



Habitus – auch medialer Habitus – aus pädagogischer Perspektive

Norbert Meder

Der Artikel stellt einen explizit bildungswissenschaftlichen Beitrag zu den Debatten über den "medialen Habitus" dar. Der Autor stellt dabei insbesondere die Frage nach dem "Wie" der "Inkorporierung" des Habitus in der frühkindlichen Phase des Menschen und erweitert dadurch allgemeiner gehaltene Diskussionen über die faktische und empirische Vorhandenheit des Habitus. Dabei betont der Artikel dass psychische Dispositionen und dauerhafte soziale Befindlichkeiten im Sinne eines Dispositivs konstitutiv für den Habitus sind und entwicklungspsychologisch fünf Phasen der Aneignung im Rahmen des kindlichen "Mitmachens" zu unterscheiden sind. So wird etwa der Umgang mit dem eigenen Leib und dem des anderen, mit der eigenen Haut und der Haut der anderen aus dem familiären Dispositiv in die eigene Disposition aufgenommen und konstituiert damit – aktiv und passiv – den Habitus. Der Beitrag betont

nachdrücklich – und in Erweiterung und Intensivierung des Bourdieuschen Konzepts – die prozessuale Konstitution des (früh-)kindlichen Habitus und beschreibt diese stufenartig und sehr fokussiert, um so das Konzept und die Diskussion zur Medialität des Habitus zu intensivieren und zu bereichern. Damit wird auch die Genese des Habitus im Sinne subtiler (Sozialisations-)Bereiche herausgearbeitet, um genauer angeben zu können, wie sich im Rahmen der Familie und der Umwelt bestimmbare psychische und soziale Dispositionen konstituieren.

The essay is an explicit contribution of educational science to the debates centred on “media habitus”. The author particularly questions “how” habitus is “incorporated” in the early childhood phase of human beings and thus broadens the more general discussion on the factual and empirical existence of habitus. He stresses the fact that psychological dispositions and enduring social existential orientations in the sense of a dispositif constitute the habitus and that in development psychology, we need to differentiate between five phases of appropriation in the context of the child’s “participation”. Thus, for example the interaction with one’s own body and the other’s, with one’s own skin and the other’s is taken from the family dispositif into one’s own disposition, and thus constitutes – actively and passively – the habitus. The contribution emphatically emphasizes – extending and intensifying Bourdieu’s conception – the processual constitution of (early) childhood habitus and describes it in stages and in a very focussed manner, in order to intensify and enrich the concept and the discussions on the mediality of habitus. Thus, the genesis of habitus in the sense of subtle fields (of socialization) is elaborated to allow for a more precise indication of how definable psychological and social dispositions are constituted within families and the environment.

Einleitung

0. Der Begriff des Habitus ist seit der Einführung dieses Terminus in die Soziologie durch Bourdieu der Topos für pädagogisch wohl bekannte Probleme und die um dieselben zentrierten Diskurse geworden. Wohl bekannt sind den PädagogInnen diese Probleme unter den Begriffen Haltung, Prägung, Gewohnheit, auch Persönlichkeit und natürlich auch

Sozialisation und informeller Bildung. Topos heißt ja Ort der Verhandlung. Topos kann nur dann Ort der Verhandlung sein, wenn gewisse Annahmen zu den Problemen, die verhandelt werden sollen, unstrittig sind. Topoi in Verbindung mit ihren unstrittigen Annahmen werden deshalb auch treffend Gemeinplätze in einem wertfreien Sinne genannt. Die unstrittigen Annahmen sind, dass Sozialisation ein Problem ist, dass Alltagshandeln sich sozialer Einflüsse verdankt, dass diese Einflüsse positiv angenommen werden oder dass sie in der Form der Ablehnung prägend wirken u. v. a. m. Habitus ist also ein Gemeinplatz, auf dem sich viele tummeln können: PädagogInnen, SoziologInnen, PsychologInnen, KulturwissenschaftlerInnen, HumanwissenschaftlerInnen u.a.m..

1. Habitus ist zum Topos und damit zum Gemeinplatz geworden, weil für den Terminus noch keine einheitliche bzw. gemeinschaftlich verbindliche Definition vorliegt. Der Begriff des Habitus versteht sich offensichtlich eher als ein Inbegriff von Relationen, als ein Komplex von Vektoren eines Kräftefeldes. So ist jedenfalls mein Eindruck aus vielen Gesprächen mit Bourdieu-Spezialisten. Ich selbst bin kein Bourdieu-Spezialist und werde deshalb im Folgenden keine Bourdieu-Interpretation vorlegen. Ich nehme einige Anregungen aus der sporadischen Lektüre von Bourdieu und aus den genannten Gesprächen auf und formuliere, was ich aus pädagogischer Sicht unter Habitus verstehe. Damit sind meine folgenden Überlegungen ein Beitrag am Ort der Verhandlung, am Topos Habitus.

2. Bourdieu hat mich angeregt in dem Umstand, dass er tendenziell feldtheoretisch, also relationslogisch denkt, wobei ich allerdings nicht sehe, dass er dies konsequent und in aller Tiefe ausgearbeitet hat. Aber das kann an mir und meiner geringen Bourdieu-Lektüre liegen. Habitus entsteht im sozialen Feld – aber wie? Außerdem hat mich angeregt, dass habituelle Unterschiede oft nur an Nuancen, an kleinen Unterschieden festzumachen sind, und schließlich, dass die habituellen Unterschiede in der Dimension des Geschmacks sind, also im Ästhetischen liegen. Gerade Letzteres macht einen Pädagogen aufmerksam, weil im Kontext der Konzeption pädagogischer Kausalität, pädagogischer Einwirkung, oft von etwas Ästhetischem die Rede ist. Ich will nur Herbarts Konzept der

Ästhetischen Darstellung von Welt als Hauptgeschäft der Erziehung und Schillers Konzept des ästhetischen Spiels als Interaktion von Form- und Stofftrieb anführen.

3. Zum sogenannten medialen Habitus werde ich mich nur am Rande äußern. Er ist nur ein Spezial- und Anwendungsfall einer allgemeinen Habitustheorie. Außerdem steckt das Forschen um einen möglichen medialen Habitus noch in einem Anfangsstadium, so dass man sich in einem ersten Herantasten befindet. Das gilt auch für mich. Ich stütze mich bei meinen Bemerkungen zum medialen Habitus zum einen auf meine eigene Medientheorie, die ja sowohl in den Grundzügen als auch in Anwendungen vorliegt, und zum zweiten auf meine Erfahrungen medialer Praxen, die ich seit ca. 1980 gesammelt habe.

Disposition und Dispositiv

4. Zu den Gemeinplätzen im Diskurs um den Habitus gehört aus meiner Sicht vieles, was auf Bourdieu zurückgeht: Der Habitus wird sozial vererbt. Der Habitus wird dem Körper eingeschrieben, er gehört zum inkorporierten kulturellen Kapital[1]. Er korreliert auch mit dem symbolischen Kapital. Der Habitus kann sich zwar verändern, ist aber im Kern stabil oder mindestens relativ zu anderem stabil. Das soziale Feld prägt dem Individuum den Habitus ein. Der Habitus wird frühkindlich erworben.

5. Ich stimme den Gemeinplätzen im Grundsatz zu. Aber meine Frage ist: Wie funktioniert das? Und wie kann man das wissenschaftlich erklären? Die feldtheoretische Tendenz einer solchen Erklärung ist klar. So wie sich ein Eisenspäncchen im magnetischen Feld gemäß der Kraftlinien ausrichtet, also sich ins Feld einfügt, so ist das auch mit dem einzelnen Menschen im sozialen Feld: er richtet sich nach den Kraftlinien der Macht und Anerkennung aus. Die Analogie ist zwar didaktisch für ein erstes Verstehen sehr gut, aber hilft nicht wirklich wissenschaftlich weiter, wenn man nach Erklärungen sucht. Deshalb will ich es mal anders versuchen.

6. Es scheint mir unbestreitbar, dass wir sowohl von subjektiven Befindlichkeiten als auch von objektiven sozialen Lagen ausgehen können. Subjektive Befindlichkeit kennt jeder sowohl in der situativen als auch in einer beharrlichen dauerhaften Form. 'Im Augenblick hab' ich überhaupt keinen Nerv auf Auseinandersetzung' ist eine Äußerung als Beispiel für eine situative Befindlichkeit. 'Typen wie den kann ich überhaupt nicht ab' ist eine Äußerung als Beispiel für eine offensichtlich überdauernde Befindlichkeit. Für die überdauernden Befindlichkeiten ist der Begriff der psychischen Disposition eingeführt worden, den ich auch in diesem Sinne übernehme.

7. Auch die objektiven sozialen Lagen können eher aktuelle Befindlichkeiten sein oder aber von eher dauerhafter Form. Der Vater kommt besoffen nach Hause, es kommt zum Ehestreit, dann ist das eine situative soziale Lage, die sich vielleicht nie wieder wiederholt. Wenn der Vater aber Alkoholiker ist und immer nur betrunken in der Familie auftritt und es ständig darum Konflikte gibt, dann haben wir es mit einer dauerhaften sozialen Befindlichkeit zu tun. So wie die dauerhaften psychischen Befindlichkeiten als Disposition eigens terminologisch gefasst wurden, so will ich dies auch mit den dauerhaften sozialen Befindlichkeiten tun und dafür den Terminus Dispositiv reservieren. Der Begriff des Dispositivs kommt zwar aus der Militärsprache, was bei mir erst einmal eine Abwehrhaltung erzeugte, aber trifft genau, worum es geht: Die Gegner haben sich für die Schlacht strategisch positioniert. Dadurch entsteht ein Feld militärischer Stärken und Schwächen. Manche wechselseitigen Optionen der Gegner sind im Dispositiv ausgeschlossen, andere erwartet und schließlich werden einige Optionen sich aufgrund genialischer Kreativität eröffnen. In jedem Fall hat das Dispositiv eine Tendenz und strukturiert das Handeln in der Schlacht.

8. Soziale Vererbung kann in den beiden Termini, Dispositiv und Disposition, so gefasst werden: Es gibt einen Prozess, in dem das soziale Dispositiv zur subjektiven Disposition wird. Nicht alle sozialen Dispositive werden zu sozialen Dispositionen. Einige soziale Dispositive werden als Negationen in die Disposition eingebaut. Vielleicht gibt es noch weitere

Sätze/Behauptungen zur sozialen Vererbung, aber alle solche Sätze sind erst einmal Annahmen und Hypothesen. Ihr für-wahr-Halten mag zwar eine auch empirisch gestützte hohe Plausibilität haben, aber ein Erklärungsmodell ist dafür aus meiner Sicht noch nicht vorgelegt worden. Das heißt: Es gibt noch keine in sich geschlossene Theorie sozialer Vererbung. Es gibt zwar partikulare Theorieansätze insbesondere in den Konzepten psychologischer Lerntheorien, die sich auf einzelne Lernarten beziehen. Aber eine Lerntheorie, die alle diese Lernarten in einem Modell zusammenfasst, gibt es nicht. Wir befinden uns wissenschaftlich in der Situation eines Patchworks von Erklärungsansätzen. Das ist wissenschaftlich und insbesondere theoretisch unbefriedigend. Ich will im Folgenden einige Überlegungen anstellen, die diese unbefriedigende Lage verbessern könnten. Dabei muss ich bei den Konzepten des Lernens ansetzen. Denn es ist unbestreitbar, dass die hier infrage stehende soziale Vererbung zumindest auf der Seite des Erben etwas mit Lernen zu tun hat.

Habitus und sein Erlernt-werden

9. Wenn es im Folgenden um das Erlernen des Habitus geht, dann geht es erst einmal um eine pädagogische und nicht um eine soziologische Sicht. Denn PädagogInnen gewinnen nur einen Erkenntnisgewinn daraus, dass der Prozess der Aneignung geklärt ist. Das ist ein in Wissenschaft und Praxis Spezifisches der Pädagogik, dass sie die Prozesse der Aneignung erforschen muss, aber nicht nur um deren Beschreibung willen, sondern um in diese Prozesse je aktuell eingreifen zu können. Die SoziologInnen im Allgemeinen – bis auf einige Ausnahmen mit politischen Interessen – beschreiben nur. Das ist auch bei den PsychologInnen weitgehend so. Deren Praxisbezug besteht nicht wie bei uns PädagogInnen darin, in je aktuell verlaufende Prozesse bewahrend, fördernd und richtungweisend einzugreifen, sondern darin, die Fälle zu therapieren, d. h. nachträglich zu behandeln, in denen die pädagogische Unterstützung von Aneignungsprozessen misslungen ist. Insofern hat Oevermann recht, wenn er sagt, dass es in der Pädagogik als Praxis um eine Art

prophylaktischer Therapie geht, also darum, spätere psychologische Therapie zu vermeiden.[2]

10. Ich habe in 9. Lernen und Aneignung synonym gebraucht. Ich bin sicher, dass man Lernen nicht anders als Aneignung, als Prozess, sich etwas zu eigen zu machen, verstehen kann.[3] Wenn ich im Folgenden auf Lernen als Aneignungsprozess eingehe, dann stets unter dem Fokus der Frage, wie der Habitus entsteht. Denn nur wenn man den Entstehungsprozess kennt, weiß man, was Habitus ist. Dies ist die erziehungswissenschaftliche Perspektive auf die Welt. Der erziehungswissenschaftliche Gegenstand ist nicht der Mensch, ist nicht der Zögling, sondern das Ereignis des Lernens bzw. der Bildung. Mit dem Ereignis des Lernens wird die Realität des Prozesses in den Blick genommen, in dem der konkrete einzelne Mensch allererst zu dem Sich-Bildenden, dem Lernenden oder dem sich Habitualisierenden *wird*. Und weil die Vererbung des Habitus als ein Lernen im Rahmen von Sozialisation verstanden wird, werde ich mich auf das Lernen unter diesen Bedingungen konzentrieren. Ich nehme also alles in allem eine pädagogische Perspektive ein und beschränke mich weitgehend darauf.

11. Mit Blick auf die Aneignung des Habitus müssen aus meiner Sicht fünf Entwicklungsphasen unterschieden werden. In der pränatalen Phase *erstens* finden mindestens schon akustische Prägungen statt. In dieser Phase lernen vorgeborene Kinder offensichtlich schon artikulierte Laute von Geräuschen zu unterscheiden. Sie lernen auch, wenn in der Umwelt zweisprachig kommuniziert wird, die Melodien der beiden Sprachen zu unterscheiden. Für den medialen Habitus erscheint mir besonders wichtig, dass in dieser pränatalen Entwicklungszeit auch der musikalische Geschmack vorgeprägt wird. Das pränatale Kind erlebt sich als das gesamte akustische Dispositiv seiner Umwelt. Es lebt ja noch in organischer Symbiose mit der Mutter und erlebt so alles, was die Mutter erlebt nach Maßgabe seiner für die Umwelt schon empfänglicher Sinne. Der Sehsinn kommt dabei überhaupt nicht in Frage. Der Tastsinn spielt nur im Inneren des Mutterleibes eine Rolle, was offensichtlich bei Zwillingsschwangerschaften eine Rolle spielt: Wer von den Zwillingen

setzt sich bzgl. der besten Position – auch hinsichtlich der Geburt – durch? Inwieweit Geschmackssinn und Geruchssinn – möglicherweise durch die Ernährung der Mutter – determiniert und entwickelt werden, weiß ich nicht, aber denkbar ist es schon. In jedem Fall ist es der akustische Sinn, über den das pränatale Kind in eine Umweltbeziehung gerät. Das heißt dann auch, dass ein akustisch-medialer Habitus schon pränatal entwickelt wird. Als *zweite Phase* der Inkorporation des Habitus definiere ich die Zeit von der Geburt bis zum Beginn der Sprache. Die zweite Phase ist also die vorsprachliche Phase, in der noch keine Differenz von Subjekt und Objekt vorliegt. Sie reicht von der Geburt bis in den 8. Monat. Sie ist für die Vermittlung und Aneignung des Habitus die wichtigste Phase, wie ich noch ausführen werde. Die *dritte Phase* ist die Phase vom 8. Monat bis zum ca. dritten Lebensjahr, in der zwar schon sprachliche und damit auch gegenständliche Differenzierungen gemacht werden, in der aber das innere Zeitbewusstsein noch nicht so ausgebildet ist, dass man sich später daran erinnern kann. Das, was in dieser Zeit bzgl. des Habitus angeeignet wird, ist über den Defekt der Nichterinnerbarkeit vor Revisionen geschützt. Die *vierte Phase* schließt sich an bis zur Pubertät, in der weitgehend im Modus des Spiels und des Lernens am Modell Habitus angeeignet wird, der aber prinzipiell der Reflexion und Revidierung zugänglich ist. Die Chance zu solcher Revidierung bietet dann die *fünfte Phase* – sofern sie durchlebt wird – die Pubertät als die Phase der Entwicklung, in der die eigene Identität im sozialen Kontext aktiv gesucht und reflektiert wird. Erst in dieser Phase können normalerweise Habituskorrekturen stattfinden. Ich werde mich hier ausschließlich mit der zweiten Phase und kurz mit der dritten Phase beschäftigen.

Lernen als Sozialisationsprozess

12. Sozialisation ist ein Bildungsprozess, der seine Lokalisierung auf drei Ebenen hat. Auf der Makroebene lokalisiere ich Bildungsprozesse, wenn sie gesamtgesellschaftlich bestimmt sind, wenn sie nur vom Ganzen der Gemeinschaft als determiniert erscheinen können. Insofern gehören die klassenspezifischen Bildungsprozesse in die Makroebene, weil ansonsten

das Ganze der kapitalistischen Gesellschaft nicht über seine immanenten Gliederungen erklärt werden könnte. Auf der Mesoebene lokalisiere ich Bildungsprozesse, die in Teilsystemen, d. h. in speziellen Institutionen und Organisationen der Gesellschaft ablaufen wie beispielsweise die berufliche Sozialisation oder das im heimlichen Lehrplan der Schule Gelernte.[4] Auf der Mikroebene lokalisiere ich Bildungsprozesse, die in elementarer Interaktion mit Sachen und Sachverhalten bzw. mit anderen Personen ablaufen, wie dies beispielsweise in der Familie stattfindet. Für die Entstehung des Habitus ist die Mikroebene von besonderer Bedeutung, auch wenn die anderen Ebenen hineinspielen.

13. Gemeinhin wird Sozialisation als das Sozial-Werden des Einzelnen gefasst. Das ist richtig, aber für erziehungswissenschaftliche Zwecke zu allgemein. Sozialwerden kann in Prozess und Ziel alles heißen: Teilhaben am gemeinsamen Wissen, Mitmachen, wo es um sozial-kulturell anerkannte Fertigkeiten geht, Nachmachen bzw. Reproduktion von kulturell wertgeschätzten Fähigkeiten u. v. a. m.. Ist Sozialisation Sozial-Werdung, dann ist alles Sozialisation. Eine solche Bestimmung der Sozialisation ist für eine erziehungswissenschaftliche Theorie zwar möglich, aber nicht geschickt. Es ist besser auf den Kern der Sozialisation zu gehen, auf das, was nicht anders zu erklären ist als durch Sozialisation. In unseren erziehungswissenschaftlich einheimischen Begriffen haben wir dafür den Unterschied von funktionaler und intentionaler Erziehung eingeführt. Ich halte an diesem Unterschied fest. In einem an funktionale Erziehung angelehnten engeren Sozialisationsbegriff werden alle die Bildungsprozesse zusammengefasst, die eben einfach so funktionieren, ohne dass damit eine explizite Intention eines Akteurs oder einer Institution verbunden ist.[5] Allein die so verstandene funktionale Erziehung kann die Selbstverständlichkeiten einer kulturellen Gemeinschaft vermitteln – den Habitus. Wenn ich im Folgenden von Sozialisation spreche, dann im Sinne funktionaler Erziehung.

14. Selbstverständlichkeiten sind prinzipiell unbewusst. Denn wären sie bewusst, dann könnten sie auch in Frage gestellt werden und wären damit keine Selbstverständlichkeiten mehr. Damit ist auch klar, dass die

sozialisatorischen Lernprozesse unbewusst und in einer Art passiver Intentionalität ablaufen müssen – unbemerkt und mit einer reflexiven Sich-Bestimmung, die unterhalb der Bewusstseinschwelle liegt. Üblicherweise wird ein solches Sich-Bestimmen als präreflexiv bezeichnet. Es müsste besser heißen: präreflektiert. Denn es ist natürlich reflexiv, weil alles Erleben reflexiv ist. Denn Erleben ist immer Erleben von etwas und zugleich Erleben, dass man etwas erlebt und darin reflexiv.[6] Präreflexiv meint, wenn dieser Ausdruck ernst genommen wird, präreflektiert. In Sozialisationsprozessen wird ein Selbstverständnis ausgebildet, das unter den Bedingungen des unreflektierten Selbstverhältnisses steht. Sozialisationsprozesse realisieren das, was Wittgenstein Lebensform als den mythologischen Hintergrund genannt hat, auf den wir stoßen, wenn wir ans Ende unserer Begründungen kommen, wenn wir nur noch sagen können: Wir machen es halt so – nichts weiter. Die diesbezüglichen Sozialisationsprozesse verlaufen für den Einzelnen in Lernprozessen, die als Mitmachen zu bezeichnen sind.

Mitmachen als Vollzug der Habitualisierung in der zweiten Phase

15. Den Unterschied zwischen Mitmachen und Nachmachen hebt besonders Plessner in seiner Anthropologie hervor.[7]-Nachmachen setzt die Differenz von Original und Abbild voraus. Diese Differenz kann auch als reziprokes Verhältnis verstanden werden. Man muss sich in die Lage eines Anderen versetzen können, um ihn nachahmen zu können. Im Verhältnis von Original und Abbild steckt schon die Zeichenfunktion: das Abbild zeigt auf das Original. Deshalb ist für Plessner Sprache untrennbar mit dem Nachmachen verbunden. Das Mitmachen ist demgegenüber ein sympathetisches Ergriffen-Werden, das auch schon bei Tieren vorkommt – etwa in der Echolalie bei manchen Vögeln oder im Heulen der Wölfe. Das Mitmachen setzt Erregbarkeit, Sensibilität, voraus, über die man in Mitschwingungen versetzt wird. Bei vorsprachlichen Säuglingen kann man beobachten, dass sie z. B. von der schlechten Stimmung zwischen den Eltern ergriffen werden und zu weinen beginnen. Die dispositive Atmosphäre der schlechten Stimmung zwischen den Eltern geht

offensichtlich unmittelbar in die situative Befindlichkeit des vorsprachlichen Säuglings ein.

16. Wir können in der vorsprachlichen Kindheit beobachten, dass das situative Dispositiv sich unter bestimmten Relevanzgesichtspunkten unmittelbar in der situativen Befindlichkeit des Kindes abbildet. Relevanzgesichtspunkte sind nach meinen Beobachtungen insbesondere Wiederholung und Intensität. Ein gelegentlicher Ehestreit ist unproblematisch. Aber der tägliche Ehestreit führt zu einem sozialen Dispositiv, von dem die vorsprachlichen Kinder unmittelbar und auf Dauer ergriffen werden, sodass sich die äußere Befindlichkeit der sozialen Lage (das Dispositiv) in ihren Leib einschreiben kann und zur subjektiven Disposition wird.

17. Weil schließlich Piaget ja auch nur seine eigenen Kinder beobachtet und daraus seine Theorie entwickelt hat, erlaube ich mir hier eine Erfahrung mit meinen Kindern[8] einzubringen. Alle Eltern – insbesondere diejenigen, die gerade ihr erstes Kind bekommen haben – kennen das Problem, beim Schreien der Säuglinge unterscheiden zu können, ob es sich um eine Lappalie handelt, mit der das Kind selbst fertig werden kann und soll, oder ob es sich um ein ernstes Problem handelt, bei dem Hilfe geboten ist. Bei meinen Zwillingen – sie waren für mich das dritte und vierte Kind – hatte ich dieses Problem nicht mehr. Wenn ein Zwilling nörgelte, quengelte oder auch schrie und der andere Zwilling davon völlig unberührt blieb, dann wusste ich, dass alles nicht wichtig war. Wenn aber der andere Zwilling – meist nach 2-3 Minuten – ins Quengeln oder Schreien einstimmte, dann war klar, dass Hilfe angesagt ist. An dieser Beobachtung werden vor allem zwei Sachverhalte deutlich: 1. Die Sensibilität im Sinne der Empathie ist bei Säuglingen deutlich höher als bei Erwachsenen. 2. Offensichtlich haben vorsprachliche Säuglinge in ihrer empathischen Sensibilität eine Distinktion nach Relevanz, die sich an der Intensität festmachen lässt.

Der Unterschied von Vorsprachlich und Sprachlich

18. Man kann den Beginn der Sprache beim Säugling ungefähr im 8. Monat ansetzen. In dieser Zeit versteht das Kind plötzlich das Zeigen mit dem Zeigefinger. Bis dahin reagiert es auf den ausgestreckten Arm und den gerichteten Zeigefinger nicht oder nur so, dass es dem Zeigenden freudig ins Gesicht sieht, weil er etwas mit ihm macht. Irgendwann im 8. Monat richtet es plötzlich den Blick in die Richtung, in die der Zeigefinger zeigt. Im Übrigen ist der 8. Monat auch bekannt als der Monat, in dem das Fremdeln und die Trennungsangst beginnt. Offensichtlich erkennt das Kind zu diesem Zeitpunkt, dass es keine Symbiose mehr mit der Mutter bzw. mit der sozialen Umgebung bildet. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass sich Reziprozität und die Fähigkeit zum Nachmachen ausbilden kann. Die Gleichzeitigkeit dieser Entwicklungsphänomene bewährt empirisch, was Plessner und andere Anthropologen begrifflich expliziert haben: der Mensch wird – anthropologisch-biologisch betrachtet – zu früh geboren. Portmann und andere sprechen vom Menschen als einem sekundären Nesthocker und vom extrauterinen Frühjahr. Ich bezeichne letzteres pointierter als die extrauterine soziale Schwangerschaft. Müsste der Mensch seinem Stand im Bereich der Tierarten gemäß mindestens 18 Monate ausgetragen werden, dann kann der 8. Monat ungefähr auch mit dem Zeitpunkt der ‚eigentlichen Geburt‘ gleichgesetzt werden. Zu früh geboren erlebt der Mensch im 8. Monat verspätet sein Geboren-Werden im Modus der sozialen und gegenständlichen Differenz.

19. Wie das Leben des vorsprachlichen Kindes zu fassen ist, stellt eine erziehungswissenschaftliche Theorie vor große Schwierigkeiten. Muss man annehmen, dass das vorsprachliche Kind noch gar kein Selbst- und Weltverhältnis ausgebildet hat? Ist der Mensch vor dem 8. Monat deshalb nicht bildsam und ungebildet? Nach meinem bildungstheoretischen Ansatz ist dies nicht möglich, denn der Mensch ist bildsam und zu jedem Zeitpunkt ab seiner Geburt schon gebildet. Menschsein ist Bildsamkeit in ihrer weitesten Bedeutung.[9] Es ist nur die Frage, in welcher Form sich Bildsamkeit vollzieht und aktualisiert. Das vorsprachliche Kind hat ein

Verhältnis zu seiner Umgebung, das man „Ausprobieren von Sinnen und Bewegungen“ nennen kann. Wenn man unter Intelligenz die irgendwie geordnete Beziehung des Einzelnen zu seiner Umgebung versteht, dann ist die Bezeichnung 'sensumotorische Intelligenz' von Piaget für diese Phase der Entwicklung treffend. Das vorsprachliche Kind erlebt – ebenfalls nach Piaget – noch nicht die Permanenz des Gegenstandes. Es kann deshalb nur Wahrnehmung von Farben und Formen, von fest und weich, laut und leise, von artikuliert und nicht artikuliert, von Gerüchen und Geschmäckern haben. Es hat also nur die Qualitäten der Wahrnehmung, die Empfindungen, ohne deren Träger. Es kann deshalb noch nicht zwischen äußerem Reiz und eigener Empfindung differenzieren. Der äußere Reiz ist mit der Empfindung ungebrochen identisch. Das vorsprachliche Kind kann deshalb die äußeren Sinnesqualitäten nur *sich* zuordnen. Deshalb und nur deshalb wird das Dispositiv in den Leib eingeschrieben. Es kommt hinzu, dass diese Inkorporierung im Modus des Erwerbs der Sinnlichkeit geschieht. Die Sinne sind bei der Geburt noch nicht voll ausgebildet. Das oben genannte Ausprobieren ist der Erwerb eigener Sinnlichkeit. Im Übrigen sind Sinnesqualitäten metrisch betrachtet intensive Größen, die sich in einem Kontinuum zwischen den Grenzen unserer Wahrnehmungsfähigkeit bewegen.

20. Man muss sich klarmachen, was dies für die vielen konkreten Ereignisse in der meist familiären Umgebung bedeutet. Da singt man das Kind in den Schlaf, hört beim Frühstück klassische Musik, da betrachtet man Bilderbücher mit dem Kind, obwohl es die betrachteten Dinge noch gar nicht identifizieren kann. Es verinnerlicht nur die sinnlichen Intensitäten der Situation. Man nimmt das Kind auf den Arm und erledigt gleichzeitig irgendetwas Alltägliches. Das Kind nimmt dies als einen Komplex von Intensitäten seiner Sinne wahr und lernt über die dauernden Wiederholungen, die auf den Gewohnheiten der sozialen Umgebung, des sozialen Feldes, beruhen, Zusammenhänge. Man hat das Kind auf dem Schoß, während man am Computer sitzt und beispielsweise etwas recherchiert. Das Geräusch der Tastatur wird für das Kind zu einem angenehmen Klang, und es ist sein Körper, der klingt. Über die

Gewohnheiten des sozialen Dispositivs habitualisiert das vorsprachliche Kind die Präferenzen, die sich im Dispositiv vollziehen. Da es noch vollständig in einer Phase der Ausbildung eigener Sinnlichkeit lebt, erwirbt es so den Geschmack. Denn Geschmack als ein ästhetisches Moment ist die Präferenz-Ordnung der Aisthesis, d. h. der Sinnlichkeit. Geschmack wird in dieser Phase ungestört von ablenkenden Gegenständen, ungestört von der Arbeit des Bezeichnens bzw. der sprachlichen Umsetzung – gewissermaßen in seiner Reinheit – verinnerlicht. Von daher hat Bourdieu Recht, wenn er die Rolle des Geschmacks bei sozialer Differenzierung im Habitus so hervorhebt.

21. Was ich über die Entwicklung der Sinnlichkeit beschrieben habe, lässt sich auch für den Erwerb motorischer Fähigkeiten beschreiben. Plessner führt aus, dass nur der Mensch eine Art von Erwerbsmotorik besitzt. Hier sind es insbesondere der Raum, seine Gestaltung, und die Dinge in ihm, die im Modus des Bewegungslernens verinnerlicht werden. Dabei schreibt sich die vektorielle Logik des Raumes in den Leib ein, sodass Piaget mit Recht sagen kann, dass es sich hier schon um Intelligenzentwicklung handelt. Intelligenz fasst er ja im Sinne der Booleschen Algebra als Logik der mathematischen Gruppe. Die gerichteten Wege im Raum werden mathematisch als Vektoren definiert und bilden eine solche Gruppe. Das Kind in der sensumotorischen Phase weiß natürlich nichts von dieser Logik. Es *hat* sie nicht, sondern *ist* diese Logik. Sie ist im wahrsten Sinne des Wortes inkorporiert. Der Umstand, dass Bewegung und mit ihr die Logik des Raumes *erworben* werden muss und wird, zeigt, wie die Einschreibung in den Leib vonstattengeht: Sich-Entwickeln des Leibes und Lernen sind synchronisiert. In der Intelligenzforschung wird häufig die räumliche Intelligenz hervorgehoben. Wenn sie frühkindlich erworben oder auch nur optimal ausgestaltet wird, dann ist auch sie zumindest teilweise sozial vererbt.

22. Ich folge Plessner, dass die eigentümliche biologische Konstitution des Zu-früh-geboren-Seins des Menschen, ihn einer Umweltbeziehung aussetzt, für die er noch keine Verhältnismäßigkeit hat entwickeln können. Er ist also gezwungen, letztere unter dem Druck von

Umwelteinflüssen allererst noch zu entwickeln. Eine solche Entwicklung ist zwar biologisch durch die Frühgeburt angelegt und formal präfiguriert, aber ist dann durch die Umwelt der Qualität nach bestimmt. So kann sie eben auch umweltbedingt misslingen. Das heißt die Verhältnismäßigkeit im Verhalten muss geleistet werden. Die empirischen Ergebnisse der Hospitalismusforschung, des erlernten Autismus und die unterschiedliche Selbstpositionierung in der Bipolarität von Urvertrauen und Misstrauen belegen, dass die extrauterine, vorsprachliche Entwicklung objektiv ein besonderes Bildungsverhältnis ist, d. h. eine Korrelation von Prädispositionen und Umwelt. In dieser Korrelation wird das Verhältnis des Einzelnen zu den Sachen und Sachverhalten in der Welt sowie zu den Anderen in der Gemeinschaft und schließlich auch zu sich selbst im Modus des Urvertrauens oder des Misstrauens entwickelt.[10]-Dies lässt sich empirisch kaum bestreiten. Wenn das Bildungsverhältnis – üblicherweise als Selbst- und Weltverhältnis bezeichnet – präreflektiert auf einer Skala von Misstrauen bis Vertrauen entsteht, ohne dass Gegenständlichkeit schon explizit entwickelt ist, dann legt das nahe, dass erst die Qualität der Beziehung, der Relation, entwickelt wird, und danach unter dieser Qualität die Relata der Beziehung als die Pole der Gegenständlichkeit. Bildungstheoretisch müssen wir davon ausgehen, dass die Relation den Relata sowohl genetisch als auch logisch vorausgeht.[11]

Vorsprachliche Bildung

23. Ob das Bildungsverhältnis vorsprachlich als Verhältnis oder nur als Befindlichkeit, d. h. als Relation der Kongruenz von Dispositiv und Disposition, im Modus des Mitmachens erlebt wird, macht an den objektiven, für uns empirisch erforschbaren Verhältnismäßigkeiten keinen Unterschied. Man kann in einer funktionalen Erklärung noch weiter gehen. Der Umstand, dass das im Verhältnis-Sein noch nicht erfahren wird, liefert das vorsprachliche Kind wehrlos den Umwelteinflüssen aus. In diesem Modus allein kann es im engeren Sinne sozialisiert, d. h. geprägt, werden. Nur in diesem Modus sind die

Selbstverständlichkeiten einer kulturellen Gemeinschaft *als* Selbstverständlichkeiten übertragbar. Der Erlebnismodus des sympathetischen Mitmachens, des 'von-der-gemeinschaftlichen-Situation-ergriffen-Werdens' und das damit 'in-Mitschwingung-Geraten' verliert sich im ganzen Leben nicht, aber wird immer stärker von anderen Formen des Erlebens überlagert und immer weniger prägend. Auch wir Erwachsene erleben Situationen, in denen wir beispielsweise zu einer Konferenz verspätet hinzu stoßen und sofort merken, dass Spannungen vorliegen, ohne dass wir schon eine einzige sprachliche Äußerung vernommen haben. Beim Kind kann man annehmen, dass das Mitmachen mit zunehmendem Alter kontinuierlich weniger wird, je mehr das Nachmachen, d. h. das bewusste Erleben des Bildungsverhältnisses, zunimmt.

Die dritte Phase der Habitualisierung: Nachmachen

24. Nachdem das Kind im 8. Monat das Zeigen gelernt hat, agiert es mit Differenz. Es beginnt die Dinge zu identifizieren, in der Wahrnehmung zwischen Hintergrund und Vordergrund zu unterscheiden – und zwar bei allen fünf Sinnen. Noch ist zwar die Permanenz des Gegenstandes über die Situation hinaus nicht entwickelt, aber sie ist doch schon in der Situation vorhanden.[12]-Immer noch getragen vom erworbenen Habitus im Mitmachen, von der Erfahrung des Symbiotischen, kippt das Mitmachen ins Nachmachen um. Man kann sich mit Recht die Frage stellen, ob ein Nachmachen ohne vorheriges Mitmachen überhaupt möglich ist – stärker noch, ob nicht jedes Nachmachen von einem Mitmachen getragen wird, bzw. von einem Mitmachen unterlegt ist. Theoretisch muss man diese Frage positiv beantworten. Denn wie sollte man sonst ein entstehendes Zeitbewusstsein erklären, in dem zwar Ereignisse/Erlebnisse im Gedächtnis abgelegt werden, aber nicht bewusst erinnert werden können, obwohl sie schon bewusst erlebt werden und sogar sprachlich repräsentiert und damit verdoppelt werden können.[13] Das Zusammenspiel von Mitmachen und Nachmachen in dieser für den Habitus zweitwichtigsten Phase der Entwicklung ist davon

gekennzeichnet, dass die Differenz der Rahmung der Ereignisse noch nicht realisiert bzw. stabil gehalten werden kann. Die Differenz von Spiel und mitmachender Realität schwimmt ständig – mal hat man sie, mal ist sie kognitiv nicht zu realisieren. Nur weil dies so ist, ist Modelllernen in dieser Entwicklungszeit auch Realität-Lernen. Das was im Rollenspiel gespielt wird, ist nicht nur Spiel, sondern auch und zugleich Realität. Wie wäre sonst eine Einschreibung in den Körper, was ja ein realer und nicht ein fiktionaler Vorgang ist, möglich? Wie will man sonst die Inkorporation von z. B. Geschlechtlichkeit erklären?

25. Ich habe dieses Verschwimmen der Rahmungen von Real und Fiktional oft an den Kindern in meiner Umgebung beobachten können. Das extremste Beispiel will ich hier erzählen. Meine Söhne Krischan (ca. 5 Jahre) und Hannes (ca. 3 Jahre) und Natascha (ein Kind in der Wohngemeinschaft, ca. 5,5 Jahre) spielen zusammen. Plötzlich kommt Hannes völlig aufgelöst und weinend zu mir und sagt, dass Krischan ihn fressen will. Ich versuche ihn zu beruhigen und intellektuell aufzuklären, indem ich ihm sage, dass Krischan sein Bruder ist, der ihn lieb hat und ihn niemals fressen würde. Die intellektuelle Aufklärung misslang in Gänze. Hannes antwortete nur: „Aber der ist der Wolf.“ Darauf antwortet ich: „Krischan spielt doch nur den Wolf.“ Hannes: „Nein, der *ist* der Wolf“. Ich ließ mir noch erzählen, was die drei gerade spielten – es war eine Variante von Rotkäppchen, aber selbst das Erzählen, was ja einen reflektierenden Zug hat, nützt nichts: Krischan ist und war der Wolf, der ihn fressen will. Ich musste nun wirklich autoritär pädagogisch eingreifen. Ich scharte alle drei um mich herum, erklärte den Größeren ganz kurz das Problem und beendete das Spiel offiziell und vor allem in einem Ritual – etwa so: Damit das Spiel beendet ist, essen alle ein rotes Gummibärchen. Denn rote Gummibärchen führen zurück in die Wirklichkeit, in unser Leben.

26. Es ist offensichtlich dieses diffuse Zusammentreffen von Wirklichkeit und Spiel, das für die Entstehung des Habitus so wichtig ist. Das Mitmachen im Spiel ist die erlebte Wirklichkeit, die Übernahme einer Rolle ist das Spiel – zumindest anfangs fiktional, wenn die Rollen von den Kindern so vereinbart werden. Aber irgendwie kann diese Differenz von

real und fiktional im Erleben nicht stabil mitgeführt werden. Sie verwischt. Aber genau dies ist wichtig, wenn Inkorporation stattfinden soll, wenn die Rolle der Mutter oder der Frau in der spezifischen sozialen Klasse, der man angehört, verinnerlicht werden soll. Es geht in dieser Phase der Entwicklung nicht um soziale Rollen im Sinne der funktional differenzierten Gesellschaft, sondern um Rollen im sozialen Feld des Milieus und letztlich der Klasse.

27. Die eigentümliche Konstellation, in ein objektives Bildungsverhältnis, d. h. Welt- und Selbstverhältnis gestellt zu sein, ohne psychisch in der Lage zu sein, die Differenz von Mitmachen und von Nachmachen durchhalten zu können, ist die Grundlage für die Einschreibung des Habitus in den Körper, ist bildungstheoretisch die Bedingung der Möglichkeit, dass Selbstverständlichkeiten wie Geschlecht, Geschwisterlichkeit, Freundschaft, wechselseitige Hilfe u. v. a. m. präreflexiv, ja sogar präreziprok übertragen werden können. Ohne diese menschliche Möglichkeit wäre Kultur in ihrer Tradierung von Selbstverständlichkeiten nicht möglich und damit auch nicht Sozialisation im Kern ihrer Leistung für das menschliche Fortbestehen. Man kann es nicht genug deutlich machen. Mitmachen und Nachmachen stehen beim Menschen nicht im Kontext von biologischen Vorgegebenheiten, sondern stets schon in der externen sozialen Korrelation des 3-fachen Bildungsverhältnisses des einzelnen mit erstens den Sachen und Sachverhalten in der Welt, zweitens des einzelnen mit den anderen in der Gemeinschaft und drittens des einzelnen mit sich selbst im eigenen Leben. Dies gilt insbesondere für die beiden Phasen der Habitus-Entwicklung, die ich bis hierher behandelt habe. Mein Vorschlag ist, das Resultat dieser Entwicklungsphasen als den Habitus zu bestimmen und nichts mehr. Man kann davon ausgehen, dass dieses Resultat im Normalfall stabil und unveränderbar ist. Selbst ob Psychoanalyse oder andere psychologische Therapien daran etwas ändern können, ist fraglich. Alles, was später hinzugelernt wird, würde ich nicht mehr zum Habitus rechnen, weil es grundsätzlich änderbar und revidierbar ist. Man sollte von Stilen oder so sprechen, aber nicht von Habitus. Aber weil man Begriffe so schneiden kann, wie man will, ist dies nur ein Vorschlag

meinerseits. Wenn man meinem Vorschlag nicht folgen will, dann sollte trotzdem im Habitus von einem Kern gesprochen werden, der genau das Resultat der beiden hier besprochenen Entwicklungsphasen ist.

28. Der mediale Habitus – sofern er empirisch identifizierbar und von einem allgemeinen Habitus unterscheidbar ist – wird nach meiner Fassung bis zum ca. 3. Lebensjahr entwickelt. Alle medialen Praxen, in die das Kleinkind hinein-gerät, eingebunden oder hineingezogen wird, werden inkorporiert. Da der Leib mit seiner Sinnlichkeit in meiner Medienbildungstheorie das Urmedium ist, das ich habe und zugleich bin, wird in der vorsprachlichen Phase vor allem der Geschmack inkorporiert: im Bereich des Musikalischen, im Bereich der bildenden Kunst bzw. des Kitsches, der Geschmack im Bereich des Taktilen, im Bereich des Riechens und da besonders mit Bezug auf die Kochkunst. Im Bereich des Taktilen geht es insbesondere um das Medium der Hände, die Art und Weise der Feinmotorik und um den hand-motorischen Umgang mit den Sachen. Da das Taktile der Nahsinn ist, über den einerseits Realität als Widerständigkeit konstituiert und andererseits Intimität kultiviert wird, wird hier Geschmack im Sinne der Angemessenheit des Umgangs mit dem Realen entwickelt sowie der Geschmack als Angemessenheit im Umgang mit Nähe und Distanz kultiviert. Der Umgang mit dem eigenen Leib und dem des anderen, mit der eigenen Haut und der Haut des anderen als die Ausdrucks- und Kommunikationsformen des Erotischen und der Sexualität – all dies wird aus dem familiären Dispositiv in die eigene Disposition aufgenommen. Die sogenannte Schamgrenze und ihre Wirksamkeit im Umgang mit anderen muss als taktiles Geschmack verstanden werden. Was die technischen Medien anlangt, könnte ich mir vorstellen, dass schon in der vorsprachlichen Phase sich ihre Bedeutung, ihr Stellenwert, ihre Beiläufigkeit und ihre Regelmäßigkeit einprägt. Das betrifft vor allem das Fernsehen, den Umgang mit Büchern und Zeitungen, Nutzung des Telefons bzw. des Handys oder auch des Computers – etwa wenn der Säugling beim elterlichen Skypen auf dem Schoß sitzt und dabei ist. Für die Habitualisierung der technischen Medien ist aber sicherlich die sprachliche Phase bis zum 3. Lebensjahr bedeutender, wenn man an einen medialen Habitus denkt. In dieser Zeit

können die Kleinkinder schon richtig mit- und nachmachen. Der Umgang mit Kinderfernsehen, mit frühkindlich geeigneten Computerspielen, mit Bilderbüchern, mit Hörkassetten, mit Kindertheater, mit dem Telefon und anderem mehr könnten Variablen sein, über deren Ausprägung sich der mediale Habitus bestimmt. Hier würde ich ansetzen, wenn ich das Konstrukt eines medialen Habitus zu prüfen und zu erforschen hätte.

Husserls Habitualitäten: Exkurs zu einer philosophischen Grundlegung

29. Wenn man den Habitus als ein Geflecht von Habitualitäten verstehen kann, dann hat sich Husserl, der Begründer der Phänomenologie, aus subjektphilosophischer und erkenntnistheoretischer Sicht damit beschäftigt. Kant hat der nachfolgenden Philosophie das Problem hinterlassen, wie das transzendente Ich und das empirische Ich dasselbe sein können oder wenigstens zusammenhängen. Mit diesem Problem haben sich auch die Neukantianer und dort insbesondere Hönigswald im Rahmen seiner Denkpsychologie beschäftigt. Trotz meiner viel größeren Nähe zum Neukantianismus als zur Phänomenologie will ich hier wegen der terminologischen Nähe Husserls philosophische Psychologie kurz nachzeichnen.[14] Das transzendente Ich ist von Kant als die Einheit der Synthesis der vielfältigen Bestimmungen eines Objektes eingeführt worden – kurz: als die Bedingung der Möglichkeit der Einheit des Objekts und insofern als konstitutionslogische Einheitsfunktion. Da diese Einheitsstiftung eine logische Handlung des Subjektes ist, charakterisiert Kant sie als das berühmte 'Ich denke, das alle meine Gedanken muss begleiten können'. Hinzu kommt, dass Kant im Schematismus-Kapitel der Kritik der reinen Vernunft Schemate angibt, die Zeitformen des inneren Sinnes sind und den Zuschreibungen der Kategorien in den Verstandeshandlungen entsprechen. Man ist sich in der Kantinterpretation einig, dass dies eine ungeklärte Stelle in der Kritik der reinen Vernunft ist. Husserl setzt beim inneren Zeitbewusstsein als eines Bewusstseinsstromes an. Damit setzt er Bewusstsein als einen intentionalen, also gerichteten Prozess im Modus einer inneren Zeitlichkeit an, die er lebendige Gegenwart nennt. Das Ich als Träger bzw. als das Zugrundeliegende dieser lebendigen Gegenwart im Bewusstseinsstrom ist ein Doppeltes: identisch bleibender Pol, vor dessen Hintergrund der Strom des Bewusstseins als Veränderung überhaupt nur erscheinen kann, und zugleich die Aktualisierung solcher Veränderung im Strom der Veränderungen als Potenz. Die Veränderungen im Bewusstseinsstrom werden so im Modus von Selbst- und Welterfahrung vollzogen. Als Veränderungen sind sie Welterfahrung, die aber nur vor dem Hintergrund des bleibenden Ich-Pols als solche Veränderung vollziehbar sind, und damit zugleich mit Bezug auf das Potenz-Sein zur

Selbsterfahrung werden. Fremdreferenz und Selbstreferenz sind untrennbare Bezüge in der Aktualisierung des Ichs im Bewusstseinsstrom. Als aktuierendes Ich ist das transzendente Ich also Ermöglichung von Erfahrung, als identischer Pol im Strom ist es empirisches Ich, insofern die Welterfahrung selbstreferenziell in diesen Ich-Pol eingebaut wird. Wie sollte sonst der Ich-Pol bleibender Pol bleiben, wenn er nicht die verändernde Erfahrung als bleibende in den Pol inkorporieren würde. Ist das Erfahrene aber in den Ich-Pol eingebaut, dann wechselt es seine Funktion: es ist nicht mehr das zufällig Erfahrene, sondern es ist zu einem transzendentalen Muster für weitere Erfahrungen geworden. Alles was im intentionalen Vollzug der Welterfahrung eine Rolle spielt, Überzeugung, Auswahl und Entscheidung, schlägt sich im Ich als Möglichkeit für weitere und spätere Aktualisierungen seiner selbst nieder. Es ist die Verinnerlichung von Welterfahrung nicht als ablegende Speicherung, sondern in der Form der Ermöglichung, was Habitualitäten sowohl konstituiert als auch entwickelt. Dass dies so der Fall ist, dafür muss der aktive, aber bleibende Ich-Pol die veränderte Welterfahrung im Modus der Aktivität verinnerlichen, d. h. modern gesprochen als Skript, als Programm, und nicht als bloße Daten. Nur auf diese Weise wird die Erfahrung, die das empirische Ich macht, in das transzendente Ich derart eingebaut, dass sie zukünftig transzendental fungiert. Das deckt sich mit Bourdieus Konzeption. Denn auch für ihn fungiert der Habitus, wenn er entwickelt ist transzendental – als Logik des Geschmacks, als Logik der Wahrnehmung, als Logik der leiblichen Präsenz und als Logik des Handelns.

Die pädagogische Handlungsform beim Habitus-Erwerb: Trahere[15]

30. Ich habe bislang den Habituserwerb nur unter dem Gesichtspunkt der Aneignung und des Lernens betrachtet. Ich will nun wenigstens kurz auf das komplementäre zum Lernen im pädagogischen Handlungszusammenhang eingehen. Auf der Seite der Erziehung – ob funktional oder intentional – ist das Komplement zum Mitmachen das

Trahere, eine Handlungsform pädagogischen Handelns, die ich so explizit nur bei Thomas von Aquin gefunden habe.[16]-Trahere heißt in diesem Kontext Einbeziehen, in einen Kontext, in eine Gemeinschaft, in einen Handlungszusammenhang hineinziehen. Thomas von Aquin hat diese Handlungsform identifiziert angesichts des Umstands, dass man über andere pädagogische Handlungsformen wie beispielsweise 'docere' (Dozieren) niemanden zum Glauben erziehen kann. Das einzige, was man machen kann, ist, das heranwachsende Kind so früh wie möglich in die Gemeinschaft der Glaubenden *hinein zu ziehen*. Trahere ist also das pädagogische Komplement des Mitmachens. Wenn man pädagogisch intentional das beeinflussen will, was pädagogisch funktional geschieht, dann kann man nur das Trahere kultivieren, d. h. das Kind so früh wie möglich in die Praxis des eigenen, für richtig empfundenen Lebens hinein zu ziehen. Im Modus eines bewussten Traheres kann man in die Entwicklung des Habitus eingreifen. Man muss nur in der Lage sein, das soziale Dispositiv so zu gestalten, wie man dessen Inkorporation als Disposition in seinem Kind will.

31. Das Trahere ist – soweit ich sehe – das einzige theoretische Konzept, das annähernd erklären kann, wie Kinder sich Neues, von dem bei ihnen vorher keine Anzeichen vorlagen, aneignen können. Nur über das sympathetische Mitmachen wird das Lernen von Praxen und Sprachspielen erklärbar, die gänzlich neu sind. Der Begriff des Mitmachens ist die empirische Seite – gewissermaßen die Operationalisierung – der theoretischen Vorrangstellung der Korrelation vor den Relata (siehe 22). Wie kommt es plötzlich zum Verstehen des Zeigens, wie kommt es plötzlich zum Gebrauch der Sprache, obwohl kein irgendwie ausmachbarer Grund identifiziert werden kann. Das Wenige, was wir über die sogenannten Wolfskinder wissen, ist, dass sie nicht aus sich selbst heraus Sprache entwickelt haben. Sprache lernt jedes Kind mehr oder minder selbstverständlich und gut zwischen dem 1. und 6. Lebensjahr, aber – vieles spricht dafür – nur wenn es in die Sprachgemeinschaft hineingezogen wird (Trahere). Wir reden schon mit Säuglingen vom ersten Tag an, als ob sie uns verstehen könnten. Das ist eigentlich irrational, pädagogisch aber total rational mit Bezug auf die

Handlungsform Trahere. Trahere ist die Aktionsform die das Als-ob des Interaktionspartners in ein Wirklich-sein des Interaktionspartners überführt. Wir reden mit dem Kind, als ob es uns verstehen könnte, obwohl es uns ganz offensichtlich nicht versteht. Was es versteht ist die sinnliche Intensität des Mitmachens, was uns Erwachsene wiederum bewegt weiter zu machen. Wir ziehen den Säugling in eine Sprachpraxis hinein, bis er nicht anders kann, als sie – erstmals im Zeigen – irgendwann zu verstehen. Wie das im Detail möglich ist, wissen wir nicht. Aber dass es nur so gelingt, wissen wir aufgrund der schmalen empirischen Befunde und aus der Erfahrung der Praxis dennoch sehr gut.

32. Mitmachen und Trahere ist an die Praxis einer Gemeinschaft, der Familie, der Clique, des sozialen Umfelds gebunden. Gemeinschaft performant leben ist mithin das entscheidende Prägungsmoment bei der Entwicklung des Habitus. Vor diesem Hintergrund kann auch gesagt werden, dass Gemeinschaft nicht nur der dominante Sozialisationsfaktor, sondern auch das primäre Erziehungsmittel ist. Unfertig geboren erlebt der Säugling die zweite Hälfte seiner Schwangerschaft in sozialer Gemeinschaft im Modus der wehrlosen Prägung. Er hat keine Wahl, andernfalls überlebt er nicht. Gemeinschaft bzw. Soziabilität ist biologisch über die Zu-früh-Geburt als Vitalitätsmoment eingebaut. Mangelnde Instinktsteuerung ist nur die andere Seite der Medaille. Soziabilität ist mithin organisch präfiguriert und damit auch alles, was sich nur über Soziabilität entwickeln kann. Soziabilität ist damit die anthropologisch entscheidende Größe. Wir werden biologisch schon so geboren, dass wir nur soziale Wesen werden können, weil die Entwicklung in der zweiten Hälfte der Schwangerschaft in das soziale Feld verlegt ist. Mit diesem Umstand und in einer solchen Relation wird die je konkret gegebene Umwelt des Menschen nicht zu seiner ökologischen Nische, sondern zu seiner kulturellen Welt. Nichts anderes heißt Soziabilität und Geschichtlichkeit des Menschen. Der Habitus als Körper gewordenen soziales Dispositiv, d. h. als Disposition, ist dann die lebbare kulturelle Welt, die im Dispositiv repräsentiert ist. Der Habitus fungiert als die gelebte je besondere kulturelle Welt zugleich transzendental als Bedingung der Möglichkeit weiterer Erfahrung, weiteren sozialen

Handelns sowie als Bedingung der Möglichkeit der Reflexion auf sich selbst als Habitus und als Bedingung der Möglichkeit von dessen Revision. Wie aber das transzendente Muster, das im Modus des präreflektierten Mitmachens zur Selbstverständlichkeit gewordene Lebensform ist, sich selbst verändern soll, ist logisch nicht nachvollziehbar. Es bleibt selbst gegen sich selbst stabil. Nur der Fremde kann im Hinblick auf die Selbstverständlichkeiten Irritationen hervorrufen und genau das macht ihn gefährlich.[17] Andererseits zeigt sich daran, dass Immigration und Interkulturalität auch Chancen der Kritik an Habitualitäten, an sozialer Ungleichheit und an habitus-basierter Macht bieten – eine Perspektive, die schon Humboldt darin sah, dass man fremde Sprachen deshalb in den Bildungsprozess einbaut, damit fremde Sichtweisen auf Welt die eigene Lebensform, den eigenen Habitus, möglicherweise nicht ändern oder revidieren, aber zumindest relativieren und somit ihm seine absolute Selbstverständlichkeit nehmen.

Anmerkungen

[1] Bourdieu übernimmt und erweitert den Marxschen Kapitalbegriff. Neben das ökonomische Kapital treten das kulturelle, soziale und symbolische Kapital. Ich werde im Folgenden den Kapital-Begriff von Bourdieu nicht verwenden, obwohl er vieles zur Erklärung der Entstehung des Habitus beitragen könnte. Denn die Kapitalien werden als generische, dynamische Größen verstanden, die sich der Arbeit und der investierten Zeit verdanken. Sie sind am besten über Kapitalprozesse, seien es Akkumulations- oder Transformationsprozesse, zu begreifen. Vgl. Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheit, Göttingen: Schwartz 1983, 183–198.

[2] Das hat Övermann in einer Diskussion 1978, bei der ich anwesend war, so gesagt. Das fand ich schon damals sehr treffend. Ob sich das in seinen Veröffentlichungen wiederfindet, weiß ich nicht. Im Übrigen zeigt die Gegenüberstellung der pädagogischen und der psychologischen Praxisbezüge eine gewisse Konkurrenz an, die sich sowohl in der

erziehungswissenschaftlichen Disziplin als auch in der Praxis bei der Grenzziehung zwischen Beratung und Therapie zeigt.

[3] Vgl. Meder, Norbert (2007): Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelem und kultureller Welt, in: Spektrum Freizeit, H. I&II, Bielefeld: JANUS sw Projekte 2007, 119–136.

[4] Vgl. Dreeben, Robert (1971): Was wir in der Schule lernen, Frankfurt/M: Suhrkamp 1971.

[5] Sozialisation wird damit bewusst gegen den aktuellen Mainstream à la Hurrelmann nicht vom Ziel her bestimmt, sondern von der Prozessart. Hurrelmanns Sozialisationsbegriff ist soziologisch orientiert und nivelliert erziehungswissenschaftlich etablierte Differenzierungen wie z. B. die von funktionaler und intentionaler Erziehung, aber auch solche von informaler, informeller und formaler Bildung. Außerdem ist Hurrelmanns Sozialisationsbegriff so weit gefasst, dass er Bildung unter sich begreift oder dass er mit dem Bildungsbegriff gleich zu setzen ist. Das mag aus soziologischer Sicht verständlich sein, aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist es eine Katastrophe, weil es Differenzierungen aufgibt, die unsere Komplexität in pädagogischen Forschungs- und Handlungsfeldern reduzieren lassen.

[6] Vgl. Meder, Norbert (2013): Das Medium als Faktizität der Wechselwirkung von Ich und Welt. (Humboldt), in: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hg.): Perspektiven der Medienbildung, Wiesbaden: VS Verlag, 45 –70.

[7] Plessner, Helmuth (1976): Die Frage nach der *Conditio humana*, Frankfurt/M: Suhrkamp, insbes. 42f.

[8] Ich habe 5 eigene Kinder, an denen ich Beobachtungen vornehmen konnte. Aber als Alt-68er, der 13 Jahre in Wohngemeinschaften gelebt hat, konnte ich natürlich sehr viel mehr Kinder beobachten.

[9] Ob man Bildsamkeit als Mangel an Instinkten (Kant, Gehlen) oder als Weltoffenheit (Portmann) oder als Zwang, sich alles erarbeiten zu müssen (Plessner), begrifflich fasst, ist vergleichsweise gleichgültig.

[10] Vgl. Erikson, Erik H. (1974): Identität und Lebenszyklus, 2. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp.

[11] Vgl. Meder, Norbert (2010): Sein als Relation, in: Beier, Kathi/Heuer, Peter (Hg.): Ontologie. Zur Aktualität einer umstrittenen Disziplin, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

[12] Die Permanenz des Gegenstandes ist nach Piaget erst mit 1,5–2 Jahren entwickelt.

[13] Vgl. Meder, Norbert (1989): Kognitive Entwicklung in Zeitgestalten. Paideia. Studien zur Systematischen Pädagogik, Bd. 6, Frankfurt/M./Bern/New York/Paris: Verlag Peter Lang (Habilitationsschrift).

[14] Ich will hier nur auf das Stichwort Habitualitäten in: Ritter, Joachim (Hg.) (1974): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 3, Basel: Schwabe (Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft) verweisen. Wer bei Husserl direkt nachlesen will, findet dort die maßgeblichen Stellen. Der Artikel ist von Klaus Held geschrieben, den ich in meinem Studium als sehr guten Kenner der Husserlschen Philosophie erlebt habe. Held war Assistent von Ludwig Landgrebe, der seinerseits einer der letzten Assistenten von Husserl war. Bei beiden habe ich studiert, ihnen verdanke ich meine Kenntnisse zur Phänomenologie. In dieser kurzen Skizze des Husserlschen Konzeptes muss ich natürlich sehr verdichten und vereinfachen.

[15] Lateinisch trahere ist das Verb für ziehen.

[16] Man kennt die pädagogischen Handlungsformen, wie sie Giesecke phänomenologisch zusammengestellt hat. Man kennt auch Pranges Replik, die nur das Zeigen als ursprüngliche und einzige Handlungsform gelten lassen will, von der sich alle anderen phänomenologisch unterscheidbaren Handlungsformen ableiten lassen. Aber fast nirgends kommt Trahere=Hineinziehen vor – und zwar in der schlichten, nicht normativ aufgeladenen Form: jemanden-zum-Mitmachen-bringen. Dabei ist Trahere die bedeutendste pädagogische Handlungsform überhaupt, weil sie die entscheidende Erklärung für die Entstehung des Habitus

liefert. Vgl. Thomas von Aquin (2006): Über den Lehrer/De magistro. Mit einer Einleitung von Heinrich Pauli. Herausgegeben, übersetzt und kommentiert von Gabriel Jüssen, Gerhard Krieger und Jakob Hans Josef Schneider, Felix Meiner Verlag: Hamburg. Vgl. auch: Ballauff, Theodor/Schaller, Klaus (1969–73): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. 3 Bände, Freiburg: Alber, und dort den Abschnitt zu Thomas von Aquin als eine Kurzfassung zu De magistro.

[17] Das hat Georg Simmel in seinem 'Exkurs über den Fremden' in: ders., (1908): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung, Berlin: Verlag Duncker & Humblot, 509–512 treffender als irgendein anderer beschrieben.

Literatur

Aquin, Thomas von (2006): Über den Lehrer/De magistro, mit einer Einleitung von Heinrich Pauli, herausgegeben, übersetzt und kommentiert von Gabriel Jüssen, Gerhard Krieger und Jakob Hans Josef Schneider, Felix Meiner Verlag: Hamburg.

Ballauff, Theodor/Schaller, Klaus (1969–1973): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, 3 Bände, Freiburg: Alber.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheit, Göttingen: Schwartz 1983, 183–198.

Dreeben, Robert (1971): Was wir in der Schule lernen, Frankfurt/M: Suhrkamp.

Erikson, Erik H. (1974): Identität und Lebenszyklus, 2. Auflage, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Ritter, Joachim (Hg.) (1974): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3, Basel: Schwabe (Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft).

Meder, Norbert (1989): Kognitive Entwicklung in Zeitgestalten. Paideia. Studien zur Systematischen Pädagogik, Bd. 6., Frankfurt/M./Bern/New York/Paris: Verlag Peter Lang.

Meder, Norbert (2007): Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelem und kultureller Welt, in: Spektrum Freizeit, H. I&II, Bielefeld: JANUS sw Projekte, 119–136.

Meder, Norbert (2013): Das Medium als Faktizität der Wechselwirkung von Ich und Welt. (Humboldt), in: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hg.): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 45–70.

Meder, Norbert (2010): Sein als Relation, in: Beier, Kathi/ Heuer, Peter (Hg.): Ontologie. Zur Aktualität einer umstrittenen Disziplin, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Plessner, Helmuth (1976): Die Frage nach der Conditio humana, Frankfurt/ M: Suhrkamp.

Simmel, Georg (1908): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung, Berlin: Duncker & Humblot, 509–512.