

Masterthesis zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts an der  
Technischen Universität Dortmund im Fach Erziehungswissenschaft

Thema: Studien zu "Symbolischer Gewalt" aus  
bildungstheoretischer Perspektive

Vorgelegt von: Schildknecht, Lukas

Adresse: Stahlwerkstraße 69, 44145 Dortmund

E-Mail-Adresse: lukas.schildknecht@tu-dortmund.de

Matrikel-Nr.: 150169 (MA Erziehungswissenschaft PO 2012)

Erstgutachter(in): Prof. Dr. Lothar Wigger

Zweitgutachter(in): Dr. Barbara Platzer

Abgabedatum: 17.07.2017

„Diesen Spitznamen hat der Schiefe erst vor kurzem verpasst bekommen. Er weiß nicht mehr, von wem und warum, aber er hatte noch nie einen, und es macht ihn richtig stolz. Fiete, das klingt sympathisch, pffiffig. Ein schmales Grienen huscht über seine Züge, richtig zu lächeln traut er sich nicht, wegen seines verzogenen Gesichts. Er kommt sich vor wie was Besonderes. Ein Spitzname, obwohl „Fiete“ nur einer zweiter Klasse ist, bedeutet dies hier eine Auszeichnung und kommt einem Adelstitel gleich.“ (Über Fiete, Stammgast in der Kneipe „Der Goldene Handschuh“)<sup>1</sup>

### Gliederung:

1) Einleitung.....	Seite 4
2) Annäherungen an einen vieldeutigen Begriff: Bildung.....	Seite 8
2.1) Zum Transformationscharakter von Bildung.....	Seite 10
2.2) Die Frage nach Richtung und Kontext der Bildung.....	Seite 13
3) Der Symbolcharakter der Gewalt.....	Seite 18
3.1) Zivilisierung, Rationalisierung und Disziplinierung.....	Seite 19
3.2) Symbolische Gewalt.....	Seite 26
3.3) Gender, Race, Class et cetera.....	Seite 33
3.3.1) Gender.....	Seite 33
3.3.2) Race.....	Seite 37
3.3.3) Class.....	Seite 40
3.3.4) Et cetera und Überschneidungen.....	Seite 45
3.4) Gegenwärtige Kulturen.....	Seite 47

---

<sup>1</sup> Strunk 2016: S.18

4) Möglichkeiten der Bildung.....	Seite 50
4.1) Das Freiheitsversprechen.....	Seite 51
4.2) Ungleichheitserfahrungen des Knechts.....	Seite 56
4.3) Widerstand und Anerkennung.....	Seite 61
4.4) Die Lektüre im Panorama.....	Seite 66
5) Fallbeispiele aus Romanen.....	Seite 69
5.1) Der Fall Patrick.....	Seite 70
5.2) Der Fall Fiete.....	Seite 75
6) Pädagogische Reflexionen.....	Seite 79
6.1) Die Verletzlichkeit des Anderen.....	Seite 79
6.2) Kritische Reflexivitäten.....	Seite 81
7) Forschungsperspektiven.....	Seite 83
8) Resümee.....	Seite 86
9) Quellenverzeichnis.....	Seite 89
10) Anhang.....	Seite 105

## 1) Einleitung

„Ich bin kein reicher Mann, ich bin ein armer Mann mit Geld“ (Baiz 2015 sowie Internetquelle Netflix). Mit diesen Worten antwortet der Seriencharakter Pablo Escobar in der Fernsehserie Narcos auf die Frage einer Journalistin, ob er reich sei. Die Figur basiert auf dem berüchtigten kolumbianischen Drogenhändler und Terroristen Pablo Escobar, welcher in seiner Heimat aufgrund des Baus von Krankenhäusern und Sozialwohnungen populär ist (vgl. zur realen Figur Mollison 2009).<sup>2</sup> Die Aussage wird im Rahmen eines Interviews getätigt, kurz bevor Pablo Escobar zu den Kongresswahlen in Kolumbien antritt. Er stammt aus ärmlichsten Verhältnissen in einem Land, in dem sich der Reichtum auf eine kleine Gruppe beschränkt. Sein Geld hat er durch kriminelle Machenschaften, vorrangig Kokainhandel, gemacht, was zu diesem Zeitpunkt nicht öffentlich bekannt war. Er sieht sich selbst als Emporkömmling, für den es einen entscheidenden Unterschied gibt: Reiche Männer, das sind für ihn jene Teile der kolumbianischen Oligarchie, welche reich geboren sind und sich mit Hilfe entsprechender Verbindungen und ökonomischer Mittel alles erlauben können. Er selbst sieht in sich den Armen aus den Randbereichen Medellín, der lediglich Geld habe. Sowohl in der Serie als auch in der Realität scheitert Escobars Wahrnehmung des Amtes als gewählter Kongressabgeordneter an den (berechtigten) Vorwürfen er sei ein Drogenhändler. In dem Wissen, dass viele Parlamentarier\*innen vom Kokainhandel profitieren, stellten diese Anschuldigungen für ihn lediglich einen Vorwand dar. Die wirklichen Gründe für sein politisches Scheitern und sein soziale Engagement sah dieser in seiner Nichtzugehörigkeit zur Elite (vgl. ebd 2009: S.33-40). Er sah sich unterdrückt von Verhältnissen, welche Leute mit seiner bescheidenen Herkunft einen Platz zuwiesen. Von diesem Platz aus kann er Macht ausüben, aber nicht als öffentlicher Teil der Demokratie, sondern in der Schattenwelt der Kriminalität.

Erfahrungen der Nichtzugehörigkeit machte auch der französische Soziologe Pierre Bourdieu, auch wenn er damit biografisch ganz anders umging und umgehen konnte (vgl. Schultheis 2007). Für Bourdieu, aus einer einfachen Bauernfamilie nahe dem französischen Denguin stammend, glich für ihn das weitgehende Ablegen seines Akzents am Gymnasium dem Erwerb einer

---

<sup>2</sup> Die Macher der Serie versuchten die Ereignisse rund um Pablo Escobar realistisch darzustellen, behielten sich allerdings Zuspitzungen aus Gründen der Dramaturgie vor. Das Zitat ist Recherche zu Folge kein Original-Zitat des realen Pablo Escobar.

Fremdsprache. Noch gravierender war dagegen die Umstellung zum Hochfranzösisch an einer „École normale supérieure“, einer Elite-Universität. Selbst als Professor der angesehensten französischen Universität, dem Collège de France in Paris, fühlte er noch ein Unbehagen. Seinen nie vollkommen verschwundenen Dialekt nahm er immer als Makel wahr. Nahe fühlte er sich häufig der ländlichen Bevölkerung Frankreichs und Algeriens sowie den Arbeiter\*innen (vgl. Schultheis 2008: S.34-38).

Ausgehend von Forschungsbeobachtungen und seine eigenen Erfahrungen reflektierend baute Pierre Bourdieu dies aus zu einer Theorie der symbolischen Gewalt. Symbolische Gewalt unterscheidet sich dabei von der direkten Ausübung physischer Gewalt, als auch dem direkten, intendierten unter Druck setzen im Sinne psychischer Gewalten. Bei symbolischer Gewalt handelt es sich um „verdeckte Formen der Machtausübung (...) welche Anerkennung stiften, kontingente Ordnungen des Sozialen folgenreich naturalisieren und auf Dauer stellen“ (Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008: S.103). So erscheint es im kolumbianischen Kongress der 1980er Jahre natürlich, dass hier ein Emporkömmling aus den Ghettos Medellín nichts zu suchen habe. Anerkannt wird derjenige in der französischen Gesellschaft, welcher weitgehend akzentfrei französisch sprechen kann. Wer es „zu etwas bringen möchte“ hat sich daher anzupassen und Hochfranzösisch zu sprechen. Diese Formen der Machtausübung erscheinen der sozialen Rationalität gemäß legitim. Für Pierre Bourdieu (damals in Zusammenarbeit mit Claude Passeron) liegt es nahe, die Einsichten über sich rational gebende Mechanismen der Machtausübung auf das Feld des Pädagogischen überhaupt zu übertragen: „Jedes pädagogische Handeln ist objektiv symbolische Gewalt, nämlich als die mit Hilfe von willkürlicher Macht in willkürliche Form als Aufoktroierung und Dressur (Erziehung) vollzogene Durchsetzung von kultureller Willkür“ (Bourdieu/Passeron 1971: S.19).

Die Einsicht, dass symbolische Gewalt Machtverhältnisse im Sozialen, und daher auch im Pädagogischen, stabilisiere, soll in dieser Arbeit als Provokation für bildungstheoretische Überlegungen genutzt werden. Provokativ sind die theoretischen Ansätze insofern, als dass sie Bildungsprozesse nicht a priori harmonisieren, sondern sie in Machtverhältnisse einbetten und als Bespielen eines Machtverhältnisses denkbar machen. Übergeordnet geht es dabei vorrangig um drei Aspekte die sich aus der Provokation ergeben:

a) Zum einen stellt sich die Frage, ob die Konzepte der symbolischen Gewalt dafür tauglich sind Bildungsprozessen eine Kontextualisierung bereit zu stellen. Es stellt sich die Frage, ob ein Ausblenden symbolischer Gewaltverhältnisse nicht einen blinden Fleck aufkommen lässt, in dem er jene Machtverhältnisse ausgeblendet lässt, welche nicht sofort ins Auge springen. Symbolische Gewalt lässt eine sozial anerkannte aber letztlich kontingente Ordnung als legitim erscheinen.

b) Des Weiteren stellt sich die Frage, wie Bildungstheorie systematisch für symbolische Gewalt sensibilisiert werden kann. Wenn Bildungstheorie symbolische Gewalt ausblendet, so läuft sie Gefahr unter anderem Prozesse als Bildung zu fassen, welche soziale Integration in Anerkennungsverhältnisse darstelle, ohne diese aufgrund ihrer Kontingenz zu hinterfragen.<sup>3</sup> Eine derart verfasste Theorie der Bildung könnte dann zu einer Beschreibung dessen verkommen, was man anders als Aneignung symbolischer Gewalt deuten könnte. Der Bildungsbegriff würde dann seine herrschaftskritischen Implikationen abstreifen und das sozialintegrierende überbetonen (vgl. A. Schäfer 2011a: S.7-21).

c) Die dritte Fragestellung hat im Kern ein ethisches Anliegen. Sie möchte reflektieren, ob pädagogische Verhältnisse in denen Bildung stattfinden könnte, auch in Bezug auf eine Minimierung symbolischer Gewalt denkbar sind. Daran geknüpft ist zu dem die Frage, ob aus Sicht möglicher Bildungsprozesse die Reflexion über symbolische Gewalt einen wichtigen Punkt inhaltlicher Auseinandersetzung darstellen könnte.

Die Studien haben den Anspruch einen Beitrag zur systematischen Bildungstheorie darzustellen, in dem sie die Bedeutung von symbolischen Gewaltverhältnissen reflektieren wollen. Sie können allerdings auch als Beitrag zu einer (qualitativen) Bildungsforschung gelesen werden, wenn diese nicht die gesellschaftlichen Gegebenheiten übersehen möchte. Der Titel der Arbeit lautet „Studien zu „Symbolischer Gewalt“ aus bildungstheoretischer Perspektive“ wobei hier der Verwendung des Plurals in Studien eine besondere Bedeutung zukommt. Um symbolische Gewalt möglichst facettenreich zu beleuchten wurden daher

---

<sup>3</sup> Explizit nicht bildungssoziologisch, aber äußerst kapitalismuskritisch, argumentierend, ist dies auch das diagnostizierte Dilemma der Bildung Theodor W. Adornos in der „Theorie der Halbbildung“: Bildung will Gleichheit bewirken und Ungleichheit hinterfragen, verfestigt allerdings letztere und verunmöglicht erstere (vgl. Adorno 1972).

diverse Ansätze gewählt um die verschiedenen Fragestellungen aus heterogenen Blickwinkeln erörtern zu können. Was die Arbeit nicht bieten wird, ist eine durchgängige Theorie der symbolischen Gewalt bezogen auf Bildungsverhältnisse. Dies würde zum einen den diversen Ausdrucksformen von symbolischer Gewalt und Bildungstheorie nicht gerecht werden. Zum anderen würde es verkennen, dass Pierre Bourdieu selbst das Konzept nicht als geschlossene Heuristik vorlegte, sondern es in verschiedenen Kontexten und Forschungsfeldern zur Anwendung brachte. In diesem Sinne sind Pierre Bourdieus Ansätze zur symbolischen Gewalt als dynamisch anzusehen, da sie auf Auseinandersetzungen mit theoretischen Implikationen und Forschungsgegenständen ausgelegt sind (vgl. Schmidt/Woltersdorff 2011: S.8-9).

Zu Beginn stellen die Studien Überlegungen zur Bildung an, mit besonderer Berücksichtigung der Theorie(n) transformatorischer Bildungsprozesse (Kapitel 2). Daran anschließend soll das selbst- und fremddiagnostizierte Defizit der Berücksichtigung der Kontextualisierung von Bildungsprozessen angesprochen werden. Symbolische Gewalt soll hier als wichtiger Beitrag solcher Kontextualisierungen vorgestellt werden. Das nächste Kapitel wendet sich dann den theoretischen Ansätzen der symbolischen Gewalt aus systematischer Perspektive zu (Kapitel 3). Um diese verdeutlichen zu können, werden weitere soziologische Panoramen hinzugezogen um symbolische Gewalt sozialgeschichtlich plausibel erklären zu können. Des Weiteren sollen zentrale Wirkfelder symbolischer Gewalt nachgezeichnet werden. Beiläufig werden damit verwobene pädagogische Felder angesprochen, in denen symbolische Gewalt zum Tragen kommt um den bisherigen Überlegungen eine räumliche und materielle Dimensionen zu geben. Jüngere Zeitdiagnosen sollen zu dem die Aktualität der theoretischen Ansätze verdeutlichen. Im Anschluss werden eine Reihe „klassischer“ Bildungstheorien (Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schiller und Georg Wilhelm Friedrich Hegel) und jüngerer Ansätze (Heinz-Joachim Heydorn, Gernot Koneffke sowie Axel Honneth) einer Relektüre unterzogen (Kapitel 4). Dies heißt, dass von einer erneuten systematischen Darstellung abgesehen wird, zu Gunsten einer Darstellung, die zentrale Passagen unter Berücksichtigung der Ansätze zu symbolischer Gewalt neu durchdenkt. Der Hybrid aus bildungstheoretischen Ansätzen unter der Fokussierung auf Verhältnisse symbolischer Gewalt soll dann eine exemplarische Anwendung

finden (Kapitel 5). Zur Verdeutlichung werden daher einige Reflexionen in pädagogischer Absicht zu den Romanen „American Psycho“ von Bret Easton Ellis und „Der goldene Handschuh“ von Heinz Strunk vorgenommen. Das nächste Kapitel versucht schließlich normative Konsequenzen aus den bisherigen Reflexionen zu ziehen, in dem der Frage nachgegangen wird, wie trotz symbolischer Gewalt pädagogisch gerecht gehandelt werden kann und ob symbolische Gewalt Bildung erschwert oder gar verunmöglicht (Kapitel 6). Darauf aufbauend sollen dann Forschungsperspektiven entwickelt werden, wie eine bildungstheoretische reflektierte Forschung einsetzen könnte, wenn sie symbolische Gewalt nicht ausblenden möchte (Kapitel 7). Abschließend soll ein kritisch bilanzierender Blick auf die Arbeit entworfen werden (Kapitel 8). Neben der Frage des Ertrags soll hier auch die Frage angegangen werden, welche Leerstellen die Arbeit hinterlässt und welche Fragestellungen sowie Theorieimplikationen noch zu bearbeiten sind.

## 2) Annäherungen an einen vieldeutigen Begriff: Bildung

Bildung lässt sich allgemein hin als eine Höherentwicklung der Selbst-, Welt und Fremdverhältnisse eines Ichs bezeichnen. Wenn gleich die Vorstellungen über den Prozesscharakter stark variieren, so scheint ein Erreichen „kritischer Reflexivität“ den gemeinsamen Telos verschiedener Bildungstheorien darzustellen (vgl. Dörpinghaus et al 2012: S.9-11). Bildung kann als „problematisierender Vernunftgebrauch“ betrachtet werden (vgl. Ruhloff 1996).

Seit den 1990er Jahren ist es dabei zu einer paradoxen Doppelentwicklung gekommen. Die Zunahme an wissenschaftlicher und öffentlicher Rede vollzog sich parallel zu einer kritischen Reflexion und dadurch zu seiner teilweisen Marginalisierung. Der Begriff der Bildung scheint eine schwer zu bestimmende Bezeichnung für diverse Höherentwicklungen darzustellen (vgl. Lenzen 1997). Die Protagonist\*innen von Pisa identifizierten die Kategorie Bildung als den Erwerb von Kompetenzen und schienen den Begriff dadurch wissenschaftlich neutral operationalisiert zu haben (vgl. Baumert et al 2001). Der Bildungsbegriff scheint seit diesem Popularisierungsschub als vage Verortung gewisser menschlicher Entwicklungen dienen zu können, ohne dass eine tiefgehende begriffliche Auseinandersetzung gefordert werden müsste. So kann der Begriff



verschiedensten Forschungs- und Diskursrichtungen als Theorieimport dienen, der allerdings lediglich dazu dient ohnehin vorhandene Annahmen zu bestätigen und den Arbeiten keine neue Richtung zu geben weiß (vgl. Neumann/Sandermann 2009). Herausstechendes Beispiel ist hierfür die sogenannte „Bildungsforschung“. So firmieren unter dieser Chiffre eine Bildungssoziologie, deren Interesse sich auf strukturelle Ansichten gemessen an Bildungstiteln beschränkt, sowie eine Bildungspsychologie, welche Bildung als Kompetenzerwerb deutet. Bildungswissenschaft kann daher die renommiertere wissenschaftliche Position gegenüber der Pädagogik beanspruchen und gleichzeitig den Glanz der Kategorie Bildung in das eigene Forschungsfeld retten. Theoriearbeit am Begriff fristet dagegen eine randständige Position (vgl. Pongratz 2014).

Parallel dazu sind seit den 1990er Jahren Tendenzen in der Bildungsphilosophie selbst zu vernehmen, die den Gegenstand der theoretischen Reflexion Bildung dekonstruieren. So erscheint Bildung unter postmoderner Perspektive als große Erzählung. Diese habe ihrem eigenen Telos, der kritischen Reflexivität und dem Vernunftgebrauch, nie gerecht werden können und sich daher als „humanistische Illusion“ erwiesen (vgl. A. Schäfer 1996). Von dieser bleibe daher wenig mehr übrig, als ein letztlich nicht eingelöstes Versprechen (vgl. A. Schäfer 2011). Viel mehr zeige sich durch eine historische Lesart, dass Bildung eine Regierungspraktik sei. In ihr verschränke sich die Menschenführung ab einem gewissen Punkt der Moderne mit der Selbstführung und sie sei daher nicht gegen Machtverhältnisse gerichtet, sondern zutiefst in diese eingebunden (vgl. Ricken 2007). Zu dem erscheint Bildung auch als eine Erfahrung, die als Ausgestaltung von Subjektivität einem steten Wandel unterliege und nicht identifizierbar sei (vgl. Thompson 2009).

Diese postmodernen Erschütterungen taten der Beschäftigung mit Bildung keinen Abbruch. Die Eingebundenheit in Machtverhältnisse versperrte den Blick nicht vollständig dafür, dass sich in der Chiffre Bildung spezifisch moderne Autonomieansprüche befinden (vgl. Masschelein/Ricken 2003). Deren Fruchtbarkeit bieten immer noch enorme Anregungen für pädagogische Theoriebildung und Forschung. Vorrangig im Bereich der qualitativen Bildungsforschung haben sich verschiedene Forschungsansätze entwickelt, welche versuchen einfachen Operationalisierungen zu widerstehen und

theoretisch reflektierend Forschungsperspektiven auf Bildung zu eröffnen (vgl. Bierbaum 2011 et al, Miethe 2012 et al sowie Breidenstein et al 2014).<sup>4</sup>

Im Folgenden werden die Ansätze vorgestellt, welche Bildung als Transformation denken. Die Ansätze bieten sich daher zur Darstellung an, da sie Bildungstheorie mit empirischem Material konfrontieren.<sup>5</sup> Nachgezeichnet sollen die Ansätze der Theorien transformatorischer Bildungsprozesse werden, inklusive den Verweisen auf zahlreiche Verfeinerungen und Nejustierungen. Im Anschluss daran werde ich auf zwei Lücken in der Theoriearbeit hinweisen, welche in verschiedenen Publikationen angesprochen und auch von Protagonist\*innen selbst thematisiert wurden.

## 2.1) Zum Transformationscharakter von Bildung

Seit den achtziger Jahren entwickelte sich eine durch Rainer Kokemohr vertretene Richtung in der pädagogischen Forschung, welche, von den Arbeiten zur Biografie Fritz Schützes inspiriert, die bildungstheoretische Auseinandersetzung mit empirischem Material suchte (vgl. exemplarisch Kokemohr 1989).

Als ein großer Schritt in Richtung Systematisierung solcher Ansätze kann dabei Wilfried Marotzkis Arbeit „Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie“ aufgefasst werden (vgl. Marotzki 1990). Dabei ist Marotzkis theoretischer Ausgangspunkt eine schwer greifbare Kontingenzerfahrung des Menschen in der Spätmoderne (vgl. ebd. 1990: S.19-31). Marotzki verknüpft seinen Bildungsbegriff mit der komplexen Lerntheorie Gregory Batesons. Er kommt so zu einer Interpretation der Bildung als „Lernen lernen“ im Sinne transformatorischer Prozesse (vgl. ebd.:

---

<sup>4</sup> An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass bestimmte Ansätze auch andere Wege gehen. So entledigt sich Bettina Dausien im Rahmen der empirischen Biographieforschung scheinbar komplett der Bildungskategorie, insbesondere derer, die von Transformationen ausgehen (vgl. Dausien 2016). Heinz-Elmar Tenorth hingegen wirft der qualitativen Bildungsforschung vor, sie falle unter das theoretische Niveau zurück, welches die Macher\*innen von PISA 2000 mit ihren Leistungen zur Operationalisierung von Bildung erreicht hätten (vgl. Tenorth 2016).

<sup>5</sup> Sogenannte kulturwissenschaftliche Ansätze nutzen das Reflexionspotenzial der Bildungskategorie um Möglichkeitsräume und den diskursiven Gebrauch von Bildung zu beforschen (vgl. Schäfer 2011b sowie die Aufsätze in Breidenstein et al 2014). Diese Ansätze sind äußerst heterogen und führen eventuell weit weg von der Kategorie Bildung, weshalb auf ihre Darstellung verzichtet wurde. Derlei Forschungsvorhaben stellen allerdings einen unverzichtbaren Gewinn für eine bildungstheoretisch reflektierte Empirie dar, wie unter anderem Kapitel 8 zeigen wird.

S.32-54). Bildung stellt daher nicht nur ein einseitiges Mehrlernen dar, sondern ein Lernen, welches Einsichten bietet das bisher Erlernte in Frage zu Stellen. Bildung ist hier insofern transformativ, als das sich nicht nur ein irgendwie geartetes Weltverhältnis ausbildet, sondern Bildung stellt ein spezifisches Weltverhältnis dar, welches das bisherige Weltverhältnis problematisch werden lässt.

Eine wichtige Entwicklung stellt zu dem die Schrift „Bildung und Widerstreit“ von Hans-Christoph Koller dar (vgl. Koller 1999). Die Schrift geht, ähnlich dem zeitdiagnostischen Ansatz Marotzkis, von besonderen Herausforderungen in den Entwicklungsverhältnissen des Subjekts in der Postmoderne aus (vgl. ebd.: S.23-43). Koller unterzieht in seiner Schrift insbesondere die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts und Theodor W. Adornos einer Relektüre unter postmodernen Gesichtspunkten. Hier betont er sehr stark, Bildung habe weniger etwas mit der Entwicklung oder Stabilisierung einer Identität zu tun, sondern Bildung habe transformierenden Charakter (vgl. ebd.: 1999: S.143-160). Bildung ist daher eine Reaktion auf eine schwierige Lebenssituation, die mit den bisherigen Selbst-Welt-Verhältnissen nicht mehr zu bearbeiten und verarbeiten sind. Bildung ist daher eine Reaktion auf ein subjektiv krisenhaftes Ereignisses, dass mit den bisherigen Einsichten und ihrer sprachlichen Ausgestaltung nicht mehr fassbar erscheint. Bildungsprozesse stellen daher den Übertritt in neue Sprachspiele dar, die helfen der Situation gerecht zu werden.

Anhand der empirischen Analyse eines Protokolls einer wissenschaftlichen Konferenz war es Rainer Kokemohr möglich, dass Konzept transformatorischer Bildungsprozesse um einige Akzentuierungen zu verfeinern (vgl. Kokemohr 2007). Anstelle der krisenhaften Erfahrung trat in den Ausführungen Kokemohrs die Erfahrung des Kontaktes mit dem Fremden. Dieses Fremde ist nicht im Hinblick auf eine vermeidlich andere Kultur gedacht, sondern im Sinne einer phänomenologischen Deutung Platzhalter für etwas den Subjekten Unbekanntes und Neues (vgl. ebd.: S.27-32). Statt Bildungsprozesse zu diagnostizieren, bleibt Kokemohr allerdings vorsichtiger. Er rekonstruiert aus seinem empirischen Material einen von ihm so bezeichneten „Bildungsvorhalt“. Das Ergebnis seiner Rekonstruktion ist daher nicht der eigentliche Bildungsprozess, sondern eine Situation welche Individuen möglicherweise produktiv nutzen können. Kokemohrs Einsatz weicht damit das Schema, worauf auf eine Krise quasi als

Kausalzusammenhang eine Transformation und dadurch Bildung entsteht, auf. Dabei überdenkt er insbesondere die Ausgangslage von Bildungsprozessen. Mit seinem Einsatz betont er zu dem die Beforschung unter dem Blickwinkel der Möglichkeitspotenziale und weniger Bildungsprozesse in einer etwaigen Geschlossenheit mit der damit einhergehenden Diagnostizierbarkeit.

Den ausführlichsten Entwurf, der wortwörtlich eine „Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“ darstellt, ist wahrscheinlich Hans-Christoph Kollers „Bildung anders denken“ (vgl. Koller 2012). Weniger als eine Neuausrichtung in Bezug auf transformatorische Bildungsprozesse gedacht, stellt das Buch viel mehr eine akribisch mit Theorie gefütterte Ausarbeitung der bisherigen Entwürfe der Linie Kokemohr-Marotzki-Koller dar<sup>6</sup>. Koller versucht dabei die widersprüchlichen gesellschaftlichen Anforderungen in der Entwicklung eines menschlichen Lebens darzustellen (vgl. ebd.: S. 21-68). Diese Entwicklungslinien innerhalb des Aufwachsens eines Menschen werden dabei als irritierbar vorgesehlt (vgl. ebd.: S.69-98). In der Auslebung und Ausprägung menschlicher Subjektivität können diese irritierenden Erlebnisse nun dazu führen, dass Menschen neue Formen des Wissens entwickeln und zur Anwendung bringen (vgl. ebd.: S.99-136). Generell stellt sich Koller diese Prozesse als empirisch nachzeichenbar vor (vgl. ebd.: S.137-152), da sie sprachlich artikuliert werden können (vgl. ebd.: S.153-169).

Das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse erfuhr seit den 2000er Jahren zahlreiche Feinjustierungen, die einerseits versuchten die Theorie weiterzuentwickeln, sie allerdings auch in verschiedenen Feldern erprobten. So geht Arnd-Michael Nohl in seiner Theorie stärker wissenssoziologisch orientiert davon aus, dass es für Bildung keiner Krisen bedürfe und diese auch spontan entstehen könne (vgl. Nohl 2007). Thorsten Fuchs versucht seinen Bildungsbegriff stärker transzendental-kritisch skeptisch entlang des

---

<sup>6</sup> Die enorme Heterogenität der verwendeten Theorien mag dabei durchaus irritieren und die Frage ihrer Inkommensurabilität wäre noch zu klären, da hier beispielsweise gesellschaftstheoretische Annahmen Pierre Bourdieus, poststrukturalistische Ansätze Jaques Derridas oder Judith Butlers, psychoanalytische Ansätze Jaques Lacans, hermeneutische Ansätze Günter Bucks und Hans-Georg Gadamers und wissenschaftstheoretische Überlegungen Karl Poppers und Thomas Kuhns (und vieles mehr) vermengt werden. So ist beispielsweise Judith Butler ist mit ihren Theorien zum Widerstand des Subjekts explizite Kritikerin des für sie starren Habitus-Konzepts von Pierre Bourdieu (vgl. Butler 2006). Da Hans-Christof Koller versucht eine Metatheorie transformatorischer Bildungsprozesse vorzulegen, übergeht er solche Feinheiten schlichtweg.

„problematisierenden Vernunftgebrauchs“ zu entwickeln (vgl. Fuchs 2011). Lothar Wigger und Florian von Rosenberg legen jeweils Konzepte vor, die sich noch stärker am Habitus-Begriff Pierre Bourdieus orientieren und damit die gesellschaftliche Einbettung von Bildungsprozessen stärker in den Fokus stellen (vgl. Wigger 2006 beziehungsweise von Rosenberg 2011). Nadine Rose weist mit ihrer Arbeit darauf hin, wie insbesondere das Aufwachsen als Migrant\*in eine Irritation darstellt (vgl. Rose 2013). Bettina Kleiner zeigt hingegen wie sich biografische Linien von Menschen transformieren, wenn deren Sexualität heteronormativen Erwartungshaltungen widerspricht (vgl. Kleiner 2015). Mit einem starken Fokus auf psychodynamische Prozesse, versucht Gereon Wulfange den Ausgangspunkt möglicher Bildungsprozesse mit Fokussierungen auf Angst näher zu bestimmen (vgl. Wulfange 2015). Dagegen betritt Sonja Herzog insofern neues Terrain in der Erforschung zu transformatorischen Bildungsprozessen, als dass sie Prozesse anhand von Interviews versucht zu rekonstruieren, welche zu verschiedenen Zeitpunkten erhoben wurden (vgl. Herzog 2016).

## 2.2) Die Frage nach Kontext und Richtung der Bildung

Im Rahmen eines Tagungsbandes zur bildungstheoretischen Biographieforschung weisen Gereon Wulfange und Hans-Christoph Koller vor allen Dingen auf zwei Defizite der Forschungsrichtung hin:

„-Wie können im Rahmen bildungstheoretisch fundierter Biographieforschung die gesellschaftlichen und diskursiven Rahmenbedingungen individueller Bildungsprozesse angemessen berücksichtigt und Bildungsprozesse als Transformationen nicht nur von Selbst-, sondern auch von Weltverhältnissen analysiert werden? (...)

- Wie können die normativen Implikationen des Bildungsbegriffs im Rahmen solcher Forschung angemessen berücksichtigt werden? Ist es möglich, sich dabei auf einen rein deskriptiven Begriff von Bildung(sprozessen) zu beschränken, oder sollte(n) Bildung(sprozesse) darüber hinaus auch als wünschenswerte

Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses in einem näher zu bestimmenden Sinn qualifiziert werden?“ (Koller/Wulftange 2014:S. 9)<sup>7</sup>

Die erste Problemlage lässt sich als ein Problem des Kontextes betrachten. Lothar Wigger bezeichnet dieses Problem als „Weltvergessenheit“ der bildungstheoretischen Biographieforschung (vgl. Wigger 2004). Individuelle Lebensgeschichten, welche sich durch narrative Interviews abzeichnen, fokussieren in hohem Maße ein sich entwickelndes Selbst. Diese Fokussierung auf das Selbst verleitet dabei zu Interpretationen, welche die Veränderung des Selbst als Bildungsprozess beschreiben. Erzählende und Interpretierende unterliegen dadurch der „biographischen Illusion“ (Bourdieu), welche die Wahrnehmung auf das Individuum richtet und die soziale und materiale Einbettung des Subjekts unterbetont (vgl. Bourdieu 1990). Dabei geht die Dimension unter, nach der Bildung gerade nicht nur individuell stattfindet, sondern in der und in Abhängigkeit von der Welt.

Dieser Unterbetonung der Welt probierte Florian von Rosenberg gerecht zu werden, in dem er versuchte die sozialen Felder, in denen Bildungsprozesse stattfinden könnten, zu skizzieren und die Entwicklungen dadurch adäquat zu rahmen (vgl. von Rosenberg 2011: S.193-216). In ihrer Studie zu Bildungsherausforderungen in der Migrationsgesellschaft analysiert Nadine Rose zu dem auch die Diskurse, welche parallel zu den von ihr untersuchten Biografien stattfinden (vgl. Rose 2013: S.27-88). Lothar Wigger erweitert seine bildungstheoretischen Interpretationen eines Interviews zu dem um eine Einbettung in den institutionellen Raum (vgl. Wigger 2014: S. 72-75). Koller selbst hingegen verweist auf Studien zu den Subjektkulturen, wie sie beispielsweise Andreas Reckwitz vorlegte, um die Lücke der Weltvergessenheit schließen zu können (vgl. Koller 2016a: S.178-180).<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Eine dritte noch zu klärende Aufgabe sehen die Beiden darin zu klären, in wie fern sich Theorie und Forschung soweit miteinander verknüpfen können, dass theoretische Weiterentwicklungen möglich sind, ohne dass Empirie nur als Illustration einer Theorie diene (vgl. Koller/Wulftange 2014: S.9). Da das Theorem der symbolischen Gewalt zu dieser Fragestellung wenig beitragen kann, betrifft diese Studie diese Problemstellung kaum. Allerdings wird die Problemstellung, wie symbolische Gewalt erkundbar sein könnte, ohne dass man ihr Vorliegen einfach im empirischen Material suchte, auch in Kapitel 8 angesprochen.

<sup>8</sup> Angesichts des enormen Ausmaßes an historischen Rekonstruktionen der Diskurse und sozialen Felder (vgl. Reckwitz 2006) muss an dieser Stelle die Frage erlaubt sein, ob derart detaillierte Analysen der Subjektkultur nicht den Rahmen einzelner

In Rahmen der Frage nach dem Kontext von Bildungsprozessen soll im Rahmen dieser Studien die Rolle symbolischer Gewalt deutlich gemacht werden.<sup>9</sup> Es wird notwendig zu betonen, dass Bildungsprozesse verwoben sind mit Verhältnissen symbolischer Gewalt. Dadurch erscheinen die Felder des Aufwachsens und der Lebensgestaltung weit weniger harmonisch, als es pädagogische Reflexionen häufig a priori annehmen (vgl. Rieger-Ladich 2011). Symbolische Gewalt kann dazu beitragen, jene vermeidlich stabilen Verhältnisse als sozial konstruiert darzustellen, welche als natürlich gelten. Dies ist von daher nötig, da sich Aufwachsen als Ringen um Anerkennung darstellen kann, welche vom Erleiden symbolischer Gewalt geprägt ist oder sogar zum Ausüben symbolischer und physischer Gewalt führen kann (vgl. Equit 2010 sowie Rieger-Ladich 2010).<sup>10</sup>

Neben dem Kontext stellt sich zu dem die Frage danach, ob sich ein an Transformation orientierender Bildungsbegriff auch den normativen Implikationen des Begriffes gerecht werden kann. Die Frage stellt sich, ob der „problematisierende Vernunftgebrauch“ nicht eine normative Richtlinie darstellen sollte, der angibt, welche Transformationen als Bildung bezeichnet werden können. Diese Frage tangiert damit einen Kernbestandteil pädagogischen Denkens, da Pädagogik der Sache gemäß nicht nur darüber reflektiert, wie erzogen wird, sondern auch wie erzogen werden sollte (vgl. Ruhloff 1979). Dadurch wird fraglich, ob die klar empirische Orientierung des Transformationsbegriffes nicht eventuell eine Lücke zum Vernunftversprechen der Bildungskategorie aufklaffen lässt (vgl. Krinniger/Müller 2012 sowie Fuchs 2015).

Markus Rieger-Ladich stellt die Frage danach, ob Bildung nicht nur etwas bezeichnen könne, das wünschenswert sei am Beispiel der US-Amerikanischen Fernsehserie Breaking Bad (vgl. Rieger-Ladich 2014b). In der Serie steht der Protagonist Walter White im Vordergrund. Bei diesem handelt es sich um einen 50 Jahre alten Chemielehrer. Er war einst eine Koryphäe im Bereich der Chemie, sein Idealismus und persönliche Zerwürfnisse mit Kollegen bewegten ihn dazu als

---

Forschungsarbeiten sprengen, gerade da viele Beiträge zu bildungstheoretischen Biographieforschung Qualifikationsarbeiten sind.

<sup>9</sup> Welche die bisherigen Versuche von Kontextualisierungen anregen oder sensibilisieren sollen, statt sie zu verdrängen. Denn natürlich findet symbolische Gewalt in sozialen Feldern, durch Diskurse und in Institutionen statt.

<sup>10</sup> Eine systematische Entfaltung Pierre Bourdieus (und weiterer) theoretischer Ansätze findet sich in Kapitel 3.

Lehrer zu arbeiten. Er lebt zusammen mit seiner schwangeren Frau und einem Sohn mit einer Gehbehinderung. Die Lebensverhältnisse sind bescheiden. Walter geht zur Aufbesserung der Familienkasse in einer Autowäscherei nebenher arbeiten. Als bei Walter White eine Krebsdiagnose gestellt wird scheinen die finanziellen Nöte der Familie vollends aus dem Ruder zu laufen. Eine vielversprechende Behandlung des Krebsleidens erscheint unbezahlbar. Durch einen Zufall stößt Walter White bald auf das lukrative Geschäft mit der synthetischen Droge „Crystal meth“. Als geübter Chemiker fängt er alsbald an die Droge mit einem ehemaligen Schüler zusammen selbst herzustellen. Im Laufe der Ereignisse wird Walter White von einem aufopferungsvollen Familienvater zum Drogenproduzenten und mehrfachen Mörder. Trotz der Regeneration vom Krebsleiden beendet er die Drogenproduktion nicht. Unter dem Pseudonym des Physikers Werner Heisenberg wird er zu einer Persönlichkeit in der kriminellen Unterwelt (vgl. zum Serieninhalt Slepianwell 2014: S.393-434 sowie Koch 2015).

Auf den ersten Blick stellt sich Walter Whites Wandlungsprozess zu Werner Heisenberg als transformatorischer Prozess dar. Die Krebsdiagnose erscheint ihm als existenzielle Krise. Sie stellt sein bisheriges Weltverhältnis insofern in Frage, als Walter nicht nur mit seinem eigenen Tod konfrontiert ist, sondern auch damit, dass er seiner Frau, seinem Sohn und seiner ungeborenen Tochter im Falle seines Todes nichts überlassen kann oder schlimmstenfalls sogar die Behandlungskosten einer gescheiterten Kur. Aus dieser scheinbar unlösbaren Situation befreit sich Walter White, in dem er sein zurückgehaltenes Talent als Chemiker in das lukrative Feld der Drogenproduktion einbringt. Seine Wandlungen, vom notorisch klammen Chemielehrer zur furchteinflößenden Unterweltgröße, haben ganz klar alle Züge einer Transformation.

Die Rücksichtslosigkeit und Skrupellosigkeit die Walter dazu führen moralische Regeln zu übertreten, machen es allerdings schwer eine derartige Transformation als Bildungsprozess zu bezeichnen. Die intuitiven und systematischen Normdimensionen der Bildungskategorie schränken ein, einen Lebenswandel wie den Walter Whites als Bildungsprozess zu bezeichnen.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Es sei denn man blendet diese normativen Implikationen schlichtweg aus. Dann lässt sich Walter Whites Lebensweg als „Bildung zum Bösen“ interpretieren (vgl. Sanders 2014).



Das Beispiel Walter Whites ist mit Sicherheit provokativ. Die Herausforderung die der Wandel eines Menschen zum kaltblütigen Mörder darstellt, lässt sich aber auch leicht auf alltäglichere, leichter verdauliche Phänomene übertragen. Wenn wir den Einsichten Pierre Bourdieus zum symbolischen Gewaltcharakter sozialer Verhältnisse ernst nehmen, so stoßen wir auf die gleiche Frage: Wenn Bildung normative Implikationen bezüglich des Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisses hat- ist dann die Anpassung an symbolische Gewalt und die etwaige Ausübung symbolischer Gewalt auch als Bildung zu bezeichnen? Symbolische Gewalt als Reflexionskategorie ist dann von daher eine Herausforderung für die Bildungstheorie, da sie nicht einfach nur darauf hinweist, dass Bildung in Verhältnissen symbolischer Gewalt stattfindet, als wäre dies eine unveränderbare und quasinatürliche Gegebenheit. Die Reflexion könnte zu dem auch die Frage betreffen, wann und ob überhaupt die Integration in Verhältnisse symbolischer Gewalt einen Bildungsprozess darstellen. Wann nimmt das Vorliegen und das Ausüben symbolischer Gewalt ein derartiges Ausmaß an, dass es schlicht als unvereinbar mit jeglichem Vernunftgebrauch erscheinen muss.

Die vorgelegten Ausführungen sollten die These bestärken, dass eine Bezugnahme auf die theoretischen Ansätze zur symbolischen Gewalt für Bildungstheorie und bildungstheoretische Forschung von Interesse sein können, da sie zu einem Verständnis der Kontexte von Bildungsprozessen beitragen. Zum anderen tangieren die Ansätze aber auch die Frage danach, inwiefern Bildungsprozesse sich am Wünschenswerten zu orientieren haben. Um diese Argumentationsstränge zu vertiefen, wird es im folgenden Kapitel darum gehen die theoretischen Ansätze zu symbolischer Gewalt systematisch zu entfalten.

### 3) Der Symbolcharakter der Gewalt

Im voran gegangenen Kapitel konnte die Bedeutung symbolischer Gewalt für Bildungstheorie angedeutet werden. Näher herausgearbeitet die Theorie erst, samt ihrer bildungstheoretischen Bedeutung, im folgenden Kapitel.

In einem ersten Schritt soll rudimentär dargelegt werden, dass sich die Entwicklung westlicher Gesellschaften im Laufe der Moderne, mit aller Strahlkraft auf die restliche, beeinflusste und größtenteils kolonialisierte Welt, als ein Wandlungsprozess beschreiben lässt, im Laufe dessen eine Allpräsenz physischer Gewalt abnimmt. Diese wird mehr und mehr verdrängt von distinktiven und daher symbolischen Formen der Gewalt. Diese historischen Rekonstruktionen lassen nicht außer Acht, dass physische Gewaltverhältnisse heutzutage nicht verschwunden sind und dass es im Laufe der Moderne immer wieder zu regelrechten Gewaltexzessen kam (vgl. Dieckmann et al. 1996). Sie zeigen vielmehr eine Verschiebung an, welche Gewalt tabuisiert (vgl. Equit 2011: S.24-31). So sind Kriege für moderne Staaten kein Dauerzustand mehr, sondern humanitäre Katastrophen. Das auf gewalttätige Übergriffe (zunehmend aber auch auf psychische) strafrechtliche Verfolgung einsetzt, scheint uns selbstverständlich. Die theoretischen Entwürfe sind daher weniger so zu verstehen, dass sie das Verschwinden von Gewaltverhältnissen behaupten, als dass sie behaupten es seien andere Gewaltverhältnisse. Im Folgenden sollen die gesellschaftlichen Entwicklungen daher entlang der Theorie zur Zivilisierung von Norbert Elias erläutert werden. Diese sollen ergänzt werden um die Ansichten Max Webers zur Rationalisierung und Michel Foucaults zur Disziplinierung. Die Arbeiten aller drei Autoren haben unterschiedliche Parallelen zur Arbeit Pierre Bourdieus oder haben diese gar beeinflusst (vgl. Fröhlich 2014 in Bezug auf Norbert Elias, Schäfer, H. 2014 in Bezug auf Michel Foucault sowie Bongaerts 2014 in Bezug auf Max Weber). Den wesentlichsten Unterschied zu den Arbeiten Bourdieus stellt seine Orientierung am Feldbegriff dar, sodass es ihm häufig um die Genese oder die Beschreibung sozialer Felder und nicht um Langzeitentwicklungen geht. Nichts desto trotz können die Theorie-Offerten einen historischen Rahmen aufzeigen, aufgrund dessen sich die Vorherrschaft symbolischer Gewalt in westlichen Gesellschaften erklären lässt.

Der nächste Schritt wird dann eine systematische Darstellung Pierre Bourdieus Theorie symbolischer Gewalt darstellen, wie sie sich in „Sozialer Sinn“ sowie den

„Meditationen“ wieder findet. Zudem sollen diese Überlegungen über symbolische Gewalt anhand ihrer Bedeutung für die Beschäftigung mit (transformatorischen) Bildungsprozessen erörtert werden.

Darauf folgend sollen symbolische Gewaltverhältnisse anhand der drei äußerst wirkmächtigen Kategorien „Gender/Race/Class“ verdeutlicht werden. Hier soll die soziale und kulturelle Konstruktion von Geschlechter-, Ethnizität- und Sozialstatuszuschreibungen hervorgehoben werden. Diese Kategorien sind insofern für eine Auseinandersetzung mit symbolischer Gewalt von Interesse, da sie einer gesellschaftswirksamen Binnenrationalität gehorchen. Sie schaffen Ordnungsverhältnisse, welche gewisse Menschen privilegieren und in ihrer Reproduktion andere Menschen von diesen Privilegien ausschließen (vgl. Machart 2007: S.187-218). Diese kulturwissenschaftlichen Infragestellungen sozialer Ordnungsverhältnisse sollen dabei in einen Dialog zu den Herrschaftsanalysen Pierre Bourdieus stehen. Dadurch sollen verschiedene Eckpfeiler dargestellt werden, welchen ein wesentlicher Anteil daran zukommt, dass menschliche Existenzweisen sich im Kontext symbolischer Gewalt vollziehen.

Daran anschließend erfolgt eine kurze Darstellung empirischer und zeitdiagnostischer Befunde, welche aufdecken, dass die Wichtigkeit kultureller Distinktion seit den 80er Jahren eher zugenommen zu haben scheint. Hiermit soll die Relevanz aufgezeigt werden, symbolische Gewalt als Reflexionskategorie aktueller kultureller Ausdrucksweisen und Tendenzen zu nutzen.

### 3.1) Zivilisierung, Rationalisierung und Disziplinierung

In seiner Abhandlung „Über den Zivilisationsprozess“ (vgl. Elias 1969a sowie 1969b) beschreibt Norbert Elias wesentliche Veränderungen innerhalb des westlichen Adels seit dem Mittelalter. Wichtig hierbei ist, dass für Norbert Elias der sich hier abspielende Zivilisationsprozess nicht nur eine deskriptive Darstellung über den Mikrokosmos des europäischen Adels handelt. Viel mehr sieht Elias den Zivilisationsprozess als prägende Figuration für die westliche Welt im Ganzen an. Die höfische Gesellschaft biete sich für eine Analyse nur aus dem Grund besonders an, da hier eine Vielzahl von Schriften vorliege aus einer Zeit, in dem breite Bevölkerungsschichten weitgehend von der Schriftkultur ausgeschlossen waren (vgl. Elias 1969a: S.VII- L.X.X.).

Der Zivilisationsprozess ist weitgehend ungeplant, aber dadurch nicht beliebig (vgl. Elias 1969b: S.313). Das seit dem Mittelalter eintretende Bevölkerungswachstum und die langsame wirtschaftliche Umstellung zu einem kapitalistischen System führen zu einer zunehmenden Konkurrenzsituation zwischen den Menschen mit Machtambitionen (vgl. ebd.: S.316). Diese wandelt sich allerdings ausgehend von einer rein kriegerischen Auseinandersetzung zu einer Konfrontation, welche subtileren Regeln gehorcht. Die Auslebung der Konkurrenz folgt nun nicht mehr dem Wunsch nach der Vernichtung des Anderen, welcher zurückgehalten wird von weitgehenden Umstellungen der Denk-, Verhaltens- und Gefühlsweisen. Die Fremdzwänge permanent der Möglichkeit physikalischer Vernichtung ausgesetzt zu sein oder dieser eventuell durch eigene Aktivitäten zuvorzukommen, verändern sich durch neue Formen der Erziehung, welche Handlungsregulation in das Selbst legen, oder wie Elias es ausdrückt:

„Gerade dies ist charakteristisch für die Veränderung des psychischen Apparats im Zuge der Zivilisation, daß die differenzierte und stabilere Regelung des Verhaltens dem einzelnen Menschen von klein auf mehr und mehr als ein Automatismus angezchtet wird, als Selbstzwang, dessen er sich nicht erwehren kann, selbst wenn er in seinem Bewußtsein will.“ (siehe ebd.: S.317)

Man könnte dies als die Hauptthese des Zivilisationsprozesses interpretieren: Seit dem Mittelalter verlagert sich die Handlungsregulation von außen möglicher Gewaltandrohungen nach innen also der Regulation durch negative Affekte (vgl. ebd.: S.322). Die gesellschaftliche Ausdifferenzierung bewirkt daher den Übergang von Kriegergesellschaften zu Gesellschaften relativer Stabilität. Während Kriegergesellschaften äußerst fragil sind, da impulsive Leidenschaften die Gesellschaften umwerfen und relativ stark verändern können, hat die Affektregulation die Auswirkungen relativer gesellschaftlicher Statik. Diese Verhältnisse bedeuten aber keine Unabhängigkeit von Gewalt oder Zwängen. Insbesondere weist Elias darauf hin, dass „wirtschaftliche Zwänge“ eine enorme emotionale Dimension haben, welche eine enorme Wirkung auf die Gefühlsebene des Subjekts haben (vgl. ebd.: S.328). Elias spricht daher davon, dass die Moderne von „waffenlosen Zwänge(n) und Gewalten“ geprägt sei (ebd.: S.328 Ergänzung LS). Dieser Übergang von Fremdzwang auf Selbstzwang (vgl. ebd.: S.336-369) im Zuge einer starken Zügelung der Triebe (vgl. ebd.: S.369-397)

hat eine starke Bedeutung dafür, dass symbolische Formen der Gewalt heute verbreiteter und akzeptierter sind, also Formen physischer Unterdrückung. Jene symbolische Gewalt drückt sich nun nicht in der Beschädigung der Unversehrtheit aus, sondern die Auswirkungen jener symbolischen Gewalt sind eine stumme Drohung, nach welcher auf Seite des Subjekts bei Fehlverhalten oder Regelübertreten Gefühle der Scham oder Peinlichkeit auftreten. Diese Affekte beschreibt Elias wie folgt:

„Es ist, oberflächlich betrachtet, eine Angst vor der sozialen Degradierung, oder, allgemeiner gesagt, vor den Überlegenheitsgesten Anderer; aber es ist eine Form der Unlust oder Angst, die sich dann herstellt und sich dadurch auszeichnet, daß der Mensch, der die Unterlegenheit fürchten muß, diese Gefahr weder unmittelbar durch einen körperlichen Angriff, noch durch irgendeine Art des Angriffs abwehren kann.“ (ebd.: S.397)

Gewaltausübung wird nicht mehr möglich, somit allerdings auch die Option einer etwaigen Gegengewalt. Die symbolische Gewalt welche ihre Ausgesetzten beschämt, stellt ein anderes Verhältnis der Gewalt dar, welche keine Möglichkeit zur Abwehr kennt. Die im Laufe der Moderne verbreitetere Form der Gewalt lebt von der andauernden Drohung, dass man sich Anderen bei Fehlverhalten unterlegen fühlen könnte. Dadurch versucht man sein Verhalten durch Umgehen der Unterlegenheitsgefühle anzupassen. Gewisse „Überlegenheitsgesten Anderer“ welchem einem bestimmten Individuum unzugänglich sind haben dadurch bei relativer Stabilität strukturellen Charakter. Daher sehen sich gewisse Individuen unentwegt symbolischer Gewalt ausgesetzt, welche als scheinbar von Innen kommende Sanktion die Affekte des Individuums reguliert.

Norbert Elias, der selbst nie von „symbolischer Gewalt“ spricht, verdeutlicht die für die Moderne typische Form der Selbstregulierung und Affektsteuerung beispielsweise anhand der Studie „Etablierte und Außenseiter“ (vgl. Elias/Scotson 1993). Es stellt die Lebensweisen einer kleinen Gemeinde dar und setzt sich mit den Einflussmöglichkeiten einzelner Individuen auseinander. Er veranschaulicht hier ein Machtgefälle, welches sich nicht nur anhand sozioökonomischer Unterschiede bemerkbar macht. Wichtig für die Handlungsspielräume innerhalb des sozialen Zusammenlebens ist zu dem, wie lange man schon Bestandteil der Gemeinde ist. Es gibt eine Unterscheidung zwischen denen, die etabliert sind und zuzusagen die Spielregeln der Gemeinschaft kennen und jenen, welche neu sind.

Die Etablierten stabilisieren dabei die Gepflogenheiten innerhalb der Gemeinde und üben damit den Druck auf Neue in der Gemeinde aus, sich selbst diesen Gepflogenheiten anzupassen. Dies lässt sich leicht so beschreiben, als dass die Etablierten die symbolischen Praktiken, welche man kennen muss um Macht auszuüben, verinnerlicht haben und gestalten. Die Außenseiter hingegen müssen Anpassungsleistungen gegenüber den vorgegebenen Praktiken erbringen, um sich nicht zu blamieren und in der Gemeinde anzukommen. Nur dieses Durchleben symbolischer Gewalt scheint es möglich zu machen Einfluss auf die Gemeinde geltend machen zu können.

Max Webers Rekonstruktion der Geschichte der Moderne hat weniger die Umstellung der Gefühle im Blick, als dass er als Bezugspunkte Religion und die Verschränkungen mit der Ökonomie nimmt. Max Webers stark handlungstheoretische Ausrichtung (vgl. Weber 1922: S.1-12) sowie sein scheinbar einfacher Machtbegriff, wonach Machtausübende schlichtweg mehr Handlungsoptionen hätten als weniger Mächtige (vgl. ebd.: S.28) scheinen auf den ersten Blick wenig beitragen zu können zur sozialgeschichtlichen Einbettung symbolischer Gewalt. Allerdings kann Max Weber auch so gedeutet werden, dass er sehr stark die Überschneidungen zwischen der Ausübung symbolischer Gewalt und kapitalistischem Kalkül markieren kann. So verweist Max Weber auf die überdeutlichen Parallelen zwischen einer kapitalistischen Geschäftstüchtigkeit und einer an Fleiß und Diesseits orientierten protestantischen Ethik (vgl. Weber 2013). Dieser kapitalistische Geist, mit seinem Ursprung im Protestantismus, kann so zu einer Art säkularen Religion werden, deren Einhaltung Handlungsspielräume verspricht und deren Ignorieren gesellschaftliche Ächtung bedeuten kann. Durch Max Weber wird daher plausibel, dass symbolische Gewalt auch von jenen ausgeübt werden kann, welche sich an kapitalistische Strukturen stark angepasst haben und diese stark verinnerlicht haben. Fleiß und asketische Aufopferung können so zu einem Einsatzpunkt symbolischer Gewalt werden, gegen all jene, welche ein Leben voller ökonomischer Nachlässigkeit und leidenschaftlichem Überschwangs führen.

Zentral wird für Max Weber daher die Kategorie der „Rationalisierung“ (vgl. Weber 1922: S.44-58). Rationalisierung ist hier nicht als eine sich vollziehende Verwirklichung einer überhistorischen Vernunft zu verstehen. Vielmehr geht es darum, gesellschaftliche Verhaltensweisen wie vor allen Dingen die Erwerbsarbeit

und die sie ermöglichenden sowie regulierenden Institutionen, so einzurichten, dass der Einsatz menschlicher Zeit und ökonomischer Mittel effektiv ist. Dies geht, und dies ist durchaus eine Parallele zu Norbert Elias, mit zahlreichen Zügelungen einher, bei gleichzeitiger wirtschaftlicher Flexibilität in verschiedenen Situationen. War ein Mann beispielsweise früher Bauer, Vater und Familienoberhaupt in einem so spalten sich diese zur Produktivitätssteigerung gemäß der Rationalität in verschiedene Bereiche auf und der Mann ist meistens Fabrikarbeiter und in ganz anderen Situationen Erziehender oder rechtliche Vertretung seiner Familie. Mit einer Abnahme der Qualität an Affekten nimmt dadurch die Quantität der Affekte zu. In diesem Kontext ist für Max Weber eine bestimmte Form der Herrschaft zu sehen, welche dem Konzept der symbolischen Gewalt sehr nahekommt: Das sogenannte „Charisma“ (vgl. ebd.: S.144-150).

Während Charisma in der Vormoderne von religiösen Erlöserfiguren oder furchteinflößenden Kriegerpersönlichkeiten repräsentiert wurde, geht es in Zeiten kapitalistischer Kontexte um andere Formen von Charisma. Charismatiker\*innen sind alle jene, welche derart ökonomisch abgesichert sind, dass sie sich Tätigkeiten zuwenden können, welche sich (scheinbar) außerhalb der Rationalisierung befinden. Zu denken wären hier an Auftritte von Fabrikbesitzenden als Mäzene, die Etablierung einer Schülerschaft in außerpädagogischen Kontexten oder aber die Einnahme einer Position höchster politischer oder künstlerischer Autorität. Charisma wirkt dabei sehr stark von der Anerkennung ausgehend. Ohne Anhängerschaft verfällt das Charisma. Die Charismatiker\*innen haben durch die Erhebung aus dem Kreis der Normalen eine Möglichkeit subjektive Wahrheit auszusprechen, welche durch die sie Anerkennenden als objektive Wahrheit akzeptiert ist. Charisma ist so eine Möglichkeit der Machtausübung, welche nicht über physische Androhung oder ökonomische Abhängigkeit stabilisiert wird, sondern sich rein aus einer sicheren Position des Handelns heraus ergibt.

In Bezug auf symbolische Gewalt zeigt sich so zum einen, dass Anpassungsleistungen an den Kapitalismus im Laufe der Moderne eine ethische Legitimität geltend machen können, welche all jene durch Beschämung und Ausstoß gängelbar macht, welche diese Anpassungsleistungen verweigern. Die Verwobenheit des Kapitalismus mit den Mitteln symbolischer Gewalt ist jene, dass Menschen aufgrund der Verweigerung von „Rationalisierungen“ nicht mehr

physisch bedroht werden, sondern diese als quasi natürlicher ethischer Zwang wirken. Zum anderen zeigt sich in den Figuren der Charismatiker\*innen ein spezifischer Personenkreis, der Geltungsansprüche und Wirkmächtigkeit für sich beanspruchen kann, ohne sich jene Geltung durch Druckmittel verschaffen zu müssen.

Die These, dass sich Gewaltverhältnisse ändern vertritt auch Michel Foucault mit seinen Perspektiven auf die „Disziplinargesellschaft“. Das Forschungsfeld Foucaults in „Überwachen und Strafen“ ist keine gewisse gesellschaftliche Schicht oder etwa das ökonomische System, sondern das Strafwesen und dessen Wandlungen vom 18. zum 19. Jahrhundert. Die in der Neuzeit seit dem Mittelalter weiter dominante Form der Strafe bis zu jenem Wandel war die der Marter (vgl. Foucault 1977: S.9-92). Ein straffälliges Individuum wurde mit einer Strafe versehen, welche direkt auf den Körper abzielt- wie etwa das Abhacken der Hand bei Diebstahl oder die Enthauptung im Falle eines Mordes. Durch juristische und institutionelle Verschiebungen findet dann ein Wandel statt. Statt den Körper des oder der Straffälligen durch physische Gewalt strafbar zu machen, kommt es zu einer Exklusion der Person aus der Gesellschaft und der Einsperrung. Man verspricht sich dadurch, eine Verbesserung der Vernunft der Straftäter\*in (vgl. ebd.: S.173-180). Die Strafpraktiken adressieren nun nicht mehr den Körper, sondern eine dahinter angenommene Vernunft, welche kontrolliert werden muss (vgl. ebd.: S.192-200). Foucault beschreibt diesen Umbruch im Sinne der Erfindung der menschlichen Seele, welche verbesserungsfähig ist, was allerdings vor allen Dingen Kontrolle und Verbesserung erfordere. Pointiert dreht Foucault die aus der Gnosis bekannte Formel um, wonach der Körper das Gefängnis der Seele sei um und gibt zu verstehen: „Die Seele: Gefängnis des Körpers.“ (ebd. S.41).

Michel Foucaults Studie darf nicht fehl verstanden werden in dem Sinne, dass er die Grausamkeit der mittelalterlichen Marter modernen Strafmethoden vorziehen würde. Er stellt aber die humanistische Erfolgsgeschichte insofern in Frage, als dass er aufzeigt, dass wir über andere Formen der Gewaltausübung zu sprechen haben und nicht über deren Verschwinden. Für symbolische Gewalt ist Michel Foucaults Blick auf die Disziplinarpraktiken von daher interessant, da sie verdeutlicht wie über die Konstitution moderner Subjektivität durch das Konzept der vernünftigen Seele ein Resonanzboden entsteht, an dem symbolische Gewalt



überhaupt erst ansetzen kann. Er verdeutlicht die Wirksamkeit von Praktiken, welche nicht durch physische Gewalt Druck erzeugen, sondern auf die Selbstverhältnisse abzielen. Dadurch wird deutlich, dass auch bei körperlicher Unversehrtheit verschiedene einem historischen Wandel unterworfenen Machtformationen das menschliche Leben prägen, insofern als dass der Mensch sich zu ihnen verhalten muss.

Die vorgelegten Ausführungen sollten sozusagen die Vor- oder Hintergrundgeschichte für symbolische Gewaltverhältnisse liefern. Dabei blieben die Beschreibungen sehr stark an den möglichen und sich verändernden Selbst- und Weltverhältnissen verhaftet und streiften nur nebenbei die Bedeutung der Theorien für das Pädagogische. Sie lassen sich aber auch als Beiträge zu einem Verstehen pädagogischer Reflexion verstehen. So ist es wohl nicht zufällig, dass Norbert Elias mit seinem Zivilisationsprozess die Kategorie der Zivilisierung anspricht, welche für Immanuel Kant in seiner pädagogischen Vorlesung einen Kernbestandteil der Erziehung darstellt (vgl. Kant 1977: S.706-707).<sup>12</sup> Max Webers Rationalisierung gemäß ökonomischer Effektivität erklärt zu dem die Veränderungen des Verständnisses menschlichen Lernens (vgl. Oelkers 2007). Ludwig Pongratz sieht im Lichte der Arbeiten Michel Foucaults pädagogische Institutionen parallel zu Gefängnissen als disziplinierende Institutionen (vgl. Pongratz 1989). Für Alfred Schäfer hingegen ist es zu dem kein Zufall, dass ungefähr der gleiche Zeitraum, in welchem Foucault den Wandel der Strafsysteme verortet, die neuhumanistische Bildungstheorie zu ihrer Blüte kommt (vgl. Schäfer, A. 2011: S.66-71). Die Bildungsformel teile mit Ausführungen über Strafpraktiken die Annahme, der Mensch sei verbesserbar. So erhalte Bildung eine Steigerungsformel und eine Normalisierungsfunktion.

Nachdem ein Teil der Spuren dargestellt wurden, welche erklärbar machen, wieso symbolische Gewalt heute die dominante Form von Gewaltverhältnissen in der Moderne und Spätmoderne ist, sollen nun die theoretischen Fragmente Pierre Bourdieus expliziert werden.

---

<sup>12</sup> In den „Theorien zum Zivilisationsprozeß“ sagt Norbert Elias nichts zur Rolle Immanuel Kants. Eine biografische Tatsache Elias', nämlich dass er bei dem Neukantianer Richard Höningwald promovierte, welcher sich ausgiebig mit Pädagogik beschäftigte, verleitet zu der Annahme, dass Elias mit den Vorlesungen Kants zur Pädagogik vertraut gewesen sein könnte.

### 3.2) Symbolische Gewalt

Pierre Bourdieus Ausgangspunkt, aus dem er seine Einsichten in symbolische Gewaltverhältnisse ableitet, ist der Befund, dass es eine Vielzahl von Praktiken gibt, welche nicht alle über ihren ökonomischen Nutzen abgeleitet werden können.<sup>13</sup> Diese Praktiken widersprechen scheinbar der kapitalistischen Binnenrationalität (vgl. Bourdieu 1987b: S.222). Machtgefüge, welche durch vermeidlich subjektive Anerkennung stabilisiert werden, lassen sich bei genauerem Hinsehen aufgrund objektiver Gegebenheiten erklären, welche in den Praktiken verkannt werden (vgl. ebd.: S.223). Da Machtgefüge sich über indirekte Zustimmung stabilisieren sind die durch sie entstehenden Abhängigkeiten letztlich als willkürlich anzusehen (vgl. ebd.: S.224). Bourdieu beschreibt verschiedene Praktiken, die fast schon ans Rituelle grenzen, als „Weihezyklen“ (vgl. ebd.: S.229). Diese Allegorie unterstreicht den besonderen Charakter verschiedener Praktiken welche, zyklisch ausgeführt, scheinbar simplen Handlungen einen besonderen Bedeutungsinhalt im praktischen Vollzug geben.<sup>14</sup> Daher sind die Mildtätigkeit und die karitative Arbeit bestimmter Reicher keine reine Philanthropie. Es handelt sich dabei letztlich um Praktiken welche den gesellschaftlichen Status Quo, samt Privilegierung der Reichen, letztlich stabilisieren.

Es handelt sich dabei daher um sublimale Ausdrucksweisen der Gewalt, in denen sich Ungleichheitsverhältnisse, wie jenes zwischen Arm und Reich, stabilisieren durch:

*„symbolische, also der Zensur unterworfen und beschönigte, d.h. unkenntliche und anerkannte Gewalt.“* (ebd.: S.230, kursiv im Original)

---

<sup>13</sup> Pierre Bourdieu steht damit abseits vieler gegenwärtiger Gesellschaftstheorien. Es gibt zahlreiche, äußerst populäre Theorien das ganze gesellschaftliche Leben nur aus der Motivation des Menschen abzuleiten, letztlich ökonomische Vorteile zu haben, wie etwa die „Rational-Choice-Theorie“ in der Soziologie (vgl. Esser 1992) oder den Behaviorismus in der Psychologie (vgl. Skinner 1972). Solche Annahmen unterschätzen die Grundlosigkeit von Gesellschaft und die Kontingenz ihrer Ausdrucksweisen. Es wird nicht ersichtlich wieso nur dies und keine andere Motivation als Triebfedern menschlichen Handelns in Frage kommen (vgl. Machart 2013: S. 15-66).

<sup>14</sup> Hier zeigt sich Pierre Bourdieus theoretische Nähe zu Marcel Mauss. Dieser hat darauf hingewiesen, dass Handel und Schenkungen vielmehr als nur Gütertausch darstellen. Viel mehr begründe sich in ihnen eine Haftbarmachung durch die Einordnung in ein Prinzip. Dementsprechend können die Gaben der Herrschenden an das Volk als Festigung von Machtverhältnissen angesehen werden (vgl. Mauss 1968).

Symbolische Gewalt wirkt daher nicht verhindernd, da nicht etwa durch physische Angriffe oder die Sanktionierung bestimmter Verhaltensweisen mit physischen Angriffen, Herrschaft zum Ausdruck kommt. Es handelt sich um Praktiken, welche nicht offen als Gewaltanwendung entstellt sind. Die Ausübenden agieren gesellschaftlichen Tugenden nachgehend und verpflichten Subjekte damit indirekt zu bestimmten Handlungsweisen und Anerkennungsverhältnissen. Symbolische Gewalt reguliert Handlungen weniger, als dass sie die Formen vorgibt, an denen sich andere Selbst- und Weltverhältnisse zu orientieren haben:

*„Formen setzen heißt Handlungsweise und äußerliche Handlungsform zur praktischen Verneinung des Handlungsinhalts und der in ihm möglicherweise verborgenen Gewalt zu machen.“* (ebd.: S.230, kursiv im Original)

Eine Spendengala ist kein Ort, an dem Menschen erscheinen und angekündigt sagen, dass derlei Veranstaltungen kapitalistische Verhältnisse manifester werden lassen. Sie sind auch keine Orte an denen ökonomisch privilegierte Menschen Pläne zur Unterdrückung weniger Privilegierter ausmachen. Das „Formen setzen“ in diesem Beispiel weist viel mehr auf den Subtext solcher Veranstaltungen hin, den man gemäß symbolischer Gewalt auch so deuten könnte: Wenn kapitalistische Verhältnisse dafür sorgen, dass reiche Menschen Teile ihres Besitzes verschenken, dann beweist dies ja seine moralische Integrität. Solche Praktiken naturalisieren dann etwa den Kapitalismus, als dass sie ihn immer als a priori erscheinen lassen, dessen Hinterfragen in Konflikt mit moralisch richtigem Handeln zu stehen scheint.

Symbolische Gewaltverhältnisse sind kein reines Produkt der Moderne. Die Selbstverständlichkeit in welcher in der Vormoderne etwa qua Verwandtschaftsverhältnisse Über- oder Unterordnungen weitergegeben wurden, macht dies deutlich (vgl. ebd.: S.230).

Gesellschaft gemäß dem Panorama symbolischer Gewalt zu betrachten führt zu der verwirrenden Einsicht, dass „richtige“ Gewalt durch direkte Unterdrückung ein soziales Randphänomen zu sein scheint. Gleichzeitig scheint symbolische Gewalt Gesellschaft zu einem einzigen großen Gewaltverhältnis zu fragmentieren:

„Daß die Gewalt hier zugleich gegenwärtiger und verschleierter ist, darf nicht als Widerspruch gesehen werden. Da diese Wirtschaftsform nicht über die unerbittliche und verborgene Gewalt objektiver Mechanismen verfügt, die den Herrschenden gestatten, sich mit vielfach rein negativen Reproduktionsstrategien zu begnügen, greift diese Ökonomie *gleichzeitig* zu Herrschaftsformen, die vom Standpunkt des heutigen Betrachters aus brutaler, primitiver, barbarischer und zugleich sanfter, humaner und persönlich rücksichtsvoller erscheinen mögen.“ (ebd.: S.231).<sup>15</sup>

Die Ablösung sich über verwandtschaftliche Bande vererbender Bevorteilungen sowie der Standard weitgehender körperlicher Unversehrtheit in weiten Teilen westlicher Gesellschaften, erscheinen so als Gewaltfreiheit. Die Ausweitung kapitalistischer Verhältnisse auf unzählige Lebensbereiche erscheinen dagegen als starke Relativierung solcher Freiheiten.

Ironischerweise erzeugt symbolische Gewalt bei dem Subjekt daher sowohl die Unterordnung unter das Verhältnis als auch die Solidarität mit dem Ausübenden der Gewalt. Letztere ergibt sich aus der Anerkennung des Gesamtzusammenhangs (vgl. ebd.: S.232). Im Gegensatz zur krassen praktischen Gewaltausübung scheint symbolische Gewalt ökonomisch sicherer zu sein. Direkte Angriffe haben häufig als Resultat Gegenangriffe oder können die sozialen Felder in denen sie stattfinden schlicht verwüsten. Subtilere Formen der Gewaltausübung konservieren dagegen die sozialen Felder eben dadurch, dass sie mit Übereinstimmung arbeiten. Sie laufen daher nicht in Gefahr, als moralisch verrufen zu gelten, wie dies enorme Ausübung etwa täte (vgl. ebd.: S.234).

Dadurch wird etwa Zeit zu einem entscheidenden Faktor (vgl. ebd.: S.234). Die Zeit die ein Subjekt in Praktiken stecken kann, beispielsweise aufgrund ökonomischer Sicherheit, kann so beispielsweise zu einem Ausdrucksmittel werden eigene Überlegenheit zu demonstrieren. Die Sorgfalt in der Durchführung einer gewissen Praktik kann sich dadurch in einer vorteilhaften Position in sozialen Feldern widerspiegeln. Jemand der sich durch symbolische Gewalt Autorität verschaffen kann, kann dies bei näherer Betrachtung auch nur, da eine strukturell hohe Position dies zulässt. Weit weniger liegt dies an den Eigenschaften des Ausübenden.

---

<sup>15</sup> Diese paradoxe An- und Abwesenheit von Gewalt eint Bourdieu daher mit Michel Foucault, Max Weber und Norbert Elias.

Wichtig ist aber nicht nur der enorme Effekt, welche symbolische Gewalt auf die von ihr betroffenen hat. Ein weiterer zentraler Effekt ist, dass symbolische Gewalt auch enorme Verhaltensregulationen für die sie Ausübenden bedeutet (vgl. ebd.: S.236). Wenn Autorität sich nicht nur durch Institutionen legitimiert, sondern vorrangig durch Praktiken, so gilt es für privilegierte Positionen umso mehr, dass die sie Besetzenden sich stark an gängige Normen und Werte anpassen. Nur die eigene Passgenauigkeit zur Form lässt eine Situationen zu, in der die eine Position Innehabenden auch als Form gebende auf Akzeptanz hoffen können.

Symbolische Gewalt lässt dich daher nicht einfach durch den Widerspruch zwischen Besitzenden und Besitzlosen ableiten. Vielmehr verlangt eine Position, welche Praktiken symbolischer Gewalt zulässt, einen möglichst konformen Habitus (vgl. ebd.: S.237). Sein Konzept des Habitus beschreibt Bourdieu wie folgt:

„Die Konditionierungen, die mit einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen verknüpft sind, erzeugen als *Habitusformen* als Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturiende Struktur zu fungieren, d.h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen, die objektiv an ihr Ziel angepasst sein können, ohne jedoch bewusstes Anstreben von Zwecken und ausdrückliche Beherrschung der zu deren Erreichung erforderlichen Operationen vorauszusetzen, die objektiv „geregelt“ und „regelmäßig“ sind, ohne irgendwie das Ergebnis der Einhaltung von Regeln zu sein, und genau deswegen kollektiv aufeinander abgestimmt sind, ohne aus dem ordnenden Handeln eines Dirigenten hervorgegangen zu sein“ (ebd.: S.98-99, kursiv im Original).

Pierre Bourdieus Konzept des Habitus legt dabei ein Beobachtungsinstrument nahe, welches Existenzweisen unter Bezugnahme auf strukturelle Gegebenheiten beschreibbar werden lässt, welche sich erst im praktischen Vollzug, das heißt in den Praktiken zeigen. Aufgrund ihrer Strukturgebundenheit und ihrer performativen Stabilität, erscheinen Habitusformen als relativ träge. Habitusformen stehen dabei in einem mehrfachen Verhältnis zu symbolischer Gewalt. Sie bedingen, welche Ausdrucksweisen symbolischer Gewalt auf Anerkennung rechnen können. Zu dem formen sie den Habitus gemäß des

Ausgesetzt-Seins symbolischer Gewalt. Nicht zuletzt verlangt zudem Ausübung symbolischer Gewalt die Anpassung des Habitus an heterogene Normsysteme.

Bildungstheoretische Perspektiven scheint diese Annahmen insofern zu irritieren, als dass deren von Wandlungen ausgehende Perspektive damit konfrontiert wird, dass Veränderungen eher unwahrscheinlich sind. Im Lebensvollzug scheinen sich daher eher Verfestigungen und Anpassungsleistungen abzuspielen, als generelle In-Frage-Stellungen der Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisse. Es erscheint gerade die grassierende überidealisierte Verwendung der Kategorie „Bildung“ (beziehungsweise im Französischen „Culture“) zu sein, die Bourdieu auch selbst dazu bewegt, dem Begriff des Habitus den Vorrang zu geben (vgl. Bourdieu 2000: S.41). Wenn Bildung als Figur aber spezifische Ausprägungen und Entwicklungen von Subjektivität beinhaltet, so beharrt Bourdieu stets darauf, dass Subjektivität nicht ohne eine Vernachlässigung der sozialen Zusammenhänge zu denken ist (vgl. Bourdieu 1987b: S.246-258).

Hans-Christoph Kollers Konzept von Bildungsprozessen als Konfrontation mit dem Fremden, erscheint aus dieser Perspektive sehr stark fixiert auf das Bewusstsein (vgl. Koller 2016b). Für Bourdieu erscheint hingegen der Lebensvollzug nicht als strukturiert von Wandlungen, sondern viel mehr durch Bezug auf Fortführung und Anpassungsleistungen (vgl. Bourdieu 2001: S.210-211). Eine gewisse Disposition die sich etwa aus Schule und Familie ergibt erfordert im Laufe des Lebens gewollte und geleitete Anpassungen der Disposition. So stellt sich Bourdieu beispielsweise den Übertritt eines jungen Menschen in das Berufsleben vor. Dieser Rückgriff auf bestimmte bereits erworbene Praktiken und die Anwendung neuer, noch nicht inkorporierter, Praktiken, stellen für Bourdieu einen „Transformationsprozeß“ (ebd.: S211) dar. Der Unterscheid diverser Anpassungsleistungen aufgrund beruflicher Erfordernisse, zu einer etwaigen Neuerfindung oder Hinterfragung bisheriger Selbst- und Weltverhältnisse im Sinne transformatorischer Bildungsprozesse, wird hier sehr offensichtlich. Doch Pierre Bourdieus Irritationen der Bildungskategorie hat noch weitere Dimensionen: Kritik an bestehenden Verhältnissen oder etwa die subversive Ironisierung dieser, rechnet Pierre Bourdieu gewissen Daseinsformen zu, etwa denen des „Künstlers, eines Schriftstellers oder eines Wissenschaftlers“ (ebd.: S.211). Diese kritische Position ist in diesem Falle aber eine spezifische Option des entsprechenden Habitus. Künstler\*innen,

Schriftsteller\*innen oder Wissenschaftler\*innen haben aufgrund relativer ökonomischer Freiheiten, die Zeit und die Möglichkeit Gesellschaft anders zu überdenken oder zu beschreiben. Dies kann allerdings nicht nur eine Option darstellen, sondern ein kritischer Gestus kann gleichzeitig auch etwas sein, was von jenen Menschen schlichtweg erwartet wird. Selbst innerhalb dieser, gesamtgesellschaftlich betrachtet marginalen, Gruppe, steht dadurch in Frage ob kritische Reflexivität hier eine Transformation darstellt oder eine habituelle Anpassung. Es stellt sich die Frage ob derartige Formen der Kritik mit der Kategorie Bildung adäquat beschrieben sind. Des Weiteren erscheint die Kategorie auch in dem Sinne problematisch, als dass man in Frage stellen könnte, welche Bedingungen es für Bildung bedarf. Ein Leben, welches aufgrund schichtspezifischer ökonomischer Zwänge viele Anpassungsleistungen erfordert, statt diese kritisch zu thematisieren, kann schwerlich dafür haftbar gemacht werden. Das Konzept symbolischer Gewalt kann dazu beitragen jene Selbst- und Weltverhältnisse zu beschreiben, welchen nicht die notwendige Zeit und Muße zur Verfügung stand, gesellschaftliche Zusammenhänge kritisch zu hinterfragen.

Durch konstante performative Aufführungen von Praktiken symbolischer Gewalt gelangen die sozialstrukturellen Positionen direkt in den Körper. Symbolische Gewalt wandert somit vom Außen in der Praktik in das Innere (vgl. ebd. S.216-218). Wenn symbolische Gewalt Berücksichtigung in der Bildungsforschung findet, so könnte sie daher nicht nur in den Blick nehmen gegen welche äußeren Widerstände sich ein Bewusstsein zur Wehr setzt, sondern auch inwiefern das Anerkennen gewisser Zumutungen dem Subjekt einverleibt wurde. Aus der normativ aufgeladenen Fragestellung, wieso Verhältnisse nicht kritisch thematisiert werden, wenn doch Bildung möglich sei, könnte die deskriptive Fragestellung werden, wieso Verhältnisse nicht kritisch thematisiert werden und wieso deshalb Bildung unmöglich sei.

Pierre Bourdieus Kritik an der, wie er sie bezeichnet „scholastischen Vernunft“, setzt an der Vergessenheit philosophischer Tradition für die soziale Lage und den Körper zu Gunsten des Bewusstseins an. Seine Kritik ließe sich dabei auch leicht auf eine allzu naive Bildungstheorie übertragen:

„Die scholastische Illusion aber wirkt sich noch darin aus, daß der Widerstand gegen die Herrschaft in der Sprache des Bewußtseins beschrieben wird, wie dies in der gesamten marxistischen Tradition und auch bei feministischen

Theoretikerinnen geschieht, die, darin den Denkgewohnheiten nachgebend, die politische Befreiung von der automatischen Wirkung der „Bewußtwerdung“ erwarten, wobei sie mangels einer Theorie, die Verhaltensweisen auf Dispositionen zurückführt, die außerordentliche Trägheit übersehen, die aus der Einschreibung der sozialen Strukturen in die Körper resultiert.“ (ebd.: S.220)

Diese Passage zeigt, dass eine Forschung, welche sich gerade für Veränderungen der Selbst- und Weltverhältnisse interessiert, bei allem Interesse an Transformationen jene Fälle nicht aus ihrem Interesse ausklammern sollte, in denen keine Wandlungen stattfinden. Symbolische Gewalt kann als Konzept helfen Zusammenhänge zu beschreiben in denen Bildung erschwert oder eventuell sogar verunmöglicht ist. Sie hilft mitsamt ihrer Anbindung an die habitustheoretischen Überlegungen zu dem die Frage zu präzisieren, ob Bildung tatsächlich eine radikale Transformation darstellt oder ob nicht auch Anpassungsleistungen bereits als Bildungsprozesse beschreibbar sind. Bildungstheoretische Reflexion kann sich dadurch schwerlich an einem übergeordneten Standpunkt unabhängiger Vernunft orientieren. Sie ist vielmehr relational zu denken. Es zeigt sich daher:

„daß das Soziale sich den Dingen und den Körpern (denen der Herrschenden wie denen der Beherrschten, je nach Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, sozialer Stellung oder anderen Unterscheidungsfaktoren) einprägt und zur Ausführung symbolischer Gewalt führt.“ (vgl. ebd.: S.232).

Bildung ist daher nicht als bloße „Willensanstrengung“ (ebd.: S.230) zu denken, sondern sollte immer im Kontext betrachtet werden. So rücken die Fragen in den Mittelpunkt, wie ein Subjekt in welchem sozialen Feld positioniert ist und welchen Formen symbolischer Gewalt ein Subjekt ausgesetzt ist. Bildungstheorie hat sich dann auch der Frage zu stellen, inwiefern Verhältnisse symbolischer Gewalt aus Perspektive des Subjekts problematisch erscheinen und an welche dieser Verhältnisse Anpassungen erfolgen.



### 3.3) Gender, Race, Class et cetera

Im Folgenden werden einige wirkmächtige Zugehörigkeiten vorgestellt. Wenn gleich diese Zugehörigkeiten in verschiedensten Ausdrucksformen im kulturellen Raum anzutreffen sind eint sie, dass eine Zugehörigkeit Privilegierungen bedeuten kann, von welcher Andere ausgeschlossen sind. Dieses Gefälle, welches meist unhinterfragt als naturgegeben angesehen wird und sich ständig im praktischen Vollzug reproduziert, kann als Verhältnis symbolischer Gewalt angesehen werden. Das Leiden oder die Einsicht an diese Verhältnisse ist dabei ein stark subjektives und daher schwer verallgemeinerbares Verhältnis. Im praktischen Vollzug sind diese Verhältnisse aber nicht als starre Strukturen zu denken, da semantische Verschiebungen in den Praktiken die Zugehörigkeitsverhältnisse unterwandern und gleichzeitig stabilisieren. Diese Zugehörigkeiten als Verhältnisse symbolischer Gewalt zu beschreiben bedeutet im Übrigen nicht, Erscheinungsformen sexistisch, rassistisch, klassistisch oder generell gruppenbezogener, menschenfeindlicher Übergriffe zu leugnen oder von ihrer ethischen Diskreditierung abzusehen. In Bezug auf die Zugehörigkeiten soll zu dem versucht werden, die Bedeutung für das Aufwachsen und die Lebenspraxis jeweils mit zu reflektieren.

#### 3.3.1) Gender

Die Zugehörigkeit gemäß der Kategorie Gender orientiert sich an dem Befund, dass biologisches Geschlecht (Sex) und psychosoziales Geschlecht (Gender), also welche Geschlechtszugehörigkeit ein Mensch gesellschaftlich präsentiert und wie er sich fühlt, voneinander abweichen kann. An die soziale Kategorie der Gender-Zuordnung Frau haften sich Erwartungshaltungen an wie (sexuelle) Unschuld, Affinitäten zu Häuslichkeit, spezifische Positionen in der Arbeitswelt („Frauenberufe“ sowie Reproduktion als Mutter) sowie eine durch Emotionen geprägte Subjektivität. Abweichungen von diesen Rollenbildern können dann zu diskriminierenden Sprechakten und Einordnungen führen wie beispielsweise „Schlampe“ beim Vorliegen von Promiskuität, „Emanze“ bei der Präferenz von Berufstätigkeit gegenüber Häuslichkeit, „Rabenmutter“ bei geringer Emotionalität gegenüber Kindern oder generell „Mannsweib“ bei habituellen Übertritten aus der Frauenrolle (vgl. Villa 2011: S.98-104). Die Zuordnungsverhältnissen des

Weiblichen gehen strukturell mit einer Schlechterstellung an ökonomischen Einkommen einher (vgl. ebd. 2011: S.45-51). Die Übernahme von „weiblichen“ Praktiken von als männlich identifizierten Personen kann dazu führen, dass deren „männliche“ Identität gesellschaftlich und von ihnen selbst in Frage gestellt wird. Häufig artikuliert sich dies auch in Sprechakten, welche weibliche Praktiken von Männern mit einer Abweichung von der als natürlich angesehenen Heteronormativität (wonach Männer sich zu Frauen hingezogen fühlen und Frauen zu Männern) assoziiert wird (vgl. Meuser 2010: S.179-186).

Judith Butler geht in ihrer Dekonstruktion der Geschlechterkategorien insofern weit, als dass sie Gender und Sex als kulturelle Kategorien dekonstruiert (vgl. Butler 1991). Für sie ist die Kategorie des Geschlechts nur insofern stabil, als dass es für einen Menschen am einfachsten erscheint, sich der normativen Ordnung der Geschlechterverhältnisse anzupassen um anerkannt zu werden (vgl. Butler 2013: S.101-123). Die Tatsache, dass ein als männlich identifiziertes Kind, dann anerkannt wird, wenn es sich entsprechend „männlich“ verhält, führt dazu, dass der performative Akt des „männlichen“ Verhaltens die dominante Form performativer Akte des Kindes wird. Das Kind wird dementsprechend nicht nur als „männlich“ gedachte Praktiken an den Tag legen, aber vorrangig. Aus Perspektive der Erziehenden erscheint es zu dem am einfachsten ein als männlich identifiziertes Kind quasi zu einem Mann zu erziehen, in dem man jene Praktiken anerkennt, welche zum Kanon männlicher Attribute gehören. Da jener Kanon letztlich eine historisch gewachsene, aber in der Begründung willkürliche Setzung ist, wird es allerdings nie dazu kommen, dass ein so identifizierter Mann nur „männliche“ Praktiken an den Tag legt. Die Praktiken gehen in das Subjekt über, aber nicht ohne einen psychischen Rest zu hinterlassen, der sich beispielsweise in Form von Melancholie ausdrücken kann, nur für solche Praktiken Anerkennung zu bekommen welche einem geschlechtsspezifischen Kanon entsprechen (vgl. ebd.: S.125-141).

Diese Einsichten in die performative Hervorbringung geschlechtlicher Ordnung erscheinen kommensurabel mit den Ausführungen zu symbolischer Gewalt. Die symbolische Gewalt wirkt als stummer gesellschaftlicher Zwang, welcher Menschen geschlechtliche Identität zuordnet und Identifizierung mit der Identität anerkennt, während sie Abweichungen symbolisch sanktioniert. Für die Entwicklung von Selbst- und Weltverhältnissen hat dies die Folge, dass

Entwicklung von Subjektivität gemäß vorgegebener, normativer Ordnung wahrscheinlicher ist, als deren Ablehnung und Überschreitung. Die redundanten performativen Aufführungen von Geschlecht, welche eingebunden sind in Anerkennungsverhältnisse, machen zu dem ein kritisches Infrage-Stellen dieser eher selten.

Judith Butler sieht Geschlechterverhältnisse als durch diskursive Machtkonstellationen beeinflusst, aber weit weniger in gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse eingebunden als Pierre Bourdieu und damit auch letztlich deutlich fragiler (vgl. Butler 1993).<sup>16</sup> Bourdieu fixiert weit mehr die ungleiche Privilegierung von Männern gegenüber Frauen. Für ihn stellt Männlichkeit eine Art Adel dar, der gewisse Menschen qua Geburt privilegiert (vgl. Bourdieu 2005: S.100-111).

Für Bourdieu ist nicht (nur) die identifizierende Festlegung eines Menschen auf eine geschlechtliche Identität problematisch, sondern vor allen Dingen dass Männlichkeit generell stärker bevorteilt wird (vgl. ebd.: S.63). Die Unterteilung zwischen einer Sphäre der Produktion im Sinne von Arbeit (der „Männlichen“) und jener der Reproduktion im Sinne von Häuslichkeit und Erziehung (der „Weiblichen“) laufen für Bourdieu auf eine fatale Privilegierung hinaus. Jene Verhältnisse statten vor allen Dingen die Sphäre der Produktivität mit ökonomischer Belohnung aus. Zudem werden dadurch „männliche“ Denk- und Handlungsweisen zu objektiven Kriterien schlechthin.

Diese Überordnung des „Männlichen“ gegenüber der Unterordnung des „Weiblichen“, ist für Pierre Bourdieu eine Ausdrucksform symbolischer Gewalt. (vgl. ebd.: S.64). Sie kann dazu führen, dass die ausbleibende Anerkennung vieler Formen des „Weiblichen“ dazu führen, dass dies die Frauen zu einem Selbstbild eines Defizit an Würde bewegen oder die gesellschaftliche bedingte Abwertung als Selbstabwertung inkorporieren (vgl. ebd.: S.65). In westlichen Gesellschaften ist es zu dem eine kulturelle Erscheinung, dass Frauen ein Selbstbild entwerfen, welches vorrangig vom Blick des Mannes ausgeht und einen Selbstentwurf präsentiert, der sich daran misst, was Männern gefällt.

---

<sup>16</sup> In jüngster Zeit beschäftigt sich Judith Butler stärker mit protestierenden Subjekten, welche ihre materiellen Grundlagen durch ihr Erscheinen im öffentlichen Raum einfordern (vgl. Butler 2016). Diese Perspektive auf die materialen Voraussetzungen von Geschlechtlichkeit ist meines Erachtens in früheren Schriften zum Thema etwas unterrepräsentiert.

Entsprechend entstehen sich an Gefälligkeit seitens der Männer orientierende (teilweise sexualisierte) Körper und Verhaltensweisen (vgl. ebd.: S.66 sowie S.112-141).

Das Vorliegen von Praktiken gemäß eines männlichen Habitus<sup>1</sup> ist dadurch relativ stabil, da Abweichungen davon direkt mit einem Verlust an Privilegien einhergehen könnten. Die Ausweisung gewisser Verhaltens- und Denkweisen als objektiv, wird so gerade zum Appell an Frauen, es in der Sphäre der Produktion nur schaffen zu können, wenn sie selbst zusätzlich zu „weiblichen“ Praktiken hin und wieder „männliche“ Praktiken zeigen. Jedoch laufen Frauen dadurch immer Gefahr, die ihnen zugewiesene Identität zu riskieren und dann unter dem Blickpunkt „männlicher“ Objektivität an Anerkennung zu verlieren (vgl. ebd.: S.43-62).

Die von männlicher Herrschaft ausgehende symbolische Gewalt hat Auswirkungen auf die Entwicklung von Selbst- und Weltverhältnissen. Sie zeigt, wieso es zur Binnenlogik gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse gehört, dass sich als männlich identifizierte Personen eher in der Anpassung an „männliche“ Normen ihre Subjektivität entfalten, während sich als weiblich identifizierte Personen eher in der Anpassung an „weibliche“ Normen ihre Subjektivität entfalten. Symbolische Gewalt nimmt ihren Ausgang an der Differenzlinie, an welcher „männliche“ Denkmuster und Verhaltensweisen gegenüber ihren „weiblichen“ Pendanten Objektivität beanspruchen können. „Weibliche“ Subjektivität steht daher vor einem Dilemma. Versucht sie Objektivität durch die Erweiterung der normativen Anpassungen zu erlangen, riskiert sie aus dem Blickwinkel „männlicher“ Objektivität heraus falsch und widernatürlich zu handeln.

Für bildungstheoretische Reflexionen und Forschungsanliegen ist daher die Berücksichtigung der Einsicht wichtig, dass Geschlechterverhältnisse Machtstrukturen sind und Ausprägungen von Subjektivität je nach geschlechtlicher Identifizierung erleichtern oder erschweren können. Geschlecht ist keine natürliche Bestimmung, sondern gestaltet sich performativ aus. Bildungsforschung sollte sich daher auch selbstreflexiv zeigen, insoweit es möglich ist, „männliche“ Objektivität nicht als Kriterium von Bildungsprozessen unhinterfragt zu verallgemeinern. Zudem werden durch eine Gender reflektierende Bildungsforschung eben jene Entwicklung von Selbst-, Fremd- und

Weltverhältnissen besonders spannend, in denen sich „Unentscheidbarkeit“ identifizierender Zuordnungen verweigert (vgl. Thompson 2015: S-194-196). Nicht per se alle Ironisierungen und Infragestellungen geschlechtlicher Identität und Heteronormativität können als Bildungsprozesse beschrieben werden, genau so wenig wie ein Leben gemäß heteronormativer Muster per se Bildungsprozesse ausschließt. Das Infrage-Stellen scheinbar derart massiv stabiler Ordnungen könnte dennoch ein Hinweis auf die Entwicklung kritischer Reflexivität darstellen.<sup>17</sup>

### 3.3.2) Race

Der englische Terminus „Race“ verweist als wertneutral gedachte Kategorie auf die Ethnie eines Menschen, wie sie sich durch Abstammung, Herkunft und oder im Phänotyp eines Menschen widerspiegeln soll. Sie findet sich im alltagskulturellen Sprachgebrauch und wird in einigen Ländern auch behördlich verwendet. Sie ist de facto keine wertneutrale Kategorie, da sie gewissen Menschen ganze Assoziationsketten, welche von negativen Vorurteilen bis zur romantischen Idealisierung reichen, anhaftet. Im praktischen Vollzug gestaltet sich dieses „Doing race“ dadurch, dass selektive Wahrnehmung das Gegenüber anhand imaginiertes Differenzlinien markiert und sogenannte „selbsterfüllende Prophezeiungen“ dazu führen, dass der Gegenüber scheinbar die Differenzlinien bestätigen. Überschreitungen der imaginierten Differenzlinien können schnell als „erstaunlich“ eingeordnet werden und die Differenzmarkierungen irritieren oder verschieben, allerdings nie vollständig verwischen (vgl. Machart 2007: S.187-195).

Diese Differenzlinien gehen jeweils von einem „kulturell Anderen“ aus, das scheinbar festgeschrieben zu sein scheint. Die scheinbar konturlose Schablone, in Abgrenzung dessen sich die Vielzahl von Zuschreibungen und Stereotypen entwickelt, ist das „weiße“ Subjekt, welches die Sprache der Mehrheitsgesellschaft spricht (vgl. Hall 1997). Diese Stereotype haben insofern eine lange Geschichte, als dass eine Vielzahl philosophischer Klassiker\*innen (prominent etwa Immanuel Kant und Georg Wilhelm Friedrich Hegel) ihre Ansichten über den Menschen immer nur unter Berücksichtigung des westlichen,

---

<sup>17</sup> Dies für den schulischen Kontext nachzuweisen versuchte beispielsweise Bettina Kleiner (vgl. Kleiner 2015).

weißen (und männlichen) Menschen konzipierten. Bei der Beschreibung der Bevölkerungen Afrikas oder Asiens wurde dabei nicht vor rassistischen Stereotypen zurückgeschreckt (vgl. Rölli 2011).

Zwei Entwicklungen in Bezug auf Stereotypisierungen von Menschengruppen können dabei exemplarisch die Wirkmächtigkeit solchen Denkens verdeutlichen. So lässt sich seit der Mitte des 18. Jahrhunderts das Auftreten des „Orientalismus“ nachweisen (vgl. Said 2009). Die allmähliche koloniale Eroberung Nordafrikas und weiter Teile Asiens seitens westeuropäischer Staaten ging damit einher publizistisch in Westeuropa einen massiven Stereotyp des „Orientalen“ aufzubauen. Während dieser „Orientalen“ zu Unterwürfigkeit gegenüber Despotismus und Aberglaube tendiere, sei der westliche Mensch geprägt von Rationalität, Humanität und Freiheitsliebe.<sup>18</sup>

Ein anderes Phänomen rassistischer Differenzmarkierungen ist das Phänomen der „Schwarzen Vernunft“ (vgl. Mbembe 2017). Die jahrelange Versklavung und koloniale Unterdrückung in vielen afrikanischen Regionen und Bevölkerungsgruppen entstellte sozusagen die verschiedenen afrikanischen Kulturen und Philosophien. Ihnen wurde die Assoziation des Arbeitsscheuen, Egoistischen und Barbarischen angeheftet. Das von Afrika ausgehende Leben und Denken ist insofern immer jeweils die Kehrseite zum weißen Leben und Denken. Es bewegt sich daher entweder immer in Klischees oder kann selbst nicht zur Entfaltung kommen, da es versucht sich in Abgrenzungsbewegungen zu den ihr auferlegten Zuschreibungen zu entfalten.

Gewisse Spielarten und Stereotypen beispielsweise gegenüber als solchen Wahrgenommenen „Afrikaner\*Innen“ oder „Oriental\*innen“ sind heute in der westlichen (und vielen anderen) Kulturen als latente alltägliche Spielart von Rassismus anzutreffen.<sup>19</sup> Diese Verhältnisse stellen insofern Ausdrucksformen

---

<sup>18</sup> Pierre Bourdieu zeigte verschiedene Facetten dieses staatlich legitimierte Rassismus deutlich auf. Er zeigte in seiner ersten größeren Studie empirisch fundiert anhand der Gesellschaft Algeriens, dass diese teilweise anders funktioniere, als die Frankreichs, was aber nichts mit ihrer Minderwertigkeit zu tun habe (vgl. Bourdieu 1976: 335-377).

<sup>19</sup> Die Ausführungen versuchen vor allen Dingen Praktiken alltäglicher Projektionen gegenüber dem „Anderen“ einzufangen. Dies soll die rassistische Rechtfertigung von Kolonialverbrechen wie gewalttätigster Unterdrückung, versklavender Ausbeutung und sogar Genoziden nicht verharmlosen (vgl. Jansen/Osterhammel 2017). Wenn in folgendem „Doing race“ als Verhältnis symbolischer Gewalt beschrieben wird, so soll dies nicht verharmlosen, dass rassistische Gewalt in Deutschland wieder verheerende Ausmaße erreicht hat, wie dies mehr als 500 fremdenfeindliche Übergriffe (Internetquelle

symbolischer Gewalt dar, als dass sie dazu führen, dass sich Schemata in den Anerkennungsverhältnissen etablieren, welche Lebensentwürfe entlang eines weißen, westlichen Modells wertschätzen, wohingegen sonstige Lebensentwürfe abgewertet werden. Daher ist es möglich mit Rückgriff auf das Konzept symbolischer Gewalt die Anerkennungsverhältnisse zu problematisieren, welche durch ihre Bevorzugung bestimmter Modi des Lebensvollzugs viele Formen des Aufwachsens als minderwertiger erachten, als andere (vgl. do Mar Castro Varela/Mecheril 2010).<sup>20</sup>

Die Erschwerung von Lebensentwürfen, welche dem kulturellen und sprachlichen Kanon eines Staates etwas entfernter stehen, sollte dabei auch von der Perspektive der Bildungsforschung mit reflektiert werden. So können beispielsweise das Leben unter Bedingungen von Migration oder in der Diaspora besondere Herausforderungen für Aufwachsende darstellen und Bildungsprozesse erschweren oder aber in der Begegnung mit dem Fremden ermöglichen (vgl. für derart reflektierte Vorgehensweisen exemplarisch Rose 2010/Rose 2013 sowie die Beiträge in Koller/Wulftange 2014). Insbesondere rassistische Erfahrungen können dabei zu verschiedenen Bewältigungsstrategien zwischen kritischer Reflexivität, trotzigem Widerstand, sozialem Rückzug oder aber einer Beschädigung des Selbstbewusstseins führen (vgl. Velho 2010).

Zudem hat eine erhöhte Sensibilität für Praktiken der „Doing Race“ Auswirkungen für die normative Dimension des Bildungs-Begriffes. Beschneidet man den Bildungsbegriff von den Verhältnissen in denen er stattfindet und versteht in lediglich in Bezug auf eine Höherentwicklung des Selbst, so kommt man vorschnell zu der Einsicht, dass ein Anpassen an von Differenzmarkierung durchzogene Verhältnisse Bildung sein könnten (vgl. Broden/Mecheril 2010). Ein derartiges Denken strandete bei der Einsicht: „Rassismus bildet“ (ebd.: S.7). Ein Bildungsverständnis, dass sich in dieser Form affirmativ zu Ausdrucksweisen des Rassismus verhielte, ließe dabei aber außer Acht, dass Bildung Dimensionen

---

Zeit 2016) und mehr als 900 Anschläge auf Flüchtlingsunterkünfte (Internetquelle Tagesschau 2016) im Jahr 2016 mehr als belegen. Wenn Politiker\*innen dazu aufrufen, Grenzpolizist\*innen sollen bei illegalen Grenzübertritten von der Schusswaffe Gebrauch machen (vgl. Internetquelle Mannheimer Morgen 2016), dann wird sich hier nicht mehr sprachlicher Verschleierungsstrategien bedient, dann ist dies ein Aufruf zur Gewalt.

<sup>20</sup> Der hier etwas leichtfertige Begriff der Anerkennung möchte nur kennzeichnen, dass im Aufwachsen ein Selbst auf einen Anderen angewiesen ist (vgl. A. Schäfer/Thompson 2010: S.11-13). Nähere Ausführungen zu Anerkennung werden in Kapitel 4.2 und 4.3 vorgenommen.

aufweist, dass eigene Weltverhältnis kritisch zu befragen. Kritische Selbstreflexion könnte dahin führen, alltäglich gezogene Differenzmarkierungen kritisch zu dekonstruieren. Dabei ist es möglicherweise zu viel verlangt, dass der im „Doing Race“ aktive identifizierende Blick ausbleibt. Bildungsprozesse könnten aber den Möglichkeitsraum eröffnen, solcherlei Identifizierungen zu problematisieren und zu reflektieren. Die Einsicht in die relationale Andersheit des Anderen muss nicht dazu führen, diesen in einem Minderwertigkeitsverhältnis zu sich selbst zu sehen (vgl. A. Schäfer 2011b sowie A. Schäfer 2014).

Es zeigt sich daher, dass sich die den Alltag bestimmenden institutionellen und praktisch reproduzierten Formen des „Doing Race“ als symbolische Gewalt die Lebenswelten prägen und daher dringend von der Bildungsforschung mitreflektiert werden sollten. Zudem zeigt sich aber auch, dass „doing race“ normative Implikationen für die Bildungstheorie aufweist, insofern Bildung eindeutig die Selbstreflexion der Involvierung in latent differenzstiftende und ungleichbehandelnde Verhältnisse beinhalten könnte. Das konkrete und bewusste Ausblenden solcher Verhältnisse, stellt daher ein Denken in Stereotypen und das Ausnutzen von Vorteilen auf den Kosten Anderer dar. Eine derartiges Denken und damit einhergehende Praktiken entstellen den ursprünglich auf Gleichheit setzenden Begriff der Bildung (vgl. Adorno 1972). Es wäre dafür zu plädieren, den Bildungsbegriff im Sinne der Reflexion von durch symbolische Gewalt willkürlich gesetzten Ungleichheitsverhältnissen anhand (imaginerter) ethnischer Differenzen zu öffnen.

### 3.3.3) Class

Unter „class“ versteht man soziale Klassenunterschiede. Auf diese kulturwissenschaftliche Differenzkategorie hatte Pierre Bourdieu insofern wesentlichen Einfluss, als dass er in seinen Schriften zur Analysen von Klassen weit feinere Aufgliederungen ausführte, welche einfache Unterteilungen wie Arm/Reich, Ober-/Mittel-/Unterschicht oder auch das vulgär-marxistische Proletarier/Bourgeoisie an Komplexität überbieten (vgl. Weiß 2009). Pierre Bourdieu entfaltet seine Analysen entlang der „feinen Unterschiede“, inwiefern in Praktiken Distinktion zum Ausdruck kommt, also eine kulturelle Differenzsetzung,



die eine Differenz setzen soll (vgl. Bourdieu 1987a). Er kann so aufzeigen wie beispielsweise Geschmack was die Präferenz von Speisen oder aber die Urteilskraft über Kunst angeht (vgl. ebd.: S.57-63) ebenso wie die Auswahl der Konsumprodukte (vgl. ebd.: S.120-124) subtile Unterschiede setzen, wer welcher Klasse zugehört. Diese Klassenunterschiede, so fein sie auch sein mögen, haben insofern gravierende Auswirkungen auf die Subjekte, als dass sie mit ökonomischen Vorteilen einhergehen sowie die Ausgangslage dafür sind, an welchen gesellschaftlichen Feldern ein Subjekt partizipieren kann. Die Distinktionen, welche in Praktiken eines Subjekts zum Ausdruck kommen sind zu einem vererbt zu einem anderen Teil erworben (vgl. ebd.: S.143-149). Ererbt sind sie nicht in einem biologischen Sinne qua Geburt, sondern in dem Sinne, dass ein Subjekt in die habituellen Muster seiner Eltern sowie in das soziale Feld der Eltern hinein erzogen wird und zunächst einmal wenig Einfluss darauf hat wie es zu dem wird, was es ist. Was dem Kind als normal in seinem Blick auf Erwachsene erscheint, ist (vorerst) immer das habituelle Lebensmodell der Eltern und weiterer es Erziehenden. Die erworbenen Anteile beziehen sich auf das, was sich ein Subjekt antrainiert hat. Dies kann es zum einen in Abgrenzung zu den Eltern tun, andererseits auch in Anpassung in eine präferierte Klasse. Hierbei ist wichtig zu betonen, dass dies nicht gleichbedeutend ist mit einer freien Auswahl des Habitus. Sich ein neues habituelles Muster zu erarbeiten ist nicht jedem möglich. Eine Veränderung des Habitus ist zu dem viel schwieriger, als die Anpassung an vorgegebene habituelle Muster. Doch selbst, wenn ein Klassenaufstieg scheinbar geglückt ist, können die Aufgestiegenen nie sicher sein, dass sie die habituellen Muster so beherrschen wie Personen, welche diese vererbt bekommen haben.

Ein Abbau des Sozialstaates und eine neoliberale Kapitalisierungsoffensive können dabei gravierende Einschnitte im Leben eines Subjekts führen (vgl. Bourdieu 2010a). An einen Klassenaufstieg ist dann nicht mehr zu denken- das eigene habituelle Muster wird versucht beizubehalten und dies bei enormem psychischem und physischem Kraftaufwand. Dies fühlt sich bei paralleler monetärer Schlechterstellung wie eine Entwertung an (vgl. exemplarisch Bourdieu 2010b sowie Broccolichi 2010). Auf das Subjekt wirkt hier symbolische Gewalt insofern, als das das Gefühl der Unterlegenheit aufkommt, da aus Perspektive des Subjekts ein Mangel an Teilnahme- und Einflussmöglichkeiten gesehen wird. Da das Subjekt sich selbst als Verursacher dessen erscheint,

entlädt sich dies affektiv in der Dimension der Scham (vgl. Neckel 1991: S.146-164). Wenn beispielsweise das Kennzeichen eines proletarischen Habitus ein stolz gegenüber harter Erwerbstätigkeit ist, so gilt in diesem Milieu Arbeitslosigkeit als große Peinlichkeit (vgl. ebd: S.166-167). Die Distinktion der Anderen gegenüber dem Selbst kann sich daher als negatives Gefühl ausbreiten, einem deutlichen Anzeichen symbolischer Gewalt. Insbesondere auf jene Menschen in enorm prekären Verhältnissen (zu denken wäre etwa an Wohnungslosigkeit oder Langzeitarbeitslosigkeit in Kombination mit schweren Erkrankungen) kommt es zu massiven Affekten der Scham, da sich Distinktion in sehr vielen Praktiken breiter Bevölkerungsschichten zeigt (vgl. ebd: 242-145).

Im Zusammenhang auf soziale Klassen weist Pierre Bourdieu zentral auf die Bedeutung von Bildungseinrichtungen hin (vgl. Bourdieu 1987a: S.620-623).

Dabei wird in letzter Zeit nicht nur die Schule als vergebende und reproduzierende Institution von Distinktionsmerkmalen in Anspruch genommen. Auch Kindergärten differenzieren sich aus. Teure Privatkinderergärten etwa sorgen für eine enorme Exklusivität der Klientel mit einem anspruchsvollen Förderprogramm. Der „Bildungsadel“ (Bourdieu) scheint also immer früher unter sich bleiben zu wollen (vgl. Bröskamp 2017). Eine beeindruckende Studie, welche die Art und Weise darstellt wie klassenspezifische habituelle Muster im schulischen Kontext reproduziert werden, stellt Paul Willis' „Learning to labour“ dar (vgl. Willis 1978 sowie deutsch Willis 1991).<sup>21</sup> Er führt vor Augen „How Working Class Kids Get Working Class Jobs“. Die ethnografisch beobachteten jungen Männer in der Studie passen sich der Schule nicht an. Sie sehen die schlechtbezahlten, körperlich anstrengenden Jobs, welche ihnen in Aussicht stehen, nicht als unfaire Benachteiligung an. Viel mehr erscheint ihnen diese Art von Erwerbstätigkeit als einzige Option, worauf ihr schulischer Werdegang überhaupt hinaus laufen kann. Anhand einer strukturellen Studie zum französischen Bildungssystem stoßen Pierre Bourdieu und Claude Passeron auf eben solche Reproduktionen von Klassenzugehörigkeiten in größeren quantitativen Mengen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: S.19-44). Die formale

---

<sup>21</sup> Der deutsche Titel „Spaß am Widerstand“ ist sehr irreführend, da er die widerständige Komponente der Jugendlichen betont. Dies steht im Kontrast zur Studie, die gerade auf den Rassismus, Sexismus und den Antiintellektualismus der Jugendlichen aufmerksam macht und daher das gängige linke Klischee einer egalitären an Emanzipation interessierten Jugend mit einem großen Fragezeichen versieht.

Chancengleichheit, nach der es daher jeder im Bildungssystem zu allem schaffen kann, erweist sich bei Analyse der empirischen Realität als Illusion. Schule ist daher nur teilweise eine Möglichkeit für das Subjekt sich eine Statusvergabe zu erarbeiten. Viel mehr bewirkt Schule die Tradierung bildungsaffiner Milieus und weist damit im Übergang in die Erwerbstätigkeit den Subjekten einen sozialen Status zu.<sup>22</sup>

Für Bildungstheorie und Bildungsforschung sollten diese Einsichten die Konsequenz haben, klassenspezifische habituelle Muster mit in die Reflexion einzubeziehen. Klassenzugehörigkeiten wirken vermittelt über Distinktion als symbolische Gewalt auf die Subjekte ein. Daher wäre es ratsam die Bildungskategorie nicht mit dem Erreichen eines bestimmten, sozial erwünschten Habitus gleichzusetzen. Berücksichtigt man den Zusammenhang von kulturellen Gütern und Klassenzugehörigkeit, so wären beispielsweise kanonisierte Wissensbestände kritisch daraufhin zu befragen, ob die Inhalte gleichermaßen bildend für alle sind. Bestimmte Teile dessen, was als gemäß gesellschaftlicher Norm eine Wertigkeit besitzt als bildend zu gelten, ist dies auch aufgrund der tradierten Reproduktion bildungsbeflissener, und daher gegenüber anderen Klassen distinktiver, Milieus. Verschiedene weitergegebene Wissensbestände erscheinen unter dieser Perspektive als Codes und Sprachspiele der sich selbst als bildungsnah deutenden Schichten. Ihre Bedeutung für distinktive Praktiken muss insofern kritisch reflektiert werden, als dass nicht vorschnell dieses Mitspielen oder die Möglichkeit des Praktizierens dieser Form von symbolischer Gewalt als deckungsgleich mit der Bildungskategorie gesetzt werden darf. Dies bedeutet für eine bildungstheoretisch argumentierende Bildungsforschung, dass sie sich gegenüber den kulturellen Praktiken öffnet, welche dem Subjekt wichtig sind. Die Kulturgüter welche einem Subjekt wichtig sind haben eine habituelle Verankerung. Einem Subjekt Bildung abzusprechen, da es sich um mit den falschen, da nicht „wertvollen“ Wissensbeständen oder Artefakten, beschäftige, wäre daher eine klassennivellierende Verkürzung des Bildungsversprechens. Dies ist nicht als ein Plädoyer dafür zu werten, irrationalen Scheinfakten, welche

---

<sup>22</sup> Die Studie von Pierre Bourdieu und Claude Passeron kombiniert quantitative und qualitative Daten. Dieser Umstand, aber auch das Zusammendenken Bourdieus von Struktur und Praktiken, macht ersichtlich, wieso Bourdieu auch einflussreich für die Interpretation quantifizierender Bildungssoziologie werden konnte. Seine Theorien eignen sich in besonderem Maße dafür, quantitative Korrelationen, etwa den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsherkunft, zu erklären (vgl. Internetquelle Kramer 2013).

Herrschafts- und Unterdrückungsbedürfnissen befriedigen Tür und Tor zu öffnen und die entsprechenden Umgangsweisen als Bildung auszuweisen (vgl. hierzu kritisch und mit aktuellem Bezug Bünger 2017). Es heißt allerdings beispielsweise einer ganzen Reihe von Artefakten Bedeutsamkeit zu zusprechen wie Filmen, Fernsehserien, Populärmusik oder Comics, welchen nur aufgrund ihres Abseits vom Kanon der hohen Kultur nicht ihre Wichtigkeit für die Entwicklung von Subjektivität abgesprochen werden kann (vgl. Dath 2005). Eine Differenzsetzung zwischen hoher Kultur (Weltliteratur, Oper, Theater, bestimmten Zeitungen) und niederer Populärkultur, wonach nur erstere bildend sei, ist so nicht aufrecht zu halten. Im Laufe des 20. Jahrhunderts ist zum einen die Unterscheidung zwischen Hoch- und Populärkultur kunsttheoretisch betrachtet fragwürdig (vgl. Diedrichsen 2017). Sie verengt zu dem den Bildungsbegriff auf elitäre Schichten. Populärkultur hat durch ihre Kommerzialisierung weniger Exklusivität als „schöne Künste“, aber dadurch auch mehr Partizipationsmöglichkeiten für breite Schichten.

Die „feinen Unterschiede“ in den Klassenverhältnissen zu beachten heißt daher danach zu fragen, wie sich Subjekte trotz und durch die Erfahrungen der von ihnen ausgehenden symbolischen Gewalt verhalten. Es wäre danach zu fragen, ob Bildungsprozesse sich eventuell im Umgang mit symbolischer Gewalt ergeben. Zudem wäre zu fragen, ob Bildungsprozesse nicht genau dann nachzeichenbar sein könnten, wenn die von Klassenzugehörigkeiten ausgehenden Spielarten symbolischer Gewalt als solche durchschaut und hinterfragt werden.<sup>23</sup> Dies beträfe dann sowohl die prestigeträchtigen Klassen als Tragenden symbolischer Gewalt, als auch die mehr oder weniger stark beschämten Klassen als Erleidende symbolischer Gewalt.

---

<sup>23</sup> Diese Fragen können schwerlich rein theoretisch beantwortet werden, sondern sollten von Material ausgehend dialogisch zwischen Bildungsforschung und Bildungstheorie erörtert werden.

### 3.3.4) Et cetera und Überschneidungen

An dieser Stelle erfolgen notwendige Hinweise darauf, dass symbolische Gewalt sich exemplarisch anhand von „Gender“/„Race“/„Class“ auftreten kann, dass damit aber noch längst nicht alle willkürlich gesetzten symbolischen Herrschaftsformen erschöpft sind. Diese Kategorien mögen sehr wirkmächtig sein, aber auch andere durch symbolische Codierungen verschleierte Ungleichheitsverhältnisse können als symbolische Gewalt das Aufwachsen und die Lebensgestaltung von Menschen beeinflussen.

Letztendlich willkürlich gesetzt sind beispielsweise Körperbilder, bei deren Abweichung im Sinne von Körperfülle und Gewicht eine latente gesellschaftliche Abwertung erfolgt und denen willkürlich Eigenschaften wie Willensschwäche oder Faulheit angedichtet wird (vgl. Rothblum 2017). Auch was wir in unserem umgangssprachlichen als „alt“ im Kontrast zu „jung“ bezeichnen, ist eine kulturelle Setzung, welche sich an der Autorität der Arbeitsfähigkeit im Kapitalismus orientiert (vgl. van Dyk 2015: S. 15-26). Die so identifizierte und stabilisierte Gruppe der „Alten“ nur als Adressat vermeidlich ökonomisch ineffizienter sozialstaatlicher Ausgaben zu sehen und an gewissen gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten auszuschließen, ist ein spezifisches Verhältnis symbolischer Gewalt in einer sich demografisch verändernden Gesellschaft (vgl. ebd.: S.125-132).

Ein anderes kulturell spezielles Phänomen mit eigener Historie ist der Antisemitismus. Obwohl er die Kategorie „Race“ (aber auch Teilaspekte von „Gender“ und „Class“) tangiert, kann diese Kategorie die stark verbreitete Stereotypisierung von Juden nicht ganz erklären. Es ist zum einen eine Kategorie, die sich nicht nur durch Blicke, welche den als jüdisch Identifizierten dann Eigenschaften anhaften, ausdrückt. Antisemitismus kann komplett ohne den kulturellen Kontakt mit jüdischem Leben auftreten und nur als irrationales Glaubensphänomen anzutreffen sein. Die Stereotypisierungen erstrecken sich zudem über Ideen der Minderwertigkeit bis zu obskuren Überlegenheitsfantasien jüdischen Lebens, welches das Finanzsystem und die Welt beherrsche, basierend auf einer moralischen Verrohung durch nur an Geld interessierten Eigensinn. Der Übergang von Ideologie zu diskriminierenden Alltagspraktiken ist dabei fließend (vgl. Volkov 2000).

Unzählige weitere Phänomene ließen sich über die Analyse symbolischer Gewalt erklären. Wichtig zu betonen ist zudem, dass Zusammenwirken und Wechselspiel zwischen einzelnen Kategorien. Eine aus Syrien stammende Migrantin ist anders von symbolischer Gewalt betroffen, als ihr Ehemann. Frauen aus dem westeuropäischen Mittelstand werden auch andere Erfahrungen mit symbolischer Gewalt machen als diese Frau. Zudem werden durch die identifizierenden Blicke teilweise selbst willkürlich Verhältnisse symbolischer Gewalt mit gesellschaftlichen Gruppen assoziiert. So gibt es seitens höherer Schichten beispielsweise die diskriminierende Einstellung, Sexismus und Rassismus seien vor allen Dingen Phänomene der Unterschicht. Diese pauschale Zuweisung bricht sich an der empirischen Realität (vgl. Internetquelle Koppetsch 2017). Sie kann aber als Form symbolischer Gewalt gedeutet werden, in welcher eine gesellschaftliche Gruppe ihre moralische Integrität besonders hervorhebt um die Ungleichbehandlung der anderen dadurch zu rechtfertigen.

Die Bildungsforschung muss vor Augen haben, dass die Prozesse welche sie beobachten möchte in jenen Verhältnissen stattfinden. Als besondere Provokation für Bildungsforschung und Bildungstheorie kann der Essay von Gayatri Chakravorty Spivak „Can the subaltern speak?“ angesehen werden (vgl. Spivak 2008). Sie beschreibt hier ein kategorial zugespitztes Verhältnis symbolischer Gewalt um zu verdeutlichen wie drastisch die Situation eines Subjekts sein kann. Sie fokussiert die sogenannten Subalternen, aber in ihrem Beispiel speziell eine Frau, welche in Indien abseits der Metropolen wohnt und einer fast besitzlosen Klasse angehört und weder lesen noch schreiben kann. Sie irritiert damit Vorstellungen westlicher Intellektueller, wonach Subjekte ihre eigenen Bedürfnisse und ihre Unterdrückung benennen könnten.<sup>24</sup> Sie beschreibt hingegen die Perspektive einer Frau welche scheinbar aussichtslos von symbolischer Gewalt durchdrungen zu sein scheint. Als Frau stellt für sie das hinduistische Patriarchat als auch die kapitalismusaffine Kolonialmacht eine Instanz der Unterdrückung dar. Es scheint ihr unmöglich zu sein ihren Widerstand gegen das massive Diskriminierungsverhältnis artikulieren zu können. Spivaks provokatives Fazit lautet schließlich „Die Subalterne kann nicht sprechen.“ (ebd.: S.112).

---

<sup>24</sup> Diese Position sieht sie bei Michel Foucault und Gilles Deleuze. Sie selbst rückt sich hingegen in die Nähe von Karl Marx und Jacques Derrida.

Dieser, wenn gleich auch sehr zugespitzte, kritische Blick, kann Bildungstheorie und Bildungsforschung zeigen, wie voraussetzungsreich die Praktiken und Artikulationen sind, welche sie beforschen und mitreflektieren möchte. Die theoretischen Ansätze zur symbolischen Gewalt können daher als Fluchtlinie gedeutet werden, dem Subjekt nicht mehr kritische Reflexivität zuzusprechen, als vorliegen kann und dann enttäuscht als Forschungsergebnis festzuhalten, dass diese nicht vorliege. Durch die bildungstheoretische Reflexion symbolischer Gewalt kann aber gleichzeitig eingeholt werden, wie das Subjekt mit jenen Verhältnissen umgeht, statt Ungleichheitsverhältnisse per se als Bildung verunmöglichende Determinanten zu denken.

### 3.4 Gegenwärtige Kulturen

Der Einstieg in das Kapitel gab einen skizzenhaften Überblick über historische Entwicklungslinien der Gewaltverhältnisse samt symbolischer Gewalt als zentralem Aspekt. Die folgenden Deutungen und Diagnosen stellen den gesellschaftlichen „Zivilisierungsprozess“ nicht in Abrede, sondern bauen auf den skizzierten Entwicklungen auf und versuchen diese aufgrund kultureller Phänomene zu aktualisieren. Dabei wird sich zeigen, wieso Theorien zur symbolischen Gewalt auch neuere kulturelle Gegebenheiten sehr gut reflexiv zu wenden wissen.

Michel Foucaults hat mit den „Disziplinargesellschaften“ eine adäquate Beschreibung westlicher Gesellschaften gefunden, welche in gewissen Teilen jener Gesellschaften weiterhin präsent sind. Seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts zeigt sich aber eine kulturelle Tendenz, die immer weniger auf Aussperrung und Überwachung ausgerichtet ist. Wo einst die Kontrolle die Selbstkontrolle im Inneren des Subjekts anregte, ist sie zu dieser übergegangen. Gilles Deleuze favorisiert für diese Art gesellschaftlicher Struktur die Bezeichnung „Kontrollgesellschaft“ (vgl. Deleuze 1993). Michel Foucault selbst hatte bereits Vorstellungen davon, in welche Richtung die neuen Regierungspraktiken gingen. Der normalisierende Charakter der disziplinierenden Strafsysteme schien sich zu wandeln zu einer kompletten ökonomischen Durchdringung des ökonomischen Subjekts (vgl. Foucault 2006: S.331-366). An diesem Punkt versucht Ulrich Bröckling anzusetzen und beschreibt ein komplett von ökonomischer Rationalität

durchdrungenes Subjekt: „Das unternehmerische Selbst“ (vgl. Bröckling 2007). Entscheidend hierfür ist nun, dass gesellschaftlich gewollt seit den 80er Jahren nicht mehr nur ein unauffälliges, angepasstes Subjekt ist. Veränderungen des Selbst, Grenzauslotungen und Risikobereitschaft können vom Subjekt anerkannte Eigenschaften sein, so lange sie ökonomisch verwertbar sind und einer kapitalistischen Rationalität folgen (vgl. ebd.: S.111-128).

Parallel zu diesen Beschreibungen der Regierungsformen setzten Luc Boltanski und Ève Chiapello anders an, kommen aber zu ähnlichen Befunden, wenn es um die Befunde der Veränderung von Weltverhältnissen geht (vgl. Boltanski/Chiapello 2003). Sie setzen an am Geist-Begriff Max Webers und teilen dessen Diagnose des Protestantismus als alte Form kapitalistischen Geistes, betonen aber das Vorliegen eines neuen Geistes (vgl. ebd.: S. 39-52). Anhand von Analysen von Management Diskursen sticht ihnen bei Dokumenten seit den 80er Jahren etwas ins Auge, was sie als „Künstlerkritik“ beschreiben (vgl. ebd.: S.215-219 sowie 235-249). Kritikpunkte am Kapitalismus waren seit her seitens der Kritisierenden seine fehlende moralische Integrität und die durch ihn entstehende soziale Ungleichheit (kurz: Sozialkritik). Andere Formen der Kapitalismuskritik stellten dagegen in den Fokus, dass dieser die Menschen daran hindere sie selbst zu sein und sich kreativ und flexibel auszuleben (kurz: Künstlerkritik). Im Laufe der 80er Jahre wusste der Kapitalismus sich gegen Sozialkritik zu immunisieren, in dem er sich der Künstlerkritik annahm und die Schnittmengen künstlerischen Denkens und ökonomischen Kalküls ausnutzte. Es entstand ein Kapitalismus der Flexibilität, Authentizität und Kreativität förderte und verlangte, statt sie zu unterbinden. Alles scheint erlaubt, was sich der kapitalistischen Binnenrationalität unterordnen lässt. Die Infragestellung der Ungleichheitsverhältnissen rückte hingegen aus dem Blickfeld: Alle Praktiken werden unter dem Vorliegen eines nicht hinterfragbaren kapitalistischen a priori gedacht.

Andreas Reckwitz erklärt sich diese Freilassung vieler Formen von Subjektivität in kapitalistischer Rahmung anhand der Entstehungsgeschichte der Kreativität. Die von Norbert Elias beschriebene Zivilisierung und die von Max Weber beschriebene Rationalisierung gehen mit einem Affektverlust des alltäglichen Lebens einher. Dieser Affektverlust wird quasi kompensiert durch eine Ästhetisierung der meisten Lebensbereiche des Menschen, welche aber letztlich



auf kapitalistischer Arbeit und Konsum basieren (vgl. Reckwitz 2012: S.339-352). Was in westlichen Gesellschaften zu Erscheinung tritt, ist ein grenzenloser Konkurrenzkampf in dem scheinbar alles erlaubt ist, von Kreativität und Flexibilität bis hin zu Esoterik oder chauvinistischem Konservativismus (vgl. Reckwitz 2016: S.271-284). In der Gesellschaft der „kompetitiven Singularitäten“ (Reckwitz) scheint alles erlaubt. Aber da alle Handlungsspielräume an gesellschaftliche Gruppen gebunden blieben und auf Konsum basieren, ist die Überwindung von Ungleichheitsverhältnissen eine Illusion.

Ob „Kontrollgesellschaft“, „unternehmerisches Selbst“, „neuer Geist des Kapitalismus“ oder „kompetitive Singularitäten“: die Lebensformen scheinen unter neoliberalen Bedingungen einem entfesselten Konkurrenzkampf ausgesetzt. Die dadurch entstehenden sozialen Ungleichheiten kommen in Verhältnissen symbolischer Gewalt zum Ausdruck. Durch Konsum drücken sie sich in Distinktionen aus, welche bestimmten Menschen ausschließen und benachteiligen. Die Formel der Kreativität scheint eine Eigenschaft anzusprechen, welche alle Menschen haben könnten. De facto ist sie aber ein bestimmtes habituelles Muster, welches erlernt wurde und im Sinne kultureller Gewohnheiten äußerst viel voraussetzt. Der Triumph des Primat des Ökonomischen, bei allen heterogenen Begleiterscheinungen in den sozialen Praktiken, führt letztendlich zu einer massiven Diskreditierung zu Gunsten Angepasster und zu Lasten derer die sich nicht anpassen wollen oder können.

Aus Perspektive von Bildungsforschung und Bildungstheorie bedeutet dies besondere Herausforderungen. Es gilt die Anerkennungsverhältnisse kritisch und unter Voraussetzung der Einsicht, dass diese kontingent sind und daher anders sein könnten als sie sind zu reflektieren. Sie bleiben Verhältnisse symbolischer Gewalt. Es geht darum die kapitalistischen Normen nicht als universell gültig zu betrachten. Beschritte man diesen Irrweg, so käme es leicht dazu ökonomisch gewollte Anpassung oder Kreativität immer als deckungsgleich mit Bildung zu betrachten. Dagegen sollte in den Fokus rücken, wie Subjekte mit einer beschleunigten Konkurrenzsituation umgehen. Dabei sollte nicht vorschnell bei jenen Personengruppen von Bildungsprozessen gesprochen werden, in denen sich Menschen durch Anpassung zu Trägern symbolischer Gewalt entwickeln. Wichtig ist vor allen Dingen zu sehen, dass neue Spielarten des Kapitalismus

Ungleichheitsverhältnisse nicht nivellieren. Die Verhältnisse ändern sich, für symbolische Gewalt scheint dies allerdings keine Unterbrechung zu bedeuten.

#### 4) Möglichkeiten der Bildung

Im folgenden Kapitel werden Texte, welche zentrale Bezugsrahmen der Bildungstheorie darstellen, einer Re-Lektüre unterzogen. Dabei orientiert sich der Blick am Panorama symbolischer Gewalt. Dies bedeutet, dass der Blick die Texte nach den Passagen abgetastet, die sich als Mitdenken symbolischer Gewalt interpretieren lassen oder solche Passagen, welche sie verharmlosen oder ignorieren. Sich an einem Panorama, wie in diesem Fall der symbolischen Gewalt, zu orientieren, heißt nicht dies zum zentralen Erklärungsansatz aller Gegebenheiten zu machen (vgl. Latour 2007: S. 325-327 sowie Machart 2013: S.390-395). Ein Panorama bekommt nicht alles in den Blick und das Anlegen eines anderen Panoramas brächte zu dem andere Erkenntnisse. Die Re-Lektüre gemäß einem Panorama kann keine systematische Darstellung der Theorie liefern und auch keine lückenlose sozialgeschichtliche Einordnung darstellen.

Der Pragmatik dieser Arbeit ist es geschuldet, dass die Auswahl sich auf die neuhumanistischen Konzeptionen Wilhelm von Humboldts und Friedrich von Schillers, Teile der Bewusstseinstheorie Georg Wilhelm Friedrich Hegels sowie materialistischer Weiterentwicklungen (Heinz-Joachim Heydorn und Gernot Koneffke) und sozialphilosophischer Aktualisierungen (Axel Honneth) beschränken musste. Die Zuspitzung erfolgte nicht nur gemäß einer speziellen Auswahl an Theoretikern, sondern auch in Bezug der Konzentration auf einen relativ geringen Korpus an Schriften.

Nach der skizzenhaften Darstellung der Theorien erfolgt dann die eigentliche Bilanzierung durch die Re-Lektüre. Hier soll nachgezeichnet werden, inwiefern Bildung als Prozess im Umgang mit sozialen und materialen Hindernissen gedacht wurde und inwiefern sich durch die Theorien auch die Anerkennungsverhältnisse selbst, in denen Bildung stattfinden könnte, problematisieren lassen.

#### 4.1) Das Freiheitsversprechen

Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie kommt insofern eine besondere Wirkmächtigkeit zu, als dass diese ideengeschichtlich und sozialgeschichtlich wirksam war. In ihm verschränken sich die theoretischen Versuche Bildung deskriptiv zu beschreiben mit der administrativen Mitarbeit am Bildungssystem durch eine Universitätsgründung und Schulpläne. Die Verbreitung des Fragments „Theorie der Bildung des Menschen“ erfolgte vor allen Dingen über seine Wiederentdeckung durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Ricken 2015).

Humboldts Ausgangspunkt ist die Schwierigkeit, eine Auswahl der Inhalte aus einem weitläufigen Spektrum aus Mathematik, Naturwissenschaft, Kunst und Philosophie zu treffen, wie und welche der menschliche Geist zur Bearbeitung auswählen sollte. Beginne man mit der Abarbeitung an einem Inhalt, so ist einem zu Beginn des Prozesses noch nicht bekannt, welche Tragweite der Stoff in einem Gesamtzusammenhang darstellen könnte. Dem gegenüber ist für Humboldt auch eine Herangehensweise defizitär, welche die Inhalte jeweils nur danach auswählt, welche Vorteile sie dem Individuum bringen für dessen gesellschaftliches Weiterkommen. Bildung stelle demgegenüber genau die Überwindung dieses Trachtens nach Vorteilen dar. Die Auswahl der Beschäftigung mit Gegenständen auf das Vorteilbringende zu verengen, verliere den Blick für den Gesamtzusammenhang und sei letztlich willkürlich (vgl. Humboldt 2010: S.234).

Das Ziel der Bildung ist demgemäß keine Orientierung an äußeren Zwängen. Der Grund für Bildung ist kein äußeres Vorankommen, sondern das der „inneren Verbesserung und Veredelung“ (ebd.S.235). Bildung hat ihre Ursachen nicht in äußeren Vorgaben, sondern sie entspringt dem Inneren des Menschen. Diese innere Formation durch Bildung befriedigt ein natürliches Gehetzt-Sein des Individuums und sorgt für dessen innere Freiheit (vgl. ebd.: S.235).

Humboldt bringt dies pointiert auf die Formel:

„Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch

die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.“ (ebd.: S.235-236).

Bildung wird hier zur Aufgabe, zu einem Telos menschlicher Existenz. Sie ist nicht auf die schulische Ausbildung, das Studium oder etwa den Berufseinstieg und damit einhergehende Integrationsprozesse in die Tätigkeit beschränkt, sondern betrifft das ganze Leben. Es geht dabei um „Wirken“, also darum etwas zu hinterlassen, dass andere Menschen auch wahrnehmen können. Dabei ist der inhaltlichen Menge keine Grenze gesetzt. Bildung hat kein festgelegtes Maß, sie stellt eine scheinbar grenzenlose Steigerungsformel dar. Was sie dem Individuum verspricht ist letztendlich Freiheit.

Wenn Humboldt von der Aufgabe „unseres Daseyns“ spricht, dann spricht er damit alle Menschen an. Bildung ist in dieser ideellen Konzeption gedacht als Freiheitsermöglichung für gleichsam alle Menschen (vgl. ebd.: S.236). Das Gelingen von Bildungsprozessen ist daran festzumachen, dass der Mensch sich nicht durch Abarbeitung an einem Gegenstand sich von sich selbst entfremde. Gelingende Bildung sei die Veränderung des Selbst, aber nicht der Verlust des Selbst (vgl. ebd.: S.237). Bildung heißt dementsprechend nicht nur die Abarbeitung an Inhalt, sondern immer auch die Beschäftigung mit sich selbst. Bildung ist daher auch Selbstreflexion (vgl. ebd.: S.239). Bildung kann den entsprechenden Zeitaltern in Bearbeitung relevanter Gegebenheiten Perspektiven eröffnen. Bildung wird daher mit der Fortschrittlichkeit einer Gesellschaft zusammengedacht (vgl. ebd.:S.239-240)-

Humboldts Bildungsidee fokussiert hier vor allen Dingen das Bewusstsein, dem Freiheit versprochen wird, wenn es sich durch die Abarbeitung vielfältiger Inhalte hervortut. Es appelliert hier stark daran, dass jedem Mensch der Sinn innewohne, sich durch Selbstgestaltung zur Entfaltung zu bringen. Für eine durch die theoretischen Ansätze symbolischer Gewalt geschulte Perspektive scheint sich diese Bildungskonzeption einer unterkomplexen Wahrnehmung sozialer Gegebenheiten zu bedienen. Man fühlt sich sogar regelrecht an die von Pierre Bourdieu kritisierte scholastische Vernunft erinnert (vgl. Bourdieu 2001: S.220). Dem Individuum wird Freiheit versprochen, wenn es sich bilde, dabei bleibt aber unerwähnt, dass Möglichkeiten zur Bildung an gewisse materielle Voraussetzungen geknüpft sind. Die „Theorie der Bildung“ bleibt die Erklärung schuldig, was mit all jenen passiert, deren Leben enorme Arbeitsintensität oder

Care-Tätigkeiten gegenüber Mitmenschen zum Selbst- und Familienerhalt fordert. Verfehlen diese Menschen schlicht das Ziel der Aufgabe ihres Lebens? Diesen Menschen scheint dann zumindest der Zugang zu Freiheit verwehrt. Es zeigt sich eine klassenspezifische Idealisierung eines geistig tätigen Lebensvollzugs, welcher wohl das eigene Leben Humboldts als Adelige zu universalisieren droht. Aus dieser Perspektive ginge von einem Leben gemäß Humboldts Idealen selbst symbolische Gewalt aus, als dass er all jene ausschliesse, welchen ein dem Ideal nahekommendes Leben verwehrt bliebe. Symbolische Gewalt wäre dies auch insofern, als dass Freiheit an Bewusstseinsentwicklung gekoppelt gedacht wird, und sich daher das Ausbleiben von Freiheit nicht materialistisch kritisieren ließe, sondern als Defizit an innerer Haltung erschiene. Humboldt vergisst alle jene Menschen die nach eigenem Vorteil schlicht aufgrund der Notwendigkeit für ein einigermaßen sicheres Leben im Kapitalismus handeln.

Zu dem wirkt Humboldts Vorstellung einer Bildungspraxis ohne Vorteile leicht naiv. Mit Hilfe symbolischer Gewalt konnten schließlich jene Praktiken ins Auge gefasst werden, welche auf dem ersten Blick scheinbar kein ökonomischer Nutzen zukommt (vgl. Bourdieu 1987b: S.222-224). In der Stabilisierung von Machtverhältnissen, dadurch dass einige tugendhafter erscheinen als andere, zeigt sich, dass auch Prozesse gemäß Humboldts Bildungsidee mit den Vorteilen für das Individuum einhergehen. Diese Spielarten von Vertiefungen von kulturellen Inhalten sind zu dem häufig mit ökonomischer Vergütung verbunden, wenn diese sich in der beruflichen Tätigkeit oder der Höhe der schulischen Qualifikation widerspiegelt. Bildung als selbstzwecklos zu konzipieren ist daher mit der empirischen Realität konfrontiert, dass Bildung gemäß eines, wenn auch unbestimmten Wissenskanons, empirisch gesehen Vorteile für das Individuum hat.<sup>25</sup>

Friedrich Schillers Bildungskonzeption in den Briefen „Über die ästhetische Erziehung“ nimmt ihren Ausgangspunkt in der Kunstbetrachtung, entwickelt sich entlang der Vernunftphilosophie Immanuel Kants und nimmt dabei Irritationen aus den sozialgeschichtlichen Vorgängen der französischen Revolution auf (vgl. Heitger 2006). Die in ihr als Telos ausgegebene „schöne Seele“ kann dabei als

---

<sup>25</sup> Die Aufdeckung dieser Aporie findet sich, wenn gleich auch weniger soziologisch argumentierend als Pierre Bourdieu, auch bei Theodor W. Adornos „Theorie der Halbbildung“ (vgl. Adorno 1972).

theoretische Reflexion seines schriftstellerischen Schaffens gedeutet werden, welche auch eine pädagogische Anthropologie beinhaltet (vgl. Lubko 2006).<sup>26</sup>

Schiller stellt sich den Mensch von Natur aus als emotional und zügellos dar. Diese Natur des Menschen wird gezügelt durch die Vernunft. Die Vernunft jedoch handelt sobald sie zu weit um sich greift und jegliche Natur des Menschen beherrscht zu einer Kraft wider die Natur. Bildung ist daher ein harmonisches Spiel innerer Kräfte, welches sich ergibt, wenn der Empfindungstrieb in Einklang steht mit dem Vernunfttrieb (vgl. Schiller 2013: S.14-18). Dieses harmonisierende Verhältnis wiederum führt den Menschen zur Freiheit:

„Der gebildete Mensch macht die Natur zu seinem Freund, und ehrt ihre Freyheit, indem er ihre Willkühr zügelt.“ (ebd.: S.17).

Schiller leitet sein Konzept, wonach es einer besonderen Selbstveredelung bedürfe, von Diagnosen der Dekadenz und des Niedergangs ab. Die nicht realisierte Bildung des Menschen macht Schiller für die „Selbsttäuschung“ (ebd.:S.18) des Menschen verantwortlich und sieht sich in seiner gegenwärtigen Lebenslage von Symptomen „menschlichen Zerfalls“ (ebd.: S.18) umgeben. Allerdings sieht er die theoretischen Mittel durch Kunst und Erkenntnisphilosophie gegeben, eben jene kulturellen Unzulänglichkeiten als willkürlich gesetzt und vermeidbar zu durchschauen (vgl. ebd.: S.18-20).

In jene Bildungsidee, welche durch eine Kunst, welche Vernunft und emotionale Natur des Menschen versöhne, legt Schiller auch die Hoffnung auf gesellschaftlichen Fortschritt. Die sich durch Bildung ergebende Selbstharmonisierung des Menschen führe schließlich auch dazu, dass ein Staat harmonisch sittsam und der menschlichen Natur entsprechend eingerichtet sein könnte (vgl. ebd.: S.33-37).

---

<sup>26</sup> Die Konzeption der „schönen Seele“, in welcher Vernunft und menschliches Naturell in Einklang seien, findet sich auch, weniger pädagogisch konzeptioniert, in „Über Anmut und Würde“ (vgl. Schiller 1986). Innerhalb der Schriften Schillers gibt es eine Unterscheidung zwischen dem frühen Schiller als Protagonisten des „Sturm und Drang“ und dem späteren „Klassiker“. Bei Ersterem kommt es zu einer Glorifizierung grenzenloser Emotionalität, welche eine starre Gesellschaft herausfordert. Exemplarisch wird dies bei „Kabale und Liebe“. In diesem Drama sind die Protagonist\*innen für ihre verhinderte Liebe bereit in den Tod zu gehen (vgl. Schiller 2014). In Schillers Phase der sogenannten „Klassik“ zeigt er dagegen auf, wie selbst angesichts existenziellster Nöte Vernunft und Einsicht in die eigene Emotionalität möglich sind. Bei „Maria Stuart“ erfolgt beispielsweise sogar die Verwandlung von einer in einen Mordfall verwickelten Aufrührerin zu einer „schönen Seele“ (vgl. Schiller 2001).

Schillers Hoffnung befragt sein Verständnis von Bildung darauf, ob sie doppelter Eingrenzung des Bewusstseins an die menschlichen Praktiken taugt:

„Kann sie in dem Wilden die Natur in Fesseln legen und in dem Barbaren dieselbe in Freyheit setzen?“ (ebd.: S.38)

Schiller geht es darum, dass all jene gesellschaftlichen Schichten, welche ihren Neigungen ohne jegliche vernünftige Einsicht nachgehen, beginnen diese zu zügeln. Andererseits können jene Schichten, welche ihr Heil in der Unterordnung unter eine grenzenlose Vernunft suchen, nicht mehr frei sein. Beide Schichten haben daher die Aufgabe, ein Inneres harmonisches Spiel zu entfalten (vgl. ebd.: S.38-43). Hinderlich für die Selbstentfaltung eines Bildungsprozesses sind daher sowohl die „Rohigkeit“ (ebd.:S.38) derer, die immer ihrem emotionalen Naturell nachgehen, als auch die, deren menschliche Natur durch exzessiven Vernunftgebrauch zu „Erschlaffung und Verkehrtheit“ (ebd.: S.38) geführt hat.

Bildung wird so letztlich zu einem Versprechen der Freiheit. Bildung ist ein ästhetischer Raum, in dem die Versöhnung menschlicher Triebe und vernünftigen Denkens imaginiert wird. Als kulturelle Triebfeder solcherlei Bildungsprozesse sieht Schiller eine Kunst gemäß diesem Ideal zentral als den Menschen anregend und formend. Die Selbstveredelung des Einzelnen wiederum lässt für Schiller einen Staat denkbar werden, in dem der Mensch als Mensch seinen Neigungen im Einklang mit einem sittlichen Zusammenleben nachgehen kann (vgl. ebd.: S.106-114).

Friedrich Schiller lässt hier die Verhältnisse symbolischer Gewalt größtenteils unberührt, in dem er die Verantwortung und die Überwindung fehlender Sittsamkeit im Staat dem Individuum überantwortet. Für ihn sind es nicht die Verhältnisse, welche ein Subjekt sittenwidrig handeln lassen, sondern dies deklariert er als Mangel an menschlicher Bildung. Er macht dabei weitgehend die Bedingungen unter denen sich ein Mensch bilden könnte nicht zu seinem Thema. Er beschäftigt sich größtenteils mit der Bewusstseinsphäre, in welcher für ihn die Realisierung von Freiheit denkbar erscheint. So sucht er nicht nach Ursachen menschlicher Unfreiheit, sondern zieht dafür das Subjekt zur Rechenschaft, welcher dieser Unfreiheit durch Bildung entgegen wirken könnte.

In Schillers Bildungsbegriff geht es daher auch nicht darum, eine etwaige Amoralität des Staates oder der Verhältnisse zu kritisieren. Das Erreichen einer

moralisch integren Gesellschaft, macht Schiller davon abhängig, dass die Subjekte innerhalb des Staates gebildet sind. Aus einer Perspektive, welche Verhältnisse symbolischer Gewalt anspricht, erscheint auch die Deklaration der „schönen Künste“ als Motor gesellschaftlicher Höherentwicklung schräg. Ob aus einem gesellschaftlichen Feld, welches nur Wenigen zugänglich ist, ausgerechnet zentrale Anregungen für eine gesellschaftliche Befriedung darstellen sollen, bleibt aus heutiger kultursoziologischer Perspektive fragwürdig.<sup>27</sup>

Es zeigt sich, dass Wilhelm von Humboldt und Friedrich Schiller Bildungsprozesse vor allen Dingen auf der Ebene des Bewusstseins verankern und mit dem Versprechen von Freiheit verbinden. Dabei rücken die unterschiedlichen Voraussetzungen der verschiedenen Milieus der Menschen aus dem Fokus. Somit zeigt sich ein enormer Mangel an Sensibilität für Ungleichheitsverhältnisse. Letztlich versprechen die Bildungstheorien Schillers und Humboldts Freiheit, ohne ökonomische und soziale Faktoren die diese einschränken könnten zu reflektieren. Eine Thematisierung von scheinbar natürlichen Ungleichheiten, und damit Verhältnisse symbolischer Gewalt, finden in diesen individualisierenden, liberalen Konzeptionen wenig Platz. Das Paradox einer selbstzwecklosen Bildung, welche dennoch gesellschaftliches Vorankommen befördern kann, wird ausgeblendet.

#### 4.2) Ungleichheitserfahrungen des Knechts

Georg Wilhelm Friedrich Hegels Philosophie stellt einen großen systematischen Entwurf dar. Dabei werden immer wieder deskriptive Beschreibungen von Bildungsprozessen zentral. Diese sind aber nicht als isoliertes Anliegen Hegels zu verstehen, sondern wichtige Bestandteile eines Gesamtsystems. Bildung ist daher beispielsweise mit Sphären wie Arbeit und Religion verbunden (vgl. Wigger 1994 sowie Wigger 2003). Die folgenden Ausführungen stellen die Entwicklungen

---

<sup>27</sup> Dies muss noch mehr für Schillers Zeit gegolten haben, in der sich ein staatlich organisiertes Erziehungssystem erst entwickelte und die Frage der kulturellen Teilhabe, eine Frage des Standes war. Pierre Bourdieu und Alain Darbel weisen zu dem daraufhin, dass in westlichen modernen Gesellschaften des 20. Jahrhunderts kulturelle Partizipation im Sinne eines Museumsbesuchs formal möglich und ökonomisch erschwinglich ist, dies aber nicht zu dem Kurzschluss führen sollte, dass dies flächendeckend wahrgenommen werden würde. Die Praktik des Museumsbesuchs beispielsweise ist typisch für bestimmte habituelle Muster und muss hart erlernt werden (vgl. Bourdieu/Darbel 2006).



des Selbstbewusstseins mit und durch einen Anderen aus der „Phänomenologie des Geistes“ in den Vordergrund.

In seinen Ausführungen zu den Mikroprozessen der Entwicklung des Selbstbewusstseins verweist Hegel auf die Angewiesenheit des Selbst auf einen Anderen (vgl. Hegel 1970b: S.137). Das Vorliegen einer Grundkonstellation eines Bewusstseins neben einem anderen Bewusstsein ist allerdings nicht so zu verstehen, als existierten diese getrennt voneinander oder parallel, ohne sich zu beeinflussen. Wenn sich ein Selbstbewusstsein entwickelt so „ist es selbst gegen ein Anderes und greift zugleich über dies Andere über“ (ebd.:S.138). Das Selbstbewusstsein entwickelt sich entlang eines anderen Bewusstseins. Dieses erkennt, dass es nicht alles ist und dass es mentale Zustände gibt, die ihm nur teilweise einsichtig sind und die es nicht verändern kann. Das Selbst wird allerdings auch direkt von dem Anderen beeinflusst, wenn gleich dem Selbstbewusstsein die Möglichkeit bleibt sich gegen diese Übergriffigkeit zu entwickeln (vgl. ebd.: S.138-140). Daraus ergibt sich die Einsicht, dass sich das eine Selbstbewusstsein von dem anderen Selbstbewusstsein unterscheidet. Sie entwickeln sich als Unterschiedene und unter der Einsicht, dass sie sich von Anderen unterscheiden (vgl. ebd.: S.141).

Das Selbst entwickelt sich nun aber nicht nur entlang der Unterscheidung zum Anderen und unter dessen Übergriffigkeit und eigenen Übergriffen, sondern auch in Abhängigkeit zum Anderen im Sinne eines Anerkennungsverhältnisses (vgl. ebd.: S.145). Für das Selbst bedeutet dies Folgendes: Es muss aufhören das Selbst als anderes Selbst zu denken, sondern muss dieses so denken, als sei es wie es selbst. Doch im gleichen Schritt muss sich das Selbst soweit zurück nehmen um erkennen zu können, dass es wie das andere Selbst beschaffen ist (vgl. ebd.: S.146). Sowohl das Selbst tut etwas als das auch das andere Selbst etwas tut. Die Anerkennungsverhältnisse bauen schließlich auf entsprechenden Taten auf (vgl. ebd.: S.146-147). Dabei ist die Voraussetzung dafür ein anderes Selbst anerkennen zu können immer schon, dass dieses Selbst das eigene anerkennt beziehungsweise: „Sie *anerkennen* sich als gegenseitig *anerkennend*.“ (ebd.: S.147, kursiv im Original).

Ungleichheit lässt sich dementsprechend als jener Zustand beschreiben, in dem ein Selbst das eine anerkennt, dieses aber nicht vom anderen anerkannt wird. Ungleichheit ist ein einseitiges Anerkennungsverhältnis (vgl. ebd.: S.147). Diese

Grundkonstellation der Ungleichheit zwischen einem Selbst zu einem anderen Selbst bezeichnet Hegel als Verhältnis von Herr und Knecht. Der Herr ist die anerkannte Position, während dem Knecht die Anerkennung verweigert wird und diesem die anerkennende Position zukommt (vgl. ebd.: S.150). Dabei ist der Herr zwar mächtiger im Sinne seiner Handlungsoptionen, im Endeffekt kann er aber nur Herr sein durch den Knecht:

„Der Herr bezieht sich *auf den Knecht mittelbar durch das selbständige Sein*; denn eben hieran ist der Knecht gehalten; es ist seine Kette, von der er im Kampfe nicht abstrahieren konnte und darum sich als unselbständig, seine Selbständigkeit in der Dingheit zu haben erwies.“ (ebd.: S.151, kursiv im Original)

Die Selbstständigkeit des Herrn ist dadurch auf das Abhängigkeitsverhältnis zum Knecht angewiesen. Diesem kommen verschiedene Handlungsmöglichkeiten zu, da der Knecht für ihn arbeitet. Obwohl ihm der scheinbar mächtigere Part zukommt, funktioniert aber das Herr-Sein nicht ohne die Anerkennung durch den Knecht. Entfiele die Anerkennung durch den Knecht, bräche gleichermaßen das Herr-Sein zusammen (vgl. ebd.: S.152-152). Obwohl dem Selbst des Herrn die mächtigere Position zukommt, spricht dies dem Knecht nicht das Bewusstsein ab. Es liegt eine Hierarchie in puncto Macht vor, aber nicht im Sinne einer Höherentwicklung des Bewusstseins (vgl. ebd.: S.152-153). Gerade durch die Arbeit entwickelt sich das Bewusstsein des Knechts, während das Bewusstsein des Herrn eher statisch bleibt. Beim Knecht entwickelt sich durch die Zurückhaltung eigener Bedürfnisse und die Einsicht in deren gesellschaftliche Vorgegebenheit ein differenzierteres Selbstbewusstsein:

„Die Arbeit hingegen ist *gehemmte Begierde, aufgehaltenes Verschwinden*, oder sie *bildet*.“ (ebd.: S.153)

Diese Bildung bedeutet allerdings für den Knecht nicht nur die Ausdifferenzierung des Bewusstseins, sie geht auch mit Affekten einher. Eine Begleiterscheinung der möglichen Bildungsprozesse im Bewusstsein des Knechts ist die Furcht (vgl. ebd.: S.154-155). Die Entwicklung des Bewusstseins durch Arbeit führt zu vielerlei Einsichten, allerdings gleichzeitig auch immer in die Einsicht, dass die eigene Macht begrenzt ist. Diese Begrenzung, die sich aus der relativen Festlegung auf die Position ergibt, erscheint dem Selbst als Angst, da es sein

eigenes physisches Ausgeliefertsein gegenüber den Herrn erkennt, bei gleichzeitiger Freiheitsbewegung des Bewusstseins.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel argumentiert, und dies besonders deutlich im Kontrast zu Friedrich Schiller und Wilhelm von Humboldt, nicht aus der Perspektive eines grenzenlos freien Individuums. Für ihn gibt es nur eine relative Freiheit, welche sich durch Alterität ergibt, die Einsicht, dass das Selbst die Welt mit anderen Menschen teilt. Damit werden etwaige Bildungsprozesse nicht als Freiheitsversprechen dem Individuum überantwortet, sondern im Kontext betrachtet. Hegel hat dabei eine besondere Sensibilität für Ungleichheiten. Dies betrifft zum einen formale Ungleichheiten, welche der Einsicht folgt, dass Menschen verschieden sind. Es betrifft vor allen Dingen aber auch die Einsicht, dass Ungleichheit anhand von materieller Unterschiede verläuft und damit korrelierende Machtgefüge einhergehen. Die Unterscheidung zwischen Herr und Knecht kommt dabei erstaunlich der Unterscheidung von Träger\*in symbolischer Gewalt und Erleidendem symbolischer Gewalt nahe. Sowohl Herr als auch die Träger\*in symbolischer Gewalt kommen verschiedene Handlungsoptionen zu, welche dem Knecht beziehungsweise dem Erleidenden symbolischer Gewalt nicht zukommen. Die Betonung, eine Partei arbeite auf die Kosten der anderen, scheint auf ungleichheitsstabilisierende Gewaltverhältnisse aufmerksam zu machen. Die Beschreibung des Machtzusammenhangs als Anerkennungsverhältnis scheint zu dem auch Parallelen in der Argumentation zu theoretischen Ansätzen zu symbolischer Gewalt aufzuzeigen. Die Herrschaft des Herrn, als auch die Verhältnisse symbolischer Gewalt, sind auf Anerkennung angewiesen. Sie sind letztlich nur scheinbar natürlich, da sie sich ohne Anerkennung nicht halten können.

Hegel entwirft zu dem mit seiner Berücksichtigung des Bewusstseins des Knechts einen komplexen Bildungsbegriff. Gebildet sind für Hegel entsprechend nicht nur handelnde Funktionsebenen. Die Arbeit des Knechts führt diesen zu einer Ausdifferenzierung seines Bewusstseins. Bildend ist für Hegel daher gerade auch die Einsicht in Machtverhältnisse. Zudem erhalten Bildungsprozesse bei Hegel eine weitere ambivalente Dimension: Das Bewusstsein differenziert sich nicht nur aus und erreicht eine relative Freiheit von materialen Abhängigkeiten, in ihm entsteht zu dem Furcht. Die symbolischen Auswirkungen von nichtphysischer Gewalt, wie etwa Scham, können auch als Erscheinungsformen der Furcht von

der Hegel spricht gedeutet werden. Hegel zeigt auf, dass Bildungsprozesse daher relational zu materiellen Ungleichheiten und Machtverhältnissen zu betrachten sind.

Bei Hegels Ausführungen kommen keine konkreten Beispiele für Praktiken symbolischer Gewalt vor. Seine Kategorien wie „Herr“ und „Knecht“ beinhalten eine gewisse Abstraktionsebene und sind eher allegorisch als an Betrachtungen konkreter habitueller Muster oder die Analysen von Praktiken gekoppelt zu sein.

An einem anderen Punkt unterscheiden sich die Ausführungen Pierre Bourdieus und Georg Wilhelm Friedrich Hegels auch zentral. Bourdieu sieht die gesellschaftlichen Strukturen und die ihnen entsprechenden Anerkennungsverhältnisse als willkürlich gesetzt an und betont mit dem Gewaltbegriff, ihre fehlende moralische Integrität, die nur zum Schein durch eine Quasinatürlichkeit begründet werden könne (vgl. Bourdieu 1987b: S.230). Im hegelschen System hingegen gibt es einen Vorrang des Allgemeinen, der dem a priori folgt, die Welt sei vernünftig eingerichtet (vgl. Hegel 1970a: S.24 sowie Schnädelbach 1999: S.147-150). Hegels Bildungsprozess führt zur Einsicht in die Machtverhältnisse, er lässt sie letztendlich nicht zum Thema etwaigen Umsturzes werden. Hegel stellt die Ungleichheit in Anerkennungsverhältnisse dar, hält diese aber nicht generell für problematisch. Mit Hegels Bildungstheorie sind daher Prozesse nicht einsehbar, welche Verhältnisse symbolischer Gewalt nicht nur durchschauen, sondern gerade auch kritisieren *und* verwerfen.

Besonders anregend sind aber gerade jene Ansätze die den Vorrang des Allgemeinen und die universale Vernünftigkeit des Staates nicht anerkennen.<sup>28</sup> Judith Butler hat gezeigt, wie die hegelianische Subjektphilosophie einer Lesart unterzogen werden kann, welche die emotionalen Aspekte der Begierde sowie Furcht in den Vordergrund stellt und damit ihr Potenzial zum Ausgang von Widerstand betont (vgl. Butler 1987). Sie zeigt zudem, dass sich Anerkennungsverhältnisse performativ ausdrücken und sich die von Hegel angesprochenen Machtverhältnisse auch sehr gut als diskursive Machtverhältnisse deuten ließen (vgl. Butler 2013: S.101-141). Christoph Menke weist zudem auf die Produktivität des hegelianischen Bildungsbegriffes hin, der

---

<sup>28</sup> An diesem Punkt sollte allerdings auch ein dunkles Kapitel der pädagogischen Hegel-Rezeption nicht verschwiegen werden. Das Vorliegen von Herrschaft und Knechtschaft wurde beispielsweise von Eduard Spranger (1882-1963) als die vernünftige Überlegenheit gewisser Völker und Nationen gedeutet (vgl. Priem 2012).

die einseitige Gegenüberstellung von Freiheit (wie wir es beispielsweise von Humboldt und Schiller kennen) und Determinismus zu überwinden wisse. Er schlägt genealogische Erweiterungen vor, die helfen können Hegels Festhalten an der Vernünftigkeit der Welt und einen teleologischen Gang der Geschichte gemäß Vernunft zu irritieren (vgl. Menke 2011).<sup>29</sup>

Hegels Theorie des Selbstbewusstseins kann als sensibel für Phänomene symbolischer Gewalt gelten. Er weist eine hohe Sensibilität für Alterität und Ungleichheiten auf. Allerdings sind theoretische Erweiterungen nötig, um einen an Hegel orientierten Bildungsbegriff zu entwickeln, der nicht beim Durchschauen stehen bleibt, sondern dazu übergeht, dass komplette Anerkennungsverhältnis symbolischer Gewalt in Frage zu stellen.

#### 4.3) Widerstand und Anerkennung

Im Folgenden werde zwei Positionen vorgestellt, die die Komplexität des Bildungsbegriffes Georg Wilhelm Friedrich Hegels aufnehmen und, mit einer gewissen Neupointierung versehen, umdeuten.<sup>30</sup>

Die bildungstheoretischen Ansätze Hein-Joachim Heydorns und Gernot Koneffkes werden allgemein hin der „kritischen Bildungstheorie“ zugeordnet (vgl. Euler 1996) beziehungsweise aufgrund ihrer starken Zuspitzung auf das theoretische Werk von Karl Marx und Friedrich Engels als historisch-materialistische Pädagogik (vgl. Krüger 2012: S.101-108).

Heinz-Joachim Heydorn entwickelt seinen Bildungsbegriff entlang einer ganz eigenen Historie pädagogischen Denkens. Er verortet einen Widerspruch von herrschender Unterdrückung und dem Erreichen von Bewusstseinsformen, welche diese durchschauen und thematisierbar machen, in einer überhistorischen Konfliktlinie. Dies ist für ihn „Der Widerspruch von Bildung und Herrschaft“. Das Erreichen jenes Bewusstseins, dass Dinge der kritischen Reflexion überführt werden und schließlich in Frage gestellt werden können, bezeichnet Heydorn als

---

<sup>29</sup> Menke denkt an Karl Marx, Friedrich Nietzsche und Sigmund Freud (vgl. Menke 2011: S.177-178).

<sup>30</sup> Hier werden eine Unterscheidungen getroffen zwischen einer Neupointierung und des Umdenkens der hier vorgestellten Theorien und den genealogischen (Christoph Menke) beziehungsweise poststrukturalistischen (Judith Butler) Denk- und Suchbewegungen, welche im letzten Kapitel angeschnitten wurden.

Bildung. Als Höhepunkte dieses Denkens sieht Heydorn die Bildungs- und Geschichtsphilosophie Hegels und Marx' an. Hegel komme dabei der Verdienst zu, die Vernunft als Maßstab ins Feld geführt zu haben, die eine kritische Überprüfung aller Gegebenheiten möglich mache und daher auch Herrschaftsverhältnisse anhand dieses Maßstabs beurteilbar werden ließe (vgl. Benner/Brüggen/Gostemeyer 2009). Übertroffen werden dessen bildungstheoretische Ausführungen nur von Marx, der präzise aufzeige, wie es im Kapitalismus zu einer Verkennung der Herrschaft seitens des Bewusstseins komme. Die historische und materialistische Analyse lasse entsprechend einen Zugang zur Erforschung der Herrschaftsverhältnisse zu, während die Bewusstseinsbildung eine Kritik an und Widerstand gegen eben jene Kapitalismus verspreche (vgl. Heydorn 1979: S.134-142). Es ist an dieser Stelle zu betonen, dass Heydorn Wert darauf legt, dass es einen Widerspruch *von* Bildung und Herrschaft gäbe und nicht *zwischen* Bildung und Herrschaft, wonach diese miteinander unvereinbar seien. Für Heydorn ist die Theorie Marx' das Analyseinstrument um die am Höhepunkt angekommene Form der Unterdrückung, der quasi unsichtbaren Macht im Kapitalismus, zu beschreiben. Bildung verspreche nun die Versöhnung des Menschen mit sich selbst, durch die Einsichten, welche erst durch die Not des kapitalistischen Elends durch Entfremdung, Ausbeutung und Ungleichheit ersichtlich werden (vgl. ebd.: S.143). Der Bildungsprozess ist die Negation des Bestehenden, wenn das Elend nicht mehr aushaltbar sei (vgl. ebd.: S.144). Allerdings ist der Mensch auf Bildung angewiesen um die Herrschaftsverhältnisse überhaupt durchschauen zu können. Wie kommt der Mensch nun zu dieser Bildung? Es sind die Herrschaftsverhältnisse selbst, welche im Laufe der Industrialisierung immer komplexere Tätigkeiten in den vielen Arbeitsfeldern des Kapitalismus erfordern (vgl. ebd.: S.144-152). Mit ihrer flächendeckenden Ausbreitung von Bildungseinrichtungen, welche die Menschen auf kapitalistische Verwertung trimme, ergäben sich paradoxerweise auch eine Vielzahl von Bewusstseinsveränderungen, welche helfen jene kapitalistischen Verhältnisse zu kritisieren:

„Bildung ist das mächtige Instrument, um die Bewegung der Geschichte in die Hand des Menschen zu nehmen. Mit der Entwicklung der Großindustrie ist sie zu dieser Aufgabe herangereift.“ (Heydorn 1980: S.152)

Gernot Koneffke nutzt diesen Gedankengang in seinem Aufsatz „Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft“ um anhand des Schulsystems diese Widersprüchlichkeit zu explizieren (vgl. Koneffke 1969). Damit versucht er auch einige Phänomene rund um die magische Ziffer „1968“ samt Studentenbewegung plausibel zu machen. Die Schule ist für Gernot Koneffke ein wunder Punkt des Kapitalismus. Gedacht als Instrument die Menschen in die Arbeitsmärkte zu integrieren, stellt sie eine Errungenschaft dar, die den Menschen nicht nur das Handwerkszeug zur Arbeit in der Industrie gäbe, sondern auch das Bewusstsein, um Unterdrückungsverhältnisse zu kritisieren (vgl. ebd.: 1969: S.390-391). Seine Thesen sieht Koneffke bestätigt durch die bildungspolitischen Maßnahmen der 1960er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland. Die Regierung versuche die Errungenschaften des Bildungssystems politisch gewollt zurückzunehmen:

„Die herrschaftsbedrohende Möglichkeit gleicher Bildung für alle, die die Organisation bietet, kann nur durch die Verkehrung der Bildung in Unbildung für alle aufgefangen werden“ (ebd.: S.409).

Letztlich ist prägnant für Heinz-Joachim Heydorn und Gernot Koneffke, dass für sie von Bildung, und damit eingeschlossen die klassische Schulbildung samt Philosophie, das Erreichen von Freiheit möglich sei. Sie mache Herrschaftsverhältnisse kritisierbar, in letzter Konsequenz aber auch überwindbar.

Im Endeffekt lassen sich die Positionen Heydorns und Koneffkes nur bedingt als sensibel für symbolische Gewalt interpretieren. Sie teilen die Einschätzung Pierre Bourdieus, dass gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse vorliegen. Diese beschreiben die beiden Denker aber verstärkt anhand der Begleiterscheinungen des Kapitalismus wie Ungleichheit und Unterdrückung, wohingegen Konzepte symbolischer Gewalt den Fokus mehr auf schwer sichtbare, quasi verschleierte Unterordnungsverhältnisse legt. Trotzdem ließen sich jene Verhältnisse der symbolischen Gewalt noch als Teilaspekte kapitalistischer Realitäten interpretieren. Während Heydorn und Koneffke allerdings betonen, dass sich durch die Zumutungen dialektisch deren Negation durch Bildung ergäbe, teilt Bourdieu dieses Auflösungsversprechen nicht. Symbolische Gewalt wirkt bei Bourdieu auf die Subjektivität eines Subjekts ein, ohne dass deren Vorliegen quasi mit der Zwangsläufigkeit eines Aufbäumens dagegen durch Bildung

einhergehen müsse. Leid erscheint für Bourdieu vielmehr vermeidbar, als das diese negative Erfahrung zu Bewusstseinsveränderungen führe.

Was sich zu dem sehr stark widerspricht ist der Stellenwert der Schule. Gernot Koneffke und Heinz-Joachim Heydorn neigen dazu, eine gerechte Schule samt mündiger Lehrer\*innen, welche diese Mündigkeit an die Schüler\*innen weitergeben können, zu glorifizieren (vgl. etwa Koneffke 1999: S.322-324). Teilweise scheinen einige Ausführungen sogar ein erreichtes Qualitätsniveau der schulischen Ausbildung gegen reformerische Tätigkeiten zu verteidigen (vgl. Heydorn 1980). Sie teilen die Perspektive nicht, dass die Schule selbst ein Ort symbolischer Gewalt ist, deren Scheinrationalität im Endeffekt verschleiert, dass hier die Privilegien bestimmter Schichten kultiviert werden zu Lasten der von diesen Privilegien Ausgeschlossener (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: S.13-19). Sie unterschätzen selbst die „Illusion der Chancengleichheit“ und die normierende symbolische Gewalt der Schule, zu Gunsten der ideellen Idee, die sie legitimiert.

Der Umgang mit kapitalistischen Zumutungen durch Bildung scheint daher für eine Bildungstheorie welche sensibel ist für symbolische Gewalt anregend. Die Widerstandspotenziale, die sich aus dem Erleiden von Ungleichheit ergeben, sollten allerdings realistisch eingeschätzt werden, ebenso wie das Gleichheitsversprechen von Schule und Universität.

Der Verdienst des Sozialphilosophen Axel Honneth ist es mit der Betonung der Kategorie „Anerkennung“ die Frage nach intersubjektiven Abhängigkeitsbedingungen für Identitätsentwicklungen verbreitet zu haben (vgl. Schäfer/Thompson 2010). Anerkennung kommt daher ein besonderer Stellenwert in pädagogischer Theoriebildung zu (vgl. Balzer 2012) sowie als Referenzpunkt in der empirischen Erforschung pädagogischer Interaktionen (vgl. Reh/Ricken 2012).

Honneth geht davon aus, dass ein Individuum in der Identitätsausbildung zu subjektiver Freiheit Anerkennung brauche. Dies stellt für ihn den Bildungsprozess dar (vgl. Honneth 1992: S.11-20). Honneth argumentiert auf Grundlage der Schriften Hegels, legt den Akzent allerdings auf die Frühschriften (vgl. ebd.: S.54-106) die er um Inspirationen aus dem symbolischen Interaktionismus erweitert (vgl. ebd.: 104-114). Hiermit rücken die gesellschaftlichen Sphären der Anerkennung in den Blick. Diese sind für Honneth Liebe, Recht und Solidarität



(vgl. ebd.: S.148). Zu zentralen Probleme kommt es, auf individueller Ebene wie bei Kollektiven, wenn sich durch grassierende Verhältnisse der Missachtung Identitätsbildungen erschweren durch die Verweigerung von Anerkennung (vgl. ebd.: S.212-226). Dies kann zum „Kampf um Anerkennung“ gesellschaftlicher Gruppen führen. Die Gruppen fordern Anerkennung ein. Hierzu versuchen sie eine Sprache zu finden um sich artikulieren zu können und schließlich rechtliche Gleichstellung zu erwirken, welche sie als Gleiche unter Gleichen behandelt (vgl. ebd.: S.230-255).

Es gibt in Honneths Anerkennungstheorie Schnittflächen zur Perspektive auf symbolische Gewalt. Der „Kampf um Anerkennung“ problematisiert ebenso wie die theoretischen Ansätze zur symbolischen Gewalt temporäre Anerkennungsverhältnisse. Honneth entwirft entlang der Anerkennungstheorie ein Kriterium, mit der sich die Auswirkungen gesellschaftlicher Machthierarchien auf individuelle Entwicklungen eines Subjekts kritisieren lassen. Die Frage zum Mehrwert einer bildungstheoretischen Reflexion symbolischer Gewalt war auch, ob sich im Laufe eines Bildungsprozesses Herrschaftsstrukturen durchschauen ließen. Die „Kampf“-Allegorie beinhaltet einen ersten Schritt in der Bewusstseinsentwicklung, der dies beschreibt. Die Betonung der Konflikthaftigkeit von sozialen Verhältnissen legt nahe, wie auch Theorien symbolischer Gewalt, Ungleichheitsverhältnisse in deren Hinterfragbarkeit zu thematisieren.

Allerdings übernimmt Honneth in seiner Interpretation der Frühschriften Hegels scheinbar dessen Glaube in die Vernunft und das Versprechen in eine Höherentwicklung der Gesellschaft wenn er als Ziel ausgibt:

„daß die Subjekte sowohl als autonome als auch als individualisierte Wesen in einer modernen Gesellschaft Anerkennung finden müssen.“ (ebd.: S.274).<sup>31</sup>

Die theoretischen Ansätze zur symbolischen Gewalt sehen sich hingegen als deskriptive Zustandsbeschreibung an und nicht als Erfolgsgeschichte einer Humanisierung der Gesellschaft. Dieser Kontrast wird besonders deutlich, wenn Honneth das Versprechen des jungen Hegels aufgreift und das Versprechen artikuliert:

---

<sup>31</sup> Dieses Vertrauen in die Vernünftigkeit der Welt oder aber die Unausweichlichkeit der Realisierung der Vernunft erscheint schwer begründbar (vgl. Adorno/Horkheimer 2008).

„daß sich aus dem Kampf der Subjekte um die wechselseitige Anerkennung ihrer Identität ein innergesellschaftlicher Zwang zur praktisch-philosophischen Durchsetzung von freiheitsverbürgenden Institutionen verbürgt“ (ebd.: S.11).

Symbolische Gewalt zeigt hingegen auf, dass Institutionen keine freiheitsverbürgenden Institutionen sind, sondern lediglich symbolische Formen gefunden haben ihre Hierarchien zu verschleiern. Symbolische Gewalt fokussiert daher Verhältnisse in denen einem Subjekt Anerkennung entzogen wird, was ihm allerdings so natürlich erscheint, dass er sich damit arrangiert oder versucht einen Umgang damit zu finden. Honneths Bildungsphilosophie betont hingegen den Kampf und fragt danach teleologisch immer schon danach, wie Subjekte ungerechten Anerkennungsverhältnissen entkommen oder diese verändern können. Der Ertrag einer an symbolischer Gewalt sensibilisierten Bildungstheorie versprach allerdings mehr als eine Fokussierung auf die wenigen glückenden Kämpfe. Sie stellte die Frage, wie Subjekte in Machtverhältnissen Subjektivität ausgestalten oder diese zu kritisieren lernen. Die Veränderung jener Verhältnisse stellt eine absolute, historisch seltene Ausnahme dar und nicht deren absoluten Motor. Symbolische Gewalt problematisiert zu dem nicht nur Verhältnisse, in denen eine rechtliche Ungleichheit herrscht, sondern auch, dass sich rechtliche Gleichstellungen empirisch in den Lebenswelten der Subjekte als Ungleichheitsverhältnisse darstellen.

#### 4.4) Die Lektüre im Panorama

Die Re-Lektüre welche durch das Panorama der symbolischen Gewalt sensibilisiert wurde zeigt, dass es sehr verschiedene Umgangsformen in der Reflexion von materialer und sozialer Ungleichheit sowie symbolisch reproduzierter Machtverhältnisse in den Bildungstheorien gibt.

Das Versprechen Friedrich Schillers und Wilhelm von Humboldts auf Freiheit auf Grundlage einer inneren Entwicklung, blendet wesentliche Schwierigkeiten in der Verwirklichung dieser aus. Habituelle, klassenspezifische Muster scheinen universal als erstrebenswerte Ziele menschlicher Lebensführung ausgegeben. Das Bewusstsein, welches frei wird, ist sehr individuell gedacht. Man müsste sich auch die Frage stellen, ob das Werden zu einer Träger\*in symbolischer Gewalt, welches Schiller und Humboldt von ihrem Bildungsbegriff nicht exkludieren,

tatsächlich nicht durch individuelle gedachte Freiheit hervorgebracht werden kann. Ist Bildung das Einfügen in ein Verhältnis, welches gesellschaftliche Hierarchien stabilisiert und damit andere von Freiheiten abschneidet? In der individualistischen Konzeption der beiden Neuhumanisten schließt sich dies nicht aus.

Georg Wilhelm Friedrich Hegels Ausgangspunkt ist nicht die Individualität, sondern die intersubjektive Verschränkung des Selbst mit Anderen. Seine Ausführungen zum Knecht sind als Reflexionsspielräume eines Erleidenden symbolischer Gewalt interpretierbar. Hegels Bildungsbegriff zeigt sich daher für eine Anknüpfung an die Reflexion symbolischer Gewalt fruchtbar. Hegel beschreibt das Bewusstsein des Knechts als ausdifferenziert und von Furcht durchdrungen zugleich.

Bei aller Stärke Hegels Bildungsbegriff ist allerdings zu betonen, dass Hegels Primat des Allgemeinen und seine Konzeption von Institutionen als vernünftig oder vernünftig werdend zu hinterfragen und zu überwinden ist.<sup>32</sup> Restspuren teleologischen Denkens und eines starken Glaubens an die Vernunft finden sich schließlich auch in der kritischen Bildungstheorie und der neueren Sozialphilosophie Frankfurter Provenienz.

Heinz-Joachim Heydorn und Gernot Koneffke problematisieren kapitalistische Unterdrückung und tangieren damit auch Verhältnisse symbolischer Gewalt. Wie die Zumutungen des Kapitalismus, und damit symbolischer Gewalt als einer spezifischen Spielart, unter richtiger pädagogischer Anleitung zu Bildung führen, scheint dagegen stark vereinfacht gedacht. Dazu scheint hier teilweise auch bildungsbürgerliche Praxis mit einer subversiven Interpretation aufgeladen zu werden, die dabei möglicherweise das Widerstandspotential dieser Praxis überschätzt. In wie fern die Bildung wirklich klassenübergreifend als Widerstandsmoment gedacht werden kann muss ungeklärt bleiben. Möglicherweise wird unterschätzt, dass Bildungsbeflissenheit eine milieuspezifische Charakteristik ist (vgl. Bourdieu 1987 a: S.500-512). Die Frage ist, ob durch eine starke Zuspitzung auf Bildung viele Formen des Umgangs nicht

---

<sup>32</sup> Trotz anderer möglicher Hegel-Lesarten hat es spätestens seit Karl Marx eine enorme Vielfalt an Bearbeitungsversuchen gegeben, Hegel ohne die Vernünftigkeit der Welt zu denken (vgl. Marx 2017). In Kapitel 3.2 habe ich versucht deutlich zu machen, wieso meines Erachtens Judith Butlers und Christof Menkes Interpretationen wichtig für die bildungstheoretische Reflexion sind.

ausgeblendet werden und damit sogar widerständige Performanz im Alltag unberücksichtigt bleibt.

Axel Honneth fängt die Probleme symbolischer Gewalt in Form von fehlender Anerkennung als Hindernis für Bildung sehr gut ein. Sein Anerkennungs-begriff scheint dabei auch empirisch anschlussfähig an die Diskussion von Bildungsprozessen unter erschwerten Bedingungen zu sein (vgl. Equit 2011 in Bezug auf die Gewaltkarrieren von Mädchen sowie Schoneville 2017 in Bezug auf Armut). Allerdings beschreibt symbolische Gewalt immer das „Sein“ im Vorliegen symbolisch codierter Ungleichheitsverhältnisse. Dieses wird problematisch, da es letztlich kontingent ist. Im Anerkennungs-gedanken Honneths schwingt immer das „Sollen“ mit, da bestehende Verhältnisse nicht sittsam genug seien. Die Fokussierungen Honneths auf Umbrüche führen immer schon zur Frage nach Potenzialen. Dabei ist eine der Stärken einer für symbolische Gewalt sensiblen Bildungstheorie gerade die Frage danach, wie das Subjekt mit gesellschaftlich vermittelten Machtstrukturen umgeht.

Die Re-Lektüren führten zu einem Weiterdenken von Bildungstheorie, welche nicht als Verwerfen interpretiert werden darf. Die Errungenschaften, dass sich im Bildungsbegriff spezifische Autonomieansprüche der Moderne reflektieren lassen (vgl. Masschelein/Ricken 2003), soll durch eine Re-Lektüre nicht geschmälert werden. Allerdings darf Theoriearbeit unter der Fragestellung nach Bildungsprozessen nicht zur Exegese verkommen, wie es Heinz-Elmar Tenorth der Bildungsphilosophie vorwirft (vgl. Tenorth 2014). Eine immer schon relative Freiheit in und durch Machtverhältnisse zu reflektieren, ist eine bildungstheoretische Problemstellung. Dies tangiert auch die Frage, was eine Freiheit durch Bildung wert sei, wenn sie die Freiheit und die Bildung der Anderen verunmögliche.

## 5) Fallbeispiele aus Romanen

Die folgenden Ausführungen sind skizzenhafte Romaninterpretationen aus bildungstheoretischer Perspektive, wobei bei diesen eine besondere Sensibilität für symbolische Gewalt zum Tragen kommen soll. Diese Art der Interpretation ist keine literaturwissenschaftliche Interpretation. Die Interpretation fokussiert dabei stark die Handlungsebene des Romans und sowie die Milieubeschreibungen.

Wieso geht eine Studie welche Pädagogisches reflektieren möchte dazu über Romane zu interpretieren? Die Blüte der Romankultur als auch der deskriptiven Bildungstheorie fällt mit dem Ende des 18. Jahrhunderts in einen annähernd ähnlichen Zeitraum. Beide Textgattungen beschäftigen sich mit Subjektivität sowie mit den Wechselwirkungen zwischen Individuum und Gesellschaft. Während Bildungstheorien das Gelingen der inneren Harmonisierung in Aussicht stellen, zeigen Romane meist dessen Scheitern auf (vgl. Oelkers 1985: S.8-20 sowie für das Scheitern als Grundmotiv vieler Romane die Texte in Koller/Rieder-Ladich 2013). Literatur ist dabei als anregend für die Theoriebildung zu verstehen. Literatur stellt dabei eine Erkenntnisquelle eigener Art dar. Diese Erkenntnis ist nicht mit Empirie zu verwechseln und soll das dialogische Verhältnis, in das im Optimalfall Theorie und Empirie treten, nicht ersetzen (vgl. Koller 2014/Rieger-Ladich 2014a). So können beispielsweise auch Romane mit fiktionalen Tendenzen anregend für Theoriebildung sein, wenn gleich diese enorme Anstrengungen in der interpretatorischen Einordnung erfordern (vgl. Koller 2017).

Die Romanauswahl fiel auf Bret Easton Ellis' „American Psycho“ und Heinz Strunks „Der goldene Handschuh“. In den Betrachtungen werden die jeweiligen Protagonisten, also der New Yorker Yuppie Patrick Bateman und die Hamburger Kiezgestalt Fritz Honka, im Vordergrund stehen. Für diese Fälle wurde sich entschieden, da sie einen möglichst großen Kontrast im Klassenhabitus aufzeigen. Diese Fälle tangieren insofern die Gender-Ebene als das der Blick beider Protagonisten durch Misogynie geprägt ist und die Race-Ebene, insofern beide offen Vorurteile gegenüber ethnischen Minderheiten aussprechen.

Eventuell könnte die Auswahl insofern für Verwunderung sorgen, als dass beide Protagonisten im Laufe des Geschehens physische Gewalt ausüben. Allerdings stellen diese Gewalttaten, welche nicht im Fokus meiner Ausführungen stehen,

allerdings wichtig sind für den Gesamtzusammenhang der erzählten Lebensgeschichten, eine Eskalationsstufe der Gewalt dar. Es wird sich zeigen, dass die Verhältnisse in denen die Protagonisten leben von symbolischer Gewalt durchdrungen sind. In ihren Fällen ist daher symbolische Gewalt und physische Gewalt nur durch ein dünnes Eis getrennt, das immer latent brüchig ist und irgendwann zerbricht.

### 5.1) Der Fall Patrick

Patrick Bateman ist ein 26jähriger reicher Börsenmakler im New York der 80er Jahre. Er legt enormen Wert auf sein Äußeres, dies betrifft sowohl das Einhüllen seines Körpers in teure Designerkleidung als auch aufwendige Körperpflege und Fitness. Hochwertige und teure Artefakte sind ihm sehr wichtig. Er hat einen Freundeskreis bestehend aus Männern seines beruflichen Umfelds sowie einigen reicheren Frauen. Neben seiner Arbeit interessiert er sich für skandalheisende Fernsehprogramme. Die Abende verbringt er mit dem Besuch ausgewählter Restaurants und angesagter Bars. Den Tag über ist Patrick Bateman Beruhigungsmedikamenten sehr zugetan. Am Abend konsumiert er zu dem größere Mengen harten Alkohols und Kokain. In unregelmäßigen Abständen kommt es bei ihm zu Ausbrüchen heftiger, meist sexualisierter Gewalt gegen Frauen<sup>33</sup>. Häufig sind die Opfer willkürliche Prostituierte, aber auch Frauen aus seinem Umfeld und seltener werden auch Männer von ihm ermordet.<sup>34</sup> (vgl. Ellis 2006).

---

<sup>33</sup> Die Gewalt gegen Frauen wird teilweise sehr drastisch geschildert. Dies brachte dem Buch den Ruf ein, frauenverachtend zu sein (vgl. Internetquelle Venant 1990). Ohne diese Einschätzung als unverständlich abtun zu wollen, ist meines Erachtens dieser Vorwurf etwas verkürzt. In einem Interview mit dem Rolling Stone-Magazin weist Bret Easton Ellis daraufhin, dass er mit Patrick Bateman eine abscheuliche, hassenswerte Figur kreieren wollte, weshalb er ihn als gewalttätig gegen Frauen dargestellt habe. Die kulturelle Popularität welche die Figur bald erreichen sollte, sei für Ellis nicht absehbar gewesen (vgl. Internetquelle Grow 2016). Als Spiel mit dem Vorwurf Patrick Bateman sei inspiriert durch den Autor Bret Easton Ellis selbst, entwarf der Autor im halbbiografischen Roman „Lunar Park“ ein Bild von sich als liebenden, aber drogenkranken Familienvater, dem der Auftritt einer Person im Aufzug seiner Romanfigur aus „American Psycho“ enorme Angst macht (vgl. Ellis 2007).

<sup>34</sup> Die Hauptfigur wird im Laufe des Romans immer wahnhafter und auch der Medikamentenmissbrauch scheint zu eskalieren. Diese wird irgendwann all ihre Taten einem Ermittler gestehen, dabei aber nicht ernstgenommen (vgl. Ellis 2006: S.370-386). Dies lässt sich auch so interpretieren, als seien abscheulichen Morde die Fantasien eines Psychotikers darstellen.

Patrick Bateman ist ein Träger symbolischer Gewalt. Ihm sind die distinktiven Merkmale, die ihn von niederen Klassen unterscheiden sehr wichtig. Er hält sich für besser als andere Menschen und dies möchte er auch massiv zeigen. Sein Büro-Alltag besteht aus einer seltsamen Mischung Nichttuns und Nachdenkens über das Privatleben und Reflexionen darüber mit welchen aggressiven Maßnahmen man Konkurrenten übertrumpfen könne (vgl. ebd.: 94-100).<sup>35</sup> Seine Obsession für Fitness und Gesundheit, welche in einem gewissen Kontrast zu seinen Drogen- und Alkoholeskapaden steht, erscheint als ein Training und eine Panzerung für den alltäglichen Kampf im kapitalistischen Haifischbecken (vgl. ebd.: S.100-103). Der Kauf von exklusiver Markenkleidung ist der Zugang zu einem elitären Zirkel ökonomisch und gesellschaftlich Gleichgestellter (vgl. ebd.: S.248-253). Die Sprachspiele innerhalb der Zirkel in denen Patrick verkehrt nehmen groteske Züge an, wenn beispielsweise unendlich lange über die Herkunft edler Mineralwasser debattiert wird, mit dem Verweis, dass dieses Wissen Allgemeinbildung sei (vgl. ebd.: S.345-351). Ein Großteil des Lebens scheint für Patrick daher die Beschäftigung mit materiellen Dingen auszumachen. Weibliche Kontakte sind Patrick wichtig, aber eher im Sinne einer Bestätigung seines narzisstischen Selbst und nicht im Sinne geteilter Intimität. Den Beziehungsstatus des Vergeben-Seins scheint Patrick zu ignorieren, sowohl was sein Bemühen um sexuelle Kontakte angeht als auch was den eigenen Beziehungsstand angeht. An einer ernsthaften Beziehung scheint er kein Interesse zu haben, tiefe Gefühle kann er nicht erwidern (vgl. ebd.: S.511-521).

Bei Patrick Bateman wird ein gewisses Spannungsverhältnis offensichtlich. Er ist offensichtlich in seinem Beruf erfolgreich und gemessen an den Ansprüchen ökonomisch gutgestellter Kreise im New York der 80er Jahre ausgesprochen kultiviert. Diese Verknüpfung des Ichs des Protagonisten mit der Welt ist aber nicht frei (Humboldt) und auch keine harmonische Verbindung zwischen Trieben und Vernunft (Schiller). Er ist davon besessen andere zu übertrumpfen und dies, separat von den Gewaltexzessen betrachtet, auch auf der Ebene der symbolischen Gewalt. Sein Bewusstsein differenziert sich nicht in der Reflexion eigener Bedürfnisse (Hegel) aus. Er möchte seine kulturellen Überwältigungsfantasien bestätigt sehen. Die Parallelen der Binnenlogik seiner

---

<sup>35</sup> Der Protagonist hegt eine gewisse Obsession für Donald Trump, welche für ihn eine Art Vorbild darstellt (vgl. Ellis 2006: S.273). Zum Erscheinen des Buches 1991 war noch nicht absehbar, dass Donald Trump im Jahr 2016 der 45. Präsident der Vereinigten Staaten werden würde.

Triebstruktur und der Binnenlogik eines rücksichtslosen Kapitalismus, ist für Patrick von Vorteil. Er käme daher nie auf die Idee das Anerkennungsverhältnis gesellschaftlicher Ungleichheit zu hinterfragen oder zu problematisieren. Doch obwohl er sich durch seinen sozialen Status, durch das Beherrschen der Codes symbolischer Gewalt sehr stark auszeichnet, kann er gleichsam nicht machen was er will. Er steht in einer enormen Abhängigkeit von scheinbar erstrebenswerten Kulturgütern. Dies wird offensichtlich am Romanmotiv des Restaurants „Dorsia“. Dieses Restaurant hat ausgezeichnete Kritiken und ist so exklusiv, dass es für den Protagonisten unmöglich ist dort einen Tisch zu bekommen. Als er dort wiederholt eine Absage bekommt, treten bei Patrick enorme Gefühle der Zurückweisung auf:

„Verwirrt, erregt, von einem Gefühl der Leere übermannt, sammle ich mich, um meinen nächsten Schritt zu überlegen. Ich reiße mich zusammen, schlage erneut den Zagat auf, gewinne meine Fassung wieder und kämpfe gegen die fast übermächtige Panik an, eine Reservierung zu bekommen, wenn schon nicht in einem Laden so trendy wie das Dorsia, dann doch wenigstens in der nächstbesten Liga.“ (ebd.: S.111)<sup>36</sup>

Die Polarisierung seines Bewusstseins auf angesehene Praktiken, wie der Besuch in einem angesagten Restaurant, nimmt einen irrational hohen Stellenwert ein. Die Symptome der Verwirrung und Panik verdeutlichen die Heftigkeit, welche eine derartige Zurückweisung auf Patrick ausübt. Dies ist ein Moment, in dem Patrick bewusst wird, dass obwohl er unentwegt kaum etwas anderes macht als sich über Andere zu stellen, es Kreise gibt, welche ihm auch verschlossen bleiben. Das „Dorsia“ erscheint als ein illusionärer Ort, an dem noch andere Praktiken symbolischer Gewalt herrschen, die derart ausschussreich sind, dass selbst ein Mann wie Patrick Bateman dort keine Chance hat Eintritt zu erlangen.

Doch die heftigen Entfremdungsgefühle führen nun nicht zu einer Transformation der Selbstverhältnisse. Das Erstreben eines Tisches im Restaurant wird nicht durchschaut, es bleibt das Ziel im Leben des Protagonisten. Die eigene emotionale Abhängigkeit von derlei prestigeträchtigen Praktiken wird nicht durchschaut und nicht in Frage gestellt, es erfolgt keinerlei kritische Reflexivität.

---

<sup>36</sup> Der Zagat ist ein New Yorker Restaurantführer.



Trotz der kulturellen Beflissenheit und der universitären Eliteausbildung gibt es zu keinem Zeitpunkt Anzeichen dafür, dass Patrick ein moralisches Bewusstsein haben könnte. Es hat dabei fast etwas Gespenstisches, als der Hauptcharakter zu Beginn des Buches bei einem Abendessen eine Rede hält, in welcher er soziale Ungerechtigkeit anprangert, Frieden für die Welt predigt und ökologisches Engagement fordert (vgl. ebd. S.29-31). Die Tatsache, dass dies im Widerspruch zu allen anderen Taten und Worten Patricks steht und das die anderen Beiwohnenden dies für einen zynischen Scherz halten, unterstreicht das Schräge der Situation. Patrick scheint zu wissen, durch welche Sprachspiele moralische Integrität zu inszenieren ist. Dies verdeutlicht seine enorme Anpassung an Verhältnisse symbolischer Gewalt. Es ist Ausdruck des Phänomens, dass symbolische Gewalt auch Auswirkungen auf die sie Ausübenden hat, insofern das die formgebenden Regeln auch für die Formgebenden selbst gelten (vgl. Bourdieu 1987b: S.236). Dem Leser erscheint dies als massive Scheinheiligkeit, da die moralische Rede im Widerspruch steht zu der Gewaltform des übrigen Lebens, welches sich aber in gesellschaftlich akzeptierten Formen ausdrückt wie luxuriösem Konsum. Die physischen Gewaltakte versucht der Protagonist zu dem zu verheimlichen.

An einer weiteren Stelle wird Patrick Batemans Unfähigkeit seine Selbst- und Weltverhältnisse zu reflektieren überdeutlich. Evident wird dies bei Ereignissen während und nach einem Mittagessen mit seiner Studienfreundin Bethany, in die er einst verliebt war. Ihre Einladung zum Lunch interpretiert er als sexuelle Offerte (vgl. Ellis 2006: S.321-343). Im Laufe des Gesprächs versucht der Börsenmakler dem Gesprächsthema Arbeit aus dem Weg zu gehen, mit dem Verweis darauf, dass seine Arbeit ihn langweile. Darauf fragt Bethany ihn, wieso er es dann auf sich nehme, da der Reichtum seiner Familie so groß sei, dass er nicht auf berufliche Tätigkeit angewiesen sei. Diese Frage stellt offensichtlich eine Überforderung dar:

„„Weil ich“, sage ich und starre sie direkt an, „weil...ich...dazugehören...will.““  
(ebd.: S.330)

Nach der Antwort tritt eine lange Gesprächspause ein. Die Frage Bethanys stellt Patricks Leben in Frage. Wieso übt jemand eine Tätigkeit aus die er nicht mag ohne darauf angewiesen zu sein? Sie appelliert an Patrick Stellung zu beziehen. Um hier Stellung beziehen zu können muss Patrick Schritte seines eigenen Tuns

reflektieren. Dies überfordert ihn. Seine Antwort ist zu dem keine Performanz, welche Stärke aufzeigen könnte. Sie zeugt nicht von Selbstbestimmung, sondern von Unterordnung. Patrick Bateman möchte dazu gehören zu einer gewissen Gruppe, bei der eine Berufstätigkeit im Finanzwesen obligatorisch ist. Etwas anderes zu tun ist für ihn undenkbar. Das Dazugehören-Wollen nimmt einen derart starken Platz ein, dass Selbstbestimmung und eine ganze Reihe von Lebensoptionen nicht zur Auswahl zu stehen scheinen.

Das Gespräch macht Patrick aber nicht nur sprachlos, sondern führt auch zu einer heftigen Überreaktion. Die Infragestellung seines Lebensmodells, das für ihn offensichtlich das Beste und einzig Denkbare ist, kann der Protagonist nicht zulassen. Wütender wird der Börsenmakler zu dem, da die Person, die ihn herausforderte Stellung zu seinem Leben zu beziehen, zusätzlich in einer Beziehung mit einem anderen Mann ist. Er ist eifersüchtig, da für Bethany nicht selbstverständlich ist, dass er eine Position hat, die ihn privilegiert über Allen zu stehen (vgl. ebd.: S.332). Nachdem Patrick Bethany überzeugen konnte ihn nach Hause zu begleiten, äußert sie sich dahin gehend, dass Patrick ein edles Gemälde so angebracht habe, dass es auf dem Kopf stehe. Die bringt das Fass zum überlaufen (vgl.340-343). Diese ultimative Infragestellung, ob Patrick die symbolischen Codes mit denen er versucht seine Zugehörigkeit zur Elite zu inszenieren auch tatsächlich beherrsche, sind eine Kränkung für den Narzissten zu viel. Bethany wird grausam ermordet.

Es zeigt sich, dass die Ausschnitte aus Patrick Batemans Leben ein riesiges Konglomerat aus Anpassungsleistungen an Verhältnisse symbolischer Gewalt darstellen. Die Zuspitzung allen Lebensinhalts Träger symbolischer Gewalt zu sein, macht jegliche Selbsttransformationen oder auch kleinere selbstkritische Reflexionen unmöglich. Vernunft ist für den Protagonisten nur eine Inszenierungsform, die man in gesellschaftlichen Zusammenhängen manchmal nach außen zu präsentieren zu habe, um gewissen Exklusionen zu entgehen. Es liegen keine Bildungsprozesse vor, sondern stets ein Festhalten am selbstgewählten Pfad oder gar brutalste Abwehrreaktionen gegenüber Irritationen, wie im Falle Bethanys. Die Anpassungsleistungen die von keinerlei Bildung zeugen, versperren Patrick alle Optionen zur Transformation. Er sieht scheinbar „Kein Ausgang“ aus seinem gewalttätigen Lebensweg, wie es ihm auch ein Schild auf der letzten Seite des Romans aufzeigt (ebd.: S.548).

## 5.2) Der Fall Fiete

Der Roman „Der goldene Handschuh“ schildert das Leben des Enddreißigers Fritz Honka in Hamburg der 70er Jahre.<sup>37</sup> Seine Lebensverhältnisse sind durch prekäre Armut und heftigen Alkoholkonsum geprägt. Teilweise konsumiert er zwei Flaschen Schnaps am Tag. Zentral für seine Lebenswelt ist die Hamburger Kiezkneipe „Der goldene Handschuh“ (vgl. Strunk 2016).

Zu Beginn des Romans versucht Fritz, meist Fiete genannt, eine Bekanntschaft, die verwitwete 60jährige Gerda aus seinem Stammlokal regelrecht zu versklaven (vgl. ebd.: S.15-97). Die mittellose und obdachlose Alleinstehende findet bei Fiete einen Unterschlupf. Ein wenig Nahrung und unregelmäßige Alkoholgaben bewegen sie dazu zu bleiben. Sie ist dabei häuslicher Gewalt und obskuren sexuellen Vorlieben seitens Fritz ausgesetzt. Die Besitzansprüche seitens der Hauptfigur gehen so weit, dass ein Vertrag aufgesetzt wird, welcher die Willensaufgabe Gerdas garantieren soll. Gerda schafft es jedoch schließlich sich aus der Kontrolle Fietes zu befreien.

Darauf folgt eine Phase absoluter Tristesse. Der Alkoholkonsum wird zugehend zu einem Mittel die Symptome auftretender Infektionskrankheiten zu lindern. Dies wird unterbrochen von einer erfolgreichen Anstellung Fietes.

„Dann geschieht ein Zeichen und ein Wunder. Im Juni wird er als Wachmann bei der Firma Shell eingestellt.“ (ebd.: S.107)

Wie heftig die Verhältnisse symbolischer Gewalt sind, welchen der Protagonist ausgesetzt ist, wird daran deutlich, dass ihm etwas wie eine Einstellung, und zwar weder eine prestigeträchtige noch eine besonders gut vergütete, tatsächlich als „Wunder“ erscheint. Die Möglichkeit einer Erwerbsarbeit nachzugehen, ist die Grundlage des Kapitalismus. Die Fiete auferlegten Klassenverhältnisse sind derart drastisch, dass ihm ein Zugang zum Arbeitsmarkt so vorkommt, als habe dies mit Magie zu tun. Fritz nimmt dabei seine eigenen Verhältnisse aussichtslos wahr. Seine Hoffnungen, die er in die neue Arbeit legt, sind enorm:

---

<sup>37</sup> Der Roman orientiert sich am Leben des realen Frauenmörder Fritz Honka (vgl. Schütt 1991: S.569). Der Autor Heinz Strunk entwickelte den Roman in der Orientierung an historischem Archivmaterial und kleineren Milieustudien. Er ergänzte das reale Handlungsgerüst um literarische Schilderungen und um die Geschichte einer reichen Familie, deren Leben auch von (symbolischer) Gewalt geprägt ist (vgl. Internetquelle Pape 2016).

„Dies ist die Wende zu etwas Besserem, die Wende zum Guten.“ (ebd.: S.107)

Die Einstellung scheint für Fritz auch dazu zu führen, dass es ihm körperlich besser geht (vgl. ebd.: S.109). Die sexualisierte Rede seines Vorgesetzten irritiert Fritz zwar dahingehend, dass er sich fragt, ob er ein Mitarbeiter zweiter Klasse sei (vgl. ebd.: S.11-112). Aber insgesamt verbindet er die Anstellung mit einem Umdenken. Er gewinnt an Selbstvertrauen, die sich im Kauf einer Aktentasche und diverser Abzeichen widerspiegeln. Den Alkoholkonsum reduziert er und seine Fantasien Frauen grenzenlos zu dominieren, weiß er zu zügeln (vgl. ebd.: S.116).

Die rudimentäre Verbesserung des Selbstgefühls sowohl als auch die Verdrängung von Gewalttätigkeiten, scheint anzudeuten, dass sich etwas in Fiete transformiert. Man ginge zu weit, diesen Wandel als Bildung zu beschreiben. Eine gewisse Selbsttransformation (vgl. hierfür Kapitel 2.1 dieser Studien) erscheint sich aus dem Transformationsprozess zu ergeben, welchen Bourdieu als typisch für den Berufseinstieg sieht (vgl. Bourdieu 2001: S.211). Bald darauf wird sich allerdings zeigen, wie fragil diese vorgenommenen Selbstveränderungen werden, angesichts der Verhältnisse von symbolischer Gewalt. Für Fritz besteht ein Problem darin, dass er mit seinem transformierten Selbst nichts anzufangen weiß:

„Was machen andere Arbeitnehmer eigentlich so an ihren freien Tagen? (...) Auch Fiete muss lernen, seine Freizeit normal zu verbringen, ohne Alkohol, Kneipen und schlechte Weibsbilder.“ (Strunk 2016: S.126)

Das was aus einer gewissen Klassenspezifität heraus eine legitime Freizeitgestaltung darstellt, ist für den Protagonisten eine fremde Welt. Er ist lange Zeit von den Verhältnissen entfernt gewesen, die er aus seiner Perspektive als „normal“ ansieht, da diese Praktiken für ihn eine Unbekannte darstellen. Fietes Klassenspezifität lässt daher nicht eine Höherentwicklung als erstrebenswertes Bildungsideal erscheinen, sondern zu aller erst eine Normalisierung. Er sehnt sich daher gar nicht so sehr nach Selbstentfaltung, als nach Standardisierung. Die symbolischen Gewaltverhältnisse haben Fritz in eine Lage gebracht, die zu aller erst die Anpassung in Normalitätsvorstellungen als Entwicklungsziel als idealisiertem Telos seiner Lebensbewältigungsstrategien anzeigt. Die klassenspezifische Degradierung machen ersichtlich wieso unter

bürgerlichen Gesichtspunkten übliche Freizeitgestaltungen wie eine Hafenrundfahrt oder ein Zoobesuch. Fiete mit einer ihm fremden und unbekanntem Welt konfrontieren. Sich in ihr Aufzuhalten fällt ihm nicht leicht, aber er sehnt sich danach, auch wenn sich ihm nicht alle Bedeutungsebenen der Praktiken dort erschließen (vgl. ebd.: S.127-137).

Im Laufe seiner Beschäftigung schafft es Fritz Honka schließlich keinen Alkohol mehr während der Arbeit zu trinken (vgl. ebd.: S.147). Er projiziert seine Sehnsüchte nach Normalität auf die Reinigungskraft Frau Helga Demminger. Deren freundschaftliche Zuneigung interpretiert er als Beziehungsofferte. Dies scheint ihm auch deshalb realistisch zu sein, da er im Gegensatz zu ihrem Mann Erich einen Job habe (vgl. ebd.: S.156).

In einem angetrunkenen Moment erzählt er Helga und Erich auch seine Lebensgeschichte, welche eine strapaziöse Flucht aus Ostdeutschland beinhaltet. Im Rahmen dessen wurde er auf einem provinziellen Bauernhof eingesperrt und zu harter Arbeit gezwungen. Auf einen gescheiterten Selbstmordversuch erfolgten Vergewaltigungen. Körperliche Strafen wie das Zufügen eines Schädelbasisbruchs, welcher nicht adäquat behandelt wurde, sowie das Ausschlagen aller Zähne entstellten Fiete für den Rest seines Lebens (vgl. ebd. S.158-164).

Diese Verhältnisse krassester Ausbeutung mitsamt Misshandlung und zusammen mit dem Erleben alltäglicher symbolischer Gewalt Fietes verdeutlichen: Die Beschäftigung mit den Kontexten kann und sollte zu einer Reflexion der Perspektive von Bildungstheorie führen. Derartige Verhältnisse führen dazu Bildung neu zu denken: in Relation zum Milieu. Für Fiete wäre die Ausprägung eines einigermaßen stabilen Selbst- und Weltverhältnisses ein schwieriger Bildungsprozess. Verheißungen von Höherentwicklungen oder Freiheit erscheinen in Bezug auf Fiete unangebracht. Die Arbeit stellt zwar auch einen Raum der kapitalistischen Unterordnung von Fiete dar, aber auch den Möglichkeitsraum Fixpunkte im Festhalten an einem einigermaßen geregelten Leben zu haben.

Eine Bezugnahme auf symbolische Gewalt lässt aber auch Betrachtungen darüber zu, dass einmal eingenommene Selbst- und Weltverhältnisse auch instabil bleiben können. Eine sexuelle Zurückweisung Helgas führt dazu, dass Fiete sich außer Stande sieht weiter zur Arbeit zu gehen (vgl. ebd.: S.165). Von da an

eskalieren die Geschehnisse komplett und sind daher treffend betitelt: „Das ist kein Albtraum, das ist ein Überlebenskampf“. Fritz Honka geht komplett in heftigem Alkoholkonsum unter, übt sich in misogynen Gewalt und wird schließlich zum mehrfachen Frauenmörder, bis ihn ein Gericht für die Taten verurteilt (vgl. ebd.: S.189-254).

Die Betrachtungen des Lebenswegs der Romanfigur Fiete unter besonderer Sensibilisierung für symbolische Gewalt sollte keineswegs so interpretiert werden, dass bestimmte Verhältnisse eine Determinante für Mord seien. Sie sollten allerdings darauf aufmerksam machen, wie schwierig bestimmte Klassenverhältnisse Bildungsprozesse machen können und wie sich der Habitus, mit Bourdieu gesprochen, durch eine relative Trägheit auszeichnen kann (vgl. Bourdieu 1987b: S.98-99). Im Kontext betrachtet zeigt sich, dass die Frage danach ob sich Selbst- und Weltverhältnisse Fietes verändern mit einer empirischen Realität konfrontiert sind, in der dies für Fiete dem Versuch gleich käme, sich an den eigenen Haaren aus dem Sumpf zu ziehen. Erhofft, und temporär eingenommen, sind für Fiete Transformationen im Hinblick auf Normalisierungen. Durch das Unterordnungsverhältnis scheint hier die von Hegel angesprochene Furcht eine Konstante im Bewusstsein des Protagonisten zu sein.

Symbolische Gewaltverhältnisse gestalten die Selbst- und Weltverhältnisse aber nicht nur schwierig in Bezug auf Veränderungen, sondern lassen auch erreichte Transformationen fragil erscheinen. Fietes Leben erscheint dem Lesenden als Alptraum, in dem sich selten Möglichkeitsräume für Bildung öffnen und diese sich potenziell sehr schnell verschließen.

## 6) Pädagogische Reflexionen

Während in den voran gegangenen Kapiteln (forschungs-)systematische, theoretische, sozialhistorische und interpretierende Überlegungen angeführt wurden, sollen diese nun ethisch gewendet werden. Die Frage stellt sich hier danach, welche Folgen aus den Einsichten in symbolische Gewaltverhältnisse für das Handeln und die Selbstreflexion von Pädagog\*innen abzuleiten sind.

### 6.1) Die Verletzlichkeit des Anderen

Das Durchdringen der sozialen Lebenswelt inklusive des Pädagogischen durch symbolische Gewalt stellt ethisch gewendet ein Dilemma für Erziehende dar. Wie kann ich einen Menschen erziehen, wenn fast unumgänglich ist, dass dies durch symbolische Gewalt geschieht und den Menschen in und für eine Welt symbolischer Gewalt erzieht?

Klaus Mollenhauer kommt auf ein verwandtes Dilemma zu sprechen in seiner Auseinandersetzung mit „Repräsentation“ (vgl. Mollenhauer 1983: S.52-77). Er fragt sich, wie ein Mensch in einer unvernünftigen Gesellschaft einen zu Erziehenden zur Vernunft erziehen könnte. Der Erziehende ist keine über der gesellschaftlichen Wirklichkeit schwebende Gestalt, sondern wurde in die Gesellschaft sozialisiert. Die Pädagog\*in repräsentiert die Gesellschaft. Die Tatsache, dass man als Repräsentant\*in einer unvernünftigen Gesellschaft die aus dieser Perspektive eher unwahrscheinliche Aufgabe auf sich nimmt, zu etwas wie Vernunft zu erziehen, zeigt welche Aufgaben im Pädagogischen aufkommen. Dies macht ersichtlich wieso die Auswahl dessen, was eine Pädagog\*in vermitteln sollte, begründungsbedürftig ist und sorgsam ausgewählt werden muss. Erzieherisches Handeln kann daher nicht von der gesellschaftlichen Realität entkoppelt werden. Dieses Handeln ist nicht nur gesellschaftlich verstrickt, sondern aus einer ethischen Perspektive auch (mit)verantwortlich (vgl. Platzer 2017).

In der Erziehungssituation gibt es allerdings das Technikproblem. Das ein psychisches System im Erziehungsprozess ein weiteres psychisches System genauso beeinflusst wie es dies möchte, ist aufgrund begrenzter Steuerinstrumente sehr unwahrscheinlich. Selbst wenn dies gelänge wäre man

noch weit davon entfernt zu wissen, dass die einmal eingesetzten Mittel die zum gewünschten Ziel führten weitere Male zum gleichen Ziel führten. Die Komplexität der erzieherischen Grundkonstellation, in der mindestens ein Subjekt mindestens ein weiteres Subjekt zu beeinflussen trachtet ist so hoch, dass sich von Einzelsituationen nicht auf Kausalzusammenhänge schließen lässt (vgl. Luhmann/Schorr 1988: S.130-134 sowie Wigger 2012). Man verfügt also über kein sicheres Wissen, dass die erzieherisch gedachten Interventionen zu dem führen, was sie beabsichtigen. Daher kann es auch kein Wissen darüber geben, welche Praktiken der Erziehung ein Subjekt zum Träger symbolischer Gewalt erziehen und welche das Ausüben symbolischer Gewalt in dessen Leben minimieren.

Die Frage, welche Dirk Rustemeyer davon ableitet „Muß Erziehung wertvoll sein?“ und damit aus dem Technikproblem den Schluss zieht, Pädagog\*innen sollten situativ handeln, greift aber zu kurz (vgl. Rustemeyer 1998). Das paradoxe Grundmuster der Erziehung, dass ein Mensch einen anderen Menschen versucht so zu beeinflussen, wie dies scheinbar zu dessen guter Entwicklung beitrage, lässt sich nicht auf das Problem der technischen Umsetzung verkürzen. Erziehung muss oder sollte wertvoll sein, aber nicht als eine Frage der gelungenen Technisierung erzieherischer Praxis, sondern als Frage nach pädagogischer Gerechtigkeit. Die Frage lautet nicht: Wie schaffe ich es den Anderen effektiv zu erziehen? Die Frage sollte darauf zielen: Wie werde ich dem Anderen gerecht? (vgl. Wimmer 2014).

Trotz der unzähligen Forderungen nach Evidenz zum Trotz (kritisch dazu Thompson 2014), hat die paradoxe Erziehungssituation die sich aus der Macht des Erziehenden und Autonomie-Ansprüchen des Erzogenen eine ethische Dimension ganz eigener Art:

„Die paradoxe und traumatische Qualität solcher Erfahrungen, der „Sinn“ von Paradoxien liege demnach darin, dass sie eine Nähe zum anderen ermöglichen, indem sie die Schutz- und Abwehrmechanismen des symbolisch strukturierten Imaginären außer Kraft setzten und damit eine Antwort ermöglichen, die dem singulären Anderen gerecht zu werden versuche.“ (Wimmer 2017: S.345).

So wird das Erziehen zum Antworten, deren spezifische Fragestellung von der Andersheit des Anderen ausgeht. Die Ungerechtigkeit symbolischer Gewalt kann



in pädagogischer Praxis nicht nivelliert werden. Die Pädagog\*in kann nur versuchen, auf die Verletzlichkeit des Anderen reflektiert zu reagieren. Die eigene Eingebundenheit in derlei Verhältnisse von pädagogisch Tätigem und pädagogischem Einfluss Ausgesetztem muss in Überlegungen miteinfließen, ebenso wie die Einsicht in die symbolisch codierten Machtpraktiken, die im Erziehungsverhältnis selbst zur Anwendung kommen.

Damit einhergeht, dass auch pädagogische Institutionen wie Schule und Universität auch wieder als pädagogische Institutionen zu reklamieren wären und nicht nur als Ausbildungsstätten (vgl. Masschelein/Simons 2017). Dieses Reklamieren stellt dabei keine romantische Verklärung der Vergangenheit dar, sondern:

„Mit zu „reklamieren“ meinen wir also im doppelten Sinne: zurückfordern und „pflegen“. Und „pflegen“ impliziert gerade in der gegenwärtigen Lage auch, die Schule und die Universität als pädagogische Formen wieder neu zu erfinden.“ (Masschelein/Simons ebd.: S.37)

Ohne die vielen strukturierenden Machtkomplexe die Schule und Universität tangieren auszublenden, geht es darum, dass Pädagogische zu reklamieren. Pädagogische Gerechtigkeit hieße hier auch, dass im Dialog von Pädagog\*innen und Lernenden, jene Lernenden nicht nur formal gleich seien. Pädagogische Situationen können so einen Hauch des Revolutionären verbreiten, da sie als reflektierende Zeit der Muße die Veränderbarkeit von Gesellschaft denken könnten.

## 6.2) Kritische Reflexivitäten

Die theoretischen Ansätze zu symbolischer Gewalt problematisieren das Kerngeschäft der Kritik grundlegend. Inwiefern bemisst Kritik die Vernünftigkeit eines Inhalts oder einer Institution? Inwiefern zeigt Kritik auf, dass etwas anders sein könnte? Sind solche Formen der Kritik nicht immer schon kontaminiert durch symbolische Gewalt, da die materialen Gegebenheiten und die persönlichen Kontakte einem Mensch andere Spielarten des Wissens zur Verfügung stellen? Es kommt vor, dass Kritik als Besserwissen praktiziert wird. Als verlangte und gewollte Form des gesellschaftlichen Vorankommens (vgl. Masschelein 2003).

Kritik ist nicht immun gegen Inszenierungsformen der Kreativität, die ein „Besser“ versprechen, aber eigentlich nur eine andere Ästhetik einlösen können. Ökonomische Effektivität ist zu dem auch ein Punkt, von dem aus Vorliegendes beurteilt werden kann und der daher zum Maßstab der Kritik werden kann.

Solcherlei Wechselwirkungen zwischen Kritik und symbolischen Formen der Gewalt, sieht Bourdieu auch. Er plädiert dafür, symbolische Gewalt selbst der Kritik zu überführen, wobei er nicht nur beim Erklären ungerechter Verhältnisse stehen bleiben will, sondern auch beim trügen Zusammenspiel aller Lebenspraktiken, dem Habitus, ansetzen möchte:

„Wenn das Erklären dazu beitragen kann, so vermag doch nur eine wahre Arbeit der Gegendressur, die ähnlich dem athletischen Training wiederholte Übungen einschließt, eine dauerhafte Transformation des Habitus zu erreichen.“ (Bourdieu 2001: S.220)

Was Bourdieu hier beschreibt klingt notwendig anstrengend. Für ihn ist der Ausweg aus Verhältnissen symbolischer Gewalt nicht mit dem Beleuchten dieser getan: Er sieht die Überwindung möglich und zwar durch ein hartes Abtrainieren- ja der Gegendressur gegen die kapitalistischen Zumutungen und die damit verbundenen Reproduktionen. So ist für Bourdieu eine Habitustransformation möglich, was nach Hans-Christoph-Koller Bildung wäre.

Es zeigt sich, dass Räume für kritische Reflexivitäten möglich sind. Die Ansichten Michel Foucaults über Kritik können insofern weiterführend betrachtet werden, als dass sie an Kritik eine Haltung koppeln (vgl. Foucault 1992). Kritik ist für ihn eben kein klassenspezifischer Blickwinkel auf Andere und die Gesellschaft, sondern sie ist eine distanzierende und hinterfragende Haltung zur Macht selbst. Kritik beinhaltet folgende Fragen:

„Wie ist es möglich, dass man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird - dass man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird?“ (Foucault 1992: S.11-12)

So wird Kritik zu einem spezifischen Selbst-Welt-Verhältnis, welches sich auch mit Bildung in Einklang bringen lässt (vgl. Ruhloff 1996). Kritik stellt daher eine Abarbeitung an den gesellschaftlichen Verhältnissen dar, welche allerdings immer auch auf das Selbst, die eigene Involvierung und Teilnahme an jenen

Verhältnissen reflektiert. Kritische Reflexivität überwindet so das vorteilheischende Vorankommen, da sie zu weiten Teilen immer auch Selbstkritik darstellt.

Wie man selbst eine kritische Haltung entwickeln kann ist aus pädagogischer Perspektive aber nur eine Seite der Medaille. Denn zu Fragen der Kritik innerhalb des Pädagogischen sollte zu dem gefragt werden, wie Kritik ermöglicht werden kann. Wie bereits ausgeführt ist die Verwirklichung pädagogischer Absichten ein unsicheres Unterfangen. Im Rahmen von Bildung und Kritik ist aber auf Seiten der Pädagog\*innen darauf hinzuweisen, dass diese ihr Handeln kritisch auf eine andere Frage reflektieren sollten: Wenn kann ich nicht derartig regieren? (vgl. Kessl 2005 sowie Neumann 2008). Diese Frage tangiert ein Verhältnis von Selbstreflexivität auf Seiten des Erziehenden, welches die Aufmerksamkeit darauf lenkt, dass Möglichkeitsräume kritischer Reflexivität nicht verschlossen werden sollten.

Aus dem Zusammenhang von Bildung und Macht gibt es keinen Ausweg. Bildungstheorie sollte allerdings selbstkritisch in Bezug auf ihre Einbindung in Machtverhältnisse bleiben um allzu starke Vereinnahmungen zu kritisieren.

## 7) Forschungsperspektiven

Diese Studien können selbst schon als Beispiel für die Forschungsperspektive angesehen werden, welche für eine Bildungsforschung, welche sensibel ist für symbolische Gewalt, eingenommen werden sollte. Sie stellt größtenteils eine theoretische Arbeit dar, welche sozialgeschichtliche sowie empirische Argumente aufgriff und ein Weiterdenken an Beispielen und unter ethischen Gesichtspunkten forcierte. Ein derartiges Verständnis, welches Theorie und Empirie nicht mehr getrennt sieht, sondern in einen Dialog setzen möchte ist nicht der Verdienst dieser Studien, sondern wird bereits länger diskutiert (vgl. Schäfer 2013, Meseth 2014 sowie Neumann 2017). Nur durch eine vernetzende Perspektive von Theorie und Empirie kann an Sicherheit gewonnen werden, dass Theorie nicht

leere Begriffe verhandelt und Empirie nicht innerhalb unreflektierter Verkürzungen ihr Unwesen treibt.<sup>38</sup>

Eine Beforschung symbolischer Gewalt sollte sich an einigen theoretischen Prämissen Pierre Bourdieus orientieren, wie der Relativität von Macht zu den Praktiken des Subjekts. Das Subjekt ist hier in Machtverhältnisse eingebunden, verhält sich aber in und zu diesen Verhältnissen. Dies schließt eine subversive Umdeutung der Machtverhältnisse nicht aus. Die Machtfelder in denen symbolische Gewalt zu erforschen wäre, benötigen Diskursanalysen zur Bestimmung der Regierungsformen sowie Beschreibungen der sozialen Felder mitsamt deren Historie. Diese sind untrennbar verwoben mit den Praktiken, in welchen die Subjektvierungen stattfinden (vgl. Reckwitz 2008/Alkemeyer 2013). Es dürfte deutlich geworden sein, dass dem kulturwissenschaftlichen Mantra „Gender/Race/Class/Et cetera“ eine besondere Bedeutung auf dem Spielfeld der Macht zukommt und diese daher unbedingt als Reflexionskategorien zu berücksichtigen sind.

Die Erforschung symbolischer Gewalt ließe sich auf zwei Ebenen angehen. Auf einer ersten Ebene via ethnografischer Forschung und auf einer zweiten Ebene via Interviewverfahren.<sup>39</sup>

Ethnografische Forschung könnte die Verhältnisse symbolischer Gewalt auf materieller Ebene erforschen, sowie Verhandlungsformen auf der Ebene der Praktiken in den Blick nehmen (vgl. Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008: S.107-120). Die materielle Ebene beträfe dann, wie Räume ausgestaltet sind und wie die Dinge in den Räumen platziert sind. Diese Beobachtungsebene hätte einen

---

<sup>38</sup> Diese Form der theoretischen Reflexivität von Forschungspraxis übersieht im Übrigen nicht, dass theoretische Überlegungen, empirische Forschungen und wertbasierte Debatten verschiedene (spezifisch unsichere) Formen des Wissens hervorbringen. Für jene können Peter Vogels Kategorien als maßgebend gelten (vgl. Vogel 1997). Die Perspektive überwindet allerdings die Dichotomie von Theorie und Empirie in der Praxis der Theorie- oder Empirie-Arbeit.

<sup>39</sup> Auf die Anregung die aus der Konfrontation pädagogischer und sozialogischer Theorien mit kulturellen Erzeugnissen wie Literatur (Oelkers 1991 sowie Mollenhauer 1998), Film (Sanders 2007 sowie Mayer 2017) oder Fernseh-Serien (Rieger-Ladich 2017) ausgehen kann, sei hier nur am Rande verwiesen. Da diese Aspekte punktuell immer wieder innerhalb dieser Studien zu finden sind und ihnen mit Kapitel 5 ein eigenes Kapitel gewidmet ist, wurde es als zu tautologisch angesehen dies hier wiederholt ausführlicher zu diskutieren. An dieser Stelle erscheint mir eher der Hinweis angebracht, dass meines Erachtens hier die Möglichkeiten noch nicht ausgeschöpft sind und sich die Ausweitung der Reflexionen auf Populärmusik und (postdramatisches) Theater eventuell lohnen könnten.

fließenden Übergang zur Ebene der Praktiken, in der es darum ginge, wie die Beobachteten mit den Dingen umgehen. In den Blick sollten die symbolisch codierten Interaktionen von Menschen rücken. Ethnografisch schwer zu beobachten, aber von besonderem Interesse, könnte sein, ob sich Performances zeigen, welche Hinweise auf das Vorliegen von Emotionen geben. Markant erschiene aus dieser Perspektive, ob durch Praktiken symbolischer Gewalt Emotionen ausgelöst werden, die so stark sind, dass sie im sozialen Feld zu beobachten sind.

Symbolische Gewalt könnte auch hilfreich sein für eine interviewgestützte Bildungsforschung. Symbolische Gewalt ermöglicht es den Machtkontext des Gesagten zu skizzieren. Auf methodischer Ebene hieße das, dass denjenigen Sprechakten besondere Beachtung geschenkt werden sollte, welche anzeigen, was den Subjekten wichtig ist. Wichtig für eine Sensibilität gemäß symbolischer Gewalt ist zu dem, Interviewpassagen nicht vorschnell als frei von Bildung abzustempeln. Hegels Ausführungen zum Bewusstsein des Knechtes können geltend machen, dass es sehr heterogene Bewusstseinsentwicklungen gibt. Dementsprechend gibt es auch im Modus des „Nicht so regiert zu Werdens“ (Foucault) zahlreiche Spielarten der Kritik. Man sollte sich dafür nicht den Blick verstellen, in dem man bürgerliche Wertmaßstäbe der Kritik universalisiert und das Interviewmaterial darauf fixiert durchforstet.

Wichtig bei all diesen Ausführungen ist, dass die Studie die These stark macht, dass Bildungstheorie und Bildungsforschung sensibel für symbolische Gewalt sein sollten. Es wäre ein Missverständnis, wenn symbolische Gewalt zum Dreh und Angelpunkt jeden Forschens werden würde und man gemäß einer selbsterfüllenden Prophezeiung im Material immer symbolische Gewalt suchte und wahrscheinlich fände. Sensibel für die theoretischen Ansätze zu sein heißt nicht eine Erklärung für alles gefunden zu haben. Eine Offenheit für andere theoretische und empirische Perspektiven verbietet sich nie.

## 8) Resümee

Der Mehrwert der hier vorgelegten "Studien zu "Symbolischer Gewalt" aus bildungstheoretischer Perspektive" bemisst sich wohl am besten anhand der drei Aspekte, welche die Einleitung versprach zu klären.

a) Es konnte gezeigt werden, dass symbolische Gewalt als Analyseinstrument geeignet für eine Kontextualisierung der gesellschaftlichen Zusammenhänge ist, in denen Bildungsprozesse stattfinden oder stattfinden könnten. Die Notwendigkeit für solche Kontextualisierungen verdeutlichte Kapitel 2. Symbolische Gewalt lässt sich sozialgeschichtlich erklären. Es ist sehr gut möglich symbolische Gewalt mit den kulturwissenschaftlichen Reflexionskategorien „Gender/Race/Class/Et cetera“ zu verbinden. Dies trägt dazu bei die Komplexität des Aufwachsens und der Lebensbewältigung möglichst adäquat einzufangen. Daraus ergibt sich zu dem eine Blicköffnung auf möglichst alle gesellschaftlichen Gruppen, wie Kapitel 3 zeigen konnte.

Unter der Berücksichtigung symbolischer Gewalt im Leben von Subjekten rücken zu dem Gründe für ein mögliches Scheitern von Bildungsprozessen in den Fokus. Dies zeigte sich in Kapitel 5 anhand der mörderischen Figuren Fieta und Patrick. Ihr Leben wurde nicht nur individuell betrachtet, sondern das Wechselverhältnis von Gesellschaft zu Individuum wurde verstärkt Gegenstand der Forschung. Hieran zeigte sich zu dem, dass rigorose Amoralität kein schichtspezifisches Phänomen ist.

Kapitel 7 zeigte zu dem, dass die theoretischen Ansätze zur symbolischen Gewalt flexibel in Verbindung mit sprachbasierten und ethnografischen Methoden anwendbar sind.

b) Bildungstheorien können Aspekte symbolischer Gewalt berücksichtigen, wie Kapitel 4 zeigte. Voraussetzung dafür ist, dass Freiheit nicht grenzenlos zu denken ist (Spuren dessen finden sich bei Wilhelm von Humboldt und Friedrich Schiller), sondern immer in Relation zu Machtsphären (wie es, wenn auch mit jeweils unterschiedlichem Fokus, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Heinz-Joachim Heydorn, Gernot Koneffke und Axel Honneth mitdenken). So wird das sich bildende Subjekt zwischen Autonomie und Determinismus denkbar (vgl. Mayer-Drawe 2000). Bildung und Macht bestehen in einer bestimmten Konstellation zueinander. Dies scheint ein produktiverer Ansatz zu sein, als das

gebetsmühlenartige Heraufbeschwören neuhumanistischer Illusionen, welche darauf setzt, dass es sehr einfach sei, wenn man diese Idee nur wirklich wieder erstnehme (vgl. hier auch Bünger 2015: S.15-18).

Bei allen Sympathien für hegelianische Denkfiguren ist allerdings zu betonen, dass diese Denkansätze mit einer Relativierung der Vernünftigkeit des Allgemeinen und ohne Glauben an einen Telos der Realisierung der Vernunft gedacht werden sollten. Die paradoxe Struktur in Bildungsprozessen und Entfaltungen der Subjektivität zu sehen findet meines Erachtens in theoretischen Ausführungen Judith Butlers und Christoph Menkes eine angemessene Berücksichtigung. Sie sind aufgeschlossen für Irritationen und Ironisierungen der Anerkennungsverhältnisse und weisen dem Kritisieren der Verhältnisse einen ganz eigenen Stellenwert zu (vgl. Menke 2011 sowie Butler 2013).

Zudem sollte eine Bildungstheorie auch sehr aufgeschlossen bleiben für Fluchtlinien, denen entsprechend kritische Reflexivität möglich werden könnte. Pierre Bourdieus Habitus Konzept fixiert die Trägheit und die Unmöglichkeit wirklicher Distanzierung zu den sozialen Verhältnissen teilweise sehr stark. In diesem Zusammenhang sind Theorieimporte vorzuschlagen, die beispielsweise stärker die subjektiven Rechtfertigungs- und Kritikspuren zu ergründen versuchen. Diese werden als Praktiken mit eigener Mikrologik interpretierbar, wie dies Luc Boltanski vorschlägt (vgl. Boltanski 2010). Eine Sensibilität für symbolische Gewalt sollte nicht dazu führen, widerständiges Denken per se für unmöglich zu halten. In verschiedenen historischen Epochen und unter heterogensten Voraussetzungen gibt es Beispiele dafür, dass dies immer wieder möglich ist und war (vgl. Rancière 2013 sowie daran anschließend Rieger-Ladich 2016). Nur in der Berücksichtigung der Vielschichtigkeit der Perspektiven kann Gayatri Chakravorty Spivaks Hinweis Rechenschaft getragen werden:

„(...) the most so-called undereducated mindset is as complex as so-called sophisticated mindsets (...)“ (Spivak 1996: S.291).

c) Eine Minimierung symbolischer Gewalt innerhalb pädagogischer Verhältnisse und durch pädagogisches Handeln erscheint als Herausforderung, wie Kapitel 7 zeigen sollte. Selbstreflexion und darüber hinaus die Arbeit an sich selbst als „Selbstdressur“, in den Worten Pierre Bourdieus, müssen als Versprechen ernst genommen werden, dem Anderen gerecht zu werden. Es bleibt unter

Gerechtigkeitsgesichtspunkten eine vertretbare Forderung, dass die reflexive Berücksichtigung theoretischer Ansätze zu symbolischer Gewalt zu einer Selbstreflexivität der Pädagog\*in führt, in der Hoffnung, dass sich dies auf die Ausgestaltung des Pädagogischen überträgt.

Die Studien wurden eingeleitet von Pablo Escobars Worten, er sei nicht reich sondern ein armer Mann mit Geld. Wendete man diese antiessentialistische Verdrehung auf die hier vorgelegten Studien an, so könnte man sagen: Dies sind keine Studien, dies sind viele Gedanken, die versucht wurden zu verknüpfen. Das Erstellen solcher Studien ist selbst an einen nicht wenig privilegierten Status gekoppelt, den jene symbolischen Codierungen, aus welchen universitäre Sprachspiele bestehen, möglich machen. Nicht jedem kommt ein solches Glück zu. Ungetrübt davon findet sich durch die Studien eine Zuspitzung auf die Einsicht, dass Aufwachsen und Lebensbewältigung hochkomplex sind. Dies betrifft die angeleiteten Momente sowie jene die scheinbar davon entzogen sind. Die hohe Komplexität führt wohl dazu, dass die Pädagogik in einem nicht abgeschlossenen Prozess immer vor neuen Herausforderungen der Reflexion steht und stehen wird. Diese Studien schließen nichts ab. Es geht darum theoretisch weiter zu denken, sich selbst zu hinterfragen und zu dem auch Blicke in die Welt des Pädagogischen via Empirie zu werfen.



## 9) Quellenverzeichnis

### Literatur:

Adorno, Theodor W. (1972): Theorie der Halbbildung. In: Derselben: Gesammelte Schriften Band 8. Soziologische Schriften 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.93-121.

Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max (2008): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Siebezehnte Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/ Freist, Dagmar (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: Transcript, S. 33-68.

Alkemeyer, Thomas/Rieger-Ladich, Markus (2008): Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld. Überlegungen zu einer Forschungsheuristik. In: Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker (Hrsg.): Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz: UVK. S.103-124.

Balzer, Nicole (2012): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer VS.

Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm/Göstemeyer, Karl-Franz (2009): Heydorns Bildungstheorie. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig (Herausgeber): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. München/Paderborn/Wien/Zürich: Schnönigh. S.13-38.

Baumert, Jürgen/Demmrich, Anke/Starnat, Petra (2001): PSA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. S.15-68.

Bierbaum, Harald/Bünger, Casten/Kehren, Yvonne/Klingovsky, Ulla (2014) (Hrsg.): Kritik- Bildung- Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen. Berlin/Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Boltanski, Luc (2010): Soziologie und Sozialkritik. Berlin: Suhrkamp.

Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Bongaerts, Gregor (2014): Max Weber. In: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hrsg.): Bourdieu-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 57-60.

Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre (1987a): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987b): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: BIOS: 1/1990. S.75-81.
- Bourdieu, Pierre (2000): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2010a): Die Abdankung des Staates. In: Bourdieu, Pierre et al.: Das Elend der Welt. Studienausgabe. Zweite Auflage. Konstanz: UVK. S.127-133.
- Bourdieu, Pierre (2010b): Nazissenweg. In: Bourdieu, Pierre et al.: Das Elend der Welt. Studienausgabe. Zweite Auflage. Konstanz: UVK. S.19-34.
- Bourdieu, Pierre/Darbel, Alain (2006): Die Liebe zur Kunst: Europäische Kunstmuseen und ihre Besucher. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Breidenstein, Georg/Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2014) (Hrsg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist. Vellbrück.
- Broccolichi, Sylvain (2010): Ein verlorenes Paradies. In: Bourdieu, Pierre et al.: Das Elend der Welt. Studienausgabe. Zweite Auflage. Konstanz: UVK. S.288-301.
- Brodén, Anne/Mecheril, Paul (2010): Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: Brodén, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript. S.7-26.
- Bröskamp, Bernd (2017): Der Markt der frühkindlichen Bildung. Ein sozioanalytischer Zugang. In: Grabau, Christian/ Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Springer. S.15-35.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bünger, Carsten (2015): Bildung- Macht- Subjektivierung? Sondierungen im Feld der Bildungsforschung. In: Chrisof, Eveline/Riboltis, Erich (Hrsg.): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker. S.15-29.

Bünger, Carsten (2017): Bildungstheorie in „postfaktischen Zeiten“? Perspektiven im Widerstreit von Wahrheit und Politik. In: Schenk, Sabrina/Thompson, Christiane (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh. S.33-48.

Butler, Judith (1987): Subjects of Desire: Hegelian Reflections in Twentieth-Century France. New York: Columbia University Press.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith (1993): Kontingente Grundalgen: Der Feminismus und die Frage der Postmoderne. In: Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Fraser, Nancy: Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt am Main: Fischer. S.31-58.

Butler, Judith (2006): Haß spricht: Zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith (2013): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Siebte Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith (2016): Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung. Berlin: Suhrkamp.

Dath, Dietmar (2005): Die salzweißen Augen: Vierzehn Briefe über Drastik und Deutlichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dausien, Bettina (2016): Rekonstruktion und Reflexion : Überlegungen zum Verhältnis von bildungstheoretisch und sozialwissenschaftlich orientierter Biographieforschung. In: Kreits, Robert/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung - Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen: Barbara Budrich. S.19-46.

Deleuze, Gilles (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: Derselben: Unterhandlungen: 1972–1990. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.254-262.

Diedrichsen, Diedrich (2017): Körpertreffer: Zur Ästhetik der nachpopulären Künste. Berlin: Suhrkamp.

Diekmann, Bernhard/Wimmer, Michael/Wulf, Christoph (1996): Grundlose Gewalt. Anmerkungen zum gegenwärtigen Diskurs über Gewalt. In: Diekmann, Bernhard/Wimmer, Michael/Wulf, Christoph (Herausgeber): Das zivilisierte Tier: Zur historischen Anthropologie der Gewalt. Frankfurt am Main: Fischer. S.7-68.

Do Mar Castro Varela, Maria/Mecheril, Paul (2010): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh. S.89-118.

Dörpinghaus, Andreas/ Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar (2012). Einführung in die Theorie der Bildung. Vierte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Elias, Nobert (1969 a): Über den Zivilisationsprozeß. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Bern und München: Francke.

Elias, Nobert (1969 b): Über den Zivilisationsprozeß. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Zweiter Band. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Bern/München: Francke.

Elias, Norbert/Scotson, John (1993): Etablierte und Außenseiter. Suhrkamp: Frankfurt am Main.

Ellis, Bret Easton (2006): American Psycho. Köln: Kiepenheuer und Witsch.

Ellis, Bret Easton (2007): Lunar Park. Köln: Kiepenheuer und Witsch.

Esser, Hartmut (1993): Soziologie: Allgemeine Grundlagen. Campus: Frankfurt am Main.

Equit, Claudia (2010): Gewalthandeln und Ehre. Versuch einer anerkennungstheoretischen Deutung. In: Equit, Claudia/Wigger, Lothar (Hrsg.): Bildung, Biografie und Anerkennung. Interpretationen eines Interviews mit gewaltbereiten Mädchen. Opladen: Barbara Budrich. S.55-82.

Equit, Claudia (2011): Gewaltkarrieren von Mädchen. Der „Kampf um Anerkennung“ in biografischen Lebensverläufen. Wiesbaden: VS Springer.

Euler, Peter (1997): Kritische Bildungstheorie im Formationsprozeß technologischer Zivilisation. In: Koch, Lutz/Marotzki, Winfried/Schäfer, Alfred (Herausgeber): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Deutscher Studien Verlag: Weinheim. S.121-142.

Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.

Foucault, Michel (2006): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fröhlich, Gerhard (2014): Norbert Elias. In: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hrsg.): Bourdieu-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 36-43.

- Fuchs, Thorsten (2011): Bildung und Biographie. Eine Neuformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Bielefeld: Transcript.
- Fuchs, Thorsten (2015): "Hauptsache anders", "Hauptsache neu"? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 2015/1. S.14-37.
- Hall, Stuart (1997): The spectacle of the „other“. In: Hall, Stuart (Herausgeber): Cultural representations and signifying practices. London: Sage. S.223-290.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970a): Grundlinien der Philosophie des Rechts. Frankfurt Main: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970b): Phänomenologie des Geistes. Frankfurt Main: Suhrkamp.
- Heitger, Marian (2006): Schiller als Pädagoge. In: Fuchs, Brigitta/Koch, Lutz (Hrsg.): Schillers ästhetisch-politischer Humanismus. Die ästhetische Erziehung des Menschen. Würzburg: Ergon. S.21-32.
- Herzog, Sonja (2016): Männliche Schulverweigerer: Eine bildungstheoretische Längsschnittstudie. Hamburg: Dr. Kovač.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1979): Bildungstheoretische Schriften Band 2: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Heydorn, Heinz Joachim (1980): Bildungstheoretische Schriften Band 3. Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Humboldt, Wilhelm von (2010): Theorie der Bildung. In: Flitner, Wilhelm/Giel, Klaus (Hrsg.): Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, Band I. Studienausgabe. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 234-240.
- Jansen, Jan/Osterhammel, Jürgen (2017): Kolonialismus: Geschichte, Formen, Folgen. Achte Auflage. München: C.H. Beck.
- Kessl, Fabian (2005): Der Gebrauch der eigenen Kräfte: eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans\*Jugendlicher. Opladen: Barbara Budrich.
- Koch, Gertrud (2015): Breaking Bad. Zürich: Diaphanes.

Kokemohr, Rainer (1989): Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie 2: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S.327-373.

Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Herausgeber): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript. S.13-68.

Koller, Hans-Christof (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, Hans-Christoph (2014): Bildung als Textgeschehen. Zum Erkenntnispotenzial literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik. 3/2014. S.333-349.

Koller, Hans-Christoph(2016a): Bildung und Biografie. Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 2/2016. S.172-184.

Koller, Hans-Christoph (2016b): Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In: Lischewski, Andreas (Hrsg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderbon: Schöningh. S.213-235.

Koller, Hans-Christoph (2017): Literarische Texte als Quelle problematisierender Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft. In: Schenk, Sabrina/Thompson, Christiane (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh. S.19-32.

Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (2013) (Hrsg.): Vom Scheitern: Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III. Bielefeld: Transcript.

Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon (2014) (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biografieforschung. Bielefeld: Transcript.

Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon (2014): Einleitung. In: Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess?

Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: Transcript. S.7-18.

Koneffke, Gernot (1969): Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument. 11/1969. S.389-430.

Koneffke, Gernot (1999): Kritische Bildungstheorie und die Begründung von Pädagogik. In: Krüger, Heinz-Hermann/Sünker, Heinz: Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.301-326.

Krinninger, Dominik/ Müller, Hans-Rüdiger (2012): Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In: Miethe, Ingrid/ Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich.

Krüger, Heinz-Herrmann (2012): Einführungskurs Erziehungswissenschaft: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Berlin/Opladen/Toronto: Budrich.

Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik. 6/1997. S. 949-967.

Lubko, Cristine (2006): Die „Schöne Seele“: anthropologisches Modell oder pädagogisches Konzept?. In: Fuchs, Brigitta/Koch, Lutz (Hrsg.): Schillers ästhetisch-politischer Humanismus. Die ästhetische Erziehung des Menschen. Würzburg: Ergon. S.63-78.

Luhmann, Niklas/Schorr, Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mauss, Marcel (1968): Die Gabe. Die Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften- Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Marchart, Oliver (2007): Cultural Studies. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Marchart, Oliver (2013): Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochmodernen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Marx, Karl (2017): Zur Kritik der Hegel'schen Rechts-Philosophie. Berlin: Hofenber.

Masschelein, Jan (2003): Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. In: Zeitschrift für Pädagogik. 2003/46. S.124-141.

Masschelein, Jan/Ricken, Norbert (2003): Do We (Still) Need the Concept of Bildung? In: Educational philosophy and theory. 2003/2. S.139-154.

Masschelein, Jan/Simons, Marin (2017): Die Schule und die Universität reklamieren. Pädagogische Annäherung an eine Katastrophe. In: Bünger, Carsten/Platzer, Barbara/Wigger, Lothar (Hrsg.): Nach Fukushima? Zur erziehungs- und bildungstheoretischen Reflexion atomarer Katastrophen. International Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S.37-53.

Mayer-Drawe, Käthe (2000): Illusionen von Autonomie: Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. Zweite Auflage. München: P. Kirchheim.

Mayer, Ralf (2017). Inszenierungen am Nullpunkt von Normalität- Dardennes Rosetta. In: Schenk, Sabrina/Thompson, Christiane (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh. S.251-264.

Mbembe, Achille (2017): Kritik der schwarzen Vernunft. Berlin: Suhrkamp.

Menke, Christoph (2011): Autonomie und Befreiung. In: Khurana, Thomas/Menke, Christoph (Hrsg.): Paradoxien der Autonomie. Berlin: August. S.149-184.

Meseth, Wolfgang (2014): Überlegungen zum Verhältnis von Theorie und Empirie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Differenztheoretische Reformulierungsversuche eines alten Problems. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Arbeit am Begriff der Empirie. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. S.101-124.

Meuser, Michael (2010): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Dritte Auflage. Wiesbaden: VS Springer.

Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (2012) (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich.

Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München/Weinheim: Juventa.

Mollenhauer, Klaus (1998): "Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind". Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann. In: Zeitschrift für Pädagogik. 4/1998. S.487-502.

Mollison, James (2009): Escobar. Der Drogenbaron. München: Heyne.

Neckel, Sighard (1991): Status und Schaum. Zur symbolische Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt am Main/New York: Campus.



Neumann, Sascha (2008): Kritik der sozialpädagogischen Vernunft: Feldtheoretische Studien. Weilerswist: Vellbrück.

Neumann, Sascha (2017): Sozialpädagogische Theoriebildung im Zeichen reflexiver Empirisierung. Überlegungen zu einem Forschungsprogramm. In: Schenk, Sabrina/Thompson, Christiane (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh. S.77-94.

Neumann, Sascha/Sanderemann, Philipp (2009): Turning again? Kritische Bestandsaufnahmen zu einer neuerlichen ‚Wende‘ in der sozialpädagogischen Forschung. In: Neumann, Sascha/Sanderemann, Philipp (Hrsg.): Kultur und Bildung: Neue Fluchtpunkte für die Sozialpädagogische Forschung?. Wiesbaden: VS Springer. S.138-168.

Nohl, Arnd-Michael (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pädagogische Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich.

Oelkers, Jürgen (1985): Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht. München/Weinheim: Juventa.

Oelkers, Jürgen (1991): Bearbeitung von Erinnerungslast. Erziehungswissen in literarischen Texten. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Basel/Weinheim: Beltz. S.393-405.

Oelkers, Jürgen (2007): Die Rationalisierung des Lernens und die Entwicklung des Konzepts der „Zivilgesellschaft“ im 17. Jahrhundert. In: Casale, Rita/Horlacher, Rebekka/Lacher Klee, Sabrina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Rationalisierung und Bildung bei Max Weber. Beiträge zur historischen Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Platzer, Barbara (2017): Erziehung in Verantwortung. Über veränderte Bedingungen und Grenzen der Verantwortung angesichts atomarer Katastrophen. In: Bünger, Carsten/Platzer, Barbara/Wigger, Lothar (Hrsg.): Nach Fukushima? Zur erziehungs- und bildungstheoretischen Reflexion atomarer Katastrophen. International Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S.179-193.

Pongratz, Ludwig (1989): Pädagogik im Prozess der Moderne. Weinheim: Beltz.

Pongratz, Ludwig (2014): Die Austreibung der Bildung aus den Bildungswissenschaften. In: Bierbaum, Harald/Bünger, Carsten/Kehren, Yvonne/Klingovsky, Ulla (Hrsg.): Kritik- Bildung- Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen. Berlin/Opladen/Toronto: Barbara Budrich. S.73-90.

Priem, Karin (2012): Exzess der wissenschaftlichen Persona: Nation und Pädagogik bei Eduard Spranger (1882-1963). In: Bühler, Patrick/Bühler, Thomas/Osterwalder, Fritz (Hrsg.): Zur Inszenierung pädagogischer Erlöserfiguren. Bern: Haupt. S.91-102.

Rancière, Jacques (2013): Die Nacht der Proletarier: Archive des Arbeitstraums. Wien: Turia + Kant.

Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Vellbrück.

Reckwitz, Andreas (2008): Subjekt/Identität. Die Produktion und Subversion des Individuums. In: Moebius, Stephan/Reckwitz, Andreas (Hrsg.): Post-strukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 75-92.

Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Berlin: Suhrkamp.

Reckwitz, Andreas (2016): Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld: Transcript.

Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger: Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich. S.35-56.

Ricken, Norbert (2007): Die Ordnung der Bildung: Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Springer.

Ricken, Norbert (2015): Bildung als Subjektivierung. Anmerkungen zur Macht der Bildung. In: Chrisof, Eveline/Riboltis, Erich (Hrsg.): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker. S.193-216.

Rieger-Ladich (2010): Bedrohte Selbstachtung und Verlust der Zukunft. Habitustheoretische Analyse eines leitfadengestützten Interviews. In: Equit, Claudia/Wigger, Lothar (Hrsg.): Bildung, Biografie und Anerkennung. Interpretationen eines Interviews mit gewaltbereiten Mädchen. Opladen: Barbara Budrich. S.83-104.

Rieger-Ladich, Markus (2011): Die Gewalt des Symbolischen- und ihre Grenzen oder: Von Kaschmirmänteln und Plattenkäufen. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Herausgeber): Gewalt. Paderborn: Schöningh. S.59-87.

Rieger-Ladich, Markus (2014a): Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik. 3/2014. S.350-367.

Rieger-Ladich, Markus (2014b): Walter White aka "Heisenberg". Eine bildungstheoretische Provokation. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2014/1. S. 17-32.

Rieger-Ladich, Markus (2016): „Gegen-Schicksalsgeschichten“ erzählen. Konturen einer Politischen Ästhetik nach Jacques Rancière und Alexander Kluge.

In: Casale, Rita/Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert (Hrsg.): Das Pädagogische und das Politische. Paderborn: Schöningh. S. 143-164.

Rieger-Ladich, Markus (2017): Eine schmerzhafteste Lektion. Tony Soprano als Alter Ego. In: Schenk, Sabrina/Thompson, Christiane (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh. S.236-250.

Röllli, Marc (2011). Kritik der anthropologischen Vernunft. Berlin: Mathes und Seitz.

Rose, Nadine (2010): Differenz-Bildung. Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript. S.209-234.

Rose, Nadine (2013): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: Transcript.

Rothblum, Esther (2017): Fat studies. In: Rose, Lotta/Schorb, Friedrich (Hrsg.): Fat Studies in Deutschland. Weinheim/Basel: Beltz. S.16-30.

Ruhloff, Jörg (1979): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg: Quelle und Meyer.

Ruhloff, Jörg (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik 2. Baltmannsweiler: Schneider. S.148-157.

Rustemeyer, Dirk (1998): Muß Erziehung wertvoll sein? In: Zeitschrift für Pädagogik. 1998/2. S.231-242.

Said, Edward (2009): Orientalismus. Fünfte Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.

Sanders, Olaf (2007): Filmbildung. Zur filmischen Untersuchung von Bildungsprozessen am Beispiel von Broken Flowers und Don't come knocking. In: Koller, Hans-Christoph/Matrotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Herausgeber): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript. S.199-217.

Sanders, Olaf (2014): Bildung zum Bösen. Eine bildungsphilosophische Annäherung an die US Fernsehserie Breaking Bad vom Theater aus. In: Etum - E-Journal for Theatre and Media. 1/2014. S.65-78.

Schäfer, Alfred (1996): Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion. Weinheim: Beltz.

Schäfer, Alfred (2011a): Das Versprechen der Bildung. Paderborn: Schöningh.

Schäfer, Alfred (2011b): Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse. Paderborn: Schöningh.

Schäfer, Alfred (2013): Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. In: Zeitschrift für Pädagogik. 2013/4. S. 536-555.

Schäfer, Alfred (2014): Selbst-Spiegelungen am Anderen: Zur Ambivalenz kultureller Begegnungen in Ladakh. Paderborn: Schöningh.

Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2010): Anerkennung- Eine Einleitung. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh. S.7-34.

Schäfer, Hilmar (2014): Michel Foucault. In: In: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hrsg.): Bourdieu-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 44-46.

Schiller, Friedrich (1986): Kallias oder über die Schönheit / Über Anmut und Würde. Stuttgart: Reclam.

Schiller, Friedrich (2000): Über die ästhetische Erziehung des Menschen: In einer Reihe von Briefen. Stuttgart: Reclam.

Schiller, Friedrich (2001): Maria Stuart. Stuttgart: Reclam.

Schiller, Friedrich (2014): Kabale und Liebe: Reclam XL- Text und Kontext. Stuttgart. Reclam.

Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker (2008): Einleitung. In: Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker (Hrsg.): Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz: UVK. S.7-24.

Schnädelbach, Herbert (1999): Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Zur Einführung. Hamburg: Junius.

Schoneville, Holger (2017): Armut, Ausgrenzung und die Neugestaltung des Sozialen. Der Fall der Lebensmittelausgaben ‚Die Tafeln‘ in Deutschland. Wiesbaden: VS Springer.

Schultheis, Franz (2007): Bourdieus Wege in die Soziologie: Genese und Dynamik einer reflexiven Sozialwissenschaft. Konstanz: UVK.

Schultheis, Fanz (2008): Symbolische Gewalt: Zur Genese eines Schlüsselkonzepts der bourdieuschen Soziologie. In: Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker (Hrsg.): Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz: UVK. S.25-44.

Schütt, Ernst Christian (1991): Die Chronik Hamburgs. Dortmund: Chronik.

Sepinwell, Alan (2014): Die Revolution war im Fernsehen. Wiesbaden: luxbooks.luftraum.

Skinner, Burrhus Frederic (1973): Wissenschaft und menschliches Verhalten. Science and Human Behavior. München: Kindler.

- Strunk, Heinz (2016): Der goldene Handschuh. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1996): Subaltern talk. Interview with the editors. In: Landry, Donna/MacLean, Gerald (Hrsg.): Selected works of Gayatari Chakravorty Spivak. London/New York: Routledge. S.287-308.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Can the subaltern speak? Turia + Kant: Wien.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2014): Wie sich Bildungsphilosophie die Arbeit leicht macht. In: Erwägung- Wissen- Ethik. 2014/2. S.332-334.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2016): Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 1/2016. S.45-71.
- Thompson, Christiane (2009): Bildung und die Grenzen der Erfahrung: Randgänge der Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh.
- Thompson, Christiane (2014): Autorisierung durch Evidenzorientierung. Zur Rhetorik der Evidenz als Versprechen gelingender pädagogischer Praxis. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh. S.93-112.
- Thompson, Christiane (2015): Unentscheidbarkeit und Geschlecht. Die Stimme des Poststrukturalismus in den queer studies. In: Bühler, Patrick/Forster, Edgar/ Neumann, Sascha/Schröder, Sabrina/Wrana, Daniel (Hrsg.): Normalisierungen. Wittenberger Gespräche; III. Halle/Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Van Dyk, Silke (2015): Soziologie des Alters. Bielefeld: Transcript.
- Velho, Astride (2010): (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript. S.113-140.
- Villa, Paula-Irene (2011): Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper. Vierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogel, Peter (1997): Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 4/1997. S. 415-427.
- Volkov, Shulamit (2000): Antisemitismus als kultureller Code. Zehn Essays. München: C.H. Beck.
- Von Rosenberg, Florian (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: Transcript.
- Weber, Max (1922): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr.

Weber, Max (2013): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Vierte Auflage. München: C.H. Beck.

Weiß, Ralph (2009): Pierre Bourdieu: Habitus und Alltagshandeln. In: Hepp, Andreas/ Krotz, Friedrich/ Thomas, Tanja (Hrsg.): Schlüsselwerke der Cultural Studies. Wiesbaden: Springer VS. S.32-46.

Willis, Paul (1978): Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs. Abingdon-on-Thames: Taylor and Francis.

Willis, Paul (1990): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Bodenheim: Athenaemum.

Wigger, Lothar (1994): Pädagogik und Religion in Hegels System. In: Heitger, Marian/Werner, Angelika (Hrsg.): Kanzel und Katheder. Zum Verhältnis von Religion und Pädagogik seit der Aufklärung. Paderborn: Schöningh.

Wigger, Lothar (2003): Bildung als Formierung. Über Bildung, Schule und Arbeit in Hegels Philosophie. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Form der Bildung- Bildung der Form. Basel/Berlin/Weinheim: Beltz. S.69-88.

Wigger, Lothar (2004): Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 2004/4. S.478-493.

Wigger, Lothar (2006): Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Springer. S.101-118.

Wigger, Lothar (2012): Erziehung. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.338-340.

Wigger, Lothar (2014): Über Ehre und Erfolg im »Katz-und-Maus-Spiel«. Versuch einer holistischen Interpretation der Bildungsgestalt eines jungen Erwachsenen. In: In: Koller, Hans-Christof/Wulftange, Gereon (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: Transcript. S.47-78.

Wimmer, Michael (2014): Vergessen wir nicht – den Anderen! In: Casale, Rita/Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh. S.209-240.

Wimmer, Michael (2017): Die performative Kraft von Paradoxien. In: Schenk, Sabrina/Thompson, Christiane (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh. S.345-370.

Wulftange, Gereon (2015): Fremdes - Angst - Begehren: Annäherungen an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript.

## Internetquellen:

Grow, Kory (2016): Patrick Bateman's Legacy. Author reflects on controversial book's surprising afterlife, from a cult movie to a new musical.

<http://www.rollingstone.com/culture/news/american-psycho-at-25-bret-easton-ellis-on-patrick-batemans-legacy-20160331> Zugriff: 10.07.2017: 11:17.

Koppetsch, Cronelie (2017): Aufstand der Etablierten? Rechtsextremismus und die gefährdete Mitte.

<https://soziopolis.de/daten/kalenderblaetter/beobachten/kultur/artikel/aufstand-der-etablierten/> Zugriff 03.07.2017: 09:43.

Kramer, Rolf-Torsten (2013): Kulturelle Reproduktion und symbolische Gewalt. Pierre Bourdieus Beitrag zur Bildungssoziologie.

[https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs\\_und\\_sozialwissenschaften/enzyklopaedie\\_erziehungswissenschaft\\_online\\_eeo.html?tx\\_beltz\\_educationencyclopedia%5Barticle%5D=12122&tx\\_beltz\\_educationencyclopedia%5BarticleSet%5D=1&tx\\_beltz\\_educationencyclopedia%5BpublisherArticleSubject%5D=&tx\\_beltz\\_educationencyclopedia%5Baction%5D=article&tx\\_beltz\\_educationencyclopedia%5Bcontroller%5D=EducationEncyclopedia&cHash=0364e880b963de1c528e237735fe6657](https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html?tx_beltz_educationencyclopedia%5Barticle%5D=12122&tx_beltz_educationencyclopedia%5BarticleSet%5D=1&tx_beltz_educationencyclopedia%5BpublisherArticleSubject%5D=&tx_beltz_educationencyclopedia%5Baction%5D=article&tx_beltz_educationencyclopedia%5Bcontroller%5D=EducationEncyclopedia&cHash=0364e880b963de1c528e237735fe6657). Zugriff: 01.07.2017: 11:59.

Mannheimer Morgen (2016): Frauke Petry will Grenzen notfalls mit Gewalt sichern - Interview mit AfD-Chefin. [https://www.morgenweb.de/mannheimer-morgen\\_artikel,-politik-sie-koennen-es-nicht-lassen- arid,751556.html](https://www.morgenweb.de/mannheimer-morgen_artikel,-politik-sie-koennen-es-nicht-lassen- arid,751556.html). Zugriff: 30.06.2017: 11:57.

Netflix Deutschland (2015):

<https://twitter.com/netflixde/status/642046003856711680?lang=de> Zugriff: 18.06.2017: 9:36.

Pape, Ulf (2016): Heinz Strunks "Goldener Handschuh" Eine Zumutung - aber eine dringend nötige. <http://www.spiegel.de/kultur/literatur/der-goldene-handschuh-von-heinz-strunk-ein-ungeheuerlicher-roman-a-1078852.html> Zugriff 10.07.2017: 11:24.

Tagesschau (2016): BKA-Statistik: Mehr als 900 Angriffe auf Flüchtlingsheime. <https://meta.tagesschau.de/id/119118/bka-statistik-mehr-als-900-angriffe-auf-fluechtlingsheime>. Zugriff: 30.06.2017: 12:00.

Venant, Elizabeth (1990): An 'American Psycho' Drama.

[http://articles.latimes.com/1990-12-11/news/vw-6308\\_1\\_american-psycho](http://articles.latimes.com/1990-12-11/news/vw-6308_1_american-psycho). Zugriff: 10.07.2017: 11:19.

Zeit (2016): Zahl fremdenfeindlicher Attacken verdoppelt sich.

<http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-09/rechtsextremismus-gewalt-anstieg-deutschland-neonazis-fremdenfeindlichkeit-fluechtlinge>. Zugriff: 30.06.2017: 11:57.

Audio-visuelles Material:

Baiz, Andreas (2015): Narcos - Die komplette Staffel Eins. München: Polyband Studio.



## 10) Anhang

### **Eidesstattliche Versicherung**

Schildknecht, Lukas 150169

Name, Vorname Matr.-Nr.

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit mit dem Titel

Studien zu "Symbolischer Gewalt" aus bildungstheoretischer Perspektive

selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe erbracht habe. Ich habe keine anderen als die\_angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich\_gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde\_vorgelegen.

---

Ort, Datum Unterschrift

### **Belehrung:**

Wer vorsätzlich gegen eine die Täuschung über Prüfungsleistungen betreffende Regelung einer Hochschulprüfungsordnung verstößt, handelt ordnungswidrig. Die Ordnungswidrigkeit kann mit einer Geldbuße von bis zu 50.000,00 € geahndet werden. Zuständige Verwaltungsbehörde für die Verfolgung und Ahndung von Ordnungswidrigkeiten ist der Kanzler/die Kanzlerin der Technischen Universität Dortmund. Im Falle eines mehrfachen oder sonstigen schwerwiegenden Täuschungsversuches kann der Prüfling zudem exmatrikuliert werden. (§ 63 Abs. 5 Hochschulgesetz - HG - ) Die Abgabe einer falschen Versicherung an Eides statt wird mit Freiheitsstrafe bis zu 3 Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

Die Technische Universität Dortmund wird gfls. Elektronische Vergleichswerkzeuge (wie z.B. die Software „turnitin“) zur Überprüfung von Ordnungswidrigkeiten in Prüfungsverfahren nutzen.

Die oben stehende Belehrung habe ich zur Kenntnis genommen:

---

Ort, Datum Unterschrift