

Angesichts der Fülle der theoretischen Ansätze für die Betrachtung von Schulwahlentscheidungen in Familien erscheint es notwendig, sich auf ein Konzept zu beziehen, mit dem es möglich wird, die verschiedenen Ansätze zu verbinden und die damit einhergehenden Potentiale auszuschöpfen. Die Habitus­theorie bietet ein tragfähiges Konzept an, um den Gegenstand der Untersuchung angemessen zu untersuchen. Bourdieu beschäftigte sich in seinen Studien zum einen intensiv mit dem Bildungssystem und zeigte auf, welchen Stellenwert die soziale Herkunft und der Habitus für die Schul- und Berufslaufbahnen einnehmen und wie verborgene Mechanismen in der Schule wirken, um diesen Zusammenhang zu verschleiern und soziale Ungleichheiten zu reproduzieren (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 1987; Bourdieu 2001b). Zum anderen kann der Habitusansatz als ein vermittelndes und relationales Konzept zwischen dem Handeln der Akteure und den sozialen Strukturen genauer beleuchten, wie das „soziale und kulturelle Erbe“ in einer Familie angeeignet bzw. weitergegeben wird.

In den empirischen Studien beschäftigte sich Bourdieu in erster Linie mit der Frage, welchen Einfluss die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Klasse für die Lebenspraxis und für die Reproduktion des Habitus hat. Dieses Konzept des Klassenhabitus wurde in der Bildungsforschung aufgegriffen, um die schichtspezifischen Bildungsentscheidungen zu erklären. Andere Soziallagen (z. B. Geschlecht, Ethnie, Generation) hat Bourdieu kaum oder gar nicht berücksichtigt. Meuser (2007, S. 211) macht darauf aufmerksam, dass auch diese sozialen Kategorien – auf Gruppenebene – habitustheoretisch bezüglich ihres Beitrages zur Reproduktion bzw. Transformation des Habitus (noch) zu rekonstruieren sind.

Die vorliegende Studie zielt nun auf das Zusammenspiel von Individuum, Familie und schulischen Feld, um mögliche Transformationsprozesse des Bildungshabitus im Übergang an eine weiterführende Schule in den Blick zu nehmen. Es wird gefragt, inwieweit der primär in der Familie vermittelte Bildungshabitus die Wahrnehmung und Deutung des Schulsystems strukturiert und umgekehrt,

wie die Ereignisse der Bildungskarriere im Bildungshabitus integriert werden können. Folglich wird das zumeist auf soziale Klassen bezogene Habituskonzept bei Bourdieu und auf Gruppenpraktiken und kollektive Orientierungen abzielende Verfahren der dokumentarischen Methode für die Erklärung von individuellen Bildungsverläufen und -haltungen modifiziert.

Die Verbindungslinien zu sozialisations- und biografietheoretischen Überlegungen, die Bourdieu nicht im Blick hatte, sind in der Auseinandersetzung mit der Theoriearchitektur als „blinde Flecken“ herauszuarbeiten. Das folgende Kapitel möchte sich mit diesen „Schätzen“ des Habituskonzeptes beschäftigen und ausloten, welches Potential eine sozialisationstheoretische Reformulierung des Habituskonzepts zur Analyse von Bildungsentscheidungen in der Familie hat. Damit knüpft die Untersuchung an Überlegungen in den letzten Jahren an, die unter den Überschriften einer „sozialökologischen Erweiterung der Bildungsforschung“ (vgl. Grundmann u. a. 2006, S. 19), einer „habitus-theoretischen, reflexiven Erziehungswissenschaft“ (vgl. Frieberthäuser/Rieger-Ladich/Wigger 2006; von Rosenberg 2011) und einer „ungleichheitsbezogenen Habitusforschung“ (vgl. Büchner 2003; Büchner 2006b, S. 26; Büchner/Brake 2006a; Kramer 2011) Forschungsperspektiven in der Auseinandersetzung mit den theoretischen Arbeiten Bourdieus entwickelten.

---

## **2.1 Zur kulturtheoretischen Verortung des Habituskonzepts**

Zunächst ist das Habituskonzept im Rahmen der kultursoziologischen Theorie Bourdieus einzuordnen. Ausgangspunkt für seine soziologischen Arbeiten waren zum einen seine Beobachtungen der Kluft zwischen den obsolet werdenden Denk- und Verhaltensweisen der kabyliischen Bauern und der importierten „modernen“ Lebensweise der Kolonialmacht Frankreich während seines Aufenthalts in Algerien. Zum anderen beschäftigten ihn die Probleme der traditionellen Landarbeiter in seiner Heimatregion Béarn, sich mit ihren Lebensstilen, Praktiken und Denkgewohnheiten an die neuen Lebensverhältnisse im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung anzupassen (vgl. Krais/Gebauer 2002, S. 9f.). Aus seinen Feldbeobachtungen und den später durchgeführten Befragungen entwickelte Bourdieu ein kulturtheoretisches Erklärungsmodell, um die beobachteten Schiefagen zu beschreiben und in gesamtgesellschaftliche Strukturen einzubetten. Dieses Modell hat sich bereits zur Analyse unterschiedlicher sozialer Felder bewährt und stellt in dieser Studie eine Heuristik für die Rekonstruktion von familialen Schulwahlprozessen dar.

Die zentrale Kategorie in Bourdieus Ansatz ist das topologische Konstrukt des *sozialen Raums*, um – ähnlich wie bei einer Landkarte – aus der Betrachtung zweiter Ordnung die Gesamtheit der sozialen Positionen und ihrer Wechselbeziehungen, die die Akteure des sozialen Raums selbst nicht so wahrnehmen können, zu bestimmen (vgl. Bourdieu 1987, S. 272). Der soziale Raum als die Gesamtheit der *sozialen Felder* stellt für Bourdieu in erster Linie einen Raum der Relationen und Dynamiken zwischen den sozialen Positionen und den spezifischen Beziehungen dar, im Gegensatz zu soziologischen Vorstellungen von gesellschaftlichen Substanzen. Die sozialen Felder als objektive, sich historisch entwickelte Räume stehen in einem dialektischen Verhältnis zur Praxis der Akteure und Gruppen. Der Habitus ist dabei das Vermittlungsprinzip zwischen Feld und Praxis (vgl. 2.2). Besonders betont Bourdieu den Stellenwert des ökonomischen, politischen und kulturellen Feldes, in denen der „Kampf“ um Positionen besonders stark ausgeprägt ist. Ein zentrales Subfeld des kulturellen Feldes im sozialen Raum ist dabei das schulische Feld, das in den letzten Jahrzehnten enorm an Bedeutung gewonnen hat, da der Zugang zu bestimmten Statuspositionen heutzutage für alle über die Bildungstitel bzw. -zertifikate verläuft.

Der soziale Raum gliedert sich nach den Kriterien Kapitalvolumen, Kapitalstruktur und soziale Laufbahn der Positionen, womit die objektiven sozialen Positionen der Mitglieder, Gruppen und Klassen des Raumes markiert werden können (vgl. Schwingel 2009, S. 106f.). Diese soziale Positionierung im sozialen Raum stellt damit auch den objektiven Möglichkeitsraum für Schulkarrieren und -wahlen bereit. Die Bedeutung des *Kapitalvolumens* und der *Kapitalstruktur* wird in den Analysen der Bildungsbeteiligungs- und Übergangsforschung berücksichtigt (vgl. 1.1 und 1.2). Das Kapitalvolumen setzt sich aus dem Umfang an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital zusammen. Die Gewichtung der einzelnen Kapitalarten zueinander wird über die Kapitalstruktur angegeben. Schließlich definiert die *soziale Laufbahn*, ob die sozialen Akteure und Gruppen des sozialen Raums eine gleichbleibende, auf- oder absteigende Bewegung im Raum vollziehen. Sind die Mechanismen und Dynamiken des Auf- bzw. Abstieges ein wenig bearbeitetes Thema bei Bourdieu und in der Bildungsforschung, sind die Kapitalarten, ihr Verhältnis und ihre Konvertierbarkeit sehr ausführlich bestimmt.

Auch wenn sich Bourdieu (1992, S. 50f.) gegen eine Reduzierung der gesellschaftlichen Austauschverhältnisse auf den Warentausch ausspricht, den „bloßen“ Ökonomismus kritisiert und einen erweiterten Kapitalbegriff um soziale und kulturelle Dimensionen verwendet, hält er an einer „tendenziellen Dominanz des ökonomischen Feldes“ fest (Bourdieu 1985, S. 11). Definiert wird das *ökonomische Kapital* durch den materiellen Reichtum (z. B. Grund und Boden, Geld, Aktien,

Schmuck, Kunstwerke usw.). Die Vormachtstellung des ökonomischen Kapitals erklärt sich daraus, dass damit die anderen Kapitalien zu erwerben sind.

„Die anderen Kapitalarten können mit Hilfe von ökonomischem Kapital erworben werden, aber nur um den Preis eines mehr oder weniger großen Aufwandes an Transformationsarbeit, die notwendig ist, um die in den jeweiligen Bereich wirksame Form der Macht zu produzieren“ (Bourdieu 1992, S. 70).

Ökonomisches Kapital dient so in erster Linie als Transferkapital, mit dem es möglich wird, kulturelles und soziales Kapital zu akkumulieren und weiteren Reichtum zu produzieren. Die Umwandlungsmöglichkeit des Kapitals ist ein Aspekt, den Bourdieu in seiner relationalen Theorie immer wieder betont. Die Kapitalsorten sind mit unterschiedlicher Intensität der Transformationsarbeit konvertierbar, da sie miteinander verschränkt sind. Bspw. ist das ökonomische Kapital der Studiengebühren in kulturelles Kapital in Form eines Hochschulabschlusses und soziales Kapital in Form des Zugangs zum selektierten Studierendenmilieu umzusetzen, die später wiederum soziale Positionen mit einem gesicherten und guten Einkommen in Aussicht stellen. Hierbei fällt schon auf, dass die Kapitalien nie scharf voneinander zu trennen sind. Ein Gemälde bspw. kann man dann sowohl als ökonomisches als auch kulturelles Kapital betrachten. Um die Reproduktion des Kapitals mit möglichst geringen Kapitalumwandlungskosten zu vollziehen, wird die Transferarbeit zu einer entscheidenden Voraussetzung.

*Kulturelles Kapital* ist hingegen nicht immer zu erwerben oder in ökonomisches Kapital transformierbar, da das kulturelle Kapital eine kulturelle Eigenlogik besitzt (vgl. Schwingel 2009, S. 88). Das kulturelle Kapital spielt für Bourdieu im Bildungssystem eine gewichtige Rolle und entscheidet darüber, wie man sich mit dem Bildungssystem auseinandersetzt und welche Bildungskarrieren möglich werden. Hierbei unterscheidet Bourdieu drei Zustände des kulturellen Kapitals: a) Objektiviertes kulturelles Kapital b) Inkorporiertes kulturelles Kapital c) Institutionalisiertes kulturelles Kapital.

Das *objektivierte kulturelle Kapital* weist die größte Nähe zum ökonomischen Kapital auf, weil es einen Preis hat und mit Geld bezahlbar ist. Damit sind jene kulturellen Güter und Besitztümer (z.B. Bücher, Gemälde, Instrumente usw.) gemeint, die nicht nur käuflich sondern auch vererbbar sind und eine hohe symbolische Kraft nach außen hin ausstrahlen. Beim *inkorporierten kulturellen Kapital* handelt es sich dagegen um sämtliche kulturelle Fähigkeiten und Wissensformen (z.B. Sprache), die in der Primärsozialisation und durch Bildung zu erwerben sind und die von den Bedingungen ihrer ersten Aneignung bestimmt bleiben (Bourdieu 1983, S. 186f.; vgl. auch 2.4). Weil diese Kapitalsorte einen langen Verinnerlichungs- bzw. Aneignungsprozess voraussetzt, ist es körper- und personengebunden und

kann nur über einen längeren Zeitraum weitergegeben werden. „Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der Person, zum Habitus geworden ist. Aus Haben ist Sein geworden“ (Bourdieu 1992, S.56). Gerade durch die Abhängigkeit des inkorporierten kulturellen Kapitals von seiner primären Erziehung und Sozialisation in der Familie ist es die unscheinbarste und effektivste Kapitalausstattung, die nicht allen sozialen Akteuren und Gruppen im sozialen Raum gleichermaßen zur Verfügung steht. Dabei widmete sich Bourdieu besonders der Frage, welche kulturellen Passungskonstellationen sich zwischen primären Habitusformen der Familie und sekundären Anforderungsstrukturen der Schule ergeben (vgl. 2.6).

Das *institutionalisierte kulturelle Kapital* ist in Form von Bildungszertifikaten bzw. -titeln (Schul- und Universitätsabschlüsse) objektiviert und legitimiert das inkorporierte Kulturkapital (vgl. Schwingel 2009, S. 90). Durch einen Titel erhalten die soziale Akteure und Gruppen rechtliche und dauerhafte Garantien des kulturellen Kapitals und eine institutionelle Wertschätzung. Je seltener es einen Titel gibt, desto wertvoller ist er. Durch die zunehmende Bedeutung des Bildungssystems als gesellschaftliche Institution der Statusreproduktion bzw. -transformation ist der symbolische Wert des institutionalisierten kulturellen Kapitals gestiegen (vgl. Bourdieu 1997b, S. 651; 2.6).

*Soziales Kapital* ist von allen Kapitalsorten als immaterielles Kapital das Unsichtbarste, jedoch zugleich das Kapital, welches unendlich angehäuft werden kann. Definiert wird das soziale Kapital als „formale und informale Beziehungsnetze von Personen, die für den Erwerb anderer Kapitalsorten von Relevanz sein könnten“ (Rössel/Beckert-Ziegelschmid 2002, S. 498). Diese sozialen Netzwerke dienen den materiellen und symbolischen Tauschbeziehungen und damit der Positionierung im sozialen Raum.

„Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf die Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Bourdieu 1992, S. 63).

D.h. der gegenseitige Austausch und die gegenseitige Anerkennung (z. B. durch Worte und Geschenke) bestätigt die Netzwerkzugehörigkeit nach innen, womit gleichzeitig die Grenzen nach außen bestimmt werden. Die beständige und dauerhafte Beziehungsarbeit z. B. in Form von monetären Investitionen (z. B. Veranstaltung von Festen) trägt zur Reproduktion des Sozialkapitals bei. Der Umfang des Sozialkapitals hängt dabei davon ab, wie groß das Beziehungsnetzwerk ist und

über welche ökonomischen, kulturellen und symbolischen Kapitalien die sozialen Akteure und Gruppen des Beziehungsnetzwerkes verfügen (vgl. ebd., S. 64ff.).

Quer zu den drei beschriebenen Kapitalsorten liegt das *symbolische Kapital*, welches eine übergeordnete Ressource darstellt und eine besondere Form aufweist, da es den anderen Kapitalsorten erst durch gesellschaftlich legitimierte Anerkennung einen symbolischen Wert gibt. Das symbolische Kapital geht so aus gesellschaftlichen Anerkennungsakten hervor, die einem sozialen Akteur oder einer sozialen Gruppe ein bestimmtes Maß an Ansehen, Status, Renommee oder Prestige bringen (vgl. Schwingel 2009, S. 93f.). Ein Beispiel für das symbolische Kapital im Bildungswesen ist sicher die Ausdifferenzierung der gymnasialen Schullandschaft und des Privatschulwesens (vgl. Helsper u. a. 2008).

Zu der formalen Bestimmung des Raumes der sozialen Positionen, der auf die objektiven ökonomischen, sozialen und kulturellen Existenzbedingungen abzielt, beschreibt Bourdieu in Relation dazu einen Raum der symbolischen Lebensführung und Handlungskompetenzen (z. B. der Wohnverhältnisse, des Musik- und Kunstgeschmackes, der Nahrungsmittelwahl, der bevorzugten Sportarten usw.), den er als *Raum der Lebensstile* bezeichnet. Durch eine strukturelle Verbundenheit können bestimmten sozialen Positionen so spezifische Praktiken des Lebensstils zugeordnet werden (vgl. Bourdieu 1987, S. 277). Diese zwei Komponenten geben dem Habitus als „Erzeugungsprinzip objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und Klassifikationssystem dieser Formen“ sein strukturiertes Praxisprinzip (vgl. ebd.).

„In der Beziehung dieser beiden den Habitus definierenden Leistungen: der Hervorbringung klassifizierbarer Praxisformen und Werke zum einen, der Unterscheidungen und Bewertung der Formen und Produkte (Geschmack) zum anderen, konstituiert sich die repräsentierte soziale Welt, mit anderen Worten der Raum der Lebensstile“ (ebd., S. 277f.).

Ähnliche Positionen im sozialen Raum dokumentieren sich so in kulturell analogen Geschmackspräferenzen. Ohne jede bewusste Interaktion teilen die Akteure, die einen ähnlichen Habitus aufweisen, aufeinander abgestimmte Praktiken (vgl. Bourdieu 1998b). Die Lebensstile sind folglich Erzeugnisse des Habitus. Der Habitus ist damit eng mit einem Begriff der *Praxis* bei Bourdieu verzahnt. Die Praxis markiert den Raum der praktischen Auseinandersetzung der Akteure im Kampf um die Position im sozialen Raum. Dabei wird diese Praxis nicht immer wieder neu bestimmt, sondern erfolgt das Handeln bereits auf Basis der Schemata und Dispositionen des Habitus. Die Praxis ist somit Ausdruck sowohl der sozialen Strukturen als auch der subjektiven Handlungsmöglichkeiten. Sie wird durch beide Konstruktionsprinzipien hervorgebracht. Folglich bildet man nach Bourdieu entsprechend der sozialen Position und den homolog dazu verin-

nerlichten Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsschemata einen *praktischen Sinn* für die eigene Stellung und die eigene Platzierung im sozialen Raum aus. Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang von einem „Gespür“ der Akteure und Gruppen dafür, was man sich erlauben kann und was nicht (Bourdieu 1987, S. 388). Dieser praktische Sinn ist bei Bourdieu (und auch bei Bohnsack) damit das Gegenstück zu einem intentionalen Handeln oder kommunikativem Wissen (vgl. ausführlicher 3.4.1).

Teilen nun soziale Akteure und Gruppen der gleichen Klasse bestimmte Vorlieben und Geschmäcker, so setzen sie diese auch ein, um sich von anderen im sozialen Raum abzugrenzen. Im relationalen Raum ist dabei diese *kulturelle Distinktion* zwischen den sozialen Klassen ein zentraler Mechanismus zur Erklärung der gesellschaftlichen Reproduktion. Durch die auffällige Abhebung vom Massengeschmack versucht so eine Klasse, dem eigenen Lebensstil eine höhere Wertigkeit zu verleihen (vgl. Kraemer 2007, S. 143). Als Ausdruck der Distinktion werden hierin die Unterschiede in der Sprach-, Mode-, Nahrungs- und Musikwahl zwischen den einzelnen Klassen deutlich (vgl. Bourdieu 1992). Distinktionen zeigen sich aber nicht nur im Kunst- und Literaturgeschmack sondern auch im Bildungsverhalten (vgl. z. B. Helsper u. a. 2008; Kramer u. a. 2009). Nach Bourdieu besteht dieser Abgrenzungswunsch besonders bei der herrschenden Klasse, die durch einen Habitus der Distinktion charakterisiert ist. Mit diesen oft auch verdeckten Distinktionen geht es darum, im relationalen Feld der Beziehungen eine symbolische Kraft zu erzeugen, so dass die eigenen Sinnentwürfe und Weltsichten als legitim erscheinen. Kurz gesagt: Bei dieser *symbolischen Gewalt* handelt es sich um ein Potential der Durchsetzung und Anerkennung von Sinn (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 207). Hierbei tragen die Akteure und Gruppen des sozialen Raumes ihre Kämpfe um Weltdeutungen und soziale Positionen nur selten offen aus. Diese Kämpfe werden vielmehr verschleiert und finden im Verborgenen statt, so dass weder herrschende noch beherrschte Klassen sich dessen bewusst sind (vgl. Bourdieu 1998b, S. 21f.).

Mit der knappen Einführung und Definition der zentralen Kategorien in Bourdieus kultursociologischem Ansatz (sozialer Raum, ökonomisches, soziales, kulturelles und symbolisches Kapital, soziale Laufbahn, Lebensstile, Praxis, Distinktion, symbolische Gewalt) wurde der konzeptionelle Rahmen für Bourdieus Habitusbegriff beschrieben. Darüber hinaus sind sie in der vorliegenden Arbeit wichtige Kategorien zur Analyse von Schulwahlentscheidungen. Das dynamisch-relationale Prinzip des sozialen Raumes scheint gerade für die Beschreibung der Auseinandersetzungen der sozialen Akteure und Gruppen mit dem Bildungssystem geeignet, basieren die Schulwahlen und -karrieren immer auch auf den Beziehungen, Praktiken und Kämpfen der sozialen Akteure im sozialen Raum,

die im Habitus der Akteure zum Ausdruck kommen. Der Habitus wird einerseits durch die sozialen Existenzbedingungen in den Feldern strukturiert, andererseits wirkt er wiederum strukturierend auf die sozialen Felder.

---

## 2.2 Der Habitus als strukturierte und strukturierende Struktur

Die Ursprünge des Habitusbegriffs finden sich bereits bei Aristoteles und dem Terminus „Hexis“, verstanden als eine Haltung oder Disposition zur Welt. Neben den Philosophen Thomas von Aquin und später dem Kunsthistoriker Erwin Panofsky wurde der Habitusbegriff in den Geistes- und Sozialwissenschaften von Max Weber, Émile Durkheim und Marcel Mauss aufgegriffen (vgl. Krais/Gebauer 2002, S. 5; Rehbein 2006, S. 88).<sup>15</sup> Pierre Bourdieu hat mit diesen Bezügen seinen Habitusbegriff erstmals 1968 in dem Werk „Theorie der Praxis“ eingeführt, um den Dualismus von objektivistischen und subjektivistischen Theorien konzeptuell zu fassen (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 114; Rehbein 2006, S. 89f.). Im Anschluss an die Sprachwissenschaft Chomsky entwarf er den Habitus als ein *System einer „generativen Grammatik“*, womit Subjekte trotz der Regelmäßigkeit von Strukturen in der Lage sind, auf unterschiedliche Handlungssituationen in den Grenzen des Habitus zu reagieren. Bourdieu geht dabei im Gegensatz zu Chomsky davon aus, dass diese Verhaltensgrammatik nicht angeboren ist, sondern durch die Erfahrungen, die Akteure und Gruppen im Verlauf ihrer Lebensgeschichte machen, generiert wird (vgl. Krais/Gebauer 2002, S. 31f.). Dieser erfahrungsbasierte, genetische Strukturalismus teilt damit Anschauungen, die auch in den wissenssoziologischen Ansätzen Mannheims zu finden sind (vgl. Bohnsack 2007, S. 152; vgl. 3.4).

Wurde die Habitus-theorie zunächst für kultursoziologische Analysen herangezogen, dient sie mittlerweile auch in den Medienwissenschaften (Michel 2006), in der Human- und Stadtgeografie (Lindner 2003; Dirksmeier 2007, 2009), in der Erwachsenenbildung (Gieseke 1989; Bremer 2007) und in der Schul- und Bildungsforschung (Gogolin 2008; Budde/Mammes 2009; Kramer u. a. 2009, 2013; Helsper/Kramer/Thiersch 2014) als theoretischer Referenzrahmen für empirische

---

15 Panofsky stützt sich in der Analyse der Kunstwerke einer Epoche dabei auf Mannheim, der den Habitusbegriff verwendete, um die handlungspraktisch leitenden aber vorreflexiven und nicht gewussten gemeinsamen Orientierungen einer Generation zu beschreiben (vgl. Mannheim 1964; 3.4).

Untersuchungen. Was macht dieses Konzept für die empirische Forschung ganz unterschiedlicher Disziplinen so interessant? Zweifelsohne ist diese Frage mit den Hinweisen auf den Anspruch des Habituskonzeptes, damit sowohl konstruktivistische als auch strukturalistische Ansätze verbinden zu können, zu beantworten. Bourdieu knüpfte zwar an strukturalistische Theorien (Lévi-Strauss, de Saussure) an, grenzte sich aber von der Vorstellung eines „starren“ und „mechanischen“ Handelns nach einer geregelten Grammatik ab und betonte die Spielräume des Individuums in den Grenzen seiner sozialen Existenzbedingungen. Danach ist das Handeln der sozialen Akteure und Gruppen weder völlig frei, noch ist es determiniert. Dieses Verständnis wird im Habituskonzept als eine Vermittlungskategorie zwischen Struktur und Praxis umgesetzt. Der Habitus als ein sozial konstituiertes System, das beansprucht, individuelle Praxis und soziale Struktur zu verknüpfen, kann so die Reproduktion gesellschaftlicher Felder durch das Handeln der Individuen erklären (vgl. Wigger 2006, S. 105). Weil der Habitus eine der wenigen soziologischen Kategorie ist, die zur Beschreibung einer „strukturierten Praxis“ und vielfältiger kultureller Phänomene in Frage kommen, kann man seine Rezeption eine „Erfolgsgeschichte“ nennen, wenngleich – und das sei kritisch angemerkt – noch zu klären ist, ob er nicht eher eine „Antwort auf ein Benennungsproblem (nicht auf ein Theorieproblem) bereitstellt“ (Rademacher/Wernet 2014, S. 160).

Die Überwindung der Polarität von Subjektivismus und Objektivismus, die Bourdieu selbst als theoretisches Programm eines „strukturalistischen Konstruktivismus“ oder eines „konstruktivistischen Strukturalismus“ beschrieben hat (Bourdieu 1992, S. 135), drückt sich im Habitus darin aus, dass er eine strukturierte und eine strukturierende Struktur aufweist.

„Der Habitus ist nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur: das Prinzip der Teilung in logische Klassen, das der Wahrnehmung der Welt zugrunde liegt, ist seinerseits Produkt der Verinnerlichung der Teilung in soziale Klassen“ (Bourdieu 1987, S. 279).

Als strukturierte Struktur prägen soziale Strukturierungsprinzipien und -prozesse der Felder den Habitus eine bestimmte Form auf. Strukturierungsprinzipien sind dabei insbesondere das ökonomische Kapital, das Geschlecht, die politische Macht, das Bildungskapital, die Sprache usw. (vgl. Barlösius 2006). Es sind damit jene Schemata und Dispositionen gemeint, die in der frühkindlichen Entwicklung über Lern-, Anpassungs- und Konditionierungsprozesse einverleibt werden und so den Habitus als *opus operatum* determinieren. Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang oft von dem Habitus als „einverlebte, zur Natur gewordene

und damit als solche vergessene verinnerlichte, also inkorporierte Geschichte“ (Bourdieu 1987, S. 105).

Der Habitus verfügt aber auch über eine schöpferische oder kreative Seite einer strukturierenden Struktur. D.h. der Habitus stellt auch ein Erzeugungsprinzip von sozialen Praxisformen dar, indem er durch die Klassifikationen in Form der Konstruktion und Bewertung des sozialen Raums individuelle Spielräume des Wahrnehmens, Denkens und Handelns bereit hält (vgl. Bourdieu 1993a, S. 102). Diese Möglichkeiten bleiben nach Bourdieu aber im Rahmen der grundlegenden, feld- und klassenspezifischen Dispositionen begrenzt.

Diese zwei Seiten – die sehr früh einverlebte, angepasste und die kreative – lassen den Habitus als eine grundsätzliche Haltung zur Welt aber auch zu sich selbst und als ein „System von Möglichkeiten (...), innerhalb dessen ein Akteur handelt“ fassen (Büchner/Brake 2006b, S. 255). Damit ist der Habitus ein gesellschaftlich erlerntes System generativer Strukturen, welches unendlich viele Handlungen erzeugen kann (vgl. Rehbein 2006, S. 87). Dieses „System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“ (Bourdieu 1993a, S. 98) bestimmt das Handeln, aus dem es wiederum hervorgeht. Betont wird dabei, dass dieses Handeln von den Akteuren selbst nicht gewusst wird, weil Bourdieu den Habitus als ein vorreflexives und implizites Prinzip versteht, womit er sich von rationalistischen Handlungsmodellen abgrenzt.

Die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten eines Individuums sind in den Grenzen eines bestimmten Habitus zu denken, sie sind aber nicht darauf festgelegt. Man könnte sagen der Habitus ist „nicht starr, aber insgesamt stabil“ (Ecarius/Köbel/Wahl 2011 S. 91). Durch die Erfahrungen in der sozialen Laufbahn sind Veränderungen sowie „Variationen und auch Innovationen möglich“ (ebd.). Hier ist zu fragen, wie der Habitus in der Familie an die nächste Generation weitergegeben wird, welche Möglichkeiten der Veränderungen in der Aneignung bzw. Weitergabe bestehen und welche Rolle das Bildungssystem dabei einnimmt. Diesen Überlegungen der Habitusmodifikation und -transformation soll in einem nächsten Abschnitt explizit nachgegangen werden.

---

## **2.3    Angepasstheit, Trägheit, Transformation und Gespaltenheit des Habitus**

In der Rezeption Bourdieus wird zumeist auf die sehr früh verinnerlichte Reproduktion der Existenzbedingungen und die relative Starrheit und Geschlossenheit des Habitus Bezug genommen. Tatsächlich räumt auch Bourdieu eine solche an die

Bildungshabitus und Schulwahl  
Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe  
des familialen 'Erbes'

Thiersch, S.

2014, XVI, 315 S. 7 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-04169-4