität in der vermeintlich an Einzelfällen orientierten dokumentarischen Biographieforschung einnimmt. Zweitens werden Differenzierungen des Habitusbegriffs bzw. der Lebensorientierungen bei Nohl, Rosenberg, und Thomsen (2015) und Nohl (2006) im Vergleich zum Verständnis des Habitus bzw. Orientierungsrahmen im engeren Sinne bei Bohnsack (2017) deutlich gemacht. Drittens – und hier liegt der Fokus des Artikels – erläutert die Autorin verschiedene Wege, Bildung im Rahmen der Dokumentarischen Methode theoretisch und methodologisch zu fassen, die ich nun ebenfalls nachzeichnen möchte.

Arnd-Michael Nohl (2006) versteht Bildung als „Transformation von Lebensorientierungen“, die aus einer grundsätzlichen Nichtpassung von Selbst bzw. Habitus und Welt resultiert. Eine Krise, die zum Stopp alter Handlungsvollzüge führt, bietet einen Freiraum für spontanes Handeln, in dem sich wiederum Handlungsalternativen als situative Habits etablieren können. In der Transformation werden dann auch einander widerstrebende Habits in Einklang gebracht, wobei an Vorgängiges angeschlossen wird. In dieser Studie wird Mehrdimensionalität in zweierlei Hinsicht relevant: Zum einen als Mehrdimensionalität sozialer Lagerungen, die die Unterschiede der rekonstruierten Bildungsprozesse bestimmen, zum anderen als Mehrdimensionalität des Habitus, der aus teilweise antagonistischen Habits besteht. Florian von Rosenberg

1 Alle nicht genauer spezifizierten Zitate in dieser Replik beziehen sich auf den Artikel von Thomsen i. d. B.

(2011) nähert sich den Anknüpfungspunkten für Bildungsprozesse aus der Perspektive der Bourdieuschen Praxistheorie. Er versteht den Habitus als Konglomerat „unterschiedliche[r] Logiken der Praxis“ (ebd., S. 78). Den Impuls für Bildungsprozesse liefern einander widerstreitende Logiken der Praxis innerhalb des mehrdimensionalen Habitus.

Nohl, Rosenberg und Thomsen (2015) konzipieren – an diese Überlegungen anschließend – den Habitus als Gebilde, in dem mit Habits und Handlungsorientierungen unterschiedliche Prozessstrukturen wirken. Bildungsprozesse werden dann in Gang gesetzt, wenn althergebrachte Handlungspraktiken gewissermaßen „ins Leere“ laufen und so den Weg frei machen für neue Handlungspraktiken, die zu zentralen Habits und Handlungsorientierungen werden. Dabei wird an „divergente Erfahrungskomplexe“ aus der Vergangenheit angeschlossen, die in einer inspirierenden Situation zusammenfinden und als Positiv und Gegenmatrix bezeichnet werden. Inwiefern diese in der Habitustransformation relevant werden, skizziert Thomsen anhand eines Fallbeispiels, in dessen Bildungsprozess im Feld der sozialen Protestbewegungen an die vorgängigen Erfahrungskomplexe in „invertierter Form“ – also gewissermaßen mit einem Wechsel des Vorzeichens – angeschlossen wird.

Es ist etwas schade, dass die so ausführlich eingeführten theoretischen Grundlagen im empirischen Beispiel nur ausschnitthaft präsentiert werden und hinter dem Fokus auf Positiv und Gegenmatrix die Unterscheidung zwischen Habitus und Handlungsorientierungen zurücktritt. Es bleibt damit unklar, in welcher Weise diese die empirische Analyse tragen und inwiefern sie in einem Zusammenhang mit Positiv und Gegenmatrix stehen.²

2 In der diesem Beitrag u. a. zu Grunde liegenden Monographie von Thomsen (2019) erhalten die umfassenden Fallrekonstruktionen aber ein größeres Gewicht. Das Ziel der Analysen ist dabei die „prozessanalytische Typisierung von *Habitustransformationsverläufen*“ (Thomsen 2019, S. 250), die in Ansätzen auch in eine „soziogenetisch-prozessanalytische Typenbildung“ überführt wird, bei der „eine oder mehrere Erfahrungsdimension(en) für spezifische Verläufe der Transformationsprozesse auszumachen“ sind (Thomsen 2019, S. 255f). Auch in diese Richtung deutet Thomsen in ihren Ausführungen zum Fall Frau Bach interessante weitere Perspektiven an. Sie merkt an, dass in den von ihr im Zusammenhang sozialer Bewegungen untersuchten Biographien zwar alle Fälle „einen biographischen Erfahrungskomplex tradieren“, dies allerdings – und das wird als Spezifikum markiert – ebenfalls alle in „*inversiver*, d. h. ihn in sein Gegenteil verkehrender Form“ tun. In dieser Beobachtung scheint m. E. eine soziogenetische Spur auf, die weitere Aufmerksamkeit verdient. Die Frage weiter zu verfolgen, ob und inwiefern sich ein inversiver oder nicht-inversiver Anschluss an vorgängige Erfahrungskomplexe auch soziogenetisch erklären lässt, wäre m. E. für die weitere Auseinandersetzung mit Tradierungsprozessen in der Transformation eine gewinnbringende.

2 Empirische Anfragen und grundbegriffliche Konturierungen

Der spannende und dichte Beitrag von Thomsen regt an, ihre Überlegungen in verschiedener Hinsicht weiterzudenken. In diesem Abschnitt möchte ich nun einen Aspekt herausgreifen, der ermutigen soll, den Bildungsbegriff auch aus einer grundbegrifflich-erziehungswissenschaftlichen Perspektive weiter zu konturieren. Da im Sinne des rekonstruktiven Forschens solch eine grundlagentheoretische Arbeit nicht ohne das Wechselspiel mit der Forschungspraxis zu leisten ist, soll diese Anfrage an grundlagentheoretische Schärfungen aus einer empirischen Perspektive heraus formuliert werden.

Hans-Christoph Koller (2012, S. 169) hat bereits vor einigen Jahren die Frage gestellt, ob Bildung sich

„weniger in dem abgeschlossenen Vorgang der Ersetzung eines *etablierten* durch ein *neues* Welt- und Selbstverhältnis als vielmehr in einem unabschließbaren Prozess der Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Ordnungen und eines *Anders-werden* mit offenem Ausgang“

abzeichne. Thomsen kann nun belegen, dass die Transformation „nicht losgelöst vom biographisch Vorgängigen zu denken“ ist. Es fällt nichts Neues „vom Himmel“, stattdessen amalgamieren in einer „inspirierenden Situation“ (Nohl et al. 2015, S. 23) bereits vorhandene „Erfahrungskomplexe“ (ebd.) und werden zur „Bildungsressource“ (ebd.). Hier zeigt sich, dass während eines Bildungsprozesses keine Veränderung des Individuums von Grund auf angenommen wird. Zugleich kann aber „[d]ie Art und Weise, wie Teile der vorgängigen Biografie die Transformation des Habitus mitstrukturieren, [...] als nicht linear und nicht vorhersehbar“ charakterisiert werden. Im Zentrum der beeindruckenden Ergebnisse von Thomsen steht also die Melange aus Tradierung und Unvorhersehbarkeit, die der Habitustransformation innewohnt.

Obleich in den Analysen deutlich wird, dass die Art, wie Vorgängiges den Bildungsprozess mitstrukturiert, unvorhersehbar ist, könnte allerdings ebenfalls danach gefragt werden, ob nicht ein *übergreifendes Muster zu rekonstruieren ist, welches verschiedene Bildungsprozesse eines Individuums strukturiert*. Die Bildungskonzepte von Nohl (2006), Nohl et al. (2015) sowie Rosenberg (2011) verorten den Beginn eines Bildungsprozesses in einer Krise, in der alte Handlungspraktiken aufgrund von neuen Handlungsanforderungen an ihr Ende kommen und Platz für neue Handlungspraktiken machen. Daran anknüpfend könnte untersucht werden, ob eine habituell fundierte Art und Weise zu rekonstruieren ist, mit der diese Nichtpassung von Selbst und Welt in der Krise bewältigt wird. Obleich eine Umstrukturierung des Habitus statt-

findet, die die Krise gewissermaßen außer Kraft setzt, ist zugleich ein übergreifender Modus Operandi denkbar, mit dem diese Neuorganisation des Habitus bewältigt wird. Auf die Spur kommen kann man dieser Struktur mit einer längsschnittlichen Perspektive, indem verschiedene Bildungsprozesse desselben Individuums (in komparativer Analyse mit anderen Fällen) auf mögliche Gemeinsamkeiten hin untersucht werden. In ihrer Dissertation hat Thomsen (2019) genau das getan, dabei aber den – ebenso relevanten – Fokus darauf gelegt, diejenigen Bildungsprozesse, die Menschen in ihrer Adoleszenz und im Erwachsenenalter durchlaufen, in ihrer *Phasenhaftigkeit* zu beleuchten.

Die Frage nach einer übergreifenden Prozessstruktur, die aus einer längsschnittlichen Perspektive für die Bildungsprozesse eines Individuums relevant ist, ist vor allem deswegen besonders spannend, weil sie Anfragen an die Figur von Bildung als Transformation des Habitus in seiner „*Totalität*“ (Nohl et al. 2015, S. 212; Hervorh. N. H.) stellt. Thomsen (2019, S. 148; H. i. O.) markiert den „Habitus als *Gesamtheit* der Selbst- und Weltreferenz [...] als Verweis auf seine (in vielfältigen konjunktiven Erfahrungsräumen entstandene) Mehrdimensionalität“ und macht damit deutlich, dass auch die Betrachtung von Habitustransformationen aufgrund der Aspekthaftigkeit der Erkenntnis (Bohnsack 2010) immer nur einen analytischen Ausschnitt des Geschehens zu erfassen vermag. Diese forschungspraktische Einschränkung der theoretischen Vorannahme der Figur von Bildung als „Transformation des *gesamten* Welt-Selbstverhältnisses“ (Thomsen 2019, S. 134) könnte nun allerdings noch einmal stärker für das Grundkonzept der bildungsorientierten Biographieforschung reflektiert werden. Differenziert wurde bislang zwischen Bildung als Transformation des Habitus und Lernen als Wandel von Habits und Handlungsorientierungen (Nohl et al. 2015). Wie in diesem Konzept allerdings die „*Aspekthaftigkeit* jeder Interpretation“ (Thomsen 2019, S. 148 mit Verweis auf Bohnsack 2010; Hervorh. N. H.) – nicht nur im Sinne der „*Dimensionengebundenheit* der Typenbildung“ (Bohnsack 2010, S. 65; H. i. O.), sondern ebenfalls im Sinne der „*Standortgebundenheit* der Erkenntnis“, die „(auf dem Wege über das Erkenntnisinteresse) die Dimensionengebundenheit“ mitstrukturiert (Bohnsack 2010, S. 66; Hervorh. N. H.) – Berücksichtigung findet, ist m. E. bislang weitgehend offengeblieben. Überlegungen zur Frage, wie die Aspekthaftigkeit der Erkenntnis also systematisch berücksichtigt werden kann, wenn einerseits Bildung als Habitustransformation erfasst wird, die die *Gesamtheit* der Selbst- und Weltverhältnisse betrifft und wie diese andererseits vor allem forschungspraktisch vom Lernen „als Aufbau und Transformation einzelner Habits und Handlungsorientierungen“ (Nohl et al. 2015, S. 25) abzugrenzen ist, welches sich von vornherein auf „*Ausschnitte* der Welt“ (Nohl et al. 2015, S. 26) bezieht, wären m. E. hilfreich, um die Struktur von Welt- und Selbstverhältnissen noch genauer theoretisch fassen und empirisch rekonstruieren zu können.

3 Tradierung in der Transformation, Sozialisation und Bildung – ein Ausblick

Das Ziel dieser Replik war es, die von Thomsen in ihren Grundzügen vorgestellte und anhand eines Fallspeispiels eingeführte bildungsorientierte Biographieforschung im Rahmen der Dokumentarischen Methode nachzuzeichnen, dabei aber auch Einsatzstellen für eine weitere Konturierung des Konzepts vorzuschlagen, die sich aus dem reflexiven Verhältnis von Grundagentheorie und Empirie ergeben.

Im Ausblick möchte ich nun noch auf die von Thomsen herausgearbeitete Relevanz der vorgängigen Erfahrungskomplexe eingehen, die m. E. auch deswegen einen zweiten Blick verdient, weil sie das Verhältnis von Sozialisation und Bildung in den Mittelpunkt rückt, das aus einer grundagentheoretischen Perspektive bislang kaum beleuchtet worden ist. Impulse für diese weitere Konzeptionierung könnte unter anderem die Frage liefern, ob es sich bei dem Moment, in dem in einer bestimmten Form an biographisch Vorgängiges (d. h. im Verlauf der Sozialisation entstandenes) angeknüpft wird, um einen Umschlagpunkt handelt, an dem ein Bildungsprozess auf den Sozialisationsprozess ‚aufsattelt‘. In diesem Zusammenhang kann dann ebenfalls zur Sprache kommen, inwiefern Sozialisationsprozesse im Konzept von Bildung als Habitustransformation insgesamt ihren Platz erhalten können. Leitend kann dabei die Frage sein, ob es sich mit Bildung und Sozialisation um zwei Grundbegriffe handelt, die sich im Rahmen der bildungsorientierten Biographieforschung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode allenfalls analytisch differenzieren lassen, die sich in der Empirie aber als ineinander verwoben darstellen.

Literatur

- Bohnsack, R. (2010). Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung.* (S. 47–72). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie.* Opladen: Barbara Budrich.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativ-rischer Bildungsprozesse.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen.* Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M., Rosenberg, F. v., & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und pragmatisch-praxeologische Reflexionen.* Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenberg, F. v. (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen.* Bielefeld: Transcript.
- Thomsen, S. (2019). *Bildung in Protestbewegungen. Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen.* Wiesbaden: Springer VS.
- Thomsen, S., & Amling, S. (2019). *Empirische Arbeiten einer dokumentarischen Bildungsforschung.* In D. Zifon, L.-M. Schmidt & J.-M. Lorenzen (Hrsg.), *Methodologien und Methoden der Bildungsforschung. Quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen* (S. 83–96). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

