

(2021): Die Chance vieler Geschichten. Wie im Kontext von Rassismus, Feminismus und (Post-) Humanismus die Gegenwart und Zukunft anders erzählen. In: Böckmann, L./Engelmann, S./Reichrath, P./Rohstock, A. (Hrsg.): *Creativity, Courage, Chances*. Festschrift zu Ehren von S. Karin Amos. Tübingen, S. 285–314 • Groppe, C. (2018): Im deutschen Kaiserreich: Eine Bildungsgeschichte des Bürgertums 1871–1918. Wien: Böhlau Verlag • Kleinau, E. (2004): Von der klassischen Sozialgeschichte zur ‚Sozialgeschichte in der Erweiterung‘. In: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften*. Bad Heilbrunn, S. 287–302 • Kluchert, G./Horn, K.-P./Groppe, C./Caruso, M. (2021): Konzepte, Methoden und Forschungsfelder der Historischen Bildungsforschung. Zur Einführung. In: Kluchert, G./Horn, K.-P./Groppe, C./Caruso, M. (Hrsg.): *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder*. Bad Heilbrunn, S. 13–27 • Martschukat, J. (2012): Eine kritische Geschichte der Gegenwart. In: *Werkstatt Geschichte* 61, S. 15–27 • Matthes, E. (2011): Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch. München • Mayer, C. (2021): Historische Geschlechterforschung. In: Kluchert, G./Horn, K.-P./Groppe, C./Caruso, M. (Hrsg.): *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder*. Bad Heilbrunn, S. 90–102 • Oelkers, J. (1999): Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45, H. 4, S. 461–483 • Osterwalder, F. (1992): Die Geburt der deutschsprachigen Pädagogik aus dem Geist des evangelischen Dogmas. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 68, H. 4, S. 426–454 • Popkewitz, T. S./Franklin, B. M./Pereyra, M. A. (Hrsg.) (2001): *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York • Priem, K. (2021): Kulturgeschichte, Mentalitätengeschichte, Psychohistorie, Historische Anthropologie. In: Kluchert, G./Horn, K.-P./Groppe, C./Caruso, M. (Hrsg.): *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder*. Bad Heilbrunn, S. 58–68 • Reh, S./Ricken, N. (Hrsg.) (2018): Leistung als Paradigma. Zur Entstehungsgeschichte und Transformation eines pädagogischen Konzeptes. Wiesbaden • Reh, S./Scholz, J. (2018): Historische Bildungsforschung und ihre erziehungswissenschaftlichen Perspektive. In: *Erziehungswissenschaft* 29, H. 56, S. 113–120 • Rohstock, A. (2021): Mapping Scientized Education in German-American Transnational Networks after 1945. In: *History of Education* • Rohstock, A. (i. E.): ‚Science Fiction und Speklatives Fabulieren – mit Donna Haraway und kontrafaktischer Geschichte im SF-Modus Disziplingeschichten der Erziehungswissenschaft erzählen‘. In: Engelmann, S./Pfützner, R. (Hrsg.): *Sci/Fi/Bildung*. Tübingen • Tenorth, H.-E. (2016): Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden, S. 1–30 • Tröhler, D. (2003): The Discourse of German Geisteswissenschaftliche Pädagogik – A Contextual Reconstruction. In: *Paedagogica Historica* 39, H. 6, S. 759–778 • Tröhler, D. (2005): Geschichte und Sprache der Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, H. 2, S. 218–235 • Tröhler, D. (2011): *Languages of Education*. New York

H**Habitus**

Eine zweite Haut, ein Käfig, ein Werkzeug zur Wahrnehmung und Deutung von Welt: Wer sich daran versucht, dem Begriff des Habitus auf den Grund zu gehen, entkommt dabei kaum einer Vielzahl von Metaphern. Gemeinsam ist ihnen das Bemühen, die komplexe Bedeutung und Funktionsweise des Habituskonzepts nachvollziehbar zu skizzieren – ist es doch eines, das sozialwissenschaftliche Debatten, insbesondere um soziale Ungleichheit, noch immer maßgeblich prägt. Der Habitusbegriff soll im vorliegenden Beitrag auf seine Entstehungsgeschichte und Bedeutungszusammenhänge hin untersucht werden. Dafür wird in einem ersten Teil des Beitrags der Blick auf die philosophischen Wurzeln des Habitus gerichtet, um schließlich nach seiner Rezeption in der Pädagogik zu fragen. Der zweite Teil des Beitrags legt besonderes Augen-

merk auf die Sozialtheorie Pierre Bourdieus sowie ihre kritischen Kommentator*innen und greift aktuelle Diskussionen um die theoretische Verfasstheit des Habituskonzepts auf. Abschließend werden in Referenz auf aktuelle Debatten Anregungen für die Weiterarbeit mit habitustheoretischen Entwürfen formuliert.

Philosophische Spurensuche

Zwar ist der Begriff Habitus eng verwoben mit dem Namen Pierre Bourdieu, doch bereits lange vor dessen Formulierung eines soziologischen Konzepts fand eine Auseinandersetzung mit der Idee des Habitus statt. Aristoteles beschreibt mit der griechischen ‚hexis‘, die schließlich als ‚habitus‘ ins Lateinische übersetzt wird, durch körperliche Prozesse gespeichertes Erfahrungswissen. Der Habitus nach Aristoteles ist nicht einfach eine Erinnerung, sondern sowohl in Vergangenheit als auch Zukunft gerichtet: Die zur Gewohnheit geronnenen Einzelhandlungen sind eine Anlage für zukünftige Handlungen, eine innere Instanz, die in gegenwärtigen Situationen immer wieder aktiviert wird. Dabei betont Aristoteles die körperliche Dimension von Lernprozessen und den Erwerb ethischer Haltungen, die sich in der Haltung des Körpers ausdrücken: Die innere Beschaffenheit des Subjekts wird an Äußerlichkeiten ablesbar (vgl. Gebauer 2017).

Die vermittelnde Funktion des Habitus wird auch in den Schriften Thomas von Aquins bedeutsam, der maßgeblich vom aristotelischen Erfahrungsbegriff beeinflusst wurde. Er betont in seinen Schriften die Verortung des Habitus als Vermittler zwischen „reiner Potenz und reiner Handlung“ (Krais/Gebauer 2002, S. 26). Thomas von Aquin nennt in seinem Werk eine Vielzahl von Habitus, die allesamt die „dauerhafte Anlage eines Dings zu etwas“ (Thomas von Aquin, zit. n. Schütz 1964) beschreiben. Der Habitus einer Person werde an ihren Handlungen erkenn- und rekonstruierbar. Diese Beschreibung macht den Habitusbegriff insbesondere für die Soziologie anschlussfähig, da der Blick in das subjektive Innenleben und innerpsychische Vorgänge für eine derartige Perspektive auf Habitus nicht notwendig wird. Obwohl Bourdieus Habitusverständnis Parallelen zu Thomas von Aquins Entwurf des „habitus operativus“ aufweist, dem Habitus der Tätigkeit, bedient sich dieser nicht direkt der Überlegungen des Scholastikers. Erst die Auseinandersetzung des Kunsthistorikers Erwin Panofsky mit Thomas von Aquin in den 1950er Jahren inspiriert Bourdieu dazu, diesen Begriff aufzunehmen – und ihm eine soziologische Wendung zu geben. Er übersetzt Panofskys Studie „Gothic Architecture and Scholasticism“ (Panofsky 1952, frz. 1967) ins Französische und greift dabei den Begriff „Habitus“ auf, den Panofsky benutzt hatte, um die Geisteshaltung scholastischer Denker*innen zu beschreiben, die in hochgotischer Kathedralenarchitektur ihre Entsprechung findet (vgl. Gebauer 2017). Bourdieu ist gleichwohl

nicht der erste Soziologe, der sich des Habitusbegriffs annimmt: Schon in den 1930er Jahren beschreibt Norbert Elias „sozialen Habitus“ als Charakteristik von Angehörigen sozialer Gruppen (vgl. Elias 1997). Auch bei Émile Durkheim und Max Weber findet sich die Verwendung des Habitusbegriffs, doch war es Bourdieu, der die gesellschaftliche wie individuelle Bedeutung von Habitus systematisch ausformulierte und ihn zum zentralen Baustein einer Sozialtheorie machte.

Habitus bei Bourdieu

Schon in seinen noch stärker ethnologisch konzipierten Studien zur vorkapitalistischen Welt der Kabylen in Algerien taucht bei Bourdieu das Konzept des Habitus auf (vgl. Bourdieu 1976). Er rekonstruiert bei seinem Feldaufenthalt die praktische, handlungsleitende Logik der kabyllischen Bauern. Deren Erleben hat sich in ihren Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen niedergeschlagen und ihre Praktiken sowie ihr ‚Blick auf Welt‘ ändern sich auch dann nicht, als die Kolonialisierung ihnen eine neue Rationalität oktroyiert.¹ Damit ist die eine Seite von Habitusformen als „Systeme dauerhafter Dispositionen“ (ebd., S. 165), ihre Funktion als *strukturierte* Struktur, genannt. Zugleich wirkt der Habitus als *strukturierende* Struktur, „als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen“ (ebd.). Der Habitus ist also sowohl konstitutiv für die Praxis sozialer Akteure als auch für ihr (Nach-) Denken über diese Praxis. Er wird biografisch erworben und trägt stets die Spuren des sozialen Raums, innerhalb dessen er ausgebildet wurde.

Habituelle Muster legen nicht nur die Grenzen des Handelns und Erlebens fest, sondern wirken im Sinne eines generativen Prinzips auch aktiv, schöpferisch und erfinderisch (vgl. Bourdieu 1999). Dabei ist der Habitus als „das Körper gewordene Soziale“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 61) immer gesellschaftlich bedingt – auch individuelle Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata verweisen demnach auf die Dimension des Kollektiven. Er vermittelt zwischen Struktur und Praxis, verknüpft Vergangenheit und Zukunft und findet dabei seinen Ausdruck in Haltungen, Gewohnheiten, Lebensweisen, Vorlieben, Auftreten und Geschmack (vgl. Bourdieu 1982). Die Ausbildung des Habitus ist als System von Anlagen (beispielsweise für präferierte Formen des Wohnens, Essens oder Musikgeschmacks) jedoch keine rein geistige Operation: Der Habitus ist die gesammelte inkorporierte biografische Erfahrung des Subjekts, die nicht schlichtweg im Körper ihren *Ausdruck* findet, sondern dort gespeichert wird. Der Körper ist wesentlicher Bestandteil des Ha-

1 Bourdieu wird dieses Phänomen der Trägheit des Habitus in seinen späteren Schriften als „Hysterese“ beschreiben.

bitus; eher Fleisch und Blut anstelle einer *zweiten Haut*. Dabei ist dieser Prozess der Einverleibung des Sozialen nicht passiv zu verstehen, sondern stellt immer auch eine aktive Auseinandersetzung mit der Welt dar (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996; s. auch Krais/Gebauer 2002).

Das Habituskonzept wird Bourdieu zu einem wichtigen Erkenntniswerkzeug bei der Analyse von Herrschaftsverhältnissen und ihrer Beharrlichkeit sowie von sozialer Ungleichheit (insbesondere in Bildungsinstitutionen). So weist er nach, dass der vermeintlich individuelle Geschmack häufig an einen überindividuellen (Klassen-)Habitus gebunden ist, somit zum Medium der Distinktion wird und zugleich die „Funktion eines Platzanweisers“ (Rieger-Ladich 2019, S. 199) übernimmt, der jedem Subjekt seine vermeintlich angestammte soziale Position in der sozialen Hierarchie zuweist. So bringen beispielsweise Kinder aus bildungsbürgerlichen Elternhäusern eher Eigenschaften, Interessen, Ausdrucksmöglichkeiten und Verhaltensweisen mit, die für akademische Laufbahnen gewinnbringend sein können, beziehungsweise von der Universität implizit erwartet werden, als jene, die in einem Arbeiter*innenmilieu aufgewachsen sind (vgl. Reuter/Gamper/Möller/Blome 2020). Dabei wird deutlich, dass Bourdieus Habituskonzept eng mit seiner Theorie sozialer Felder sowie seinem Blick auf die moderne Klassengesellschaft verwoben ist.

Pädagogische Wendungen

Herrschte lange Zeit eine gewisse Skepsis in der deutschsprachigen Pädagogik gegenüber Bourdieus Theorien vor (vgl. Liebau 2009), so wurde sein begriffliches und konzeptionelles Instrumentarium in den letzten Jahren nach und nach aufgegriffen, seine reflexive Soziologie von Vertreter*innen unterschiedlicher Teildisziplinen entdeckt und insbesondere das Konzept des Habitus breit rezipiert (vgl. Rieger-Ladich/Grabau 2017). Pädagogische Untersuchungen fragen dabei beispielsweise nach studentischen Milieus und divergierenden Fachhabitus, nehmen im Anschluss an bildungssoziologische Unterfangen die verdeckten Mechanismen der Selektion des Bildungssystems in den Blick, untersuchen geschlechtsspezifische Habitus in Institutionen, beforschen Biografien, die bestimmte habituelle Muster begünstigen, oder rücken die Rekonstruktion eines spezifischen professionellen oder beruflichen Habitus in das Zentrum ihrer Forschung (vgl. Engler 1993; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004; Bremer/Lange-Vester 2019; Klomfaß/Epp 2021). In der Schulpädagogik werden habitusanalytische Überlegungen verstärkt in Zusammenhang mit Untersuchungen herangezogen, die sich dem Passungsverhältnis zwischen dem „mitgebrachten“ Herkunftshabitus und dem institutionell geforderten „Schülerhabitus“ widmen (vgl. Helsper/Kramer/Thiersch 2014; Helsper 2018).

Auch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft erweist sich das Habituskonzept als fruchtbar: Bildungstheoretische Arbeiten kreisen dabei um die

Frage, ob sich Habitustransformationen als Bildungsprozesse fassen lassen und loten damit das Verhältnis von Habitus, Lernen und Bildung aus (vgl. Niestradt/Ricken 2004; Koller 2009). Wurde also in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft das Habituskonzept zunächst herangezogen, um Reproduktionsmechanismen zu erklären, so nehmen in den letzten zwei Jahrzehnten Arbeiten zu, die Habitus zum Ausgangspunkt der Beschreibung von Transformationsprozessen machen (vgl. Alkemeyer 2009; Rosenberg 2011; El-Mafaalani 2012). Dabei wird Habitus im Anschluss an Bourdieu nun verstärkt praxeologisch gelesen und seine dynamische Vermittlerrolle zwischen subjektivem Erleben und objektiven Strukturen betont. Die angenommenen Dichotomien von „Determiniertheit und Freiheit, Konditioniertheit und Kreativität, Bewusstem und Unbewusstem oder Individuum und Gesellschaft“ (Bourdieu 1993, S. 103) werden dabei ganz gezielt aufgebrochen und überwunden.

Der Blick auf die erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit Habitus zeigt jedoch, dass ein zentraler Aspekt Bourdieus Theoriegehäuses vielfach hintangestellt wird: Zwar bilden Habitusatheorien den Ausgangspunkt zahlreicher Untersuchungen und Überlegungen, die Logik sozialer Felder wird jedoch immer wieder vernachlässigt. So gerät das komplexe Zusammenspiel von Habitus und Feld in den Hintergrund (vgl. Rosenberg 2017). Felder folgen einer eigenen inneren Logik; es sind „Kräftefelder“, die von der Konkurrenz und den Aushandlungen der Akteur*innen des Feldes geprägt sind. Habitus funktioniert demnach in jedem Feld (wissenschaftliches Feld, pädagogisches Feld, ökonomisches Feld etc.) gemäß dessen spezifischen Gesetzmäßigkeiten. Wird Habitus isoliert und nicht in Zusammenhang mit dem Feld gedacht, zeigt sich die Tendenz, die kollektive Dimension von Habitus auszuklammern und Überlegungen auf individuelle Wandlungsprozesse engzuführen.

Bourdieu in der Kritik

Bourdies Habitusatheorie ist an verschiedenen Stellen in Kritik geraten (ausführlich: Rieger-Ladich 2017). Einer seiner schärfsten Kritiker ist der Philosoph Jacques Rancière, der Bourdieu vorwarf, Habitus zu statisch zu fassen und sein dynamisches Potenzial zu übersehen (vgl. Rancière 2010). Der in einem bestimmten Milieu erworbene Habitus präge zwar maßgeblich unsere Formen des Handelns, Erlebens, Fühlens und Bewertens; Bourdieu unterschläge dabei jedoch die Kreativität, die Reflexionsfähigkeit und den Eigensinn der Individuen und ‚fessele‘ damit Akteure an ihren Habitus: der Habitus werde ihr Käfig. Indem Bourdieu das kritische, widerständige Potenzial der unterworfenen Subjekte unterschätze, konstruiere er sie regelrecht als Opfer ihres Habitus. Sein Fokus auf die Prozesse der Reproduktion würde die determinierende Dimension gesellschaftlicher Strukturen überbetonen und damit der Überwindung des Status quo im Wege stehen. Die Transformation von Individuen und

Gesellschaft würde aus dieser theoretischen Schieflage heraus nicht greifbar. Ähnlich lautet der Einwand von Philosophin Judith Butler im Anschluss an Arbeiten Jacques Derridas: Gewaltvolle, symbolische Ordnungen würden so als wandlungsunfähig festgeschrieben und widerständige Resignifizierungen undenkbar (vgl. Butler 2006). Ein weiterer Kritikpunkt, ausgearbeitet und intensiv diskutiert von dem Soziologen Luc Boltanski, bezieht sich auf das daraus resultierende asymmetrische Verhältnis von forschendem Subjekt und beforschtem Objekt: Bourdieu würde die „Gegenüberstellung von aufgeklärtem Kritiker und ideologieanfälligen Opfer“ (Rieger-Ladich 2017, S. 347) zementieren und Wissenschaft auf Kosten der Unterworfenen sowie der konstruierten Kluft, die sie von den kritischen Soziolog*innen trennt, betreiben (vgl. Boltanski 2010).

Die Kritik an Bourdieu als „Denker der Reproduktion“ (Rieger-Ladich 2017, S. 349) gilt es durchaus ernstzunehmen, insbesondere wenn man im Rückgriff auf dessen theoretisches Instrumentarium Forschung betreiben möchte. Zugleich scheint es angemessen, die Kritik einzuordnen und erkenntnistheoretisch zu beleuchten. Insbesondere Rancières Kritik an Bourdieus starrem Habituskonzept entzündete sich an seinen frühen Arbeiten (vgl. etwa: Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 1982; Bourdieu 2018), in denen Bourdieu und seine Kolleg*innen die Komplizenhaftigkeit von Bildungseinrichtungen nachgewiesen und die Weitergabe kultureller Kapitalien und damit verbundener Privilegien aufgedeckt hatten. Galt also lange Zeit Bourdieus Aufmerksamkeit (und die seiner Rezipient*innen) der Aufdeckung von Mechanismen der Reproduktion, rückte die Untersuchung von Widersprüchlichkeiten, Bedingungen von Transformation und emanzipatorischen Kräften erst in einer späteren Forschungsphase beziehungsweise anderen Werken Bourdieus in den Mittelpunkt. Dass die Weitergabe von Kapitalien sowie habituellen Dispositionen keinesfalls reibungslos abläuft, ist in Bourdieus Theorie der sozialen Reproduktion bereits angelegt (vgl. Jaquet 2018). Bourdieu selbst liefert einen Beweis dafür, dass soziale Reproduktion nicht als „mechanische[r] Determinismus“ (ebd., S. 13) zu verstehen ist, indem er in seiner Abschiedsvorlesung sich und seinen „gespaltenen Habitus“ (Bourdieu 2002, S. 116) zum Gegenstand macht: In seinem „soziologischen Selbstversuch“ (2002) am Collège de France erkundet er die Bedingungen seines Aufwachsens und seines Bildungsaufstiegs auf erhellende und tabubrechende Weise (vgl. ebd.). So blickt er nicht heroisch auf seinen unwahrscheinlichen Klassenübergang, sondern sieht in seinem Ausnahmeschicksal und dem damit verbundenen Preis seines Aufstiegs die symbolischen Gewaltverhältnisse bestätigt. Die Spannungen, die durch das Aufeinandertreffen gegenläufiger habitueller Muster, geschuldet seinem Aufwachsen in einfachen, provinziellen Verhältnissen, freigelegt werden, würden nicht nur einen spezifischen „Scharfblick“ (ebd., S. 59) auf den Wissenschaftsbetrieb ermöglichen, sondern auch Widerständigkeit und Kritikfä-

higkeit. In Bourdieus Autosozioanalyse zeigt sich demnach sowohl die Brüchigkeit von Habitus als auch seine potenzielle Sprengkraft. Durch die Einnahme dieser reflexiven Haltung begegnet Bourdieu dem Vorwurf eines paternalistischen, entmündigenden Forschungsstils – zugleich zeigt sich sein epistemologischer Anspruch, die prinzipielle Konfrontation von Subjekt und Objekt zu überwinden (vgl. Bourdieu 1997).

Die Frage nach Diskontinuitäten und Möglichkeiten eines gesellschaftlichen Wandels, der Herrschaftsverhältnisse verändert, anstatt sie zu reproduzieren, war also immer schon in Bourdieus Theorie des Sozialen angelegt. Betrachtet man dementsprechend die Vielschichtigkeit sowie die Weiterentwicklung von Bourdieus Argumentation hinsichtlich des Habituskonzepts, lassen sich wesentlich mehr verbindende Berührungspunkte zwischen Bourdieu und seinen Kritiker*innen erkennen, als vielfach wahrgenommen werden (vgl. Sonderegger 2010; Kastner/Sonderegger 2014).

Ideologiekritische Interventionen

Setzt man sich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive mit sozialer Ungleichheit in Bildungsinstitutionen auseinander, bildet das Habituskonzept Bourdieus eine gewichtige theoretische Basis und bietet sich als zentrales Instrument zur Untersuchung von Herrschaftsverhältnissen sowie ihrer hartnäckigen Perpetuierung an. Forschungsarbeiten in Anschluss an Bourdieu sind gleichwohl nicht die einzigen, die sich der beharrlichen Wirkung sozialer Herkunft in der Bildungsbiografie zuwenden. So erleben aktuell insbesondere jene Arbeiten Konjunktur, die sich den individuellen Erfahrungen des Klassenaufstiegs widmen (vgl. Altieri/Hüttner 2020; Seeck/Theißl 2020; Barankow/Baron 2021). Dabei werden vielfach Anschlüsse an theoretische Debatten gesucht, die den „interaktiven und situativen Moment der Herstellung von sozialer Realität und Subjektivität“ (Chassé 2016, S. 38) ins Zentrum rücken. Sie orientieren sich konzeptionell zunehmend an ‚(doing) class‘ oder ‚Klassismus‘ und fassen soziale Herkunft häufig als Effekt sozialer Interaktion. Dabei laufen derartig angelegte Forschungsvorhaben jedoch Gefahr, die Bedeutung von sozialer ↑Klasse auf ihre situations- und kontextbezogene Wirkung zu verkürzen. Theoretische Verknüpfungen mit Bourdieus Habituskonzept könnten hier dazu beitragen, die materialistische und institutionelle Dimension von Ideologien der Ungleichheit stärker miteinzubeziehen. Denn die Habitus Theorie sensibilisiert nicht weniger für „Praktiken der Privilegierung“ und „Praktiken der Unterprivilegierung“ in pädagogischen Kontexten (vgl. Hillebrandt 2012, S. 448) [↑Privileg], berücksichtigt aber zudem Mechanismen institutioneller Diskriminierung sowie ihre gesellschaftstheoretische Einbettung. Umgekehrt können Arbeiten in Anschluss an Bourdieus Habituskonzept von jenen aktuellen Debatten um die situative Herstellung von sozialer Differenz profitieren. Sie können dazu beitragen, das kom-

plexe Zusammenspiel von Diskursen, Institutionen und Subjekten detailreich zu erkunden und letztlich besser zu verstehen. So scheint nicht die Betonung der Gegensätzlichkeit beider Ansätze – Klassismus und Habitus – für die Beforschung sozialer Ungleichheit fruchtbar, sondern die Suche nach Berührungspunkten und theorieübergreifenden Perspektiven.

Flora Petrik

Bonusmaterial

Abbott, P./Wells, J. (2011): *Shameless* [Serie]. Vereinigte Staaten: Showtime • Daas, F. (2021): Die jüngste Tochter. Berlin • Hudson, S./Schwerdtner, I. (2020): Wie schafft man den „Bildungsaufstieg“ und was hat das mit Scham, Unsicherheiten und zugleich Stolz zu tun? [Podcast] In: Halbzehn.fm, 18. Februar • Louis, É. (2015): Das Ende von Eddy. Frankfurt/Main • Marshall, G. (1990): *Pretty Woman* [Film]. Vereinigte Staaten: Touchstone Pictures

Literatur

Alkemeyer, T. (2009): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Frieberthäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden, S. 119–140 • Altieri, R./Hüttner, B. (Hrsg.) (2020): *Klassismus und Wissenschaft. Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien*. Marburg • Barankow, M./Baron, C. (Hrsg.) (2021): *Klasse und Kampf*. Berlin • Boltanski, L. (2010): *Soziologie und Sozialkritik*. Berlin • Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt/Main • Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main • Bourdieu, P. (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/Main • Bourdieu, P. (1997): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt/Main • Bourdieu, P. (1998/2020): *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt/Main • Bourdieu, P. (1999): *Die Regeln der Kunst*. Frankfurt/Main • Bourdieu, P. (2002): *Ein soziologischer Selbstversuch*. Frankfurt/Main • Bourdieu, P. (2018): *Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie 2*. Berlin • Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart • Bourdieu, P./Wacquant, L. (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/Main • Bremer, H./Lange-Vester, A. (2019): Studienfachwahl im Kontext von Habitus und sozialer Auslese im Bildungswesen. In: Haffner, Y./Loge, L. (Hrsg.): *Frauen in Technik und Naturwissenschaft: Eine Frage der Passung. Aktuelle Erkenntnisse und Einblicke in Orientierungsprojekte*. Leverkusen, S. 21–42 • Butler, J. (2006): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt/Main • Chassé, K. A. (2016): *Doing Class. Wie werden Menschen zum ‚Prekariat‘ gemacht?* In: Fereidooni, K./Zeoli, A. P. (Hrsg.): *Managing Diversity*. Wiesbaden, S. 35–51 • El-Mafaalani, A. (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitus transformation bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden • Elias, N. (1997): *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 1. Band. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*. Frankfurt/Main • Engler, S. (1993): *Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus*. Weinheim • Gebauer, G. (2017): *Habitus*. In: Gugutzer, R./Klein, G./Meuser, M. (Hrsg.): *Handbuch Körpersoziologie*. Wiesbaden, S. 27–32 • Helsper, W. (2018): *Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus. Entwurf eines Theorie- und Forschungsprogramms*. In: Rothland, M./Lüders, M. (Hrsg.): *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart*. Münster, S. 61–76 • Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.) (2014): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden • Hillebrandt, F. (2012): *Der praxistheoretische Ansatz Bourdieus zur Soziologie der Bildung und Erziehung*. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U./Scherr, A. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft*. Wiesbaden, S. 437–452 • Jaquet, C. (2018): *Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht*. Konstanz • Kastner, J./Sonderegger, R.