

Barbara Friebertshäuser
Markus Rieger-Ladich
Lothar Wigger (Hrsg.)

Reflexive Erziehungswissenschaft

Forschungsperspektiven im
Anschluss an Pierre Bourdieu

LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION DROGEN JUGEND REFORM
ERZIEHUNG IDENTITÄT BESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT
GEWALT LERNEN SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION INTERKULTURATION
GENERATION SOZIALSTRUKTUR MEDIEN WELT KINDHEIT TECHNOLOGIE PISA
KRIMINALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEIS



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Barbara Friebertshäuser · Markus Rieger-Ladich
Lothar Wigger (Hrsg.)

Reflexive Erziehungswissenschaft

Barbara Friebertshäuser
Markus Rieger-Ladich
Lothar Wigger (Hrsg.)

Reflexive Erziehungs- wissenschaft

Forschungsperspektiven im
Anschluss an Pierre Bourdieu



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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

1. Auflage Oktober 2006

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2006

Lektorat: Stefanie Laux

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



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

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in the Netherlands

ISBN-10 3-531-14813-3

ISBN-13 978-3-531-14813-7

Inhaltsverzeichnis

Markus Rieger-Ladich/Barbara Friebertshäuser/Lothar Wigger:
**Reflexive Erziehungswissenschaft:
Stichworte zu einem Programm** 9

Konturen der Rezeption und Muster der Aneignung

Rolf-Dieter Hepp:
**Das Feld der Bildung in der Soziologie Pierre Bourdieus:
Systematische Vorüberlegungen** 21

Eckart Liebau:
**Der Störenfried.
Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen** 41

Habitus-theoretische Perspektiven und gegenstandsbezogene Problematierungen

Anna Brake/Peter Büchner:
**Dem familialen Habitus auf der Spur.
Bildungsstrategien in Mehrgenerationenfamilien** 59

Burkard Michel/Jürgen Wittpoth:
**Habitus at work.
Sinnbildungsprozesse beim Betrachten von Fotografien**.... 81

Lothar Wigger:
**Habitus und Bildung.
Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitus-
formationen und Bildungsprozessen**..... 101

Thomas Alkemeyer:
**Lernen und seine Körper. Habitusformungen
und -umformungen in Bildungspraktiken 119**

Micha Brumlik:
**Charakter, Habitus und Emotion oder die Möglichkeit
von Erziehung?
Zu einer Leerstelle im Werk Pierre Bourdieus 143**

Feldtheoretische Perspektiven und methodische Reflexionen

Markus Rieger-Ladich:
**Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes:
Ein Reflexionsangebot an die Erziehungswissenschaft..... 157**

Hermann Forneck/Daniel Wrana:
**Professionelles Handeln und die Autonomie
des Feldes der Weiterbildung 177**

Sascha Neumann/Michael-Sebastian Honig:
**Das Maß der Dinge.
Qualitätsforschung im pädagogischen Feld 193**

Anne Schlüter/Hannelore Faulstich-Wieland:
**Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft –
Inspirationen und Modifikationen durch Pierre Bourdieu 213**

Barbara Friebertshäuser:
**Verstehen als methodische Herausforderung für eine
reflexive empirische Forschung..... 231**

Bildungssoziologische Analysen und hochschulpolitische Befunde

Franz Schultheis:

Reproduktion in der Krise:

Fallstudien zur symbolischen Gewalt 253

Andrea Lange-Vester:

Bildungsaußenseiter. Sozialdiagnosen in der

„Gesellschaft mit begrenzter Haftung“ 269

Helmut Bremer:

Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer

Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus,

Selbstlernen und sozialer Selektivität 289

Franzjörg Baumgart:

Soziale Selektion in der Hochschule – Stufung,

Modularisierung, Kreditierung auf dem Prüfstand 309

Vorstellung der Pierre Bourdieu-Stiftung 323

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 325

Reflexive Erziehungswissenschaft: Stichworte zu einem Programm

Markus Rieger-Ladich/Barbara Friebertshäuser/Lothar Wigger

Der Terminus „Reflexive Erziehungswissenschaft“ ist innerhalb des pädagogischen Diskurses keineswegs neu. Auch wenn er – zu Beginn der 1990er Jahre von Dieter Lenzen eingeführt – meist mit der Anmerkung versehen wurde, dass es sich hierbei um eine vorläufige, versuchsweise Etikettierung einer neuen Form erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung handele, so prägte dieses Programm doch recht schnell ein durchaus erkennbares Profil aus. Da die Beiträge, die in diesem Band versammelt sind, sich jedoch durchgängig einem *anderen* Begriff von Reflexivität verpflichtet wissen, sei an dieser Stelle die spezifische Differenz kurz markiert. Der Untertitel, welcher „Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu“ in Aussicht stellt, verweist bereits auf jenen Autor, der als Bezugsgröße der folgenden Texte gelten kann. Bevor jedoch Bourdieus Konzept wissenschaftlicher Reflexivität vorgestellt, dessen Herausforderung für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft skizziert und ein knapper Überblick über die einzelnen Beiträge gegeben wird, sei jenes Projekt umrissen, das in der letzten Dekade des 20. Jahrhunderts unter dem Titel „Reflexive Erziehungswissenschaft“ firmierte.

Als Lenzen in den frühen 1990er Jahren die Begriffe Reflexivität und Erziehungswissenschaft kombinierte, reagierte er damit auf einen eklatanten, fortschreitenden Legitimationsverlust der Wissenschaften: Nachdem die sog. „Meta-Erzählungen“ ihre Überzeugungskraft eingebüßt hatten (Lyotard), die „utopischen Energien“ gänzlich erschöpft schienen (Habermas) und die Wissenschaften selbst nun immer häufiger als Verursacher gesellschaftlicher Krisen identifiziert wurden (Beck), galt es, auf diese Situation nun auch innerhalb der Erziehungswissenschaft in angemessener Weise zu reagieren (vgl. Lenzen 1991). Als Antwort auf die Grundlagenkrise insbesondere der Geistes- und Sozialwissenschaften entwarf Lenzen in einer Reihe von Vorträgen, Aufsätzen und einer Monographie die Konturen einer künftigen Erziehungswissenschaft, die er als „reflexiv“ kennzeichnete. Charakteristisch für diese neue Form erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, die ihm nicht zuletzt deshalb als reflexiv galt, weil er sie als Reflexionsinstanz des pädagogischen Wissensbestandes konzipierte, ist nun der Versuch, die angedeuteten Diagnosen nicht länger zu ignorie-

ren, zu verharmlosen oder gar zu verdrängen, sondern diese als Stimulanzen für die Entwicklung neuer Wissenstypen zu begreifen.¹ Im Rückgriff auf Habermas' einflussreiche Unterscheidung dreier Erkenntnisinteressen (vgl. Habermas 1968) identifizierte Lenzen drei Dimensionen einer reflexiven Erziehungswissenschaft, die es durch die Entwicklung entsprechender Wissenstypen künftig auszuarbeiten gelte. Die erste Herausforderung bestehe demnach in der Entwicklung eines „pädagogischen Risikowissens“, das es – hierin durchaus der Technikfolgenabschätzung verwandt – erlaube, jene Risiken prognostizieren, abschätzen, kontrollieren und möglichst auch vermeiden zu können, die von pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen selbst ausgelöst werden. „Mythenwissen“ zu entwickeln – dies der zweite Wissenstyp –, erweise sich als zwingend notwendig, um über jene narrativ verfassten erziehungswissenschaftlichen Diskurse aufzuklären, welche die pädagogische Semantik fortwährend mit Metaphern und Mythen speisen. Schließlich gelte es, hier lässt sich Lenzen sowohl von Platon als auch von Ernst von Glasersfeld inspirieren, ein „poietisches Wissen“ zu entwickeln, um das pädagogische Leitbild einer Teilhabe zu entwerfen, welches den Menschen nicht länger als jenes Wesen entwirft, das durch Erziehung erst zum Menschen wird, sondern als eines, das auf Begleitung, Teilhabe und die Ermöglichung von Zugängen angewiesen ist (vgl. Lenzen 1996). Reflexive Erziehungswissenschaft, die diese drei Wissenstypen zu entwickeln und zu koordinieren hätte, wird von Lenzen daher als eine neue Form der Theoriebildung entworfen, die freilich durchaus mit alten Wissensbeständen rechnet: Sie wäre „deshalb eine auf die anderen Pädagogiken wie auf die Erscheinungen von Erziehung rückbezügliche, sich im wörtlichen Sinne rückbeugende Befassung mit Erziehung und den ihr korrespondierenden Wissenschaftsfragmenten“ (Lenzen 1992: 76).

Es blieb freilich bei dieser programmatischen Skizze: Lenzen selbst wandte sich in der Folgezeit verstärkt systemtheoretischen und sozialkonstruktivistischen Theoriemodellen zu und plädierte dafür, nicht nur die Humanontogenese in den Mittelpunkt der theoretischen Anstrengungen zu rücken sowie die Referenztheorien des pädagogischen Diskurses neu zu bestimmen, sondern auch „von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie“ überzugehen (vgl. Lenzen 1997). Reflexive Erziehungswissenschaft wurde zwar noch von Heinz-

1 Nachgetragen sei, dass Harm Paschen bereits 1979 Pädagogiken – und nicht Unterricht und Erziehung – als Gegenstand der Erziehungswissenschaft bestimmt und die „Rekonstruktion des Pädagogischen“ durch reflexive Vergewisserung zur Aufgabe der Erziehungswissenschaft erklärt hat (1979: 25; vgl. Wigger 1996: 918, 928). Die Unterscheidung von Wissensformen und die Notwendigkeit der Differenzierung zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik(en) ist in der Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE lange und intensiv diskutiert worden (vgl. Vogel 1989; Oelkers/Tenorth 1991; Wigger 2000: 36ff.; Horn 1999), ohne den Terminus „Reflexive Erziehungswissenschaft“ zu fixieren.

Hermann Krüger in seinem systematisierenden Überblick über erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden vorgestellt (vgl. Krüger 1997: 243ff.; vgl. auch: Musolff/Hellekamps 2006: 344ff.), sie blieb gleichwohl ein Entwurf, der innerhalb des pädagogischen Diskurses nur geringe Resonanz fand und – soweit wir dies überblicken – kaum zur Erzeugung praktischer Forschungsfragen genutzt wurde. Der Terminus „Reflexive Erziehungswissenschaft“ bezeichnet mithin gegenwärtig eine Leerstelle.

Die folgenden Beiträge, die zum Großteil im Rahmen der Tagung „Pierre Bourdieu als Provokateur der Erziehungswissenschaft: Rezeptionsformen – Anschlussmöglichkeiten – Forschungsperspektiven“, die im Sommer 2005 an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main stattfand (vgl. Neumann 2006), zur Diskussion gestellt wurden, knüpfen nun an einen anderen Begriff der Reflexivität an – und werben damit auch für eine andere Lesart des Terminus „Reflexive Erziehungswissenschaft“. Im Unterschied zu Lenzen, bei dessen Rede von Reflexivität das gegenstandsbezogene Moment dominiert – besonders deutlich wird dies in seiner Forderung nach einem pädagogischen Risikowissen, das die Selbstgefährdungen der „zweiten Moderne“ auszubalancieren gestatte (vgl. Beck/Holzer 2004) –, interpretiert Bourdieu Reflexivität als eine in ihrer Bedeutung kaum zu überschätzende Bewegung, in der sich die Wissenschaft auf sich selbst zurückbezieht. Wissenschaftliche Forschung gilt ihm als ein voraussetzungsreiches und höchst anspruchsvolles Unternehmen, das freilich nicht nur durch Versuche der externen Einflussnahme gefährdet wird und seine relative Unabhängigkeit immer wieder neu verteidigen muss; sie ist auch internen Gefährdungen ausgesetzt, die sich allein dadurch kontrollieren lassen, dass deren Bekämpfung nicht einzelnen Akteuren des akademischen Universums überantwortet wird, sondern diese zum Gegenstand einer kollektiven Anstrengung wird, die sich schließlich auch in den Strukturen des wissenschaftlichen Feldes materialisiert. Erst wenn alle Kräfte gebündelt werden, um einen reflexiven Modus wissenschaftlicher Arbeit zu etablieren, könne es gelingen – so Bourdieus Überzeugung –, die wissenschaftliche Forschung sowohl gegenüber den Versuchen der Instrumentalisierung etwa durch das politische oder das ökonomische Feld zu stärken, als auch gegenüber den Verführungen, die von der Eigenlogik des wissenschaftlichen Feldes selbst ausgehen, weitgehend zu immunisieren (vgl. Bourdieu 1997).

Die Wurzeln für Bourdieus ausgeprägtes Interesse an wissenschaftstheoretischen Fragen und seine besondere Sensibilität für die Fallstricke der „scholastischen Vernunft“ sind sozialer Natur. Sie liegen – dies hat Loïc Wacquant überzeugend herausgearbeitet (vgl. Wacquant 1996: 74ff.) – begründet in seiner sozialen Herkunft, die ihn kaum für eine akademische Karriere zu prädestinieren schien, in politischen Erfahrungen, die er als Gastdozent und als Zeuge der

zerstörerischen Gewalt der Kolonialmacht Frankreich in Algerien machte, und im Wechsel von der Philosophie, deren Blindheit für die soziale Dimension des Strebens nach Erkenntnis er scharf kritisierte, zur Soziologie. Überaus feinfühlig für die Probleme und Gefährdungen, die aus der Tatsache erwachsen, dass die Wahrheitssuche in einem handlungsentlasteten, agonial verfassten, hierarchisch strukturieren und von Machtverhältnissen geprägten sozialen Feld betrieben wird, dessen Grenzen stets umkämpft sind, investiert Bourdieu von Beginn seiner wissenschaftlichen Arbeit an große Energie in die Entwicklung einer reflexiven Forschungspraxis. Statt nun jedoch die einzelnen Etappen dieses Bemühens zu verzeichnen, die sich etwa mit Blick auf dessen Arbeiten rekonstruieren ließen (vgl. Raphael 1991), seien hier jene Charakteristika genannt, welche wissenschaftliche Reflexivität im Sinne Bourdieus auszeichnen.

Gegenstand wissenschaftlicher Reflexivität ist nicht die Forschungstätigkeit einzelner Akteure des akademischen Feldes, sondern „das in die wissenschaftlichen Werkzeuge und Operationen eingegangene soziale und intellektuelle Unbewusste“ (Wacquant 1996: 63). Als *Akteure* interessieren ihn weniger Einzelpersonen, sondern Felder mit ihrer spezifischen Logik. Bourdieu konzipiert wissenschaftliche Reflexivität als ein kollektives Unternehmen, dessen Erfolg maßgeblich davon abhängt, ob es gelingt, eine große Zahl der wissenschaftlich Arbeitenden von ihrer Notwendigkeit zu überzeugen und diese in das Bemühen einzubinden, das akademische Unbewusste aufzuklären. Das *Ziel* wissenschaftlicher Reflexivität – hierin unterscheidet sie sich auf markante Weise von der narzisstischen Reflexivität – besteht somit in dem Versuch, auch jene Grenzen, welche der theoretischen Erkenntnis gesteckt sind, noch zu überschreiten und die Aufklärung der für das wissenschaftliche Feld typischen Formen des Unbewussten zu betreiben. Statt den eigenen Narzissmus zu befriedigen, komme es darauf an, auch jene, welche die Objektivierung professionell betreiben, noch zu objektivieren und auf diesem Wege die „Verfeinerung und Verstärkung der Erkenntnismittel“ zu betreiben (Bourdieu 1993: 366). Den Wortstamm von lat. *reflectere* interpretiert Bourdieu denn auch als eine Bewegung der Rückwendung, in der die Akteure des wissenschaftlichen Feldes jene typischen Verkennungen noch in den Blick zu bekommen suchen, die ihre Forschungstätigkeit nachhaltig prägen, und zu diesem Zweck ganz gezielt „die eigenen wissenschaftlichen Waffen gegen sich selbst“ richten (Bourdieu 1993: 372).

In den Mittelpunkt rückt Bourdieu mithin genau jene Momente des Strebens nach Erkenntnis, welche in ihrer Bedeutung für den Forschungsprozess nicht selten auf fatale Weise unterschätzt werden (vgl. King 2004). Der Versuch, schrittweise das akademische Unbewusste aufzuklären, lenkt dabei das Augenmerk auf drei Momente der wissenschaftlichen Praxis: Zum einen gilt es,

die soziale Herkunft des Forschenden zu berücksichtigen und auf diese Weise – etwa mit Blick auf die Kategorien Klasse, Geschlecht und Ethnizität – die Bedingungen zu objektivieren, denen er oder sie, meist ohne darum zu wissen, bei der wissenschaftlichen Tätigkeit unterliegt. Zum anderen muss auch die Position in Rechnung gestellt werden, die der Wissenschaftler im Geflecht der sozialen Beziehungen einnimmt, über das sich die *scientific community* – und insbesondere: die einzelnen Disziplinen und Spezialdiskurse – konstituiert. Schließlich muss auch die Stellung in systematischer Weise berücksichtigt werden, die der Forscher innerhalb des sozialen Raumes und im Verhältnis zu anderen sozialen Feldern einnimmt. Der „Ethnozentrismus des Gelehrten“ (Bourdieu 1993: 370) verdankt sich dieser weithin unterschätzten Dimension: Die Tatsache, dass sich der Blick des Wissenschaftlers einer von Handlungszwängen entlasteten Situation verdankt, verleiht diesem ein ganz charakteristisches Gepräge. Auch diesen Effekt gilt es – dies Bourdieus eindringliche Forderung – aufzudecken und zu kontrollieren. Allerdings ist auch die Soziologie selbst nicht frei von jenen Phänomenen, deren Aufklärung sie sich doch verschreibt. Und so geht womöglich die größte Gefahr der scholastischen Vernunft von der Verführung zur Selbstüberschätzung aus. Durchaus selbstkritisch merkt Bourdieu in seiner Studie ‚Meditationen‘ an: „Wer an die Möglichkeit glaubte, gegenüber seinem eigenen Standpunkt einen absoluten Standpunkt beziehen zu können, der erläge nochmals einer Form der scholastischen Illusion von der Allmacht des Denkens. Das Gebot der Reflexivität ist mehr als der etwas eitle *point d'honneur* des Denkers, der gegenüber den empirischen Standpunkten der gewöhnlichen Akteure und seiner wissenschaftlichen Konkurrenten gern einen sie transzendierenden Standpunkt beziehen können möchte...“ (Bourdieu 2001: 152).

Wissenschaftliche Reflexivität, die zweifellos zu einem thematischen Fluchtpunkt von Bourdieus letzten Arbeiten wird (vgl. Bourdieu 2004), gilt ihm daher nicht nur als Indiz einer hochentwickelten akademischen Kultur – sie ist eines der wichtigsten Instrumente, auf das die Wissenschaftler zurückgreifen können, um sich jenen Zwängen des wissenschaftlichen Feldes gegenüber noch einmal verhalten zu können, denen sie unweigerlich unterliegen, wenn sie nicht deren genaue Mechanismen kennen. Daher geht das Anliegen, die Eigenlogik des wissenschaftlichen Feldes vor Übergriffen zu schützen und auf diese Weise einen möglichst hohen Brechungsindex zu erreichen, stets einher mit dem Versuch, auch diejenigen Kräfte zurückzudrängen, welche die einzelnen Akteure in ihrer konkreten wissenschaftlichen Praxis nachhaltig beeinträchtigen und einschränken. Die Anstrengungen, die innerhalb des wissenschaftlichen Feldes zur Sicherung von dessen (relativer) Unabhängigkeit unternommen werden, müssen sich daher – so Bourdieus schlüssige Folgerung – in erster Linie darauf konzentrieren, diese besondere Form der Reflexivität zu einem elementaren, fest veran-

kerten Bestandteil der wissenschaftlichen Kultur zu machen und sie damit gegenüber den unterschiedlichen Versuchen der Instrumentalisierung möglichst wirksam zu immunisieren. Wirklich aussichtsreich und erfolgversprechend ist dieses Unternehmen freilich erst dann, wenn die Reflexivität nicht nur in den institutionellen Strukturen des Feldes gleichsam materiell verwirklicht ist, sondern sich auch im Habitus der beteiligten Wissenschaftler niedergeschlagen hat. Treffend hält Bourdieu daher mit Blick auf das akademische Universum fest: „Der Reflexivität muß es, um sich zu verwirklichen, gelingen, sich in den Mechanismen des Feldes (...) einerseits und in den Einstellungen der Akteure andererseits zu institutionalisieren.“ (Bourdieu 1993: 373)

Es ist dieses anspruchsvolle Programm, das als Hintergrundfolie der hier versammelten Beiträge gelten kann. Reflexive Erziehungswissenschaft bezeichnet mithin keine institutionell abgesicherte, routinisierte Forschungspraxis, die sich über viele Jahre hinweg bereits fest etabliert hätte und deren Ergebnisse nun im Folgenden vorgestellt würden; vielmehr markiert der Titel des vorliegenden Bandes das Ziel einer künftigen, erst noch zu entwickelnden Wissenschaftspraxis, dem sich die folgenden Texte verpflichtet wissen. So unterschiedlich die Gegenstandsbereiche sind, die sie dabei in den Blick nehmen, so heterogen die Beiträge womöglich auf den ersten Blick wirken mögen – sie lassen sich doch als Ausdruck des Bemühens verstehen, die Reflexivität innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft weiter zu befördern, sich innerhalb des pädagogischen Diskurses über die „selbst gewählten Grenzziehungen und strukturellen Bedingungen [immer wieder neu] zu vergewissern“ (Müller-Rolli 2004: 163) und Bourdieus luzide Kritik der scholastischen Vernunft als Ansporn zur Entwicklung neuer Formen wissenschaftlicher Praxis zu begreifen. Reflexive Erziehungswissenschaft markiert somit das Ziel eines Forschungsprogramms, das Theorie, Empirie und Praxis in ganz spezifischer Weise in den Blick nimmt. Daraus entstehen Herausforderungen für das Nachdenken über den zu erfassenden Gegenstand, die eigenen Erkenntnisinstrumente, das Unbewusste der erziehungswissenschaftlichen Forschungsgemeinschaften sowie die damit verbundenen Beschränkungen des Denkens, Forschens und Handelns. Das hier nur in Stichworten skizzierte Programm wird in diesem Band weiter entfaltet, indem die Nützlichkeit der verschiedenen wissenschaftlichen Instrumente sowie Anknüpfungsmöglichkeiten, offene Fragen und Probleme innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung dargestellt werden.

Stellt man diese besondere Herausforderung in Rechnung, erschließt sich leicht, dass die folgenden Beiträge dieses Programm auf durchaus unterschiedliche Weise einzulösen versuchen. Statt jedoch die Beiträge nun im Einzelnen ausführlich vorzustellen, sei hier lediglich der Perspektivenwechsel, der den unterschiedlichen Zugängen ihre charakteristische Prägung verleiht, angedeutet.

Eröffnet wird der Band durch zwei vorbereitende Studien, die zentrale Begriffe von Bourdieus Soziologie klären, dessen Arbeitsweise und wissenschaftliches Selbstverständnis vorstellen sowie in dessen bildungssoziologisches Denken einführen. Weitergeführt werden diese Überlegungen durch einen Beitrag zur pädagogischen Bourdieu-Rezeption, der den Widerständen nachspürt, auf welche dieser im Feld der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft lange Zeit traf, sowie Muster der Aneignung von dessen Denken herausarbeitet.

Die thematische Klammer der nächsten Beiträge stellt Bourdieus Konzept des Habitus dar. Dabei fällt schnell die außerordentliche Produktivität dieses operativen Begriffs auf: Er ermöglicht es nicht nur, Bildungsstrategien in Mehrgenerationenfamilien zu entschlüsseln und verdeckte Formen der Reproduktion sozialer Ungleichheit aufzudecken; darüber hinaus geraten – auf diese Weise instrumentiert – auch Prozesse der Sinnbildung und der Bedeutungsstiftung auf eine neue, überraschende Weise in den Blick. Kaum weniger wichtig ist die Frage, ob – und wenn: wie – sich Lern- und Bildungsprozesse mit theoretischem Gewinn als Prozesse der Habitusformung und -transformation reformulieren lassen. Insbesondere der Versuch, die Materialität von Lernprozessen zu akzentuieren und deren Verkörperung zu erweisen, eröffnet hier interessante Perspektiven für künftige Forschungen. Beschlossen wird diese Einheit durch einen Beitrag, welcher den systematischen Ort von Emotionen im Werk Bourdieus zu ermitteln sucht und von hier aus die Frage aufwirft, wie sich die Möglichkeit der Erziehung denken lässt.

Das Charakteristikum jener Beiträge, welche die folgende thematische Einheit bilden, besteht darin, dass sie verstärkt methodische Probleme diskutieren, sich meist von einer gegenstandsbezogenen Perspektive lösen – und auf diese Weise nun auch das erziehungswissenschaftliche Feld selbst in den Blick nehmen. Reflexivität wird hier interpretiert als das Bemühen, nun auch die soziale Dimension des pädagogischen Diskurses aufzuklären und zu diesem Zweck die hegemonialen Kämpfe genauer in den Blick zu nehmen. Nach einem einführenden Beitrag, der Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes als ein besonders reizvolles Reflexionsangebot an die Erziehungswissenschaft zu erweisen sucht, nehmen die folgenden Beiträge diese Perspektive auf und demonstrieren, welchen Erkenntnisgewinn die Einnahme einer relationalen, feldtheoretischen Perspektive verspricht. Mit Blick auf die Qualitätsforschung, das Feld der Weiterbildung und die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung wird deutlich, wie sich die unterschiedlichen Beziehungen, welche das Feld der Erziehungswissenschaft zu benachbarten sozialen Feldern unterhält, auf dieses auswirken. Dergestalt wird nicht nur der Blick für die sozialen Voraussetzungen der pädagogischen Theoriebildung geschärft – auch die Begrenzungen werden deutlich. Weitergeführt werden die genannten Untersuchungen durch einen

Beitrag, der Bourdieus Forderung folgt, insbesondere jene „Begriffe“ und „Operationen“ einer kritischen Lektüre zu unterziehen, die nicht selten deshalb gerade als unproblematisch gelten, weil sie innerhalb des Fachdiskurses zum vertrauten Inventar gezählt werden: Mit der Frage nach dem „Verstehen“ als methodische Herausforderung für eine reflexive empirische Forschung wird dieser Abschnitt beschlossen.

Insofern Bourdieu die politische Dimension wissenschaftlicher Fragen nicht ausgeklammert und sich stets auch in besonderer Weise für die Verzahnung zwischen den Feldern der Wissenschaft, der Politik und der Ökonomie interessiert hat, ist es nur folgerichtig, dass es schließlich auch eine Gruppe von Beiträgen gibt, die sich dieser Herausforderung stellt. Die bildungssoziologischen Analysen, die hier vorgestellt werden, suchen nicht nur die Reproduktionskrise in den fortgeschrittenen Gesellschaften zu erhellen und Verschärfungen sozialer Disparitäten einzufangen. Sie bemühen sich auch – nicht zuletzt mit Blick auf die „Bildungsaußenseiter“ – die besonderen Probleme transparent zu machen, auf welche die Gruppe derer stößt, die ein Studium aufnehmen und nur mit geringem familiären und kulturellen Kapital ausgestattet sind. Dabei geraten freilich nicht nur die Auseinandersetzungen innerhalb des studentischen Feldes in den Fokus – auch das emphatische Plädoyer für ein „selbstbestimmtes Lernen“, das zwar an Traditionen der Reformpädagogik anzuknüpfen scheint, aber womöglich doch nur den Bedürfnissen einer privilegierten sozialen Gruppe entspricht, erscheint in der Folge in einem anderen Licht.

Reflexivität, dies sollten die einleitenden Vorbemerkungen herausstellen, wird von den hier versammelten Beiträgen durchgängig als Ziel einer künftigen Forschungspraxis interpretiert. Sie gilt – wie bereits erwähnt – eher als Leitbild einer erst zu entwickelnden wissenschaftlichen Kultur, denn als Beschreibung des Status quo der pädagogischen Theoriebildung. Unstrittig scheint weiterhin, dass das Projekt einer „Reflexiven Erziehungswissenschaft“ auch von anderen Bezugstheorien, von anderen Referenzautor/innen profitieren könnte. Hier werden freilich ausschließlich Versuche vorgestellt, Forschungsperspektiven im Anschluss an die Arbeiten Pierre Bourdieus zu entwickeln und dessen Anregungspotential für den pädagogischen Diskurs zu erproben. Vielleicht kann es mit diesem Hinweis auch gelingen, dem von Michael Lynch, einem US-amerikanischen Ethnomethodologen, jüngst geäußerten Verdacht zu begegnen, dass sich das Werben für Reflexivität lediglich als neue Geste der Distinktion und als Ausdruck einer raffinierten akademischen Überbietungsstrategie erweisen könnte. Auch wenn uns keineswegs alle Theorieangebote für die Aufklärung des akademischen Unbewussten gleichermaßen geeignet erscheinen, schließen wir uns doch der Hoffnung, die Lynch an die „Demokratisierung“, die Vielfältigkeit und die Streuung von Reflexivität knüpft, gerne an: „Wenn das Licht