

Ralf Bohnsack

Habitus, Norm und Identität

In den sozialwissenschaftlichen Analysen und insbesondere den empirischen Studien, deren grundlagen- oder metatheoretische Rahmung durch den Begriff des Habitus geprägt ist, finden sich nur selten systematische Bezüge zu den beiden anderen zentralen Begriffen der sozialwissenschaftlichen Handlungstheorie: denjenigen der Norm sowie der sozialen Identität. Gerade im Bereich der Schule, die einige Aspekte einer totalen Institution aufweist, erscheint es mir wesentlich, die Kategorie des Habitus in einem systematischen theoretischen und insbesondere empirischen Bezug zur Kategorie der Norm, der normativen Forderungen und Zwänge, und derjenigen der sozialen Identität im Sinne der Auseinandersetzung mit einem gesellschaftlichen Identifiziert-Werden zu verorten.

Ganz allgemein ist die Validität der qualitativen oder rekonstruktiven Forschung von ihrer Fundierung in bzw. Rahmung durch Grundbegriffe, also Metatheorien und metatheoretische Kategorien abhängig. Eine derartige umfassende Fundierung hat dann auch unterschiedliche Grundkategorien, welche, wie im Falle des Habitus, der Norm und der sozialen Identität, unterschiedliche Dimensionen sozialer Realität bezeichnen, in ihrer Relation zueinander zu klären. Dies stellt *eine* Variante einer *mehrdimensionalen Analyse* dar, die ich als diejenige der *mehrdimensionalen Kategorienbildung* bezeichnen möchte.

Im Hinblick auf eine andere Variante der mehrdimensionalen Analyse in der qualitativen Sozialforschung sind neuerdings von Helsper/Hummrich/Kramer (2010, S. 119) mit der von ihnen sogenannten *Mehrebenenanalyse* neue Perspektiven entwickelt worden. Hier geht es um „eine systematische Einbeziehung differenter Aggregierungs- und Sinnebenen des Sozialen“, von denen die Autoren und die Autorin u. a. diejenigen der Gesellschaft, der Institution resp. Organisation, der Interaktion und des Individuums, ausdifferenzieren (für eine eigene in dieser Richtung orientierte empirische Arbeit siehe Bohnsack u. a. 1995). Eine weitere Variante ist diejenige der *Mehrdimensionalität von Erfahrungsräumen*

und Typen (u. a. solche der Generation, des Geschlechts und der Migration), auf die ich vor allem im Zusammenhang mit Ausführungen zur Typenbildung eingegangen bin (u. a. Bohnsack 2010b und 2007 sowie Nentwig-Gesemann 2007; Nohl 2010, Kap. 6.1):

- Mehrebenenanalyse: u. a. Gesellschaft, Organisation, Interaktion, Individuum
- Mehrdimensionalität von Erfahrungsräumen und Typen: u. a. Gender, Generation, Bildung, Migration etc.
- Mehrdimensionalität der Kategorienbildung: u. a. Habitus, Norm und soziale Identität

Diese drei Varianten der mehrdimensionalen Analyse liegen quer zueinander und vermögen einander noch einmal wechselseitig zu differenzieren: So lässt sich auf den Ebenen der Gesellschaft, der Organisation, der Interaktion resp. der Gruppe und des Individuums die Teilhabe an je unterschiedlichen Erfahrungsräumen gender-, generations- und migrationsspezifischer Art rekonstruieren. Und jeweils innerhalb der Aggregierungsebenen und Erfahrungsräume können wir mit den unterschiedlichen grundbegrifflichen Kategorien Habitus, Norm und soziale Identität in ihrer Relation zueinander operieren.

Im Bereich einer derartigen *Mehrdimensionalität der Kategorienbildung* eignet sich die Kategorie des *Habitus* bzw. des *Orientierungsrahmens* aufgrund ihrer Komplexität als übergreifende Kategorie, in deren empirisch relevantem Bezugsrahmen die Relation zu den anderen beiden, der Norm und Identität, rekonstruiert werden kann. Neuere komplexe Forschungen, in denen die Kategorie des Habitus im Zentrum steht, sind die Hallenser Studien der Forschungsgruppen um Werner Helsper und Heinz-Hermann Krüger zur längsschnittlichen Entwicklung der Bildungsbiografien von Schülerinnen und Schülern und ihrer Einbindung in das Peer Milieu (u. a. Helsper/Kramer/Brademann/Ziems 2007; Kramer/Helsper/Thiersch/Ziems 2009; Krüger/Köhler/Zschach/Pfaff 2008; Krüger/Deinert/Zschach 2010). Hier gelingt es, den Wandel bzw. die Transformation von Orientierungsrahmen und Habitus zu rekonstruieren. Einige der für die Studien zentralen Begriffe wie „Transformationsdruck auf den individuellen Orientierungsrahmen“ (Kramer u. a. 2009) verweisen auf die Bedeutung normativer Erwartungen an die SchülerInnen, wie sie von diesen als exteriore Forderungen und Zwänge erfahren werden. Deren genauere kategoriale und auch empirisch-rekonstruktive Bestimmung könnte den Erkenntnisgewinn dieser für die Schulforschung wegweisenden Studien m. E. noch steigern. Auch andere der Hallenser Studien – beispielsweise: Krüger/Deinert/Zschach 2008 sowie Pfaff 2008 (dazu

auch: Kap. 2) – bieten mannigfaltige Anregungen zur genaueren Klärung der Beziehung des Habitus zu den anderen Dimensionen des Erfahrungsraums der SchülerInnen: zu den von den AkteurInnen als exterior erfahrenen *Normen*, dem gesellschaftlichen Identifiziertwerden im Sinne der *sozialen Identität* (Goffman 1963) sowie den theoretischen (Selbst-)Reflexionen (Common Sense-Theorien).

Ganz allgemein möchte ich im Folgenden derart argumentieren, dass eine zunehmende theoretische Präzisierung des Habitus-Begriffes und eine Steigerung seiner Erklärungskraft mit einer genaueren Abgrenzung von und Relationierung zu anderen zentralen sozialwissenschaftlichen – insbesondere handlungstheoretischen – Konzepten in der empirischen Analyse einhergeht, also mit einer *mehrdimensionalen Kategorienbildung*. Zugleich ist eine derartige Präzisierung im Bereich metatheoretischer Kategorien auch Voraussetzung für eine Klärung des empirischen Kontextes, also der *Felder* der empirischen Analyse, abgesteckt durch Institutionen, Rollenbeziehungen und soziale Identitäten, innerhalb derer die Konzeption des Habitus jeweils ihre Erklärungskraft zu entfalten vermag. Somit verstehe ich eine derartige begriffliche Kontextuierung der Habitus-Konzeption in gewisser Weise auch als Äquivalent zu jener Funktion, welche der Begriff des *Feldes* in den Analysen von Pierre Bourdieu einnimmt (dazu genauer: Kap. 8).

1. Habitus, Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata

In unseren eigenen empirischen Analysen auf der Grundlage der Dokumentarischen Methode haben wir die Rekonstruktion des Habitus, des *modus operandi* der Handlungspraxis, in mehr oder weniger elaborierter Weise in Relation zu diesen anderen Dimensionen – Normen resp. institutionalisierten Verhaltenserwartungen, Eigentheorien und Konstruktionen sozialer Identität – vollzogen. Wir haben diese anderen Dimensionen unter der metatheoretischen Kategorie der *Orientierungsschemata* zusammengefasst und vom *Orientierungsrahmen* unterschieden. Dabei bezeichnet letzterer Begriff einerseits, d. h., wenn wir ihn im *engeren Sinne* verstehen, die Struktur der Handlungspraxis selbst und hat in diesem Sinne die Funktion eines Gegenbegriffs zu demjenigen der *Orientierungsschemata*. Andererseits ist der Orientierungsrahmen (im weiteren Sinne) aber auch als übergeordneter Begriff zu demjenigen der Orientierungsschemata zu verstehen. Dies erscheint zunächst widersprüchlich. Begründet ist dies aber darin, dass aus praxeologischer Perspektive die Orientierungsschemata ihre eigentliche Bedeutung erst durch die *Rahmung*, d. h. die Integration und ‚Brechung‘ in und durch die fundamentale existentielle Dimension der Handlungspraxis erhalten, wie sie sich im *modus operandi* des *Habitus* oder eben *Orientierungsrahmens* vollzieht.

Formal definitorisch gesehen, lassen sich Habitus und Orientierungsrahmen somit also als Synonyme verstehen und von den Orientierungsschemata abgrenzen. Allerdings kommt dem Orientierungsrahmen (im weiteren Sinne) insofern eine etwas andere und in dieser Hinsicht weiter greifende Bedeutung zu, als er nicht nur den Bezug zu den Kategorien der Wissenssoziologie Mannheims (konjunktiver Erfahrungsraum) und der Kulturosoziologie Bourdieus (Habitus) herstellt, sondern auch zu denjenigen der Sozialphänomenologie (Um-zu-Motive und institutionalisierte Verhaltenserwartungen), der Ethnomethodologie (Indexikalität und der prekäre Charakter alltäglicher Verständigung) und partiell der Chicagoer Schule, also des sogen. Symbolischen Interaktionismus (soziale und persönliche Identität). Der Begriff des Orientierungsrahmens als zentraler Begriff der praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode erweitert somit den Habitusbegriff um den Aspekt, dass und wie der individuelle und kollektive Habitus sich in der Auseinandersetzung mit den normativen resp. institutionellen Anforderungen, dem gesellschaftlichen Identifiziert-Werden, d. h. den (individuellen oder kollektiven) Fremd-Identifizierungen, die im Sinne der Diskursanalyse (vgl. u. a. Keller/Schneider/Viehöfer 2008) auch als „Subjektcodes“ und „Subjektpositionen“ verstanden werden können, immer wieder reproduziert und konturiert.

Während Pierre Bourdieu die praxeologische Konzeptionierung des Habitus fast ausschließlich in definitorischer *Abgrenzung* von den Traditionen der Sozialphänomenologie, der Ethnomethodologie und des Interaktionismus vollzieht, sodass deren unterschiedliche Kategorienbildungen und diejenige des Habitus einander eher ausschließen (siehe u. a. Bourdieu 1976, S. 146 ff.), verstehen wir deren Kategorien (insbesondere diejenigen der Norm, Rolle und sozialen Identität) im Rahmen der Dokumentarischen Methode als adäquate Rekonstruktionen¹ jener Ebene des Handelns und alltäglicher Verständigung, die wir als die *kommunikative* bezeichnen und die wir von der Ebene der *konjunktiven* Verständigung und des Habitus unterscheiden.

In jener eigenen Arbeit (Bohnsack 1989), die am Anfang der Dokumentarischen Methode im heutigen Sinne steht, fehlten noch begriffliche Präzisierungen hinsichtlich der Differenzierung dieser beiden Ebenen. In der damaligen begrifflich-definitorischen Fassung der Kategorie des Orientierungsrahmens war das praxeologisch-wissenssoziologische Verständnis im Anschluss an Karl Mannheim noch nicht klar abgegrenzt von den sozialphänomenologischen Komponenten (im Anschluss an Alfred Schütz). Erst Anfang der 90er Jahre wurde das handlungstheoretische Modell der Dokumentarischen Methode resp. Praxeologi-

1 Die paradigmatische Aspekthaftigkeit ihrer Kategorien wird von den Vertretern dieser Traditionen selbst natürlich zumeist nicht so gesehen.

schen Wissenssoziologie in Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieu und der Praxisphilosophie Martin Heideggers praxeologisch erweitert und differenziert. Dies führte im Zusammenhang mit der Präzisierung der begrifflichen Leitdifferenz von *konjunktivem* und *kommunikativem* Wissen zur Differenzierung von Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata (dazu Bohnsack 1998 sowie 2012a). Der Begriff der Norm resp. der institutionalisierten Verhaltenserwartungen als zentrale Komponenten der Orientierungsschemata bedarf allerdings noch weiterer Klärungen in seiner Beziehung zu derjenigen des *Habitus* (resp. des Orientierungsrahmens) ebenso wie dessen Verhältnis zum Begriff der *sozialen Identität* (siehe dazu das Schaubild).



Abbildung 1: Die Konzeption des Orientierungsrahmens in der Dokumentarischen Methode

Was das Verhältnis des Habitus zur „Regel“ (bzw. Norm) bei Pierre Bourdieu betrifft, so betont dieser (1992, S. 99), dass die Auseinandersetzung mit der Regel am Beginn seiner eigenen Arbeit stand, als Reaktion „gegen jene Tendenz unter den Ethnologen, die soziale Welt in der Sprache der Regel zu beschreiben und so zu tun, als habe man die sozialen Praktiken erklärt, wenn man die explizite Regel

benannt hatte, nach der sie angeblich hervorgebracht werden“. Im Zentrum stehen seine scharfsinnigen Überlegungen zur „Illusion der Regel“ (Bourdieu 1976, S. 203) und eine dahingehende *Abgrenzung* des Habitus gegenüber der Regel, wobei eine eher positive Bestimmung der Regel allerdings kaum zu finden ist. Der Begriff der „Illusion“ verweist auf den im Common Sense unhinterfragten Glauben an die Regel und damit auf die zentrale Funktion dieses Glaubens für die Konstruktion von Common Sense-Theorien, für die „Rationalisierungen, die die Individuen zwangsläufig erzeugen, wenn sie aufgefordert sind, gegenüber ihrer Praxis eine Perspektive einzunehmen, die nicht mehr die der Aktion ist, ohne jedoch auch schon die der wissenschaftlichen Interpretation zu sein“ (Bourdieu 1986, S. 208).

Dem ist nachdrücklich zu zustimmen: Die Architektur der Common Sense-Theorien ist, wie mit Bezug auf die Phänomenologische Soziologie von Alfred Schütz gezeigt werden kann (vgl. Kap. 5 und umfassender: Bohnsack 2010b), durch die „Illusion“ einer zweckrationalen Regelhaftigkeit im Sinne von Motivunterstellung geprägt. Gleichwohl möchte ich diese legitimatorisch-rationalisierende Funktion von Regeln und Normen noch einmal unterscheiden von ihrer Bedeutung für die handlungsleitenden Orientierungen. Hier konturiert sich der Habitus, der Orientierungsrahmen, überhaupt erst in der Auseinandersetzung u. a. mit der Norm (Kap. 2). Allerdings findet sich auch bei Karl Mannheim, wie wir sehen werden (Kap. 3), keine systematische positive Bestimmung der Norm, sodass es notwendig wird, andere paradigmatische Traditionen zu integrieren.

2. Habitus, Norm und soziale Identität: empirische Exemplifizierung

Um die Beziehung von Habitus bzw. Orientierungsrahmen einerseits und Norm sowie sozialer Identität andererseits zu veranschaulichen und sich dieser Beziehung somit empirisch zu vergewissern, möchte ich zunächst ein Beispiel aus einer Gruppendiskussion mit Gymnasiasten im Rahmen der allerersten Untersuchung mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 1989) anführen. Die spezifische Bedeutung des Bezugs auf die Norm innerhalb des Orientierungsrahmens, d. h. des konjunktiven Erfahrungsraums, der untersuchten Jugendlichen, wurde damals zwar bereits gesehen, aber noch nicht in ihren Konsequenzen für die Definition eines umfassenderen handlungstheoretischen Modells ausgearbeitet: In der Gruppendiskussion arbeiten sich die Jugendlichen an dem von ihnen antizipierten „Normallebenslauf“ (Kohli 1985) des „richtigen“ (männlichen) Erwachsenen ab (Bohnsack 1989, S. 149):

Cm: So (.) ernsthafte ältere Herren oder so (.) wo se so richtig erwachsen sein
 wolln, mhm so richtig erwachsen so (.) jetzt-jetzt bin ich so richtig drin

In einer Steigerung der interaktiven und vor allem metaphorischen Dichte ihrer Darstellungen entfalten die Jugendlichen dann gemeinsam die Beschreibung der berufsbiografischen Entwicklung eines ihnen gemeinsam bekannten Erwachsenen, eines Referendars, der sich hier vollständig in die normativen Zwänge der Ablaufmuster seiner Berufskarriere einspuren lässt und der – aus der Perspektive der Jugendlichen – dieser Orientierung an exterioren normativen Erwartungen eine *individuell-authentische* und angstfreie Selbstentfaltung opfert (Bohnsack 1989, S. 151):

- Cm: so richtig eben so (.) so ich mein (.) so-so konservativ also ich mein aber ob er es selber war
- Am: jetzt bin ich da
- Cm: des is ja was anderes aber er hat sich nach außen so gegeben weil er sich eben (.) bestimmt davon was versprochen hat das mss (.) und hat einen unheimlichen Schiss gehabt, allgemein ne vor allem anderen das (.) oh Gott oh Gott ich bin Referendar und seine Stelle und alles da war er (.) war er so schlimm (.) und so was (.) wenn ma so dauernd in irgendeiner Angst leben muss da sich (.) vor irgendwelchen Vorgesetzten dann (.) des is au net des Wahre (.) wenn ich solche Leute anschau dann (1)

Diese Beschreibung des Referendars, die aufgrund ihrer interaktiven und metaphorischen Dichte den Charakter einer Fokussierungsmetapher gewinnt, steht exemplarisch für die Antizipation des *negativen Gegenhorizonts* einer düsteren und freudlosen Zukunft der Erwachsenenexistenz, so dass in der Einschätzung der Jugendlichen mit 25 Jahren der „schönste Teil des Lebens“ vorbei sein könnte (Bohnsack 1989, S. 148). Die Auseinandersetzung mit und Abgrenzung von den *normativen Erwartungen* und Zwängen der schulischen und beruflichen *institutionalisierten Ablaufmuster*, bildet *einen* (und den besonders elaborierten und fokussierten) der beiden (negativen) Gegenhorizonte, in denen sich der kollektive Orientierungsrahmen oder kollektive Habitus der SchülerInnen dokumentiert. Die normative Dimension betrifft hier die *soziale Identität* (Goffman 1963, vor allem S. 126 ff.). Wir haben es mit „Identitätsnormen“ („identity norms“; Goffman 1963, S. 130) zu tun. Sie konstituieren das „Phantom Normalität“ („phantom normalcy“; Goffman 1963, S. 122) und eine „*virtuale soziale Identität*“ (Goffman 1963, S. 2), welche sich im Sinne der Diskursanalyse (u. a. Keller/Schneider/Viehöfer 2008) als „Subjektcode“ oder „Subjektposition“ verstehen lässt. In unserem Beispiel ist dies die virtuelle soziale Identität des „richtigen Erwachsenen“, durch welche sich die Jugendlichen hier zwar „angerufen“ fühlen, wie es in der Diskursanalyse genannt wird², ohne aber diesem Ruf zu folgen, da sie sich von

2 Keller, Schneider und Viehöfer (2012, S. 14) betonen die Notwendigkeit von „Forschungsdesigns, die sich auf die Frage richten, was die diskursiv ‚Angerufenen‘ aus dieser Anrufung machen“. Hierin sehen sie eine „Leerstelle in Foucaults Forschungsprogramm“ (ebd., S. 10).

dem für sie damit verbundenen Eingespart- und Angepasstwerden distanzieren. Diese virtuelle soziale Identität, dieser Subjektcode, konstituiert sich hier – wie es sich für das Bildungsmilieu der Gymnasiasten und Gymnasiastinnen insgesamt als typisch erweist (dazu genauer Bohnsack 2012a) – im Modus der Konstruktion einer *lebensgeschichtlichen* Entwicklung im Sinne eines „chronologisch standardisierten ‚Normallebenslaufs‘“ (Kohli 1985, S. 2).

Den *anderen*, ebenfalls negativen, Gegenhorizont bildet die eigene aktuelle *Handlungspraxis* in der schulischen Ausbildung, diejenige des „Durchschlumpfens“:

Am: vor allem, wenn ma dann (lacht) wenn ma dann studiert da (.) pff dann müßt (.) dann müßt ma sich dann doch irgendwo ma scho a Ziel gesteckt ham da kann man ja net einfach so sich so weiter durchschlumpfen dann (.) so (.) einfach so is wird scho laufen (.)

Die männlichen Gymnasiasten sehen also weder für ihre eigene bisherige Haltung des „Durchschlumpfens“ Chancen im weiteren Verlauf ihrer lebensgeschichtlichen Entwicklung noch mögen sie sich an die von ihnen antizipierten Normallebenslauf des Erwachsenen binden. In der Relation dieser beiden (negativen) Gegenhorizonte dokumentiert sich ein Spannungsverhältnis, eine *implizite Reflexionsleistung* und auch *Werthaltung* (dazu auch Bohnsack 2010c sowie Lamprecht 2012), welche den Orientierungsrahmen und prekären Habitus dieser Gruppe ausmacht. Während dieser Habitus der männlichen Gymnasiasten – derjenige einer authentischen lebensgeschichtlichen Selbstentfaltung – sich wesentlich in der *negativen* Abgrenzung erschöpft, findet sich bei den Gymnasiastinnen ein *positiver* Horizont authentischer biografischer Selbstentfaltung. Ihr Orientierungsrahmen konstituiert sich hier – genderspezifisch – in einer konsequenteren Loslösung von dem standardisierten Normallebenslauf der virtualen sozialen Identität in Richtung auf eine offene Zukunft. – Beiden Geschlechtern ist eine *Distinktion* von der virtualen sozialen Identität, vom Subjektcode des eingespurten Erwachsenen, also eine *generationsspezifische* Distinktion, gemeinsam.

Das für die (männlichen) Gymnasiasten typische Verharren im Spannungsfeld der Bindung an die Normkonformität einerseits und einer Praxis, die dem fremd gegenüber steht, andererseits, ist im Rahmen der Hallenser Studien von Rolf-Torsten Kramer (2011, S. 320) exemplarisch am individuellen Orientierungsrahmen des Schülers „Peter“ dargelegt worden mit seiner „fragilen Gleichzeitigkeit und Spannung von Bildungskonformität und Bildungsfremdheit“. Die Relation von Habitus bzw. Orientierungsrahmen einerseits und Norm und (vir-

Dahingehende Anschlüsse der Dokumentarischen Methode an die Diskursanalyse könnten sich für beide Seiten fruchtbar erweisen, wie Alexander Geimer (2013) deutlich machen kann.

tualer) sozialer Identität andererseits möchte ich auch noch an einem anderen Beispiel aus dem Kontext der Hallenser Studien verdeutlichen, an derjenigen von Nicolle Pfaff (2008 u. 2012) zu grundlegenden Unterschieden der Orientierungen von SchülerInnen am Übergang von der Kindheit zur Jugend in den beiden nationalen Schulsystemen in Brasilien und Deutschland. Nicolle Pfaff (2008, S. 199) kommt in dieser internationalen Studie zu evidenten und, was die Einblicke in kulturelle Differenzen anbetrifft, sehr weitreichenden Ergebnissen:

„Während den Deutungen und Darstellungen der brasilianischen Lernenden grundlegend die Orientierungsfigur des Engagements für Bildung unterliegt, setzt sich dieses bei einem Teil der untersuchten deutschen Lernenden erst im Verlauf ihrer Bildungskarrieren in der Sekundarstufe I durch und bleibt grundlegend eingebettet in Vorstellungen individueller Begabung“.

Am Anfang der Ausführungen (Pfaff 2012, S. 184) steht folgende exemplarische Interpretation eines Interviews mit dem brasilianischen Schüler *Iuzuri*:

in Mathe zum Beispiel wir hatten einen Test und ich bin nicht fertig geworden weil ich nicht alles ganz schnell machen konnte [I: mhm] jetzt in Naturwissenschaften habe ich es geschafft schnellstens fertig zu werden und ich erwarte dass ich der Beste bin, ich hab alles gelöst (I: Iuzuri 2008, B, Privatschule, 260-264).

Nicolle Pfaff spricht hier von einer „Deutung“ des Schülers und rückt die Darstellung somit in den Bereich des kommunikativen Wissens und der Orientierungsschemata. Dies könnte oder muss m.E. aber weiter differenziert werden: Wir haben hier zwar einen impliziten Bezug auf Orientierungsschemata, aber diese werden im Sinne impliziter Reflexionsprozesse bereits im direkten Bezug zur eigenen (bisherigen) *Handlungspraxis* entfaltet, die als Versagen („nicht fertig geworden“) interpretiert und zum negativen Gegenhorizont wird. Impliziert sind hier Orientierungsschemata, also *normative Ansprüche* an das individuelle Engagement, welche weitergreifend mit einer dazugehörigen *virtualen sozialen Identität*, einem „Subjektcode“ des engagierten Schülers, verbunden ist, welchem *Iuzuri* selbst bisher nicht gerecht geworden ist. Somit wird also zunächst das Spannungsverhältnis von Orientierungsschemata, von virtueller sozialer Identität einerseits und eigener Handlungspraxis andererseits sichtbar. Entscheidend ist jedoch schließlich, in welchem *übergreifenden* Rahmen dieses weiterhin Relevanz gewinnt, indem nämlich aus den bisherigen (negativen) Erfahrungen der Handlungspraxis in Auseinandersetzung mit der virtualen sozialen Identität nunmehr *handlungsleitende* Orientierungen und somit Komponenten eines *Orientierungsrahmens* erwachsen, welcher schließlich zu einer (positiven) Handlungspraxis geführt werden kann, indem *Iuzuri* „schnellstens fertig“ geworden ist. *Iuzuri* „erwartet“ nun die *Habitualisierung* dieser neugewonnenen Handlungspraxis und damit die „Lösung“ seines Orientierungsproblems.

3. Der exteriore Charakter normativer Erwartungen

Der Bezug auf die Norm begegnet uns hier in ihrer Ausprägung der Vorstellungen von einer virtualen sozialen Identität des individuell engagierten Schülers. Im Beispiel der Gymnasiasten begegnete uns die Norm in Form institutionalisierter Ablaufmuster der schulischen Ausbildung und des Berufs und der virtualen sozialen Identität des Erwachsenen. In gewisser Weise entspricht dieser Bezug auf die Norm in seiner empirischen Evidenz der Definition eines „soziologischen Tatbestandes“ bei Emile Durkheim, dergemäß dieser Tatbestand „die Fähigkeit besitzt, auf den Einzelnen einen äußeren Zwang auszuüben“ und „ein von ihren individuellen Äußerungen unabhängiges Eigenleben“ führt (Durkheim 1961, S. 114), und somit „losgelöst von den bewussten Subjekten, die sie sich vorstellen“ einen „Charakter der Exteriorität besitzt“ (ebd., S. 125). Hierin sieht Durkheim den *dinghaften* Charakter soziologischer Tatbestände: „In der Tat wird ein Ding hauptsächlich daran erkannt, daß es durch einen bloßen Willensentschluß nicht veränderlich ist“. Durkheim grenzt sich hiermit (1961, S. 126) methodologisch betrachtet von Bereichen der empirischen Forschung ab, die sich der „Introspektion“ bedienen.

Mit seiner Definition der „Kollektivvorstellungen“ knüpft Karl Mannheim (1980, S. 231) in einem ersten Schritt an Emile Durkheim an hinsichtlich ihrer Bestimmung, dass diese nicht mit dem „Erlebnisverlauf des einzelnen Individuums zusammenfallen“, somit in ihrer Existenzweise als „überindividuell und überpsychisch“, also hinsichtlich ihrer „Abhebbarkeit gegenüber den sie aktualisierenden seelischen Akten“ (ebd., S. 236) definiert werden können, grenzt sich dann aber von dessen Definition der Dinghaftigkeit sozialer Tatbestände ab. Die von ihm gemeinte spezifische Seins- oder Existenzweise jenseits einer Dinghaftigkeit sucht Mannheim zunächst am Beispielfall des pythagoräischen Lehrsatzes zu verdeutlichen: „Wenn 20 Menschen in einem Raume versammelt sind, und alle gleichzeitig, einem Vortrag folgend, den pythagoräischen Satz denken, dann gibt es zwar nur einen Lehrsatz, aber 20 seelische Akte, die nicht der Lehrsatz selber sind, sondern ihn nur aktualisieren. Der Satzgehalt ist also ein neuartiger Gegenstand, der weder in der Dingwelt noch in der Sphäre der seelischen Abläufe untergebracht werden kann“ (Mannheim 1980, S. 234). Es handelt sich um eine „dritte Art von Gegenständlichkeit“ (ebd., S. 233), die Mannheim mit dem Ausdruck „in der Weise der Bedeutsamkeiten existieren“ bezeichnet (1980, S. 235).

Diese Existenzweise kann aber in sich noch einmal differenziert werden: Während der pythagoräische Lehrsatz hinsichtlich seines theoretischen Sachgehalts unabhängig ist von der spezifischen historischen und sozialen Situation seiner Entstehung (und dies für seine Geltung unabdingbar ist), „nimmt eine Kol-

Schülerhabitus

Theoretische und empirische Analysen zum
Bourdieuischen Theorem der kulturellen Passung

Helsper, W.; Kramer, R.-T.; Thiersch, S. (Hrsg.)

2014, VI, 404 S. 12 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-00494-1