

Thiersch, Sven

Schüler:innen-, Bildungs- oder Lernhabitus? Systematisierungen zum Erkenntnisinteresse einer Schüler:innenforschung mit der Dokumentarischen Methode

Matthes, Dominique [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]:
Dokumentarische Schüler:innenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 50-67. -
(Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Thiersch, Sven: Schüler:innen-, Bildungs- oder Lernhabitus? Systematisierungen zum Erkenntnisinteresse einer Schüler:innenforschung mit der Dokumentarischen Methode - In: Matthes, Dominique [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Dokumentarische Schüler:innenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 50-67 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-321726 - DOI: 10.25656/01:32172; 10.35468/6130-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-321726>

<https://doi.org/10.25656/01:32172>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Sven Thiersch

Schüler:innen-, Bildungs- oder Lernhabitus? Systematisierungen zum Erkenntnisinteresse einer Schüler:innenforschung mit der Dokumentarischen Methode

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden auf der Grundlage exemplarischer Diskurse und Untersuchungen die (noch immer) offenen Fragen danach diskutiert, auf welche Ebenen des Sozialen der Schüler:innenhabitus bzw. der Habitus von Schüler:innen abzielt, wie Gesamt-, Partial- und Feldhabitus zu konzeptualisieren sind und in welcher Relation sie zueinander stehen. Dabei wird zunächst ausgelotet, wie der Gegenstand zur Reflexion und zu Weiterentwicklungen in der Dokumentarischen Methode, ihrer Grundbegriffe sowie methodologischen Überlegungen beigetragen hat (Kap. 2). Umgekehrt steht vor allem aber im Zentrum, welche Erkenntnispotentiale von der Dokumentarischen Methode für die Erforschung der habituellen Orientierungen von Schüler:innen ausgehen (Kap. 3). Abschließend werden die Ergebnisse einer habitusanalytischen Schüler:innenperspektive mit der Dokumentarischen Methode zusammengefasst und offene Forschungsfragen skizziert (Kap. 4).

Schlagwörter

Habitus, Schüler:innen, Dokumentarische Methode, Schule, Bildung

Abstract

Student, educational or learning habitus? Systematizations of the cognitive interest of student research using the documentary method

On the basis of exemplary discourses and studies, this article discusses the (still) open questions of which levels of the social are targeted by the habitus of students, how the overall, partial and field habitus have been conceptualized so far, and how they relate to each other. First, it will be explored how the subject matter has contributed to the reflection and further development of the Documentary Method, its basic concepts and methodological considerations (ch. 2). Conversely, the focus will be on the knowledge potential of the

documentary method for researching the habitual orientations of students (ch. 3). Finally, the results of a habitus-analytical student perspective with the Documentary Method are summarized and open research questions are outlined (ch. 4).

Keywords

Habitus, Pupils, Documentary Method, School, Education

1 Einleitung

Die Dokumentarische Methode stellt in der Schüler:innenforschung einen etablierten methodischen Zugang dar, mit dem es möglich ist, die Orientierungen und Praktiken der Schüler:innen in den Blick zu nehmen (vgl. die Einleitung in diesem Band). Die Schule wird als ein zentraler Erfahrungsraum und eine relevante Sinnwelt von Kindern und Jugendlichen untersucht (Martens 2022, S. 129). Als Referenzkategorie auch einer Forschung zu Schüler:innen mit der Dokumentarischen Methode ist dabei zweifelsohne das Konzept eines Habitus zu bestimmen und hervorzuheben.

Inzwischen sind eine Reihe von Forschungsbeiträgen zum Schüler:innenhabitus in der Schüler:innenbiographieforschung (z. B. Kramer et al. 2009, 2013; Helsper et al. 2020), zum Lernhabitus und der Frage des Zusammenspiels von Habitus und Norm in der (Fach-)Unterrichtsforschung (z. B. Asbrand & Martens 2018; Martens & Asbrand 2021; Sturm 2021) und zur Passung von habituellen Orientierungen und schulischen Anforderungsstrukturen in der Schulkulturforschung (z. B. Helsper et al. 2018, 2020) sowie in der schulbezogenen Peerforschung (z. B. Krüger & Deppe 2014; von Rosenberg 2014) entstanden. Damit werden Erträge einer praxeologisch fundierten Forschungsperspektive der Dokumentarischen Methode sichtbar, die in der sinn- und soziogenetischen Interpretation die praxisgenerierenden impliziten Wissensbestände der (Re-)Produktion eines Habitus fokussiert (Bohnsack 2013, S. 179). Wird grundsätzlich in den metatheoretischen Überlegungen der Methode seit ihren Ursprüngen mit dem zentralen methodologischen Begriff des Orientierungsrahmens auf diese Ebene des Sozialen gezielt (Bohnsack 2003), so stellen sich in der Forschung mit und zu Schüler:innen, wie in unterschiedlichen Untersuchungen herausgearbeitet werden konnte, erkenntnisreiche Fragen sowohl für das Habituskonzept als auch für die Dokumentarische Methode selbst. Ziel des Beitrags ist es, sowohl die wechselseitigen Impulse von Dokumentarischer Methode und Schüler:innenforschung zum Habitus zu sichten als auch auf dieser Grundlage zur weiteren „Klärung der Beziehung des Habitus zu den anderen Dimensionen des Erfahrungsraums“ (Bohnsack 2014, S. 35) von Schüler:innen beizutragen.

2 Impulse der Habitusforschung zu Schüler:innen für die Dokumentarische Methode

Neben anderen Methoden der qualitativen Sozialforschung, wie z. B. der Habitushermeneutik (Bremer & Teiwes-Kügler 2013) oder der sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (Kramer 2018), stellt die Dokumentarische Methode ein kodifiziertes Verfahren dar, das in der Rekonstruktion der sprachlichen, körperlichen und symbolischen Handlungspraxis in Interviews, Gruppendiskussionen, Beobachtungen, Bildern bzw. Videos die strukturierende Struktur des Habitus im Allgemeinen und des Habitus von Schüler:innen im Besonderen zu erschließen vermag. Die Dokumentarische Methode leistet, gleichwohl sie empirisch die subjektiven Erfahrungs- und Erlebnisaufschichtungen sozialer Gruppen und Akteure in den Blick nimmt, eine „vom Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns und der Intentionen der Akteure“ (Bohnsack 2013, S. 186) unabhängige Analyse des Habitus. Mit ihr liegt eine rekonstruktive Methodologie der Habitusanalyse vor, die methodisch kontrolliert die „verborgenen Hervorbringungsmodi einer beobachtbaren Praxis [...] herauszuarbeiten verspricht“ (Kramer 2011, S. 333).

Zentraler Gegenstandsbereich der Untersuchungen, in denen die Dokumentarische Methode als eine rekonstruktive Auswertungsmethode entwickelt worden ist, sind die Bildungs- und Sozialisationsprozesse von Jugendlichen (Bohnsack 1989) und ihren jugendkulturellen Ausdrucksformen (Bohnsack et al. 1995). Die Methode stellt in der Jugendforschung einen Zugang zu den Erfahrungsräumen und impliziten Wissensbeständen von Jugendlichen und ihren Lebenswelten dar. Im Zuge der Anwendung in weiteren Forschungsfeldern, nicht nur in der Sozial- und Bildungsforschung, kam es zu grundlagen- und gegenstandsbezogenen sowie begrifflichen Auseinandersetzungen und Weiterentwicklungen der Methode (Bohnsack et al. 2013). Diese stetig sich ausdifferenzierenden und transformierenden Analysebereiche und Konzeptionen führten mitunter aber auch zu Diskursverunsicherungen und -unklarheiten, auf welche Dimensionen und Ebenen des Sozialen die Dokumentarische Methode mit welchen Begrifflichkeiten des Orientierungsrahmens, -schemas und -musters abzielt und in welchem Verhältnis diese zueinanderstehen. In einem diesbezüglichen Systematisierungsversuch hat Ralf Bohnsack (2014, S. 33f.) darauf hingewiesen, dass sich mit der Methode grundsätzlich eine vielschichtige Analyse des Sozialen (Gesellschaft, Organisation, Interaktion, Individuum), der mehrdimensionalen Erfahrungsräume (Milieu, Gender, Generation, Migration etc.) und grundlegender Kategorien (Habitus, Norm, Identität, Rolle) eröffnet.

Einige Fragen zur Weiterentwicklung der Methode und des Habituskonzepts sind in der empirischen und konzeptionell-systematischen Anwendung in der Schulforschung, insbesondere in Untersuchungen von Schüler:innen gestellt worden (Pfaff 2012; Kramer et al. 2009, 2013; Asbrand & Martens 2018). Durch diese Auseinandersetzung kamen Aspekte in den Blick, die in der Methode bis dahin

gar nicht oder erst ansatzweise thematisiert worden sind. Das betrifft bspw. die Frage der Fassung der Genese, aber auch der Wandlung und/oder Transformation des Orientierungsrahmens bzw. Habitus im schulischen Feld, sowohl der kollektiven Orientierungen als auch im Zuschnitt auf den individuellen Orientierungsrahmen als lebensgeschichtlich gerahmte und hervorgebrachte Orientierungen (Helsper et al. 2013).

Vor allem entwickelte sich ein Diskurs, wie Orientierungen angesichts der normierten und normativen Strukturen von Schule und Unterricht in Interviews und Gruppendiskussionen herausgearbeitet werden können. Wenngleich in den ersten Jugendstudien die Handlungspraxis der Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit und Abgrenzung von exterioren Normen und Zwängen herausgearbeitet werden, fokussieren diese Analysen in erster Linie die geteilten konjunktiven Erfahrungsräume in den Diskussionen der Gruppen. Eine der zentralen Fragen in der konkreten Forschungspraxis mit Schüler:innen, speziell in Interviews mit Kindern, war und ist mitunter nach wie vor, ob und wie eine Analyse der argumentativen Passagen, in denen eine Auseinandersetzung mit äußeren Erwartungen und Anforderungen sowie eine explizite Selbstpositionierung zur Schule zum Ausdruck kommt, zur Erschließung eines Orientierungsrahmens beitragen.

In schüler:innenbiographischen Arbeiten werden etwa Formen der schulischen Bearbeitung und Bewältigung festgehalten, die in der Auswertung in Argumentationen, Eigentheorien und Bewertungen zum Ausdruck kommen. Diese theoretischen und evaluativen Passagen sind insbesondere in Interviews mit Kindern dominant, bei denen primäre Habitusformen und schulische Anforderungsstrukturen wenig Übereinstimmungen haben (z. B. Fall „Peter“ in Kramer 2011). Auch wenn damit nicht die Textsorten-Annahme in Frage steht, dass in Erzählungen Erfahrungsqualitäten und damit Orientierungen deutlicher zum Ausdruck kommen, verweisen Analysen darauf, diese argumentativen Passagen ebenfalls in die Rekonstruktionen mit der Dokumentarischen Methode einzubeziehen:

„Anstatt ihrem wörtlichen Sinngehalt zu folgen, kann man auch die Herstellungs- bzw. Konstruktionsweise der Argumentationen rekonstruieren und auf diese Weise herausarbeiten, wie jemand seine Handlungsweisen rechtfertigt bzw. bewertet. Auch dieser modus operandi des Theoretisierens kann Aufschluss über die Orientierungsrahmen geben, innerhalb derer eine Person ihre Themen und Problemstellungen bearbeitet“ (Nohl 2013, S. 44).

Bearbeitungsformen dokumentieren damit eine spezifische Auseinandersetzungspraxis mit der sozialen Welt, insbesondere mit institutionellen und normativen Anforderungen, und sind so Bestandteil des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne (Bohnsack 2014). Gedeutet werden die Bearbeitungsformen als Transformationsdruck im Orientierungsrahmen. Schüler:innenstudien im Längsschnitt machen deutlich, dass sich Orientierungsrahmen entweder von Beginn der Schul-

karriere an oder in neuen Feldern einer neuen Schule nicht immer problemlos umsetzen lassen (Kramer et al. 2013) und in dieser Krisenhaftigkeit Bildungspotentiale zur Transformation der Orientierungen enthalten sind. Diese in der Schüler:innenforschung gewonnenen Erkenntnisse entsprechen damit ebenfalls Pierre Bourdieus Beschreibungen von zerrissenen oder gar gespaltenen Habitusformen als der retardierten Anpassung des Habitus an die neue soziale Position im Raum (Bourdieu 1993, S. 116).

Für eine Analyse der habituellen Orientierungen von Schüler:innen ist also zentral, dass der Orientierungsrahmen auch Aufschluss darüber gibt, „wie der Habitus sich in der Auseinandersetzung mit den Orientierungsschemata, also u. a. den normativen resp. institutionellen Anforderungen und denjenigen der Fremd- und Selbstidentifizierung, immer wieder reproduziert und konturiert“ (Bohnsack 2013, S. 181). Dabei können Norm und Identität – praxeologisch betrachtet – als Orientierungsschemata gebündelt werden und von einem „Orientierungsrahmen im engeren Sinne“ (Bohnsack 2014, S. 35) als Struktur der Handlungspraxis selbst abgegrenzt werden. Orientierungsschemata (Rolle, Norm, Identität) werden somit auf der kommunikativen Ebene als explizites Handlungswissen deutlich, wohingegen der Habitus als konjunktive Verständigung des Orientierungsrahmens und implizites Handlungswissen zu fassen ist. Die Berücksichtigung von Normen bzw. Normbearbeitung und Identitätsdarstellungen im Orientierungsrahmen „erweitert den Habitusbegriff um den Aspekt, dass und wie der individuelle und kollektive Habitus sich in der Auseinandersetzung mit den normativen resp. institutionellen Anforderungen, dem gesellschaftlichen Identifiziert-Werden, d. h. den (individuellen oder kollektiven) Fremd-Identifizierungen, (...) immer wieder reproduziert und konturiert“ (ebd., S. 36).

„Im Bereich einer derartigen Mehrdimensionalität der Kategorienbildung eignet sich die Kategorie des Habitus bzw. des Orientierungsrahmens aufgrund ihrer Komplexität als übergreifende Kategorie, in deren empirisch relevantem Bezugsrahmen die Relation zu den anderen beiden, der Norm und Identität, rekonstruiert werden kann“ (ebd., S. 34).

Norm, Identität und Habitus stehen also in einem Spannungsverhältnis, das im praktischen Vollzug bearbeitet wird und somit neues Erfahrungswissen hervorbringt, das habitualisiert die weitere Auseinandersetzung (z. B. in der Schulkarriere) mit Normen des Feldes rahmt (Bohnsack 2017, S. 56f.). Insofern liegt in der handlungspraktischen Bearbeitung des Verhältnisses Potential zur Transformation des Habitus. Diese metatheoretische Neujustierung in der Dokumentarischen Methode ist für die Forschung zum Habitus von Schüler:innen eine wichtige Erweiterung, da die Zuschreibung sozialer Identitäten und die Einsozialisation in Normen für den Erfahrungsraum Schule sowohl habitusprägende bzw.-persistente Beschreibungen, ihre Bearbeitung aber auch habitustransformierende und -dynamische Beobachtungen eröffnet.

3 Konzepte und Studien zum Habitus in der Schüler:innenforschung

In der Schulforschung sind bis in die 2000er Jahre Perspektiven und Analysen zum Schüler:innenhabitus selten. Nur vereinzelt bezog man sich auf das in der Ungleichheitsforschung referierte Habituskonzept, um die Anforderungen an und die Orientierungen von Kindern und Jugendlichen in Schule zu beschreiben. Ingrid Gogolin (1994) arbeitete etwa einen historisch geronnenen monolingualen Sprach-Habitus der Schule heraus, der im Spannungsverhältnis zu den Habitusformen einer heterogenen und pluralen Schüler:innenschaft steht. In den Untersuchungen Helmut Fends und seiner Arbeitsgruppe zum Umgang mit Schule in der Adoleszenz ist neben der „Selbstfindung bzw. Identitätsfindung des Menschen in der Moderne“ die Ausbildung eines „Habitus der Aufgabenbewältigung“ als eine zentrale Form des Umgangs mit Schule, „der zu einem entscheidenden Teil der Lebensbewältigung insgesamt werden kann“ (Fend 1997, S. 3), identifiziert worden. Bezüglich ihrer universalistischen Anforderungen ist die Schule als Instanz der gesellschaftlichen Reproduktion eines Leistungshabitus zu betrachten (Fend 2006; Silkenbeumer & Wernet 2012). Gefasst werden damit Lernbereitschaft und Leistungsmotivation, die sich durch Habitualisierungen in Initiationsphasen (z. B. Lernanfang), Durchführungsphasen (z. B. Hausaufgaben planen und machen) und Bewertungsphasen herauskristallisieren (ebd., S. 113ff.). An anderer Stelle sieht Fend (2006, S. 106) – noch stärker strukturfunktionalistisch gedacht – die sozialisatorische Funktion der Schule darin, einen „Habitus der Aufgabenerfüllung“ auszuformen. Bereits in früheren Studien finden sich Gegenüberstellungen des Selbst von Schüler:innen und des Schüler:innenhabitus, der hier stärker als Gegenwelt zur Lebenswelt betrachtet und ebenfalls als Leistungshabitus, der das Selbst prägt, verstanden wird (Helsper 1990, S. 188).

Eine systematische Schüler:innenforschung zum Habitus wird aber erst in den letzten Jahren betrieben. Auch wenn Analysen vorliegen, den Habitus von Schüler:innen etwa in ethnographischen Studien zu beobachten und zu bestimmen (z. B. Wellgraf 2012; Budde 2014) und inzwischen auch quantitative Ansätze entwickelt worden sind, um Habitusformen von Schüler:innen und Einflussvariablen des Schüler:innenhabitus zu eruieren (z. B. de Moll 2018, Wohlkinger & Bayer 2020), sind doch die überwiegenden Analysen zum Habitus von Schüler:innen mit der Dokumentarische Methode durchgeführt worden. Folglich liegen zahlreiche Ergebnisse und Erkenntnisse vor, die m.E. sehr unterschiedliche Formen und Ausschnitte des Habitus im Blick haben. Nach einer Problematisierung dieser Unschärfen sollen im Folgenden die habitustheoretischen Erkenntnisebenen in der Schüler:innenforschung mit dem Verweis auf exemplarische Studien systematisiert werden. Auf die bereits breit geführten Diskurse z. B. zur Genese, Transformation und individuellen Verfasstheit des Habitus bzw. Orientierungsrahmens

wird verwiesen, kann aber nicht ausführlicher eingegangen werden (dazu z. B. Helsper et al. 2013).

3.1 Bestimmungs- und Differenzierungsprobleme zum Schüler:innenhabitus

Wie der Orientierungsrahmen ist der Habitus mehrdimensional verfasst, sodass er auf unterschiedliche soziale Ebenen abzielt, die nicht als eine Einheit verstanden werden können. So liegen – schon länger – auch zum Habituskonzept, vergleichbar mit den Diskursen zu den Unbestimmtheiten in den metatheoretischen Justierungen zum Orientierungsrahmen, kritische Einwände zum damit verfolgten Anspruch vor, die Gesamtheit komplexer sozialer Zusammenhänge eines strukturierenden und strukturierten Handelns beschreiben zu können (z. B. schon Bohn 1991). Grundsätzlich wird hierbei kritisiert, dass der Habitus als eine Kategorie für alle Fälle zwar universell zur Erschließung eines *modus operandi* anwendbar, somit aber auch ein Stück weit beliebig sei und zum Verständnis und zur theoretischen Beschreibung sozialer Phänomene wenig beitragen könne (Rademacher & Wernet 2014). Bezüglich sozialisationstheoretischer Fragen wird die starke Betonung der Habitusprägearbeit und Konditionierung in der primären Sozialisation der Familie und die Widerständigkeit dieser einverlebten kulturellen Strukturen in den Formen der Praxis in Frage gestellt (Bohn & Hahn 2007, S. 298). Hingewiesen wird auf das Fehlen sozialisationstheoretischer Elemente zur Habitusgenese und -transformation in unterschiedlichen Handlungsräumen (Helsper 2014), die nicht über das Milieu gleichzuschalten sind, sodass eine „subjekttheoretische Erweiterung und Revision“ (Liebau 1987, S. 137) des Habituskonzeptes erkenntnisreich erscheint. Zu fragen wäre dann danach, wie ein Habitus entsteht und sich transformiert. Erst diese „subjektbildenden Prozesse“ (Rademacher & Wernet 2014, S. 180) könnten Differenzierungen und Eigendynamiken des Habitus im Kontext familialer und schulischer Interaktions- und Sozialisationsprozesse (z. B. bei Auf- oder Abstieg im Bildungsverlauf) abbilden. Obwohl im Anschluss an strukturtheoretische Überlegungen zu ontogenetischen Subjektkrisen erste Sozialisationsmodelle der Habitusbildung und -transformation vorliegen (Helsper 2014), wird diese fehlende subjektive Verfasstheit auch am Modell eines Schüler:innenhabitus kritisiert, der „als Ausdruck einer ungebrochenen Milieueinbettung erscheint“ und einen „Idealzustand“ (ebd., S. 173) einer homogenen Passung von Schulkulturen und Herkunftsmilieus unterstellt.

Unbestimmtheiten und Mehrdeutigkeiten spiegeln sich darüber hinaus in den mitunter synonym verwendeten Begriffen Schüler:innenhabitus, Bildungshabitus, Lernhabitus oder schulischer bzw. schulbezogener Habitus wider, die sehr unterschiedliche Ausschnitte einer sozialen Praxis beschreiben (Thiersch 2022). So finden sich Zusammenführungen, wie im Konstrukt (individueller) Schul- und Bildungshabitus verdeutlicht werden kann (Helsper et al. 2018, S. 33). In

einer allgemeinen Fassung wird der „Schülerhabitus als Ausdruck der schul- und bildungsbezogenen Orientierungen und Praxen, die schon im familiären Raum erworben und während der Schulzeit in Auseinandersetzung mit der Schule fortgeschrieben und erzeugt werden“ (Helsper 2018, S. 23), definiert. In diesem Zusammenhang besteht nach wie vor Klärungsbedarf, was mit dem Habitus von Schüler:innen gegenstandstheoretisch genauer in den Blick genommen wird und wie sich ein Schüler:innenhabitus zu den Orientierungen, die in anderen Feldern erworben werden, verhält.

In der Schüler:innenforschung mit der Dokumentarischen Methode lassen sich dabei grundlegend zwei unterschiedliche habitustheoretische Erkenntnisinteressen unterscheiden: Zum einen existieren Untersuchungen und Analysen zu den Funktionen bzw. Funktionsweisen des Habitus, womit sich die Frage verbindet, welche Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkschemata ein Habitus im schulischen Feld hervorbringt. Davon zu trennen sind Beobachtungen, die darauf abzielen, den Prozess bzw. die Prozesshaftigkeit eines Habitus zu bestimmen, also, wie sich ein Habitus im schulischen Feld reproduziert oder transformiert (Kramer 2009, 2013; von Rosenberg 2014). Diese zwei Erkenntnisinteressen liegen quer zu den drei sozialen Ebenen des Habitus (Gesamt-, Partial- und Feldhabitus), auf die die vorliegenden Untersuchungen mit der Dokumentarischen Methode bislang abzielen und die in unterschiedliche Gegenstandskonzeptionen eingegangen sind. Da diese Ebenen in der empirischen Wirklichkeit zusammenspielen und sich überschneiden, stellt die folgende Unterscheidung einen analytischen Versuch der Systematisierung dar.

3.2 (Individueller) Bildungshabitus als Gesamthabitus

Vor allem in der Schüler:innenbiographieforschung kommt der Habitus von Schüler:innen in der Gesamtheit der Praktiken und Orientierungen, die auch in anderen Sozialisationsräumen wie der Familie, den Peers und den Medien weitergegeben und angeeignet worden sind, in den Blick, womit sich Fragen grundlegender Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsschemata über das schulische Feld hinaus stellen (Helsper et al. 2014, S. 7). Aufgeworfen ist damit der Problemkomplex der gleichzeitigen Totalität und Differenzierung des Habitus in unterschiedlichen Handlungsräumen. Bestimmt wird dieser Gesamthabitus am treffendsten mit dem Konstrukt eines *Bildungshabitus* (Ecarius & Wahl 2009; Kramer et al. 2013; Thiersch 2014). Wenig überraschend ist es, dass die Ergebnisse dieser Studien auf der vertikalen Ebene eine starke Nähe zu Bourdieus Lebensstilen der sozialen Klassen und zu den in den Milieustudien von Michael Vester et al. (2001) herausgearbeiteten Habitusformationen der Distinktion, der Strebenden und der Notwendigkeit aufweisen, die im Feld Schule dann horizontal ausbuchstabiert worden sind (Kramer et al. 2009, 2013). Der Bildungshabitus wird vor allem in der Familie angeeignet und weitergegeben (Ecarius & Wahl 2009; Thiersch 2014).

Grundlegende Fragen der Genese und Transformation des Habitus werden damit konzeptionell zu fassen versucht (Helsper 2014).

Auch wenn Bourdieu im Bildungsbegriff die Gefahr einer zu starken Betonung der sozialen Gestaltungsmöglichkeiten eines autonomen Subjekts sah, hat er selbst auf die Nähe von Habitus und Bildung verwiesen:

„Liefere dieser überbestimmte Begriff nicht Gefahr, falsch verstanden zu werden (...), so wäre ‚Bildung‘ (culture) ein Begriff, der sich sowohl auf das Prinzip der objektiven Regelmäßigkeiten wie das Vermögen der Handelnden als System verinnerlichter Modelle anwenden lässt, dem Begriff des ‚Habitus‘ vorzuziehen“ (Bourdieu 1974, S. 41).

Offen bleibt theoriesprachlich dabei, „ob und wie das Konzept des Habitus den Bildungsprozess anders zu verstehen erlaubt oder gar zwingt bzw. ob und wie der Bildungsbegriff umgekehrt einen strukturellen Beitrag zum Habituskonzept leisten kann“ (Niestradt & Ricken 2014, S. 100). Im Anschluss darin wird eine „Lesart vom ‚Bildungshabitus‘ als eines in Bildungsprozessen gebildeten ‚opus transformatum‘ und (Bildungsprozesse weiterhin) bildenden ‚modus transformandi‘“ (ebd.) entworfen. Der Bildungshabitus ist somit „strukturierendes Moment seiner eigenen Transformation“ (ebd., S. 113), die nicht allein von außen durch neue Erfahrungen in neuen Feldern ausgelöst erscheint.

Mit dem Bildungshabitus werden in der Schüler:innenforschung somit drei Perspektiven fokussiert, die bei Bourdieu und in der Dokumentarischen Methode bis dahin weniger in den Blick kamen. Diese betreffen die Fragen der Genese, der Transformation und der individuell-biographischen Prägung des Habitus bzw. Orientierungsrahmens (Helsper et al. 2013). Bourdieu (1993, S. 117) verstand zwar in der vollständigen Anpassung des Habitus einen „Sonderfall des Möglichen“, verwies aber beständig auf die Reproduktionskräfte des Habitus. So werden die Beharrungsannahme und These der familial-sozialisatorischen „Einprägearbeit“ (Bourdieu & Passeron 1973, S. 49) in der Weitergabe des Habitus bei Bourdieu und die Annahme der Stabilität von Orientierungsrahmen in der Dokumentarischen Methode hinterfragt und Fragen zu Transformationsprozessen, wie Neues vor dem Hintergrund habitueller Orientierungen und Praktiken entsteht, in den Blick genommen (Kramer et al. 2013; von Rosenberg 2014). Konzeptionelle Voraussetzung ist hier, die „Generierungsprinzipien von Habitusformationen – jenes der objektiven Homogenisierung durch analoge Konditionierungen und konjunktive Erfahrungsräume sowie jenes der individuell-lebensgeschichtlichen Abfolge und Erfahrungsaufschichtung“ (Helsper et al. 2013, S. 116) zu unterscheiden. Diese Trennung eines individuellen von einem kollektiven Habitus oder Orientierungsrahmen basiert auf der Integration strukturtheoretischer Überlegungen zur Krise und Bewährung in Sozialisationsprozessen der (individuellen) Habitusbildung und -transformation in die praxeologisch-wissenssoziologischen Kerngedanken (Kramer 2013; Helsper 2014). In einer Längsschnittstudie wird

bspw. gezeigt, dass sich der Orientierungsrahmen nicht in Gänze, aber in einzelnen Erfahrungsdimensionen wandelt, die in veränderten positiven und negativen Gegenhorizonten sowie in neuen Enaktierungspotentialen zum Ausdruck kommen können. Somit werden Transformationen im Orientierungsrahmen, aber nicht des Orientierungsrahmens deutlich (Kramer et al. 2013), was die These stützt, dass der primär in der Familie inkorporierte Habitus (primäre Habitus) in seinen Grenzen transformierbar und somit stabil, aber nicht starr sei (Ecarius et al. 2011, S. 91).

3.3 Schüler:innenhabitus als Partialhabitus

Die Untersuchungen, die auf einen *schulbezogenen oder schulischen Habitus* abzielen, fokussieren vor dem Hintergrund biographischer Gesamteinbettungen spezifischer die Erfahrungen der Schüler:innen in der Schule als einem sozialen Feld, das einen bestimmten ausschnittshaften Habitus hervorbringt. Dieser „gegenstandsbezogene *Partialhabitus*“ (Niestradt & Ricken 2014, S. 100) beschreibt die Orientierungen, die im Erfahrungsraum Schule vor dem Hintergrund der bereits in der Familie entwickelten Habitusformationen entwickelt worden sind, und umfasst inhaltliche, fachliche, leistungsbezogene sowie soziale Dimensionen der Schule (Kramer et al. 2009, S. 52). Dieser schulische Habitus, den man im engeren Sinne als *Schüler:innenhabitus* fassen könnte, ist sowohl von der biographischen Genese und den milieuspezifischen Erfahrungsräumen als auch von den feldspezifischen Erwartungen und Anforderungen einer Schule bzw. Schulkultur geprägt. So werden damit insbesondere kulturelle Passungen und das Zusammenspiel von primären Habitusformen und sekundären Anforderungs- und Anerkennungsstrukturen der Schule gefasst, sodass der „Schülerhabitus in einer zweifachen Weise“ (Kramer 2014, S. 190) bestimmt wird. Im Schüler:innenhabitus wird dann zwischen einem akteursbezogenen und einem institutionell geforderten Habitus unterschieden, die unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten erzeugen (ebd.). Passungsfragen werden insbesondere in der peerbezogenen Schüler:innenforschung und in Untersuchungen zur Passung von Schulkultur und Schüler:innenbiographie in den Blick genommen.

In der Schulkulturforschung schließt man an Erkenntnisse aus Untersuchungen an, die nicht ausschließlich mit der Dokumentarischen Methode gewonnen wurden und eine „latente Grundlegung der schulbiographischen Passung durch familiäre und schulische Habitusformationen“ (Kramer 2002, S. 307) rekonstruieren. Es sind einige Studien durchgeführt worden, die für Schulformen oder -modelle die jeweils typischen Habitusformen bestimmen: etwa für den Hauptschulhabitus (Wellgraf 2012), den Habitus von Förderschüler:innen (van Essen 2013), den schulischen Habitus von Grundschüler:innen (de Moll 2018) oder einen Waldorfschüler:innenhabitus (Idel 2014). Mit der Dokumentarische Methode konnte bspw. eine „Typologie von Passungsverhältnissen zwischen dem

institutionellen idealen Schülerhabitus, also den feldspezifischen Anforderungen der jeweiligen Gymnasien, und den individuellen Schülerhabitus“ (Helsper et al. 2018, S. 420f.) für das exklusive schulische Segment entwickelt werden.

In der Peerforschung werden mit der Dokumentarischen Methode Passungsverhältnisse der habituellen Orientierungen der Peergroups als Distinktions-, Parallel- oder Gegenwelt zum Schulischen rekonstruiert, die im Schüler:innenhabitus zu vermitteln sind (Krüger et al. 2012).

„Was den Habitus der SchülerInnen anbetrifft, so ist es für diesen geradezu konstitutiv, dass er die Vermittlung von zwei differenten oder diskrepanten sozialen Identitäten zu leisten hat: derjenigen des Schülers im engeren – auf die Aufrechterhaltung der schulischen Ordnung und Disziplin bezogenen – Sinne und derjenigen des Mit-Schülers, des Mitglieds der Peer Group also“ (Bohnsack 2014, S. 50).

Anhand von Gruppendiskussionen und ethnographischen Beobachtungen in schulischen Peergroups an einer Berliner Hauptschule können drei Formen des Schüler:innenhabitus herausgearbeitet werden: der affirmative, der subversive und den antagonistische Schüler:innenhabitus. Diese lassen sich anhand ihrer Bezugnahmen auf die schulische Vorderbühne der institutionellen Erwartungen, Regeln und Praktiken der Schule und die schulische Hinterbühne, die von den Praktiken der Peergroups geprägt ist, ausdifferenzieren (von Rosenberg 2014, S. 275).

„Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der antagonistische Schüler*innenhabitus versucht, das Verhältnis von Vorder- und Hinterbühne umzukehren, indem er im Raum der Vorderbühne offensiv die Praktiken der Hinterbühne in den Vordergrund stellt. Der subversive Schüler*innenhabitus parallelisiert dahingegen Vorder- und Hinterbühne, wodurch die Anforderungen der Vorderbühne subversiv unterlaufen werden. Wohingegen der affirmative Schüler*innenhabitus, der an der untersuchten Hauptschule am wenigsten vertreten war, im Gegensatz zu den antagonistischen und subversiven Habitusformen strikt zwischen den Räumen der Vorder- und der Hinterbühne trennt [...]“ (von Rosenberg 2014, S. 280).

3.4 Lernhabitus als feldspezifischer Habitus

Schließlich kann ein Habitus von Schüler:innen auf der Ebene eines *feldspezifischen Habitus* rekonstruiert werden, der „die in Normen, Anforderungen und imaginären Entwürfen zum Ausdruck kommende institutionelle Struktur (ein-)geforderter Praktiken, Haltungen und Orientierungen“ umfasst und somit als der „ideale Schülerentwurf und dessen Anforderungsstruktur innerhalb des schulischen Feldes“ (Helsper et al. 2014, S. 7) verstanden wird. Dieser feldspezifische Habitus wird als der institutionelle Schüler:innenhabitus gefasst, der Schüler:innen, die sich an die schulischen Anforderungen anpassen, institutionelle Anerkennung und Gratifikationen wie z. B. gute Noten, Lob usw. sichert (Kramer 2014).

„Als eine spezifische Ausdrucksgestalt des schulischen Imaginären ist der Entwurf eines idealen Schülers bzw. einer idealen Schülerin zu verstehen, also der Entwurf von Haltungen, Orientierungen, Fähigkeiten und Praktiken, die aufseiten der Schule bei Schüler*innen besonders geschätzt werden und erwünscht sind“ (Helsper 2020, S. 10).

In der Schulkulturforschung wird somit zwischen einem „ideale[n] institutionelle[n] Schülerhabitus“, der den jeweiligen schulischen Normen, Rollenerwartungen und zugeschrieben sozialen Identitäten entspricht, und einem davon abweichenden, „verworfen[e] und abgewiesene[n] Schülerhabitus“ unterschieden (ebd. S. 10f.). „So lassen sich exzellente und zu adelnde, gelungene, akzeptable und noch tolerierbare, prekäre, tabuisierte und abgewiesene Ausdrucksgestalten des Schülerhabitus innerhalb der jeweiligen Schulkultur unterscheiden“ (ebd., S. 11). Herausgearbeitet werden diese Habitusentwürfe bspw. in der Analyse von Schulleiter:innenreden, Schulprogrammen oder Interaktionsprotokollen des Unterrichts.

Auf diese Spielart einer institutionellen Habitusanalyse von Schüler:innen fokussiert man auch verstärkt in der Unterrichtsforschung mit der Dokumentarischen Methode. Mit dem Lernhabitus „sind die auf das fachliche Lernen bzw. die Lernanforderungen bezogenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster bezeichnet, die den Unterricht seitens der Schüler:innen strukturieren“ (Martens & Asbrand 2021, S. 60). Ausgegangen wird davon, dass sich im Unterricht milieu-, peer- und schulformbezogene Orientierungen (Gesamthabitus) sowie gegenstandsbezogene Orientierungen (z. B. Leistungen) des Schüler:innenhabitus (Partialhabitus) mit einem Lernhabitus (Feldhabitus) überlagern. Insofern zielen diesen Studien auf den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne ab. Im Lernhabitus wird als Basistypik in der Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Auf- und Anforderungen etwa die „Orientierung an der Erledigung schulischer Aufgaben“ (Asbrand & Martens 2018, S. 99) herausgearbeitet, die wiederum vier Typen der Aufgabenerledigung enthält: „das Abliefern von Arbeitsergebnissen“, „die Mitarbeit in der Unterrichtsinszenierung“, „die Wissensreproduktion und die fachlichen Eigenkonstruktionen der Schüler:innen“ (Martens & Asbrand 2021, S. 64ff.). Passungsverhältnisse von Lehr- und Lernhabitus strukturieren dabei die Praxis der Aufgabenerledigung (ebd., S. 55). Neuere Studie zum geöffneten und individualisierten Unterricht, der durch digitale Medien und Lernsoftware verwirklicht wird, verweisen darauf, dass sich dieser Lernhabitus im schulischen Wandel reproduziert (z. B. Thiersch & Schlopker 2023).

4 Dokumentarische Analysen zum Habitus von Schüler:innen – Fazit und Diskussion

Wie im Beitrag mit den exemplarischen Verweisen auf die dokumentarischen Studien angedeutet, existiert inzwischen eine Vielzahl an Ergebnissen und Erkenntnissen zum Habitus von Schüler:innen. Mitunter kann auch hier der Eindruck eines „one size fits all“ bezüglich des Schüler:innenhabitus entstehen (Wernet & Rademacher 2014). Ansinnen war es, die Unklarheiten und Unschärfen der unterschiedlichen Begriffskonstruktionen einerseits in ein Verhältnis zu den unterschiedlichen Habitusebenen und andererseits zu den metatheoretischen Rahmungen der Methode zu bringen, um Erkenntnisinteresse und Gegenstandskonzeption einer Schüler:innenforschung mit der Dokumentarischen Methode reflexiv zu bestimmen. Auch wenn Veranschaulichungen das Problem beinhalten, Komplexität auf wenige Begriffe zu reduzieren und damit komplexere Zusammenhänge verloren gehen, soll eine solche die Ergebnisse des Systematisierungsversuchs zur Ausdifferenzierung der Habitusanalyse von Schüler:innen mit der Dokumentarischen Methode zusammenfassen (siehe Abb. 1):

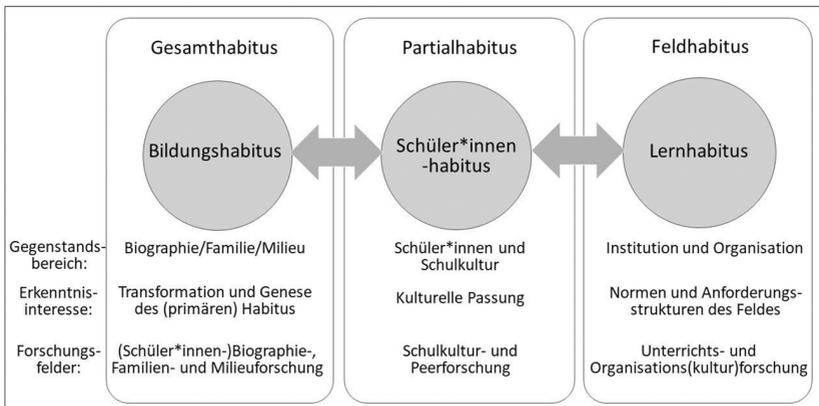


Abb. 1: Differenzierungen zur Habitusanalyse von Schüler:innen mit der Dokumentarischen Methode (eigene Darstellung)

Die analytische Trennung von Bildungs-, Schüler:innen- und Lernhabitus verdeutlicht, dass sie nicht nur auf unterschiedliche Ebenen des Sozialen zielen, sie unterscheiden sich auch hinsichtlich ihrer Gegenstandsfokussierungen, zentralen Erkenntnisinteressen und Forschungsfelder. Diese analytische Trennung bedeutet dabei nicht, dass in der Forschung zu Schüler:innen mit der Dokumentarischen Methode die Wechselbeziehungen, wie sie in den Pfeilen zum Ausdruck kom-

men, aus dem Blick geraten sollen. Im Gegenteil: Die begriffliche Systematisierung kann Perspektiven eröffnen, begrifflich und konzeptionell schärfer, bspw. das Zusammenspiel von biographischen Grundlegungen des Habitus und institutionellen Anforderungsstrukturen im Schüler:innenhabitus zu beschreiben.

Weiterführende Forschungsperspektiven der Schüler:innenforschung mit der Dokumentarischen Methode könnten zukünftig darin liegen, diesen heuristischen Systematisierungsvorschlag auf die von Bohnsack (2014, S. 51) vorgeschlagenen „Relationennetze“ der Habitusanalyse zu beziehen. Im Rahmen von Dokumentarischen Mehrebenenanalysen wären Verhältnisbestimmungen individueller und kollektiver Habitus oder Orientierungsrahmen sowie des primären und sekundären Habitus der Schüler:innen erkenntnisversprechend. In diesem Zusammenhang sind – wohl aufgrund des damit verbundenen Aufwandes – mehrdimensionale und relationale Typenbildungen in der Schüler:innenforschung bislang noch selten (z. B. Helsper et al. 2018), die auf das Verhältnis und die Interferenz von milieu-, geschlechts-, migrations- und generationsspezifischen Habitusformen abzielen. Die kategoriale Relationierung von Habitus, Norm und sozialer Identität, also der Mehrdimensionalität der Kategorienbildung, weist ebenfalls Forschungs- und Klärungsbedarf auf. Während in der Professionsforschung das Verhältnis von Habitus und Norm bereits differenzierter bestimmt wird (Hericks et al. 2018; Rauschenbach & Hericks 2018), z. B. für Fragen des Berufseinstiegs und von Professionalisierungsprozessen (Bonnet & Hericks 2019), erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Implikationen dieser Differenz in der Schüler:innenforschung für die Unterscheidung von Bildungs-, Schüler:innen- und Lernhabitus erst ansatzweise. Bspw. wären diesen Kategorien für die Übergangsforschung und die Bedeutung der Normen in neuen (Schul-)Feldern für den Habitus relevant zu machen. Noch grundsätzlicher muss angesichts gesellschaftlicher Transformationsprozesse (z. B. Digitalisierung) und eines damit verbundenen Wandels der Schule gefragt werden, welche Normen, Identitätszuschreibungen und Anforderungen in Schule stabil bleiben und inwieweit Schüler:innen mit welchen neuen Feldstrukturen konfrontiert werden, sodass auch Transformationsprozesse der Schüler:innenhabitus einsetzen (Thiersch & Wolf 2023). Umgekehrt wären die in der Schüler:innenforschung diskutierten grundlegenden Fragen zur Ausschärfung von Gesamt-, Partial- und Feldhabitus in der Professionsforschung für Zusammenhänge von Lehr-, Lehrer:innen- und Fachhabitus mindestens genauso virulent und könnten zur Klärung der Transformation eines (professionellen) Habitus bzw. Orientierungsrahmens ebenso beitragen wie die Frage der Grundlegung des Lehrer:innenhabitus durch den Schüler:innenhabitus (Helsper 2018).

Weitere Habitusanalysen zu Schüler:innen mit der Dokumentarischen Methode können zukünftig damit einen zentralen Beitrag leisten, einige offene Fragen und Probleme einer Forschung zu Schüler:innen zu beantworten. Es kommen nicht nur empirisch die Orientierungen und Praktiken von und die Erwartungen an

Schüler:innen sowie deren Verhältnis in den Blick. Die praxeologische Perspektive eröffnet die Möglichkeit, Schüler:innen systematischer als zentrale Akteure und Adressat:innen von Schule und Unterricht zu verstehen und zu würdigen (Brendenstein 2022). Die in diesem Beitrag vorgeschlagene begriffliche und konzeptionelle Differenzierung könnte für die spannungsreiche Gegenstandskonzeption von Schüler:innen einen Rahmen bieten. Zum einen können die eigensinnigen Perspektiven des Schüler:in-Seins als ein sozialisatorisch relevanter Lebens- und Erfahrungsraum, der sich auch außerschulisch bildet, betrachtet werden. Zum anderen kommen Schüler:innen als institutionelle Akteure im Lichte institutioneller Normen und Rollenerwartungen (z. B. Leistungsrolle) in den Blick (Bennewitz et al. 2022, S. 12). Mit der Dokumentarischen Methode sind somit methodologische Perspektiven zur Frage eröffnet, was bzw. wen man da eigentlich als Schüler:in in den Blick nimmt und wie Kinder und Jugendliche als Schüler:innen hervorgebracht werden.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bennewitz, H., de Boer, H. & Thiersch, S. (2022). Einleitung: Schüler*innen in der Forschung. In Dies. (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 11-23). Münster & New York: UTB/Waxmann.
- Bohn, E. (1991). *Habitus und Kontext. Ein kritischer Beitrag zur Sozialtheorie Bourdieus*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bohn, C. & Hahn, A. (2007). Pierre Bourdieu (1930-2002). In D. Käsler (Hrsg.), *Von Talcott Parsons bis Anthony Giddens* (S. 289-310). [5. Aufl.]. München: Beck.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (2), S. 63-81.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-55). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Loos, P., Schaeffer, B., Städtler, K. & Wild, B. (1995). *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Cliques*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Dies. (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 9-32). Wiesbaden: Springer VS.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus – theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101-123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2022). Schülerinnen und Schüler. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S.328-338). Münster & New York: Waxmann.
- Bremer, H. & Teiwes-Kügler, C. (2013). Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“. In A. Brake, H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen* (S. 93-129). Weinheim: Beltz Juventa.
- Budde, J. (2014). Das Konzept des männlichen Habitus. Möglichkeiten und Grenzen für die Analyse von Unterrichtspraktiken von Schülern. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung* (S.82-98). Wiesbaden: Springer VS.
- de Moll, F. (2018). *Familiale Bildungspraxis und Schülerhabitus. Außerschulische Reproduktionsmechanismen von Bildungsungleichheit in der Grundschulzeit*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ecarius, J. & Wahl, K. (2009). Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In J. Ecarius (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen* (S. 13-33). Wiesbaden: Springer VS.
- Essen, F. van (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förder-schüler*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern et al.: Bernd Huber Verlag.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster u. a.: Waxmann.
- Helsper, W. (1990). Schule in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger (Hrsg.), *Abschied von der Aufklärung* (S. 175-194). Opladen: Leske und Budrich.
- Helsper, W. (2014). Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule – Strukturtheoretische Überlegungen. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung* (S. 125-158). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (2013). Orientierungsrahmen zwischen Kollektivität und Individualität – ontogenetische und transformationsbezogene Anfragen an die dokumentarische Methode. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen, Entwicklungen, Anwendungen* (S. 111-140). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (2014). Habitus – Schule – Schüler. Eine Einleitung. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung* (S. 7-29). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Gibson, A., Kiliyas, W. & Niemann, M. (2020). *Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg – eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In R. Bohnsack, N. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode* (S. 51-67). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.

- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2013). „Habit(us)-wandel“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“: strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (1), S. 13-32.
- Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung* (S. 183-202). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2018). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 243-267). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, H.-H., Deinert, A. & Zschach, M. (2012). *Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiographien in einer Längsschnittperspektive*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Liebau, E. (1987). *Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann*. Weinheim & München: Juventa.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11, S. 55–73.
- Martens, M. (2022). Fokus auf geteilte Erfahrungen. Das Gruppendiskussionsverfahren in der Schüler*innenforschung. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 129-136). Münster: Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2013). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pfaff, N. (2012). Schulische Bildung als Kontext sozialer Distinktion. Kultur- und milieuvergleichende Rekonstruktionen zu den Praktiken Lernender. *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*. 18 (1), S. 57-81.
- Rademacher, S. & Wernet, A. (2014). „One Size Fits All“ – Eine Kritik des Habitusbegriffs. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung* (S. 159-182). Wiesbaden: Springer VS.
- Rauschenberg, A. & Hericks, U. (2018). Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In M. Heinrich, A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden* (S. 109-122). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenberg, F. von (2014). Schülerhabitus und Habitus transformation. Peer groups als Potentiale für Bildungsprozesse. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung* (S. 274-292). Wiesbaden: Springer VS.
- Silkenbeumer, M. & Wernet, A. (2012). *Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium – Fallrekonstruktionen zur Formierung des Bildungsselbst*. Opladen u. a.: Budrich.
- Sturm, T. (2021). Praxeologisch-wissensoziologische Unterrichtsforschung: Norm und Habitus in fachunterrichtlichen Praxen der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2, S. 266-282.
- Thiersch, S. (2014). *Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen „Erbes“*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thiersch, S. (2022). Habitus von Schüler*innen. In H. Bennewitz, H. de Boer, S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 69-78). Münster: Waxmann.
- Thiersch, S. & Schlöpker, J. (2023). Digitale Lernbüros zwischen Programmatik und Praxis – Rekonstruktionen des selbstgesteuerten Lernens an Gesamtschulen. In K. Graalmann, M. Hollen, P. große Prues, S. Thiersch (Hrsg.), *Gesamtschule – Status quo und Quo vadis?* Münster: Waxmann.
- Thiersch, S. & Wolf, E. (2023). Orientierungen im Wandel. Schüler*innenperspektiven auf Unterricht mit digitalen Technologien. In M. Proske, K. Rabenstein, A. Moldenhauer, S. Thiersch, A. Bock, M. Herrle, M. Hoffmann, A. Langer, F. Macgilchrist, N. Wagener-Böck & E. Wolf (Hrsg.),

- Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung* (S. 90-111). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vester, M., von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T., Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Wellgraf, S. (2012). *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: Transcript
- Wohlkinger, F. & Bayer, M. (2020). Typologie des Schülerhabitus in der Sekundarstufe I. Ein quantitativer Operationalisierungsansatz mit Daten des Nationalen Bildungspanels. *Journal for educational research online*, 12 (2), S. 67-88.

Autor

Thiersch, Sven, Dr., Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt schulische Sozialisation, Universität Osnabrück.

Arbeitsschwerpunkte: Sozialisationstheorien, Bildungsungleichheit und -mobilität, Schul- und Unterrichtsforschung, rekonstruktive Sozialforschung.

E-Mail: sven.thiersch@uni-osnabrueck.de