

Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas

Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft. Nicht nur eine Kritik des Mobilitätsimperativs

Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 2 (2019) 2, S. 161-176



Quellenangabe/ Reference:

Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas: Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft. Nicht nur eine Kritik des Mobilitätsimperativs - In: Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 2 (2019) 2, S. 161-176 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-243670 - DOI: 10.25656/01:24367

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-243670>

<https://doi.org/10.25656/01:24367>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Debatte

Beiträge zur
Erwachsenenbildung

Auf Abwegen – Zur Kritik des Mobilitätsimperativs

Narrative von Bildung, Bewegung und Mobilität

Sebastian Zick

Repliken zum Themenbeitrag

Der Mobilitätsimperativ als Postulat der Anpassung

Tamara Diederichs

Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft

Christoph Haker & Lukas Otterspeer

Mobilität als erziehungswissen- schaftliches Thema zwischen Zeitdiagnose und Lebensgestaltung

Michael Dick

Zum widersprüchlichen Ort subjektiver Artikulationen von Mobilität (und Bildung)

Julia Golle

un|erhört

Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung

Gerhild Ganglbauer & Angelika Hrubesch

Heraus- geber*innen- & Redaktions- kollektiv

Christoph Damm (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg),
Malte Ebner von Eschenbach (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg),
Maria Kondratjuk (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg),
Hannah Rosenberg (Universität Koblenz-Landau),
Maria Stimm (Humboldt-Universität zu Berlin),
Jana Trumann (Universität Duisburg-Essen),
Farina Wagner (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

Erscheinen & Bezugs- bedingungen

Die Zeitschrift erscheint 2 x jährlich mit einem Jahresumfang von ca. 200 Seiten (Print und Online). **Privat:** Kombi-Abonnement Print+Online – 69,90 €, Kombi-Abonnement Print+Online Studierende – 49,90 €, Online-Only-Abonnement – 69,90 €, Online-Only-Abonnement Studierende – 49,90 €, Print-Abonnement – 59,90 €, Print-Abonnement Studierende – 39,90 €; **Institutionen:** Print-Abonnement – 79,00 €, Online-Only-Abonnement – 119,90 €, Kombi-Abonnement Print+Online – 119,90 €, Einzelheft Print – 29,90 €, Einzelheft PDF – 29,90 €, Einzelbeitrag (PDF) im Download – 6,00 €

Alle Preise inkl. MwSt. und zzgl. Versandkosten (pro Jahr):

Inland: 4,00 €, Ausland: 8,00 €. Abonnements verlängern sich automatisch um ein Jahr. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag.
Kündigungsfrist bis drei Monate zum Jahresende.

Mit einem Kombi-Abonnement Print+Online haben Sie zusätzlich zu den Print-Heften freien Online-Zugriff auf das gesamte Volltext-Archiv der Zeitschrift, solange Ihr Abonnement besteht. Für ein ermäßigtes Abonnement ist eine Studienbescheinigung als PDF erforderlich.

Das digitale Angebot finden Sie auf: debatte.budrich-journals.de.

Bestellungen

bitte an den Buchhandel oder an:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen-Opladen
Tel.: (+49) (0)2171 79491 50; Fax: (+49) (0)2171 79491 69; info@budrich.de
www.budrich.de • www.budrich-journals.de

Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: DEBATTE919 vom 01.02.2019

Lektorat

Klara Bernt, Magdeburg

Design

Svenja Klau, Berlin

© 2019 Verlag Barbara Budrich Opladen • Berlin • Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

ISSN

2567-5966

Online-ISSN

2567-5974

Heftthema:

Auf Abwegen – Zur Kritik des Mobilitätsimperativs

135 Editorial

Redaktionskollektiv

**Narrative von Bildung,
Bewegung und Mobilität –
Elemente einer erziehungs-
wissenschaftlichen Kritik
des Mobilitätsimperativs**

Sebastian Zick

138

Repliken zum Themenbeitrag

152

**Der Mobilitätsimperativ als
Postulat der Anpassung – Eine
Reflexion über (politische)
Narrative in der Erwachsenen-
bildungswissenschaft**

Tamara Diederichs

161

**Erziehungswissenschaft als
Verunsicherungswissenschaft.
Nicht nur eine Kritik des
Mobilitätsimperativs**

Christoph Haker & Lukas Otterspeer

177

**Mobilität als erziehungswissen-
schaftliches Thema zwischen Zeit-
diagnose und Lebensgestaltung**

Michael Dick

186

**Zum widersprüchlichen Ort sub-
jektiver Artikulationen von Mobi-
lität (und Bildung). Eine Replik auf
Sebastian Zicks Ansatz einer
kritischen Mobilitätsforschung**

Julia Golle

198

un|erhört

Eine Vorbemerkung

Stefan Vater

199

200

**Von den Lernenden zum
Ergebnis: Eine paradigmatische
Verschiebung in der österreichi-
schen Basisbildung. Eine kritische
Einschätzung aus dem
Handlungsfeld**

Gerhild Ganglbauer &

Angelika Hrubesch

217

Call for Replies

**„Überwindung des
Wissenschafts-Praxis-
Problems?“**

Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft. Nicht nur eine Kritik des Mobilitätsimperativs

Christoph
Haker &
Lukas
Otterspeer

Zusammenfassung

Sebastian Zicks erziehungswissenschaftliche Kritik des Mobilitätsimperativs ist Ausgangspunkt unseres Beitrags. Wir greifen diese Kritik auf, indem wir sie in zweifacher Hinsicht ergänzen: Erstens um einen Fokus auf soziale Mobilität, welche sich in Mobilitätsnarrativen mit räumlicher Mobilität als verwoben zeigt. Zweitens um die Perspektive auf Mobilität als Rückkehr, die wir von einer Perspektive auf Mobilität als Fortbewegung abgrenzen. Die Rückwärtsbewegung ist für uns eng an (Selbst-)Reflexionen und transformatorische Bildungsprozesse gebunden, wie sie in Didier Eribons autosozioanalytischem Vorhaben einer Rückkehr zu erkennen sind. Unsere Ausführungen münden erstens in einer Kritik am Imperativ des Bildungsaufstiegs, in dem mehr Bildung scheinbar immer mit individuellen und kollektiven Fortschritten einhergeht. Zweitens wenden wir die von uns herausgearbeitete Kritik reflexiv auf die Erziehungswissenschaft. Sie ist dann eine Verunsicherungswissenschaft, für die die Rückkehr, und damit das Hinterfragen eigener Selbstverständlichkeiten, konstitutiv ist.

Bildungstheorie · Eribon · Kontingenz · Mobilität · Rückkehr

abstract

Sebastian Zick's critique of the mobility imperative is the starting point of our contribution. We supplement this critique in two ways: First, we focus on social mobility and the social and spatial interdependence in mobility narratives. Second, we focus on the perspective of mobility as return, which we distinguish from the perspective of mobility as progress and moving forward. For us, return is closely linked to (self-)reflection and Bildung as transformative processes, as can be seen in Didier Eribon's auto-socio-analytical project "Returning to Reims" (2013). Our argumentation leads to a critique of the imperative of educational upward mobility, in which more education always seems to go hand in hand with individual and collective progress. Furthermore, we apply our critique to educational science. Thus it becomes a science of uncertainty (Verunsicherungswissenschaft), in which returning and the reconsideration of self-perceptions are crucial.

philosophy of education · Eribon · contingency · mobility · returning

Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft. Nicht nur eine Kritik des Mobilitätsimperativs

Christoph Haker & Lukas Otterspeer

1. Einleitung

Sebastian Zicks Aufsatz über *Narrative von Bildung, Bewegung und Mobilität* bietet nicht nur die Möglichkeit zum Nachdenken darüber, wie Mobilität kritisch zu reflektieren wäre, sondern ist für uns auch Anstoß, um einen programmatischen Rahmen für die sozialwissenschaftliche Erziehungswissenschaft im Allgemeinen anzudeuten. Seine *Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Kritik des Mobilitätsimperativs* sind in ihrer Polemik begrüßenswert und in ihrer methodologischen und theoretischen Skizze klar und ambitioniert. Der kritisierte normative Kurzschluss von Bewegung auf Bildung erscheint in jeder Hinsicht unplausibel und eher dem Zeitgeist als einer fundierten Theorie der Mobilität geschuldet. Zicks Kritik ist damit ein gelungenes Beispiel für Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft.

Verunsicherungswissenschaften, die Nina Degele (2003) zufolge mindestens die Soziologie und Gender Studies umfassen, zeichnen sich durch ein „disziplinverbindendes Potenzial wissenschaftlichen Rekonstruierens und Reflektierens, Entselbstverständlichens und Verunsicherns“ (Degele 2003, S. 16) aus. Die Soziologie hat im 19. Jahrhundert moderne Verunsicherungen gesteigert, indem sie soziale Ordnungen und historische Ereignisse nicht individualistisch, naturalistisch oder religiös erklärt hat, sondern sie als sozial Ge-

machtes darstellte (Degele 2003, S. 10–12). Die Gender Studies verunsicherten vor allem die als natürlich angenommene Kategorie Geschlecht und die Geschlechterverhältnisse (Degele 2003, S. 12–16). Beide haben gemeinsam, dass sie vormalig bestehende Selbstverständlichkeiten entselbstverständlich haben. Erziehungswissenschaft gibt in einem solchen Verständnis nicht nur „Antworten auf gesellschaftliche Verunsicherungen im Zuge von Modernisierungsprozessen“ (Degele 2003, S. 9), wenn sie etwa nach einem wissenschaftlichen, pädagogischen und erzieherischen Umgang mit der Digitalisierung und dem gegenwärtig erstarkenden Rechtspopulismus sucht (Haker & Otterspeer 2019). Sie setzt auch „Fakten/Phänomene kontingent“ und begreift „Normen und Identitäten als aushandelbar“ (Degele 2003, S. 26), wenn sie den verbreiteten Mobilitätsimperativ, demzufolge mehr Mobilität mit mehr Bildung einhergeht, infrage stellt (Zick 2019). Normativ zielt eine so verstandene Wissenschaft auf Öffnung von Kontingenzen moderner Gesellschaftsordnungen (Degele 2003; siehe auch Reckwitz 2006, 2008) und damit nicht zuletzt auf die Öffnung wissenschaftlicher Kontingenz (für die Soziologie siehe Haker 2020), etwa durch die Infragestellung wissenschaftlicher Neutralität aufgrund rechtspopulistischer Verwendungen erziehungswissenschaftlicher Ergebnisse (Otterspeer & Haker 2019).

Zicks polemische Gegenüberstellungen vom „Beschreiten des Jakobswegs“ und „dem Gang zur Toilette“ beziehungsweise einem „Trip zu den Stätten der Antike nach Rom“ und dem „Pauschalurlaub am ‚Ballermann‘“ (Zick 2019, S. 139) sind im Sinne einer Erziehungswissenschaft als Verunsicherungs-

wissenschaft angemessen, weil sie Aufforderungscharakter haben. Sie wirken, vermittelt durch Verunsicherung, als ein Reflexionsanstoß, den Degele (2003, S. 26) wie folgt umschreibt: „Mit solchen Verunsicherungen ist die Aufforderung verbunden, hinter Selbstverständlichkeiten, hinter das Offensichtliche zu schauen, Denkmöglichkeiten zu erweitern und eine Sensibilität dafür zu entwickeln, dass es auch anders sein könnte.“ Zick bleibt aber nicht bei der Polemik stehen, sondern wird nach einer differenzierten Analyse des Mobilitätsimperativs und des Forschungsstands zur Verbindung von Mobilität und Bildung programmatisch. Auch wenn Zick sein Verständnis von Erziehungswissenschaft nicht explizit so benennt, affirmiert sie als Verunsicherungswissenschaft den Mobilitätsimperativ nicht, lehnt ihn aber auch nicht rundheraus ab: „Es geht entsprechend nicht um eine Negation dessen, dass durch Mobilitätsaktivitäten Bildungsprozesse initiiert werden können, sondern um das Hinterfragen politischer und pädagogischer In-Verhältnis-Setzungen von Bewegung und Bildung“ (Zick 2019, S. 149).

Wir unterstützen also sowohl das Anliegen als auch die Form von Zicks Kritik, möchten diese aber um zwei Aspekte ergänzen. Erstens nutzt er einen verengten räumlichen Mobilitätsbegriff. Zweitens denkt er Mobilität als eine Fortbewegung. Damit übernimmt er grundlegende Annahmen des von ihm kritisierten Mobilitätsimperativs, da er sich den Fokus durch die internen Deutungsmuster seines Gegenstandes vorgeben lässt. Ergänzend ließe sich erstens soziale Mobilität (Berger 2001) in den Blick nehmen. Diese ist analog zu Zicks Analyse räumlicher Mo-

bilität mit einem Mobilitätsimperativ – dem Bildungsaufstieg – ausgestattet. Eine Kritik dieses Imperativs ist zweitens durch einen Fokus auf Rückkehr statt auf Fortbewegung möglich.

Wir werden dies durch folgenden Argumentationsgang zeigen. *Erstens* werden wir soziale Mobilität anhand von Didier Eribons (2016) *Rückkehr nach Reims* als Klassenflucht veranschaulichen und zeigen, dass in der Rezeption auch Eribons Klassenflucht primär als Fortbewegung gesehen wird. In Bezug auf soziale Mobilität lässt sich also ein zu Zicks Kritik analoger Mobilitätsimperativ finden, der soziale Mobilität und Bildung in der Figur der Bildungsaufsteiger*in kurzschließt. *Zweitens* zeigen wir, dass gerade Eribons *Rückkehr* auf einen anderen Bildungsprozess verweist, dessen räumliche und soziale Mobilität rückwärtsgerichtet ist. Es geht in der *Rückkehr nach Reims* eben nur vordergründig um die von Eribon anhand der eigenen Biographie geschilderte Klassenflucht des jungen Eribons. Ebenso wichtig erscheint uns darüber hinaus die vom älteren Eribon angetretene Klassenreise zurück zum Ort und Milieu seiner Herkunft. In der Analyse von Eribons Rückwärtsbewegung lässt sich das Verhältnis von räumlicher und sozialer Mobilität tentativ erkunden. *Drittens* greifen wir das hier skizzierte Verständnis von Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft auf, indem wir Eribons biographische Erzählung reflexiv auf das Feld der Wissenschaft wenden. Seine Erzählung ist nämlich nicht nur ein interessanter Gegenstand für die Erforschung des Verhältnisses räumlicher und sozialer Mobilität, sie ist selbst Kritik von Mobilitätsimperativen und

Kritik des akademischen Milieus. Dadurch wird deutlich, dass Verunsicherungswissenschaften nicht nur gesellschaftlich verankerte Selbstverständlichkeiten kontingent setzen, sondern auch die Wissenschaft selbst verunsichern müssen.

2. Eribons Klassenflucht als soziale Mobilität eines Bildungsaufsteigers

Zick geht es in seiner Kritik primär um räumliche Mobilität. Unter räumlicher Mobilität verstehen wir die Bewegung im geographischen Raum. Auch wenn Zick in seiner Begriffsbestimmung soziale Mobilität einschließt (Zick 2019, S. 142), beziehen sich die vergleichende Polemik zu Beginn des Artikels (Zick 2019, S. 139), seine Kritik an den Mobilitätsprogrammen für europäische Bürger*innen (Zick 2019, S. 142–144) und das von ihm herangezogene Beispiel der Mobilitätserfahrungen im Interreg-Projekt JUMP (Zick 2019, S. 148) auf räumliche Mobilität. Der kritisierte Mobilitätsimperativ lautet entsprechend, dass ein „Mehr an Bewegung – ‚quasi-automatisch‘ – auch immer ein Mehr an Bildung verspricht“ (Zick 2019, S. 147). Ein ähnlicher Imperativ lässt sich auch in Bezug auf soziale Mobilität in der Debatte um Eribons (2016) *Rückkehr nach Reims* finden. Unter sozialer Mobilität verstehen wir hier „Bewegungen oder Wechsel [...] zwischen sozialen Lagen, Schichten oder Klassen“ (Berger 2001, S. 595).

Eribons *Rückkehr nach Reims* lässt sich inhaltlich als die Geschichte eines Bildungsaufsteigers zusammenfassen. Aufgewachsen

in der Arbeiterklasse ist er heute öffentlicher Intellektueller und Professor für Soziologie. Seine Mobilitätserfahrung ist damit ein klassisches Beispiel vertikaler Mobilität (Berger 2001, S. 596) und wird auch so gelesen: Im Kontext der Weiterbildung titeln etwa Julia Reuter und Oliver Berli (2017) *Vom Arbeiterkind zum Professor* und stellen damit den Aufstieg in den Vordergrund. Explizit wird dies auch aus bildungstheoretischer Perspektive, wenn Markus Rieger-Ladich und Christian Grabau (2018) ein *Porträt eines Bildungsaufsteigers* über Eribon schreiben. Oberflächlich lässt sich in dieser Lesart der von Zick identifizierte Mobilitätsimperativ wiederfinden. Ein Mehr an sozialem Aufstieg geht hier mit einem Mehr an Bildung einher und umgekehrt.

Eribons Mobilitätserzählung ist allerdings gerade deswegen interessant, weil dieser Imperativ bei genauerer Lektüre schnell Risse bekommt. In Eribons Buch geht es nicht um eine Erfolgsgeschichte in einer Gesellschaft, die allen den sozialen Aufstieg ermöglicht. Es geht um die Scham und das Leiden von Bildungsaufsteiger*innen in einer Gesellschaft, in der die feinen Unterschiede (Bourdieu 1987) über die Zugehörigkeit zu einem Feld, einem Milieu oder einer Gruppe entscheiden (dies erkennen auch Reuter & Berli 2017 sowie Rieger-Ladich & Grabau 2018; analog zu Eribon siehe Dröschner 2018, S. 30). Der Bildungsaufstieg, die soziale Mobilität, geht erstens mit einer Veränderung habitualisierter Praktiken und damit mit einem Bruch zum sozialen Milieu einher, das vormals *Heimat* war. Zweitens sind Bildungsaufsteiger*innen mit dem Überschreiten einer Grenze noch nicht im neuen Milieu aufgegangen. Hier

sind enorme Anpassungsleistungen nötig. Nicht als fremd aufzufallen und die feinen Unterschiede unsichtbar zu machen, erscheint nahezu unmöglich.

Rückkehr nach Reims ist damit eine biografische Narration von Bildung und Bewegung, die es ermöglicht zu untersuchen, „wie sich diskursiv wirkmächtige Konzeptionen ‚gelingender‘ Mobilität zu subjektiven Wahrnehmungen sozialer Praxis verhalten“ (Zick 2019, S. 147). Sie beinhaltet dabei nicht nur Erzählungen räumlicher Mobilität, etwa Eribons Umzug von Reims nach Paris, sondern vor allem Erzählungen sozialer Mobilität. Eribon selbst beschreibt seine Geschichte als Klassenflucht (Eribon 2016, S. 23, siehe auch 2018, S. 24, 62, 163), als Mobilität (Eribon 2018, S. 163) und als die eines Aufsteigers (Eribon 2016, S. 23, 79):

„Neben der typischen Entwicklung eines jungen Schwulen, der sich in der Großstadt in neue gesellschaftliche Netzwerke begibt, der sein eigenes Schwulsein zusammen mit einer ganzen schwulen ‚Welt‘ entdeckt und sich selbst nach ihr formt, verfolgte ich auch eine andere, soziale Entwicklung, den Weg eines ‚Aufsteigers‘, den man auch als ‚sozialen Überläufer‘ bezeichnen kann. Denn ich war gewissermaßen klassenflüchtig, auf mehr oder weniger bewusste Weise mehr oder weniger permanent darauf bedacht, meine soziale Herkunft abzustreifen, sie von mir fernzuhalten und dem Milieu meiner Kindheit zu entfliehen“ (Eribon 2016, S. 23).

Innerhalb der Doxa des benannten Mobilitätsimperativs muss dieses Buch als Paradox erscheinen. Dies zeigt etwa seine Rezeption durch den bekennenden Liberalen Philipp Tingler. In seinem Tages-Anzeiger-Blog schreibt er:

„Der Grundwiderspruch des Buches ist natürlich, dass Eribon von einem obsoleten Klassenbegriff und einem rigiden Klassendeterminismus in der französischen Gesellschaft ausgeht und selbst der lebende Gegenbeweis für diese These ist“ (Tingler 2016).

Tingler identifiziert Eribon auch im SRF Literaturclub vom 13. Dezember 2016 als „lebenden Gegenbeweis“ für gesellschaftliche Determinismen, denn er habe es ja geschafft. Die neoliberale Doxa (Tingler bekennt sich in diesem SRF-Auftritt halb-ironisch zu Margaret Thatcher), die keine Gesellschaft kennt (Marchart 2013), sieht in jedem, der den sozialen Aufstieg geschafft hat, den Beweis dafür, dass es jede*r schaffen kann. Zu diesem Schluss kann man allerdings nur kommen, wenn man blind für die „Paradoxien und Spannungsfelder von Mobilitätspolitik und -erfahrungen“ (Zick 2019, S. 146) ist. Eribons Geschichte zeigt nämlich eindrücklich, was der Soziologie sozialer Mobilität bewusst ist: Bildungsaufsteiger*innen haben mit Scham und Entfremdung zu kämpfen, die ihre notwendige *Habitustransformation* (El-Mafaalani 2012) auslöst. Genau deswegen ist der Aufstieg des*der Einzelnen gerade kein Gegenbeweis, sondern der Nachweis einer in Klassen, Milieus und Schichten zergliederten Gesellschaft.

Narrationen von Bildungsaufsteiger*innen wie Eribons *Rückkehr nach Reims* machen also deutlich, dass die Rede vom Bildungsaufstieg oder gar der politisch viel beschworenen Bildungsrendite (Ptak 2010) und der damit einhergehenden Steigerung des Humankapitals (Ribolits 2008) einen Mobilitätsimperativ enthält, der so nicht haltbar ist. Erstens, weil ein scheinbarer Aufstieg, etwa

von der Arbeiterklasse ins Bürgertum, nicht von allen als Fortschritt erfahren wird. Denn die mitunter schmerzhafteste Emanzipation vom Herkunftsmilieu erfordert zugleich, sich dem neuen Feld zu unterwerfen. Eribon schreibt über das habitualisierte Verhalten und das Überlegenheitsgefühl der bürgerlichen Klasse:

„Dieses Gehabe hat mich seit je eingeschüchtert, und doch tat ich alles dafür, so zu werden wie diese Leute, in kulturellen Kontexten dieselbe Lockerheit an den Tag zu legen und den Eindruck zu vermitteln, ich sei ebenfalls so geboren worden“ (Eribon 2016, S. 98).

Zweitens zeigt sich dieser Mobilitätsimperativ als unzulänglich, weil in ihm der Aufstieg als individuelle Transformation erscheint, die zum Beispiel Menschen mit Arbeiterhabitus einen bürgerlichen Habitus annehmen lässt. Alex Demirović (2016, S. 25) erkennt, dass nicht nur die Individuen, sondern auch die sozialen Strukturen in den Blick genommen werden sollten:

„Was sich aus der Perspektive der einzelnen Individuen als ein Fortschritt darstellt, ist es nicht in der gleichen Weise für das Kollektiv; auf einem höheren Niveau reproduzieren sich die Abhängigkeits-, Armuts-, Herrschaftsverhältnisse.“

Der Bildungsaufstieg Einzelner ist also nicht gleichzusetzen mit dem Fortschritt der Gesellschaft. Das heißt, nur weil Einzelne ihre Mobilität als Aufstieg erfahren, ändert sich dadurch nicht die gesellschaftliche Struktur und der Wechsel von einem Milieu ins nächste oder von der Arbeiterklasse ins Bürgertum geht nicht mit einem Mehr an kollektiver Freiheit einher. Hierzu schreibt Eribon (2018): „Es gibt eine Struktur und

eine Übersetzung der Struktur und keinen ‚Aufstieg‘ der mehr oder weniger gut funktioniert“ (Eribon 2018, S. 146). Drittens verlaufen die unterschiedlichen Erzählstränge in biographischen Narrationen von Bildungsaufsteiger*innen nicht immer parallel. Die Steigerung von Bildung und kulturellem Kapital geht beispielsweise nicht immer mit mehr ökonomischem Kapital einher. So zeigt etwa Daniela Dröschers (2018) *Zeige deine Klasse*, wie ein Mehr an Bildung in Relation zum Herkunftsmilieu weniger ökonomisches Kapital nach sich zieht – eine Möglichkeit, die schon bei Bourdieu (1987, S. 212–213) Vektormodell des sozialen Raums sofort einsichtig wird. Hieran wird deutlich, dass sowohl soziale als auch räumliche Mobilität nicht grundlegend als Fortschritt konzipiert werden können, sondern es differenzierter Analysen bedarf.

3. Rückkehr nach Reims als Klassenreise

Zick konzipiert räumliche Mobilität primär als Fortbewegung von einem Herkunftsort zu einem Zielort. Auch wenn er die „Rückkehr“ als zentrales Element jener Bildungsreisen ausmacht, die in Europa als „Bildungschancen *par excellence*“ (Zick 2019, S. 139; Hervorhebungen im Original) gelten, konzentriert sich seine Kritik verstärkt auf die Verbindung von individueller Fortbewegung und gesellschaftlichem Fortschritt (Zick 2019, S. 143) und auf die Imperative, die jemanden auf Reisen, also in die Ferne schicken (Zick 2019, S. 149). Auch die bisher skizzierte Analyse von Eribons (2016) *Rückkehr nach Reims* liest diese

als Erzählung der Bewegung von einem Herkunftsmilieu hin zu einem Zielmilieu. Hier besteht die Gefahr, eine begriffliche Nähe von Fortbewegung und Fortschritt herzustellen, die Zick ja gerade kritisiert. Eine differenzierte Analyse von Mobilität muss einen solchen Kurzschluss vermeiden. Das bedeutet auch, dass die erziehungswissenschaftliche Analyse von Mobilitätsnarrativen, wie sie Zick vorschwebt, nicht nur Fortbewegungen in den Blick nehmen sollte. Es erscheint uns daher lohnenswert, eine andere Richtung der Bewegung zu analysieren.

Titelgebend für Eribons biographische Narration ist seine *Retour* im Erwachsenenalter und nicht seine Fortbewegung als Jugendlicher. Dies nehmen wir zum Anlass, Eribons Erzählung einer Rückkehr genauer zu untersuchen und daher nicht die Klassenflucht des jungen Eribon, also seine Fortbewegung und seinen Aufstieg, sondern die Klassenreise des Erwachsenen Eribon in ihrer Rückwärtsbewegung in den Blick zu nehmen. In Abgrenzung zur Klassenflucht verstehen wir unter Klassenreise eine Bewegung durch soziale Felder, in welchen die reisende Person insofern Besucher*in ist, als dass sie nicht darauf angewiesen ist, sich dem Feld möglichst vollständig anzupassen. Die Klassenreise geht also mit weit weniger starken Habitustransformationen einher, als eine Klassenflucht. Auch wenn die Klassenreise Eribons die Rückkehr in das soziale Milieu seiner Kindheit und Jugend in den Vordergrund rückt, markiert *Reims* einen geographischen Ort. Seine Rückkehr ist also sowohl als räumliche Bewegung im geographischen Raum als auch als Bewegung im sozialen Raum zu verstehen und lässt daher Rückschlüsse über die Ver-

bindung von räumlicher und sozialer Mobilität zu. Es wird damit offensichtlich, dass es sich bei der Trennung von räumlicher und sozialer Mobilität nur um eine analytische Trennung handeln kann, während in empirischen Betrachtungen beide Mobilitätsarten häufig zusammen auftreten (Berger 2001, S. 595).

Die Klassenreise Eribons beginnt, indem er sich in einen Zug nach Reims setzt. Anlass ist der Tod seines Vaters. Dieses Ereignis bringt die räumlichen und sozialen Grenzen zwischen Eribons Herkunftsmilieu und seinen neu gewonnenen Selbstverständlichkeiten als Professor für Soziologie ins Wanken. Er schreibt über den Rückweg:

„Ich war zwar auf der Beerdigung meines Vaters nicht anwesend, habe aber am Tag darauf meine Mutter besucht. Und genau in diesem Moment, in dem ich nach Hause fuhr, auf der kurzen Zugstrecke zwischen Reims und Paris – also zwischen meinem Leben von damals und meinem Leben von heute, zwischen meiner Vergangenheit und meiner Gegenwart –, begann die so sorgfältig gezogene Grenze zwischen meinen beiden sozialen ‚Ich‘ zu verschwimmen und brüchig zu werden“ (Eribon 2018, S. 58).

Räumliche Mobilität und die Rückkehr zum Herkunftsmilieu initiieren also eine Reflexion des bisher zurückgelegten Wegs, des vollzogenen Aufstiegs und der so hergestellten Distanz zu ebenjenem Herkunftsmilieu. Es lassen sich damit zwei Merkmale räumlicher Mobilität finden, die entscheidend sind, um die Reflexion sozialer Mobilität anzustoßen: Die räumliche Bewegung der Rückkehr zwingt Eribon erstens dazu, seine soziale Mobilität zum Thema zu machen und sein Le-

ben in „zwei verschiedenen Welten“ (Eribon 2016, S. 12), seine zwei „Ich“ zu ergründen. Dies geschieht, weil er in Reims mit eben der Welt konfrontiert wird, zu der der Abstand so groß geworden war (Eribon 2016, S. 23). Zweitens eröffnet die räumliche Bewegung Zeit zur Reflexion. Dies gilt besonders in den modernen öffentlichen Verkehrsmitteln, die als Nicht-Orte (Augé 2011) ohne Geschichte und Identität auskommen und gerade deswegen zur Beschäftigung mit sich selbst zwingen (siehe auch Ernaux 2019):

„Im Zug, im Flugzeug, in diesem scheinbar zeitlosen Zustand, in dem man nicht den Kopf zum Lesen hat – hier schlägt die Stunde der Abrechnung! Die Stunde, die einen zwingt, weit zurückzugehen: bis zur Kindheit, zur Abreise, in die Ferne, ins Exil [...]“ (Eribon 2018, S. 58–59).

Eribon (2018, S. 56) erkennt also die Notwendigkeit der „tatsächlichen Rückkehr (der Rückkehr zu den Anderen)“ und damit „einer wirklichen, physischen“ Rückkehr in die Welt, der er entstammt, um einer „reflexiven ‚Rückkehr‘ (der Rückkehr zu sich selbst)“ gerecht zu werden. In der räumlichen Bewegung zurück zerbricht die ‚Illusio‘ des Bildungsaufstiegers, sich mit dem Aufstieg seiner Herkunft entledigt zu haben. Aufgrund dieser Mobilitätserfahrung sieht er sich mit einem Problem konfrontiert, dass seine Arbeit grundlegend in Frage stellt:

„Warum bin ich, der ich so große soziale Scham empfunden habe, Herkunftsscham, wenn ich in Paris Leute aus ganz anderen sozialen Milieus kennen lernte und sie über meine Klassenherkunft entweder belog oder mich zu dieser nur in größter Verlegenheit bekannte, warum also bin ich nie auf die

Idee gekommen, dieses Problem in einem Buch oder Aufsatz anzugehen?“ (Eribon 2016, S. 19).

Eribons räumlich-soziale Mobilität, sein Fortgang aus einem Arbeitermilieu in Reims hinein in die akademische Elite Frankreichs, wird für ihn folglich erst in der Rückwärtsbewegung objektivierbar. Denn immer dann, wenn Eribon seine Herkunft versteckte, versteckte er auch die zurückgelegte räumlich-soziale Distanz. Am Telefon konnte Eribon (2016, S. 9) der Rückkehr und damit gleichzeitig der Reflexion ausweichen. Erst die Gespräche mit seiner Mutter, von Angesicht zu Angesicht, die Fotos, die sie sich beide gemeinsam anschauen, brechen wieder die Ambivalenzen, die überschrittenen Gräben, den Ausgangspunkt der Klassenflucht Eribons auf. Als Resultat dessen sieht sich Eribon bis in den Gegenstand seiner Forschung hinein erschüttert. In der Rückkehr trifft den Soziologen Eribon die Erkenntnis, dass seine bisherige Erklärung der eigenen *Klassenflucht*, die er in seiner Homosexualität und der Homophobie seines familiären Umfeldes begründet sieht, unzureichend ist (Eribon 2016, S. 22). Auch wenn Eribon weiterhin an dieser Erklärung festhält, fragt er sich darüber hinaus, was es bedeutet, mit seinem Milieu als soziale Klasse gebrochen zu haben und es doch nicht los zu werden:

„Sicher, ich blieb der Welt meiner Jugend insofern treu, als ich nie so weit ging, die Wertvorstellungen der dominierenden Klasse vollständig zu übernehmen. [...] Doch wie groß war der Abstand geworden, der mich inzwischen von dieser Welt trennte! Von einer Welt, die meine gewesen war, bis ich mich mit der ganzen Kraft der Verzweiflung von ihr losriss“ (Eribon 2016, S. 23–24).

Somit tritt die soziale Mobilität in den Fokus der Analyse und zwar erstens die des vergangenen Bildungsaufstiegs und zweitens die der gegenwärtigen Klassenreisen zwischen dem neuen Milieu und dem Herkunftsmilieu. Eribon geht es in Bezug auf erstere darum, ob es nicht auch die sozialen Verhältnisse seines Herkunftsmilieus selbst sind, die ihn zur Flucht angetrieben haben und so zur Bedingung eines transformatorischen Bildungsprozesses (Koller 2018; Rieger-Ladich 2019) wurden, in dem sich seine Selbst- und Weltverhältnisse radikal gewandelt haben. Empirisch und theoretisch ist dabei zunächst unklar, „ob nun *jede* Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses, die von Krisenerfahrungen ausgelöst wird, als Bildungsprozess ausgewiesen werden muss“ (Rieger-Ladich 2014, S. 22; Hervorhebung im Original) und damit auch, ob Habitustransformation und transformatorische Bildungsprozesse gleichzusetzen sind. Am Beispiel von Eribons *Rückkehr nach Reims* (2016) möchten wir hier die These aufstellen, dass zwar Bildungsaufstiege notwendig mit Habitustransformationen einhergehen, dass aber nicht jede Habitustransformation ein Mehr an Bildung bedeutet. Gerade Eribons Entfremdungserfahrungen sind für uns Anlass, zwischen Habitustransformationen und Bildung zu unterscheiden – denn auf eine Krise, welche Anlass für Habitustransformationen war, folgen weitere Krisen. Eribons *Rückkehr* lesen wir entsprechend nicht nur als Darstellung des Bildungsaufstiegs, sondern auch als eine Be- und Verarbeitung seiner Entfremdung als Bildungsaufsteiger. Transformatorische Bildungsprozesse, dies ist die Fortsetzung unserer These, lassen sich gerade in solchen

Reflexionen der im Bildungsaufstieg vollzogenen Habitustransformationen ausmachen. Die Rückkehr zwingt eben dazu, „die eigenen identitätsstiftenden Erzählungen auf den Prüfstand zu stellen“ (Rieger-Ladich & Grabau 2018, S. 795).

Diese Rückkehr ist zweitens also nicht mehr nur eine räumliche Bewegung, sondern auch ein erneutes Eintauchen, eine Reise in das Herkunftsmilieu, allerdings unter anderen Vorzeichen. Sie ist soziale Mobilität, ohne deswegen ein Abstieg im Sinne der vertikalen Mobilität (Berger 2001, S. 596) zu sein. Eribon ist eben kein verlorener Sohn, der nach einer langen Reise geläutert in seine Heimat zurückkehrt und sich den alten sozialen Strukturen anpasst. Er kann nicht wieder zu dem werden, der er mal war, er spricht, bewegt, lebt anders als seine Mutter, als seine Brüder. Die Rückkehr scheint die zwischen ihnen liegende Distanz zu bestätigen. So fühlte sich Eribons Mutter durch *Rückkehr nach Reims* „angegriffen und versuchte nicht, es zu verbergen: Sie begehrte auf, ja, sie tobte“ (Eribon 2018, S. 73; in Bezug auf seine Brüder siehe Eribon 2018, S. 79–80).

Eribon weist damit einen gespaltenen Habitus auf, über den Bourdieu (2001) schreibt, „daß widersprüchlichen Positionen, die auf ihre Inhaber strukturelle ‚Doppelzwänge‘ ausüben können, oft zerrissene, in sich widersprüchliche Habitus entsprechen, deren innere Gespaltenheit Leiden verursacht“ (Bourdieu 2001, S. 206; siehe auch Eribon 2018, S. 84). Entsprechend berichtet Eribon (2016, S. 25) in seinem Buch über das „verstörende Gefühl, an einem Ort zugleich zu Hause und fremd zu sein“. Diese Paradoxie räumlicher und sozialer Mobilität macht

seine Erzählung interessant für die Beforschung des Zusammengangs von Bildung und Mobilität, weil gerade die im Sinne der benannten Mobilitätsimperative scheiternde und widersprüchliche Mobilitätserfahrung für Eribon der Anstoß weiterer transformatorischer Bildungsprozesse ist. Die vollzogene Rückkehr ist damit Klassenreise und hat gleichzeitig Bildungsreisecharakter, da sie es Eribon ermöglicht, zu verstehen, welche *gesellschaftlichen Gesetze* uns zu denen gemacht haben, die wir sind (siehe z. B. Eribon 2016, S. 31). Auch wenn die Distanz und damit die innere Zerrissenheit bleiben, eröffnet sich ein Raum neuer, befreiender Erkenntnisse. Weil in der Rückkehr das Soziale als strukturierende Kraft der Verhältnisse erkennbar wird, werden Mutter, Vater und Brüder von der Last des Phantasmas befreit, sie hätten aus eigener Kraft andere Menschen werden können und der Grund für Eribons Flucht läge in ihrem individuellen Fehlverhalten. Eribon wiederum kann sich von der Vorstellung befreien, der einzige Grund für seine Flucht wäre seine Homosexualität und seine Klassenflucht würde daher einem Klassenverrat gleichkommen. Die *Rückkehr nach Reims* überwindet damit die Dichotomien von *Aktivität/Passivität*, *Ereignis/Struktur* und *Individualität/Kollektivität* (Rieger-Ladich 2019, S. 181–186), die den bildungstheoretischen Diskurs zu bestimmen scheinen. Dies wird explizit, wenn Eribon (2018) den „Determinismus“ und die „Immanenz“ zu den Prinzipien eines kritischen Denkens erklärt: „Die zwei großen Grundsätze, die mich geleitet haben und die mir die Bedingungen für ein kritisches Denken zu umschreiben scheinen, sind die Folgenden:

- 1.) das Prinzip des ‚Determinismus‘: Das kritische Denken ist notwendigerweise ein Denken, das sich zur Aufgabe macht, die fundierende Kraft der historischen und sozialen Determinismen zu analysieren, von denen die individuellen und kollektiven Existenzen geprägt werden;
- 2.) das Prinzip der Immanenz: Das kritische Denken ist notwendigerweise ein Denken, das die Kraft der Determinismen als vollkommen historisch und gesellschaftlich versteht.

Noch fundamentaler ist jedoch das Zusammenspiel dieser beiden heuristischen Grundsätze, das den Rahmen für jedes Denken vorzeichnet, das beansprucht, kritisch zu sein. Nur daraus, dass sie sich wechselseitig stützen, schöpfen und erhalten die beiden Prinzipien die Kraft, mit der Orthodoxie und mit allen Formen des Denkens und des Ungedachten zu brechen, die an die etablierte Ordnung gebunden sind“ (Eribon 2018, S. 8).

Mit dem Prinzip des Determinismus (den Eribon im Gegensatz zur Immanenz in Anführungszeichen setzt) wird die Passivität, die Strukturiertheit und die Macht des Kollektivs betont. Eribon beschreibt die sozialen Verhältnisse als Bedingungen, die ihn zu dem gemacht haben, der er ist und die ihn auch heute noch zu Reflexionen nötigen. Er argumentiert, dass in einer *Gesellschaft als Urteil* (2017) jedem sein Platz zugewiesen wird und seine Bücher richten sich gleichzeitig an Milieus und Klassen, die, so Eribons Hoffnung, zu kollektiven Bildungsprozessen in der Lage sind (Eribon 2018, S. 97–171). Das Prinzip der Immanenz verweist im Gegenzug darauf, dass die determinierenden Kräfte sich nur in Praxis performativ zeigen und reproduzieren.

Durch das Prinzip der Immanenz werden die Determinismen für aktive Bearbeitungen geöffnet. Eribon beschreibt sich als aktives Subjekt, dessen unbedingter Aufstiegs willen und dessen Motive zur Rückkehr aus der eigenen Reflexion entstehen. Er verweist zudem in seiner Erzählung auf Ereignisse, in denen Einzelne aus den passiven Vollzügen gesellschaftlicher Determinismen ausbrechen können und macht diese zur *Grundlage eines kritischen Denkens* (2018). Entscheidend ist, dass Determinismus und Immanenz nicht gegeneinander ausgespielt, sondern „ineinander verschränkt“ (Eribon 2018, S. 9) werden. Beide halten eine Wahrheit bereit, die als Grundlage kritischer Aktivität dient.

Eribons Rückkehr ist somit nicht nur als Gegenstand „narrativanalytischer Ansätze für die Beforschung von Bildung und Mobilität“ (Zick 2019, S. 138) von Interesse, sie enthält selbst Elemente einer Kritik. Eribons Reflexion ist eben keine Übernahme und keine Glorifizierung der Normen seines Herkunftsmilieus. In seinen zurückblickenden Passagen und auch im Moment seiner Rückkehr bleiben immer die aufgebaute Distanz und seine Abneigung spürbar. Er berichtet ausführlich von der Armut, Gewalt, der Verwahrlosung, der Homophobie und dem Alkoholmissbrauch in diesem Milieu (siehe z. B. Eribon 2016, S. 88–89, 191–192). Weil die Rückkehr ihn für die bestehenden sozialen Determinismen sensibilisiert, kann Eribon den eigenen Bildungsaufstieg und den damit einhergehenden sozialen und räumlichen Bruch zu seinem Herkunftsmilieu nur als *Wunder* (2016, S. 108–109) begreifen. Dies ist insofern eine Kritik an den benannten Mobilitätsimperativen, als dass sie

gerade nicht der „Ideologie der ‚persönlichen Leistung‘“ (Eribon 2016, S. 110) verfällt. Eribon richtet sich explizit gegen die Vorstellung, dass der soziale Aufstieg Einzelner mit gesellschaftlichem Fortschritt einhergeht. *Rückkehr nach Reims* ist kein Ratgeber für all diejenigen, die selbst aufsteigen wollen beziehungsweise die sich dem Ziel verpflichtet sehen, gesellschaftlichen Aufstieg als soziale Mobilität zu ermöglichen. Auch wenn Rieger-Ladich und Grabau (2018, S. 799–800) die sozialen Bedingungen rekonstruieren, von denen ausgegangen werden kann, dass sie dieses Wunder ermöglicht haben, steht die Frage, wie ein Bildungsaufstieg gelingt, nicht im Mittelpunkt von Eribons Arbeit. Eribon fragt vielmehr danach, welche Bedingungen den Aufstieg verhindern und insbesondere wie diese Bedingungen mit den Privilegierten in der Gesellschaft und letztlich auch mit den Aufsteiger*innen zusammenhängen (dies erkennen am Ende auch Rieger-Ladich und Grabau 2018).

In ähnlicher Weise konzipiert James David Vance (2018) sein Projekt der literarischen Verarbeitung seines Bildungsaufstiegs. Seine *Hillbilly*-Elegie liest sich als Einspruch gegen die Auffassung, sein Werdegang vom unteren Rand der amerikanischen Gesellschaft hin zum Diplom an einer Eliteuniversität sei Ausdruck eines individuellen Genies.

„Ich war eines dieser Kinder mit einer trostlosen Zukunft. Ich hätte die High School beinahe nicht geschafft. Ich hätte mich fast der tiefsitzenden Wut und Verbitterung ergeben, die alle in meinem Umfeld erfasst hatte. Heute sehen mich die Leute an, sie sehen meine Arbeit und das Diplom einer Eliteuniversität, und sie gehen davon aus, dass ich eine Art

Genie bin und nur ein wahrlich außerordentlicher Mensch es so weit hätte bringen können wie ich. Ich halte diese Theorie – bei allem Respekt für diese Leute – für ganz großen Blödsinn“ (Vance 2018, S. 8).

Ziel seiner literarischen Unternehmung ist es, verstehbar zu machen, „was im Leben der Armen vor sich geht, welche psychologische Wirkung diese geistige und materielle Armut auf ihre Kinder hat“ (Vance 2018, S. 9). Eine so gewendete Kritik des Herkunftsmilieus, sei es das der Arbeiterklasse in Frankreich oder das der Hillbillies in den Vereinigten Staaten, *und* des neuen Milieus, sei es die intellektuelle Elite in Paris oder die amerikanische akademische Mittelschicht, erfordert eine Distanz zu beiden Seiten. Der gesplante Habitus, der Leid verursacht, wird so zur Grundlage eines kritischen Denkens (Haker 2020).

Holzschnittartig ließen sich demnach zwei Typen von Aufsteiger*innen unterscheiden: Die einen versuchen vollkommen in ihrem neuen Milieu aufzugehen und verleugnen jede Verbindung zu ihrer Herkunft. Sie verhalten sich damit affirmativ zu ihrem neuen Milieu und ihrem individuellen Aufstieg und propagieren den benannten Mobilitätsimperativ. So skizziert Eribon sich selbst, bevor er seine Rückkehr nach Reims vollzogen hat (Eribon 2016, S. 9, 22–26). Die anderen nutzen ihre Mobilitätserfahrung zur kritischen Reflexion. Sie distanzieren sich von beiden Milieus, in denen sie immer als Fremde auftreten. Wie unsere Ausführungen gezeigt haben, ist dieser zweite Typ zwar auf soziale und räumliche Mobilität angewiesen – räumlich-soziale Mobilität ist hier tatsächlich eng mit transformatorischen Bildungsprozessen verbunden –, er steht den skizzierten Mobilitäts-

imperativen aber nicht affirmativ gegenüber, lehnt sie aber auch nicht rundheraus ab. Es geht im Sinne Zicks (2019, S. 149) also nicht um die Negation der Verbindung von mehr Mobilität mit mehr Bildung, ökonomischen Ressourcen und sozialer Vernetzung, sondern um das Hinterfragen konkreter In-Verhältnis-Setzungen. Dieses Hinterfragen drängt sich diesen Aufsteiger*innen geradezu notwendig auf, weil ein Riss durch sie geht. Eribon (2018, S. 58) spricht von seinen zwei „Ich“, was so viel heißt, dass er sich in jedem Milieu nur als Fremder bewegen kann:

„Und genau aus diesem Grund werden die Klassenflüchtigen unmittelbar zu Soziolog_innen, denn sie sehen deutlich den Unterschied zwischen den Milieus, die sie auf ihrer Flucht durchquert haben und sie wissen genau, welche Grenzen sie überschreiten mussten. Sie sind auch deswegen Soziolog_innen, weil sie die Spur und die Markierung ihrer Herkunft während ihres Aufstiegs immer mit sich tragen – wodurch sie im Übrigen limitiert werden, wodurch das, was der Endpunkt ihres Wegs sein könnte, bereits vorgezeichnet ist. Die Hartnäckigkeit der sozialen Vergangenheit zeigt sich besonders in der Mobilität“ (Eribon 2018, S. 163).

Zusammenfassend eint die Rückkehr von Eribon und Vance, dass sich der Fokus auf räumliche und soziale Mobilität radikal wendet. Im Fokus steht nicht mehr das Wunder des einzelnen Bildungsaufstiegs, sondern die gesellschaftlichen Bedingungen, die gesellschaftliche Ungleichheiten reproduzieren. Die Unternehmung der Rückkehr (siehe auch Ernaux 2019 und Louis 2018) sollte also bei der Analyse von Mobilitätsnarrativen näher in den Blick genommen werden. Sie

eröffnet einerseits Einsichten in die Verbindung von räumlicher und sozialer Mobilität und deckt andererseits Widersprüche und Paradoxien von Mobilität auf, die ein alleiniger Fokus auf Fortbewegung und Fortschritt verdeckt. Dabei sind sie nicht nur lohnender Gegenstand für die Analyse der Verbindung von Mobilität und Bildung, sondern enthalten selbst Elemente einer Kritik von Mobilitätsimperativen.

4. Verunsicherung der Erziehungswissenschaft

Das Anliegen unserer bisherigen Argumentation ist, Zicks *Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Kritik des Mobilitätsimperativs* in zweifacher Weise weiterzudenken: Erstens geht es uns darum, die Perspektive auf räumliche Mobilität um die Perspektive auf soziale Mobilität und hier insbesondere auf den Imperativ des Bildungsaufstiegs zu ergänzen. Zweitens zielen unsere Ausführungen auf die Figur der Rückkehr im Gegensatz zu der Figur der Fortbewegung. Im Folgenden geht es uns darum, unsere Überlegungen reflexiv auf das Feld der Erziehungswissenschaft und damit auf uns selbst zu wenden. Entlang von Eribons (2016) *Rückkehr nach Reims* konnten wir herausarbeiten, wie die räumlich-soziale Mobilität Eribons – räumliche und soziale Mobilität können in diesem Fall kaum getrennt verstanden werden – Ausgangspunkt einer grundlegenden Selbstkritik wird. Eribon sieht sich in mehrfacher Hinsicht verunsichert – etwa bezüglich seiner Erklärung für seinen Bildungsaufstieg aber auch hinsichtlich seiner Arbeit als Soziologe. Wir

ziehen daraus die Schlussfolgerung, dass räumlich-soziale Mobilität Voraussetzung einer sozialwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft ist, die sich im Sinne Degeles (2003) als Verunsicherungswissenschaft versteht. Mobilität bekommt damit einen Doppelcharakter: Sie ist einerseits der Gegenstand der Kritik, also das Kritisierte. Sie ist andererseits eine Bedingung der Kritik und eng mit dieser verbunden. Dies zeigt sich im Folgenden, wenn wir Mobilität nicht nur als Gegenstand der Forschung begreifen, sondern die Mobilität der Forschung selbst in den Blick nehmen.

Wird soziale Mobilität in der Figur der Bildungsaufsteiger*in aus privilegierter, akademischer Perspektive lediglich zum Gegenstand, erscheint sie schnell als ein Weg der individuellen Befreiung des*der Einzelnen aus prekären Verhältnissen. Die Bildungsaufsteiger*innen bewegen sich immerhin in die Richtung des Milieus, in dem die meisten Erziehungswissenschaftler*innen und Pädagog*innen zu verorten sind, die Mobilität erst zum Gegenstand machen. Hierzu passt Zicks (2019, S. 145) Feststellung, der Großteil der erziehungswissenschaftlichen Arbeiten beschäftige sich „primär mit der Frage, wie bzw. ob sich Bildung auf Reisen vollzieht und nicht mit dem Verhältnis von Bildung auf Reisen und politischen Steuerungen“. Diese Perspektive kann zu der Fehlvorstellung führen, der Aufstieg sei grundsätzlich wünschenswert und stehe allen Menschen bei entsprechender Anstrengung und Leistung offen. Eribons *Rückkehr*, seine Bewegung im geographischen und sozialen Raum, entlarvt nun die spezifische Normativität dieser Überzeugung. Erstens zeigt seine Analyse, dass der Bildungsaufstieg mit Scham und Leid einhergehen kann, dass vertikale Mobilität also nicht

zwangsläufig als persönliche Fortschrittsgeschichte erfahren wird. Zweitens zeigt sich eindrücklich, dass nicht allen der Bildungsaufstieg offensteht und lenkt damit den Fokus der Betrachtung auf gesellschaftliche Barrieren. Es lässt sich ja überhaupt nur von Aufstieg reden, wenn es eine Hierarchie von Milieus gibt, in der die Bildungsaufsteiger*innen die Leiter nach oben klettern.

Für die Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft folgt daraus, dass sie sich nicht nur Verunsicherungen zum Gegenstand machen und nicht nur Antworten auf Verunsicherungen geben sollte. Darüber hinaus geht es darum, die Kontingenz sozialer Normen und Identitäten zu öffnen. Hierzu ist es notwendig, zu erkennen, dass auch der eigene Standpunkt der Kritik – in unserem Fall der erziehungswissenschaftlichen Kritik – durch Normen und Identitäten geprägt ist, die durch eine Selbstverunsicherung in Frage gestellt werden müssen. Eribon hat mit seiner *Rückkehr nach Reims* deutlich gemacht, dass eine solche Reflexivität räumlich-soziale Mobilität voraussetzt. Nur indem wir als Sozialwissenschaftler*innen bereit sind, unseren Standort zu verlassen, können wir Bedingungen der eigenen Erkenntnisproduktion erkennen und kritisch reflektieren. Für Eribon (2017, S. 77) gehört hierzu auch, neben der räumlichen Mobilität und der Klassenreise, die Form des wissenschaftlichen Schreibens zu weiten und so auch die wissenschaftlichen „Gesetze der Zensur“ zu überschreiten. *Rückkehr nach Reims* ist oberflächlich betrachtet eher ein

literarisches als ein wissenschaftliches Werk. Gerade diese Besonderheit verweist aber darauf, dass eine Kritik von Mobilitätsimperativen kritischer Beweglichkeit bedarf und daher auch in der Lage sein sollte, die engen Grenzen des wissenschaftlichen Feldes zu bearbeiten. In dieser Bewegung lässt sich gleichzeitig die Standortgebundenheit der eigenen Erkenntnis kritisch reflektieren („Was sind die sozialen Bedingungen und habitualisierten Vorverständnisse meiner Erkenntnis?“), und an der Objektivität der eigenen Analyse festhalten („Was kann nun nicht (mehr) als Wahr angenommen werden?“).¹ Uns geht es, um abschließend Zick (2019, S. 149) zu paraphrasieren, nicht um eine Negation dessen, dass durch erziehungswissenschaftliche Forschung die Kritik gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse initiiert werden könnte, sondern um das Hinterfragen politischer, pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher In-Verhältnis-Setzungen von Wissenschaft und Kritik.

Literatur

- Augé, M. (2011). *Nicht-Orte*. München: C. H. Beck.
- Berger, P. A. (2001). Soziale Mobilität. In B. Schäfer & W. Zapf (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (S. 595–604). Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

¹ Wir richten uns damit gegen die Auffassung (Langenohl 2009), hier lägen zwei unterschiedliche, nicht miteinander zu vereinbarende Formen reflexiver Praxis vor.

- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Degele, N. (2003). Happy together: Soziologie und Gender Studies als paradigmatische Verunsicherungswissenschaft. *Soziale Welt*, 54 (1), 9–29.
- Demirović, A. (2016). Die Schwerkraft in Reims. Bemerkungen zu Eribons Sozioanalyse. *Luxemburg Online*, 21–27.
- Dröschner, D. (2018). *Zeige deine Klasse. Die Geschichte meiner sozialen Herkunft*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eribon, D. (2013). *Returning to Reims*. Los Angeles: Semiotext(e).
- Eribon, D. (2016). *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Suhrkamp.
- Eribon, D. (2017). *Gesellschaft als Urteil*. Berlin: Suhrkamp.
- Eribon, D. (2018). *Grundlagen eines kritischen Denkens*. Wien: Turia + Kant.
- Ernaux, A. (2019). *Der Platz*. Berlin: Suhrkamp.
- Haker, C. (2020). *Immanente Kritik soziologischer Theorie: Auf dem Weg in ein pluralistisches Paradigma*. Bielefeld: transcript.
- Haker, C. & Otterspeer, L. (2019). Neurechte Adaptionen erziehungswissenschaftlichen Wissens. Konsequenzen für eine digitale politische Bildung. *merz Zeitschrift für Medienpädagogik*, 63 (6), 7–17.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Langenohl, A. (2009). Zweimal Reflexivität in der gegenwärtigen Sozialwissenschaft: Anmerkungen zu einer nicht geführten Debatte. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2), Art. 9, Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090297>.
- Louis, É. (2019). *Wer hat meinen Vater umgebracht*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Marchart, O. (2013). *Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Otterspeer, L. & Haker, C. (2019). Empirische Bildungsforschung im Wirbel unmittelbarer Rezeption. Ein kritischer Reflexionsanstoß. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (5), 769–788.
- Ptak, R. (2010). Bildung als Produktionsfaktor. In B. Lösch (Hrsg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (S. 101–113). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Reckwitz, A. (2006). *Kritische Gesellschaftstheorie heute. Zum Verhältnis von Poststrukturalismus und Kritischer Theorie*. Verfügbar unter https://www.velbrueck.de/out/media_rte/files/MAGAZIN%20Reckwitz%20Juni%2006.pdf [7.11.2019].
- Reckwitz, A. (2008). Moderne: Der Kampf um die Öffnung und Schließung von Kontingenzen. In S. Moebius & A. Reckwitz (Hrsg.), *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften* (S. 226–244). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reuter, J. & Berli, O. (2017). Vom Arbeiterkind zum Professor. *Weiterbildung*, 6, 10–13.
- Ribolits, E. (2008). Humanressource – Humankapital. In A. Dzierzbicka & A. Schirlbauer (Hrsg.), *Pädagogischer Glossar der*

- Gegenwart* (S. 135–145). Wien: E. Löcker Verlag.
- Rieger-Ladich, M. (2014). Walter White aka „Heisenberg“. Eine bildungstheoretische Provokation. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 90 (1), 17–32.
- Rieger-Ladich, M. (2019). *Bildungstheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Rieger-Ladich, M. & Grabau, C. (2018). Didier Eribon: Portrait eines Bildungsaufstiegers. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (6), 788–804.
- Tingler, P. (2016). *Scham und Klasse. Über ein einvernehmlich überschätztes Buch*. Verfügbar unter <https://blog.tagesanzeiger.ch/tingler/index.php/42157/scham-und-klasse/> [8.11.2019].
- Vance, J. D. (2018). *Hillbilly-Elegie. Die Geschichte meiner Familie und einer Gesellschaft in der Krise*. Berlin: Ullstein.
- Zick, S. (2019). Narrative von Bildung, Bewegung und Mobilität – Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Kritik des Mobilitätsimperativs. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2 (2), 138–151.

Christoph Haker, Lehrer an der Heinrich-Hertz-Schule in Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Theorie (insbesondere poststrukturalistische Theorie, Praxistheorie, kritische Theorie, Systemtheorie); soziologische Gegenwartsdiagnosen und Soziologie der Gegenwartsdiagnosen; Selbstreflexionen der Sozialwissenschaften.

✉ christoph.haker@gmail.com

Lukas Otterspeer, Dr., Akademischer Rat auf Zeit am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS) an der Technischen Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft und außerwissenschaftlichen Handlungsfeldern, innerhalb der Disziplin sowie aus autosozioanalytischer Perspektive; Literatur/Autosozioanalysen als erziehungswissenschaftliche Erkenntnisquellen.

✉ lukas.otterspeer@tu-dortmund.de
