

Studien zur Schul- und Bildungsforschung

Rolf-Torsten Kramer · Werner Helsper
Sven Thiersch · Carolin Ziems

Das 7. Schuljahr

Wandlungen des Bildungshabitus
in der Schulkarriere?

 **ZSB**



Springer VS

Studien zur Schul- und Bildungsforschung

Band 48

Herausgegeben vom

Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB)

der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Deutschland

Rolf-Torsten Kramer • Werner Helsper
Sven Thiersch • Carolin Ziem

Das 7. Schuljahr

Wandlungen des Bildungshabitus
in der Schulkarriere?

Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer
Universität Kassel
Deutschland

Dipl. Päd. Sven Thiersch
Leibniz-Universität Hannover
Deutschland

Prof. Dr. Werner Helsper
Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg, Deutschland

Dipl. Päd. Carolin Ziem
Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg, Deutschland

ISBN 978-3-531-19712-8
DOI 10.1007/978-3-531-19713-5

ISBN 978-3-531-19713-5 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2013

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Inhalt

Vorwort	9
1. Übergangserfahrungen und Transformationen des Bildungshabitus in der weiteren Schulkarriere – eine Einleitung	11
2. Habitus und Transformation – Zur Bedeutung der Adoleszenz für die Entwicklung eines individuellen Habitus	17
2.1 Habitus, Bildung und Biografie – Verbindungslinien antagonistischer Theoriekonzepte?	17
2.2 Theoretische Skizze einer Transformation des (Bildungs-)Habitus	23
2.3 Individuation und Habitus – Sozialisationstheoretische Überlegungen zur Bedeutung der Jugend für die Habitusbildung	30
2.3.1 Ansatzpunkte für eine ontogenetische Theorie der Transformation von Habitusstrukturen in unterschiedlichen Varianten der Habitustheorie	30
2.3.2 Krisen der Ontogenese, die Adoleszenz und deren Bedeutung für die Entstehung und Veränderung von Habitusstrukturen	34
3. Zur Bedeutung der 7. Klasse in der Schulkarriere – Begriffs- bestimmungen, Rahmenbedingungen und Forschungsstand	51
3.1 Schullaufbahn, Schulkarriere und Schülerbiografie – Begriffsbestimmungen	52
3.2 Organisationsförmige und rechtliche Rahmenbedingungen der 7. Klasse in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen	55
3.3 Die Bedeutung der 7. Klasse in der Schulkarriere – Forschungsstand	58
3.4 Die Bedeutung der Peers für die Schulkarriere in der Frühadoleszenz	65

4. Methodische Grundlagen und empirische Anlage der Studie	73
4.1 Bildungshaltungen und Schullaufbahnen im qualitativen Längsschnitt	73
4.2 Eine praxeologische Forschungsperspektive	78
4.3 Der Bildungshabitus im Längsschnitt	80
4.4 Differenzen in der Umsetzung der dokumentarischen Methode	84
4.5 Formen der Typenbildung in unserer Längsschnittstudie zum Bildungshabitus	90
 5. Fallstudien zur Transformation des Bildungshabitus vom 4. bis zum 7. Schuljahr	 93
5.1 Der Bildungshabitus der Exzellenz und Distinktion	96
5.1.1 Wege zur Fortsetzung der Exzellenz und Distinktion in der Schulkarriere – Die Fallstudie Rainer	96
5.1.2 Vom irritierbaren Habitus der exklusiven Distinktion zum Virtuosen des schulisch-strategischen Spielkalküls – Die Fallstudie Sauron	109
5.1.3 Distanzierungsformen vom Schulischen im Bildungshabitus der Exzellenz und Distinktion – Eine Kontrastierung von Rainer und Sauron	123
5.2 Der Bildungshabitus des moderaten Strebens	126
5.2.1 Der „nachgezogene Sekundarstufenschock“ – Die Fallstudie Legolas	126
5.2.2 Eine Verschiebung der Balance – Die Fallstudie Isabell	141
5.2.3 Der Übergang in die 7. Klasse als „Scheideweg“ für die Balance von Schul- und Peerorientierungen – Eine Kontrastierung von Legolas und Isabell	148
5.3 Der Bildungshabitus zwischen schulischer Bildungskonformität und -fremdheit	151
5.3.1 Die Erosion der schulischen Anpassung – Die Fallstudie Fritz	151
5.3.2 Transformationsmöglichkeiten des Bildungshabitus in einer kontinuierlich spannungsreichen Schulkarriere – Die Fallstudie Ranja	166
5.3.3 Der Bildungshabitus der Spannung zwischen Bildungsfremdheit und -konformität in Bewegung – Eine Kontrastierung von Fritz und Ranja	172

5.4 Der Bildungshabitus der schulischen Bildungsfremdheit	174
5.4.1 Formen der verhinderten Transformation des Bildungshabitus zur Überwindung der Bildungsferne – Der Fall Peter	174
5.4.2 Eine durch Gemeinschaftsorientierung und schulische Fremdheit geprägte Schulkarriere – Die Fallstudie Michelle	186
5.4.3 Varianten der Anknüpfung an Schule auf der Grundlage des Habitus der Bildungsfremdheit zwischen leichter und verhinderter Annäherung – Eine Kontrastierung von Peter und Michelle	192
6. Kontrastierung und Typenbildung	197
6.1 Transformationen des Bildungshabitus von der 4. zur 7. Klasse – eine Typologie	197
6.1.1 Zur Intensität der Transformation des Bildungshabitus	198
6.1.2 Eine Typologie der Transformationen des Bildungshabitus	207
6.1.3 Zur Ausdifferenzierung der Bildungshabitus-Typologie bis zur 7. Klasse	213
6.2 Die Bedeutung der Übergangserfahrung für die Schülerbiografie bis zur 7. Klasse	216
6.2.1 Das Zusammenspiel zwischen Übergangserfahrung und der weiteren Schullaufbahn bis zur 7. Klasse	218
6.2.2 Sieben Strukturvarianten des Zusammenspiels von Übergangserfahrung und weiterer Schullaufbahn	232
6.3 Die Relevanz des 7. Schuljahres	239
6.3.1 Das 7. Schuljahr im Vergleich der Schulformen	240
6.3.2 Die Bedeutung der Peers in der Frühadoleszenz	253
6.3.3 Das 7. Schuljahr und ein Ausblick auf die weitere Schulkarriere	267
7. Schulpädagogische Herausforderungen im 7. Schuljahr – ein Ausblick	275
Literatur	289

Vorwort

Wir haben uns, nachdem wir unsere Ergebnisse zum Übergang von der Grundschule in verschiedene Schulen und Schulformen der Sekundarstufe I bereits in einer ersten Monographie gebündelt hatten, erneut dafür entschieden, auch die Ergebnisse des weiteren Verlaufs der Schülerbiografie bis zur 7. Klasse in eine Monographie zu fassen. Entgegen dem Trend, dass nahezu nur noch möglichst hoch gerankte internationale Zeitschriftenbeiträge als Nachweis für Forschungsqualität gelten, halten wir – wie wir meinen mit guten Gründen – daran fest, unsere Forschungsergebnisse in einer zusammenfassenden Gesamtsicht zu präsentieren. Dies zwingt dazu, die zentralen Ergebnisse in einen Gesamtzusammenhang einzurücken, die theoretischen und empirischen Bezüge systematisch aufeinander zu beziehen und zumindest den Versuch zu wagen, eine Gesamtkomposition des Ertrages und kein Patchwork diverser Ergebnissplitter vorzulegen. Ob uns dies gelungen ist, müssen andere beurteilen.

Rolf-Torsten Kramer verantwortet die Kapitel 1., 2.1, 2.2, 4., 5.4.1 und 5.4.3 sowie in Zusammenarbeit mit Carolin Ziems 6.1. Werner Helsper hat die Kapitel 2.3, 5.1.2, 5.1.3, 6.2 und 7. verfasst. Von Sven Thiersch stammen die Kapitel 3., 5.1.1, 5.2.1, 5.2.3, 5.3.2 und 6.3. Carolin Ziems zeichnet für die Kapitel 5.2.2, 5.3.1, 5.3.3 und 5.4.2. verantwortlich. Sie hat außerdem an 5.2.3 und 6.2 mitgearbeitet.

Zum Gelingen dieser zweiten Monographie unseres qualitativen Schülerlängsschnittes von der 4. bis zur 9. Klasse haben viele beigetragen. Unser Dank gilt an erster Stelle der Deutschen Forschungsgemeinschaft: Ein Forschungsvorhaben über fünf Jahre hinweg zu finanzieren ist keine Selbstverständlichkeit und zeugt von Vertrauen, dass wir mit den uns zur Verfügung gestellten Mitteln etwas Sinnvolles anzufangen wissen. Wir hoffen, dass wir dieses Vertrauen nicht enttäuscht haben. Insbesondere gilt unser Dank Dr. Stefan Koch, der uns – wie wir finden – mit großer Integrität beraten hat.

Im Kreis der Kolleginnen und Kollegen, der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) an der Martin-Luther-Universität haben wir immer wieder interessierte Anfragen, konstruktive Kritik und die Bereitschaft gefunden, sich mit unseren empirischen und theoretischen Zugängen auseinanderzusetzen. Zu nennen sind hier Jürgen Budde, Sabine Sandring, Hartmut Wenzel, Sibylle Reinhardt und Reinhold Sackmann. Insbesondere haben wir den Kollegen, Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen aus den beiden ande-

ren Forschungsprojekten des DFG-Forschungsverbundes „Mikroprozesse schulischer Selektion bei Kindern und Jugendlichen“ für die konstruktive Zusammenarbeit und ihre kritischen Kommentierungen zu danken: Georg Breidenstein, Michael Meier, Katrin Ulrike Zaborowski, Sina Maren Köhler, Maren Zschach, Ulrike Deppe, Aline Deinert, Nicolle Pfaff und vor allem Heinz-Hermann Krüger. Die Einbettung unseres Vorhabens in diesen ungemein anregenden und kritisch-diskursiven Zusammenhang des ZSB ist kaum hoch genug einzuschätzen. Dagmar Wittsack hat darüber hinaus alle organisatorischen, finanziellen und verwaltungsförmigen Abläufe des Projektvorhabens umsichtig und wachsam begleitet. Auch dafür herzlichen Dank.

Darüber hinaus haben wir von „auswärtigen“ Kolleginnen und Kollegen wichtige Unterstützung und weiterführende Anregungen erfahren. Wir danken Matthias Grundmann, Anna Brake und Christine Wiezorek. Insbesondere aus Diskussionen, Workshops und Gesprächen mit Ralf Bohnsack, Arnd-Michael Nohl und Florian von Rosenberg – alle aus dem methodischen Spektrum der dokumentarischen Analyse – haben wir nicht nur wichtige Anstöße und Hinweise erhalten, sondern sind mit ihnen in noch andauernde konstruktive Verständigungsprozesse zu den Gegenstandsannahmen des Habitus und den Möglichkeiten seiner empirischen Rekonstruktion eingetreten.

Nicht zuletzt haben wir unseren wissenschaftlichen Hilfskräften aus dem Projektzusammenhang – jenen aus der Anfangs- und jenen aus der Endphase des Projektes – für ihre kontinuierliche Unterstützung bei der Erhebung der biographischen Schülerinterviews, der Auswertung und der Erstellung von Fallstudien zu danken. Ohne diese Flankierung wäre die hier vorliegende Monographie kaum zu realisieren gewesen. Wir danken Ulrike Klobe, Tobias Lewek, Kathrin Schwenke, Franziska Schulze, Mareke Wirringa und Sabrina Zimmermann. Tobias Lewek hat darüber hinaus die mühevollen Kleinarbeiten des Korrekturlesens auf sich genommen und Ralf Parade hat minutiös das Literaturverzeichnis erstellt und in eine einheitliche Form gebracht. Dafür beiden herzlichen Dank. Das Layout wurde von Susanne Weidemann fachgerecht und mit großer Sorgfalt übernommen. Herzlichen Dank.

Wie auch im ersten Band bedanken wir uns am Schluss vor allem bei den Schülerinnen und Schülern, die uns auch in den weiteren Interviewwellen „die Treue gehalten“ haben und bereit waren, mit uns erneut biographische Interviews zu führen. Gleichmaßen gilt unser Dank den Schulleiterinnen und Schulleitern sowie den Klassenlehrerinnen und -lehrern der beteiligten Schulen, die unsere Studie über einen derart langen Zeitraum flankiert und unterstützt haben.

Halle im August 2012

Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer, Sven Thiersch und Carolin Ziem

1. Übergangserfahrungen und Transformationen des Bildungshabitus in der weiteren Schulkarriere – eine Einleitung

Der Beginn des 21. Jahrhunderts kann zumindest für die Bundesrepublik mit gutem Recht als eine Zeit der Intensivierung und Ausweitung einer nicht nur politisch-öffentlichen, sondern auch und v. a. wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den (Miss-)Erfolgen, Bedingungen und den Gestaltungsmöglichkeiten institutionalisierter Bildung charakterisiert werden. Im Zentrum stehen dabei die empirischen Bemühungen, die interessierenden Sachverhalte genauer zu bestimmen. Die Expansion der empirischen Bildungsforschung – mit oder ohne die erklärte Absicht der Politikberatung im Sinne einer empirisch basierten Steuerungsstrategie (evidence based policy) – dokumentiert sich vielfältig in Forschungsprogrammen, Profildentscheidungen einzelner Universitätsstandorte oder der Umsetzung eines nationalen Bildungspanels (NEPS). Und wie immer gibt es in solchen Prozessen Schwerpunktbildungen, zu denen sich Aktivitäten verdichten und randständig wirkende Aktionen, die außerhalb der dominanten Forschungspfade angesiedelt sind. Deshalb ist es notwendig, dass wir unsere eigene Studie, aus der hier berichtet wird, genauer kennzeichnen und verorten.

Mit dem hier vorgelegten Band legen wir eine zweite Monographie unseres Forschungsprojekts vor, das in einer qualitativen Längsschnitanlage die biographische Verarbeitung schulischer Selektionsereignisse untersucht hat und im Rahmen eines Projektverbundes zu „Mikroprozessen schulischer Selektion bei Kindern und Jugendlichen“ von der DFG von April 2005 bis März 2010 gefördert wurde. Für diesen Projektverbund stand als Fragestellung im Zentrum, welche konkret situierten Mechanismen innerhalb der Schule sowie im Zusammenspiel mit der Schule zu dem allseits bekannten und gut dokumentierten Befund der Entstehung und hohen Persistenz von Bildungsungleichheiten führen. Den drei Verbundprojekten war bei unterschiedlichen thematischen Ausrichtungen die forschungsmethodische Orientierung an qualitativen Forschungsmethoden gemeinsam. Dazu zählte ein ethnographisches Projekt, das auf die Peerezusammenhänge innerhalb der Schulklasse und deren Bedeutung für schulische Leistungsbeurteilungen abzielte (vgl. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011), ein an dem Zusammenspiel von schulischen und außerschulischen Peereinbindungen mit der Bildungsbiografie der Schülerinnen und Schüler orientiertes Projekt, das

mit einer Kombination von Ethnographie und dokumentarischer Interpretation gearbeitet hat (vgl. Krüger u. a. 2008, 2010 und 2012) sowie unsere Studie, die nach dem Zusammenspiel der individuellen Biografie von Schülerinnen und Schülern mit den schulischen Anforderungen – und darin besonders mit den schulischen Selektionseignissen – fragte. Die dafür im Längsschnitt von der 4. Klasse bis zur 9. Klasse durchgeführten autobiographisch-narrativ orientierten Interviews mit den Schülerinnen und Schülern haben wir mit der dokumentarischen Methode interpretiert (vgl. dazu Nohl 2006a).

In einer ersten Projektmonographie haben wir aus diesem Längsschnitt unsere Analysen und unsere Theoretisierungen bezogen auf den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I – also zu den Erhebungszeitpunkten Ende der 4. Klasse und zu Beginn der 5. Klasse – vorgestellt (vgl. Kramer/Helsper/Thiersch/Ziems 2009). Mit der dort dokumentierten Umsetzung unserer Forschung, die sich methodologisch stark an der praxeologischen Wissenssoziologie der dokumentarischen Methode von Ralf Bohnsack (vgl. Bohnsack 2003a, b und c) orientierte und sozial- bzw. formaltheoretisch besonders an Pierre Bourdieu's Konzept des Habitus angeknüpft hatte (vgl. Bourdieu 1992b, 1993a, 1999), wurde die anfängliche Fragestellung nach der wechselseitigen Beeinflussung von biographischen Entwicklungen durch schulische Selektion und nach der prozesshaften (Mit-)Gestaltung (Ko-Konstruktion) schulischer Selektionseignisse durch lebensgeschichtliche Erfahrungen und Dispositionen zunehmend geschärft in der Konzeption eines Bildungshabitus und dessen Bewährung in der Schullaufbahn. Mit diesem Fokus konnten wir unsere empirischen Ergebnisse in eine zwischenzeitlich wenig beachtete Theorietradition stellen, die Bildungsteilhabe und schulischen Erfolg als Ergebnis eines jeweils im familialen Herkunftsmilieu verankerten Habitus versteht, mit dem unterschiedlich gut an die Anforderungsstruktur und Anerkennungslogik von Schule angeschlossen werden kann.

Bekanntlich ist diese These eines primären Habitus, der in Relation zu einem sekundären Habitus der Schule tritt, von Bourdieu zusammen mit Passeron bereits in den 1960er Jahren entwickelt worden (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, 1973). Aber auch später hat Bourdieu immer wieder auf diese Mechanismen der symbolischen Gewalt hingewiesen, mit denen Schule entweder als das Vertraute (teilweise sogar das weniger bedeutsame Reich der Bildung) erscheint oder aber als Zumutung, der man sich nicht entziehen kann, aber im Versuch ihr zu entsprechen nur umso deutlicher unterliegt (vgl. Bourdieu 1992b, 1993b, 2006; Bourdieu/Champagne 1997). Diese These einer symbolischen Gewalt, die kaum als Gewaltverhältnis wahrgenommen wird, weil sie sich auf eine legitime Anerkennung stützt, ist für unsere Studie ebenso zum zentralen Ankerpunkt geworden wie die These der kulturellen Passung (vgl. Kramer/Helsper 2010; Kramer 2011a, b). Insofern hat sich der Analysefokus unseres Projekts sehr schnell ge-

schärft in eine rekonstruktive und typologische Bestimmung unterschiedlicher Ausprägungen eines Bildungshabitus von Schülerinnen und Schülern und deren Aufnahme, Entsprechung oder Zurückweisung durch die jeweils besuchte Schule.

Dieser Fokus lag auch unserer ersten Projektmonographie zugrunde. Dort konnten wir nicht nur die Umsetzbarkeit der dokumentarischen Methode für biographisch narrative Interviews belegen, sondern auch zeigen, dass die Rede von einem biographischen oder individuellen Habitus eine empirische Basis hat. Die methodische Gesamtanlage konnte damit bereits mit zwei Erhebungszeitpunkten bestätigt werden (vgl. Kramer u. a. 2009, S. 189ff.), auch wenn zu diesem Zeitpunkt noch nicht alle Verfahrensschritte abschließend geklärt waren (vgl. dazu 4.4). Viel wichtiger ist aber, dass bereits mit der Monographie zum Übergang von der 4. in die 5. Klasse die heuristischen Hypothesen zu individuellen Formen des Bildungshabitus und zur kulturellen Passung gegenüber der besuchten Schule deutlich bestätigt werden konnten. Wir konnten nachweisen, dass Schülerinnen und Schüler bereits zum Zeitpunkt der 4. Klasse Bildungshaltungen ausgeprägt haben, die nicht nur ihr schulisches Handeln präformieren, sondern auch die Wahrnehmung des Übergangs, seiner ausdifferenzierten Optionen zwischen Handlungsaktivität und -passivität sowie das Erleben des Übergangs selbst und die weiteren Bearbeitungsstrategien maßgeblich bestimmen. Dabei sind die jeweils vorliegenden Formationen eines Bildungshabitus als Gemengelage v. a. elterlicher habitueller Bildungshaltungen einerseits und der individuell-biographischen Erfahrungen mit der Schule andererseits zu verstehen. Die Erfahrungsbasierung des Bildungshabitus sorgt dabei dafür, dass es hier nicht zu einfach reproduktiven Übernahmen elterlicher Habitusformationen kommt (vgl. dazu auch Büchner 2006). Gleichzeitig erscheint jedoch der Prozess der Habitusbildung sehr unterschiedlich vorangeschritten – bei einigen noch sehr vorläufig und elternorientiert, bei anderen schon sehr konturiert und in Absetzung von den Eltern.

Was wir für den ersten Projektband jedoch empirisch noch nicht einholen konnten, war der zentrale Fokus der nun hiermit vorgelegten Publikation. Wir konnten mit dem Übergang in die 5. Klasse in unserem Längsschnitt noch keine Transformationen des Bildungshabitus bei den untersuchten Schülerinnen und Schülern feststellen, was angesichts des kurzen zurückliegenden Zeitraumes zwischen 1. und 2. Erhebung auch nicht so überraschend war. Wir sahen aber in unterschiedlicher Stärke jeweils deutlich, wo eine ungenaue oder fehlende kulturelle Passung eine Bewährung der frühen Formen des Bildungshabitus an der neuen Schule erschwerte und wo dieser unter Transformationsdruck geriet. An diese auch empirisch offene Frage schließen wir nun mit diesem Projektband an. Damit dokumentieren wir die Fortsetzung unserer Längsschnittuntersuchung zu

Bildungshabitus‘ entlang der Schullaufbahn nun bis zur 7. Klasse. Die entscheidende Frage ist dabei die, ob mit dem Fortgang der Schulkarriere bis zu 7. Klasse unstimmige Passungskonstellationen bearbeitet werden können und, ob wir bei diesen Bearbeitungen auch auf Formen des Wandels und der Transformation des Bildungshabitus stoßen.

Damit greifen wir auch eine theoretische Leerstelle auf, die in der Auseinandersetzung mit Bourdieu’s Habituskonzept immer wieder diskutiert wird: Wie ist die Transformation des Habitus bei all den Annahmen zu seiner Stabilität und reproduktiven Kraft theoretisch und empirisch einholbar? Wir haben damit also nicht nur ein empirisch spannendes Projekt fortgesetzt und für die Fallstudien unseres Kernsamples von 15 Schülerinnen und Schülern ganz konkret nach Veränderung oder Kontinuität des Bildungshabitus gefragt, sondern wir greifen damit auch eine theoretische Baustelle auf (vgl. Rieger-Ladich 2005; Wigger 2006; Koller 2009; von Rosenberg 2011), die wir in Teilen zu bearbeiten versuchen. Im Ergebnis und in Weiterführung unserer Aussagen zum ersten Projektband kommen wir zu einer Ausdifferenzierung der Basistypologie zu Formationen des Bildungshabitus, zu einer Typologie des Wandels bzw. der Transformation des Bildungshabitus und einer Weiterführung der Typen des Schulkarrierelaufs nach dem Übergang in die Sekundarstufe I im Zusammenspiel von Bildungshabitus und Übergangserfahrungen. Schließlich können wir mit unseren Ergebnissen die Bedeutung des 7. Schuljahres in der Schullaufbahn deutlicher herausarbeiten und damit in seiner eigenen Bedeutung aus dem Schatten des Übergangs von der 4. in die 5. Klasse herausführen. Ein gewichtiges theoretisches Ergebnis unserer Studie ist die Schärfung der Genese des Habitus durch sozialisatorische Bestimmungen besonders zur Jugendphase (Adoleszenz).

In den weiteren Abschnitten dieses Projektbandes werden zunächst in *Kapitel 2* die theoretischen Perspektiven zur Transformation des Habitus ausgeleuchtet. Nach einer Diskussion der unterschiedlichen Theorietraditionen und einer Schärfung der Verbindungsmöglichkeiten zwischen dem Habituskonzept, dem Bildungsbegriff und dem Konstrukt Biografie wird ein erster Entwurf einer Transformation des Bildungshabitus skizziert. Anschließend geht es um die sozialisatorische Grundlegung der Genese des Habitus, die mit Bezug auf die Krisenbewältigung im Prozess der Individuation die besondere Bedeutung der Adoleszenz für die Genese eines ersten eigenen konturierten Habitus hervorhebt. Damit erscheint der sozialisatorische Prozess als Folge von unterschiedlich spezifizierten Grundlegungen der Habitusgenese, die erst in der Bewältigung der Adoleszenzkrise zu einer abgeschlossenen Habitusformation führt.

Im anschließenden *Kapitel 3* nehmen wir begriffliche Bestimmungen vor und verweisen auf den für unseren Gegenstand relevanten Stand der Forschung. Dabei werden zunächst die Begriffe Schullaufbahn, Schulkarriere und Schü-

lerbiografie mit den jeweils dazugehörigen Forschungstraditionen sowie die organisationsförmigen und rechtlichen Rahmenbedingungen der 7. Klasse für die beiden Bundesländer (Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt) vorgestellt, in denen wir unsere Interviews erhoben haben. Im Hauptteil werden dann zunächst für die Frage nach der Bedeutung der 7. Klasse in der Schulkarriere und dann für die Frage nach der Bedeutung der Peers in der Frühadoleszenz relevante Forschungsergebnisse dargestellt und diskutiert.

In *Kapitel 4* werden die Anlage unserer Studie und die methodische Umsetzung der Interpretation vorgestellt. Dabei wird zunächst die Besonderheit der Studie als qualitativer Längsschnitt verdeutlicht. Im Anschluss wird unser Zugriff in einer praxeologischen Forschungsperspektive verortet und dokumentiert, wie eine praxeologische Längsschnittforschung mit Blick auf den Bildungshabitus konzipiert sein kann. Schließlich verweisen wir auf einige Weiterführungen und Modifikationen in unserer Umsetzung der dokumentarischen Methode und der dort vorgesehenen Modelle der sinngenetischen und der soziogenetischen Typenbildung.

Kapitel 5 macht schließlich den empirischen Schwerpunkt unseres Projektbandes aus. Auf der Grundlage der bereits von uns erarbeiteten Typologie des Bildungshabitus (vgl. Kramer u. a. 2009, S. 139; Helsper/Thiersch u. a. 2009) werden jeweils für die vier Haupttypen Fallstudien vorgelegt. Dabei sind die Fallstudien zu einem Haupttypus immer mit zwei zueinander kontrastierenden Fällen angelegt, um neben einer generellen Entwicklungsrichtung nach dem Übergang bis zur 7. Klasse auch differenzielle Entwicklungspfade illustrieren zu können. Die Fallstudien zu den Haupttypen des Bildungshabitus – also dem Habitus der Bildungsexzellenz, des Bildungsstrebens, der Bildungskonformität und der Bildungsfremdheit – werden dazu als Abschluss schon einmal untereinander kontrastiert.

In *Kapitel 6* folgt dann die systematische und übergreifende Kontrastierung und Typenbildung. In einem ersten Abschnitt geht es dabei um die systematische Bestimmung der Transformationen des Bildungshabitus. Dazu wird zunächst genauer die unterschiedliche Transformationsintensität aus den Fallstudien herausgearbeitet und anschließend mit der formalen Dimensionierung des Orientierungsrahmens in der dokumentarischen Methode verknüpft. Auf diese Weise kann eine Typologie der Transformation des Bildungshabitus entwickelt werden. Schließlich kann die Basistypologie des Bildungshabitus aus der ersten Monographie durch weitere Untertypen ausdifferenziert werden. Im zweiten Abschnitt werden Überlegungen zum Zusammenhang von Übergangserfahrung und Bildungshabitus weitergeführt. Dabei kann nun eine ausdifferenzierte Typologie der Schullaufbahn auf der Grundlage des Zusammenspiels von Bildungshabitus, Übergangserfahrung und der Schule als differenzielles Lern- und Entwicklungs-

milieu ausformuliert werden, mit der die Bedeutung der Passungsvarianten im zeitlichen Verlauf markiert ist. Im dritten Abschnitt geht es um die Bedeutung des 7. Schuljahres, wobei im Sinne einer soziogenetischen Typenbildung der Einfluss der Schulformen differenzierend herausgearbeitet werden kann. Außerdem wird hier der Stellenwert der Peers in der Frühadoleszenz mit Bezug auf die jeweils schulisch vorliegenden Entwicklungsmilieus genauer bestimmt. Abschließend wird im Kontrast der Fälle der Verlauf der weiteren Schullaufbahn illustriert.

Im abschließenden *Kapitel 7* bündeln wir die Erträge unserer Studie noch einmal, um stimmige und notwendige pädagogische Konsequenzen abzuleiten.

2. Habitus und Transformation – Zur Bedeutung der Adoleszenz für die Entwicklung eines individuellen Habitus

2.1 Habitus, Bildung und Biografie – Verbindungslinien antagonistischer Theoriekonzepte?

Das Verhältnis von Habitus, Bildungsprozessen und Biografie galt lange Zeit als antagonistisch. Zwar hat Bourdieu schon frühzeitig auf die Nähe seines Habituskonzeptes zu jenem der Bildung hingewiesen, zugleich aber in dieser Bezugnahme deutlich gemacht, dass ihm dabei eine spezifische Bedeutung des Bildungsbegriffs in der Parallelität zum Habituskonzept vorschwebte, die sich auf die „objektiven Regelmäßigkeiten wie auf das Vermögen des Handelnden als System verinnerlichter Modelle“ bezog (Bourdieu 1974a, S. 41). Damit nimmt Bourdieu v. a. jenen Aspekt der sozial konstituierten Verfasstheit eines Akteurs in den Blick, nicht aber die Komponenten des Bildungsdiskurses, die sich auf individuelle Individuationsprojekte und Wandlungsprozesse beziehen und die für ihn eher mit der Gefahr verknüpft sind, „falsch verstanden zu werden“, weshalb letztlich der Begriff des Habitus vorzuziehen sei. Es mag an der das Bourdieu'sche Werk durchziehenden Auseinandersetzung mit subjektivistischen Positionen (v. a. in der Spielart des intellektualistischen Idealismus Sartre's) gelegen haben, dass die Vorstellung eines individualistischen Gestaltungsprinzips immer schon mit dem Vorbehalt einer Strukturvergessenheit belegt wurde (vgl. dazu z. B. Bourdieu 1992, S. 136, 1993a, 1995). Noch deutlicher wird aber dieser Vorbehalt in Bourdieus kritischer Auseinandersetzung mit dem Ansatz Biografieforschung. Hier macht er in der Formel der „biographischen Illusion“ deutlich, dass die Vorstellung einer sinnhaften Lebensgeschichte als Gesamtheit nur das Produkt der „Komplizenschaft“ des Forschers mit dem Interviewten sein kann „bei der Konstruktion des perfekten sozialen Artefakts [...], das da »Lebensgeschichte« heißt“ (vgl. Bourdieu 1990, S. 80). Diese überzogene Kritik, die auch auf Unkenntnis des differenzierten Feldes der Biografieforschung beruhte, mag umgekehrt dazu beigetragen haben, dass wiederum nur zögerlich eine Aufnahme des Habituskonzeptes in die Biografieforschung erfolgte. Und das obwohl Bour-

dieu eine Verbindung bereits angeboten hatte, den Habitus als historisch konstituiertes Äquivalent des Ich – quasi als praktische Identität – zu verstehen.¹

Die bundesdeutsche Biografieforschung hat sich dagegen bei aller Heterogenität v. a. mit dem Bildungskonzept auseinandergesetzt (vgl. aktuell Fuchs 2011). Dabei hat sich besonders eine auf Marotzki (1990) zurückgehende Verbindung von Biografie und Bildungsprozessen durchgesetzt, die Bildung als Aufbau und Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen konzipiert und mit Bezug auf die von Fritz Schütze ausgearbeiteten Prozessstrukturen des Lebensablaufs (vgl. Schütze 1981, 1983, 1984) empirisch zu erschließen sucht. Mit dieser Verbindung von Biografie und Bildung werden mit Verweis auf Gregory Bateson 2 Grundtypen von Bildungsprozessen unterschieden: jene Erweiterung von Wissensbeständen (1), die auf der Grundlage der bereits ausgeprägten Welt- und Selbstverhältnisse als implizite Ordnungsschemata erfolgt und auch als Lernen bezeichnet wird sowie jene grundlegende Änderung dieser Ordnungssche-

¹ Nicht allein das empirische Interesse an biografischen Erzählungen und Verläufen in den späten Arbeiten Bourdieus (vgl. z. B. Bourdieu u. a. 1997), um dem Phänomen einer Gespaltenheit als Folge der Trägheit des Habitus von Akteuren aus bestimmten sozialen Feldern (z. B. Bauern, Lehrer) auf dem Grund zu kommen, zeugt von Überlegungen Bourdieus, neben den sozialen Existenzbedingungen die Transformation und den Wechsel der sozialen Position und die daraus resultierenden, biografischen Folgen aufzugreifen. Auch in seinen frühen Theorieentwürfen finden sich anschlussfähige Überlegungen im Konzept der „sozialen Laufbahn“ wieder. Laufbahn verstand Bourdieu dabei „als eine Abfolge von nacheinander durch denselben Akteur (oder eine bestimmte Gruppe) besetzte(n) Positionen [...], in einem (sozialen) Raum, der sich selbst ständig entwickelt und der nicht endenden Transformationen unterworfen ist. [...] Die biografischen Ereignisse definieren sich also als Platzierungen und Deplatzierungen im sozialen Raum, also, genauer, in den verschiedenen aufeinander folgenden Zuständen der Verteilungsstruktur der verschiedenen Kapitalsorten, die in dem betreffenden Feld im Spiel sind“ (Bourdieu 1990, S. 80f.).

Der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung des sozialen Raums setzt Bourdieu die soziale Laufbahn im sozialen Raum als zeitliche Komponente der Positionierung eines Akteurs in seinem Lebenslauf entgegen. Nach Liebau (1987, S. 90) ist die Laufbahn somit als „eine spezifische Abfolge von Positionskonfigurationen“ definiert. Genau diese „Konfiguration von positionellen Anforderungen und Befugnissen einerseits, in der vorgängigen Lebensgeschichte erworbenen Dispositionen andererseits“ (ebd.), sind im biografischen Verlauf ständig auszuhandeln und in ein Passungsverhältnis zu bringen. Biografische Studien konnten bereits herausarbeiten, dass gerade an biografischen Höhe- oder Wendepunkten gut zu beobachten ist, wie Position und Habitus aus der Balance geraten und neu zu vermitteln sind und in der aktiven Form mit identitätsstiftenden Handlungsschemata aber auch unter heteronomen Bedingungen mit krisenhaften Verlaufskurven und biografischen Kosten einhergehen können (vgl. Schütze 1981). Weitere Beispiele in der Biografieforschung finden sich in den Studien zu sozialen Auf- bzw. Absteigern. Für aufsteigende Migrantenkinder konnte gezeigt werden, dass – trotz des Erfolgs – diese Kinder mit erheblichen habituellen Fremdheitsmomenten in Schule und Familie umgehen müssen (vgl. z. B. Hummrich 2002; King 2006; 2009). Andererseits ist belegt, dass absteigende „missratene Söhne und Töchter“ nicht nur mit dem schulischen Abstieg und dem sozialen Statusverlust der Akademikerfamilie zu kämpfen haben, sondern der Habitus in neuen Feldern Transformationsprobleme hat (vgl. Schmeiser 2003). Bourdieu vermeidet zwar in seinem Ansatz den Begriff Biografie, versucht aber mit den Termini Laufbahn oder „trajectoire“ die Bewegung eines Akteurs (z. B. Auf- und Abstiege) im sozialen Raum zu fassen.

mata (2), die als qualitativer Sprung zu einem neuen Welt- und Selbstverhältnis führt und die als Bildung bezeichnet wird (vgl. Marotzki 1990, 1991a und b). Mit diesen Bestimmungen ‚einfacher‘ und ‚höherstufiger‘ Lernprozesse (wobei eben letztere als Bildungsprozesse bezeichnet werden) ist nun ein Anknüpfung an das Konzept des Habitus prinzipiell möglich, insofern sich die höherstufigen und transformatorischen Lernprozesse auf grundlegende Orientierungsschemata beziehen. Allerdings wird diese Verbindung nicht gesucht bzw. bleibt sie dort, wo sie sich im Grunde aufdrängt, unentfaltet (vgl. Nohl 2006).² Das mag auch mit dem Umstand einer, wenn vielleicht auch nicht vollständig normativen, so doch wenigstens doppelten Fassung des Transformationsbegriffs zu tun haben, der formaltheoretisch und normativ zugleich gebraucht wird (vgl. dazu auch 2.3). Eine Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse kommt somit immer schon im normativ höher bewerteten Gewand der Bildung daher, sofern dabei nicht – quasi eine Variante der Regression – die Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse an Niveau und Reflexion einbüßen (vgl. z. B. Fuchs 2011). Demgegenüber wäre aus der Perspektive des Habitusbegriffs immer schon von lebensweltlich sehr unterschiedlich angelegten Schemata der Welt- und Selbstverhältnisse auszugehen und – wie noch zu zeigen ist – die Gleichzeitigkeit von Reproduktion und Transformation bedeutsam.

Wie wir sehen, ist das Verhältnis der theoretischen Konzepte Habitus, Bildung und Biografie seit Bourdieus einschlägigen Publikationen bzw. seit der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung (vgl. auch Krüger/Marotzki 1995; Marotzki 1999; Marotzki/Alheit 2002) zunächst eher gestört. Erst in jüngerer Zeit finden sich verstärkt Bezugnahmen der Konzepte Habitus, Bildung und Biografie und Verbindungsversuche, die zudem zumeist über die Perspektive der Transformation verlaufen. Dabei ist zunächst aus der Position der Biografieforschung die stärkere Berücksichtigung der gesellschaftlichen Verfasstheit scheinbar individueller Lebensschicksale als Einladung an das Habituskonzept zu verstehen, stärkeren Einbezug zu finden.³ Wie Florian von Rosenberg in seiner Analyse dieses Diskurses überzeugend aufzeigt,

² Hier finden sich starke Vorbehalte, Überlegungen des Habituskonzeptes in eine bildungstheoretisch orientierte Bildungsforschung zu integrieren, da Bildung bei Bourdieu lediglich als ein Mittel im symbolischen Kampf um die eigenen Positionen von Akteuren oder Gruppen im sozialen Raum interpretiert wird (vgl. z. B. Koller 2009, S. 32) und eine solche Perspektive dann die Entwicklung von individuellen Selbst- und Weltverhältnissen vernachlässige, sodass die Idee „von Bildung als Habitus transformation in eine Sackgasse führt“ (Fuchs 2011, S. 24).

³ Aus der Perspektive des Habituskonzeptes – und so wird umgekehrt die Verbindung zum Diskurs von Habitus transformationen bzw. -reproduktionen plausibel – ist die bei Bourdieu oft als unterkomplex bezeichnete Leerstelle der Habitusgenese und des Habituswandels, die oft zur Kritik eines statischen und deterministischen Konzeptes des Habitus beitrug, als Einladung an die Biografie- und Bildungsforschung zu verstehen.

ist es anfangs Alheit (1992), der sich von der existenziell-phänomenologisch verfassten Bildungstheorie nach Marotzki abgrenzt und Biografien „strikt als Gesellschaftlichkeit und Subjektivität in einem zu konzeptionalisieren“ versucht (von Rosenberg 2011, S. 26). An Alheit anschließend ist es Herzberg (2004), die das Projekt einer habitusfundierten Bildungstheorie weiter voranbringt, indem sie die Biografie als Vermittlungsinstanz zwischen Habitus und Milieu entwirft. Allerdings geht Herzberg mit der Kritik an Bourdieu, dass sein Habituskonzept die Frage der Genesis und des Wandels nur unzureichend berücksichtige (vgl. auch 2.3), nicht so weit, eine Transformation des Habitus als empirische Möglichkeit anzunehmen und theoretisch mit der Konzeption von Bildung zu verbinden. Stattdessen wird von Herzberg die Frage des Wandels des Habitus und seiner Verknüpfung mit biographischen Bildungsprozessen fast gespalten entworfen. Einerseits soll es angesichts der empirischen Ergebnisse ihrer qualitativen Untersuchung zu sozialen Aufstiegsprozessen „allenthalben zu Habitus-Metamorphosen“ kommen. Andererseits geht Herzberg in der Übernahme der Bourdieu'schen Prämisse, dass der primär erworbene Habitus über die Lebensspanne stabil bleibe, davon aus, dass eine grundlegende Transformation des Habitus, wie diese an Marotzkis Entwurf der Transformation anschließend zu formulieren wäre, eher auszuschließen ist (vgl. Herzberg 2004, S. 50). Wie von Rosenberg richtig aufgezeigt, wird damit dem Habitus die Möglichkeit einer Transformation abgesprochen.

Diese bisher als gescheitert zu bestimmende Verbindung von Biografieforschung und Habitusstheorie findet sich selbst noch in aktuellen Vermittlungsversuchen wieder. So bestimmt etwa Wigger im Versuch der Überwindung einer ‚Feier von Subjektivität und Individualität‘ einerseits oder eines ‚stummen Zwangs der gesellschaftlichen Verhältnisse‘ andererseits Bildung und Habitus noch als „zwei unterschiedliche kategoriale Perspektiven“ (Wigger 2006, S. 103). Letztlich besteht somit auch hier eine außerordentlich große Skepsis über die Wandlungs- bzw. Transformationsfähigkeit des Habitus (vgl. ebd., S. 110). Zugleich deutet Wigger mit Re-Interpretationen der Fälle aus „Elend der Welt“ (Bourdieu u. a. 1997) aber an, wie diese Verbindung von Habitus, Biografie und Bildung verstanden werden kann – ein jeweils historisch ausgeformter und material vorliegender Habitus präsentiert als „Bildungsgestalt“ ein konkretes „Selbst- und Weltverhältnis“, das „Ergebnis einer Geschichte der Auseinandersetzung“ sowie „Grundlage weiterer Auseinandersetzung und Entwicklung“ sei (Wigger 2006, S. 111). Allerdings treffe man empirisch wohl eher auf „Menschen mit nicht mehr angepasstem Habitus an die gesellschaftlichen Strukturen“, sodass stärker von „blockierten Bildungsprozessen“ oder „verhinderten Bildungsprozessen“ auszugehen sei (ebd.).

Vielfersprechend ist auch der Ansatz von Nohl (2006), der in seinen empirischen Rekonstruktionen den hohen Stellenwert a-theoretischer Wissensbestände und konkreter Handlungspraxen für Wandlungs- bzw. Bildungsprozesse betont. Bildungsprozesse stehen damit „in einem engen Zusammenhang mit dem Erlernen einer neuen Handlungspraxis“ (von Rosenberg 2011, S. 45). Im Erlernen dieser neuen Handlungspraxis werden die Selbst- und Weltverhältnisse zunächst nur in geringem Maß verändert. Diese können sich aber bei besonders ausgeprägten Passungsschwierigkeiten, die sich nicht nur auf einzelne Situationen, sondern die Gesamtheit des Verhältnisses zwischen Selbst und Welt beziehen, auch grundlegend transformieren. Dabei werden die Überlegungen zu Transformations- bzw. Bildungsprozessen bei Nohl zusätzlich verknüpft mit der Frage nach der Individualität und Kollektivität der Selbst- und Weltverhältnisse als a-theoretische Wissensbestände. Nohl macht deutlich, dass besonders die Ebene der Handlungspraxis und der a-theoretischen Wissensbestände auf eine Kollektivität (auf Milieus) bezogen ist, die sich in konjunktiven Erfahrungsräumen und homologen Erfahrungszusammenhängen zeigt. Biografie kommt in diesem Ansatz damit nur eingeschränkt zu Geltung, dann aber – im Sinne einer besonderen Wertschätzung – gerade da, wo es um eine reflexive Verfügung über die neuen Handlungspraxen und die mit diesen verknüpften a-theoretischen Wissensbestände geht.

Koller (2009) bestimmt den Zusammenhang von Habitus und Bildung über die grundbegriffliche Unterscheidung von Erziehung, Sozialisation und Bildung und sieht das Habituskonzept eher auf der Seite der Sozialisationstheorien, während Bildung verstanden wird als Prozess der Vervollkommenung und Auseinandersetzung mit dem Selbst und der Welt. Und obwohl Koller in der Absicht der Entwicklung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse die Nähe des Transformationsbegriffs zum Mechanismus der Entstehung des Neuen deutlich hervorhebt (vgl. ebd., S. 21; insgesamt dazu Oevermann 1991; 2008, S. 59), wird dann doch der Habitusserwerb selbst nicht mehr als Bildungsprozess, sondern als Sozialisation gefasst. Obwohl hier also innerpsychisch und als Inkorporierung des Sozialen ja unmittelbar Neues entsteht, folgt Koller hier nicht dem Bourdieu'schen Diktum, Bildung als Akkumulation dieses inkorporierten Kulturkapitals zu begreifen. Stattdessen konzentriert Koller sich auf jene Momente des Habituswandels, die v. a. mit der Variation kollektiver Konditionierungen durch die individuelle Lebensgeschichte anzunehmen sind. Außerdem würden die fortgesetzten symbolischen Kämpfe sozialer Akteure Anlass zu Transformationen geben. Eine weitere systematische Bestimmung findet sich hier jedoch nicht.

Eine aktuelle Anknüpfung an die Frage der Verhältnisbestimmung von Bildungsprozessen, Habitus und Biografie findet sich bei von Rosenberg (2011). In seiner Fassung einer praxeologischen Bildungstheorie fragt er nach den Bedin-

gungen der Entstehung des Neuen vor dem Hintergrund habitualisierter Praktiken. Damit knüpft er an die schon bei Nohl zu findende starke Gewichtung a-theoretischer und kollektiv verankerter Wissensbestände an. Somit ist der Bezug auf das Habituskonzept von Bourdieu hergestellt, das hier v. a. in einer historisch-genetischen Perspektive aufgegriffen wird. Zugleich aber stellt von Rosenberg in der Betonung des relationalen Charakters der Bourdieu'schen Konzepte klar, dass Bildungsprozesse nur durch die Relation von Habitus und Feld angemessen zu bestimmen sind. Dass in dieser Relation auch die Potenzialität einer Transformation des Habitus lagert, macht von Rosenberg an 3 Bestimmungen deutlich – Mehrdimensionalität, Iterabilität und einer immer potenziell gegebenen Inkongruenz zwischen Habitus und Feld. Mit Mehrdimensionalität weist von Rosenberg darauf hin, dass ein „Habitus nicht zwangsläufig als homogener Block zu verstehen“ ist, sondern „durchaus hybrid und widerstreitend organisiert“ sein kann (ebd., S. 78). Damit greift von Rosenberg Bestimmungen bei Bourdieu auf, der vom „zerrissenen Habitus“ oder vom „gespaltenen Habitus“ gesprochen hat. Mit Iterabilität wird darauf insistiert, dass der Habitus als generatives Prinzip zwar ständig Wiederholungen produziert, diese jedoch keine klonalen Reproduktionen darstellen, sondern als performative Materialisierungen vor dem Hintergrund von Kontingenz zu verstehen sind. Schließlich sind vielfältige Anlässe zu vergegenwärtigen, in denen sich Inkongruenzen zwischen Habitus und Feld einstellen, die zu Transformationen führen können. Auch hier schließt von Rosenberg an Bestimmungen bei Bourdieu (z. B. 1993a) oder auch bei Koller (2009) an.

Damit stoßen wir aktuell auf einige vielversprechende Verknüpfungsversuche zwischen den Konzepten Habitus, Biografien und Bildung.⁴ Diesen Verbindungen ist gemeinsam, dass sie Habitus und Bildung über die Potenzialität der Transformation zu verknüpfen versuchen. Wandlungsprozesse des Habitus können so unter bestimmten Bedingungen als transformatorische Bildungsprozesse gefasst werden, wobei dem Konstrukt der Biografie hier der Stellenwert einer lebensgeschichtlich-individuierten Fallbestimmung zukommt.⁵ Die Frage nach

⁴ In der Betrachtung von individuellen Habitustransformationen implizit immer mitgedacht, jedoch hier nicht explizit aufgegriffen, sind die Veränderungen vor dem Hintergrund des familialen Habitus und der schulischen Anforderungsstruktur als zentrale Bezugspunkte des individuellen Habitus im sozialen Feld. So ist auch zu klären, welche Möglichkeiten und Grenzen der Habitus-transformation bzw. -reproduktion in der Mehrgenerationsfolge (vgl. z. B. Büchner/Brake 2006) und in Bezug zur kulturellen Passung zu bestimmten Schulformen und Einzelschulkulturen (z. B. Helsper/Hummrich u. a. 2009; Kramer/Helsper 2010) liegen.

⁵ Bezogen auf das Forschungsinteresse der Wandelbarkeit des Bildungshabitus bei den untersuchten Schülerinnen und Schülern in dieser Studie können damit einige Bestimmungen zur Verbindung von Habitus, Bildung und Biografie empirisch aufgegriffen werden, die bislang nur marginal und in Ansätzen berücksichtigt wurden: Wie vollzieht sich die Habitustransformation bzw. -reproduktion in der Ontogenese, besonders in der Frühadolezenz einer Schülerin oder eines Schülers?

der Möglichkeit, den Bedingungen und den Erscheinungsformen einer Transformation des Habitus wird damit zur ‚Gretchenfrage‘ dafür, ob eine Verbindung der Konzepte Habitus, Bildung und Biografie gelingt.

2.2 Theoretische Skizze einer Transformation des (Bildungs-)Habitus

Überlegungen und Vorschläge zur Transformation des Habitus wurden mit Verweis auf unterschiedliche Autoren bereits mehrfach aufgezeigt. Hier soll es nun darum gehen, diese Überlegungen mit Bezug auf unseren eigenen Forschungsansatz zu bündeln und eine theoretische Skizze der Transformation des (Bildungs-)Habitus zu entwerfen. Dabei schließen wir einerseits an Bourdieu an, der deutlich gemacht hat, dass die Möglichkeit einer vollständigen Reproduktion empirisch eher der Sonderfall ist (Bourdieu 1993a, S. 117). Andererseits beziehen wir uns auf die strukturtheoretischen Bestimmungen zur Entstehung des Neuen von Oevermann (z. B. Oevermann 1991, 2001, 2004).

Der kulturtheoretische Ansatz von Bourdieu wird getragen von der Annahme wechselseitiger Interdependenz, die auf Sinnstrukturen unterschiedlicher Aggregierungsformen zutrifft. Soziale Praxis wird dabei von Bourdieu als Ergebnis historischer Prozesse konzipiert, die sich einerseits als objektivierte und andererseits als einverlebte (inkorporierte) Strukturen niederschlagen und in ihrer wechselseitigen Bezugnahme eben jene soziale Praxis reproduzieren und transformieren. Entscheidend ist in diesem Ansatz, dass in diesem immer schon von einer Abstimmung und Bezugnahme getrennt ausgeformter Sinnstrukturen ausgegangen wird. Mit dem sogenannten *relationalen Prinzip* verdeutlicht Bourdieu, dass Positionen und soziale Lagerungen, objektive und inkorporierte Strukturen und Kapitalien aller Art ihre Bedeutung und faktisch-historische Existenz immer nur in Bezug aufeinander bzw. in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander herstellen. Insofern sind auch objektive Strukturen der sozialen Lagerung wechselseitig verknüpft und bezogen auf Dispositionen, die als Inkorporierung der sozialen Lagerung zu verstehen sind. Diese sozialen Konditionierungen erzeugen Habitusformen, die als Systeme dauerhafter Dispositionen Praktiken und Vorstellungen hervorbringen (Bourdieu 1993a, S. 98). Der Habitus ist damit also Produkt der Geschichte, die durch sein Wirken weitergeführt wird.

Hier kommt nun ein häufiges Missverständnis ins Spiel, die dieser Bestimmung einer objektiven Angepasstheit des Habitus an die konditionierenden Existenzbedingungen abzuleiten glaubt, dass damit nur die Reproduktion dieser ob-

Wie sind die schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmen der Schülerinnen und Schüler ins Verhältnis zu den primären Habitusformationen der Familie und zur sekundären schulischen Anforderungsstruktur zu setzen?

jektivierten Strukturen im Sinne sozialer Lagerungen möglich sei und somit auch eine Transformation des Habitus auszuschließen ist. Zwar wird damit durchaus eine Bestimmung Bourdieus aufgegriffen, die von einer „aktiven Präsenz“ der früheren Vergangenheit in den Praktiken der Gegenwart ausgeht, weil diese durch Schemata des Habitus hervorgebracht sind, die an die objektiven Strukturen der Vergangenheit angepasst sind (ebd., S. 101). Auf diese Weise werde eine Kontinuität und Regelmäßigkeit von Praktiken erklärbar, die ja faktisch auch dann beobachtet werden kann, wenn durch die Anforderungen einer Situation die Praktik selbst gar nicht induziert war. Diese Reproduktion der objektiven Bedingungen über die inkorporierten Schemata erfolge im Sinne einer inhärenten Tendenz, all jene Vorstellungen und Praktiken von vornherein als „Dummheiten“ auszuschließen, die nicht mit den inkorporierten Schemata vereinbar scheinen. Übersehen wird dabei jedoch, dass Bourdieu selbst im gleichen Zusammenhang darauf hinweist, dass genau der gleiche Mechanismus der Relation zwischen objektiven und im Habitus inkorporiert vorliegenden Strukturen auch die „Grundlage der geregelten Transformationen“ ist, die ja ebenso wenig wie die Kontinuität über einen reinen „spontaneistischen Subjektivismus“ oder einen rein „mechanischen Determinismus“ erklärt werden kann (vgl. ebd., S. 102). Damit wird hier deutlich, dass die Hervorbringungen des Habitus, die Vorstellungen und Praktiken, in beiden Fällen – also der Reproduktion ebenso wie der Transformation – als „eine Art praktischer Hypothesen“ zu verstehen sind, die zwar auf früherer Erfahrung fußen, aber eben doch kein klonales Abbild dieser Erfahrungen sein können und sich dynamisch vollziehen (ebd., S. 101).

Gegen die Annahme einer solchen reproduktiven Geschlossenheit (vgl. dazu auch Rieger-Ladich 2005) führt Bourdieu mehrere Begründungen an. Zunächst jene, dass der Habitus als Generierungsprinzip ja stets auch Vorstellungen und Praktiken frei hervorbringen kann. Das ist dann zwar eine relative und keine absolute Freiheit, insofern die Spielräume nicht unendlich, sondern begrenzt sind durch die sozialen und historischen Grenzen der Erzeugung des Habitus. Dennoch bescheinigt Bourdieu dem Habitus das Potenzial der systematischen Erzeugung des Neuen durch Kreativität in Grenzen ebenso wie das Potenzial der Reproduktion von objektivierten Strukturen durch Vorstellungen und Praktiken, die aber dann gerade auch Ergebnis kreativer Umsetzungen der Schemata des Habitus sein können. Die systematische Kreativität des Habitus ist damit als eine zweite zentrale Seite des Habituskonzeptes bestimmt, die der Seite der Limitierung von Vorstellungen und Praktiken durch seine Erzeugungsbedingungen hinzuzudenken ist (vgl. auch Kramer 2011, S. 49). Der Vorzug des Habituskonzeptes bei Bourdieu liegt hier gerade darin, die Transformation und Entstehung des Neuen nicht als bewusste Eigenleistung des Subjektes oder als fortwährende Neuschöpfung zu konzipieren, sondern dieser Transformation einen strukturellen

Hervorbringungsmechanismus und zugleich limitierende Grenzen der Transformation und der Entstehung des Neuen zur Seite zu stellen (vgl. Bourdieu 1993a, S. 103f.; Kramer 2011a, S. 49).

Damit sind wir beim zweiten zentralen Argument Bourdieu's nicht nur für die Möglichkeit, sondern für die Notwendigkeit von Transformationen des Habitus und damit auch für Wandlungen der sozialen Praxis angekommen, der fortwährenden Konfrontation und Abstimmung zwischen Habitus und den objektiven Strukturen. Praktiken sind dabei zwar Hervorbringungen des Habitus, aber sie sind auf die jeweils realisierte Abstimmung zwischen Habitus und den Anforderungen der Situation bzw. eines Feldes bezogen. Sie sind weder ganz aus den Entstehungsbedingungen der Erstaneignung des Habitus noch alleine aus den Anforderungen der Situation bzw. des Feldes ableitbar, sondern immer historisch konkretes Resultat der Passung von Habitus und Feld bzw. objektiven Strukturen (vgl. Bourdieu 1993a, S. 104f.). Auch darüber kann schließlich Wandel in der Reproduktion oder Dauerhaftigkeit im Wandel hergestellt werden. Hier könnte man nun – ohne das Bourdieu das an dieser Stelle explizit formuliert hat – eine permanente Wechselwirkungskette bzw. eine fortgesetzte strukturelle Abstimmung zwischen Habitus und objektiven Strukturen annehmen, deren Zwischen- oder Bindeglied die Praktiken sind. Insofern könnten hier komplexe Transformationszusammenhänge vermutet werden, deren genauere Verhältnisse noch zu bestimmen wären. Gehen der Transformation Wandlungen der Praktiken voraus oder resultieren diese daraus?

Hier ruht nun die größte Stärke der Bourdieu'schen Argumentation für die Möglichkeit und Notwendigkeit der Transformation. Mit der Annahme permanenter Abstimmungen und Strukturkonfrontationen – Schmitt (2010) spricht bei diesem Zusammenhang von Struktur-Habitus-Konflikten – erscheint die Variante der vollständigen Reproduktion (die „vorweggenommene Anpassung des Habitus an die objektiven Bedingungen“) nur als „ein Sonderfall des Möglichen“ (Bourdieu 1993a, S. 117). Das Modell „quasi-zirkulärer Verhältnisse“ wird damit von Bourdieu gerade nicht für allgemeingültig erklärt (ebd.). Daneben treten „andere mögliche Formen des Verhältnisses zwischen Dispositionen und Bedingungen“ wie die Nichtpassung, die Anpassung, Auflehnung oder Resignation (ebd.). Die gleiche Relation eines Passungsverhältnisses, die der Erstaneignung des Habitus zugrunde lag, wird hier auf Dauer gestellt und als fortwährende Bewährungsprobe entworfen. Besonders deutlich wird die Frage des Passungsverhältnisses in jenen Konstellationen, in denen die im Habitus Gegenwart gewordene Vergangenheit ‚plötzlich‘ nicht mehr mit den faktischen objektiven Bedingungen kompatibel und vereinbar scheint. Dieser sogenannte „Effekt der Hysteresis“ wird von Bourdieu mit Bezug auf Marx in der literarischen Gestalt des Don Quichotte illustriert (Bourdieu 1993a, S. 116; Kramer 2011a, S. 54).

Das Auseinanderdriften und in-Distanz-geraten-sein zwischen Habitus und objektiven Bedingungen stellt demnach die zentrale Bedingung auch von Transformationen des Habitus dar, wenn man nicht wie Don Quichotte starr, unbeweglich und in das Reich der Imagination flüchtend an den alten Schemata festhält.

Schließlich gibt es ein weiteres Argument bei Bourdieu, mit dem Transformationen der sozialen Praxis und damit auch solche des Habitus potenziell möglich werden. Obschon Bourdieu das Habituskonzept v. a. als ein kollektiv verankertes Generierungsprinzip entwirft – als kollektiv geltende Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsschemata, die durch eine bestimmte Menge von gleichen oder ähnlichen Konditionierungen und Existenzbedingungen hervorgerufen sind – besteht eine Dauerspannung und Dynamik durch die hohe Differenz und Variation individuell-lebensgeschichtlicher Prozesse. Vom kollektiven Habitus ist demnach ein individueller Habitus zu unterscheiden bzw. muss – das ist vielleicht treffender formuliert – eine kollektive von einer individuellen Seite des Habitus unterschieden werden (Bourdieu 1993a, S. 112f.; Kramer u. a. 2009, S. 44ff.; Kramer 2011a, S. 51f.). Mit dieser Differenzierungsannahme im Inneren des Habituskonzeptes wird deutlich, dass es zu permanenten Abstimmungen zwischen kollektiven Verbürgungen und individuell-biographischen Erfahrungen kommt. Zwar könnte dann jedes System individueller Dispositionen auch als „strukturelle Variante“ eines kollektiven Habitus verstanden werden, aber für die Möglichkeit der Transformation ist hier entscheidend, dass individuelle-lebensgeschichtliche Variationen prinzipiell möglich und auch wahrscheinlich sind, die sich im Verlauf der Lebensgeschichte ergeben können. Damit wird insgesamt im kulturtheoretischen Ansatz von Bourdieu die Möglichkeit der Transformation zu einer potenziell jederzeit eintretenden Wahrscheinlichkeit, ohne umgekehrt aber behaupten zu müssen, dass die Transformation auch empirisch-faktisch jederzeit auftritt.

Auch im strukturtheoretischen Ansatz von Ulrich Oevermann ist diese Umkehrung von Reproduktion und Transformation zu finden. Im Zentrum der Argumentation steht dabei die Unterscheidung von Krise und Routine, die mit dem angesichts der Offenheit der Zukunft nicht begründbaren, aber prinzipiell begründungspflichtigen Handeln in der sozialen Welt zusammenfällt (vgl. Oevermann 1995, 1996a, S. 10) und die im Übrigen kompatibel ist zur transformatorisch-konzeptionellen Fassung von Bildungsprozessen (vgl. 2.1; Oevermann 2008). Grundgedanke dieser Argumentation ist die Annahme, dass lebenspraktisch durch den Rückgriff auf eine Vielzahl auch kollektiver Schema- und Musterbildungen die Krise nicht zum Ausbruch kommt, sondern über Routinen quasi abkürzungshaft geschlossen werden kann. Gelingt jedoch der Rückgriff auf solche Musterbildungen nicht, dann wird die latente Krisenhaftigkeit zur manifesten Krise, die in der Bewältigung kreative Neubildungen erzwingt. In Bezug auf den

Bildungsbegriff zeigt sich dies in der Unterscheidung von Lernen und Bildung. Während Lernen als Erweiterung und Hinzufügung von Wissen auf der Grundlage bereits bestehender kognitiver Schemata verstanden wird und in dieser Hinsicht als Routineveranstaltung gilt, mit der „standardisiertes Wissen angeeignet wird“, beinhaltet Bildung „immer Krisenlösung“ und damit „das Gegenteil von Routine“ (Oevermann 2008, S. 59).

Wie wir sehen, sind in diesem Ansatz Transformation und Krise sehr eng miteinander verknüpft. Die Möglichkeit der Krise und damit der Entstehung des Neuen wird dabei von Oevermann mit dem Übergang von Natur zu Kultur verknüpft (vgl. ebd., 1996a, S. 71ff.). Sie bezieht sich wesentlich darauf, dass unsere Sozialität selbst Strukturorte erzeugt, an denen Neues systematisch entstehen kann. Das betrifft etwa schon die sexuelle Reproduktion unserer Gattung, die gegenüber einer klonalen Fortpflanzung den evolutionären Vorteil beinhaltet, mehr Variationen und Pluralität (also Neues) zu produzieren (vgl. Oevermann 2001, S. 81). Damit sind biologisch die Grundlagen auch für eine kulturelle Variation und Entstehung des Neuen gelegt, indem die Generationenfolge als sozialisatorischer Mechanismus der Kulturübertragung installiert ist. Dabei sind es eigentlich mehrere Mechanismen, die hier zusammenspielen. Zunächst die mit der elterlichen Partnerschaft in der Regel auf Dauer vollzogene Rekombination von Lebenswelten, die das sozialisatorische Milieu für das Kind bereitstellt, das damit schon in sich Variation und Neues impliziert. Dann die dem Sozialisationsprozess eingeschriebenen Krisen, die im Sinne einer gelungenen Individuation des Kindes mit seinen Eltern erfolgreich bewältigt werden müssen. Hier ist besonders die Strukturodynamik der ödipalen Triade zu nennen, aus der sich „die menschliche Ontogenese als zweite kulturelle Geburt transformationsgesetzlich vollzieht“ (ebd., S. 84; vgl. auch 2.3). Schließlich die mit der Adoleszenzkrise verknüpfte Aufgabe der Ablösung von den Eltern zum Erwerb einer vollständigen lebenspraktischen Autonomie, die mit Abgrenzungen und Distanzierungen zum zuvor fraglos übernommenen elterlichen Modell der Lebensführung verbunden ist. Es gibt für Oevermann mehrere Strukturorte der Entstehung des Neuen und der Transformation. Einer der zentralen Orte ist jedoch der Bildungs- bzw. Individuationsprozess des Subjektes selbst, der hochgradig krisenhaft ist. Der Mechanismus ist jedoch immer gleich und findet sich bereits in der biologischen Grundlegung durch die sexuelle Reproduktion wieder. Es geht um eine Erneuerung durch Charismatisierung, d. h. „etwas Neues wird krisenhaft angeboten“, ohne dass schon feststeht, dass es sich bewähren wird. Die Entstehung des Neuen ist also immer ein Produkt der Variation aus dem Alten, das sich erst dann als Neues auch behaupten und durchsetzen kann, wenn es sich über einen längeren Prozess bewährt hat (vgl. Oevermann 2001, S. 82).

Dabei hat Oevermann schon 1991 ausgeführt, dass bei der Entstehung des Neuen und damit bei Transformationen immer von einer „Dialektik von Emergenz und Determination“ auszugehen sei (Oevermann 1991, S. 297), die aus der Sequenzialität des Sozialen selbst resultiert. Da Neues bzw. Transformationen immer sinnlogisch aus den vorhergegangenen Sequenzfolgen motiviert sein müssen, trägt es Bezüge des Alten in sich. Umgekehrt finden sich Momente der Transformation und des Neuen auch da, wo sich eine Fallstruktur reproduziert, weil es immer eine Reproduktion auf anderem Niveau ist. Dabei geht die manifeste Transformation einher mit der Krise eingeschliffener Handlungskreise, wobei die Entstehung des Neuen bereits Bestandteil im Prozess der Krisenbewältigung ist, sich dann aber auch langfristig bewähren muss. Die Entstehung des Neuen als Transformation ist damit verbunden mit der Krise und der Bewährung einer Krisenbewältigung.

Mit diesen Bestimmungen von Bourdieu und Oevermann, die sich bei aller Differenz in der Fassung eines genetischen Strukturalismus treffen (vgl. Bourdieu 1992a, S. 31, 1998, S. 135; Oevermann 1991), lassen sich nun unsere Überlegungen zur Transformation des Habitus in folgender Heuristik bündeln. Dabei verknüpfen wir systematisch Krisen der kulturellen Reproduktion mit dem relationalen Aspekt der (Nicht-)Passung von Habitus und objektiven Bedingungen, die als manifest werdende Krise gedeutet werden. Hier lassen sich drei systematische soziale Orte der Kulturreproduktion auf unterschiedlichen Aggregierungsebenen benennen:

- *Erstens* das Auseinanderdriften von sozialen Schichten und Milieus durch Entwicklungen und Verschiebungen des sozialen Raums. Die Untersuchungen von Vester zeigen hier immer wieder auf, wie sich die Passung von sozialen Schichten zu den objektiven Existenzbedingungen verschieben kann und Anpassungsleistungen ganzer Milieus (z. B. die vermehrte Umstellung auf Bildungsstrategien) erforderlich werden (vgl. Vester 2006a, b; Vester u. a. 2001; auch Bourdieu u. a. 1997). Hier werden soziale Milieus genötigt, auch mit Transformationen des milieubezogenen Habitus zu reagieren, soll die Bewährung in der Krise auf Dauer gelingen. Dass wir heute in fast allen gesellschaftlichen Schichten auf Aspekte der Bildungsaspiration im kollektiven Habitus stoßen, verdeutlicht diese transformatorische Anpassung.
- *Zweitens* die transformatorische Weitergabe und Aneignung des Familienhabitus (bzw. des elterlichen Habitus) in der familialen Generationenfolge. Auch hier kann bei Nichtpassung von Habitus und objektiven Bedingungen eine Bewährung der Krisenlösung nur durch Anpassung des Habitus gelingen. Auch hier lassen sich Beispiele und theoretische Bezüge benennen, wenn z. B. in Familienbiografien illustriert wird, wie der Wechsel der zent-

ralen Familienorientierungen eine kontinuierliche Statusplatzierung der Familie sichert (vgl. Bertaux/Bertaux-Wiame 1991). Auch die Familienportraits der Studie zur Familie als Bildungsort von Büchner und Brake (2006) verdeutlichen diesen transformatorischen Zusammenhang, wenn von Generation zu Generation die Statussicherung der Familie an andere tragende Orientierungen geknüpft wird. Auch bei Helsper u. a. (Helsper/Kramer/Hummrich/Busse 2009) wird die transformatorische Kraft der familialen Generationsbeziehung verdeutlicht.

- *Drittens* stoßen wir auf die transformatorische Kraft der individuellen Biografie, die bereits im Kontext der familialen Sozialisation ansetzt und besonders mit Bewältigung der Adoleszenzkrise eine von den Eltern unterscheidbare Habitusformation hervorbringt. Sie besteht aber – so könnte man es formulieren – zeitlebens immer dann, wenn eine Nichtpassung des individuellen Habitus zu den objektiven Bedingungen auftaucht und damit eine Handlungskrise manifest wird.

Die Transformation des Habitus ist damit für uns nicht nur möglich, sondern sie ist evolutionstheoretisch notwendig für die Fortsetzung und Reproduktion unserer Sozialität. Empirisch finden sich auch tausend Belege dafür, dass es diese Transformationen geben muss, da sich der Habitus von sozialen Milieus, von Angehörigen einer familialen Generationenfolge oder auch der eines Subjektes zu unterschiedlichen Zeitpunkten seiner Lebensgeschichte und Biografie oft deutlich unterscheidet. Damit sollen jedoch Reproduktionen nicht geleugnet werden. Diese sind jedoch zumeist mit transformatorischen Momenten verknüpft, die es genauer zu fokussieren gilt. Die Transformation des Habitus kann dabei jedoch sehr unterschiedliche Gestalt annehmen. Sie wird wohl selten als radikaler Bruch oder vollständige Entgegensetzung auftreten, sondern eher als langwierige, oft auch unbemerkte Umstellung. Immer aber wird sie geknüpft sein an das ‚Manifestwerden‘ einer Krise, die sich aus der Nichtpassung des bisher ausgeformten Habitus zu den objektiven Bedingungen ergibt. Für Bourdieu ist dabei auf die Annahme zu verweisen, dass sich zunächst Praktiken erneuern und dann längerfristige Wirkungen in Richtung Habitustransformation haben (Bourdieu 1993a; auch von Rosenberg 2011). Wir werden in unseren eigenen empirischen Untersuchungen überprüfen, ob sich Typen der Habitustransformation danach unterscheiden lassen, welchen unterschiedlichen Ausprägungsgrad diese in Bezug auf die gegenstandsbezogene Dimensionierung des Habitus mit Hilfe der dokumentarischen Methode aufweisen.

2.3 Individuation und Habitus – Sozialisationstheoretische Überlegungen zur Bedeutung der Jugend für die Habitusbildung

In diesem Abschnitt soll die – bislang wohl als theoretische Leerstelle im Habituskonzept zu fassende – Frage nach der ontogenetischen Herausbildung des Habitus in den Blick genommen werden. Dabei wird der bislang ebenfalls weitgehend ausgeblendeten Bedeutung von Lebensphasen – hier vor allem der Früh-adoleszenz und Jugend – besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

2.3.1 *Ansatzpunkte für eine ontogenetische Theorie der Transformation von Habitusstrukturen in unterschiedlichen Varianten der Habitus Theorie*

Im Durchgang durch theoretische Bestimmungen zum Habitusbegriff ist festzuhalten, dass bisher eine ausgearbeitete Theorie der ontogenetischen Genese von Habitusstrukturen kaum entwickelt worden ist. So liegt zwar bei Bourdieu ein allgemeines theoretisches Modell der Inkorporation des Sozialen vor (vgl. Bourdieu 1974b, 1982, 1993a; Wagner 2004b; Kramer 2011a). Aber sowohl die Perspektive der Entstehung eines individuellen Habitus (vgl. Bourdieu 1993a) als auch eine differenzierte Sicht auf die ontogenetische Entwicklung des Habitus im Transfer zwischen den Generationen ist bei Bourdieu nur ansatzweise entfaltet.

Die deutlichsten Hinweise hierzu finden sich in den Studien zum „Elend der Welt“, insbesondere zu den verschiedenen Varianten der „Widersprüche des Erbes“ (vgl. Bourdieu u. a. 1997, S. 651ff.): Durchaus mit struktural-psychoanalytischen Anklängen variieren Bourdieu und Mitarbeiter hier das Thema der familiären – vor allem der um den Vater gerankten – Erbschaft. Die gelungene und erfolgreiche Erbschaft als reproduktive Übernahme des familiären Erbes im Sinne von „Erben, die bereit sind zu erben, also vom Erbe selbst ererbt zu werden“ (ebd. S. 652), erscheint Bourdieu als „ein auf Befehl des Vaters hin vollzogener Vaternord. Der Erbe übertrifft den Vater, um auf diese Weise ihn und sein ›Projekt‹ weiterzuführen, welches selbst Teil der Ordnung, der Erbfolge ist“ (ebd.). Aber auch die Erfüllung des elterlichen Aufstiegswunsches – vor dem Hintergrund eines verhinderten Aufstiegs des Vaters selbst – ist die Fortsetzung eines ehemals „zerbrochenen“ Projektes, indem der reale Vater negiert und das ideale Vaterbild übernommen wird. Derartige Projekte als auferlegte Erbschaften aber können auch eine Last und Überforderung sein, die zum Scheitern des Erben und zur Position des „Missratenen“ führen können, der sich des Erbes als unwürdig oder unfähig erweist. Der versagende Erbe kann zwischen den Polen einer Übernahme des negativen Fremdbildes als Versager und der symbolischen

Vernichtung des vorgesehenen Familienerbes in der radikalen Abwendung von der Familie in Form einer sie negierenden Opposition schwanken. Und schließlich weist Bourdieu auf Varianten der familiären Erbschaft hin, die dadurch gekennzeichnet sind, dass die Erben die Erbschaft ausschlagen oder negieren, um ihr eigenes Leben leben zu können. In diesen Varianten zeigt sich – Brake und Büchner (2006) haben dies für Prozesse der Habitusbildung im familiären Generationstransfer über drei Generationen rekonstruiert (vgl. zu Erziehungshaltungen auch Ecarius 2002; du Bois-Reymond u. a. 1998; zu politischen Orientierungen Bock 2000) – dass der familiäre Habitustransfer auch bei Bourdieu keineswegs nur reproduktive Elemente enthält, sondern auch negierende, ambivalente, zerrissene und zerbrochene Formationen aufweist. Aber auch in diesen Überlegungen zur Ambivalenz und zu den Widersprüchen im familiären Generationstransfer fehlt eine auf die Ontogenese ausgelegte Sozialisationstheorie, die es erst erlaubt, die Mechanismen und Prozesse zu bestimmen, die zur Identifikation, Desidentifikation und zu den sozialen und emotionalen Grundlagen für die Übernahme, das Scheitern, die Abkehr oder auch die Zerrissenheit im familiären Habituserbe führen. Zwar weist Bourdieu auf die hohe Bedeutung des Zusammenspiels von Familie und Schule für diese Erbschicksale hin und damit auf spezifische Kindheits- und Jugendkonstellationen. Dem entsprechen allerdings keine differenzierten Ausführungen zur Bedeutung von Kindheit oder Jugend im Zusammenhang dieser generationalen Ordnung, des Generationstransfers und der sich darin vollziehenden Herausbildung des Habitus.

Nun könnte man vermuten, dass in kritischen Weiterentwicklungen der Bourdieuschen Theorie (vgl. etwa die Beiträge in Engler/Krais 2004; Frieberthäuser u. a. 2006; als Überblick Kramer 2011a) diese Desiderate geschlossen wurden. Aber auch in praxistheoretischen Ansätzen und Wendungen der Bourdieuschen Theorie (vgl. etwa Reckwitz 2006, 2008a, b; Kalthoff 2004, 2006) bleiben diese Leerstellen bestehen. Zwar wird hier entgegen der bei Bourdieu teilweise dominierenden Ableitungslogik des Habitus aus Kapitalvolumina und Kapitalsortenmischungen (vgl. Bourdieu 1982) der Logik der Konstitution des Habitus in mikrosozialen Praktiken und damit der konkreten, lokalen Eigenlogik der Entstehung des Habitus ein zentraler Stellenwert gegeben. Aber auch in diesen Ansätzen fehlen Bestimmungen sowohl zur ontogenetischen Entfaltung habituellder Strukturen als auch zur spezifischen Bedeutung verschiedener Lebensalter für diese Entwicklung.

Wenn somit die Frage einer Ontogenese und Transformation von Habitusstrukturen auch in den mikroanalytischen und praxistheoretischen Revisionen der Habitusstheorie Bourdieus auch nicht weiterführend beantwortet wird, so lohnt es sich, einen Blick auf wissenssoziologische Weiterentwicklungen der Bourdieuschen Habitusstheorie insbesondere im Ansatz der dokumentarischen