

Professioneller Habitus und Geschichte

Aspekte der Geschichtsverbundenheit im Spannungsverhältnis von Habitus und professionellem Handeln

Wiltrud Gieseke

Zusammenfassung

Die Forschungs- und Theorieentwicklung in der EB/WB konzentriert den Gegenstand ihrer Forschung stärker auf die Entwicklungen in den verschiedenen Handlungsfeldern und den Lehr/Lernsituationen Erwachsener. Für die Nutzung von Forschungsbefunden sind ein Berufsbewusstsein und die Sicherung professioneller Kompetenz notwendig. Dies gilt nicht nur für alle Mitarbeiter/innen, die andere Studienabschlüsse einbringen. Besondere Herausforderungen liegen für die Transformationsprozesse im Spannungsfeld von Habitusentwicklung in den erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern und professionellen Leistungsanforderungen. Um dieses Spannungsverhältnis auszumessen, bedarf es weitere grundlegende und neue Konzepte wissenschaftlicher Weiterbildung für Erwachsenenbilder/innen.

1. Fehlende Anschlüsse, bildungspolitische Diskontinuitäten

In einer Studie für die Trägerstiftung hat Dobischat (Dobischat/Fischell/Rosendahl 2009) festgestellt, dass es in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) unter den jetzigen strukturellen Bedingungen des Lebenslangen Lernens (LLL) keine professionellen Strukturen gibt. Diesen Befund kann man, wenn man professionstheoretische Maßstäbe wirklich ansetzt, sicher nicht infrage stellen. Die bildungspolitisch implementierten Qualitätssicherungssysteme und das Qualitätsmanagement ersetzen also nicht professionelle pädagogische Anforderungen, die nicht ohne theoretische und empirische Grundlegung auskommen. Dieses wussten viele schon Ende der 1990er Jahren, als man Berufseinführungen, Neuüberlegungen zum Berufsbild bei Trägern der öffentlichen EB/WB zurückstellte. Verschiedene Ursachen kamen zusammen: die nachlassende Einstellungspolitik, die unspezifische Ausdehnung des Weiterbildungsfeldes durch andere Förderungs- und Finanzierungsstrukturen, die Proklamierung eines LLL in Eigenverantwortung durch Selbststeuerung, die neuen

Erwartungen an mediales Lernen. Aber auch die Verlagerung des Kompetenzerwerbs von den Verbänden auf die Universität bedingt durch das diffuse Wachstum des Weiterbildungsmarktes, das man als rhizomartiges Wachstum bezeichnen kann¹, was die Sicherung von erwachsenenpädagogischen Kompetenzen in individueller Verantwortung stellte, konnte nicht ausreichend aufgefangen werden. Da alles unter einem neoliberalen Konzept von Arbeitskräfteoptimierung und -reduzierung mit geringem Halbwertszeiten stand und steht, wurden die Elemente Bildungsmanagement, Controlling, Qualitätsmanagement und – für die Außenpräsentation – Profilbildung, Internetpräsentation und Bildungsmarketing für die Nachfrage durch die an einer Zeitoptimierung interessierten Unternehmungen zu neuen betriebswirtschaftlichen Anforderungen, die infolge auch an Bildungsorganisationen und -institutionen gestellt werden. Es ging und geht um den Erhalt von Organisationen durch Rentabilität und Gewinn. Personalentwicklung wurde in den 1990er Jahren zum tragenden Begriff, der sich im Einkauf von freien Mitarbeitern/innen konkretisierte, die für ihre Professionalität selber Sorge zu tragen haben. Der innere pädagogische Kern von Qualität, die pädagogische Professionalität, das Wissen über Bildungsverläufe, über Programm- bzw. Angebotsstrukturen und Programmentwicklung als Ausweis einer Ausdifferenzierung von Wissensstrukturen, das Partizipations- und Lernverhalten von differenten Bevölkerungsgruppen oder gar die Geschichte von EB/WB werden ausgeblendet. Bildung kann verkauft werden wie jede andere Ware. Es gab eine neue Zeit. Aber eine Autofabrik behält nicht allein ihre Rentabilität, weil sie betriebswirtschaftlich gut gesteuert wird, sondern dadurch, dass die Automobilforschung, die technischen Erfindungen – sprich: der Autobau – sich zeitgemäß professionalisiert und man das Auto auch als sich in historischer Perspektive veränderndes Produkt identifiziert und wertschätzt. Wenn man also das eine tun muss, weil die Steuerungen – besonders auch der Finanzierung – und die Organisationen sich durch politische ökonomische Rahmungen verändern, muss der in der gegenstandsspezifischen und -adäquaten Bearbeitung liegende Kern des Geschäfts trotz industrieller Optimierung nicht aufgegeben werden. Dazu fehlten aber die Ressourcen und auch die Gewinnmöglichkeiten in der neu ausgerufenen Bildungswirtschaft. Bildung und lebensbegleitende Bildung ist zwar eine notwendige, aber eben noch nicht Gewinn bringende Sparte (siehe dazu aber auch neuere Befunde von Dollhausen 2008).

Jetzt zeichnet sich auch in den Veröffentlichungen eine Neuorientierung ab, die nicht ganz neu ansetzt, sondern sich den Stand, der schon erreicht war, erst wieder erarbeiten muss (siehe u. a. Hippel/Tippelt 2009, Kraft/Seitter/Kollewe 2009, besondere theoretische Grundlage Nittel 2000). Unklar ist dabei auch, inwieweit sich professionelles Denken auf öffentliche, private oder/und betriebsinterne Weiterbildung in seiner Gesamtheit bezieht, was durchaus in Bezug auf die geforderten Kompetenzen möglich ist – oder ob Trägerinteressen im engeren Sinne durch implizite oder explizite Normierungen aus Trägerinteressen dem umfassenden Anspruch bei der Realisierung LLL gerecht werden können. Ohne staatliche Regelungen wird man dabei nicht auskommen. Gegenwärtig herrscht hier zu viel ausgrenzendes Schweigen. Gleiches gilt für die Hochschule, die durch Forschung und Theoriebildung hier in ihrer unabhängigen Stellung gefordert ist, eine neue Rolle zu spielen, die aber bedingt

durch eine zu geringe Anzahl an Lehrstühlen und einer nahe zu ausschließlich auf Schule fokussierten Erziehungswissenschaft nicht den leichtesten Stand hat.

Gleichwohl entwickelt sich durch ein entsprechendes Studium ein Berufsbewusstsein, welches durch ein entsprechendes Fachwissen, Analysefähigkeiten und ethisch differenziertes Wissen gekennzeichnet ist, das nicht allein in den normativen Anforderungen der Träger ruht. Wir wissen aber, je geringer die erwachsenenpädagogischen Kompetenzen sind, desto eher greift die alleinige Normierung durch den Träger. Deshalb sind nicht-konsekutive Studiengänge von hoher Bedeutung, um Personen, die im Weiterbildungsfeld arbeiten, ein entsprechendes Studium zu ermöglichen. Auch hier ist bildungspolitisch das gesamte Feld der Weiterbildung nicht im Blick, die Kultusministerkonferenz denkt – was Weiterbildung betrifft – gar nicht mehr, sie hat entsprechende Gremien abgeschafft und gibt keine entwickelnden Impulse; die Unterstützung der Volkshochschulen als kommunales öffentliches Anliegen wird nicht einmal mehr erwähnt, obwohl diese Institution lange Zeit eine Vorreiterrolle innehatte. Aber der Wissens- und Kulturverlust wird beklagt, ohne dass das Auffangpotential der Erwachsenenbildung gegenwärtig diskutiert würde. Man kann nicht mehr alles über Schule als Vorratsbildung lösen. Öffentlich zugängliche Weiterbildung zur Sicherung LLL bleibt aber ein Maßstab dafür, wie trotz geringen Finanzpotentials für welche Gruppen der Bevölkerung Weiterentwicklungsmöglichkeiten offen gehalten werden. Dass eine Unterstützung für Führungsaufgaben und für die wissenschaftliche Weiterbildung geschieht, ist unbestritten und ist damit auch nicht infrage gestellt. Aber irgendwann – historisch gesehen – hat man auch die Schule, d. h. die Bildungsmöglichkeit für alle Schichten und Milieus, auch wenn man es für nicht realisierbar hielt, eingeführt und siehe da, es gab keine Lernbegrenzung nach unten. Es bleibt das große Bildungsprojekt für LLL dieses Jahrhunderts, die vielen Einzelinitiativen, die sich gemäß dem subsidiären Prinzip herausgebildet haben oder die bedingt durch neue governmentale Anstrengungen, unternehmerische Weitsicht und öffentliche Verantwortung geplant und entwickelt wurden, mit einem bestimmten professionellen Anspruch in Beziehung zu einander zusetzen. Dazu gehört ein ausdifferenziertes und gemeinsames Berufsbewusstsein, dem eine pädagogische Professionalität unterlegt ist.

Ein entsprechendes Berufsbewusstsein kann sich aber nur begrenzt entwickeln, wenn es zu wenig Lehrstühle dafür gibt und keine sich wechselseitig stützende Diskussionskultur. Getragen werden muss die anstehende Vernetzung und Strukturierung durch Menschen, die dieses auch wollen und sich unabhängig von aktuellen bildungspolitischen Umwegen dafür einsetzen.

Ohne Geschichtsbewusstsein und -verbundenheit – nicht nur was die Träger betrifft, sondern auch die wegweisenden Theoretiker im Fach, die mit ihren Schriften noch heute etwas zu sagen vermögen – werden neue Initiativen nicht, können sich auch nicht Abgrenzungen umsetzen, werden bildungspolitische und bildungstheoretische Entwicklungen und ihre Verwicklungen nicht verstanden. Geschichtsbewusstsein, das gegenwärtige Berufsbewusstsein und aktuelle professionelle Vorstellungen fließen zusammen. Dass es da selbst unter jungen Wissenschaftler/innen für die EB/WB ein großes Interesse gibt und neue Entdeckungen gemacht werden konnten,

konnte auf dem Kolloquium zu Ehren von Hans Tietgens im Oktober 2009² dokumentiert werden. Historische Einordnungen geben für professionelles Handeln einen Halt, man steht in einer längeren Tradition, die für die EB/WB natürlich noch sehr jung ist. Sie zeigt, wie man Wechselfällen der Entwicklung trotzen kann. Man versteht die anderen Bedingungen der Gegenwart besser, wenn man sie in Beziehung setzt zu Verläufen in der Vergangenheit.

Was bewirkt das gegenwärtige Arbeiten in den Institutionen neuen Typs? Interessieren sich die neuen Mitarbeiter/innen für die Strukturentwicklungen im Feld, für die spezifischen Lernhaltungen von Erwachsenen, für die Interessen, Widerstände und Emotionen, die im Prozess der Weiterbildung freigesetzt werden? Besteht ein Interesse an Teilnehmer/innen und sich entwickelnden ausdifferenzierenden Wissensstrukturen, die sich in Angeboten niederschlagen?

Gibt es einen Spielraum für ein entsprechendes Berufsbewusstsein, das sich auf das weite Feld der EB/WB und das LLL fokussiert? Gibt es Interessen, Lernentwicklungen und Kontexte mit eigener Begrifflichkeit beschreibbar zu machen – oder ist die Begrifflichkeit schon in anderen Disziplinen vorhanden und zu adaptieren? Kann es in Zukunft so etwas wie ein professionell sich entfaltendes Berufsbewusstsein als Folge von Forschungsbefunden und Handlungsanforderungen in der Weiterbildung geben (siehe Zeuner/Faulstich 2009)? Oder ähneln sich die Praxisfelder bei aller Differenz der Träger doch so sehr, dass sich nicht der gleiche Habitus herausbildet, aber doch ähnliche Muster des Handelns und vergleichbare Deutungen entstehen? Wenn es entsprechende Untersuchungen gäbe, könnte man daran anknüpfen.

2. Der Habitus als kontextgebundenes, aufnehmendes adaptierendes Lernen und Handeln mit Folgewirkungen

Der Habitusbegriff, wie er gegenwärtig wieder ausgiebig rezipiert wird, verweist auf das umfassende Werk von Pierre Bourdieu, dem Gesellschafts-, Bildungs-, Arbeits- und Kultursoziologen. Aktuelle Arbeiten als sekundäre Darstellungen befinden sich auch als kulturanalytische und erziehungswissenschaftliche Aufarbeitungen auf dem Markt (siehe Weiß 2009, Krais/Gebauer 2002, Friebertshäuer/Rieger-Ladich/Wigger 2009, Reckwitz 2006, Elias 1997, erste Ausgabe 1939). Speziell für erwachsenenpädagogische Fragestellungen, ist zu verweisen auf Bremer (2005), eher als grundlegende Anschlussuntersuchungen zu Bourdieu für Deutschland auf Vester (Vester/Oertzen/Geiling 2001), sowie in der Folge der Sinusstudie auf die vielen Untersuchungen von Tippelt u. a. (Barz/Tippelt 2004, Tippelt u. a. 2008) und eine generationsspezifische Betrachtung eines Lernhabitus (Herzberg 2004).

Die theoretische Arbeit von Wittpoth (1994) und die empirische Arbeit von mir (Gieseke 1989) nehmen die sozialisatorischen Wirkungen, die den je spezifischen Habitus erzeugen, in den Blick. Es interessiert der Zusammenhang zwischen Feld und Habitus, ebenso wurden die Spielräume für autonomes Handeln und Tun untersucht. Mich interessierte, wo die Spielräume für die Aneignung professionellen Wissens liegen, wenn das Feld, die Träger, die Institutionen einen bestimmten Rhythmus des Tuns, ein bestimmtes Denken und Handeln, nicht nur vorgeben, sondern jeden

Tag abverlangen. Welche Muster des Handelns und Denkens habitualisieren sich? Die Arbeit ist als eine Längsschnittuntersuchung angelegt worden, um Hinweise auf Prozesse von Habitualisierung als Sozialisationseffekte zu erhalten. Denn Bourdieu nimmt keinen Abschluss der Entwicklung an, es finden ständige Adaptionen und Aneignungen statt, aber keine unbegrenzten Veränderungen, die allein willentlich herbeizuführen sind. Kontinuierliches Lernen zur Erzeugung von Dispositionen ist vielmehr relational an das Feld und an die darin wirksamen Kräfteverhältnisse gebunden. Aber um Sennett (1998) hinzuzuziehen, je schneller und häufiger gegenwärtig Felder verlassen werden, bleibt nur die schnelle Adaptionfähigkeit als Disposition übrig – oder gibt es eine andere Art von Verstrickungen und Orientierungen, die dann wirksam werden?

Weiß u. a. (2009) bearbeiten z. B. die lebensweltliche Relevanz von Medieninhalten. Von Weiß (2009) und Brumlik (2009) wird Bourdieus Praxistheorie als eine Entfremdungstheorie gesehen. Sie suchen eine Praxis zu erklären, deren Logik die Subjekte ausführen. Danach ist es für Weiß (2009) keine Sozialisationstheorie, sondern die Praxistheorie zeigt nur die Ergebnisse. Das ist auch das Interesse der Kulturtheorie, nur dass bei Bourdieu eine Kulturtheorie nicht ohne Gesellschaftstheorie existieren kann. Die Auswirkungen und der Nutzen von Wissen durch Bildung liegen aber im unabgeschlossenen Progress, nur die Gesellschaft formuliert Grenzen oder das Individuum setzt die Grenzen. Für Bourdieu ist die Praxis das Ergebnis von Habitus als Erzeugungsprinzip, Kapital (Bildungs-, soziales und ökonomisches) plus Feld. Es kommt jetzt darauf an, ob ich diese Ansätze feldspezifisch herausarbeite. Bourdieu hat das für die Lebensstile verschiedener Schichten getan und uns allen einen Spiegel vorgehalten. Die späte Rezeption von Bourdieu in der schulisch orientierten Allgemeinpädagogik, außer bei Liebau (1987), hat in dieser konsequenten Offenlegung von Zusammenhängen einen Schock ausgelöst, weil der Bildungsbegriff bisher zu sozialen ästhetischen und ökonomischen Fragen nicht ausreichend in Bezug gesetzt wurde. Bildung als Möglichkeit alle Schranken zu überwinden, als Chancenoffenheit ist so zumindest in der französischen Gesellschaft, aber auch in der englischen Gesellschaft nicht gegeben, wie sie bei uns weniger zu Verkrustungen geführt hat. Die aktuelle deutsche Rezeption geschieht vor einem konservativen Hintergrund, gestützt durch empirischen Untersuchungen zu den Niveau- und Kompetenzunterschieden der Schulen, die zum Abitur führen – und sieht alles in den Genen und in den frühen Lebensjahren geklärt. Ein Anrecht, auf verschiedenen Niveaus im Erwachsenenalter weiter zu lernen, wird übergangen. Andererseits empfiehlt sich, wenn man biographische Befunde heran zieht auch nicht, die These zu vertreten, dass alles möglich ist. Der inkorporierte Habitus setzt Grenzen in der Persönlichkeitsveränderung, bei der Ausdifferenzierung des verfügbaren Wissens (Kade/Seitter 1996). Mehr Wissen und Bildung zielen immer auf eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten, bei allen vorhandenen Habitusformen. Bourdieu dagegen wollte die soziale Frage ansprechen und die „Ghettobildung“ kritisieren. Bourdieu formuliert: „Als Produkt der Geschichte produziert der Habitus individuelle und kollektive Praktiken, also Geschichte, nach den von der Geschichte erzeugten Schemata; er gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrneh-

mungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen und die Übereinstimmung und Konstanz der Praktiken im Zeitverlauf viel sicherer als alle formalen Regeln und expliziten Normen zu gewährleisten suchen. Das System der Dispositionen als Vergangenheit, die im gegenwärtigen überdauert und sich in die Zukunft fortzupflanzen trachtet, indem sie sich in den nach ihren eigenen Prinzipien strukturierten Praktiken aktualisiert“ (Bourdieu 1987, S. 101, 102).

Bourdieu muss also weiter gedacht werden. Eine gründliche Arbeit gelingt dadurch, dass für unterschiedliche gesellschaftliche und in unserem Fall pädagogische Felder Detailanalysen vorgelegt werden, um die Konstituierung von differenter Praxis über Mimesis zu beschreiben und dabei den inkorporierten Sinn zu erschließen. Bildungsprozesse und Habitusanalysen leben aber von einem unterschiedlichen Impetus. Ergebnisse aus den Habitusanalysen können für Bildungsexperten ein Verstehen ermöglichen, aber nicht abschließende Erklärungen oder Handlungsoptionen bereitstellen.

Gerade wenn es um einen beruflichen Habitus in der Weiterbildung geht, gibt es das Zusammenspiel von Gewohnheiten, Routinen/Selbstverständlichkeiten, die aus dem Feld geholt/angeeignet werden und dem Habitus, der bei Nickl (2001) mit ethischem Wissen, Tugenden, Intuition, subjektzentrierter Integration und Kontinuität zu tun hat (siehe auch Fröhlich 1999). Diese Aufteilung verweist darauf, dass eine globale Rezeption des Habitus nicht weiterführt, sondern nur Schlagwortverbindungen produzieren lässt (siehe das Beispiel Wigger 2009).

Die Rezeption in der Erwachsenenbildung ist früher und anders verlaufen, was sicher auch darauf zurückzuführen ist, dass die Erwachsenenbildung eingeflochten ist in eine allgemeine gesellschaftliche Praxis zwischen Arbeit, Familie und Politik und nicht wie die Schule ein eigenes gesichertes System ist.

Wittpoth beschreibt Sozialisation als Habitualisierung und stellt die von Bourdieu erschlossenen Grundmuster heraus, die er in Aussagen positioniert. Die Habitusformen sind danach Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, die zugleich bestimmte Handschriften führen, d. h. als strukturierende Strukturen wirken. Sie stellen Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen dar, die objektiv geregelt und regelmäßig sein können, ohne eine gehorsame Erfüllung von Regeln und Planungen zu sein. Sie sind kollektiv, ohne als solche von einer Hand geplant und gesteuert zu sein (siehe dazu Wittpoth 1994, S. 85 ff.). Wittpoth interessierte sich in der Folge besonders für das Feld und seine Strukturen (siehe auch Wittpoth 2005). Mich interessierten Erfahrungen, Deutungen und ihre Veränderungen und Verfestigungen (Gieseke 1995, Gieseke/Siebers 1995, Gieseke 2010), auch dann, wenn Habitualisierungen sich im Geschlechterverhalten einschreiben, ganz besonders weil in diesem Fall, intellektuelle und körperliche Entwertungen verinnerlicht werden (Gieseke 2001). Für Überlegungen zur Professionsentwicklung war in meiner Untersuchung wichtig, dass die familiäre Sozialisation zwar kulturtheoretisch und bildungstheoretisch von hohem Einfluss ist, dass aber die berufliche Sozialisation im Sinne von erster Tätigkeit im Berufsfeld genau wegen dieser Ersttätigkeit strukturierenden, Routinen und Deutungen einübenden Charakter hat. Nicht umsonst kommt

den Berufseinführungen, wenn man in einem Berufsfeld seine qualifizierende Verantwortung ernst nimmt, eine solche Bedeutung zu.

Wie sich Bourdieu von anderen Sozialisationstheorien unterscheidet, habe ich Ende der 1980er Jahre so in für mich noch immer gültiger Weise formuliert: Bourdieus Strukturbegriff meint absichtsvolle, aber nicht intentional beabsichtigte Muster gesellschaftlichen Handelns in einem bestimmten Feld. Diese Struktur wird nicht als Ergebnis sozialer Interaktionen betrachtet, denn Begriffe wie „soziale Beziehung“ oder „Institution“ haben kein „in sich selbst begründetes Dasein“ (Bourdieu 1974, S. 17). So wie er sich von theoretischen Ansätzen des symbolischen Interaktionismus abgrenzt, so kritisiert er auch phänomenologische Analysen, da sie nur eine Theorie zweiten Grades des Handelns produzieren und die Frage nach den Voraussetzungen des Handelns nicht einbeziehen. Er nennt seinen Weg der Erkenntnisgewinnung praxiologisch. Motive, Handlungen, Sinngebungen sind Ergebnis dialektischer Beziehungen zwischen objektiven Strukturen und strukturierten Dispositionen, die sich im täglichen Handeln aktualisieren und immer neu reproduzieren (Bourdieu 1979, S. 139 ff.). Das Individuum steht in diesem Ansatz nicht der Gesellschaft gegenüber, vielmehr bestimmt ein doppelter Prozess der Interiorisierung der Exteriorität und der Exteriorisierung der Interiorisierung das Verhältnis. Der Interiorisierungsprozess charakterisiert den Vergesellschaftungsprozess des Individuums. Das Individuum ist nicht Ausdruck von Einzigartigkeit, sowie die Gesellschaft nicht etwas Dinghaftes, Sächliches ist. Theoretische Debatten brechen nach Bourdieu immer wieder zwischen den scheinbaren Dualitäten (Gesellschaft und Individuum) auf, denn es scheint leichter zu sein, „soziale Tatsachen als Sachen oder Personen zu behandeln, denn als Relationen“ (Bourdieu 1985, S. 68).

„Das Prinzip historischen Handelns des Künstlers, Gelehrten oder Regierenden wie des Arbeiters oder kleinen Beamten stellt kein Subjekt dar, das gleichsam der Gesellschaft als äußerlichem Objekt konfrontiert wäre; weder Bewusstsein noch Sache ... es besteht vielmehr in der Relation zweier Zustände des Sozialen, nämlich der in Sachen, in Gestalt von Institutionen, objektiveren Geschichte auf der einen, der in Gestalt jenes Systems von dauerhaften Dispositionen, das ich Habitus nenne, leibhaft gewordenen Geschichte auf der anderen Seite. Der Leib ist Teil der Sozialwelt – wie die Sozialwelt Teil des Leibes. Die in den Lernprozessen vollzogene Einverleibung des Sozialen bildet die Grundlage jener Präsenz in der Sozialwelt, die Voraussetzung gelungenen sozialen Handelns, wie der Alltagserfahrung von dieser Welt als fraglos gegebene ist“ (Bourdieu 1985, S. 69).

Bourdieu formuliert: „Der persönlichste Sinn und die durchsichtigsten Handlungen sind nicht dem Subjekt, sondern dem System der Beziehung, innerhalb dessen und durch das sie sich vollziehen“ (Bourdieu 1970, S. 18), zuzurechnen. Erst im Wissen um die Bedingungen und die Gebundenheiten eigenen Handelns liegt die Freiheit. „Vor allem jedoch übt Erkenntnis an sich stets dann eine – in meinen Augen – befreiende Wirkung aus, wenn die Mechanismen, deren gesetzmäßige Funktionsweise sie erfasst, sich in ihrer Wirksamkeit partiell dem Verkennen verdanken, d. h. immer dann, wenn sie an die Grundlagen der symbolischen Gewalt stoßen“ (Bourdieu 1985, S. 58). Wenn von den Relationen und nicht von der Dualität zwischen Individuum

und Gesellschaft ausgegangen wird, dann kann dieser handlungsgenerierende Prozess nur mit dem Feldbegriff erklärt werden, den wir bereits benutzt haben. In Bourdieus Feldbegriff ist das Individuum nicht in eine Umwelt gestellt, um dann auf diese Umwelt zu reagieren. In diesem Fall müsste man von interaktivem Austausch, interaktiven Wechselbeziehungen sprechen. Relationen im Feld, die für das, was Bourdieu „Habitus“ nennt, konstitutiv sind, gehen aber nicht in diesen Interaktionen auf, sie beziehen den Raum der Beziehungen in Atmosphären mit ein (vgl. ebd., S. 72).

Im beruflichen Habitus drückt sich als Folge eigener Praxis das inhaltliche Muster beruflichen Handelns aus, ohne dass inhaltliche Positionsunterschiede zwischen den einzelnen Berufsträgern darin aufgehen. Am Habitus sind Berufsgruppen erkennbar. Der Habitus ist das Ergebnis des Vergesellschaftungsprozesses des Individuums. Gestaltende Aneignung meint den Prozess der Verinnerlichung der im Praxisfeld erarbeiteten Handlungsmuster.

Also in der Praxis liegt das erzeugende Moment des Habitus. Der berufliche Habitus, wenn wir ihn so nennen wollen, ist aber nicht nur aus sozialisatorischer Perspektive interessant, sondern er erweist sich als untersuchenswert, wenn es um die Erschließung von pädagogischen Praktiken in der Weiterbildung geht, wie sie sich z. B. im Planungshandeln, in der Beratung etc. niederschlagen. Professionelles Handeln bricht sich hier an der Realität oder hat den notwendigen Spielraum (Gieseke u. a. 2000).

Der wesentlich von Bourdieu nicht ausreichend reflektierten Strang, die er als Grenze auch in der eigenen Person nicht aufnehmen konnte, die aber besonders auch gesellschaftliche und im speziellen berufliche Dynamiken bestimmen, ist die von Brumlik (2009) eingeforderte Theorie der Emotionen, gerade wenn man an Ressentimententwicklung, Fremdenfeindlichkeit und Misogynie denkt. Emotionsmuster sind nämlich das Unterfutter und Bindeglied jeder Habitualisierung im Feld, die die Verbindungen zu anderen gelebten Lebensphasen herstellen (siehe bezogen auf das LLL Gieseke 2009). Elias (1997) hat in seiner Arbeit über den Prozess der Zivilisation hierzu allerdings Ausführungen gemacht. Soziologisch hat Bourdieu die Genderfrage nur noch in den letzten Lebensjahren angesprochen.

3. Professionalitätsausbildung und berufsfeldbezogener Habitus

In unserer damaligen Studie ging es genau um diese Fragestellung, wie sich Bildungsbedarfe, ein Berufsbewusstsein bei Erwachsenenpädagog/inn/en entwickeln, um professionelles Handeln zu sichern. Damals gab es aber noch die Annahme, die frühen Sozialisationseffekte besonders bei den neu eingestellten Pädagog/inn/en ohne pädagogisches Studium erzeugten einen besonderen Qualifikationsbedarf. Die unmittelbare Anforderung strukturierte diesen Bedarf, diese Erfahrungen führten aber nicht zu Beginn der Berufstätigkeit zu pädagogischen Fragen, sondern setzt zuerst bei organisatorisch verwaltungstechnischen Fragen an. Hier suchte man Entlastungen, um dem Routinehandeln und der Punktualisierung zu entfliehen, um zum eigentlichen kreativen Planungshandeln zu kommen, häufig wird darunter aber auch das Initiieren der Umsetzung von Neuem, bildungspolitisch Vorgesehenen verstanden. Die

Offenheit und das kommunikative Handeln ist das Interessante dieser Tätigkeit. Man sieht sich als Ideensucher, das Angebot wird als Ergebnis von Suchbewegungen gesehen. Bedingt durch das jeweilige Fachstudium und die konkreten organisatorischen und kommunikativen Anforderungen, gibt es eine Hochbewertung der eigenen zuvor erworbenen Fachqualifikation, die sich dann mit verwaltungstechnischem Handeln verbindet. Was faktisch getan wird, konnte nur schwerlich bildungstheoretisch erwachsenenpädagogisch begründet werden, wenn es nicht bildungspolitisch in Projekten aufgehoben war, die umzusetzen waren. Für diese Umsetzung gab es aber Handlungsspielräume, daraus ergab sich eine Berufszufriedenheit und auch ein subjektives Weiterbildungsinteresse. Aber in dieser frühen Berufsphase gibt nur das Erfahrungswissen Sicherheit, das den Habitus vorbereitet, der dann als Struktur wirksam wird. Dabei werden Meinungen, Deutungen, Auslegungen mittransportiert, die dem sich entwickelnden Habitus die Erklärungsbasis geben. Wenn dazu die Meinung, die Deutung gehört, theoretisches Wissen sei für die Reflexivität, für die Begründungsfähigkeit von Bedeutung, greift dieses auch und führt zu entsprechenden Forderungen. Es gibt also keine Einförmigkeit im Habitus, sondern einen Vielklang mit einer grundlegenden Disposition, die Spielräume lässt für eine Ausinterpretation und die auf Wechsel vorbereitet ist. Die Spielräume individuellen Handelns im Feld liegen auch in dem individuellen Aneignungsmodus.³

Wurden in der damaligen Studie die Verwaltung und das Organisatorische als Herausforderung im Alltagshandeln beschrieben, sind jetzt die betriebswirtschaftlichen Codes in den Fokus gerückt. Die bildungswissenschaftliche Forschung und Theoriebildung darf sich dadurch aber nicht beeindrucken lassen, sonst kann sie ihren disziplinären Anforderungen nicht gerecht werden und taugt nicht mehr für eine interdisziplinäre Kooperation, weil sie keine genuinen eigenen Befunde und keine entwickelte Begrifflichkeit zur Verfügung stellen kann. Ebenso wenig ist sie dann in der Lage, für professionelles Handeln entsprechend erprobte Instrumente einzubringen, die sich zu reflexiven Praktiken entwickeln. Professionelle Herausforderungen liegen also in der empirischen und theoretischen Begleitung des Feldes, wobei die Wirkungszusammenhänge von Bildung auf die subjektive Entwicklung kein Nebenprodukt darstellen. Die Bedingungen täglichen pädagogischen Handelns, die Praktiken gehören auch dazu. Es ist eine eigene professionelle Sprache für die Beschreibung professionellen pädagogischen Handelns notwendigerweise erforderlich. Diese Notwendigkeit besteht nicht nur aus der wissenschaftlichen Perspektive der Disziplin, sie ist erforderlich, um das eigene Handeln und die Bedingen des Handelns für die Adressaten besser zu verstehen und in der Öffentlichkeit zu erklären. Dazu gehört auch eine Beschäftigung mit den bildungspolitischen, historischen und ökonomischen Bedingungen der EB/WB. Nur so ist die öffentliche Anerkennung zu gewinnen. Befragungen zum Weiterbildungsinteresse belegen ein hohes Interesse an grundlegenden empirischen Befunden und einer Theoriebildung zum Lernen von Erwachsenen (z. B. Gieseke/Heuer 2010). Die völlig veränderten finanziellen Kontextbedingungen könnten diesen Druck noch erhöhen. Dann würde der sich herausbildende Habitus dazu führen, dass es keine Selbstgenügsamkeit im Erfahrungslernen mehr gäbe, sondern mehr Überblickswissen ebenso von Interesse wäre.

Der Habitus kann weitere professionelle Entwicklung abwehren und sich allein auf eine normative Trägerperspektive reduzieren. Er kann aber auch durch professionell ausgearbeitete Kompetenzen, wenn die Bedingungen im Feld eine größere Handlungsfreiheit mit differenzierten Begründungen für die Umsetzung von Vorhaben ermöglichen, verstärktes Professionswissen zum Zuge kommen lassen. Zurzeit sieht es so aus, als würde die zukünftige Entwicklung in diese Richtung verlaufen. Sind wir mit unserer bisherigen Forschung und unserem methodischem Wissen darauf ausreichend vorbereitet?

Profession und ein im Weiterbildungsfeld herausgebildeter trägerspezifischer Habitus sind also aufeinander bezogen und können sich dann optimal entfalten, wenn beide Bereiche wechselseitig miteinander Kommunizieren lernen. Wir benötigen eine neue Kolloquiumskultur, um Forschungsbefunde und Selbstinterpretationen auszu diskutieren. Professionswissen ist letztlich davon abhängig, dass es inkorporiert wird, also als Beschreibung der täglich zu leistenden Praxis dient und Veränderungen initiiert, die die Praxis in ihrem eigenen Interesse aufnehmen will. Um professionelles Handeln auf habituelle Dispositionen zu beziehen, ist es notwendig,

- wissenschaftliche Erkenntnisse für die Versprachlichung des eigenen Tuns nutzen zu können;
- Praktiken beschreiben, erklären und bezogen auf Wirkungen einordnen zu können;
- Praktiken zu erweitern, neu zu begründen und auf Kontextbedingungen kritisch zu analysieren;
- das eigene Handlungsfeld neu zu sehen, sich einzuordnen in ein Gesamtfeld der Weiterbildung;
- an Forschungsfragen mitzuarbeiten;
- Begriffe zur Benennung eigenen Tuns für die öffentliche Präsentation zu nutzen;
- eigene Handlungsmuster in der spezifischen Verbundenheit mit dem Feld zu erkennen;
- subjektive Aneignungsmodi von Wirklichkeit abgrenzen zu können von berufsspezifischen habituellen Dispositionen.

So bildet sich ein Berufsbewusstsein heraus, das auch als Geschichte dann gern erinnert wird. Gleichwohl gilt, dass die Praxis unabhängig operiert und der Theorienbildung in der Regel immer auch vorausgeht.

Anmerkungen

- 1 Das Rhizom ist nach Zechner, bezogen auf Deleuze, ein neuartiges Diagramm. Es beschreibt ein nicht-hierarchisches Wurzelsystem und ein Nebenwurzelsystem, dass frei wächst. Das Rhizom ist nicht eine Struktur, die durch Punkte und Position definiert wird und eine Genealogie aufweist. Es erstellt eine Karte, keine Kopie von sich (Zechner 2003, S. 35). Es besteht aus Linien, Dimensionen der Segmentierungen. Es unterliegt permanenter Veränderungen, die sich schubartig herausbilden. Damit steht es für ein Modell des offenen Wachstums, in dem Heterogenität sich entfaltet und die Vielfalt nach verbindenden und gezielt geschaffenen vernetzenden Strukturen sucht.

- 2 Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Kolloquium am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Veranstalter von: Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, Dekanin der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin.
- 3 Wir haben vier Aneignungsmodi unterschieden: Differenzierungsmodus, Spezifizierungsmodus, Reduktionsmodus, Reflexionsmodus (Gieseke 1989). Der für alle gleiche sich daran anschließende, sich integrierende berufliche Habitus reicht aber für die Praxisinterpretationen und das Praxishandeln unterschiedlich weit.

Literatur

- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: W. Bertelsmann 2004
- Bremer, H.: Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur Analyse von sozialer Selektivität und Chancengleichheit in pädagogischen Handlungsfeldern am Beispiel der Erwachsenenbildung. Habilitationsschrift. Hamburg: Universität 2005
- Bourdieu, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt: Suhrkamp 1974
- Bourdieu, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt: Suhrkamp 1979
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Frankfurt: Suhrkamp 1982
- Bourdieu, P.: Soziale Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon. Frankfurt: Suhrkamp, 1985
- Bourdieu, P.: Sozialer Sinn. Frankfurt: Suhrkamp 1987
- Brumlik, M.: Charakter, Habitus und Emotion oder die Möglichkeit von Erziehung? Zu einer Leerstelle im Werk Pierre Bourdieus. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. 2., durchges. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, 2009, S. 141-154
- Dobischat, R./Fischell, M./Rosendahl, A.: Beschäftigung in der Weiterbildung. Prekäre Beschäftigung als Ergebnis einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche. Essen: Univ. Duisburg-Essen 2009
- Dollhausen, K.: Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Bielefeld: wbv 2008
- Elias, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Zweiter Band: Wandlungen der Gesellschaft, Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation, Frankfurt: Suhrkamp 1997
- Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. 2., durchges. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften 2009
- Fröhlich, G.: Habitus und Hexis. Die Einverleibung der Praxisstrukturen bei Pierre Bourdieu. In: Schwengel, H./Höpken, B. (Hrsg.): Grenzenlose Gesellschaft? Bd. II, Teil 2. Paffenhofen: Centaurus 1999, S. 100-102
- Gieseke, W.: Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg: BIS 1989
- Gieseke, W.: Erfahrungen als hindernde und fördernde Momente im Lernprozess Erwachsener – Anforderungen an die Erwachsenenpädagogik unter den Prämissen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Jagenlauf, M./Schulz, M./Wolgast, G. (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Bestand und Perspektiven nach 25 Jahren. Neuwied u. a.: Luchterhand 1995, S. 434-450
- Gieseke, W.: Zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses. In: DIES (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen: Leske u. Budrich 2001, S. 85-99.
- Gieseke, W.: Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 2., unveränd. Aufl., Bielefeld: W. Bertelsmann 2009

- Gieseke, W.: Erfahrungsorientierung – Erfahrung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarb. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, S. 76-78
- Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“, Recklinghausen: Bitter 2000
- Gieseke, W./Heuer, U.: Weiterbildungsentscheidungen und beigeordnete Bildung. Manuskript März 2010. Erscheint in: Arnold, R./Pachner, A. (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010
- Gieseke, W./Siebers, R.: Biographie, Erfahrung und Lernen. In: Brokmann-Nooren, C./Grieb, I./Raapke, H.-D. (Hrsg.): NQ-Materialien – Handbuch Erwachsenenbildung. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag 1995, S. 315-357
- Herzberg, H.: Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt am Main/New York: Lang 2004
- Hippel, A. v./Tippelt, R. (Hrsg.): Fortbildung der Weiterbildner/innen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven, Weinheim: Beltz 2009
- Kade, J./Seitter, W.: Lebenslanges Lernen – mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag, Opladen: Leske u. Budrich 1996
- Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L.: Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals, Bielefeld: W. Bertelsmann 2009
- Krais, B./Gebauer, G.: Habitus. Bielefeld: transcript 2002
- Liebau, E.: Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung, München 1987
- Nickl, P.: Ordnung der Gefühle. Studien zum Begriff des habitus, Hamburg: Meiner 2001
- Nittel, D.: Von der Mission zur Profession, Bielefeld: W. Bertelsmann 2000
- Reckwitz, A.: Das hybride Subjekt: eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne, Weilerswist: Velbrück 2006
- Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin Verlag
- Tippelt, R. u. a.: Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren, Bielefeld: W. Bertelsmann 2008
- Vester, M./Oertzen, P. v./Geiling, H. u. a.: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt: Suhrkamp 2001
- Weiß, R.: Pierre Bourdieu: Habitus und Alltagshandeln. In: Hepp, A./Krotz, F./Thomas, T. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Cultural Studies, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 31-46
- Wigger, L.: Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitus-transformationen und Bildungsprozessen. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. 2., durchges. u. erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verl. Für Sozialwissenschaften 2009, S. 101-118
- Wittpoth, J.: Rahmungen und Spielräume des Selbst, Frankfurt am Main: Diesterweg 1994
- Wittpoth, J.: Autonomie, Feld und Habitus. In: Hessische Blätter (2005) 1, S. 26-36
- Zechner, I.: Deleuze. Der Gesang des Werdens, München: Wilhelm Fink Verlag 2003
- Zeuner, C./Faulstich, P.: Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven, Weinheim und Basel: Beltz 2009