

Peter Büchner · Anna Brake (Hrsg.)

Bildungsort Familie

Peter Büchner · Anna Brake (Hrsg.)

Bildungsort Familie

Transmission von Bildung
und Kultur im Alltag von
Mehrgenerationenfamilien



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 August 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 3-531-14663-7

ISBN-13 978-3-531-14663-8

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	5
Vorwort	7
<i>Peter Büchner</i>	
Zur Einführung: Die Familie als Bildungsort	11
<i>Peter Büchner</i>	
Der Bildungsort Familie	
Grundlagen und Theoriebezüge	21
<i>Anna Brake</i>	
Der Bildungsort Familie	
Methodische Grundlagen der Untersuchung	49
<i>Anna Brake</i>	
Das Sichtbare und das Unsichtbare	
Bildungsstrategien als Strategien des Habitus.....	81
<i>Karin Krahl/Peter Büchner</i>	
Habitusgenese und Religiosität in Mehrgenerationenfamilien	
Zum Stellenwert religiöser Praxisformen im Rahmen der inter- generationalen Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur	109

Heidi Gohlke/Peter Büchner

**Das familiale Bildungserbe als Produkt gelebter
Generationenbeziehungen**

Über das Spannungsverhältnis zwischen Weitergabe und Übernahme
von Bildung und Kultur 143

Dorothee Suin de Boutemard

„Wissen, wo’s Brot herkommt“

Bäuerliche Familientraditionen als Hemmschuh oder Sprungbrett? 179

Katrin Wahl

**Soziale Gebrauchsweisen von Informationsquellen am Bildungsort
Familie**

Die familialen Voraussetzungen von *information literacy* in ihrer
Wechselwirkung mit anderen Bildungsarten 225

Peter Büchner/Anna Brake

**Transmission von Bildung und Kultur in Mehrgenerationenfamilien
im komplexen Netz gesellschaftlicher Anerkennungsbeziehungen**

Resümee und Ausblick..... 255

Literaturverzeichnis..... 279

AutorInnen 289

Vorwort

In diesem Band wird über die Ergebnisse eines mehrjährigen empirischen Forschungsprojekts zu den Strategien der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im Möglichkeitsraum Familie berichtet. Das Projekt „Familiale Bildungsstrategien als Mehrgenerationenprojekt. Bildungs- und kulturbezogene Austauschprozesse zwischen Großeltern, Eltern und Enkeln in unterschiedlichen Familienkulturen“ wurde im Zeitraum von April 2001 bis Januar 2005 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert, der wir an dieser Stelle ausdrücklich für ihre großzügige finanzielle Unterstützung unserer Forschungsarbeit danken.

Die Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur am Bildungsort Familie wird in diesem Buch mit Hilfe von zuvor erhobenen Familiengeschichten rekonstruiert, die wir auf der Basis unseres empirischen Forschungsmaterials in der Form von Familienmonographien dokumentiert haben. Beleuchtet wird vor allem das Spannungsverhältnis zwischen Übertragung und Übernahme eines familialen Bildungs- und Kulturerbes, das dazu beiträgt, dass individuelle Bildungsbiographien im Kontext von gelebten Generationenbeziehungen in Mehrgenerationenfamilien einer komplexen Logik folgen, die es im Spiegel von individuellen und generationenspezifischen Lebensentwürfen und Biographieverläufen zu entschlüsseln gilt. Uns interessiert, ob und in welcher Form bildungs- und kulturbezogene Familientraditionen in der Mehrgenerationenfolge weitergegeben, übernommen, zurückgewiesen oder aber transformiert werden und welche familienspezifischen und zeitgeschichtlich relevanten Einflüsse des sozialen Wandels dabei wirksam werden. Zur Klärung dieser Frage untersuchen wir zwischen den Generationen stattfindende Austauschprozesse von Bildung und Kultur in Familien unterschiedlicher sozialer Milieus, um dem jeweiligen Familienhabitus auf die Spur zu kommen und genauer herauszuarbeiten, welche unterschiedlichen Transmissionsformen und –strategien von Bildung und Kultur dabei in diesen Familien zum Einsatz kommen.

Im Zentrum unseres Buches stehen die eigenständigen Bildungsleistungen der Familie und die grundlegende Bildungsbedeutsamkeit des bisher nur selten untersuchten Bildungsorts „Familie“. Auf der Basis des erhobenen umfangreichen Datenmaterials soll herausgearbeitet werden, welche Bildungsleistungen

Familien erbringen, wie sie dies tun und welcher Handlungslogik die (bildungs-)biographischen Etappen und Weichenstellungen ganzer Familien und einzelner Familienmitglieder folgen, wenn es um die Realisierung des Anspruchs aller Familienmitglieder auf eine zufriedenstellende kulturelle Teilhabe und soziale Anschlussfähigkeit geht.

Insgesamt wurden 20 Dreigenerationenfamilien (Großeltern-, Eltern- und Enkelgeneration) ausführlich zu den Prozessen und den Strategien der familialen Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur befragt. Bei der Auswahl der Familien haben wir angestrebt, möglichst viele Familienmitglieder intensiv befragen zu können sowie ein möglichst breites Spektrum von unterschiedlichen Familienkulturen mit entsprechend vielfältigen Varianten familialer Austauschprozesse zu erfassen. Neben der Berücksichtigung der Mehrgenerationenperspektive bei der Weitergabe von Bildung und Kultur geht es uns zudem dort, wo es die Familienkonstellation erlaubt, darum zu dokumentieren, wie sich zwei jeweils unterschiedliche Herkunftsmilieus und Familientraditionen bei der Neugründung einer Familie zu einer neuen familialen Milieuvariante miteinander verbinden und wie die Neujustierung der gemeinsam zu begründenden Familientradition in diesem Rahmen gestaltet wird.

Eingesetzt wurden umfangreiche leitfadengestützte Interviews (mit einem narrativen Erzählanteil als Auftakt), fotobasierte intergenerationale Familiengespräche (konzipiert in Anlehnung an das Gruppendiskussionsverfahren) sowie in einigen ausgewählten Familien auch leitfadengestützte intragenerationale Gespräche (insbesondere mit den jeweiligen Lebenspartnern), um besser nachvollziehen zu können, welche Bedeutung dem Aufeinandertreffen von zwei verschiedenen familialen Herkunftslinien für die bildungs- und kulturbezogenen Austauschprozesse zugemessen werden muss.

Wie in den meisten empirischen Forschungsprojekten haben viele Personen zum Erfolg eines so komplex angelegten Forschungsvorhabens beigetragen, die am Ende nicht im Inhaltsverzeichnis dieses Buches auftauchen. Vor allem wollen wir uns bei den interviewten Familien für ihre Bereitschaft bedanken, sich einem solch zeitintensiven Unternehmen wie unseren Mehrfachbefragungen zur Verfügung zu stellen. Ohne das bereitwillige Mitwirken dieser vielen Experten ihrer eigenen Lebenswelt sind Forschungsvorhaben wie dieses von vornherein zum Scheitern verurteilt. Zu Dank verpflichtet sind wir auch mehreren ehemals zum Forschungsteam gehörenden wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen, die inzwischen anderen Beschäftigungen nachgehen und nicht mehr an diesem Buch mitwirken konnten. Wir danken Dipl. Päd. Angelika Haas, Dr. Katja Koch, Dipl. Päd. Johanna Kunze, Dipl. Päd. Ulrike Mann und Dr. Birgit Schreiber für ihre qualifizierte Mitarbeit in früheren Phasen des Projekts. Auch den zahlreichen studentischen Hilfskräften, die insbesondere für die Transkription der

vielen langen Interviews verantwortlich waren, gebührt ein herzliches Dankeschön. Und schließlich schulden wir zum wiederholten Male Ilonca Merte einen ganz besonderen Dank. Sie hat wiederum mit größter Kompetenz, viel Geduld und großem Einsatz das druckfertige Manuskript hergestellt und technisch betreut.

Marburg, im Mai 2006

Peter Büchner/Anna Brake

Zur Einführung: Die Familie als Bildungsort

Peter Büchner

1. Fragestellung

Die Frage, was denn unter „richtiger Bildung“ zu verstehen sei und was als Voraussetzung gegeben sein müsse, um als gebildeter Mensch zu gelten, lässt sich zunächst mit dem Hinweis beantworten: Bildung allein genügt nicht. Man muss auch jemand finden, der sie anerkennt. Das gilt zwar in erster Linie für die Schulbildung, die differenziert nach höherer, mittlerer oder niedriger Bildung über entsprechende Bewertungsstandards öffentlich anerkannt wird. Aber bereits hier scheiden sich die Geister, was denn „richtige“ Bildung wirklich ausmacht: Eine mit sehr guten Leistungen entlassene Abiturientin kann als bildungsbeflissenes „fleißiges Lieschen“ gelten, eine andere mit gleichen Leistungen als eine Persönlichkeit bewertet werden, die nach erfolgreicher Reifeprüfung als „wirklich gebildet“ anerkannt und mit großen Zukunftsaussichten ins Leben verabschiedet wird. Noch schwieriger ist es, wenn es um die Anerkennung von „richtiger“ Bildung geht, die nicht durch schulische Zertifikate bescheinigt wird. Wer beispielsweise „jenseits von Titel und Stelle“, also ohne Rückgriff auf entsprechende Bildungszertifikate, als „wirklich gebildeter Mensch“ gelten und anerkannt werden will, dem kann es passieren, dass er von den einen als „wirklich gebildeter Mensch“, von anderen lediglich als intelligenter Fachidiot mit entsprechender Buchgelehrsamkeit und von wieder anderen als dünkelfhafter Angeber wahrgenommen wird. Und ob ihm oder ihr dafür vorbehaltlos Anerkennung zuteil wird, steht dann noch einmal auf einem ganz anderen Blatt. Denn die Frage, ob eine Person als gebildet anerkannt wird oder nicht, hängt davon ab, wer wen in welcher Situation und unter welchen Begleitumständen anerkennt oder von wem diese Person in welchem Lebenszusammenhang anerkannt werden soll.

Bildung erweist sich in diesem Sinne also zunächst als relative Größe, die mit einem unterschiedlichen Bildungsverständnis einhergeht, je nachdem, wo sich jemand selbst auf der Landkarte der unterschiedlichsten Bildungsprofile einordnet und wo er oder sie von anderen dort eingeordnet wird. Außerdem scheint es *die* (wirkliche) Bildung mit universeller Gültigkeit allenfalls als standortabhängige idealistische Vorstellung zu geben, nicht jedoch in der gesell-

schaftlichen Realität, in der die Wahrnehmung von Bildung grundsätzlich verbunden ist mit dem sozialen Ort bzw. dem eigenen Standpunkt, von dem aus jemand über Bildungsfragen urteilt und von dem aus über Bildung befunden wird.¹ Es macht also wenig Sinn, von einem absoluten Bildungsverständnis auszugehen, sondern besser von Bildungsverständnissen (im Plural) in Abhängigkeit von der jeweiligen sozialen bzw. kulturellen Standortgebundenheit der beteiligten Akteure. Bildung erweist sich somit als relationales Konstrukt, das auf Konstruktionsprinzipien beruht, die ihrerseits gesellschaftlichen Charakter haben und einem „sozialen Sinn“ (Bourdieu 1987) folgen. Bei der Bewertung von Bildung finden wir dann auch entsprechende soziale und kulturelle „Wahlverwandtschaften“: Wer eine gleiche Wellenlänge in Bildungsfragen hat, wird sich eher über ein gemeinsames Bildungsverständnis verständigen können als jemand, der erst klären muss, welche Kriterien denn nun wirklich gelten sollen, um bestimmte Bildungsprofile anerkennenswert zu machen oder mit Nicht-Anerkennung zu „bestrafen“.

Wir finden in diesen wenigen Vorüberlegungen bereits wie in einem Brennglas vieles von dem gebündelt, was uns immer wieder (im Lebensalltag ebenso wie im wissenschaftlichen Diskurs) darüber streiten lässt, was Bildung bedeutet, was also einen gebildeten Menschen von einem anderen unterscheidet, dem nachgesagt wird, er verfüge nur über „Halbbildung“ oder er sei schlimmstenfalls ungebildet. Dass der Bildungsort Schule allein nicht geeignet ist, gebildete Menschen hervorzubringen, scheint dabei unbestritten zu sein, auch wenn der hohe Stellenwert schulischer Bildungszertifikate damit nicht in Abrede gestellt werden soll. So wird beispielsweise von einem gebildeten Menschen, der lange die Schule besucht hat, dort einen großen Wissensschatz angesammelt hat und sein Denken und Handeln rational begründen kann, in der Regel mehr erwartet als „nur“ Schulbuchweisheit. Um als wirklich gebildet zu gelten – wie hoch auch immer seine oder ihre „höhere Bildung“ (gewesen) sein mag – bedarf es weiterer Attribute, die einen Menschen zu einem „höher“ gebildeten werden lassen.² Was aber macht dann höhere Bildung aus, wenn es nicht nur höhere Schulbildung ist, die diese hervorbringt? Wo und wie kommt der Mensch zu

-
- 1 Bremer (2005) hat im Rahmen der Adressatenforschung in der Erwachsenenbildung am Beispiel von milieubezogenen Bildungstypen gezeigt, dass Bildungsvorstellungen in Abhängigkeit von milieuspezifischen Lebensvorstellungen und Lebenserfahrungen Milieucharakter haben und nur unter Berücksichtigung der Landkarte der (vielen) Bildungsvorstellungen im gesellschaftlichen Raum der sozialen Beziehungen verstehbar sind.
 - 2 Ob „richtige“ Bildung immer auch „höhere“ Bildung ist, soll an dieser Stelle zunächst offen bleiben. Aus der Sicht der Bildungseliten, die ihrerseits im Kampf um soziale Anerkennung ihre Distinktionsansprüche geltend machen, erscheint das zumindest unbestreitbar. Aber auch bei Nicht-Akademikern scheint höhere Bildung in Form von akademischer Bildung ein hohes Maß an Anerkennung zu genießen.

seiner höheren Bildung, wenn die in Schule (und Hochschule) erworbene höhere Schulbuchweisheit noch nicht alles ist, um als gebildeter Mensch auch wirklich anerkannt zu werden?

Für ein Buch, das sich mit Bildungsfragen auseinandersetzen möchte, um Licht in das menschliche Bildungsgeschehen und die verschlungenen Pfade des menschlichen Bildungserwerbs zu bringen, ist es deshalb naheliegend, sich auch mit anderen Bildungsorten (außer den vermeintlich zentralen Bildungsinstitutionen wie Schule oder Hochschule) zu befassen und nach deren Beitrag zum menschlichen Bildungserwerb zu fragen. Dies umso mehr, als den Bildungsprozessen vor, nach und neben der Schule in der Bildungsforschung bislang viel zu wenig Aufmerksamkeit zuteil wird. Dass wir uns hier gerade nicht auf die Schule, sondern auf den Bildungsort Familie konzentrieren, ist nicht zuletzt in der – für manche vielleicht überraschenden – Forderung begründet, die beachtlichen *Bildungsleistungen* der Familie (als originäre Investitionsleistungen in das Humanvermögen und damit in die Bildung eines Menschen) nicht gering zu achten und die Familie als grundlegende Bildungsinstitution anzuerkennen (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002). Insofern geht es uns also nicht nur um die im Familienrahmen realisierten Vorbereitungs-, Begleit- und Unterstützungsleistungen für das Bildungsgeschehen in Bildungsinstitutionen außerhalb der Familie, sondern uns interessieren mehr noch die eigenständigen, über Zulieferfunktionen hinausgehenden familialen Bildungsleistungen und die Rahmenbedingungen, unter denen solche Bildungsleistungen im Familienalltag erbracht werden (können), aber auch be- oder verhindert werden.

In diesem Buch wird es also um die grundlegende *Bildungsbedeutsamkeit der Familie* als empirisch nur wenig erforschem Bildungsort gehen. Dabei richten wir unseren Blick vor allem auf die individuellen und kollektiven Bildungsleistungen, die im Rahmen der kulturellen Alltagspraxis in Familien erbracht werden. Uns interessiert die Frage, wie in heutigen Familien, die wir als bildungsbiographische Möglichkeitsräume verstehen, die Aufgabe gemeistert wird, Bildung und Kultur über Austauschbeziehungen zwischen den Generationen so weiter zu geben und anzueignen, dass allen Familienmitgliedern eine anschlussfähige soziale und kulturelle Teilhabe in Familie und Gesellschaft ermöglicht wird. Dabei ist hier von Bildung *und* Kultur im Sinne eines weiten Bildungsbegriffs die Rede, um in Anlehnung an Bourdieus Konzept des kulturellen Kapitals (vgl. dazu Brake/Büchner 2003, S. 629) zu verdeutlichen, dass das gelebte Familienleben und die damit verbundenen kulturellen Lebensäußerungen (z.B. Spielen, Essen, Wohnen, Urlaub, Körperpflege oder Wochenendgestaltung als Felder des kulturellen Erlebens und Gestaltens) für alle Familienmitglieder als biographisches Zentrum zu verstehen sind, an dem sich ganz allgemein die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und die damit ver-

bundenen Prozesse des kulturellen Kapitalerwerbs orientieren. Das bezieht sich z.B. bei der Stilisierung des Alltagslebens auch auf die Fähigkeit der (Selbst-) Verortung der eigenen kulturellen Praxis im sozialen und kulturellen Raum sowie den Umgang mit Ambivalenz, also mit Uneindeutigkeit und Unvereinbarkeit von kulturellen Handlungsanforderungen (vgl. Pillemer/Lüscher 2003).

Wie also nehmen Familien ihre „Gatekeeper-“ Funktion für den Zugang zur Welt wahr (Chassé/Zander/Rasch 2003)? Welche Bildungsmöglichkeiten ergeben sich im alltäglichen Familienleben, welche Bildungsanlässe werden im Begegnungs- und Kommunikationsraum Familie geschaffen und welche Bildungsrelevanz hat die Familie als Netzwerk von gelebten Beziehungen (Bien 1994)? Und: Welchen Stellenwert hat die Familie als Ort für wechselseitige Austauschbeziehungen von Bildung und Kultur zwischen den Generationen, welche bildungsbezogenen Anregungs-, Ingangsetzungs- und Unterstützungspotenziale finden sich insbesondere in unterschiedlichen familialen Herkunftsmilieus?

Solchen Fragen wollen wir uns in diesem Buch zuwenden, indem wir über (von uns erhobene und analysierte) Familiengeschichten und die in diesem Rahmen rekonstruierten Formen und Strategien der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur berichten. Dabei sind wir davon ausgegangen, dass Bildungsprozesse in der Familie zu den biographischen Grunderfahrungen eines Menschen gehören, auch wenn sich das Bildungsgeschehen in der Perspektive des weiteren Lebenslaufs zunehmend auch auf andere soziale und kulturelle Kontexte und damit auch auf andere Bildungsorte ausweitet. Bei unserer Forschungsarbeit war uns besonders wichtig herauszufinden, wie in Familien (bildungs)biographische Ziele entwickelt werden, wie sie im familialen Alltag entstehen und wie es Individuen (und Familien) schaffen, Lebensläufe zu gestalten, entsprechende Präferenzen zu entwickeln und die in einer Familie vorhandenen bildungsrelevanten Ressourcen und Gelegenheitsstrukturen im „gelebten“ Familienalltag aktiv zu nutzen. Uns interessierte also das *Wie* und *Warum* (bildungs)biographischer Entscheidungen in Abhängigkeit von und im Kontext der Herkunftsfamilie und im Hinblick auf die vorfindbare familiengeschichtliche Handlungslogik, die bei solchen individualbiographischen Gestaltungsaufgaben erkennbar ist.

Bedeutsam für solche Überlegungen ist die Einsicht, dass „der Mensch von Grund auf durch entsprechende andere“ existiert (Adorno 1956, S. 42). Individuen entwickeln ihre Subjektivität in Auseinandersetzung mit den Erwartungen bedeutsamer Anderer. Sie sind also – anthropologisch gesehen – auf die Teilnahme an sozialen Beziehungen und auf den kommunikativen Austausch mit anderen angewiesen. Das trifft in besonderem Maße auch auf die Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im Rahmen von familialen Austausch-

und Aushandlungsbeziehungen zu. Eine selbstbestimmte und individuelle menschliche Bildung ist somit nur im Rahmen von sozialen Beziehungen vorstellbar, deren Regeln jeweils eine eigene Geschichte haben, die es zu rekonstruieren gilt.³ Im vorliegenden Buch soll dies am Beispiel der sich im familialen Mehrgenerationenzusammenhang vollziehenden Weitergabe und Aneignung des familialen Bildungserbes bzw. des kulturellen Familienerbes geschehen, wobei die Herkunftsfamilie für alle Beteiligten als eine Art (bildungs)biographisches Referenzsystem verstanden wird (vgl. dazu auch Ziegler 2000). Erst wenn die Dynamik der bildungs- und kulturbezogenen Austauschprozesse zwischen den Generationen einer Familie und die Reziprozität der entsprechenden Generationenbeziehungen entschlüsselt wird, öffnet sich der Blick für Zusammenhänge, die Erkenntnisse über familiäre Bildungsleistungen, über bildungsbezogene Handlungs- und Entscheidungsmuster und damit über Bildungsstrategien im Familienkontext erwarten lassen (vgl. dazu auch Gerris/Grundmann 2002).

Über die Rekonstruktion von individuellen und familialen Bildungsgeschichten sollen somit familienspezifische Formen und Strategien der individuellen und kollektiven Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur entschlüsselt werden, um herauszufinden, wie die sozialen Gebrauchsweisen der jeweils unterschiedlich vorhandenen bildungs- und kulturbezogenen Gelegenheitsstrukturen und Handlungschancen bei der Gestaltung des individuellen und familialen Bildungsgeschehens aussehen. Trotz der im erziehungswissenschaftlichen Diskurs favorisierten Annahme eines grundsätzlich autonomen und entwicklungsoffenen bildungsbezogenen Subjektentwurfs ist allerdings gleichzeitig davon auszugehen, dass das individuelle Bildungsgeschehen und die Gestaltung einer individuellen Bildungsbiographie in der Regel in konkreten Lebenssituationen im Rahmen der Zugehörigkeit zu einer Familie stattfindet, so dass es darauf ankommt, die jeweilige Ressourcenlage zu berücksichtigen und die (insbesondere intergenerationalen) sozialen Beziehungsmuster bei der familialen Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur unter Berücksichtigung dieser Gegebenheiten zu rekonstruieren.

Die damit verbundenen Sinn- und Regelsysteme sind dabei nicht immer primär und konkret auf bestimmte Bildungsbemühungen fixiert, denn viele (vielleicht sogar die Mehrzahl der) kulturellen Praktiken im Familienrahmen

3 Diese Rekonstruktionsarbeit schließt ein, sich mit dem „Mythos vom autonom lernenden Subjekt“ (Bremer 2004) auseinander zu setzen und den Nachweis zu führen, dass die Vorstellung von der freien Selbstentfaltung durch Bildung (z.B. in der Form eines „freien Bildungsunternehmertums“) als Ausdruck eines Privilegs gesehen werden muss, sobald man sich genauere Einblicke in die verschiedenen Bildungswelten und die dabei erkennbare Heterogenität der Bildungspraxis und der Bildungsstrategien verschafft hat.

dienen (zumindest vordergründig) oft ganz anderen Zwecken („Freizeit“, „Spaß haben“, alltägliche Gewohnheiten und Rituale), wobei den beteiligten Personen die (mehr oder weniger große) Bildungsrelevanz ihres Handelns oft gar nicht bewusst wird. Insofern gilt es bei der Analyse von Bildungsstrategien und damit verbundenen kulturellen Praktiken die jeweilige spezifische situative Handlungslogik, aber auch die jeweilige biographische Logik, die generationenspezifische Logik, die familienkulturelle Logik sowie die soziale Logik entsprechender kultureller Praktiken zu berücksichtigen, ohne dass prima facie immer eine Bildungslogik erkennbar sein muss. Oder mit den Worten von Bertaux/Bertaux-Wiame (1991, S.14): „Diese Transmissionen sind mehr oder weniger bewusst, mehr oder weniger gewollt; einige können vollkommen unbeabsichtigt sein, ja den bewusst angestrebten Zielen zuwiderlaufen.“⁴

Aus dem komplexen Zusammenwirken dieser Logiken ergibt sich, dass familiäre Bildungsstrategien in der Regel nicht direkt beobachtbar oder gar über die Familienmitglieder direkt abrufbar sind. Auch für das bildungsbezogene alltagspraktische Handeln in der Familie gilt, dass es in Teilen einem latenten Sinn folgt, der als kollektive „tacit knowledge“ einer Familie wirksam wird. Insofern hat das bildungsbezogene Tun der Familienmitglieder „mehr Sinn, als sie selber wissen“ (Bourdieu 1987, S. 127). Bildungsstrategien können daher nur aus den aktuellen und vergangenen Bildungsprozessen der Beteiligten, deren Bewertung sowie den ihnen zugrunde liegenden Entscheidungen abgeleitet werden. Eine differenzierte Analyse familialer Bildungswelten muss dabei an den Austausch- und Aushandlungsprozessen zwischen den Generationen einer Familie ansetzen und die bildungsbezogenen Gelegenheitsstrukturen herausarbeiten, die dazu beitragen, die Teilhabechancen der einzelnen Familienmitglieder am kulturellen und sozialen Leben in der Gesellschaft zu sichern.

2. Ein kurzer Gang durch die Kapitel dieses Buches

Nach diesen einleitenden Überlegungen zur Fragestellung dieses Buches werden in den folgenden beiden Kapiteln zunächst die Theorie- und Methodenbezüge unseres Forschungsvorhabens vorgestellt, auf die wir uns bei der Untersuchung der Familie als Bildungsort gestützt haben. In Anlehnung an die Arbeiten von

4 Wir lehnen uns hier an das Transmissionsverständnis von Bertaux/Bertaux-Wiame (1991, S. 14) an, die versuchen, im Rahmen einer „sozialen Genealogieforschung“ über Generationen hinweg Prozesse der sozialen Mobilität als Familiengeschichte zu rekonstruieren. Intergenerationale Transmissionsprozesse beziehen sich dabei auf die Verhaltens- und Einstellungsmuster, Werte und Tabus sowie auf „Ressourcen, die vom Sprach-, Wahrnehmungs- und Erkenntnisvermögen, von der Ausbildung, von den kommunikativen und affektiven Fähigkeiten und schließlich von den ökonomischen Ressourcen und dem Familienbesitz abhängen“.

Bourdieu (1982; 1987) und insbesondere dessen „Theorie der Praxis“ (1976) entwickelt *Peter Büchner* in einem ersten Schritt Elemente eines Konzepts familialer Bildungsforschung als Habitusforschung. Bildung wird dabei als ein multilokales, weit über die Institution Schule hinausreichendes Prozessgeschehen sowie als individuelle und kollektive Investitionsleistung verstanden, die anerkennungstheoretisch begründet ist und sich in der Familie vor allem über intergenerationale Austausch- und Aushandlungsprozesse von Bildung und Kultur realisiert. Es wird eine Analyserahmen entwickelt, der es erlaubt, habitualisierten Bildungsstrategien in Mehrgenerationenfamilien auf die Spur zu kommen, die – wie sich zeigen wird – nur selten echten strategischen Intentionen folgen, sondern einer eher impliziten sozialen Logik des Handelns verpflichtet sind, die sich aus dem jeweiligen Familienhabitus ergibt.

Um der Komplexität einer solchen Fragestellung methodisch gerecht werden zu können, bedarf es eines entsprechenden multimethodischen und mehrzyklischen Zugangs zum Forschungsfeld, den *Anna Brake* anschließend darstellt und kritisch beleuchtet. Insbesondere werden dabei die spezifischen Erkenntnismöglichkeiten herausgearbeitet, die sich aus der Kombination von Einzelinterviews, substitutiver Photobefragung und mehrgenerationalen Familiengesprächen ergeben, um sich dem Habitus von Mehrgenerationenfamilien zu nähern. Bei der Darstellung der forschungspraktischen Umsetzung des methodischen Vorgehens wird der besondere Ertrag der von der *grounded theory* (Glaser/Strauss 1967) empfohlenen Verschränkung von Datenerhebung und Datenauswertung verdeutlicht, auch wenn diese Forderung in der Forschungspraxis bisher nur selten in dieser Form umgesetzt werden konnte. Die Frage nach der jeweiligen Spezifik der verschiedenen Erhebungsmethoden und ihr jeweiliger Beitrag zu einem möglichst umfassenden Bild von den Formen und Strategien der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur in Mehrgenerationenfamilien erweist sich dabei im Hinblick auf die abschließende datenbezogene Interpretationsarbeit als besonders bedeutsam.

Am Beispiel konkreter Familienportraits wird in den dann folgenden Kapiteln auf ausgewählte Praxisformen der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur in familialen Mehrgenerationenzusammenhängen eingegangen. In einem ersten Schritt untersucht zunächst *Anna Brake* familiäre Bildungsstrategien als Strategien des Habitus, indem sie anhand der Bildungsbiographien zweier Dreigenerationenfamilien verdeutlicht, dass das bildungsbezogene Tun der Handelnden, also ihre Bildungsentscheidungen oder ihre Bildungsaktivitäten, oft mehr Sinn haben, als sie selber wissen. Sie arbeitet dabei heraus, dass das intentionale Bildungshandeln im Zusammenhang mit Bildungsbiographieverläufen durch eine soziale Logik konterkariert werden kann, wie sie in den

bildungsbezogenen intergenerationalen Austauschprozessen am Bildungsort Familie in ihrer jeweiligen milieutypischen Verankerung erkennbar wird.

Im anschließenden Kapitel geht es am Beispiel einer weiteren ausgewählten Dreigenerationenfamilie um den Stellenwert von Religiosität und religiösen Praxisformen als Medium der intergenerationalen Weitergabe von Bildung und Kultur. *Karin Krahl & Peter Büchner* zeigen, wie sich die in einer Familie anzutreffenden religiösen Alltagspraktiken mit ihren je generationenspezifischen Ausdrucksformen als ausgesprochen bildungsrelevant erweisen können, wenn sie das Transmissionsgeschehen von Bildung und Kultur in besonderer Weise prägen und ihm eine Richtung geben. Im konkreten Fall bedeutet das, dass in der familialen Mehrgenerationenfolge nicht nur ein sozialer Aufstieg durch Bildung realisiert, sondern gleichzeitig auch die Aneignung eines kulturellen Distinktionsverhaltens ermöglicht wird, das den eigenen kulturellen Praktiken den Anstrich des Höherwertigen mit entsprechenden Anerkennungsansprüchen verleiht. Aus der Analyse solcher, religiös ausgerichteter Formen der familialen Lebensführung ergeben sich wichtige Einsichten in Problemzusammenhänge der familialen Habitusgenese und – bezogen auf die Mehrgenerationenfolge – der familialen Habitusmetamorphose, wie sie bei dieser Familie erkennbar wird.

Einen anderen Aspekt der Transmission von Bildung und Kultur in Mehrgenerationenfamilien greifen *Heidi Gohlke & Peter Büchner* in ihrem Kapitel über den generationenspezifischen Wandel der gelebten Generationenbeziehungen und über das familiäre Bildungserbe als Produkt der gelebten Generationenbeziehungen auf. Hier geht es zum einen um die Bildungsrelevanz von persönlichen Beziehungsnetzwerken und um damit verbundene habitualisierte soziale Beziehungsformen zwischen den Akteuren innerhalb und außerhalb der Familie. Zum anderen wird gezeigt, dass sich der „Riecher für Beziehungen“, der als Teil des Habitus der Beteiligten zu verstehen und ebenfalls von Prozessen des sozialen Wandels betroffen ist, als soziales Kapital erweisen kann, wenn dieses in sozialen Beziehungskontexten eingesetzt werden kann, um soziale Anerkennung zu erreichen und zu sichern. Da sich aus der Sicht der Erben nicht alles in einem familialen Bildungserbe über die Generationen hinweg als erhaltenswert erweist, wird am Beispiel einer Mehrgenerationenfamilie herausgearbeitet, wie Strategien der Weitergabe von habitualisierten Beziehungsformen zwischen den Generationen auf Strategien der Übernahme stoßen und wie es in dieser Familie gelingt, dafür zu sorgen, dass die Familie als Ganzes ebenso wie die einzelnen Familienmitglieder sozial anschlussfähig und kulturell teilhabefähig bleiben.

Im nächsten Kapitel geht *Dorothee Suin de Boutemard* der Frage nach, was von den bäuerlichen Familientraditionen und den damit verbundenen kulturellen Selbstverständlichkeiten bei der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur in den Familien erhalten bleibt, wenn Familien gezwungen sind, die

Bewirtschaftung ihrer Höfe in der Generation der Großeltern einzustellen. Es stellt sich heraus, dass das mit der Landwirtschaft verbundene Familienverständnis, die Mentalität und letztlich der Familienhabitus der beiden untersuchten Familien in vielen ihrer Komponenten bestehen bleiben und – wenn auch in modifizierter Form – tradiert werden, was auch als familiäre Habitusträgheit verstanden werden kann. So kann für die eine Familie herausgearbeitet werden, dass die (familienspezifische) bäuerliche Tradition und das bäuerliche Wissen für die nachfolgenden Generationen ein Sprungbrett darstellt, um auch außerhalb der bäuerlichen Existenz einen erfolgreichen (Bildungs-)Biographieverlauf zu sichern. Bei der anderen Familie zeigt sich, dass sich Elemente der bäuerlichen Herkunftstradition auch als Hemmschuh erweisen können und dazu beitragen, die Bildungsmobilität einzelner Familienmitglieder eher zu hemmen.

Im anschließenden Kapitel geht es dann um die sozialen Gebrauchsweisen von Informationsquellen am Bildungsort Familie. *Katrin Wahl* setzt sich am Beispiel der Informationsstrategie des „Fragen-Gehens“ mit den familialen Voraussetzungen bei der Aneignung von *information literacy* in Wechselwirkung zu den Gegebenheiten an anderen Bildungsorten auseinander. Die für alle drei Generationen dieser Familie feststellbaren habitualisierten Umgangsformen mit Wissen und Informationen werden als familienspezifische Variante von *information literacy* sowie als Grundelement von Bildung und kultureller Literalität verstanden. Dabei werden besonders die familienspezifischen Gebrauchsweisen von personalen und non-personalen Informationsquellen vor dem Hintergrund sozialer Anerkennungsverhältnisse und unter dem Blickwinkel der Reproduktion von sozialer Ungleichheit (und hier vor allem von ungleichen Bildungschancen) reflektiert. Es wird gezeigt, dass sich in der familialen Mehrgenerationenfolge die Informationsstrategie des „Fragen-Gehens im sozialen Nahraum“ als zunehmend dysfunktional erweist, weil sie immer weniger dazu beitragen kann, eine angemessene schulische Bildungsteilhabe ebenso wie eine befriedigende soziale Anschlussfähigkeit zu ermöglichen.

Im Schlusskapitel des Buches halten schließlich *Peter Büchner und Anna Brake* einige zusammenfassende Überlegungen zum bildungsbiographischen Stellenwert der Familie als Möglichkeitsraum fest, in dem im gelebten Familienalltag im Rahmen von Austauschprozessen von Bildung und Kultur zwischen den Generationen dafür gesorgt wird, kulturelle Teilhabe und soziale Anschlussfähigkeit für alle beteiligten Akteure (innerhalb und außerhalb der Familie) sicherzustellen. Dabei wird vor allem die Widersprüchlichkeit des familialen Bildungs- und Kulturerbes im Licht der Dynamik von kulturellen Unterscheidungsbeziehungen (und damit verbundenen Distinktionsbemühungen) in weit über die Familie hinausreichenden Anerkennungsarenen herausgearbeitet. Milieuspezifische und generationenspezifische soziale und kulturelle Differenzen-

fahrungen sind mit unterschiedlichen Potenzialen des Kennens und Anerkennens verbunden, die – wie sich zeigt – für die jeweiligen Akteure Chancen zur sozialen und kulturellen Integration ebenso wie Risiken der sozialen und kulturellen Exklusion und Marginalisierung enthalten.

Sowohl theorie- als auch methodenbezogen werden noch einmal einige zentrale Erkenntnispotenziale herausgearbeitet, die eine Bildungsforschung bereitstellt, die die Familie als Bildungsort bzw. biographische Ressource untersucht und dabei das familiäre Transmissionsgeschehen von Bildung und Kultur als einen nicht immer überlegten, aber durchaus rationalen Vorgang versteht, bei dem der Habitus als ermöglichende Bedingung und gleichzeitig auch als (exklusiver) Produzent von Bildung und Kultur zu verstehen ist.

Der Bildungsort Familie

Grundlagen und Theoriebezüge

Peter Büchner

1. Bildung als individuelle und kollektive Investitionsleistung

Wenn es um den Bildungsort Familie geht, muss unter Bildung mehr verstanden werden als lediglich formale Bildung, wie sie in Bildungsinstitutionen, also z.B. der Schule vermittelt wird. Im traditionellen Sinne gilt Bildung als die erarbeitende und aneignende Auseinandersetzung mit der Welt schlechthin und als Inbegriff der Selbstverwirklichung des Menschlichen im Menschen. Ein solches Begriffsverständnis weist zuweilen weit über den Rahmen eines wissenschaftlichen Terminus hinaus und ist mit einer gewissen metaphysischen Tiefe, ja einer nahezu religiösen oder pseudoreligiösen Akzentsetzung verbunden, die nicht in andere Sprachen übersetzbar erscheint (vgl. Schwenk 1989, S. 208 f.). Erst seit der im 18. Jahrhundert einsetzenden Säkularisierung eines solchen Bildungsdenkens, das ursprünglich an antike Vorstellungen einer *cultura animi* oder der christlichen *imago-dei*-Lehre angeknüpft hatte, finden wir eine naturalistische Ausdeutung des Bildungsbegriffs. Im Rahmen der von der Schöpfung vorgegebenen Möglichkeiten wird der Mensch dabei als befähigt angesehen, seine Bildung – als Vorgang und Ergebnis – selbst zu betreiben. In kritischer Distanz zu politischen *Erziehungsprogrammen* der Aufklärungspädagogik, die mit der Forderung nach gesellschaftlicher Brauchbarkeit des Menschen verbunden waren, entstand im 18. und 19. Jahrhundert das *Bildungsverständnis* vom Werden von Mensch und Menschheit als reiner Menschenbildung.

Bei aller Unterschiedlichkeit in der Ausdeutung dieses Ziels wurde Bildung schließlich im weiteren Verlauf der geschichtlichen Entwicklung zum Inbegriff menschlicher Selbstentfaltung und Selbstvollendung im emphatischen Sinne. Allerdings wird dieses Bildungsverständnis, das mit dem Entstehen des Standesbewusstseins der Gebildeten einhergeht und zur Legitimation sozialer Privilegien und ständischer Interessen benutzt wird (vgl. Schwenk 1989; Herrlitz/Hopf/Titze 1993), gleichzeitig zunehmend zum Bestandteil des bürgerlichen Emanzipationsstrebens im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert. Bildung gewinnt damit einen aristokratisch-elitären Zug, der neben dem naturrechtlich-anthropologischen Begründungszusammenhang bis heute dazu beiträgt, dass Bildung bereits im Rahmen ihrer Begriffsgeschichte als ambivalentes

Geschehen (zwischen individuellem Förderversprechen und systemimmanenten Auslesevorgängen) zu betrachten ist, das sich einem definatorischen Bemühen um Eindeutigkeit immer wieder entzieht. Gleichwohl verfestigte sich ein Sprachgebrauch, der Bildung – insbesondere gymnasiale Bildung – als „zweckfreie Lebensleistung des Menschen“ eher dem „Edelmanne“ zutraute, während Bildung im Sinne von beruflicher Ausbildung den Nimbus des Geringerwertigen bekam und primär auf die notwendige Ausstattung des Individuums für den sozialen und wirtschaftlichen Prozess bezogen blieb (vgl. Schwenk 1989, S. 216).

Im 19. Jahrhundert entwickelt sich vor diesem Hintergrund dann zunehmend ein quasi operationales Verständnis von Bildung, dessen Ursprünge vor allem in den neuhumanistischen Entwürfen für (schulische) Bildungsprogramme zu suchen sind. Indem dort Bildung zum Gegenstand von pädagogischer Anstrengung im Rahmen von Unterricht gemacht wird, entsteht eine bildungspolitische Programmatik, die darauf ausgerichtet ist, allen heranwachsenden Mitgliedern der Gesellschaft, auch den ärmsten, eine allgemeine Menschenbildung zu vermitteln. Solche im Rahmen der liberalen Freisetzungspolitik der preußischen Reformphase formulierten egalitären Bildungsansprüche bleiben jedoch abstraktes Programm und lediglich als solches bis heute wirkungsmächtig. Im Interesse der Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Machtverhältnisse sind die vorgelegten Programme nicht realisiert worden. Im Gegenteil: Das sich zusammen mit dem entstehenden Unterrichtswesen immer weiter ausdifferenzierende Berechtigungswesen (im Kontext von Bildung als „Veranstaltung des Staates“) kompensiert in gewisser Weise die Folgen, die sich aus dem Abbau der geburtsständischen Privilegien ergeben, indem es die freigesetzte Gesellschaft erneut hierarchisch zu klassifizieren beginnt (vgl. Herrlitz/Hopf/Titze 1993, S. 43).

Das entstehende höhere und niedere Schulwesen, heute würden wir vom gegliederten Schulwesen sprechen, ist Ausdruck einer Interessenpolitik, die der Idee der allgemeinen Menschenbildung ein Konzept der natürlichen Verschiedenheit der Menschen und der bedarfsangemessenen Begrenzung höherer Bildung entgegensetzt. Die damit verbundene Absage an eine soziale Bildungsbeteiligung von unten – zumindest soweit sie berechtigungswirksam ist – und die damit verbundene Verteidigung des privilegierten Zugangs zu höheren beruflichen Positionen über gestufte Bildungsabschlüsse sind im Zuge der weiteren Entwicklung des Unterrichtswesens zu den zentralen Themen bei der Gestaltung von organisierter Bildung in dafür vorgesehenen Bildungsinstitutionen geworden. In modernen Gesellschaften bekommt Bildung dann nicht nur als berechtigungswirksame Größe im individuellen Lebensverlauf einen immer größeren Stellenwert. Noch bis weit in das 19. Jahrhundert hinein war es für die meisten

Menschen vergleichsweise unwichtig, welchen Bildungsabschluss sie erwarben. Formale Bildungsnachweise sind erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von einer vormals nicht absolut notwendigen, aber hilfreichen zur absolut notwendigen, aber dennoch nicht immer zureichenden Voraussetzung geworden, um einträgliche und ansehnliche gesellschaftliche Stellungen zu erreichen (vgl. Hradil 1999, S. 148).

Grundsätzlich muss inzwischen zu Beginn des 21. Jahrhunderts davon ausgegangen werden, dass Bildung (vor allem im Sinne von elementarer Schulbildung) zunächst grundsätzlich als nahezu distinktionsloser (Minimal-)Standard gilt, der Teilhabechancen am kulturellen und sozialen Leben eröffnen soll. Bildung wird damit als Grundvoraussetzung für den Zugang zur sozialen und kulturellen Welt verstanden, die sich allerdings keineswegs nur in Bildungsinstitutionen vollzieht. Vielmehr finden so verstandene Bildungsprozesse auch in der Familie statt und werden über die Reziprozität der familialen Generationenbeziehungen und die Wechselseitigkeit des Gebens und Nehmens im Familienalltag realisiert. In diesem Sinne hat Bildung (zunächst!) weniger mit Laufbahndenken und Karrieren zu tun, sondern bezieht sich auf allgemeine Lebensführungskompetenzen, die unter dem Gleichheitsanspruch jenseits von Klasse und Schicht für alle Menschen gleichermaßen von Bedeutung, aber in vielerlei Hinsicht nicht für alle verfügbar sind (vgl. dazu auch Fünfter Familienbericht 1994). Um dem Menschen biographische Gestaltungschancen sowie selbstbestimmte Partizipationschancen am gesellschaftlichen Leben zu eröffnen, müssen individuell Bildungsleistungen erbracht und gesellschaftliche Rahmenbedingungen geschaffen werden, um dies zu ermöglichen. Bildung in diesem Sinne ist im Rahmen der menschlichen Lebensbewältigung somit ein Erfordernis, das auf die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung von menschlichem Humanvermögen mit dem Ziel gerichtet ist, unter den gegebenen und sich ständig wandelnden biographischen und gesellschaftlichen Bedingungen ein den menschlichen Entfaltungsmöglichkeiten angemessenes und gemeinsam mit anderen Menschen verantwortbares Leben zu führen (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002, S. 14).

Dass Bildung (gemessen am erreichten „funktionalen“ Bildungsniveau) und Berechtigung (im Sinne von Zugangsberechtigung zu beruflichen Karrieren) trotzdem auch weiterhin untrennbar miteinander verbunden bleiben, kann als Ausdruck des fortbestehenden sozialen Prestigewerts vor allem von höherer Bildung im Kontext von bestehenden gesellschaftlichen Machtkonstellationen gelten. Indem Bildung in differenzierter Form kulturelle Teilhabe und soziale Anschlussfähigkeit ermöglicht, erhält sie vor allem über die Berechtigungsseite von Bildung einen zentralen biographischen Stellenwert nicht nur für die berufliche Laufbahn, sondern auch für die (entsprechende!) Erschließung und Nut-

zung von gesellschaftlichen Ressourcen und biographischen Optionen im Rahmen der (Selbst-)Gestaltung des Lebenslaufs. In dieser Hinsicht bekommt Bildung (für das Individuum ebenso wie für die Gesellschaft) Investitionscharakter, indem z.B. biographische Wissensbestände und damit zugleich auch persönliche Handlungsressourcen in unterschiedlichem Umfang und unterschiedlicher Qualität akkumuliert werden, die für den weiteren Lebensverlauf zur Verfügung stehen und entsprechend genutzt werden können. Allerdings ist auch hier von einer unterschiedlichen Verfügbarkeit und Nutzungspraxis ebenso wie von einer unterschiedlichen „Marktgängigkeit“ von Bildungsinhalten und darauf bezogenen kulturellen Praxisformen auszugehen, die das Bildungsgeschehen in diesem Zusammenhang keineswegs zu einem distinktionslosen Vorgang machen. Bildung ist vielmehr bis hinein in alltägliche Lebenszusammenhänge eng mit sozialen Anerkennungsprozessen verbunden. Deshalb ist von einem unterschiedlichen Kurswert von unterschiedlichen Bildungsprofilen auszugehen, die weit über die Berechtigungsseite von Bildung hinausweisen (vgl. dazu Büchner 2002b).

Will man sich vom sozial ausdifferenzierten Bildungsgeschehen in diesem Sinne empirisch einen Eindruck verschaffen, dann muss *Bildung* vor diesem Hintergrund sowohl *als individuelle wie auch als kollektive Investitionsleistung* an unterschiedlichen Bildungsorten und insbesondere auch am Bildungsort Familie verstanden werden, die sich aus der Untersuchung der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur in der Mehrgenerationenperspektive erschließen lässt, weil die Konstitutionsbedingungen für Bildungsbiographien in ihrer sozialen Logik erst in einer generationenübergreifenden Betrachtung voll nachvollzogen werden können. Mehrgenerationenfamilien und deren Bildungsleistungen sind für uns deshalb in ihrer ganzen Komplexität als zentrale Untersuchungseinheiten anzusehen. Dort lassen sich individuelle, aber auch familiäre Bildungsprojekte und damit verbundene Bildungsstrategien in unterschiedlichen biographischen Etappen im Kontext von spezifischen Familiengeschichten und Familientraditionen untersuchen. Individuelle Bildungsprojekte sind dann (in unterschiedlichem Ausmaß) immer auch als Teil von Familienprojekten zu verstehen, die eingebunden sind in die jeweilige Familiengeschichte und Familienkultur, über die Familientraditionen fortgesetzt (Tradierung des kulturellen und sozialen Familienerbes) oder aber neue Familientraditionen begründet werden (Transformation des kulturellen und sozialen Familienerbes). Da sich ein derartiges bildungsbezogenes Familienerbe bei den Erben in hohem Maße als subjektives Gut [im Sinne von inkorporiertem kulturellem Kapital (Bourdieu (1983))] wiederfindet, das im Rahmen von Bildungsprozessen weitergegeben und angeeignet worden ist, kann man sich von der Rekonstruktion der damit verknüpften individuellen und kollektiven Bildungsleistungen am Bildungsort

Familie einen hohen Erkenntniswert erwarten, der weit über das hinausgeht, was Schulzeugnisse und die damit bezeichnete, in der Schule verabreichte Bildung mitzuteilen imstande sind.

2. Familiäre Bildungsforschung als Habitusforschung

Ein wichtiger Ausgangspunkt unseres im Feld der ungleichheitsorientierten Bildungs-, Familien- und Generationenforschung angesiedelten empirischen Forschungsprojekts, über dessen Ergebnisse hier berichtet werden soll, war die in der sozialen Realität beobachtete Verschiedenheit von familialen Lebensstilen und die damit verbundene Pluralität sozialer und kultureller Ausdrucksformen, die Art und Volumen des jeweiligen sozialen und kulturellen Familienerbes widerspiegeln. Die Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur, die wir in familialen Mehrgenerationenbeziehungen rekonstruieren wollen, werden deshalb in ihrer – in unterschiedlichen Familienkulturen anzutreffenden – Verschiedenheit dargestellt. Dabei gehen wir davon aus, dass die kulturelle Differenz, die in den Lebensweisen und kulturellen Praktiken der Menschen sowie im familialen Bildungsgeschehen in unterschiedlichen Familien deutlich wird, in eine Kultur der Distinktion einerseits bzw. in eine Kultur der Bildungsbeflissenheit oder eine sich am Notwendigkeitsgeschmack orientierende Kultur andererseits (Bourdieu 1983) eingebettet ist, deren je eigene soziale Funktionslogik es jeweils für sich genommen, aber auch in ihrer Wechselbeziehung zueinander zu entschlüsseln gilt, zumal wir, über diese Grobtypologie hinaus, einen deutlich größeren familienkulturellen Variantenreichtum zu erwarten haben. In Anknüpfung an Max Weber (1972, S. 21 f.) gehen wir dabei davon aus, dass die sozialen Beziehungen in modernen Gesellschaften marktförmig organisiert sind.

Vor diesem Hintergrund ist zu erwarten, dass das Bildungsgeschehen und die damit verbundenen Austauschbeziehungen zwischen den Generationen bei der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur nicht nur auf gesamtgesellschaftlicher Ebene, sondern bis hinein in das Mikromilieu der Familie durch Konkurrenz und Rivalitäten z.B. um die Wertigkeit von kulturellem Kapital geprägt sind.¹ Insofern stellt sich auch die Frage nach den sich daraus ergebenden

1 Zunächst widerspricht es unseren Denkgewohnheiten, uns die Familie als einen sozialen Zusammenhang vorzustellen, in dem die einzelnen Familienmitglieder in einem Wettstreit miteinander stehen. Zu sehr sind wir auf ein (Wunsch-)Bild von Familie eingestellt, das emotionale Nähe und vertrauensvolle Beziehungen ins Zentrum stellt. Ist es nicht gerade Aufgabe der Familie, den emotionalen Ausgleich gegen die Konkurrenz, die Härte, Durchsetzungsnotwendigkeit und die Kälte der Gesellschaft zu schaffen? Die Einsicht, dass auch in der Familie Rivalitäten und Konkurrenzbeziehungen zu beobachten sind, verdanken wir Bourdieu, der auf die Relationalität dieses Sozialgefüges und der darin stattfindenden sozialen Beziehungen

den sozialen Spannungen und Konflikten, die das Bildungsgeschehen in einer nach vorgeblich meritokratischen Prinzipien organisierten Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft insgesamt bestimmen und Bildungsstrategien bis hinein ins familiäre Mikromilieu hervorbringen, die auf (historisch sich verändernde) soziale Anerkennungsverhältnisse bezogen sind. Ohne wechselseitige Anerkennung fehlt dem zwischenmenschlichen Umgang eine wichtige Voraussetzung nicht nur für subjektiv befriedigende soziale Beziehungen. Vielmehr ist soziale Anerkennung zugleich auch ein Mittel, mit dessen Hilfe gesellschaftliche Bewertungsmaßstäbe zum Tragen kommen und kulturelle Geltungsansprüche im Rahmen von entsprechenden Wertehierarchien durchgesetzt werden (vgl. dazu S. 31 ff.).

In unseren weiteren Überlegungen gehen wir also davon aus, dass die Formen und Inhalte der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur am Bildungsort Familie, die sich im Rahmen der Vielfalt der unterschiedlichen kulturellen Alltagspraktiken in den verschiedenen Familien vollziehen, im gesellschaftlichen Zusammenleben nicht nur in unterschiedlicher, sondern in sehr ungleicher Form anerkannt werden. Denn sobald soziale und kulturelle Differenzen mit Erfahrungen der sozialen und kulturellen Diskriminierung oder Privilegierung aufgrund von unterschiedlichen bildungs- und/oder kulturabhängigen Weltansichten, Lebensstilen oder Geschmacksmustern einher gehen und mit gesellschaftlichen Inklusions- oder Exklusionseffekten verbunden sind, werden aus sozialen und kulturellen *Unterschieden* soziale und kulturelle *Ungleichheiten*. Insofern stellte sich für uns die Aufgabe, die vermeintliche „Normalität“ kultureller Differenz auch daraufhin zu überprüfen, ob und inwieweit dieses Strukturmerkmal moderner Gesellschaften – offen oder verdeckt, bewusst oder unbewusst – dazu beiträgt, vorhandene soziale Disparitäten zu perpetuieren, indem kulturelle Differenz in soziale und kulturelle Ungleichheit umgewandelt wird.

Wer sich – wie wir es in unserem empirischen Forschungsprojekt getan haben – mit der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur in Mehrgenerationenfamilien beschäftigen und empirische Bildungsforschung als ungleichheitsbezogene Habitusforschung betreiben will, findet im Denken von Pierre Bourdieu eine Vielzahl an inspirierenden konzeptionellen Anknüpfungspunkten (vgl. dazu Brake/Büchner 2006b).

verweist. Diese Relationalität gilt es ernst zu nehmen und dabei in Rechnung zu stellen, dass das, was ein Familienmitglied „ist“, was aus ihm wird, nur im Verhältnis zu den anderen Familienmitgliedern angemessen beschrieben werden kann. Familie erscheint dann als ein von Kräfteverhältnissen geprägter sozialer Raum, in dem (selbstverständlich nicht völlig neu, sondern auf der Basis geltender Generationenordnungen) Macht ausgehandelt werden muss. Am Beispiel der heutigen Großelterngeneration werden wir etwa zeigen, wie geschlechtsspezifische Rollenmuster die Bildungsbeteiligung der Großmütter behindert, ja verhindert haben.

Indem wir den individuellen und kollektiven Habituswerb und familiäre Habitusmetamorphosen über mehrere Generationen hinweg untersuchen, hoffen wir, zu weiterführenden Erkenntnissen darüber zu gelangen, wie der Habitus durch die Lebenspraxis aufeinander folgender Generationen innerhalb eines bestimmten Typs von Existenzbedingungen geschaffen wird und als (familiäre) Gegenwart der Vergangenheit erscheint, die ihn erzeugt hat (Bourdieu 1987, S. 105). Wenn wir uns dabei für den Habitus als das in den Körper eingegangene Soziale und die mit dem Habitus verbundene Logik all jener individuellen und kollektiven Handlungen interessieren, „die vernünftig sind, ohne deswegen das Produkt eines durchdachten Plans oder gar einer rationalen Berechnung zu sein“ (ebd., S. 95), gerät damit auch ein Problemzusammenhang ins Visier unserer Aufmerksamkeit, der von der traditionellen Sozialisationsforschung als zirkulärer Verlauf des Sozialisationsprozesses verstanden wird und als zentraler Bezugspunkt bildungssoziologischen Denkens und Forschens in der Erziehungswissenschaft anzusehen ist.² Diesem Problemzusammenhang gehen wir nach, indem wir uns an Bourdieus Soziologie der sozialen Praxis anlehnen, deren Kernstück die Kategorie des Habitus ist.

Unser Habitusverständnis geht davon aus, dass der Habitus des Menschen nicht angeboren, sondern erworben ist und sich von der frühen Kindheit an in der Auseinandersetzung mit der Welt in den sozialen Beziehungen mit anderen herausbildet. Ein Forschungsansatz, der Sozialisation als Ausbildung des Habitus versteht, unterstellt, dass der Mensch nicht erst Mitglied der Gesellschaft zu werden braucht, weil er es bereits von Geburt an ist (vgl. dazu auch Kraus/Gebauer 2002). Die Entwicklung eines heranwachsenden Menschen als Individuum findet somit nicht im luftleeren Raum statt. Die Familie ist in diesem Rahmen als zentrales Referenzsystem für die individuelle Habitusentwicklung anzusehen, wobei die eigene Herkunftsfamilie immer auch in Relation zu den vielen Herkunftsfamilien der Anderen gesehen werden muss. Der in Familien

2 Bereits Hurrelmann hat unter Bezugnahme auf H.-G. Rolf argumentiert, dass in Anbetracht des viel zitierten „zirkelförmigen Verlaufs“ des Sozialisationsprozesses die Vermutung nahe liegend sei, dass z.B. Bildungsarmut in der familialen Generationenfolge sozial vererbt werde. Auch in den Daten des kumulierten ALLBUS findet man deutliche Hinweise auf eine „Vererbung“ von Bildungsarmut. Hurrelmann (2002, S. 172 ff.) weist gleichwohl zu Recht darauf hin, dass eine empirische Überprüfung dieses theoretisch schlüssig begründeten Zirkularitätszusammenhangs nur im Rahmen von generationenübergreifend angelegten Längsschnittstudien möglich sei. Die These über die Reproduktion typischer Grundwerte und Muster der Persönlichkeitsstruktur in der Generationenfolge im Mikrokosmos der Familie beruhe vor allem auf der Annahme, dass die Art der Berufstätigkeit der Eltern deren Erziehungsvorstellungen und letztlich auch den jeweiligen (formalen!) Bildungserfolg der Kinder entsprechend beeinflusse. *Wie* allerdings die Mechanismen der Vermittlung und Aneignung von Bildung und Kultur aussehen (die u.a. auch zu Bildungsarmut führen können), werde in den zur Stützung dieser These herangezogenen empirischen Untersuchungen nicht aufgeklärt.

kollektiv entwickelte Habitus lässt sich somit als Möglichkeitsraum mit normativer Gestaltungskraft für individuelle Bildungsbiographieverläufe verstehen, die im Kontext der kollektiv gelebten Alltagspraxis und den damit verbundenen habitualisierten Formen des Denkens, Fühlens und Handelns der Beteiligten realisiert werden.

Mit seinem Eintritt in den Möglichkeitsraum „Familie“ beginnt der Mensch, seinen Habitus auszubilden. Gleichwohl muss der zu entwickelnde Habitus von Anfang an praktisch kompatibel sein mit dem sozialen Feld bzw. dem sozialen Raum, in dem er oder sie sich bewegt. Nur wenn der sich entwickelnde Habitus eine genügende Nähe zu den Habitusformen aufweist, die in einer Familie und für die dort handelnden Menschen üblich bzw. „normal“ sind, wenn er in gewisser Weise kongruent und lernfähig zugleich ist, wenn er anpassungsfähig und gleichzeitig offen für möglicherweise sich ergebende Metamorphosenotwendigkeiten ist, können die Ressourcen im Möglichkeitsraum „Familie“ angemessen genutzt werden.

Dass wir unsere Bildungsforschung als Habitusforschung verstehen und *Prozesse* des Habitusserwerbs untersuchen, hat nicht nur damit zu tun, dass der Habitus sich als erworbenes Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmuster *auch* auf bildungsbezogene Zusammenhänge bezieht. Vielmehr ist das Verhältnis zwischen Bildung und Habitus besonders eng, und zwar so eng, dass Bourdieu es für gerechtfertigt ansähe, statt von Habitus von Bildung zu sprechen:

„Liefere dieser überbestimmte Begriff nicht Gefahr, falsch verstanden zu werden, (...) so wäre 'Bildung' (culture) ein Begriff, der sich sowohl auf das Prinzip der objektiven Regelmäßigkeiten wie auf das Vermögen der Handelnden als System verinnerlichter Modelle anwenden lässt, dem Begriff des 'Habitus' vorzuziehen“ (Bourdieu 1994, S. 39).

Wie für seinen Zentralbegriff Habitus geht Bourdieu also auch für Bildungsprozesse grundlegend davon aus, dass die für eine Gruppe charakteristischen Existenzbedingungen bei den Akteuren bestimmte Dispositionen erzeugen wie auch gleichzeitig die objektive Bedingungen ihrerseits durch das bildungsbezogene Handeln strukturiert werden. Allein die Tatsache, dass es sich bei „Bildung“ um einen Containerbegriff handelt, hält ihn offensichtlich davon ab, ihn dem Begriff Habitus vorzuziehen.

Ausgehend von dieser konzeptionellen Nähe von Habitus und Bildung wird deutlich, dass eine Untersuchung des Habitusserwerbs in Mehrgenerationenfamilien unter bildungsspezifischen Gesichtspunkten ihr Augenmerk auf die im alltagspraktischen Miteinander von Mehrgenerationenfamilien unmerklich eingeübten, in Fleisch und Blut übergegangenen Annahmen über die erfahrene Welt und ihre wahrgenommene soziale Logik zu richten hat. Die Summe der einen Habitus ausmachenden, in der Familie vermittelten „möglichen Gedanken und Handlungen, all die praktischen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten“

(Bourdieu 1997, S. 187) bilden dann für uns die Grundlage für die Erarbeitung von bildungsbezogenen Familienmonographien, die die Prozesse des Habitus-erwerbs und der familialen Habitusmetamorphosen nachzeichnen können.

Mit Bourdieu muss dabei auch auf einer Veralltäglichen des Bildungsverständnis bestanden werden, das wenig Raum lässt für normativ aufgeladene, idealistische Überfrachtungen des Bildungsbegriffs. Stattdessen gilt es z.B. in den Blick zu rücken, dass es ausgesprochen bildungsrelevant sein kann, wie in der Familie über räumliche Mobilität gedacht und gesprochen wird (Krah/Kunze 2003), welcher Umgang mit Informationen („information literacy“) im ganz alltäglichen Miteinander der Familie eingeübt wird (Büchner/Wahl 2005) oder wie sich die Transmissionsmuster von Bildung und Kultur in der familialen Mehr- generationenfolge verändern (Brake/Kunze 2004). Nur wenn Bildungsprozesse an diese unterschiedlichen Formen alltäglicher sozialer Praxis rückgebunden werden, ist in den Blick zu bekommen, in welcher Weise die in die familiäre Alltagspraxis eingewobenen Ermögligungen und Verhinderungen dazu beitragen, dass Familie als „Kollektivsubjekt“ (und nicht als ein bloßes Aggregat von Individuen) zum wichtigsten „Subjekt“ der Reproduktionsstrategien werden kann (Bourdieu 1998, S. 132).

Für unsere eigene Forschung haben wir eine so verstandene Bildungsbe- deutsamkeit der Familie festgemacht am Beitrag der Familie zur Habitusent- wicklung *aller* Familienmitglieder. Dabei ist es wichtig für uns, dass wir für alle Familienmitglieder gleichermaßen unterstellen, dass im Rahmen des alltäglichen familialen Zusammenlebens Prozesse der Habitusentwicklung stattfinden. Wir distanzieren uns somit vom sog. binären Code, dem dualen „pädagogischen Verhältnis“ zwischen Erzieher und Zögling (vgl. dazu Zinnecker 1997). Dem- gegenüber betonen wir die Wechselseitigkeit des sozialen und kulturellen Transmissionsgeschehens zwischen den Generationen einer Familie. Bildung als Aneignung der Grundvoraussetzungen für den Zugang zur sozialen und kulturellen Welt vollzieht sich in der Familie also über die Reziprozität der familialen Generationenbeziehungen und die Wechselseitigkeit des Gebens und Nehmens im Familienalltag. Diesem sich so vollziehenden Subjektcharakter der Familie und den damit verbundenen Bildungsstrategien lässt sich besonders dann auf die Spur kommen, wenn Bildung nicht nur als *input* (Vermittlung, Weitergabe), sondern zugleich auch als *intake* (Aneignung, Übernahme) gese- hen wird, die in die soziale Praxis der Familie eingebunden ist.

Mit einem solchen Forschungsansatz folgen wir dem als Paradigmenwech- sel bezeichneten sozialwissenschaftlichen Denken, das für eine „Abkehr von einer Vorstellung vom sozialen Handeln (plädiert), die dieses als Resultat be- wusster Entscheidungen bzw. als das Befolgen von Regeln begreift“ (Krais/Gebauer 2002, S. 5). Trägt doch ein solches Vorgehen dazu bei, nicht nur

dem Habitus und den Mechanismen der Habitusentwicklung in familialen Mehrgenerationenzusammenhängen auf die Spur zu kommen, sondern auch einen Beitrag zur Erhellung des *Wie* der unterstellten sozialen Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch Bildung leisten zu können. Ganz im Sinne von Bourdieu interessiert uns nämlich die Frage, wie das soziale bzw. kulturelle „Erbe“ im Familienrahmen – trotz aller (scheinbarer) Habitusdiskrepanzen zwischen den Generationen – von einer Generation zur nächsten weitergegeben, übernommen, zurückgewiesen bzw. transformiert wird. Wie Bourdieu (1987, S. 116) gehen wir davon aus, dass Generationenkonflikte nicht etwa durch natürliche Eigenschaften unterschiedlicher Altersgruppen entstehen, sondern

„vielmehr unterschiedliche Habitusformen aufeinander prallen lassen, die gemäß unterschiedlicher generativer Modi erzeugt wurden, d.h. durch Existenzbedingungen, die ... den einen spezifische Handlungen und Aspirationen als natürlich oder vernünftig zu erfahren aufgeben, die die anderen als undenkbar oder skandalös empfinden – und umgekehrt.“

Im Kontext der Generationenbeziehungen konzentrieren wir uns auf die Übertragungs- oder genauer die Transmissionswege und –formen von Bildung und Kultur und die Rekonstruktion des *Wie* der Herstellung von kulturellen Wahlverwandtschaften (Homologien), aber auch von kultureller Differenz im Rahmen des familialen Beziehungsgeschehens, das sich über entsprechende kulturelle Praktiken und damit verbundene Austausch- und Aushandlungsprozesse realisiert. Dabei nehmen wir Bezug auf die von Bourdieu (1983, S. 186) formulierte These, dass die sozial wirksamste und zugleich am besten verborgene Bildungsinvestition die Transmission kulturellen Kapitals in der Familie sei.

Was aber heißt es nun genauer, sich mit Bourdieu im Gepäck auf die Reise in familiäre Bildungswelten zu begeben und dabei in besonderem Maße Fragen der Reproduktion von sozialer Ungleichheit zu berücksichtigen? Bekanntermaßen ist Pierre Bourdieus Blick auf die Familie vor allem an der Frage ausgerichtet, welchen Anteil sie an der Reproduktion der sozialen Ordnung hat bzw. genauer, in welchem Ausmaß dort der Austausch und die Weitergabe jener Ressourcen ihren Ort finden, die die soziale Platzierung ihrer Mitglieder entscheidend steuert.³ Vor allem das inkorporierte kulturelle Kapital ist dabei von ihm als eine Ressource identifiziert worden, die als Grundlage sozialer Schließungsprozesse maßgeblich an der Reproduktion gesellschaftlicher Hierarchien beteiligt ist, die im familialen Miteinander schon „von Kindesbeinen an“ im Denken aller Beteiligten präsent sind und sich auch von der nachwachsenden Generation zu eigen gemacht werden. In der Familie – so Bourdieus zentrale Grundannahme – wird im alltäglichen Miteinander eine soziale und kulturelle

3 Dass mit einer solchen Perspektive zentrale Aspekte der Familie wie Liebe, Sexualität oder Leiderfahrungen ausgeblendet bleiben, darauf hat Engler (2004) hingewiesen.

Praxis kollektiv erzeugt und aufrechterhalten, die dazu beiträgt, der Familie und ihren Mitgliedern ihren Platz in der sozialen Hierarchie zuzuweisen. Mehr als 20 Jahre, so Bourdieu (1992, S. 96), habe sich seine Arbeit dem Unterfangen gewidmet, die spezifische Logik der Strategien zu verstehen, mit der sich Gruppen, vor allem Familien, konstituieren und reproduzieren, um so die nötige Einheit herstellen zu können, die eine Voraussetzung für den Erhalt ihrer Position im sozialen Raum bildet. Da es für die Rekonstruktion von Familienbiographien der Perspektive einer „longue durée“ bedarf, untersuchen wir die Herausbildung und Habitualisierung spezifischer Bildungsstrategien in einer Familie über mehrere Generationen hinweg.⁴

Mit Hilfe einer solchen Mehrgenerationenperspektive lässt sich auch die „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ (Pinder 1926) erfassen, indem die Unterschiedlichkeit im subjektiven Erleben derselben Zeit berücksichtigt werden kann, wenn z.B. verschiedene (generationenspezifische) Reaktionsweisen auf Prozesse des sozialen Wandels gleichwohl als eingebunden in die Reproduktionslogik einer Familie verstanden werden können. Denn neben der Aufgabe des „Bewahrens“ einer Familientradition stellt sich für alle Familienmitglieder immer zugleich auch die Aufgabe der Adaption und Transformation des Bildungs- und Kulturerbes einer Familie, um als Individuum ebenso wie als Familie auch in der familialen Mehrgenerationenfolge kulturell teilhabefähig und sozial anschlussfähig bleiben zu können (vgl. dazu Bertaux/Bertaux-Wiame 1991; Ziegler 2000). Die zu bewältigende Gratwanderung der Beteiligten besteht dabei nicht zuletzt darin, sich mit den (un)realistischen Erwartungen „der vielen Anderen“ auseinander zu setzen und sich gleichzeitig von derartigen Ansprüchen zu befreien, wenn es die Umstände erfordern bzw. erlauben. Dabei liefert die (knappe) „Währung“ der sozialen Anerkennung in entsprechenden sozialen Beziehungskonstellationen eine mögliche Orientierung für das entsprechende Handeln und die damit verknüpften Handlungsstrategien.

3. Bildung und soziale Anerkennung

Solange höhere Bildung und Kultur mit hohen sozialen Prestigewerten einhergeht, lässt sich mit Hilfe eines entsprechenden (formalen) Bildungsnachweises auch ein entsprechendes soziales Ansehen mobilisieren, das familienintern, aber vor allem in den Außenbeziehungen der einzelnen Familienmitglieder zum

4 Eine solche Fokussierung der Fragestellung findet sich z.B. auch bei Bertaux/Bertaux-Wiame (1991), die sich mit Fragen der sozialen Mobilität in Mehrgenerationenperspektive beschäftigen.