

Büchner, Peter; Brake, Anna

Die Familie als Bildungsort: Strategien der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien.

Forschungsbericht über ein abgeschlossenes DFG-Projekt

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27 (2007) 2, S. 197-213



Quellenangabe/ Reference:

Büchner, Peter; Brake, Anna: Die Familie als Bildungsort: Strategien der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Forschungsbericht über ein abgeschlossenes DFG-Projekt - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27 (2007) 2, S. 197-213 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56116 - DOI: 10.25656/01:5611

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56116>

<https://doi.org/10.25656/01:5611>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

27. Jahrgang / Heft 2/2007

Schwerpunkt/Main topic

Sozialisation und Selektion

Socialization and Selection

Ullrich Bauer, Matthias Grundmann

Sozialisation und Selektion – die Wiederentdeckung sozialer Ungleichheit in der Sozialisationsforschung. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt

Socialization and Selection – The Rediscovery of Social Inequality in Socialization Research. Introductory Remarks to this Issue's Focus . . .

115

Matthias Grundmann, Dieter Hoffmeister

Die Verwobenheit von Sozialisation und Selektion: Eine kritische Bestimmung des Verhältnisses von Sozialisation, Bildung und Erziehung

The Interrelation between Socialization and Social Selection. A Critical Note

128

Hans-Rüdiger Müller

Differenz und Differenzbearbeitung in familialen Erziehungsmilieus. Eine pädagogische Problemskizze

Difference and Managing Differences in the Educational Environment of Families. A Sketch of Pedagogical Problems

143

Uwe H. Bittlingmayer, Ullrich Bauer

Aspirationen ohne Konsequenzen

Aspirations without Consequences

160

Carsten Keller

Selective Effekte des Wohnquartiers. Sozialisation in räumlicher Segregation

Selective Effects of the Neighbourhood. Socialization in Segregated Areas

181

Beitrag

Peter Büchner, Anna Brake

Die Familie als Bildungsort: Strategien der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Forschungsbericht über ein abgeschlossenes DFG-Projekt

The Educational Impact of the Family: Everyday Family Strategies of Transmitting Cultural and Social Capital across Succeeding Generations. A Research Report

197

Rezension/Book Review

Einzelbesprechung

- F. Becker-Stoll über A. Streeck-Fischer (Hrsg.) „Adoleszenz – Bindung – Destruktivität“ 214

Aus der Profession/Inside the Profession

Veranstaltungskalender

- DGS-Sektionen *Bildung und Erziehung* und *Familiensoziologie*: „Bildung und Familie: Lernen in Institutionen und in sozialen Beziehungen“ 218

- Fachgruppe Sozialpsychologie der DGPs: „11. Fachtagung für Sozialpsychologie“ 218

- Fachgruppe Entwicklungspsychologie der DGPs: „18. Fachtagung für Entwicklungspsychologie“ 218

Tagungsberichte

- Bericht zum 3. Internationalen Kongress der European Society on Family Relations 219

- Tagungsbericht über die Tagung „Übergänge im Bildungswesen“ 219

- Ehrungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) – verliehen in der Eröffnungsveranstaltung des 33. Kongresses der DGS am 9. Oktober 2006 in Kassel 220

- Ehrungen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) – verliehen in der Eröffnungsveranstaltung des 45. Kongresses der DGPs am 17. September 2006 in Nürnberg 222

- Call for Papers* 224

- Vorschau/Forthcoming Issue* 224

Peter Büchner, Anna Brake

Die Familie als Bildungsort: Strategien der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Forschungsbericht über ein abgeschlossenes DFG-Projekt

The Educational Impact of the Family: Everyday Family Strategies of Transmitting Cultural and Social Capital across Succeeding Generations. A Research Report

Der hier vorgelegte Forschungsbericht gibt Einblicke in das von der DFG geförderte Marburger Forschungsprojekt „Familiale Bildungsstrategien als Mehrgenerationenprojekt“. Im Zentrum dieser Untersuchung standen die bildungsbezogenen Biografieverläufe von Familienmitgliedern im Kontext der jeweiligen Familiengeschichte mit ihren strukturell variierenden soziokulturellen Ausgangslagen. Gefragt wurde danach, wie und in welchem Ausmaß Familien über die alltäglichen bildungs- und kulturbezogenen Austausch- und Aushandlungsprozesse zwischen Großeltern-, Eltern- und Enkelgeneration die Aufgabe meistern, allen Familienmitgliedern eine anschlussfähige soziale und kulturelle Teilhabe zu ermöglichen.

In den vorgelegten empirischen Analysen erwiesen sich die Arbeiten Pierre Bourdieus als äußerst ertragreiche theoretische Hintergrundfolie, insofern sie den Blick auf die Frage lenkten, welcher Handlungslogik Familien beim kulturellen und sozialen Kapitalerwerb jeweils folgen. So konnte herausgearbeitet werden, dass den Bildungsbiografieverläufen – jenseits von rationalen Bildungsentscheidungen – eine (teilweise vorreflexive) Rationalität, ein sozialer Sinn des Handelns zugrunde liegt, der entschlüsselt werden muss, wenn man die Bildungsbedeutsamkeit der Familie angemessen würdigen und verstehen will.

Schlüsselwörter: Bildungsprozesse in Familien, soziales und kulturelles Kapital, Bildungsstrategien, Habitus, Mehrgenerationenfamilie

This research report informs about the approach and the results of an empirical research project on the transmission of social and cultural capital (sensu Bourdieu) between family generations (grandparents, parents, children). It is concerned with relationships between generations in different family cultures and how they constitute a generational system of shaping life trajectories, especially for succeeding generations. The investigation of what happens in the course of transmission and the negotiating and interchange processes about the nature and cultural significance of family traditions between generations can contribute to identifying, describing and understanding how family resources are used for the shaping of life courses and continuities/discontinuities in family biographies. The research results open up insights into family-related modes of production and reproduction of both generational and social differences (and inequalities).

Since the outcome of educational careers depends equally on formal education and trans-generational family culture it is argued that there is a growing necessity to

take into account the informal educational impact of the family as a social network and an important channel for achieving access to knowledge and for realizing cultural and social participation.

Keywords: educational impact of the family, transmission of social and cultural capital, family relationships in transgenerational perspective, life trajectories of successive generations and modes of reproduction of habits and common life experience.

Für ein differenziertes Verständnis der Vielfältigkeit familialer Bildungs- und Kulturwelten ist ein komplexer Forschungszugang erforderlich, der den Blick öffnet für alltagskulturelle Praxisformen im Kontext der gegebenen, sich in der (familialen) Mehrgenerationenfolge verändernden sozialen Wirklichkeit. Eine solche Weitung der Bildungsforschungsperspektive ermöglicht Einsichten in familiale Mehrgenerationenzusammenhänge, die sich oft als bildungswirksam erweisen, selbst wenn vielleicht auf den ersten Blick gar kein Bildungsbezug erkennbar ist. Eine entsprechende Rückbindung der Familien- und Bildungsforschung an die Frage, was es bedeutet, in einer bestimmten (Mehrgenerationen-)Familie mit ganz spezifischen bildungsbezogenen und kulturellen Voraussetzungen zu leben, kann dazu beitragen, der eigenständigen und grundlegenden Bedeutsamkeit des Bildungsorts Familie für individuelle und kollektive (familien-, generationen-, milieuspezifische) Lebensentwürfe und (Bildungs-)Biografieverläufe auf die Spur zu kommen.

Da die Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im Netzwerk der gelebten Familienbeziehungen in allen Lebensaltersphasen stattfindet und sich über die gesamte gemeinsame Lebensspanne von Großeltern, Eltern und Enkeln erstreckt, ist der Beachtung der Mehrgenerationalität bildungs- und kulturbezogener Austauschprozesse in Familien große Bedeutung zuzumessen. Die in der Familie intersubjektiv geteilte und Gemeinschaft stiftende soziale und kulturelle Praxis realisiert sich im familialen Zusammenleben über kommunikativ hergestellte interpersonale Beziehungen und Austauschprozesse. Diese stehen im Spannungsverhältnis von gegenseitiger Verbundenheit und individuellen Autonomieansprüchen der einzelnen Akteure, die in Abhängigkeit von ihrer Generationenzugehörigkeit und ihren jeweiligen sozialen und kulturellen Außenbezügen einer je unterschiedlichen Beziehungslogik unterliegen.

Das kulturelle Erbe bzw. das Bildungserbe einer Familie ist zwar zum einen etwas Vorgefundenes, das aber gleichzeitig im Rahmen einer aktiven Eigenleistung der Erbenden angeeignet werden muss. Insofern haftet dem familialen Bildungs- und Kulturerbe eine immanente Widersprüchlichkeit an: Es wird grundlegend angenommen oder abgelehnt, aber immer auch im Zuge des kulturellen Transmissionsgeschehens von einer Generation zur nächsten modifiziert und transformiert, so dass die Familie als Bildungsort „permissive Bedingung“ und zugleich Produzent von Bildung und Kultur ist. Entscheidend ist nicht zuletzt, dass sich erst in den Blicken, die andere in relevanten sozialen Anerkennungsarenen auf die jeweiligen Akteure werfen, erweisen wird, welche Bildungsrelevanz das habitualisierte Tun im familialen Alltagszusammenhang tatsächlich hat.

1. Ausgangsfragen und Zielsetzung des Projekts

Wer etwas über die Bildungsbedeutsamkeit von Familien erfahren möchte, tut nicht gut daran, diese direkt danach zu fragen, wie sie es mit ihrer Bildung hal-

ten. Vielmehr ergibt sich aus der Rekonstruktion von individuellen und familialen Bildungsgeschichten, dass die alltäglichen bildungs- und kulturbezogenen Austausch- und Aushandlungsprozesse zwischen Großeltern-, Eltern- und Enkelgeneration mehr Sinn haben, als den Beteiligten selbst bewusst ist: Jenseits von gezieltem Kalkül liegt der kulturellen Alltagspraxis von Familien eine (teilweise vorreflexive) Rationalität, ein „sozialer Sinn“ (Bourdieu, 1987) des Handelns zugrunde, den es zu entschlüsseln gilt. Die Bildungsleistungen einer Familie lassen sich erst dann angemessen würdigen, wenn möglichst alltagsnah und lebensweltlich fundiert herausgearbeitet wird, wie es Familien jeweils auf ihre Weise und in unterschiedlichem Ausmaß gelingt, zu einem zentralen, bildungsbiografisch entscheidenden Möglichkeitsraum zu werden, in dem sich für alle Familienmitglieder Chancen für eine anschlussfähige soziale und kulturelle Teilhabe in Familie und Gesellschaft eröffnen.

In unserem Forschungsprojekt sollte es somit um die grundlegende Bildungsbedeutsamkeit der Familie als bisher empirisch nur wenig erforschtem Bildungsort gehen. Dabei haben wir unseren Blick vor allem auf die individuellen und kollektiven Bildungsleistungen gerichtet, die im Rahmen der kulturellen Alltagspraxis in Familien erbracht werden. Uns interessierte die Frage, wie in heutigen Familien, die wir als bildungsbiografische Möglichkeitsräume verstehen, die Aufgabe gemeistert wird, Bildung und Kultur über Austauschbeziehungen zwischen den Generationen so weiterzugeben und wechselseitig anzueignen, dass allen Familienmitgliedern eine anschlussfähige, soziale und kulturelle Teilhabe in Familie und Gesellschaft ermöglicht wird. Dabei wird von Bildung und Kultur im Sinne eines weiten Bildungsbegriffs ausgegangen, um in Anlehnung an Bourdieus Konzept des kulturellen Kapitals (vgl. dazu Brake & Büchner, 2003, S. 629) verdeutlichen zu können, 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 biografisches Zentrum zu verstehen sind, an dem sich ganz allgemein die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und die damit verbundenen Prozesse des kulturellen Kapitalerwerbs orientieren. Wie also, so wollten wir wissen, nehmen Familien ihre Türöffnerfunktion für den Zugang zur kulturellen Welt wahr? 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 Generationenbeziehungen? 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?

Über die Rekonstruktion von individuellen und familialen Bildungsgeschichten sollten somit familienspezifische Formen und Strategien der individuellen und kollektiven Weitergabe und Aneignung (der Transmission) 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 dominierenden Annahme eines

grundsätzlich autonomen und entwicklungsffenen bildungsbezogenen Subjektentwurfs ist allerdings gleichzeitig davon auszugehen, dass das individuelle Bildungsgeschehen und die Gestaltung einer individuellen Bildungsbiografie 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 intergenerationalen sozialen Beziehungsmuster bei der familialen Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur unter Berücksichtigung dieser Gegebenheiten zu rekonstruieren.

Die damit verbundenen alltagskulturellen 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 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 Tuns oft gar nicht bewusst wird. Insofern gilt es bei der Analyse der kulturellen Praktiken und der ihnen zugrunde liegenden Bildungsstrategien die jeweilige spezifische situative Handlungslogik, aber auch die jeweilige biografische 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 und Bertaux-Wiame (1991, S. 14): „Transmissionen sind mehr oder weniger bewusst, mehr oder weniger gewollt; einige können vollkommen unbeabsichtigt sein, ja den bewusst angestrebten Zielen zuwiderlaufen.“ 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. 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. Erst mit einer solchen Forschungsperspektive lässt sich z. B. herausarbeiten, dass es ausgesprochen bildungsrelevant sein kann, wie in der Familie über räumliche Mobilität gedacht und gesprochen wird, welcher Umgang mit Informationen („information literacy“) im ganz alltäglichen Miteinander der Familie eingeübt wird oder welche Formen von Religiosität oder welche Freizeitaktivitäten den Lebensalltag von Mehrgenerationenfamilien prägen.

2. Forschungsansatz und -methoden

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. Die Auswahl der Familien orientierte sich an dem Ziel, möglichst viele Familienmitglieder (mindestens aber jeweils einen Generationenvertreter) intensiv befragen zu können und dabei 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 darum, dort, wo es die Familienkonstellation erlaubt, zu dokumentieren, wie sich zwei jeweils unterschiedliche Herkunftsmilieus und Familientraditionen bei der Neugründung einer Familie zu einer neuen familialen Milieuvариante miteinander verbinden und wie die Neujustierung der gemeinsam zu begründenden Familientradition in diesem Rahmen gestaltet wird.

Im Rahmen eines multimethodischen und mehrzyklischen Vorgehens 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 (mit den jeweiligen Lebenspartnern bzw. einem Geschwister der Enkel) eingesetzt, um besser nachvollziehen zu können, welche Bedeutung dem Aufeinandertreffen von zwei verschiedenen familialen Herkunftslinien für die bildungs- und kulturbezogenen Austauschprozesse zugemessen werden muss. In Anlehnung an die Grounded Theory wurde eine Verschränkung von Datenerhebungs- und Datenauswertungsphasen vorgenommen, indem wir nach entsprechenden Zwischenauswertungsschritten erneut in die Familien gegangen sind, um zuvor herausgearbeitete „Familienthemen“ genauer erfassen und kontextualisieren zu können.

3. Ergebnisse des Projekts

3.1 Familiäre Transmissionsprozesse als habitualisiertes Tun in Alltagsroutinen

Der Familie kommt als zentralem Bildungsort unter anderem auch deshalb große Bedeutung zu, weil von dort für die Familienmitglieder in allen Lebensaltersphasen entscheidende Impulse für die Formung des menschlichen Habitus ausgehen. In unserem Forschungsprojekt haben wir den Habitus eines Menschen als dessen grundsätzliche Haltung zur Welt und als System von Ermöglichungen und Beschränkungen verstanden, innerhalb dessen ein Akteur handelt und gleichzeitig (den Habitus prägende) Erfahrungen in der Welt und mit der Welt macht. Der Habitus eines Menschen verkörpert in diesem Sinne also die Gesamtheit des Sozialen (und seiner Geschichte), in dem ein Mensch lebt und handelt bzw. gelebt und gehandelt hat. Mithilfe dieses Habituskonzepts konnten wir nachvollziehen, dass und wie der Bildungsort Familie im Biografieverlauf seiner einzelnen Mitglieder und im Kontext von familialen Generationenbeziehungen Gestalt annehmen kann und welche einzigartige „persönliche Handschrift“ sich mit einer beobachteten alltagskulturellen Praxis (insbesondere im Vergleich zu den Handschriften und kulturellen Praktiken der anderen Familien) verbindet.

Da wir uns in unserer empirischen Untersuchung besonders mit der Habitusgenese in Mehrgenerationenfamilien in unterschiedlichen sozialen Milieus befasst haben, stand neben der Transmissionslogik des Familienhabitus in familialen Mehrgenerationenzusammenhängen auch die Milieuspezifik des Transmissionsgeschehens im Vordergrund unseres Forschungsinteresses. Wir stellen dabei fest, dass es unterschiedliche milieuspezifische Logiken der Transmission von Bildung und Kultur, aber auch einen interessanten Varianten-

reichtum von familialen Transmissionsvorgängen innerhalb der einzelnen Milieus gibt. In unserer (das Projekt abschließenden) Buchveröffentlichung (Büchner & Brake, 2006a), in dem die vorgelegten Analysen tiefer gehende Einblicke in die Bildungswelten ausgewählter Mehrgenerationenfamilien gewähren, konnten wir so einige wichtige Transmissionsvarianten vorstellen. Es bleibt weiteren Forschungsanstrengungen vorbehalten, diese ersten Elemente eines wichtigen Wirkungszusammenhangs zu einem umfassenderen Gesamtbild zusammenzufügen.

Indem wir die Familie als Bildungsort betrachtet haben, gingen wir davon aus, dass die Familie mehr als lediglich ein Ort des Aufwachsens ist und entsprechend ihre Bedeutung mit dem Begriff der Sozialisationsinstanz nur unzureichend zu beschreiben ist. Erwachsenwerden, verstanden als kindliche Sozialisation, findet zwar in der Familie statt und ist durchaus bildungsrelevant. Die eigentliche Bildungsbedeutsamkeit und originäre Bildungsleistung der Familie lässt sich aber vor einem solchen sozialisationstheoretisch begründeten Hintergrund nicht oder allenfalls rudimentär als Bildungszusammenhang erfassen und verstehen. Dass die Familie ein „Ort der Kapitalbewirtschaftung“ ist, also nicht nur ein Ort der Weitergabe, sondern auch der Bewirtschaftung des familialen Bildungs- und Kulturerbes (Bourdieu), wird erst deutlich, wenn wir die Familie als bevorzugten Ort der Akkumulation von Kapital aller Sorten und seiner Weitergabe von Generation zu Generation begreifen. In diesem Kontext, so zeigen unsere Fallanalysen, handelt die Familie vielfach auch als „Kollektivsubjekt“ und nicht als ein bloßes Aggregat von Individuen mit je eigenen Interessen. Neben den individuellen Interessen der einzelnen Familienmitglieder und den davon ausgehenden möglicherweise „spaltenden“ Kräften finden sich gleichzeitig kollektive, am Wunsch nach Fortbestand des „Hauses“ orientierte Familieninteressen, die die Praktiken bestimmen, deren Subjekt die Familie ist: Entscheidungen nicht nur über Fortpflanzung, Heirat oder Besitz (vor allem von Immobilien), sondern gerade auch Entscheidungen in bildungsbezogenen Fragen folgen ebenfalls einem in Familien wirksam werden den praktischen Sinn, den es zu entschlüsseln galt. Allerdings lassen sich solche Zusammenhänge nur erhellen, wenn die Familie im Kontext ihrer vielfältigen gesellschaftlichen Bezüge in den Blick genommen wird. Ohne Berücksichtigung der sich ständig verändernden („öffentlichen“) Außenwelt lässt sich die Entwicklung der („privaten“) Innenwelt einer Familie und ihre jeweilige soziale und kulturelle Praxis nicht verstehen.

Die Transmission von Bildung und Kultur findet in allen Lebensaltersphasen im Netzwerk der gelebten Familienbeziehungen statt und erstreckt sich über die gesamte gemeinsame Lebensspanne, so dass zum einen der Beachtung der Mehrgenerationalität bildungs- und kulturbezogener Austauschprozesse in der Familie große Bedeutung zuzumessen ist, wenn man der Bildungsbedeutsamkeit der Familie in einem umfassenderen Sinn auf die Spur kommen will und dabei entsprechende historische (generationenübergreifende) Verlaufsformen berücksichtigt. Zum anderen ermöglicht unser weit gefasstes Bildungsverständnis, die in der Familie stattfindende Ermöglichung von kultureller Teilhabe und sozialer Anschlussfähigkeit als wichtige und originäre familiäre Bildungsleistung zu begreifen, die nicht nur für das Erwachsenwerden und Erwachsensein von großer Bedeutung ist, sondern auch für ein besseres Verständnis von doing culture, also von Kultur als Praxis, als habitualisiertes Tun in All-

tagsroutinen mit ihren familienpezifischen kulturellen Formen und damit verbundenen Praxis-Sinn-Bezügen.

3.2 Das Beispiel der Familie Heller

Anhand der generationenübergreifenden Bildungsbiografie einer Familie – nennen wir sie Heller – soll in der hier notwendigen Kürze (ausführlicher: Brake, 2006) verdeutlicht werden, wie diese Praxis-Sinn-Bezüge über drei Generationen ihre Wirksamkeit entfalten und so maßgeblich daran beteiligt sind, den Bildungserfolg, aber auch das bildungsbiografische Scheitern der Familienmitglieder angemessener verstehen zu können.¹ In dieser Familie zeigt sich, wie wirkungsmächtig die bildungsbiografischen Erfahrungen über die verschiedenen Generationen einer Familie hinweg miteinander verschränkt sind, so dass individuelle Bildungsbiografieverläufe erst vor dem Hintergrund der Bildungsgeschichten im familialen Mehrgenerationenzusammenhang verstehbar werden.

Die Lebensverläufe der interviewten Großeltern Heller (beide um 1930 in bzw. in der Umgebung von Stettin geboren) lassen sich als Bildungsbiografien der Verhinderung lesen: Trotz der sich ihnen wiederholt in den Weg stellenden (familiären und auch kriegsbedingten) Widrigkeiten, lassen sowohl Großvater als auch Großmutter Heller einen starken Willen erkennen, ihre (Bildungs-)Biografie in die Hand zu nehmen und an ihrem Projekt des Aufstiegs durch Bildung festzuhalten, indem sie aus den wenigen ihnen zur Verfügung stehenden Chancen versuchen, das Beste machen. Da für zwei Kinder das Schulgeld nicht aufgebracht werden konnte, blieb Großmutter Heller im Gegensatz zu ihrem Bruder der Besuch des Gymnasiums verwehrt, obwohl ihr dies – wie sie sagt – von ihren schulischen Leistungen her mehr zugestanden hätte. Diese frühe bildungsbiografische Kränkung verbindet sie mit ihrem Mann, der ebenfalls vor dem Hintergrund der beengten finanziellen Ressourcen seiner Herkunftsfamilie keine weiterführende Schule besuchen kann, weil diese – das weiß er bis heute – das geringe Schulgeld nicht aufzubringen in der Lage ist. Auch er erlebt diese Zurücksetzung als ein ihm zugefügtes Unrecht, das in keiner Weise durch seine schulische Leistungsfähigkeit legitimiert gewesen sei. Diese Erfahrung eines bildungsbiografischen Zu-Kurz-Gekommen-Seins wird für Großvater Heller zum Ausgangspunkt für die sich durch seine gesamte Biografie ziehenden unermüdlichen Bildungsanstrengungen, die ihn als gelernten Maler und Weißbinder seinen Weg vom Registrator einer kleinen Versicherungsfirma bis in die Spitze eines europaweit agierenden mittelständischen Unternehmens finden lässt: vom Direktionsassistenten über den Verkaufsleiter im Innendienst bis hin zum Leiter der Bereiche Vertrieb und Verwaltung mit Prokura, als der er den südeuropäischen Kundenstamm eines Unternehmens verantwortlich betreut.

Sein hohes berufliches Engagement – er arbeitet Nächte durch und ist ständig in Europa unterwegs – beschert ihm zunächst großen beruflichen Erfolg, den er u.a.

1 Wenn hier von Erfolg bzw. Misserfolg oder Scheitern von bildungsbiografischen Verläufen die Rede ist, dann richtet sich der Blick zunächst einmal lediglich auf die institutionalisierten Bildungsprozesse und deren mehr oder weniger „schleifenlose“ Bewältigung. Es versteht sich vor dem Hintergrund des in unserem Projekt zugrunde gelegten Bildungsbegriffs von selbst, dass damit nur eine – wenngleich sehr zentrale – Dimension von Bildungserfolg bzw. -misserfolg angesprochen ist.

mit einem Herzinfarkt im Alter von 43 Jahren bezahlt. Als jedoch nach dem Tod des Inhabers das Unternehmen in einen Großkonzern eingegliedert wird, spitzt sich sein über Jahre bestehendes Alkoholproblem zu. An dieser Entwicklung sind nach Aussage von Großmutter Heller (ihr Mann äußert sich nicht weiter zu dieser für ihn „ganz, ganz schlimmen Zeit“) nicht zuletzt auch die von Großvater Heller empfundenen „Minderwertigkeitskomplexe“ angesichts seines als defizitär erlebten Bildungshintergrundes beteiligt. Nach Verlassen des Unternehmens ist Großvater Heller anschließend ein Jahr arbeitslos. Der mithilfe der Abfindung unternommene Versuch, sich selbstständig zu machen, scheitert. Schließlich arbeitet Großvater Heller bis zu seiner Verrentung als Verwaltungsangestellter in einer untergeordneten Behörde einer Stadtverwaltung: „eine ganz, ganz kleine Position“.

Die Großeltern Heller bekommen vier Kinder, und beiden ist – wie sie unabhängig voneinander betonen – eine gute Ausbildung ihrer Kinder sehr wichtig. Damit alle das Abitur machen können, verzichten sie auf den Bau eines Eigenheims. Nicht nur bezogen auf die schulische Laufbahn ihrer Kinder, auch außerschulisch investieren die Eltern in die Bildung ihrer Kinder: Großmutter Heller geht mit ihren Kindern regelmäßig ins Theater, den Kindern werden Auslandsaufenthalte ermöglicht, es sind wegen der Förderung von Fremdsprachenkenntnissen häufig Austauschschüler mit in der Familie. Die Kinder werden ermutigt, die im Haus vorhandene Literatur zu nutzen. Eine Tochter erhält über Jahre Ballettunterricht, eine andere spielt Geige, auch Tennis und Reiten gehören zum Spektrum der Freizeitaktivitäten der Kinder. Es werden keine Kosten und Mühen gescheut, den Kindern alles mit auf den Weg zu geben, was geeignet erscheint, ihnen den Bildungsaufstieg zu erleichtern.

Trotz des bildungsbezogenen Investitionsverhaltens der Großeltern erfüllt sich ihr Wunsch, den Kindern das zu ermöglichen, was ihnen selbst an schulischer Bildung vorenthalten blieb, nicht. Zwar erreichen alle Kinder das Abitur, ihre weiteren bildungsbiografischen Verläufe fasst Großmutter Heller jedoch so zusammen: „Und die haben ..., keiner hat 'n Abschluss meiner Kinder, seltsamerweise, ne.“ Die vielen bildungsbiografischen Schleifen der vier Kinder der Hellers können hier nicht im Einzelnen nachgezeichnet werden. Als durchschlagendes Muster wird deutlich, dass sie alle zwar zum Teil mehrfach ein Studium beginnen, dieses aber nicht in einem einzigen Fall abschließen können. Die gewählten Studiengänge der Kinder bewegen sich dabei zwischen „handfesten“ beruflich direkt verwertbaren Fächern (wie Betriebswirtschaft, Agrarwissenschaften und Informatik) und „Orchideenfächern“ (wie Sinologie, Germanistik, Romanistik oder Philosophie), die mit eher diffusen beruflichen Verwertungschancen einhergehen. Trotz der wiederholt eintretenden akademischen Misserfolge der mittlerweile in den Vierzigern angekommenen mittleren Generation, münden schließlich alle Kinder nach Umschulungen und Weiterbildungen irgendwie erfolgreich in den regulären Arbeitsmarkt ein. Offensichtlich hat sie aber trotz der bildungsfreundlichen Gelegenheitsstrukturen in ihrer Herkunftsfamilie etwas daran gehindert, die akademischen Bildungsaspirationen ihrer Eltern erfolgreich umsetzen zu können.

Versucht man genauer dahinter zu kommen, was dem (formalen) höheren Bildungserfolg der Heller-Kinder im Wege steht, so lässt sich jenseits der intentionalen Bildungsinvestitionen der Großeltern Heller ein „Gegenprogramm“ ausmachen, das in der Großelterngeneration vor allem auf der Ebene des fami-

lialen Lebensstils eine deutliche Bindung an das soziale Herkunftsmilieu fest schreibt. Dieses „Gegenprogramm“ hat keinen Namen und kann in aller Regel von den Familienmitgliedern auch nicht benannt werden. Stattdessen ist es eingewoben in die einfachsten Vollzüge des gemeinsamen alltäglichen Miteinanders der Familie. Im Rahmen bleiben, sich mit dem zu bescheiden, was der sozialen Herkunft entspricht, bildet hier die Grundlage für einen Familienhabitus, der die Akteure selbst dann an ihren sozialen Ort zurückverweist, wenn sie ihn z. B. durch eine äußerst erfolgreiche berufliche Laufbahn vermeintlich hinter sich gelassen haben. Dieses habitusvermittelte Gegenprogramm der Bescheidung entfaltet seine Wirksamkeit nicht zuletzt über den Horizont dessen, was den Akteuren im Lebensalltag als passend erscheint, was für sie überhaupt vorstellbar ist. Vor diesem Hintergrund werden solche vermeintlichen Pettinessen bildungsrelevant, wie etwa die Reaktion des Großvaters auf den Wunsch einer seiner Töchter, als Teenagerin Reitunterricht zu erhalten: „Da hab ich gesagt: Also jetzt fangt ihr an zu spinnen.“ Ebenso kann sich in dieser Familie auch die Frage, was gegessen und wie gegessen wird, als ein Medium der sozialen Platzanweisung erweisen, wenn Großvater Heller über die Mahlzeiten in seiner Familie sagt: „Es gibt dann sonntags auch schon mal was Besonderes, nicht? Aber nicht, dass es ausgesprochen aus dem Rahmen fällt. Das nicht.“

Die komplexe Logik von Bildungsbiografieverläufen kann letztlich nur dann adäquat erschlossen werden, wenn über die bildungsbezogenen intentionalen Handlungspläne und die mit ihnen verbundenen Bildungsinvestitionen hinaus Bildungsstrategien als Strategien des Habitus untersucht werden und so in Rechnung gestellt wird, dass es neben der ausdrücklichen Norm oder dem rationalen Kalkül noch andere Erzeugungsprinzipien von Praktiken gibt. Nur so wird verständlich, warum sich erst in der Enkelgeneration der Hellers die Aufstiegsaspirationen der Großeltern (mutmaßlich) realisieren werden. Der interviewte Enkel entspricht mit seinen beruflich-biografischen Orientierungen in sehr viel stärkerem Maße den Bildungserwartungen der Großeltern als dies seine Eltern jemals konnten oder wollten: Der 17-jährige Schüler möchte nach dem Abitur Biologie oder Gentechnologie studieren und betont, sein Studium zügig „durchziehen“ zu wollen. Ob er später Wehr- oder Zivildienst leisten wird, entscheidet sich für ihn nach zeitökonomischen Gesichtspunkten: „Ich mach das, was kürzer ist.“ Seine spätere Universität möchte er so wählen, dass er während des Studiums bei seinen Großeltern wohnen kann, um so die Miete zu sparen und weniger für seinen Unterhalt arbeiten zu müssen. Mit der in den Aussagen des Enkels Heller deutlich werdenden Zielgerichtetheit in der Planung der eigenen Bildungsbiografie (die bereits in seinem schulischen Lernverhalten deutlich wird) unterscheidet er sich deutlich vom Studierverhalten seiner Eltern. Ob es ihm schließlich (anders als seinen Eltern) gelingen wird, zu „akademischen Würden“ zu kommen, wird die Zukunft erweisen.

Wie hier am Beispiel der Familie Heller angedeutet wurde, zeigen unsere Forschungsergebnisse zum Teil sehr anschaulich, dass familiäre Bildungsleistungen sichtbare ebenso wie unsichtbare Komponenten umfassen. Wenn wir aufgrund unserer Untersuchungsergebnisse feststellen, dass bei vielen bildungs- und kulturbezogenen Austauschprozessen zwischen den Generationen einer Familie eine Rationalität des Handelns jenseits von Berechnung erkennbar wird, dann hängt dies nicht zuletzt auch mit den vielfältigen Ambivalenzerfahrungen (zwischen Vertrautheit und Annäherung vs. Fremdheit und Distanzierung

von kulturellen Praxisformen) zusammen, die sich in Generationenbeziehungen innerhalb der Familie und zwischen den Familien immer wieder beobachten lassen und als Ausdruck eines zerrissenen, in sich gespaltenen Habitus gelten können (vgl. dazu auch Lüscher, 2005). Insgesamt können wir in unseren Fallstudien jedenfalls eine explizite und eine implizite Vernünftigkeit bei den familialen kulturellen Praxisformen und den damit verbundenen Austauschprozessen von Bildung und Kultur feststellen. Deren Bildungsrelevanz ergibt sich aus dem jeweiligen praktischen Sinn, dem Familien folgen. Hier sind keineswegs immer nur rationale, geplante und absichtsvolle Handlungsentwürfe im Spiel. Vielmehr werden durchaus auch widersprüchliche intergenerationale Beziehungsmuster erkennbar. Trotz der den Familienalltag bestimmenden Routinen und der scheinbaren Veränderungsresistenz kultureller Praxisformen finden wir gleichwohl eine gewisse (mehr oder weniger zum Tragen kommende) Sensibilität für neue kulturelle Muster, die sich aus kulturellen Differenzenerfahrungen (innerhalb und außerhalb der Familie) speist und Potenziale zur Durchbrechung von Routinen enthält.

Ähnlich wie Bertaux und Bertaux-Wiame (1991) beobachten wir eine Transmission von Bildung und Kultur zum Äquivalenten: Die jeweils einzigartige „persönliche Handschrift“ der einzelnen Familiengenerationen und der einzelnen Familienmitglieder ist unübersehbar und keineswegs immer in sich widerspruchsfrei. So finden sich geschlechtsspezifische Transmissionsmuster, die sowohl familienpezifische als auch generationenspezifische Besonderheiten aufweisen und Anlass sind für keineswegs immer konfliktfreie intergenerationale Aushandlungsprozesse.

3.3 Transmissionsprozesse, das Streben nach sozialer Anerkennung und der Umgang mit Generationendifferenz

Die Familie erweist sich, das zeigen unsere empirischen Untersuchungsergebnisse, für den individuellen Habituswerb als gewichtiger bildungsbiografischer „Möglichkeitsraum“, in dem über die intergenerationale Transmission von Bildung und Kultur wichtige Prozesse der familienpezifischen Habitusformung stattfinden. Insbesondere haben wir wichtige Transmissionskanäle, also Bereiche kultureller Praxisformen aufgedeckt, über die Bildung und Kultur transportiert werden. Am Beispiel spezifischer religiöser Praxisformen ließ sich etwa verdeutlichen, wie vermeintlich nur wenig auf das unmittelbare Bildungsgeschehen bezogene Alltagsroutinen dazu beitragen können, einen Aufstieg durch Bildung in der familialen Mehrgenerationenfolge zu befördern. Allerdings wurde auch hier deutlich, dass Religiosität auch in diesem Fall nicht an sich bildungsrelevant werden konnte, sondern dass es nur im Kontext milieuspezifischer Traditionslinien und Äußerungsformen möglich war, gesellschaftliche Anerkennung für das zu finden, was sich im konkreten Fall letztlich als Distinktionshabitus erwies und sich gegen „gewöhnliche“ Lebensweisen im sozialen Raum erfolgreich abgrenzen ließ.

Soziale Anerkennung für ein bestimmtes Bildungsprofil kommt somit in alltäglichen Handlungssituationen als performative Reaktion auf die Lebensäußerungen anderer Personen und als Bestätigung von deren als positiv erlebten Eigenschaften zum Tragen. Wechselseitig anerkennendes Verhalten als reziprokes und interaktives Verhältnis kann sich in diesem Sinne in gegenseitiger

Bewunderung, Ehrerbietung oder Nachahmung(sbereitschaft) äußern, durch entsprechendes Handeln (öffentlich) zum Ausdruck gebracht werden und so z.B. soziale Inklusionsprozesse befördern. Allerdings erhält man Anerkennung nicht nur für Gleichheit und Normalität, sondern auch für Differenz und Besonderheit im Hinblick auf bestimmte Eigenschaften. Das Gegenstück zur Anerkennung ist also die gezielte Missachtung von Personen und deren Eigenschaften, wobei die selektive Distanz gegenüber bestimmten Bildungsprofilen und/oder kulturellen Praxisformen und Geschmacksvarianten keineswegs immer als gezielte Abwertung zu verstehen ist, selbst wenn sie in diesem Sinne wirkt. Insofern ist Anerkennung als eine ambivalente soziale Beziehungspraxis zu verstehen, die für die menschliche Lebenspraxis normativ von Bedeutung ist und sowohl soziale Integration (und kulturelle Identität) als auch soziale Konflikte (und kulturelle Segregation) befördern kann.²

Als Eintrittsbillet für bestimmte soziale Positionen sind formale Bildungsnachweise zwar unverzichtbar, aber sie gelten keinesfalls mehr als ausreichend. Was also lange Zeit durch funktionierende Zugangsbarrieren zu den höheren Bildungsinstitutionen auf Dauer gestellt war – die Sicherung der sozialen Exklusivität, um als Bildungselite „unter sich“ bleiben zu können – muss heute zusätzlich über individuelle Strategien der sozialen Grenzabfertigung geleistet werden. Mit anderen Worten: Wir haben es in gewisser Weise mit einem Übergang von kollektivistischen zu individualistischen Ausschließungsformen (Parkin, 1983) zu tun, wobei dieser Wandel der Reproduktionsmechanismen keinesfalls bedeutet, dass jedes Individuum „jenseits von Stand und Klasse“ (Beck, 1983) individuell seine eigenen sozialen Abgrenzungsstrategien entwickelte. Im Gegenteil: Auch für diese gilt, dass sie in hohem Maße soziostrukturell eingebettet sind (vgl. dazu auch Büchner & Brake, 2006b). Anerkannt und belohnt wird z. B. ein Investitionsverhalten nicht nur in formale Bildung, die sich weitgehend an den in akademischen Abschlüssen normierten Bildungsstandards orientiert, sondern gleichermaßen in nonformale und informelle Bildung mit entsprechenden Implikationen für die jeweiligen Lebensstile und kulturellen Praxisformen. „Reputation wird in dem Maße Anerkennung aus dritter Hand, indem sie nicht durch unmittelbare Beobachtung und Vertrautheit entsteht, sondern kommuniziert werden muss.“ (Voswinkel, 2001, S. 119) Symbolisches Kapital in Form von Reputation muss als Ergebnis individueller (inszenierter) Performance in gesellschaftlichen Arenen als kommunikatives Produkt erworben werden (ebd.). Im Rahmen des gesellschaftlichen „Kampfes um Anerkennung“ (Honneth, 2003) wird Reputation allerdings zu einer Währung mit durchaus inflationären und deflationären Gefährdungen, deren Wertigkeit es ständig neu auszuhandeln gilt.

2 Im Rahmen von sozialen Anerkennungsbeziehungen (Honneth, 2003) hat das reputationsorientierte Denken, Wahrnehmen und Handeln einen besonderen Stellenwert (vgl. dazu Voswinkel, 2001), das sich unter verschärften gesellschaftlichen Konkurrenzbedingungen als wesentliche Strategie für eine erfolgreiche Behauptung des hohen Prestigewerts eines bestimmten Bildungsprofils in einer Pluralität von Anerkennungsarenen erweist. Reputation gilt dabei als spezifische Anerkennungsform der Moderne, als reflexive und veräußerlichte Form von Anerkennung, in die investiert werden muss, um ein persönliches Bild zu erzeugen, das andere von dieser Person haben: „Anerkennung wird strategisch inszeniert und kommuniziert, sie nimmt die Form der Reputation an.“ (Ebd., S. 119)

Die in der Familie intersubjektiv geteilte und Gemeinschaft stiftende soziale und kulturelle Praxis realisiert sich, wie wir zeigen konnten, im familialen Zusammenleben über kommunikativ hergestellte interpersonale Beziehungen und Austauschprozesse. Diese stehen im Spannungsverhältnis von gegenseitiger Verbundenheit und individuellen Autonomieansprüchen der einzelnen Akteure, die in Abhängigkeit von ihrer Generationenzugehörigkeit und ihrem jeweiligen Lebensalter einer je unterschiedlichen Beziehungslogik unterliegen. Großeltern-, Eltern- und Enkelgeneration sind in diesem Sinne jeweils individuell und lebensphasenbezogen aber auch kollektiv am Austausch von Bildung und Kultur, am Geben und Nehmen sozialer und kultureller Familienerbschaften beteiligt und leisten so ihren Beitrag zur Weitergabe und Aneignung sowie zur Bewahrung und Weiterentwicklung eines familialen Bildungs- und Kulturerbes und des damit verbundenen Familienhabitus. Gleichzeitig hat die jeweilige soziale und kulturelle Alltagspraxis einer Familie auch individuierende Kraft: Denn erst in den Blicken, die ein Anderer auf uns wirft, werden wir uns unserer selbst bewusst und entwickeln ein eigenes Selbstbewusstsein (Habermas, 2005, S. 19).

Solange der Umgang mit (Generationen-)Differenz letztlich auf deren Aufhebung ausgerichtet ist und die Anerkennung von Differentem nicht zu einem grundsätzlichen Problem wird, stellt sich die Frage nach der Gleichheit in der Differenz nicht in voller Schärfe. Solange Bildungsprozesse als wechselseitige, möglichst gleichberechtigte Austauschbeziehungen innerhalb und zwischen den Generationen einer Familie ablaufen, kann Generationenlernen (Lüscher & Liegle, 2003, S. 171 ff.) ohne größere gesellschaftliche Konfliktpotenziale stattfinden. Dabei stützen sich die in Familien stattfindenden Austauschprozesse von Bildung und Kultur auf vorangegangene Reziprozitätserfahrungen im Rahmen von sinnhaft aufeinander bezogenen Kommunikations- und Interaktionsprozessen, wie sie im Laufe der Familiengeschichte mehr oder weniger zur Routine geworden sind. Als Spezifik des Generationenlernens in der Familie arbeiten Lüscher und Liegle (2003, S. 187 ff.) neben der Reziprozität des Gebens und Nehmens, der Weitergabe und Aneignung eines Familienerbes noch die Verlässlichkeit und Dauerhaftigkeit sowie die kulturelle Variabilität von entsprechenden Austauschbeziehungen in der Familie heraus. Darüber hinaus muss allerdings im Feld familialer Generationenbeziehungen – mehr noch als dies Lüscher und Liegle (ebd.) tun – die familienbezogene Eigengestalt sozialer und kultureller Praxisformen berücksichtigt werden, die als Ausdruck der jeweiligen Milieuspezifik einer bestimmten familialen Lebenspraxis und der damit verbundenen Generationenbeziehungen anzusehen ist. So zeichnen sich ganze Familiengeschichten durch ihre soziale und kulturelle Standortgebundenheit aus, was uns veranlasst, von einer kulturellen und sozialen Variabilität des „Generationenlernens“ auszugehen, die auf die milieuspezifischen Formen der Daseinsfürsorge und Lebensführung und damit des familialen Bildungsgeschehens zurückzuführen sind.

3.4 Transmissionsprozesse und der praktische Sinn von Bildungsstrategien

Gibt es eine begründete Chance, der vermeintlichen Schicksalhafterkeit seiner Herkunftsfamilie (zumindest teilweise) zu entkommen? Bis in die frühe Neuzeit hinein galt die „selbstverständliche“ Regel der Statusvererbung durch Abstammung, die erst allmählich durch den (auf die Gedanken der Aufklärung

zurückgehenden) Grundsatz „des sozialen Aufstiegs durch individuelle Verdienste“ abgelöst wurde. Insbesondere der „Aufstieg durch Bildung“ sollte dabei zum Programm für die Herstellung einer neuen sozialen Ordnung werden. In der sozialen Realität zeigt sich, dass gerade das Bildungsbürgertum meritokratisch rasoniert, aber ständisch, einst wie heute, fühlt und handelt (Reinhardt, 2006). Insofern findet sich in vielen Familien eine die Generationen überdauernde regelrechte Schizophrenie des gegen die eigenen ethischen Maßstäbe vorangetriebenen sozialen „Fäden-Knüpfens“ im Feld von Bildung und Kultur, um den eigenen Nachkommen möglichst gute Startchancen ins Leben zu sichern. Dass dabei individualistische Ausschließungsmechanismen im Spiel sind, die im Kampf um soziale Anerkennung durch gezielte Sympathiebekundungen oder entsprechende Distanzierungsbemühungen wirksam werden, lässt sich deutlich nachweisen.

In unserem Forschungsprojekt haben wir das damit verbundene Investitionsverhalten in Bildung und Kultur in familialen Mehrgenerationenzusammenhängen im Einzelnen untersucht, um dabei jener „geheimnisvollen Kraft der Intersubjektivität“ auf die Spur zu kommen, die Verschiedenes vereinigt, ohne es aneinander anzugleichen, und Chancen der gesellschaftlichen Integration eröffnet und gleichzeitig im dichten, aber fragilen Netz gesellschaftlicher Anerkennungsbeziehungen auch Risiken der sozialen und kulturellen Exklusion und Marginalisierung enthält (Habermas, 2005, S. 25).

Die einzelnen Familienmitglieder treten somit bei den Prozessen der Transmission von Bildung und Kultur als aufeinander bezogene soziale Akteure in Erscheinung, deren Habitus sich einerseits voneinander unterscheiden, wenn wir z. B. generationenspezifische oder geschlechtsspezifische Merkmale genauer beleuchten. Andererseits ist aber der (allen gemeinsame) familiäre Habitus gleichzeitig selbst generationenübergreifend durch große (milieuspezifische) Ähnlichkeiten gekennzeichnet, was sich in deutlichen Affinitäten in den kulturellen Alltagspraktiken und den damit verbundenen Geschmacksmustern niederschlägt und als Ausdruck von kulturellen und sozialen Homogenisierungsleistungen verschiedener Formen von Praxis als Grundlage für die Entwicklung eines eigenen und unverwechselbaren Familienhabitus anzusehen ist.

Der praktische Sinn (Bourdieu, 1993) einer so geltend gemachten Habitusdifferenz ergibt sich aus der Tatsache, dass diese Differenz als unterscheidbarer Unterschied von den anderen Akteuren anerkannt werden muss. Damit also die beim familialen Transmissionsgeschehen in der Alltagspraxis produzierte kulturelle (und soziale) Habitusdifferenz mehr ist als nur eine mehr oder weniger beliebige Mischung von persönlichen Geschmacksvorlieben, muss diese kulturelle (und soziale) Differenz als Ausdruck eines Prinzips der differenzierten Lebensführung Geltung beanspruchen und auch von anderen anerkannt werden.

Wir konnten herausarbeiten, dass beim familialen Transmissionsgeschehen immer von einer Gleichzeitigkeit der Reproduktion von Bestehendem und der Emergenz von Neuem auszugehen ist. Das kulturelle Erbe bzw. das Bildungserbe einer Familie ist also zum einen etwas Vorgefundenes, das sich aber gleichzeitig im Rahmen einer aktiven Eigenleistung des Erbenden angeeignet werden muss, um es wirklich zu besitzen (Bertaux & Bertaux-Wiame, 1991). Insofern haftet dem familialen Bildungs- und Kulturerbe eine immanente Wider-

sprüchlichkeit an: Es kann angenommen, abgelehnt oder aber im Zuge des Transmissionsgeschehens von einer Generation zur nächsten modifiziert und transformiert werden, so dass wir auch am Bildungsort Familie nicht von vornherein eine Kontinuität von Familientraditionen unterstellen können.

3.5 Transmissionsprozesse und die Komplexität der gelebten Generationenbeziehungen

Wer die Komplexität familialer Bildungsstrategien erhellen will, der muss den Blick auf die (bildungsbezogene) Praxis einer Familie in ihrer Gesamtheit richten. Dabei ist die familiäre Freizeit ebenso von Bedeutung wie die Qualität der vorgefundenen gelebten Generationenbeziehungen, die in ihrer Dichte und Intensität als zentrale Stellgröße für die intergenerationalen Transmissionsprozesse wirksam wird. In den Blick geraten aber auch die wissens- und informationsbezogenen Strategien, wie sie im Umgang mit personalen und anderen Informationsquellen in der Familie eingeübt werden. Wer etwas über Bildungsbedeutsamkeit der Familie erfahren möchte – so eine für uns wichtige Erkenntnis aus der Beschäftigung mit „unseren“ Familien –, der darf gerade nicht die Familienmitglieder nach Bildung fragen, sondern muss den Forschungszugang öffnen für die vielfältigen in die konkrete alltagskulturelle Praxis eingelassenen bildungsbezogenen Gelegenheitsstrukturen, die auf den ersten Blick vielleicht gar keinen Zusammenhang mit dem interessierenden Gegenstand erkennen lassen. Nur so wird es zum Beispiel möglich, die religiöse Praxis einer Familie und die damit verbundene Alltagsethik als ein wichtiges Medium für die Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur in der familialen Mehrgenerationenfolge zu begreifen oder besser zu verstehen, wie unterschiedliche Muster der geografischen Raumeignung mit Möglichkeiten der Erschließung oder Verschließung von sozialen Räumen korrespondieren. Es ist augenscheinlich, dass solche Zusammenhänge unentdeckt bleiben, wenn familiäre Bildungswirklichkeiten mit einer Forschungsstrategie untersucht werden, die „nur das als ‚empirisch‘ wahrnimmt, was mit ‚allgemeinen‘, d. h. subjekt- und situationsunabhängigen Definitionen beschrieben sowie messtechnisch überprüft werden kann“ (Bonß, 1982, S. 132).

In unserem Projekt haben wir uns konsequent an der Fallogik der einzelnen Familien ausgerichtet, um so differenzierte Einblicke in die Feinstruktur der Bildungswelten einzelner Mehrgenerationenfamilien zu bekommen und deren soziale Wirklichkeit in ihrer sinnhaften Struktur zu erhellen. Eine vorschnelle Ein- und Unterordnung in vorgegebene oder entwickelte Kategorien war daher zu vermeiden. Insofern folgten wir dem Prinzip der analytischen Verallgemeinerung, bei der nicht die Frage im Vordergrund steht, inwieweit die von uns untersuchten Familien eine zu benennende Auswahl von Fällen repräsentieren können. Stattdessen liegt der Ertrag der Forschungsarbeit darin, analytische Konzepte daraufhin befragt zu haben, was sie zur Aufklärung der Bildungswirksamkeit von konkreten alltagsweltlichen Bezügen von Mehrgenerationenfamilien beitragen.

So spricht auch Kerry J. Daly (2003) in seinem Beitrag „Theory versus the theories families live by“ von einer „significant disjunction between the way that families live their lives and the way that we theorize about families.“ Er greift auf eine in den Kunstwissenschaften verwendete Metapher zurück und

beschreibt blinde Flecken der Familienforschung als „negative spaces in our theorizing“. Gemeint sind damit jene „everyday family activities that take up considerable time, energy and attention but that are poorly represented in our theorizing about families“.

Diese von Daly beklagten negativen Räume der Familienforschung bestehen aus den Gewohnheiten, banalen Vorkommnissen, Anlässen und Sorgen, die den Alltag in Mehrgenerationenfamilien zusammenhalten. Die systematische Beschäftigung mit solchen Formen der familialen Alltagspraxis und damit eine Rückbindung der Familien- und Bildungsforschung an die Frage, was es bedeutet, in einer (Mehrgenerationen)Familie zu leben und aufzuwachsen – so wie wir es in unserer Untersuchung angestrebt haben – kann vielleicht dazu beitragen, theoretische Bausteine zu entwickeln, die stärker im realen Familienalltag verankert sind.

3.6 Transmissionsprozesse und Mehrgenerationenperspektive

Zum realen Familienalltag gehört auch der Umgang mit (generationenspezifischen) Lebensperspektiven. Aus der Sicht von Enkeln gilt es z. B. eine zeitliche Perspektive zu entwickeln, sich auf eine gemeinsame Lebenszeit von 20 bis 30 Jahren mit der dritten Generation einzustellen, nachdem Großelternschaft als ein Lebensereignis anzusehen ist, das heute – demografisch bedingt – sehr viel wahrscheinlicher eintritt als noch drei oder vier Generationen zuvor.

Die Familienmonografien, die im Marburger Mehrgenerationenprojekt erarbeitet werden konnten, sind in der Lage, die Heterogenität der verschiedenen Varianten von Mehrgenerationenbeziehungen und intergenerationalen Transmissionsformen genauer in den Blick zu bekommen und intergenerationale Verlaufskurven von Familienbiografien in ihrer Komplexität abzubilden. Wir hoffen mit unseren Einblicken in den Bildungsort Familie deutlich gemacht zu haben, dass auch im Rahmen von familialen Mehrgenerationenzusammenhängen die Kräfteverhältnisse in ständiger Bewegung sind und sich – nicht zuletzt vor dem Hintergrund einer sich verändernden Wertigkeit kultureller Bestände – fortwährend verschieben. Und das nicht nur innerhalb eines intergenerationalen Bezugssystems, sondern auch im Hinblick auf das Zusammenwirken mit außerfamilialen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Dabei gilt auch für die hier vorgelegten Analysen das, was Geertz für die Untersuchung von Kultur generell festgestellt hat: Sie ist ihrem Wesen nach immer unvollständig. Dies gilt auch für die ausschnitthaften Einblicke in die Alltagsrealitäten der von uns untersuchten Familien.

Literatur

1. Projektliteratur

- Brake, A. & Büchner, P. (2006). Dem familialen Habitus auf der Spur. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 59-80). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Brake, A. & Büchner, P. (2007). Großeltern in Familien. In J. Ecarius & R. Merten (Hrsg.), *Handbuch Familie*. Wiesbaden: VS-Verlag (im Erscheinen).
- Brake, A. & Kunze, J. (2004). Der Transfer kulturellen Kapitals in der Mehrgenerationenfolge – Kontinuität und Wandel zwischen den Generationen. In S. Engler &

- B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen* (S. 71-95). Weinheim, München: Juventa.
- Brake, A. & Büchner, P. (2003). Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Überlegungen zur Bildungsbedeutsamkeit der Familie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (4), 618-638.
- Büchner, P. (2005). Individuelle Bildung als kollektive Investitionsleistung. Konzeptionelle Überlegungen zum Stellenwert des kulturellen und sozialen Familienerbes und zu den Möglichkeiten, der Bildungsbedeutsamkeit der Familie empirisch auf die Spur zu kommen. In J. Ecarius & B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Literaliät, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 176-201). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Büchner, P. (2003). The Transmission of Social and Cultural Capital between Family Generations. In B. Mayall & H. Zeiher (Hrsg.), *Childhood in Generational Perspective* (S. 71-86). London: Institute of Education.
- Büchner, P. (2003). Stichwort Bildung und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 5-24.
- Büchner, P. & Brake, A. (Hrsg.) (2006a). *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Büchner, P. & Brake, A. (2006b). Bildung und soziale Anerkennung. Überlegungen zum Wandel sozialer Anerkennungsverhältnisse im Kontext der Produktion und Reproduktion des Akademikerstatus. In J. Ecarius & L. Wigger (Hrsg.), *Elitebildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit* (S. 118-140). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Büchner, P. & Kraus, K. (2006). Der Lernort Familie und die Bildungsbedeutsamkeit der Familie im Kindes- und Jugendalter. In T. Rauschenbach, W. Dux & E. Sass (Hrsg.), *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte* (S. 123-154). Weinheim, München: Juventa.
- Büchner, P. & Wahl, K. (2005). Die Familie als informeller Bildungsort. Über die Bedeutung familialer Bildungsleistungen im Kontext der Entstehung und Vermeidung von Bildungsarmut. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (3), 356-373.
- Kraus, K. & Kunze, J. (2003). Muster der Raumeignung in familienbiographischer Perspektive. Über die Transmission von Mustern der Raumeignung und Raumnutzung im Mehrgenerationenzusammenhang am Beispiel zweier Familien. *BIOS*, 16 (2), 236-255.
- Kraus, K. & Wahl, K. (2006). Elite zwischen Aufstiegs- und Abstiegsprozessen. Bildungsgeschichten von zwei Mehrgenerationenfamilien. In J. Ecarius & L. Wigger (Hrsg.), *Elitebildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit* (S. 141-161). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- In der Reihe (der nicht veröffentlichten) Familienmonographien sind bisher erschienen:
 Band 1: Gohlke, H. (2005). *Familie Battmann und Familie Berger. Transmission und Transformation der Beziehungs- und Erziehungsformen im familialen Mehrgenerationenkontext*. Marburg.
 Band 2: Gohlke, H. (2005). *Familie Fink. Erziehungs- und Beziehungsprozesse im familialen Mehrgenerationenkontext*. Marburg.
 Band 3: Kraus, K. (2005). *Familie Schramm. Bildungsaufstieg in der Mehrgenerationenfolge*. Marburg.
 Band 4: Wahl, K. (2006). *Familie Strauss. Familienwelten prallen aufeinander – Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur in einer Mehrgenerationenfamilie*. Marburg.
 Band 5: Suin de Boutemard, D. (2006). *Familie Amberg und Familie Bietz. Eine familienbiographische Studie – dargestellt an der Entwicklung von zwei Dreigenerationenfamilien im ländlichen Raum*. Marburg.

2. Zitierte Literatur

- Beck, U. (1983). Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Individualisierungstendenzen und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. *Soziale Welt*. Sonderband 2, 35-74.
- Bertaux, D. & Bertaux-Wiame, I. (1991). „Was du ererbt von deinen Vätern ...“ Transmission und soziale Mobilität über fünf Generationen. *BIOS*, 4 (1), 13-40.
- Bonß, W. & Hartmann, H. (Hrsg.) (1985). *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung*. Göttingen: Schwartz.
- Bonß, W. (1982). *Die Einübung des Tatsachenblicks. Zur Struktur und Veränderung empirischer Sozialforschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brake, A. (2006). Das Sichtbare und das Unsichtbare. Bildungsstrategien als Strategien des Habitus. In P. Büchner & A. Brake (Hrsg.), *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien* (S. 81-108). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Daly, K. J. (2003). Family theory versus the theories families live by. *Journal of Marriage and Family*, 65 (4), 771-784.
- Habermas, J. (2005). Öffentlicher Raum und politische Öffentlichkeit. Lebensgeschichtliche Wurzeln von zwei Gedankenmotiven. In J. Habermas (Hrsg.), *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze* (S. 15-26). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2005). *Zwischen Naturalismus und Religion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2003). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (erweiterte Ausgabe).
- Lüscher, K. (2005). Ambivalenz – Eine Annäherung an das Problem der Generationen. In U. Jureit & M. Wildt (Hrsg.), *Generationen* (S. 53-78). Hamburg: Hamburger Edition, HIS Verlag.
- Lüscher, K. & Liegle, L. (2003). *Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Parkin, F. (1983). Strategien sozialer Schließung und Klassenbildung. *Soziale Welt*, Sonderband 2, 121-135.
- Reinhardt, V. (2006). Ganz ohne Gott und Teufel. *Frankfurter Rundschau* (vom 28.2.2006), 26.
- Voswinkel, S. (2001). *Anerkennung und Reputation*. Konstanz: UVK.

Prof. Dr. Peter Büchner, Philipps Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Wilhelm-Röpke-Str. 6 B, 35032 Marburg, E-Mail: buechner@staff.uni-marburg.de

Dr. Anna Brake, Universität Augsburg, Lehrstuhl für Soziologie und empirische Sozialforschung, Universitätsstr. 16, 86159 Augsburg, E-Mail: anna.brake@phil.uni-augsburg.de

Eingegangen am: 04.09.2006

Angenommen (submitted paper): 05.12.2006