

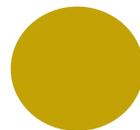


THEORIEKARTE
BOURDIEUS WERKZEUGKISTE

Aus Bourdieus Werkzeugkiste: Soziale Ungleichheit und Bildung

aus Katarina Froebus, Susanne Kink-Hampersberger, Iris Mendel, Lisa Scheer, Julia Schubatzky (2021):
Habitus.Macht.Bildung – Lehr-/Lernmaterialien

Graz, November 2021



Aus Bourdieus Werkzeugkiste: Soziale Ungleichheit und Bildung

Der französische Soziologe und Philosoph Pierre Bourdieu (1930–2002) hat sich in seinen Arbeiten eindringlich mit sozialer Ungleichheit, insbesondere in Bezug auf Bildung, auseinandergesetzt. Als Sohn eines Landwirts und späteren Postangestellten und einer Hausfrau waren „Bildungserfolg“ oder gar eine universitäre Karriere für Bourdieu nicht „vorgesehen“, nichts, das sich quasi wie von selbst ergab. Schon im Internat erlebte Bourdieu Abwertung aufgrund seines Dialekts, die Rolle von Sprache für die Aufrechterhaltung von Klassengrenzen wurde später Gegenstand seiner Forschung (Rieger-Ladich, 2019, S. 112f.). Auch als Universitätsprofessor an einer Eliteuniversität in Paris blieb Bourdieu zum akademischen Feld auf kritischer Distanz, untersuchte dessen →Ausschlussmechanismen und Phänomene der →Distinktion (Bourdieu, 1992b).

Bourdieu machte ähnliche Erfahrungen wie viele „Bildungsaufsteiger*innen“¹², die von Entfremdung von der eigenen Herkunft und gleichzeitig vom Nichtankommen berichten (vgl. z. B. Eribon, 2016; Aumair & Theißl, 2020). Diese Erfahrung kann auch Erkenntnisvorteile bringen und zu einem anderen, kritischen Wissen über die Gesellschaft und ihre Felder – wie z. B. Politik, Kunst, Wissenschaft – führen. Bourdieu bezeichnete dies als den „Scharfblick der Ausgeschlossenen“ (Bourdieu, 1997), seine eigenen Arbeiten sind Zeugnis dieses Scharfblicks. Bourdieu hat ein umfangreiches wissenschaftliches Werk zur Analyse gesellschaftlicher Machtverhältnisse vorgelegt – bekannte Titel sind z. B. „Die feinen Unterschiede“ (frz. 1979, dt. 1982) oder „Das Elend der Welt“ (frz. 1993, dt. 1997). Darüber hinaus hat er sich für eine „eingreifende Wissenschaft“ (Bourdieu & Schultheis, 2004) starkgemacht und angesichts gesellschaftlicher Ungerechtigkeit öffentlich Stellung bezogen und sich engagiert.

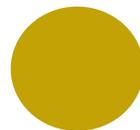
Im Zusammenhang mit seinen empirischen Untersuchungen hat Bourdieu hilfreiche Werkzeuge entwickelt, um gesellschaftliche Machtverhältnisse besser begreifen zu können – insbesondere auch in Bezug auf die Rolle von Bildung. Im Folgenden stellen wir einige seiner zentralen →Begriffe vor.

Sozialer Raum, Feld und Kapital

Bourdieu begreift die Gesellschaft als sozialen Raum, in dem Menschen unterschiedlich positioniert sind. Damit grenzt er sich von zweidimensionalen Schichtmodellen und Vorstellungen von klar voneinander getrennt existierenden →Klassen ab. In diesem sozialen Raum gibt es nun unterschiedliche „Spielfelder“ mit entsprechenden, oft unausgesprochenen „Spielregeln“, beispielsweise das politische Feld, das kulturelle Feld, das Feld der Schule oder der Universität. In diesen Feldern handeln die Menschen und es finden Machtkämpfe statt, auch um Bewahrung oder Veränderung des Felds selbst. Wo Menschen im dreidimensional gedachten sozialen Raum positioniert sind und auch wie sie in den spezifischen Feldern handeln können, hängt von ihrer Kapitalausstattung ab. Kapital meint bei Bourdieu aber nicht einfach Geld und Reichtum, dies beschreibt lediglich das ökonomische Kapital. Wie bei Karl Marx ist Kapital ein relationaler Begriff, d. h. er beschreibt damit ein Verhältnis, in dem jene, die über viel Kapital verfügen, davon profitieren, dass andere wenig oder kein Kapital haben außer ihrer Arbeitskraft. Kapital kann zudem investiert werden, um mehr Kapital anzuhäufen. Die Ausstattung mit Kapital bestimmt über die Position im sozialen Raum, anders ausgedrückt: über das Vermögen oder die Macht in der Gesellschaft. Somit kann Kapital als „soziale Energie“ (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 125) verstanden werden. Bourdieu erweitert den ökonomischen Kapitalbegriff nun um weitere Kapitalsorten:

1 Wir setzen „Aufstieg“ und „Aufsteiger*innen“ unter Anführungszeichen, da wir die Ausdrücke von „oben“ und „unten“ in Bezug auf soziale Ungleichheit für problematisch halten. „Aufsteigen“ wird als erstrebenswert gesehen, „Absteigen“ als negativ, ohne die herrschenden Werte („Leistung“, „Besitz“, „Arbeit“, „Einkommen“ etc.) infrage zu stellen. Eine weniger →klassistische Bezeichnung für soziale Mobilität ist beispielsweise „Klassenreise“ (Aumair & Theißl, 2020).

2 Zur Sichtbarmachung vielfältiger Genderidentitäten wird im Text der Genderstern eingesetzt. Wir sind uns bewusst, dass dies für Menschen mit Sehbehinderung oder solche, die das zum ersten Mal sehen, die Lesbarkeit erschweren kann.



das kulturelle, das soziale und das symbolische Kapital. Diese bilden Abgrenzungsmöglichkeiten innerhalb der verschiedenen sozialen Felder wie beispielsweise der Wissenschaft, dem Recht oder der Kunst. In den Feldern sind jeweils unterschiedliche Kapitalformen bedeutsam und bestimmend dafür, wie erfolgreich ein Individuum in dem jeweiligen Feld ist.

„Gleich Trümpfen in einem Kartenspiel, determiniert eine bestimmte Kapitalsorte die Profitance im entsprechenden Feld (faktisch korrespondiert jedem Feld oder Teilfeld die Kapitalsorte, die in ihm als Machtmittel und Einsatz im Spiel ist).“

Bourdieu, 1985, S. 10

Die Kapitalsorten

I. Ökonomisches Kapital: Geld, Besitz

Das ökonomische Kapital umfasst, was auch im Alltagsverständnis meist als Kapital verstanden wird: materiellen Reichtum. Nach Bourdieus Auffassung liegt das ökonomische Kapital den anderen Kapitalformen zugrunde, ist also noch immer zentral für die gesellschaftliche Position, weil es den Erwerb anderer Kapitalsorten ermöglicht.

II. Kulturelles Kapital: Bildung, Bildungstitel, Bildungsgüter

Das kulturelle Kapital kommt in verschiedenen Formen vor:

objektiviert: Bücher, Gemälde, Instrumente

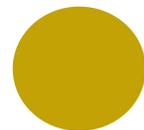
Das objektivierte kulturelle Kapital umfasst kulturelle Güter wie Bücher, Gemälde und Instrumente, somit ist diese Form des kulturellen Kapitals relativ leicht in ökonomisches Kapital übersetzbar und direkt materiell übertragbar.

inkorporiert: Wissen, Fähigkeiten, Bildung

Das inkorporierte kulturelle Kapital besteht aus kulturellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensformen und kann durch Bildung angeeignet werden. Im Unterschied zum ökonomischen Kapital ist das inkorporierte kulturelle Kapital als verinnerlichte kulturelle Kompetenz körper- und personengebunden, es kann nicht direkt in ökonomisches Kapital übersetzt werden, ist somit die undurchsichtigste der Kapitalformen und kann nur durch eigene Bildungsbemühungen durch die Investition von Zeit in Lernen erworben werden. „Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der Person, zum Habitus geworden ist; aus Haben ist Sein geworden.“ (Bourdieu, 1992a, S. 56) Dies soll aber nicht bedeuten, dass lediglich genug Zeit investiert werden muss, um ein gewisses inkorporiertes kulturelles Kapital zu erreichen: Die soziale Herkunft hat beispielsweise mittels erlernter Sprechweisen einen wesentlichen Einfluss auf die Möglichkeit der Aneignung dieser Kapitalform. Durch den Leistungsmythos (siehe dazu die  [Theoriekarte Meritokratie](#)) wird aber verschleiert, dass die Möglichkeit oder Wahrscheinlichkeit der Aneignung inkorporierten kulturellen Kapitals vererbt wird.

institutionalisiert: Bildungstitel und Zertifikate

Das institutionalisierte kulturelle Kapital umfasst die durch Institutionen in Form von Bildungstiteln oder Zertifikaten, also Schul-, Berufs- und Bildungsabschlüssen legitimierte Fähigkeiten einer Person. Institutionalisiertes kulturelles Kapital ist somit gesellschaftlich anerkanntes und zertifiziertes inkorporiertes kulturelles Kapital. Die offizielle Legitimierung durch einen Titel entscheidet meist über die Zulassung zu einem Beruf, nicht ob die erforderlichen Fähigkeiten auch ohne den Titel vorhanden sind. Dadurch wird eine Grenze aufgezogen: Nicht jegliches (aus der Familie) mitgebrachtes Wissen wie etwa praktisches Wissen wird durch Bildungstitel anerkannt. Jene Fähigkeiten, die zum Erhalt von Titeln oder Zertifikaten gefragt sind, sind meist bildungsbürgerliche wie beispielsweise ein ungezwungener, spielerischer Umgang mit Sprache.



III. Soziales Kapital: Beziehungen und Netzwerke

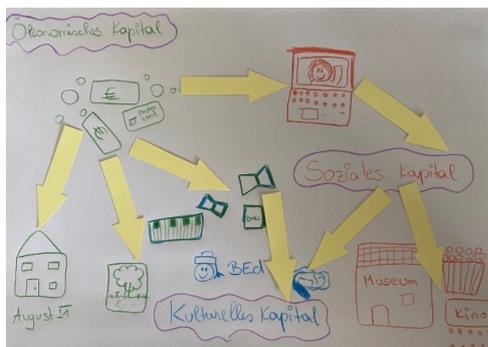
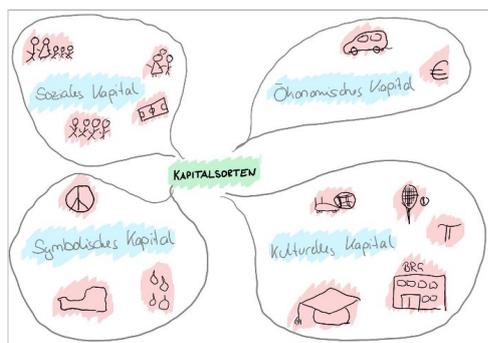
Das soziale Kapital beruht vor allem auf dem sozialen Netzwerk, in das man eingebettet ist, wie beispielsweise auf der Mitgliedschaft in Gruppen oder generell auf der Möglichkeit, andere Personen um Rat und Hilfe zu bitten. Es basiert also auf der Macht, die sich durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe ergibt. Je umfangreicher das Netz an sozialen Beziehungen ist, umso größer sind auch die Chancen, ökonomisches und kulturelles Kapital zu reproduzieren. Das soziale Kapital beruht auf gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung und übt in Bezug auf andere Kapitalformen einen Multiplikatoreffekt aus.

IV. Symbolisches Kapital: Wertschätzung und Anerkennung der anderen Kapitalsorten, Prestige und Privilegien

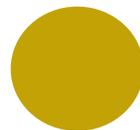
Das symbolische Kapital beschreibt die Chancen, beispielsweise durch die Legitimierung von kulturellem Kapital in Form von Bildungszertifikaten soziale Anerkennung und Prestige zu erlangen. Jede Form von Abhebung durch Statussymbole kann dem symbolischen Kapital zugerechnet werden. Damit ist das symbolische Kapital meist die Form, in der andere Kapitalformen in Erscheinung treten. Wichtig ist, dass die verschiedenen Kapitalsorten konvertiert werden können, z. B. kann jemand mit Geld Kunstgegenstände erwerben oder Klavierunterricht nehmen, durch soziale Beziehungen vielleicht in eine Eliteschule kommen, einen guten Praktikumsplatz oder Job bekommen.

Bourdieu's Theorie des sozialen Raums und der verschiedenen Kapitalsorten ermöglicht es, gesellschaftliche Macht komplexer zu erfassen, nicht nur in Bezug auf Geld, sondern auch über Lebensstil, Bildung, Körpersprache, Geschmack und anderes. So kann es in Bourdieus Modell sein, dass jemand über sehr viel kulturelles Kapital verfügt, aber kaum über ökonomisches (z. B. manche Künstler*innen oder Studierende), oder über sehr viel ökonomisches, aber weniger kulturelles (z. B. manche Manager*innen oder Großbauern), wobei tendenziell hohes ökonomisches Kapital mit hohen anderen Kapitalsorten einhergeht.

Dass Kapital bzw. Macht als relational begriffen werden, bedeutet, dass der soziale Raum und die verschiedenen Positionen umkämpft sind. In einer prinzipiell hierarchisch strukturierten Gesellschaft können nicht alle „oben“ sein. Dies setzt auch dem „Aufstieg“ durch Bildung Grenzen.



Abbildungen 1 bis 3: Studierende stellen ihre Kapitalsorten dar (SoSe 2021, online) (siehe dazu die [Kapitalübung](#))



Bildung und soziale Ungleichheit

„Der individuelle Erfolg im Bildungssystem [...] wird heute als legitime Grundlage der Ver- bzw. Zuteilung von Lebenschancen angesehen und erfahren.“

Solga, 2005, S. 19

Bildung und Leistung kommen in der modernen Gesellschaft also eine zentrale Rolle in der Legitimation von sozialer Ungleichheit zu. Was aber, wenn der individuelle Erfolg auf sozialen Bedingungen der Ungleichheit fußt, die ausgeblendet werden? Wenn also Fragen von sozialer Herkunft, Geschlecht, Migrationsgeschichte, Behinderung³ eine zentrale Rolle in der Vorhersage für Erfolg und Scheitern im Bildungssystem darstellen? Wenn der soziale Status nach wie vor – über den „Umweg“ und die Legitimation von Bildung – häufig „geerbt“ wird? Mit der „Illusion der Chancengleichheit“ und den „Erben“ im Bildungswesen hat sich Pierre Bourdieu (2001) ebenfalls auseinandergesetzt, wobei sein Fokus auf dem französischen Bildungswesen der 1970er-Jahre lag. Sein Ziel war es, eine Reihe von Mythen und Ideologien der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft in Bezug auf Bildung zu entlarven, etwa den Leistungsmythos, die „Begabungsideologie“ sowie den „Mythos der befreienden Schule“ (Bourdieu, 2001, S. 46). Auch wenn sich die Bildungslandschaft ebenso wie bildungspolitische und bildungswissenschaftliche → Diskurse seither verändert haben, ist Bourdieus begriffliches Werkzeug nach wie vor höchst relevant, um Bildungsungleichheit zu erfassen – zumal diese weiterhin besteht.

Wie funktionieren Bildungsbarrieren und -ausschlüsse, wenn Schulen und Universitäten rechtlich allen gleichermaßen offenstehen und es keine expliziten Barrieren wie beispielsweise ein Studienverbot für Frauen gibt? Wieso besteht Bildungsungleichheit dennoch fort, und zwar insbesondere in Bezug auf soziale Herkunft? Laut Bourdieu, der sich in seinen Arbeiten für das Subtile, Nicht-Offensichtliche und Symbolische interessiert, sind hier „verborgene Mechanismen der Macht“ und „symbolische Gewalt“ am Werk. Damit hat er sich in seiner Forschungsarbeit sowohl theoretisch als auch empirisch auseinandergesetzt.

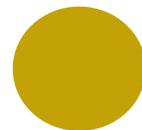
Grundlegend räumt Bourdieu mit der häufigen Annahme auf, dass Bildungsgerechtigkeit darin bestehe, alle gleich zu behandeln. Im Gegenteil, so Bourdieus provokante These, führe gerade die Gleichbehandlung von Ungleichen zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit. Diese These wird anhand der beiden folgenden Zitate von Studierenden in einer Gruppendiskussion anschaulicher⁴:

Ja, Informatik ist halt recht stark männerverteilt. Aber das hat ja nichts mit bevorzugen zu tun. Weil, es gibt keine Aufnahmeprüfung, jeder, der will, kann sich anmelden und dann sozusagen ist jeder eigentlich ein gleichberechtigter Student, Studentin. Also das ist, würde ich sagen, Gleichheit.

Berti, SoSe 2018, Gruppendiskussion 2

³ Wir verwenden diese Schreibweise von Behinderung, um sichtbar zu machen, dass Menschen behindert werden.

⁴ Alle Zitate von Studierenden wurden im Rahmen von Lehrveranstaltungen gesammelt, die Teil des Projekts „Habitus.Macht.Bildung – Transformation durch Reflexion“ waren. Das Projekt wurde von Jänner 2019 bis Dezember 2021 am Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung der Universität Graz durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) finanziert. Projektziel war, mithilfe partizipativer Methoden den Einfluss sozialer Ungleichheit auf Bildungswege von Lehramtsstudierenden zu erforschen und Materialien zu entwickeln, die die Entwicklung von Habitusreflexivität unterstützen.



Aber ich habe auch schon so Geschichten gehört, jetzt bei einer Vorlesung, wo jetzt Prüfung war und eine Studienkollegin im Rollstuhl (saß ...); der Raum, wo die Prüfung war, war nicht barrierefrei. Und eine Gruppe von Studierenden ist halt raufgegangen und hat gefragt, ob sie bitte einen Schlüssel für den Lift oder sonst irgendwie (haben könnten), weil sie kommt nicht die Stiegen rauf und es ist Prüfung. Und da haben die Prüfer dann auch gesagt: Nein und Sie verlassen den Raum jetzt auch nicht, weil wenn Sie ihn verlassen, haben Sie automatisch ein Nicht Genügend. Die Studentin hätte sich früher darum kümmern müssen, dort rechtzeitig hinaufzukommen. Und sie hat es auch nicht bei der Gleichbehandlungsstelle dokumentiert, weil sie Angst gehabt hat, dass das auf sie zurückfällt.

Fini, SoSe 2018, Gruppendiskussion 2

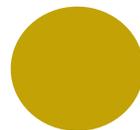
Bourdieu hat sowohl die Schule als auch die Universität in Bezug auf Ungleichheit untersucht. Die Schule, so der Soziologe, ist nicht neutral und nur theoretisch für alle zugänglich. Vielmehr ist es so, dass die von ihr erwarteten und vermittelten Fähigkeiten, → Werte und Umgangsformen bürgerliche Kinder privilegieren, die aufgrund ihrer familiären Sozialisation mit der Sprache und Kultur der Schule vertraut sind. Das liegt an der Geschichte der Schule, die eine → Institution des Bürgertums ist. Ähnliches gilt für die Universität. Die kulturellen Privilegien bestehen laut Bourdieu nicht nur in „Empfehlungen oder Beziehungen, Unterstützung bei den Schularbeiten, Nachhilfeunterricht, Informiertheit über Bildungswege und die Berufsmöglichkeiten“, sondern auch in weniger Augenscheinlichem, nämlich einem „System impliziter und tief verinnerlichter Werte“ (Bourdieu, 2002, S. 26), die Einstellungen sowie Erfolg in → Bildungsinstitutionen entscheidend beeinflussen. Mit anderen Worten: Bildungserfolg hängt wesentlich vom Habitus der Schüler*innen und Studierenden ab. Studierende haben das folgendermaßen ausgedrückt:

Ich denke jedoch, dass es auch nach wie vor sehr viel ausmacht, aus welcher Familie man kommt, und diese beeinflusst, wie sehr man sich Gedanken darüber macht, wie man seine Zukunft gestalten möchte.

Mae, WiSe 2018/19, Assoziationen zu Textausschnitten von Didier Eribons „Rückkehr nach Reims“

Dass es, glaube ich, einen Unterschied gibt, die sozioökonomische Situation, dass das, glaube ich, in Österreich jetzt nicht die große Rolle spielt bei der Chancengleichheit, sondern wirklich mehr kulturell. Das Interesse, die Offenheit demgegenüber, der Bildung.

Forda, SoSe 2018, Gruppendiskussion 2



Schüler*innen und Studierende, die aufgrund ihrer Herkunft nicht über das entsprechende kulturelle Kapital – bestimmte Umgangsformen oder Ausdrucksmöglichkeiten – verfügen, haben es deutlich schwerer oder scheitern (siehe dazu die ● [Theoriekarte Gefühle und Strategien](#)). Dieses Scheitern liegt nicht zuletzt an einer bestimmten von Bourdieu (2001, S. 39ff.) kritisierten voraussetzungsreichen Pädagogik:

- an einem Unterrichtsstoff, der implizit an der bürgerlichen (zu ergänzen wäre hier: „weißen“, able-bodied) Kultur orientiert ist,
- an unklaren Beurteilungskriterien, die vor allem für Schüler*innen aus den benachteiligten Klassen wenig Orientierungspunkte bieten und Unsicherheit in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten fördern, und
- an Vermittlungsmethoden, die verborgene Talente „wecken“ wollen, Virtuosität betonen und „schulmäßiges“ Lernen abwerten.

Dieses Semester musste ich schon viele schwere, uninteressante und langweilige Lektüren, Texte, Bücher lesen, dass mir Texte schon als Feinde vorkommen.

Kiki, SoSe 2019, Leseerfahrungen

Man kann nicht als Individuum mit seinen eigenen Eigenarten verharren, weil man dadurch aussortiert werden würde – von z. B. Lehrern in der Schule.

Mimi, WiSe 2018/19, Assoziationen zu zwei Textpassagen von Eribon

Mit dem Gefühl, in den nächsten Wochen mehrere Tausend Seiten Aufholbedarf an Literatur zu haben, und maßloser Überforderung endete die Einheit des Seminars. Selbst wenn sie die Klassiker lesen würde, war sie sich sicher, dass sie keine Interpretationsarbeit leisten könnte, welche den Vorstellungen des Professors entsprechen würde.

Julia SoSe 2019, Kollektive Erinnerungsarbeit „Als ich Angst hatte, fachlich nicht kompetent genug zu sein“

Sprache, insbesondere ein ungezwungener und spielerischer Umgang mit ihr, spielt eine zentrale Rolle für Bildungserfolg. Diese Sprache sowie der sich in Werten, Einstellungen, Stil, Geschmack, Haltung äußernde Habitus kann Bourdieu zufolge allerdings nicht ohne Weiteres angeeignet bzw. „gelernt“ werden, da die Mühe der Aneignung der gefragten Leichtigkeit und Ungezwungenheit entgegensteht und daher als „Strebertum“ oder „schulmäßig“ (Bourdieu, 2001, S. 39) abgewertet wird (siehe dazu die ● [Theoriekarte Meritokratie](#)).

„Brillieren können demnach nur Studierende, die die bürgerlichen Sprachnormen und Verhaltensmuster beherrschen.“

Haslinger & Patek, 2007, S. 156



Individualisierung und „Selbstausschluss“

Die ungleichen gesellschaftlichen Voraussetzungen der Schüler*innen und Studierenden werden im Bildungsalltag allerdings ignoriert und individualisiert. Diese Individualisierung von Verantwortung kommt auch in folgendem Zitat eines Studierenden zum Ausdruck:

Ja, aber, sage ich, da muss dann jeder Student für sich selbst individuell schauen. Weil, es ist ja nicht so, als könnten wir unsere Termine auf der Uni nicht selbst wählen oder auch angleichen. Und wenn ich schon angewiesen bin auf einen Nebenjob, dann muss ich halt schauen, dass ich das alles unter einen Hut bekomme. Ich sage jetzt einfach dazu, man braucht dann nicht jammern. Da muss doch ein gewisser Realismus vorherrschen, dass ich meine eigene Situation wirklich, dass ich ehrlich zu mir selber bin und sage: „Das ist jetzt die Ist-Situation, ich brauche diesen Job und ich muss halt jetzt beides gebacken bekommen.“ Und nicht dann mit dem Jammern anfangen, dass sich alles vorne und hinten nicht ausgeht. Weil es hat dich keiner, es zwingt uns keiner, auf die Uni zu gehen. Und wie wir unser Leben gestalten, das gibt uns ja auch keiner vor.

FZ, SoSe 2018, Gruppendiskussion 1

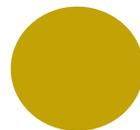
Die Individualisierung von Bildungserfolg und -misserfolg erfolgt Bourdieu zufolge mithilfe der Begabungs-ideologie, die „gesellschaftliche Erbschaft in individuelle Begabung oder persönliches Verdienst umwertet“ (Bourdieu, 2001, S. 147). Abgelenkt wird damit nicht nur von der unterschiedlichen Ausstattung mit kulturellem, sondern auch mit ökonomischem Kapital, die beide vererbt werden – was der Leistungs-ideologie grundsätzlich widerspricht. Die Begabungsideologie wird auch von benachteiligten Schüler*innen und Studierenden anerkannt. Daher machen sie sich für ihr Scheitern oft selbst verantwortlich. Gerade die im Leistungsmythos enthaltene „scheinbare Neutralität der Leistungskriterien und die Gleichbehandlung aller Kinder als SchülerInnen führt dazu, dass selektive Unterscheidungen auf individuelle Begabung zurückgeführt werden“ (Brandmayr, 2017, S. 63) und damit als legitim und gerecht akzeptiert werden.

Quasi wie von selbst wird die Arztochter Ärztin, die „begabten“ Schüler*innen landen im Gymnasium und alle anderen in der Mittelschule. Bourdieu (2001, S. 31 ff.) spricht in diesem Zusammenhang von „der Wahl des Schicksals“: Die Schüler*innen „wählen“ jenen Bildungsweg, der ihnen ohnehin aufgrund ihrer Herkunft vorbestimmt war, und akzeptieren damit die Grenzen, die ihnen ihre Herkunft setzt. Es braucht somit keine expliziten Ausschlussmechanismen, „der Selbstausschluss und die (negative wie positive) ‚Berufung‘ bzw. ‚Bestimmung‘ treten dann an die Stelle des ausdrücklichen Ausschlusses“ (Bourdieu, 1997, S. 170). Mit dem im Folgenden vorgestellten Konzept des Habitus lässt sich dieser Selbstausschluss sowie überhaupt das Funktionieren von Macht besser verstehen.

Habitus

Studienwahl, Studienerfolg oder auch Scheitern am Studium oder in der Schule lassen sich nicht einfach aus Interessen, Fähigkeiten und anderen vermeintlich individuellen Merkmalen einer Person erklären und auch nicht als Zufall abtun. Vielmehr verweist das, was auf den ersten Blick als individuell oder zufällig erscheint, auf das Wirken gesellschaftlicher Strukturen der Ungleichheit. Diese Strukturen schreiben sich in die Menschen auch körperlich ein. Das bedeutet, dass sich Menschen im Zuge von Erziehung, Bildung und → Sozialisation (sprachliche) Ausdrucksweisen, Wahrnehmungsschemata, Körperhaltungen, → Normen, Werte etc. aneignen. Diese werden zu einem selbstverständlich erscheinenden Know-how, das sich quasi wie von selbst und ohne große Anstrengung im alltäglichen Handeln und Tun ausdrückt. Durch diese „Einverleibung“ werden die gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen wirksam, ohne dass sich die Einzelnen dessen bewusst sind, und tragen dazu bei, ungleiche Machtverhältnisse aufrechtzuerhalten.

Bourdieu hat diesen Prozess mit dem Konzept des Habitus begriffen. Das Konzept des Habitus verknüpft im Nachdenken über die Gesellschaft – und damit auch über Bildung, Universität und Schule – die Strukturperspektive und die Handlungsperspektive. Weder lässt sich die Gesellschaft auf Strukturen und Institutionen wie



kapitalistische Produktionsverhältnisse, den Staat oder das Bildungswesen reduzieren, denn diese Strukturen und Institutionen werden durch alltägliche Handlungen der Menschen aufrechterhalten und verändert. Noch kann Gesellschaft auf die Handlungen der Menschen reduziert werden, da diese immer schon in vorhandenen Strukturen stattfinden, welche diese Handlungen ermöglichen oder beschränken. Das Aufrechterhalten von Strukturen durch Handeln und das Handeln innerhalb von Strukturen – diese Gleichzeitigkeit – erläutert Bourdieu in seinem Habituskonzept. Habitus bedeutet wörtlich „Gehabe“ (lat. habere: haben) und meint die inkorporierte soziale Position. Wie jemand geht, steht, spricht, denkt, sich selbst und die Welt wahrnimmt und sich in ihr bewegt, ist laut Bourdieu nicht einfach eine individuelle, sondern immer auch eine gesellschaftliche Frage – eine Frage des Habitus, also eine Frage, wie Geschlecht, Klasse, Race, Körperlichkeit, Sprache, Sexualität etc. gelebt, verkörpert und sichtbar werden – oder auch nicht.

Bourdieu's Konzept des Habitus wird auch als Beitrag zu Sozialisationstheorien gelesen. Der Habitus ist ein Produkt der Erfahrungen, die im sozialen Raum gemacht werden, und wirkt weitgehend unbewusst. Er formiert sich im Laufe des Lebens, wenngleich die primäre Sozialisation, die meist in der Familie stattfindet, zentral ist. Der Habitus ist dabei nicht deterministisch zu verstehen, er führt nicht notgedrungen zu einer bestimmten Haltung, Einstellung, Wahrnehmung etc. Vielmehr kann er – innerhalb bestimmter Grenzen – verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten finden. Obwohl der Habitus beharrlich ist, ist er prinzipiell veränderbar. Dafür reicht aber theoretisches Wissen nicht, denn was „der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wiederbetrachtbares Wissen, sondern das ist man“ (Bourdieu, 1993, S. 135). Es ist also durchaus herausfordernd und langwierig, eine Habitus-transformation anzustoßen und durchzuziehen, weil man sich dabei mit tief körperlich verankerten und verinnerlichten Werten, Normen, Handlungs- und Wahrnehmungsmustern auseinandersetzen muss. Irritierende Erfahrungen können dabei unterstützen und ausschlaggebend für Veränderung sein.

Über den Habitus werden „die ‚vernünftigen‘ Verhaltensweisen des ‚Alltagsverstands‘“ (ebd., S. 104) erzeugt, also „was sich gehört“, „was man weiß“, „wie man spricht“, „was man isst“, und zwar immer bezogen auf ein bestimmtes soziales Feld, beispielsweise die Schule oder die Universität. An Letzterer gibt der bürgerliche Habitus beispielsweise vor, welche Fähigkeiten, Einstellungen und Wissen mitzubringen sind bzw. angeeignet werden sollen. Zugleich werden damit Ausschlüsse produziert:

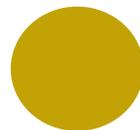
„Festzuhalten ist, dass der Habitus niedrigerer sozialer Schichten in der Regel nicht mit den Erwartungen übereinstimmt, die das bürgerliche Umfeld Universität an Ausdrucksweise, Wissen etc. hegt.“

Haslinger & Patek, 2007, S. 151

Somit stellt der Habitus soziale Ordnung her, und zwar wirksamer, als dies explizite Regeln und Normen könnten. Die Wirksamkeit zeigt sich darin, dass auch Beherrschte und Benachteiligte den Herrschaftsverhältnissen in ihrem Habitus „zustimmen“:

„Dieses vom Körper vermittelte Wissen bringt die Beherrschten dazu, an ihrer eigenen Unterdrückung mitzuwirken, indem sie, jenseits jeder bewußten Entscheidung und jedes willentlichen Beschlusses, die ihnen auferlegten Grenzen stillschweigend akzeptieren.“

Bourdieu, 1997, S. 170



Symbolische Gewalt und die Verschleierung von Machtverhältnissen

„Mit symbolischer Gewalt ist hier zunächst die relativ reibungslose Reproduktion von Machtverhältnissen gemeint, die v. a. darauf fußt, dass diese Machtverhältnisse durch Symbole unkenntlich gemacht werden. Sie erscheinen als normal, gerecht, verdient usw.“

Schmitt, 2006, S. 8

Die Prozesse der Privilegierung und Abwertung in Bildungsinstitutionen werden also verschleiert und zu scheinbar neutralen Fragen von „Leistung“, „Begabung“, „Benehmen“ oder „Geschmack“, die auch von jenen akzeptiert werden, die davon benachteiligt werden. Diesen Prozess hat Bourdieu als „symbolische Gewalt“ bezeichnet. Unter symbolischer Gewalt versteht er eine subtile, häufig nicht als solche erkannte Ausdrucksform von Machtverhältnissen, die auf der „symbolisch-sinnhaften Ebene des Selbstverständlichen und Alltäglichen operiert und zur Bejahung, Verinnerlichung und Verschleierung von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen führt“ (Moebius & Wetterer, 2011, S. 2). Symbolische Gewalt setzt also Bedeutungen als legitim und allgemein durch, die bestimmten Machtverhältnissen entspringen.

Symbolische Gewalt funktioniert auch über Gefühle und schreibt sich in die Körper ein. Sie kann ohne Zustimmung nicht funktionieren und beruht im Wesentlichen darauf, dass Herrschende und Beherrschte dieselben Erkenntnisinstrumente zur Verfügung haben und dieselben symbolischen Konstruktionen – beispielsweise „Leistung“ oder „Begabung“ – als legitim anerkennen bzw. verkennen.

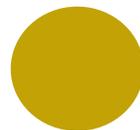
„Daran liegt es, daß die Befreiung der Opfer symbolischer Gewalt nicht per Dekret geschehen kann. Es ist sogar zu beobachten, daß die inkorporierten Grenzen dann besonders deutlich werden, wenn die äußeren Zwänge beseitigt und die formalen Freiheiten (das Wahlrecht, das Recht auf Bildung, der Zugang zu allen Berufen, die politischen einbegriffen) erworben sind.“

Bourdieu, 1997, S. 170

So stimmen die Unterdrückten ihrer Unterdrückung, ihrem Ausschluss unausgesprochen zu und arbeiten selbst aktiv daran mit. Im folgenden Zitat fasst Dagmar Vogel die Zusammenhänge zwischen Schüler*innen- und Lehrer*innenhabitus, Beurteilungen, schulischem Erfolg, symbolischer Gewalt und der Verinnerlichung gesellschaftlicher Hierarchieverhältnisse pointiert zusammen:

„Je höher die Passung zwischen den in der Familie erworbenen kulturellen Techniken bzw. dem Wissen, Benehmen und Stil, d. h. den Habitus der Schüler, und den Habitus der Lehrerinnen und Lehrer ist, desto wahrscheinlicher ist das schulische Reüssieren. Lehrerurteile können folglich nicht neutral sein, sondern sind immer in Abhängigkeit von der Verortung der Lehrer im sozialen Raum zu sehen. Wenn bestimmte habituelle Prägungen vorausgesetzt und mit dem Begriff der Begabung belegt werden und wenn diese ‚Begabung‘ maßgeblich über das Reüssieren entscheidet, dann können Machtmechanismen direkt, wenn auch verdeckt greifen. Schule wird so zu einem Ort symbolischer Gewalt. All diese Mechanismen müssen den beteiligten Akteuren – Schülern, Eltern und Lehrern – allerdings nicht zwingend bewusst sein. Die in den Habitus eingegangenen gesellschaftlichen Strukturen entziehen sich weitgehend dem Bewusstsein und können gerade so ihre besondere Wirkmächtigkeit entfalten.“

Vogel, 2019, S. 329f.

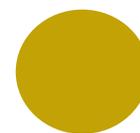


Bourdieu's Vorschlag einer rationalen Pädagogik

Bourdieu räumt also mit dem „Mythos der befreienden Schule“ auf und zeigt, dass formale Gleichheit keiner realen Gleichheit im Zugang zu Bildung entspricht und die Schule von sozialer Benachteiligung nicht befreit, sondern vielmehr zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt und diese legitimiert. Was folgt daraus für (angehende) Lehrer*innen? Welche Handlungs- und Gestaltungsspielräume gibt es in der pädagogischen Praxis?

Neben der Bedeutung kritisch-soziologischen Wissens folgen für den Soziologen aus den Forschungen zu Bildung und sozialer Ungleichheit ein paar rationale pädagogische Konsequenzen (vgl. Bourdieu, 2001). Die Berücksichtigung von Differenzen hat für Bourdieu nunmehr vor allem im Lehren und Lernen zu erfolgen und nicht unbedingt in Form einer anderen Beurteilung, die Unterschiede eher einzementieren und Lehrende allzu leicht aus der Verantwortung entlassen würde (ebd., S. 147). Bourdieu hat überzeugend aufgezeigt, wie sehr die Kultur der Schule bürgerlich geprägt ist, und fordert in diesem Sinne eine Demokratisierung der Schule durch deren Anpassung an die Bedürfnisse der „Volksklassen“ (Arme und Arbeiter*innenklasse). Das bedeutet, dass möglichst wenig an Wissen, Können, Benehmen vorausgesetzt wird, sondern „allen alles unterrichte[t]“ wird bzw. „allen das zu geben, was einige ererbt haben“ (ebd., S. 24): einen Stift spitzen, im Federpennal Ordnung halten, aber auch als Lehrperson selbst infrage zu stellen, was „man“ wissen muss – z. B. über die eigene Stadt. Denn gerade die Frage, wer sich wo und wie in der Stadt bewegt und wie diese wahrgenommen wird, hängt stark mit sozialer Ungleichheit zusammen. Ein Bewusstsein über „Bildungserbe“ – man könnte auch Bildungsprivilegien sagen – verlangt zudem, vom Genie- und Kreativitätskult abzuweichen und auch Arbeitstechniken zu vermitteln, Lernen zu lehren und zu lernen und die schulischen Anforderungen möglichst anschaulich und nachvollziehbar zu machen (Beispiele, Kriterien, Vorlagen). In Bezug auf die Beurteilung fordert Bourdieu möglichst klare und transparente Kriterien, die sich nicht nur intuitiv und habituell erschließen.

Einige von Bourdieus Forderungen wie die Vermittlung von Arbeitstechniken und die transparente Beurteilung sind mittlerweile – zumindest theoretisch – State of the Art. Das Wissen um soziale Ungleichheit und ihre Wirkweise hingegen bleibt oft bei Schlagwörtern wie Gender oder Diversität stehen und es bedarf diesbezüglich weiterer Arbeit im Bereich der pädagogischen Forschung und Praxis sowie in der Lehrer*innenbildung.



Definitionen

Ausschlussmechanismen	Wenn der Zugang zu Jobs, beruflichen Positionen oder Bildungseinrichtungen scheinbar für alle offen ist, aber z. B. aufgrund von Eignungstests, Eingangsvoraussetzungen oder Betriebskulturen faktisch nicht alle sozialen Gruppen gleichermaßen teil- und innehaben.
Begriff	Begriff ≠ Wort. Während ein Wort den sprachlichen Ausdruck meint, bezieht sich ein Begriff auf den Bedeutungsinhalt. Er enthält Vorstellungen und Wertungen über zentrale Merkmale von Gegenständen oder Phänomenen und ist daher theoretisch „aufgeladen“.
Bildungsinstitutionen	Permanente Einrichtungen, die einen Bildungsauftrag haben, an denen Bildung vermittelt wird bzw. erworben werden kann, z. B. Schulen, Hochschulen und Universitäten.
Diskurs, diskursiv	Diskurs meint, wie in einer Gesellschaft über eine Sache gesprochen und welche (machtvollen) Bedeutungen und Bewertungen dabei produziert werden.
Distinktion	Von Lat. „distinctio“ – Unterschied; bedeutet soziologisch vor allem die Abgrenzung einer sozialen Gruppe von einer anderen.
Institution, institutionell	Ein Konglomerat an Grundsätzen, Regeln und Verfahren, das Tradition und Legitimität besitzt; ein Ordnungs- und Regelsystem, das soziales Handeln formt, stabilisiert und lenkt. Beispiele: das Bildungswesen, das Recht, Religion oder die Marktwirtschaft.
Klasse	Von der marxistischen Theorie geprägter Begriff: Marx unterscheidet zwischen jenen, die Produktionsmittel wie Fabriken, Maschinen etc. besitzen (die Kapitalist*innen), und jenen, die das nicht tun und daher ihre Arbeitskraft verkaufen müssen (Arbeiter*innenklasse). Die Interessen dieser beiden Klassen stehen einander entgegen.
Norm, soziale	Geben mehr oder weniger konkrete Anleitungen für angebrachtes Verhalten. Verhaltensforderungen und allgemeingültige Verhaltensregeln mit einem gewissen Grad an Verbindlichkeit, deren Einhaltung erwartet und mitunter auch sanktioniert wird.
Sozialisation	Prozesshaftes und fortwährendes Entstehen der persönlichen Identität und Handlungsfähigkeit in Abhängigkeit von und Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Umwelt, z. B. innerhalb der Familie, in Bildungseinrichtungen, in der Arbeit usw.
Werte	Tiefgreifend verinnerlichte Zielvorstellungen, Maßstäbe und Legitimationsgrundlagen für das menschliche Verhalten, die wandelbar, bewusst gestaltbar, manipulierbar und aufeinander bezogen sind.



Mögliche Diskussions-/Reflexionsfragen

Im Anschluss an die Lektüre dieser Textkarte könnten Studierende für sich oder im Austausch mit ihren Kommilitonen*innen eine oder mehrere der folgenden Fragen bearbeiten.

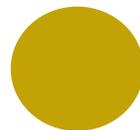
I. Wählen Sie drei Begriffe aus Bourdieus Werkzeugkiste aus, die Sie besonders brauchbar finden, und begründen Sie kurz warum!

II. Was fällt Ihnen zu den Begriffen „begabt“ vs. „bemüht“ ein?

Hinweis für Lehrende: Diese Übung soll die oben dargestellte Begabungsideologie deutlich machen und die Verwendung der Begriffe „begabt“ und „bemüht“ und die damit einhergehenden Assoziationen und deren Bewertungen reflektieren (siehe dazu die ● [Theoriekarte Meritokratie](#), insbesondere den Exkurs zum „Streber“).

Mögliche Ergebnisse können auf einem Flipchart gesammelt werden, z. B.:

BEGABT	BEMÜHT
Gabe	Mühe
brillant	fleißig
Genie	Streber*in
entspannt	verbissen
locker	unlocker, gestresst
originell	schulmäßig
kreativ	Schema F
humorvoll	Spaßverderber*in
guter Stil/Geschmack	stillos/geschmacklos



Mögliche Übungen zur Vertiefung bzw. (Selbst-)Reflexion

- 2 Liter Eistee
- Begriffsarbeit Klassismus
- Bildungsbiografie
- Create a Comic
- Differenzbingo
- Gruppendiskussion
- Ich und die Wissenschaft
- Interview
- Kapitalübung
- Klassenreise
- Leseerfahrungen
- Meme-Generator
- Photovoice



Verwendete/weiterführende Literatur

Wer dazu noch mehr wissen möchte und dieses Thema vertiefen möchte, könnte hier reinlesen:

Aumair, Betina & Theißl, Brigitte (2020). *Klassenreise: Wie die soziale Herkunft unser Leben prägt*. Wien: ÖGB.

Bourdieu, Pierre (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“*. *Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1992a). Die verborgenen Mechanismen der Macht. In Margareta Steinrücke (Hg.), *Schriften zu Politik und Kultur*. Hamburg: VSA Verlag.

Bourdieu, Pierre (1992b). *Homo Academicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1997). Die männliche Herrschaft. In Irene Dölling (Hg.), *Ein alltägliches Spiel* (S. 153–217). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung Schule und Politik*. Hamburg: VSA.

Bourdieu, Pierre & Schultheis, Franz (2004). Soziologie als Verteidigungskunst: Pierre Bourdieus eingreifende Wissenschaft. In Pierre Bourdieu, *Gegenfeuer* (S. 9–14). Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

Brandmayr, Michael (2017). *Dispositive des Lernens. Analyse der Formierung schulischer Lernprozesse unter ideologiekritischen Aspekten*. Wiesbaden: Springer VS.

Eribon, Didier (2016). *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Suhrkamp.

Erler, Ingolf, Laimbauer, Viktoria & Sertl, Michael (Hg.) (2011). *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen*. *Schulheft*, 142. <https://schulheft.at/wp-content/uploads/2018/02/schulheft-142.pdf> (letzter Zugriff: 9.12.2021).

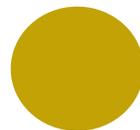
Fuchs-Heinritz, Werner & König, Alexandra (2014). *Pierre Bourdieu. Eine Einführung*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

Haslinger, Susanne & Patek, Andrea (2007). Studieren zwischen Schein und Sein. Die Situation Studierender bildungsferner Herkunft im Studienalltag. In Ingolf Erler (Hg.), *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 148–165). Wien: Mandelbaum Verlag.

Kaiser, Petra (2008). Bourdieus Gegenfeuer. Soziologische Gegenwartsdiagnose im Gewand einer politischen Kampfansage. *UTOPIE kreativ*, 211, 408–423. https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/211Kaiser.pdf (letzter Zugriff: 2.11.2021).

Moebius, Stephan & Nungesser, Frithjof (2018). Symbolische Gewalt. *Bürger & Staat*, 68(3), S. 120–127. https://static.uni-graz.at/fileadmin/_Persoenliche_Webseite/nungesser_frithjof/2018_Moebius_Nungesser_Symbolische_Gewalt.pdf (letzter Zugriff: 27.8.2021).

Moebius, Stephan & Wetterer, Angelika (2011). Symbolische Gewalt. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 36(4), 1–10.



Papilloud, Christian (2003). *Bourdieu lesen. Einführung in eine Soziologie des Unterschieds*. Bielefeld: transcript. <https://library.oapen.org/bitstream/id/b0bb7ed0-4c9d-427d-8b64-882af091edda/1006784.pdf> (letzter Zugriff: 27.8.2021).

Rieger-Ladich, Markus (2019). *Bildungstheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.

Schmitt, Lars (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmitt, Lars (2015). Studentische Sozioanalysen und Habitus-Struktur-Reflexivität als Methode der Bottom-Up-Sensibilisierung von Lehrenden und Studierenden. In Kathrin Rheinländer (Hg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven* (S. 197–217). Wiesbaden: Springer.

Solga, Heike (2009). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In Heike Solga, Justin Powell & Peter Berger (Hg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 63–72). Frankfurt am Main/New York: Campus.

KONTAKT

Universität Graz
Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung
AB Lehren/Lernen und digitale Transformation
Elisabethstraße 41/EG
8010 Graz

lisa.scheer@uni-graz.at

 habitusmachtbildung.uni-graz.at



November 2021, [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode), <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>