

Jutta Ecarius · Carola Groppe  
Hans Malmède (Hrsg.)

# Familie und öffentliche Erziehung

Theoretische Konzeptionen,  
historische und aktuelle Analysen



LEISTUNG, BILDUNG, LERNEN, SOZIALIZATION, JUGEND, BEFOH, ERZIEHUNG,  
MORALITÄT, GESCHLECHT, FAMILIE, KULTUR, SCHULE, ARBEIT, GEBILDT, LERNER,  
REALITÄT, UNTERRICHT, KOLLEKTION, ALTERN, ERWACHSUNG, VERGEGENWÄRTIGUNG,  
STRUKTUR, DRUCK, MEDIE, UMWELT, STÄNDIGKEIT, METHODEN, PISSE, KRIST,  
HALTUNG, FREIZEIT, INSTITUTIONEN, BÜTTER, UNGLEICHHEIT, LEISTUNG



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Jutta Ecarius · Carola Groppe  
Hans Malmède (Hrsg.)

# Familie und öffentliche Erziehung

Theoretische Konzeptionen,  
historische und aktuelle Analysen



LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG  
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN  
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIAL  
STRUKTUR DROGEN MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMI  
NALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Jutta Ecarius · Carola Groppe · Hans Malmede (Hrsg.)

Familie und öffentliche Erziehung

Jutta Ecarius · Carola Groppe  
Hans Malmede (Hrsg.)

# Familie und öffentliche Erziehung

Theoretische Konzeptionen,  
historische und aktuelle Analysen



**VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe

Springer Science+Business Media.

[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Satz: Anke Vogel, Ober-Olm

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15564-7

# Inhaltsverzeichnis

*Jutta Ecarius, Carola Groppe, Hans Malmede*  
Einleitung der Herausgeber ..... 7

## **Familie in historischer und gegenwärtiger Perspektive: Theoretische Konzeptionen und Diskussionen**

*Jutta Ecarius, Katrin Wahl*  
Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu ..... 13

*Wolfgang Gippert*  
,Milieu‘ als Konzept der Historischen Familienforschung ..... 35

*Hans Malmede*  
Norbert Elias‘ „Etablierte und Außenseiter“ – Anregungen für die Historische Familienforschung ..... 57

*Daniel Scholl*  
Ansprüche an öffentliche Erziehung: Sind die Zuständigkeiten und Leistungen der Institutionen Familie und Schule austauschbar? ..... 73

*Carola Groppe*  
Theoretische und methodologische Voraussetzungen und Probleme einer bildungshistorischen Familienbiographie – Versuch einer Modellbildung ..... 93

## **Staat – Familie – Schule**

*Kristen D. Nawrotzki*  
,,A strategic position in American education“: Diskursive und politische Strategien für die Erweiterung der öffentlichen Kindergärten (1850-1950)..... 119

*Ulrich G. Herrmann*

Elternhaus und Schule – Kooperation und Opposition

Zum Wechselverhältnis beider Sozialisationsinstanzen im 19. Jahrhundert .... 139

*Sabine Reh*

„Der aufmerksame Beobachter des modernen großstädtischen Lebens wird zugeben, dass die Familie heute leider nicht mehr den erziehlischen Wert früherer Tage besitzt.“ Defizitdiagnosen zur Familie als wiederkehrendes Motiv in deutschen reformpädagogischen Schulentwürfen und Schulreformdiskursen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts ..... 159

*Bettina Fritzsche, Kerstin Rabenstein*

„Häusliches Elend“ und „Familienersatz“: Symbolische Konstruktionen in Legitimationsdiskursen von Ganztagschulen in der Gegenwart ..... 183

## **Familie, Politik und Beratung**

*Sabine Andresen*

Strukturelle Gefährdungen der Familie im Blick der Forschung zu Beginn des 20. Jahrhunderts..... 203

*Miriam Gebhardt*

„Lehret sie, dass sie nicht um ihrer selbst willen sind.“ Frühkindliche Sozialisation im Nationalsozialismus..... 221

*Gerhard Kluchert, Rüdiger Loeffelmeier*

Der Erfolg des Scheiterns und das Scheitern des Erfolgs. Die Bedeutung der Familie für die politische Sozialisation: Potsdam 1957 ..... 245

*Meike Sophia Baader*

Öffentliche Kleinkinderziehung in Deutschland im Fokus des Politischen. Von den Kindergärten 1848 zu den Kinderläden in der 68er Bewegung ..... 267

*Mark Jakob*

Gesellschaftsbilder und Konzepte sozialer Steuerung über öffentliche Erziehung in der Familienpolitik und familienwissenschaftlichen Politikberatung Westdeutschlands, ca. 1950-1980..... 291

Die Autorinnen und Autoren ..... 313

# Einleitung der Herausgeber

## Familie und öffentliche Erziehung

Seit den Ergebnissen von PISA sticht sicher eine Erkenntnis eklatant hervor: Das Verhältnis von Familie und öffentlicher Erziehung ist nur schlecht erforscht. Viele Mythen beherrschen nach wie vor das Diskursfeld, das von Politik, Medien, öffentlichen wie auch privaten Meinungen und Ansichten gespeist wird. Zwar sind mit Hilfe von empirischen Studien einige Mythen über die Familie (z. B. das harmonische Zusammenleben von drei Generationen im 19. Jahrhundert unter einem Dach) aufgeklärt, jedoch existieren immer noch viele Phantasmen über Aufgaben und Leistungen von Familie, die in konkrete familiäre Interaktionsstrukturen hineinragen, zu verschiedenen politischen Äußerungen verleiten und auch die konkreten Auseinandersetzungen in Schule und Familie beeinflussen. Empirisch wie auch theoretisch sind solche Ansprüche und Hoffnungen zu dekonstruieren. Konkrete Forschungsfragen sind daher: Wer ist für welchen Erziehungsauftrag zuständig, was leisten bzw. sind Familie und Schule in der Lage zu leisten, welche Ansprüche werden gegenseitig erhoben und wie ist eine aufeinander bezogene Erziehung in Familie und öffentlichen Institutionen umzusetzen. Gerade das Verhältnis von Familie und öffentlicher Erziehung ist ein brisantes Thema, da die Vorstellungen und Hoffnungen emotional gefärbt sind und häufig im Kontext des Wohlergehens der eigenen Kinder und damit im Kontext familialer Generationsbeziehungen diskutiert werden.

Die erziehungswissenschaftliche Familienforschung setzt sich seit den späten 1990er Jahren differenziert mit theoretischen und empirischen Fragestellungen zur Familie auseinander. Hierbei wird der Blick – historisch wie aktuell – sowohl auf pädagogische als auch auf damit verbundene soziale, kulturelle und politische Themen gerichtet: familiäre Erziehungsstile und -ziele, familiäre Sozialisation, biographische Lern- und Bildungsprozesse in der Familie, geschlechtsspezifische Aspekte der Familienerziehung und -sozialisation, die Bedeutung der Familienstruktur für Prozesse des Aufwachsens, familiäre Muster und Strukturen bezüglich sozialer Ungleichheit und sozialer Reproduktion, die Bedeutung von familialen Ritualen für Erziehung und Sozialisation, familiäre Generationsbeziehungen und familiales Generationengefüge. Mit Blick auf Familie werden zudem Erziehungs- und Bildungsinstitutionen fokussiert wie der Elementarbereich, das Bildungssystem, Übergänge von Schule in den Beruf, sozialpädagogische Arbeitsfelder und das Verhältnis von familialer Identitätsentwicklung, Peergroups



und Medien/Freizeit. Diese mehr empirischen Fragestellungen werden auf theoretische Ansätze bezogen, wobei sowohl mit mikrotheoretischen als auch mit übergreifenden modernisierungs-, zivilisations-, kultur- und reproduktionstheoretischen Ansätzen gearbeitet wird.

Dennoch ist das Feld der erziehungswissenschaftlichen Familienforschung – trotz der vielfältigen Ergebnisse – noch lange nicht ausreichend bestellt. Vor dem Hintergrund aktueller öffentlicher Debatten über familiäre Erziehungscompetenz und Schülerleistungen sowie deren möglichen Zusammenhang bedarf es nicht zuletzt theoretischer und empirischer wissenschaftlicher Analysen des Verhältnisses von Familie und öffentlicher Erziehung, welche die rechtliche Verfasstheit, die inneren Strukturen und die pädagogischen Dimensionen dieser Institutionen in ein Verhältnis setzen sowie die gegenseitigen Erwartungshaltungen und Ansprüche und deren Konsequenzen in den Blick nehmen. In diesem Zusammenhang widmet sich das vorliegende Buch der historischen und gegenwärtigen Entwicklung des Verhältnisses von Familie und öffentlicher Erziehung. Historische Untersuchungen können dabei u.a. Kontinuitäten von Problemwahrnehmungen und Problemlösungen hinsichtlich des Verhältnisses von Familie und öffentlicher Erziehung herausarbeiten, die Ursachen für Konjunkturen in Problemwahrnehmung und Lösungsansätzen analysieren und auch auf eventuelle nationale Muster aufmerksam machen.

Die Frage nach den ‚richtigen‘, mithin kompetent und verantwortlich handelnden Erziehern der Kinder und Jugendlichen war eine Frage, die als Teil des komplexen Prozesses der Durchstaatlichung der europäischen Gesellschaften seit der Frühen Neuzeit (verstärkt seit dem 18. Jahrhundert) zunehmend Gewicht erhielt. Sind es die Eltern bzw. Familien oder die öffentlichen bzw. staatlichen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen mit ihren professionellen SpezialistInnen? Die Analyse der historischen Entwicklung solcher Problemstellungen kann daher aufklären über das Selbstverständnis von Gesellschaften hinsichtlich der Herstellung von kultureller und sozialer Integration und Kontinuität. Historische Analysen können zugleich zeigen, wie im Verhältnis von Familie und öffentlicher Erziehung politische Entscheidungen, sozialstrukturelle Faktoren, wirtschaftliche Entwicklungen, Diskurse sowie Normen- und Wertsysteme aufeinander bezogen sind und Strukturen und Haltungen erzeugen, die für die Diskussion und die Ausgestaltung des Verhältnisses von Familie und öffentlicher Erziehung in der Gegenwart grundlegend sind. Dass historisch entwickelte Deutungsmuster und Strukturierungen des Verhältnisses von Familie und öffentlicher Erziehung in ihrer Bedeutung bis in die unmittelbare Gegenwart hineinreichen, machen die Beiträge in diesem Buch deutlich.

Das Buch widmet sich vor diesem Hintergrund folgenden Problemstellungen und Analyseperspektiven: Ein Anliegen ist zunächst, eine Diskussion über theoretische Konzeptionen von Familie anzustoßen. Während Theorien der Schule kon-

tinuierlich debattiert und weiter entwickelt werden, ist dies bei der Institution Familie nicht der Fall. Hier fehlen theoretische Auseinandersetzungen, die empirische Forschungen anleiten und über diese wiederum reflektiert weiterentwickelt werden können. Im ersten Teil des Buches werden daher reproduktions-, zivilisations-, institutionen- und milieutheoretische Ansätze präsentiert und in ihrem Erkenntniswert für die Institution Familie und das Verhältnis von Familie und öffentlicher Erziehung in Geschichte und Gegenwart analysiert; schließlich wird ein Modell zur bildungshistorischen Familienbiographik vorgestellt. Daran schließt eine Diskussion über das Verhältnis von Staat-Familie-Schule sowie über Familie, Politik und Beratung an, wobei in den Beiträgen einerseits lange historische Entwicklungslinien verfolgt werden als auch besondere Epochen und die Gegenwart konzentriert analysiert werden. Ein Fokus liegt in der Analyse von Familienerziehung und Erziehungskonzepten im Elementarbereich und der Schule. Der historische Blick konkretisiert dabei die Beständigkeit von Themen sowie von Konkurrenzen zwischen privater und öffentlicher Erziehung und er zeigt, welche historischen Konstellationen besondere Problemwahrnehmungen des Verhältnisses von privater und öffentlicher Erziehung hervorbrachten. Eine weitere Spezifizierung auf Politik und Beratung offenbart die Einflussnahme auf private Erziehung und den Versuch, Erziehungsvorstellungen und -inhalte im privaten Lebensbereich zu lenken und mit einer Stärkung der öffentlichen Erziehung diese Konzepte der privaten Erziehung in der Familie zu oktroyieren.

Dieses Buch ist entstanden aus der Arbeit des Arbeitskreises Historische Familienforschung (AHFF) in der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, dessen Sprechergremium die Herausgeber derzeit bilden. Präsentiert werden ausgewählte Arbeiten, die aus mehreren Tagungen und Arbeitstreffen hervorgegangen sind, die sich mit den komplexen Zusammenhängen von Familie und öffentlicher Erziehung themenspezifisch auseinandersetzten. Zu nennen sind die Tagung „Familie als historisches Modell – Gelingen und Scheitern“, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (27.-28.01.2006), und die Tagung „Familie und institutionelle Erziehung“ vom 26.-28.01.2007, die an der Justus-Liebig-Universität Gießen stattfand. Thematisch waren die Tagungen davon inspiriert, eine theoretische Reflexion über Familie voranzutreiben und diese empirisch zu prüfen und weiter zu entwickeln. Historische und aktuelle Analysen beschrieben dabei die Familie als Generationsgemeinschaft mit differenzierten und auch diffizilen Beziehungsstrukturen, Identitätsentwicklungs- und Bildungsprozessen, die eingebunden sind in soziale, wirtschaftliche und politische Kontexte. Dieses Buch präsentiert eine thematische Auswahl der zentralen Ergebnisse.

*Jutta Ecarius, Carola Groppe, Hans Malmede*

**Familie in historischer und gegenwärtiger  
Perspektive: Theoretische Konzeptionen und  
Diskussionen**

# **Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu**

*Jutta Ecarius, Katrin Wahl*

## **1 Einleitung**

Familie und öffentliche Erziehung sind zwei Institutionen, in denen Kinder erzogen, gebildet und sozialisiert werden. Als primäre und sekundäre Sozialisationsinstanzen sind sie für Kinder und Jugendliche bedeutsame Orte des Aufwachens, der Orientierung und Identitätsfindung, wobei sich beide Institutionen nicht nur gegenseitig ergänzen, sondern auch schwierige Passungsverhältnisse bestehen aufgrund ganz unterschiedlicher sozialer Typisierungen. Die theoretischen Überlegungen von Bourdieu liefern vielfältige Anregungen, um theoretisch Fragen der sozialen Reproduktion in Familie und Schule zu erörtern, wobei in unserem Beitrag aus erziehungswissenschaftlicher Sicht auf die Bildungsbedeutsamkeit der Familie eingegangen und die Debatte über Bildungsstandards in der Schule fokussiert wird.

Der Versuch, eine theoretische Konzeption über die soziale Reproduktionsfunktion von Familie und Schule ansatzweise zu entwerfen, setzt an dem Habitusbegriff von Bourdieu an. Der Habitusbegriff (vgl. Bourdieu 1992b) erklärt als generatives Erkenntnisprinzip die Umsetzung von Struktur in Praxis und wiederum von Praxis in Struktur. Im Habitus einer Person sind objektive Strukturen genauso enthalten wie Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, Körperlichkeit, Geschmacksempfindungen und ästhetische Einstellungen. Hier vereint sich das, was Aristoteles mit dem Begriff des Körpers als dauerhafte und beständige Entität (Hexis) und Disposition persönlicher Merkmale fasst, Max Weber (1988) als Ethos in Bezug auf seine Studien über den Protestantismus als ein System von Aspiration, Erwartungen und Hoffnungen beschreibt, Marcel Mauss (1990) als Körpertechnik, als ein Ensemble von körperlichen Dispositionen, ausdifferenziert und Panofsky (1951) in Anlehnung an Thomas von Aquin als mentale Gewohnheit in allen Lebensäußerungen (z.B. in der Parallelität von gotischer Architektur und scholastischem Denken) begreift und letztendlich Alfred Schütz (1991) als Alltagswissen erklärt, das eine Matrix von Evidenzen

und eine Struktur enthält, mit der alltägliche Erfahrungen und kulturelle Horizonte in Wahrnehmungen, Urteilen und Handlungen intersubjektiv und kulturell hergestellt werden. Der Habitusbegriff von Bourdieu (1992a/b; 1993) umfasst vier Dimensionen: Eine moralische (Ethos), eine körperliche (Hexis), eine kognitive (Eidos) und eine ästhetische (vgl. Kalthoff 2004; Ecarius 1996). Ein Familienhabitus verfügt über diese unterschiedlichen Dimensionen genauso wie ein schulischer Bildungshabitus diese Dimensionen in eigener Weise reproduziert und modifiziert. Die unterschiedlichen Dimensionen sozialer Reproduktion, die Muster familialer Transmission in einem privaten Möglichkeitsraum und die Reproduktionsstrategien des Bildungssystems werden in den folgenden Ausführungen aus der Perspektive der Familie in einen theoretischen Kontext gestellt.

## 2 Familie als Bildungsort

Bourdieu erkannte im Rahmen seiner Arbeiten die Familie zunehmend als einen Ort, von dem gesellschaftliche Positionierungschancen ihren Ausgang nehmen und an dem sie ihre ursprüngliche Prägung erfahren, suchte er doch mehr als 20 Jahre die spezifische Logik zu verstehen, mit der sich Gruppen konstituieren und reproduzieren, um so die nötige Konsistenz herzustellen, die die Voraussetzung für den Positionserhalt im sozialen Raum bildet (vgl. Bourdieu 1992b: 96). Dabei entwickelte er erkenntnisleitend das Konzept des Habitus. Dieser wird durch das alltägliche Miteinander innerhalb der Familie einerseits erzeugt, andererseits fungiert er als Basis, aufgrund derer die familienspezifische Praxis wiederum hervorgebracht wird, und zwar nicht autonom und frei, sondern den Grundmustern dieses (klassenspezifischen) Habitus gehorchend. Das bedeutet, dass zum einen die objektiven Rahmenbedingungen der Familie nicht unmittelbar wirken, sondern über den Habitus vermittelt werden, und zum anderen, dass die in der Familie eingeübten sozialen Praktiken als familiäre Interaktionserfahrung die Entwicklung des individuellen Habitus beeinflussen. „Wer den Habitus einer Person kennt“, so Bourdieu in einem Interview (1989: 26), „der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person versperrt ist.“

So strukturiert der Habitus in seiner Funktion als „handlungsermöglichendes System von Grenzen“ (Bauer 2002: 136) die in der Familie geteilten Selbstverständlichkeiten und Routinen im alltäglichen Denken und Handeln. Er filtert den Horizont des Vorstellbaren, die Legitimität der Wünsche, die Akzeptanz der Grundüberzeugungen und die Angemessenheit der Verhaltensweisen, die darüber entscheiden, inwieweit der Habitus sozial anschlussfähig ist. Die gesellschaftlichen Positionierungschancen werden jedoch nicht allein vom Habitus geprägt. Bourdieu verweist darüber hinaus auf eine weitere distinktionsschaffen-

de theoretische Kategorie, nämlich den (kulturellen) Kapitalbesitz.<sup>1</sup> Neben weiteren Kapitalformen wie ökonomisches und soziales Kapital gehört das kulturelle Kapital bzw. Bildungskapital zu den individuellen Ressourcenausstattungen. Sie werden primär in der Familie intergenerationell weitergegeben und angeeignet, womit die Familie bei Bourdieu als Hauptträgerin der Reproduktionsstrategien erscheint.

Bei diesen Reproduktionsstrategien und deren Verortungen im sozialen Raum spielt die Akkumulation des kulturellen Kapitals nach Bourdieu eine Schlüsselrolle. Gemeint ist neben dem objektivierten kulturellen Kapital (Gemälde, Buchbestände usw.) hauptsächlich das durch die familiäre Sozialisation ‚inkorporierte‘, also in Fleisch und Blut übergegangene kulturelle Kapital, was sowohl Stil und Auftreten beinhaltet als auch Umgangsformen, Geschmackspräferenzen oder einen bestimmten Sprachduktus. Diese werden in der Familie zu jener Selbstverständlichkeit und Vertrautheit eingeübt, herausgebildet und angeeignet, die „nur das umfassende und unmerklich vor sich gehende, bereits in frühester Kindheit im Schoß der Familie einsetzende Lernen“ hervorbringen (Bourdieu 1992a: 120). Mit Bourdieu gehen viele Autoren davon aus, dass dieses inkorporierte Kulturkapital zunehmend an Bedeutung gewinnt (z. B. Hartmann 2001; Büchner/Wahl 2005). Trotz der zentralen Bedeutung der Familie für die habituserzeugende Weitergabe von kulturellem Kapital bzw. Bildung hat Bourdieu selbst nie eine habitustheoretisch ausgerichtete familiensoziologische Untersuchung in Angriff genommen. Wie der Habitus letztlich biographisch erworben wird, bleibt bei Bourdieu unklar. So konzentrierte er sich zwar auf das Sozialisationsresultat, sah aber – schlicht aus Zeitgründen – von einer expliziten Theorie der familialen Sozialisationsprozesse ab (vgl. Liebau 1987: 80). Sein geplantes Projekt, „Familienmonographien unter bildungsspezifischen Gesichtspunkten“ (Bourdieu/Schwibs 1985: 377), konnte er leider bis zu seinem Tod nie verwirklichen.

Zahlreiche Autoren erkennen wie Bourdieu nicht nur die Schlüsselrolle, die der Herkunftsfamilie bei der Herstellung der objektiven Lage in der sozialen

---

1 Das Verhältnis zwischen den Kategorien Habitus und Kapitalformen leitet sich aus einer jeweils unterschiedlichen, analytischen Perspektive her: Erwerb und Weitergabe des Habitus sind in einen gesellschaftlichen Rahmen eingebunden und vollziehen sich jeweils unter ungleichen Voraussetzungen. Diese wiederum sind von unterschiedlich verteilten Ressourcen abhängig, die Bourdieu mit seinen Kapitalsorten zu verdeutlichen sucht. Der Habitus als „allgemeine Grundhaltung“ gegenüber der Welt (Bourdieu 1992a: 32) drückt allen Lebensbereichen einen typischen Stempel auf. Die Kapitalformen hingegen sind ressourcenspezifische Bedingungen und Ausdrucksformen bzw. Voraussetzung und Resultat bei der Habitusentwicklung. Doch lässt sich aus der Verteilung der Kapitalformen bzw. Ressourcen der Habitus nicht direkt ableiten oder errechnen (vgl. Vester 2002). Habitus und Kapitalformen gehen vielmehr weitgehend ineinander auf und stehen in einem permanenten Wechselverhältnis.

Hierarchie zufällt, sondern greifen auch in ihren Forschungsarbeiten auf das Bourdieusche Habitus- und Kapitalkonzept zurück. So heben beispielsweise Stecher und Zinnecker bei ihrem Konzept der „intergenerativen Transferbeziehungen“ den Bourdieuschen Habitus in Form der relativ dauerhaften Handlungs- und Orientierungsmuster der Kinder und ihrer Eltern hervor. Nach Ansicht der Autoren stellt der Habitus die Grundlage der familialen Beziehungen dar (vgl. Stecher/Zinnecker 2007: 398f.). In diesem Zusammenhang betonen sie – wie Bourdieu (1983) – den kulturellen Kapitalbesitz als ‚Machtmittel‘. Denn die Persistenz sozialer (Bildungs-)Ungleichheit lässt sich nicht allein auf Begriffe wie Macht oder ökonomisches Kapital reduzieren, sondern ist im weiteren Kontext modernisierter Reproduktionsstrategien in den Familien zu sehen (vgl. Stecher/Zinnecker 2007: 392). Ausgehend von dieser Annahme betonen sie, „dass immer mehr Familiengruppen – und Heranwachsende – sich der Kultur als *Medium* persönlicher und familialer Reproduktion bedienen – auch solche Gruppen, die in der Vergangenheit eher auf andere Reproduktionsquellen wie Besitz, Ökonomie oder Beruf rekurrerten“ (Zinnecker 1994: 42; Hervorhebung im Original). So setzen die Autoren gerade die „kulturellen Transferbeziehungen“ als sozial statuserhaltendes, -verbesserndes oder -absteigendes Übertragungsmodell an prominente Stelle. Allerdings gehen sie angesichts moderner Entwicklungen einer sich zunehmend ausdifferenzierenden Gesellschaft in separate kulturelle Sektoren beim kulturellen Transfer in der Familie von einer dynamischen Konkurrenz aus. Denn in den so entstehenden, unterschiedlichen Orten kulturellen Lernens gelten jeweils eigene, als legitim angesehene Wissensbestände mit entsprechend anderen Regeln und Zielsetzungen, die zueinander keineswegs synergetischen Eigenlogiken folgen. Dabei unterliegen Subjekte, Familien und ein an seiner Reproduktion interessiertes System im unterschiedlichem Ausmaß der gesamtgesellschaftlich paradoxen Anforderung, Neues zu schaffen und zugleich Tradition zu sichern. Denn die Dynamik der Moderne fordert einerseits eine permanente Transformation nahezu aller kulturellen Bereiche, während relevante Institutionen wie etwa Bildungssystem, Kirchengemeinde oder ‚Sportjugend‘ auf Akzeptanz ihrer kulturellen Botschaften setzen, i. S. „je mehr kultureller Transfer, um so besser“.

Dies gilt auch für die Familie, die an allererster Stelle die eigene Familienkultur weitergibt. Diese der familialen Selbstreproduktion dienende kulturelle Tradierung kann jedoch vom gesamtgesellschaftlichen kulturellen Transfer mehr oder weniger entkoppelt sein. Je nach Passung zu anderen Orten kulturellen Lernens wie Schule, Peers oder Medien produziert die Familie im Zuge ihrer Reproduktion soziale Ungleichheit in der nächstfolgenden Generation mit. Unter Berücksichtigung des wachsenden Eigensinns und der Aktivitäten der Jüngeren bei der Interpretation und Abwandlung kultureller Objekte und Sinnsysteme, die