

Florian Wohlkinger & Michael Bayer

Typologie des Schülerhabitus in der Sekundarstufe I: Ein quantitativer Operationalisierungsansatz mit Daten des Nationalen Bildungspanels

Zusammenfassung

Im Rahmen einer qualitativen Studie entwickelten Kramer et al. (2009) eine Typologie des Schülerhabitus, die an die Arbeiten von Bourdieu anknüpft und auf die Analyse der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungsbereich abzielt. In quantitativen Untersuchungen blieb dieser Ansatz bislang jedoch weitgehend unberücksichtigt. Mit dem vorliegenden Beitrag versuchen wir eine Verbindung herzustellen und formulieren mithilfe von Daten des Nationalen Bildungspanels einen Vorschlag für eine quantitative Abbildung des Schülerhabituskonzepts. In einer Reihe von Latent-Class-Analysen mit ausgewählten Variablen zeigte sich, dass es sowohl formal geeignete als auch inhaltlich sinnvoll interpretierbare Lösungen gibt, die verschiedene Schülerhabitustypen beschreiben und zudem Zusammenhänge mit weiteren ungleichheitsrelevanten Merkmalen aufweisen. Daneben werden aber auch die Grenzen einer solchen Analytik deutlich, die sich aus der anspruchsvollen Hintergrundtheorie und der Breite der Indikatoren ergibt.

Schlagworte

Schülerhabitus; Bourdieu; Latent-Class-Analyse; Soziale Ungleichheit

Dr. Florian Wohlkinger (corresponding author), Lehrstuhl für allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisationsforschung, Ludwig-Maximilians-Universität München, Martiusstr. 4, 80802 München, Deutschland
E-Mail: florian.wohlkinger@edu.lmu.de

Prof. Dr. Michael Bayer, Evangelische Hochschule Nürnberg, Bärenschanzstraße 4, 90429 Nürnberg, Deutschland & Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi), Bamberg, Deutschland
E-Mail: michael.bayer@lifbi.de

Typology of students' academic habitus in lower secondary education: A quantitative operationalization approach with data from the National Educational Panel Study

Abstract

With a qualitative approach based on Bourdieu's ideas, Kramer et al. (2009) developed a typology of students' academic habitus in order to analyze the reproduction of social inequality in education. So far, however, their approach has been widely disregarded in quantitative studies. With this paper, we aim at connecting both perspectives and propose an approach to operationalize the concept of students' academic habitus with quantitative data from the German National Educational Panel Study. In a series of latent-class-analyses with selected variables, we found formally adequate and meaningfully interpretable models, which describe distinct types of students' academic habitus and show connections to further variables with relevance for educational inequality. However, we also found limits in our analytical approach. These limits are a product of a sophisticated background theory and a broad range of indicators.

Keywords

Students' academic habitus; Bourdieu; Latent-Class-Analysis; Social inequality

1. Einleitung

Die Bildungsforschung befasst sich mit Fragen der Ungleichheitsreproduktion oftmals im Rahmen eines *Statuserwerbsmodells*, wie es etwa von Boudon (1974) mit der Unterscheidung von primären und sekundären Herkunftseffekten programmatisch ausgearbeitet wurde. Als eine zweite Traditionslinie finden sich daneben Modelle, welche die Statusfrage als eine der *Zuweisung* untersuchen (vgl. hierzu auch Hofstetter, 2017, S. 272). In dieser Traditionslinie finden sich insbesondere Arbeiten, die auf Pierre Bourdieu rekurrieren. Bourdieu beschäftigte sich seit den 1960er Jahren insbesondere mit dem französischen Schulsystem und brachte seine Forschungen Anfang der 1970er Jahre zusammen mit Jean-Claude Passeron auf den diagnostischen Titel „die Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu & Passeron, 1971). Während sich das Gros der Bildungsforschung vor allem auf der Ebene der Individuen und unter Verwendung von Ressourcenansätzen der Frage widmet, ob und auf welchen Wegen sich individuelle Ressourcen in Bildungserfolge übersetzen (vgl. Becker & Lauterbach, 2016), waren die Bildungsinstitutionen in ihrer Strukturierung und in den dort verwendeten Curricula für Bourdieu ein Produkt der herrschenden Klassen, durch welches diese ihre eigene Reproduktion absicherten (Bourdieu, 2018). Diese stärker machtsociologisch inspirierte Perspektive auf Bildung, Bildungschancen und Bildungserfolge führt in erster Linie

zu anderen Fragen, die im Sinne eines Statuszuweisungsmodells das innerschulische Geschehen als eine Konsequenz der sozialen Strukturiertheit von Gesellschaft verstehen. Aus einer solchen Perspektive steht dann die Frage im Zentrum, wie Bildungsinstitutionen diese soziale Privilegierung sicherstellen. Anknüpfend an Bourdieus Aussage, dass die soziale Realität zweimal existiert, „in den Sachen und in den Köpfen, in den Feldern und in den Habitus, innerhalb und außerhalb der Akteure“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 161), fokussiert man mit dem Habitus kein individuelles Einstellungsprofil, sondern ein in und durch die sich kategorial unterscheidenden Herkunftsmilieus und Institutionen produziertes, sozial strukturiertes latentes Muster.

Es sind vor allem qualitativ operierende Forschungszugänge, die sich dieser Frage zuwenden und die insbesondere das Habituskonzept von Bourdieu als Schlüsselmechanismus der Ungleichheitsreproduktion stark machen (van Essen, 2013). Hierdurch konnten durchaus wichtige empirische Umsetzungen des Bourdieuschen Ansatzes geleistet werden, etwa die vertiefende Einsicht in die Muster symbolischer Gewaltausübung, die in Bildungsinstitutionen strukturell verankert sind. Gleichzeitig konnte im Kontext dieser Forschungen gezeigt werden, dass und wie Schulen, aber auch Lehrkräfte selbst ihren Schülerinnen und Schülern mit Habituserwartungen gegenüberreten, die beispielsweise in Schulkulturen strukturell verankert sind (vgl. Helsper, Böhme, Kramer, & Lingkost, 2001).

In den mit quantitativen Daten operierenden und auf statistisch abgesicherte Verallgemeinerbarkeit setzenden Zugängen hat insbesondere das Konzept des kulturellen Kapitals eine gewisse Prominenz erlangt (DiMaggio, 1982). Weniger genutzt wird hingegen die Habituskonzeption, was neben grundsätzlichen theoretischen Vorbehalten (Goldthorpe, 2007), die jedoch teilweise auf Missverständnissen basieren (vgl. hierzu Lizardo, 2008), auch mit Herausforderungen bzgl. der Operationalisierung zu tun hat. Ungeachtet der Popularität des Kulturkapitalkonzepts lässt sich der „Habitus als das ‚Kern‘- oder ‚Herzstück‘ der theoretischen Überlegungen von Pierre Bourdieu“ verstehen (Kramer, 2011, S. 46).

Es gibt jedoch mittlerweile einige Versuche, das Konzept des Habitus auch mit Mitteln der quantitativen Forschung fruchtbar zu machen, was es ermöglichen würde, Statuszuweisungsprozesse in und durch das Bildungssystem auch in Hinblick auf die Stabilitätsbedingungen der Vermittlungsmechanismen zu untersuchen. Unser Beitrag knüpft an die bereits vorhandenen Versuche an, um einen Vorschlag zu formulieren, der die in den qualitativen Zugängen genutzten typologischen Verfahren aufgreift und sie clusteranalytisch reformuliert. Damit nutzen wir die in den quantitativen Zugängen vorhandenen Verfahren, die bereits seit Langem zur Identifizierung von latenten, überindividuellen Strukturen genutzt werden (Hagenaars & Halman, 1989).

In einem ersten Schritt diskutieren wir die theoretischen Hintergründe der Bourdieuschen Habituskonzeption sowie die darauf aufbauenden Konzepte zu einem auf das Feld der Bildung bezogenen Bildungs- bzw. Schülerhabitus, bevor wir im nächsten Schritt die vorhandenen Vorschläge zur Operationalisierung vor-

stellen und kritisch diskutieren. Im daran anschließenden empirischen Teil formulieren wir einen eigenen Operationalisierungsvorschlag, um diesen mit Daten des National Bildungspanels in einer ersten explorativen Studie hinsichtlich der Umsetzbarkeit zu prüfen. Dies wird abschließend hinsichtlich notwendiger nächster Schritte diskutiert.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Das Bourdieu'sche Habituskonzept

Mit dem Konzept des Habitus, der – wie Eva Barlösius anmerkt – eine Art „Hilfskonstruktion“ (Barlösius, 2011, S. 46) darstellt, unternimmt Bourdieu den Versuch eine theoretische Figur zu etablieren, mit der sich die verwunderliche Abgestimmtheit von Verhaltensweisen erklären lässt, die im Kontext ihrer jeweiligen Milieu- oder Klassenspezifika eben keine explizite Abstimmung benötigt. Der den Personen zugehörige Habitus als Erzeugungsprinzip und Klassifikationssystem auf der einen und als durch gesellschaftliche Notwendigkeiten und Zwänge strukturierte Struktur auf der anderen Seite (Bourdieu, 1982, S. 277ff.) stellt mithin eine Art Vermittlungsinstanz zwischen gesellschaftlicher Struktur und Individuum dar. Hierbei fungiert der Habitus als ein in sich und in der ihn prägenden sozialen Umwelt kohärentes System von Einstellungen, Wahrnehmungen und Orientierungen. Mit dem Habituskonzept sucht Bourdieu zu zeigen, dass und wie sich soziale Ungleichheiten in doppelter Form gesellschaftlich verankern und in der Folge auch reproduzieren.

Damit entwickelt er eine Perspektive, mit der sich zeigen lässt, dass Individuen auf zweifache Weise strukturell begrenzt sind, nämlich einerseits hinsichtlich der mit sozialen Positionen verknüpften Ressourcenunterschiede und andererseits durch die mit sozialen Positionen einhergehenden Anforderungen hinsichtlich mentaler, aber auch körperbezogener Erwartungen.

Der *primäre Habitus* entwickelt sich im sozialen Herkunftskontext eines Individuums, was seine klassen- bzw. milieubezogene Prägung und damit die Abgestimmtheit auf diesen Kontext verursacht. So ermöglicht er vor allem ein unkompliziertes Sich-Bewegen, ohne dass der Einzelne vor ständige Entscheidungsnotwendigkeiten gestellt wird.

Wechselt man die Perspektive auf die Seite der Institutionen bzw. der *Felder*, wie Bourdieu diese unter Betonung der sie prägenden relationalen Struktur nennt, dann zeigen sich die jeweiligen Habitusanforderungen, welche durch die Institutionen ausgeprägt werden. In Bezug auf die Schule zeigt Bourdieu, dass es vor allem die Kultur der Elite ist, die der Kultur der Schule nahesteht, und zwar „so nah, dass die Kinder aus einem kleinbürgerlichen [...] Milieu das nur mühsam erwerben können, was den Kindern der gebildeten Klasse gegeben ist: den Stil, den Geschmack, die Gesinnung ...“ (Bourdieu, 2018, S. 25). In den Augen Bourdieus

konzentriert sich die schulbezogene Forschung jedoch meist nur auf die augenfälligsten Aspekte der Ausübung von Privilegien bildungssystemnaher Klassen wie die elterliche Unterstützung bei Hausaufgaben, die Hinzuziehung von Nachhilfe, die Informiertheit über das Bildungs- und Ausbildungssystem oder die Beziehungen zu Lehrkräften. „In Wirklichkeit jedoch vermittelt jede Familie ihren Kindern auf eher indirekten als direkten Wegen ein bestimmtes kulturelles Kapital und ein bestimmtes Ethos, ein System impliziter und tief verinnerlichter Werte, das unter anderem auch die Einstellungen zum kulturellen Kapital und zur schulischen Institution entscheidend beeinflusst“ (Bourdieu, 2018, S. 8).

2.2 Bildungshabitus (als Erklärungsansatz für Bildungungleichheiten)

Ausgehend von dieser feldbezogenen Konzeption eines *sekundären Habitus* finden sich in der Bildungsforschung Begriffe wie *Bildungshabitus* (Grgic & Bayer, 2015; Kramer & Helsper, 2011; Niestradt & Ricken, 2014) oder auch *schulbezogener Habitus* von Kindern (de Moll, 2018). Das Bildungssystem ist, wie Kramer (2011) es im Anschluss an Bourdieu ausdrückt, ein durch eine Eigenlogik spezifiziertes Feld, welches jedoch nicht nur ein eigenständiges (und durch die Institution gewünschtes) schulisches Kapital zu definieren imstande ist, sondern welches darüber hinaus institutionelle Erwartungen hinsichtlich eines passenden Habitus in Richtung der Schülerinnen und Schüler und damit auch des familiären Lernumfeldes beinhaltet. „So entscheiden letztendlich die vorhandenen Passungsverhältnisse dieser beiden Lernorte darüber, ob die kulturellen Transferbeziehungen in der Familie dem Stuserhalt oder der Statusverbesserung förderlich sind oder nicht“ (Ecarius & Wahl, 2009, S. 17).

In einer breit angelegten qualitativen Längsschnittstudie rekonstruieren Helsper, Kramer und Kollegen (Helsper, Kramer, Thiersch, & Ziems, 2009; Kramer & Helsper, 2011) den durch das schulische Feld definierten idealtypischen sekundären Habitus und untersuchen die Passungsfähigkeiten des familiär (und letztlich klassenspezifisch) erzeugten primären Habitus von Schülerinnen und Schülern zu den institutionell erwarteten Habitus. „Dadurch stehen spezifische Schulkulturen zu sozialen Milieus in einem korrespondierenden Verhältnis der Homologie, der Nähe oder Distanz bis hin zur Abstoßung“ (Kramer & Helsper, 2011, S. 110). Unter dem Begriff des Bildungshabitus identifizieren sie Typen unterschiedlicher Habitus, welche sich entlang einer Achse von Bildungs- bzw. Schulaffinität voneinander unterscheiden lassen. Unter Bildungshabitus verstehen sie grundlegende Haltungen „mit deutlich unterschiedlichen Bezügen auf schulische Bildung, auf optionale Schulkarrieren und auf verschiedene Schulabschlüsse“ (ebd., S. 116).

Dieser mit großem interpretatorischem Aufwand verknüpften qualitativen Rekonstruktion von bildungsbezogenen Habitus stehen nur vereinzelte Versuche einer quantitativ operierenden Operationalisierung und Typologisierung gegenüber. Bourdieu selbst sieht Kognitions- und Motivationsstrukturen als konstituti-

ve Merkmale des Habitus an (Bourdieu, 1993, S. 104), da sich die soziale Herkunft eben auch in Unterschieden gegenstandsbezogener Motivation ausdrückt. Nicht weil es quasi schichtspezifische Unterschiede in der grundsätzlichen Motiviertheit gibt, sondern weil Motivationen immer auch Ergebnis sozial spezifischer Erfahrungen darstellen. Grgic und Bayer (2015) können auf dieser Grundlage zeigen, dass und wie sich familiäre Ressourcen (Kapitalien) bei Schülerinnen und Schülern in einem Bildungshabitus ausdrücken, mit dem sich zumindest Grade der Orientierung an herrschenden Bildungsnormen (hier: das Abitur) unterscheiden lassen und diese in ihren Auswirkungen auf schulische Erfolge untersuchbar werden.

2.3 Schülerhabitus

Bereits Anfang der 1970er Jahren befassten sich Bourdieu und Passeron (1971) mit der Entstehung sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem. Ihrem Ansatz zufolge hängt es maßgeblich vom Herkunftsmilieu und den dort vorherrschenden „kulturellen Gewohnheiten“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 32) ab, inwieweit Schule den einzigen Zugang zu Bildung oder lediglich eine Fortführung bzw. Ergänzung zu familialen Bildungspraktiken darstellt. Dahinter steht der Grundgedanke, dass Familie und Schule nicht isoliert voneinander zu betrachten sind, sondern dass es die *Passung* der beiden Sphären zueinander ist, die mit systematischen Vor- bzw. Nachteilen einhergeht und damit die Ursache von Bildungsungleichheiten darstellt. Demnach stehen auf der einen Seite die Kinder, die je nach sozialer Herkunft unterschiedliche Eigenschaften (Habitus) mitbringen, während auf der anderen Seite die Institutionen des Bildungssystems stehen, welche bestimmte Erwartungen an die Kinder richten und ihre Entwicklung beurteilen und bewerten. Eltern aus privilegierten Milieus vermitteln ihren Kindern von Anfang an Wissen und sprachliche Ausdrucksfähigkeiten mit Nähe zum Schul- und Bildungssystem (Bildungssprache). Diese Kinder haben damit bereits beim Eintritt in die Schule einen Vorteil gegenüber Kindern aus unterprivilegierten Milieus, deren Vorwissen und Ausdrucksweisen eine größere Distanz zum Bildungssystem aufweisen. Hinzu kommt, dass sich die in der Schule geltenden Verhaltensnormen eher an den Gewohnheiten der privilegierten Schichten orientieren, wovon diese Kinder insbesondere bei Einschätzungen und Bewertungen durch die Lehrkräfte zusätzlich profitieren. Infolge der unterschiedlichen Anerkennung ihres Verhaltens in der Schule erscheinen den Kindern schulische Erfolge (bzw. Misserfolge) je nach sozialer Herkunft entweder als Bestätigung ihrer (fehlenden) Begabung, als Ergebnis ihrer (unzureichenden) Bemühungen oder als willkürliche Schicksalsfügung. Die soziale Herkunft wirkt sich also neben der Beeinflussung der Leistungsentwicklung der Kinder auch auf ihre Wahrnehmung von sich selbst sowie auf ihre Einstellungen und Haltungen gegenüber Bildung aus.

Die Annahmen von Bourdieu und Passeron (1971) aufgreifend werten Kramer und Kollegen (2009) Interviews mit Schülerinnen und Schülern

mithilfe der dokumentarischen Methode aus und arbeiteten eine Typologie von schul- und bildungsbezogenen Habitusformationen heraus, die sich bereits bei Grundschulkindern der vierten Jahrgangsstufe abzeichnet. „Diese frühen habituellen Haltungen zu Schule und Bildung führen zu unterschiedlichen Übergangserfahrungen, Transformationsprozessen des Orientierungsrahmens und Passungskonstellationen zur weiterführenden Schule“ (Kramer, Helsper, Thiersch, & Ziems, 2009, S. 131) und sind damit einerseits von hoher Relevanz für die Entwicklung von Bildungsverläufen sowie andererseits für dabei entstehende soziale Ungleichheiten. Es werden die folgenden vier Typen von Schülerhabitus identifiziert: der *Habitus der Bildungsexzellenz bzw. -distinktion*, der *Habitus der Strebenden*, der *Habitus der Bildungskonformität bzw. -notwendigkeit* sowie der *Habitus der Bildungsfremdheit* (für eine ausführlichere Darstellung vgl. Kramer et al., 2009, S. 131ff.). Diese Schülerhabitustypen lassen sich entlang einer sehr basalen Dimension der Bildungsaffinität vs. -ferne anordnen, welche anzeigt, in welchem Passungsverhältnis der jeweilige Habitus zu Schule und Bildung steht. Entsprechend der rekonstruktiven Erzeugungslogik der Typen lässt sich dies jedoch im Rahmen eines quantitativen Zugangs nicht im Sinne eines linearen Modells interpretieren, zumal sich in den Konturierungen der einzelnen Habitus verschiedene Dimensionen wiederfinden, die man für die Identifikation von Indikatoren im Rahmen des hier gewählten Zugangs nutzen kann.

Zusammenfassend unterscheiden sich die von Kramer et al. (2009) rekonstruierten Typen von Schülerhabitus systematisch in Hinblick auf drei wesentliche Kernbereiche. Ein besonders relevantes Merkmal ist *erstens* die zugrundeliegende *Bildungsorientierung*, was in Teilen auch der zentralen Dimension (Bildungsaffinität vs. -ferne) des Gesamtmodells entspricht. Alle vier Habitus-typen weisen in Hinblick auf Aspekte wie Bildungsaspirationen, Leistungs- bzw. Anstrengungsbereitschaft, die Wahrnehmung der Schullandschaft oder Hochkulturorientierung ausgeprägte Unterschiede auf. *Zweitens* lassen sich hinsichtlich des *Selbstbildes* der Schülerinnen und Schüler (Selbstkonzept, Hilflosigkeit) Unterschiede in den verschiedenen Typen identifizieren. *Drittens* spielt der hier- von noch zu unterscheidende Aspekt der *Sicherheit bzw. Unsicherheit*, die die Kinder innerhalb der schulischen Umgebung empfinden (Wohlbefinden) eine typkonstituierende Rolle. Die Identifikation dieser drei Kernbereiche stellt bereits einen ersten Schritt in Richtung Operationalisierung dar. Neben diesen zentralen Merkmalen sprechen Kramer et al. (2009) gelegentlich auch Aspekte wie Fleiß und Anstrengungsbereitschaft, Selbst- vs. Fremdbestimmung hinsichtlich schulischer Leistungserwartungen oder den Stellenwert von Mitschülerinnen und Mitschülern an, allerdings werden nicht immer alle vier Habitusformen auf diesen Dimensionen verortet, so dass sich von einer geringeren Relevanz für die Typologie ausgehen lässt. Die auf den drei Kernbereichen basierenden Schülerhabitustypen lassen sich bereits bei Kindern im Grundschulalter beobachten, wodurch auch die mit dem Übergang in die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I verbundenen Erfahrungen unterschiedlich ausfallen: inwieweit sich im Anschluss an die Wahl einer Schule ein „Gefühl der rechtmäßigen Platzierung“ einstellt oder stattdessen

der Eindruck entsteht, „nicht am rechten Platz, sondern ‚in der Fremde‘ zu sein“ (Kramer et al., 2009, S. 161), wird dieser kulturtheoretischen Perspektive zufolge maßgeblich vom Habitus typ und der daraus resultierenden Passungskonstellation zur jeweiligen Schulkultur mitbestimmt. Zugleich lässt sich auch die Entwicklung der nachfolgenden Schullaufbahn als Produkt der Passung zwischen Schülerhabitus und Schulkultur begreifen. Damit stellt die von Kramer und Kollegen entworfene Konzeption des Schülerhabitus gerade für die Untersuchung der Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten einen vielversprechenden Ansatz dar. Für quantitative Analysen ergeben sich daraus jedoch insbesondere in Hinblick auf die Operationalisierung einige Fragen, die es zunächst zu klären gilt.

3. Forschungsstand und Fragestellung

Einige wenige Arbeiten unternehmen den Versuch, das Bourdieusche Habituskonzept im Rahmen quantitativer Analysen umzusetzen. Bereits sehr früh wies McClelland darauf hin, dass sich Aspirationen als *internalisierte objektive Erfolgswahrscheinlichkeiten* (McClelland, 1990, S. 103) als Bestandteile des Habitus interpretieren lassen. Entsprechend nutzten alle darauf aufbauenden Beiträge, die den Versuch der Operationalisierung eines bildungsbezogenen Habitus unternahmen, zumindest auch bildungsbezogene Aspirationen als Kernbestandteil von Habitus und als einen zentralen Indikator für den Aspekt der *Bildungsorientierung* (vgl. etwa Gaddis, 2013; Grgic & Bayer, 2015). De Moll (2018) weist hingegen die Nutzung von Aspirationen als Element einer latenten Habituskonstruktion zurück und nutzt für seine Operationalisierung im Rahmen eines faktoranalytischen Modells die Aspekte Besorgtheit, Selbstvertrauen, Selbstbeschränkung und Ohnmachtserleben (vgl. de Moll, 2018, 371ff.). Bodovski (2015) argumentiert demgegenüber durchaus nachvollziehbar, dass die Bildungserwartungen (die bildungsbezogenen Aspirationen) einen zentralen Aspekt des sich herausbildenden Habitus von Heranwachsenden darstellen. Sie nutzt darüber hinaus das Fähigkeitsselbstkonzept als einen weiteren Indikator für die Bestimmung des Habitus, was sich bei Grgic und Bayer (2015) ebenfalls findet und was bei de Moll (2018) über den Faktor Selbstvertrauen zumindest vergleichbar angelegt ist. Neben der Bildungsorientierung stellen die hier verwendeten Indikatoren eine zweite Habituskomponente dar, die insgesamt vor allem Aspekte des *Selbstbildes* der Personen abdeckt.

Neben Aspirationen und dem Selbstkonzept nutzt Bodovski den Locus of Control als weiteren Indikator zur Habitusbestimmung, während Grgic und Bayer (2015) stattdessen das Selbstwertgefühl in ihre latente Modellierung einfügen. Edgerton, Roberts und Peter (2013) konzentrieren sich in ihrer Arbeit sogar auf nur einen additiven Index aus Bildungserwartungen, Einstellungen zu Lehrkräften und Einstellungen zu post-sekundärer Bildung als Indikator für Habitus. Insofern sind es vor allem die beiden Komponenten *Bildungsorientierung* sowie das

Selbstbild der Person, welches in je spezifischen Operationalisierungen Eingang in die Habituskonzeptionen findet. Bei den von de Moll verwendeten Indikatoren (vor allem Ohnmachtserleben bzw. Besorgtheit) wird eine weitere Habituskomponente sichtbar, die man als *Unsicherheitskomponente* bezeichnen könnte und die im Hinblick auf die hier anstehende Konzeptionalisierung von Schülerhabitus das Element der Passungsfähigkeit des Bildungshabitus im Feld der Schule ausdrückt.

Insgesamt zeigt sich in allen bisherigen Arbeiten, dass die Operationalisierung von Bildungshabitus mit relativ wenigen Indikatoren durchgeführt wird, was hinsichtlich der Reduktion auf eine einzelne Dimension zwar zweckdienlich erscheinen mag, dem Habituskonzept in seiner inhaltlichen Breite jedoch kaum gerecht wird. Festhalten lässt sich allerdings, dass Bildungserwartungen bzw. Aspirationen in fast allen Modellen eine zentrale Rolle spielen, wobei sich jedoch deutliche Unterschiede bei der methodischen Umsetzung der Operationalisierung zeigen.

Während einige Autoren Habitus entweder als Beschreibungszusammenhang spezifischer Variablen nutzen (so etwa Bodovski, 2015; Gaddis, 2013) oder als Begriff für einen Index (Edgerton et al., 2013), modellieren Grgic und Bayer (2015) und de Moll (2018) den Habitus als latentes Konstrukt, was auch stärker der hier gewählten Vorgehensweise entspricht. Fast alle Autoren operationalisieren Habitus jedoch als eine Art eindimensionale Skala, auf der Personen dann eine stärkere oder weniger starke Ausprägung aufweisen können, was zwar letzten Endes auch im Rahmen der Typologie von Kramer et al. (2009) entlang der Dimension Bildungsaffinität bzw. -ferne angedeutet wird, in Hinblick auf Bourdieus ursprüngliche Konzeption jedoch durchaus kritisch gesehen werden kann (vgl. hierzu Bremer & Lange-Vester, 2014). Hierin sehen wir die deutlichste Herausforderung im Hinblick auf eine mit quantitativen Daten arbeitende Umsetzung des Habituskonzepts, gleichzeitig aber auch den zentralen Mehrwert. Sowohl die Arbeiten von Bourdieu selbst wie auch die darauf aufsetzende qualitative Bildungsforschung betonen die kategoriale Struktur von Habitus. Entsprechend sollte auch im Bereich quantitativer Analysen verstärkter auf typologisierende Methoden wie etwa Clusteranalysen oder Latent-Class-Analysen zurückgegriffen werden. Die folgenden Analysen stellen hierbei einen ersten Versuch und Vorschlag für eine entsprechende Vorgehensweise dar. Das übergeordnete Ziel dieser Untersuchung ist es dabei, die von Kramer und Kollegen (2009) mit qualitativen Längsschnittdaten entwickelte Schülerhabitustypologie anhand eines quantitativen Zugangs nachzuvollziehen und so eine Verbindung zwischen den typischerweise getrennten Forschungsbereichen herzustellen.

4. Daten und Methode

4.1 Datenbasis

Unsere Untersuchung basiert auf Daten der Startkohorte 3 (SC3) des Nationalen Bildungspanels (NEPS; vgl. Blossfeld, Roßbach, & Maurice, 2011).¹ Die Grundgesamtheit besteht aus Schülerinnen und Schülern an deutschen Regelschulen, welche im Schuljahr 2010/2011 die fünfte Klassenstufe besuchten. Die Stichprobenziehung erfolgte anhand eines geschichteten Zufallsverfahrens. Die Datenerhebung erfolgte bei den ausgewählten Kindern einmal jährlich im Klassenkontext mithilfe von paper-and-pencil-interviews (PAPI) sowie mit Leistungstests in jährlich wechselnden Fachbereichen. Ergänzend wurden auch bei Schulleitungen und Lehrkräften der Zielpersonen Informationen per PAPI sowie bei den Eltern per Telefonbefragung erhoben.

Unsere Untersuchung stützt sich ausschließlich auf Angaben aus den Schülerfragebögen und den Elterninterviews. Weil sie sich in einer grundlegend andersartigen Situation innerhalb des Bildungssystems befinden, wurden Fälle, die sich zum ersten Messzeitpunkt nicht in einer Regelschule im Sekundarschulbereich befanden (z.B., weil sie die Klassenstufe 5 an einer Grundschule in Berlin oder an einer Förderschule besuchten), in unseren Analysen nicht berücksichtigt. Ferner haben wir uns a priori auf die Verwendung von Instrumenten der ersten beiden Messzeitpunkte beschränkt, um dabei so weit wie möglich auszuschließen, dass Prozesse der „Habitustransformation“ – d.h. Entwicklungs- und Veränderungsprozesse im Verlauf der Sekundarstufe (etwa der sich verändernde Stellenwert von Peers; vgl. hierzu Krüger & Deppe, 2014) – zu Unschärfen hinsichtlich der beobachteten Dispositionen des Schülerhabitus führen. Da die 5. und 6. Klasse einen Zeitraum darstellt, in der Eltern und Lehrkräfte die „richtige“ Platzierung der Kinder sicherstellen, richten wir mit der Beschränkung auf dieses Zeitfenster den Blick gezielt auf eine für die Schülerinnen und Schüler wichtige Phase, in der sie sich an der neuen Schule bewähren und ihre Passung zur Lernumgebung unter Beweis stellen müssen. Insgesamt gingen Angaben von $n = 4990$ Schülerinnen und Schülern in unsere Berechnungen ein. Mit einem Anteil von 48.1 % Mädchen sowie 51.9 % Jungen ist das Geschlechterverhältnis nahezu ausgeglichen.

1 Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Klasse 5, doi:10.5157/NEPS:SC3:8.0.1. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

4.2 Analytischer Ansatz

Zur Beantwortung unserer Fragestellung stützen wir uns auf Latent-Class-Analysen (LCA) um herauszufinden, inwieweit sich die Schülerinnen und Schüler aus unserer Stichprobe anhand ausgewählter Merkmale in Gruppen („Klassen“) einteilen lassen, die den oben skizzierten Idealtypen nahekommen. Unsere Vorgehensweise bestand dabei aus mehreren Schritten, wobei bei jedem Schritt ggf. unpassende Modelle identifiziert und von der weiteren Betrachtung ausgeschlossen wurden. Ausgangspunkt war die Schätzung einer Reihe von Modellen mit bis zu acht latenten Klassen in *Mplus* (Version 6.12), die wir zunächst formal mithilfe verschiedener Güteindizes vergleichend untersuchten. Anschließend erfolgte die inhaltliche Prüfung, bei der wir die latenten Klassen auf Basis der zur Typisierung herangezogenen Merkmale hinsichtlich inhaltlicher Interpretierbarkeit und Trennschärfe inspizierten. Den Abschluss unserer Analysen bildete die Begutachtung der Klassen anhand einiger ausgewählter externer Validierungskriterien. Die beobachteten Unterschiede wurden bei kategorialen Merkmalen mit χ^2 -Tests auf Signifikanz untersucht. Bei metrischen Merkmalen wurden Mittelwertunterschiede in Post-Hoc-Analysen anhand von Scheffé-Tests geprüft.

Die Berechnung der LCA in *Mplus* erfolgte als Maximum-Likelihood-Parameterschätzung mit robusten Standardfehlern. Fehlende Werte wurden mithilfe des Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahrens geschätzt.

4.3 Instrumente

Mit Rückbezug auf die im theoretischen Teil in Auseinandersetzung mit dem Modell von Kramer und Kollegen (2009) als relevant identifizierten Komponenten von Schülerhabitus (Bildungsorientierung, Selbstbild, Sicherheit/Unsicherheit) sowie unter Berücksichtigung der im Forschungsstand diskutierten Operationalisierungen verwenden wir in unseren Analysen die folgende Zusammenstellung von Indikatoren.

Die *Bildungsorientierung* der Schülerinnen und Schüler wird anhand von drei Teilfacetten abgebildet: Als Indikator für die Bildungsambitionen berücksichtigen wir die *idealistische Bildungsaspiration* („Egal, welche Schule du gerade besuchst und wie gut deine Noten sind: Welchen Schulabschluss wünschst du dir?“; Antwortkategorien: *Schule ohne Abschluss verlassen / Hauptschulabschluss / Realschulabschluss / Abitur*; Quelle: Stocké, 2014; Angabe aus Welle 1). Die Wahrnehmung der Schullandschaft operationalisieren wir anhand einer Skala zur *subjektiven Informiertheit* (Skala aus zwei Items; Beispiel-Item: „Wie gut weißt du darüber Bescheid, welche Schulabschlüsse man in Deutschland machen kann?“; fünfstufige Antwortskala von „sehr schlecht“ bis „sehr gut“; Quelle: NEPS-Eigenentwicklung; Angaben aus Welle 2; Cronbachs Alpha $\alpha = .75$). Der über den schulischen Rahmen hinausgehende Kulturbezug im Habitus wird über eine Skala zur *Leselust* erfasst (Skala aus drei Items; Beispiel-Item: „Es macht mir Spaß,

Bücher zu lesen“; vierstufige Antwortskala von „*stimme gar nicht zu*“ bis „*stimme völlig zu*“; Quelle: Möller & Bonerad, 2007; Angaben aus Welle 1; $\alpha = .90$).

Das *Selbstbild* der Schülerinnen und Schüler erfassen wir anhand einer Skala zum allgemeinen *schulischen Selbstkonzept* (Skala aus drei Items; Beispiel-Item: „*Ich bin in den meisten Schulfächern gut*“; vierstufige Antwortskala von „*trifft gar nicht zu*“ bis „*trifft völlig zu*“; Quelle: Kunter et al., 2002; Angaben aus Welle 1; $\alpha = .82$).

Die Komponente der empfundenen *Sicherheit bzw. Unsicherheit* berücksichtigen wir anhand eines Items zum *Wohlfühlen in der Klasse* („*In der neuen Klasse fühle ich mich im Vergleich zur Grundschulklasse wohler*“; fünfstufige Antwortskala von „*trifft gar nicht zu*“ bis „*trifft völlig zu*“; Quelle: NEPS-Eigenentwicklung, angelehnt an Wild, Rammert, & Siegmund, 2006; Angabe aus Welle 1) sowie über ein Item zur *Zufriedenheit mit Schule* („*Wie zufrieden bist du mit deiner schulischen Situation?*“; elfstufige Antwortskala von „*ganz und gar unzufrieden*“ bis „*ganz und gar zufrieden*“; Quelle: NEPS-Eigenentwicklung; Angabe aus Welle 1). Aufgrund der extrem schiefen Verteilung der Antworten wurde die Angabe zur Zufriedenheit mit Schule über den Mittelwert dichotomisiert und ging ebenso wie die idealistische Bildungsaspiration als kategoriales Merkmal in die Berechnungen ein. Alle anderen Variablen wurden in z-standardisierter Form berücksichtigt.

Die von uns im Anschluss vorgenommene Validierung zielt nicht darauf ab, die Erklärungskraft der gefundenen Typen für bildungs- bzw. leistungsbezogene Aspekte im Rahmen eines linearen Modellansatzes zu demonstrieren; vielmehr wollen wir – ganz im Sinne des Bourdieu’schen Vorgehens – zeigen, ob sich hier spezifische *Korrespondenzen* zwischen den Habitus Typen und einerseits herkunftsbezogenen Merkmalen sowie andererseits dem Geschlecht nachweisen lassen, die von Bourdieu als die beiden zentralen habituskonstituierenden Merkmale bezeichnet wurden (Bourdieu, Dölling, & Steinrück, 1997). Als herkunftsbezogenes Merkmal stützen wir uns auf das *Bildungsniveau der Eltern*, welches einen Indikator für das kulturelle Kapital des Kindes darstellt. Dieses basiert auf der höchsten verfügbaren Angabe (Wellen 1 bis 8) des befragten Elternteils bzw. des Partners zum ISCED (International Standard Classification of Education) und wurde zu einer dreistufigen Information zusammengefasst („*niedrig*“: max. Realschulabschluss; „*mittel*“: Hochschulzugangsberechtigung; „*hoch*“: Hochschulabschluss). Das *Geschlecht* des Kindes markiert ein Merkmal, von dem wir annehmen, dass sich hier bereits vorhandene Bildungserfahrungen (in der Grundschule) in einer spezifischen Weise wiederfinden. So unterscheiden sich die beiden Geschlechter bereits in der Grundschule hinsichtlich der Umsetzung kognitiver Kompetenzen in Schulnoten (Helbig, 2010). Darüber hinaus untersuchen wir die Korrespondenz zwischen den Habitus Typen und den *Schulformen*, da dies im Hinblick auf die weitere Schul- bzw. Bildungskarriere und die damit verknüpften Chancen im stratifizierten Bildungssystem von elementarer Bedeutung ist.

5. Ergebnisse

5.1 Latent-Class-Analysen

Insgesamt wurden Modelle mit bis zu acht Klassen berechnet, die wir eingangs formal auf ihre Eignung hin untersuchten. Tabelle 1 weist für alle Modelle eine Reihe statistischer Gütemaße aus, die Hinweise auf die Modellpassung geben. Es zeigt sich, dass der Wert der Log-Likelihood-Funktion (LL) im ersten Modell am niedrigsten ausfällt und sich in Modellen mit steigenden Klassenzahlen zunehmend verbessert. Dies ist als Hinweis darauf zu verstehen, dass die sechs Modellvariablen tatsächlich systematisch miteinander in Beziehung stehen und sich sinnvoll zu latenten Klassen zusammenfassen lassen. Folglich wurde das 1-Klassen-Modell verworfen und blieb von der weiteren Untersuchung ausgeschlossen. Auch die anderen LL-basierten Maße – d.h. das Akaike Information Criterion (AIC), das Bayesian Information Criterion (BIC) sowie das Sample-size Adjusted BIC (SABIC) – zeigen übereinstimmend an, dass Modelle mit höherer Klassenzahl jeweils besser auf die Daten passen als sparsamere Modelle. Aus Sicht dieser Indizes wäre demnach die 8-Klassen-Lösung zu bevorzugen. Allerdings lässt sich mit Blick auf die prozentuale Verbesserung gegenüber dem Nullmodell (PVO) bzw. gegenüber dem jeweils vorausgehenden Modell (PV1) beobachten, dass der Zugewinn mit steigender Klassenzahl tendenziell abnimmt und zum Schluss vergleichsweise gering ausfällt. Zieht man zusätzlich den adjustierten Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Tests (p LMR; vgl. Lo, Mendell, & Rubin, 2001) zu Rate, so ist die von den LL-basierten Kriterien präferierte 8-Klassen-Lösung zurückzuweisen, da diese zu keiner signifikanten Verbesserung gegenüber dem Modell mit einer Klasse weniger führt. Aus diesem Grund wurde das 8-Klassen-Modell ausgeschlossen und bei den anschließenden Analyseschritten nicht weiter untersucht. Die Entropie schließlich stellt ein Globalmaß für die Zuverlässigkeit der Klassifikation dar, wobei Werte nahe 1 eine hohe Sicherheit der Klassifikation anzeigen (vgl. Geiser, 2011, S. 270). Diesem Maß zufolge sind die Modelle mit 4 und 5 Klassen den anderen Lösungen vorzuziehen.

Tabelle 1: Güteindizes der Latent-Class-Analysen zu Schülerhabitus bei unterschiedlicher Klassenanzahl

k	npar	LL	PVo	PV1	AIC	BIC	SABIC	p LMR	Entropie
1	12	-31987.6	-	-	63999.2	64077.4	64039.3	-	-
2	21	-31314.8	2.1 %	2.1 %	62671.5	62808.4	62741.6	0.000	0.721
3	30	-30847.8	3.6 %	1.5 %	61755.5	61951.0	61855.6	0.000	0.786
4	39	-30323.8	5.2 %	1.7 %	60725.5	60979.6	60855.7	0.000	0.846
5	48	-30017.7	6.2 %	1.0 %	60131.4	60444.1	60291.6	0.000	0.870
6	57	-29905.6	6.5 %	0.4 %	59925.2	60296.5	60115.4	0.000	0.794
7	66	-29838.2	6.7 %	0.2 %	59808.4	60238.4	60028.7	0.002	0.801
8	75	-29784.3	6.9 %	0.2 %	59718.5	60207.1	59968.8	0.289	0.762

Anmerkungen. Quelle: NEPS SC3; n = 4990. k = Anzahl latenter Klassen im Modell; npar = Zahl der Parameter; LL = Wert der Log-Likelihood-Funktion; PVo = prozentuale Verbesserung ggü. dem Nullmodell (k = 1); PV1 = prozentuale Verbesserung ggü. dem vorherigen Modell; AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion; SABIC = Sample-size Adjusted BIC; p LMR = adjustierter Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Test.

Ein weiteres Gütekriterium besteht in den mittleren Klassenzuordnungswahrscheinlichkeiten (vgl. Tabellen 2 und 3), die aufzeigen, wie sicher sich Personen anhand ihres Antwortmusters einer bestimmten Klasse zuordnen lassen. Werte auf der Hauptdiagonale (fett hervorgehoben) sollten für jede Klasse möglichst über .80 liegen (vgl. Geiser, 2011, S. 250). Die Modelle mit bis zu 5 Klassen erzielen hier gute bis sehr gute Resultate, während die Modelle mit 6 und 7 Klassen jeweils zwei Klassen beinhalten, die sich offenbar nicht präzise voneinander abgrenzen lassen. Aus diesem Grund werden auch diese beiden Modelle bei den nachfolgenden Untersuchungen ausgeblendet.

Tabelle 2: Mittlere Klassenzuordnungswahrscheinlichkeiten der Modelle mit 2 bis 5 Klassen

k	2-Klassen-Modell		3-Klassen-Modell			4-Klassen-Modell				5-Klassen-Modell				
	1	2	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4	5
1	.88	.12	.91	.00	.08	.94	.02	.00	.04	.95	.01	.01	.01	.02
2	.07	.93	.02	.89	.09	.02	.97	.01	.01	.00	.99	.00	.00	.00
3			.05	.06	.89	.02	.01	.90	.06	.05	.02	.88	.01	.04
4						.03	.01	.06	.90	.02	.02	.01	.94	.02
5										.02	.02	.00	.00	.96

Anmerkungen. **Fett** hervorgehoben: Werte auf der Hauptdiagonale.

Tabelle 3: Mittlere Klassenzuordnungswahrscheinlichkeiten der Modelle mit 6 und 7 Klassen

k	6-Klassen-Modell						7-Klassen-Modell						
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7
1	.94	.01	.01	.03	.01	.01	.92	.01	.01	.00	.02	.01	.03
2	.01	.95	.01	.01	.01	.00	.00	.94	.00	.04	.00	.01	.00
3	.00	.00	.99	.00	.00	.00	.05	.02	.74	.00	.13	.02	.04
4	.02	.00	.01	.96	.00	.00	.01	.13	.00	.81	.02	.01	.01
5	.03	.02	.02	.02	.74	.18	.03	.01	.19	.01	.73	.02	.02
6	.06	.02	.02	.04	.12	.75	.00	.00	.00	.00	.00	.99	.00
7							.02	.00	.00	.00	.00	.02	.96

Anmerkungen. **Fett** hervorgehoben: Werte auf der Hauptdiagonale.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass sich unsere Modellvariablen durchaus sinnvoll zur Bildung latenter Klassen eignen. Anhand der herangezogenen formalen Gütekriterien konnten einige Modelle identifiziert werden, die eine geringe Passung zu den Daten aufweisen und daher aussortiert wurden. Unter den verbliebenen Modellen scheinen die 4- bzw. 5-Klassen-Lösung tendenziell etwas besser auf die Daten zu passen als die sparsameren Modelle, weswegen bei der inhaltlichen Prüfung der Fokus auf diese beiden Modelle gelegt wurde.

5.2 Inhaltliche Prüfung

Bei der inhaltlichen Prüfung geht es in erster Linie darum herauszufinden, inwieweit die latenten Klassen im Inneren homogene und nach außen hin heterogene Merkmalsausprägungen aufweisen. Tabelle 4 beinhaltet für die beiden verbliebenen Modelle die Häufigkeitsverteilungen bzw. Mittelwerte der berücksichtigten Variablen.

Das *4-Klassen-Modell* besteht aus einer großen Klasse mit 46 % der Fälle (Klasse 3), einer mittleren Klasse mit 33 % (Klasse 4) sowie zwei kleineren Klassen mit 13 % (Klasse 1) bzw. 8 % (Klasse 2) der Fälle. Hinsichtlich der Bildungsaspiration sticht Klasse 2 durch einen hohen Anteil an Schülerinnen bzw. Schülern heraus, die sich einen Hauptschulabschluss wünschen (14 %), während der Wunsch nach dem Abitur in dieser Klasse besonders schwach ausgeprägt ist (41 %). Den Gegenhorizont hierzu bildet Klasse 3, in welcher der Hauptschulabschluss mit lediglich 3 % kaum Erwähnung findet, wohingegen sich über 80 % das Abitur wünschen. Bei der Informiertheit zeigen sich nur geringe Unterschiede, die lediglich im Vergleich der Klassen 2 und 3 sowie 3 und 4 signifikant ausfallen. Die Leselust weist hochsignifikante Differenzen zwischen allen Klassen auf, und auch das Selbstkonzept unterscheidet sich mit Ausnahme der

Klassen 1 und 2 signifikant voneinander. Beim Wohlfühlen sind dagegen lediglich kleine Unterschiede zwischen den Klassen 1 und 3 sowie 3 und 4 zu beobachten. Die Zufriedenheit schließlich fällt für die Klassen 1 und 4 ähnlich hoch aus, unterscheidet sich aber ansonsten signifikant voneinander.

Tabelle 4: Häufigkeitsverteilungen, Mittelwerte und Klassengrößen der Modelle mit 4 und 5 Klassen

Merkmal	4-Klassen-Modell				5-Klassen-Modell				
	1	2	3	4	1	2	3	4	5
<i>n</i>	645	405	2309	1631	1047	410	2349	419	765
Relative Klassengröße	12.9 %	8.1 %	46.3 %	32.7 %	21.0 %	8.2 %	47.1 %	8.4 %	15.3 %
Idealistische Aspiration									
kein Abschluss	0.5 %	0.5 %	0.3 %	0.3 %	0.2 %	0.7 %	0.3 %	0.5 %	0.4 %
Hauptschulabschluss	7.0 %	13.6 %	3.2 %	3.9 %	3.5 %	6.5 %	3.2 %	13.8 %	5.6 %
Realschulabschluss	33.1 %	44.5 %	16.1 %	24.5 %	24.7 %	33.8 %	16.1 %	44.9 %	25.7 %
Abitur	59.4 %	41.3 %	80.5 %	71.2 %	71.6 %	58.9 %	80.5 %	40.7 %	68.3 %
Subjektive Informiertheit	-0.04	-0.14	0.08	-0.06	-0.03	-0.03	0.08	-0.14	-0.06
Leselust	-1.08	-2.14	0.91	-0.14	0.05	-1.26	0.93	-2.16	-0.54
Schulisches Selbstkonzept	-0.32	-0.42	0.27	-0.11	-0.06	-0.33	0.27	-0.42	-0.19
Wohlfühlen in der Klasse	-0.08	-0.06	0.08	-0.05	-0.05	-0.11	0.08	-0.06	-0.03
Zufriedenheit mit Schule									
gering	52.6 %	57.9 %	36.2 %	48.4 %	48.3 %	53.3 %	36.4 %	57.9 %	47.6 %
hoch	47.4 %	42.1 %	63.8 %	51.6 %	51.7 %	46.7 %	63.6 %	42.1 %	52.4 %

Im *5-Klassen-Modell* findet sich mit 47 % der Fälle (Klasse 3) erneut eine große Klasse, gefolgt von zwei mittelgroßen Klassen mit 21 % (Klasse 1) bzw. 15 % (Klasse 5) der Fälle. Die beiden kleinen Klassen 2 und 4 umfassen jeweils rund 8 % der Fälle. Die Bildungsaspiration ist bei Klasse 3 am stärksten in Richtung Abitur ausgeprägt, während Klasse 4 den Gegenpol dazu darstellt. Die subjektive Informiertheit zeigt auch bei dieser Lösung sehr geringe Unterschiede und ist lediglich zwischen Klasse 3 und 4 signifikant. Die Leselust ist dagegen in allen fünf Klassen unterschiedlich ausgeprägt. Das Selbstkonzept fällt bei Klasse 3 am stärksten aus, während die Klassen 2 und 4 hier unterdurchschnittliche Werte aufweisen. Beim Wohlfühlen in der Klasse finden sich kaum Unterschiede. Die Zufriedenheit unterscheidet sich am stärksten zwischen Klasse 3 und Klasse 4.

Im direkten Vergleich der beiden Modelle zeigen sich deutliche Parallelen, wobei jeweils mehrere Klassen nahezu identisch verlaufen. Aufgrund der großen inhaltlichen Nähe und der sehr ähnlich ausfallenden formalen Kriterien ist keines der beiden Modelle eindeutig dem anderen überlegen. Daher haben wir uns beim letzten Analyseschritt der Validierung anhand zusätzlicher Kovariaten für das sparsamere 4-Klassen-Modell entschieden. Verglichen mit der Typologie von Kramer et

al. (2009) ergaben sich Parallelen, aber auch Abweichungen: Klasse 3 unterscheidet sich in jeglicher Hinsicht deutlich von den anderen Klassen, wobei die *ausgeprägte Bildungsorientierung* sowie das *positive Selbstbild* und die *hohe Sicherheit* die Vermutung nahelegen, dass es sich dabei um den *Habitus der Strebenden* handeln könnte. Den Gegenhorizont hierfür findet man in Klasse 2, die sich durch eine *sehr gering ausgeprägte Bildungsorientierung*, ein *negatives Selbstbild* und eine *geringe Sicherheit* auszeichnet und damit am ehesten dem Typen des *Habitus der Bildungsfremdheit* entsprechen. Klasse 1 befindet sich bei praktisch allen Merkmalen zwischen den beiden Extremgruppen (mit leichter Tendenz zu unterdurchschnittlichen Ausprägungen) und könnte demnach als *Habitus der Bildungskonformität und -notwendigkeit* bezeichnet werden. Einzig Klasse 4 lässt sich trotz der vielen zugeordneten Fälle aufgrund der unauffälligen Antwortmuster keinem Habitusstyp eindeutig zuordnen. Da viele Variablen einen nahe beim Nullpunkt liegenden Mittelwert aufweisen, lässt sich vermuten, dass diese Klasse möglicherweise eine Art Residualgruppe darstellt, die sich noch aus mehreren Untertypen zusammensetzt. Bezogen auf den *Habitus der Bildungsexzellenz bzw. -distinktion* fanden sich in unseren Ergebnissen keine Hinweise – allerdings ist letztlich fraglich, inwieweit die untersuchte Stichprobe überhaupt Fälle mit einer Habitusform beinhaltet, die nur für Schülerinnen und Schülern rekonstruiert werden konnte, welche anschließend „auf ein exklusives Gymnasium mit zusätzlicher Eingangsprüfung wechselten“ (Kramer et al., 2009, S. 132).

5.3 Externe Validierung

Um zu überprüfen, inwieweit die vorgenommene Klassifikation sich zur Erklärung von Bildungsungleichheiten eignet, wurden die Zusammenhänge der latenten Klassen mit drei bildungs- bzw. ungleichheitsrelevanten Merkmalen untersucht. Tabelle 5 weist die Häufigkeitsverteilungen und Mittelwerte der vier Klassen hinsichtlich der Merkmale *Schulform*, *Geschlecht* sowie *Bildungsniveau der Eltern* aus. Bei der in der fünften Jahrgangsstufe besuchten Schulform zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den vier latenten Klassen. Auffällig ist hierbei vor allem der hohe Anteil an Hauptschülerinnen bzw. -schülern in Klasse 2 sowie der hohe Anteil an Gymnasiastinnen bzw. Gymnasiasten in Klasse 3. Auch beim Geschlecht sind Differenzen zwischen den Klassen erkennbar, wobei erneut Klasse 2 einen auffallend hohen Anteil an männlichen Schülern umfasst. Und schließlich zeigt sich auch beim elterlichen Bildungsniveau ein auffälliger Unterschied: Kinder in Klasse 3 haben häufiger hoch gebildete Eltern als Kinder in den anderen Klassen.

Tabelle 5: Häufigkeitsverteilungen der Validierungsmerkmale im finalen 4-Klassen-Modell

Merkmal	4-Klassen-Modell			
	1	2	3	4
Schulform				
Hauptschule	15.8 %	31.6 %	10.0 %	13.3 %
Schule mit mehreren Bildungsgängen	13.3 %	16.8 %	8.8 %	9.8 %
Realschule	27.4 %	26.9 %	19.4 %	25.0 %
Integrierte Gesamtschule	5.4 %	5.2 %	6.0 %	5.5 %
Gymnasium	38.0 %	19.5 %	55.8 %	46.5 %
Geschlecht				
männlich	64.3 %	70.5 %	43.9 %	53.7 %
weiblich	35.7 %	29.5 %	56.1 %	46.4 %
Bildungsniveau der Eltern				
niedrig	5.3 %	7.2 %	3.4 %	4.8 %
mittel	51.4 %	49.4 %	33.7 %	41.4 %
hoch	43.3 %	43.4 %	63.0 %	53.8 %

Die beobachteten Zusammenhänge zu den zusätzlichen Validierungsmerkmalen legen nahe, dass sich die mithilfe unserer Variablenauswahl generierten latenten Klassen durchaus für Anschlussuntersuchungen zu verschiedenen ungleichheitsbezogenen Fragestellungen eignen.

6. Diskussion

Die vorliegende Untersuchung stellt einen Versuch dar, zwischen zwei typischerweise getrennten Bereichen eine Brücke zu errichten: Ziel war die quantitative Rekonstruktion des mit qualitativen Daten entwickelten Schülerhabituskonzepts. Auf Basis der Typologie von Kramer et al. (2009) wurden drei grundsätzliche Merkmalsbereiche (Bildungsorientierung, Selbstbild, (Un-)Sicherheit) identifiziert, zu deren Abbildung wir insgesamt sechs in den NEPS-SC3-Daten verfügbare Merkmale (idealistische Bildungsaspiration, subjektive Informiertheit, Leselust, schulisches Selbstkonzept, Wohlfühlen in der Klasse, Zufriedenheit mit Schule) in einer Reihe von Latent-Class-Analysen untersuchten. Unseren Befunden zufolge lassen sich anhand der herangezogenen Merkmale vier distinkte latente Klassen bilden, von denen drei als klar voneinander unterscheidbare Ausprägungen von Schülerhabitus aufgefasst werden können. Besonders deutliche Unterschiede zwischen den Klassen zeigten sich bei der idealistischen Bildungsaspiration sowie bei der Leselust, daneben aber auch beim schulischen Selbstkonzept und bei der generellen Zufriedenheit mit Schule. Über die zur

Typologisierung herangezogenen Merkmale hinaus weisen die identifizierten latenten Klassen Zusammenhänge mit weiteren ungleichheitsrelevanten Merkmalen (Schulform, Geschlecht, Bildungsniveau der Eltern) auf. Inwieweit die gebildeten Typen sich für die Erklärung bildungsbezogener Ungleichheiten eignen, konnte im Rahmen unserer Analysen nur exemplarisch aufgezeigt werden. Die beobachteten Korrespondenzen zwischen den Habitus Typen und Merkmalen wie dem *Geschlecht*, dem *Bildungsniveau der Eltern* oder der zu Beginn der Sekundarstufe besuchten *Schulform* legen jedoch nahe, dass dies für weitergehende Untersuchungen ein vielversprechender Weg sein könnte.

Die Befunde deuten für einen am Ansatz Bourdieus orientierten bildungssoziologischen Zugangs jedoch auch auf einige Herausforderungen hin, die sowohl mit dem methodologischen als auch analytischen Vorgehen in Zusammenhang stehen. Während die bei Kramer et al. (2009) beschriebenen Typen im Sinne von Idealtypen auf Basis eines maximal kontrastierenden Designs ermittelt wurden, führen quantitative Vorgehensweisen wie die hier vorgestellte dazu, dass die an Mittelwerten orientierten Typen in sich durchaus heterogen sind. Diese Heterogenität ließe sich durch eine größere Anzahl an Klassen zumindest in Teilen reduzieren und würde es dann auch ermöglichen, die Befunde stärker auch mit den (hier ausgeblendet gebliebenen) Untervarianten der Habitus Typen von Kramer et al. (2009) zu vergleichen. Hierfür wäre jedoch zunächst eine Weiterentwicklung der Modelle insbesondere hinsichtlich der hierfür heranzuziehenden Indikatoren notwendig. Die von uns genutzten Indikatoren decken unserer Einschätzung nach die zentralen Komponenten von Schülerhabitus ab, vernachlässigen zugleich aber einige theoretisch möglicherweise ebenfalls relevante Aspekte wie Fleiß und Anstrengungsbereitschaft, Selbst- vs. Fremdbestimmung hinsichtlich schulischer Leistungserwartungen oder der Stellenwert von Mitschülerinnen und Mitschülern. Eine Erweiterung der Typologie um derartige Facetten könnte dabei behilflich sein, die bislang wenig scharf konturierte Klasse 4 präziser in homogene Untergruppen zu zerlegen (wenngleich der Berücksichtigung zusätzlicher Variablen modellanalytisch natürlich auch Grenzen gesetzt sind). Da die von uns genutzten Daten keine systematische Operationalisierung von Habitus Typen beinhalten, ist der hier gewählte Zugang zusätzlich mit Herausforderungen wie unterschiedlichen Antwortskalen etc. konfrontiert.

Die hier vorgestellte Analytik sollte zukünftig noch stärker die bereits theoretisch angelegte Mehrebenenstruktur in die Modellierung aufnehmen, womit an die in der Validierung sichtbar gewordenen entsprechenden Varianzen angeknüpft werden kann. So lassen sich über eine systematische Berücksichtigung der Klassenebene und unter Einbezug von Lehrkraftinformationen (wobei die Daten des Nationalen Bildungspanels hier nur eingeschränkt verwendbar sind) Habitus erwartungen und damit auch Nähe und Distanz zwischen dem Habitus von Lehrkräften und den Habitus der Schülerinnen und Schüler abbilden. Ähnliches gilt für die Ebene der Schule und ihrer habitusrelevanten schulkulturellen Verortung, worauf die Befunde von Helsper et al. (2001) hindeuten. Dadurch las-

sen sich dann die Habitus Typen noch besser im relationalen Feld der Schule(n) verorten.

Da es sich beim Bourdieu'schen Habituskonzept um ein strukturelles Konzept handelt, ist es für zukünftige Forschungen zudem angezeigt, die langfristige Stabilität bzw. den Wandel der Typen über die Zeit hinweg zu untersuchen. Gleichzeitig lassen sich dann auch auf individueller Ebene stattfindende Veränderungsprozesse, etwa in Richtung empirisch sichtbarer Habitus transformationen, innerhalb der Struktur von Habitus und hinsichtlich der damit verbundenen Auswirkungen auf Bildungswege untersuchen. Das konnte mit den Daten des Nationalen Bildungspanels nicht geleistet werden, da es aufgrund fehlender Messwiederholungen nur eingeschränkte Möglichkeiten gibt, die Stabilität der Habitus Typen über die Zeit empirisch zu untersuchen.

Insgesamt zeigt die Analyse jedoch, dass die hier vorgestellte kategoriale Umsetzung zu inhaltlich interpretierbaren Befunden führt und gleichzeitig eine Brücke zu den qualitativen Ansätzen bilden kann, deren sehr detailreiche Typbeschreibungen wiederum von einem stärker in die Breite gehenden und die Verteilung der Typen ermittelnden quantitativen Zugang profitieren können.

Literatur

- Barlösius, E. (2011). *Pierre Bourdieu* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Campus.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2016). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl., S. 3–53). Wiesbaden: VS.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & Maurice, J. von (Hrsg.). (2011). *Education as a life-long process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (vol. 14). Wiesbaden: VS.
- Bodovski, K. (2015). From parental to adolescents' habitus: Challenges and insights when quantifying Bourdieu. In M. Murphy & C. Costa (Hrsg.), *Bourdieu, habitus and social research: The art of application* (S. 39–54). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. New York, NY: Wiley-Interscience.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2018). *Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie: Vol. 2*. Berlin: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., Dölling, I. & Steinrück, M. (1997). Eine sanfte Gewalt. In I. Dölling & B. Kraus (Hrsg.), *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis* (S. 218–230). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Bremer, H., & Lange-Vester, A. (2014). Die Pluralität der Habitus- und Milieuförmlichkeiten bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 56–81). Wiesbaden: VS.
- de Moll, F. (2018). *Familiale Bildungspraxis und Schülerhabitus: Außerschulische Reproduktionsmechanismen von Bildungsungleichheit in der Grundschulzeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47(2), 189–201.
- Ecarius, J. & Wahl, K. (2009). Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In J. Ecarius, C. Groppe & H. Malmede (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung* (S. 13–33). Wiesbaden: VS.
- Edgerton, J. D., Roberts, L. W. & Peter, T. (2013). Disparities in academic achievement: Assessing the role of habitus and practice. *Social Indicators Research*, 114(2), 303–322.
- Gaddis, S. M. (2013). The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Social Science Research*, 42(1), 1–13.
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Goldthorpe, J. H. (2007). „Cultural Capital“: Some Critical Observations. *Sociologica*, 2, 1–23.
- Grgic, M. & Bayer, M. (2015). Eltern und Geschwister als Bildungsressourcen? Der Beitrag von familialem Kapital für Bildungsaspirationen, Selbstkonzept und Schülerfolg von Kindern. *Zeitschrift für Familienforschung*, 27(2), 173–192.
- Hagenaars, J. A. & Halman, L. C. (1989). Searching for ideal types: the potentialities of latent class analysis. *European Sociological Review*, 5(1), 8196.
- Helbig, M. (2010). Sind Lehrerinnen für den geringeren Schülerfolg von Jungen verantwortlich? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62, 93–111.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (Hrsg.). (2001). *Schulkultur und Schulmythos: Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12/2009* (S. 126–152). Wiesbaden: VS.
- Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis: Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS.
- Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2011). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (2. Aufl., S. 103–125). Wiesbaden: VS.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere: Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS.
- Krüger, H.-H., & Deppe, U. (2014). Habitustransformationen von Schülerinnen im Verlauf der Sekundarstufe I und die Bedeutung der Peers. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische*

- Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 250–273). Wiesbaden: VS.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., ... Weiß, M. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Lizardo, O. (2008). Comment on John Goldthorpe/5. Three Cheers for Unoriginality. *Sociologica*, 1, 116.
- Lo, Y., Mendell, N. R. & Rubin, D. B. (2001). Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika*, 88(3), 767–778.
- McClelland, K. (1990). Cumulative disadvantage among the highly ambitious. *Sociology of Education*, 64(2), 102–121.
- Möller, J. & Bonerad, E.-M. (2007), Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 259-267.
- Niestradt, F. & Ricken, N. (2014). Bildung als Habitus – Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 99–124). Wiesbaden: VS.
- Stocké, V. (2014). Idealistische Bildungsaspirationen. *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*.
- van Essen, F. (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus: Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. Wiesbaden: VS.
- Wild, E., Rammert, M. & Siegmund, A. (2006). Die Förderung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke, (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule* (S. 370–397). Münster: Waxmann.