



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Habitus, Inkorporierung und soziale Reproduktion.
Eine Konfrontation der aktuellen Bildungsforschung mit
der Gesellschaftstheorie Pierre Bourdieus.“

Verfasserin

Barbara Rothmüller, Bakk. phil.

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 296

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Philosophie

Betreuerin:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Elisabeth Nemeth

Inhalt

Vorwort	5
Einleitung.....	7
I. Inkorporierung als Zentralkategorie bei der Analyse sozialer Ordnung	11
1. Soziales Handeln zwischen Gesellschaft und Individuum	12
1.1. Der Habitus als strukturierte und strukturierende Struktur	12
1.2. Subjektivierung oder Vergesellschaftung.....	19
2. Ähnlichkeiten und Gegensätze, Homologie und Inkorporierung	29
3. Un-/Hinterfragbarkeit der sozialen Ordnung	44
3.1. Leibliches Wissen, Zeitlichkeit und Doxa.....	45
3.2. Unbewusstheit und Reflexivität.....	52
II. Soziale Reproduktion und Trägheitsmomente im Bildungs- und Hochschul- wesen	60
1. Stabilisierung der sozialen Ordnung	60
1.1. Historische Formen sozialer Reproduktion	61
1.2. Bildung – Beruf – soziale Positionierung	64
2. Soziale Reproduktion im und durch das Bildungssystem	76
2.1. Chancen und Sackgassen: Aktuelle Verhältnisse.....	77
2.2. Erklärungsansätze	81
1. Kulturelles Kapital: Leistung und Qualität in Schule und Hochschule	82
2. Sprachliches Kapital.....	86
3. Bildungsaspirationen: Bildung, Zeit und Macht	91
3. Die schulische Hexis und körperliche Praktiken des Unterscheidens.....	101
4. Soziale Ungleichheiten als komplexes Wechselverhältnis von individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Reproduktion	117
III. Theorieeffekte.....	124
1. Veränderung oder Beharrung.....	124
2. Meritokratie als Doxa	127
3. Un-/gleiche Behandlung von Un-/Gleichem	132
4. Aneignung und Anpassung	140
5. Isolierte Intentionen.....	144
Abkürzungsverzeichnis	155
Literatur	157
Abstract.....	167
Lebenslauf.....	169

Vorwort

Wissenschaft findet nicht im leeren Raum statt, Texte entstehen nicht aus dem Nichts. Im Gegensatz zum Eindruck der Mühelosigkeit, den fertige Texte oft erzeugen, möchte ich zumindest im Vorwort den Blick auf den Kontext richten, der diese Diplomarbeit geformt hat. Der relativ lange Prozess der Themenfindung, bis zum Schluss kaum abgeschlossen, hängt vermutlich mit meinem Changieren zwischen zwei Studien – Philosophie und Soziologie – zusammen, die nur eingeschränkt der selben Logik folgen und nicht immer von einer gegenseitigen Wertschätzung getragen werden. Aufgrund meines Doppelstudiums und der Erwerbsarbeit waren oft nur wenige zusammenhängende Wochen des Lesens und Schreibens für die Diplomarbeit möglich, so dass sich schließlich der Prozess von den ersten Überlegungen zu möglichen Themen bis zur Fertigstellung der Arbeit über drei Jahre gezogen hat. Eine so lange Zeit braucht entsprechend auch eine Finanzierung, die teilweise durch meine Eltern, denen ich hier dafür danken möchte, vor allem aber auch durch Erwerbsarbeit gedeckt wurde. Letztere hat zwar einerseits zur Verzögerung des Studienabschlusses beigetragen, weil ich kurze konzentrierte Diplomarbeitsphasen immer wieder unterbrochen habe um an soziologischen Projekten zu arbeiten, andererseits aber auch sehr viel Material für die vorliegende Diplomarbeit geliefert und sich deshalb rückblickend – nicht nur finanziell – als abschlussfördernd herausgestellt. Dass dies so sein konnte, verdanke ich auch meiner Diplomarbeitsbetreuerin Elisabeth Nemeth, die mich dazu aufgefordert hat, meine soziologische Tätigkeit in die Diplomarbeit einzubeziehen und mein soziologisches Wissen zum Inhalt der Auseinandersetzung zu machen. Dass der Sinn für die Spiele der Philosophie auch soziale Voraussetzung hat, wurde mir über die Beschäftigung mit Bourdieus Theorie deutlich. Meine fortschreitende Auseinandersetzung mit Bourdieu hat daher nicht nur die Inhalte, sondern auch die Form der Erarbeitung der folgenden Diplomarbeit beeinflusst, die schließlich aus der wiederholt abwechselnden Beschäftigung mit Theorie und Empirie entstanden ist. Es hat zwar etwas Zeit gebraucht, aber schlussendlich ist es mir im Verlauf der Diplomarbeit gelungen, mir eine Position zu erarbeiten, aus der heraus ich Philosophie mit Soziologie sinnvoll verbinden kann, weil durch den Perspektivenwechsel und eine gewisse Distanz zu den Praktiken und Selbstverständlichkeiten beider Fächer möglicherweise problematische, disziplinäre Verengungen deutlicher gesehen werden können.

Dazu haben maßgeblich verschiedene Personen beigetragen, denen ich an dieser Stelle herzlich danken möchte: Meiner Freundin Katharina Bernhard, mit der ich (auch) das Interesse für Philosophie und Bourdieu teile und deshalb in unzähligen Gesprächen über die Jahre inhaltliche Probleme diskutieren konnte; die aber auch viele Aspekte der Diplomarbeit wiederholt mit mir besprochen sowie mich kontinuierlich in meinem Tun und

Denken bestärkt hat. Meinem Freund Koloman Kann, der mich im gesamten Diplomarbeitsprozess mit seiner klugen und fürsorglichen Art begleitet hat, immer wieder schwierige Textstellen mit mir ausführlich diskutiert, aber vor allem insgesamt meine Moral aufrechterhalten, mein Leben intellektuell und emotional bereichert und mir in stressigen Zeiten den Rücken freigehalten hat. Meinen Freundinnen und Studienkolleginnen Katherina Kinzel und Veronika Maurer, die Teile der Diplomarbeit korrekturgelesen und an den richtigen Stellen nachgefragt haben. Dazu den Frauen eines ÖH-Diplomarbeiterscoachings, das ich im Frühjahr 2007 besucht habe, die mir klar gemacht haben, dass die Erwartung, neben (Zweit-)Studium und Arbeit in sechs Monaten mühelos eine Diplomarbeit hinzulegen, nur enttäuscht werden kann, und damit sowie durch den Erfahrungsaustausch Probleme entindividualisiert haben. Und schließlich meiner Betreuerin Elisabeth Nemeth, über deren Seminare ich am Institut für Philosophie ursprünglich überhaupt in Kontakt mit Pierre Bourdieu, und über den Umweg der Soziologie wieder zur Philosophie gekommen bin.

Die Diplomarbeit wäre in der vorliegenden Form nicht möglich gewesen, hätten mir nicht verschiedene Personen die Möglichkeit zu soziologischer Forschung gegeben, manchmal mehr als ich selbst Vertrauen in meine sozialwissenschaftlichen Fähigkeiten gehabt und damit auf unterschiedliche Weise dazu beigetragen, eben diese Fähigkeiten auszubilden. Dies trifft insbesondere auf meine Auftraggeber bzw. Projektkollegen Jakob Krameritsch von der Akademie der bildenden Künste Wien, Norbert Lachmayr vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung sowie Otto Penz im Rahmen eines unbezahlten Forschungsprojekts zu. Einige Details dieser Projekte finden sich, gemeinsam mit Ergebnissen anderer soziologischer Studien, in empirischen Abschnitten der Diplomarbeit wieder, die ich ab einer gewissen Länge vom restlichen Text durch Markierungen getrennt und in kleinere Schriftgröße gesetzt habe.

Wie gesetzlich vorgeschrieben ist eine Diplomarbeit eine individuelle Leistung. Aber dies sollte nicht verdecken, dass einerseits die Tatsache, dass man eine Diplomarbeit schreibt, sie in der Form schreibt, wie man sie schreibt, ein soziales Phänomen ist, zu dem das wissenschaftliche Umfeld und soziale Erfahrungen maßgeblich beitragen, von denen in meinem Fall hier nur die mir aktuell präsentesten aufgelistet sind, und dass andererseits Individualität wie auch Leistung spezifische soziale Konstruktionen mit einer Geschichte sind, deren alltägliche wie auch juristische Bedeutung aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive zu einem gewissen Grad fragwürdig erscheint, wie im Verlauf der Diplomarbeit noch deutlich werden wird.

Einleitung

Die Beschäftigung mit der Formierung individueller Identität und ihrem Verhältnis zu gesellschaftlichen Strukturen stellt ein klassisches Thema der Soziologie wie der Philosophie dar und markiert damit einen Punkt, an dem sich Philosophie und Soziologie berühren. Die vorliegende Arbeit ist u.a. eine kritische Auseinandersetzung mit subjektivistischen philosophischen und soziologischen Theorien, die deskriptiv und/oder normativ die Autonomie des Subjekts herausstreichen, welches mehr oder weniger intentional und unverbunden in einer pluralen Sozialwelt agiert, die als ihm äußerlich konzipiert ist. Der französische Philosoph und Soziologe Pierre Bourdieu stellt diesen Theorien, die auf der langen philosophischen Tradition eines „cartesianischen Subjekts“ und den Dichotomien von Geist und Körper, Rationalität und Leidenschaft, Kultur und Natur aufbauen, eine sozialwissenschaftliche Konzeption entgegen, die beansprucht, auch eine Alternative zu objektivistischen Theorien zu sein und die Gegensätze auf eine spezifische Weise zu vermitteln.

Die genannte traditionelle Dichotomie von Geist und Körper bildet einen zentralen Angelpunkt der Theorie Bourdieus. Die mit sozialen Faktoren (wie etwa Beruf, Einkommen, Wohnverhältnisse, Lebenszufriedenheit oder soziale Integration) variierende Gesundheit und Lebenserwartung von Menschen sind, wie etwa auch Psychosomatik, bekannte Phänomene, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass der Körper nicht jenseits des Sozialen anzusiedeln ist. Der Körper kann vielmehr als „Umschlagplatz“ von Individuum und Gesellschaft, von Normen, Werten, Rationalitäten, Gewohnheiten, sozialer Ungleichheit und weiteren sozialwissenschaftlich relevanten Kategorien begriffen werden. Bourdieu war die Betonung dieser Kulturalität und Sozialität des Körpers von Beginn an ein zentrales Anliegen seiner wissenschaftlichen Arbeit. So legte er schon in seinem frühen Werk *„Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft“* (1976, in Folge: ETP) die Voraussetzung für seine spätere Ausarbeitung der habituellen Praxisdimension, die in wesentlichen Zügen auf körperlichen Schemata bzw. dem Körper als Ausdruck und Träger sozialer Erfahrung beruht. Ein zentraler Strang der Bourdieuschen Theorie versucht die Beschaffenheit des handlungsrelevanten Wissens sozialer AkteurInnen nachzuzeichnen, die er als Logik der Praxis vorstellt, welche sich radikal von einem wissenschaftlichen Wissen dieser praktischen Logik unterscheidet. Neben der unmittelbaren Entlastung von Handlungsdruck kennzeichnet die theoretische Rekonstruktion praktisch relevanter Prinzipien u.a. ihr theoretischer Zugang, der die leibliche Komponente der Alltagspraxis zu Gunsten bewusster und rationaler Entscheidungsprinzipien ausblendet. Nach Bourdieu stellt der Körper als „Gedächtnisstütze“ (M: 181) jedoch die zentrale Instanz der Verankerung und Herstellung sozialer Ordnung im Individuum dar. Nachdem trotz des

konstatierten „body turn“ in der Soziologie eine solche Konzeption keine Selbstverständlichkeit ist, mit entsprechenden Folgen für die konkrete empirische Arbeit, ist in einem ersten Schritt eine theoretische Auseinandersetzung mit der körperlichen Dimension sozialer Ordnung sinnvoll. Entsprechend soll der Schwerpunkt des ersten Teils der Diplomarbeit auf der Ausarbeitung der theoretischen Fassung von sozialem Handeln in Bourdieus Theorie liegen, und das Verhältnis von Gesellschaft und Individuum über den Begriff der Inkorporierung analysiert werden. Ziel ist eine Konzeptualisierung von sozialem Handeln, die verschiedene theoretische und empirische Zugänge zu sozialen Phänomenen integriert. Erst durch die Explikation der grundlegenden Annahmen der Bourdieuschen Sozialtheorie kann der spezifische Ort der Inkorporierung und die Bedeutung des Körpers erschlossen werden. So wird Inkorporierung nur auf der Grundlage einer spezifischen Fassung von Vergesellschaftung in ihrer Komplexität deutlich. Die Bedeutung des Körpers wiederum bleibt ohne eine bestimmte Konzeption von sozialem Handeln, etwa der Un-/Bewusstheit der Logik der Praxis, unterbestimmt. Letztere drückt sich in der alltäglichen Unhinterfragtheit der sozialen Ordnung aus, die jedoch zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden kann und muss, insbesondere auch im Hinblick auf einen reflektierten forschungspraktischen Umgang mit den Erkenntnisobjekten der Sozialwissenschaften. Nachdem Bourdieus Theorie vielfältiger Kritik ausgesetzt war und ist, soll der erste Teil darstellen, wie ich im Kontext konkurrierender Handlungs- und Gesellschaftstheorien Bourdieu lese und verstehe, um nicht den nachfolgenden Teil zu bildungssoziologischen Themen mit diesen prinzipiellen Einwänden zu überfrachten.

Die Reproduktion der sozialen Ordnung, zu deren Verständnis Bourdieus Theorie maßgeblich beitragen kann, wird in ausdifferenzierten Gesellschaften über weite Strecken vom Bildungssystem getragen. Im zweiten Teil der Arbeit werden daher Formen der Realisierung sozialer Ordnung im und durch das Bildungswesen analysiert, und versucht, das Verhältnis zwischen inkorporierten Denk- und Handlungsmustern und den Funktionsweisen und Wirkungen des Bildungswesens zu bestimmen. Die dort vorgestellten empirischen Belege sollen die soziologischen Befunde von Bourdieu vor dem Hintergrund seiner Gesellschaftstheorie beleuchten und diese in Beziehung zu neueren Forschungsergebnissen setzen. Obwohl möglicherweise die Ergebnisse mancher Studien von Bourdieu nicht im Detail ihre Gültigkeit behalten haben, so lassen sich für den Bereich der Bildungssoziologie eine auffällige Aktualität und Produktivität der Bourdieuschen Annahmen feststellen, und die theoretischen Konzepte und Erklärungsansätze von Bourdieu anhand aktueller empirischer Befunde schärfen. Dies zu belegen wird im Hauptteil der Arbeit unternommen, wo entlang der im ersten Teil ausgearbeiteten Theorie und anhand von bildungssoziologischen Studien der letzten

Jahre die nach wie vor hohe Erklärungskraft der praxistheoretischen Annahmen gezeigt werden soll. Dabei soll die Empirie nicht für sich stehen, sondern laufend rückbezogen werden auf Kernelemente der Theorie Bourdieus.

Den Abschluss der Arbeit bilden punktuelle Reflexionen zu Forschungsstrategien im Bereich der Bildungssoziologie. Die Beschäftigung mit methodologischen und gesellschaftspolitischen Implikationen unterschiedlicher Haltungen zum Forschungsgegenstand ist der Aspekt in Bourdieus Gesamtwerk, der vielleicht am gewinnbringendsten für die aktuelle sozialwissenschaftliche Forschung sein könnte, sich jedoch nur über die Beschäftigung mit seiner Gesellschaftstheorie erschließt. Das Ende der Arbeit kehrt damit gewissermaßen wieder zum Ausgangspunkt zurück, soll dann aber angereichert durch die empirischen Analysen im zweiten Teil ein Schritt dazu sein, Bourdieus Theorie für ein spezifisches Forschungsfeld aufzubereiten. Insbesondere durch die Analyse von Theorieeffekten und der Verankerung von Inkorporierung als Querschnittsmaterie soll mit der vorliegenden Arbeit auch ein Beitrag zur Korrektur bzw. Öffnung eingespielter Arbeitsweisen mit der Theorie Bourdieus geleistet werden.

Anhand der Studien aus dem Bereich der Bildungs- und Arbeitsmarktsoziologie und der Hochschulforschung möchte ich u.a. gegen bestimmte sozialwissenschaftliche Theorien argumentieren, die meiner Ansicht nach zu stark den kreativen und wandelbaren Charakter von Identität betonen. Meist gehen sie von der Annahme aus, dass durch die fortschreitende Internationalisierung und Ausdifferenzierung Gesellschaften der Spätmoderne durch eine Vielfalt an Identifikationsangeboten gekennzeichnet seien, und die Bindungskraft sozialer Kategorien wie Klasse oder Geschlecht aktuell eine kaum nennenswerte Größe mehr darstellt. Diese Sicht suggeriert, dass sich die Einnahme sozialer Positionen zunehmend von Gruppenmerkmalen entkoppelt und verkürzt gesagt „jede/r alles werden kann“ – eine theoretische Haltung, die eher dem meritokratischen Ideal der Chancengleichheit als der Praxis sozialer Allokation korrespondiert. Gerade anhand empirischer Ergebnisse des Bildungssystems, der Institution individueller wie gesellschaftlicher Entwicklungshoffnungen schlechthin, lässt sich verdeutlichen, dass diese Sicht die Kontinuität und Wirkmächtigkeit sozialer Ungleichheit unterschätzt. Vor dem Hintergrund der Theorie Bourdieus wird auch noch verständlich werden, warum: Wenn soziale Phänomene auf bewusste Handlungen reduziert werden, dann scheint die bewusste Gleichbehandlung, die von sozialen AkteurInnen und Institutionen explizit vertreten wird, die soziale Realität zu bezeichnen. Die Institutionalisierung sozialer Ungleichheit und ihre Wirkungen auf den Körper verschwinden dabei aus dem wissenschaftlichen Blickfeld, zeichnen jedoch für viele Formen sozialer Benachteiligung und Marginalisierung verantwortlich, deren Stabilität solche Analysen auf der Basis klassischer Bewusstseins- und Subjekttheorien nicht erklären können. Die – in die

entgegengesetzte Richtung weisende – Gefahr einer Theorie der Statik, der Determinismen, die in ihrer stärksten Form unveränderliche Wesensmerkmale von sozialen Gruppen postuliert und in einer schwächeren Form die Komplexität subjektiver Verarbeitungsweisen unterschätzt, ist nach wie vor ein aktuelles Problem sozialwissenschaftlicher Ansätze und wird ebenfalls in der Arbeit an mehreren Stellen zum Thema gemacht. Insgesamt allerdings ist dieses Motiv der Ablehnung deterministischer Erklärungen weder, wie immer wieder angenommen wird, Bourdieus Theorie entgegengesetzt, noch scheint mir eine Betonung individueller Vielfalt den nach wie vor aktuellen empirischen Ergebnissen der Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Ungleichheitsforschung angemessen zu sein, wie im zweiten Teil der Arbeit belegt werden soll. Vielmehr resultieren aus einer subjektivistischen Theorie u.a. bestimmte methodologische Konzeptionen, die zu verzerrten sozialwissenschaftlichen Analysen beitragen können. Die Ablehnung „reproduktiver“ Sozialtheorien bzw. von Theorien sozialer Reproduktion scheint mir deshalb auch das Ergebnis einer vorschnellen Gleichsetzung von Reproduktion mit Statik und Determiniertheit zu sein. Neben den dadurch entstehenden Folgen für sozialwissenschaftliche Erkenntnis und Objektivität lässt sich auch ein Einfluss dieser Theorien und Analysen auf das Handeln sozialer AkteurInnen feststellen, wie im dritten Teil der Arbeit analysiert wird. Wie ich dort argumentiere, verbinden sich aktuell bestimmte Subjektivitätstheorien mit einem meritokratischen Individualismus als einer spezifischen Sicht der Gesellschaft. Dieser Individualismus als Theorie wie als Ideologie scheint mir auf eine äußerst problematische Art Einfluss auf soziale Prozesse und speziell auch auf wissenschaftliche Erkenntnis zu nehmen, etwa in Form von symbolischer Gewalt im Bildungssystem und von Defizithypothesen wie auch unkritischen Analysen in verschiedenen Bereichen der Bildungsforschung, die eher das hegemoniale Gesellschaftsbild affirmieren als soziale Phänomene umfassend aufarbeiten. Diese Probleme sollen als Theorieeffekte im letzten Teil der Arbeit zumindest ansatzweise reflektiert werden, vor dem Hintergrund, dass die Art und Weise, wie Bildungs- und Hochschulforschung theoretisch fundiert wird, ihre sozialen Phänomene mithervorbringt – in einem wissenschaftlichen wie praktischen Sinne.

I. Inkorporierung als Zentralkategorie bei der Analyse sozialer Ordnung

Begriffe wie Habitus oder soziales Feld sind von Bourdieu als Arbeitsbegriffe verstanden worden, sperren sich also gegenüber einer systematischen theoretischen Darstellung. Dennoch kann in einem ersten Schritt nicht darauf verzichtet werden, die theoretischen Ausgangspunkte der Bourdieuschen Forschung zu skizzieren, sie insbesondere gegenüber konkurrierenden Theorien zu schärfen oder mit diesen Bourdieus Argumente zu stützen. Aus diesem Grund soll sich die folgende Darstellung nicht nur an den vielfältigen Werken Bourdieus abarbeiten, sondern Anleihen an und Spannungen zu anderen theoretischen Fassungen sozialen Handelns produktiv machen.

Pierre Bourdieus Handlungstheorie geht davon aus, dass Menschen „von vornherein und sehr radikal als vergesellschaftete“ gefasst werden müssen (Krais/Gebauer 2002: 67), sie von Beginn an in soziale Interaktionen und Institutionen eingebunden sind, und diese nicht nur aufnehmen, sondern auch mitgestalten. Eine Trennung zwischen Individuum und Gesellschaft wird in einer solchen Konzeption abgelehnt, das Soziale umfasst immer schon beides, und hier ist auch der Ort des, von Bourdieu in der Sozialwissenschaft prominent gemachten, Begriffs des Habitus anzusiedeln. Die Hartnäckigkeit des Gegensatzes zwischen Individuum und Gesellschaft führt Bourdieu darauf zurück, dass er mit akademischen und politischen Gegensätzen von Individualismus und Kollektivismus interagiert (vgl. M: 200), sich darin also ein weit reichendes Strukturierungsprinzip ausdrückt. Daher soll diesem Aspekt im ersten Teil besondere Aufmerksamkeit zuteil werden.

Im zweiten Teil wird Relationalität als Modus der Bourdieuschen Handlungstheorie bestimmt, der wichtige methodologische Konsequenzen hat. Hier gilt es nachzuvollziehen, was unter einem generativen Prinzip oder Homologie zu verstehen ist, weil dies von eminenter Bedeutung für ein Verständnis der Funktionsweise von Inkorporierung und Verkörperung darstellt.

Abschließend soll im dritten Teil auf den Status des Bewusstseins im Rahmen von Bourdieus Handlungstheorie eingegangen und dabei die Bedeutung unbewusster Handlungsschemata herausgearbeitet werden. Der reflexive Umgang mit Handlungen ist zwar prinzipiell möglich, tatsächlich jedoch ein voraussetzungsvolles Unterfangen, was in Analogie zur Psychoanalyse verdeutlicht werden soll, auf die Bourdieu selbst häufig rekurriert, die er jedoch kaum in einer weiterführenden Auseinandersetzung rezipiert hat.

1. Soziales Handeln zwischen Gesellschaft und Individuum

1.1. Der Habitus als strukturierte und strukturierende Struktur

Habitus umfasst in seiner Bedeutung Gewohnheit und Haltung, und meint ein „System von Dispositionen“ (M: 167) bzw. die „Neigung“, auf eine bestimmte Art zu handeln (vgl. z.B. ETP: 446, Fußnote 39). Habitus ist ein Begriff, den Thomas von Aquin im Anschluss an den Begriff der *Hexis* bei Aristoteles prägte (vgl. Krais/Gebauer 2002: 29). *Hexis* bzw. Haltung erhält dabei bereits in Aristoteles *Metaphysik* seine Bedeutung als Vermittlungsinstanz: „[E]benso findet sich zwischen dem, welcher ein Kleid hält, und dem gehaltenen Kleide als vermittelnd die Haltung.“ (Aristoteles 1994: 156) Auch bei Hegel, Husserl, Weber, Durkheim und Mauss finden sich Referenzen auf den Habitusbegriff (vgl. Colliot- Thélène 2005: 107).

Bourdieu richtet sich in seinem weiterentwickelten Habituskonzept explizit gegen subjektivistische (das sind in etwa phänomenologische, interaktionistische und ethnomethodologische Ansätze) und objektivistische (strukturalistische, ökonomistische) Konzeptionen sozialen Handelns in den Sozialwissenschaften (vgl. SoSi). Beiden Zugängen räumt er eine gewisse Berechtigung ein, ist jedoch kritisch gegenüber ihren Grundlagen, und versucht sie daher auf eine spezifische Weise zu verbinden, um einer aus seiner Sicht einseitigen Betrachtung der sozialen Wirklichkeit – einer „geschichtslosen“ bzw. einer „trägheitslosen“ Perspektive (vgl. SoSi: 105) – zu entgegen. Das Konzept des Habitus leistet eine Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft, indem es als „erworbenes System von Erzeugungsschemata“ (SoSi: 102) aus der „objektiven“ Welt entstanden, die „subjektiven“ Ordnungsleistungen hervorbringt – und zwar dem Entstehungskontext angepasste. Dementsprechend wird der Habitus als strukturierte und strukturierende Struktur (vgl. z.B. SoSi: 98, PV: 129) vorgestellt. Er ist inkorporierte soziale Welt, eine „Verinnerlichung der Äußerlichkeit“ (SoSi: 102) bis hin zu körperlichen Dispositionen wie Körperhaltung oder Affekten, und den AkteurInnen zum größten Teil nicht bewusst.

Wem die Strukturen der Welt (oder eines besonderen Spiels) einverleibt sind, der ist hier unmittelbar, spontan ‚zu Hause‘ und schafft, was zu schaffen ist [...] ohne überhaupt nachdenken zu müssen, was und wie; er bringt Handlungsprogramme hervor, die sich als situationsgemäß und dringlich objektiv abzeichnen und an denen sein Handeln sich ausrichtet, ohne daß sie durch und für das Bewußtsein oder den Willen klar zu expliziten Normen oder Geboten erhoben worden wären. (M: 183)

Der Habitus ist eine übertragbare Struktur, die die Wahrnehmung und Bewertung der Welt nach einem bestimmten, historisch gewordenen Prinzip ordnet. Er stellt daneben eine Ähnlichkeit in der Art zu handeln zwischen Mitgliedern oder auch Teilen einer Gesellschaft

her, und zwar so, dass Handlungen dem Umfeld angepasst sind, aber auch den sozialen AkteurInnen selbst: „Mit meinen Reaktionen setze ich die Welt fort, aber auf *meine* Weise.“ (Gebauer 2005: 152, vgl. dazu auch Krais/Gebauer 2002: 32) Die je eigene Art und Weise zu handeln ist dabei jedoch rückgebunden an den Handlungsstil der Gruppe, kann also als Variation des Gruppenstils verstanden werden, „als eine selbst noch geregelte und zuweilen sogar kodifizierte *Abweichung*“ (ETP: 189), insofern selbst noch die Abgrenzung auf das verweist, wovon sie sich abgrenzt.

Die Einverleibung von Objektivität ist demzufolge zugleich Verinnerlichung kollektiver Schemata wie Integration in die Gruppe, da das, was verinnerlicht wird, das Produkt der Entäußerung einer ähnlich strukturierten Subjektivität darstellt. Die Kontinuität der Generationen stellt sich praktisch über die Dialektik der Entäußerung der Innerlichkeit wie der Verinnerlichung der Äußerlichkeit her, eine Dialektik also, die zum Teil selbst das Produkt der Objektivierung der Innerlichkeit vergangener Generationen bildet. (ETP: 170)

Die Seite der Verinnerlichung entspricht dem Habitus als strukturierter Struktur: „kognitive Strukturen sind inkorporierte soziale Strukturen“ (FU: 730), verinnerlicht werden soziale Handlungsmuster, die im Umgang mit der sozialen, aber auch mit der Gegenstandswelt angeeignet werden. Bourdieu spricht dem Habitus zu, in Übereinstimmung mit den objektiven Lebensbedingungen zu stehen, und das ohne den Umweg über das Bewusstsein. Das heißt, es wird ein Verhalten zur Gewohnheit, welches sinnvollerweise den eigenen Lebensbedingungen – den wirtschaftlichen, politischen, sozialen, usw. – entspricht; und das, solange nicht massive Änderungen eintreten, auch dafür sorgt, dass die gewohnten Handlungen dem eigenen (Über-)Leben dienen.

Die Seite der Veräußerlichung verweist auf den Habitus als strukturierende Struktur. Strukturierend wirken die habituellen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, indem sie bestimmen, welche Aspekte der Umwelt wir wahrnehmen, denkend verarbeiten und auf welche Art wir handeln. Sie bestimmen damit in erster Linie die *Art und Weise* wie gehandelt, nicht was genau getan wird. Veräußerlichung bezeichnet damit die aktive und produktive Seite des Habitus, der Dinge, Personen und Handlungen als von Bedeutung erkennt bzw. ihnen Bedeutung verleiht: „Akteure schaffen Sinn mit, auf den sie reagieren“ (FU: 729). Mitinbegriffen ist hier die Handlungskonzeption des Symbolischen Interaktionismus, einer soziologischen Theorie, die von einer wechselseitigen Bedeutungsproduktion in Interaktionen ausgeht (vgl. einführend dazu Abels 2004: 41f). Allerdings erweitert Bourdieu die Interaktionsbeziehungen sowohl um die Struktur der Gruppenbeziehungen und Interaktionsumstände zum Zeitpunkt der Interaktion, als auch um die im Habitus erhaltene, vergangene objektive Struktur, die in Form von erworbenen Unterschieden in linguistischer oder kultureller Kompetenz die aktuelle Interaktion strukturieren (vgl. ETP: 180f). Der symbolische Interaktionismus hat demgegenüber einen

deutlich engeren Analysefokus, der nicht zuletzt dazu führt, dass Deutungsmuster als relativ flüchtig erscheinen müssen.

Die anpassende, modifizierende, kreative Seite des Habitus ist dabei ein Aspekt, der besonders in der deutschsprachigen Rezeption stark gemacht wird.

In dieser Überlegung [Homologie zwischen Gesellschaft und Dispositionen, Anm. B.R.] lässt Bourdieu die konstruktive Leistung des Subjekts etwas zu kurz kommen: Im Spiel engagiert, hat der Spieler den Wunsch, sich daran zu beteiligen, dieses zu beeinflussen, einzugreifen, einen *eigenen* Spielzug zu machen. In seinem eigenen Gebrauch stellt er selbst die vorgefundenen 'Konstruktionselemente' von neuem her. (Gebauer 2005: 156)

Diese Überzeugung von der schöpferischen Fähigkeit des Menschen liegt am Grunde des Denkens Wittgensteins und Bourdieus: Der Mensch als ein von anderen festgestelltes Wesen kann, wenn er erst einmal im Spiel ist, sich selbst festlegen. Daher sind beide Autoren, obwohl man ihrem Entwurf Unbeweglichkeit und Determinismus nachgesagt hat, Denker der Kreativität, im Handeln und in der Sprache. (ebd.: 162)

Bourdieu geht tatsächlich davon aus, dass soziale AkteurInnen einen Handlungsspielraum haben, und sich soziale Strukturen nie deterministisch in Handlungen oder Dispositionen umsetzen. Dies und auch die notwendigen Anpassungsleistungen des Habitus als Kreativität und schöpferische Fähigkeiten in einem alltagssprachlichen Sinn zu verstehen, wäre jedoch irreführend. Der Habitus ist durch die am Gewohnten optimierte Funktionsweise nicht prinzipiell unwandelbar, aber träge. Bourdieu spricht von der Praxis als „notwendig und relativ-autonom in einem“, und von einer Dialektik zwischen Situation und Disposition (ETP: 169). Der kreativen Seite des Habitus sind in der Regel Schranken gesetzt durch die „konditionierte und bedingte Freiheit, die er bietet, der unvorhergesehenen Neuschöpfung ebenso fern wie der simplen mechanischen Reproduktion ursprünglicher Konditionierungen“ (SoSi: 103). „Kreativität“ und „schöpferische Fähigkeit des Menschen“, wie Gebauer formuliert, sind doch eher mit der „unvorhergesehenen Neuschöpfung“ assoziiert, die Bourdieu jedoch in seiner Kritik des Subjektivismus (z.B. ebd.: 79f) gerade zurückweist. Nachdem Bourdieu in seinen frühen Arbeiten über die Kabylei vor allem eine Analyse der Trägheit sozialer Handlungsmuster verfolgte, taucht immer wieder der Vorwurf auf, er hätte die Seite der Verinnerlichung der Strukturen stark gemacht, und die Seite der Veräußerlichung unterbewertet¹. Vielfalt und Kreativität, so wird argumentiert, wären gerade in pluralisierten, sich ausdifferenzierenden Gesellschaften wie in Europa zentral, während in traditionellen Gesellschaften wie der Kabylei die Homogenität und Geschlossenheit des sozialen Systems die Trägheit

¹ Vgl. Krais/Gebauer 2002: 71. Der Determinismusvorwurf klingt beispielsweise auch in Judith Butlers Bourdieu-Rezeption an (Butler 1998: 220-221, vgl. dazu Rademacher 2001), scheint jedoch insbesondere in der deutschsprachigen Rezeption stark zu sein, und sich hier mit einem Positivismusvorwurf zu verbinden (vgl. Egger/Pfeuffer 2002: 183).

nachvollziehbar mache.

Wenn es richtig ist, dass der Habitus eines Menschen geformt und geprägt wird durch die sozialen Verhältnisse, in denen sie oder er in die Gesellschaft als handelndes Subjekt hineinwächst, dann ist anzunehmen, jedenfalls für die moderne Gesellschaft, dass die Habitus-prägenden Erfahrungen der Heranwachsenden durchaus heterogen und widersprüchlich sind und sich nicht bruchlos oder gar harmonisch ineinander fügen. Mit der Komplexität ihrer Strukturen und Kriterien sozialer Differenzierung legt die moderne Gesellschaft – anders als eine traditionale Gesellschaft wie die der Kabylen – zugleich Sprengsätze im Habitus der Subjekte an, Konflikte zwischen unterschiedlichen Ordnungsvorstellungen und Verhaltensweisen, die die Selbstverständlichkeit der Praxen immer wieder ein Stück in Frage zu stellen vermögen. (Krais/Gebauer 2002: 72-73)

Dagegen ist zu sagen, dass gerade Bourdieus Analysen der französischen Gesellschaft Trägheit und Reproduktion sozialer Ungleichheit adressieren, sich dies also nicht auf „vor-moderne“ Gesellschaftssysteme beschränkt, während „heute“ und „hier“ soziale Mobilität selbstverständlich ist, und aus einem differenzierten Angebot an Normen und Handlungsmustern gewählt werden kann (wie etwa mit Verweis auf Ulrich Becks Individualisierungsthese wiederholt argumentiert wird, vgl. Beck 1983). Weiters ist fraglich, ob sich widersprüchliche Erfahrungen nicht durchaus unproblematisch integrieren lassen, vor allem, wenn bzw. weil sie zu unterschiedlichen Zeiten gemacht werden. Widersprüche zeigen sich am deutlichsten, wenn man die gegensätzlichen Aspekte synchron überblicken kann.² Die Häufigkeit, mit der Individuen diese Ordnungsleistung erbringen (können), ist beschränkt, weil die distanzierte Zusammenschau ein Privileg ist, von dem besonders die Wissenschaft profitiert. Unter Handlungsdruck ist die Gegenüberstellung von unterschiedlichen Anforderungen nur begrenzt möglich, so dass es fragwürdig ist, wie stark die Widersprüchlichkeit von Erfahrungen den sozialen AkteurInnen überhaupt bewusst wird. Wie weiter unten noch deutlich wird, ist die Logik der Praxis unter- bzw. überdeterminiert, weshalb sie wandelbar *und* träge gleichzeitig ist. Dies lässt sich an rassistischen, antisemitischen oder sexistischen Deutungsmustern plausibilisieren, die widersprüchliche Konzepte beinhalten und gerade deshalb erfahrungs*resistent* Ordnung stiften. Als weiteres Argument kann angeführt werden, dass sich soziale AkteurInnen auch in sozial differenzierten Gesellschaften in einem sehr homogenen Milieu bewegen oder sich trotz des Kontakts mit verschiedenen Bevölkerungsgruppen nur an den Normen der eigenen Bezugsgruppe orientieren, und die

² Zu diesem Ergebnis kommt Bourdieu übrigens gerade anhand der Rekonstruktion der Ordnungsschemata in der Kabylei (vgl. SoSi: 25). Auch die Erzeugungsschemata der Kabylen (und damit auch die Erfahrungen und Praktiken, die durch die Schemata hervorgebracht werden, bzw. anhand deren Strukturierung die Schemata rekonstruiert wurden) sind nicht widerspruchsfrei – die Geschlossenheit des Systems beruht hier auf sozialen, nicht auf logischen Voraussetzungen. Dies wird weiter unten noch ausführlicher dargelegt.

Legitimität der Normen anderer Gruppen auf der Grundlage der eigenen Selbstverständlichkeiten bewerten bzw. abwerten können. Individuen können widersprüchliche Erfahrungen und Erwartungen also auch heranziehen, um die bereits bestehende Position zu festigen. Natürlich kann ein längerer Milieuwechsel zur Erfahrung von Widersprüchen und Änderungen der Ordnungsschemata führen, aber vor allem bei flüchtigen Kontakten muss dies keineswegs der Fall sein. Mir scheint deswegen, dass man nicht davon ausgehen kann, dass mit widersprüchlichen Erfahrungen quasi automatisch der Einfluss der inkorporierten Schemata zurückgedrängt wird, d.h. dass allein aus der Erfahrung, dass die eigenen Selbstverständlichkeiten von anderen nicht geteilt werden, bereits eine *soziale Relativierung* der Denk- und Handlungsschemata resultiert. Dies könnte man unter der Bedingung annehmen, dass sich konkurrierende Schemata den Individuen mit gleicher Autorität anbieten. Bezieht man jedoch diese Annahme eines gleichgewichtigen Nebeneinanders pluraler Erfahrungen auf die vertikale Ungleichheit in einer Gesellschaft, wird deutlich, dass bestimmte Denk- und Handlungsweisen sozial privilegiert werden und sich daher mit größerem Nachdruck durchsetzen als andere (vgl. dazu auch WhS: 58f).

Der Zwangscharakter sozialer oder milieuspezifischer Normen nimmt mit der Ausdifferenzierung der Gesellschaft also nicht automatisch ab, auch die hohe Dynamik sozialer Felder schließt weiterhin AkteurlInnen je nach Übereinstimmungsgrad mit den feldspezifischen Anforderungen ein oder aus. Nicht vermischt werden sollte also die Stabilität sozialer Strukturen, die durchaus mit einer hohen Dynamik einhergehen kann, was im zweiten und dritten Teil der Arbeit noch deutlich werden wird, und die Annahme, diese Strukturen ließen Individuen keinerlei Handlungsspielraum. Diese Rezeption von Bourdieu, die ihn als Theoretiker der Trägheit in ein Naheverhältnis zu strukturdeterministischen Konzepten bringt, erklärt jedoch vielleicht die Betonung der kreativen Seite des Habitus von AutorInnen wie Gunter Gebauer und Beate Kraus, die in Zeiten der Kontroverse um Individualisierung und Differenzierung den Determinismusvorwurf an Bourdieu abzuschwächen versuchen (vgl. Kraus/Gebauer 2002, Gebauer 2005).

Um die Frage nach der Kreativität oder Trägheit des Habitus zu klären, muss der Einfluss der sozialen Strukturen differenziert betrachtet werden. Solange die eigene Prägung nicht reflektiert wird, spricht Bourdieu in einem Gespräch mit Loïc Wacquant selbst von Determinismus: „Im Grunde kommt der Determinismus nur im Schutze der Unbewußtheit voll zum Tragen, unter geheimer Mittäterschaft des Unbewußten [...]. Damit er ungebremst wirken kann, müssen die Dispositionen ihrem freien Spiel überlassen werden.“ (RA-BW: 170) Auf diese reflexive Komponente und die Rolle des Unbewussten komme ich später wieder zurück. Die Kontinuität des Habitus hängt daneben von der

Kontinuität der sozialen Verhältnisse ab. Die sozialen Strukturen, mit denen Menschen konfrontiert sind, können bereits über Generationen unverändert bestehen oder aber sich im Umbruch befinden. Im Extremfall bewegt sich ein Mensch mit einem bestimmten Habitus in einem Umfeld, wo genau diese verinnerlichten Schemata erwartet werden. In solchen Fällen scheinen die Welt und ihre Handlungsimperative selbstverständlich. Diese Übereinstimmung von Situation und Disposition ist zwar möglich, aber nicht prinzipiell die Regel. „Die den objektiven Bedingungen vorgreifende Angepaßtheit des Habitus ist ein *Sonderfall*, der (in den uns vertrauten Universen) zwar besonders häufig auftritt, den man aber nicht verallgemeinern sollte.“ (M: 204) Deshalb denkt Bourdieu den Habitus auch offener, man kann davon ausgehen, dass Menschen sehr früh mit einem anderen sozialen Umfeld konfrontiert werden und die Art zu denken und zu handeln, an die sie sich gewöhnt haben, in einem anderen Kontext nicht funktioniert. „Diese praktischen Prinzipien zur Organisation des Gegebenen werden ausgehend von der Erfahrung häufig angetroffener Situationen konstruiert und können bei wiederholtem Scheitern überholt oder verworfen werden.“ (M: 174) Dies steht nur scheinbar im Widerspruch zur Erfahrungsresistenz von Ordnungsschemata. Denn erstens sind, wie weiter unten noch ausführlich beschrieben wird, Schemata je nach lebensgeschichtlichem Zeitpunkt der Aneignung mehr oder weniger stabil. Zweitens beruht die Notwendigkeit zur Transformation auf der Erfahrung praktischer Fehlleistungen, die das generative Prinzip als nicht realitätsgerecht ins Bewusstsein heben. Dies hängt jedoch drittens auch davon ab, wie anpassungsfähig die habituellen Schemata sind. Zur Übertragbarkeit trägt auch die Über- bzw. Unterdeterminiertheit der Prinzipien bei, worauf ich ebenfalls später zurückkommen werde. *Wenn* es zu solchen Brüchen in der Erfahrung, zu einem praktischen Scheitern kommt, kann der Habitus bewusst reflektiert und modifiziert werden. Meist sind habituelle Dispositionen jedoch auch noch an ihrer eigenen Umgestaltung beteiligt, etwa in Form von Dispositionen zur Beharrung oder Flexibilität (vgl. M: 207), zu Heteronomie oder Autonomie. Dispositionen sieht Bourdieu prinzipiell als im Lebensverlauf beständig an. „[W]eil sie [die vom Habitus erzeugten Strategien, Anm. B.R.] stets die objektiven Strukturen zu reproduzieren trachten, aus denen sie hervorgegangen sind“ (SoSi: 114), „schützt sich der Habitus vor Krisen und kritischer Befragung, indem er sich ein *Milieu* schafft, an das er so weit wie möglich vorangepasst ist“ (ebd.). Habituelles Handeln funktioniert dort am besten, wo es auf der Basis von Gewohnheit operieren kann. Insofern sind soziale AkteurInnen bestrebt, in einem gewohnt strukturierten Umfeld zu agieren, in dem sie subjektiv und objektiv erfolgreicher handeln als in einem Feld oder einer Gruppe mit anderen habituellen Grundmustern. Wenn möglich suchen sich AkteurInnen also ein auf ihre habituellen Dispositionen passendes Feld, bzw. versuchen ihr Umfeld so umzugestalten, dass es sich den

Entstehungsbedingungen ihres Habitus annähert: „Der Habitus [...] ist eine Potentialität, ein Wunsch zu existieren, [...] der die Bedingungen durchzusetzen sucht, die für ihn, so wie er ist, die günstigsten sind.“ (M: 192) Der Habitus kann so spontan adäquates Handeln hervorbringen, wenn sich ein Mensch in demselben oder einem ähnlichen Umfeld bewegt, in dem er sozialisiert wurde – aber er kann auch spontan inadäquates Handeln hervorbringen, was eine Anpassung oder Veränderung erforderlich macht bzw. initiiert: „In Abhängigkeit von neuen Erfahrungen ändern die Habitus sich unaufhörlich.“ (M: 207) Die *laufende Modifizierung* habitueller Schemata ist jedoch im Zusammenspiel mit den sozialen Lebensbedingungen und als Prozess kleiner Anpassungen auf der Grundlage des bereits Erworbenen zu verstehen, und nicht generell als kreative, unverbundene Selbstumgestaltung.

Catherine Colliot-Thélène (2005) sieht bezogen auf dieses Thema eine Spannung in Bourdieus Werk, weil die Vielfalt der Habitusformen, die aufgrund der vielfältigen, sich verändernden objektiven Strukturen entstehen würden, vor allem in Bourdieus Analysen (zur Zeitlichkeit) der Kabylei zu finden sei, während er in späteren Arbeiten die allgemeingültige, oder zumindest häufigste, Habitusform „im Singular“ (ebd.: 131) in den Mittelpunkt gerückt hätte. Die Variabilität des Habitus scheint damit zwar an die sozialen Verhältnisse gebunden, in Bourdieus Gesamtwerk wird diese Ansicht jedoch mit seinem wissenschaftlichen Weg von Philosophie zu Ethnologie, Anthropologie und Soziologie jeweils unterschiedlich akzentuiert (vgl. ebd.: 134).

Der Habitus hat somit zwei Seiten. Er ist einerseits strukturiert: von der Gesellschaft und von der Vergangenheit – und wird Gewohnheit und praktisches, verleblichtes Wissen. Und andererseits strukturierend: ein generatives Prinzip, das eine dem Umfeld adäquate Haltung hervorbringt und damit auf den Kontext Bezug nimmt. Diese Haltung ist dem Subjekt und der Welt gleichermaßen angemessen, weil bei Bourdieu Gesellschaft und Individuum zusammengedacht werden, als ursprüngliche Vergesellschaftung des Individuums, das die Gesellschaft seinerseits herstellt. Gesellschaft und Individuum erzeugen sich so gegenseitig in einem Zirkel, wobei der Habitus als Vermittlungsinstanz zwischen objektiver und subjektiver Ordnung, zwischen Gesellschaft und Individuum fungiert. Historisch entwickeln sich (mehr oder weniger) unterschiedliche Habitusformen, für deren Erhalt u.a. Institutionen wie Familie, Schule und Staat sorgen (vgl. PV: 117, 134).

1.2. Subjektivierung oder Vergesellschaftung

Das im folgenden noch näher zu bestimmende *Wechselverhältnis* zwischen Individuum und Gesellschaft ist, wie schon anhand des Begriffs des Habitus deutlich wurde, eine zentrale Grundlage in Bourdieus Theorie – eine Annahme, die er mit AutorInnen teilt, die von einem wechselseitigen Anerkennungsverhältnis ausgehen (wie etwa Hegel, Marx, Adorno, aber auch Mead). Verdeutlichen lässt sich dies etwa mit folgendem Zitat der Theoretiker der Frankfurter Schule:

Menschliches Leben ist wesentlich, nicht bloß zufällig Zusammenleben. Damit aber wird der Begriff des Individuums als der der letzten sozialen Einheit fragwürdig. Existiert der Mensch von Grund auf durch entsprechende andere, ist er nur durch sie, was er ist, so wird er letztlich nicht durch primäre Unteilbarkeit und Einzigartigkeit bestimmt, sondern dadurch, daß er am anderen notwendig teilhat und sich mitteilen kann. Er ist Mitmensch, ehe er auch Individuum ist; verhält sich zu anderen, ehe er sich ausdrücklich zu sich selbst verhält; er ist ein Moment der Verhältnisse, in denen er lebt, ehe er sich vielleicht einmal selbst bestimmen kann. (Institut für Sozialforschung 1956: 42)

Weil Menschen ohne Einbindung in eine Gruppe nicht lebensfähig sind, wird davon ausgegangen, dass Sozialität eine zentrale Voraussetzung menschlicher Existenz darstellt, die über die primäre Entwicklung hinaus seine Konstitution bestimmt. Die im Zitat erwähnte Eigenschaft des „Sich-Mitteilen-Könnens“ ist als Sprachvermögen des Menschen ein wichtiger Aspekt, der immer schon auf ein Gegenüber verweist und daher – je nach Theorietradition – als *der* oder *ein* Ausdruck menschlicher Sozialität betrachtet wird.

Dieser These einer ursprünglichen Vergesellschaftung soll in Folge näher nachgegangen werden. Die Bedeutung der Sprache für die Entwicklung eines Individuums in der Gesellschaft wird in Auseinandersetzung mit Judith Butler diskutiert, die in einem jüngeren Buch (2001) das Wechselverhältnis zwischen Subjektkonstitution und sozialer Reglementierung im Anschluss an Michel Foucault, Sigmund Freud und Louis Althusser bearbeitet. Obwohl Butler generell im Rahmen einer anderen Denktradition arbeitet als Bourdieu, lässt sich in den jüngeren Werken Butlers die Suche nach einer gesellschaftstheoretischen Fundierung bemerken (vgl. Rademacher 2001), im Rahmen derer sie u.a. auch Bourdieu rezipiert. Noch für das Buch „*Hass spricht*“ (1998) wird Butler eine grobe Fehlneigung der Theorie Bourdieus attestiert (Rademacher 2001: 39). In ihrem 2001 auf Deutsch erschienen Buch „*Psyche der Macht*“ lassen sich jedoch in einer detaillierten Re-Lektüre, und unter Rückgriff auf die verschiedenen PhilosophInnen, die Eingang in die Theorien Butlers und Bourdieus gefunden haben, implizit starke Parallelen zur Handlungstheorie Bourdieus herausarbeiten, bzw. lässt sich an manchen Stellen auch Bourdieus Theorie gegen Butlers Argumentation schärfen. Von dieser Re-Lektüre

ausgehend soll ein Bogen zur Logik der Praxis geschlagen werden; zum tätigen Engagement in einer Gesellschaft, welches in seiner körperlichen und historischen Dimension, und in Anknüpfung an marxistische Theorien, gegen eine übermäßige Fokussierung auf das Sprachvermögen und vermeintlich universale Merkmale des Menschen stark gemacht werden soll.

Judith Butler lehnt ebenso wie Bourdieu ein vorgängiges Subjekt ab, welches aus einem Angebot an sozialen Normen wählen könnte, oder umgekehrt passiv diesen ausgeliefert wäre: „Eindeutig handelt es sich um keine bloße mechanistische Übernahme von Normen und auch um keine voluntaristische Aneignung.“ (Butler 2001: 112) Zugrunde liegt der Subjektwerdung nach Butler ein generatives Prinzip, ohne dem sich das unstrukturierte Etwas vor dem Erlangen des Subjektstatus weder sinnvoll repräsentieren, noch sich Psyche und Handlungsfähigkeiten ausdrücken lassen. „Subjektivation ist buchstäblich die Erschaffung eines Subjekts, das Reglementierungsprinzip, nach dem ein Subjekt ausformuliert oder hervorgebracht wird.“ (ebd.: 81) Ein unstrukturiertes, wie auch immer geartetes „noch-nicht-Subjekt“ muss also nach Butler als Vorstellung verworfen werden, es gibt kein vorgängiges Subjekt, auf das soziale Normen einwirken.

Gegen dieses Butlersche Konzept der Subjektwerdung lässt sich – mit den Worten Gunter Gebauers – einwenden: „Tatsächlich sind die Menschen aber schon in der Welt, bevor sie anfangen, sich in der Sprache auszudrücken. Sie gehören der Welt von dem Moment an, in dem sie in diese eintreten.“ (Gebauer 2005: 146) Dem Sprechen voran geht nach Gebauer ein körperliches Handeln, Verhalten und Empfinden, das als vorsprachlich anzusehen ist (vgl. ebd.: 154). Eine vorsoziale Existenz gibt es nicht, darin sind sich die meisten TheoretikerInnen einig, die Frage ist jedoch, was jeweils unter sozial verstanden wird, und in Folge auch, welche Rolle Sprache, Bewusstsein und Körper in der jeweiligen Sozialtheorie bzw. -philosophie einnehmen. Das Zitat von Gebauer geht offensichtlich von einer vorsprachlichen, vorbewussten Sozialität des Menschen aus, während Butler Sozialität mit Sprache, sprachlichen Repräsentations- sowie Denkfähigkeiten zusammenfallen lässt, wobei sich eine Existenz, die vor oder außerhalb dieser bewussteinfähigen und bedeutsamen Inhalte liegt, nicht in Sprach- oder Denkformen einfangen lässt. Insofern lehnen Butler und Gebauer ein anders konzipiertes, vorgängiges Subjekt ab. Vergesellschaftung und der Aufbau sozialer Strukturen im Individuum ist mit Fragen nach dem Anfang, dem Davor und Außen, eng verbunden. Die dadurch entstehenden metaphysischen Probleme lassen sich an dieser Stelle ausklammern, interessant bleibt aber die nähere Bestimmung des Verhältnisses von Sprache und Denken, und ihre spezifische Verbindung mit Sozialität.

Bourdies Position lässt sich mit Ludwig Wittgensteins Spätwerk, den „*Philosophischen*

Untersuchungen“ (1984), verdeutlichen, denn dort verbindet dieser Sprach- und Denkstrukturen, allerdings mit der wichtigen Ergänzung, dass die *Praxis* keinesfalls mit diesen zusammenfallen müsse. Wittgenstein kritisiert die Reduzierung des Spracherwerbs auf das Benennen von Dingen bei Augustinus mit dem Argument des In-der-Sprache-Denkens:

Und nun können wir, glaube ich, sagen: Augustinus beschreibe das Lernen der menschlichen Sprache so, als käme das Kind in ein fremdes Land und verstehe die Sprache des Landes nicht; das heißt: so als habe es bereits eine Sprache, nur nicht diese. Oder auch: als könne das Kind schon *denken*, nur noch nicht sprechen. Und 'denken' hieße hier etwas, wie: zu sich selber reden. (Wittgenstein 1984: 256)

Beim ersten Spracherwerb lernt man – im Gegensatz zum Fremdspracherwerb – „*in* (statt *mit*) dieser Sprache denken“ (SoSi: 124). Denkstrukturen sind also mit Sprachstrukturen verbunden, es gibt aber keine Meta-Sprache oder Meta-Denkstrukturen, die der Ausprägung von Denken und Sprache vorangehen würden. Alles jenseits des sprachlichen Ausdrucks stellt ein methodologisches Problem dar, ein Problem, das auch bei verleblichem Wissen zentral ist. Allerdings negiert Wittgenstein nicht, dass es Dinge gäbe, die man auf eine Art wissen, aber nicht sagen könne, etwa „wie eine Klarinette klingt“ (vgl. Wittgenstein 1984: 284).³ Wittgenstein geht sogar weiter und nimmt, wie später Bourdieu, an, dass es für die alltägliche Anwendung auch keineswegs notwendig sei, eine exakte Definition angeben zu können, oder, was weiter unten noch interessant wird, die Regeln der eigenen Praxis zu wissen (vgl. ebd.: 286f). Wie dann auch Butler im Anschluss an Blaise Pascal und ein Zitat von Wittgenstein schreibt, „müssen wir also weder schon glauben, bevor wir niederknien, noch den Sinn der Wörter kennen, bevor wir sprechen. Beides wird vielmehr ‚im Glauben‘ vollzogen, dass sich der Sinn in und durch die Artikulation selbst einstellen wird“ (Butler 2001: 117). Das heißt, dass die anfängliche Prägung und Auseinandersetzung des Individuums mit seinem sozialen Umfeld nicht nur auf der Grundlage von Denk- und Sprachstrukturen stattfindet, sondern auf vorsprachlichen oder auch vorbewussten Aspekten aufbaut. Dies ist für eine Abgrenzung Bourdieus von der Diskurstheorie zentral; soziales Geschehen geht über sprachliches hinaus, oder anders formuliert: dem intelligiblen Subjekt geht eine soziale Existenz voraus, auch wenn diese sich sprachlich nicht repräsentieren lässt.

In diesem Kontext ist von Bedeutung, dass Butler zwischen Individuum und Subjekt trennt (vgl. dazu auch Villa 2006: 50). „Das Subjekt ist [...] die sprachliche Bedingung [der] Existenz und Handlungsfähigkeit“ des Individuums (Butler 2001: 15), welches ohne

³ Diese Form eines nicht-explizierbaren Wissens drückt sich dann auch in Augustinus berühmter Beschreibung der Zeiterfahrung im 11. Buch der *Confessiones* aus: „Was ist also 'Zeit'? Wenn mich niemand danach fragt, weiß ich es; will ich einem Fragenden es erklären, weiß ich es nicht.“ (Augustinus 1987: 629)

Subjektivation unverständlich bleibt (vgl. ebd.: 16). Am diesem Primat der Sprache lässt sich nun vielleicht am deutlichsten ein sprachtheoretischer von einem sozialtheoretischen Blick auf soziale Wirklichkeit abgrenzen (vgl. IdCh: 111, Fn. 19; besonders auch WhS). Interessant ist daneben, dass Butler den Prozess der Hervorbringung des Subjekts – wenn auch nicht näher ausgeführt – als Einschränkung der Möglichkeiten darstellt: „Subjektivation ist also weder einfach Beherrschung, noch einfach Erzeugung eines Subjekts, sondern bezeichnet eine gewisse Beschränkung in der Erzeugung, eine Restriktion, ohne die das Subjekt gar nicht hervorgebracht werden kann, eine Restriktion, durch welche diese Hervorbringung sich erst vollzieht.“ (ebd.: 82)

Die Beschränkung ist damit die konstitutive Bedingung der Hervorbringung, eine Regelung der Art und Weise der Hervorbringung. Mit der Beschränkung ist eben nicht mehr alles möglich, genau diese Einschränkung der offenen Möglichkeiten kennzeichnet die Subjektwerdung in der Theorie Butlers und bei Bourdieu und AutorInnen wie Gebauer. Die Beschränkung der Möglichkeiten ist darüber hinaus auch eine Eigenschaft des Habitus bzw. der sozialen Felder⁴.

Im Kind, das schon in einer geordneten Welt lebt und dessen Körper darauf eingerichtet ist, Ordnungen zu erzeugen, sind strukturelle Möglichkeiten für alle denkbaren Lebensformen vorbereitet. Es ist nur noch nicht auf *bestimmte* Aspekte der Welt eingeschränkt. [...] Er wird in *einer* der vielen ihm zur Verfügung stehenden Möglichkeiten mehr oder weniger gewaltsam *arretiert*. (Gebauer 2005: 159)

Bourdieu selbst bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Freudsche Theorie eines polymorph-perversen Anfangsstadiums des Kindes, einer unregelmäßigen Vielfalt, aus der sich erst die spezifischen, gesellschaftlich erwarteten (in erster Linie geschlechtsspezifischen) Objektbesetzungen entwickeln müssen (vgl. MHe: 45), und schreibt von einer „Vergesellschaftung der Physiologie, indem physiologische Ereignisse in symbolische verwandelt werden“ (ETP: 199), etwa „die Umwandlung von Hunger in *Appetit*“ (ebd.: 200), ähnlich wie der vorsprachliche Schmerz durch sprachliche Schmerzäußerungen ersetzt wird (Wittgenstein 1984: 357, vgl. dazu Gebauer 2005: 153), ähnlich auch der Triebsublimierung in psychoanalytischer Denktradition (auf die Bourdieu selbst verweist, vgl. ETP: 199), oder der Bedeutsamkeit und Intelligibilität in der Diskurstheorie. Diese produktive Beschränkung, in deren Folge Verhalten in sinnhaftes Handeln transformiert wird, ist dann auch ein Ort der Konvergenz der verschiedenen Theoriestränge.

Nicht nur der Körper wird kulturell geformt, sondern der Körper ist selbst das „Prinzip der *Vergesellschaftung*“ (M: 172), wie Bourdieu im Anschluss an Hegel schreibt, insofern sich

⁴ Bourdieu spricht vom Feld als einem „Raum von Möglichkeiten“ (M: 148), der „scheinbar unbeschränkte Möglichkeiten bietet, zugleich aber Zwänge auferlegt und Grenzen setzt, die seiner Struktur [...] immanent sind“ (ebd.: 149).

der Körper der Umwelt gegenüber nicht abschließen kann, von ihr geformt wird und sie formt. Der Körper „(unterliegt) einem Sozialisierungsprozeß, aus dem die Individuation selbst erst hervorgeht, wobei die Singularität des 'Ich' sich in den gesellschaftlichen Beziehungen und durch sie herausbildet.“ (ebd.) Psychoanalytisch ist für die Subjektwerdung nicht nur die Ausbildung eines Ichs, sondern auch eines Über-Ichs zentral; weil dieses aber als Gewissen dem Ich Einschränkungen auferlegt, spricht Butler von den „formativen oder generativen Wirkungen von Restriktion oder Verbot“ (Butler 2001: 84), „bei dem man zum Prinzip seiner eigenen Unterwerfung wird“ (ebd.). Dies verbindet Butler mit der Disziplinarmacht in „*Überwachen und Strafen*“ (Foucault 2006), wo der Gefängnisinsasse durch die – insbesondere körperliche – Normierung und Regulierung in einer Weise geformt wird, dass er selbst dies zur Grundlage seiner Identität macht. Die Parallele zur symbolischen Gewalt bei Bourdieu ist nicht zu übersehen: Auch hier inkorporieren die Beherrschten die herrschenden Prinzipien, kognitiv wie körperlich, und wenden diese auf sich selbst an. Bei allen Unterschieden zeigt sich hier der gemeinsame Fokus auf „weiche“ Herrschaftsformen, die sich nicht als rein äußerlicher Zwang beschreiben lassen. In der Psychoanalyse bzw. in (Butlers Lesweise von) Foucault wird stattdessen das Wechselverhältnis von Gesetz und Begehren stark gemacht, „(es) gibt gar kein Begehren ohne Gesetz, das eben jenes Begehren formt und erhält, das es untersagt“ (Butler 2001: 99). „Der Disziplinarapparat kann die Sexualität nicht verdrängen, weil er selbst erotisiert ist und zum Anlaß eines sexuellen Antriebs wird, womit er seine eigenen repressiven Ziele zersetzt.“ (ebd.: 97) Diese zirkuläre Hervorbringung ist im Kern die These Butlers. Nicht nur die soziale Repression in Form von Verbot, Gesetz, Disziplinarapparat beschränkt auf unangenehme Weise ein ursprünglich freies und unstrukturiertes Subjekt, sondern weil Menschen die soziale Umwelt zum Mensch-Sein brauchen, extrahiert Butler aus den genannten Ansätzen einen Drang zur Unterordnung, ein gleichzeitig „leidenschaftliche[s] Verhaftetsein“ (ebd.: 97) mit dem Verbot, dem Gesetz, dem Disziplinarapparat. Erst mit der Übernahme der sozialen Normen wird ein Individuum eine soziale Akteurin bzw. ein sozialer Akteur, die Verinnerlichung der Struktur schafft Sozialität und Gruppenzugehörigkeit. Indem sich ein Individuum an Individuen anschließt, von denen es die Strukturen übernommen hat, wird es als Gruppenmitglied anerkannt, so Bourdieu: „Die Einverleibung von Objektivität ist demzufolge zugleich Verinnerlichung kollektiver Schemata wie Integration in die Gruppe“ (ETP: 170). Allerdings ist bei Bourdieu die MittäterInnenschaft der Beherrschten nicht aus einem *ursprünglichen Wunsch* nach Unterordnung oder aus einer Eigenschaft des Diskurses zu verstehen, sondern aus der spezifischen Konstellation der Sozialwelt, der ein Mensch im Laufe der Sozialisation ausgesetzt ist, wie er es auch generell ablehnt, „die Wahrheit eines kulturellen

Phänomens unabhängig vom System der historischen und sozialen Beziehungen zu definieren, in das es eingefügt ist“ (SaB: 22). Dies ist entsprechend auch eine Kritik an jeder Form von Verdinglichung und Metaphysik, die seine Haltung zur Bestimmung *eines Wesens* des Menschen deutlich macht.

In einem weiteren Schritt bezieht sich Butler in ihren Überlegungen auf die Interpretation von Althusser's Konzept der Anrufung, weil sie auch hier einen Drang zur Unterordnung findet, nämlich als psychische Disposition, die Anrufung, selbst wenn sie verletzend ist, anzunehmen, um ein Subjekt zu werden (vgl. Butler 2001: 106). Die Subjektkonstitution in der Anrufung charakterisiert Butler als doppeldeutig: „sich diesen Regeln unterworfen zu haben und in der Gesellschaft kraft dieser Unterwerfung konstituiert zu werden“. (ebd.: 110) Oder umgekehrt formuliert: Die Ausbildung eines Über-Ichs ermöglicht erst Reflexivität, „die sich zugleich mit einer Hinwendung zum Gesetz vollzieht. Diese Selbstbeschränkung verinnerlicht kein äußeres Gesetz: im Modell der Verinnerlichung wird fraglos angenommen, daß ein 'Inneres' und ein 'Äußeres' bereits ausgebildet sind. Vielmehr geht diese Selbstbeschränkung dem Subjekt vorher.“ (ebd.: 108)

Die Ausbildung eines Subjekts beruht damit auf einem Wechselverhältnis der nicht zu trennenden Pole „Inneres“ und „Äußeres“, und wird in der Theorie Bourdieus gedacht als dialektische Beziehung „zwischen diesen objektiven Strukturen und den strukturierten *Dispositionen*“, als „der doppelte Prozess der Interiorisierung der Exteriorität und der Exteriorisierung der Interiorität“ (ETP: 147). Diese fundamentale Wechselwirkung ist nicht als Zumutung und Zwang des Subjekts zu vereinseitigen (wie Kraus und Gebauer schreiben, ist das Problem ja nicht die Gesellschaft, sondern Herrschaft, und auch diese ist nicht prinzipiell dem Subjekt äußerlich, vgl. Kraus/Gebauer 2002: 79), sondern ist die Möglichkeitsbedingung *beider*. Mit dem Zusammenfall der beiden Teile des Wechselverhältnisses wird dann auch versucht, der Metaphysik zu entkommen, die, „im Gebiet der Erkenntnis selbst, zusammengehörige Gesichtspunkte, die nur in bezug aufeinander bestimmt sind, voneinander abtrennt und somit das Logisch-Korrelative in ein Dinglich-Gegensätzliches umdeutet.“ (Cassirer 1994: 359) Hierunter fällt besonders die Trennung von Subjekt – Objekt, Denken – Sein, Innen – Außen, Identität – Veränderung, Begriff – Wirklichkeit, usw. (vgl. ebd.). Parallel dazu ist auch der Habitus als Relation konzipiert, er stellt ein Verhältnis her zwischen Innen und Außen und bezieht diese mit den Konzepten der Inkorporierung und Entäußerung aufeinander.

Die Unterwerfung unter die Herrschaft der gesellschaftlichen Normen ist, so Butler, bei Althusser gleichbedeutend mit einer *Beherrschung* der Praxis, „die gelebte Gleichzeitigkeit von Unterwerfung als Beherrschung und von Beherrschung als Unterwerfung ist die Möglichkeitsbedingung für die Entstehung des Subjekts“ (Butler

2001: 110). Die Unterwerfung unter die gesellschaftliche Ordnung zeigt sich in der dieser Ordnung entsprechenden Praxis, so dass „die fleißige Ausübung von Fertigkeiten dem Subjekt erst seine Stellung als soziales Wesen (verschafft).“ (ebd.: 112) In der gleichzeitigen Bewegung der Aneignung von Fähigkeiten wie von Normen finden sich nun starke Übereinstimmungen mit der Habituskonzeption Bourdieus. Das soziale Leben beginnt mit der Gleichzeitigkeit der Übernahme der generativen Schemata und ihrem praktischen Einsatz, welcher wiederum die Anerkennung dieser Schemata be- und erzeugt. In diesem Zusammenhang beziehen sich sowohl Althusser als auch Bourdieu auf Pascal und die Bedeutung der Wiederholung, der Gewohnheit und des Rituals, weil „in der Durchführung dieser Wiederholung eine Überzeugung entsteht, die in der Folge dann in die Durchführung integriert wird“ (ebd.: 113). Ideologie, Subjektwerdung und Psyche sind in Butlers Darstellung von Althusser nicht von sozialer Praxis zu trennen. Butler selbst verweist hier auf Bourdieus Habituskonzept (in einer Fußnote) nachdem sie schreibt:

Bestimmte Fertigkeiten beherrschen heißt nicht einfach, sie hinzunehmen, sondern sie im eigenen und als eigenes Tun reproduzieren. Das bedeutet nicht einfach, eine bestimmte Gruppe von Regeln zu befolgen, sondern Regeln im Tun verkörpern und diese Regeln in verkörperten Handlungsritualen zu reproduzieren. (ebd.: 112)

Dies ist als Anlehnung an Wittgensteins Analyse des Regelfolgens zu sehen, die auch in Bourdieus Theorie eine wichtige Stellung einnimmt und die Jacques Bouveresse als ein Zusammenfallen von praktischen Fähigkeiten, Regelmäßigkeit und Normen expliziert: „Der wesentliche Punkt ist, daß das Erlernen der Regel normalerweise zur Folge hat, daß wir in einem bestimmten Anwendungsstadium ohne zu zögern etwas *tun*, für das wir außerhalb der Regel selbst keinen besonderen Grund haben.“ (Bouveresse 1993: 52) Handlungsmaximen sind also nicht jenseits von Handlungen zu suchen, sondern in der Handlungsdurchführung selbst sofern diese mit Gewohnheit und (vor allem in Bourdieus Theorie) „objektiver Notwendigkeit“ (ebd.: 53) einhergeht.

Die Beherrschung der Praxis und der Erwerb von Fertigkeiten ist, so Althusser, zentral für die Reproduktion von Arbeitskraft; in erster Linie wird dies im Bildungssystem sichergestellt, und damit einher geht die „Unterwerfung unter die Regeln der etablierten Ordnung“ (Butler 2001: 109). Auch bei Bourdieu kommt dem Bildungssystem eine zentrale Rolle bei der Reproduktion der sozialen Ordnung zu, weshalb dies auch den Schwerpunkt des zweiten Teils der Arbeit bilden wird. Die gesellschaftliche Sphäre der Arbeit kommt bei Bourdieu implizit mit hinein, wenn er von *Entäußerung* der Innerlichkeit spricht; ein Begriff, der von Hegel und Marx als gegenständliche Tätigkeit, als Arbeit verstanden wurde, als „Selbsterzeugungsprozeß des Menschen“ (Lukács 1973: 302), weil die praktische Tätigkeit, dieses sich aus sich heraus Setzen, nicht nur Gegenstände (oder

Verhältnisse) schafft, sondern auch das tätige Subjekt umformt (vgl. ebd.: 278).

Auch der Gedanke, daß das Individuum nur zu sich selbst kommt, sofern es sich entäußert, bleibt bei Hegel nicht auf das Bewußtsein als Kontemplation beschränkt, sondern wird angewandt auf die Arbeit zur Befriedigung der Lebensbedürfnisse: „Die Arbeit des Individuums für seine Bedürfnisse ist ebenso sehr eine Befriedigung der Bedürfnisse der Andern als seiner eigenen, und die Befriedigung der seinigen erreicht es nur durch die Arbeit der Andern“. Bei Marx kehrt das Hegelsche Motiv getreu wieder: „Erst durch die Beziehung auf den Menschen Paul als seinesgleichen bezieht sich der Mensch Peter auf sich selbst als Mensch“. (Institut für Sozialforschung 1956: 47)

Je nachdem von welcher Seite man ausgeht, der Seite der Tätigkeit des Bewusstseins oder der Seite der Tätigkeit des Seins, wird jeweils unter der Entfremdung in der Entäußerung konkret etwas anderes verstanden, in jedem Fall ist die Entäußerung ein Teil des dialektischen Prozesses, in dem sich Subjekt und Objekt wechselseitig aufheben. Nicht nur die Gesellschaft, der Diskurs usw. formen das Individuum, sondern der Mensch entäußert sich und die verinnerlichte Gesellschaft in Taten und Werken, und gestaltet damit die Gesellschaft und sich wiederum um (vgl. dazu auch Haug/Hauser 1992: 128). Verinnerlichung und Veräußerlichung sind also als *Tätigkeiten*, sind als Praxis zu sehen.

Der Erwerb kann dabei „von Praxis zu Praxis“ (RA-B: 256) gehen in Form von mimetischem Lernen, ohne Umweg über den Diskurs. Dies ist deswegen wichtig, weil Bourdieu das generative Prinzip der Praxisformen nicht als geistiges Prinzip bestimmt, sondern „[d]ieses Prinzip ist nichts anderes als der gesellschaftlich geformte Körper, mit all seinen Neigungen und Abneigungen [...], mit all seinen Sinnen“ (ETP: 270), wobei in dieser Textstelle unter den Sinnen vor allem sozialer Geschmack verstanden wird. Vergesellschaftung ist also nicht als kognitives Einprägen gesellschaftlicher Normen und Werte zu verstehen, sondern als Tätig-Sein in der Welt, als praktisches Handeln (ebenso wie das Individuum seinerseits eher mehr bearbeitet als bedacht wird).

Bei dem Rückgriff auf Butlers Theorie ging es mir in erster Linie darum, das Verständnis für die Gleichzeitigkeit von Individuum und Gesellschaft zu schärfen, gegen Ende des ersten Teils wird dann auch noch Bourdieus Auseinandersetzung mit der Phänomenologie und darauf aufbauenden soziologischen Theorien im Mittelpunkt stehen, die ebenfalls an einer Aufhebung der Gegenüberstellung von Individuum und Gesellschaft arbeiten. Trotz aller Berührungspunkte, etwa in der Bedeutung des Handelns für die Entwicklung einer intelligiblen Existenzweise, sind auch die Differenzen zwischen den Ansätzen von Butler und Bourdieu nicht zu unterschätzen. Markiert sind diese schon in der Verwendung unterschiedlicher Begriffe für ein prinzipiell als Wechselverhältnis gefasstes Phänomen: Subjektivierung oder Vergesellschaftung.

Die Betonung der Dialektik von Gesellschaft und Individuum richtet sich bei Bourdieu argumentativ in erster Linie gegen eine verkürzte Handlungstheorie, die soziale Handlungen entweder auf gesellschaftliche Strukturen oder auf individuelle Motivation zurückführt. Eine Subjektkonstitution auf der Grundlage objektiver latenter Sinnstrukturen, „auf der Ebene des Universalen“ (Wagner 2003: 218) auszuarbeiten, die den historisch variablen Regeln zugrunde liegen (wie Hans-Josef Wagner von Bourdieu einfordert), ist nicht das Interesse Bourdieus. Autoren wie Ulrich Oevermann, auf die sich Wagner in seiner Kritik an Bourdieu beruft, fallen ihrerseits mit ihrer Annahme universalisierbarer latenter Sinnstrukturen der Kritik (nicht nur) Bourdieus anheim (vgl. etwa den von Reichertz gegenüber Oevermann erhobenen Vorwurf einer „Metaphysik der Strukturen“, Reichertz 2007: 113). Wirft Wagner als nächstes Bourdieu vor, er würde die Eigenlogik der Subjektivität (wie „Unreduzierbarkeit, Eigenständigkeit, Unmittelbarkeit und Gegenwärtigkeit“, Einzigartigkeit; vgl. Wagner 2003: 222) nicht ausreichend bestimmen können, so muss man dagegenhalten, dass Bourdieu die Einzigartigkeit des Subjekts zwar thematisiert, jedoch um sich von einer solchen Sicht auf das vereinzelt Individuum abzugrenzen (vgl. etwa M: 13). Wagners Artikel ist insofern ein gutes Beispiel *für die Trennung* der beiden Pole, die Bourdieu ablehnt: Bourdieu nimmt nicht an, dass universelle Sozialitätsstrukturen und die unreduzierbare Einzigartigkeit des Subjekts ergänzend nebeneinander bestehen, aufeinander einwirken und dadurch ein spezifisches soziales Gefüge als Drittes hervorbringen, sondern Struktur wie Subjekt sind prinzipiell *sozial* zu verstehen. Bourdieu vorzuwerfen, er lasse Universalität und Subjektivität unterbestimmt, übersieht damit, so meine ich, den Kern der Bourdieuschen Handlungstheorie.

Eingeschränkt auf kapitalistische Gesellschaften kann man zwar vielleicht tatsächlich Grunddispositionen herausarbeiten, die als „relativ universell“ anzusehen wären, im Sinne einer kollektiv geteilten (kapitalistischen) Haltung zur Welt. Es sollte hier jedoch unterschieden werden zwischen der *spezifischen Ausformung* der Strukturen und der Dispositionen, die mehr oder weniger umfassend bzw. stabil sein können, und dem *generellen Zusammenhang* zwischen Strukturen und Dispositionen. Verallgemeinern lässt sich nur, dass sich jede soziale Ordnung über die Dialektik von Verinnerlichung und Veräußerlichung reproduziert. Als empirischen Beleg dafür kann man ansehen, dass Bourdieu dies sowohl in einer „vormodernen“ als auch in einer „modernen“ Gesellschaft nachgewiesen hat. Colliot-Thélène charakterisiert Bourdieus Gesamtprojekt als eine „allgemeine Anthropologie auf der Grundlage einer historischen Analyse der spezifischen Merkmale der heutigen Gesellschaft“ (Colliot-Thélène 2005: 133) – es scheint damit eine Frage des Paradigmas zu sein, ob sich Anthropologie und historische Entwicklung ausschließen, und welche Reichweite die „Ebene des Universalen“ beinhaltet. Bourdieus

bekanntestes Werk, „*Die feinen Unterschiede*“ (1982, FU), versucht gerade die Universalität von Kants vorgestellter ästhetischer Erfahrung in der Reichweite ihrer Gültigkeit einzuschränken:

Ich bin durchaus bereit zuzugeben, daß die Ästhetik Kants wahr ist, doch ausschließlich als Phänomenologie der ästhetischen Erfahrung aller Menschen, die das Produkt der *scholè* sind. Das heißt, daß die Erfahrung des Schönen, von der Kant uns eine sehr genaue Beschreibung liefert, ökonomische und gesellschaftliche Bedingungen der Möglichkeit aufweist, die Kant unbeachtet ließ, und daß die universelle anthropologische Möglichkeit, deren Analyse Kant uns vorführt, nur dann *wirklich* werden könnte, wenn diese ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen universell verteilt wären [...]. (ÜsA: 350)

Die *scholè* ist dabei durch die Entlastung von Handlungsdruck gekennzeichnet und setzt die Verfügungsmacht über ein relativ großes Ausmaß an Zeit und Geld voraus, um sich den Anforderungen des (Über-)Lebens mehr oder weniger stabil entziehen und dadurch die für die Objektivierung notwendige Distanz zum Erkenntnisgegenstand herstellen zu können. Bestimmte Ausprägungen von Vernunft, Ästhetik, freiem Willen, usw., die häufig als Kennzeichen des Menschen schlechthin angesehen werden, sind in dieser Perspektive auf bestimmte Bevölkerungsgruppen beschränkt. Sie können zwar als „universelle anthropologische Möglichkeit“ bezeichnet werden, jedoch ist ihre tatsächliche Realisierung an gesellschaftliche Voraussetzungen gebunden, so dass die Rede von allgemeinen anthropologischen Eigenschaften nur eine theoretische sein kann, solange nicht eine „reale Universalisierung der ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen“ (ebd.) erreicht ist. Diese Ausblendung sozialer und historischer Voraussetzungen ist dann auch die zentrale Kritik Bourdieus an – vor allem wissenschaftlichen – Universalisierungsstrategien.

Zentral ist, um hier noch einmal den Kern der verschiedenen theoretischen Ansätze zusammenzubinden, dass mit der tätigen Existenz in der Gesellschaft die Vielfalt möglicher Entwicklungen beschränkt wird – ein Prozess, der über weite Strecken auf einer Praxisebene verläuft. Gesellschaft steht dem Individuum nicht als Zwang gegenüber, sondern ist vermittelt über den Wunsch nach Anerkennung gleich ursprünglich wie die soziale Existenz des Individuums. Auf der Grundlage eines solchen Verständnisses verweist Inkorporierung auf einen dialektischen Erzeugungsprozess, eine begrenzte Selbsterzeugung im Prozess des Handelns mittels des Körpers, und nicht eine lineare Verinnerlichung eines Außen. Die Begrenzung des Möglichen ist, in Form von gesellschaftlichen Bedingungen des Handelns, schließlich auch für den nicht universalisierbaren Charakter spezifischer Dispositionen verantwortlich. In Anknüpfung an

zwei marxistisch-feministische Theoretikerinnen lässt sich folglich die Vergesellschaftung von Individuen als „Resultate von Erfahrungen aus vergangenem praktischem Umgang mit Dingen und Verhältnissen“ (Haug/Hauser 1992: 122) fassen, die je nach Klassenlage, Nationalität oder Geschlecht etwa den Erwerb unterschiedlicher Dispositionen beinhalten, weil sie in unterschiedlichen Räumen und Strukturen stattfinden. Dies wird im zweiten Teil der Arbeit, auch mit Bezug auf die Relevanz sozialer Dispositionen für die soziale Platzierung im und durch das Bildungssystem, noch deutlicher werden.

2. Ähnlichkeiten und Gegensätze, Homologie und Inkorporierung

Denk- und Handlungsschemata, die der Habitus als generatives Prinzip bezeichnet, weisen eine bestimmte Struktur auf, die näher präzisiert werden soll. Denn einige Charakteristika des Habitus erschließen sich erst, wenn man sich mit den Formen von Beziehungen beschäftigt, die zwischen verschiedenen Aspekten der Sozialwelt bestehen. Im nachfolgenden Abschnitt sollen Analogie und Differenz als Struktur zuerst eher allgemein, dann verstärkt anhand der konkreten Analysen von Bourdieu ausgearbeitet werden.

Eine der ältesten Formen, Beziehungen zwischen Objekten herzustellen, ist die Analogie-Beziehung. Analogien bildeten etwa die Grundlage zyklischer Welterklärungen, finden sich aber ebenso in der mittelalterlichen Alchemie oder teilweise der Psychoanalyse. So hat etwa Foucault vier für das mittelalterliche Denken zentrale Formen von Ähnlichkeitsbeziehungen herausgearbeitet: Ähnlichkeit als *convenientia* (räumliche und zeitliche Nähe, Nachbarschaft; vgl. Foucault 1971: 47), *aemulatio* (Spiegelung ohne Nähe; ebd.: 49), *analogia* (Verhältnigleichheit, ebd.: 51) und *sympathia* (Assimilation, ebd.: 54; bzw. diffuse Verwandtschaft, vgl. Bachmann 2000: 18). Der Sympathie als diffuse Verwandtschaft stellt Foucault die Antipathie an die Seite, weil über ein quasi freies Assoziieren sonst alles mit allem verbunden wäre. Ähnlichkeitsprinzipien verweisen deshalb immer auch auf Unterschiede. Karen Gloy benennt drei Kriterien für analogisches Denken: „Überdetermination“, „Verweisungsstruktur“ und „Gesetzmäßigkeit der Verweisung“ (Gloy 2000: 276). Nachdem Analogiebildungen nicht nur lange Zeit die theoretische Beschäftigung mit der Welt dominierten, sondern als „*analogische Modelle*“ (SaB: 61) auch bestimmten Formen der sozialen Praxis zugrunde liegen, lassen sich diese Kriterien auch in Bourdieus Analysen der Logik der Praxis identifizieren.

In der Vielfalt möglicher Beziehungen hat Bourdieu besonders die auch im Strukturalismus prominente Gegensatzbeziehung als zentrales Denkschema rekonstruiert (Rehbein 2006: 68). Negation bzw. Differenz wird als zentrale Bestimmung einer Position

betrachtet, und Relationalität, dichotom organisierte Strukturen und Homologie zwischen den Strukturen herausgestrichen (vgl. Müller 2005: 24-25). Bourdieu arbeitet dies jedoch im Gegensatz zum Strukturalismus an der Empirie heraus, anders als für Lévi-Strauss stellt die Differenz bei ihm keinen „Universalschlüssel zum privilegierten Verständnis aller möglichen Gesellschaften“ (ebd.: 26) dar. Auch in der Systemtheorie ist die Differenz als Basisfunktion der Grenzziehung eines Systems etabliert. Bei Bourdieu ist diese Differenz jedoch nicht ursprünglich Teil der Sprache, des Denkens, der Systeme schlechthin, sondern Differenz meint eigentlich Differenzieren; eine Tätigkeit eingebettet in eine breitere soziale Praxis, die als solche eine historische Entwicklung aufweist. Bourdieu baut zwar auf Lévi-Strauss auf, beschäftigt sich jedoch anders als dieser mit dem Verhältnis der sozialen AkteurInnen zu den rekonstruierten objektiven Strukturen, „da die Erfahrung der Bedeutung dieser [objektiven, Anm. B.R.] Beziehungen zum vollständigen Sinn dieser Erfahrungen dazugehört“ (SaB: 22). Die Berücksichtigung des praktischen Sinns der AkteurInnen, die etwa Verwandtschaftsbeziehungen spezifische Bedeutung verleihen, trennt Bourdieus Theorie und Forschungspraxis dann auch vom Objektivismus – ein Aspekt, der in der Rezeption laufend übersehen wird (vgl. z.B. Beer/Sievi 2010: 13f).

„Der Unterschied wird erst dann zum Zeichen und zum Zeichen des Distinguierten (oder Vulgären), wenn man ein Wahrnehmungs- und Gliederungsprinzip auf ihn anwendet“ (PV: 22f), er „wird nur dann zum sichtbaren, wahrnehmbaren, nicht indifferenten, sozial *relevanten* Unterschied, wenn es von jemandem wahrgenommen wird, der in der Lage ist, *einen Unterschied zu machen* – weil er selber in den betreffenden Raum gehört und daher nicht *indifferent* ist und weil er über die Wahrnehmungskategorien verfügt, die Klassifizierungsschemata, den *Geschmack*, die es ihm erlauben, Unterschiede zu machen, Unterscheidungsvermögen an den Tag zu legen, zu unterscheiden“ (PV: 22).

Gegenstände, Personen oder Praktiken sind also nicht an sich unterschiedlich, sondern werden unterschieden, als unterschiedlich wahrgenommen und bewertet, d.h. mit Bedeutung versehen, womit sie erst zu „symbolischen Unterschieden werden und eine regelrechte *Sprache* bilden“ (ebd.). Voraussetzung dafür ist, dass Unterscheidungsmerkmale geteilt werden; welche Merkmale in einer Situation relevant sind, ist nicht vorab festlegbar. Die Wahrnehmung und Bewertung der vielfältigen, möglichen Unterschiede ist zentral, weil erst das *Geschmacksurteil* aus den Differenzen eine Distinktion auf symbolischer Ebene macht. Interessant ist weiters, dass Bourdieu Differenzieren als Voraussetzung einer intelligiblen Existenz versteht:

In Wirklichkeit ist der zentrale Gedanke, daß in einem Raum existieren, ein Punkt, ein Individuum in einem Raum sein, heißt, sich unterscheiden, unterschiedlich sein; oder wie Benveniste von der Sprache gesagt hat: „sich unterscheiden und etwas bedeuten ist ein- und dasselbe“; bedeuten im Gegensatz zu keine Bedeutung haben – in mehr als einem Sinne. (PV: 22)

Einer dieser grundlegenden Unterschiede, die Bourdieu anhand seiner Forschungen in der Kabylei ausgearbeitet hat, ist der Gegensatz zwischen Mann und Frau. Unter diesem Gegensatz werden nicht nur Menschen, sondern auch Dinge wahrgenommen und weiter differenziert, etwa wenn sich das weibliche Haus in der Kabylei in einen „weiblichen“ und einen „männlichen“ Raum teilt. Hier ist das Prinzip also verdoppelt, und lässt sich übertragen, zum Beispiel neben dem Haus auch auf Frauen selbst (weibliche Frauen vs. männliche Frauen, vgl. ETP: 97). Daneben werden aber auch weitere Gegensatzpaare diesem Schema analog gebildet, etwa Kultur-Natur, Öffentlich-Privat, usw. Diese Prinzipien verhalten sich homolog, „die Analogie (stellt) [...] ein Verhältnis der Homologie zwischen Verhältnissen des Gegensatzes her“ (ETP: 160). Dieses dichotome Prinzip lässt sich unbegrenzt weiter anwenden und wird so ebenfalls auf Praktiken angewandt, wie es über die Hervorbringung von Praktiken auch den Körper formt.

In den Ausführungen Bourdieus über das generative Prinzip in der Kabylei lässt sich feststellen, dass dort Ähnlichkeiten und Unterschiede kombiniert werden als Ähnlichkeiten zwischen Unterschiedsbeziehungen, d.h. es werden Gegensätze analogisiert. Strukturähnlichkeiten sind damit als gleiches Verhältnis, d.h. als Analogie zu verstehen: „Bedenkt man, dass alle Ähnlichkeiten – formale, strukturelle, prozessuale und funktionale – mit Ausnahme der qualitativen auf Verhältnissen basieren, so erweist sich das Analogiedenken als ein *In-Verhältnis-Setzen von Verhältnissen*.“ (Gloy 2000: 259)

Im Gegensatz zu einem relationalen Denken, das Verhältnisse in klar definierten Funktionen beschreibt, sind im praktischen Analogisieren die Ähnlichkeiten eher als „Zeichen einer zumindest dunklen Verwandtschaft“ (Foucault 1971: 47) zu charakterisieren, bzw. mit einem Begriff von Wittgenstein als *Familienähnlichkeit* (Wittgenstein 1984: 278). Das Gemeinsame der Sprache lässt sich aufgrund der Einbindung der Sprache in soziale Praktiken und der damit verbundenen unterschiedlichen Verwendung von Sprache in spezifischen „Sprachspielen“ nicht fixieren.

Statt etwas anzugeben, was alledem, was wir Sprache nennen, gemeinsam ist, sage ich, es ist diesen Erscheinungen garnicht Eines gemeinsam, weswegen wir für alle das gleiche Wort verwenden,– sondern sie sind miteinander in vielen verschiedenen Weisen *verwandt*. (Wittgenstein 1984: 277)

Die unterschiedlichen Verwendungsweisen der Sprache lassen sich nicht in einem dahinter liegenden Prinzip vereinen, sondern man muss eine vielfältige Struktur annehmen, bzw. vielfältige Strukturen, die an unterschiedlichen Stellen ineinander einhaken.

Wir sehen ein kompliziertes Netz von Ähnlichkeiten, die einander übergreifen und kreuzen. Ähnlichkeiten im Großen und Kleinen. [...] Ich kann diese Ähnlichkeiten nicht besser

charakterisieren als durch das Wort 'Familienähnlichkeiten', denn so übergreifen und kreuzen sich die verschiedenen Ähnlichkeiten, die zwischen den Gliedern einer Familie bestehen: Wuchs, Gesichtszüge, Augenfarbe, Gang, Temperament, etc. etc. – Und ich werde sagen: die 'Spiele' bilden eine Familie. (ebd.: 278).

Wuchs, Gesichtszüge, Gang, Temperament u.a. kann man als verschiedene Differenzierungsprinzipien ansehen, hinsichtlich derer Familienmitglieder sich ähneln können oder eben nicht. In manchen Hinsichten mögen Ähnlichkeiten zwischen Teilen der Familie unübersehbar sein, in anderen hingegen völlig fehlen, die jedoch bei anderen Teilen der Familie stark ausgeprägt sind. Was hier relevante Differenzierungsprinzipien (bzw. für eine Familie relevante Ähnlichkeitsprinzipien) sind, kann nicht im Vorhinein gesagt werden, eventuell gibt es weitere wichtige Kriterien, hinsichtlich derer Familienähnlichkeiten anzutreffen sind. „Man kann sagen, der Begriff 'Spiel' ist ein Begriff mit verschwommenen Rändern.“ (ebd.: 280) Wittgenstein hält in seinem Spätwerk seinen imaginären KritikerInnen entgegen, dass die Offenheit in der Definition der Struktur kein Mangel ist, weil Exaktheit keine Voraussetzung für den praktischen Gebrauch darstellt. Ein praktisch hinreichendes Verständnis kann also vage sein, hinzukommt, dass sich die Verwendung von Sprachspielen ändern kann und neue Ähnlichkeiten entstehen. Insofern ist ein nicht streng begrenzter Begriff sinnvoll, nicht nur weil er den Anforderungen der Praxis genügt, sondern weil die prinzipielle Variabilität des zu Definierenden hier mitgedacht ist, bzw. weil die begriffliche Fassung von Praxisformen einem historischen Wandel unterliegt (vgl. RA-BW: 123).

Bourdieu findet in den sozialen Praxen ebenso wie Wittgenstein eine Ähnlichkeit in der Art zu handeln, d.h. nicht idente Handlungen, aber durchaus eine wieder erkennbare Kohärenz. Das Erzeugungsprinzip dieser Ähnlichkeiten ist der Habitus, der eine Haltung, einen Geschmack generiert, der der sozialen Lage angemessen ist. Ein von Bourdieu als besonders wichtig herausgearbeiteter Aspekt ist jedoch die körperliche Dimension der Analogiebildung, die Mimesis. Bourdieu betont, dass die Übertragung der Schemata praktisch zu verstehen ist; nicht logisch, sondern körperlich (vgl. ETP: 171) – umkehren, trennen, verschieben, usw. sind als Körperbewegungen aktiv an der Übertragung der Schemata beteiligt (vgl. ETP: 259). Hier zeigt sich dann auch der Unterschied zu Theorien, die Ähnlichkeit als kognitives Prinzip begreifen. Die Übertragung des Gegensatzes funktioniert auch über mimetische, d.h. „äußerliche“ (vgl. SaB: 61) Ähnlichkeiten (z.B. das Aufquellen von Korn im Wasser ist wie das Anschwellen des Bauchs der Schwangeren, vgl. ETP: 168). Mit diesem körperlichen Aspekt erhöht sich insgesamt die Vieldeutigkeit der Übertragungen gegenüber der Sprache:

Die Körpersprache, mag es sich hier um Gesten oder, mit noch größerer Berechtigung, um das Handeln, was die psychosomatische Medizin als 'Organsprache' bezeichnet, ist um ein

vieles mehrdeutiger und überdeterminierter als der überdeterminierteste Gebrauch der Alltagssprache. (ETP: 264)

Körperliche Praktiken sperren sich ein Stück weit gegen ihre Fixierung auf eine Bedeutung. Schemata müssen fast körperlich umgesetzt werden, weil sie dann auf mehr Situationen anwendbar sind. Der Körper gewährleistet damit die Funktion der Übertragung durch seine Bedeutungsoffenheit. Das von Gloy erwähnte Kriterium der Überdeterminiertheit taucht hier wieder auf. Handlungen werden insgesamt an einer beschränkten Anzahl an Schemata ausgerichtet, wobei verschiedene Handlungen praktisch gleichwertig sein können, und auch gleichwertig sein müssen, weil die wenigen Schemata nicht im Detail spezifisches Handeln hervorbringen können, sondern Umsetzungsmöglichkeiten offen lassen, was ihrer „praktischen Schlüssigkeit“ (SoSi: 157) keinen Abbruch tut. Die leichte Handhabbarkeit der Schemata beruht damit nicht zuletzt darauf, dass sie allgemeinen Charakter haben, unpräzise sind, verschwommen und überdeterminiert (vgl. SoSi: 159).

Wenn Praktiken und rituelle Vorstellungen praktisch schlüssig sind, so deswegen, weil sie vom kombinatorischen Ineinandergreifen einer kleinen Zahl von Erzeugungsschemata hervorgebracht werden, die durch Beziehungen *praktischer Substituierbarkeit* miteinander zusammenhängen, d.h. Ergebnisse erbringen können, die von den „logischen“ Erfordernissen der Praxis her gleichwertig sind. (SoSi: 172)

Nachdem die Schemata, die verinnerlicht werden, der Struktur entsprechen, aus der sie extrahiert und auf die sie angewandt werden, ist der Handlungserfolg durch die Entsprechung sichergestellt, und wird mit Analogiebildungen an die konkrete Situation angepasst. Durch diese impliziten Ähnlichkeiten gibt es auch keine eindeutigen Abgrenzungen zwischen Bedeutungsvollem und Bedeutungsleerem. Eben nicht die Betrachtung eines Dinges hinsichtlich eines bestimmten Aspektes, zum Beispiel hinsichtlich der Form, der Funktion, usw., steht im Vordergrund, sondern in der Praxis wird auf die Frage nach dem Auswahlprinzip verzichtet (vgl. ETP: 251). Die gleiche Gegebenheit wird zwar nach unterschiedlichen Gesichtspunkten, aber nicht auf unterschiedliche Weise klassifiziert.

Da alle Dichotomien unendlich redundant sind und in letzter Instanz das Ergebnis ein und desselben *principium divisionis* bilden, findet sich die Welt auf eine Weise unterteilt, die logisch genannt werden kann – obgleich sie offensichtlich allen Regeln logischer Unterteilung zuwiderläuft und z. B. Teilungen vornimmt, die weder exklusiv noch erschöpfend sind. (ebd.)

Die prinzipiell offenen Analogiebildungen sind praktisch beherrschbar, weil Beziehungen nach fundamentalen Gegensatzformen gebildet werden, die „wie ein einziges Teilungsprinzip zu funktionieren vermögen“ (ETP: 252).

Eine soziologische Analyse muss die Komplexität der Ähnlichkeiten, ihre relationale

Verweisungsstruktur und die Möglichkeit der Verschiebung der bedeutsamen Kategorien berücksichtigen und einen methodischen Umgang damit finden. Der Habitus, der aus einer dialektischen Perspektive als Vermittlungsinstanz charakterisiert worden war, lässt sich nun auch als Funktionsbegriff beschreiben, der „uns die charakteristische Beziehung wiedergibt, kraft deren wir die Einzelglieder in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit geordnet denken.“ (Cassirer 1994: 354) Im Rahmen einer Dialektik zwischen Individuum und Gesellschaft ist der Habitus die *Funktion* hinter den Einzelhandlungen, die durch Homologien ein Verhältnis zwischen Individuen und der Welt herstellt. Das generative Prinzip ist einverleibt, ist nicht nur ideell, sondern leitet Wahrnehmungen und Handlungen auch vermittelt durch körperliche Schemata. Als Prinzip hat der Habitus keinen Ort und keine Substanz. Auf der Grundlage des bisher ausgeführten sollte auch deutlich werden, warum der Habitus eher die Art und Weise zu handeln als konkrete Handlungen selbst beschreibt und damit von einer determinierenden Funktion weit entfernt ist: Weil die Schemata wie beschrieben offen für Übertragungen sind und die Elemente der Beziehung wechseln können, während die Form der Beziehung stabil bleibt. Dabei ist die explizite Kenntnis der Logik keine Voraussetzung für praktisches Handeln, weshalb zum Beispiel die direkte Frage nach dem „warum“ von Handlungen sich in Interviews auch meist als wenig ergiebig erweist.

Einer der praktischen Widersprüche der wissenschaftlichen Analyse der Logik der Praxis liegt in dem paradoxen Sachverhalt, daß das schlüssigste und damit sparsamste Modell, welches die Gesamtheit der beobachteten Tatsachen am einfachsten und am systematischsten erklärt, nicht die Grundlage der von ihm besser als von jeder anderen Konstruktion erklärten Praxis ist; oder, was auf dasselbe hinausläuft, daß die Praxis die Beherrschung der Logik, die in ihr zum Ausdruck kommt, nicht voraussetzt – und auch nicht ausschließt. (SoSi: 27)

Die „Analogie als praktisches Schema des rituellen Handelns“ entwickelte sich zur „Analogie als Gegenstand der Reflexion und als rationale Denkmethode“ (SoSi: 454), womit ihr einmal eine praktische und einmal eine theoretische Funktion zukommt. Durch die wissenschaftliche Analyse

werden sie explizit, was sie, allerdings implizit und praktisch, immer gewesen sind: ein System von Lösungen für kosmologische oder anthropologische Probleme [...]. [...] Die praktische Logik hat nichts von einem logischen Kalkül als Selbstzweck an sich. Sie funktioniert in der Dringlichkeit und in Antworten auf Fragen von Leben und Tod. (SoSi: 454)

Von diesen praktischen Lösungen unterscheiden sich wissenschaftliche Konstruktionen von Beziehungen durch ihren logischen Charakter. Als wissenschaftliche Konstruktionen sind diese logischen Beziehungen eindeutig, definier- und überprüfbar. Relationale Kategorien der modernen Wissenschaft bilden Elementreihen, wobei sich für den

Übergang von einem zum nächsten Element eine Regel angeben lässt; so etwa bei der mathematischen Funktion eine Festlegung der Form der Abhängigkeit zwischen Gliedern (vgl. Cassirer 1994: 21). Demgegenüber kann in der sozialen Praxis nicht angegeben werden, in welcher Hinsicht die Elemente verbunden sind, weshalb, wie im mittelalterlichen Analogiedenken (vgl. Foucault 1971: 88), unbegrenzte Verbindungen hergestellt werden können. Ein bedeutender Unterschied besteht darin, dass das praktische In-Verhältnis-Setzen der verschiedenartigsten Dinge und sozialen Phänomene eine bewegliche Ordnungsstruktur schafft, die Handeln ermöglicht und dabei Mittel für praktische Zwecke ist. Die abstrakten Ordnungsstrukturen wissenschaftlicher Funktionen lösen sich hingegen von ihrem konkreten Bezug auf bestimmte Dinge wie auch auf bestimmte Zwecke, sie müssen anderen Anforderungen entsprechen – nämlich logischen und nicht praktischen.

Übersieht man die Unterschiede zwischen der praktischen und der logischen Herstellung von Beziehungen, führt dies zu Problemen, wenn man versucht, die Logik der Praxis wissenschaftlich zu rekonstruieren:

[D]as Schema als Modell einer Praxis, deren Grundlage dieses Modell nicht ist, und alle Gegensätze, Äquivalenzen und Analogien, die es auf einen Blick sichtbar macht, (gelten) nur so lange, wie sie für das genommen werden was sie sind, also für logische Modelle, die die größtmögliche Zahl von beobachteten Fällen am schlüssigsten und sparsamsten erklären. Und daß diese Modelle falsch und gefährlich werden, sobald man sie als reale Grundlagen dieser Praktiken behandelt. (SoSi: 26f)

Hier wird deutlich, dass die Rekonstruktion des generativen Prinzips einen anderen Charakter als die praktische Anwendung des Prinzips selbst hat: Analogien sind ein Modell, mit dessen Hilfe die Wissenschaft die Ursache, das generative Prinzip hinter verschiedenen Praxisformen rekonstruiert; die „zu den Prinzipien der strukturellen Homologien vorstoßen, die in den Differenzen auf der Ebene der Erscheinungen untergegangen waren“ (SaB: 64). Ob eine bestimmte Funktion brauchbarer (vgl. Cassirer 1994: 245) oder einfacher (vgl. ebd.: 355) eine Synthese der empirischen Phänomene leistet, muss überprüft werden. Indes tangiert der Nachweis der Änderung einzelner Praktiken nicht die Gültigkeit der Funktion, die als formales Ordnungsprinzip prinzipiell austauschbarer Elemente fungiert. Dies ist insbesondere für eine naive Kritik der Bourdieuschen Habitusstheorie festzuhalten, die sie schon dadurch für unbrauchbar erklärt, dass die herrschende Klasse heute nicht mehr Golf spielt oder Merlot trinkt. Nicht welche konkreten Praktiken welchen Soziallagen entsprechen, sondern den Nachweis prinzipieller Homologien, zwischen sozialen Positionen und sozialen Dispositionen etwa, will Bourdieu erbringen (vgl. PV: 15f). „Das eigentliche Ziel der Forschung ist es ja, transhistorische Invarianten oder Relationenbündel zwischen relativ stabilen und

dauerhaften Strukturen aufzudecken.“ (RA-BW: 108) Strukturähnlichkeit ist dabei eine konstante Form der Beziehung zwischen sozialen Positionen und Praktiken, eine Funktion, deren Anwendbarkeit und „generalisierende Kraft“ (SaB: 64) Bourdieu für die kabyliche wie für die französische Gesellschaft nachgewiesen hat. Die Konstruktion solcher Prinzipien beruht auf systematischen Vergleichen „zwischen verschiedenen Gesellschaften oder zwischen verschiedenen Subsystemen ein und derselben Gesellschaft“ (SaB: 64) – und, wie beim Idealtypus von Max Weber, auf dem Vergleich zwischen Modell und Praxis, um die „wirklichen Motive“ zu verstehen und „den beobachteten [...] Abstand kausal zu erklären“ (Weber 2005: 15). Dieser letztgenannte Vergleich entspricht dann auch Bourdieus Analyse des Abstandes zwischen theoretischer und praktischer Logik, wodurch erst die spezifischen Merkmale sozialen Handelns in den Blick geraten.

Davon zu unterscheiden sind vorschnelle Analogiebildungen, die eher Zusammenhänge verwischen und so Erkenntnishindernisse darstellen können, wie es vor allem an der wissenschaftlichen Analogiebildung bis ins 18. Jahrhundert überdeutlich hervortritt (vgl. Bachelard 1978). Seit Kant werden die Suche nach Gemeinsamkeiten (Homogenität, Synthese) und Unterschieden (Spezifikation, Analyse) als zwei Interessen des menschlichen Verstandes (vgl. Cassirer 2002: 12, SoSi: 454) gesehen, und nicht als Eigenschaften der Dinge, wie die mittelalterlich-neuzeitliche Wissenschaft noch häufig annimmt (vgl. Bachelard 1978: 158f). Cassirer und Bachelard betonen beide, dass u.a. die Verdinglichung der Kategorien ein Problem für wissenschaftliche Erkenntnis darstellt, und sich wissenschaftliche Erkenntnis gegen diese konstituieren muss: Neue Funktionen entstehen nicht aus dem Nichts, sondern klären Unstimmigkeiten. Sie sind „in der Lage [...], augenscheinliche Ähnlichkeiten aufzulösen und verborgene Analogien zu entwickeln“ (SaB: 63), d.h. es kommt zu einem „Bruch“ mit oberflächlichen Ähnlichkeiten. Relationalität ist dann auch als wichtiges Prinzip der Bourdieuschen Theorie zu identifizieren (vgl. RA-W: 34f), das als „Modus der Objektkonstitution“ (RA-B: 262) einer substantialistischen Fassung des Forschungsobjektes entgegentritt:

Ich muß mich vergewissern, ob nicht das Objekt, das ich mir vorgenommen habe, in ein Netz von Relationen eingebunden ist, und ob es seine Eigenschaften nicht zu wesentlichen Teilen diesem Relationennetz verdankt. Der Feldbegriff erinnert uns an die erste Regel der Methode, daß nämlich jene erste Neigung, die soziale Welt realistisch zu denken, oder *substantialistisch*, um mit Cassirer zu reden (siehe *Substanzbegriff und Funktionsbegriff*) mit allen Mitteln zu bekämpfen ist: Man muss *relational* denken. (ebd.)

Generative Prinzipien der Praxis unterscheiden sich noch in einer weiteren Hinsicht fundamental von wissenschaftlichen Funktionen, nämlich durch ihre Trägheit. Würde man, wie voluntaristische Handlungstheorien, von gedanklichen Konstruktionen, etwa prinzipiell

bewussten Motiven für Handlungen, ausgehen, wäre auch hier die gezielte Steuer- und Veränderbarkeit der Prinzipien stark erhöht. Demgegenüber kann man jedoch eine Körpergebundenheit und Nachwirkungen der frühen Erfahrungen beobachten, was im Übrigen auch für die wissenschaftliche Praxis gilt und dort dann auch für Erkenntnisprobleme sorgen kann (vgl. Bachelard 1978: 59f).

Im Unterschied zu wissenschaftlichen Berechnungen, die nach jedem Experiment nach strengen Rechenregeln berichtet werden, gewichten die Vorwegnahmen des Habitus als eine Art praktischer Hypothesen, die auf früherer Erfahrung fußen, die Ersterfahrungen viel zu hoch. Die charakteristischen Strukturen einer bestimmten Klasse von Daseinsbedingungen sind es nämlich, die über die ökonomische und soziale Notwendigkeit, mit der sie auf die relativ autonome Welt der Hauswirtschaft und der Familienverhältnisse drücken, oder besser noch über die eigentlichen Erscheinungsformen dieses äußeren Zwangs in der Familie (Form der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, Objektwelt, Formen der Konsumtion, Verhältnis zu Verwandten usw.) die Strukturen des Habitus erzeugen, welche wiederum zur Grundlage der Wahrnehmung und Beurteilung aller späteren Erfahrung werden. Als Produkt der Geschichte produziert der Habitus individuelle und kollektive Praktiken, also Geschichte, nach den von der Geschichte erzeugten Schemata [...]. (SoSi: 101)

Trotz der erwähnten Offenheit der Übertragung der Schemata sind diese selbst relativ stabil, weil bei Eintritt in das gesellschaftliche Wechselverhältnis die Beteiligungschancen ungleich verteilt sind: Die Interaktionsmöglichkeiten eines kleinen Kindes sind geringer als die eines Erwachsenen, so dass sich die Handlungsmuster des sozialen Umfeldes als nachhaltige (Erst-)Erfahrung einprägen. Der für das Verständnis des Habitus als generatives Prinzip wichtige Sinn für Gegensätze ist in Form des beschriebenen Wechselverhältnisses mit Unterschieden der Sozialstruktur eng verbunden.

Das Prinzip der Teilung in logische Klassen, das der Wahrnehmung der sozialen Welt zugrunde liegt, ist seinerseits Produkt der Verinnerlichung der Teilung in soziale Klassen. [...] Eine jede soziale Lage ist mithin bestimmt durch die Gesamtheit dessen, was sie nicht ist, insbesondere jedoch durch das ihr Gegensätzliche: soziale Identität gewinnt Kontur und bestätigt sich in der Differenz. (FU: 279)

Die Habitusaneignung und -vermittlung baut auf dem oben beschriebenen Verweisungszusammenhang auf: Es müssen nicht je einzelne Handlungen gelernt werden, sondern nur das generative Prinzip erfolgreich verinnerlicht werden. Diese scheinen implizit in den Formalitäten durch, und werden mit den Kindern von klein auf körperlich eingeübt. Nachdem die Ähnlichkeit in Handlungen auf ein dahinter stehendes Prinzip verweist, braucht es kein explizites Lernen der Schemata. Diese werden als gemeinsamer Nenner der erfahrenen Handlungen so oder so (re-)konstruiert und laufend bestätigt oder aktualisiert, die Formulierung expliziter Prinzipien kann den Vorgang

eventuell stützen, ist aber nicht Trägerin der Schemata. Die tatsächlich tragfähige Struktur des Habitus stellt der Leib, die Gewohnheit und die Selbstverständlichkeit bereit (vgl. SoSi: 90-93). Die der Praxis unterstellten Schemata sind von größerer Bedeutung für den Erwerb habitueller Dispositionen als eine explizite Formulierung, allerdings kann natürlich die Formulierung – etwa die von Bourdieu angeführte pädagogische Aufforderung, sich gerade zu halten (vgl. SoSi: 128) – eine entsprechende Körpererfahrung hervorbringen, welche „wie man an Gefühlen gut sehen kann, Metaphern wörtlich nimmt“ (SoSi: 132), also wieder einen Erwerb über die Praxis (und die darin implizit eingelagerten Schemata) darstellt. Daneben ist die explizite Regelformulierung „ein Notbehelf“ (ETP: 215), und Situationen vorbehalten, wo die implizite Wiederholung versagt. Die Erziehung verankert die „Grundprinzipien des kulturell Willkürlichen“ im Körper, „die damit Bewußtsein und Erklärung entzogen sind“ (SoSi: 128). Der Prozess der Inkorporierung in der frühen Kindheit lässt sich mit der Aneignung der Muttersprache vergleichen. „Man lernt das Spiel, indem man zusieht, wie Andere es spielen.“ (Wittgenstein 1984: 271) – D.h. ohne weiter darüber nachzudenken, in Form von mimetischem bzw. nachahmendem Lernen (im Gegensatz zum expliziten Regelerwerb, etwa beim Grammatiklernen einer Fremdsprache). Die Inkorporierung der grundlegenden Schemata entspricht einem generativen Prinzip, das strukturierend ist, d.h. das Schema zur Hervorbringung weiterer Prinzipien abgibt. Daher müssen nur die grundlegenden Schemata angeeignet werden, und nicht einzelne situationsspezifische Handlungsmaximen. Dies ermöglicht eine einfachere und schnellere Beherrschung der habituellen Schemata, vergleichbar mit der unermesslichen Erleichterung, mit der man eine Zahlenreihe reproduzieren kann, wenn man ihr generatives Prinzip kennt (vgl. SoSi: 137, vgl. Wittgenstein 1984: 312) – allerdings meint „kennen“ keineswegs, dass man dieses Prinzip bewusst wissen und reflektieren kann, sondern wie im ersten Kapitel beschrieben ein praktisches Beherrschen.

Die Ausbildung unterschiedlicher Schemata kommt durch die Prägung in den jeweiligen sozialen und ökonomischen Lebensbedingungen zustande, die ihrerseits unterschiedlich sind. Die früh eingepprägten habituellen Strukturen sind in hohem Maße beständig, nicht zuletzt aufgrund ihrer Verankerung im Körper.

„Das Kind wird vom Spiel körperlich ergriffen und dazu gebracht, sich dessen Ordnungen anzupassen.“ (Gebauer 2005: 158) „Auf diese Weise wird sein Körper darauf vorbereitet, daß dieser das initiale praktische Wissen erzeugt, das es ihm ermöglicht, die körperliche Erkenntnis zu erwerben, die ihn in seiner Kultur handlungsfähig macht.“ (ebd.:159)

Der Einstieg in eine wechselseitige Bedeutungsproduktion und -verhandlung beruht damit bereits auf den entsprechenden, gruppenspezifischen sozialen Schemata. Das Gewicht erhält die Ersterfahrung dadurch, dass sie Soziales mit Affekten verbindet, „mit Wünschen

überfrachtet und durch den Verdrängungsmechanismus in das Innerste des Körpers versenkt, wo sie als Schuldgefühle, Phobien, mit einem Wort: als Leidenschaft fortleben.“ (M: 214) Das Umfeld, in dem man sozialisiert wird, ist dann auch verantwortlich für die am tiefsten verinnerlichten kognitiven und praktischen Schemata, die sich einer Infragestellung über weite Strecken entziehen. Ohne die Annahme der Inkorporierung der generativen Schemata bliebe auch die Homologie zwischen verschiedenen Sozialbereichen unverständlich.

Je nachdem in welchem sozialen Kontext man sich bewegt bzw. welche Position man im sozialen Raum einnimmt, d.h. in welchem Berufsfeld man tätig ist und aus welchem Herkunftsmilieu man stammt, entwickeln sich diesem Kontext entsprechende Handlungsdispositionen.

Ausgehend von den Stellungen im Raum, lassen sich *Klassen* im Sinne der Logik herauspräparieren, das heißt Ensembles von Akteuren mit ähnlichen Stellungen, und die, da ähnlichen Konditionen und ähnlichen Konditionierungen unterworfen, aller Voraussicht nach ähnliche Dispositionen und Interessen aufweisen, folglich auch ähnliche Praktiken und politisch-ideologische Positionen. (SRuK: 12)

Klassen sind damit *als Modell* zu verstehen, sie definieren sich nach Bourdieu durch ihre Stellung zueinander, sind also relational aufeinander bezogen und nur in ihrem *Verhältnis* zueinander bestimmbar (vgl. SRuK: 9-13).

Das systematische In-Verhältnis-Setzen von Kategorien wird in neueren sozialwissenschaftlichen Debatten unter dem Begriff „Intersektionalität“ geführt, der wie der Begriff der Familienähnlichkeit auf vielfältige Kreuzungen und Überschneidungen verweist (vgl. Winker/Degele 2009: 12).

Während *intersectionality* im politiknahen Bereich einen analytischen Fokus bezeichnet, der auf Formen multipler Diskriminierung und Benachteiligung zielt, steht der Begriff im wissenschaftlichen Kontext für eine weitergehende Programmatik. In diesem Horizont geht es darum, die Erforschung großrahmiger gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse, historische und kontextspezifische Machtstrukturen, institutionelle Arrangements und Formen der *governance* auf einer Meso-Ebene zu verbinden mit der Analyse von Interaktionen zwischen Individuen und Gruppen sowie individuelle Erfahrungen, einschließlich der damit verbundenen symbolischen Prozesse der Repräsentation, Legitimation und Sinngebung (Knapp 2005: 71).

Zentral ist hier, dass innerhalb der intersektionalen Analyse versucht wird, die auch von Bourdieu forcierte Vermitteltheit von Gesellschaft und Individuum theoretisch und forschungsstrategisch zu bearbeiten, und dass soziale Ungleichheit über die *Relationalität* und *Verwobenheit* von sozialen Merkmalen bzw. Kategorien analysiert wird (vgl. Winker/Degele 2009: 12).

Class, *Race* und *Gender* sind relationale Begriffe, wenn sie unter welchen Formbestimmtheiten und durch welche Mechanismen einschließen und ausschließen, wie die jeweilige Relationalität verfasst ist unter spezifischen sozio-historischen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen, kann nicht begriffen werden, wenn man nur eine dieser Kategorien in den Blick nimmt. (Knapp 2005: 74)

Aufgrund welcher Kategorien soziale Ausschließung in einem Kontext stattfindet und legitim erscheint, muss empirisch rekonstruiert werden, weil diese einem sozialen Aushandlungsprozess unterliegen und situativ variieren können (etwa wenn das Geschlecht in einer bestimmten Situation de-thematisiert wird und stattdessen andere Kategorien in den Vordergrund rücken). Theoretisch bedeutet dies, die Analyse für weitere, sozial bedeutsame Kategorien (wie Alter, Krankheit, Attraktivität, u.a.) offen zu halten. Relational ist also nicht nur das Verhältnis der Kategorien zueinander bestimmt, sondern daneben muss man, um einem substanzialistischen Verständnis der Kategorien zu entgehen, auch an die Relationalität der Kategorien selbst erinnern. Klassen beispielsweise bezeichnen in einem relationalen Verständnis nicht Bevölkerungsgruppen mit stabilen Eigenschaften, sondern ein „Feld der Macht“ [...], die Machtverhältnisse zwischen sozialen Positionen“ (RA-B: 263). Gabriele Winker und Nina Degele schreiben, entsprechend diesem relationalen Verständnis von „Klassenverhältnissen“, von Geschlechter-, Rassen⁵- und Körperverhältnissen (Winker/Degele 2009: 38), und beschreiben unter Rückgriff auf Bourdieus Theorie Klasse als prozessualen Begriff, als sozialen Raum von Unterschieden und Beziehungen (ebd.: 43).

So lassen sich etwa die Funktionen der unterschiedlichen Lebensstile nicht anhand eines Ausschnitts der Praktiken bestimmen, sondern nur im Bezug zu den umfassenden anderen Praktiken und den davon sich abgrenzenden Lebensstilen:

Zu jedem Zeitpunkt jeder Gesellschaft hat man es also mit einem Ensemble von sozialen Positionen zu tun, das über eine Relation, eine Homologie, mit einem selber wiederum relational bestimmten Ensemble von Tätigkeiten (Golf oder Klavierspielen) oder Gütern (Zweitwohnsitz oder Werk eines berühmten Malers) verbunden ist. (PV: 17)

Daher plädiert Bourdieu dafür, die Besonderheit eines Phänomens durch den Vergleich mit (struktur-)ähnlichen Phänomenen auszuarbeiten: Sind einmal die Feldpositionen als homolog erkannt, ist die methodische Verwendung des Prinzips der Homologie „ein machtvolles Instrument der Objektkonstruktion“ (RA: 268). Eine bestimmte Position in einem Feld und die damit verbundenen Strategien werden nur unter Berücksichtigung der anderen Positionen und anderer möglicher Strategien verständlich. Deutlich macht dies

⁵ Die üblichen Anführungszeichen zur Distanzierung vom Begriff der „Rasse“ lehnen die Autorinnen in diesem Kontext ab, und argumentieren dies damit, dass sie „Prozesse der Rassisierung [...] sowie ihre gewaltförmige Naturalisierung und Hierarchisierung deutlich machen“ (Winker/Degele 2009: 10) möchten.

Bourdieu etwa an den Heiratsstrategien: „Jede Heirat erhält ihren Sinn erst im Vergleich zur Gesamtheit aller ebenfalls möglichen Heiraten (konkreter gesagt: zum Feld der potentiellen Ehepartner)“ (ETP: 120-121, vgl. ETP: 101). Ein weiteres Beispiel ist die Bedeutung und Funktion des kabyllischen Hauses. Der Frau als ihr sozialer Ort zugeordnet, gewinnt das Haus für sie einen gänzlich anderen Charakter als für den Mann, der das Haus morgens verlässt. Dem Haus eine für beide Geschlechter gleichermaßen gültige Bedeutung abringen zu wollen, kann nicht erfolgreich sein, weil die Bedeutung von geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Bewertungsschemata abhängt. Und nicht zuletzt müssen, um soziales Handeln erklären zu können, die Entstehungs- und die Anwendungsbedingungen des Habitus zueinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. SoSi: 105).

Der Distanz zwischen den sozialen Positionen entspricht damit eine Distanz zwischen den sozialen Praktiken. Die Homologie zwischen sozialer Lage und Praxis verdeutlicht Bourdieu am Lebensstil, besonders am Geschmack und der politischen Meinung, und verwendet dafür Elemente der Theorien von Marx und Weber. Bourdieu versucht mit dem Lebensstilkonzept zwischen der ökonomischen Klassentheorie von Marx und dem Weberschen Stand, der sich kulturell bzw. symbolisch definiert, zu vermitteln (vgl. Schwingel 1995: 105-106).

Bourdieu's Modell (hält) nicht nur am Fortbestehen von objektiven Klassenstrukturen fest, sondern postuliert zudem einen systematischen Zusammenhang zwischen Klassenzugehörigkeit (und der damit verbundenen Verfügung über ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen) auf der einen und Formen der symbolischen Lebensführung – den Lebensstilen – auf der anderen Seite. (Schwingel 1995: 157)

Als Lebensstil bezeichnet Bourdieu „die *stilistische Affinität* der Praxisformen eines Akteurs oder aller Akteure einer Klasse“ (FU: 282), das entspricht der oben beschriebenen Ähnlichkeit in der Art und Weise zu handeln. Aufgrund der Ähnlichkeit könnte man vielleicht von einer Übersetzung des Prinzips auf andere Praxisebenen sprechen, das Prinzip der jeweiligen Lebensbedingungen (Notwendigkeit oder Luxus) übersetzt sich in entsprechend gleich oder zumindest ähnlich strukturierte Praxisformen, die umgekehrt eine Repräsentation dieses „Lebensprinzips“ darstellen. Nachdem mehrere Menschen dieses Prinzip teilen, sind (auch nur) sie fähig, dieses Prinzip in seinen verschieden kondensierten Formen anzuerkennen.

In der Beziehung dieser beiden den Habitus definierenden Leistungen: der Hervorbringung klassifizierbarer Praxisformen und Werke zum einen, der Unterscheidung und Bewertung der Formen und Produkte (Geschmack) zum anderen, konstituiert sich die *repräsentierte soziale Welt*, mit anderen Worten *der Raum der Lebensstile*. (FU: 278)

Die Anerkennung von bestimmten Praktiken als ästhetisch, ethisch oder in sonstiger Hinsicht sinn- und wertvoll ist habituell begrenzt, ebenso wie die Praktiken selbst.

Dadurch grenzen sich die sozialen AkteurInnen von anderen ab bzw. bewerten diese Unterschiede als bedeutsame Differenz, womit symbolisches Kapital entsteht, das im Kampf um Prestige und Anerkennung sozial seine Wirkung entfaltet.

Den Motor der primären psychosozialen Entwicklung ortet Bourdieu im Wunsch nach Anerkennung (M: 212), der in Folge die weitere Sozialisation antreibt; eine These, die auch Axel Honneth vertritt, und in den Arbeiten von Hegel, Mead und Sartre verankert (vgl. Honneth 1992). Honneth hat jedoch, wie seine Debatte mit Nancy Fraser zeigt (Fraser/Honneth 2003), einen sehr umfassenden Anerkennungsbegriff, unter dem er etwa auch Verteilungskämpfe abgehandelt wissen will. Im Gegensatz zu Honneth reduziert Bourdieu nicht alle sozialen Kämpfe und Praktiken auf eine Frage der intersubjektiven Anerkennung, sondern bestimmt die Anerkennungsdynamik als symbolische Seite, als Bewertung der Ergebnisse von Handlungen, der Aneignung und Verwendung von Wissen, von sozialen Beziehungen und materiellen Dingen. Wissen, Beziehungen und materielle Güter sind bei Bourdieu als Kapital bestimmt, die sich unter bestimmten Bedingungen in symbolisches Kapital konvertieren lassen, d.h. Anerkennung generieren:

Jede Art Kapital (ökonomisches, kulturelles, soziales) tendiert (in unterschiedlichem Grade) dazu, als symbolisches Kapital zu funktionieren (so daß man vielleicht genauer von *symbolischen Effekten des Kapitals* sprechen sollte), wenn es explizite oder praktische Anerkennung erlangt (M: 311).

Nachdem sich soziale Praktiken in symbolische Profite umwandeln lassen, die wiederum soziale und ökonomische Profite befördern können, wäre auch in dieser Bestimmung die gesellschaftliche Verteilung des Reichtums mit der Anerkennung der Personen verknüpft. Es scheint aber nicht sinnvoll, sich bei der Erklärung sozialer Phänomene auf eine abstrakte Theorie der Anerkennung zu beschränken, weil dies dazu führen kann, die Komplexität sozialer Verhältnisse und Praktiken unzulässig auf Anerkennung zu reduzieren.⁶ Insofern erübrigt sich die Frage, ob Anerkennung unter Verteilungsfragen,

⁶ Der theoretische Streit um Anerkennung als umfassendes Prinzip scheint mir insgesamt wenig produktiv. Markus Schroer (2007) etwa arbeitet in einem Artikel heraus, dass sich Proteste der gesellschaftlich Exkludierten, etwa die Unruhen in den französischen Vorstädten, als gestörte Wechselseitigkeit im Anerkennungsverhältnis verstehen ließen. Dabei bezieht er sich auf das Vorwort Bourdieus zur französischen Ausgabe der Marienthalstudie (Bourdieu 1997b). Tatsächlich leuchtet aber nicht ein, weshalb man Ausschreitungen, die (auch in anderen Ländern) beispielsweise zeitlich unmittelbar auf Polizeigewalt folgten, auf ein Aufmerksamkeitsdefizit reduzieren sollte. Aufmerksamkeit einzig um der Aufmerksamkeit willen, die tatsächlich ein relevantes Motiv darstellen kann, ist nicht isoliert von der sozialen Lage zu betrachten, wie ja gerade Bourdieu (vgl. M: 286) und die Marienthalstudie belegen, und sie stehen in Zusammenhang mit anderen sozialen Praktiken und Strategien, wie das etwa in einem Beitrag zu Ausschreitungen in Frankreich von Patrick Champagne in „*Das Elend der Welt*“ deutlich wird (EdW: 75f). In Schroers Artikel scheinen zwei Punkte durch, die diese verengte Anerkennungsperspektive begünstigen könnten. Erstens der Gegensatz zwischen materiell und ideell bzw. die Trennung zwischen Ökonomie und Anerkennung (Schroer 2007: 257f), wobei Schroer mit seinem Bezug auf Berkeley eine explizit idealistische Sicht in die Analyse einbringt. Zweitens der Ausgang der Analyse Schroers von Anerkennungskämpfen im politischen und wissenschaftlichen Feld. Die

oder Verteilung unter Anerkennungsfragen zu subsumieren sei. Bei Bourdieu ist „Wahrgenommenwerden“ und Anerkennung rückgebunden an die Struktur der sozialen Beziehungen: Nicht nur sind „die Wahrnehmungs- und Bewertungsstrukturen im wesentlichen ein Produkt der Inkorporierung der objektiven Strukturen“ (PV: 175), sondern Anerkennung heißt vor allem Anerkennung von Personen mit gleichen Bewertungsschemata, d.h. Anerkennung ist nicht nur ein von allen Menschen geteilter Wunsch, sondern ist ein auf ein *bestimmtes* Gegenüber *gerichteter* Wunsch. Daneben verbindet sich symbolisches Kapital (feldspezifisch) mit ökonomischem Kapital, womit Anerkennung und Ökonomie nicht prinzipiell als zwei getrennte Bereiche zu betrachten sind.

Der Wunsch nach sozialer Anerkennung führt insgesamt dazu, dass gruppenkonformes Verhalten im Interesse der sozialen AkteurInnen liegt, beziehungsweise dass umgekehrt bereits die Anerkennung der Normen, die sich in kleinen symbolischen Formalitäten ausdrückt, anerkennungswürdig ist (vgl. ETP: 217). „Die Logik der Übertragung der Schemata, die [...] jederzeit das ganze System beschwört, zu dem sie gehört, verleiht den scheinbar beschränktesten und zufälligsten Regelbefolgungen allgemeine Bedeutung.“ (SoSi: 128) Insofern kann die „Beachtung der Formen [...] sichtbarste und zugleich 'selbstverständlichste' Manifestation der Unterwerfung unter die bestehende Ordnung“ (ebd.) sein. Dieser Rückschluss von Teilen auf das Ganze führt Bourdieu am absteigenden Kleinbürgertum vor, die aufgrund gesellschaftlicher Änderungen ihren sozialen Status nicht halten können, und nun nicht nur den dafür verantwortlichen Änderungen, sondern gesellschaftlichen Änderungen generell negativ gegenüberstehen (vgl. FU: 683), also von Änderungen in gesellschaftlichen Subsystemen auf das System rückschließen. Der Verweisungszusammenhang von Teil und Ganzem, von konkreten Verhaltensregeln oder kleinen Formalitäten und grundlegenden Schemata der sozialen Ordnung, ist für mehrere soziologische Analysen eine zentrale Überlegung: Das konkrete Verhalten verweist auf dahinter liegende Prinzipien, dieser Verweis wird von sozialen AkteurInnen mit gleichen Bewertungskategorien als Bezug auf die soziale Ordnung wahrgenommen und als solcher anerkannt. Implizit etabliert ein norm-konformes Verhalten weitere norm-konforme Handlungsmuster, und stabilisiert darüber die soziale Ordnung. Darauf bauen einige soziologische Theorien über kollektives Verhalten auf, zum

Verallgemeinerung der Erfahrung des Kampfs um Aufmerksamkeit wirkt eher wie eine Projektion, die Brücken zwischen sehr weit entfernten Soziallagen schlägt, ohne dass die spezifischen Differenzen in den Blick genommen worden wären: „Das Beispiel der Unruhen in Paris zeigt, dass der Kampf um Aufmerksamkeit keineswegs nur unter Politikern, Künstlern, Intellektuellen und Wissenschaftlern tobt, sondern gerade unter den von Ausgrenzung bedrohten Bevölkerungsschichten ausgefochten wird“ (Schroer 2007: 267). Insofern kann man hier einen klassischen scholastischen Bias vermuten, weil eine solche Projektion gerade die sozialen Bedingungen unterschiedlicher Anerkennungsformen und -kämpfe zum Verschwinden bringt, wenn sie eine nähere soziologische Analyse ersetzt.

Beispiel auch die umstrittene „broken-windows-theory“, die in der amerikanischen Kriminalsoziologie entwickelt wurde. Angenommen wird, dass eine zerbrochene Fensterscheibe in einem Stadtteil, wenn sie nicht repariert wird, weiteren Vandalismus nach sich zieht, und in Folge die Kriminalität des Viertels insgesamt massiv zunimmt. Prämisse ist hier, dass eine nicht-sanktionierte Normverletzung die Meta-Norm des legitimen Normbruchs etabliert. Die Anerkennung der sozialen Ordnung als Ganze in kleinen Handlungen wird auch bei Judith Butler, jedoch mit subversiver Stoßrichtung, angenommen. Für sie bergen „Parodien“, kleine Irritationen im praktischen alltäglichen Handeln, das Potential, die heterosexuelle Matrix zu verschieben, insofern eine verschobene Wiederholung auf den Wiederholungs- bzw. Konstruktionscharakter von Geschlecht verweist (vgl. Butler 1991). Beide Konzepte unterscheiden sich von Bourdieus Ansatz jedoch dadurch, dass sie den flüchtigen sozialen Interaktionen mehr Gewicht zuschreiben, während Bourdieu die Gesellschafts- und Feldstruktur mit ihren Institutionen und die Trägheit des Habitus als Stabilitätsmomente der sozialen Ordnung hinzuzieht, wie auch prinzipiell das Verhältnis von Verhalten und Norm nicht eng zu fassen ist, weil es wie beschrieben mehrere gleichwertige Handlungen geben kann, die eine soziale Anforderung erfüllen.

Auf diesen inkorporierten Strukturen aufbauend können weitere Schemata angeeignet werden, die in späteren Erwerbsprozessen jedoch auch gezielt und bewusst gelernt werden. Die explizite Aneignung der Spielregeln ist dabei weit näher an der Willkürlichkeit der Normen als bei der vorbewussten Übereinstimmung mit diesen, d.h. je später die Aneignung (feld)spezifischer habitueller Praktiken erfolgt, desto weniger selbstverständlich erscheint diese Praxis.

3. Un-/Hinterfragbarkeit der sozialen Ordnung

Der Sinn des Habitus-Konzepts liegt prinzipiell nicht darin, konkrete Handlungen vorherzusagen, dies wäre eine Missinterpretation als determinierendes Modell. Mit dem Habitus kann nachvollzogen werden, welche Handlungsformen in bestimmten sozialen Gruppen selbstverständlich sind, mithin zum Alltagsverstand gehören, und damit rekonstruiert werden, wie und warum unter der Vielzahl an Möglichkeiten zu handeln doch immer wieder ähnlich gelagerte Möglichkeiten umgesetzt werden. In Folge soll die Konzeption des Alltagsverstandes von Bourdieu in seiner Auseinandersetzung mit „subjektivistischen“ Sozialtheorien nachgezeichnet werden. Obwohl die Reichweite der Logik der Praxis groß ist, soll im ersten Teil betont werden, dass unter bestimmten sozialen Bedingungen die vertraute Ordnung fragwürdig wird, und im zweiten Teil, dass unbewusste Schemata zugänglich gemacht und reflektiert werden können. Davor noch

wird unter Rückgriff auf die Psychoanalyse die Präreflexivität der Logik der Praxis näher bestimmt.

3.1. Leibliches Wissen, Zeitlichkeit und Doxa

Bourdieu charakterisiert soziales Handeln als Ergebnis zweier Einflussbereiche: Dem sozialen Umfeld, das von einer eher eng umrissenen Situation bis hin zu gesellschaftlichen Umbruchsphasen der Existenzbedingungen oder stabilen sozialen Feldern reicht, und den historisch erworbenen Handlungsmustern. Das soziale Umfeld ist die objektive Struktur der Institutionen, die sich historisch herausgebildet hat. Dieser Struktur entsprechen – durch die „Objektivierung (der Geschichte) in den Leibern“ (SoSi: 106) – bestimmte Praktiken und Sichtweisen der sozialen Welt.

Stimmen Habitus und Institution, praktischer Sinn und objektivierter Sinn überein, entsteht eine „Welt des Alltagsverstands“ (SoSi: 108), ein „*sensus communis*“, den alle Mitglieder teilen, weil sie die Ordnungsprinzipien dieser Welt teilen (vgl. FU: 730). Diese Übereinstimmung bezeichnet Bourdieu auch als *Doxa*, als „Urglaube“ (SoSi: 125), weil es hier um den Glauben an Regeln geht, die das Spiel erst ermöglichen und konstituieren.

Wie bei der Homologie von sozialer (Klassen-)Lage und Lebensstil nimmt Bourdieu an, dass aufgrund der objektiven Strukturierung eines Feldes der jeweiligen sozialen Position darin eine feldspezifische Haltung entspricht. Die berufliche Tätigkeit ist damit ein wichtiger, den Habitus (und d.h. auch die inhaltliche Position und Meinung) prägender, Faktor. Bourdieu spricht generell von einer Homologie zwischen den „(sozialen) Positionen bzw. Stellungen und den (politisch-ideologischen) Positionen bzw. Stellungnahmen, das heißt zwischen dem jeweiligen Standort im Raum und den jeweiligen Standpunkten ihm gegenüber“ (SRuK: 28), was beispielsweise im wissenschaftlichen Feld bedeutet, dass je nach Position im Feld bestimmte Meinungen wahrscheinlicher vertreten werden als andere (vgl. HoAc), aber auch umgekehrt, dass sich Denkstile „nicht 'von selbst' durch(setzen), sondern nur insoweit, als die jeweiligen Protagonisten sich in ihrer *scientific community* durchsetzen“ (Krais/Gebauer 2002: 60, vgl. dazu die umfassende Sammlung von Belegen im Bereich der Philosophie von Collins 1998).

Die Verbindung von sozialer Lage und Denkschemata findet sich bereits im Kommunistischen Manifest von Marx und Engels, und hat eine lange Debatte über den Primat von Sein oder Bewusstsein ausgelöst:

Bedarf es tiefer Einsicht, um zu begreifen, daß mit den Lebensverhältnissen der Menschen, mit ihren gesellschaftlichen Beziehungen, mit ihrem gesellschaftlichen Dasein, auch ihre Vorstellungen, Anschauungen und Begriffe, mit einem Worte auch ihr Bewußtsein sich ändert? Was beweist die Geschichte der Ideen anders, als daß die

geistige Produktion sich mit der materiellen umgestaltet? Die herrschenden Ideen einer Zeit waren stets nur die Ideen der herrschenden Klasse. (Marx/Engels 1966 [1848]: 75)

Bourdieu kritisiert an einer direkten Rückführung der Denkschemata auf soziale und ökonomische Bedingungen das Fehlen eines Bindegliedes, das zwischen den beiden „sehr weit voneinander entfernten Größen“ (RA-BW: 100) vermittelt. Die ausdifferenzierten gesellschaftlichen Felder nehmen diese vermittelnde Stellung ein, und brechen die Reduktion durch ihre je spezifische Logik. Die „Dialektik zwischen objektiven und verinnerlichten Klassen, zwischen sozialen und mentalen Strukturen“ (ETP: 324) sieht Bourdieu als Teil der Reproduktion der sozialen Ordnung, insofern die soziale Ordnung als selbstverständlich erlebt wird und keine anderen Erkenntnismittel zur Verfügung stehen. Daher ist für ihn der Kampf um die Durchsetzung legitimer Denkkategorien, an dem SozialwissenschaftlerInnen ebenfalls beteiligt sind, ein Bereich, in dem sich Wissenschaft und Politik überlappen (vgl. RA-W: 78).

Mit dem Begriff der *Doxa* lässt sich Bourdieu an phänomenologische Theorietraditionen anbinden. Die *Doxa* wird in der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie auch als Alltagsverstand, und der Glaube im Anschluss an die Phänomenologie als natürliche Einstellung bezeichnet (vgl. Knoblauch 2003: 190).

Die Übereinstimmung zwischen den objektiven und den kognitiven Strukturen [...] macht eine Beziehung zur Welt möglich wie Husserl sie unter der Bezeichnung der ‚natürlichen Einstellung‘ oder der doxischen Erfahrung beschrieben hat, ohne indes ihre sozialen Möglichkeitsbedingungen zu benennen. (MHe: 20)

Die für das Alltagshandeln charakteristische Übertragung von Schemata findet sich noch in der Wissenssoziologie, wenn mit Schütz die Typisierungsleistung im Vordergrund steht (vgl. Abels 2004: 71f), bzw. auch in der Systemtheorie, wenn von der alltäglichen Notwendigkeit der Komplexitätsreduktion und Erwartbarkeit ausgegangen wird (vgl. Schneider 2002: 251f). Gegenüber der Phänomenologie kritisiert Bourdieu, dass ihre VertreterInnen spezifische Verallgemeinerungen vornehmen, die eigentlich nur für bestimmte Soziallagen zutreffen. Bei Bourdieu hat darüber hinaus Kommunikation und Wissen nicht den zentralen Stellenwert wie in den anderen genannten Theorieströmungen. Statt die Selbstverständlichkeit in der Wirkung von Diskursen, Systemen oder Interaktionen zu verankern, sieht Bourdieu den Alltagsverstand als Produkt von Institutionen (wenn die Reproduktion der sozialen Ordnung institutionalisiert wurde, was z.Bsp. auf die Kabylei früher nicht zutraf), etwa durch die „reproduktive Logik des Unterrichtssystems“ (MHe: 21). Die Selbstverständlichkeit der sozialen Ordnung ist also ihrerseits nicht selbstverständlich gegeben, sondern wird durch persönliche und institutionelle Reproduktion *hergestellt*. An diesem Punkt deckt sich Bourdieus Theorie mit den Annahmen der Wissenssoziologie (vgl. Berger/Luckmann 1969). Der Begriff des

Wissens ist nicht, wie fälschlich angenommen werden könnte, in der Wissenssoziologie auf kognitive Aspekte beschränkt (vgl. Knoblauch 2003: 194), Berger und Luckmann analysieren ebenso wie Bourdieu die präreflexiven, praktischen Fähigkeiten des Körpers, die „körperlichen Fertigkeiten“ (Knoblauch 2005: 101). Hier, wie etwa auch bezogen auf eine Dialektik von Internalisierung und Entäußerung (vgl. Berger/Luckmann 1969: 65), zeigen sich also starke Übereinstimmungen mit Bourdieus Theorie. Hubert Knoblauch attestiert der Bourdieuschen Theorie und der Wissenssoziologie deswegen, dass sich diese sinnvoll ergänzen (vgl. Knoblauch 2003: 200). Eine Geschichte der wechselseitigen Vorwürfe und verkürzten Rezeption steht einer Verbindung der beiden Ansätze bislang aber eher im Wege, wie sich etwa auch im Fall der Biographieanalyse beobachten lässt, die von phänomenologischen Ansätzen ausgehend ebenfalls explizit das Ziel verfolgt, den Gegensatz von Individuum und Gesellschaft zu überwinden (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997: 410, Abraham 2002: 134). Dieser Anspruch, den die Biographieanalyse meiner Ansicht nach überzeugend einlöst, wurde von Bourdieu jedoch nicht wahrgenommen. Er kritisierte in einem Artikel, dass die Biographieanalyse den Kontext und die Feldstruktur unberücksichtigt lasse (vgl. Bourdieu 1990), ein Einwand, der von Seite der Biographieforschung zu Recht zurückgewiesen wurde (vgl. Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997: 411). Teilweise beschränkt sich die Verbindung von Phänomenologie, Wissenssoziologie und Bourdieu deshalb bislang auf theoretische Arbeiten, etwa zum Begriff der Inkorporierung (Jäger 2004) oder des Habitus (Knoblauch 2003), oder auf die Aufforderung, die Habitusstheorie doch als Alternative bei biographischer Forschung zu nutzen (Wigger 2009: 103). Biographische Fallanalysen liefern ausgezeichnete Beispiele für die von Bourdieu als so wichtig eingeschätzte Rekonstruktion der *Prozesse*, der individuellen Erfahrungsaufschichtung wie der Entwicklung über Generationen, sowie der gewandelten Reproduktionsstrategien im Umgang mit sich wandelnden gesellschaftlichen Verhältnissen, wie auch in *Das Elend der Welt* deutlich wird. Insofern wäre eine stärkere Verbindung dieser Ansätze auch in der empirischen Forschung produktiv und wünschenswert.

Dort wo sich die Struktur nicht reproduziert, d.h. wenn Dispositionen auf andere Strukturen treffen, bricht wie im Fall der kulturellen Fremdheit die Selbstverständlichkeit auf. Ähnliches gilt für strukturelle Umbruchs- und Krisenphasen, in denen eine Änderung der Strukturen eine Änderung der Dispositionen mit sich zieht, allerdings nicht im Sinne einer naiven Widerspiegelung des Seins im Bewusstsein, sondern in einem komplexen Änderungsprozess, wo Verschiebungen in der Sozialstruktur mit Änderungen in den Wahrnehmungs- und Bewertungsprinzipien einhergehen, sodass auf der Grundlage veränderter Ordnungsschemata die prinzipielle Veränderbarkeit der Sozialstruktur sichtbar wird.

Erst wenn die Beherrschten über die materiellen und symbolischen Mittel verfügen, um die Definition der sozialen Welt, die ihnen vermittelt durch die sozialen (d.h. den Stand der Produktivkräfte) reproduzierenden logischen Strukturen aufgezwungen wird, zurückzuweisen und die (institutionellen oder internalisierten) Zensurinstanzen, die sie impliziert, aufzuheben, d.h. dann, wenn die sozialen Klassifikationen zum Instrument und Einsatz im Klassenkampf werden, können auch die willkürlichen Prinzipien der geltenden Klassifikation als solche in Erscheinung treten, und erst dann wird auch die bewußte Systematisierung und explizite Rationalisierung, die beide den Übergang von der Doxa zur Orthodoxie kennzeichnen, eine Frage der Notwendigkeit. (ETP: 331-332)

Bourdieu grenzt hier den Zustand der Doxa, in dem eine andere Sozialwelt undenkbar ist, von Orthodoxie und Heterodoxie ab, in denen die Möglichkeit einer anderen Sozialstruktur prinzipiell anerkannt ist, d.h. ein Zustand, wo die Selbstverständlichkeit und Geschlossenheit der gesellschaftlichen Normen bereits fragwürdig geworden ist.

Aufgrund sozialer Mobilität und Änderungen der Feld- und Sozialstruktur einer Gesellschaft gibt es immer auch AkteurInnen,

die sich an ihrem Platz, oder, wie man auch sagt, „in ihrer Haut“ nicht wohl fühlen. Aus dieser Disharmonie kann [...] eine Disposition zu Hellsichtigkeit und Kritik hervorgehen, die dazu führt, die Erwartungen und Anforderungen des Postens nicht als selbstverständlich hinzunehmen und beispielsweise den Posten den Anforderungen des Habitus anzupassen statt den Habitus den Erwartungen des Postens. (M: 202)

Habituelle Disharmonie kann also diesen Bruch mit der Doxa vorantreiben, bzw. dazu führen, dass die feldintern selbstverständlichen Anforderungen erst gar nicht in erster Instanz übernommen werden. Dies zeigt sich etwa bei Neueintritt in ein Feld, wenn die spezifischen Dispositionen weder selbstverständlich noch einverleibt vorhanden sind. Wie auf Änderungen oder Disharmonien reagiert wird – in Form von Anpassung oder Zurückweisung neuer Verhältnisse – ist teils eine Frage der Dispositionen, und teils ein Ergebnis der Aushandlungsprozesse und –kämpfe (vgl. dazu auch das erste Kapitel).

Im wechselseitigen Bezug von Habitus und Feld kommt also die Selbstverständlichkeit der sozialen Ordnung zum Tragen, der Glaube an die Sinnhaftigkeit der Feldstrukturierung und ihre jeweiligen Anforderungen.

Dadurch, dass sie den Rahmen möglicher und unmöglicher Spiel-Praktiken festlegen, stellen diese feldspezifischen Regeln eine Form von Zwang dar, dem sich die Akteure nicht entziehen können, ohne das Spiel zu verlassen, d.h., ohne aus dem entsprechenden Feld auszutreten. (Schwingel 1995: 84)

Der Zwang entsteht nicht zuletzt dadurch, dass man grundlegend von der Sinnhaftigkeit der Feldstrukturierung und ihren jeweiligen Anforderungen überzeugt sein muss, um überhaupt mitspielen zu können um Macht und Anerkennung in einem Feld. Diese Form des „Müssens“ resultiert aus der sozialen Notwendigkeit, in impliziter Übereinstimmung

mit der Feldstrukturierung zeitgemäß adäquat zu handeln. Dies entspricht der Leistung des feldspezifischen Habitus, man muss nicht lange überlegen, was zu tun ist, sondern man handelt habituell, nach Gewohnheit und nach einem Gespür dafür, um was es geht, weil man zukünftige Handlungen antizipiert. Dieses Gespür für situationsadäquates Handeln bezeichnet Bourdieu auch als „Kunst der praktischen Vorwegnahme der in der Gegenwart enthaltenen Zukunft“ (SoSi: 122-123), vergleichbar mit der Protention bei Husserl (2000 [1928]; vgl. ETP: 385) als eine die nahe Zukunft erfassende Erwartung. Durch die Vertrautheit mit den in einem Feld üblichen Verhaltensverkettungen werden über den geteilten Sinn des Spiels die jeweils nächsten Handlungsschritte antizipiert und gesetzt. Für das Individuum schafft das Vertrauen in die feldspezifischen Normen daneben den Glauben an die Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns (vgl. SoSi: 122). Die Antizipation der unmittelbaren Zukunft als allgemeine Leistung des Habitus wird von Colliot-Thélène (2005) insofern relativiert, als diese praktische Zeit charakteristisch für *bestimmte* Lebenslagen sei. Sie ortet in der Verallgemeinerung der Protention als Merkmal des Habitus generell eine Verschiebung Bourdieus zur Anthropologie (ebd.: 125). Ursprünglich hätte Bourdieu für eine Vielzahl möglicher Zeitlichkeiten plädiert und als Kritik an Heideggers Zeitkonzeption versucht, verschiedene Zeitlichkeitsformen und ihr Verhältnis zu den objektiven Lebens- und Arbeitsbedingungen nachzuweisen, d.h. ihre soziale und kulturelle Varianz. Dieses Interesse sei jedoch in den Hintergrund getreten, weil Bourdieu die kulturelle Vielfalt quasi als „Nebenwiderspruch“ behandelt, und den „Hauptwiderspruch“ im Gegensatz von praktischer und theoretischer Zeitlichkeit, von Handlungsdruck und Muße, gesehen hätte (vgl. ebd.: 134-135). Insofern muss man, Colliot-Thélènes Hinweis aufgreifend, der „Kunst der Vorwegnahme“ mindestens eine „Kunst der Berechnung“ hinzustellen, wie Bourdieu dies in seinem Frühwerk über die Kabylei ausarbeitete. Erstere kennzeichnet den vorkapitalistischen Habitus, letztere ist Ergebnis der rational-kalkulierenden Haltung zur Zukunft in kapitalistischen Gesellschaften (vgl. ETP: 378-388), die sich erst ausprägen musste, damit überhaupt Prognosen über Verhalten möglich sind.⁷ Das Verhältnis zur Zukunft, das für den Habitus allgemein zentral ist, kann damit je nach sozialer und kultureller Lage variieren, weil „[a]lles (so) verläuft, als ob man [...] sich hier wie anderswo auch damit begnügte, 'aus der Not eine Tugend zu machen', und die Hoffnungen und Erwartungen an die objektiven Möglichkeiten anpaßte.“ (ETP: 388) Die Not ist im Fall der Kabylen die geringe

⁷ „Sinnvoll wird die Wette einzig für den, der hinreichend disponiert ist, an die Vernunft zu glauben. Die Voraussetzung dafür, dass überhaupt gesetzt wird, ist die Anerkennung der Instanz der Vernunft.“ (Teschke 2003: 68) Vgl. auch Lorraine Daston zu den Bedingungen der Entwicklung der Wahrscheinlichkeitstheorie (anfangs als rationaler Umgang mit Wettspielen), die eine Zurückdrängung der leidenschaftlichen Anteile der AkteurInnen verlangte: „Economic factors and moral teachings conspired to make human actions more calculating, and therefore calculable.“ (Daston 1988: 52)

Gestaltungsmöglichkeit ihrer Lebensgrundlage, die zur Tugend gewendet wird, indem man die Verfügung und Planung über die ferne Zukunft gänzlich an Gott abtritt, und die Gestaltung auf die nahe Zukunft beschränkt. Das Gespür für die unmittelbare Zukunft kann auf die fernere Zukunft ausgeweitet werden, wenn man (rechnerisch oder auch nicht) Zukunftsprognosen erstellen und darauf bauen kann, dass andere Menschen ebenfalls entsprechend dieser kalkulierenden Logik handeln (zu Vorhersage vgl. ETP: 378), oder, wenn es nichts zu hoffen gibt, die Erwartungen an die nahe und ferne Zukunft stillgestellt werden, weil die Zukunft für diese AkteurInnen keine Möglichkeiten mehr bereithält (bekanntestes Beispiel dafür ist das Zeitverhältnis der Arbeitslosen von Marienthal, vgl. Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1960). In jedem Fall gibt es eine spezifische Haltung zur Zukunft, die soziales Handeln strukturiert, wie im zweiten Kapitel anhand unterschiedlicher Bildungsaspirationen noch veranschaulicht wird. Die jeweilige Übereinstimmung von objektiven Möglichkeiten und subjektiven Wünschen und Erwartungen ist damit ein Beispiel für spezifische Zeithorizonte sowie für die Selbstverständlichkeit der sozialen Ordnung, die darin ihre Tendenz zeigt, „ihren spezifischen Willkürcharakter zu naturalisieren“ (ETP: 324).

Alltägliche Handlungen im Rahmen der Doxa basieren fundamental auf nicht-bewussten, praktischen Schemata. Soziale Distanz, explizites Regelfolgen, usw. können Handlungen verzögern oder behindern, weshalb das Vertrauen in die Sinnhaftigkeit des Feldes Voraussetzung für erfolgreiches (das ist auch: zur rechten Zeit stattfindendes) Handeln ist. Das mit einer Feldstruktur am besten harmonisierende Situationsgespür entwickeln dabei Personen, die von Beginn an in einem spezifischen Feld aufwachsen, bzw. die den Sinn für ein spezifisches „Spiel“ früh verinnerlichen, und sich in Folge an ein dem Sinn entsprechendes Feld erfolgreich anschließen. Der vorbewusste Glaube ist damit die „Anerkennung der Spielvoraussetzungen“ (SoSi: 122). Für jene, die den Sinn für das Spiel gezielt erwerben wollen, wird der Glaube an die Sinnhaftigkeit der konstitutiven Regeln durch institutionelle Arrangements abgestützt, sei es durch langjährige Probezeit, in der geübt wird, die Doxa nach innen wie nach außen stabil und überzeugend auszuprägen, oder durch Rituale, welche nur zufriedenstellend ausgeführt werden können, wenn die Verinnerlichung der konstitutiven Regeln relativ fortgeschritten ist. Der Erwerb der Doxa ist damit ein praktisches Verinnerlichen der Feldlogik, das „nur durch Geburt oder durch einen langwierigen Prozeß von Kooptation und Initiation, der einer zweiten Geburt gleichkommt“ (SoSi: 125), vonstatten geht. Den Habitus kann man also nicht beliebig wählen oder kurzfristig umgestalten. Im Prozess der Aneignung der Feldlogik sowie in der Performance der Doxa nimmt der Körper bzw. körperliches Handeln eine zentrale Rolle ein. Der Begriff des körperlichen Handelns soll dabei nicht irreführen und suggerieren, es

gäbe ein davon abgrenzbares nicht-körperliches Handeln. Jedes Handeln ist grundsätzlich körperliches Handeln, der Aspekt der Körperlichkeit soll durch die Hervorhebung nur nochmals betont werden.

Der praktische Glaube ist kein „Gemütszustand“ und noch weniger eine willentliche Anerkennung eines Korpus von Dogmen und gestifteten Lehren („Überzeugungen“), sondern, wenn die Formulierung gestattet ist, ein *Zustand des Leibes*. Die ursprüngliche *doxa* ist jenes unmittelbare Verhältnis der Anerkennung, das in der Praxis zwischen einem Habitus und dem Feld hergestellt wird, auf das dieser abgestimmt ist, also jene stumme Erfahrung der Welt als einer selbstverständlichen, zu welcher der praktische Sinn verhilft. Der Glaube an Akte, der durch das Erlernen beigebracht wird, das den Leib in typisch Pascalscher Logik wie eine Gedächtnisstütze, wie einen Automaten, „der den Geist mitzieht, ohne daß dieser daran denkt“, und zugleich wie einen Speicher zur Aufbewahrung der kostbarsten Werte behandelt, ist die ausgeprägteste Form dieses „blinden oder auch symbolischen Denkens“ [...] und das von quasi-leiblichen Dispositionen erzeugt wird, von operativen Schemata [...], also von übertragbaren Verfahren, [...] die kraft Übertragung unzählige praktische Metaphern erzeugen [...]. Der praktische Sinn als Natur gewordene, in motorische Schemata und automatische Körperreaktionen verwandelte gesellschaftliche Notwendigkeit sorgt dafür, daß Praktiken [...] *sinnvoll*, d.h. mit Alltagsverstand ausgestattet sind. Weil die Handelnden nie ganz genau wissen, was sie tun, hat ihr Tun mehr Sinn, als sie selber wissen. (SoSi: 126-127)

Die Selbstverständlichkeit der sozialen Ordnung ist wesentlich an den Leib gebunden. Er ermöglicht Handeln auf nicht-bewusster Basis, er verarbeitet Reize schneller, als wenn diese den Umweg über eine bewusste Auseinandersetzung nehmen, und reagiert quasi reflexhaft, stabil auf diese. Ermöglicht wird dies durch Routine und Sedimentierung als „Ablagerung typisierter Erfahrungen und Handlungen in den Hintergrund des Bewusstseins“ (Knoblauch 2003: 196). Weil das, was grundlegend verleiblicht wird, konstitutive Regeln sind, die weiteres Handeln ermöglichen (d.h. generative Schemata, vgl. zweites Kapitel), sind die Körperreaktionen als Möglichkeitsbedingungen weiterer sinnvoller Handlungen zu sehen, die variabel entlang der auf jede Situation neu anzuwendenden Schemata erzeugt werden. Klassisches Beispiel von Bourdieu ist die Drehung des Körpers an der Türschwelle beim Eintritt in das kabyllische Haus, die dem Haus und allen Handlungen darin erst ihren (geschlechtsspezifischen) Sinn verleiht (vgl. ETP: 60-64). Ein weiteres soziologisches Beispiel wäre das Verhalten im öffentlichen urbanen Raum (vgl. Goffman 2009), wo über die räumliche Bewegung der Körper und die zeitliche Dauer des Blickkontaktes Interaktionen eröffnet, fortgesetzt, geschlossen oder gänzlich vermieden, sowie für fremde Personen wichtige Informationen über das Verhältnis der InteraktionspartnerInnen vermittelt werden. Nachdem in Großstädten eine persönliche Kommunikation mit allen begegnenden Menschen ausgeschlossen werden

muss, ermöglichen subtile Verhaltensweisen das legitime Ignorieren anderer Personen, oder aber eine kurzfristige Unterbrechung der öffentlichen Distanz und damit den Beginn einer Interaktion. Sich einander körperlich zuzuwenden, die räumliche Distanz zu verringern sowie über eine bestimmte Dauer Blickkontakt herzustellen sind damit die notwendigen Bedingungen für mögliche weitere Handlungen, für eine Interaktion. Die sozialen Normen, denen darin Geltung verschafft wird, dass man sich im städtischen Raum an diese Eröffnungsmarker hält, verweisen jedoch über den Eröffnungsakt hinaus: Durch das norm-konforme Verhalten wird eine generelle Anerkennung der Normen selbst sowie eines norm-konformen Sich-Verhaltens mittransportiert.

Bei dem Ablauf einer Interaktion, also der Verknüpfung vieler Einzelhandlungen unterschiedlicher AkteurInnen miteinander, greifen die Beteiligten auf ein aufgeschichtetes Erfahrungswissen zurück. Dieser Wissensvorrat enthält u.a. Handlungs- und Deutungsroutrinen, die einerseits historisch gewachsen und kollektiv geteilt, allerdings individuell jeweils neu ausgedeutet und adaptiert, und damit verändert werden. Wie schon mehrfach deutlich wurde, muss dieses Wissen jedoch nicht bewusst sein, es kann auch als implizites Wissen, als „unausgesprochenes Körperwissen“ (Knoblauch 2005: 100) vorliegen. „Alltagswissen ist inexplizit, wie es in einer Welt der Selbstverständlichkeiten untergebracht ist.“ (Soeffner 2004: 25) Die verstehende Soziologie in der Tradition Max Webers betont damit ebenso wie Bourdieu die Gewohnheit bestimmter, körperlich ausgeführter Handlungen, die sich in habituellem Handeln verfestigt. Diese Handlungsroutrinen wirken unter Handlungsdruck entlastend und sind u.a. für Institutionen von hoher Bedeutung (vgl. Knoblauch 2005: 102). Zentrale Eckpfeiler der prozesshaften Habitus-Entwicklung sind Typisierungen (einfacher und komplexer) Handlungsabläufe, die bei häufiger Wiederholung „leiblich automatisiert“ (ebd.: 103) werden.

Insgesamt ist damit wichtig, dass sich soziale AkteurInnen je nach sozialer Herkunft, Position und den gesellschaftlichen Änderungen mehr oder weniger im Zustand der Doxa befinden. In diesem Alltagsmodus stehen sie dann auch in einem bestimmten Verhältnis zur Zukunft, und beziehen sich mehr oder weniger affirmativ auf die bestehende Ordnung.

3.2. Unbewusstheit und Reflexivität

Soziales Handeln vollzieht sich nach Bourdieu zumeist unbewusst, im Sinne eines „unbewußten Agierens der Dispositionen“ (RA-BW: 171), „unter geheimer Mittäterschaft des Unbewußten“ (ebd.: 170). Dies grenzt die Logik der Praxis deutlich gegen rationale Handlungstheorien ab, die soziales Handeln auf der Grundlage einer intentionalen Wahl begreifen. *Unbewusst* bezeichnet bei Bourdieu eher ein kollektives als ein individuelles Unbewusstes im Verständnis Freuds (vgl. Kadi 2006: 25), teilweise umfasst unbewusst in seiner Bedeutung auch verstärkt vorbewusste Aspekte, nämlich wenn von Bourdieu die

Möglichkeit nicht ausgeschlossen wird, unbewusste Inhalte aus der Verdrängung holen und reflektieren zu können. Dies ist jedoch ein Merkmal des Vorbewussten:

Auch Freud nennt Operationen und Inhalte, die dem aktuellen Bewusstsein nicht zugänglich sind, unbewusst im deskriptiven Sinn. (Freud 1912, S. 29 f.) Von unbewussten Inhalten im eigentlichen Sinn unterscheiden sich die vorbereussten bei Freud jedoch deutlich dadurch, dass sie zwar aktuell nicht, prinzipiell aber schon bewusst sind. (Kadi 2006: 26)

Nachdem Bourdieu Unbewusstes mit Vergessen verbindet, ist der Inhalt bewusst gewesen aber vergessen worden, und kann prinzipiell wieder erinnert werden, was für ein Verständnis des Unbewussten als Vorbewusstes im Sinne Freuds spricht.

Das 'Unbewußte', mit dem man sich dieses Inbeziehungsetzen ersparen kann, ist in Wirklichkeit nämlich immer nur das Vergessen der Geschichte, von der Geschichte selber erzeugt, indem sie die objektiven Strukturen realisiert, die sie in den Habitusformen herausbildet, diesen Scheinformen der Selbstverständlichkeit. Als einverleibte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte ist der Habitus wirkende Präsenz der gesamten Vergangenheit, die ihn erzeugt hat. (SoSi: 105)

Habituelles Handeln ist damit nicht-bewusstes Handeln, weil von den AkteurInnen nicht gesehen wird, dass Handeln immer den Entstehungs- mit dem Anwendungskontext verbindet und daher unter geänderten Entstehungs-, aber auch Anwendungsbedingungen anders ausfallen könnte. Die Anwendung des Habitus unter ähnlichen Bedingungen wie im Entstehungskontext bringt im Gegensatz dazu eine Sicht der Welt mit sich, in der nur eine Art zu handeln vernünftig und adäquat scheint, und zwar aus Akteursperspektive räumlich und zeitlich generalisiert. Nicht-bewusst ist hier die räumliche und zeitliche Relativität bzw. Gebundenheit des Handelns, dies ist allerdings kein wie auch immer geartetes „Produkt“ des Individuums (etwa ein individuelles Versagen der Merkfähigkeit), sondern Ergebnis gut angepasster Handlungsweisen, die eine Reflexion auf den prinzipiell offenen Charakter von Handlungsweisen überflüssig bzw. zu keinem Erfordernis der Praxis machen. Die Struktur in ihrer gesellschaftlichen Entwicklung lagert sich in den Individuen auf eine so stark verinnerlichte Weise ab, dass ihre Wirkungen dem Körper und der Natur selbst zu entspringen scheinen. „In der Tat gibt das 'Unbewußte' niemals etwas anderes wieder als das Vergessen der Geschichte, das die Geschichte selbst vollzieht, indem sie die objektiven Strukturen, die sie erschafft, in jenen Quasi-Naturen, als welche die Habitusformen zu verstehen sind, verkörpert.“ (ETP: 171) Wenn man soziale AkteurInnen dieses Prozesses angeben wollte, dann am ehesten soziale Institutionen wie das Bildungssystem, die Familie, der Staat, usw., die diese „*geschichtliche Enthistorisierungsarbeit*“ (MHe: 144) vollziehen.

Wie bei Freud selbst stellt sich die Frage, wo dieses unbewusste Wissen, das vergessen wurde, aufbewahrt wird. Während Freud dem Unbewussten eine eigenständige Existenz

zuschreibt, welche nur noch nicht ausreichend erforscht und bekannt sei, siedelt etwa die Wissenssoziologie das Unbewusste in abgelagerten Routinen, Gewohnheitswissen, bzw. in einer „Sedimentierung“ von Wissen, an (Knoblauch 2003: 195). Bourdieu wendet sich gegen ein ontologisches Verständnis von Unbewusstheit, man solle nicht von unbewusst als Modus auf das Unbewusste als Seiendes schließen (vgl. ETP: 163, SaB: 19) Unbewusst ist eine Eigenschaft, die (mehr noch als dem Wissen) der Praxis zukommt, den Routinen, die ohne Bewusstheit funktionieren. Bourdieu verankert Unbewusstheit daher stark im Körper und schreibt von dem der Praxis immanenten Schema, welches „eher implizit als unbewusst zu bezeichnen ist aus dem einfachen Grunde, daß es sich innerhalb der Praxis der Handlungssubjekte in praktischem Zustand und nicht in deren Bewusstsein vorfindet.“ (ETP: 159) Vergessen kann werden, was leiblich beherrscht wird, der Körper fungiert als „Gedächtnisstütze“. Unbewusst bzw. verdrängt wird in erster Linie die handlungsleitende Logik der Praxis. Deutlich macht Bourdieu dies am Gabentausch (vgl. SoSi: 192f), an dem er die Verdrängung in Form eines kollektiven Verkennens der objektiven Logik der Praxis herausarbeitet, zu der zentral die vergehende Zeit zwischen den Tauschakten beiträgt.

Wichtig für das Verständnis des Unbewussten bei Bourdieu sind damit mehrere Aspekte: unbewusst ist eine Eigenschaft; es ist als Vergessen kein individueller Mangel sondern Erfordernis der Praxis; es ist in leiblichen Routinen verankert und nicht im Bewusstsein; unbewusst (im Sinne von implizit) bleiben die handlungsleitenden Prinzipien und insbesondere ihr erworbener, sozialer Charakter. Durch die Enthistorisierung geht Unbewusstheit mit einer Generalisierung und Naturalisierung der angeeigneten praktischen Schemata einher. Dies ist vor allem im Kontext der männlichen Herrschaft wichtig, weil hier die geschlechtliche Konstruktionsarbeit und die Willkürlichkeit der Dominanzbeziehung verkannt, und in Folge anerkannt werden (M: 215).

Letzten Endes ist aber die beschriebene unterschiedliche Verankerung unbewusster Handlungsweisen im Prinzip hinfällig, wenn die Trennung zwischen Körper und Geist aufgeweicht wird. Geistige Tätigkeiten wie eben Erinnern, Vergessen, Lernen, usw. sind auch körperliche Tätigkeiten, kognitive und affektive Vorgänge sind an einen Körper bzw. ein Leibempfinden gebunden, so wie auch körperliche Tätigkeiten, wie Pascal sagt, den Geist mitziehen (vgl. SoSi: 91) und Gefühle modulieren können, insbesondere wenn es sich um automatisierte Tätigkeiten handelt. Dass Bourdieu den Begriff des Unbewussten so häufig verwendet, obwohl er in der Regel Vorbewusstes meint und obwohl er die Nähe des Begriffs zu Bewusstsein und Erkenntnis ablehnt (vgl. ETP: 159), mag daran liegen, dass das Unbewusste in seiner ursprünglichen Bedeutung vor allem leibliche Funktionen

bezeichnete (vgl. Kadi 2006: 23).⁸ Auch das Es bei Freud, „das den größten Teil der Erbschaft des Unbewussten antritt, wird von der somatischen Seite her bestimmt.“ (ebd.: 24) Zieht man diese leibliche Komponente hinzu, ist die Verwendung von unbewusst, im Vergleich zu implizit etwa, gerechtfertigt (und synonym mit sedimentiert der Wissenssoziologie zu sehen), wenn dabei die erwähnten Kennzeichen des Unbewussten bei Bourdieu, die den Begriff vom psychoanalytischen Unbewussten trennen, mitgedacht werden. Bourdieu vertritt damit ein Verständnis der Praxis, in dem die verdrängten handlungsleitenden Schemata Geist und Körper übergreifen, sie leiten die sozialen Praktiken als vorbewusst-kognitive und unbewusst-somatische Strukturen gleichzeitig an.

Abschließend sei ein weiterer, praktisch bedeutsamer Aspekt skizziert, in dem sich die Psychoanalyse und Bourdieus sozialwissenschaftliche Arbeit treffen. Bourdieus Kritik an einer voluntaristischen Handlungstheorie steht in mehreren seiner Hauptwerke an prominenter Stelle. Ein zentrales Anliegen seiner theoretischen Ausarbeitungen, aber auch seiner politischen Wortmeldungen, ist, daran zu erinnern, dass es das autonome Subjekt, wie es den Kern einer langen Tradition (sozial-)philosophischer Theorie bildet, praktisch nicht gibt. Nichtsdestotrotz schließt er bewusste Entscheidungsprozesse und Selbstreflexivität als Formen menschlicher Praxis nicht aus, sondern versucht in aufklärerischer Tradition Bedingungen zu formulieren, die eine solche Praxis befördern. In diesem Sinne schreibt Loïc Wacquant über Bourdieus Begriff der Reflexivität:

Je mehr sie [die AkteurInnen, Anm. B.R.] sich dagegen des Gesellschaftlichen in sich bewußt werden, indem sie sich einer reflexiven Beherrschung ihrer Denk- und Handlungskategorien versichern, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, daß sie sich von der ihnen innewohnenden Äußerlichkeit motivieren lassen. Die Sozioanalyse kann uns, indem sie das in die Institutionen wie in uns selber eingegangene *gesellschaftliche* Unbewußte zutage fördert, ein Mittel an die Hand geben, uns von diesem Unbewußten zu befreien, das unsere Praktiken steuert oder beherrscht. Zwar teilt Bourdieus Arbeit mit allen Poststrukturalismen die Ablehnung des cartesianischen *cogito* [...], doch weicht sie insofern von ihnen ab, als sie versucht, über die reflexive Anwendung des sozialwissenschaftlichen Wissens die historische Herausbildung dessen, was ein rationales Subjekt wäre, überhaupt erst möglich zu machen. (RA-W: 80)

Als Methode, die den Menschen eine fundierte Reflexion auf die eigene soziale Eingebundenheit ermöglicht, nimmt die Soziologie eine wichtige Stellung ein:

So macht uns die Soziologie paradoxerweise frei, indem sie uns von der Illusion der Freiheit befreit, oder genauer gesagt, von dem irregeleiteten Glauben an illusionäre

⁸ Es wäre an diesem Ort sicher auch lohnenswert, Bachelards Verständnis des Unbewussten und einer „Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis“ (vgl. Bachelard 1978) hier hinzu zu ziehen, weil Bachelard eine doch bedeutende Rolle in Bourdieus Theorie spielt.

Freiheiten. Die Freiheit ist nichts Gegebenes, sondern eine Eroberung, und zwar eine kollektive Eroberung. (Bourdieu, übersetzt von Wacquant, ebd.)

Die von Freud erarbeitete Psychoanalyse wiederum ist bekannt dafür, dem Menschen eine der bedeutendsten narzisstischen Kränkungen zugefügt zu haben (was vielleicht gerade für den/die autonome/n, rationale/n Wissenschaftler/in am schwersten zu verkraften war und ist, vgl. RA-W: 73, RA-BW: 167). Für die Psychoanalyse kann man in Anlehnung an obiges Zitat ebenfalls formulieren, dass sie den AnalysandInnen paradoxerweise darüber Handlungsmöglichkeiten eröffnet, dass sie ein tiefes Verständnis für die eigene Prägung schafft. Letzten Endes versucht eine psychoanalytische Therapie ebenso wie die soziologische Analyse ein generatives Prinzip zu rekonstruieren, das die verschiedenen Elemente (neurotische Symptome, Träume, Fehlleistungen, usw.) verbindet. Das Prinzip wird als Resultat der Fixierung von einzelnen oder auch wiederholten, mehr oder weniger individuellen Erfahrungen betrachtet. Eine Lösung wird dann über die Bewusstwerdung des Musters und/oder der zugrunde liegenden Erfahrung erwartet. Auch hier schafft es damit erst die Einsicht in die konkrete soziale und emotionale Gebundenheit, andere Möglichkeiten entgegen dem Sog der verinnerlichten Dispositionen zu wählen. Beide richten sich damit gegen die Annahme, Menschen könnten voraussetzungslos ihr Leben frei entwerfen, lehnen jedoch auch nicht ab, diese Freiheit zunehmend verwirklichen zu können. Die Psychoanalyse scheint mir etwas besser die Voraussetzungen für die Umsetzung dieser Autonomie zu berücksichtigen, weil sie nicht nur auf intellektuelle Einsicht setzt, sondern auch eine affektive Lösung erwirken möchte – etwas, das Bourdieu in Anbetracht seiner Betonung der leiblichen und affektiven Aspekte des Habitus ebenso ein zentrales Anliegen wäre, das er jedoch mit sozialwissenschaftlichen Mitteln nur begrenzt leisten kann. Umgekehrt stößt die Psychoanalyse bei der strukturellen Prägung an ihre Grenze, sie arbeitet charakteristischerweise mit einzelnen Individuen und kann daher eine „kollektive Eroberung der Freiheit“ nur schwer konzeptualisieren.⁹ Daneben muss man natürlich betonen, dass der zentrale Unterschied darin liegt, dass die psychoanalytische Reflexivität unter Handlungsdruck zum Einsatz kommt; das Leid eines Individuums verringern möchte. Demgegenüber möchte Bourdieu die Reflexion unbewusster Erkenntnishindernisse institutionalisieren; Analysand ist das wissenschaftliche Feld (vgl. RA-W: 69, HoAc), das durch die unkritische Verwendung seiner Denkkategorien der Wirklichkeit nicht gerecht wird – das Leiden daran hält sich in Grenzen, ist bestenfalls eine kollektive Blockade. Bourdieu denkt Reflexion dann nicht ausschließlich als „intellektuelle

⁹ Einwände gegen diese Sicht finden sich bei Kadi 2006: 28. Dass „die Rede von *der* Psychoanalyse zu pauschal ist“ (ebd.), teile ich als Einwand, allerdings ist auch hier nicht der Ort für eine entsprechend ausführliche Differenzierung.

Introspektion“, sondern fordert eine „permanente soziologische Analyse und Kontrolle der soziologischen Praxis“, die „die organisatorische und kognitive Struktur der ganzen Disziplin (umfasst)“ (RA-W: 68). Gegen eine kognitivistische Verkürzung im Sinne einer Änderung aufgrund intellektueller Einsicht sei angemerkt, dass dazu einerseits objektive Änderungen (Krise, vgl. WhS: 131) und andererseits körperliche Gewohnheitsänderungen stattfinden müssen; zwei Aspekte, die besonders in der Auseinandersetzung mit Sexismen und Rassismen eingefordert werden. Insofern hat man es hier mit höchst unterschiedlichen Projekten zu tun, woraus folgt, dass neben der meiner Ansicht nach sehr schlüssig möglichen Analogiebildung zwischen Psycho- und Sozioanalyse die unterschiedlichen AkteurInnen, Ziele, Mittel und Abwehrstrategien nicht aus dem Blick geraten sollten. Es bleibt zu fragen, warum – wenn individuelle Dispositionen mit institutionellen und strukturellen Positionen *gemeinsam* Rationalität und Freiheit beschränken – jeweils ein Aspekt abgeblendet wird. Ist der/die Wissenschaftler/in in geringerem Ausmaß affektiven, individuellen Beschränkungen unterworfen? Wenn man annimmt, die intellektuelle Tätigkeit wäre eine von den Individuen in geringerem Ausmaß affektiv aufgeladene und mit biographischen Dispositionen besetzte Praxis, verdoppelt sich dann nicht in dieser Sicht der akademischen Welt der von Bourdieu ins Spiel gebrachte Vorwurf des „*theoretizistische[n] oder intellektualistische[n] bias*“ (RA-BW: 100)? Wacquant unterscheidet bei Bourdieu „drei Arten von Bias [...] die den soziologischen Blick trüben können“ (RA-W: 66), und gewichtet dabei den intellektualistischen Bias, der von Bourdieu auch als scholastischer Irrtum bezeichnet wird, am stärksten:

Der *intellektualistische Bias*, der uns die Welt als *Schauspiel* wahrnehmen läßt, als ein Ensemble von Bedeutungen, die zu interpretieren sind, und weniger als konkrete Probleme, die nach praktischen Lösungen verlangen, geht sehr viel tiefer und ist in seinen Auswirkungen viel gefährlicher als die beiden anderen, die mit der sozialen Herkunft des Wissenschaftlers und seiner Position im akademischen Feld zusammenhängen: Er kann nämlich dazu führen, daß wir die *differentia specifica* der Logik der Praxis vollkommen verfehlen (RA-W: 67).

Vielleicht ist dieser dritte Bias der am wenigsten gedachte, der, den Bourdieu zentral in die Debatte eingebracht hat. Aber die Gewichtung von Wacquant verrät doch eine Dominanz von theoretischen gegenüber praktischen Fragen, nämlich praktischen Fragen, die sich SozialwissenschaftlerInnen während ihrer wissenschaftlichen Arbeit stellen. Das Problem, wie man die Logik der Praxis adäquat *theoretisch* fassen kann, ist vielleicht nicht das dringlichste Problem bei sozialwissenschaftlicher Forschung. Vielmehr ist man ständig darauf gestoßen, wie man sicherstellen kann, dass nicht die eigene Meinung die Interpretation leitet, oder wie man soziale Erwartungen daran, was ein „gutes Ergebnis“

der empirischen Forschung ist, auf Distanz hält. Insofern muss eine Objektivierung auch *diese* soziale „Distanz zu der spezifischen Notwendigkeit des betrachteten Universums“ (RA-W: 70) – hier des wissenschaftliche Universums – in Rechnung stellen. Dabei soll keinesfalls die Bedeutung des intellektualistischen Bias in Abrede gestellt werden, oder der Eindruck erweckt werden, Wacquant hätte eine soziale Distanz bzw. eine theoretizistische Haltung zur empirischen Forschungspraxis. Es scheint mir allerdings wenig produktiv, die Reflexion auf biographische, soziale und institutionelle (Dis-) Positionen vorschnell zu verabschieden. Bourdieu selbst hält die Reflexion auf die eigene soziale Verortung für eine wichtige Voraussetzung, damit diese nicht unwissentlich den Erkenntnisprozess beeinflusst.

Die Soziologie der Soziologie in der ganz konkreten Gestalt einer Soziologie des Soziologen, seines wissenschaftlichen Projekts, seiner Ambitionen oder Kapitulationen, seiner Kühnheiten und Ängste, ist keine ‚Nabelschau‘ und kein narzißtischer Luxus: Sich bewußt zu machen, welche günstigen oder ungünstigen Dispositionen mit den eigenen sozialen, bildungsbedingten oder geschlechtsspezifischen Merkmalen einhergehen, bietet eine – wenn auch begrenzte – Chance, diese Dispositionen in den Griff zu bekommen. (RA-B: 286)

Daneben sind bei Bourdieu theoretische Fragen immer eng mit forschungspraktischen Konsequenzen verbunden. Die Logik der Praxis mit den zugehörigen Begriffen auszuarbeiten zielt auf eine dem Gegenstand angemessene Konzeption von Sozialforschung (vgl. RA-B: 261). Bourdieu warnt daher vor einem „Begriffs- und ‚Theorie‘-Fetischismus, der aus der Neigung entsteht, die ‚theoretischen‘ Instrumente, Habitus, Feld, Kapital, usw., an sich und für sich zu nehmen, statt sie sich entfalten zu lassen, mit ihnen zu arbeiten.“ (RA-B: 262) Die Bestimmung und Konstruktion des Gegenstandes soziologischer Forschung ist dabei ein Punkt, dem besondere Aufmerksamkeit zukommen muss, weil sie mit methodischen Entscheidungen Hand in Hand geht (RA-B: 259), etwa wenn eine relationale Objektkonstruktion den Einsatz relationaler statistischer Verfahren (in Bourdieus Praxis etwa der Korrespondenzanalyse) impliziert. Bourdieu lehnt es also ab, Theorie und Empirie zu trennen, und führt den falschen Gegensatz (wie bei Individuum und Gesellschaft bereits erwähnt) auf feldspezifische Gründe zurück:

Die Trennung von ‚Theorie‘ und ‚Methodologie‘ macht aus einem Gegensatz, der zu einem gegebenen Zeitpunkt für die gesellschaftliche Teilung der wissenschaftlichen Arbeit konstitutiv war (wie der Gegensatz zwischen Universitätsprofessoren und Wissenschaftlern in kommerziellen Forschungseinrichtungen), einen wissenschaftstheoretischen Gegensatz. Meiner Meinung nach ist diese Aufteilung in zwei getrennte Instanzen überhaupt abzulehnen [...]. (RA-B: 259)

Die Reflexion auf Erkenntnishindernisse ist damit keine von der Forschungspraxis

losgelöste Aufgabe, die man kanonisieren könnte (vgl. RA-B: 255), sondern sie ist selbst eine Praxis, die in der Praxis erworben, „von Praxis zu Praxis weitergegeben“ (ebd.: 256) wird – wie in der Psychoanalyse.

II. Soziale Reproduktion und Trägheitsmomente im Bildungs- und Hochschulwesen

Begriffe wie Habitus und Feld sind von Bourdieu als Arbeitsbegriffe vorgestellt worden, die sich an der Empirie zu bewähren haben. Daher werden die im ersten Kapitel theoretisch umrissenen Konzepte hier stärker als vorher auf eine gesellschaftliche Institution bezogen, die Bourdieu als besonders zentralen Reproduktionsort der sozialen Ordnung herausgearbeitet hat; die neben der Familie für das Vergessen der Entwicklungsgeschichte individueller Dispositionen durch kontinuierliche Einprägungsarbeit verantwortlich ist: das Bildungssystem. Obwohl im Gegensatz zur Kabylei, wo vor allem persönliche Kontakte die Aufrechterhaltung der sozialen und symbolischen Ordnung sicherstellen, das Bildungssystem als eine institutionalisierte Form der Reproduktion der Gesellschaftsordnung zu betrachten ist, spielt auch hier die face-to-face-Beziehung, die soziale Interaktion unter Anwesenden, eine (wie noch zu zeigen sein wird) bedeutende Rolle. Stünden im bisher Geschriebenen die Grundlagen des Bourdieuschen Denkens im Vordergrund, sollen diese nun weitergeführt und mit empirischen Forschungsergebnissen konfrontiert werden. Dabei sollen verschiedene Mechanismen herausgearbeitet werden, die dazu beitragen, dass sich soziale Positionen und Positionierungen systematisch entlang bestimmter Kategorien verteilen, und gezeigt werden, wie sich trotz hoher Formalisierung und dem expliziten Ideal der Chancengleichheit unter der Hand soziale Ungleichheit reproduziert, für deren Verständnis nicht zuletzt körperliche Praktiken ein Schlüsselement darstellen.

1. Stabilisierung der sozialen Ordnung

Für das Verständnis gesellschaftlicher Machtverhältnisse, sozialer Ungleichheit und Mobilität kommt der Analyse sozialer Reproduktionsmechanismen eine wichtige Rolle zu. Historisch hat die Art und Weise, wie eine Gesellschaft ihre Struktur erhält und legitimiert, verschiedene Formen angenommen. Nachdem Gesellschaften arbeitsteilig organisiert sind und ihre Mitglieder verschiedene soziale Positionen einnehmen, die mit bestimmten Handlungsmöglichkeiten und in Folge unterschiedlicher Macht und Anerkennung verbunden sind, d.h. zwischen verschiedenen Gesellschaftsgruppen differenziert wird, die in aller Regel in einem Herrschaftsverhältnis stehen, muss jede Gesellschaft einen Weg finden, diese Herrschaftsverhältnisse bzw. ihre eigene Struktur zu legitimieren.

1.1. Historische Formen sozialer Reproduktion

Als ursprüngliches Prinzip der Arbeitsteilung kann das Geschlechterverhältnis betrachtet werden. Mit dieser Teilung geht, aufgrund der Inkorporierung der sozialen Verhältnisse, auch die geschlechtliche Differenzierung als „grundlegendes Klassifikationsschemata“ (Krais 1993: 211) einher, das dieses Verhältnis abstützt. Im Anschluss an Derridas Metaphysikkritik (z.B. Derrida 1972: 67) wurde aufgezeigt, dass diese Struktur der hierarchisierten, binären Opposition, die in Texten bzw. Sprach- und Logikstrukturen durchscheint, unser Denken und Handeln generell fundamental strukturiert.¹⁰ Diese geschlechtliche Gegensatzbeziehung ist, wie im ersten Teil bereits ausgeführt wurde, in der Theorie Bourdieus Teil einer Dialektik von Dispositionen und Strukturen, insofern sich in den verschiedenen Bereichen homologe Gegensatzbeziehungen auffinden lassen. Gesellschaftspolitisch, diskursiv und individuell lassen sich so Prozesse des *Othering* identifizieren, d.h. Konstruktionen eines Wir gegenüber einem Anderen, die sich nicht nur, wie von Simone de Beauvoir in *Das andere Geschlecht* (1951) prominent gemacht, auf Geschlecht als Kategorie beschränkt. Auch in Klassenverhältnissen und „rassifizierten“ Strukturen wirkt ebenfalls eine solche dichotome Logik, wie sie von marxistischen und später postkolonialen Theorien thematisiert wurde. Konkret gewendet sind damit die theoretisch beschriebenen Gegensatzbeziehungen Teil der historischen Herrschaftsdynamiken.

Mit der gesellschaftlichen Arbeitsteilung ist eine *Hierarchisierung und Bewertung* der Arbeit sowie unterschiedliche Macht und Anerkennung verbunden. In feudalen Gesellschaften war neben dem Geschlecht und dem Alter vor allem die ständische Geburt ein zentrales Differenzierungsmerkmal für die Verteilung von Status und sozialen Positionen. In Feudalismus und Aristokratien, aber auch in kolonialen, rassistischen oder faschistischen Gesellschaften, wurde die Weitergabe gesellschaftlicher Privilegien weitgehend durch Abstammungs- und Verwandtschaftsverhältnisse legitimiert. In Gesellschaften die sich als demokratisch verfasste verstehen findet man auf einer expliziten Ebene davon nur mehr Relikte.¹¹ Ausgeweitete Partizipation und soziale

¹⁰ Wie Herta Nagl-Docekal schreibt, ist fragwürdig, ob eine binäre Struktur selbst schon diskriminierend dadurch wirkt, dass sie – in der ursprünglichen Bedeutung von *discriminare* – unterscheidet, wie Derrida nahelegt. „Neben dem unbestreitbar kritischen Potential birgt die Kritik des 'binären Denkens' jedoch die Gefahr einer überzogenen Argumentation.“ (Nagl-Docekal 1997: 37) Sie wendet gegen Derrida ein, dass „die moralischen bzw. politisch-rechtlichen Probleme [...] nicht durch die logischen Formen als solche generiert werden“ (ebd.). Bourdieu setzt noch einmal einen anderen Akzent bezogen auf den politischen Charakter von Denkstrukturen wenn er schreibt, dass Erkenntnisakte Anerkennungsakte sein *können* – aber auch Widerstandsakte (vgl. MHe: 28). Dies würde bedeuten, dass zwischen Logik- und Denkformen und Politikformen kein deterministisches Verhältnis besteht.

¹¹ Mit dem Gleichheitsgrundsatz sollte auch die soziale Reproduktion auf anderen Fundamenten stehen. Abgesehen von der Praxis, die dem hinterherhinkt, sind jedoch mit privatem Eigentum und nationaler Herkunft noch immer legitime Ungleichheitsprinzipien in der Verfassung. Nach wie vor ist

Durchlässigkeit sollen die soziale Reproduktion in modernen Gesellschaften kennzeichnen. Sie sind jedoch auch ein Faktor, der dazu beiträgt, Machtverhältnisse zu stabilisieren (vgl. Abels 2007: 255):

Anders als die Feudalklasse, deren Herrschaft ständisch und erblich war, zeichnet sich die bürgerliche Klasse dadurch aus, daß sie fähig ist, immer wieder die Initiative und Personen von unten aufzunehmen – ohne allerdings deswegen den klassenspezifischen Abstand zwischen Herrschenden und Beherrschten zu verringern oder die Arbeitsteilung zwischen Regierenden und Regierten zu überwinden (Demirovic 1998: 101).

Herrschaft, verstanden als dauerhafte, „verfestigte“ Machtkonstellation (vgl. Bahrdt 2003: 166), ist über weite Strecken auf ein Einverständnis oder zumindest ein passives Zulassen der Beherrschten angewiesen, weil es damit den Machtausübenden erleichtert wird, „den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen“ (Weber 2005: 38), so Max Webers Definition von Macht.

Herrschaft („Autorität“) in diesem Sinn kann im Einzelfall auf den verschiedensten Motiven der Fügsamkeit: von dumpfer Gewöhnung angefangen bis zu rein zweckrationalen Erwägungen, beruhen. Ein bestimmtes Minimum an *Gehorchenwollen*, also: *Interesse* (äußerem oder innerem) am Gehorchen, gehört zu jedem echten Herrschaftsverhältnis. (Weber 2005: 157)

Auch unterprivilegierte oder marginalisierte Gruppen können damit ein mehr oder weniger bewusstes „Interesse“ am Erhalt der sozialen Ordnung haben, und sei es nur, um „Restchancen“ wahrnehmen zu können (Abels 2007: 255).

Bei kaum ausdifferenzierten Gesellschaften steht die biologische Reproduktion der Gruppe stärker im Vordergrund, die mittels persönlicher Herrschaft abgesichert wird (vgl. ETP: 357), Herrschaft wird in erster Linie durch Charisma und Tradition legitimiert (vgl. Weber 2005: 159). Erst mit der Ausdifferenzierung unterschiedlicher sozialer Felder löst sich Herrschaft von direkten Interaktionen relativ ab und verselbständigt sich gegenüber den Individuen (vgl. ETP: 358), womit „die Bedingungen für die *mittelbare und dauerhafte Aneignung* der Arbeit, der Dienste und Ehrenbezeugungen anderer Individuen“ (ebd.: 357) gegeben sind. Damit ändern sich aber auch die gesellschaftlichen Reproduktionsmechanismen nachhaltig. Gesellschaften ohne Schrift und Schulsystem vermitteln kulturelle Techniken in direktem Kontakt, kulturelles Kapital ist an das Individuum gebunden (vgl. ETP: 362). Die Verschriftlichung von Wissen führt hier zu bedeutenden Änderungen, weil es nachahmendes bzw. praktisches Lernen durch explizite

mit Bezug auf die StaatsbürgerInnenschaft nicht nur der Ausschluss von Privilegien möglich, sondern sogar die Aussonderung von Personen mit außereuropäischer StaatsbürgerInnenschaft als „Nicht-Gleiche“, auf die Gleichheitsgrundsätze keine Anwendung finden: Die europäische Antidiskriminierungsrichtlinie etwa nimmt explizit die Ungleichbehandlung nach StaatsbürgerInnenschaft aus dem Diskriminierungsverbot aus (vgl. Scherr 2008: 2011).

Beschreibungen ersetzt, die sich von einzelnen Individuen ablösen. Mit dem Buchdruck beschleunigt sich diese Entwicklung und verstärkt sich die Monopolisierung des kulturellen Kapitals „mittels der Monopolisierung der Instrumente zur Aneignung dieser Ressourcen“ (ETP: 362). Die stärkste Objektivierung geht dabei vom Bildungssystem aus, das für Standardisierung und Vergleichbarkeit kultureller Fertigkeiten sorgt und damit einen „einheitlichen Markt für kulturelle Kapazitäten“ (ETP: 363) schafft.

Unter solchen Bedingungen bilden und vollziehen sich die Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse nicht mehr unmittelbar zwischen Einzelpersonen, sondern, im Raum der Objektivität selbst, zwischen Institutionen, d.h. zwischen sozial garantierten Titeln und sozial definierten Stellungen, sowie, vermittelt dieser, zwischen sozialen Mechanismen, die den gesellschaftlichen Wert der Titel und Stellungen erzeugen und absichern, und der Verteilung dieser sozialen Attribute auf die biologischen Einzelwesen. (ETP: 363f)

Ältere Ideologien zur Weitergabe von Privilegien – Recht der Geburt, Naturrecht, Askese (IdCh: 227) – wurden über weite Strecken abgelöst durch eine umfassende Leistungs-ideologie, die die (faktisch ungleichen) Chancen des Erreichens sozialer Positionen damit rechtfertigt, dass (theoretisch) alle die gleichen Chancen haben (sollten). Unter diesen gleichen Bedingungen erscheint dann die soziale Lage eines Individuums als Resultat seines/ihrer individuellen Handelns, bzw. Willens und seiner/ihrer Leistung. Leistung ist nun jedoch weniger als bei der von Max Weber (2004) beschriebenen „Berufung“, die protestantisch unterfüttert ist, auf den beruflichen Erfolg bezogen, sondern bereits auf den schulischen. Schulische Leistungsunterschiede können *unter den angenommenen Bedingungen der Chancengleichheit* dann nur als eine nicht weiter erklärungsbedürftige Begabung erscheinen.

Die Stabilisierung von Machtverhältnissen erhöht sich deutlich, wenn es zu einer Verinnerlichung der herrschenden Sicht kommt, sodass auch die Beherrschten an der eigenen, marginalisierten Position im sozialen Gefüge festhalten. Das meritokratische Prinzip ist dafür besonders geeignet, weil es sich nicht für die Voraussetzungen unterschiedlicher Leistungen interessiert und suggeriert, dass Begabung ebenso wenig wie Genialität erworben werden kann; sie ist da oder eben nicht. Insofern bezeichnet Bourdieu Schulerfolg auch als „gebildete Natur“ bzw. „angeborene Bildung“, „Gnade, die Verdienst und Verdienst der Gnade ist, [...] einen nicht erworbenen Verdienst“ (IdCh: 227). Ähnlich wie Max Weber für den Berufserfolg herausgearbeitet hat, verweist auch der schulische Erfolg damit auf eine „Gnadenwahl“, auf eine Auserwähltheit wenn auch nicht explizit religiösen Ursprungs. Hier soll vorgreifend festgehalten werden, warum dem Bildungssystem eine so wichtige Rolle bei der Reproduktion der sozialen Ordnung zukommt, was im weiteren Verlauf noch umfassend belegt wird: Das Bildungssystem trägt

zur Stabilität der gesellschaftlichen Ordnung bei,

indem es unter dem Deckmantel der von ihm abgesicherten und einsehbaren Beziehungen zwischen den Titeln und den Positionen, wiewohl unter dem Schein formaler Gleichheit, die von ihm *heimlich registrierte* Beziehung zwischen den erhaltenen Titeln und dem vererbten kulturellen Kapital verbirgt; es geschieht, mit anderen Worten, über die Legitimation, die es der Weitergabe dieser Form von Erbe verschafft. (ETP: 364f)

Meritokratie ist daher weniger als beschreibendes denn als legitimierendes Prinzip zu werten, weil die Praxis der sozialen Allokation sich nur vordergründig an Leistung orientiert und das normative Prinzip der Chancengleichheit kaum verwirklicht ist.

1.2. Bildung – Beruf – soziale Positionierung

Das Bildungssystem hat mindestens zwei Funktionen, die an der gesellschaftlichen Reproduktion ausgerichtet sind: Erstens vermittelt es den Gesellschaftsmitgliedern die zur Ausübung beruflicher Tätigkeiten notwendigen (Basis-)Qualifikationen und Fähigkeiten, und zweitens erfüllt es durch die Vorbereitung der Verteilung der Individuen auf unterschiedliche Berufe damit die Funktion der sozialen Platzierung und Statuszuweisung. Zu diesen zwei gesellschaftlich-reproduktiven Funktionen tritt noch die Funktion der Selbstreproduktion, d.h. die Sicherstellung des eigenen Fortbestandes hinzu. Diesen drei Funktionen des Bildungswesens entsprechen dann auch drei institutionelle Ausprägungen (vgl. TuSt: 101). Die Qualifizierungsfunktion für den Arbeitsmarkt wird hauptsächlich im beruflichen Erstausbildungssystem gewährleistet, im Bereich der Aus- und Weiterbildung oft auch in privaten, von Unternehmen, Branchen oder Interessensvertretungen getragenen, Erwachsenenbildungseinrichtungen. Daneben gibt es prestigeträchtige Bildungsgänge, die höhere kulturelle und damit auch ökonomische Investitionen erfordern und den Zugang zu hohen beruflichen Positionen erleichtern, womit sie für den Abstand zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen mit ungleichen Eintrittsvoraussetzungen sorgen. Die Selbstreproduktion findet zumindest für den schulischen Bereich in pädagogischen Bildungsgängen zur Ausbildung von LehrerInnen statt.

Die Schule hat sich dabei als Ort entwickelt, wo nicht nur Wissen vermittelt wird, sondern wo schulische Leistungen in Konkurrenz erbracht, beglaubigt, und in Folge anerkannt werden. Mit der Anerkennung der schulischen Bewertung verbunden ist auch, dass schließlich das Erreichen bestimmter Berufspositionen in Abhängigkeit von der formalen Bildung als legitim erachtet wird. Die Reichweite dieser Anerkennung und der Zusammenhang zwischen Bildung und Berufsposition lässt sich sehr deutlich anhand der beruflichen Probleme darstellen, mit denen Personen konfrontiert sind, die über den offiziell minimalst möglichen Bildungsabschluss verfügen. Die Tatsache, dass eine Person nur Pflichtschulabschluss hat, bedeutet keineswegs, dass diese Person nicht berufsrelevante non-

formale Qualifikationen und diverse Weiterbildungen besitzt (vgl. Dornmayr/Lachmayr/Rothmüller 2008: 8). Eine geringe formale Bildung betrifft deshalb auch nicht nur sogenannte „bildungsferne Schichten“, sondern kann ebenso aus Krankheit, Schwangerschaft oder anderen Gründen resultieren (ebd.: 9). Trotzdem theoretisch also „eine geringe formale Qualifikation grundsätzlich keine Rückschlüsse auf non-formal und informell erworbene Qualifikationen und Kompetenzen ermöglicht und damit auch keine Aussagen in Bezug auf die Gesamtqualifikation und Gesamtkompetenzen von Personen beinhaltet“ (ebd.), verdienen ArbeitnehmerInnen mit nur Pflichtschulabschluss deutlich weniger als solche mit abgeschlossener Lehre. AkademikerInnen haben schließlich insgesamt ein mehr als doppelt so hohes Einkommen als formal Geringqualifizierte.¹² Zudem war im Jahr 2007 in Österreich fast jede/r zweite ArbeitnehmerIn mit Pflichtschulabschluss zumindest kurzfristig von Arbeitslosigkeit betroffen (ebd.: 37). Bei höherer formaler Qualifikation lag der Anteil zwischen sieben und 20 Prozent, also rund zwei- bis siebenmal niedriger. Auch die allgemeine Arbeitslosenquote ist bei Personen mit nur Pflichtschulabschluss mindestens doppelt so hoch wie bei abgeschlossener Lehre. Aufgrund der häufigen Erwerbsunterbrechungen und dem äußerst geringen Einkommen, das sich durch die Erwerbstätigkeit erzielen lässt, haben formal Geringqualifizierte ein mit 20 Prozent deutlich überdurchschnittliches Armutrisiko (Statistik Austria 2009a: 34). Der Unterschied zwischen einer abgebrochenen und einer abgeschlossenen Lehrausbildung kann damit einen deutlich geringeren Lebensstandard und weit stärkeren Ausschluss aus dem Erwerbssystem mit sich bringen.

Gründe für die sehr viel schlechtere Arbeitsmarktintegration von formal geringqualifizierten Personen kann man auch, aber nicht nur in einer fehlenden beruflichen Ausbildung, dem technologischen Fortschritt und der zunehmenden Auslagerung und daher insgesamt Reduzierung von Arbeitsplätzen finden, die kaum Qualifikationsvoraussetzungen haben. In qualitativen Interviews mit PersonalvermittlerInnen (Dornmayr/Lachmayr/Rothmüller 2008) wurde darüber hinaus sichtbar, wie sich die Anerkennung der Verbindung von Bildungsabschluss und Berufsposition verselbstständigt.

So¹³ wird etwa die Besetzung einer Stelle mit einer Person, die nach der Pflichtschulzeit keine weiterführende Ausbildung abgeschlossen hat, als für PersonalistInnen sehr risikoreich geschildert, weil sie sich bei eventuellen Problemen rechtfertigen müssen, warum diese Person in erster

¹² Das monatliche Median-Erwerbseinkommen brutto lag 2007 in Österreich bei maximal Pflichtschulabschluss bei 1300 Euro, bei Lehrabschluss bzw. mittlerer Schule bei 1800 Euro, und bei Hochschulabschluss bei 2750 Euro (Statistik Austria 2009a: 145).

¹³ Im zweiten Teil der Arbeit sind längere Textteile, die sich vornehmlich auf empirische Details beziehen, klein geschrieben und vom restlichen Text getrennt. Eingerückte Passagen sind immer Zitate, direkte Rede in Zitaten habe ich in den verkleinerten Textteilen zur besseren Unterscheidbarkeit kursiv gesetzt.

Instanz überhaupt eingestellt wurde, während sie sich bei Besetzung der Stelle mit einer „richtig“ qualifizierten Person auf den formalen Bildungsabschluss berufen können.

Die größte Hürde sei hier [bei der Einstellung formal Geringqualifizierter, Anm. B.R.] die Risikobereitschaft und Entscheidungskraft der PersonalistIn, so eine Expertin. Häufig würden Unternehmen Recruiter ohne entsprechende Ausbildung einsetzen, die weniger auf ihre Einschätzung als auf den Lebenslauf einer Bewerberin oder eines Bewerbers setzen würden. (Dornmayr/Lachmayr/Rothmüller 2008: 88)

Diese Interviewpartnerin, die in der Personalabteilung eines großen Zeitarbeitsunternehmens arbeitet, erzählt, „dass sich Personalverantwortliche aus *'Bequemlichkeit und um Zeit zu sparen'* häufig für höherqualifizierte BewerberInnen entscheiden würden, weil sie diesen mehr Leistungsfähigkeit zuschreiben und sich dann nicht mehr mit den BewerberInnen auseinandersetzen bräuchten.“ (ebd.: 82) Sie schildert im Interview auch den Rechtfertigungsdruck bei missglückten Personalentscheidungen: „*Wenn der dann nichts ist, kann ich sagen: aber schauts der hat die und die Ausbildung – da haben wir uns halt geirrt. Wenn ich den anderen aufnehm und der ist nichts, dann sagen sie: Wer hat denn den aufgenommen? Schauts euch mal den Lebenslauf an.*“ (ebd.: 88)

Die realistische Einschätzung der tatsächlich notwendigen Kenntnisse für geringqualifizierte Tätigkeiten taucht auch im Interview mit einer anderen Personalvermittlerin auf, als sie nach einem Beispiel für eine erfolgreiche Vermittlung gefragt wird: „*Hier hatte die Personalistin keine überzogenen Forderungen. Für vorgefertigte Briefe braucht man kein Französisch, man muss die Qualifikation an die Aufgabe anpassen.*“ (ebd.: 84) Auf die Frage, wo er den dringenden Handlungsbedarf zur besseren Arbeitsmarktintegration von formal Geringqualifizierten sieht, antwortet dann ein weiterer Personalvermittler: „*Individuelle Qualifizierung ist nicht das Wichtigste, die Leute müssen auch genommen werden.*“ (ebd.: 94)

Es gibt also implizite Vorstellungen darüber, welche Fähigkeiten mit welchen Zertifikaten und Abschlüssen verbunden sind bzw. sein sollten, und diese Vorstellungen bestimmen die Berufschancen sogar dann mit, wenn den sozialen AkteurInnen wie hier den PersonalvermittlerInnen bewusst ist, dass beruflich relevante Fähigkeiten tatsächlich keineswegs mit bestimmten Bildungsabschlüssen einhergehen müssen. Dies zeigt sich auch darin, dass vor allem PersonalvermittlerInnen der Dienstleistungsbranche in den Interviews von sich aus nicht auf das Schema der Bildungsabschlüsse zurückgreifen, sondern erst einmal zwischen motivierten und nicht motivierten ArbeitnehmerInnen unterscheiden.¹⁴

¹⁴ Besonders die PersonalvermittlerInnen der Dienstleistungsbranche betonen insgesamt die Wichtigkeit der Passung zwischen BewerberIn und beruflicher Anforderung. In der Selbstbeschreibung einer Befragten: „*Ich bin im Recruiting generell kein Freund davon, dass ich sag, ich setze Geringqualifizierte oder Höherqualifizierte ein. Die müssen für die Arbeit qualifiziert sein, die ich suche.*“ (ebd.: 82) Eine weitere Interviewpartnerin: „*Wir brauchen Leute mit Dienstleistungsgedanken. [...] Dazu brauch ich kein Englisch, und dazu brauch ich keine Matura, sondern dazu brauch ich eine Einstellung.*“ (ebd.: 84) Entsprechend sagt sie dann auch über die Besetzung einer Stelle als Portier/in mit einfacher Empfangstätigkeit: „*da muss man aufpassen, dass das jemand ist*

Auch kann das formale Bildungsniveau von de facto geringqualifizierten Arbeitskräften durchaus höher als Pflichtschulabschluss liegen, etwa bei einem Branchenwechsel oder häufig auch bei Arbeitssuchenden mit Migrationshintergrund (vgl. ebd.: 71). Trotzdem schildern die PersonalistInnen, wie die Akzeptanz der vom Bildungssystem vorgenommenen Bewertung (in diesem Fall das Fehlen eines über die Pflichtschule hinausgehenden Abschlusses) u.a. zu Normen der Personaleinstellung kondensiert, und damit formal gering qualifizierten Arbeitskräften massiv den wiederholt notwendigen Berufseinstieg nach einer relativ wahrscheinlichen Arbeitslosigkeit erschwert, weil ihnen niemand „eine Chance geben“ will.

So zeigt sich in den Aussagen der sonst durchaus sehr unterschiedlich eingestellten PersonalvermittlerInnen aus verschiedenen Beschäftigungsbranchen eine gemeinsame Haltung zur Anstellung von geringqualifizierten ArbeitnehmerInnen. Einige Beispielzitate aus der Studie, die jeweils Interviewauszüge enthalten:

Von *„positiven Erfahrungen mit Langzeitarbeitslosen“* berichtet ein Wiener Experte, *„weil wenn man ihnen eine Chance gibt, sieht man richtig wie sie sich entwickeln, nach ein, zwei Monaten Arbeiten sieht man schon, der hat wieder mehr Selbstvertrauen“*. (Dornmayr/Lachmayr/Rothmüller 2008: 77)

Erfolgreiche Vermittlung durch Engagement für formal geringqualifizierte, aber hochmotivierte MitarbeiterInnen steht bei einer Expertin im Vordergrund ihrer Beispiele. Sie berichtet von PersonalistInnen, die sich für Beschäftigungsbewilligungen einsetzen wenn sie *„von Mitarbeitern überzeugt“* sind, oder die einem körperlich behinderten Mitarbeiter ohne Ausbildung ein Praktikum und in Zusammenarbeit mit dem AMS und einem Bildungsinstitut einen Lehrabschluss neben der Beschäftigung ermöglichen. Sie sieht [...] eine typisch erfolgreiche Vermittlung daraus resultieren, dass man motivierten Arbeitskräften eine Chance gibt. Einschränkend wird hier jedoch der hohe zeitliche Aufwand gesehen, und das Risiko, mit dem Engagement für MitarbeiterInnen *„einzufahren“*. (ebd.: 83)

Von beiden ExpertInnen wird dabei die Rolle der PersonalistInnen betont, die den Geringqualifizierten *„eine Chance geben zu zeigen was man kann, es ist zermürend für die Leute wenn sie diese Chance nicht mal bekommen“*. Dies gelte nicht nur für Geringqualifizierte und im Speziellen ältere Arbeitskräfte, sondern etwa auch für Personen mit Vorstrafen. (ebd.: 84)

Ich würde mir wünschen, dass mehr Arbeitgeber solchen Mitarbeitern auch eine Chance geben. Alle wollen immer den Wunderwuzzi, den 18-Jährigen, der 20 Jahre Erfahrung mitbringt [...], und warum sollte man nicht wirklich motivierten und engagierten Mitarbeitern einmal die Chance geben, zu zeigen, auch wenn ich damals nicht das Durchhaltevermögen hatte meinen Abschluss zu machen – jetzt bin ich soweit und ich will. (ebd.: 94f)

der so eine gleichbleibende Tätigkeit auch mag“ (ebd.: 79).

Ein Interviewpartner würde daher staatliche Förderungen für die Einstellung von Geringqualifizierten sinnvoll finden,

er hält es für eine gute Möglichkeit, dass Leute ohne Qualifikation zeigen können dass sie engagiert sind, und die Betriebe „*die anfangs abgeschreckt sind*“ ihnen eine Chance geben (ebd.: 89).

Die fehlende Ausbildung würden Geringqualifizierte oft durch Engagement „*ausgleichen, die strengen sich doppelt so viel an, die gehen mit doppelt so viel Freude an die Arbeit, weil sie wissen, okay, ich bekomme jetzt meine Chance.*“ [...] Eine Personalvermittlerin betont das „*einfache Handling*“ von geringqualifizierten Arbeitskräften, weil: „*Sie fragen nicht allzu viel nach, sie sind oft wirklich sehr froh, dass sie einen Job haben.*“ (ebd.: 78)

Ein weiterer Personalüberlasser spricht von „*brave[n] Helfer[n], die froh sind, dass sie einen Job haben.*“ (ebd.: 71)

In diesen wiederkehrenden Argumentationen sehen sich PersonalvermittlerInnen, die in einer für ArbeitnehmerInnen teilweise nicht unproblematischen Branche arbeiten, als UnterstützerInnen oder FörderInnen, denen die vermittelten Arbeitskräfte dankbar sind arbeiten zu dürfen. Die Wahrnehmung eines Arbeitsplatzes als Chance findet sich so jedoch nicht nur in der Argumentation von PersonalvermittlerInnen – auch formal Geringqualifizierte verwenden diese Formulierung, etwa eine 20-jährige Interviewpartnerin einer Studie über *Early School Leavers*: „*wenn man keinen Abschluss hat und dann dazu auch noch 2 Kinder hat, ja, ist es eigentlich so gut wie unmöglich, dass man irgendwo eingestellt wird [...], weil sie geben einem nicht mal die Chance, dass man beweisen oder zeigen kann, dass man damit zurecht kommt*“ (Nairz-Wirth/Meschnig/Gitschthaler 2010: 88). Dies verweist nicht nur auf die Probleme von formal Geringqualifizierten, überhaupt als ArbeitnehmerInnen in Frage zu kommen, bzw. ihren aus Perspektive des Arbeitsmarktes defizitären Status, sondern bedeutet auch einen doch beträchtlichen emotionalen Mehrwert für die PersonalvermittlerInnen, wenn sie sich im Umgang mit arbeitssuchenden Geringqualifizierten in der Rolle von Coaches oder SozialarbeiterInnen fühlen können. Diese Argumentation der PersonalistInnen kann daneben auch als Abgrenzung des eigenen Rekrutierungsstils von anderen, nicht so „sozial“ agierenden AkteurInnen in der Arbeitskräfteüberlassung fungieren. – Sie findet sich besonders bei den PersonalvermittlerInnen, die in den Interviews auch die für formal Geringqualifizierte schwierigen Arbeitsbedingungen in der Zeitarbeit thematisierten, sich selbst aber nicht mit dem negativen Image der Zeitarbeit identifiziert sehen wollen. Insofern stellt die Betonung der Förderung von Geringqualifizierten fallweise sicherlich auch eine Distanzierung von der antizipierten Kritik an ihrer eigenen beruflichen Tätigkeit dar.

Ohne höheren formalen Bildungsabschluss wird jede Anstellung zu einem Gnadentakt, bzw. sogar zu einem Förderakt, dem dann auf Seite der ArbeitnehmerInnen Dankbarkeit für diese „Chance“ korrespondiert. Hier zeigt sich deutlich die symbolische Gewalt, mit der das Handeln überformt und verkannt wird, ähnlich wie im Fall von Frauen der oberen Mittelschicht, die die Beschäftigung von Haushaltshilfen mit Migrationshintergrund als Entwicklungshilfe argumentieren (vgl. Hess/Lenz 2001, zit. in Rademacher 2007: 115).

Das strukturelle Machtverhältnis, das im Hintergrund der einzelnen Interaktionen wirkt, wird dabei kaum thematisiert. Als Beispiel kann man etwa den Umgang mit Arbeitssuchenden anführen: Eine interviewte Personalverantwortliche erzählte, dass sie veranlasst hat, beim Empfang ihres Personalüberlassungsunternehmens einen Notrufknopf zu installieren. Dies wurde notwendig, weil es mehrfach zu Drohungen und Gewalt von (männlichen) Arbeitssuchenden gekommen war, nachdem sie als Bewerber abgelehnt oder, noch vor der Bewerbung, weil sie zu einer Bewerbung vom Arbeitsmarktservice verpflichtet wurden (vgl. Dornmayr/Lachmayr/Rothmüller 2008: 73). Die Notwendigkeit dieser Sicherheitsmaßnahme muss auch vor dem Hintergrund gesehen werden, dass viele Zeitarbeitsfirmen eng mit dem AMS zusammenarbeiten, und Rückmeldungen der PersonalüberlasserInnen an das AMS, dass ein/e BewerberIn nicht ernsthaft bereit sei, die angebotene Stelle anzutreten und sich nur einen „Stempel holen“ wolle (ebd.: 92), eine Sperre des Arbeitslosengeldes für mehrere Wochen bedeuten kann. Dies führt in Folge zu hohem Druck bei den Arbeitslosen, die ihre Wut nun gegen die PersonalistInnen richten, welche ihnen für ihre Misere (Ablehnung, Sperre) verantwortlich scheinen. In den Berichten der PersonalvermittlerInnen wird jedoch deutlich, dass sie mit der hohen Zahl an BewerberInnen umgehen müssen, die vom AMS zur Bewerbung für Stellenangebote verpflichtet werden, deren Anforderungen sie oft nicht erfüllen. Dadurch häufen sich für die Arbeitssuchenden Erfahrungen der Bewerbungsabsage, was zu immensem Frust, Selbstwertverlust und geringer Motivation führt, was wiederum zu weiteren Absagen beiträgt.

Was Langzeitarbeitslosigkeit mit den Betroffenen macht, ist seit der Marienthalstudie hinlänglich bekannt: Die Zeit- und Aktivitätsstruktur ändert sich, die sozialen Kontakte sind eingeschränkt, Rückzug, Apathie, auf politischer Ebene Aggressivität oder Pessimismus (vgl. Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1960; aktuell zu Stigmatisierung, Isolation und Zukunftslosigkeit von SchulabbrecherInnen vgl. etwa Nairz-Wirth/Meschmig/Gitschthaler 2010; zur politischen Haltung auch Vester u.a. 2001). PersonalvermittlerInnen sprechen deshalb von einem „Teufelskreis“ aus Selbst- und Fremdentwertungen, je länger die Arbeitslosigkeit andauert (vgl. Dornmayr/Lachmayr/Rothmüller 2008: 73). Die Probleme aus diesem Kreislauf wieder auszusteigen erscheinen noch unlösbarer, wenn man hinzuzieht, dass die PersonalvermittlerInnen eines der Hauptprobleme formal Geringqualifizierter in deren Unselbstständigkeit sehen.¹⁵ Dadurch entsteht hier

¹⁵ Die interviewten PersonalvermittlerInnen nennen hier mangelndes „*selbstständiges Arbeiten und Denken*“ (Dornmayr/Lachmayr/Rothmüller 2008: 72), fehlende „*Flexibilität*“ (ebd.: 73), „*Anforderungen und Aufgaben erfassen [...] und selbstständig arbeiten*“ (ebd.: 84). Bei einem weiteren Personalvermittler steht ebenfalls die bei formal Geringqualifizierten notwendige Förderung von Flexibilität und Selbstständigkeit im Vordergrund: „*nicht nur auf Anweisungen zu reagieren sondern mitzudenken und sich an Änderungen anzupassen*“ (ebd.: 88). Ein Befragter schildert als

tatsächlich das Negativbild zu den in der Managementliteratur propagierten, (mehr oder weniger) neuen Arbeitstugenden (vgl. z.B. Schultheis 2009: 263). Dieser Aussichtslosigkeit und umfassenden Entwertung gegenüber stehen Arbeiten der Armutsforschung, die herausstreichen, dass der Alltag ohne finanzielle Spielräume ein hohes Maß an Organisation und praktischen Fähigkeiten erfordert, um das wenige verfügbare Geld in möglichst viele materielle Güter umzusetzen, bzw. den Mangel durch Verzicht, Einfallsreichtum und/oder handwerkliche Improvisation zu kompensieren.

Wenn die Bewertungskriterien für Disziplin und Leistung in einer Gesellschaft vor allem darin bestehen, welche berufliche Position man erworben, wieviel materielle und kulturelle Güter man angesammelt und welcherlei Bildungstitel man sich erarbeitet hat, dann fällt es um so schwerer, aus einer inferioren Lebenslage heraus zu verdeutlichen, daß Planung, Disziplin und Arbeit auch hier zur Tagesordnung gehören. (Groh/Keller 2001: 192)

Dass sich Geringqualifizierte „manchmal schneller mit neuen Umständen arrangieren, so etwas wie eine praktische Intelligenz und Ressourcen entwickeln wenn sie ständig Arbeit wechseln oder arbeitslos werden“ (Dornmayr/Lachmayr/Rothmüller 2008: 78), sehen auch die befragten PersonalvermittlerInnen. Die kollektive Entwertung dieser praktischen Fähigkeiten befördert dann aber auch Resignation und verschiedene deviante Formen des Ausbruchs aus der Selbstdisziplinierung (vgl. Groh/Keller 2001: 194). Diese symbolische Gewalt erzeugt bzw. verstärkt in Summe die soziale Problematik bei Langzeitarbeitslosigkeit, verweist jedoch auf den Kontext, in dem sich diese Exklusion aus dem Arbeitsmarkt zu einer umfassenden sozialen Exklusion verschärft – den gesellschaftlichen Machtverhältnissen zwischen ArbeitgeberInnen, Arbeitsmarktservice bzw. Arbeitsvermittlung und ArbeitnehmerInnen, staatlichen und rechtlichen Regelungen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Diskursen.

Berufserfahrung gilt zwar unter PersonalvermittlerInnen als fehlende Abschlüsse kompensierendes Wissen, allerdings gibt es auch hier Bestrebungen, diese zu zertifizieren, d.h. zu standardisieren, damit Erfahrungen und Fähigkeiten bei Einstellungsverfahren beglaubigt vorgelegt werden können (vgl. Empfehlungen an das AMS, Dornmayr/Lachmayr/Rothmüller 2008: 153). Bildungsinstitutionen wird damit (in Konkurrenz etwa zur „Einschätzung“ von PersonalistInnen) sehr umfassend die Aufgabe übertragen, Leistungen und Fähigkeiten allgemein verbindlich festzustellen und zu beurteilen. Die Standardisierung von Fähigkeiten und Qualifikationen, die insbesondere im Zuge des New Public Management europaweit vorangetrieben wird¹⁶, bringt dabei eine

branchenübergreifende Mindestanforderung: *„Ein bissl mitdenken sollte er auf jeden Fall, egal welche Tätigkeiten er ausübt. Auch eine Arbeit sehen und nicht immer nur, dass man sagt, man muss den zur Arbeit hinstoßen, das ist wesentlich.“* (ebd.)

¹⁶ Nicht nur bei beruflichen Qualifikationen in Form der Zertifizierung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen, sondern auch im Bereich der Bildung etwa mit dem Europäischen

starke Kontroll- und Herrschaftskomponente hinein. Der Wert von Bildungstiteln als „institutionalisiertes Kapital“ (SRuK: 26) ist ein Ergebnis von Klassifizierungskämpfen (vgl. TuSt: 103f), in denen nicht nur um Indikatoren und Kriterien für Leistung und Lernergebnisse, sowie grundlegender noch für legitime Lernziele gerungen wird, sondern auch darum, wer legitimiert ist, diese zu beglaubigen. Sichtbar wird dies aktuell etwa beim Ringen um die Wertigkeit beruflicher Aus- und Fortbildungen, wie es bei der Frage der Einstufung der Lernergebnisse verschiedener Bildungsgänge im europäischen bzw. nationalen Qualifikationsrahmen diskutiert wird. Im Zuge der europaweiten Klassifizierung wird u.a. über die Gleichstellung von beruflichen Fortbildungen zum/zur MeisterIn bzw. Werk- und IndustriemeisterIn mit akademischen Abschlüssen diskutiert: Während sich der Verband betrieblicher Führungskräfte in Österreich und die Industrie- und Handwerkskammer in Deutschland für eine Gleichstellung und die Bezeichnung „Bachelor professional“ stark machen, sehen die Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände und die Hochschulrektorenkonferenz in Deutschland dies als „Etikettenschwindel“ (vgl. Hans/Leffers 2007). Der Verband betrieblicher Führungskräfte regt weiters an, auch ein berufsbezogenes Pendant zum Mastertitel zu schaffen, das für Führungskräfte ohne Hochschulabschluss verliehen werden könnte.¹⁷ Während Bourdieu in den 60er-Jahren analysierte, dass sich Unternehmen dafür einsetzen, dass Titel einer Stelle angepasst werden (vgl. TuSt: 99), in dem Sinne, dass Ausbildungen auf berufliche Tätigkeiten zugeschnitten sind, muss man hier formulieren, dass es aktuell (auch) Bestrebungen gibt, aus Stellen Titel zu machen, d.h. bei Erreichen einer bestimmten Berufsposition einen den universitären Abschlüssen gleichwertigen Titel zu verleihen. Daraus kann man schließen, welchen Bedeutungszuwachs Titel als rechtliche Garantie des erworbenen kulturellen Kapitals erfahren haben. „Mit der wachsenden Bedeutung des Bildungssystems entgleitet der Reproduktionsprozess [...] nicht nur den Familien, sondern ebenso den Unternehmen“ (TuSt: 93). Von autonomen Bildungseinrichtungen beglaubigte Fähigkeiten haben generell den Vorteil, dass ihre Abschlüsse einen „universellen und relativ zeitlosen Wert“ (TuSt: 94) erhalten und damit auch „tendenziell eine Autonomie der mit einem Titel ausgestatteten Arbeitskräfte (begründen)“ (ebd.). Gleichzeitig scheinen die im Bildungssystem vermittelten Fähigkeiten selbst jedoch an Wert verloren zu haben, wie auch generell die Praxis- und Berufsrelevanz von „theoretischem“ Wissen, das etwa in Umschulungs- oder Weiterbildungskursen, d.h. in Bildungsinstitutionen vermittelt wird, angezweifelt wird (vgl.

Qualifikationsrahmen, oder im Hochschulwesen im Rahmen von Rankings, sowie generell mit der Umstellung von Input- auf Output-Steuerung, die eine (quantitative) Messung von Leistungen voraussetzt (vgl. Schedler/Proeller 2006: 75, Nickel 2007).

¹⁷ „Master professional“. Mit einer Weiterbildung an einer Fachhochschule wäre für den Verband dann auch eine Gleichstellung mit dem Doktorat denkbar (vgl. Verband betrieblicher Führungskräfte 2008).

etwa Dornmayr/Lachmayr/Rothmüller 2008: 90). Die Aufwertung von im beruflichen Alltag erworbenen Fähigkeiten, die in der Forderung nach Verleihung akademischer Abschlüsse an mittlere und hohe Führungskräfte kulminiert, verweist auf die Konkurrenz bei der Qualifizierung von Arbeitskräften und die Durchsetzungskraft anderer gesellschaftlicher AkteurInnen (insbesondere des ökonomischen Feldes) gegenüber den staatlichen Bildungsinstitutionen.

Die Kämpfe um die Klassifikation von Bildungsabschlüssen und die Wertigkeit bestimmter Qualifikationen liegen dabei quer zu den primären Ungleichheiten im Zugang zu den verschiedenen Bildungsgängen, insofern die Normierung der zu erreichenden Lernergebnisse allein noch nicht die ungleichen Chancen zur Erreichung der Ergebnisse verbessert:

Eine halbe Änderung bringt die derzeitige Umstellung der Bildungspolitik von der *'input'*- auf die *'output'*-Orientierung, d.h. die Erhöhung, Vereinheitlichung und Durchsetzung von Leistungsstandards. Dies ist allerdings nur eine Kompromisslinie zwischen verschiedenen föderalen und sozialen Kräften, die die *Ursachen*, die den *'output'* an Leistungsunterschieden hervorbringen, nicht zum Thema machen möchten. (Vester 2006: 15)

Trotz den Zweifeln daran, ob das Bildungssystem die Vermittlung einheitlicher Fähigkeiten und Kompetenzen auch ausreichend erfüllt, ist das zu expliziten und impliziten Normen geronnene Vertrauen in die Aussagekraft von Bildungsabschlüssen sozial stark platzanweisend. „Insofern geht es nicht um Bildung und Kompetenz *per se*, sondern um *Kompetenznachweise*, erworben in institutionalisierten und zugleich zertifizierten Bildungsprozessen.“ (Solga 2005: 27) Mit der Standardisierung des Lernoutputs kann man daher vielleicht das Vertrauen in die Objektivität der Leistungsfeststellung und damit in das Bildungssystem generell erhöhen (denn, so eine Kritikerin: „Es ist immer die Frage: Wie krieg' ich den Schein“, Dornmayr/Lachmayr/Rothmüller 2008: 94). Die Art und Weise der *Wissensvermittlung* rückt demgegenüber in den Hintergrund und öffnet den Raum für andere Prozesse der Wissensaneignung, zum Beispiel im Rahmen „berufspraktischer“ Tätigkeiten. Im Kontext der Bildungsinstitutionen aber ist die Standardisierung kein adäquates Mittel gegen Bildungsungleichheiten, weil mit dem Fokus auf den Lernoutput zwar die zu erreichenden Leistungen, nicht jedoch die Bildungschancen angeglichen werden. Dies wird im Kapitel zur Bedeutung von kulturellem Kapital noch deutlicher werden.

Dem bisher Ausgeführten zur Bedeutung formaler Bildungsabschlüsse für die soziale Allokation ist jedoch gegenüberzustellen, dass sich die ökonomische und soziale Verwertbarkeit von Bildungsprozessen auf spezifische Weise mit anderen Formen sozialer

Ungleichheit verbindet, denn bei gleicher formaler Qualifikation und gleichen Fähigkeiten werden trotzdem nicht von allen AkteurInnen entsprechende Berufspositionen erreicht, was daran deutlich wird, dass Frauen, MigrantInnen, oder Personen mit niedriger sozialer Herkunft die soziale Platzierung systematisch schlechter gelingt. Zugespitzt formuliert Bourdieu mit Bezug auf Geschlecht: „in Berufszweigen, in denen viele Frauen arbeiten, im Journalismus, in den Schulen, selbst dort nimmt man, wenn eine Führungskraft gebraucht wird, jeden Einfaltspinsel eher als eine Frau“ (Bourdieu 2001b: 16).

Die BesitzerInnen von Bildungsabschlüssen, welche doch eigentlich gleiche Fähigkeiten der BesitzerInnen sicherstellen sollen, werden in den Berufsfeldern unterschiedlich aufgenommen. Weil der Zugang zu Berufen in unterschiedlichem Ausmaß geregelt ist, gestaltet sich am Arbeitsmarkt der Zusammenhang zwischen Bildungsabschlüssen und bestimmten Berufspositionen unterschiedlich eng. Einerseits gibt es Berufspositionen mit gleicher Tätigkeit, die unterschiedlich heißen und entlohnt werden, und das auf der Grundlage eines anderen formalen Abschlusses (vgl. IdCh: 188), andererseits Berufe und Berufspositionen, die relativ unabhängig vom formalen Bildungsniveau ausgeübt und besetzt werden können, weshalb hier andere Kapitalformen abseits des institutionalisierten Bildungskapitals hohe Bedeutung erlangen (vgl. TuSt: 97).

Am eindringlichsten belegt die erstgenannte Form der Entkoppelung von Bildung und Beruf eine Analyse von Beate Kraus, die dabei auf eine französische Studie von Margaret Maruani und Nicole Chantal-Drancourt über Änderungen in der Druckindustrie zurückgreift (vgl. Kraus 1993). Aufgrund technischer Neuerungen wurden ab 1969 gegen den Widerstand der Drucker verstärkt Frauen zur Texteingabe herangezogen. Allerdings hatten diese eine Berufsausbildung als Sekretärin und nicht als Drucker wie ihre männlichen Kollegen erhalten, womit ihre Tätigkeit bei doppelt so hoher Arbeitsleistung nicht als Facharbeit und geringer als die der Männer bezahlt wurde (vgl. ebd.: 237f). Die Arbeitsplätze und de facto ausgeübten Tätigkeiten unterschieden sich in (räumlichen und technischen) Details, für Außenstehende nur auf einer symbolischen Ebene und kaum nachvollziehbar. Beate Kraus schließt daraus:

Die Diskriminierung von Frauen auf dem Arbeitsmarkt, läuft, wie an diesem Beispiel deutlich wird, vor allem über zwei Prozesse: über die gesellschaftliche Anerkennung und Bewertung von Qualifikationen und über die Bündelung von Arbeitsaufgaben zu einem Arbeitsplatz. Beide Prozesse sind sozial, über Machtbeziehungen, vermittelt, und zwar nicht nur über die Beziehungen zwischen Arbeitgebern und abhängig Beschäftigten, sondern auch zwischen verschiedenen Gruppen von Arbeitskräften. (ebd.: 240)

Diese sozialen Prozesse der Bewertung des symbolischen und ökonomischen Werts von beruflichen Tätigkeiten, die häufig als geschlechtsspezifische Benachteiligung sichtbar werden, lassen sich insofern verallgemeinern, als „der Wert einer beruflichen Produktion

immer sozial vom Wert des Produzenten abhängig gemacht wird und dessen Wert wiederum von dem rein akademischen Seltenheitsgrad seiner Diplome.“ (IdCh: 189) Die im ersten Kapitel beschriebene Übertragung von Schemata, hier in der Form der Anwendung geschlechtsspezifischer Bewertungsmuster auf berufliche Tätigkeiten, erweist sich als mit der spezifischen Verteilung von Bildungsabschlüssen in einer Gesellschaft verbunden, d.h. man hat es hier mit einer Homologie zwischen Bildungs-, Berufs- und Sozialstruktur zu tun. Dem Bildungssystem kommt dabei die Macht zu, „mit Hilfe willkürlicher Rangordnungen soziale Vorteile in Bildungsvorteile umzuwandeln, die wieder in soziale Vorteile umschlagen“ (IdCh: 190). Den Widerstand der Drucker gegen die Beschäftigung von Frauen kann man dann verstehen als „Angst vor der Gefahr [...], die von der Feminisierung für die Seltenheit und damit den Wert einer sozialen Position und gewissermaßen auch für die geschlechtliche Identität von deren Inhabern ausgeht.“ (MHe: 166)

Deutlich zeigt sich der Einfluss der sozialen Herkunft, der über den Einfluss der Bildungsabschlüsse hinausgeht, auch bei der Reproduktion der Elite und der Besetzung von Führungspositionen, anhand dessen sich die zweitgenannte Form der relativen Entkoppelung von Bildung und Beruf analysieren lässt. In Deutschland ist die Wahrscheinlichkeit, nach der Promotion Führungsfunktionen zu übernehmen, in Wirtschaft und Justiz (neben dem Geschlecht) stark von der sozialen Herkunft abhängig (vgl. Hartmann 2004: 139), d.h. bei gleichem Bildungsniveau, das ohnehin stark nach sozialer Herkunft variiert, sind jene Promovierten erfolgreicher, deren Eltern bereits hohe Berufspositionen innehatten. Insofern schreibt Michael Hartmann: „Die Bildungsexpansion hat nur den Zugang zu den Bildungsinstitutionen erleichtert, nicht aber den zu den Elitepositionen.“ (ebd.: 147) Hartmann führt die „außerordentlich hohe und im Zeitverlauf sogar noch zunehmende Selektivität in der sozialen Rekrutierung der deutschen Wirtschaftselite“ (Hartmann 2002: 371) dann auch weniger auf Leistung als auf die Bedeutung des Habitus zurück.

„Man muss die für Spitzenpositionen wesentlichen Persönlichkeitsmerkmale besitzen, ohne den Prozess des Erwerbs erkennen zu lassen“ (ebd.: 374): „die intime Kenntnis der in den Chefetagen gültigen Dress- und Verhaltenscodes, eine breite bildungsbürgerliche Allgemeinbildung, eine unternehmerische Einstellung inkl. der dafür erforderlichen optimistischen Grundhaltung und vor allem Souveränität und Selbstsicherheit“ (ebd.: 373).

Wie von Hartmann hier erwähnt, und im ersten Kapitel ausgeführt, geht es dabei um implizite Wissens-, Einstellungs- und Praxisformen, die nicht explizit geregelt sind. Im Zuge der Bildungsexpansion aber sah sich die Elite teilweise genötigt, ihren Reproduktionsmodus zu verteidigen, und zu benennen, was nur implizit funktionieren konnte;

sie haben einen der Hauptstützfeiler der alten Ordnung mit untergraben – das Moment der Verkennung oder, wenn man will: den Glauben. Denn das Verschwommene, Ungefähre hat durchaus eine soziale Funktion – die am wenigsten attackierbaren Kriterien sind [...] die am wenigsten definierbaren. (HoAc: 244)

Vor diesem Hintergrund erscheint die Explosion der Management-Literatur, die explizit die Fähigkeiten von Führungskräften auflistet und gerne als Grundlage sozialwissenschaftlicher Analysen herangezogen wird, vielleicht noch einmal in einem anderen Licht. Man kann annehmen, dass durch die mediale Verbreitung dieser offenbar für eine berufliche Karriere unabdingbaren Fähigkeiten weniger eine Demokratisierung als eine Dynamik des Unterscheidens angetrieben wird. Der Habituswerb braucht Zeit und praktische Übung und Erfahrung, womit die Individuen, die sich an den expliziten Normen der Ratgeber orientieren, wohl mit ihren Dispositionen zu spät kommen. Denn die Entwertung des „schulmäßigen Stils“ (vgl. IdCh: 126) vollzieht sich rasch, weshalb mir auch ein gewisses Misstrauen angebracht scheint, inwieweit die Normen in Ratgebern tatsächlich dem beruflichen Handeln und den Praktiken von Führungskräften entsprechen, bzw. noch grundlegender, ob sie für diese überhaupt von Bedeutung sind.

Die Umstellung der Reproduktion der Elite auf Bildung und die allgemeine Bildungsexpansion machte den Zusammenhang zwischen „Titel und Stelle“ lose. Die aktuellen Änderungen im universitären Bereich kann man vor dem Hintergrund der Änderungen in der Eliterekrutierung sehen. Die Absolvierung eines Hochschulstudiums stellt die Reproduktion der herrschenden Klasse seit der Zunahme universitärer Abschlüsse in der Bevölkerung nicht mehr ausreichend sicher. Nachdem österreichische und deutsche Universitäten im Unterschied zum französischen, britischen und amerikanischen Bildungssystem bislang keine vergleichbaren Eliteinstitutionen hatten, können sich Studierende aus hohen Klassenfraktionen nur abheben, indem sie zum Beispiel ihr ökonomisches Kapital für einen Studienaufenthalt an einer ausländischen Privatuniversität einsetzen (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006: 70). Die Umstellungen im Zuge des „Bologna-Prozesses“ kommen ihnen hier durchaus entgegen, weil mit Zugangsbeschränkungen zu den weiterführenden akademischen Bildungsgängen und der Etablierung von Exzellenzclustern erstmals diese, in anderen Ländern schon weit länger bestehende Eliteschiene aufgebaut wird (vgl. Hartmann 2004: 136). Bei den aktuellen Änderungen kann man folglich erwarten, dass hier wieder mehr Linearität und Vorhersehbarkeit in die soziale Allokation eingeht.

Die soziale Reproduktion verläuft gewiss nicht mehr linear und hat sich auch für Kinder mit hoher sozialer Herkunft erschwert, insofern für Führungspositionen ein Universitätsabschluss „so gut wie obligatorisch“ ist (Hartmann 2002: 371). Dass diese

aber nur begrenzt auf Bildungsinstitutionen setzen, wird anhand der Ergebnisse von Michael Hartmann deutlich. Es scheint so, als wäre in diesen Sektoren des sozialen Raums die Aneignung von Fähigkeiten im Bildungssystem gegenüber der Tatsache des bloßen Titelerwerbs nebenrangig. Die für hohe soziale Positionen notwendigen Fähigkeiten werden anderswo erworben, privilegierte Bevölkerungsgruppen verlassen sich nur teilweise auf die vom allgemeinen Bildungssystem oder dem Ratgebermarkt propagierten Wissensinhalte, Fähigkeiten und Zertifikate, wie weiter unten noch anhand anderer Studien belegt werden wird.

Das Bildungssystem ist damit die zentrale Drehscheibe der gesellschaftlichen Reproduktion. Bezogen auf die Qualifikationsfunktion werden einem Teil der Bevölkerung für die Berufstätigkeit wichtige Fähigkeiten vermittelt – andere Teile der Bevölkerung nutzen das Bildungssystem zur formalen Anerkennung ihrer verstärkt außerhalb erworbenen Fähigkeiten. Trotz der genannten Einschränkungen bei der beruflichen Verwertbarkeit von Bildungsabschlüssen erfüllt das Bildungssystem seine gesellschaftliche Reproduktionsfunktion, auch weil die Schule theoretisch die bestehenden sozialen Ungleichheiten kompensieren sollte – und dieser „Befreiungsfunktion“ (IdCh: 15) nicht gerecht wird. Nachdem die soziale Herkunft zweifach von Bedeutung ist – für den schulischen Erfolg auf der einen und für die Verwertbarkeit der Abschlüsse auf der anderen Seite – ist es keineswegs so, dass das Bildungssystem der Ort wäre, wo sich die gesellschaftlichen Reproduktionsmechanismen nun zugunsten eines *fairen* Statuszuweisungsprinzips gewandelt hätten.

2. Soziale Reproduktion im und durch das Bildungssystem

Das meritokratische Prinzip geht davon aus, dass schulischer und beruflicher Erfolg von Leistung abhängen, und damit ein umfassend faires Statuszuweisungsprinzip vorliegt, wenn es allen Individuen gleichermaßen möglich sei, Leistung zu erbringen, und diese unabhängig von weiteren sozialen Merkmalen honoriert wird. Dem gegenüber stehen Studien, die seit Jahrzehnten mit ihren empirischen Forschungsergebnissen belegen, dass schulischer Erfolg und damit das Erreichen eines höheren Bildungsabschlusses stark mit der sozialen Herkunft zusammenhängt. Die Verwirklichung von Leistungsgerechtigkeit setzt Chancengleichheit voraus, genau diese ist jedoch nicht gegeben, wenn die soziale Herkunft in mehrfacher Hinsicht den Bildungsverlauf beeinflusst. Dieser Einfluss soll im Anschluss näher bestimmt werden, um so die, zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt bestehende Ausprägung der sozialen Reproduktion vermittels des Bildungssystems zu rekonstruieren.

2.1. Chancen und Sackgassen: Aktuelle Verhältnisse

Die Beurteilung, in wie weit in einer Gesellschaft von Chancengleichheit gesprochen werden kann, hängt u.a. davon ab, welche Definitionen und Indikatoren für Chancengleichheit verwendet werden. Vorausgesetzt, dass *Begabungen gleich verteilt* wären, müssten alle Bevölkerungsgruppen in den verschiedenen Bildungsgängen anteilig gleich vertreten sein. Diese „proportionale Chancengleichheit“ (Kast 2006: 242) bezieht sich auf beobachtbare Disparitäten bei der Bildungsbeteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen, die in einem zweiten Schritt über einen Generationenvergleich der Proportionen Aufschluss über die Entwicklung der Über- oder Unterrepräsentanz verschiedener Bevölkerungsgruppen geben sollen. Hier handelt es sich um eine relationale Betrachtung, ein Verhältnis (zwischen Generationen) von Verhältnissen (zwischen Bevölkerungsgruppen). Betrachtet man diesen Indikator für die Entwicklung der Chancengleichheit, zeigt sich, dass sich die starke Transmission der sozialen Position auch bei jüngeren Kohorten kaum verringert hat.

Selbst wenn man in Rechnung stellt, dass in Österreich in der Generation der 25- bis 44-Jährigen nun fünf Prozent weniger als noch bei den 45- bis 65-Jährigen nur Pflichtschule abschließen, wenn die Eltern ebenfalls keine weiterführende Ausbildung gemacht hatten, so bleibt doch in dieser Gruppe noch immer fast jede/r Dritte ohne weitere Ausbildung. Zwar sank der Anteil niedriger formaler Bildungsabschlüsse von 36 Prozent bei der älteren auf 31 Prozent bei der jüngeren Generation aus einem Elternhaus mit niedriger formaler Bildung. Aber auch der – auf weit niedrigerem Niveau angesiedelte – Anteil der formal Geringqualifizierten aus akademischem Elternhaus hat sich von sechs auf drei Prozent halbiert (vgl. Statistik Austria 2009b: 87). D.h., dass bei den 45- bis 65-Jährigen sechsmal so viele Personen aus bildungsfernen Familien keine weitere Ausbildung nach der Pflichtschulzeit absolvierten als Personen, deren Eltern Universitätsabschlüsse hatten; bei der jüngeren Generation sind es nun zehnmal so viele. Innerhalb der jüngeren Generationen hat sich die Kluft nach Bildungsherkunft also sogar noch vergrößert. Stabil erweist sich auch die Schere bei den Tertiärabschlüssen, deren Anteil sich bei den 24- bis 45-Jährigen gegenüber der älteren Generation mit Herkunft aus geringqualifiziertem Haushalt nur geringfügig von 9 auf 10 Prozent erhöht hat¹⁸, während die mit 42 Prozent außerordentlich hohe Quote bei Herkunft aus einer akademischen Familie über die Generationen stabil geblieben ist (ebd.). Weiters rekrutierten sich 2005 nicht einmal vier Prozent der Studierenden an wissenschaftlichen Universitäten aus Familien, in denen die Mutter Arbeiterin ist. Diese Gruppe ist damit stark unterrepräsentiert, weil in der Generation der Mütter der Anteil der Arbeiterinnen bei knapp 25 Prozent liegt (Unger/Wroblewski 2007: 27). Ein Studium ist dagegen

¹⁸ Dies ist wohl auch durch die Einführung der Fachhochschulen mitbedingt, wo der Anteil von Studierenden, deren Vater Pflichtschulabschluss hat, 12 Prozent beträgt, während ihr Anteil an wissenschaftlichen Universitäten (neun Prozent) bzw. an Kunstuniversitäten (acht Prozent) noch etwas niedriger liegt (vgl. Unger/Wroblewski 2007: 24).

sehr häufig bei Herkunft aus einer Familie, in der die Eltern höhere Berufspositionen innehaben. Rekrutierungsquoten zeigen zwar einen Rückgang der Studierendenzahlen aus akademischen Familien relativ zur Anzahl der Universitätsabsolventen in der Vätergeneration (ebd.: 30), allerdings ist dieses Verhältnis nur ein eingeschränkter Indikator für das Schließen der „sozialen Schere beim Hochschulzugang“ (ebd.: 29), weil Hochqualifizierte seltener, später, und wenn dann weniger Kinder bekommen. Schon allein aufgrund der mit steigendem Bildungsniveau sinkenden Geburtenrate wird sich langfristig die Zahl von Kindern aus unterprivilegierten Soziallagen im Bildungssystem erhöhen, weshalb eine leichte Erhöhung ihrer Anteile noch keineswegs ein Indiz dafür ist, dass sich bildungsbezogene soziale Ungleichheiten verringern würden. Dazu kommt, dass mit sinkender sozialer Herkunft bereits begonnene Bildungsgänge, etwa ein Studium, häufiger abgebrochen werden.

Die „Vererbung“ der sozialen Position über Generationen ist in Österreich weiterhin sehr stark und hat sich in den letzten Jahren auch kaum verringert. Zwar ist wie beschrieben der Anteil von Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen bei allen Gruppen rückläufig, im Verhältnis jedoch weit stärker bei hoher sozialer Herkunft. Insofern hat sich durch die Bildungsexpansion, wie schon Bourdieu und Passeron 1971 für Frankreich beschreiben, nichts am reproduktiven Charakter der Sozialstruktur geändert, d.h. die Schere zwischen den sozialen Klassen verringert sich nicht (vgl. IdCh: 148). Dasselbe lässt sich für die Schere zwischen den Bildungsabschlüssen von österreichischen Jugendlichen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund feststellen: Der Anteil höherer Abschlüsse steigt bei beiden Gruppen und liegt damit nach wie vor auf ganz anderem Niveau.

Daneben kann man auch Übertrittsquoten nach sozialer Herkunft analysieren, weil nicht nur das erreichte Bildungsziel von Interesse ist, sondern auch, an welchen Übergängen besonders starke Effekte auftreten. Dabei ist aber zu berücksichtigen, dass sich an den späteren Übergängen im Bildungssystem der Einfluss der sozialen Herkunft aufgrund der bereits erfolgten Aufspaltung auf verschiedene Bildungsgänge verzerrt. Österreich und Deutschland haben mit der im internationalen Vergleich sehr frühen schulischen Trennung der Kinder eine spezifische Organisation des Bildungswesens, die die soziale Selektion zusätzlich verschärft.

Schon beim ersten Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I trennen sich die Kinder je nach sozialer Herkunft. Noch 2001 besuchten in Österreich der Großteil (rund 70%) der Kinder, deren Eltern als Angestellte oder Beamte mit Hochschulabschluss tätig sind, nach der Primarstufe ein Gymnasium; bei Pflichtschulabschluss der Eltern und Tätigkeit als angelernte/r ArbeiterIn oder HilfsarbeiterIn hingegen nahezu alle Kinder (bis zu 93% der Söhne von HilfsarbeiterInnen) eine Hauptschule (vgl. Kast 2006: 252f). Diese Trennung ändert sich im weiteren Bildungsverlauf kaum mehr. 60 Prozent der SchülerInnen, die 2007 eine AHS-Unterstufe besucht hatten, gingen in Folge

in die AHS-Oberstufe, weitere 31 Prozent in die BHS. Vorausgesetzt, dass diese Bildungswege erfolgreich abgeschlossen werden, bedeutet dies, dass der Großteil der Kinder, die nach der Volksschule ins Gymnasium wechseln, schlussendlich die Berechtigung zum Hochschulbesuch erwerben. Demgegenüber wechselten nur sechs Prozent der HauptschülerInnen in eine AHS-Oberstufe. Zwar besuchten annähernd gleich viele HauptschülerInnen wie GymnasiastInnen im Anschluss an die Sekundarstufe I eine BHS, bis zu 30 Prozent (bei HTL-Besuch) beendeten aber nach einem Jahr diesen Schulbesuch (bei AHS-Herkunft sind es maximal 13 Prozent; vgl. Statistik Austria 2009b: 53). Selbst wenn sich somit HTL-SchülerInnen gleichermaßen aus AHS- und HauptschülerInnen rekrutieren, ist hier die Abbruchquote nach Erfüllung der Pflichtschulzeit bei vorangegangenen Hauptschulbesuch sehr hoch. Die Hälfte der HauptschülerInnen schließt an die 8. Schulstufe berufsbildende Ausbildungen ohne Maturaabschluss an, während nur zwei Prozent der AHS-SchülerInnen im Anschluss an die Unterstufe eine Berufsausbildung ohne Matura wählen (vgl. Statistik Austria 2009b: 49). Daher lässt sich dann am Beginn der Sekundarstufe II feststellen, dass der sozioökonomische Status der SchülerInnen in allgemeinbildenden höheren Schulen deutlich höher ist als in berufsbildenden Schulen ohne Maturaabschluss (vgl. Breit/Schreiner 2006: 196). In Österreich steht damit bereits sehr früh – im Alter von 10 Jahren – mit der Entscheidung für oder gegen einen AHS-Besuch für den Großteil der Kinder fest, ob sie Matura und im Anschluss relativ wahrscheinlich ein Studium, oder eine Berufsausbildung ohne Matura (oder auch gar keine weitere Ausbildung) machen werden.

Aufgrund des anhand verschiedener Indikatoren feststellbaren starken Zusammenhangs der eingeschlagenen Bildungswege mit der sozialen Herkunft wird im Kontext der Bildungssoziologie immer wieder der Vergleich mit der früheren Vererbung des Standes herangezogen (vgl. z.B. Kast 2006: 260) und teilweise sogar von „*Refeudalisierung*“ (Keller/Schöller 2002: 409), sozialer Segregation und ständischer Reproduktion (vgl. Vester 2006: 48f) gesprochen.

Sehr starke Bildungsbenachteiligung findet man auch bei bestimmten MigrantInnengruppen (in Österreich vor allem bei türkischen, aber auch ex-jugoslawischen MigrantInnen), die zwar als bildungsexpansiv einzuschätzen sind, insofern die Kinder im Verhältnis zu den Abschlüssen der Eltern häufiger höhere Bildungsabschlüsse erreichen, aber insgesamt noch immer geringere Bildungsabschlüsse als Jugendliche ohne Migrationshintergrund erlangen (vgl. Weiss 2006). Auch ein überproportionaler Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in Sonderschulen ist für Deutschland und Österreich nach wie vor Tatsache. So wurde für Deutschland schon vor Jahren belegt, dass die Zuweisung zu Sonderschulen immer wieder aufgrund von schlechten Deutschkenntnissen oder mangelnder Integration der Eltern erfolgte, obwohl dies rechtlich nicht zulässig ist (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 193f). Dies ist ein Extremfall der von Pierre Bourdieu und Patrick Champagne für Frankreich beschriebenen

Abdrängung unterprivilegierter SchülerInnen-Gruppen in wenig prestigeträchtige Bildungsgänge, in „Sackgassen“:

Die Schule grenzt seit eh und je aus, doch grenzt sie nun kontinuierlich, auf allen Ebenen des Ausbildungsverlaufs aus [...], und sie behält die in ihrem Innern, die sie ausgrenzt, indem sie sich damit begnügt, sie in mehr oder weniger entwertete Bildungsgänge abzuschieben. (EdW: 532)

Entsprechend schließen sich, wie eine Passage bei Michael Vester (2006: 26) nahelegt, das „Konzept der 'internen Ausgrenzung'“ und das „Konzept der Abdrängungsmechanismen“ nicht aus: Wie an dem Zitat deutlich wird, ist die Abdrängung in entwertete Bildungsgänge ein (wenn nicht der) Modus der internen Ausgrenzung. Dies beherbergt dann, wie Christoph Reinprecht (2009: 40) schreibt, auch eine Kritik am Begriff der sozialen Exklusion, der impliziert, dass es ein Innen gibt, von dem die Benachteiligten ausgeschlossen werden. Dieser „Innen-Außen-Konstruktion“ (ebd.) gegenüber betonen Bourdieu und Champagne den Ausschluss in der Inklusion als neue Form des Systemerhalts nach der Bildungsexpansion. Unterprivilegierte Kinder gehen nun zwar länger zur Schule als noch vor wenigen Jahrzehnten, sind jedoch weniger in der Lage, angesichts der Diversifizierung des Bildungsangebots die prestigeträchtigen Institutionen und Bildungsgänge zu identifizieren und Bildungsabschlüsse dieser Institutionen zu erhalten, womit sie die Entwertung der Titel besonders betrifft. Die lange Bildungsinvestition, zu der prinzipiell alle Individuen ermutigt werden, die sich dann aber nur für manche lohnt, erzeugt nach Bourdieu und Champagne einerseits eine zusätzliche Verschleierung der sozialen Reproduktion durch die kleinteilige Ausgrenzung über eine längere Dauer, andererseits eine immense Enttäuschung bei den Individuen, die sich im Spannungsfeld von Partizipation und Ausgrenzung bewegen. Schulisches Scheitern, nicht nur beim Versuch, risikoreiche prestigeträchtige Bildungsgänge zu absolvieren, kann dramatische Folgen haben, die vom Verlust des Selbstwerts, der Abwertung durch das soziale Umfeld, Entwicklung von Depressionen, Einnahme von Psychopharmaka, bis zu Selbstmordversuchen reichen können (vgl. EdW: 564; für aktuelle Beispiele vgl. Nairz-Wirth/Meschnig/Gitschthaler 2010, etwa den dort beschriebenen Fall einer jungen Frau mit Lernproblemen, die deshalb in der Schule gemobbt wird, psychische Probleme entwickelt und in Folge die Schule abbricht; ebd.: 104f). Demgegenüber bieten entwertete Bildungsgänge die Möglichkeit, zumindest auf dieser Ebene eine akzeptierte soziale Position zu erlangen – oder den Berufseinstieg zu verzögern (vgl. EdW: 538).

Kinder aus relativ privilegierten Herkunftsfamilien haben damit insgesamt eine weitaus größere Chance, am Ende ihrer Bildungszeit höhere oder hohe Abschlüsse erworben zu haben als Kinder aus unterprivilegierten Soziallagen. Selbst bei gleich hohen Abschlüssen muss man beachten, dass die nationale oder soziale Herkunft oder das Geschlecht bei

genauerer Betrachtung spezifische Abdrängungstendenzen im Bildungssystem begründen können. Sehr starke Herkunftseffekte lassen sich für den Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe I nachweisen, womit die im internationalen Vergleich sehr frühe schulische Trennung der Kinder ihren Teil dazu beiträgt, dass starke Disparitäten zwischen den Bevölkerungsgruppen über Generationen hinweg erhalten bleiben.

2.2. Erklärungsansätze

Erklärungskraft für die nicht verwirklichte Chancengleichheit werden, trotz unterschiedlicher Interpretationen, in der Bildungssoziologie hauptsächlich zwei Faktoren attestiert.

Zum einen werden die schulischen Leistungen und Fähigkeiten eines Kindes als Grund für den Bildungsverlauf identifiziert, was ganz im Einklang mit der Leistungsideologie stehen würde, zumindest solange man annimmt, dass das Leistungspotential prinzipiell gleich verteilt wäre. Nachdem der Bildungsverlauf nach sozialer Herkunft variiert, und Leistungsmessungen zu dem Schluss kommen, dass auch Leistungen nach sozialer Herkunft variieren, ist die unterschiedliche Leistungsfähigkeit, die mit unterschiedlichem Schulerfolg einher geht, das argumentative Bindeglied zwischen sozialer Herkunft und Schullaufbahn. Erklärungsbedürftig wird nun die Ungleichverteilung der Leistung. Diese wird auf die unterschiedliche familiäre Förderung der Kinder zurückgeführt, wodurch die Fähigkeiten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund ebenso erklärt werden wie von Kindern aus bildungsfernen und -nahen Haushalten oder Leistungsunterschiede von Mädchen und Burschen. In weiterentwickelten *Rational-choice*-Theorien spricht man hier vom primären Herkunftseffekt (Maaz/Hausen/McElvany/Baumert 2006), Bourdieu handelt diesen Faktor unter dem Einfluss des kulturellen Kapitals ab, das ein Kind je nach Herkunft inkorporiert mitbringt.

Zum anderen werden unterschiedliche Bildungswege auf die Bildungsaspirationen, d.h. die angestrebten Bildungsziele von Eltern bzw. Kindern zurückgeführt. Bei Bourdieu wird dieser Aspekt etwas breiter als Einstellung zu Bildung und zum Bildungssystem analysiert, während sich Teile der Bildungssoziologie darauf beschränken, unterschiedliche Aspirationen durch Kosten-Nutzen-Erwägungen und den Wunsch nach Statuserhalt zu erklären (Maaz/Hausen/McElvany/Baumert 2006: 306f). Dies wird auch als sekundärer Herkunftseffekt bezeichnet.

Trotz prinzipiell ähnlicher Faktoren wird mit den Erklärungen ganz anders umgegangen: Bourdieu bettet diese Erklärungsfaktoren in eine gesamtgesellschaftliche Theorie ein, die institutionelle und strukturelle Faktoren ebenso miteinbezieht wie Prozesse der Verinnerlichung und Veränderungen auf der Ebene der Klassenbeziehungen. Rationale

Handlungstheorien hingegen fokussieren auf der Ebene des Individuums vor allem intentionale Handlungen, selbst wenn man zugestehen muss, dass in der Tradition Raymond Boudons die Selektionsmechanismen des Bildungssystems mitberücksichtigt werden. Die oft unter *Rational-choice*-Perspektive vorgenommenen Erhebungen liefern aber trotz aller Kritik vielfältiges Material, um den Einfluss der sozialen Herkunft zu belegen. Vergleicht man aktuelle Forschungsergebnisse mit den empirischen Daten in den bildungssoziologischen Studien von Bourdieu und seinen MitarbeiterInnen, noch dazu teilweise über 40 Jahre alte Daten aus Frankreich, zeigt sich, dass die Unterschiede *im Prinzip* gering sind.

1. Kulturelles Kapital: Leistung und Qualität in Schule und Hochschule

Unterschiedliche Schulleistungen gelten als eine der wichtigsten Ursachen für unterschiedliche Bildungsbeteiligung. Seit die OECD internationale Leistungsvergleiche initiiert hat, hat sich der Analysefokus bei der Erklärung von Leistungsunterschieden verschoben. Denn die PISA-Ergebnisse wurden von den Medien primär national vergleichend rezipiert, obwohl sich viele wissenschaftliche Sonderauswertungen und Sekundäranalysen an der Erklärung der (binnenstaatlichen) sozialen Herkunftsgelundenheit von Leistungen abarbeiteten (vgl. Becker/Schubert 2006: 278f). Obwohl der nationalen Struktur der Bildungssysteme wohl auch Gewicht bei der Erklärung der Leistungsunterschiede einzuräumen ist, kann man nicht annehmen, dass damit die Unterschiede innerhalb der gleichen Bildungsstruktur bzw. die über unterschiedliche Systeme hinweg beobachtbaren sozialen Unterschiede wirklich erklärt oder verstanden werden können.

Im Rahmen der PISA-Auswertungen wurde u.a. festgestellt, dass Mathematik- und Leseleistungen bei Jugendlichen aus Familien mit höheren Bildungsabschlüssen signifikant höher sind (vgl. Breit/Schreiner 2006: 197), dass weibliche Jugendliche durchschnittlich höhere Leseleistungen erbringen, während männliche Jugendliche etwas höhere Mathematikleistungen aufweisen (Bacher/Paseka 2006), sowie dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in beiden Bereichen schlechter abschneiden als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Wroblewski 2006). Interessant ist, dass fast alle Studien bestätigen, dass kulturelles Kapital im Bourdieuschen Sinne stark die erzielten Leistungen beeinflusst, und zwar über den Bildungsabschluss der Eltern hinaus: Nicht nur die Anzahl der Bücher unabhängig vom Inhalt (Bücher allgemein vgl. Wroblewski 2006: 45; wissenschaftliche Bücher vgl. OECD 2008: 122; Lern- und Wörterbücher als Teil allgemeiner Lernressourcen, Gedichtbände und klassische Literatur vgl. Breit/Schreiner 2006: 200) im elterlichen Haushalt, sondern auch der Besitz von Bildern sowie

Freizeitangebote jenseits von Fernsehen¹⁹, oder der Besuch kultureller Veranstaltungen (vgl. Becker/Schubert 2006: 272), variieren mit der sozioökonomischen Herkunft eines Kindes und weisen einen statistischen Erklärungsbeitrag für deren Leistungen auf. Es ist damit ein ganzes Setting, ein Herkunftsmilieu, das im Zuge der PISA-Testungen in seiner Bedeutung für die Grundbildung in Lesen und Rechnen nachgewiesen wurde. Dabei scheint die Weitergabe der Höhe des kulturellen Kapitals von den Eltern an die Kinder bei Angestellten und BeamtenInnen stärker ausgeprägt zu sein als bei an- und ungelernnt Tätigen und FacharbeiterInnen (vgl. Georg 2006: 138). Letztere profitieren aber hinsichtlich der sozialen Platzierung stärker von ihrem kulturellen Kapital, d.h. dass sich hier ein starker Effekt der Höhe des kulturellen Kapitals des Kindes, das es jedoch weniger als Kinder der Dienstklassen von der Familie vermittelt bekommt, auf den Bildungsstatus nachweisen lässt (vgl. ebd.). Insofern kann im Anschluss an diese Längsschnittstudie differenziert werden, dass hohes kulturelles Kapital den sozialen Aufstieg von Kindern unterer Soziallagen befördert, während dies bei Kindern aus oberen Klassenfraktionen kaum der Fall ist, bei denen dafür die stärkere Herkunftsgebundenheit des kulturellen Kapitals auffällt. Bei Frauen beeinflusst daneben auch die Höhe des Schulabschlusses die Ausprägung des kulturellen Kapitals als Erwachsene (vgl. ebd.: 143).

Mit diesen vermeintlich objektiven Leistungsunterschieden und dem Einfluss des kulturellen Kapitals der Familie auf den Schulabschluss ist jedoch aus mehreren Gründen noch nicht alles gesagt. Abgesehen davon, dass man die Art der Leistungsmessung und -operationalisierung kritisieren kann, gibt es aus verschiedenen Forschungsrichtungen Hinweise darauf, dass man keineswegs annehmen kann, dass sich Leistungsfähigkeit linear in Schulerfolge umsetzen lässt. Forschungen über *achiever-* bzw. *underachiever-*“Karrieren“ weisen etwa nach, dass ein *geringes* Anspruchsniveau der Eltern, d.h. geringer Leistungsdruck, in Kombination mit ausgeprägten familiären Unterstützungs- und Anregungsaktivitäten den Schulerfolg von Kindern im Verhältnis zu ihrem Leistungspotential erhöht (vgl. Stamm 2005). Auch können unterschiedliche Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern durch die LehrerInnen bei der Leistungsbeurteilung in Schulen beobachtet werden. Im Rahmen einer ethnographischen

¹⁹ Hierunter fällt nicht nur die Anregung zu lesen, bei der der Zusammenhang mit Leseleistungen noch nahezu liegen scheint, sondern auch die Anregung zu Sport und Musik, Tanzen und Theater spielen. Für Deutschland wurde festgestellt, dass unterprivilegierte Kinder, insbesondere Buben, deutlich öfter fernsehen und Computer spielen als andere Kinder (vgl. Leven/Schneekloth 2010a: 101), und dass hier die Eltern auch weit seltener zeitliche Beschränkungen setzen (ebd.: 134). Demgegenüber verbringen privilegierte Kinder ihre Freizeit zwei- bis dreimal häufiger in Sportvereinen (ebd.: 108) und vier- bis fünfmal häufiger in Musik-, Tanz-, Mal- oder Theatergruppen (ebd.: 115) als unterprivilegierte Kinder.

Studie wurde beispielsweise festgestellt, dass die geschlechtsspezifische Darstellung von Leistung, und zwar in einem breiten Kontext als allgemeines Verhalten im Klassenverband, die Notengebung beeinflusst: Angepasste („unauffällige“) Mädchen erhielten bessere Noten als man aufgrund ihrer Ergebnisse bei extra durchgeführten Leistungstests erwarten würde. Der Zusammenhang zwischen Leistung und Noten war bei Mädchen insgesamt schwächer ausgeprägt als bei Burschen (Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008: 121f). Weiters erwarten LehrerInnen von Mädchen mehr Leistung bzw. in anderen Fächern als von Burschen, und in Folge entspricht die Leistung tatsächlich häufig den geschlechtsspezifischen Erwartungen. Dies verweist darauf, dass Leistung und Schulerfolg nicht deckungsgleich sind, weil die schulische Leistungsbewertung einen Spielraum hat, der sich aus unterschiedlichen Leistungsdarstellungsformen, Leistungserwartungen und Beurteilungsnormen ergibt. Der Einfluss der Erwartung auf die schulische Leistung ist, als sich selbst erfüllende Prophezeiung, im Anschluss an ein Experiment von Rosenthal und Jacobson schon lange als Pygmalion-Effekt bekannt.²⁰ Wie im ersten Kapitel theoretisch beschrieben, kann man auch hier formulieren, dass Leistungsunterschiede nicht substantialisiert, d.h. als reine Eigenschaften der Individuen, zu sehen sind, sondern dass Unterscheiden eine Tätigkeit ist – mit realen Wirkungen. Darüber hinaus zeigt sich an obigem Beispiel die erwähnte Überdeterminierung und Offenheit praktischer Schemata, weil das körperliche Verhalten der Kinder im Unterricht auf unterschiedliche Weise interpretiert wird. Denn es gibt durchaus auch „unauffällige“ Burschen, deren ruhiges Verhalten jedoch als Unselbständigkeit negativ bewertet wird und die dann auch keinen Vorteil bei der Leistungsbewertung erhalten.

Nicht Leistung an sich beeinflusst damit bereits die Schullaufbahn. Schulische Leistungen werden von sozialen AkteurInnen (nicht willkürlich sondern entlang geteilter Bewertungsschemata) interpretiert und konstruiert, was dann auch die höhere Häufigkeit schlechter Noten in ländlichen Regionen (vgl. Thonhauser/Eder 2006: 292f) oder teilweise²¹ in der Primarstufe bei gleicher Leistung von Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 165) erklärt. Die unterschiedliche Wahrnehmung und Bewertung von Leistung drückt sich darüber hinaus auch in der Selbstbewertung aus, etwa wenn Mädchen ihre guten Leistungen dem Glück zuschreiben, während Burschen diese eher als Ausdruck ihrer Fähigkeiten und ihrer

²⁰ Rosenthal und Jacobson testeten die Leistungen von Kindern nach einem halben Jahr Unterricht, nachdem sie den LehrerInnen die Kinder als unterschiedlich leistungsfähig vorgestellt hatten. Trotz gleicher Ausgangsleistung differierten die Leistungen am Ende des Experiments entsprechend der zugewiesenen Leistungsfähigkeit (vgl. Abels 2007: 288).

²¹ Daneben gibt es andere Studien in Deutschland, die keine migrationspezifische Benachteiligung bei der Notenvergabe identifizieren konnten (vgl. Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007:110).

Begabung sehen (vgl. Bilden 1991: 281). Ähnliches stellten Bourdieu und Passeron für die klassenspezifische Haltung zur eigenen Leistung im universitären Bereich fest: Studierende aus privilegiertem Elternhaus beurteilten ihre Leistung, trotz durchschnittlich schlechterer Noten, insgesamt besser und hielten sich für begabter als Studierende mit niedriger sozialer Herkunft (vgl. IdCh: 34). Dieses positive Selbstkonzept wirkt sich dann auch auf die Lernpraktiken, die Selbstdarstellung und die Studienorganisation aus. Die Bedeutung der Selbstwahrnehmung und Bewertung von Leistung wird jedoch stärker in der psychologischen Forschung thematisiert, die soziologische Forschung berücksichtigt demgegenüber kaum das Selbstkonzept von Jugendlichen oder deren Kontrollüberzeugung als vermittelnde Variablen (vgl. Maaz/Hausen/McElvany/Baumert 2006: 315). Die Selbst- und Fremdzuschreibung von Leistung und Eignung (von Seite der Lernenden wie der Lehrenden, der Familie, und weiterer, für den Bildungsweg relevanter AkteurInnen wie etwa BerufsberaterInnen) sowie, noch grundlegender, das generelle Interesse der Eltern für und ihre Informiertheit über die Schulleistungen müssten eigentlich Berücksichtigung finden, wenn der Einfluss des primären Herkunftseffekts auf die Bildungswege analysiert wird (vgl. Hillmert 2008: 94).

In der aktuellen Hochschulforschung wird wissenschaftliche Leistung, ähnlich wie für den schulischen Bereich gerade beschrieben, als Konstruktion begriffen, die die Qualität der eigentlich zu bewertenden Leistung mit hervorbringt, die Zuschreibung ist damit keine objektive Bewertung, sondern ein Teil der Herstellung von Qualität. Aus der Sicht von Sandra Beaufaÿs und Beate Kraus gibt es in der Wissenschaft keine abschließbaren Kriterien wissenschaftlicher Qualität, daher muss diese immer erst dargestellt und anerkannt werden (Beaufaÿs/Kraus 2005: 88f). Besonders häufig verwendete Kriterien für wissenschaftliche Leistung wie Originalität, wissenschaftliche und soziale Relevanz oder Qualität (Lamont 2009: 167) variieren dabei noch einmal in ihrer konkreten Bedeutung. So werden etwa unter wissenschaftlicher Qualität von handwerklichem Können über wissenschaftliche Tiefe, Gründlichkeit bis hin zu analytischer Strenge oder Fundiertheit der Aussagen verschiedene Eigenschaften verstanden (ebd.: 169). Michèle Lamonts Studie zur Konstruktion von Exzellenz in interdisziplinären Peer Reviews belegt, dass neben diesen wissenschaftlichen Aspekten weitere Eigenschaften wie Eleganz, Entschlossenheit, Fleiß oder Authentizität in die Bewertung von Projektanträgen eingehen.

Significance and originality stand out as the most important of the formal criteria used, followed at a distance by clarity and methods. Informal standards are also a factor in evaluation and play a significant enough role to be considered part of the normal order of things. This is particularly the case for cultural capital and morality, two considerations that are extraneous to merit per se. The panelists admire intellectual virtuosos, risk-takers who

offer a counterpoint to the duller, more staid image of the scholar that prevails in the American collective imagination. They praise applicants with „deft“ and „elegant“ minds— traits that are sometimes read through class signals or evidence of cultural capital. (Lamont 2009: 199)

Forschungen in Deutschland zeigen, dass, hier ebenfalls disziplinübergreifend, „Ausdauer, Disziplin, Einsatzbereitschaft und Frustrationstoleranz“ (Beaufaÿs/Krais 2005: 89) als Zeichen wissenschaftlicher Qualität genannt werden. Allerdings werden diese „Eigenschaften geschlechtsspezifisch unterschiedlich zugeschrieben“ (ebd.), was dann auch Folgen für die betriebene Frauen(be)förderung hat. Auch mit statistischen Methoden wurde nachgewiesen, dass das Geschlecht der AntragsstellerInnen in Peer Review-Verfahren die Einschätzung der Qualität und damit schlussendlich der Förderwürdigkeit eines Projektantrags beeinflusst (vgl. Wennerås/Wold 2000). Diese geschlechtsspezifische Bewertung von Qualität trägt, in Verbindung mit „Prozessen der Entmutigung“, dazu bei, dass Nachwuchswissenschaftlerinnen dem wissenschaftlichen Feld den Rücken zukehren, „was als Selbst-Eliminierung der Frauen aus der Forschung wahrgenommen wird“ (ebd.: 91).

2. Sprachliches Kapital

Neben der unterschiedlichen Bewertung von Qualität wirken für Frauen in der Wissenschaft vor allem subtile Formen der Vorenthaltung von Anerkennung entmutigend, die sich häufig auf der sprachlichen wie non-verbalen Interaktionsebene abspielen.

So machen junge (und auch ältere) Wissenschaftlerinnen die Erfahrung, dass ihr Wort nicht das gleiche Gewicht hat wie das ihrer männlichen Kollegen. Ihre Redebeiträge werden nicht beachtet, beiseite geschoben; Frauen werden häufiger unterbrochen, ihre Leistungen werden angezweifelt, nicht aufgenommen in den Kreis der „wirklich substanziellen“ Arbeiten des Instituts, auf die man sich dann bezieht. Werden ihre Beiträge und Argumente in der Diskussion aufgenommen, geschieht dies um den Preis des Verlustes der Urheberschaft: Sie werden männlichen Rednern zugeschrieben. (Beaufaÿs/Krais 2005: 90)

Die Konstruktion von Leistung, Qualität und „Exzellenz“ findet in sprachlichen Interaktionen statt, die den Darstellungs- wie den Zuschreibungsaspekt beeinflussen. Bei Prüfungen wie bei Hearings kumulieren in der Sprachverwendung Persönlichkeitsmerkmale mit sozialen Merkmalen und mit Indikatoren für Qualität.²²

²² So identifiziert Bourdieu als sozial relevante Merkmale in Prüfungssituationen die „Modalität des Sprachgebrauchs (Korrektheit, Akzent, Ton, Sprachrhythmus usw.), welche ihrerseits mit der in Haltung, Gesten, Kleidung, Aufmachung und Mimik zum Ausdruck kommenden Modalität der Einstellung zum Professor und zur Examenssituation zusammenhängt“ (IdCh: 114). Lamont verweist in ihrer Studie auf den Schluss von sprachlicher Klarheit auf wissenschaftliche Qualität des Inhalts bzw. Intelligenz der Person. „For many panelists, a clear writing style is a manifestation of a clear and orderly intellect.“ (Lamont 2009: 168)

Nachdem oft auch die *Bewertung* von Leistung – zumindest bei folgenreichen Entscheidungen – *in Gruppen* stattfindet, zeigt sich auch auf dieser Ebene der Einfluss des kaum auflösbaren Geflechts von sozialen, institutionellen und persönlichen Merkmalen, wissenschaftlicher Expertise und Sprache. In Lamonts Studie werden mehrere Faktoren für die ungleiche Einflussnahme der DiskussionsteilnehmerInnen allgemein auf Förderentscheidungen genannt (vgl. Lamont 2009: 146f). Die in den Diskussionen erzielte Autorität führt sie auf die wissenschaftliche Expertise und das Renomee der DiskussionsteilnehmerInnen zurück, die aber wiederum je nach Geschlecht, Alter, Ethnizität und sozialer Herkunft unterschiedlich zugeschrieben werden, sowie auf die je spezifische Gruppendynamik, in der Kollegialität, Hartnäckigkeit, Seriosität, vorangegangene Konflikte, Netzwerke und „intellektuelle Erschöpfung“ nach mehrstündigen Sitzungen den Ausgang der Entscheidung beeinflussen. Daneben wird wohl auch die institutionelle Herkunft, die Position und Funktion in verschiedenen Institutionen und die jeweils spezifisch disziplin-interne Verankerung der Personen eine Rolle spielen (vgl. dazu auch WhS: 103). Ähnliche Faktoren kann man dann auch für Notenkonferenzen in Schulen oder ähnliche kollektive Entscheidungssituationen annehmen, in denen die Bedeutung und Zuschreibung von Leistung bzw. Qualität verhandelt wird.

Sprachliche Fähigkeiten werden über Prüfungsinteraktionen hinausgehend als für unterschiedliche Schulerfolge (mit-)verantwortlich gesehen. Gut lesen zu können bzw. sprachliche Fähigkeiten gelten als zentrale Basis für die weitere Wissensaneignung: „Lesen und Verstehen von Texten stellt eine grundlegende Schlüsselqualifikation für alle Formen des Lernens, des Aufbaus von Wissensstrukturen, schulischen Erfolg wie auch für gesellschaftliche Teilhabe dar“ (Budde 2008: 16). Bourdieu spricht hier von „sprachlichem Kapital“ (IdCh: 110), das als „Sonderform des kulturellen Kapitals“ (WhS: 70) je nach sozialer Herkunft unterschiedlich ausgeprägt ist, vor allem hinsichtlich der Komplexität der verwendeten Sprache, die deswegen den weiteren Wissenserwerb beeinflusst, weil sie für den „Umgang mit komplexen Schemata“ generell unentbehrlich ist (IdCh: 111). Daneben vermittelt die Familie auch eine Einstellung zur Sprache, die über den Aufbau kognitiver Strukturen hinaus die (mehr oder weniger überzeugende) Darstellung der Wissensinhalte, d.h. den Gebrauch der Sprache beeinflusst. Die Herkunftsfamilie ist dabei eine Vermittlungsinstanz zwischen Gesellschaftsstruktur und individueller Sprachfähigkeit, die familiäre Sprachverwendung ist immer bereits gesellschaftlich geformt: „in jeder Interaktion (und damit in jedem Diskurs) ist über die verwendeten Sprachen, über ihre Sprecher und über die sozialen Gruppen – definiert über den Besitz der entsprechenden Sprachkompetenz – die ganze Sozialstruktur präsent.“

(WhS: 74) Katharina Brizić (2006) hat dies zur Erklärung der Leistungsunterschiede zwischen türkischen und ex-jugoslawischen MigrantInnen in Österreich herangezogen: Wenn eine Minderheit wie etwa KurdInnen in der Türkei Diskriminierung und Verfolgung aufgrund der Sprache erlebt, dann führt dies bei den Eltern zu einem schwierigen, distanzierten Verhältnis zu ihrer Erstsprache. Diese elterliche Einstellung zur Sprache wird, als inkorporierte Herrschaftsstruktur, von den Kindern aufgenommen, d.h. transportiert über Generationen, weshalb diese sich der Sprache allgemein, auch ihrer Muttersprache, ganz anders bedienen als Kinder mit einem unbelasteten Verhältnis zur Erstsprache.

Bourdieu betrachtet die unterschiedlichen Einstellungen zur Bildungssprache als „eines der eindeutigsten Kennzeichen für die soziale Stellung des Sprechenden“ (IdCh: 112). Neben der höheren Bedeutung, die in den oberen Klassenfraktionen einer distinktiven Sprachverwendung zukommt, identifiziert Bourdieu dort eine stärkere sprachliche Selbstsicherheit und Lässigkeit, die er mit einer distanzierten Haltung zu Autoritäten und der Welt generell verbindet (vgl. IdCh: 111f, WhS: 90f). Für die unteren Klassen beschreibt er eine höhere Expressivität und den stärkeren Einsatz von Mimik und Gestik, teilweise als Ergänzung zur oder als Substitut für die Verbalisierung (IdCh: 115). Aufgrund der noch geringeren Vertrautheit der Kinder der unteren Klassen mit wissenschaftlicher Sprache als der Kinder der oberen Klassen wirkt bei ersteren der Spracheinsatz am wenigsten authentisch (eine Eigenschaft, die wie oben erwähnt nach wie vor zentral ist), sondern lässt die Anstrengung, das Bemühen um sprachliche Korrektheit, durchscheinen. Hier wie auch bei einer, den mittleren Klassenfraktionen attestierten, „Überkorrektheit“ erzeuge die Verwendung der Bildungssprache dann auch eher den Eindruck einer „vulgären Anbiederung“ (ebd.).

Redegewandtheit, sprachliche Präzision und Belesenheit, gleichzeitig Ungezwungenheit und Authentizität sind Eigenschaften, die auch als informelle Kriterien bei der wissenschaftlichen Qualitätsbeurteilung genannt werden (vgl. Lamont 2009: 187f). Wenn dabei die Erfüllung dieser Kriterien systematisch mit sozialen Merkmalen variiert, wirken sie indirekt diskriminierend. Genau dies legen verschiedene Studien nahe, nicht zuletzt die oben erwähnten Ergebnisse international vergleichender Leistungsstudien.

Der herkunftsspezifische Einfluss auf sprachliche Fähigkeiten und eine ungezwungenen Haltung zur Bildungssprache zeigen sich darin, dass Unterschiede sogar unabhängig von der absolvierten formalen Bildung auftreten: In zwei Studien mit gegensätzlichen InterviewpartnerInnen – Studierende und SchulabbrecherInnen – wird die sprachliche Eloquenz jeweils der Befragten herausgestrichen, die eine hohe soziale Herkunft aufweisen (vgl. Nairz-Wirth/Meschnig/Gitschthaler 2010: 102, 107; Lange-Vester/ Teiwes-Kügler 2006: 73). Studierende

mit hoher sozialer Herkunft beklagen das geringe Niveau in Lehrveranstaltungen, dass sich andere Studierende in Seminaren nicht beteiligen und unmotiviert seien (bei Herkunft aus älteren Bildungsmilieus, vgl. ebd.: 72) oder keine niveauvollen Diskussionen zustande kommen (bei AufsteigerInnen aus kleinbürgerlichen Milieus, vgl. ebd.: 84). Demgegenüber zeigt sich bei Studierenden aus geringqualifizierten Haushalten Enttäuschung und Verunsicherung, die maßgeblich durch die Situation in Lehrveranstaltungen mitproduziert wird und sich insbesondere auf den Einsatz von Sprache bezieht, etwa im Fall einer Studentin, die im Gespräch im Anschluss an ihr (erstes) Referat gefragt wurde, ob sie überhaupt Matura habe (vgl. ebd.: 86), und danach ihr Studium abbrechen wollte. Die Beteiligung an Seminardiskussionen oder der Kontakt mit Lehrenden, etwa beim Besuch von Sprechstunden oder bei mündlichen Prüfungen, fällt diesen Studierenden oft ausgesprochen schwer. Probleme bereiten aber auch, so eine Befragte, *„die ganzen Fachbegriffe, wo ich dann absolut nichts weiß und ich dachte, das wird mir in der Uni beigebracht“* (ebd: 87).

Wie sensibel und folgenreich sich das Gespür für die richtige Sprache und der kontextspezifische Einsatz der jeweils „legitimen“ Sprache gestaltet, zeigt wiederum ein Auszug aus einem Interview mit einem jungen Mann mit niedriger sozialer Herkunft, der zum Zeitpunkt des Interviews die Matura nachzuholen versucht:

Das Thema Matura und vielleicht studieren ist eher so mehr das Fremdwort bei uns also damit kann auch keiner so richtig was anfangen. Und die Tatsache, dass ich da jetzt irgendwie Vollgas irgendwo drauf zu geh, ist noch ein bissl befremdlich, vor allem für meine Eltern, wenn man jetzt vielleicht nicht im feinsten Wiener Dialekt oftmals daher redet, sondern vielleicht mal ein paar andere Worte benutzt und es öfter schon mal vorgekommen ist, dass dann geheißen hat, „ja du behandelst uns minderwertig“ und was weiß ich, obwohl ich ihnen nichts getan habe, ich hab einfach so geredet. (Nairz-Wirth/Meschnig/Gitschthaler 2010: 111)

Die soziale Distanz zu höherer Bildung wird hier auf der Ebene der Sprache virulent. In der Aussage des Interviewpartners wird ein Bildungsziel („Matura und vielleicht studieren“) geradewegs als ein primär sprachliches Problem präsentiert („das Fremdwort“). Darin spiegelt sich die familiäre Reaktion auf seinen Bildungsaufstieg, die sich auf seine Sprachverwendung konzentriert. Ihre Vorwürfe, die, nachdem sie als Ordnungsrufe nicht mehr taugen, nur mehr ausgrenzen können, werten den Einsatz eines erweiterten Wortschatzes als soziale Abwertung: In der Sprachverwendung des Sohnes sehen sie die bewusste Demonstration von Überlegenheit. Der Sohn wiederum erlebt den Vorwurf als Angriff, den er entkräften muss („obwohl ich ihnen nichts getan habe“). In dieser Situation kann der Interviewpartner gar nicht anders, als dass ihm sein unbewusstes Sprechen („ich hab einfach so geredet“) bewusst wird. Im Fall von (versuchtem) sozialen Aufstieg verliert das Sprechen mit Personen des Herkunftsmilieus damit den Freiraum, „in [dem] sie sich beim Sprechen keinen Zwang antun müssen“ (WhS: 78), wie Bourdieu schreibt. Die sozialen Spannungen drücken sich auch im Interview sprachlich in kontrastierenden bzw. relativierenden Aussagen aus, etwa in der ironisch-distanzierten Spezifizierung der familiären Sprache als „feinsten Wiener Dialekt“ oder der widersprüchlichen, unspezifischen Präsentation

eines Bildungsweges, dessen Ziel er – gehend oder fahrend? – noch nicht erreicht hat („da jetzt irgendwie Vollgas irgendwo drauf zu geh“). Die zweifache Verwendung von Fremdheit („Fremdwort“, „befremdlich“) verweist darauf, dass hier Andersheit konstruiert wird: Einmal ist er der Andere, der Fremdwörter in das familiäre Gespräch einbringt. Dann jedoch sind die Anderen, denen Bildung fremd ist, seine Eltern. Diese *Entfremdung* vom Herkunftsmilieu kann man als eine Verlaufsform bei Bildungsaufstieg betrachten, der bedrohlich bis hin zum Verrat (vgl. Baudelot 2005: 174) wirken kann, weil das Kind zu den die Eltern Ausgrenzenden überzulaufen droht. Sprache verweist solcherart auf die soziale Position des/der Sprechenden und auf soziale Nähe und Distanz, und dies nicht nur bei „offiziellen“ Anlässen, sondern ebenso im privaten Bereich, der die AkteurInnen vielleicht noch mehr dazu prädestiniert, die sprachliche Äußerung als Ausdruck einer inneren Haltung gegenüber den GesprächspartnerInnen wahrzunehmen. Dies ist dann auch ein Beispiel für die bereits theoretisch beschriebene Verkörperung sozialer Schemata, auf die ein entsprechendes Unterscheidungsprinzip angewandt wird; für die Verweisungsstruktur von kleinen Details auf die Anerkennung einer spezifischen Ordnung, die zugleich Integration in die Gruppe ist; und für den Zusammenhang von Änderungen der Dispositionen mit Änderung der Position, die die Selbstverständlichkeit der doxischen Erfahrung aufhebt, und auf explizite Rechtfertigungen drängt, wo vormals Gleichgestimmtheit herrschte.

Dies zeigt, wie unangenehm und ausgrenzend nicht-ädaquates Sprechen sein kann, und wie stark unterschiedlich sich die sprachlichen Kompetenzen und damit die bildungsspezifische Situation von Studierenden, aber auch von frühen SchulabbrecherInnen, je nach sozialer Herkunft gestalten. Während bei hoher Passung zwischen sprachlichen Dispositionen und erwartetem Sprachniveau ein freies und lässiges Sprechen möglich ist, verunmöglichen die Sanktionen mit zunehmend geringerer Passung die Selbstverständlichkeit des Sprechens ohne über die Form nachzudenken. Wie an den beiden Beispielen deutlich wurde, wirken die Reaktionen für Kinder aus niedriger sozialer Herkunft zweifach entmutigend: Sowohl das Herkunfts- als auch das „Aufnahme“milieu sanktionieren mit Bezug auf die Sprache die Weiterführung eines eingeschlagenen, höheren Bildungsweges, und können so zu KomplizInnen der Entmutigung werden. Der Grad des Gelingens der sprachlichen Anpassung und die sprachliche Flexibilität beeinflussen solcherart die Legitimität der Bildungsaspirationen, und könnten daher auch ein Mitgrund für die hohen Abbruchquoten von BildungsaufsteigerInnen sein. Nachdem die Leistungsüberprüfung nahezu ausschließlich auf der Verbalisierung von Wissen beruht, sehen Bourdieu und Passeron daneben in der „ungleichen Verteilung des *bildungstechnisch rentablen sprachlichen Kapitals*“ (IdCh: 110) einen bedeutenden Vermittlungsfaktor für die beobachtbare Herkunftsgebundenheit der Bildungsverläufe.

3. Bildungsaspirationen: Bildung, Zeit und Macht

Selbst wenn man die genannten, problematischen Aspekte der direkten Erklärung von Bildungsungleichheiten durch Leistungsunterschiede einklammert, es etwa keinen von der Leistung abweichenden Schulerfolg gäbe, lässt sich das Bildungsverhalten nicht umfassend durch Leistungsdifferenzen erklären. Denn bei gleicher Leistung wechseln noch immer deutlich mehr Kinder aus höheren Klassen in höhere Schulen als Kinder aus niedrigen. Neben sozial selektiven Übertrittsempfehlungen der LehrerInnen werden hier vor allem die Bildungsentscheidungen der Eltern als Einflussfaktoren angenommen, denn beide unterscheiden sich stark nach sozialer Herkunft. In einer österreichweiten Erhebung im Jahr 2008 wünschten sich 62 Prozent der Eltern, die AkademikerInnen sind, für ihr Kind ebenfalls einen Hochschulabschluss, aber nicht einmal 12 Prozent der Eltern mit Lehrabschluss (Lachmayr/Rothmüller 2009: 47). Letztere streben zu 42% einen mittleren Bildungsabschluss für ihr Kind an, während sich eine Lehre oder berufsbildende mittlere Schule ohne Matura nur acht Prozent der AkademikerInnen als höchsten Abschluss für ihr Kind vorstellen können (vgl. ebd.). Bildungsaspirationen sind jedoch nur zu einem geringen Teil als tatsächliche Entscheidungen zu verstehen. Eher muss man annehmen, dass sich – wie Andrea Lange-Vester und Christel Teiwes-Kügler (2006: 61) vorschlagen – rationale und habituelle „Wahl“ in den meisten Fällen entsprechen, wenn nicht überhaupt die rationale Wahl besser als *Rationalisierung* im psychologischen Sinne zu charakterisieren wäre. Dafür spricht, dass sich sehr starke herkunftsspezifische Unterschiede in den Bildungsaspirationen bereits bei Kindern im Alter von sechs bis elf Jahren finden lassen (vgl. Leven/Schneekloth 2010b: 166), und dass bei Eltern von Kindergartenkindern bereits ein Drittel für ihre Kinder ein Universitätsstudium plant (vgl. Lachmayr/Rothmüller 2009: 45). Die von einer Theorie der rationalen Wahl angenommenen Einflussfaktoren auf Aspirationen, wie etwa die Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit, sind in dem Alter kaum überzeugend anzuwenden. Hier kann es sich eigentlich nur um eine emotionale Beziehung zu Bildung generell und die Anwendung der Schemata des sozialen Umfelds handeln, die eine Nähe oder Distanz zu verschiedenen Zukunftsoptionen nahe legen.

Nicht nur das formale Bildungsniveau der Eltern wird über entsprechende Aspirationen für die Kinder reproduziert, sondern auch und vor allem die Wahl des Berufsfelds, das sehr stark geprägt ist von den Berufsfeldern der Familie und generell der sozialen Kontakte im Laufe des Heranwachsens.

Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigen mehrere Studien die Bedeutung des sozialen Kapitals für die Bildungsentscheidung, aber auch etwa für die Lehrstellensuche, so dass die Orientierung an der Berufswahl des sozialen Umfelds zu einer „Stabilisierung etablierter

Schulwahlmuster unter Migrationsjugendlichen“ (Wallace/Wächter/Blum/Scheibelhofer 2007: 153) führt, etwa wenn die oft wenig qualifizierten Berufe der Eltern, weiterer Verwandter und FreundInnen als Vorbild für die eigenen Möglichkeiten herangezogen werden. Beim Studienzugang zu Kunstuniversitäten kann ebenfalls festgestellt werden, dass 38% der BewerberInnen für ein Studium der bildenden Kunst mindestens einen Elternteil haben, der im Kunstfeld tätig ist (vgl. Rothmüller 2010a: 68), und dass sich fast zwei Drittel der BewerberInnen aus dem Freundes- und Bekanntenkreis von Kunststudierenden rekrutieren (ebd.: 65). Dem sozialen Kapital kommt darüber hinaus eine wichtige Rolle bei der Zulassung zum Studium der bildenden Kunst zu, insbesondere bei Bewerberinnen, deren Studienchancen mit der Anzahl der kunstbezogenen Kontakte von sieben auf 47 Prozent steigen (vgl. ebd.: 72). Weiters zeigen biographieanalytische Studien, dass Kinder auch unbewusste bzw. latent in der Familiengeschichte angelegte Erwartungen an die eigene Berufswahl aufgreifen, d.h. dass die *Bindung* an familiäre Bildungs- und Berufsangebote auch dort noch rekonstruiert werden kann, wo dem ersten Anschein nach keine lineare Reproduktion der familialen Berufsfelder auszumachen ist (vgl. z.B. die Studienwahl einer jungen Frau mit adeliger Herkunft in Preißer 2003).

Die je interessant scheinenden Bildungs- und Berufswege orientieren sich aber nicht an den familialen Angeboten allein, sondern verbinden sich spezifisch mit der Antizipation des real Möglichen. So weisen Studien nach, dass die Arbeitsplatz- und Lehrstellensuche ein wichtiges Korrektiv für Berufswünsche von Jugendlichen darstellt (vgl. Granato/Schittenhelm 2004: 116). Hier können Diskriminierungserfahrungen oder auch -erwartungen stark platzanweisend sein und massiv in die Entwicklung beruflicher Interessen eingreifen. Eine Bildungsberaterin für MigrantInnen erzählt in diesem Zusammenhang in einem Interview:

Mädchen mit Kopftuch werden am Arbeitsmarkt diskriminiert, und das wissen die Mädchen auch. Sie gehen nicht nach ihren Wünschen bzw. denken nicht mehr darüber nach, was sie beruflich machen wollen, sondern denken, dass sie kaum Chancen haben, hier aber arbeiten müssen: Okay, was gibt es mit Kopftuch? Und wenn sie dann einmal zufällig – zum Beispiel in einer Apotheke – ein Mädchen mit Kopftuch sehen, das dort eine Lehrstelle hat, dann ist ihre erste Reaktion: Aha, das geht, also will ich dort auch arbeiten. (Wieser/Dornmayr/Neubauer/Rothmüller 2008: 101)

Auch die bestehende geschlechtsspezifische Verteilung in einem Berufsfeld motiviert stark die Berufswahl. Eine Befragung unter steirischen SchülerInnen ergab, dass die Vorstellung, in einem Beruf mit gegengeschlechtlichem Überhang zu arbeiten, auf jede/n zweite/n Jugendliche/n abschreckend wirkt, weil sie erwarten, es unter dem anderen Geschlecht schwer zu haben (vgl. Pölsler/Paier 2003: 16). Daneben ist es für manche eher traditionelle Frauen nicht unproblematisch, in einem männerdominierten Beruf zu arbeiten, wenn bzw. weil die Wünsche des künftigen Ehemanns antizipiert werden. In einer Gruppendiskussion etwa sagten Mädchen mit Migrationshintergrund über ihre Ablehnung „männlicher“ Berufe: „Damit wäre der zukünftige Mann nicht einverstanden.“ „Also von meinen Eltern dürfte ich auch nicht in einem Beruf arbeiten, wo nur Männer arbeiten.“ „Es wäre auch für einen selber unangenehm. Da schauen dich dann alle Männer an.“ (Wieser/Dornmayr/Neubauer/Rothmüller 2008: 147f) Dass diesem Vorgriff reale Praktiken

entsprechen können, zeigen wiederum Berichte von PersonalvermittlerInnen, dass Männer in die Arbeitsvermittlung ihrer Ehefrauen intervenieren: *„es gab auch Situationen, wo der Mann im Nachhinein draufgekommen ist, bei dem Kunden arbeiten andere Männer, und der Frau das wieder verboten hat.“* (Dornmayr/Lachmayr/Rothmüller 2008: 77) Es wäre jedoch verkürzt, die Sexualisierung von Arbeitsbeziehungen als Problem traditionell eingestellter MigrantInnen zu sehen. Dies wird teilweise umgekehrt auch erst an sie herangetragen, wie beispielsweise ein Mädchen mit Migrationshintergrund erzählt, die trotz aller Bemühungen während einer Probezeit und Spaß an der Tätigkeit in der Gastronomie keine Lehrstelle bekam: *„Und die Schnuppertage waren super, ich wollte nicht weggehen, aber ich musste. Ich hätte auch Lehrstelle bekommen, aber sie nehmen keine Lehrmädchen, nur Burschen. Weil die Chefin hat gesagt, ein Mädchen würde die Burschen ablenken.“* (Wieser/Dornmayr/Neubauer/Rothmüller 2008: 130) Dies zeigt die Verselbstständigung von Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata, die sich als Typisierungen, wie bei Rassismus und Sexismus als Extremfall beschrieben, als relativ unabhängig von der konkreten Erfahrung erweisen und einen kollektiv geteilten Wissensbestand bilden.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Beispiele, aber auch wenn man sich vor Augen hält, dass der Großteil der Jugendlichen in eine geringe Anzahl von Lehrberufen oder auch von Studienrichtungen drängt, ist die Rede von einer Berufswahl je nach Eignung und Interesse mehr als problematisch, weil sie einerseits die Entwicklung einer Nähe zu bestimmten Berufen nicht in die Analyse miteinbezieht, andererseits weil die in das Interesse und die Eignung eingehenden antizipierten Probleme von beispielsweise Frauen oder MigrantInnen in bestimmten Berufen nicht berücksichtigt werden. Eignung und Interesse werden häufig als gegeben vorausgesetzt. Es gilt dann nur mehr, das Interesse und die Eignung bewusst zu machen, und mit einem den Interessen und Fähigkeiten entsprechenden Beruf zu verbinden. Demgegenüber nimmt Bourdieu an, dass, neben dem beiläufigen Vertrautwerden im sozialen Umfeld, vor allem sozialer Ausschluss, historisch wie aktuell, selbsterlebt wie beobachtet (vgl. ETP: 188, Beaufaÿs/Krais 2005: 91) oder medial vermittelt, zur Ausbildung von Präferenzen und, aufgrund der Antizipation wie Verinnerlichung der objektiven Möglichkeiten, zu Formen des Selbstausschlusses führt. Durch die Wahrnehmung der von verschiedenen Bevölkerungsgruppen unterschiedlich häufig erreichten beruflichen Positionen entsteht in den Individuen ein *„Sinn für die legitimen Ambitionen (für sich selbst), der dazu führt, daß man sich angespornt und berechtigt fühlt, Positionen zu beanspruchen oder doch das zu tun, was getan werden muß, damit man sie bekommt“* (HoAc: 249). Hier hat man es also wieder mit einer Erklärung durch Inkorporierung zu tun, die Gesellschaft und Individuum in ein Verhältnis setzt und als solches relational ist: Die Strukturierung der Sozialwelt wird in Form von Schemata verinnerlicht, die die Berufsvorstellungen und –ziele ebenso wie „berufsvorbereitende“ Praktiken – körperliche Übung etwa, die dann zur Eignung wird –

strukturieren. Unterschiedliche Arten, in die berufliche Karriere zu investieren, gehen, so Bourdieu, „auf ein und dasselbe vereinigende und erzeugende Prinzip zurück, nämlich auf die jeweilige Einstellung zur Zukunft; und diese Disposition ist ihrerseits von den objektiven Reproduktionschancen der Gruppe, das heißt von ihrer objektiven Zukunft, bestimmt.“ (TuSt: 23) Wie bereits im ersten Teil ausgeführt, darf dabei auch hier nicht vergessen werden, dass die objektiven Möglichkeiten ein Modell sind, eine

theoretische Konstruktion, die eines der stringentesten Erklärungsprinzipien für diese Ungleichheit liefert: Die subjektive Erwartung, die den einzelnen veranlaßt, sich selbst auszuschließen, orientiert sich an einer Schätzung der objektiven Erfolgchancen einer Klasse, wobei gerade dieser Mechanismus zur Verwirklichung der objektiven Wahrscheinlichkeit beiträgt. (IdCh: 178-179)

Für Bourdieu ist damit die Einstellung zu Bildung und dem Bildungssystem das zentrale Prinzip, das weitere Eigenschaften hervorbringt, welche ihrerseits häufig als Ursprung der bildungsspezifischen Ungleichheit gesehen werden, etwa unterschiedlicher Schulerfolg und Bildungswahlverhalten. „Je nachdem, ob man die Verhaltensweisen durch die Wahrscheinlichkeiten oder die Wahrscheinlichkeiten durch die Verhaltensweisen zu erklären sucht, tritt in dieser Dialektik die erste oder die zweite Relation deutlicher hervor.“ (IdCh: 178)

Diese Antizipation des Wahrscheinlichen bedeutet nicht, dass Individuen tatsächlich Berechnungen vornehmen, oder überhaupt bewusst schätzen, quasi nur ungenau rechnen. Es scheint sich eher aus der wechselseitigen Anwendung und Stabilisierung der Schemata zu ergeben, die je nach Soziallage selbstverständlich sind. Der „Sinn für die legitimen Ambitionen“ wird nicht zuletzt durch „Interventionen der Familie, der Peer-Group und der schulischen Akteure [...] (Bewertungen, Ratschläge, Befehle, Empfehlungen usw.)“ (M: 279) ausgeprägt, „[i]ndem sie die an unerreichbaren Zielen ausgerichteten Aspirationen entmutigen, die damit zu illegitimen Präntionen degradiert werden“ (ebd.).

Anhand von Interviewaussagen zu Berufszielen und der Haltung zu Bildung und Bildungsinstitutionen lässt sich veranschaulichen, in welcher Form diese Haltung bei Studierenden wie auch bei SchulabbrecherInnen mit der sozialen Herkunft variiert. Studierende der Sozialwissenschaften aus der „Besitz- und Machtelite“ streben Karrieren in Wirtschaft und Politik an, die „bereits konsequent vorbereitet“ werden, etwa durch ein Doppelstudium in Verbindung mit einem Auslandsstudium an exklusiven Universitäten (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006: 70f). Ähnlich lassen sich auch bei befragten *SchulabbrecherInnen* aus akademischen Familien hohe Statusaspirationen feststellen. Dies ist interessant, weil man annehmen könnte, dass hier hohe Berufsziele eigentlich aufgrund der gescheiterten Schulkarriere entmutigt sein sollten – aber nicht sind, etwa wenn alle aufgezählten Berufsziele eines Befragten aus einer AkademikerInnenfamilie selbstverständlich Führungsfunktionen beinhalten (vgl. Nairz-Wirth/Meschnig/Gitschthaler 2010:

91). Bei Studierenden scheinen einzig die als „Kritische Intellektuelle“ bezeichneten Studierenden aus der älteren Bildungselite vordergründig keine hohen bzw. allgemein keine Berufsziele mit einem Studium zu verfolgen (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006: 73f., vgl. IdCh: 67f). In dem Gegensatz von Bildung um ihrer selbst willen bei Herkunft aus der Bildungselite und einem auf Karriere ausgerichteten Studium bei Herkunft aus der Besitz- und Machtelite drückt sich homolog dazu der Gegensatz zwischen der Logik der Bildungsinstitutionen und der Logik der Wirtschaftsinstitutionen aus (vgl. KRsR: 126). Die herrschenden Klassenfraktionen verteilen sich im sozialen Raum entsprechend ihrem Umfang an kulturellem und ökonomischem Kapital, und diese unterschiedlichen Kapitalformen gehen dann auch mit unterschiedlichen Reproduktionsstrategien einher. In den mittleren Klassenfraktionen werden unterschiedliche Berufsziele und Strategien verfolgt. Die Investition in Bildung orientiert sich stärker an Sicherheit, weshalb hier häufig Lehramtsstudien betrieben werden – eine Studienwahl zur „Absicherung des bereits Erreichten“ (TuSt: 180):

Die risikoreichen und damit oft auch die prestigeträchtigen Bildungslaufbahnen und Berufskarrieren haben immer ein weniger ruhmvolles „Gegenstück“, das denen überlassen bleibt, die nicht genügend (ökonomisches, kulturelles und soziales) Kapital haben, um das Risiko einzugehen, bei dem Versuch, alles zu gewinnen, alles zu verlieren – ein Risiko, das man nur dann eingeht, wenn man sicher ist, niemals alles zu verlieren. (ebd.)

Bei unterprivilegierten Studierenden dominieren wiederum „unkonkrete oder falsche Vorstellungen vom Studium“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006: 86). SchulabbrecherInnen mit niedriger sozialer Herkunft zeigen noch viel stärker eine vollständige Aufgabe von Berufszielen und allgemeine Interesselosigkeit, die man tatsächlich als „fatalistisches Sich-Aufgeben“ (TuSt: 174) identifizieren muss, wie weiter unten noch näher ausgeführt wird.

Baudelot bezeichnet die Selbsteliminierung auch als „Haltung der Resignation – die höchste Form der Verinnerlichung von sozialem Zwang –, als einen Zustand, in dem nicht nur die eigenen Wünsche nicht für Realität, sondern gerade umgekehrt 'die Realität für die eigenen Wünsche' gehalten wird.“ (Baudelot 2005: 174) Nicht in allen Bereichen jedoch lässt sich diese Erklärung anwenden. So können etwa hohe Bildungsaspirationen von Kindern mit Migrationshintergrund oder von jungen Männern aus unteren Klassen kaum als Anpassung der Wünsche an ihre objektiven Möglichkeiten betrachtet werden. Die von Bourdieu beschriebene Selbsteliminierung, so Baudelot, hätte sich heute geändert, weil die Bildungsaspirationen der unteren Schichten steigen, und vor allem durch die Abwertung der klassischen ArbeiterInnen-tätigkeit gewandelt haben.

Nicht selten wird auf Berufe und Berufswünsche das Bewertungsschema sauber-schmutzig angewandt, das sich in der Trennung zwischen körperlicher und geistiger Arbeit, zwischen ArbeiterIn und Angestellten, wiederholt. Mädchen mit Migrationshintergrund unterscheiden etwa zwischen schmutzigen Männerberufen im gewerblichen Bereich und sauberen Frauenberufen im

Büro (vgl. Wieser/Dornmayr/Neubauer/Rothmüller 2008: 102, 148). Die Burschen mit Migrationshintergrund jedoch grenzen sich ebenfalls von „Kraftjobs“ ab und streben Berufe an, wo sie „immer so sauber angezogen“ sein können (ebd.: 141). Vor allem Tätigkeiten „vom Computer“ gelten als „saubere Arbeit“ (Nairz-Wirth/Meschmig/Gitschthaler 2010: 90). Auch wenn die Beispiele dies suggerieren, liegt (auch) hier kein genuin kultur- oder migrationspezifisches Bewertungsschema vor.²³ Diese Differenzierung hat wohl eher mit der Wahrscheinlichkeit zu tun, die Nachteile von schweren Hilfstätigkeiten aufgrund der sozialen Herkunft erfahren zu haben, was häufiger, aber nicht ausschließlich auf MigrantInnen zutrifft. So formuliert eine Beraterin allgemein über das Verständnis von „guten Berufen“: „Sehr oft verstehen die Jugendlichen darunter Berufe, wo man keine körperliche Arbeit leisten muss, weil sie das bei ihren Vätern erleben. Wir haben sehr viele Jugendliche, deren Väter schwere körperliche Arbeit leisten müssen, zu einem großen Teil etwa als Hilfsarbeiter im Straßenbau.“ (Wieser/Dornmayr/Neubauer/Rothmüller 2008: 99) Auch die AutorInnen einer Studie zu frühen SchulabbrecherInnen fassen zusammen:

Die Befragten aus bildungsfernen Elternhäusern unterscheiden sehr stark zwischen körperlicher und geistiger Arbeit. Anders als etwa noch in den 70er Jahren (vgl. Willis 1979) gibt es keine Arbeiterkultur und keine maskuline Arbeitsethik mehr, die ihren Stolz aus der Schwere der körperlichen Arbeit bezogen hatte. Von unseren [im Sample vertretenen, Anm. B.R.] Jugendlichen will jedenfalls niemand mehr körperliche Arbeit verrichten. Büro, Anzug, Sauberkeit – das sind die Chiffren für ihre Berufswünsche“ (Nairz-Wirth/Meschmig/Gitschthaler 2010: 90).

Körperlich anstrengende Hilfstätigkeiten gelten, das darf nicht übersehen werden, nicht zu unrecht als „schmutzig“ und sind tatsächlich häufig schweißtreibend, was u.a. auch zur Ausbildung eines entsprechenden körperlichen Habitus führt und Männer, die im gewerblichen Bereich arbeiten, dazu nötigt, ihre Schönheitspraktiken auf Hygiene auszurichten und einen regelrechten „Kampf gegen Schweiß und Körpergeruch“ (vgl. Rothmüller 2010d) zu führen. Nachdem ein geringes formales Bildungsniveau und/oder eine fehlende (Anerkennung der) Berufsausbildung vor allem für Männer kaum andere berufliche Tätigkeiten als körperliche Hilfsarbeiten eröffnet, diese aber entwertet sind, muss man hier ein beträchtliches Spannungsverhältnis annehmen, insofern eine Identifikation mit der eigenen beruflichen Tätigkeit, aber auch der der Herkunftsfamilie, zumindest sehr erschwert ist. Dieser Statusverlust ist generell im Kontext der gesellschaftlichen Änderung der Arbeitsverhältnisse zu sehen:

Die Entwertung des Arbeiterstatus, die Intensivierung der Arbeitsbedingungen, die zunehmend ungesicherten Arbeitsverhältnisse und der Anstieg der Arbeitslosigkeit machen die Fabrik zu einem Negativpol sowohl für die Väter, die dort arbeiten, als auch für ihre Kinder, die alles tun, um dort nicht arbeiten zu müssen. (Baudelot 2005: 175)

Anhand der Unterscheidung zwischen sauberen und schmutzigen Berufen zeigt sich dann auch deutlich der Zusammenhang zwischen Sozialstruktur und Schemata; zwischen der Struktur der

²³ So bezieht eine Bildungsberaterin die Unterscheidung zwischen schmutzigen und sauberen Berufen auf Mädchen, „insbesondere wenn sie aus der Türkei kommen und noch die eigene Kultur und die eigenen Werte aus ihrem Heimatland eine große Rolle spielen“ (Wieser/Dornmayr/Neubauer/Rothmüller 2008: 102).

Arbeitswelt und der Ausprägung und Anwendung bestimmter Formen von Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata.

Das Phänomen unrealistischer Berufsträume beschreibt Bourdieu schon in seinem frühen wirtschaftssoziologischen Buch *Die zwei Gesichter der Arbeit*: Unterprivilegierten bleibt, in Ermangelung realer Gestaltungsmacht über ihre eigene Zukunft bzw. die Zukunft ihrer Kinder, nur der Traum vom besseren Leben (vgl. GdA: 88f). Diese „traumhaften Ambitionen und utopischen Erwartungen der Mittellosen (widersprechen) keineswegs dem Gesetz des Zusammenhangs zwischen Strukturen und Habitus“ (M: 284), sondern „(zeugen) noch immer davon, daß anders als jenes imaginäre das reale Verlangen seine Grundlage und zugleich Grenze im realen Können findet“ (ebd.). Die realistische Bewältigung der Zukunft setzt ein Mindestmaß an Macht über die unmittelbare Lebensgestaltung voraus, wie im ersten Teil der Arbeit bereits beschrieben wurde. Fehlt diese, „entdeckt man, wie die Ohnmacht – die dadurch, daß sie die Potentialitäten vernichtet, auch die Besetzung sozial relevanter Gegenstände und Themen vernichtet – dazu verführt, völlig haltlose Illusionen zu erzeugen“ (M: 285). Insofern hat selbst die Anpassung der Aspirationen an die objektiven Möglichkeiten Voraussetzungen, nämlich einen Gestaltungsspielraum in der Gegenwart, der die Zukunft an die Gegenwart bindet, was Bourdieu als „Beziehung zwischen Zeit und Macht“ (M: 287) analysiert.

Beispielhaft für die Gleichzeitigkeit von Utopie und der nicht vorhandenen Entwicklung der „Besetzung sozial relevanter Themen“ im Sinne von Interessen, die in Schicksalsergebenheit münden kann, sei hier die Aussage eines Mädchen mit Migrationshintergrund am Ende der Pflichtschulzeit zitiert:

Was ich immer werden wollte: Prinzessin. Ich weiß nicht, für gar nichts interessier ich mich. Ich mach alles nur, weil ich es machen muss, Schule gehen auch. [...] Und so bin ich mit dem aufgewachsen, hab geholfen [im kleinen Familienunternehmen, Anm. B.R.]. Und ich hab mir gedacht, ich interessiere mich nicht dafür, aber besser das als nichts. (Wieser/Dornmayr/Neubauer/Rothmüller 2008: 131)

Dieselbe Tendenz findet man auch in biographischen Interviews mit Frauen der unteren Klasse (vgl. Rothmüller 2010b), weil bei gleichzeitig hoher Reproduktion der Sozialstruktur (nahezu alle befragten Frauen wählen den selben Beruf wie die Mutter) einige Frauen in ihrer Jugend von einer Starkarriere träumten: „Als Kind wollte ich immer Schauspielerin oder Nachrichtensprecherin werden ... oder Tänzerin“, „Eiskunstläuferin, das hätte mich schon gereizt“ (ebd.: 138). Allerdings würde man den Realitätssinn der Individuen unterschätzen, wenn man nur die überzogenen Hoffnungen der sozialen AkteurInnen registrierte. Die befragten Frauen der untersten Klasse wissen, dass ihre Berufswünsche nicht realistisch waren. So ergänzt eine Interviewpartnerin im Anschluss an ihre Aufzählung sofort: „Das war ohnehin nur ein Traum“ (ebd.). Die Verschleierung

zwischen Traum und Realität wird in erster Linie durch die herrschende Leistungsideologie betrieben, die die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs unabhängig von der sozialen Herkunft propagiert. Die Aussage einer interviewten Frau, die nach anfänglichen Erfolgen ihre Sportkarriere abbrechen musste, weil ihre Eltern diese nicht mehr finanzieren konnten, und nun auf die Frage, ob ihr der aktuell ausgeübte Beruf Sekretärin Spaß mache, antwortet: „*Eigentlich überhaupt nicht. Das war nicht so geplant. Sport und Mode interessieren mich viel mehr.*“ (ebd.: 139), verrät ihre Enttäuschung und die Berufswahl als Zufall und Notlösung. Allerdings trägt dazu nicht ihre „mangelnde Anpassung an ihre objektiven Möglichkeiten“ bei (was zynisch wäre), sondern die in gegensätzliche Richtungen ziehende, gleichzeitig utopische und fatalistische Haltung zu beruflichen Möglichkeiten, oder wie Bourdieu formuliert: „Das Band zwischen Gegenwart und Zukunft scheint zerrissen, wie jene völlig vom Hier und Jetzt abgekoppelten und augenblicklich [...] dementierten Projekte bezeugen“ (M: 285). Die biographischen Interviewpassagen stammen aus einer qualitativen Studie, die darauf abzielte, alltägliche Körper- und Schönheitspraktiken zu erforschen. Dabei wurde sichtbar, dass, im Verhältnis zu Frauen mit höher qualifizierten Berufen, die befragten Frauen mit niedrigem sozioökonomischen Status stärker dazu neigen, sich für Klatsch und Tratsch über mediale Berühmtheiten zu interessieren und Stars als Vorbilder nennen, d.h. „einen hohen Identifikationsgrad mit Stars“ (Rothmüller 2010b: 138) aufweisen. Zieht man hinzu, dass diese Frauen auch innerhalb des Samples die umfangreichsten Schönheitspraktiken verfolgen, und dabei teilweise zu einer „Übererfüllung medialer Normen“ (Rothmüller 2010c: 176) tendieren, wird man an etwas erinnert, das Bourdieu als „einen der fundamentalsten Widersprüche der Sozialwelt in ihrem aktuellen Zustand“ (EdW: 533) bezeichnet hat:

Besonders sichtbar im Funktionieren einer schulischen Einrichtung, die zweifelsfrei nie eine so bedeutende Rolle wie heute und dies für einen so bedeutenden Teil der Gesellschaft gespielt hat, besteht dieser Widerspruch in einer Gesellschaftsordnung, die immer mehr dazu tendiert, allen alles zu bieten, besonders was den Konsum materieller oder symbolischer oder gar politischer Güter angeht, dies allerdings in der fiktiven Gestalt des Scheins, des Trugbilds oder der Nachahmung, als ob darin das einzige Mittel läge, einigen wenigen den wirklichen und legitimen Besitz dieser Exklusivgüter vorzubehalten. (ebd.)

Durch die negativen Sanktionen der Schule dazu genötigt, auf die schulischen und gesellschaftlichen Ansprüche zu verzichten, welche die Schule selbst in ihnen wachgerufen hat, und, demnach dazu gezwungen, sie wieder herunterzuschrauben, schleppen sie sich ohne Überzeugung durch eine Schulausbildung, deren Zukunftslosigkeit ihnen voll bewusst ist. (EdW: 532)

Die Desillusionierung über die positive Wirkung von Bildungsinvestitionen auf die individuellen Berufschancen führt dazu, dass im Extremfall das Bildungssystem überhaupt nicht mehr als Mittel zum sozialen Aufstieg oder auch nur zum Erhalt des Arbeitsplatzes in Betracht gezogen wird, was sich nicht zuletzt auch in der relativ geringen Weiterbildungsbeteiligung von formal Geringqualifizierten spiegelt. Obwohl lebenslanges Lernen ein häufiges Schlagwort ist, „ist der meritokratischen Allokationslogik eine *lebenszeitlich begrenzte* Bildungsbeteiligung immanent“

(Solga 2005: 29), denn der erste Bildungsweg entscheidet maßgeblich sowohl den Berufseinstieg als auch die Weiterbildungsbeteiligung.

Damit impliziert die meritokratische Leitfigur zugleich, dass statt lebenslanger Konkurrenz nur eine zeitlich befristete Konkurrenz stattfindet und so den 'frühen Siegern' – deren 'Vorsprung' nicht zuletzt auf einer privilegierten sozialen und kulturellen Ressourcenausstattung ihrer Herkunftsfamilien beruht – lebenslange Renditen sichergestellt werden können. (Solga 2005: 29)

Stattdessen wird die Hoffnung auf das Bildungssystem ersetzt, transferiert auf andere soziale Bereiche, was etwa an der Ausbildung kleinkrimineller Kompetenzen, von Täuschungsfähigkeiten und Gewitztheiten, deutlich wird (vgl. dazu den Beitrag von Wacquant über *Hustler* in den USA in EdW: 179f), aber auch an dem Setzen auf Glück (vgl. M: 286), wie es sich in der steigenden Glücksspielbeteiligung (insbesondere Automatenglücksspiel von unterprivilegierten Minderjährigen) ausdrückt. Dem Glücksspielen kommt ebenso wie Computerspielen daneben die Funktion zu, „der Nicht-Zeit eines Lebens zu entkommen, in der sich nichts ereignet und in der nichts zu erwarten ist“ (ebd.), wie aktuell einmal mehr eine qualitative Studie zur Situation von SchulabbrecherInnen in Österreich deutlich macht (vgl. Nairz-Wirth/Meschnig/Gitschthaler 2010, insbesondere ebd.: 94, 98, 107). Speziell bei niedrig qualifizierten Frauen im Dienstleistungssektor zeigt sich die Verschiebung der Mittel zu sozialem Aufstieg auch an der Ersetzung der Hoffnung auf Bildung und klassische Arbeitstugenden durch „Gepflegtheit“: *„Wenn man sich nicht pflegt, dann kommt man im Leben auch nicht wirklich weiter. Wenn ich mir denke, dass ich ungepflegt in die Arbeit kommen würde, glaube ich kaum, dass die mich dort noch haben wollen.“* (Rothmüller 2010b: 139) Dies erinnert an die von medialen Stars verkörperte Verbindung von Schönheit, Geld und Anerkennung, die dafür einsteht, dass sich nicht nur mit der Investition in Wissen und formale Qualifikationen, sondern auch mit der Investition in körperliche Attraktivität Karriere machen lässt. Interessanterweise finden sich in verschiedenen Studien Hinweise darauf, dass auf körperliche Qualitäten geschlechts- und auch bildungsunspezifisch als Mittel zum sozialen Aufstieg gesetzt wird, diese Strategien aber immer in Verbindung mit niedriger sozialer Herkunft auftreten: So wird in der österreichischen Studie zu SchulabbrecherInnen ein Sozialarbeiter zitiert, der berichtet, dass *„viele männliche Jugendliche Pornodarsteller (werden wollen)“* (Nairz-Wirth/Meschnig/Gitschthaler 2010: 89; zu ähnlichen Erfahrungen in Deutschland in Trainingskursen für Hauptschüler, in denen neben „Drogendealer“ und „Gangsterboss“ auch „Zuhälter“ als Berufswunsch genannt wurde, vgl. Budde 2008: 34), und ein Teil von Studierenden mit niedriger sozialer Herkunft *„versucht über Charme, Witz und körperliche Ausstrahlung im universitären Feld und in späteren Positionen Fuß zu fassen“* (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006: 87). Dies könnte man dahingehend interpretieren, dass die explizite Abgrenzung und Abwertung von körperlicher Arbeit sich auf bestimmte *Formen* körperlicher Arbeit bezieht, sich aber der Einsatz des Körpers als (quasi letztem) Kapital keineswegs erledigt hat.

In der Hoffnung der unterprivilegiertesten Bevölkerungsgruppen auf unrealistisch schnellen sozialen Aufstieg trifft die starke Reproduktion des sozioökonomischen Status

über Generationen auf Berufswünsche, deren materielle und kulturelle Voraussetzungen nicht gegeben sind. Insbesondere die Bildungsexpansion in den 1960er-Jahren führte dazu, dass Ansprüche auf das Erreichen eines höheren sozialen Status aufgrund eines höheren Bildungsabschlusses für viele Individuen nicht mehr erfüllt wurden. Die Distanz zwischen Hoffnungen und Chancen wird dann teilweise bewusst und erfordert einen Umgang damit. Dies kann in Fatalismus münden, kann aber auch anders verarbeitet werden, wobei sich gerade durch die Verschiebung der Investitionen in Bildung auf Investitionen in andere Kompetenzen die Selbsteeliminierung der unterprivilegiertesten Bevölkerungsgruppen vollzieht. Daher sehe ich nicht, wie Baudelot schreibt, dass Selbstausschluss kein aktuelles Phänomen mehr wäre. Wohl aber zeigt eine empirische Betrachtung, dass hier mit der Entwertung von ArbeiterInnentätigkeiten bedeutende Verschiebungen in der Bewertung legitimer Bildungs- und Berufsziele stattgefunden haben. Man muss jedoch berücksichtigen, dass noch vor der Entwicklung spezifischer Aspirationen der größte Unterschied vielleicht darin liegt, inwiefern es überhaupt zur Ausbildung von individuellen Interessen und Neigungen kommt, und inwiefern überhaupt auf das Bildungssystem als sozialen Aufstiegsmotor gesetzt wird. Es scheint, als wäre sozialer Aufstieg über Bildung gerade in mittleren Soziallagen eine realistische und auch affirmierte Möglichkeit, die mit einem besonderen Vertrauen in das von den Institutionen vermittelte Bild einhergeht (vgl. etwa das Interview mit einem Richter von Remi Lenoir in EdW: 283f).

Die Verteilung der objektiven Aufstiegschancen, oder genauer der Aufstiegschancen durch Bildung, auf die verschiedenen Klassen bedingt deshalb die Einstellung zur Bildung und zum Aufstieg durch Bildung, wobei diese Einstellung wieder entscheidend die Chancen beeinflusst, eine Schule zu besuchen, ihre Normen zu übernehmen, Erfolg zu haben und damit sozial aufzusteigen. (IdCh: 178)

Demgegenüber setzen privilegierte Bevölkerungsgruppen, insbesondere solche mit hohem ökonomischen Kapital, nicht ausschließlich auf Bildung, was auch daran deutlich wird, dass sich Studierende mit hoher sozialer Herkunft aufgrund der geringen „Exklusivität“ der Universitäten „so wenig wie möglich (am Fachbereich) aufhalten“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006: 71). Ihnen ist es eher möglich, Distanz zur Autorität der sozialen AkteurInnen im Bildungssystem zu gewinnen, einerseits weil sich für die Machtelite die rein bildungsspezifische Anstrengung gegenüber dem Einsatz etwa ihrer sozialen Beziehungen weniger lohnt (vgl. KR: 130f), andererseits weil „ein gebildetes Milieu durch seine Vertrautheit mit den eigentlichen intellektuellen und wissenschaftlichen Werten den Einfluß der Lehrer relativieren (kann), der auf den anderen mit zu großer Autorität und übermäßigem Prestige lastet.“ (IdCh: 43) Personen, die für andere Teile der Bevölkerung Autoritäten darstellen, sind für Kinder aus privilegiertem Elternhaus

manchmal nicht mehr als DienstleisterInnen, etwa wenn Lehrende an Universitäten als „Dienstpersonal“ gesehen werden, „dessen Verfügbarkeit sie ganz selbstverständlich erwarten“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006: 71). Ähnlich berichtet auch Kalthoff, dass ErzieherInnen in exklusiven Internatsschulen nicht mehr von SchülerInnen begrüßt werden, wenn während eines Schulfestes deren adelige oder großbürgerliche Familien anwesend sind; sie sind in solchen Situationen „nur noch die Hausangestellte“ (Kalthoff 2006: 111), so eine interviewte Pädagogin. Nachdem sich diese Überzeugung von der eigenen Autorität, die sich je nach vorherrschender Kapitalform auf kulturelle oder ökonomische Vorherrschaft gründet, auch in anderen Bereichen beobachten lässt²⁴, scheint sich darin eher eine generelle Haltung zu Autoritäten auszudrücken, als dass es sich dabei um ein rein bildungsspezifisches Phänomen handelt. Über diese unterschiedliche Haltung gegenüber Bildung und Bildungsinstitutionen vermittelt erklären sich dann nicht nur unterschiedliche Bildungsaspirationen, sondern auch Leistungsunterschiede, u.a. insofern in die Leistungsdarstellung und -bewertung Lässigkeit und Authentizität eingehen, d.h. sich die Haltung verkörpert. Für Bourdieu ist dann auch die Verinnerlichung der objektiven Möglichkeiten als „Knoten von Relationen“ (IdCh: 179) das zentrale Erklärungsprinzip hinter scheinbar unabhängigen bildungsspezifischen Phänomenen.

3. Die schulische Hexis und körperliche Praktiken des Unterscheidens

Zu Beginn des zweiten Kapitels wurde dargestellt, wie kulturelles Kapital in seiner institutionalisierten bzw. objektivierten Form als Bildungstitel die soziale Positionierung beeinflusst. Bereits dort wurde jedoch sichtbar, dass nicht allein die formalen Qualifikationen, sondern darüber hinausgehend auch spezifische, verkörperte und zugeschriebene soziale Eigenschaften für Statusreproduktion und Mobilität ausschlaggebend sind. Bei all dem bisher Ausgeführten stellt sich die Frage, wie kulturelles Kapital und allgemein soziale Schemata sich weitertragen und ihre Wirkung

²⁴ Etwa bei Museumsbesuchen: „Während den Angehörigen der gebildeten Klasse jede Hilfestellung widerstrebt, die einen unterweisenden Zug besitzt, sie deshalb einen sachkundigen Freund einem Museumsbegleiter vorziehen und diesem einem Kunstführer, über den sich die vornehme Ironie gerne belustigt, stemmen sich die Besucher der unteren Klassen gegen den offensichtlich belehrenden Aspekt einer etwaigen Betreuung nicht [...]“. (LzK: 86) Oder auch bei Schönheitsdienstleistungen: Insbesondere beim Verhältnis zu FrisörInnen, aber auch KosmetikerInnen wurde dies sichtbar (vgl. Dachs/Loibl/Rothmüller 2010: 189f). Interessant ist hier, dass gerade die Frauen, die ausreichend Geld für häufigere Frisörbesuche hätten, diese *wenig* in Anspruch nehmen, weil sie ihre eigenen Fähigkeiten höher schätzen als die der DienstleisterInnen, deren Arbeitsergebnisse sie oft kritisieren, während Frauen mit geringem Einkommen bereit sind, häufiger und größere Geldsummen für FrisörInnen auszugeben, weil sie die Kompetenz der DienstleisterInnen nicht anzweifeln und Vertrauen in die Fähigkeit dieser ExpertInnen haben.

entfalten. Hier spielen vor allem körperliche Praktiken eine bedeutende Rolle, die bereits in Bourdieus Habitus­theorie sichtbar wurde. Die Bedeutung körperlicher Empfindungen und von Leiblichkeit wurde etwa auch in der Leibphänomenologie bzw. der Wissenssoziologie ausgearbeitet, allerdings hier mit einer stärkeren Schlagseite zum „Subjektiven“, wie VertreterInnen dieser Theorien in Abgrenzung von Bourdieu betonen (vgl. Knoblauch 2003, Lindemann 1993: 50). Im Gegensatz zur Leibphänomenologie trennt Bourdieu nicht zwischen „Körper als Gegenstand“ und „Leib als Selbst“ (vgl. Jäger 2004: 61): Die Hexis ist als eine Haltung konzipiert, die Körper und Leib, „Denken“ und „Fühlen“ gleichermaßen umfasst, und die das Individuum durch die Einverleibung der Gesellschaft mit dieser verbindet.

Die körperliche Hexis ist die realisierte, *einverleibte*, zur dauerhaften Disposition, zur stabilen Art und Weise der Körperhaltung, des Redens, Gehens und damit des *Fühlens* und *Denkens* gewordenen politischen Mythologie. Der Gegensatz zwischen dem Männlichen und dem Weiblichen realisiert sich darin, wie man sich hält, in der Körperhaltung, im Verhalten [...]. [...] in diesen beiden Verhältnissen zum Leib (sind) zwei Verhältnisse zu den anderen, zu Ort und Zeit mitgehalten, also zwei Wertsysteme (SoSi: 129).

Nach Bourdieus Ausführungen zur Bedeutung des Habitus, der den Körper als Träger der Erfahrung braucht, kann man auch für den Bereich der Bildung formulieren, dass soziale Herkunft sich verkörpert und als inkorporiertes kulturelles Kapital die Bildungs- und Berufskarriere beeinflusst. Auf das im Zitat erwähnte Verhältnis zu Raum und Zeit werde ich weiter unten wieder zurückkommen, denn darin bzw. in körperlichen Praktiken drücken sich nicht nur die Sozialisationsbedingungen in der Herkunftsfamilie aus, sondern die Schule selbst schafft u.a. durch ihre räumliche und zeitliche Struktur körperliche Erfahrungen, die die Basis der ungleichen Wirkungen des Bildungssystems bilden. Von Bourdieu finden sich so gut wie keine systematischen „mikrosoziologischen“ Analysen, die die Art und Weise der schulischen Habitusformung anhand konkreter Beobachtungen aufschließen (vgl. Kalthoff 2004, 2006). Eine Rekonstruktion der praktischen Prozesse der Inkorporierung und Verkörperung im Bildungssystem ist dennoch zentral für ein Verständnis von schulischer Praxis und Lernen, weshalb nachfolgend dafür u.a. auf aktuelle ethnographische Studien zurückgegriffen werden soll.

Kulturelles und sprachliches Kapital sowie die Einstellung zu Bildung scheinen auf den ersten Blick primär geistige Fähigkeiten bzw. kognitive Aspekte zu bezeichnen. Wie teilweise bereits angedeutet wurde, sind Leistungsdarstellung und sprachliche Fähigkeiten wie auch die Vorwegnahme der Zukunft aber körpergebundene soziale Phänomene.

Die Sprache ist eine Technik des Körpers, und die eigentliche sprachliche, ganz besonders die phonologische Kompetenz ist eine Dimension der Hexis, der physischen Erscheinung,

in der sich das ganze Verhältnis zur sozialen Welt und das ganze sozial geprägte Weltverhältnis ausdrücken. (WhS: 94)

Dasselbe gilt für die Haltung gegenüber Bildungsinstitutionen und den entsprechenden Autoritäten.

Die enge Entsprechung von Körper-, Sprach- und sicher auch Zeitgebrauch hängt damit zusammen, dass soziale Gruppen Tugenden, die nur eine andere Form ihrer Zwänge sind, im wesentlichen über körperliche und sprachliche Disziplinierungs- und Zensurmaßnahmen einüben und dass die „Entscheidungen“, die das Verhältnis zur ökonomisch-sozialen Welt begründen, in Form dauerhafter Montagen inkorporiert und dem Zugriff des Bewusstseins und des Willens zu einem guten Teil entzogen sind. (WhS: 97)

Die Affizierung des Körpers in der familialen und schulischen Erziehung begründet wesentlich die Stabilität der sozialen Ordnung, indem sie auf der Ebene des Unbewusst-Somatischen bestimmte Dispositionen anregen.

Eine bürgerliche Erziehung erfolgt im Prinzip nicht über die Vernunft, sondern mittels drastischer Körperkontrolle und strenger Affektdisziplinierung über den Körper und das Gefühl. Dies bereitet in idealer Weise den Boden für die psychische Verankerung gesellschaftlich erwünschter Herrschaftsstrukturen. Denn Grundsätze, die direkt in das Körperselbst der Betroffenen eingeschrieben, verinnerlicht und dann reflexhaft, scheinbar freiwillig befolgt und nachvollzogen werden, können als Elemente und Ausdruck einer gesellschaftlichen Ordnung weder identifiziert noch kritisch reflektiert werden. (Mühlen Achs 1993: 10)

Einerseits ist die Schule als Institution hierarchisch strukturiert, die Eingliederung erfolgt aufgrund der Schulpflicht nicht freiwillig und die LehrerInnen verfügen über verschiedene Mittel, um Disziplin und Anpassung der SchülerInnen durchzusetzen. Gleichzeitig sollen andererseits jedoch prinzipiell alle Kinder nach transparenten Kriterien bewertet und benotet werden, und ihre Leistung in „freier Konkurrenz“, also gerade nicht angepasst, entfalten. Hier zeigt sich der Widerspruch zwischen „individuierten Lern- und zwangsbestimmten Kontrollaufgaben der Schule“ (Zinnecker 1978: 131, zit. nach Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004: 11), die über die LehrerInnen vermittelt auf die SchülerInnen einwirken. Diese sollen einerseits ruhig, brav und diszipliniert sein, gleichzeitig aber aktiv und konkurrierend am Unterricht teilnehmen (vgl. ebd.: 12). Aufgrund der oben beschriebenen unterschiedlichen Haltung gegenüber Autoritäten kann man jedoch davon ausgehen, dass Kinder mit unterschiedlichen Dispositionen zu Konkurrenz und Disziplin ausgestattet sind (vgl. Alkemeyer 2009: 134), auch weil Bildung für ihre Gegenwart und Zukunft unterschiedlichen Wert und Sinn erhält.

Bereits die Durchsetzung der körperlichen Voraussetzungen des klassischen Frontalunterrichts zeigt, dass schulische Disziplin primär körperlich hergestellt wird: Dauerndes Sitzen, Geräuschlosigkeit, Klogang zu reglementierten Zeiten, Kontrolle der

sprachlichen und körperlichen Interaktionen, auch dahingehend, sich nicht ablenken zu lassen, d.h. den Blick und die Aufmerksamkeit zu fokussieren, obwohl andere Kinder Anlass zur Ablenkung geben, die fein abgestimmte Kontrolle minimaler Muskelbewegungen beim Schreiben oder auch der Augen beim Lesen sind Beispiele für umfassende körperliche Dispositionen, die die Bedingung der Möglichkeit schulischen Lernens darstellen. Dabei sind diese spezifischen Formen der Körperbeherrschung, die Kindern abverlangt werden, nicht selbstverständlich, ist es doch selbst einem Teil der Erwachsenen nicht möglich, diese im notwendigen Ausmaß für eine umfassende Partizipation am sozialen Leben und im Bildungssystem zu erbringen. Dies wird deutlich anhand der Tatsache, dass auch in Österreich ein, wenn auch geringer, Teil der Bevölkerung kaum Schreiben und Lesen kann, und zeigt sich auch in der Aussage eines Personalvermittlers, der darauf hinweist, dass bei Qualifizierungskursen für manuell tätige Arbeitskräfte immer mitbedacht werden müsse, dass diese nicht stundenlang sitzen können (vgl. Dornmayr/Lachmayr/Rothmüller 2008: 88). Wenn man bedenkt, dass Kinder solche Dispositionen sehr früh in der Familie erwerben müssen; diese nur sekundär in Kindergarten und Schule vermittelt werden, weil sie dort bereits vorausgesetzt werden, kann man annehmen, dass Kinder je nach sozialer Herkunft diese körperlichen Voraussetzungen in unterschiedlichem Ausmaß beim Schuleintritt mitbringen.

Die kindliche Körperlichkeit wird dabei nicht nur repressiv genormt. Im Sinne der im ersten Kapitel beschriebenen generativen Wirkung von Macht ermöglicht die Beschränkung der möglichen Praktiken erst bestimmte Körpererfahrungen, bestimmte Praktiken, die auf eine soziale Ordnung verweisen, für die sich aber erst einmal kein Grund angeben lässt.

Der Einschränkung ganzkörperlicher Bewegungen korrespondiert das Entstehen eines gesteigerten Interesses für einzelne Haltungen und Gesten, eines ‚mikropolitischen‘ (Kontroll-)Blicks auf die Körper. Dieser zeigt sich in dem von uns beobachteten Primärbereich z.B. in ständigen Ermahnungen der Lehrerin, nicht herumzuzappeln oder zu lümmeln, sich zum Sprechen und Schreiben ‚anständig‘ hinzusetzen u.ä. (Alkemeyer 2009: 129)

Einer dieser körperlichen Aspekte ist die Mimik, die Manipulation des Gesichtsausdrucks in Verbindung mit bestimmten Affekten und situativen Anforderungen: „Mimische Regeln dienen zunächst dazu, den Ausdruck von Gefühlen unter Kontrolle zu bekommen, um ihn dann jeweils spezifischen Bedingungen unterordnen zu können.“ (Mühlen Achs 1993: 84) Mimik kann dabei mit einem Gefühl deckungsgleich sein, kann aber auch stark davon abweichen bis hin zur *Maskierung*. Ausdruck und Gefühl zu entkoppeln wird in vielen sozialen Situationen implizit vorausgesetzt, „vorschriftsmäßiges Ausdrucksverhalten signalisiert im Grunde nicht mehr als die Akzeptanz der Regeln“ (ebd.: 86). Die Anerkennung und Unterwerfung unter die soziale Ordnung, die sich in kleinen oder

subtilen Aspekten des Handelns ausdrückt, wird in einem schulischen Setting u.a. durch Ausdruckskontrolle geleistet:

In der Schule ist z.B. der Gesichtsausdruck der SchülerInnen die Hauptinformationsquelle der Lehrkräfte. Ist sie hierarchisch strukturiert und autoritär geführt, dann müssen die SchülerInnen jederzeit in der Lage sein, die ihrer Rolle und der jeweils spezifischen Situation entsprechenden inneren Zustände – wie Interesse, Aufmerksamkeit und Kooperationsbereitschaft – unabhängig von ihrem wahren inneren Zustand mimisch exakt und glaubwürdig darzustellen. Wenn Gefühlsdarstellungen ausschließlich aus der Perspektive des hierarchischen Regelwerks interpretiert werden, zieht der spontane Ausdruck echter Gefühle (z.B. Lachen) unter Umständen unangenehme Konsequenzen nach sich (da er womöglich als Zeichen von Insubordination oder gar als Provokation aufgefasst wird.) (ebd.)

Die erwartete, glaubwürdige Darstellung von Interesse am Unterricht konfliktiert dabei im Schulalltag mit anderen Bewältigungsstrategien des Autoritätsverhältnisses. Der Hierarchie versuchen sich SchülerInnen faktisch durch unterschiedliches Verhalten zu entziehen: Faulstich-Wieland, Weber und Willems (2004: 197f) beschreiben hier in ihren Unterrichtsbeobachtungen einerseits Praktiken der Solidarisierung der SchülerInnen, oft in Verbindung mit dem Ausschluss von „StreberInnen“, andererseits Praktiken der demonstrativen Nicht-Teilnahme am Unterricht als „Rückzugsstrategien gegen Kontrollversuche der Lehrkraft“ (ebd.: 209). In diesem Rahmen weisen die Autorinnen darauf hin, dass sie besonders bei Mädchen eine spezifische Strategie beobachten konnten, sich den Leistungsanforderungen zu entziehen, die sie als „inszenierte Unsicherheit“ (ebd.: 212) bezeichnen. Mädchen setzen diese Strategie unabhängig von ihren Kenntnissen bei der Beantwortung von Fragen der Lehrenden ein, indem sie verschiedene nonverbale Zeichen setzen, die den Eindruck erzeugen, dass sie die Frage nicht beantworten können: erschrecken, zögern, zu schnell sprechen, sich „verhaspeln“, lachen (vgl. die Beobachtungen ebd.: 210f). Dabei handeln sie nicht nur nicht erwartungskonform, sondern in der Art und Weise der Verweigerung stellen sie Unterlegenheit und Hilflosigkeit zur Schau. Anhand des ebenfalls beobachteten Errötens der Mädchen stellt sich aber die Frage, wie bewusst diese Strategie tatsächlich eingesetzt wird, birgt eine interaktionistische Analyse in der Tradition Erving Goffmans doch die Gefahr, „Techniken der körperlichen Eindrucksmanipulation“ den Individuen als intentional verfügbares „Repertoire letztlich täuschender, betrügerischer und manipulativer Techniken“ zu unterstellen (Schmidt 2004: 67). Die gegensätzlichen Anforderungen des Unterrichts scheinen eher einen Handlungsdruck zu erzeugen, der grundlegende Schemata aktiviert: Übertragen auf die Handlungen im schulischen Setting generiert der geschlechtsspezifische Habitus Handlungsmöglichkeiten, die Probleme schulischer Situationen auf sozial akzeptierte Weise zu lösen imstande sind, weil sie mit den

Bewertungsschemata der Lehrkräfte übereinstimmen, die eine solche Form der demonstrativen Unsicherheit je nach Geschlecht der Kinder eher erwarten und positiv bewerten. Die Relativierung des Wissens, durch die Manipulation des Sprechtempos etwa, verdichtet sich, wie oben ausgeführt, dann zur Erwartung und Verkörperung dessen, was Beate Kraus als geringeres Gewicht des Worts von Frauen beschrieben hat. Frauen seien, aufgrund des Zusammenspiels von Hexis, Doxa, Affekten und Ethos, umgekehrt dann oft „peinlich berührt von deren [der Männer] ‚substanzloser Selbstdarstellung‘“ (Kraus 2000: 47). Peinlichkeit und Scham sind wie Selbstvertrauen Gefühle, die stark körperlich sind, weshalb Erröten kaum als bewusstes Handeln charakterisiert werden kann. Nichtsdestotrotz ist es aber auf der Seite des Sozialen angesiedelt, weil die generativen Prinzipien sozialer Art sind, und weil die Wirkungen der körperlichen Phänomene nicht mechanische, sondern soziale sind. Anhand dieses Beispiels der inszenierten Unsicherheit, das auch für nachfolgend erörterte Aspekte eine gute Ausgangsbasis bietet, zeigt sich nicht nur ein spezifischer *Modus der Leistungsverkörperung*, sondern auch die Einverleibung von Herrschaftsstrukturen, d.h. symbolische Gewalt.

Diese praktische Anerkennung, durch die die Beherrschten oft unwissentlich und manchmal unwillentlich zu ihrer eigenen Beherrschung beitragen, indem sie stillschweigend und im Vorhinein die ihnen gesteckten Grenzen akzeptieren, nimmt häufig die Form einer körperlichen Empfindung an (Scham, Schüchternheit, Ängstlichkeit, Schuldgefühl), die nicht selten mit dem Gefühl eines Regredierens auf archaische Beziehungen, auf Kindheit oder familiäre Umgebung, einhergeht. Sie setzt sich in sichtbare Symptome wie Erröten, Sprechhemmung, Ungeschicklichkeit, Zittern um: Weisen, sich dem herrschenden Urteil, sei es auch ungewollt, ja widerwillig, zu unterwerfen, Weisen, das unterirdische Einverständnis – wenngleich manchmal in innerem Konflikt, 'innerlich gespalten' – zu erfahren, das einen Körper, der sich den Anweisungen des Bewußtseins und des Willens entzieht, mit der Gewalt der den Gesellschaftsstrukturen inhärenten Zensuren solidarisiert. (M: 217)

Der Komplizenschaft des Körpers mit Ausschlussmechanismen ist nicht zuletzt deswegen so schwer beizukommen, weil sie Leib und Affekte mobilisieren, die sich wechselseitig beeinflussen (vgl. M: 180). Mit Bezug auf geschlechtsspezifische Mimik lässt sich dies noch weiter verfolgen. Mühlens Achs beschreibt, dass bereits vor dem spezifischen Gesichtsausdruck eine Disposition zum Gefühlsausdruck bei Männern und Frauen ausgeprägt wird. Dies hat nicht allein mit der Gegenüberstellung von Gefühl und Rationalität und der entsprechenden geschlechtsspezifischen Zuweisung dieser zu tun, sondern auch mit der Einbettung der Praktiken in eine Herrschaftsbeziehung, und lässt sich damit auf hierarchische Beziehungen generell übertragen (vgl. zum „Scharfblick der Beherrschten“ MHe: 59).

In Herrschaftsverhältnissen sind differenzierte mimische Strategien geradezu überlebenswichtig. (Mühlen Achs 1993: 86)

Eine schwache Position gebietet stets höchste Aufmerksamkeit, vor allem gegenüber den Mächtigen; die schnelle und vor allem auch exakte Interpretation ihrer körpersprachlichen Signale wird zu einem entscheidenden Faktor weiblicher Überlebensstrategien in patriarchalen Strukturen. (ebd.: 87)

Ernsthaftigkeit oder spezifische Formen des Ausdrucks negativer Emotionen (Zorn) kennzeichnen die Mimik der Herrschenden, Schmerz und Schwäche werden maskiert. Als sozialen Vorteil daran beschreibt Mühlen Achs, dass damit Intentionen verborgen (Machtstrategie) und Emotionen abgegeben werden können (Entlastungsstrategie). Starke Expressivität konstituiert demgegenüber einen niedrigen sozialen Status (vgl. ebd.: 90), von Frauen wird speziell ein konstanter „Ausdruck von verbindlicher Freundlichkeit“ (ebd.: 95) erwartet. Diese unterschiedliche Körpersprache und Mimik wird früh angeeignet, etwa in der Förderung unterschiedlicher Arten, den Körper einzusetzen: „Der männliche Körper wird grobmotorisch und bewegungsintensiv sozialisiert, in material- und raumexplorierenden Aktivitäten, leistungs- und funktionsbezogen; der weibliche Körper eher feinmotorisch und ästhetisch-attraktivitätsfördernd“ (Bilden 1991: 284). Die beschriebenen geschlechtsspezifischen Schemata können dann auch teilweise im schulischen Kontext beobachtet werden, etwa im Pausenverhalten der Kinder, wenn die Mädchen vor allem „Eigenkontakthandlungen“ und Handlungen zur „Wiederherstellung [...] ihrer äußeren Erscheinung“ (Mühlen Achs 1993: 73) setzen, etwa sich durch die Haare fahren, mit den Haaren spielen oder anderen Mädchen Frisuren machen (Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004: 119f), während die Burschen mit Gegenständen durch die Klasse werfen und sich verbal wie nonverbal den Raum aneignen (vgl. ebd.: 130f), wobei „Körperkontakt zwischen Jungen dabei einer besonderen Tabuisierung (unterliegt)“ (ebd.: 148). Damit verbunden sind auch unterschiedlich erwünschte Emotionen – bei Burschen wird Aggression und Wut eher toleriert und auf frühe Selbstständigkeit geachtet, Mädchen wird Ängstlichkeit und Sensibilität angetragen (vgl. Bilden 1991: 286-287). Eine Folge der einverlebten „verbindlichen Freundlichkeit“ ist, dass den Akteurinnen „durch das Wuttabu zugleich eines der effektivsten kommunikativen Mittel der Durchsetzung eigener Interessen gegenüber anderen entzogen“ wird (Mühlen Achs 1993: 99). Die Verinnerlichung und Veräußerlichung der Ausdrucksschemata wirkt dabei nicht nur statuskonstituierend, sondern erzeugt weitere Nebeneffekte.

Die Wirkung solcher Zeichen entfaltet sich nach außen wie nach innen. Als emotionale Rückkoppelungssignale haben sie durchweg entlastende Funktionen, denn sie leiten die negativen Gefühle und Spannungen, die ihnen womöglich zugrundeliegen, nach außen, zum Beispiel auf andere Menschen, ab. (ebd.: 88)

Während sich bei Frauen eher eine autoaggressive Dynamik einstellt, ist bei Männern vor allem der Umgang und die Darstellung von Schwäche tabuisiert, was dann etwa zu einer erschwerten Erkennbarkeit von sozialen und psychischen Problemen, z.B. bei Depressionen, beiträgt (vgl. ebd.: 91). Ein ausdrucksloses Gesicht oder bewusstes Übersehen sind insgesamt Elemente mimischer Macht in Interaktionen, die als „mimischer Minimalismus“ (ebd.: 92) Männern attestiert wird. Die Bestätigung von GesprächspartnerInnen durch Blickkontakt, Lächeln oder häufiges Nicken lässt sich, als „weiblicher Bewunderungsblick“, dann als Ausdruck symbolischer Gewalt interpretieren, insofern „Akte des praktischen Erkennens und Anerkennens der magischen Grenze zwischen den Herrschenden und den Beherrschten [...] häufig die Form von *Leidenschaften* oder *Gefühlen* (Liebe, Bewunderung, Respekt) (annehmen)“ (MHe: 72). Aber auch psychologische Studien zu statusbezogener Körpersprache beschreiben ähnliche Unterschiede zwischen ProbandInnen mit hoher und niedriger sozialer Herkunft wie die von Mühlen Achs zitierte, geschlechtsspezifische Körpersprache: In Interaktionen von sich unbekanntem Studierenden zeigten StudentInnen mit hohem sozioökonomischen Status ein deutlich desinteressierteres nonverbales Verhalten (Beschäftigung mit Objekten, Kleidung, Papier), während sich StudentInnen aus weniger privilegiertem Elternhaus stärker dem/der GesprächspartnerIn zuwandten und häufiger bestätigende nonverbale Signale setzten (Kopf nicken, lachen, Blickkontakt, Augenbrauen heben) (vgl. Kraus/Keltner 2009: 102). Diese nonverbale und/oder emotionale Distanz den InteraktionspartnerInnen gegenüber scheint damit vor allem der sozialen Hierarchie geschuldet, und weniger ein spezifisch gender-bezogenes Phänomen zu sein.

Die oben erwähnte Unbewusstheit der körperlichen Schemata gilt auch für das Vergessen oder „Übersehen“ von Diskussionsbeiträgen von Frauen, oder im schulischen Kontext das von LehrerInnen selbst berichtete, schnellere Merken der Namen von Schülern, „die sich die Aufmerksamkeit einfach geholt haben“ (Budde/Scholand/Faulstisch-Wieland 2008: 91). Den Schülern gegenüber werden Teile der Schülerinnen als „braves“ Kollektiv beschrieben und von den LehrerInnen wenig individualisiert wahrgenommen (ebd.: 98f). Ähnliche Schemata lassen sich in der eben zitierten Studie an einer österreichischen Schule auch anhand der Verwendung des Begriffs „genial“ rekonstruieren, der von LehrerInnen zur Beschreibung von einzelnen Burschen verwendet wird, die ein clownhaftes Verhalten – „chaotisch“ und „witzig“ – an den Tag legen (vgl. ebd.: 108), während Mädchen Genialität bei guter Leistung und hoher Selbstständigkeit „pauschal“ attribuiert wird (vgl. ebd.: 99), d.h. wenn sie besonders *unauffällig* sind. Wahrnehmungsschemata sind damit auch im schulischen Kontext eine bedeutende Form der Herstellung sozialer Unterschiede. Mit welcher Vehemenz sich ein solches strukturiertes Differenzieren über weite Strecken „den Direktiven des Bewusstseins und

des Willens entzieht“ (MHe: 72), wird daran deutlich, dass die eben zitierten Beobachtungen aus einer Schule stammen, die sich explizit Geschlechtergerechtigkeit zum Ziel gesetzt hat.

Insgesamt lassen sich die eher holzschnittartigen Annahmen zu geschlechtsspezifischen Körperschemata in mehrerer Hinsicht weiter ausdifferenzieren. Die Rede von „den Burschen“ oder „den Mädchen“ im Singular entspricht nicht der schulischen Realität, weil starke Differenzierungen innerhalb der Genusgruppen festgestellt werden können (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004: 145f), etwa zwischen auffälligen und unauffälligen, lauten und stillen, schlimmen und braven, selbstständigen und unselbstständigen Kindern bzw. Jugendlichen (vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008: 89f). Während das Verhalten der Kinder teilweise die theoretischen Vorannahmen überschreitet, indem das beschriebene „Wuttabu“ Mädchen nicht davon abhält, körperlich aggressiv zu handeln (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004: 161) und es umgekehrt genauso sehr stille Burschen gibt, wird dies von LehrerInnen kaum wahrgenommen, bzw. wenn, dann geschlechtsstereotyp bewertet, etwa bei Burschen nicht als positives Sozialverhalten sondern als negative Unselbständigkeit (vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008: 111f). Zumindest in der Schule scheint auch starke Expressivität in Form der Rolle des Clowns hohe Anerkennung für einzelne Burschen zu generieren, hier erzeugt also Humor, und nicht demonstrativer Ernst, einen höheren sozialen Status. Dies kann jedoch mit der ebenfalls wertgeschätzten Disziplin in Konflikt geraten, muss also von den Individuen ausbalanciert werden.

Quer zu Geschlecht strukturieren damit verschiedene Kategorien die schulischen Interaktionen. Vor allem in die Statusaushandlung unter SchülerInnen gehen weitere körperbezogene Kategorien ein: das soziale Alter, körperliche Konstitution und Attraktivität („erwachsen“ oder „kindisch“; Größe, Stärke, Gewicht, Haarpraktiken, Schminkpraktiken bei den Mädchen, Stimmhöhe und Bartwuchs bei den Burschen), die zugeschriebene sexuelle Orientierung (insbesondere „Schwul“-Sein unter Burschen, vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004: 127), der Besitz von Statussymbolen, die wie Markenkleidung oder Schmuck auf den sozioökonomischen Status der Eltern verweisen (vgl. ebd.: 108f, auch Kalthoff 2006: 110), sowie Ethnizität und Nationalität. Obwohl sich verschiedene Aspekte der häufig allgemein beschriebenen, geschlechtsspezifischen Körpersprache in konkreten schulischen Interaktionen identifizieren lassen, werden Interaktionen im schulischen Kontext von weit mehr Kategorien als dem Geschlecht strukturiert. Die ausgeführten Beispiele beinhalten solcherart die theoretisch beschriebene Relationalität von Strukturkategorien und den Prozess der Herstellung sozialer Anerkennung durch Praktiken des Unterscheidens – bei SchülerInnen wie LehrerInnen.

Daneben lassen sich vielfältige Formen beobachten, in denen die beschriebenen Disziplin- und Konkurrenzanforderungen der Schule subvertiert werden: Die Beschränkungen der „Sprecher- und Bewegungsrechte“ (Kalthoff 2006: 99) etwa durch „Hüsteln – eine Äußerungsform, die Lehrer und Pädagogen nicht unmittelbar und ohne weiteres reglementieren können, die aber zugleich das geforderte Schweigen unterbricht“ (ebd.: 100), oder in Verbindung mit der Solidarisierung unter SchülerInnen durch „Einsagen“ oder Abschreiben (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004: 198). Man kann deshalb nicht davon ausgehen, dass eine abstrakte Beschreibung der unterschiedlichen schulischen Aufgaben – Konkurrenz/Leistung und Kontrolle/Disziplin – bereits hinlänglich den Umfang der tatsächlichen schulischen Praktiken absteckt, etwa indem diese Aufgaben den SchülerInnen aufgezwungen werden und sie hier keinen Handlungsspielraum haben. Im Gegenteil könnte die Einverleibung einer kontinuierlichen schulischen Widerstandspraxis, die durch die schulische Struktur miterzeugt und negativ sanktioniert wird, dann auch zur Ausprägung non-konformer Dispositionen beitragen, vor allem wenn bestimmte SchülerInnen in der Schule sozialen Ausschluss verkörpern, auf den mit schulischem und sozialem Ausschluss reagiert wird, was wiederum zur Stabilisierung der Ausschlusserfahrung beiträgt, zur Grundlage von Identität wie Praktiken gemacht wird, und dann weiteren Ausschluss legitimiert. Wie bereits bei der Fokussierung auf die Kategorie Geschlecht erweist sich damit auch im Fall schulischer Widerständigkeit die theoretische Beschreibung der allgemeinen Struktur, Funktionen und Wirkungsweisen der Schule als unterkomplex, weshalb die empirische Kontrolle von Theorien unerlässlich ist, um nicht jene Phänomene, die es zu analysieren gilt – etwa die Benachteiligung von Frauen im Bildungssystem oder Kontrolle und Konkurrenz in schulischen Praktiken – durch Ausblendung der Komplexität mit hervorzuheben. Darauf werde ich im letzten Teil der Arbeit noch näher eingehen.

Schulische Interaktionen finden in einem bestimmten institutionellen Kontext statt, nämlich der Schule als einem Ort mit einer bestimmten Zeitstruktur, die räumlich und zeitlich Körper arrangiert. Kalthoff verweist in diesem Zusammenhang auf die „ständige Wiederkehr immer gleicher Abläufe“ (Kalthoff 2006: 101): „Die individuelle Zeit der Schüler wird demzufolge umgestellt auf die Zeit institutioneller Regeln und Anforderungen.“ (ebd.) So gibt es Zeiten, in denen das Schulgebäude nicht verlassen werden darf, in denen man ungefragt aus dem Klassenzimmer etwa auf das Klo gehen darf und solche in denen man fragen muss, in denen man essen, sprechen, lachen darf oder nicht, usw. Diese körperliche Kontrolle beinhaltet vor allem räumliche und zeitliche Muster, die durch körperliche Übung und Wiederholung einverleibt werden und damit in den Individuen generative Schemata ausprägen, d.h. langfristig in Selbstkontrolle übergehen. Neben

Zeiten, in denen explizit Leistung von SchülerInnen gefordert wird, gibt es in der Schule immer auch Zeiten der Langeweile, die die SchülerInnen „absitzen und lernen, sich zu disziplinieren und zu beschäftigen“ (ebd.). Insbesondere die unzähligen organisatorischen Anlässe liefern „eine Bühne für Selbstinszenierungen der SchülerInnen“, weil das sozial erwünschte „ruhige Erdulden [...] nur von denjenigen Schülerinnen und Schülern erbracht (wird), die sich die Zeit mit lesen, malen o.Ä. vertreiben“, womit „durch die Art der Präsentation organisatorischer Anliegen in Form von Warte-Ritualen Disziplinarprobleme mit erzeugt werden“ (Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008: 77). Demgegenüber beschreiben angehende LehrerInnen „das Warten auf absolute Ruhe“ (Pille 2009: 168), d.h. das Aussetzen des Unterrichts bis auch der/die letzte SchülerIn still ist, als ein zentrales Mittel der Disziplinierung einer Klasse. Kalthoff charakterisiert dementsprechend dies auch als „eigentümliche Kultur des Wartens, die Aufmerksamkeit hemmt und zugleich voraussetzt.“ (Kalthoff 2006: 101) Von dieser Form der „Zeitverschwendung“ (Dörpinghaus 2009: 175) kann man mit Adorno ein „*Wartenkönnen*“ (ebd.) bzw. „Muße“ (Koller 2009: 183) unterscheiden, in der „allererst die Erfahrungsspielräume (entstehen), die Bildungsprozesse ermöglichen“ (Dörpinghaus 2009: 176). Diese freien Zeiträume sind jedoch in Zeiten der Beschleunigung, der Bildungsziele bereits im Kindergarten und Studienzeitverkürzung (vgl. Rosa 2009: 27), rar und mit der Orientierung an ökonomischem und standardisiertem Lernoutput als sinn- und nutzlos abgewertet. Diese Befunde zur zeitlichen Bildungsstruktur sollten auch in ihren Implikationen für Bourdieus Theorie der scholastischen Haltung gesehen werden, die neben der Schule auch bestimmte Formen wissenschaftlicher Arbeit kennzeichnet. „Spiele der freien Intelligenz verlangen, daß das Studium als ein Spiel erlebt wird, welches jede andere Sanktion als die in den Spielregeln festgelegte ausschließt, und nicht als Lehrzeit, die der Probe beruflicher Bewährung unterworfen ist.“ (IdCh: 67) Wenn Muße in zunehmend geringerem Ausmaß Schule und Universitäten dominiert und das zentrale Kriterium nicht mehr Qualität (die ihre Zeit braucht) sondern Quantität ist, muss man auch mit Auswirkungen dieser geänderten sozialen Struktur von Lernen, Lehren und Forschen auf die Ergebnisse dieser Tätigkeiten rechnen. Denn das scholastische „ernsthaft spielen“ (M: 23) ist unter dem Ergebnisdruck, d.h. Zeitdruck zunehmend eher ernst als spielerisch, das Ausprobieren (auch falscher) Lösungen ist kaum mehr, wie Bourdieu schreibt, „unter den Bedingungen minimalen Risikos“ (M: 28) möglich, Zeit für „geistige Experimente“ (M: 22) ist strukturell eingeschränkt. Bourdieu wollte mit der Analyse der unterschiedlichen Bedingungen der praktischen und theoretischen Haltung zur Welt die u.a. aufgrund der Muße entstehende Distanzierung zur praktischen Haltung in den Griff bekommen. Dass mit dem Zurückdrängen der Muße, dem erhöhten Leistungsdruck im Bildungsbereich und im wissenschaftlichen Feld nun ein geringerer Bias verbunden wäre, lässt sich bezweifeln.

Eher kann man vermuten, dass sich zum scholastischen Irrtum, der ja u.a. an der Entlastung von unmittelbarem Handlungsdruck hängt, zusätzliche Formen verzerrter Erkenntnisproduktion hinzugesellen, weil natürlich die soziale Distanz nicht aufgehoben wurde, aber auch keine Zeit ist, sich die Bedingungen dieser Distanz bewusst zu machen. D.h. mit der Nutzenorientierung im Bildungsbereich wird eine funktionalistische Haltung zu Wissensaneignung und Wissenserzeugung strukturell gestärkt, die nicht die scholastische Distanz verringert, sondern zu der zusätzlich ein weiterer Bias hinzutritt, weil ihre (ohnein je nach Disziplin unterschiedlich ausgeprägt) formale und inhaltliche Autonomie durch die Nutzenorientierung von Staat und Ökonomie beschränkt wird.

In der schulischen Zeitstruktur ist auch die Zeit, mit der sich LehrerInnen den SchülerInnen zuwenden, von verschiedenen sozialen Faktoren beeinflusst, unter anderem der sozialen Herkunft und dem Geschlecht; ein Einfluss, der vor allem bei Leistungsdarstellungen und -bewertungen folgenreich sein kann (vgl. das Beispiel einer Mathematikstunde, in der die richtige Antwort eines Mädchen abgewürgt und stattdessen einem Burschen mit hoher sozialer Herkunft „nachgeholfen“ wird, Kalthoff 2006: 116):

Die Anerkennung der Differenz drückt sich in diesem Fall durch erhöhte Aufmerksamkeit, freundliches Nachfragen, Ermuntern und Hinführen zur Antwort aus, die aus diesem internen Schüler einen guten Schüler macht, der richtige Antworten weiß und auch dementsprechend bewertet werden kann. (ebd.: 117)

Umgekehrt führt

das hohe Tempo des Unterrichts zu impliziten, aber gerade deshalb umso wirkungsvolleren Ausgrenzungen. Einige Schüler werden sichtbar ‚abgehängt‘: Während diejenigen, die problemlos mitkommen, entspannt, ja lässig auf ihren Plätzen sitzen und die zwanglose Souveränität der Lehrerin körperlich aufzunehmen scheinen, verspannen andere, denen das Tempo zu hoch ist (Alkemeyer 2009: 133).

Insgesamt werden durch den Wechsel von übervollen und sinnleeren Zeiten im Laufe der Schulzeit den SchülerInnen so bestimmte Formen des „Selbstmanagement als Zeitmanagement“ (Dörpinghaus 2009: 174) beigebracht.

Im Tempo des Unterrichts, des Frage-Antwort-Spiels, entscheidet der Zeitpunkt und das Tempo von Wortmeldungen maßgeblich deren Bedeutung und Wirkung mit. So bei der oben erwähnten Verzögerung der Antwort im Rahmen „inszenierter Unsicherheit“, der gegenüber *zu* schnelle richtige Antworten und *zu* hohes Bemühen darum, Sprecherlaubnis für die eigene Antwort und Aufmerksamkeit der Lehrenden zu erhalten, negativ sanktioniert werden, nämlich als übermäßiger Ehrgeiz und StreberInnentum von den anderen SchülerInnen (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004: 201f). Quer zu diesem Aspekt liegt jedoch die von den Lehrenden geforderte Leistungsdarstellung. Die Beurteilung von Leistung wird u.a. am Tempo festgemacht, etwa indem den Kindern, die als erste mit einer Aufgabe fertig sind, besonders hohe Leistungsfähigkeit zugeschrieben

wird (vgl. ebd.: 203), analog wird auch die Absolvierung eines Studiums in kurzer Zeit als Zeichen von Begabung interpretiert (vgl. IdCh: 86). Zögerlichkeit, „mangelndes Engagement oder geringes Arbeitstempo“ erzeugen den gegenteiligen Eindruck und sind in der Praxis „Kriterien für negative schulische Leistungen“ (Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008: 91). Ähnlich wie Bourdieu über die Mühelosigkeit als „Stilprinzip der Untertreibung“, als „Kunst, die Kunst zu verbergen“ (IdCh: 115) schreibt, werden Leistungen von SchülerInnen – im schulischen Alltag erfolgreich – „als beiläufig entstandenes Produkt dargestellt“ (Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004: 208), weil „Leistungen, die sichtbares Ergebnis von Fleiß und Anstrengung sind, von LehrerInnen weniger gewürdigt (werden) als solche, die den SchülerInnen scheinbar mühelos zufallen“ (ebd.: 209). Individuierte Leistungsdarstellung und Integration in die Klassengemeinschaft stehen damit in einem gegenläufigen Verhältnis, leben aber beide vom Umgang mit der Zeit und der Manipulation des Sprech- und Handlungstempos.

Als zweite Strukturierungsdimension spielt der Raum eine wichtige Rolle, der durch unterschiedliche Besitz-, Zugangs- und Nutzungsverhältnisse strukturiert ist.

Die faktische Verfügungsmacht über vorhandene Räume repräsentiert ebenso wie ihre konkreten Ausdehnungen und besonderen Qualitäten zum einen die ganz reale Macht und den sozioökonomischen Status eines Individuums oder einer Gruppe auf differenzierte Weise. Sie kann sich über ein ganzes Land erstrecken oder aber auf bestimmte Plätze, Straßen, Häuser und Zimmer oder ein bestimmtes Möbelstück („mein“ Schreibtisch) beschränkt sein. (Mühlen Achs 1993: 103)

Raumnahme und räumliche Abstände drücken Machtverhältnisse aus und sichern sie zugleich, sie verweisen damit wie Besitz- und Zugangsregelungen auf gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse, die den Raum und Praktiken im Raum strukturieren.

Die proxemischen Muster der privaten Geschlechterinteraktion weisen bei näherer Betrachtung in vielerlei Aspekten geradezu frappierende Übereinstimmungen mit den Mustern sozial begründeter Hierarchien auf. Diese lassen sich zu drei Komplexen zusammenfassen: dem konkreten und relativ einfach feststellbaren *Umfang* des jeweiligen „persönlichen Raums“; der *emotionalen Besetzung* und *persönlichen Gewichtung* (der „elektrischen Ladung“) dieses Raums; und drittens den daraus resultierenden, differenzierten *Reaktionen auf Grenzverletzungen* und *Invasionen* des persönlichen Raums durch andere. (ebd.: 129)

Die meisten Schulen stehen als öffentlicher Raum dem privaten Raum gegenüber. Der Zugang zu öffentlichen Schulgebäuden ist doppelt geregelt: Erstens juristisch in Form von Schulpflicht einerseits, Eintrittsvoraussetzungen andererseits; zweitens durch soziale Schließung und weiters unterschiedliche Formen der Kontrolle des Zutritts, damit die Individuen, die das Schulgebäude nicht verlassen dürfen, und die Individuen, die das

Schulgebäude nicht betreten sollen, dies auch tatsächlich nicht tun.

Der Umfang und die Nutzung des Schulraums sind relativ klar verteilt. Es gibt nur wenige Personen, die ein eigenes Arbeitszimmer und einen eigenen Schreibtisch an Schulen haben: SchulleiterInnen, deren SekretärIn, BeratungslehrerInnen, HausmeisterInnen (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004: 73). Die LehrerInnenzimmer sind traditionell beengte Großraumbüros, die Klassenzimmer der SchülerInnen ebenfalls meist relativ klein. Durch den jährlichen Klassenwechsel und das wiederholte Wechseln der Sitzplätze darin gibt es für SchülerInnen weder einen kontinuierlichen privaten Arbeitsplatz noch einen kontinuierlichen kollektiven Arbeitsraum. Dieses Lösen von Bindungen an persönliche Dinge und Orte hat dann auch Folgen für die Raumstimmung. Die emotionale Besetzung des Raumes differiert in der Schule stark zwischen dem Schulgebäude allgemein, „durch dessen Gestaltung der Versuch deutlich wird, eine Atmosphäre des Willkommens und der Gemeinsamkeit zu schaffen“ (ebd.), und den Klassenräumen, die häufig kaum gestaltet werden und im Rahmen einer Beobachtungsstudie deshalb als „karg“, „trist“, „verwahrlost“ und „dreckig“ beschrieben werden (vgl. ebd.: 73f.). Umfang und emotionale Besetzung sind damit klar an den sozialen Status, insbesondere Alter und Beruf, gebunden: „Im Vergleich zu den räumlichen Gestaltungen der schulöffentlichen Bereiche – die zugleich vorzugsweise Räume der Erwachsenen sind – und gemessen daran, dass die Kinder einen Großteil der Schulwoche in ihren Stammräumen verbringen, ist es erschütternd, wie die Klassenräume aussehen.“ (ebd.: 101) Vor dem Hintergrund der beobachtbaren Unpersönlichkeit und geringen Aneignung der Klassenräume durch die SchülerInnen müssen dann auch bestimmte Formen des Vandalismus gesehen werden, die wie das Einritzen, Beschmieren, Bekritzeln von Schulwänden, Tischen, u.ä. ebenfalls zu – wenn auch unerwünschten – Formen der Gestaltung und Aneignung von Räumen gezählt werden müssen.

In den Klassenräumen selbst bestimmt vor allem die Sitzordnung die Verteilung der Individuen im Raum. Dabei ist der Platz der Autorität vorne mit Blick zu den SchülerInnen, die in den ersten Reihen relativ stark der Aufmerksamkeit und Kontrolle ausgesetzt sind und daher „höchstens von den frömmsten Dienern des Meisters besetzt werden“ (IdCh: 97), wie Bourdieu für die leeren ersten Sitzreihen in universitären Hörsälen formulierte. Übertragen auf die Schule wären die vorderen Reihen damit für die reserviert, die sich freiwillig stärker der Kontrolle aussetzen und häufig als „StreberInnen“ „verpönt“ sind (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004), bzw. für die, die unfreiwillig dorthin versetzt werden, etwa SchülerInnen, denen Leistungs- oder Disziplinarprobleme attestiert werden, weil sich die SchülerInnen in den hinteren Sitzreihen stärker dem Unterricht entziehen können. „Neue“ pädagogische Anordnungen, wie etwa Sesselkreise, binden auch den Körper stärker ein, insofern sich die SchülerInnen hier weniger als im Frontalunterricht

unbemerkt unterrichtsfremd beschäftigen können: Dem Eindruck der demokratisierten pädagogischen Beziehung entspricht gleichzeitig eine erhöhte Kontrolle über Aufmerksamkeit und Tätigkeiten der SchülerInnen.

Die Sitzordnung ist darüber hinaus aber auch für die Stimmung und Disziplin in einer Klasse verantwortlich, wobei hier das Geschlecht eine ganz zentrale Rolle spielt. So lässt sich beobachten, dass SchülerInnen bei freier Platzwahl geschlechtshomogene Sitzreihen (vgl. ebd.: 90f) bzw. geschlechtshomogene Gruppen (Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008: 68) bilden. Diese freien Sitzordnungen werden aus disziplinierenden Gründen von LehrerInnen abgeändert, oft indem geschlechtsheterogene Tischpaare gebildet werden. Dass der geschlechtsspezifischen Sitzordnung dabei hohe emotionale Bedeutung zukommt, zeigt sich anhand der teilweise starken Reaktionen der SchülerInnen auf geänderte und erzwungene Sitzordnungen. Einerseits schaffen die SchülerInnen in solchen Fällen zusätzliche körperliche und räumliche Distanz (durch Freilassen von Sitzplätzen, aber auch körperliches Abwenden oder „weschubsen“, vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004: 91), andererseits agieren sie verbal und nonverbal ihre Unzufriedenheit bzw. Verzweiflung aus (Argumentieren, Protestieren, bis hin zu Weinen, vgl. ebd.: 94f). Diese räumliche Ordnung wird nicht nur entlang geschlechtsspezifischer Schemata hergestellt, sondern auch entlang der Unterscheidung zwischen alten und neu hinzugekommenen SchülerInnen (vgl. ebd.: 100), besonders aggressiv aber auch zwischen statushohen SchülerInnen und AußenseiterInnen (vgl. ebd.: 128f). Teilweise erfolgt eine Zufallsauswahl der Sitzplätze dann auch, weil LehrerInnen diesen Kindern, „neben denen niemand sitzen will“, zur Integration in die Klasse verhelfen möchten (Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008: 98).

Die akustische und körperliche Raumeignung, die den sozialen Status der SchülerInnen ausdrückt bzw. herstellt, findet sich über die Sitzordnung hinausgehend vor allem in den raumgreifenden Pausenspielen der Burschen. Daneben wird in Einzelbeobachtungen deutlich, dass es implizite Schemata gibt, die strukturieren, welche Bevölkerungsgruppen man überhaupt an einem Ort wie dem Gymnasium erwartet anzutreffen, etwa Ethnizität und Nationalität. So wird in einer Studie beschrieben, dass KlassenkollegInnen einem Schüler mit Migrationshintergrund nahelegen, keine der ausgeteilten Informationsbroschüren zur Oberstufe des Gymnasiums mitzunehmen, weil er ohnehin „KFZ-Mechaniker“ werden würde (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004: 143). Solche Zuschreibungen und Erwartungshaltungen beinhalten implizit eine großräumige Besetzung der Schule, eine soziale Kodierung des Raumes, einen Anspruch auf alleinigen Zugang, und tragen zur Entmutigung von Aspirationen bei, indem bereits die Annahme von Informationsmaterial „zu illegitimen Präventionen degradiert“ (M: 279) wird. Damit tritt zu den oben genannten formalen Regelungen des Zugangs auch eine

informelle Beschränkung des Zugangs hinzu, deren Übertreten, ähnlich wie beim Betreten bestimmter Arten von Wirtshäusern durch Frauen, im besten Fall nur Aufmerksamkeit erregt. Diese großräumige Besetzung sollte dann auch mitbedacht werden, wenn Bildungsentscheidungen auf mangelnde Bildungs- und Berufsorientierung oder einen eingeschränkten Berufshorizont zurückgeführt werden.

Die konkurrierenden und disziplinierenden Praktiken, die im Rahmen und *mittels* der räumlichen und zeitlichen Struktur der Schule einverleibt werden, sind vor allem als „konstante *Differenzierungsarbeit*“ (MHe: 147) zu verstehen. Sie stellen Unterschiede zwischen Männern und Frauen, Erwachsenen und Kindern, Statushöheren und Statusniedrigeren, Genies und Fleißigen, Unangepassten und Angepassten usw. auf Dauer her, weil sich diese Unterschiede somatisieren, als Denk-, Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata verinnerlichen und als Handlungsschemata verkörpern. In den beschriebenen schulischen Praktiken, in der räumlichen und zeitlichen Struktur, lässt sich eine generative Kraft der Schemata feststellen, die quasi beiläufig auch unerwünschte und widerständige Verhaltensweisen mithervorbringt. Die lange Dauer, mit der Kinder der Struktur und Prägungsarbeit der Schule ausgesetzt sind, schreibt sich massiv in ihre Verhaltensweisen ein. Die Einverleibung und Trägheit dieser Schemata, dieser schulischen Hexis, lässt sich daran erkennen, dass SchülerInnen neue Unterrichtsformen abseits der eingespielten Strukturen boykottieren, etwa innovative, d.h. in erster Linie *von der Gewohnheit abweichende* Formen des Unterrichtens von angehenden LehrerInnen (vgl. Pille 2009). Man muss daher annehmen, dass sich die Einprägungsarbeit relativ früh verselbstständigt, die SchülerInnen aktiv zur Aufrechterhaltung und Formung der schulischen Ordnung beitragen und damit auch den Raum des möglichen Verhaltens *der LehrerInnen* beschränken.²⁵ Dies macht dann auch deutlich, dass die Schule nicht nur eine Wissensvermittlungs- und Selektionsinstanz ist, sondern auch und vor allem eine Institution der *Sozialisation*. In ihren Praktiken der strukturierten Differenzierung ist die Schule weit davon entfernt, gegenüber gesellschaftlicher Ungleichheit neutral zu sein. Die gesellschaftliche Reproduktion, die im Bildungssystem geleistet wird, beruht deshalb

²⁵ Dies ist keineswegs ein Phänomen, das sich erst bei älteren Kindern beobachten lässt, die bereits lange Zeit der Formung der Schule ausgesetzt waren, sondern das mir das erste Mal vor mehreren Jahren auffiel, als ich für eine Woche Urlaubsvertretung in einem Kindergarten war. Meine anfangs relativ unstrukturierte Betreuung der Kindergartengruppe wurde von den Kindern schnell explizit kritisiert, weil ich nicht die Einhaltung bestimmter, mir unbekannter Regeln garantieren konnte. Mehrfach wurde ich von Kindern aufgefordert, mir mehr oder weniger sinnvoll scheinende Regeln zu exekutieren, etwa ein Kind zu sanktionieren, das sich beim Mittagessen ein zweites Mal Wasser ins Glas einschenkte, weil die Kinder normalerweise nur *ein* Glas Wasser trinken dürfen. Verallgemeinert kann man daher formulieren, dass bestimmte Formen des „Petzens“, d.h. des Informierens über abweichendes Verhalten anderer Kinder, auch Ordnungsrufe für PädagogInnen darstellen.

– neben den weiter oben bereits ausgeführten Aspekten – zentral auch darauf, dass die Schule Individuen in spezifischer Weise formt, ihnen bestimmte Handlungsoptionen eröffnet, andere hingegen verschließt, und damit Räume und Zeiten des Einübens sozialer Unterschiede und Hierarchisierungsprinzipien schafft, die in einem homologen Verhältnis zur Gesellschaftsstruktur stehen.

4. Soziale Ungleichheiten als komplexes Wechselverhältnis von individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Reproduktion

Als ein Kennzeichen moderner Gesellschaften wurde eingangs die Ausbildung von Institutionen beschrieben, die u.a. die soziale Reproduktion objektivieren und dadurch stabilisieren. Auch die technischen Entwicklungen seit der Erfindung des Buchdrucks scheinen auf den ersten Blick soziale Reproduktionsmechanismen abzulösen, die im direkten Kontakt zwischen Individuen stattfinden, weil Wissen nicht mehr von Individuum zu Individuum mündlich und praktisch weitergegeben werden muss. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, dass nach wie vor der Erwerb von Wissen, Bildungstiteln und Habitus fundamental auf sozialen und insbesondere körperlichen Praktiken beruht. Man kann sogar annehmen, dass gerade die Erzeugung und Sanktionierung körperlicher Dispositionen eine bedeutende Ursache der meisten beobachtbaren Phänomene sozialer Ungleichheit im Bildungssystem darstellt. Denn nur weil Wissen, Denk- und Handlungsschemata nicht intentional sondern *praktisch* ausgeprägt, d.h. kaum anders als in direkten Interaktionen angeeignet werden können, kommt der Ersterfahrung in der Familie, d.h. der sozialen Herkunft im Bildungssystem eine so bedeutende Rolle zu, die sich mit der darauf aufbauenden Sozialisation in Bildungsinstitutionen sowie der spezifischen Struktur und Funktionsweise des Bildungssystems verzahnt. In Folge sollen Bildungsungleichheiten in ihrer Komplexität und als Ergebnis individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Mechanismen zusammenfassend ausformuliert werden, und versucht werden, die Wechselverhältnisse zu rekonstruieren, in denen sich Formen der sozialen Reproduktion vollziehen.

Die in der Bildungssoziologie gängige Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten, der anfangs auch die obige Darstellung folgt, ist nicht unproblematisch, wenn durch die analytische Unterscheidung die beträchtlichen „*Interaktionseffekte*“ (Gomolla/Radtke 2007: 283) in den Hintergrund treten. Die unterschiedlichen Einflussfaktoren auf Bildung lassen sich nur schwer trennen, weil – je nach dem, in wie weit formale Eintrittsvoraussetzungen für weiterführende Bildungsgänge formuliert sind (Noten, Aufnahmeprüfungen, usw.) – die Leistung zumindest teilweise die Aspirationen beeinflusst, und die Aspirationen wiederum die Leistung, und zwar nicht nur

als Ansporn oder Leistungsmotivation, sondern auch vermittelt über bereits eingeschlagene Bildungswege.²⁶ Die sich im Bildungsverlauf verstärkenden Unterschiede sind dann auch eine Folge der Schule als Sozialisationsinstanz und werden insbesondere vor dem Hintergrund der Ausdifferenzierung des Bildungssystems relevant:

Als Mechanismus hinausgeschobener Eliminierung verwandelt das Zusammenwirken der klassenspezifischen Bildungschancen und der durch Bildungsgänge und Schultypen bedingten späteren Erfolgschancen soziale Ungleichheit in eigentlich schulische Ungleichheit, wobei eben dieser Mechanismus die Ungleichheit der Chancen für den Aufstieg in die höchsten Stufen zugleich verbirgt und besiegelt. (IdCh: 181)

Individuelle Leistung und Schulerfolg können neben der körperlichen Aneignung von Wissen auch deswegen nicht von der Struktur der Bildungsinstitutionen abgekoppelt werden, weil der Besuch bestimmter Schulen über die Zusammensetzung der SchülerInnenenschaft Einfluss auf die individuelle Entwicklung nimmt. Neben dem unterschiedlichen Leistungsniveau ganzer Schulen ist auch die Zusammensetzung von Klassen ein wichtiger Aspekt, einerseits weil die KlassenkollegInnen und die „Stimmung“ in einer Klasse die persönliche und schulische Entwicklung beeinflussen, andererseits weil man feststellen kann, dass schulische Leistung relational bewertet wird, d.h. dass die Fähigkeiten eines Kindes im Verhältnis zu den Fähigkeiten seiner KlassenkollegInnen beurteilt werden und nicht anhand objektiver Leistungsmaßstäbe (vgl. Thonhauser/Eder 2006: 277f). Dies lässt sich an die Umwandlung der getroffenen Bildungs- und Schulwahl in Notenunterschiede rückbinden, weil die selben Fähigkeiten in einer Schule oder Klasse mit vielen SchülerInnen mit guten Leistungen schlechter beurteilt werden als in einer Schule oder Klasse mit eher geringem Leistungsdurchschnitt. Dieser Referenzgruppeneffekt bzw. „Big-fish-little-pond“-Effekt affiziert wiederum über die relationale Selbsteinschätzung von Fähigkeiten auch die Leistungsentwicklung.

Damit wird das Phänomen beschrieben, dass zwei individuell gleich befähigte Schülerinnen oder Schüler, die in unterschiedlich leistungsfähigen Klassen unterrichtet werden, unterschiedliche Fähigkeitsselbstkonzepte ausbilden, und zwar in der weniger befähigten Klasse („little pond“) ein höheres („big fish“) und in der befähigteren Klasse („big pond“) ein niedrigeres („little fish“). (Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007: 111)

Durch schlechte Noten verliert ein Kind jedoch die Berechtigung zum Eintritt in weiterführende Bildungsgänge, bzw. verringern sich die Chancen, ohne Intervention der Eltern, zu der je nach Soziallage eine unterschiedliche Bereitschaft besteht und deren Erfolg auch unterschiedlich ausfällt (vgl. Ditton/Krüsken 2006: 365f), in einer höhere

²⁶ Etwa wenn schichtspezifische Unterschiede in den Leseleistungen sich im zeitlichen Schulverlauf zunehmend vergrößern, weil die Kompetenzen durch die frühe institutionelle Differenzierung unterschiedlich gefördert und dadurch „die sekundären Herkunftseffekte zusätzlich in primäre umgewandelt werden“ (Becker/Schubert 2006: 259).

Schule aufgenommen zu werden. Dies verzahnt sich dann wiederum mit der Struktur des Bildungssystems, denn „das stratifizierte Bildungssystem in Deutschland [wie auch in Österreich, Anm. B.R.] (erfordert) in besonderem Maße die Verantwortung der Eltern für die Planung des Bildungsweges“ (Becker/Schubert 2006: 280). Insgesamt gleicht das Bildungswesen die herkunftsbedingten Unterschiede nicht aus, sondern verstärkt diese noch durch ihre organisatorische Struktur und die Prämierung spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, deren Voraussetzungen sie nicht vermittelt. Denn kulturelles Kapital ist nicht nur Ergebnis, sondern auch Voraussetzung von Bildungsprozessen (vgl. IdCh: 88, 215).

Da das System nicht explizit liefert, was es verlangt, verlangt es implizit, dass seine Schüler bereits besitzen, was es nicht liefert: eine Sprache und Kultur, die außerhalb der Schule durch unmerkliche Familiarisierung gleichzeitig mit der entscheidenden Einstellung zu Sprache und Kultur ausschließlich auf diese Weise erworben werden kann. Da es eine Form des Lehrens und Lernens perpetuiert, die in ihrer Pädagogik und teilweise auch in ihren Inhalten kaum von der Familienerziehung abweicht, bietet es eine Art der Bildung und des Wissens, die nur denen wirklich zugänglich ist, welche die implizit vorausgesetzte Bildung bereits besitzen. Die Abhängigkeit des traditionellen Systems von den herrschenden Klassen kommt unmittelbar in dem Primat der Einstellung vor allen Bildungsinhalten zum Ausdruck. Unter allen möglichen Einstellungen wird gerade jene prämiert, die das Bildungswesen niemals allein hervorbringen kann, obwohl es zur Reproduktion ihrer Reproduktionsbedingungen beiträgt: Sein wahres Verhältnis zur Struktur der Klassenbeziehungen, von denen es nur relativ unabhängig ist, zeigt sich dort, wo es den Stil derer als zu schulmäßig tadelt, die ihren Stil ausschließlich der Schule verdanken. Es desavouiert damit seine eigene Erziehungsleistung und gesteht seine Unfähigkeit ein, die Autonomie einer spezifisch schulischen Bildung zu behaupten. (IdCh: 126)

Zusammenfassend „tut“ die Schule nicht nur, sondern sie unterlässt auch – nämlich die Vermittlung der kulturellen, sozialen bzw. körperlichen Voraussetzungen, die für einen erfolgreichen Schulbesuch nötig sind. Daher schreiben Bourdieu und Passeron, dass die Vermittlung der kulturellen Techniken und der Kriterien explizit und im Bildungssystem selbst erfolgen müsse: „Jede wirkliche Demokratisierung setzt also voraus, daß man sie dort lehrt, wo die Unterprivilegierten sie erreichen können: in der Schule“ (IdCh: 88). Gerade das Bildungssystem, welches Chancengleichheit und sozialen Aufstieg verspricht, erzeugt selbst soziale Ungleichheit (mit), weil es Wissensformen prämiert, die nicht gleichermaßen (von den Lernenden) erworben und (von den Bildungsinstitutionen) vermittelt werden. Selbst wenn das Ideal der Gleich*behandlung* verwirklicht sein sollte, und Personen mit gleicher formaler und informeller Qualifikation gleichwertige

Berufspositionen und im Endeffekt soziale Positionen erreichen, so ist noch nicht die ungleiche Aneignungsmöglichkeit von Qualifikationen aufgehoben. Dasselbe gilt für die Forderung, alle Individuen entsprechend ihrer Eignung und Neigung zu fördern, in der die Naturhaftigkeit von Begabung implizit enthalten ist. Begabungen und Aspirationen haben jedoch eine soziale Vorgeschichte, deren Verlauf nicht außerhalb der gesellschaftlichen Verantwortung stehen sollte. Zur Entwicklung von Talenten, Fähigkeiten und Interessen tritt eine weitere soziale Komponente hinzu, die soziale Ungleichheit mittels des Bildungssystems stabilisiert, nämlich die oben ausführlich beschriebene Konstruktion von Leistung und Qualität; die auf unterschiedlichen sprachlichen und körperlichen Dispositionen beruhende Darstellung und auf den entsprechenden Schemata basierende Zuschreibung von Begabung. Gleichbehandlung ist so zwar eine wichtige Forderung, die aber konservierend wirkt, wenn nicht gleichzeitig die Vorgeschichte, die unterschiedlichen Anstrengungen zur Erreichung eines bestimmten Praxis-Niveaus, und der Konstruktionscharakter von Leistung einbezogen werden. Denn die "Gleichbehandlung Ungleicher" (Gomolla/Radtke 2007: 275) ist selbst als eine Form indirekter Diskriminierung zu werten, wenn die Wahrscheinlichkeit, bestimmte Anforderungen und Voraussetzungen zu erfüllen, systematisch zwischen Bevölkerungsgruppen ungleich verteilt ist.

Die Gesellschaft interveniert zwar ins Bildungssystem, und das Bildungssystem erfüllt bestimmte gesellschaftliche Funktionen. Trotzdem ist das Bildungswesen über weite Bereiche nicht gezielt steuerbar: Es ist relativ autonom, d.h. es transformiert äußere Anforderungen oder Steuerungsversuche in bildungsspezifische Probleme, worauf ich im letzten Teil der Arbeit noch einmal zurückkommen werde. Individuen kommen zwar bereits mit unterschiedlichen Fähigkeiten in die Schule, aber das Bildungssystem bewertet nicht nur einmalig den Entwicklungsstand von Fähigkeiten, die im familiären Umfeld gelernt wurden, sondern es ist selbst Wissens- und Habitus-Vermittlungsinstanz, die laufend die Kenntnisse evaluiert. Das Bildungswesen aktualisiert in diesem Prozess den Sozialisationseinfluss und baut wesentlich darauf auf. Im Bildungssystem brechen sich jedoch Herkunft und Gesellschaftsstruktur zu einer spezifischen Reproduktionsform, die sich weder auf eine individuelle noch eine gesellschaftliche Logik reduzieren lässt. Hier wird die schon theoretisch ausgeführte Dialektik von Individuum und Gesellschaft sichtbar, insofern sich ein vorgeprägter Habitus in einem spezifischen Feld aktualisiert und die Individuen einerseits für bestimmte Wege disponiert, andererseits sich aber auch mit der Tätigkeit in diesem Feld modifiziert. Deshalb betont Bourdieu auch – wie schon theoretisch ausgearbeitet – in seiner bildungssoziologischen Arbeit und für die bildungssoziologische Forschung, dass man die Art und Weise der Reproduktion sozialer Ordnung weder durch die Rückführung auf nicht weiter befragte individuelle Motivationen

und Begabungen, noch als „Widerspiegelung“ gesellschaftlicher Struktur allgemein erklären könne, sondern man muss auch hier ein Relationensystem konstruieren, das Individuum, Feldstruktur und Gesellschaft bzw. Klassenstruktur verbindet, und die bildungsspezifischen Wirkungen im Zeitverlauf miteinbezieht, ohne die soziale Phänomene wie „interne Ausgrenzung“, Selbstausschluss, unterschiedliche Verwertungsstrategien von Bildung bzw. unterschiedliche Mobilitätsstrategien unverständlich blieben.

Gegenüber einer engen organisationssoziologischen Perspektive, die die Binnenlogik und -probleme der Organisation fokussiert, zeichnet sich Bourdieu dadurch aus, dass er organisationale und institutionelle Probleme nicht isoliert analysiert, sondern neben der relativen Unabhängigkeit auch die relative *Abhängigkeit* des Bildungswesens von gesellschaftlichen Anforderungen betont (vgl. IdCh: 214). Der Funktion der Wissensvermittlung, die Bourdieu und Passeron als die „Eigenfunktion des Bildungssystems“ (IdCh: 213) bezeichnen, gerät aufgrund dieser Abhängigkeit zur „sozialen Unterscheidungsfunktion“ (ebd.), wie auch die Art der Erziehung mit moralischen und politischen Schemata konvergiert. Bourdieu stellt so die vorschnelle Annahme der Unabhängigkeit selbst infrage, wenn er betont, dass sich der Anschein der Unabhängigkeit dann am stärksten aufdrängt, wenn das Bildungssystem de facto am besten seine gesellschaftliche Funktion der sozialen Reproduktion erfüllt, d.h. sich am stärksten in Abhängigkeit zur Gesellschaftsstruktur befindet. Deshalb sprechen Bourdieu und Passeron dem Bildungssystem eine „funktionale Duplizität“ (IdCh: 215) zu:

Dadurch, daß das Bildungssystem eine Kultur und die gebildete Einstellung zur Kultur einübt und bestätigt, sorgt es für die Weitervererbung des kulturellen Kapitals und erfüllt gleichzeitig mit seiner sozialen Funktion der Reproduktion der Klassenbeziehungen seine ideologische Funktion der Verschleierung dieser Reproduktionsfunktion, indem es die Illusion der absoluten Autonomie hervorbringt. (ebd.)

Bourdieu und Passeron weisen so die Annahme einer generellen Unabhängigkeit des Bildungssystems zurück und fragen nach der gesellschaftlichen Funktion der Unabhängigkeit, die sie in der Verkennung der Reproduktion sehen, die zugleich die Voraussetzung für die *Anerkennung* der vom Bildungssystem vorgenommenen Bewertungen darstellt.

Gerade weil das Bildungswesen die besondere Fähigkeit besitzt, sich selbst autonom zu setzen und sich, indem es die Vorstellung von seiner Neutralität verbreitet, Legitimität zu verschaffen, ist es in der Lage, den Beitrag, den es zur Reproduktion der bestehenden kulturellen Ordnung leistet, zu tarnen. (IdCh: 215)

In der Verkennung der sozialen Reproduktionsleistung, die durch die ostentative Neutralität erzeugt wird, liegt dann auch ein spezifischer Beitrag, den die Funktionsweise des Bildungssystems zur Stabilisierung der Sozialstruktur leistet. Gleichzeitig sind beide

Perspektiven – Bildungssystem als Ort und Reproduktionsweise sozialer Ungleichheit – nur schwer zu trennen, wenn man sie auf die bereits bestehende soziale Ungleichheit in einer Gesellschaft zurückführt, die dafür sorgt, dass Individuen je nach sozialer Herkunft mit unterschiedlichen Dispositionen, d.h. Fähigkeiten, Einstellungen, Neigungen und Haltungen, ausgestattet sind. Der Habitus erzeugt in letzter Instanz die unterschiedliche Verteilung der Individuen auf die verschiedenen Bildungsgänge, weil er unterschiedliche Ausgangslagen mit einer bestimmten Struktur des Bildungswesens verzahnt. Weder kann man allein durch die Unterschiede in der primären Sozialisation noch durch ein sozial differenzierendes Bildungssystem die Kontinuität der Gesellschaftsstruktur erklären. D.h. ungleiche Bildungschancen kann man aufgrund der relativen Autonomie nicht auf soziale Ungleichheit, auf eine Widerspiegelung der gesellschaftlichen Verhältnisse, reduzieren, aber auch das Bildungssystem ist nicht allein verantwortlich für die Reproduktion sozialer Ungleichheit, „da der Besitz eines Diploms, so glänzend es sein mag, jedenfalls immer weniger den Zugang zu den höchsten Positionen zu sichern vermag und niemals ausreicht, durch sich selbst den Zugang zur ökonomischen Macht zu sichern“ (KRsR: 134). Daher muss auch das Verhältnis des Bildungssystems zu anderen gesellschaftlichen Feldern analysiert werden, etwa anhand der eingangs beschriebenen Verwertbarkeit von Bildungstiteln, um nicht den Einfluss der Bildungsinstitutionen auf die Reproduktion der sozialen Ordnung überzubewerten. Die Stabilität der sozialen Ordnung beruht wesentlich auf individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Mechanismen, und auf dem Kräfteverhältnis zwischen unterschiedlichen sozialen Feldern, die ineinander greifen. Als Bindeglied ist hier die Einstellung zu Bildung und die Antizipation der milieuspezifischen Selbstverständlichkeiten bezogen auf die wahrscheinlichsten, und d.h. auch legitimsten, Berufswege von Bedeutung, die durch die Erfahrungen in den Bildungsinstitutionen verstärkt wird.

Die Verteilung der objektiven Aufstiegschancen, oder genauer der Aufstiegschancen durch Bildung, auf die verschiedenen Klassen bedingt deshalb die Einstellung zur Bildung und zum Aufstieg durch Bildung, wobei diese Einstellung wieder entscheidend die Chancen beeinflusst, eine Schule zu besuchen, ihre Normen zu übernehmen, Erfolg zu haben und damit sozial aufzusteigen. (IdCh: 178)

Die Dauerhaftigkeit dieser Erfahrungen entsteht durch die beschriebene schulische Praxis der Differenzierung in und mittels spezifischer Raum- und Zeitstrukturen, die sich fundamental an den Körper wenden und die einverlebten Hierarchien dem Bewusstsein entziehen, weil sie sich in den Individuen als Selbststeuerung und –disziplinierung, als Prinzipien der Selbsterzeugung durch die Beherrschung der Praxis aufrichten. Dabei werden zwar bei allen Individuen generative Schemata ausgebildet, die die Art und Weise ihres zukünftigen Denkens und Handelns beeinflussen. Allerdings kann man gerade nicht

von einer homogenen, überhistorischen Wirkung des Schulbesuchs ausgehen, weil erstens dabei unterschiedliche Dispositionen aktiviert werden, d.h. der Einfluss auf eine unterschiedliche Aufnahmebereitschaft trifft und unterschiedlich verarbeitet wird; zweitens weil die Schule durch die Einprägung der Differenzierungsprinzipien eben *Unterschiede* schafft und institutionalisiert, und sie dazu folglich abweichendes Verhalten braucht und befördert; und drittens weil diese Differenzierungsprinzipien und die schulischen Strukturen mit gesamtgesellschaftlichen Strukturen gekoppelt sind (vgl. IdCh: 193). Geht man von dieser Dialektik aus, wird auch klar, dass es für eine Veränderung der sozialen Ordnung mit ihren im Habitus eingelagerten, generativen Prinzipien konsequenterweise Änderungen auf allen Ebenen brauchen würde, d.h. neben Änderungen der Sozialverhältnisse, institutionellen Strukturen und Körperverhältnisse auch Änderung der Denk- und Wahrnehmungsschemata, in deren Produktion, Tradierung und Übertragung auch die Wissenschaft verstrickt ist.

III. Theorieeffekte

Nicht nur die spezifischen Wirkungen des Bildungssystems verdecken Mechanismen sozialer Ungleichheit, wie es in der Verkenning des reproduktiven Charakters von Praktiken in Schule und Universität deutlich wurde, sondern auch wissenschaftliche Theoriebildung, insofern sozialwissenschaftliche Konstruktionen und Kategorien Teil der Sozialwelt sind und eine bestimmte Sicht auf soziale Phänomene forcieren. Einerseits kann die Übernahme vorkonstruierter Konzepte aus dem „Alltag“ den Forschungsgegenstand grob überformen, andererseits greift die Wissenschaft in bestehende Klassifikationskämpfe ein und muss daher „in die Theorie der sozialen Welt eine Theorie jenes Theorie-Effekts hineinnehmen, der über die Durchsetzung einer mehr oder weniger autorisierten Vorstellung von der sozialen Welt die Gestaltung der Realität eben dieser Welt beeinflusst“ (WhS: 100).

Daher soll hier abschließend auf verschiedene Formen und Folgen solcher Theorieeffekte eingegangen werden, primär um die Sensibilität für den konstruktiven Beitrag von Bildungstheorie und -forschung zu erhöhen und eine geschärfte Wahrnehmung der Wirkung auf Erkenntnis wie Praxis und der Erkenntnis als Praxis zu befördern.

1. Veränderung oder Beharrung

„Wer Gutes bewahren will, muss manches verändern.“
(Wahlplakat der ÖVP für die Nationalratswahl 1995)

Anhand des Bildungssystems lässt sich die Auswirkung der Trägheit der Habitus auf die Stabilität der sozialen Ordnung vielleicht am besten empirisch diskutieren. Zugleich sind sowohl die Trägheit des Habitus als auch die Stabilität der sozialen Ordnung vielleicht die am meisten der Kritik ausgesetzten Konzepte Bourdieus.

Allerdings kann die Empirie nur Indizien für sozialen Wandel liefern, die systematisch interpretiert werden müssen. Ohne Zweifel lassen sich in allen sozialen Bereichen immer Änderungen *und* Kontinuitäten identifizieren, es hängt in hohem Maße von der Perspektive ab, wann welche Phänomene als stabil oder im Umbruch begriffen werden. Denn – in Analogie zur Physik und der Raum-Zeit-Debatte seit dem 18. Jahrhundert (vgl. Clarke/Leibniz 1990 [1715]) formuliert – die Wahrnehmung von Bewegung hängt von der Bewegung des/der BeobachterIn, der Referenzobjekte bzw. des Bezugssystems ab, zumindest wenn man die metaphysischen Schachteln schließt. Die Einschätzung sozialen Wandels beruht daher auf einem Vergleich von relativ bewegten und stabilen Phänomenen. Bei der Beurteilung der Stabilität der sozialen Ordnung, die so wichtig

scheint, um entscheiden zu können, ob Bourdieus „Reproduktionstheorie“ noch angemessen ist oder einer breiten Revision bedarf, stellt sich daneben auch die Frage, in welchem Ausmaß quantitative Änderungen auftreten müssen, um eine neue Qualität zu begründen, d.h. ab wann beobachtbare Änderungen dazu berechtigen, von Strukturwandel zu sprechen. Die Debatte des Umschlagens von Quantität in Qualität, die in Hegels Logik prominent ausgearbeitet wurde (vgl. Hegel 1990 [1832]) und u.a. Bedeutung in der marxistischen Theorie und Politik erlangte, begleitet die sozialwissenschaftliche Forschungspraxis, wenn auch implizit und verflacht, noch dann, wenn sie in kontinuierliche Merkmalsausprägungen Zäsuren einführt um Kategorien zu bilden, d.h. metrische Skalen wie etwa Alter in ordinale Altersgruppen überführt (vgl. SaB: 53f). Die Klassifizierung von kontinuierlichen Entwicklungen wäre dann auch interessant, anhand von Hartmut Rosas These der „Beschleunigung des sozialen Wandels“ (Koller 2009: 189) zu diskutieren. Der Bildungsexpansion lagen deutliche Größenverschiebungen der Bildungsbeteiligung zugrunde, deren neue Qualität kaum in Zweifel gezogen wurde. Bezogen auf den im Zeitverlauf steigenden Anteil verschiedener Bevölkerungsgruppen in höheren Bildungsinstitutionen schien es deswegen nahe liegend, von sozialem Wandel zu sprechen, etwa bezogen auf die Unabhängigkeit von Frauen aufgrund ihrer steigenden Bildungsbeteiligung. Betrachtet man die Relation zwischen verschiedenen Berufs- und Bildungsklassen, oder auch je nach Größe des Wohnorts im Zeitverlauf, ist die Rede von sozialem Wandel hingegen nur eingeschränkt möglich: Die seit Jahrzehnten stabile Herkunftsgebundenheit der Rekrutierungs- und Selektionsquoten im Bildungssystem steht in eklatantem Widerspruch zur propagierten sozialen Mobilität und der Leistungsideologie. Zieht man die strukturellen Effekte des Bildungssystems hinzu, lässt sich dies als ein Beleg für die Stabilität eines (nicht unbedeutenden) Bereichs der sozialen Ordnung lesen. Bourdieu betrachtet den Streit um Kontinuität oder Wandel der sozialen Verhältnisse als „akademischen Gegensatz zwischen Beharrung und Veränderung“ (TuSt: 71), der von Auguste Comte als Statik – Dynamik in der Soziologie etabliert wurde, und weist darauf hin, dass sich die beiden Entwicklungsmomente nicht ausschließen. Das Zusammenspiel von Veränderung und Beharrung sieht Alex Demirovic als Charakteristikum kapitalistischer Gesellschaften, weil hier ein bestimmtes Maß an Beweglichkeit systemimmanent sei: „[D]ie Aufrechterhaltung von Herrschaft (verlangt) eine Kunst der Politik, die durch ständige Transformation aller Verhältnisse, durch Zugeständnisse und Zurücknahmen, alles immerwährend so verändert, daß es in der Tendenz so bleibt, wie es ist“ (Demirovic 1998: 101). Laut Bourdieu lässt sich gerade an der Bildungsexpansion zeigen, dass sich alles ändern musste, damit die soziale Rangfolge erhalten bleiben konnte (TuSt: 69f). Unter dieser Perspektive kann man zwar in spezifischer Hinsicht einen Wandel der Bildungsbeteiligung oder der individuellen bzw. milieuspezifischen

Reproduktionsmechanismen feststellen (etwa die beschriebene, herkunftsspezifische Zu- bzw. Abnahme der Bedeutung von Bildung), bezogen auf Funktion und Wirkung des Wandels aber muss man eine starke Kontinuität annehmen, insofern insgesamt die bestehende soziale Distanz zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen dadurch nicht verringert wurde. Dies schließt nicht aus, dass bestimmte soziale Gruppen – Frauen, Personen aus urbanen Zentren oder bestimmte Fraktionen der mittleren Klasse – ihre Erfolgchancen im und durch das Bildungssystem erhöhen konnten, denn es zeigt sich, dass die Distanz auch durch andere Faktoren aufrechterhalten wird, d.h. das Bildungssystem nicht allein für soziale Allokation und gesellschaftliche Reproduktion verantwortlich ist, sondern etwa auch das frühe Vertrautwerden mit Berufsfeldern der Familie, die eine habituelle Passung diesen Berufen gegenüber befördert, oder die Struktur des Arbeitsmarktes, insofern die berufliche Verwertung der Bildungsabschlüsse ebenfalls einen bedeutenden Teil dazu beiträgt, dass Bildungsstrategien unterschiedlich erfolgreich sind. Damit stellt sich immer die Frage, auf welchen Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit die Annahme von Wandel oder Stabilität bezogen wird, und grundlegender noch, wie holistisch Gesellschaft gedacht wird und welche Bedeutung bestimmten Phänomenbereichen im Hinblick auf „das Ganze“ attestiert wird. Wenn soziale Phänomene relationalen Charakter haben, widerlegt, wie am Anfang der Arbeit beschrieben, eine Änderung der Elemente noch nicht die Brauchbarkeit der Art der Beziehung zwischen den Elementen, d.h. man muss empirische Änderungen, etwa auf der Ebene von Eigenschaften, vor dem Hintergrund des gesamtgesellschaftlichen Erklärungsmodells beurteilen. Bezieht man solcherart die beobachtbaren Entwicklungen auf die bestehende Klassengesellschaft im Sinne eines Raums von Distanzen, einem Modell von Unterschieden und sozial relevanten Hierarchisierungsprinzipien, scheint mir eine Analyse des konservierenden Charakters von Reproduktionsmechanismen noch immer angemessen, und auch mit Bezug auf Bildungsinstitutionen noch länger angemessen zu bleiben, was jedoch ganz zentral die Analyse von Wandlungsprozessen *beinhaltet*. Dies zeigt sich dann etwa auch anhand der gestiegenen sozialen Unabhängigkeit von Frauen, die sich tatsächlich auf Frauen einer bestimmten sozialen Herkunft und Ethnizität/Nationalität beschränkt, und voraussetzt, dass andere – meist Migrantinnen in unsicheren, illegalen und gering entlohnten Arbeitsverhältnissen, d.h. in besonderer Abhängigkeit – die reproduktive Arbeit dieser Frauen ersetzen, insbesondere die Haushalts-, Kinderbetreuungs- und Pflgetätigkeiten (vgl. Lutz 2007). Daher ist die häufige Gleichstellung von Beharrung und Reproduktion mit der Theorie Bourdieus, denen unterschiedlichste Theorien des sozialen Wandels gegenübergestellt

werden²⁷, mehr geeignet, Verwirrung zu stiften – bezogen auf die Theorie Bourdieus, aber auch auf die Phänomene sozialen Wandels –, weil es künstlich einen Widerspruch zwischen Stabilität und Veränderung, Reproduktion und Mobilität, schließlich Determinismus und Freiheit fortschreibt und den Blick für spezifische Formen der Verbindung beider Aspekte verstellt.

2. Meritokratie als Doxa

Die Verkennung des Beitrags von Bildungsinstitutionen zur Kontinuität sozialer Ungleichheit erzeugt gesellschaftspolitische Folgeprobleme, in denen sich Spuren symbolischer Gewalt identifizieren lassen, die die aktuelle soziale Reproduktion flankieren. Zur Etablierung der beschriebenen Schemata tragen Bildungsinstitutionen maßgeblich bei, indem sie sich das Ideal der Chancengleichheit umheften, also beanspruchen, bei der Beurteilung der Leistung keine herkunftsbezogenen Faktoren zu berücksichtigen. An dieser Stelle verbinden sich Reproduktion und symbolische Gewalt im Bildungsbereich, insofern die Verkennung zur Verinnerlichung der Ordnungsschemata beiträgt: Soziale AkteurInnen wie auch die Institution erkennen die Spielgrenzen an – es geht um Leistung bzw. um Fleiß und Begabung, und dies wird als legitime Interpretation von sozialen AkteurInnen auf ihre eigene Bildungslaufbahn angewandt, und zwar selbst von jenen, deren gescheiterte Schulkarriere die besten Voraussetzungen liefern würde, den Selbstwert nicht an der schulischen Bewertung auszurichten. Die Selbstbewertung unter Rückgriff auf die meritokratischen Kategorien ist jedoch eine Klassifikationspraxis mit realen Folgen.

Olaf Groh und Carsten Keller weisen darauf hin, dass symbolische Gewalt wirkt, indem sie Benachteiligte „mit dem Widerspruch zwischen ihren subjektiven Ansprüchen und ihrer realen Lage (konfrontiert)“ (Groh/Keller 2001: 188; ebenso Schultheis 2009: 259). Symbolische Gewalt setzt nicht bei milieuspezifischen oder individuellen Haltungen an, sondern gerade bei den mit anderen sozialen Klassen geteilten Werten. Die meritokratischen Werte konnten nicht zuletzt durch die Bildungsexpansion in den 1960er- und 70er-Jahren für deutlich über die herrschende Klasse hinausreichende Bevölkerungsgruppen als allgemein erstrebenswert und vor allem erreichbar erscheinen (vgl. Schultheis 2009: 258). Verschärft wird die (selbst-)zerstörerische Wirkung dieser scheinbar rein subjektiven, d.h. verinnerlichten Ansprüche dadurch, dass sie nicht nur als die je eigenen Ansprüche wirken, denen gegenüber man defizitär erscheint, sondern dass

²⁷ Etwa die Gegenüberstellung von „Reproduktionshypothese“ und „Mobilitätshypothese“ Di Maggios (vgl. Georg 2006), oder die an Axel Honneth anschließende Kritik am Determinismus Bourdieus (vgl. etwa Beer/Sievi 2010: 13).

sie auch inhaltlich das Individuelle hochhalten, ohne dass die sozialen Voraussetzungen einer erfolgreich flexiblen Selbstständigkeit benannt werden würden:

Die hier gleichermaßen erfahrbaren Formen struktureller und symbolischer Gewalt werden für die Deklassierten und Dequalifizierten umso leidvoller und entwaffnender, als sie unter den Vorzeichen und Verheißungen einer an individueller Selbstverwirklichung und -behauptung orientierten „Gesellschaft der Individuen“ die Schuld für ihr Versagen zwangsläufig bei sich selbst suchen und dann wohl auch entdecken müssen. Symbolische Gewalt als die subtilste Form der Herrschaft beruht nun einmal auf einem Mechanismus, bei dem die Herrschaftsunterworfenen nicht umhin zu kommen scheinen, anzuerkennen, dass alles mit rechten Dingen zugeht und jeder nach den ihm gegebenen Möglichkeiten und Grenzen seines eigenen Glückes (oder Unglückes) Schmied ist. (Schultheis 2009: 264).

Die Kehrseite des Versprechens, dass Leistung mit einem entsprechenden Status honoriert wird, ist der Umkehrschluss, Unterprivilegierten würde es an Leistung mangeln, mit anderen Worten ihr geringer Status wäre selbstverschuldet, und dies umso mehr, als „sie anscheinend ‚ihre Chance‘ gehabt haben“ (EdW: 529, vgl. auch Rademacher 2007: 114). Nachdem die Leistungsideologie als hegemoniales Prinzip zu charakterisieren ist, teilen auch Unterprivilegierte diese Sicht der Welt, was dazu führt, dass selbst sie die Gründe schulischen und beruflichen Scheiterns bei sich suchen und als individuelles Defizit bewerten:

Der Wunsch nach Teilhabe an der materiellen Kultur der Mehrheitsgesellschaft und nach einem von materiellen Versagungen und Zwängen befreiten Leben sind Grundwerte, die bei allen sozialen Gruppen und Milieus ebenso verbreitet sind wie die Auffassungen, daß es dazu der Leistung und Disziplin, der Arbeit und Bildung bedarf. (vgl. Groh/Keller 2001: 186)

Eine Folge davon ist ein Phänomen, das als „verschämte Armut“ (ebd.: 190) bezeichnet wird: In Deutschland beantragt mehr als die Hälfte der Anspruchsberechtigten Sozialhilfe nicht, für Österreich wird geschätzt, dass zwischen 49 und 61 Prozent der berechtigten Haushalte Sozialhilfe nicht in Anspruch nehmen (Fuchs 2009: 299). Die enge ideologische Verbindung von Leistung und Status fungiert als „Grundpfeiler bei der Legitimation sozialer Ungleichheiten“ (ebd.) und verschärft damit den sozialen Ausschluss, aber auch die materielle Deprivation der Betroffenen.

Diese „Form aktiver Selbstunterwerfung“ (Demirovic 1998: 102) im Alltag ist auf der Ebene der Doxa anzusetzen, d.h. dass die „Aktivität“ in der „Selbstunterwerfung“ nicht mit einer intentionalen Handlung verwechselt werden darf. Als Einverständnis der Beherrschten mit ihrem Ausschluss muss sie zwar als eine Form des „Gehorchenwollens“ identifiziert werden, die nach Max Weber jedes Herrschaftsverhältnis benötigt. Bourdieu betont jedoch, dass symbolische Gewalt quasi „hinter dem Rücken“ der AkteurInnen wirkt,

und nicht durch ideologische Indoktrinierung zustande kommt, sondern vor allem durch die Indirektheit der Herrschaft durch institutionalisierte Reproduktionsmechanismen, die im Kontext der zunehmenden historischen Objektivierung verschiedener Kapitalformen steht. Diese verselbständigen sich den Individuen gegenüber und reproduzieren sich (auch) über „sanfte“ Herrschaftsstrategien: Das Bildungssystem formt und bewertet den Habitus von Individuen kontinuierlich, und trägt damit zur Inkorporierung bestimmter Handlungs- und Bewertungsschemata bei, die als institutionalisierte Schemata weitreichende Gültigkeit erlangen – und damit auch die Individuen in ihrer Selbstbewertung prägen.

Die Anerkennung der konstitutiven Spielregeln – der Glaube an die Einsätze und Investitionen in die Bildungslaufbahn – ist eine Voraussetzung für erfolgreiches Mitspielen. Als Selbstverständlichkeit bildet sie sich jedoch unter bestimmten sozialen Bedingungen heraus.

Selbst mangelnde Möglichkeiten und negative Einstellungen, wie der soziale Minderwertigkeitskomplex, die Abwertung des Bildungswesens und seiner Sanktionen oder die vorweggenommene Hinnahme des Scheiterns und Ausgeschlossenseins, die zur Selbsteliminierung führen, sind nur als unbewusste Vorwegnahme der Sanktionen verständlich, die das Bildungswesen objektiv über die unterprivilegierten Klassen verhängt. Nur eine adäquate Theorie des *Habitus* als Ort der Verinnerlichung der äußeren Ansprüche und der Veräußerlichung der inneren Ansprüche kann die sozialen Bedingungen erhellen, aufgrund derer das Bildungswesen die von allen seinen ideologischen Funktionen am besten getarnte Funktion der Legitimierung der Sozialordnung erfüllen kann. Das traditionelle Bildungssystem verbreitet erfolgreich die Illusion, der gebildete *Habitus* sei ausschließlich das Ergebnis seiner Lehrtätigkeit und sei damit von allen sozialen Determinanten unabhängig (IdCh: 221-222).

Während privilegierte Bevölkerungsgruppen die Autorität des Bildungssystems relativieren können und gleichzeitig ihren Bewertungsschemata am meisten entsprechen, fehlen unterprivilegierten Bevölkerungsgruppen häufig die sozialen Voraussetzungen zur Relativierung wie zur Entsprechung. Neben der starken Verinnerlichung des Leistungsprinzips, wie sie in der eigenen Defizitzuschreibung zum Ausdruck kommt, lässt sich empirisch feststellen, dass Teile der unterprivilegierten Bevölkerungsgruppen das Bildungssystem als Mittel zu sozialem Aufstieg verabschieden. Dies scheint auf den ersten Blick ein Widerspruch zur Verbreitung meritokratischer Werte zu sein. Die Ersetzung der Mittel zu sozialem Aufstieg beinhaltet jedoch nicht, dass Leistung und Begabung keine Bedeutung mehr hätten. Die Anstrengungen werden nur auf andere Praxisbereiche bezogen, wie im zweiten Teil der Arbeit anhand verschiedener Optionen zur Beschleunigung sozialen Aufstiegs deutlich wurde. Statt in formale Bildung zu investieren, wird auf unterschiedliche Formen informeller Kompetenzen gesetzt, die in

Anbetracht der Dominanz des Bildungssystems jedoch einen geringeren symbolischen wie ökonomischen Ertrag erwarten lassen, weil die Schemata ihrer Anerkennung nicht wie beim Bildungssystem objektiviert, institutionalisiert und damit gesellschaftlich Gültigkeit beanspruchen – wenn sie nicht überhaupt wie viele illegitime Optionen zur Sicherung des Lebensunterhalts, etwa jede illegale Form von Arbeit und Geldbeschaffung, den Ausschluss aus offiziellen Schemata, mit allen damit verbundenen Folgen, bedeuten.

Die Verkennung der sozialen Bedingungen dieser unterschiedlichen Habitusausprägungen, die sich in den verschiedenen Bildungsstrategien ausdrücken, sowie des Beitrags des Bildungssystems zur Verinnerlichung und Verfestigung der Defizitperspektive trägt ihren Teil zur Ausprägung dieser Form symbolischer Gewalt bei. Nimmt man die Theorie der Dialektik von Inkorporierung und Entäußerung ernst, müssen für eine Änderung dieser gewaltvollen Verhältnisse gesellschaftliche Veränderungen mit Verschiebungen der sozialen Strukturen und der Habitus einhergehen, d.h. der Denk- und Wahrnehmungsschemata, die körperliche Dispositionen bilden.

Die scholastische Illusion aber wirkt sich noch darin aus, daß der Widerstand gegen die Herrschaft in der Sprache des Bewußtseins beschrieben wird, wie dies in der gesamten marxistischen Tradition und auch bei feministischen Theoretikerinnen geschieht, die, darin den Denkgewohnheiten nachgebend, die politische Befreiung von der automatischen Wirkung der „Bewußtwerdung“ erwarten, wobei sie mangels einer Theorie, die Verhaltensweisen auf Dispositionen zurückführt, die außerordentliche Trägheit übersehen, die aus der Einschreibung der sozialen Strukturen in die Körper resultiert. Wenn das Erklären dazu beitragen kann, so vermag doch nur eine wahre Arbeit der Gegendressur, die ähnlich dem athletischen Training wiederholte Übungen einschließt, eine dauerhafte Transformation der Habitus zu erreichen. (M: 220)

Eine Änderung der sozialen Verhältnisse verlangt also eine Änderung des Habitus – und das heißt eine Änderung der symbolischen Ordnung genauso wie die Änderung der sozialen Bedingungen, unter denen sich der Habitus ausbildet.

Der häretische Bruch mit der bestehenden Ordnung und den Dispositionen und Vorstellungen, die sie bei den von ihren Strukturen geprägten sozialen Akteuren erzeugt, setzt jedoch selber voraus, dass ein kritischer Diskurs und eine objektive Krise zusammentreffen, um die unmittelbare Entsprechung zwischen den inkorporierten Strukturen und den objektiven Strukturen, aus denen sie hervorgegangen sind, aufbrechen und eine Art praktischer *époque*, eine Suspendierung der ursprünglichen Bejahung der bestehenden Ordnung, einleiten zu können. (WhS: 131)

Daher scheint mir die Betonung der jedem Individuum gleichermaßen zukommenden Möglichkeit sozialen Aufstiegs aktuell äußerst problematisch, weil die ohnehin fortgeschrittene Individualisierung sozialer Benachteiligung dadurch zusätzlich verstärkt

wird; diese Erzählstrategie mithin mit Argumentationslinien kumuliert, die Miss-/Erfolg an individuelle Anstrengung koppeln und die „VersagerInnen“ auch noch mit der Verantwortung ihres „Versagens“ belasten.²⁸

Angebracht scheint mir für eine Analyse der Reproduktionsprinzipien der sozialen Ordnung eine sehr vorsichtige und differenzierte Aufarbeitung von biographischen Ressourcen und institutionellen Settings, die sich spezifisch zum Vor- oder Nachteil von Individuen und Kollektiven verbinden. Es kann also nur um eine vertiefende Analyse dieser *Passung* von Dispositionen und Institutionen gehen. Eine differenzierte Analyse kann unterschiedliche Grade der Öffnung und Schließung von Institutionen gegenüber bestimmten Personengruppen aufzeigen, und damit einem politischen Determinismus wie auch einem Voluntarismus entgegen, d.h. die soziale Welt weder als hermetisch strukturiert noch als völlig durchlässig konzeptualisieren und schließlich repräsentieren. Wendet man die Theorie auf das Problem hier an, kann man sehen, dass die inkorporierten benachteiligenden Eigenschaften weder unveränderbare Defizite darstellen, noch unkompliziert über Bord zu werfen sind, wie die VertreterInnen einer liberalen Idee von Meritokratie nahe legen. Die Idee vom amerikanischen Traum, demnach jede/r alles werden kann wenn er oder sie nur will, entbehrt als *gesellschaftliche* Beschreibung jeder empirischen Grundlage. Dass sie normativ emanzipatorisch wirkt, scheint mir aber ebenfalls wenig gesichert. Die gesellschaftliche Entwertung oder Anerkennung bestimmter Dispositionen ist teilweise auch eine Frage der wissenschaftlichen Theoriebildung, insofern diese mit ihren Klassifikationen dazu beiträgt, bestehende Hierarchien zu festigen. Der Einfluss von Theorieeffekten kann allerdings auch überstrapaziert werden, als wäre die Ungleichheitsforschung und nicht soziale Ungleichheit verantwortlich für die Entmutigung unterprivilegierter Bevölkerungsgruppen. Eine kritische Soziologie im Sinne Bourdieus war nie gedacht als Beschreibung *eines* Durchschnitts. Von *Zwei Gesichter der Arbeit* über *Die feinen Unterschiede* bis zu *Das Elend der Welt* zeigen sich immer mehrere Varianten sozialer Reproduktion, mehrere Formen des Umgangs mit sich ändernden gesellschaftlichen Strukturen je nach Geschlecht, sozialer Herkunft, Alter, usw., aber auch biographischer Erfahrungsaufschichtung. Sozialer Aufstieg wird hier als Möglichkeit sichtbar, gleichzeitig geraten jedoch auch die unterschiedlichen Anstrengungen und Probleme nicht aus dem

²⁸ In dieselbe Richtung argumentiert auch Ruth Sonderegger, die mich auch darauf aufmerksam gemacht hat, dass u.a. von Jacques Rancière hier herbe Kritik an Bourdieus Bildungssoziologie geübt wird. „Denn mit der These, dass Widerstand gegen alle Wahrscheinlichkeiten des Habitus prinzipiell immer, überall und allen möglich ist, läuft die Rancièreresche Theorie Gefahr, all diejenigen für minderwertig zu erklären, welche die Grenzen ihres Habitus nicht überschreiten. Dass sie sich nicht aus ihrer zweiten Natur befreien haben können, wird dann sehr schnell zu einem Vorwurf.“ (Sonderegger 2010: 34)

Blick. In diesem Zusammenhang streicht Bourdieu die relative Entkoppelung von Wissenschaft und Politik heraus:

Die Wissenschaft von den sozialen Mechanismen, die der Reproduktion der bestehenden Ordnung dienen – etwa von den Mechanismen der kulturellen Vererbung in Zusammenhang mit den Abläufen des Bildungssystems oder von der symbolischen Herrschaft, die mit der Vereinheitlichung des Marktes der kulturellen und ökonomischen Güter einhergeht –, kann natürlich für das opportunistische *laisser-faire* eingespannt werden, das den Ablauf dieser Mechanismen rationalisieren möchte (in doppeltem Sinne). Ebenso gut aber kann sie die Grundlage einer Politik mit völlig entgegengesetzten Zielen werden, bei der sowohl dem Voluntarismus der Unwissenheit oder Verzweiflung, als auch dem *laisser-faire* ein Ende gesetzt und die Kenntnis dieser Mechanismen als Waffe zu ihrer Neutralisierung genutzt wird; und bei der das Wissen über das wahrscheinlich Eintretende nicht als Aufforderung zu fatalistischer Abdankung oder verantwortungslosem Utopismus verstanden wird, sondern als Grundlage einer Absage an das Wahrscheinliche, die auf der wissenschaftlichen Beherrschung der Gesetze beruht, nach denen die Produktion dieser ungewollten Möglichkeit erfolgt. (WhS: 139)

Auf die ambivalente Rolle wissenschaftlicher Theorien werde ich in den nachfolgenden Kapiteln noch konkreter eingehen. Gerade anhand der in dieser Arbeit angeführten empirischen Beispiele sollte aber bereits deutlich geworden sein, dass Prozesse der Entmutigung den Betroffenen überall begegnen – in der Familie und im Freundeskreis, in der Schule und der Universität, am Arbeitsmarkt, in den staatlichen und rechtlichen Institutionen – weil soziale Schemata sowohl von Institutionen als auch von Individuen geteilt werden und daher die meritokratischen Denkschemata eine doxische Erfahrung begründen. Das wissenschaftliche Aufzeigen dieser Prozesse kann in spezifischen Konstellationen wohl noch zusätzlich stabilisierend wirken, allgemein bleibt aber daran zu erinnern, dass man nicht den Boten für die Botschaft bestrafen sollte.

3. Un-/gleiche Behandlung von Un-/Gleichem

Als Reifizierungsproblem wurde die Ko-Konstruktion der Wissenschaft bereits häufig mit Bezug auf die Kategorie Geschlecht beschrieben, was dazu führte, dass die *De*-Thematisierung von Geschlecht in sozialen Interaktionen in der Forschung zunehmend berücksichtigt wurde (vgl. z.B. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004). Auch die für soziale Ungleichheit wichtigen Kategorien Klasse, Schicht, Milieu, weite Eliten, „Überflüssige“, Über- und Unterprivilegierte, usw. verweisen auf verschiedene wissenschaftliche Konstruktionen und letztendlich Repräsentationen, die sich wechselseitig verdächtigen, „soziologisch relevante gesellschaftliche Vollzüge eher zu ver- als aufzudecken und Exklusion zu reifizieren“ (Hark 2007: 154). In diesem

Zusammenhang muss etwa die Ausrichtung der Interessen an objektiven Möglichkeiten und der damit einhergehende Selbstausschluss gerade aufgrund der Verinnerlichung der herrschenden Denk- und Handlungsschemata mit großer Vorsicht analysiert werden, birgt eine wenig kontrollierte Untersuchung doch das Risiko, die Argumentation des sozialen Ausschlusses wissenschaftlich zu bestätigen. Das Vokabular, das zur legitimen Selbstbeschreibung bereitsteht, variiert beträchtlich, und zwar nicht nur weil die Individuen über unterschiedliche sprachliche Mittel verfügen, sondern weil die Verwendung der Sprache der sozialen Positionierung dient. So ist es für viele Frauen etwa wenig legitim, sich selbst als sehr politisch interessiert (vgl. dazu auch FU: 620f), oder im Bereich der Schönheitspraktiken als an Künstlichkeit orientiert zu bezeichnen. Daher laufen ihre Selbstkategorisierungen in Interviews und ihre (durchaus gleichzeitig berichteten) tatsächlichen Praktiken auseinander: Im Bereich der Politik verdeckt die unterschiedliche Selbstbeschreibung (zwischen Männern und Frauen) die faktische Gleichheit der Praktiken (vgl. Rothmüller 2009), im Bereich des Schönheitshandelns die gleiche Selbstbeschreibung (von Frauen) die faktische Ungleichheit der Praktiken (vgl. Dachs/Loibl/Rothmüller 2010: 191f). Hieraus folgt, dass eine – gleich ob quantitative oder qualitative – Befragung sozialer AkteurInnen immer in Gefahr ist, die eigentliche Logik der Praxis, wie Bourdieu es nennt, zu übersehen, wenn sie nicht die Bedeutung und den diskursiv überformten Gehalt der Kategorisierungen bzw. Erzählungen in den Griff bekommt. In wissenschaftlichen Studien würde dann etwa die Annahme, dass Frauen sich wenig für Politik interessieren, bestätigt, weil die Frauen dies ja von sich selbst sagen. Die Schemata, die diesen Selbstausschluss *produzieren*, scheinen umgekehrt davon *abgeleitet*, und die von der Selbstbeschreibung abweichenden Praktiken geraten nicht in den Blick. Bourdieu mahnt daher zu einer reflektierten Objektkonstruktion, denn:

An diese wissenschaftstheoretische Voraussetzung nicht zu erinnern, birgt die Gefahr in sich, dass man das Gleiche auf unterschiedliche Weise und das Unterschiedliche auf gleiche Weise behandelt, Unvergleichbares vergleicht, den Vergleich des Vergleichbaren aber unterläßt – und dies alles deshalb, weil in der Soziologie selbst die objektivsten „Daten“ durch die Anwendung von Klassifikationen (Altersklassen, Einkommensgruppen usw.) gewonnen werden (SaB: 41).

Die Differenzen in der Bedeutung von Begriffen und Kategorien zu erhellen ist auch in der Bildungsforschung zentral, um repräsentative Erhebungen an praktisch relevanten Aspekten auszurichten und die Ergebnisse einschätzen zu können. Dies lässt sich anhand eines Beispiels veranschaulichen, nämlich wenn Kinder gefragt werden, was und wie oft sie „lesen“. Denn die Beantwortung einer solchen Frage hängt davon ab, was als „Lesen“ verstanden und praktiziert wird. So weiß man, dass Kinder mit hoher sozialer Herkunft und/oder guter Lesekompetenz überdurchschnittlich häufig Romane lesen,

Kinder mit niedriger sozialer Herkunft oder schlechter Lesekompetenz häufiger informative Texte wie Sachbücher oder Anleitungen (vgl. Bergmüller/Böck 2009). Silvia Bergmüller und Margit Böck legen in ihrer Studie daneben nahe, dass es auch einen Unterschied darin gibt, welche Tätigkeiten Kinder überhaupt als Lesen werten, etwa wenn gute LeserInnen das Überfliegen stark bebildeter Texte eher als „ansehen“ bezeichnen, im Gegensatz zum Lesen von Romanen, während ungeübte LeserInnen das mühsame Entziffern kurzer Texte als Lesen klassifizieren. Wenn beide Arten von LeserInnen nun angeben, „häufig“ zu „lesen“, wird damit offensichtlich keine Information über die Lesepraktiken von Kindern gewonnen, weil ein viel zu allgemeiner Raster über die differenzierten sozialen Praktiken gelegt wird. Diese Diskrepanzen stechen sicher stärker bei qualitativen Forschungen ins Auge, weshalb die in quantitativen Studien verwendeten, relativ abstrakten Begriffe, die, wie am Beispiel des Lesens gezeigt, alltägliche Kategorien sein können, zu künstlichen bzw. irreführenden Ergebnissen beitragen. Hier wird auch deutlich, warum aus der sozialen Distanz heraus keine adäquate Fragenbogenkonstruktion möglich ist, im Gegensatz zum verbreiteten ersten Eindruck sind quantitative Erhebungen hoch voraussetzungsvolle Forschungsinstrumente.

Wichtig scheint mir, darauf hinzuweisen, dass auch Bildung als Kategorie diese Problematik beinhaltet. Wie viele andere sozialwissenschaftliche Begriffe muss auch Bildung definiert werden und ist als abstraktes Konzept nur über Operationalisierungen zugänglich. Eine eingeschränkte Definition und Operationalisierung von latenten Konstrukten kann dabei zu einer theoriegeneriert verzerrten, objektivistischen Repräsentation der sozialen Welt führen. Das übliche Vorgehen, Bildung zu operationalisieren, ist die Frage nach der höchsten abgeschlossenen Aus-/Bildung. Bildung wird also gleichgesetzt mit Schulbildung und bestimmten Bildungszertifikaten. Wer keine der klassischen formalen Ausbildungen und Bildungsabschlüsse vorweisen kann, wird aufgrund dieses reduzierten Bildungsbegriffs als ungebildet klassifiziert, in Folge werden Personen ohne weiterführenden Schulabschluss dann auch als „bildungsfern“²⁹ bezeichnet – das nahe liegende Ergebnis, wenn Bildung mit formalen Abschlüssen gleichgesetzt wird. Diese Engführung des Bildungsbegriffs korrigierend fordern mehrere AutorInnen, auch praktisches Wissen und lebensweltliche Bildung, etwa als „Handlungsbefähigung“ bzw. „Lebensführungskompetenz“ (Grundmann/Bittlingmayer/ Dravenau/Groh-Samberg 2008: 53, vgl. auch Koller 2009: 184), stärker in die Forschung einzubeziehen, um der Durchsetzung der herrschenden Klassifizierung „Bildung = formale Bildung“ und „wertvolles Wissen = abstraktes Wissen“ entgegenzusteuern. Dies gilt auch

²⁹ Ein Begriff, den übrigens auch Bourdieu und Passeron verwenden (vgl. IdCh: 160), der aktuell jedoch weniger relational als eher euphemisiert-pejorativ konnotiert zu sein scheint.

für die Verengung von Lernen auf formales bzw. institutionelles Lernen, demgegenüber oben versucht wurde zu zeigen, dass erstens kulturelles Kapital nicht nur in der Schule erworben wird, dass zweitens explizite Vermittlung nur einen Teil der Wissensaneignung und Habitusentwicklung ausmacht, und dass drittens informell erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten über den formalen Bildungsabschluss hinaus praktisch relevant werden, nicht zuletzt für Prozesse der sozialen Allokation.

Die Aufwertung institutioneller Bildung gegenüber lebensweltlichen Bildungsprozessen wird als eine zentrale Ursache für die Entstehung und Verfestigung von Bildungsungleichheiten identifiziert, ein gesellschaftlicher Normierungs- und Selektionsprozess, der sich bis in die (normative) Problematik wissenschaftlicher Bildungsbegriffe und Kompetenzkonzepte nachzeichnen lässt. (Grundmann/ Bittlingmayer/Dravenau/Groh-Samberg 2008: 47)

Insbesondere beim Verständnis von bildungsrelevanten Kompetenzen zeigt sich dieser Bias: Selbstdistanzierende, abstrakte und reflektierende Fähigkeiten werden als Grundlage der Ausbildung eines autonomen Subjekts und der Bewältigung alltäglicher Herausforderungen gesehen. Dieser theoretisierenden Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld werden Fähigkeiten gegenübergestellt, die sich stärker am Sozialen, Praktischen, Kollektiven ausrichten. Das autonome Subjekt mit Reflexionsfähigkeit wird hierarchisch über den sozialen und praktisch orientierten AkteurInnen angesiedelt. Sozialisatorisch bestehen nun nicht nur unterschiedliche Chancen, diese als optimal erachteten, distanzierenden Fähigkeiten zu erwerben, sie sind auch je nach Lebenslage unterschiedlich sinnvoll. So hätten unterprivilegierte Bevölkerungsgruppen, die keine praktischen Fähigkeiten ausbilden würden und auf die gegenseitige Hilfe im sozialen Netz verzichten wollten, wohl einen schweren Stand. Dies lässt sich noch einmal hinsichtlich unterschiedlicher Bildungsstrategien reformulieren, etwa wenn von Personen mit geringer formaler Bildung Weiterbildungsgänge relativ unabhängig vom Inhalt und vor allem wegen bzw. in der Gruppe besucht werden, Bildung an sich keinen eigenen Wert hat, oder übermäßiger Lerneifer abgewertet wird (vgl. Bremer 2009: 293). Demgegenüber nehmen mit steigender formaler Bildung inhaltliches Interesse, Partizipation und Flexibilität zu, bis schließlich bei Bildungseliten hohe „intrinsische Motivation, Zweckfreiheit und Entfaltung von Individualität“ im Mittelpunkt der Haltung zu (Weiter-)Bildung stehen (ebd.: 296). „Im empirischen Beispiel sind Lehrende offenbar häufig (zumindest implizit) auf bildungsaktive Gruppen eingestellt. Andere erscheinen dann mitunter als unmotiviert und defizitär.“ (ebd.: 299). Insofern reproduzieren die gängigen Analyseschemata in der Bildungsforschung die Unterscheidung zwischen wertvollen und weniger wertvollen Kompetenzen, die sich dann auch in der institutionellen Ausdifferenzierung von allgemein- und berufsbildenden Bildungsgängen wiederholt; eine Trennung, die sich auf das fundamentale Gegensatzpaar Theorie und Praxis reduzieren lässt, welche wiederum als Trennung zwischen Geist und

Körper geschlechts- und klassenspezifisch überformt ist.

Dieses System schulmäßiger Gegensätze wäre sicher nicht so erfolgreich und von einer solch klassifikatorischen und symbolischen Tragweite, erinnert [sic] es nicht indirekt an den Gegensatz von Theorie und Praxis, in dem sich die fundamentale Arbeitsteilung zwischen manueller und nicht-manueller Arbeit ausdrückt. Das Bildungssystem privilegiert (mit dem Vorrang der theoretischen Fächer, dem literarischen Kult der Form, der Vorliebe für mathematischen Formalismus und der totalen Abwertung der technischen Ausbildung) systematisch den einen der beiden Pole und damit jene, die das Privileg hatten, einer Familie zu entstammen, die vom pragmatischen Zwang ökonomischer Notwendigkeiten verhältnismäßig frei war. (IdCh: 217)

Die Privilegierung (vermeintlich rein) geistiger Fähigkeiten ist jedoch nicht überhistorisch, man kann erwarten, dass sich dies etwa mit der zunehmenden Ökonomisierung, Spezialisierung und Nutzenorientierung von Bildung ändert, der gegenüber Allgemeinbildung, „Erfahrungsspielräume“ bzw. Muße, oder Grundlagenforschung in der Wissenschaft zunehmend ins Hintertreffen geraten. Man kann annehmen, dass sich hier dann auch zeigen wird, welche gesellschaftlichen Felder und Gruppen sich im Kampf zwischen verschiedenen Bewertungsschemata durchsetzen konnten. Nachdem sich die Wirtschaftsstruktur in Europa zunehmend zum Dienstleistungssektor verschiebt und immer mehr Berufe hohe Qualifikationsvoraussetzungen haben (die Entwicklung so genannter „Wissensgesellschaften“), ist jedoch die Unterscheidung Theorie – Praxis und Allgemeinbildung – Berufsbildung nur eingeschränkt deckungsgleich. Die Ausweitung nicht-manueller Arbeit führt nicht automatisch zur Privilegierung einer „theoretischen“ Bildung im Sinne eines nicht unmittelbar berufsbezogenen Wissens als Selbstzweck; vielmehr werden Bildungsgänge etabliert, die spezialisiertes Wissen für hochqualifizierte Dienstleistungsberufe vermitteln. Analog muss man auch den Begriff der „Arbeit“ auf seine Bedeutung hinterfragen. Wenn als Arbeit nur Tätigkeiten begriffen werden, die ein Einkommen mit sich bringen, dann werden reproduktive und unbezahlte Tätigkeiten per se als *Arbeit* ausgeschlossen. Dies ist nicht selbstverständlich. Die Mehrarbeit, „Planung, Disziplin und Arbeit“ (Groh/Keller 2001: 192), die das Leben in Armut den Individuen abverlangt, wurde in der Marienthalstudie vor allem als Mehrarbeit der Frauen beschrieben: „Das alles gilt aber nur für die Männer, denn die Frauen sind nur verdienstlos, nicht arbeitslos im strengsten Wortsinn geworden.“ (Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1960: 89) In der Marienthalstudie (ebd.: 98) wurde, ebenso wie in der Studie von Bourdieu zur algerischen Übergangsgesellschaft, schließlich auch deutlich, dass sich Nicht-Erwerbstätige nicht automatisch selbst als „arbeitslos“ bezeichneten, wenn sie von den SoziologInnen in Interviews bzw. Fragebögen danach gefragt wurden: „Tatsächlich können sich ja die Begriffe Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung nicht herausbilden, solange sich Arbeit als eine gesellschaftliche

Funktion definiert.“ (GdA: 95) Diese traditionelle Funktion von Arbeit als „gesellschaftliche Pflicht“ und „Müßiggang als moralischer Fehler“ (GdA: 75) ist nach wie vor wirksam, und trägt, gerade weil gleichzeitig nur bestimmte Formen von Arbeit als Arbeit anerkannt werden, folglich zur besonderen Stigmatisierung von „Arbeitslosigkeit“ bei. Implizit teilen und stützen wissenschaftliche Theorien diese Schemata, wenn in der sozialwissenschaftlichen Forschung Praktiken aus dem Blick geraten, die als Arbeit oder Bildung zu klassifizieren wären.

Die Hierarchisierung von bildungsspezifischen Kompetenzen steht in Verbindung mit Diskussionen um die Bedeutung und Umsetzung von Chancengleichheit, die aber ebenso einer Präzisierung bedarf. Denn unter dem Begriff kann verschiedenes verstanden werden, etwa „Zugangsgleichheit, Angebotsgleichheit, ungleiches Angebot zur Kompensation schicht- bzw. klassenspezifischer Sozialisationsdefizite beim Schuleintritt“ (Kast 2006: 260). Diese widersprüchlichen Konnotationen spiegeln sich in den aktuellen Debatten um die Gesamtschule wider, die als „Gleichmacherei“ einer differenzierten Förderung, d.h. einer Vorstellung von Chancengerechtigkeit als Differenzierung („Jedem nach seinen Fähigkeiten und Neigungen“) gegenüber gestellt wird. Auch die Forcierung gleicher Startchancen konvergiert nicht zwangsläufig mit einer „Gleichheit der Ergebnisse, also Distributionsgerechtigkeit“ (Gomolla/Radtke 2007: 87). In den Begriff der Chancengleichheit gehen also verschiedene Gerechtigkeitsvorstellungen ein, die in der Praxis entweder auf eine Eliminierung von direkter Diskriminierung als „Ungleichbehandlung Gleicher“, abzielen, z.B. der Durchsetzung von Gleichbehandlung bei der Leistungsfeststellung, indem alle Individuen fair, d.h. rein leistungsimmanent beurteilt werden; oder auf die Eliminierung indirekter Diskriminierung als „Gleichbehandlung Ungleicher“, indem etwa versucht wird, die in die Gegenwart hineinreichenden Folgen vergangener sozialer Ungleichheit (vgl. ebd.: 50) auszugleichen. Diese verschiedenen Formen der sozialen Benachteiligung schließen sich nicht aus, sondern verstärken und stützen oder hintertreiben sich gegenseitig. In der Praxis werden zwei Strategien diskutiert und angewandt, mit diesen Relikten früherer Ungleichheit umzugehen. Praktiken der schulischen Kompensation beruhen häufig auf einer Defizithypothese, auf deren Ursprung ich gleich zurückkommen werde. Daneben gibt es VertreterInnen einer *Differenzhypothese*, die eine gleiche Anerkennung und plurale Förderung durchsetzen möchten. Diese zwei Strategien verbinden sich schließlich mit den oben beschriebenen unterschiedlichen Konzeptionen von Bildung.

Die pädagogische Kommunikation kann durchaus verschiedenen Modi folgen. Sie kann entweder die Dispositionen der Kinder als „Defizite“ auffassen, die durch Akkulturation zu überwinden seien, oder sie kann sie als nur „andere“ Potentiale verstehen, die auch ein

Weg nach Rom sind. Das entspräche einer „rationalen Pädagogik“, wie sie Bourdieu gefordert hat, die die Segregation nicht verstärkt, sondern die Kinder über die Kultivierung ihrer *spezifischen*, auch der milieuspezifischen, Dispositionen zugleich integriert. Diese „anderen“ Potentiale, die durch die hochkulturellen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata diskriminiert werden, liegen darin, dass die Kinder nicht *weniger* denken, sondern *andere* Denkstile haben, die beispielsweise eher auf inhaltliche als auf formale Logik, eher bildhaft auf Gesamtzusammenhänge als abstrahierend auf analytische Zerlegung, eher einfühlend als klassifizierend angelegt sind. Gerade diese Kompetenzen werden in der sich differenzierenden Welt technischer und sozialer Berufe zunehmend gebraucht. (Vester 2006: 51)

Wie man Bildung und Chancengleichheit konzeptualisiert, hat wie die Konzeptualisierung von Diskriminierung Auswirkungen auf die Praxis. Auch die verschiedenen Perspektiven auf Chancengleichheit schließen sich nicht aus, markieren aber unterschiedliche soziale und wissenschaftliche Standpunkte, und schränken als getrennte Aspekte die Möglichkeiten sozialer Praxis wie wissenschaftlicher Forschung ein. Insgesamt lassen sich damit inadäquate Homogenisierungen oder Differenzierungen – „das Gleiche auf unterschiedliche Weise und das Unterschiedliche auf gleiche Weise“ zu behandeln (SaB: 41) – sowohl in der wissenschaftlichen Objektkonstruktion als auch in der sozialen Praxis als Vorgänge sehen, die einer Reflexion und Kontrolle bedürfen.

Diese Begriffsreflexion lässt sich noch einmal soziologisch wenden, wenn man fragt, wie die Dominanz bestimmter Begriffsbedeutungen zustande kommt. Das Bildungssystem hat hier gewiss einen beträchtlichen Anteil, aber vor allem scheint eine *Homologie* der Schemata für das Fortbestehen der Differenzen verantwortlich zu sein, wie es in der genannten Verweisung der Schemata auf den Gegensatz von Theorie und Praxis bzw. geistige und manuelle Tätigkeit deutlich wurde. Daneben muss man fragen, ob auf die Versuche der Umwertung bzw. Aufwertung von gering geschätzten Bildungs- und Arbeitsformen nicht dieselben Restriktionen zutreffen, die Bourdieu bei William Labov im Bereich der Soziolinguistik und der Theorie von Basil Bernstein identifiziert. Denn der Streit um Defizite versus Differenzen liegt bereits dieser soziolinguistischen Debatte zugrunde: Bernstein etablierte die Defizithypothese für den eingeschränkten Sprachcode von unterprivilegierten Bevölkerungsgruppen, der in der Schule kompensiert werden sollte. Dem wurde von Labov eine Differenzhypothese entgegen gehalten, der zufolge der Sprachcode der unteren Klasse nicht als defizitär, sondern nur als anders zu bewerten sei. Bourdieu kritisiert nun an Labovs Aufwertung der laut Bernstein restringierten Sprache gesellschaftlich unterprivilegierter Gruppen, dass zum sozialen Aufstieg *de facto* eine bestimmte Sprachfähigkeit erforderlich wäre, „insbesondere auf dem Bildungsmarkt und bei allen offiziellen Anlässen, wo Weitschweifigkeit und Reden um des Redens willen oft unerlässlich sind“ (WhS: 59). Die Wichtigkeit bestimmter sprachlicher Fähigkeiten

resultiert dabei weniger intrinsisch aus der Sprache als aus sozialen Faktoren. Diese allgemeingültige Norm der legitimen Sprache, die „das Maß für den Wert sprachlicher Produkte“ (WhS: 62) darstellt, gilt nicht unbedingt für soziale Anerkennung, die milieuspezifisch variieren kann (wie am oben zitierten Beispiel des vom Herkunftsmilieu sprachlich entfremdeten jungen Mannes deutlich wurde). Nachdem sozialer Aufstieg aber die Anerkennung von Mitgliedern der herrschenden Klassenfraktionen voraussetzt, und diese auf soziale und habituelle Gleichgestimmtheit Wert legen³⁰, ist die ungebrochene (weil aufgewertete) Verkörperung der Werte der unteren Klassen diesem Aufstieg wohl eher abträglich. Insofern wäre für die soziale Platzierung, d.h. Berufs- und damit Einkommens- und Lebenschancen, eine *zuallererst symbolische* Umwertung eher fatal. Wenn, wie oben beschrieben, auch im wissenschaftlichen Alltag Werte wie Eleganz, Authentizität und Originalität prämiert werden, muss man annehmen, dass für WissenschaftlerInnen *als soziale AkteurInnen* ebenfalls etwas auf dem Spiel steht, wenn sie nicht nur symbolisch oder theoretisch sondern auch praktisch einen Bruch mit den Selbstverständlichkeiten der Begabungs- und Leistungsideologie oder den einzig legitim scheinenden Bildungs- und Arbeitsformen vollziehen wollten. Auch hat die Personengruppe, die mit ihrem hohen kulturellen Kapital gute Voraussetzungen dafür hat, ihre Sicht der Welt anderen gegenüber durchzusetzen, ein Interesse daran, ihre Leistung nicht als mit der sozialen Herkunft verbunden zu etablieren (vgl. auch das gleiche Interesse von Studierenden und ProfessorInnen, den Glauben an Meisterhaftigkeit und Charisma aufrechtzuerhalten, IdCh: 80). Die Kritik, die Bourdieu auch als „*gebildeten Relativismus*“ (WhS: 62) bezeichnet, bleibt so eine rhetorische, der Praxis wie Selbstverständnis kaum folgen, weil sich die KritikerInnen in einer Gesellschaft, die Leistung als autonome Leistung und individuelle Begabung denkt, selbst symbolische und ökonomische Nachteile einhandeln würden. Man kann annehmen, dass die SprecherInnen mit der meisten Autorität im wissenschaftlichen Feld gleichzeitig die sind, die am besten die individualisierten Kriterien wissenschaftlicher Exzellenz verkörpern. Dann aber ist nicht zu erwarten, dass die Umwertung praxisrelevante Dimensionen annehmen wird, sondern eher, dass sie im Zuge der „symbolischen Negation der Hierarchie“ zu einem „Herablassungseffekt“ (WhS: 75) verkommt.

Trotz der, teilweise bereits verbreiteten, Reflexion auf den Bedeutungsgehalt von wissenschaftlichen Begriffen kann zusammenfassend bei bestimmten Konzepten ein

³⁰ Diese Gleichgestimmtheit taucht in Lamonts Studie als Widerspiegelung eigener Interessen auf, und zwar als positive Haltung zu Forschungsanträgen bei Übereinstimmung des Forschungsthemas mit persönlichen Präferenzen – zum Beispiel für Tanz, Sport, bestimmte Tierarten – oder sexuellen Präferenzen (vgl. Lamont 2009: 130f). So fasst Lamont dann auch zusammen: „Apparently, equating 'what looks most like you' with 'excellence' is so reflexive as to go unnoticed by some.“ (ebd.: 131)

Mangel an kritischer Auseinandersetzung festgestellt werden. Die Reproduktion sozialer Schemata in der bildungswissenschaftlichen Theorie hat nicht nur, wie anfangs beschrieben, Konsequenzen für die adäquate Erfassung sozialer Phänomene, sondern wirkt als Theorieeffekt hinein in die gesellschaftspolitischen Vorstellungen möglicher Praktiken zur Herstellung von Chancengleichheit. Nachdem soziale Schemata auch die wissenschaftliche Praxis als *soziale Praxis* erfassen, und ihre Anwendung vor dem Hintergrund der sozialen Situiertheit von Wissenschaft und WissenschaftlerInnen gesehen werden muss, lässt sich ihre Konstanz vermutlich nicht allein durch Reflexion aufheben, sondern würde auch eine soziale Distanz der WissenschaftlerInnen zu ihren eigenen Denk- und Handlungsschemata voraussetzen.

4. Aneignung und Anpassung

Theorieeffekte wirken nicht nur auf Individuen oder wissenschaftliche Erkenntnis, sowie vermittelt darüber teilweise auf politische Praxen, sondern auch direkt auf den Forschungsgegenstand, insofern Bildungsinstitutionen wissenschaftliche Theorien rezipieren und anwenden. Als Beispiel eines solchen institutionellen Theorieeffekts kann die Aneignung wissenschaftlicher Diskurse in der schulischen Pädagogik gesehen werden. So werden etwa feministische Theorien von LehrerInnen stark rezipiert (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004: 180) und fließen nun teilweise in das schulische Alltagshandeln ein. Eine Analyse der Folgewirkungen dieser Theorieaneignung zeigt auf, dass in der Praxis die Geschlechterunterschiede dadurch sogar noch verstärkt werden können. Dies wurde beispielsweise an einer österreichischen Schule beobachtet (Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008), die geschlechtsspezifische Gleichberechtigung explizit als Ziel verfolgt, und nun neben anderen Maßnahmen auch Selbstverteidigung für Mädchen anbietet. Im Rahmen dieser Kurse wurden Erzählungen über Gewalt im familiären Nahraum ermutigt, dann aber von der Lehrenden nur Berichte über Grenzüberschreitungen von männlichen Tätern aufgegriffen (vgl. ebd.: 232f), obwohl von den Mädchen gleichermaßen Täterinnen thematisiert wurden. Im Zuge der Schulbeobachtungen konnte weiters teilweise festgestellt werden, dass körperliche Gewaltanwendung von Burschen im Klassenverband verstärkt sanktioniert wird, bei Mädchen jedoch kaum (vgl. ebd.: 111, Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004: 163f). Dadurch wird im schulischen Alltag ein Täter-Opfer-Schema mit ausgeprägt, das eigentlich zu überwinden war. Dies soll nicht suggerieren, feministische Theorien würden einen zentralen Beitrag zur Etablierung der geschlechtsspezifischen Schemata beitragen, aber es scheint doch interessant, dass sich selbst explizite Gegenprojekte in der Praxis nicht so einfach den dichotomen Konstruktionen entziehen können. Insgesamt finden sich

in mehreren Studien Hinweise darauf, dass sexistische oder rassistische Deutungsmuster im schulischen Alltag verbreitet sind und Probleme mit herstellern, die sie vorgeben zu bekämpfen, insbesondere Disziplinarprobleme mit männlichen Jugendlichen (vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008: 28f, Weber 2009).

Einen weiteren, folgenschweren Theorieeffekt kann man dort identifizieren, wo Bildungsinstitutionen psychologische und soziolinguistische Theorien auf eine ungleichheitsfördernde Art verarbeiten. Dies wurde etwa anhand von Interviews mit Lehrenden in Deutschland aufgezeigt, die die Bedeutung der Sprache für die weitere Wissensaneignung als Argumentation verwenden, um die Sonderschulzuweisung von Kindern mit Migrationshintergrund und schlechten Deutschkenntnissen zu legitimieren (Gomolla/Radtke 2007). Der von der Wissenschaft thematisierte Zusammenhang von sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten wird in der schulischen Praxis verarbeitet, ausdifferenziert und Leistungs*prognosen* unterlegt:

Nun geht es aber nicht mehr um Sprachdefizite, die als Überweisungskriterium ausdrücklich ausgeschlossen sind, den Unterricht aber am meisten irritieren, sondern darum, aus Sprachmängeln über die besonderen Belastungen, die mit der Migration verbunden seien, Frustrationserlebnisse, Motivationsstörungen und schließlich generalisierte Lernstörungen und andauerndes Lernversagen zu konstruieren. (Gomolla/Radtke 2007: 272).

Ähnlich werden auch „essentialistische Konzepte kultureller Differenz und die Kulturkonflikthypothese im Schulalltag als Deutungsressourcen herangezogen“ (ebd.: 213), etwa wenn Segregation, konkurrierende Anforderungen unterschiedlicher Kulturen und Sprachen, aber selbst Ausgrenzungserfahrungen, als „psychologische Belastungsfaktoren“ (ebd.: 211) schlechte schulische Leistungsvorhersagen begründen, womit „Diskriminierungserfahrungen der Migranten sogar noch einmal gegen sie selbst gewendet (werden).“ (ebd.: 272) Die Wahrnehmung von Defiziten hat also nicht automatisch eine kompensatorische Praxis zur Folge, die von Bernstein und anderen SozialwissenschaftlerInnen den Schluss ihrer Analysen bildete. Die Defizithypothese hat sich insofern verselbstständigt, abgelöst vom wissenschaftlichen Kontext, und ist nun ein Teil des Repertoires, aus dem die Schule schöpfen kann, um ganz andere Probleme zu lösen.

Auffallend ist, daß diese Diskurse in der Praxis eher zur Entlastung von Problemdruck genutzt werden. Sie tauchen nicht – was ja nahe liegen würde – als handlungsleitendes Wissen auf, z. B. zur Begründung unterstützender Maßnahmen für die Kinder oder zur Intensivierung der Arbeit mit den Eltern etc., sondern zur Begründung der vorangegangenen Selektionspraxis. (ebd.: 216)

Diese Beispiele belegen auch die relative Autonomie des Bildungswesens, welches externe Einflüsse, wie es auch wissenschaftliche Theorien darstellen, in einer je eigenen

Form verarbeitet und den eigenen Problemen anpasst. Im Fall der Sonderschulzuweisung werden wissenschaftliche Theorien zur Legitimierung organisationspezifischer Probleme herangezogen, etwa der Regulierung der KlassenschülerInnenzahlen oder der Homogenisierung der Lernenden (vgl. ebd.: 269).

Wichtigstes operatives Ziel ist, die eigene Handlungsfähigkeit durch größtmögliche Homogenität der Eigenschaften/Lernvoraussetzungen der Kinder zu erhalten. (ebd.: 269)

Ausreichende Sprachkenntnisse werden als von den Kindern selbstverständlich zu erbringende Vorleistung vorausgesetzt. Sonst kann die Schule nicht so arbeiten, wie sie gewohnt ist zu arbeiten. Sie müsste z. B. didaktisch-methodisch differenzieren. (ebd.: 271)

Eine selektive Verarbeitung wissenschaftlicher Theorien sehen die AutorInnen aber auch in Bezug auf die Anerkennung und plurale Förderung von Differenzen, etwa in der Interkulturellen Pädagogik, die in der schulischen Praxis de facto ebenfalls eher der nachträglichen Rechtfertigung von ethnisierenden Differenzierungen dient (vgl. ebd.: 287). Ganz analoge Probleme beschreiben Bourdieu und Passeron für die Bildungsinstitutionen nach der Bildungsexpansion. Im Gegensatz zur Rezeption der Bourdieuschen Bildungssoziologie, die häufig auf die Analyse des Einflusses von kulturellem Kapital und Sozialisationsbedingungen reduziert wird (vgl. etwa auch Gomolla/Radtke 2007: 87), hat Bourdieu theoretisch wie in konkreten empirischen Untersuchungen die Verbindung von Dispositionen, Feldlogiken und Gesellschaftsstrukturen stark gemacht. In Bourdieus und Passerons Analyse des Bildungssystems findet man die aus organisationssoziologischer Perspektive betonte Bedeutung von Normalität als „Mitgliedschaftsbedingung“ (ebd.: 274) daher ebenfalls.

Ein Bildungssystem, das auf einer Pädagogik traditionellen Typs beruht, kann seine Kommunikationsfunktion nur so lange erfüllen, wie es sich an Studenten wendet, die über ein bestimmtes sprachliches und kulturelles Kapital verfügen – und die Fähigkeit, es zu nutzen –, das es voraussetzt und anerkennt, ohne es je ausdrücklich zu verlangen oder methodisch zu vermitteln. Daraus folgt, daß ein solches System nicht so sehr durch die Zahl als vielmehr durch die soziale Herkunft der Studenten auf die Probe gestellt wird. (IdCh: 157)

Im Verlauf der Bildungsexpansion konnte die Wissensvermittlung in Schulen und Hochschulen nicht mehr auf der Homogenität der SchülerInnenenschaft aufbauen und ist zunehmend mit divergierenden Vorbildungen, Lern- und Bildungsstrategien konfrontiert. In dieser Perspektive hat die Zunahme der SchülerInnen aus unteren Klassenfraktionen aber allein keine direkte Wirkung unabhängig von der Struktur des Bildungswesens. Die Änderungen in der Zusammensetzung der SchülerInnenenschaft transformieren sich vielmehr in „pädagogische Schwierigkeiten“ (IdCh: 158), die mit der schulischen Doxa zusammenhängen. Dies gilt aktuell dann auch für die Zunahme von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Der institutionelle Umgang mit diesen Problemen, der sich auch in

den Rekrutierungsmechanismen von Lehrenden, der Diversifizierung der Bildungsgänge und Verteilung von SchülerInnen auf diese, sowie dem Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden zeigt, nimmt dann auch breiten Raum in den bildungssoziologischen Arbeiten Bourdieus und seiner MitarbeiterInnen ein. Bei Berücksichtigung der komplexen Beziehungen zwischen Theorie und Praxis im Kontext der Konkurrenz verschiedener gesellschaftlicher Institutionen wird auch deutlich, dass wissenschaftliche Theorien von anderen Institutionen eigenständig verarbeitet und ihres theoretischen Charakters entkleidet werden. Darin transformieren sie auch die Intentionen wissenschaftlicher Aussagen, etwa wenn in der Schule Theorien in den Dienst einer reproduktiven Funktion gestellt werden, insofern sie als Mittel eingesetzt werden, um die schulische Struktur (Klassengrößen und Schulstandorte, homogene Unterrichtsformen) zu erhalten.

Während man annehmen kann, dass wissenschaftliche Aussagen prinzipiell konstruktive Wirkungen zeitigen, bleibt doch offen, unter welchen Bedingungen welche Aussagen in welcher Weise die Gestaltung der sozialen Welt beeinflussen. Durch das Beispiel der institutionellen Aneignung der Defizithypothese sollte deutlich werden, dass die Wissenschaft keineswegs generell die Autorität besitzt, das Bezeichnete auch in intendierter Weise hervorbringen zu können bzw. gegenhegemoniale Konzepte auch sozial durchzusetzen. Wissenschaft ist nur eine soziale Akteurin unter vielen, und – auch wenn das in der Binnenperspektive der Intellektuellen manchmal anders scheinen mag – gesamtgesellschaftlich betrachtet wohl auch nicht die mächtigste. Dies zeigt sich etwa auch darin, dass seit Jahrzehnten von Seiten der Bildungssoziologie für eine Gesamtschule votiert wird, die erst aktuell zaghaft und auch da nur als zusätzliches Angebot zum bestehenden mehrgliedrigen Schulsystem umgesetzt wird (was allein schon das Konzept einer Gesamtschule aushebelt). Dass wissenschaftliche Theorien auch außerhalb des „Elfenbeinturms“ angeeignet werden, ist generell wünschenswert, die Art und Weise der Aneignung jedoch ist nicht kontrollierbar. Wenn also statistische Verteilungen der Wissenschaft fatalerweise in der Schule zur individuellen Prognose herangezogen werden, kann man bestenfalls der Wissenschaft vorwerfen, dieser falschen Aneignung nicht vorgebeugt zu haben, weshalb die Berücksichtigung der unterschiedlichen Transformationslogiken sozialer Felder und daher die Kenntnis institutioneller Theorieeffekte wichtig und ein noch zu erschließendes Forschungsfeld wäre.

5. Isolierte Intentionen

Obwohl man soziale AkteurInnen in ihren Selbstbeschreibungen ernst nehmen muss, scheint es mir auch problematisch, eine *Analyse* ihrer Aussagen zu suspendieren und sozialwissenschaftliche Arbeit auf eine Art Inhaltszusammenfassung von Interviewaussagen zu beschränken, wie dies zum Beispiel teilweise bei ExpertInnen-Interviews gängig ist. Die Annahme, dass selbst ExpertInnen wie WissenschaftlerInnen soziale AkteurInnen sind, die bei aller ihnen zugestandenen Selbstobjektivierung blinde Flecken haben, hat dabei nichts mit der Unterstellung eines falschen Bewusstseins zu tun, wie Michèle Lamont schreibt (s.u.). Im Gegenteil setzt eine Objektivierung die Analyse auch von sozialen Einflussfaktoren auf Wissenschaft, d.h. die Annahme der Sozialität der „ExpertInnen“ voraus, um über die Kenntnis der sozialen Funktionen von Stellungnahmen spezifische, daraus resultierende Verzerrungen in den Griff zu bekommen. Diese Korrespondenz von Stellung und Stellungnahme (vgl. SRuK: 28) gilt auch für das wissenschaftliche Feld, wie Bourdieu mehrfach, besonders aber in *Homo academicus*, beschrieben hat. Daher wirkt es eher wie eine Abwehr oder Immunisierung gegen eine Objektivierung, wenn die Aufforderung zurückgewiesen wird, auch wissenschaftliche Aussagen, die in scheinbar „interesselosem Interesse“ getätigt werden, auf ihre soziale Funktion zu befragen, und scheint hier erst recht ein Bias am Werk zu sein, der dazu verleitet, als determiniert immer nur die Anderen zu konzipieren, während man selbst, bzw. die Eigengruppe, frei entscheidet und reflektiert ist (vgl. ETP: 140).

Der Widerstand, auf den die Soziologie bei ihrem Versuch stößt, die unmittelbare Erfahrung ihres erkenntnistheoretischen Primats zu entkleiden, nährt sich aus derselben humanistischen Philosophie des menschlichen Handelns wie jene Soziologie, die dadurch, daß sie mit Begriffen wie dem der „Motivation“ hantiert oder sich mit Vorliebe Fragen des *decision making* widmet, immer noch, wenn auch auf ihre Weise, den alten naiven Wunsch eines jeden sozialen Subjekts verwirklicht: Gewillt, Herr und Meister seiner selbst und seiner Wahrheit zu bleiben, keinen anderen Determinismus als den seiner eigenen Entschlüsse anzuerkennen (auch, wenn er diesen den Charakter der Unbewußtheit zugesteht), muß für den in jedem Menschen steckenden naiven Humanisten jeder Versuch zur „soziologischen“ oder „materialistischen“ Reduktion werden, der nachweisen will, daß der Sinn noch der persönlichsten und „transparentesten“ Handlungen nicht dem Subjekt zuschreibbar ist, das sie ausführt, sondern sich aus dem umfassenden System der Beziehungen ergibt, in dem und durch das diese Handlungen geschehen. [...] Häufig genug hintertreibt die oberflächliche Erkundung psychologischer Funktionen, so wie sie erlebt werden – „Gründe“ oder „Befriedigungen“ –, die Erforschung der sozialen Funktionen, welche die „Gründe“ gerade verschleiern und deren Vollzug darüber hinaus die unmittelbar empfundenen Befriedigungen verschaffen. (SaB: 20)

Als Beispiel für das eben Genannte eignet sich die qualitative Studie von Michèle Lamont

zu Entscheidungsdynamiken in interdisziplinären Projektförderkommissionen, in der sie über die Motivation der teilnehmenden ProfessorInnen schreibt:

If these academics have a personal interest in serving on panels, it appears to be as much about finding intrinsic rewards—the pleasure of reading good proposals—and in building relationships they find rewarding as it is about maximizing their position within intellectual fields. These elements of pleasure, which many respondents noted, are utterly absent from Bourdieu's description of the academic field. For his part, Collins associates the effervescence of intellectuals with the emotional energy that comes from being at the center of attention. But emotional energy can come from sharpening important experiences. Considering the plurality of self-concepts among academics enriches our understanding of their motivations. (Lamont 2009: 36)

Diese Art von interesselosem Wohlgefallen und intrinsischer Motivation ist tatsächlich jedoch ein wichtiger Teil der Bourdieuschen Schriften, weil sie den Geschmack der obersten Klassenfraktionen kennzeichnen (vgl. FU, ÜsA, PV: 140f). Auffällig scheint mir generell, dass die Kritik Bourdieus an „subjektivistischer“ Theorie kaum verarbeitet wird, obwohl Bourdieu grundsätzlich rezipiert wird und häufig, etwa in Teilen der Bildungssoziologie oder auch bei der eben zitierten Studie von Lamont, Bourdieusche Konzepte aufgegriffen werden, insbesondere kulturelles Kapital, Habitus oder soziale Felder.

Indeed, such heartfelt and personal aspects of academic life feature prominently in panelists' talk about their experience as evaluators. They enjoy deeply both seeing a brilliant mind at work and reading a perfectly crafted proposal. As suggested in Chapter 2, their commitment to the distinctive pleasures and virtues of academic life cannot be overestimated as a factor that shapes how they think about their responsibilities as panel members. The point here is that although panelists' beliefs in academic excellence and in the fairness of the funding process do not come „naturally“, neither do they appear to be expression of false consciousness or ritualized covers for self-interest. (Lamont 2009: 109)

Von dieser Sicht, die sie mit Bourdieu assoziiert, möchte sie sich mit Erving Goffman abgrenzen: „Like all social actors, these academics rely on various, and sometimes inconsistent or contradictory, frames to give meaning to their actions.“ (ebd.) In ihrer Studie bleibt sie innerhalb des Selbstverständnisses der Befragten, das sie rekonstruiert, aber nicht weiter analysiert, etwa wenn sie schreibt: „The interviewees often expressed enthusiasm when describing 'good' colleagues, confirming that sheer pleasure and intellectual enjoyment motivate academics to add to their already considerable workload by serving on funding panels.“ (ebd.: 112f) Der unintendierte „Überschuss“ von Intentionen (vgl. ETP: 178) wird nicht weiter beachtet, was als eine Verengung der verstehenden Sozialwissenschaft gesehen werden muss. Die oben theoretisch beschriebene Unbewusstheit der sozialen Praxis ist etwas, auf das bereits Weber hingewiesen hat: „Das

reale Handeln verläuft in der großen Masse seiner Fälle in dumpfer Halbbewußtheit oder Unbewußtheit seines ‚gemeinten Sinns‘. [...] Wirklich effektiv, d.h. voll bewußt und klar, sinnhaftes Handeln ist in der Realität stets nur ein Grenzfall.“ (Weber 2005: 15) Sogar Teile der aktuellen Organisationssoziologie richten ihren Blick mehr auf den Prozess der Sinngenerierung als der Entscheidung, weil „das Wissen in expliziter Form nicht an der Stelle des Entscheidens, sondern erst an der Stelle der nachträglichen Begründung von abgelaufenen Handlungen auftritt“ (Gomolla/Radtke 2007: 79). Dabei lassen sich dann auch Verbindungen zwischen der Organisationsforschung im Anschluss etwa an Karl Weick und Bourdieu herstellen, insofern hier ein

institutionelles Wissen vorliegt, das die Handlungsschemata der Organisationsmitglieder bestimmt und es ihnen ermöglicht, ihre Entscheidungen mit Sinn auszustatten, der sie nach innen und außen darstellbar macht. [...] Diese Handlungsschemata enthalten implizites Wissen, das den Handelnden, die sich der Schemata und Muster bedienen, durchaus nicht verfügbar sein muß. (ebd.: 80)

Vor diesem Hintergrund wird dann auch deutlich, dass Lamonts Analysen nur einen Ausschnitt der Praxis rekonstruieren, die dann auch die Ergebnisse ihrer Studie beeinflussen, von denen zwei besonders ins Auge stechen. Erstens kommt sie zu dem Schluss, dass aufgrund der Akkumulation von Autorität *durch* das Befolgen der Norm der Interessellosigkeit die tatsächliche Unabhängigkeit der Entscheidung befördert wird:

Being able to sway colleagues' opinion and gain support for a proposal depends on the overall amount of credibility that one has accumulated. Respecting all the customary rules [u.a. Ablehnung strategischer Wahlen, Klientelismus, persönlicher Präferenzen, disziplinärer Vorurteile, Anm. B.R.] increases one's credibility with colleagues, in addition to promoting conditions for fair decision making. (Lamont 2009: 137)

Aus der demonstrativen Interessellosigkeit muss jedoch keineswegs automatisch ein faires Verfahren folgen, denn, wie Lamont selbst davor schreibt: „Their individual preferences are usually construed in universalistic terms, despite the particularistic aspects introduced by real-world considerations.“ (ebd.: 128) Zweitens, teilweise im Widerspruch zu dem erstgenannten Ergebnis, schreibt sie, dass trotz der expliziten Zurückweisung von Klientelismus dieser ebenso wie andere, der „reinen“ Leistungs- und Qualitätsbeurteilung äußerliche Faktoren maßgeblich in den Prozess der Antragsgenehmigung eingreifen. Interessant scheint hier vor allem ihre häufig geäußerte Einschätzung, dass diese externen Faktoren unmöglich zu eliminieren seien (vgl. etwa ebd.: 128), und sie affirmiert diese geradezu, wenn sie schreibt, diese wären nicht korrumpierend sondern zentral für ein faires Verfahren. Dabei könnte man mit einer organisationssoziologischen und Bourdieu-orientierten Lektüre ihrer Ergebnisse überlegen, ob nicht gerade der sich selbst und der Außenwelt gegenüber verkörperte Glaube an die Fairness des Verfahrens besonders gut die soziale Reproduktion verkennt,

anstatt Fairness und Neutralität zu befördern. Dies hat dann wohl auch damit zu tun, dass Panelmembers selbst erfolgreiche WissenschaftlerInnen sind, die am Weg dorthin das Spiel der Antragsstellung mehrfach erfolgreich für sich entscheiden konnten, wie auch die Soziologin Lamont selbst Teil solcher Entscheidungskommissionen war. Diese soziale Positionierung und entsprechende Doxa wird jedoch kaum thematisiert, wäre jedoch wichtig einzubeziehen, um die allen Beteiligten evidenten Selbstverständlichkeiten in der Analyse objektivieren und überschreiten zu können. Mit Bourdieu ließe sich daher gegen eine Identifikation mit den Aussagen der Interviewten bzw. gegen die Verteidigung der Unhintergebarkeit ihrer berichteten Motive einwenden:

Eine solche Sprache schlicht zu registrieren, ohne die Funktionen, die sie erfüllt, und die gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Wirksamkeit miteinzubeziehen, bedeutet nichts anderes, als eine Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit wissenschaftlich werden zu lassen und darin zu legitimieren, die niemals nur eine rein intime und persönliche Erfahrung darstellt, sondern eine Repräsentation wiedergibt, die vollständig mit den Interessen einer spezifischen Gruppe in Übereinstimmung steht. (ETP: 150)

Daher wären an die von Lamont zitierten Interviewaussagen Fragen anzuschließen danach, welche Haltungen und Funktionen im Sinne eines feld-, herkunfts- und positionsspezifischen Habitus diese Selbstpräsentationen beinhalten. Während Lamont mit ihrer Studie einen, auch feldtheoretisch interessanten, Einblick in verschiedene Aspekte der Entscheidungsprozesse gibt, bleibt doch unbeantwortet, in welchem Verhältnis das interesselose Interesse der DiskussionsteilnehmerInnen zu Klientelismus oder persönlichen, institutionellen und feldspezifischen Präferenzen steht. Noch grundlegender aber muss dabei etwas bedacht werden, was theoretisch im ersten Teil der Arbeit ausgeführt wurde, nämlich dass die Logik der Praxis nicht bewusst verfügbar sein muss. Folglich muss auch nicht zwingend an den hehren Motiven der Interviewten gezweifelt werden. Daher schreibt Bourdieu auch:

Die Gelehrtenhaltung bewirkt eine Verkennung der Logik praktischer „Entscheidungen“, die sich zumeist jenseits von Berechnung und ohne explizit bestimmte Kriterien vollziehen: Einen Ordinarius zu fragen, wie er seinen Assistenten ausgewählt hat, dürfte wohl ebenso sinnlos sein wie ihn zu fragen, welche Kriterien bei der Wahl seiner Frau leitend waren. Das bedeutet nicht, daß weder im einen noch im anderen Fall Auswahlprinzipien im Spiel wären, also Wahrnehmung- und Bewertungskriterien, deren kumulierte Effekte, die nachträglich in den Kooptationspraktiken statistisch aufgewiesen werden können, nichts Zufälliges an sich haben. (HoAc: 241f)

Insgesamt ist es notwendig, sozialphilosophische Entwürfe auf ihre empirische Adäquatheit und ihre spezifischen Auslassungen zu überprüfen, wozu Bourdieus Kritik an subjektivistischer und objektivistischer Theorie (vgl. SoSi) eine gute Grundlage liefert. Handlungs- und Gesellschaftstheorien sind nicht nur Beiwerk, quasi das Vorwort bei der

Feststellung empirischer Fakten, sondern haben methodische und methodologische Konsequenzen, weil soziale Tatsachen sich nicht unmittelbar, sondern nur vermittelt über sozialwissenschaftliche Erhebungs- und Analyseinstrumente erschließen lassen. Diese, in Verbindung mit Denkstilen, Theorieformulierung und Hypothesen, formen jedoch die überhaupt zugänglichen Dimensionen des Forschungsgegenstandes. Die Wahl der Handlungstheorie kann folglich ein entscheidendes Erkenntnishindernis darstellen, weil unter bestimmten theoretischen Vorannahmen bestimmte Fragen nicht gestellt werden, bzw. ihre Beantwortung verfrüht abgebrochen wird. An der Überbewertung der bewussten Dimension sozialen Handelns zeigt sich dies deutlich, etwa am Beispiel von Lamonts Studie, wenn die expliziten Rechtfertigungen und Sinngebungsstrategien sozialer AkteurInnen in Interviews nicht weiter analysiert und allein aufgrund einer, den Aussagen gegenüber *allgemein* affirmativen Haltung keine weiteren Daten erhoben werden, die die Chance bieten, die subjektiven Deutungsangebote zu objektivieren.

Eine ebensolche Blockade erzeugt diese Art der voluntaristischen Projektion beispielsweise auch im Rahmen von Forschungen zu sozialer Ungleichheit und Diskriminierung, die verfrüht abgebrochen werden, wenn man sich darauf beschränkt, soziale AkteurInnen zu fragen, ob sie gesellschaftliche Minderheiten in der Praxis benachteiligen, oder ob sie der Ansicht sind, selbst benachteiligt, ungleich behandelt bzw. diskriminiert zu werden. Denn diese Frage setzt voraus, dass Diskriminierende oder von Diskriminierung Betroffene wissen, und zwar reflexiv verfügbar wissen, dass sie benachteiligen bzw. benachteiligt werden. Eine solche Annahme, die in manchen Fällen zutreffen mag, lässt sich jedoch nicht verallgemeinern (vgl. dazu das „Diskriminierungsparadox“ im Zitat von Beate Kraus unten), und stellt darüber hinaus eine theoriegenerierte Verengung des Phänomens der Diskriminierung dar, die nicht nur offensichtlich, von Einzelpersonen intendiert und in direkten Interaktionen, sondern auch nicht bewusst, indirekt, institutionell und/oder strukturell stattfinden kann. Die unterschiedlichen Dispositionen der Betroffenen zur Wahrnehmung von Benachteiligung, die auch Teil einer Theorie der symbolischen Gewalt sind, werden ebenfalls durch eine solche Konzeption unkenntlich. Mit einer Gegenüberstellung der subjektiven Diskriminierungswahrnehmung und verschiedenen Indikatoren für Diskriminierung bzw. für Wirkungen von Diskriminierung lässt sich etwa am Beispiel des Zugangs zu Kunstuniversitäten zeigen, dass man die Möglichkeit nicht ausschließen kann, dass diese gerade nicht deckungsgleich sind (vgl. Rothmüller 2010a: 22). Diese von anderen Indikatoren abweichende, subjektive Benachteiligungswahrnehmung formiert erst das eigentlich erklärungsbedürftige Phänomen. Nur anhand der Interpretation von AkteurInnen soziale Phänomene zu analysieren kann daher ihrer Komplexität und Verwobenheit mit institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen und der Nicht-Bewusstheit generativer Schemata nicht gerecht werden.

Insgesamt kann man feststellen, dass in der Bildungssoziologie, und hier besonders in Studien zur Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, zunehmend davon abgerückt wird, die Gründe ihrer mehr oder weniger erfolgreichen Schullaufbahn ausschließlich in Eigenschaften der betroffenen Individuen zu suchen. Aus herrschaftstheoretischer Sicht ist zu sehen, dass der alleinige Fokus auf Inkorporierung die Ursache für den Erhalt der sozialen Ordnung in den Individuen verankert, die nicht von der bestehenden Ordnung profitieren. Diese Verinnerlichung der herrschenden Strukturen erfüllt zwar eine zentrale Stabilisierungsfunktion, und die Bedeutung symbolischer Gewaltformen ist aufgrund der beschränkten Reichweite einer direkten Gewalt- und Machtausübung wichtig zu betonen. Aber, wie in der neueren Diskriminierungsforschung betont wird, ein übermäßiger Bezug auf verinnerlichte Herrschaftsstrukturen bewirkt, dass die Verantwortung für soziale Ungleichheit und Benachteiligung in den benachteiligten Individuen gesucht wird, d.h. ihnen die Verantwortung für die Benachteiligung aufgeladen wird. Mit dem Fokus der Analyse verschiebt sich damit auch die Identifizierung der VerantwortungsträgerInnen, etwa wenn im „tiefsten Inneren“ der MigrantInnen oder Frauen ansozialisierte und d.h. i.d.R. nur schwer veränderbare Eigenschaften gefunden werden, die ihre soziale Benachteiligung erklären und damit vor allem auch rechtfertigen. In der Defizittheorie findet sich folglich das theoretische Pendant zur beschriebenen Selbstwahrnehmung als defizitär als Ausdruck symbolischer Gewalt.

Zu symbolischer Gewalt, Defiziten und Diskriminierung von Frauen im Wissenschaftsbereich formuliert Beate Kraus:

Ein großer Teil der deutschen Veröffentlichungen, die sich mit Diskriminierungserfahrungen von Frauen auseinandersetzen, beschäftigt sich mit dem „Diskriminierungs-Paradox“: Barrieren und mangelnde Förderung im Wissenschaftsbetrieb werden subjektiv nicht als Diskriminierung erlebt. Dabei geht es vor allem um die subjektiven Strategien der Verarbeitung dieser Erfahrungen, um Identitätskonzepte, Wahrnehmungsmuster und Erwartungen an wissenschaftliche Arbeit [...]. Darin schlägt sich etwas nieder, was man die „Frauzentriertheit“ der deutschen Debatte zum Thema „Frauen in der Wissenschaft“ nennen könnte: Die Erklärung für die ausgeprägte Unterrepräsentanz von Frauen – bzw. für die Ausnahmeerscheinung erfolgreicher weiblicher Karrieren – in der Wissenschaft wird vorrangig in Sozialisationsprozessen, in biographischen Verläufen, spezifisch weiblichen Prozessen der Identitätsentwicklung und Konfliktbewältigungsstrategien gesucht, während Strukturen und Prozesse des Wissenschaftssektors meist nur allgemein angesprochen werden. Nur selten sind die Barrieren und Hindernisse, mit denen Frauen im Wissenschaftssektor konfrontiert sind, tatsächlich vergleichend dingfest gemacht worden. Diese Barrieren und Hindernisse genauer zu untersuchen, impliziert einen Wechsel der Blickrichtung: weg von den Frauen, hin zu einer Analyse von Strukturen und Funktionsmechanismen des Wissenschaftssektors. (Kraus 2000: 22-23)

Insofern gewinnt Bourdieus theoretische Konzeption eines komplexen Wechselverhältnisses zwischen Individuen, Institutionen und Gesellschaftsstrukturen sowie seine Betonung, dass Bildungsaspirationen, Einstellungen und individuelle Dispositionen nicht zuerst da sind (vgl. IdCh: 224), auch eine politische Bedeutung, weil eine Fokussierung auf individuelle Fähigkeiten und Erwartungen die „Funktion der Legitimierung und Bewahrung der Sozialordnung, die das Bildungswesen erfüllt, wenn es die Klassen, die es ausschließt, von der Legitimität ihres Ausschlusses überzeugt“ (IdCh: 225), stützt, mit entsprechenden praktischen Konsequenzen. D.h. wenn unterprivilegierte Kinder enge Berufsvorstellungen, geringe Bildungsziele und Motivation, geringes kulturelles Kapital, oder Aufmerksamkeits- und Leistungsprobleme haben, ist das nicht die Ursache ihres Bildungsweges und das Ende der Forschung, sondern dies formt erst den einer Erklärung bedürftigen Gegenstand, mit dem die eigentliche Forschungsarbeit beginnt.

Es ist dann auch dieses nicht unberechtigte Unbehagen, gesellschaftliche Aspekte aus dem Blick zu verlieren, das Bourdieu teilt und ihn, trotz seiner Beschäftigung mit der Verkörperung des Sozialen, kaum – über vereinzelte Andeutungen hinaus – systematisch die schulischen Abläufe und Interaktionen untersuchen lässt.

Wollte man die pädagogische Beziehung allein auf die Kommunikationsbeziehung reduzieren, so würde man sich verbieten, den spezifischen gesellschaftliche Aspekt der pädagogischen Autoritätsbeziehung zwischen Sender und Empfänger zu begreifen: also zum Beispiel die gesellschaftliche Definition des Kommunikationsinhalts, des Kodes, in dem die Botschaft vermittelt werden soll, der Personen, die zur Vermittlung berechtigt sind oder besser, die den Empfang erzwingen können, der Empfangsberechtigten oder vielmehr zum Empfang gezwungenen; schließlich die Bestimmung der sozialen Situation, in der die Kommunikation stattfindet und die der übermittelten Interpretation ihre soziale Bedeutung und ihren ganzen Sinn gibt. (IdCh: 97)

Daher wird hier auch sichtbar, warum die Kritik von Kalthoff (2004: 116f, 132) an Bourdieus fehlenden Interaktionsanalysen an ihre Grenze stößt, weil durch die Verengung auf das Individuum institutionelle und gesellschaftliche Aspekte aus dem Blick zu geraten drohen – zumindest wenn man voraussetzt, dass Bedeutungen nicht nur in direkten Interaktionen hergestellt werden, sondern die situative Deutung maßgeblich vom gesellschaftlichen und institutionellen Kontext sowie vorangegangenen Erfahrungen mitbestimmt wird.

Umgekehrt birgt aber auch die Beschränkung auf Strukturen Gefahren. Denn ohne Analyse etwa der konkreten schulischen Praktiken können die interaktiven Prozesse des Differenzierens nur auf das Ergebnis, die Unterschiede, zusammengestaucht werden, die sich dann anbieten, auf eine vorgängige Natur, Begabung, ein Wesen zurückgeführt zu werden. Demgegenüber ermöglicht es eine Analyse der Hervorbringung hierarchisierter

Gegensätze durch schulische Praktiken, diese als historisch gewordene zu begreifen und in ihrem Zusammenspiel mit anderen Institutionen zu untersuchen. Diese Berücksichtigung der Wechselbeziehungen verweist folglich die Hoffnung auf eine schulische Kompensation familiärer Defizite in ihre Schranken, insofern deutlich wird, dass – die zweite Alternative nach der angeborenen Begabung – die familiäre Frühsozialisation nicht allein für die Stabilität sozialer Ungleichheit verantwortlich ist, sondern die Schule und weitere Institutionen selbst auf spezifische Weise Individuen formen, indem sie bestehende Unterschiede überformen. D.h. es braucht eine Analyse einerseits des gesellschaftlichen und institutionellen Kontextes, um nicht strukturelle Faktoren fälschlicherweise in Entscheidungen der Individuen zu verankern, andererseits der konkreten Praxen, weil Handeln sonst determiniert, das Ergebnis von *Praktiken* ahistorisch erscheinen muss.

Insgesamt gibt es aber zur Herstellung dieser Unterschiede im schulischen Setting relativ wenig Forschung, sieht man einmal von Gender-Forschung ab, wie auch mit wenigen Ausnahmen körperliche Aspekte in der Erziehungs- und Bildungssoziologie kaum thematisiert und erforscht werden (vgl. Alkemeyer 2009). Teilweise scheint mir die Auslassung, Prozesse der Einverleibung näher zu bestimmen, der Tatsache geschuldet, dass es sich hier um *leibliche* Prozesse handelt, die der Forschung nur schwer zugänglich sind, weil der Leib sich als Erkenntnisobjekt entzieht (vgl. Abraham 2002). Die medizinische Sichtbarmachung körperlicher Zustände, etwa durch das Messen der Pulsfrequenz, etc., wie in der Psychologie üblich, ist hier keine Lösung, weil sie die Empfindung, die gefühlte Leiblichkeit auf die körperliche Materialität reduziert, also die Gefühlsseite nicht einfangen kann, und sich überdies die Frage stellt, was jeweils in einem spezifischen Kontext *sozial relevante* körperlich-leibliche Zustände sind, weil diese nicht vorab und theoretisch festlegbar sind (vgl. dazu Knoblauch 2005: 108). Nicht von ungefähr hat auch Bourdieu hier keine empirischen Analysen anzubieten (vgl. Alkemeyer 2009: 126, Jäger 2004: 194f), die leiblichen Aspekte bleiben einer sensiblen Wahrnehmung (von LiteratInnen etwa – Bourdieu bezieht sich in *Die männliche Herrschaft* stark auf Virginia Woolf) bzw. Introspektion überlassen (vgl. etwa Honer 2008, oder Wacquants Eigenanalyse des Boxen-Lernens, vgl. Alkemeyer 2009: 126).

Rational-choice-Theorien haben hier insofern kein Problem, als sie aufgrund der Prämisse, dass Handlungen die Folge von bewussten Intentionen und Entscheidungen sind, einfach direkt die AkteurInnen fragen können. Wenn man, wie theoretisch im ersten Teil ausgearbeitet, diese Prämisse nicht teilt, stellt sich die Frage, wie die Soziologie damit umgehen soll, dass Interviews und Fragebögen als Kernmethoden nur eingeschränkt brauchbar sind, weil ein Großteil der sozialen Praxis eben nicht auf einer kognitiven und bewussten Ebene stattfindet. Bestimmte soziologische Theorien wie Wissenssoziologie,

Praxeologie und Leibphänomenologie oder auch die Psychoanalyse fordern insofern die Soziologie als Ganze heraus, weil sie auf die methodischen Grenzen verweisen, auf theoretische Leerstellen und eine nur historisch motivierte, aber wenig am Gegenstand orientierte Fächertrennung. Verschiedene Beobachtungsmethoden, wie Bourdieu sie auch in seinen Studien in der Kabylei eingesetzt hat (vgl. etwa zur Drehung beim Hauseingang ETP: 63), sind hier nur beschränkt eine Abhilfe, weil sie zwar körperliche Praktiken in die Analyse einbeziehen können, aber die leibliche Komponente nicht.

Speziell in der Bildungssoziologie werden einige der Erklärungen zu den Mechanismen von Bildungsungleichheiten eher als „Brückenannahmen“ (Becker/Lauterbach 2008: 16) charakterisiert, etwa die oben beschriebenen primären und sekundären Herkunftseffekte, weil u.a.

noch unklar (ist), wie der Prozess der intergenerationalen Transmission von Bildungschancen über die Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Orientierungen und Einstellungen der Eltern an ihre Kinder (etwa die Leistungsbereitschaft) vonstatten geht (ebd.).

Becker und Lauterbach bemängeln, dass nach wie vor ungeklärt wäre, wie sich schichtspezifische Haltungen zu Bildung entwickeln (die Familie wird als eine Art „black box“ beschrieben, vgl. ebd.), sowie dass

die Frage nach den *transformierenden Mechanismen*, mit denen sich eine Vielzahl individueller Entscheidungen und Handlungen (etwa Bildungsentscheidung) in das kollektive Phänomen wie etwa die Persistenz der Bildungsungleichheiten zwischen den Sozialschichten umwandeln, weitgehend ungeklärt (ebd.: 27)

sei. Vor dem Hintergrund der Analysen Bourdieus, die beanspruchen, einerseits die familiären Prozesse der Habitusentwicklung und die Inkorporierung der sozialen Ordnung, andererseits das Zusammenspiel von Individuen, Institutionen und Gesellschaft zu erklären, scheint mir das Problem aber viel grundsätzlicher zu sein: Sind diese Analysewerkzeuge prinzipiell überprüfbar, etwa habituelle Prozesse der Einverleibung und Veräußerlichung? Wie könnte man diese Prozesse, wenn schon nicht auf der leiblichen, so zumindest auf der körperlichen Ebene methodisch erschließen? Dabei stellt sich auch die Frage, ob man leibliches Empfinden ausklammern muss, und anerkennen soll, dass diese Dimensionen nicht wissenschaftlich rekonstruierbar sind, eine Art Residuum. Eventuell wäre es aber auch lohnenswert, hier empirische Methoden auszuweiten, und zumindest körperliche Aspekte stärker in die Forschung einzubeziehen. Denn das Binnenerleben der Individuen, zu dem körperliche und leibliche Erfahrungen gehören, ist ein wichtiger Teil, der für das Verständnis wie die Erklärung des praktischen Sinns zentral wäre; nur die Effekte zu registrieren tendiert zu einer objektivistischen Analyse.

Die Kritik von Becker und Lauterbach geht jedoch in eine andere Richtung. Sie schreiben

von einem „Defizit an soziologischen *Tiefenerklärungen* über Ursachen und sozialen Mechanismen [sic], die zur sozialen Ungleichheit von Bildungschancen führen“ (ebd.: 33, Herv. B.R.), weil „komplexe soziale Mechanismen und Prozesse, die letztlich zu dauerhaften Bildungsungleichheiten führen, beispielsweise *nicht direkt gemessen* (werden), und deshalb Ursachenkomplexe *im Dunkeln* (verbleiben)“ (ebd., Herv. B.R.). In dieser Beschreibung bislang ungelöster Forschungsaufgaben klingt ein Glaube an eine tieferliegende Wahrheit an, die über die Messung von Zusammenhängen hinausgeht; die aus dem Dunkeln ans Licht zu zerren wäre, würde man nur weniger auf indirekte Messungen, konstruierte Mechanismen und Modelle angewiesen sein – worauf sich *Rational-choice*-Modelle ja aber gerade beschränken. Ungeachtet dessen, dass diese Mängelsammlung aus einer *Rational-choice*-Perspektive formuliert ist – und sie wohl gerade wegen ihres Ausschlusses von Erklärungen, die neben Intentionen auf nicht-bewusste oder körperliche Faktoren zurückgreifen, noch stärker als aus einer anderen theoretischen Perspektive die bisherigen Erklärungen als wenig zufriedenstellend ansehen muss –, scheint diese Problembeschreibung fragwürdig. Bezieht man sie auf die Erklärungsangebote von Bourdieu, indem man die gesuchten Mechanismen und Ursachen als generative Schemata bei Bourdieu identifiziert, muss man festhalten, dass man tatsächlich, ähnlich wie bei physikalischen Gesetzen, Habitus und Hexis als generative Schemata selbst nicht direkt beobachten kann. Daneben beruhen Sozialwissenschaften darauf, dass Individuen ihre Erfahrungen, Gedanken und Motive *sprachlich vermittelt* in den Forschungsprozess einbringen, dass Interaktionen und Praktiken *körperlich und visuell vermittelt* beobachtet werden, dass Entwicklungen *historisch vermittelt* präsent bleiben. Wo wäre in all diesen Fällen eine direkte Messung sozialer Phänomene möglich? Auch vor dem Hintergrund, dass viele sozialwissenschaftliche Konzepte wie Bildung, Arbeit, usw., wie oben beschrieben abstrakte Konzepte sind, deren Bedeutung umkämpft ist, die definiert, operationalisiert, über Indikatoren vermittelt analysiert werden, scheint dieser Wunsch nach Unmittelbarkeit und „Tiefenerklärung“ (ein Begriff, der sich auch nicht unmittelbar erschließt) problematisch. Dies bedeutet nicht, dass nicht relevante Strukturierungsprinzipien durch empirische Forschung identifiziert werden können. Aber die Sozialwissenschaften werden wohl auf die Konstruktion von Prinzipien angewiesen bleiben, die bestimmte beobachtbare Sachverhalte durch Modelle erklären und prognostizieren. Aus diesem Grund sind die von Becker und Lauterbach kritisierten Brückenannahmen wohl die einzige Leistung, die wissenschaftliche Forschung hier erbringen kann, wenn sie sich selbst Erklärungen versagt, die über eine unmittelbare Messung und rationale Entscheidungen hinausgeht. Dies kann man zwar als ein Defizit betrachten, scheint mir gleichzeitig aber auch die Grenze sozialwissenschaftlicher Forschung unter dieser Perspektive zu

markieren.

Demgegenüber wurde die theoretische Bedeutung von Inkorporierung und Entäußerung für die Analyse sozialer Ordnung sowie die Rolle, die körperliche Praktiken für un-/bewusste Handlungsmuster spielen, im ersten Teil der vorliegenden Arbeit nachgezeichnet. Habitualisierung und Doxa wurden dort auch als Gegenkonzepte zu Handlungstheorien vorgestellt, die soziales Handeln als Folge von Intentionen begreifen. Empirisch wurde u.a. der Beitrag körperlicher Praktiken innerhalb der komplexen, konkreten Reproduktionsmechanismen im Bildungsbereich herausgearbeitet. Vieles deutet darauf hin, dass körperliche Aspekte bzw. Praktiken ein Schlüsselement für sowohl die Erklärung als auch das Verständnis von re-/produktiven Mechanismen der sozialen Ordnung und der Stabilität von Bildungsungleichheiten darstellen. Trotz der Fallstricke, in die wissenschaftliche Beiträge hier geraten können, würde eine theoretisch und empirisch fundierte Einbeziehung der Konzepte der Inkorporierung und Verkörperung ein komplexes Forschungsfeld eröffnen, in dem vielleicht nicht nur ein Verständnis dieser „dunklen“ Mechanismen voranzubringen wäre, sondern sich auch Formen und Folgen sozialer Re-/Produktion neu verhandeln ließen.

Abkürzungsverzeichnis

EdW	Bourdieu, Pierre et.al. 1997: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK.
ETP	Bourdieu, Pierre 1976: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
FU	Bourdieu, Pierre 1982: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
GdA	Bourdieu, Pierre 2000: Die zwei Gesichter der Arbeit. Interdependenzen von Zeit- und Wirtschaftsstrukturen am Beispiel einer Ethnologie der algerischen Übergangsgesellschaft. Konstanz: UVK.
HoAc	Bourdieu, Pierre 1988: Homo academicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
IdCh	Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett.
KRsR	Bourdieu, Pierre 1973: Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: ders.; Passeron, Jean-Claude: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.88-137.
LzK	Bourdieu, Pierre; Darbel, Alain 2006: Die Liebe zur Kunst. Europäische Kunstmuseen und ihre Besucher. Unter Mitarbeit von Dominique Schnapper. Konstanz: UVK.
M	Bourdieu, Pierre 2001: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
MäH	Bourdieu, Pierre 1997a: Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene; Kraus, Beate (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 153-217.
Mhe	Bourdieu, Pierre 2005: Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
PV	Bourdieu, Pierre 1998: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
RA-B	Bourdieu, Pierre 1996: Die Praxis der reflexiven Anthropologie. Einleitung zum Seminar an der École des hautes études en sciences sociales, Paris, Oktober 1987. In: ders.; Wacquant, Loïc: Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.251-294.
RA-BW	Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc J.D. 1996: Die Ziele der reflexiven Soziologie. Chicago-Seminar, Winter 1987. In: dies.: Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.95-250.

- RA-W Wacquant, Loïc J.D. 1996: Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus. In: Bourdieu, Pierre; ders.: Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.17-94.
- SaB Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude; Passeron, Jean-Claude 1991: Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis. Berlin/New York: de Gruyter.
- SoSi Bourdieu, Pierre 1987: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- SRuK Bourdieu, Pierre 1985: Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- TuSt Bourdieu, Pierre; Boltanski, Luc; de Saint Martin, Monique; Maldidier-Pargamin, Pascale 1981: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- ÜsA Bourdieu, Pierre 1993: Über die „scholastische Ansicht“. In: Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph (Hg.): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.341-356.
- WhS Bourdieu, Pierre 1990a: Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.

Literatur

- Abels, Heinz 2004: Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. 3. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Abels, Heinz 2007: Einführung in die Soziologie. Band 1: Der Blick auf die Gesellschaft. 3. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Abraham, Anke 2002: Der Körper im biographischen Kontext. Ein wissenssoziologischer Beitrag. Wiesbaden: VS.
- Alkemeyer, Thomas 2009: Lernen und sein Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hg.Innen): Reflexive Erziehungswissenschaften. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 2. Auflage. Wiesbaden: VS. S.119-140.
- Aristoteles 1994: Metaphysik. Hamburg: Rowohlt.
- Augustinus 1987: Bekenntnisse. Zweisprachige Ausgabe. Frankfurt am Main: Insel.
- Bachelard, Gaston 1978: Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bacher, Johann; Paseka, Angelika 2006: Leistungsdifferenzen von Mädchen und Buben. In: Haider, Günter; Schreiner, Claudia (Hg.Innen): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien: Böhlau. S.220-227.
- Bachmann, Manuel 2000: Brücken zu einer vergessenen Denkform. In: Gloy, Karen; ders. (Hg.Innen): Das Analogiedenken. Vorstöße in ein neues Gebiet der Rationalitätstheorie. München: Karl Alber. S.11-23.
- Bahrdt, Hans Paul 2003: Schlüsselbegriffe der Soziologie. Eine Einführung mit Lehrbeispielen. 9. Auflage. München: C.H. Beck.
- Baudelot, Christian 2005: Das Bildungswesen, ein neues wissenschaftliches Objekt, ein Feld neuer Kämpfe. In: Colliot-Thélène, Catherine; Francois, Etienne; Gebauer, Gunter (Hg.Innen): Pierre Bourdieu: Deutsch-französische Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.165-178.
- Beaufaÿs, Sandra; Kraus, Beate 2005: Doing Science – Doing Gender. Die Produktion von WissenschaftlerInnen und die Reproduktion von Machtverhältnissen im wissenschaftlichen Feld. In: Feministische Studien 01/2005. Stuttgart: Lucius & Lucius. S. 82-99.
- Beck, Ulrich 1983: Jenseits von Klasse und Stand? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2. Göttingen: Soziale Welt. S.35-74.
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang 2008: Bildung als Privileg - Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: dies. (Hg.): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Auflage. Wiesbaden: VS. S.11-46.
- Becker, Rolf; Schubert, Frank 2006: Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen. Eine Matching-Analyse im Längsschnitt mit Querschnittsdaten von PIRLS 2001 und PISA 2000. In: KZfSS 58/2. S.253-284.
- Beer, Raphael; Sievi, Ylva 2010: Subjekt oder Subjektivation? Zur Kritik der Subjekttheorie von Andreas Reckwitz. In: ÖZS 1/2010. S.3-19.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas 1969: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bergmüller, Silvia; Böck, Margit 2009: Lesegewohnheiten und LeseEinstellung. In: Suchan, Birgit; Wallner-Paschon, Christina; Schreiner, Claudia (Hg.innen): PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam.
- Bilden, Helga 1991: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz. S.279-303.

- Bock, Ulla; Dölling, Irene; Kraus, Beate (Hg.innen) 2007: Prekäre Transformationen. Pierre Bourdieus Soziologie der Praxis und ihre Herausforderungen für die Frauen- und Geschlechterforschung. Querelles. Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung. Göttingen: Wallstein.*
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett.*
- Bourdieu, Pierre 1973: Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: ders.; Passeron, Jean-Claude: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.88-137.*
- Bourdieu, Pierre 1976: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.*
- Bourdieu, Pierre; Boltanski, Luc; de Saint Martin, Monique; Maldidier-Pargamin, Pascale 1981: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.*
- Bourdieu, Pierre 1982: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.*
- Bourdieu, Pierre 1985: Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.*
- Bourdieu, Pierre 1987: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.*
- Bourdieu, Pierre 1988: Homo academicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.*
- Bourdieu, Pierre 1990a: Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.*
- Bourdieu, Pierre 1990b: Die biographische Illusion. In: BIOS 3/1. S.75-81.*
- Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude; Passeron, Jean-Claude 1991: Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis. Berlin/New York: de Gruyter.*
- Bourdieu, Pierre 1993: Über die „scholastische Ansicht“. In: Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph (Hg.): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.341-356.*
- Bourdieu, Pierre 1996: Die Praxis der reflexiven Anthropologie. Einleitung zum Seminar an der École des hautes études en sciences sociales, Paris, Oktober 1987. In: ders.; Wacquant, Loïc: Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.251-294.*
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc 1996: Die Ziele der reflexiven Soziologie. Chicago-Seminar, Winter 1987. In: dies.: Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.95-250.*
- Bourdieu, Pierre et.al. 1997: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK.*
- Bourdieu, Pierre 1997a: Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene; Kraus, Beate (Hg.innen): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 153-217.*
- Bourdieu, Pierre 1997b: Arbeitslosigkeit als Tragödie des Alltags. In: ders.: Der Tote packt den Lebenden. Schriften zu Politik und Kultur 2. Hamburg: VSA. S.142-146.*
- Bourdieu, Pierre 1998: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.*
- Bourdieu, Pierre 2000: Die zwei Gesichter der Arbeit. Interdependenzen von Zeit- und Wirtschaftsstrukturen am Beispiel einer Ethnologie der algerischen Übergangsgesellschaft. Konstanz: UVK.*
- Bourdieu, Pierre 2001: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.*
- Bourdieu, Pierre 2001b: Teilen und herrschen: Zur symbolischen Ökonomie des Geschlechterverhältnisses. In: Rademacher, Claudia; Wiechens, Peter (Hg.Innen): Geschlecht – Ethnizität – Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und*

- Differenz. Opladen: Leske + Budrich. S.11-30.
- Bourdieu*, Pierre 2005: Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu*, Pierre; Darbel, Alain 2006: Die Liebe zur Kunst. Europäische Kunstmuseen und ihre Besucher. Unter Mitarbeit von Dominique Schnapper. Konstanz: UVK.
- Bouveresse*, Jacques 1993: Was ist eine Regel? In: Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph (Hg.): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.41-56.
- Breit*, Simone; Schreiner, Claudia 2006: Sozioökonomische Herkunft und Schulleistung. In: Haider, Günter; Schreiner, Claudia (Hg.Innen): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien: Böhlau. S.196-204.
- Bremer*, Helmut 2009: Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In: Frieberthäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hg.Innen): Reflexive Erziehungswissenschaften. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 2. Auflage. Wiesbaden: VS. S. 287-306.
- Brizić, Katharina 2006: Das geheime Leben der Sprachen: Die sprach(en)politische Situation im Herkunftsland und ihre Auswirkungen auf den Schulerfolg am Beispiel türkischer Kinder in Österreich oder Was verbindet die soziologische mit der sprachwissenschaftlichen Migrationsforschung? In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.in): Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. KMI Working Paper 10/2006. S.50-78. (http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf, 17.9.2008)
- Budde*, Jürgen 2008: Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Bildungsforschung Band 23. Bonn, Berlin: BMBF.
- Budde*, Jürgen; Scholand, Barbara; Faulstich-Wieland, Hannelore 2008: Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim: Juventa.
- Butler*, Judith 1991: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler*, Judith 1998: Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin: Berlin Verlag.
- Butler*, Judith 2001: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cassirer*, Ernst 1994 [1910]: Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Untersuchungen über die Grundfragen der Erkenntniskritik. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Cassirer*, Ernst 2002 [1949]: Vom Mythos des Staates. Hamburg: Felix Meiner.
- Clarke*, Samuel 1990: Der Briefwechsel mit G.W. Leibniz von 1715/1716. Hamburg: Felix Meiner.
- Collins*, Randall 1998: The Sociology of Philosophies. A Global Theory of Intellectual Change. Harvard: University Press.
- Colliot-Thélène*, Catherine 2005: Die deutschen Wurzeln der Theorie Bourdieus. In: dies.; Francois, Etienne; Gebauer, Gunter (Hg.Innen): Pierre Bourdieu: Deutsch-französische Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.106-136.
- Dachs*, Augusta; Loibl, David; Rothmüller, Barbara 2010: Die weiblichen Schönheitspraktiken im Vergleich. In: Penz, Otto: Schönheit als Praxis. Über klassen- und geschlechtsspezifische Körperlichkeit. Frankfurt am Main: Campus. S.184-193.
- Daston*, Lorraine 1988: Expectation and the Reasonable Man. In: dies.: Classical Probability in the Enlightenment. Princeton: University Press. S.49-111.
- de Beauvoir*, Simone 1951: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Hamburg: Rowohlt.
- Demirovic*, Alex 1998: Löwe und Fuchs. Antonio Gramscis Beitrag zu einer kritischen Theorie bürgerlicher Herrschaft. In: Imbusch, Peter (Hg.): Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Konzeptionen und Theorien. Opladen: Leske + Budrich. S.95-107.
- Derrida*, Jacques 1972: Die Schrift und die Differenz. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Ditton*, Hartmut; Krüsken, Jan 2006: Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/2006. S.348-372.
- Dornmayr*, Helmut; Lachmayr, Norbert; Rothmüller, Barbara 2008: Integration von formal Geringqualifizierten in den Arbeitsmarkt. Endbericht. Studie im Auftrag des AMS. (http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Endbericht_Geringqualifizierte_2008.pdf, 15.6.2010)
- Dörpinghaus*, Andreas 2009: Bildung und Zeit: Über Zeitdispositive und Lebenszeitregime. In: King, Vera; Gerisch, Benigna (Hg.innen): Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung. Frankfurt am Main: Campus. S.167-182.
- Egger*, Stephan; Pfeuffer, Andreas 2002: Zur Ideologie der Krise. Eine Apologie ihrer Kritik bei Pierre Bourdieu. In: Bittlingmayer, Uwe; Eickelpasch, Rolf; Kastner, Jens; Rademacher, Claudia (Hg.Innen): Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus. Opladen: Leske + Budrich. S.181-196.
- Faulstich-Wieland*, Hannelore; Weber, Martina; Willems, Katharina 2004: Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Unter Mitarbeit von Jürgen Budde. München: Juventa.
- Fischer-Rosenthal*, Wolfram; Rosenthal, Gabriele 1997: Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. In: ZSE 17/4. S.405-427.
- Fraser*, Nancy; Honneth, Axel 2003: Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault*, Michel 1971: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault*, Michel 2006: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuchs*, Michael 2009: Nicht-Inanspruchnahme von Sozialleistungen am Beispiel der Sozialhilfe. In: Dimmel, Nikolaus; Heitzmann, Karin; Schenk, Martin (Hg.Innen): Handbuch Armut in Österreich. Innsbruck: Studienverlag. S.290-301.
- Gebauer*, Gunter 2005: Praktischer Sinn und Sprache. In: Colliot-Thélène, Catherine; Francois, Etienne; Gebauer, Gunter (Hg.Innen): Pierre Bourdieu: Deutsch-französische Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.137-164
- Georg*, Werner 2006: Kulturelles Kapital und Statusvererbung. In: ders. (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK. S.123-146.
- Gloy*, Karen 2000: Das Analogiedenken unter besonderer Berücksichtigung der Psychoanalyse Freuds. In: dies.; Bachmann, Manuel (Hg.Innen): Das Analogiedenken. Vorstöße in ein neues Gebiet der Rationalitätstheorie. München: Karl Alber. S.257-297.
- Goffman*, Erving 2009: Interaktion im öffentlichen Raum. Frankfurt am Main: Campus.
- Gomolla*, Mechthild; Frank-Olaf Radtke 2007: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Granato*, Mona; Schittenhelm, Karin 2004: Junge Frauen: Bessere Schulabschlüsse – aber weniger Chancen beim Übergang in die Berufsausbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 28/2004. S.31-39.
- Groh*, Olaf; Keller, Carsten 2001: Armut und symbolische Gewalt. In: Rademacher, Claudia; Wiechens, Peter (Hg.Innen): Geschlecht – Ethnizität – Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. Opladen: Leske + Budrich. S.177-200.
- Grundmann*, Matthias; Bittlingmayer, Uwe; Dravenau, Daniel; Groh-Samberg, Olaf 2008: Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Auflage. Wiesbaden: VS. S.47-74.

- Hans*, Barbara; *Leffers*, Jochen 2007: Kreatives Umtopfen. Bachelor und Master auch für Tischler? Artikel in: Spiegel Online, 5.6.2007. (<http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/0,1518,486652,00.html>, 10.10.2010)
- Hark*, Sabine 2007: „Überflüssig“: Negative Klassifikationen – Elemente symbolischer Delegitimierung im soziologischen Diskurs? In: *Klinger*, Cornelia; *Knapp*, Gudrun-Axeli; *Sauer*, Birgit (Hg.innen): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt am Main: Campus. S.151-162.
- Hartmann*, Michael 2002: Leistung oder Habitus? Das Leistungsprinzip und die soziale Offenheit der deutschen Wirtschaftselite. In: *Bittlingmayer*, Uwe; *Eickelpasch*, Rolf; *Kastner*, Jens; *Rademacher*, Claudia (Hg.Innen): Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus. Opladen: Leske + Budrich. S.361-377.
- Hartmann*, Michael 2004: Elitesoziologie. Eine Einführung. Frankfurt am Main: Campus.
- Haug*, Frigga; *Hauser*, Kornelia 1992: Marxistische Theorien und feministischer Standpunkt. In: *Knapp*, Gudrun-Axeli; *Wetterer*, Angelika (Hg.): Traditionen – Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. S.115-149. Freiburg: Kore.
- Hegel*, Georg Wilhelm Friedrich 1990 [1832]: Wissenschaft der Logik. Die Lehre vom Sein. Hamburg: Meiner.
- Hillmert*, Steffen 2008: Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: *Becker*, Rolf; *Lauterbach*, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Auflage. Wiesbaden: VS. S.75-102.
- Honer*, Anne 2008: Verordnete Augen-Blicke. Reflexionen und Anmerkungen zum subjektiven Erleben des medizinisch behandelten Körpers. In: *Raab*, Jürgen; *Pfadenhauer*, Michaela; *Stegmaier*, Peter; *Dreher*, Jochen; *Schnettler*, Bernt (Hg.Innen): Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen. Wiesbaden: VS. S.379-388.
- Honneth*, Axel 1992: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leven*, Ingo; *Schneekloth*, Ulrich 2010a: Die Freizeit. Sozial getrennte Kinderwelten. In: World Vision Deutschlang e.V. (Hg.): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main: Fischer. S.95-140.
- Leven*, Ingo; *Schneekloth*, Ulrich 2010b: Die Schule: Frühe Vergabe von Lebenschancen. In: World Vision Deutschlang e.V. (Hg.): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main: Fischer. S.161-186.
- Husserl*, Edmund 2000 [1928]: Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewußtseins. Tübingen: Max Niemeyer.
- Institut für Sozialforschung* 1956: Soziologische Exkurse. Nach Vorträgen und Diskussionen. Frankfurt am Main: EVA.
- Jahoda*, Marie; *Lazarsfeld*, Paul; *Zeisel*, Hans 1960: Die Arbeitslosen von Marienthal: Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jäger*, Ulle 2004: Der Körper, der Leib und die Soziologie. Entwurf einer Theorie der Inkorporierung. Königstein: Helmer.
- Kadi*, Ulrike 2006: Das unbewusste Androzentrische. Bemerkungen zu Bourdieus Begriff des Unbewussten. In: *Journal für Phänomenologie* 25/2006. S.23-31.
- Kalthoff*, Herbert 2004: Schule als Performanz. Anmerkungen zum Verhältnis von neuer Bildungsforschung und der Soziologie Pierre Bourdieus. In: *Engler*, Stefanie; *Krais*, Beate (Hg.innen): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim: Juventa. S.115-140.
- Kalthoff*, Herbert 2006: Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In: *Georg*, Werner (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK. S.93-122.

- Kast*, Fritz 2006: „Denn wer hat, dem wird (dazu) gegeben, und er wird im Überfluss haben...“ - bildungsschicht- und regionsspezifische Besuchsquoten des Gymnasiums (Sekundäranalyse der Volkszählungsdaten). In: *Erziehung und Unterricht* 3-4/2006. S.236-263.
- Keller*, Carsten; *Schöller*, Oliver 2002: *Autoritäre Bildung. Bildungsreform im Zeichen von Standortwettbewerb und neuen Eliten*. In: *Bittlingmayer, Uwe; Eickelpasch, Rolf; Kastner, Jens; Rademacher, Claudia* (Hg.Innen): *Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus*. Opladen: Leske + Budrich. S.381-414.
- Knapp*, Gudrun-Axeli 2005: ‚Intersectionality‘ – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von ‚Race, Class, Gender‘. In: *Feministische Studien* 1/2005. Stuttgart: Lucius & Lucius. S.68-81.
- Knoblauch*, Hubert 2003: *Habitus und Habitualisierung. Zur Komplementarität von Bourdieu mit dem Sozialkonstruktivismus*. In: *Rehbein, Boike; Saalman, Gernot; Schwengel, Hermann* (Hg.Innen): *Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven*. Konstanz: UVK. S.187-201.
- Knoblauch*, Hubert 2005: *Kulturkörper. Die Bedeutung des Körpers in der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie*. In: *Schroer, Markus* (Hg.): *Soziologie des Körpers*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.92-113.
- Koller*, Hans-Christoph 2009: *Zur Zeitstruktur biographischer Bildungsprozesse*. In: *King, Vera; Gerisch, Benigna* (Hg.innen): *Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung*. Frankfurt am Main: Campus. S.183-201.
- Konsortium Bildungsberichterstattung* (Hg.) 2006: *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krais*, Beate 1993: *Geschlechterverhältnisse und symbolische Gewalt*. In: *Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph* (Hg.): *Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.208-250.
- Krais*, Beate 2000: *Das soziale Feld Wissenschaft und die Geschlechterverhältnisse. Theoretische Sondierungen*. In: *dies.* (Hg.in): *Wissenskulturskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt*. Frankfurt am Main: Campus. S.31-54.
- Krais*, Beate; *Gebauer, Gunter* 2002: *Habitus*. Bielefeld: transcript.
- Kraus*, Michael W.; *Keltner, Dacher* 2009: *Signs of socioeconomic status. A thin-slicing approach*. In: *Psychological Science* 20/1. S.99-106.
- Lachmayr*, Norbert; *Rothmüller, Barbara* 2009: *Bundesweite Erhebung zur sozialen Situation von Bildungswegentscheidungen. Follow-Up-Erhebung 2008*. Im Auftrag der Arbeiterkammer Wien.
- Lamont*, Michèle 2009: *How professors think. Inside the curious world of academic judgement*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Lange-Vester*, Andrea; *Teiwes-Kügler, Christel* 2006: *Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus*. In: *Georg, Werner* (Hg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK. S.55-92.
- Lindemann*, Gesa 1993: *Wider die Verdrängung des Leibes aus der Geschlechtskonstruktion*. *Feministische Studien* 11. S.44-54.
- Lukács*, Georg 1973: *Die Entäußerung als philosophischer Zentralbegriff der 'Phänomenologie des Geistes'*. In: *Fulda, Hans Friedrich; Henrich, Dieter* (Hg.): *Materialien zu Hegels 'Phänomenologie des Geistes'*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.276-325.
- Lutz*, Helma 2007: „Die 24-Stunden-Polin“ – Eine intersektionelle Analyse transnationaler Dienstleistungen. In: *Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli; Sauer, Birgit* (Hg.innen): *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*. Frankfurt am Main: Campus. S.210-234.

- Maaz*, Kai; Hausen; Cornelia; McElvany, Nele; Baumert, Jürgen 2006: Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/2006. S.299-327.
- Marx*, Karl; Engels, Friedrich 1966 [1848]: Manifest der kommunistischen Partei. In: Marx-Engels III. Studienausgabe Geschichte und Politik 1. Frankfurt am Main: Fischer. S.59-87.
- Mühlen Achs*, Gitta 1993: Wie Katz und Hund. Die Körpersprache der Geschlechter. München: Frauenoffensive.
- Nagl-Docekal*, Herta 1997: Feministische Philosophie. Ergebnisse, Probleme, Perspektiven. Frankfurt am Main: Fischer.
- Nairz-Wirth*, Erna; Meschnig, Alexander; Gitschthaler, Marie 2010: Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leavers. Im Auftrag der Arbeiterkammer Wien.
- Nickel*, Sigrun 2007: Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen – Leitungsstrukturen – Staatliche Steuerung. München/Mering: Rainer Hampp.
- OECD* 2008: Education at a Glance 2008. OECD Indicators. (<http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf>, 20.9.2010)
- Pille*, Thomas 2009: Organisierte Körper. Eine Ethnographie des Referendariats. In: Alkemeyer, Thomas; Brümmer, Kristina; Kodalle, Rea; ders. (Hg.Innen): Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung. Bielefeld: transcript. S.161-178.
- Pölsler*, Gerlinde; Paier, Dietmar 2003: Determinanten der Berufsorientierung von Mädchen. Eine empirische Analyse in steirischen Schulen. Integrierter Kurzbericht. Graz: ZBW.
- Preißer*, Rüdiger 2003: Muster der intergenerationalen Statusreproduktion in der Oberschicht – Der Beitrag von emotionalen Ressourcen bei der Transformation des Familienkapitals. In: Hradil, Stefan; Imbusch, Peter (Hg.): Oberschichten – Eliten – Herrschende Klassen. Opladen: Leske + Budrich. S.209-236.
- Rademacher*, Claudia 2001: Geschlechterrevolution – rein symbolisch? Judith Butlers Bourdieu-Lektüre und ihr Konzept einer 'subversiven Identitätspolitik'. In: dies.; Wiechens, Peter (Hg.Innen): Geschlecht – Ethnizität – Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. Opladen: Leske + Budrich. S.31-52.
- Rademacher*, Claudia 2007: „Diskursive Umarmung“. Geschlechterverhältnisse und symbolische Gewalt im Postfordismus. In: Bock, Ulla; Dölling, Irene; Kraiss, Beate (Hg.innen): Prekäre Transformationen. Pierre Bourdieus Soziologie der Praxis und ihre Herausforderungen für die Frauen- und Geschlechterforschung. Querelles. Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung 2007. Göttingen: Wallstein. S.96-117.
- Rehbein*, Boike 2006: Die Soziologie Pierre Bourdieus. Konstanz: UVK.
- Reichertz*, Jo 2007: Hermeneutische Wissenssoziologie. In: Buber, Renate; Holzmüller, Hartmut (Hg.Innen): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Wiesbaden: Gabler. S.113-125
- Reinprecht*, Christoph 2009: Soziale Ungleichheit: Konzeptuelle Perspektiven. In: Dimmel, Nikolaus; Heitzmann, Karin; Schenk, Martin (Hg.Innen): Handbuch Armut in Österreich. Innsbruck: Studienverlag. S.26-37.
- Rosa*, Hartmut 2009: Jedes Ding hat keine Zeit? Flexible Menschen in rasenden Verhältnissen. In: King, Vera; Gerisch, Benigna (Hg.innen): Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung. Frankfurt am Main: Campus. S.21-39.
- Rothmüller*, Barbara 2009: Politisches Interesse: Selbsteinschätzung und Ausschluss als soziologische Herausforderungen. In: Zwischen_räume 01/2009. S.34-39.
- Rothmüller*, Barbara 2010a: BewerberInnen-Befragung am Institut für bildende Kunst 2009. Endbericht. Im Auftrag der Akademie der bildenden Künste Wien, AG Antidiskriminierung. (www.akbild.ac.at/Portal/intern/gleichstellung/arbeitskreis-fur-

- gleichbehandlungsfragen/ endbericht/attachment_download/file, 17.6.2010)
- Rothmüller, Barbara* 2010b: Schönheit durch intensive Pflege – Frauen der unteren Klasse. In: Penz, Otto: Schönheit als Praxis. Über klassen- und geschlechtsspezifische Körperlichkeit. Frankfurt am Main: Campus. S.136-146.
- Rothmüller, Barbara* 2010c: Die Schönheitspraxis der unteren Klasse. In: Penz, Otto: Schönheit als Praxis. Über klassen- und geschlechtsspezifische Körperlichkeit. Frankfurt am Main: Campus. S.171-184.
- Rothmüller, Barbara* 2010d: Kampf gegen Schweiß und Körpergeruch – Männer der unteren Klasse. In: Penz, Otto: Schönheit als Praxis. Über klassen- und geschlechtsspezifische Körperlichkeit. Frankfurt am Main: Campus. S.147-157.
- Schedler, Kuno; Proeller, Isabella* 2006: New Public Management. 3.Auflage. Bern: Haupt.
- Scherr, Albert* 2008: Diskriminierung – eine eigenständige Kategorie für die soziologische Analyse der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten in der Einwanderungsgesellschaft? Sektion Migration und ethnische Minderheiten I. (http://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/sozio/scherr/7_txt_Diskriminierung.pdf, 11.10.2010)
- Schmidt, Robert* 2004: Habitus und Performanz. Empirisch motivierte Fragen an Bourdieus Konzept der Körperlichkeit des Habitus. In: Engler, Steffanie; Kraus, Beate (Hg.innen): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim: Juventa. S.55-70.
- Schneider, Wolfgang Ludwig* 2002: Kommunikation als Operation sozialer Systeme: Die Systemtheorie Luhmanns. In: ders.: Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 2: Garfinkel – RC – Habermas – Luhmann. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S.250-391.
- Schroer, Markus* 2007: Defizitäre Reziprozität: Der Raum der Überflüssigen und ihr Kampf um Aufmerksamkeit. In: Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli; Sauer, Birgit (Hg.innen): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt am Main: Campus. S.257-270.
- Schultheis, Franz* 2009: Reproduktion in der Krise: Fallstudien zur symbolischen Gewalt. In: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hg.Innen): Reflexive Erziehungswissenschaften. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 2. Auflage. Wiesbaden: VS. S.251-266.
- Schwingel, Markus* 1995: Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Soeffner, Hans Georg* 2004: Alltag der Auslegung – Auslegung des Alltags. Konstanz: UVK.
- Solga, Heike* 2005: Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hg.Innen): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Juventa. S.19-38.
- Sonderegger, Ruth* 2010: Wie emanzipatorisch ist Habitus-Forschung? Zu Rancières Kritik an Bourdieus Theorie des Habitus. In: LiTheS 3/2010. S.18-39.
- Stamm, Margrit* 2005: Bildungsaspiration, Begabung und Schullaufbahn: Eltern als Erfolgspromotoren? Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 2/2005. S.277-295.
- Statistik Austria* 2009a: Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. Ergebnisse aus EU-SILC 2007. Wien.
- Statistik Austria* 2009b: Bildung in Zahlen 2007/08. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien.
- Teschke, Henning* 2003: Keine Wahl: Bourdieu und Deleuze. In: Rehbein, Boike; Saalman, Gernot; Schwengel, Hermann (Hg.Innen): Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven. Konstanz: UVK. S.67-76.
- Thonhauser, Josef; Eder, Ferdinand* 2006: Bildungsaspirationen, Noten und Berechtigungen am Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I. In: Erziehung und Unterricht 3-4/06. S.275-294.

- Tiedemann*, Joachim; *Billmann-Mahecha*, Elfriede 2007: Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/2007. S.108-120.
- Unger*, Martin; *Wroblewski*, Angela 2007: Studierenden-Sozialerhebung 2006. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Im Auftrag des BMWF. Wien: IHS.
- Verband betrieblicher Führungskräfte* 2008: Stellungnahme zum Konsultationspapier. In: BMWF: Stellungnahmen Berufliche Bildung. S.22-25. (http://bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/Berufliche_Bildung.pdf, 10.10.2010)
- Vester*, Michael; von *Oertzen*, Peter; *Geiling*, Heiko; *Hermann*, Thomas; *Müller*, Dagmar 2001: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Vester*, Michael 2002: Das relationale Paradigma und die politische Soziologie sozialer Klassen. In: *Bittlingmayer*, Uwe; *Eickelpasch*, Rolf; *Kastner*, Jens; *Rademacher*, Claudia (Hg.Innen): Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus. Opladen: Leske + Budrich. S.61-122.
- Vester*, Michael 2006: Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: *Georg*, Werner (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK. S.13-54.
- Villa*, Paula-Irene 2006: Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper. Wiesbaden: VS.
- Wacquant*, Loïc J.D. 1996: Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus. In: *Bourdieu*, Pierre; *ders.*: Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.17-94.
- Wagner*, Hans-Josef 1993: Sinn als Grundbegriff in den Konzeptionen von George Herbert Mead und Pierre Bourdieu. Ein kritischer Vergleich. In: *Gebauer*, Gunter; *Wulf*, Christoph (Hg.): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.317-340.
- Wagner*, Hans-Josef 2003: Kultur – Sozialität – Subjektivität. Konstitutionstheoretische Defizite im Werk Pierre Bourdieus. In: *Rehbein*, Boike; *Saalmann*, Gernot; *Schwengel*, Hermann (Hg.Innen): Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven. Konstanz: UVK. S.203-230.
- Wallace*, Claire; *Wächter*, Natalia; *Blum*, Johanna; *Scheibelhofer*, Paul 2007: Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit. Auswirkungen von Sozialkapital und kulturellem Kapital auf Bildungsentscheidungen und Arbeitsmarkteteiligung. Wien: ÖJ.
- Weber*, Martina 2009: Das Konzept „Intersektionalität“ zur Untersuchung von Hierarchisierungsprozessen in schulischen Interaktionen. In: *Budde*, Jürgen; *Willems*, Katharina (Hg.Innen): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim: Juventa. S.73-94.
- Weber*, Max 2004 [1904]: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Vollständige Ausgabe. München: C.H. Beck.
- Weber*, Max 2005: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Frankfurt am Main: Melzer.
- Weiss*, Hilde 2006: Bildungswege der zweiten Generation in Österreich. In: *Herzog-Punzenberger*, Barbara (Hg.in) Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. KMI Working Paper 10/2006. S.27-39. (http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf, 21.9.2010)
- Wennerås*, Christine; *Wold*, Agnes 2000: Vetterwirtschaft und Sexismus im Gutachterwesen. In: *Krais*, Beate (Hg.in): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt. Frankfurt am Main: Campus. S.107-120.
- Wieser*, Regine; *Dornmayr*, Helmut; *Neubauer*, Barbara; *Rothmüller*, Barbara 2008: Bildungs- und Berufsberatung für Jugendliche mit Migrationshintergrund gegen Ende der Schulpflicht. Wien: AMS.

- Wigger, Lothar* 2009: Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen. In: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; ders. (Hg.Innen): Reflexive Erziehungswissenschaften. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 2. Auflage. Wiesbaden: VS. S.101-118.
- Winker, Gabriele; Degele, Nina* 2009: Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.
- Wittgenstein, Ludwig* 1984: Philosophische Untersuchungen. In: ders.: Werkausgabe Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.225-580.
- Wroblewski, Angela* 2006: Handicap Migrationshintergrund? Eine Analyse anhand von PISA 2000. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.in) Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. KMI Working Paper 10/2006. S.40-49. (http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf, 21.9.2010)

Abstract

Pierre Bourdieus Habitus-Theorie stellt den Ausgangspunkt der Diplomarbeit dar. Die Diplomarbeit konzentriert sich im ersten Teil auf die Bedeutung des Begriffs der Inkorporierung, der für Bourdieus Theorie sozialen Handelns und das Verhältnis von Gesellschaft und Individuum zentral ist. Dabei wird unter Einbeziehung konkurrierender Handlungs- und Gesellschaftstheorien Bourdieus Verständnis von Vergesellschaftung und seine Betonung der Un-/Bewusstheit der Logik der Praxis sowie der alltäglichen Unhinterfragtheit der sozialen Ordnung herausgearbeitet. Weiters werden Unterschiede zwischen praktischen und wissenschaftlichen Gegensatzbeziehungen analysiert, die wesentlich für eine sozialwissenschaftliche Anwendung des Habituskonzepts als generativem Prinzip sind. Im Verlauf der Diplomarbeit soll Bourdieus Umgang mit traditionellen philosophischen und soziologischen Oppositionen, etwa dem Gegensatz von Geist und Körper, Individuum und Gesellschaft, aber auch Statik und Dynamik, beschrieben werden.

Im zweiten Teil der Arbeit werden anhand von empirischen Ergebnissen verschiedener Studien aus der Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Hochschulforschung Mechanismen der sozialen Reproduktion aufgezeigt. Die Analyse der Reproduktion der sozialen Ordnung im und durch das Bildungssystem stellt einen Schwerpunkt in Bourdieus Werk dar. Der Vergleich zwischen Bourdieus bildungssoziologischen Studien und aktuellen Forschungsergebnissen soll die prinzipielle Übertragbarkeit seiner Analysen ausloten und dabei die theoretischen Konzepte und Erklärungsansätze von Bourdieu anhand dieser aktuellen empirischen Befunde schärfen. Daneben wird entlang der verschiedenen Formen der Realisierung sozialer Ordnung im und durch das Bildungswesen das Wechselverhältnis von inkorporierten Denk- und Handlungsmustern mit den Funktionsweisen und Wirkungen des Bildungswesens und gesellschaftlichen Strukturen beschrieben. Körperliche Praktiken stellen dabei ein Schlüsselement für sowohl die Erklärung als auch das Verständnis von re-/produktiven Mechanismen der sozialen Ordnung und der Stabilität von Bildungsungleichheiten dar. Die gesellschaftliche Reproduktion, die im Bildungssystem geleistet wird, beruht zentral auch darauf, dass die Schule Individuen in spezifischer Weise körperlich formt und Räume bzw. Zeiten der Inkorporierung sozialer Unterschiede und Hierarchisierungsprinzipien schafft.

Im dritten Teil der Arbeit werden Forschungsstrategien der Bildungssoziologie vor dem Hintergrund der Theorie Bourdieus, aber auch den im zweiten Teil ausgearbeiteten Reproduktionsmechanismen, diskutiert. Unterschiedliche Haltungen zum Forschungsgegenstand haben methodologische und gesellschaftspolitische Implikationen, deren Wirkungen anhand verschiedener Beispiele rund um Bildung und Bildungswissenschaft aufgezeigt werden sollen.

Lebenslauf

Barbara Rothmüller, Bakk.phil.

Geburtsdatum: 4. März 1982
Geburtsort: Wien
E-Mail: barbarar@aon.at

Ausbildung

2005 - 2009 Bakkalaureatsstudium Soziologie, Universität Wien
SS 2003 Philosophie und Gender Studies, Universität Graz
2001 - 2010 Diplomstudium Philosophie, Universität Wien
2000 - 2001 Wiener Kunstschule, 1090 Wien
1992 - 2000 Realgymnasium mit bildnerischem Schwerpunkt, 1030 Wien
1988 - 1992 Volksschule, 1110 Wien

Berufliche Tätigkeiten

Sept. 2008 - Projektmitarbeit, Österreichisches Institut für Berufsbildungs-
forschung, Wien
Sept. 2008 - März 2010 Beratung, Konzeption und Auswertung der Evaluation der
Zulassungsprüfung zum Studium der bildenden Kunst, im
Auftrag der Arbeitsgruppe Antidiskriminierung, Akademie der
Bildenden Künste Wien
Dez. 2007 - Aug. 2008 Praktikum, Österreichisches Institut für Berufsbildungs-
forschung, Wien
2002 - 2008 Kinderbetreuung und -animation, Wiener Kinderfreunde

Weitere Tätigkeiten

2007 - 2009 Wissenschaftliche Mitarbeit an qualitativer Studie zu
Schönheitspraktiken, Projektleitung: Dr. Otto Penz
März 2004 Mitarbeit, Plakatentwurf und Video-Dokumentation beim
internationalen Kongress *Encouraging Philosophical Thinking*,
Institut für Kinder- und Jugendphilosophie, Graz

Forschungsberichte

Rothmüller, Barbara 2010: BewerberInnen-Befragung am Institut für bildende Kunst 2009.
Endbericht. Im Auftrag der Akademie der bildenden Künste Wien, AG
Antidiskriminierung.
Lachmayr, Norbert; Rothmüller, Barbara 2009: Bundesweite Erhebung zur sozialen
Situation von Bildungswegentscheidungen. Follow-Up-Erhebung 2008. Im Auftrag
der Arbeiterkammer Wien.
Dornmayr, Helmut; Lachmayr, Norbert; Rothmüller, Barbara 2008: Integration von formal
Geringqualifizierten in den Arbeitsmarkt. Wien: Arbeitsmarktservice.
Wieser, Regine; Dornmayr, Helmut; Neubauer, Barbara; Rothmüller, Barbara 2008:
Bildungs- und Berufsberatung für Jugendliche mit Migrationshintergrund gegen
Ende der Schulpflicht. Wien: Arbeitsmarktservice.
Lachmayr, Norbert; Radlinger, Veronika; Rothmüller, Barbara 2007: Berufsorientierungs-
erfahrungen der L14-BesucherInnen. Im Auftrag der Arbeiterkammer Wien.

Publikationen

- Rothmüller, Barbara 2010: Schönheit durch intensive Pflege. Frauen der unteren Klasse. In: Penz, Otto: Schönheit als Praxis. Über klassen- und geschlechtsspezifische Körperlichkeit. Frankfurt am Main: Campus. S.136-146.
- Rothmüller, Barbara 2010: Kampf gegen Schweiß und Körpergeruch. Männer der unteren Klasse. In: ebd.: S.147-157.
- Rothmüller, Barbara 2010: Geschlechtervergleiche. Die Schönheitspraxis der unteren Klasse. In: ebd.: S.171-176.
- Hirst, Christian; Rothmüller, Barbara; Thom, Philip 2010: Klassenvergleiche. Die männlichen Schönheitspraktiken im Vergleich. In: ebd.: S.177-183.
- Dachs, Augusta; Loibl, David; Rothmüller, Barbara 2010: Klassenvergleiche. Die weiblichen Schönheitspraktiken im Vergleich. In: ebd.: S.184-193.
- Rothmüller, Barbara 2009: Politisches Interesse: Selbsteinschätzung und Ausschluss als soziologische Herausforderungen. In: Zwischen_räume 01/2009. S.34-39.
- Rothmüller, Barbara 2006: Autonomie und kritisches Denken in der Kinderphilosophie. In: Info Kinderphilosophie 8/2006. S.6-8.

Lehre

- WS 2010/11 Tutorin des Seminars *Kritik der scholastischen Vernunft - Philosophie und Philosophiekritik im Werk Bourdieus* von Prof. Elisabeth Nemeth, Institut für Philosophie Wien
- 30.5. 2008,
13.12. 2007 „Felder, Distinktion und Habitus: Bourdieu für KünstlerInnen.“
Gastvorträge über Pierre Bourdieu im Rahmen der Lehrveranstaltung *Orte und Bedingungen des Wissens* von Dr. Jakob Krameritsch, gemeinsam mit Koloman Kann, Akademie der Bildenden Künste Wien

Sonstige Tätigkeiten

- Juli 2006 Teilnahme am Kurzfilmabend der Ausstellung *Pattern:Space:Matter*, Köln (Kurzfilm)
- Okt. 2004 Jurymitglied der 8. *Wiener Video- und Filmtage*
- März 2004 Teilnahme am Internationalen Workshop *Philosophy for Children* (48 Std.), Graz
- März 2004 Teilnahme an der *Diagonale 04*, Graz (Kurzfilm)
- Aug. 2003 Teilnahme an der Ausstellung *Volle 24 Stunden*, Wien (Performance, Skulptur, Fotos)
- Okt. 2002 Teilnahme an der Ausstellung *Görls Cultures*, Wien (Skulptur, Fotos, Video)