

ZEITSCHRIFT FÜR INTERPRETATIVE SCHUL- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG

ZISU 7

**Empirische Beiträge
aus Erziehungswissenschaft
und Fachdidaktik**

**Thema: Berufskultur und Lehrersein.
Kulturtheoretische Zugänge
in der Lehrerforschung**



Verlag Barbara Budrich

7. Jahrgang 2018

ISSN 2191-3560

ISSN Online: 2195-2671

ZISU

Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

Editorial

Rolf-Torsten Kramer, Till-Sebastian Idel, Matthias Schierz	Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. Ein Basisbeitrag zur Einführung	3
--	--	---

Thementeil

Matthias Schierz, Hilke Pallesen, Ann Kristin Haverich	„Aber erstmal hast du das Wort“. Eine qualitativ- rekonstruktive Fallstudie zur Ausbildungsinteraktion und fachkulturellen Sozialisation im Praxissemester Sport	37
Nina Meister	Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fach-spezifischen Habitus von Sport- Lehramtsstudierenden	51
Uwe Hericks, Julia Sotzek, Anna Rauschenberg, Doris Wittek, Manuela Keller-Schneider	Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode	65
Julia Sotzek	Lehrer*innenhabitus und Emotionen – methodologische und empirische Überlegungen zur Bedeutung von Emotionen für die berufliche Praxis	81
Katharina Graalmann	„man muss halt wissen wo ist gut wo fängt Lehrer an und wo fängt Lehrer auf“ – zu habituell- dilemmatischen Aushandlungsprozessen einer Gesamtschullehrerin	95
Katrin Huxel	Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld	109

Allgemeiner Teil

Daniel Goldmann	Unter Lehrkräften. Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität	122
Simone Abels, Christine Heidinger, Brigitte Koliander, Thomas Plotz	Die Notwendigkeit der Verhandlung widersprüchlicher Anforderungen an das Lehren von Chemie an einer inklusiven Schule – Eine Fallstudie	135

Diskussion

Thomas Wenzl	Der Lehrer als Repräsentant des Allgemeinen. Professionalisierungstheoretische Überlegungen jenseits der Spannung von Spezifität und Diffusität	152
--------------	---	-----

Editorial

Rolf-Torsten Kramer, Till-Sebastian Idel, Matthias Schierz

Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge

Ein Basisbeitrag zur Einführung

Zwar ist es unüblich, mit Anmerkungen in eigener Sache ein Editorial zu eröffnen, wir Herausgeber erachten es aber angesichts des Profils im Thementeil dieser ZISU-Ausgabe als angezeigt, die Leser*innen über deren Zustandekommen zu informieren. Mit dem Call for Papers zu diesem Thementeil in der ZISU verbanden sich vier Überlegungen: Erstens die Feststellung, dass Lehrer*innensein nicht im Beliebigen stattfindet, sondern in der besonderen und differenzierten Kultur eines komplexen Berufes, deren Eigenheiten die Wahrnehmungs-, Deutungs-, Urteils- und Kommunikationsformen, aber auch die Professionalität derjenigen prägt und strukturiert, die an der Schule im Lehrer*innenberuf arbeiten (bereits Terhart 1996: 452ff.). Zweitens die Beobachtung, dass wir zunehmend auch im Bereich der Lehrer*innen- und Unterrichtsforschung sogenannte kulturtheoretische und praxeologische Forschungsansätze finden (vgl. dazu etwa Bennewitz 2014). Drittens die Erwartung, dass mit den eingereichten Beiträgen die Bandbreite und Pluralität solcher Ansätze auch über Disziplingrenzen (etwa aus der Fachdidaktik und den Bildungswissenschaften) hinweg gebündelt werden könnte. Und schließlich viertens die Hoffnung, dass darüber auch eine Skizzierung der ‚Forschungs-Landkarte‘ sowie eine Sortierung oder gar Vermittlung der verschiedenen Ansätze für weitere empirische Zugänge möglich wäre. Diese Erwartungen haben sich nicht in Gänze erfüllt. Gegenüber der Breite und auch Unterschiedlichkeit der empirischen Zugänge und theoretischen Modellierungen aus dem Call, der – wenngleich nicht ganz ausgewogen – Perspektiven der Erforschung der Berufskultur neben Analysen zum Lehrer*innenhabitus und zu Praktiken der Berufsausübung stellt und zusätzlich dazu ‚Andeutungen‘ in Richtung einer spezifisch-symbolischen Ordnung der konkreten Einzelschule (dem Ansatz der Schulkultur) oder auch in Richtung einer Fachkultur enthält, sind wir Herausgeber mit einer überraschenden Homogenität der Einreichungen und v.a. der aufgenommenen Beiträge konfrontiert worden, die kommentierungsbedürftig ist.

So finden Sie in den folgenden Beiträgen des Thementeils in vier von fünf Fällen eine Fokussierung auf das bzw. Auseinandersetzung mit dem Konzept des Lehrer*innenhabitus, die eine Engführung der kulturtheoretischen und praxeologischen Forschung zum Lehrer*innenhabitus suggeriert. Diese bildet nicht die Bandbreite der möglichen Zugänge und vermutlich auch nicht der Forschungsaktivitäten an deutschen Universitätsstandorten ab. Außerdem kommen drei der aufgenommenen Beiträge aus einem Forschungskontext, der Forschungen zum Lehrer*innenhabitus in enger Anlehnung an die Überlegungen von Ralf Bohnsack zur Dokumentarischen Methode entwirft und hier noch einmal spezifischer v.a. die aktuellen Weiterentwicklungen der Gegenstandsbestimmungen zum Orientierungsrahmen im weiteren Sinne und zum Stellenwert der Orientierungsschemata (hier besonders der Normen) aufgreift (vgl. Bohnsack 2013,

2014, 2017). Diese Häufung deutet an, dass es aktuell mit der Universität Marburg einen ausgewiesenen Forschungsstandort in der Bundesrepublik Deutschland gibt, an dem intensiv an der fruchtbaren Anwendung der Dokumentarischen Methode für den Lehrer*innenberuf und an der empirischen Rekonstruktion von Lehrer*innenhabitus gearbeitet wird. Die Häufung täuscht aber darüber hinweg, dass sich neben Marburg als ‚hot-spot‘ eine Reihe weiterer Standorte benennen ließen, an denen ebenfalls in Arbeitsbereichen intensiv zum Lehrer*innenhabitus gearbeitet oder in theoretisch und methodologisch unterschiedlich ansetzenden Studien zur Berufs-, Fach- sowie Schul- und Lernkultur Zugänge zum Lehrer*innenberuf und Unterricht vorangetrieben werden, die einem weiter gefassten kulturtheoretisch-praxeologischen Forschungsprogramm zuzurechnen sind. Die Auswahl der anregenden und weiterführenden Beiträge in diesem ZISU-Heft sollte also nicht nahelegen, dass damit das Feld kulturtheoretischer und praxeologischer Zugänge zum Lehrer*innenberuf schon vollständig skizziert wäre.

Auch aus diesem Grund wollen wir den Beiträgen einen Basisartikel voranstellen, der zunächst versucht, die Spezifik kulturtheoretischer und praxeologischer Zugänge in der Vielfalt aufzuzeigen (1.). Im Anschluss versuchen wir – notwendigerweise ausschnittshaft und schlaglichtartig –, einige vorliegende Forschungen und Befunde fokussiert auf den Lehrer*innenberuf und das unterrichtliche Handeln zusammenzutragen (2.). In diesem Teil gehen wir auch auf die genannten aktuellen Weiterentwicklungen der Dokumentarischen Methode ein und diskutieren diese vor dem Hintergrund alternativer Zugänge. Wir schließen den Basisbeitrag mit einer kurzen Einführung in die aufgenommenen Beiträge zu diesem Heft ab (3.).

1. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge – Eine Skizze zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten

Auch wenn wir hier in der Einführung kulturtheoretische und praxeologische Zugänge zunächst in einer Einheit nennen, soll damit nicht angedeutet sein, dass wir es mit einem Synonym oder gar mit einer großen Eintracht der markierten Zugänge zu tun haben. Eher muss von einer großen Vielfalt der Zugänge ausgegangen werden (Hillebrandt 2014; Reckwitz 2003). Folgt man Reckwitz in seiner idealtypischen Kontrastierung grundlegender (paradigmatischer) Theoriearchitekturen des Sozialen, dann unterscheiden sich Kulturtheorien von strukturtheoretischen, ökonomisch-individualistischen und normativistischen Ansätzen v.a. dadurch, dass sie sozialkonstruktivistisch argumentieren und in den Fokus stellen, dass und wie Akteure soziale Ordnung herstellen und dabei symbolisch-sinnhafte Regeln überhaupt erst hervorbringen (vgl. Reckwitz 2003: 287f.). Kulturtheorien gehen – bei aller Verschiedenheit – einen mittleren Weg, wenn sie sich als Alternative zum Determinismus ‚sozialer Gesetzmäßigkeiten‘ und Strukturen sowie als Alternative zu solchen Handlungstheorien in Stellung bringen, die den Intentionen oder zweckrationalen Kalkülen von Akteuren den Primat einräumen (vgl. ebd.; Reckwitz 2000: 117ff.). Demgegenüber wird hier die *implizite Logik der Praxis* betont, die sich in der *Routinehaftigkeit von Praxisvollzügen*, dem *praktischen Wissen* und der *Materialität von Körpern und Artefakten* zeige (vgl. Reckwitz 2003: 284; Reckwitz 2008; Bennewitz 2014: 194). Dieser Blick wird zwar zum Teil auch in den anderen

Ansätzen aufgegriffen und verfolgt (im hier interessierenden Gegenstandsbereich von Lehrer*innen handeln und Unterricht z.B. in der Rede von latenten Unterrichtsscripts oder von nicht direkt intentional verfügbaren Überzeugungen, den sog. „beliefs“ der Lehrpersonen), aber er bleibt dort zumeist randständig und steht nicht paradigmatisch für den Theorieansatz selbst.

Kulturtheoretische Ansätze sind selbst in verschiedenen Linien ausdifferenziert. Sie lassen sich in einer Bandbreite von strukturalistischen, neo- und poststrukturalistischen Ansätzen sowie interpretativen bzw. Verstehensansätzen auffächern (vgl. Reckwitz 2000: 207ff.). Das gilt auch für Praxistheorien, die als spezifische Spielart der Kulturtheorien zu verstehen sind und sich in einer besonders konsequenten Hinwendung zu den konkreten Praxisformen und Praktiken auszeichnen (vgl. Reckwitz 2003: 288; Hillebrandt 2014: 8). Praxistheorien zeichnen sich nach Hillebrandt damit durch zwei Spezifika aus. Einerseits ist es die konsequente Ausrichtung an einem Begriff und einem entsprechenden Gegenstandsverständnis der Praxis, sodass Praxis zwischenzeitlich zu einem „paradigmatischen Schlüsselbegriff avanciert“ ist und die Zentralstellung des Kulturbegriffs abgelöst hat. Andererseits würden Praxistheorien durch eine „grundlegende Haltung“ zur Theoriebildung gekennzeichnet sein, die sich der „Reflexion des prinzipiell nicht auflösbaren Spannungsverhältnisses zwischen Theorie und Praxis“ widmet (Hillebrandt 2014: 8). In diesem Sinne wird auch von praxeologischen Ansätzen gesprochen.

Folgt man Reckwitz (2003) und auch Hillebrandt (2014), dann lassen sich trotz der Vielfältigkeit praxistheoretischer bzw. praxeologischer Ansätze, die als „fruchtbarer Ideenpool“ verstanden werden kann, einige Merkmale im Sinne einer „synthetisierend-programmatischen Skizze“ benennen. Als die wichtigsten Grundpositionen einer praxeologischen Perspektive gelten hier die oben schon formulierten Annahmen zur Materialität des Sozialen in Praktiken und Artefakten und zur impliziten, gerade nicht intentional und rational gedachten Vollzugslogik der Praxis. Sie werden im Anschluss an die Systematisierung von Reckwitz um weitere auch aus unserer Sicht zentrale Kennzeichen ergänzt.

(a) *Soziale Praktiken* werden mit Bezug auf Schatzki (1996) als Vollzüge des routinisierten Tuns („nexus of doings and sayings“) entworfen und als kleinste Einheit des Sozialen gedacht. Praktiken sind dabei an ein implizites Verstehen gebunden und als ein „Komplex aus regelmäßigen Verhaltensakten und praktischem Verstehen“ zu fassen (Reckwitz 2003: 290). Das Verstehen wird dabei aber wiederum nicht ideell oder rationalistisch entworfen, sondern besitzt von „vornherein eine materielle Struktur“ – die der *Körper* und der *Artefakte* (ebd.). Praktiken sind damit vor allem Körperbewegungen und bedeuten dabei „in aller Regel einen Umgang von Menschen mit ‚Dingen‘“ – also mit Artefakten oder mit anderen Körpern (ebd.). Praktiken sind damit als Vollzug von Praxis „immer als eine ‚skillful performance‘ von kompetenten Körpern zu verstehen“ (ebd.). Diese routinierten Bewegungen und Aktivitäten von Körpern verweisen so auf eine Inkorporierung von Wissen sowie dessen Akkumulation in den kulturellen Objekten, die (hergestellt oder nicht) in unsere Handlungen involviert sind. Damit sind nicht nur menschliche Akteure mit dem in ihren Körpern aktivierbaren praktischen Wissen für den Vollzug von Praktiken als ‚Träger‘ zentral, sondern ebenso die jeweils spezifischen, involvierten Artefakte, die als materiale „Teilelement[e] von sozialen Praktiken

zu begreifen“ sind (ebd.: 291). Körper und Objekte sind also konstitutive Bestandteile des Sozialen. Sie sind in den Vollzug von Praxis involviert und auch durch diese hervorgebracht.

(b) Mit der v.a. *impliziten Logik der Praxis* wird die Grundannahme verknüpft, dass Handeln zwar durchaus Elemente einer rationalen und intentionalen Logik enthalten kann, dass es aber gerade auch mit dem Hinweis auf die Bedeutung von praktischem Wissen, von Inkorporierung und Artefakten als akkumulierter Kultur und Geschichte, zuallererst und überwiegend eine implizite und informelle Logik aufweist. Diese Grundannahme einer impliziten Logik der Praxis bezieht sich damit einerseits auf die Involviertheit der akkumuliert beteiligten Geschichte und andererseits auf die Unmöglichkeit, Handeln und Praxis vollständig in der Logik einer rationalen Handlungssteuerung und der Verfolgung von Absichten zu denken. Es geht also um einen praktischen Vollzugssinn, der mental oder gar kognitiv nur verkürzt und unzureichend bestimmt werden kann, weil er in die Praktiken, die Artefakte und die Körper eingeschrieben und damit v.a. unbewusst ist. Absichten, Zwecke oder Normen werden damit praxeologisch eingebettet und auch in ihrer Bedeutung für den Vollzug und die Hervorbringung von Praxis relativiert (vgl. ebd.: 293).

(c) Wissensformen, Praktiken, Körper und Artefakte werden dabei in Praxistheorien nicht als universal gültig betrachtet, sondern sie erscheinen selbst als *immer historisch spezifisch*, als *hervorgebracht* und damit auch als *veränderlich*. Sie bilden einen jeweils spezifischen Verweisungszusammenhang der Praxis, der als *symbolische Ordnung* bezeichnet wird. Diese symbolischen Ordnungen, die auf verschiedenen Aggregierungsebenen zu denken sind, verbinden sich mit impliziten *Kriterien des Angemessenen* (vgl. ebd.), sodass hier identifizierbare und unterscheidbare soziale Zusammenhänge und Praxiskomplexe entstehen, die aber wiederum nicht durch explizite Normen und Regeln gemacht werden und die eben auch veränderlich sind. Praxiskomplexe ergeben sich als übergreifende soziale Zusammenhänge aus dem Zusammenspiel unterschiedlicher Praktiken und der in diese involvierten praktischen Wissensbezüge, Körper und Artefakte.

(d) Insgesamt geht es in Praxistheorien und in praxeologischen Zugängen um die Gleichzeitigkeit und wechselseitige Verwiesenheit der *Routinisiertheit und Unberechenbarkeit sozialen Handelns*. Als die „zwei Seiten der Logik der Praxis“ wird hier das Spannungsverhältnis zweier grundlegender Strukturmerkmale markiert (ebd.: 294): Auf der einen Seite erscheinen die soziale Welt und die Handlungsvollzüge als immer schon geordnet und in der Bedeutung von Praktiken, praktischen Wissensbezügen und der in Körpern und Artefakten akkumulierten Kultur schon vorherbestimmt. Handeln wäre damit immer eine Wiederholung der Vergangenheit in der Gegenwart und darin eine Vorwegnahme der Zukunft. Auf der anderen Seite wird in Praxistheorien betont, dass diese Idee einer vollständigen Wiederholung eher der unwahrscheinliche Ausnahmefall und nicht die Regel ist. Die „Offenheit für kulturellen Wandel [wird damit, d. A.] zum Normalfall“ (ebd.). Die Offenheit der Praxis erfordere immer auch eine interpretative Konkretisierung und kontextspezifische Umdeutung in der ‚Anwendung‘ von Praktiken, die in der Reproduktion eine „partielle Innovativität“ eingelassen hat (ebd.). Diese zwei Seiten der Logik der Praxis führen zugleich zu Stabilität wie zu Offenheit und Veränderbarkeit.

Diese *Gleichzeitigkeit von Routine und Veränderung* wird argumentativ gestützt durch die Einsicht, dass keine Praktik und kein dieser Praktik zugehöriges praktisches Wissen „Antworten auf sämtliche mögliche Eigenschaften des Kontextes [...] bereithalten kann“ (ebd.). Zudem enthält die Zeitlichkeit des Vollzugs einer Praktik immer auch „Momente der Zukunftsungewissheit und des Potenzials der Sinnverschiebung“ (ebd.: 295). Praxis bedeutet ja, dass Entscheidungen „i. d. R. unter Handlungsdruck erfolgen“ und die „immer wieder neue‘ Anwendung einer Praktik ist nur im Grenzfall als eine identische Wiederholung [...] zu denken“ (ebd.). Verstärkend wirkt hier, dass wir es im Vollzug von Praxis nicht ausschließlich mit einzelnen, isolierten Praktiken zu tun haben, sondern von lose gekoppelten Komplexen von Praktiken auszugehen ist, „die häufig nur bedingt und widerspruchsvoll aufeinander abgestimmt oder gegeneinander abgegrenzt sind“ (ebd.). Dynamik und Wandel ergibt sich also auch aus dem Zusammenspiel und der Interdependenz von Praktiken, die Komplexe auf unterschiedlichen Aggregatebenen ausbilden. Als solche Komplexe sind z.B. *Lebensformen* (Milieus) oder *soziale Felder* (Institutionen oder Funktionssysteme) als Entitäten zu betrachten, die jedoch nicht als homogen oder fest verstanden werden, sondern in sich selbst widersprüchlich oder spannungsvoll sind und sich in einem wechselseitigen Kampf um eine (zeitlich stets befristete) Vorherrschaft befinden.

(e) Schließlich ist für Praxistheorien und praxeologische Ansätze ein spezifisches *Subjektverständnis* zentral, das von einer „Überschneidung und Übereinanderschichtung verschiedener Wissensformen in denselben Akteuren“ ausgeht und im Sinne einer „praxeologischen Struktur des Subjektes“ den Akteur als „lose gekoppeltes Bündel von Wissensformen“ entwirft (ebd.: 295f.). Subjekttheoretische Annahmen zu Autonomie und Reflexivität „jenseits und vor der Praxis“ werden hier zurückgewiesen (ebd.; auch Reckwitz 2007), wobei sich die Annahme von „gleichzeitig unterschiedlichen, heterogenen, möglicherweise auch einander widersprechenden Formen praktischen Wissens“ nun auch in seiner inkorporierten und akteursgebundenen Form wiederholt (Reckwitz 2003: 296). „Für die Praxistheorie sind Subjekte in allen ihren Merkmalen Produkte historisch- und kulturell spezifischer Praktiken, und sie existieren nur innerhalb des Vollzugs sozialer Praktiken“ (ebd.).

Mit diesen v.a. von Reckwitz (2003) übernommenen Merkmalsbestimmungen einer praxistheoretischen oder praxeologischen Perspektive geht es insgesamt um einen Blick, der einerseits mit der „Betonung der Routinisiertheit des Sozialen, der Herrschaft der impliziten und damit niemals rationalistisch einholbaren Wissensbestände, der nicht auf abstrakte Prinzipien rückführbaren informellen Logik des Handelns [und] der Beharrungskraft des Inkorporierten“ den „realen und reflexionstheoretisch niemals einholbaren ‚Konservatismus‘ des sozialen Lebens“ betont und der andererseits „die Offenheit und Unberechenbarkeit der sozialen Praxis, ihre Kontextualität, Zeitlichkeit und lose Gekoppeltheit hervorhebt“ (ebd.: 297). Damit verbunden ist eine „Relativierung des ‚Subjekts‘ zugunsten des Körpers, der Artefakte und des vorbewussten Wissens zugunsten von ‚übersubjektiven‘ Praktiken“ (ebd.) und eine Abkehr von weitreichenden Annahmen der Rationalisierung und Steuerung der Praxis z.B. durch Absichten und Reflexion. Insofern verbindet sich mit praxeologischen Ansätzen auch ein Kränkungs-potenzial der Praxis selbst (v.a. auch der pädagogischen Praxis), weil die gewohnten Perspektiven der Gestaltungsautonomie sowohl der Subjekte als auch der Institutionen

systematisch enttäuscht werden. Im Unterschied zum Kränkungspotenzial makrosozialer Großtheorien (etwa der Luhmann'schen Systemtheorie; vgl. Luhmann 2002; Luhmann/Schorr 1988) resultiert das Irritationspotenzial praxistheoretischer und praxeologischer Ansätze daraus, dass hier Konzepte und empirische Befunde auf einer ganz konkreten Ebene der Hervorbringung, des Vollzugs und der performativen Inszenierung von Handlungspraxis vorgelegt werden, die durch diese Nähe zum Geschehen selbst eine besondere Aufschließungs- und Suggestionskraft entfalten können (für die rekonstruktive Bildungsforschung z.B. Wernet 2017; Heinrich/Wernet 2017).

2. Ausgewählte Forschungen und Befunde kulturtheoretischer und praxeologischer Zugänge zum Lehrer*innenberuf

Deutschsprachige Forschungen zu Schule, Unterricht und dem Lehrer*innenberuf, die einer kulturtheoretischen und praxeologischen Perspektive verpflichtet sind, lassen sich zumindest schwerpunktmäßig und sicherlich grob vereinfachend fünf verschiedenen Strömungen zuordnen.

2.1 Forschungen zum Schüler- und zum Lehrer*innenhabitus

So finden sich Forschungen, die sich im Anschluss an Bourdieu v.a. auf das Habituskonzept beziehen und dieses für Akteursgruppen in der Schule fruchtbar zu machen versuchen. Dabei greifen diese Forschungen aus dem komplexen Theoriegerüst von Bourdieu in erster Linie die Annahme heraus, dass mit dem Habitus eine inkorporierte soziale Struktur vorliegt, die in Schemata des Denkens, der Wahrnehmung und des Handelns an der Hervorbringung von Praxis maßgeblich beteiligt ist und damit auch Strukturen der sozialen Platzierung reproduziert (vgl. dazu Bourdieu 1993, 1995, 1999; Bourdieu/Passeron 1971, 1973; Kramer 2013a).

Diese Forschungen beziehen sich dabei auf einen *Schüler*innenhabitus* und die Fragen, welche (auch idealtypischen) Konstruktionen der Adressaten pädagogischer Absichten und Programme im Feld der Bildungsinstitutionen vorkommen und wie Kinder und Jugendliche vor dem Hintergrund ihrer unterschiedlichen sozialen Herkunft und Platzierung darauf bezogen sind (vgl. Helsper/Kramer/Thiersch 2014a). Im Zentrum dieser Forschungsarbeiten steht damit die Bourdieu'sche These der kulturellen Passung und die Annahme, dass die Schule auf eine Habitusbildung ausgerichtet ist, die an der primären Habitusbildung ihrer Schüler*innen in der Familie und dem sozialisatorischen Milieu ansetzen muss und damit – je nach sozialer Herkunft – einen geringeren oder größeren Abstand zu bearbeiten hat (vgl. Kramer/Helsper 2010; Kramer 2011; 2014). Zu diesem Forschungsbereich liegen inzwischen eine ganze Reihe empirischer – zu meist qualitativ-rekonstruktiver – Studien vor.

Die dabei generierten Befunde beziehen sich entweder auf das Spektrum der sozialen Herkunft von Schüler*innen und den darin angelegten verschiedenen Varianten eines Schul- oder Bildungshabitus (vgl. z.B. Helsper et al. 2009; Kramer et al. 2009,

2013; Thiersch 2014; Gibson 2017; Helsper et al. 2018). Hier wird vor allem in Anknüpfung an die frühen Überlegungen von Bourdieu und Passeron (1971) zu idealtypischen Konstellationen der kulturellen Passung nach der Bedeutung des inkorporierten Schüler*innenhabitus für die Verstärkung und Prozesssierung von Bildungsungleichheiten gefragt. Dabei kann aufgezeigt werden, dass im Zusammenspiel von Schüler*innenhabitus und Schulkultur je nach sozialer Herkunft und kulturellen Gewohnheiten sehr unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten bestehen und teilweise auch antagonistische Abstoßungsverhältnisse vorliegen. Dieser Befund ist – etwa auch zugespitzt auf den Übergang nach der Grundschule in das gegliederte System der Sekundarstufe oder mit Fokus auf schulische Auf- und Abstiege – ein bedeutsames Argument bei der Identifizierung von sozialen Barrieren im Bildungssystem und daraus ableitbaren Bearbeitungsstrategien zur Abmilderung von Bildungsungleichheiten (vgl. Kramer et al. 2013; Kramer 2013b; Schneider 2014; Niemann 2014).

Oder der Schüler*innenhabitus und die These der kulturellen Passung werden auch für spezifische Schulformen und Schulkonzepte aufgegriffen. Dabei geht es auch hier um Fragen der Anknüpfung und Abstoßung von Schulkultur und den Herkunftsmilieus der Schüler*innen. Im Vordergrund stehen aber Fragen nach der je spezifischen Profilierung einzelner Schulen und der daraus resultierenden Bedeutung für die jeweils adressierte und tatsächlich vorhandene Schülerschaft. Hier finden sich z.B. Studien zu Waldorfschulen, die einen sekundären Schüler*innenhabitus als Idealkonstrukt von Waldorfschulen rekonstruieren und mit Blick auf verschiedene Schüler*innen Passungsverhältnisse empirisch bestimmen (vgl. Idel 2014). Oder man findet Studien, die sich auf Spezialschulen des Sports oder auf Internationale Schulen beziehen (vgl. Pallesen 2014; Pallesen/Schierz 2010; Helsper et al. 2018). Dabei wird auch hier als übergreifender Befund verdeutlicht, wie stark die Passung zwischen den impliziten Anforderungen und Anerkennungsmodi der Schulkultur und den habituellen Dispositionen der Schüler*innen nicht nur die Schullaufbahn und den Erfolg in der Schule beeinflusst, sondern auch limitiert, inwiefern aus dieser Passung Anstöße oder Behinderungen für jugendliche Bildungsprozesse und Verselbständigungen resultieren können.

Die Forschungen zum Schüler*innenhabitus sind damit insgesamt natürlich keine direkten Studien zum Lehrer*innenhandeln oder zum Lehrer*innenhabitus. Sie verweisen aber auf zentrale Logiken desjenigen Handlungsfeldes, in dem sich Lehrkräfte beruflich zu bewähren haben. Wie Helsper (2018) zuletzt in seinem theoretischen Modell der Genese des Lehrer*innenhabitus verdeutlicht hat, kann der Schüler*innenhabitus als komplementäres Prinzip auch der Praxis von Lehrpersonen gelten. Auf der einen Seite arbeiten Studien zum Schüler*innenhabitus also immer auch Logiken der Praxis von Lehrkräften heraus, insofern sich diese in ihrem Handeln auf den Schüler*innenhabitus einzulassen haben. Auf der anderen Seite kann im Schüler*innenhabitus selbst die Vorform eines Lehrer*innenhabitus erkannt werden, weil mit den als Teilhabitus inkorporierten schulbezogenen Orientierungen von Schüler*innen auch „Bilder von und Haltungen gegenüber Lehrkräften einhergehen“ (ebd., 125), die bereits positive und negative Gegenhorizonte eines später herauszubildenden Lehrer*innenhabitus enthalten.

Gerade in der jüngeren Zeit werden jedoch auch *Forschungen zum Lehrer*innenhabitus* intensiviert. Diese aktuellen Arbeiten können sich auf einige wenige ältere Studien beziehen, die sich der Erschließung impliziter, handlungsleitender Deutungssys-

teme von Lehrkräften verschrieben hatten. Hier wären z.B. die Rekonstruktionen von Hericks (2006) zu Habitusbildungsanforderungen bei Lehrkräften im Berufseinstieg, von Streckeisen et al. (2007) zu Deutungsmustern von Lehrkräften zu den gegensätzlich scheinenden beruflichen Anforderungen zwischen Fördern und Auslesen zu nennen oder auch Studien, die sich mit den Deutungen und Verarbeitungen von Transformationsanforderungen bei Lehrer*innen beschäftigen (etwa Meister 2005; Bennewitz 2005). Auch wenn in diesen Studien nur teilweise der Habitusbegriff explizit gebraucht wird, wird doch eine Forschungsperspektive deutlich, die nach den impliziten Deutungs- und Interpretationsschemata von Lehrpersonen fragt und diesen eine die Unterrichtspraxis hervortreibende Kraft zuweist. Die oft in Anlehnung an die Sequenzanalyse der Objektiven Hermeneutik herausgearbeiteten Deutungsmuster besitzen damit ein hohes Erklärungspotenzial dafür, wie Lehrkräfte sich z.B. gegenüber den veränderten Anforderungen des Bildungssystems nach der Wende oder in Reformprozessen handelnd positionieren. Als zentrale Pilotstudie einer deutschsprachigen Lehrer*innenhabitusforschung ist hier v.a. die Studie von Hericks (2006) auszuweisen, weil hier ganz explizit das Habituskonzept von Bourdieu für die Lehrer*innenforschung aufgegriffen und in einem anspruchsvollen triangulierenden Forschungsdesign (hier die Verbindung von Objektiver Hermeneutik und Dokumentarischer Methode) verfolgt wird. Damit wird erstmals explizit eine empirische Studie vorgelegt, die eine Vermittlung des Bourdieuschen Habituskonzeptes mit den beruflichen Anforderungen von Lehrkräften und der hervorgebrachten Unterrichtspraxis anstrebt.

In Anknüpfung an die bisher genannten Studien, die durchaus als Pionierstudien markiert werden können, finden sich gerade in den letzten Jahren vielfältige empirische Arbeiten, die mehr oder weniger direkt auch an der Konzeption eines Lehrer*innenhabitus ansetzen oder diesen als Ziel der Forschungstätigkeit in Aussicht stellen. Neben Arbeiten, die v.a. an der begrifflich-konzeptionellen Ausdifferenzierung des Lehrer*innenhabitus interessiert sind und sehr stark die Rekonstruktionsmethodologie der Objektiven Hermeneutik zu nutzen versuchen (vgl. Kramer/Pallesen 2017; 2018a; Kramer 2015a; 2017; Schierz/Pallesen 2016), neueren Studien zu Deutungsmustern von Lehrkräften (z.B. Hoffmann 2016; Wittek 2013; Kunze 2011) und Untersuchungen, die Bourdieus Habituskonzept in Verbindung mit dem Konzept des sozialen Raums aufgreifen (vgl. Lange-Vester 2013; Bremer/Lange-Vester 2014), sind hier v.a. Studien zu finden, die sich in ihren Analysen an der Dokumentarischen Methode orientieren.

Dokumentarisch-methodische Studien zum Unterricht und dem Lehrer*innenhandeln können dabei auch den *modus operandi* der Unterrichtsinteraktion in den Blick nehmen und nach konjunktiven Erfahrungsräumen der Akteure sowie den Passungsverhältnissen komplementärer oder auch divergenter Orientierungsrahmen und den hieraus resultierenden Folgen für die Unterrichtspraxis fragen (vgl. Martens/Asbrand 2017a und b; Asbrand/Martens 2018; auch Fritzsche/Wagner-Willi 2015). Damit zeigen sich etwa nicht nur „unterschiedliche Rahmenorientierungen von Lehrpersonen einerseits und (verschiedenen) Schüler/innen/n andererseits“ (Martens/Asbrand 2017a: 19), sondern auch Kontextuierungen der Interaktion durch die Profession, die Organisation oder durch die Peerkultur der Schüler*innen. Hier wird außerdem deutlich, dass Unterricht trotz unterschiedlicher Orientierungsrahmen eine „selbstläufige, und augenscheinlich bruchlose Interaktionsgestaltung“ aufweist (ebd.), und auch, dass in der konkreten Un-

terrichtspraxis Anschlussmöglichkeiten für Lernende angelegt sind, die von den jeweiligen Passungsverhältnissen der Orientierungsrahmen abhängen.

In den meisten dokumentarisch-methodischen Studien geht es aber um die Rekonstruktion des impliziten, handlungsleitenden Wissens von Lehrpersonen, das als Zusammenhang kollektiver Orientierungsrahmen gefasst wird und in konjunktiven Erfahrungsräumen verankert ist (vgl. Amling 2018). So werden etwa kollektive Orientierungen von Lehrpersonen im Zusammenhang mit veränderten beruflichen Anforderungen im Rahmen von Lehrer*innenfortbildungen oder Bildungsreformen analysiert. Durchaus anschlussfähig an die früheren Deutungsmusterstudien (vgl. Meister 2005; Bennewitz 2005) kann damit verdeutlicht werden, dass diese impliziten kollektiven Orientierungen vorwegnehmen, ob Innovationen aufgenommen oder abgewehrt werden (vgl. Bergmüller/Asbrand 2010; Zeitler et al. 2012). Damit wird auch hier auf die jeweils konkreten Passungsverhältnisse verwiesen, die zwischen kollektiven Orientierungsrahmen einerseits und den Anforderungslogiken einer veränderten Praxis des Unterrichts andererseits bestehen. In diese Richtung verweist auch die Studie von Schieferdecker (2016), der kollektive Orientierungsrahmen von Lehrkräften auf die Anforderung des veränderten Umgangs mit Heterogenität bezieht (vgl. auch Wittek 2013; Petersen 2016; Schieferdecker et al. 2018).

Ohne hier noch einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, zeigt sich v.a. in den jüngsten Forschungsbeiträgen zum Lehrer*innenhabitus (vgl. dazu etwa die Beiträge von Meister, Hericks et al., Sotzek und Graalman in diesem Thementeil; außerdem auch Hericks et al. 2018; Bonnet/Hericks 2018; Sotzek et al. 2018; Rotter/Bressler 2018) eine starke Auseinandersetzung mit den neueren gegenstandsbezogenen Überlegungen von Bohnsack im Rahmen einer Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode zu einer praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2013, 2014, 2017). Diese Weiterentwicklungen, die auch mit einer geschärften Bestimmung des Verhältnisses seines Ansatzes zum Konzept der Habitus bei Bourdieu verbunden sind, beziehen sich v.a. auf die Unterscheidung eines Orientierungsrahmens im engeren Sinne und eines Orientierungsrahmens im weiteren Sinn. Diese Differenz fällt dabei zusammen mit der Kennzeichnung von Orientierungsschemata, die dem Orientierungsrahmen im engeren Sinne gegenüber als exterior verstanden werden, dabei aber z.B. in der Form von Common Sense-Theorien, Normen oder Identitätszuweisungen ihre Wirksamkeit erst durch den habituellen Bezug und die habituelle Brechung erlangen (vgl. Bohnsack 2013: 181f.). Während Bohnsack damit eine umfangreiche Ausdifferenzierung seines Zugangs vorgelegt hat, die noch weiterführend zu rezipieren und zu diskutieren sein wird, findet sich inzwischen in den jüngeren Bezugnahmen der Studien zum Lehrer*innenhabitus eine Entwicklung, die neben die Bedeutung der impliziten handlungsleitenden Wissensbestände zunehmend gleichwertig auch explizites Wissen oder die im Habitus aufscheinenden und diskrepant spannungsvoll wahrgenommenen Normen hervorhebt (vgl. z.B. besonders Bonnet/Hericks 2018 oder den Beitrag von Sotzek in diesem Thementeil). Aus Platzgründen kann dies nicht ausführlich diskutiert werden. Es deutet sich aber doch ein Klärungsbedarf dazu an, welcher Stellenwert hier den expliziten Wissensbeständen, den Normen oder auch den Emotionen theoriearchitektonisch in einer Praxeologie der Schule und des Lehrer*innenhandelns zukommt und ob die Besonderheit des Habituskonzeptes als Hervorbringungsprinzip (als *modus operandi*) darüber noch aufrechtzuerhalten oder deutlich zu relativieren ist.

2.2 Ethnographische Perspektiven und die Relation von Praktiken und Habitus

Ethnographische Studien zum Habitus in der Schule – also dem von Lehrkräften ebenso wie dem der Schülerschaft – haben eigentlich eine lange Tradition. Hier gibt es bereits in den 1970er Jahren Forschungsarbeiten, die v.a. ethnographisch ausgerichtet sind und paradigmatisch für praxeologische Zugänge zu Schule und Unterricht stehen. Gleichwohl sind die Studien in diesem Forschungsstrang nicht so zahlreich wie in dem gerade skizzierten. Zudem ist die Differenz zu diesem nicht ganz trennscharf, weil es auch den an dieser Stelle vorgestellten Studien um implizite Wissensbestände und Orientierungen der Akteure in der Schule geht. Im Unterschied zu dem im Abschnitt oben skizzierten Forschungsstrang zeichnen sich Forschungen hier aber dadurch aus, dass sie erstens methodisch nicht nur auf Erhebungen bzw. Protokolle aus der Praxis und deren hermeneutische Interpretation setzen, sondern sich der weiten, flexiblen und integrativen Forschungsstrategie der Ethnographie bedienen. Zweitens wird damit zusammenhängend auch ein erweiterter Gegenstandsbezug verfolgt, der neben Habitus bzw. Orientierungen v.a. Praktiken, aber auch Dinge und Artefakte sowie übergreifende institutionelle Ordnungen in den Blick nimmt (vgl. dazu z.B. Hillebrandt 2014; Bennewitz 2014; Bischoff/Cloos 2018; Proske/Rabenstein 2018; Proske 2018: 39ff.; Idel/Meseth 2018).

Als Klassiker für diesen Forschungsstrang können sicherlich die Studie von Willis (1979) und die ethnographischen Arbeiten von Zinnecker gelten (Zinnecker 1978; Zehrfeld/Zinnecker 1975). Willis legt bereits Ende der 1970er Jahre eine Ethnographie der Schule vor, die – fokussiert auf die jugendliche Gegenkultur der „Lads“ – nicht nur zentrale und auch heute noch auffindbare Praktiken und Orientierungen beschreibt, sondern diese in einem größeren Zusammenhang der sozialen Statusdifferenzierung der Gesellschaft diskutiert. So verdeutlicht Willis z.B., wie sich eine grundlegende Orientierung der Auflehnung gegen (schulische) Autorität bei den „Lads“ mit spezifischen Praktiken einer subversiven Unterwanderung und Infragestellung der schulischen Ordnung verbindet. Obwohl dabei die Lehrkräfte mit ihren Praktiken und Orientierungen nicht im Zentrum stehen, lassen sich doch bereits hier auch einige grundlegende Orientierungen bzw. Praktiken von Lehrpersonen ableiten. Dieser Blick auf die Lehrkräfte wird bei Zinnecker noch stärker theoretisiert, indem z.B. mit der Unterscheidung von Vorder- und Hinterbühne darauf hingewiesen wird, dass Lehrer*innen strukturell die Durchsetzung und Verteidigung der offiziellen Ordnung von Unterricht zukommt (vgl. Zinnecker 1978). Dabei zeigt sich auch in seinen Arbeiten der Zusammenhang von Orientierungen und Praktiken. Weiterführend wird aber deutlich, dass die Praktiken und Orientierungen von Lehrkräften und Schüler*innen in einer komplementären Relation zueinander verstanden werden müssen. Den Schülertaktiken stehen als Versuchen, Anforderungen und den offiziellen Zweck der Institution Schule zu entschärfen oder zu unterlaufen, damit Taktiken der Gesprächs- oder Klassenführung der Lehrkräfte gegenüber (vgl. auch Zehrfeld/Zinnecker 1975).

Jüngere ethnographische Studien, die in dieser Traditionslinie anzusiedeln sind, wären etwa die Arbeiten von Kalthoff (1996, 1997, 2000, 2014) und von Breidenstein (2006, 2009, 2010; Breidenstein/Meier 2004; auch Zaborowski et al. 2011; Bennewitz 2004, 2009). Dabei werden z.B. auch Praktiken der Leistungsdifferenzierung und -be-

wertung von Lehrpersonen herausgearbeitet oder auch Praktiken der Bearbeitung von Unterrichtsstoff und der Zuweisung und Organisation von Redeanteilen der Schülerschaft durch die Lehrkraft. Besonders deutlich ist aber der Blick auf die Schülerpraktiken gerichtet und bei Breidenstein in der Metapher des ‚Schülerjobs‘ verdichtet. Dabei wird nicht nur auf spezifische Praktiken des Schülerseins angespielt, sondern eben auch auf eine spezifische Mentalität oder Orientierung bei Schüler*innen mit Blick auf die Schule und ihre Anforderungen. Allerdings wird hier zumeist nicht explizit an das Habituskonzept angeknüpft und der ethnographische Blick bleibt zumeist nicht streng auf die Lehrkräfte eingestellt.

Außerhalb dieser ausdifferenzierten ethnographischen Studien über mehrere Jahre hinweg finden sich auch einzelne spannende Forschungsarbeiten – z.B. die Studie von Wellgraf (2012, 2014a und b), die in stärkerer Nähe zu Willis Praktiken und Orientierungen von Hauptschüler*innen im Vergleich zu Gymnasiast*innen wieder in einen größeren Zusammenhang der Reproduktion gesellschaftlicher Statusdifferenzierung stellt. So kann Wellgraf verdeutlichen, wie Orientierungen und Praktiken von Hauptschüler*innen – auch unterstützt durch Lehrer*innenpraktiken – zur Selbsteliminierung beitragen und damit hergebrachte Privilegierungen verstetigen. Eine Fokussierung auf den Lehrer*innenjob oder Lehrer*innenhabitus finden sich hier jedoch nicht.

Damit steht eine Ethnographie des Lehrer*innenberufs bis heute aus. Ein erster Schritt in diese Richtung ist jedoch mit der ethnographischen Studie von Pille (2013) zu Praktiken der Lehrer*innenbildung im Referendariat getan. Hier kann herausgearbeitet werden, wie in einem mehrstufigen komplexen Verlauf Novizen von den Kräften der Organisation okkupiert werden sowie umgekehrt „bestrebt sind, sich der schulischen Ordnung zu bedienen“ (ebd.: 239) und wie damit verschiedene Praktiken als Prozess der Subjektivierung Lehrkräfte hervorbringen und produzieren. Eine Praxeologie des Lehrer*innenseins ist aber auch diese Studie nicht.

Damit lässt sich abschließend für diesen Strang bilanzieren, dass zwar stärker als beim erstgenannten Strang die Relation der Orientierungen zu Praktiken betont und forschungsmethodisch eingeholt wird und darüber v.a. mit Blick auf das Schülerleben in der Institution Schule zentrale Anhaltspunkte für das Lehrer*innenhandeln und den Unterricht markiert werden. Eine auf das Lehrer*innenhandeln fokussierte Praxeologie des Unterrichts und des Lehrer*innenhabitus findet sich hier aber nur in Ansätzen. Hier sind die Forschungen zum Lehrer*innenhabitus aus dem ersten Forschungsstrang schon weiter ausdifferenziert.

2.3 Praxeologische Studien zur Transformation von Schule und Berufskultur in Reformprozessen

Als Beiträge zu einer Forschung über die schulische Berufs- und Professionskultur – weiter gefasst: die praktischen Existenzformen des Lehrer*innenseins – lassen sich auch ethno- bzw. praxeographisch ansetzende Studien zu reformierten schulischen Settings im Kontext von Inklusion, der Einführung ganztägiger Schulangebote und der Öffnung und Individualisierung des Unterrichts lesen, die einer praxistheoretischen Erziehungswissenschaft bzw. einer schultheoretischen Differenz- und Transformationsforschung zugerechnet werden können (Merl 2018; Budde et al. 2017; Herzmann/Merl 2017; Bittner

2015; Breidenstein/Rademacher 2017; Reh et al. 2015; Schütz 2015; Breuer 2015; Budde 2013; Idel 2013). Wenn man aus der oben dargestellten praxeologischen Perspektive die Kultur des Lehrer*innenberufs als ein Konglomerat praktisch-symbolischer Formen der Berufsausübung versteht, die in der symbolischen Ordnung des schulischen Feldes situiert sind, das Feld also mit hervorbringen und zugleich mit den feldspezifischen Praxiskomplexen in einem spannungsvollen Interdependenzverhältnis stehen, sind auch Studien aufschlussreich, die sich mit durch Bildungspolitik und Schulreform induzierten Veränderungsprozessen und Verschiebungen in Schule und Unterricht beschäftigen. Ausgangspunkt ist dann die Frage, wie im Wandel veränderter bzw. zu verändernder Feldbedingungen auch die Praktiken und Praxis der Berufsausübung von Lehrkräften neu justiert werden. So wie die praktisch-symbolischen Formen der Berufsausübung an den Veränderungen der Settings in einer empirisch zu bestimmenden Weise beteiligt sind, wirken die Bedingungen des Felds auf sie zurück und setzen möglicherweise die Beständigkeit der Berufskultur unter Druck – mit entsprechenden Auswirkungen dann auch auf die Bildungsprozesse des Lehrer*innenhabitus als inkorporierte soziale Sinnstrukturen, auf deren Rekonstruktion sich die oben genannten Studien richten.

Auch wenn Feldstudien in der Regel nicht im engeren Sinne professionstheoretisch ansetzen, haben sie doch verschiedenste Praktiken und Praxisvollzüge von Lehrkräften im Blick und erlauben auf diese Weise auch Rückschlüsse auf berufskulturelle Verschiebungen und die sich in Reformprozessen ergebenden Veränderungen pädagogischer Professionalität. Methodologisch sind diese Studien im Großen und Ganzen einer Ethnographie von Schule und Unterricht verpflichtet (vgl. dazu die Pionierstudien von Breidenstein/Kelle 1998; Kalthoff 2000; Breidenstein 2006). Sie zielen also darauf ab, durch Formen einer klassischen teilnehmenden Beobachtung mit Papier und Stift oder auch in Kombination mit Verfahren einer ethnographisch verstandenen Videographie situierte Praktiken in ihrer Ereignishaftigkeit und ihren übersituativen Wirkungen zu dokumentieren und durch ihre Analyse die Ordnungsbildung in veränderten Settings zu rekonstruieren.

Hier sind als erstes ethnographische Studien zu nennen, die veränderte Formen von Unterricht und darüberhinausgehenden Angeboten in solchen Schulen untersuchen, die sich einer umfassenden Veränderung ihrer Lernkultur in Richtung eines heterogenitätssensiblen, individualisierenden Unterrichts etwa im Kontext von Frei- und Wochenplanarbeit, Projektlernen und Lernzeiten oder ähnlichen Angeboten verschrieben haben, die Strukturmerkmale des klassenöffentlichen Unterrichtsgesprächs zwischen Lerngruppe und Lehrperson z.T. in deutlicher Weise außer Kraft setzen (Breidenstein/Rademacher 2017; Budde 2013; Reh 2011; Huf/Breidenstein 2009). Diese Studien können aufzeigen, wie sich in Prozessen einer sozialen, inhaltlichen wie auch zeiträumlichen Dezentrierung des Unterrichts *pädagogische und didaktische Praktiken in der Interaktion mit Schüler*innen* verschieben. Die Befunde dieser Studien weisen insgesamt darauf hin, dass sich der reformierte Unterricht im Hinblick auf den Umgang mit der Sache formalisiert hat und auf der Ebene der Beziehungsgestaltung die Arbeitsbündnisse zwischen Lehrkräften und Schüler*innen tendenziell informalisiert werden, was Spannungen zwischen dem universalistisch ausgerichteten Klassenarbeitsbündnis und den Respezifizierungen der individuellen Arbeitsbündnisse zuspitzt (vgl. auch Rehm 2018). Aus professionstheoretischer Sicht tritt hier also deutlich eine gestiegene Bewährungsdyna-

mik für Lehrkräfte zutage, die einerseits in den Formalisierungen des individualisierten Planunterrichts tiefreichende fachliche Lernprozesse sichern müssen und sich andererseits mit anderen Formen fallspezifischer Zuwendung zu den Einzelnen konfrontiert sehen (vgl. Helsper 2016). Zieht man noch die Ethnographien an Ganztagschulen hinzu (Reh et al. 2015; Schütz 2015; Idel 2013), lassen sich die Veränderungen von Schule und Unterricht aus praxeologischer Perspektive als Hybridisierungen verstehen, in denen sich Grenzen zwischen der Schule und den Feldern in ihrer Umwelt verschieben und Praktiken aus anderen Feldern in den schulischen Raum „einsickern“ (Idel/Rabenstein/Reh 2013). Diese sich mit neuen und anderen Praktiken anreichernden schulischen Bildungsräume steigern die Ungewissheitskonstellation des professionellen Handelns von Lehrkräften und führen zu einer veränderten Austarierung des Verhältnisses von fachlicher Vermittlung und subjektbezogener Sorge in pädagogischen Praktiken (Idel/Schütz 2017).

Als ein zweiter Fokus von praxeographischen Feldstudien rücken Verschiebungen auf der Ebene der Organisationskultur in den Blick. Diese Studien fragen nach den Veränderungen, die sich aus dem Umbau der Organisationsgestalt von Schulen in den oben angesprochenen Reformprozessen und daraus ergeben, dass sich die Einzelschulen im Rahmen von Maßnahmen der sogenannten „neuen Steuerung“ mit gestiegenen Erwartungen an Schulentwicklung und Rechenschaftslegung auseinandersetzen müssen. Schule und Lehrkräfte sehen sich hier verstärkten Kooperationsanforderungen ausgesetzt, die – aus professionstheoretischer Sicht – das Verhältnis von individueller professioneller Gestaltungsautonomie und kollegialer Einbindung und Verbindlichkeiten in eine veränderte Konstellation bringen (Idel et al. 2018). Die etablierte individualistische Berufskultur wird durch organisationale Restrukturierungen in Form von Klassen-, Jahrgangs-, multiprofessionellen Teams, Steuergruppen und Arrangements einer verteilten Führung von Schule aufgestört. In die Schulen „wandern“ andere Professionen bzw. ganz verschiedene Erwachsene ein (sozial-, sonderpädagogisch und anders qualifizierte Fachkräfte wie auch solche, die keine pädagogische Qualifikation mitbringen, begleitend nachqualifiziert werden oder eben ihren Laienstatus behalten). Gegenstand von praxeologischen Studien, die sich mit dieser neuen Unübersichtlichkeit der Prozesse des Organisierens von Schule und der Handlungskoordination beschäftigen, sind *Praktiken des Zusammenhandelns von verschiedenen pädagogisch Professionellen* (Breuer 2015; Kunze 2016; Silkenbeumer/Kunze/Bartmann 2017). So werden etwa mit einem methodologischen Fokus auf subjektivierende Adressierungen in Autorisierungspraktiken die machtvollen Aus- und Verhandlungsprozesse in intra- und multiprofessionellen Teamgesprächen rekonstruiert, in denen die Beteiligten sich wechselseitig mit pädagogischer Autorität und Expertise ausstatten, problem- und fallbezogen über ihre Praxis reflektieren und sich dabei in jeweils empirisch zu bestimmender Weise Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten für die Fallbearbeitung einräumen (Breuer 2015; Kunze 2016; Silkenbeumer/Kunze/Bartmann 2017). In diesen Studien werden nicht nur Kooperationspraktiken mit Professionsanderen in situ beobachtet. Die Analyse dieser Praktiken lässt sich auch auf grundlegende professionstheoretische Fragen beziehen. Während etwa Breuer (2015) in einer systemtheoretischen Orientierung vom Idealtypus einer Zuständigkeitsdifferenzierung entlang unterschiedlicher professionsspezifischer Handlungslogiken ausgeht, sehen Silkenbeumer, Kunze und Bartmann (2017)

aus strukturtheoretischer Perspektive die Verhandlungsprobleme in multiprofessionellen Teamgesprächen nicht als Ausdruck einer durch die Kooperation selbst induzierten Schwierigkeit, sondern vielmehr als Verschärfung des Problems der grundsätzlich qua gesellschaftlicher Institutionalisierung gegebenen Zuständigkeitsdiffusität der pädagogischen Professionen, die weder über eine klare All- noch über eine präzise abgrenzbare Teilzuständigkeit verfügen würden. In der multiprofessionellen Kooperation wird diese Problemstellung nur besonders virulent und mündet in kommunikative Aushandlungen der pädagogischen Professionen um Zuständigkeit. Diese im schulischen Feld ausgetragenen symbolischen Kämpfe zwischen Professionellen sind als neues Phänomen der Berufskultur von Lehrkräften zu betrachten, dem in Studien einer praxeologischen Kooperationsforschung weiter nachzugehen ist.

Zuletzt lässt sich in diesem Zusammenhang auf erste qualitative Studien zu *Praktiken des Reagierens auf und der Teilnahme an Veränderungsprozessen* im Rahmen von Schulentwicklung verweisen. Innovation ist als eine Herausforderung der historisch zugleich sich transformierenden und im Kern dennoch außergewöhnlich persistenten Organisation Schule und ihrer professionellen Akteure zu sehen, die aber praxistheoretisch immer auch als eine wandlungsfähige Ordnung perspektiviert wird (Rürup/Bormann 2013; Idel/Rabenstein/Reh 2013). Schulen entwickeln sich und sollen sich permanent entwickeln, die Akteure sollen innovativ sein, dazulernen und professionell agieren, so der bildungspolitische und -programmatische Diskurs (Idel/Rabenstein 2016). Explorative Analysen als auch institutionelle Ethnographien zur Schulentwicklungspraxis deuten darauf hin, dass die Teilnahme von Lehrkräften an Schulentwicklungsprozessen und ihr darin sich vollziehender Umgang mit Innovationsaufforderungen einer diskontinuierlichen Logik folgen, in der Routinen beibehalten, aber auch variiert und umgeschrieben werden (Schütz/Idel/Neto Carvalho 2017; Neto Carvalho 2017; Idel/Rabenstein 2016). Sozialtheoretisch kann man wie oben dargestellt davon ausgehen, dass Praktiken in ihrer Wiederholung sowohl ein emergentes Selbsterneuerungspotenzial in sich tragen wie auch eines der Beharrlichkeit (Schäfer 2013). Bezogen auf Lernen und Innovieren als per se krisenhaftes Geschehen des ‚kontingenten Zwischen‘ – im Spannungsfeld von Routinen, der In-Frage-Stellung des Alten und der Etablierung des vermeintlich Neuen – sind daher auch Widerstände auf unterschiedlichen Ebenen am Werke und als wichtiger Bestandteil von Schulentwicklungsvollzügen zu begreifen (Reh 2010). Eine praxistheoretisch fundierte Empirie dieser Prozesse ist in der Lage, die Formierung, Artikulation und Verhandlung von Widerstand in den Schulentwicklungsprozessen der Einzelschulen zu beschreiben und zu analysieren. In den Blick geraten dabei die eigensinnigen, oftmals mehr oder weniger widerständigen Reaktionsweisen, mit denen in Einzelschulen auf bildungspolitische Reformzumutungen geantwortet wird und die in jeweils ganz unterschiedliche Implementationen von bildungspolitisch initiierten Reformvorhaben münden.

Insgesamt wird in den skizzierten praxeologischen Forschungen deutlich, wie sich pädagogische Professionalität und die Ordnung der Schule als Konglomerat organisierter Praktiken im schulischen Raum verschieben. Die Befunde legen ein dynamisches Verständnis eines ‚doing profession‘ im Wandel institutioneller Kontextbedingungen nahe, beschreiben zeitdiagnostisch veränderte Existenzformen des Lehrer*innenseins und irritieren auch eingespurte schul- und professionstheoretische Deutungsfolien und Erklärungsansätze.

2.4 Schulkultur

In großer Nähe zu gerade thematisierten Fragen der Transformation und Gestaltbarkeit von Schule ist der Strang der Forschungen und theoretischen Ansätze zur Schulkultur zu nennen. Diese unterscheiden sich ähnlich dem Konzept der Lernkultur (z.B. Kolbe et al. 2008; Reh/Rabenstein 2008; Reh et al. 2015) von Ansätzen der Unterrichtskultur dadurch, dass sie auf der Ebene der Einzelschule ansetzen und das Gesamt pädagogischer Angebote auch abseits des Unterrichts in Augenschein nehmen. In praxeologischer Perspektive geht es hierbei um Fragen, welcher Zusammenhang sich für die Praktiken einer Einzelschule bestimmen lässt und ob sich darüber unterscheidbare Logiken der Organisation selbst herausarbeiten lassen. Teilweise kann dabei einerseits an den organisationspädagogischen Diskurs angeschlossen werden, der nach kollektiven und habitualisierten Abläufen und Wissensbeständen fragt (vgl. Göhlich 2007; Mensching 2016). So stellt z.B. Göhlich (2007: 225) fest, dass die Organisation einer Schule erst durch die Muster des alltäglichen Miteinanderagierens konstituiert und bestimmt werden könne, die praktisch vollzogen und wiederholt aufgeführt werden. Andererseits wird dieser Strang unterstützt durch Befunde zu Unterschieden zwischen Schulen derselben Schulform und Ansätze der Qualitätssicherung, die auf die Gestaltungsverantwortung der Einzelschule setzen (vgl. dazu Helsper 2010a, 2010b; Wenzel 2010). Hier waren es v.a. die unbefriedigenden Erfahrungen mit zentralistischen Reformvorhaben und die wachsende Einsicht in nicht intendierte Folgewirkungen, die eine theoretisch-konzeptionelle Konzentration auf „die untere oder Basis-Ebene des Schulsystems“ und damit einen Übergang „zu einer kulturorientierten Perspektive der Schule“ bewirkten (vgl. Terhart 1994: 687).

Dabei lassen sich, wie schon für die Varianten der Kulturtheorie auch (vgl. Reckwitz 2004; Herzog 1999), sehr unterschiedliche Ansätze und Forschungen zur Schulkultur unterscheiden (vgl. ebd.: 689ff.; Helsper 2008: 64ff., 2010a: 107f.). Bei aller Verschiedenheit eint die hier interessierenden verschiedenen Varianten aber die Konvention, dass es um „keinen normativen (elitären‘) Kulturbegriff“ gehen soll, sondern v.a. um eine deskriptiv analytische Perspektive, nach der jede Schule auch ihre Kultur hat (vgl. Terhart 1994: 693; Helsper 2008: 64ff.; Idel/Stelmaszyk 2015). Zu den Ansätzen, die einen „cultural turn“ in der Schultheorie unterstützen, lassen sich etwa die Studien zu Kulturen des Performativen nennen (Wulf et al. 2004, 2007; Wagner-Willi 2005). In diesen Studien steht „die performative alltägliche Gestaltung der Schule als Inszenierung und Darstellung in schulischen Ritualen und körperlichen Praktiken“ im Zentrum (Helsper 2008: 65). Ritualen und Ritualisierungen kommt hierbei die Bedeutung zu, Inszenierungen und die Limitierung von Spielräumen durch Wiederholung auf Dauer zu stellen, sodass sich unterscheidbare einzelschulische Arrangements ergeben.

Ein besonders konturierter Ansatz liegt seit den 1990er Jahren in den Arbeiten von Werner Helsper vor, mit denen eine empirisch gestützte Theorie der Schulkultur ausgearbeitet und weiterentwickelt wurde (Helsper 1995; Helsper et al. 1998a und b, 2001; Böhme et al. 2015). Die Kernidee dieses Ansatzes, dass Schulkultur als je spezifische symbolisch-pädagogische Ordnung der Einzelschule „durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit übergreifenden bildungspolitischen Vorgaben und Strukturierungen vor dem Hintergrund historischer Rahmenbedingungen und der

sozialen Auseinandersetzung um die Durchsetzung und Distinktion pluraler kultureller Ordnungen und deren Hierarchisierung“ erfolge (Helsper 2008: 66f.), konnte nicht nur in einer Studie zu den Transformationsprozessen von Gymnasien vor dem Hintergrund der politischen und kulturellen Umbrüche nach 1989 an drei Schulen in Ostdeutschland exemplarisch rekonstruiert (vgl. Helsper et al. 2001), sondern in daran anschließenden Arbeiten v.a. mit Blick auf einzelschulische Profilierungen im Zusammenhang mit milieuspezifischen Kopplungen geschärft werden.

So konnte gezeigt werden, dass und wie Lehrkräfte und Fraktionen im Kollegium mit Referenz auf die Schülerschaft und die dadurch angebundenen elterlichen Sozialmilieus bestimmte inhaltliche Profile, spezifische Anerkennungs- und Partizipationsstrukturen sowie pädagogische Handlungsmuster und Routinen als dominante durchsetzen (vgl. ebd.). Das gilt selbstverständlich auch für Schulen, die ganz bewusst an einem alternativen oder besonderen Profil arbeiten (z.B. Helsper et al. 2007; Bender 2010, 2015). Ein zentraler Befund dieser frühen Schulkulturforschung ist außerdem der Nachweis, dass Einzelschulen je eigene Idealentwürfe ausprägen, die als das Imaginäre der Schule durchaus in Spannung zum Symbolischen und Realen stehen und bei deutlicher Konturierung als Schulmythos bestimmt werden können (vgl. ebd.; Helsper/Böhme 2000; Hummrich 2015). Insofern lässt sich die symbolische Ordnung der Schule gerade auch als spannungsvolles Zusammenspiel von Orientierungen, Diskursen, Praktiken und Artefakten fassen (vgl. Helsper 2008: 70f.). Nachfolgende Studien haben aber auch gezeigt, dass nicht jede Schule über einen stark konturierten pädagogischen Schulmythos verfügen muss (vgl. dazu Helsper et al. 2009; Busse 2010).

Als ein besonderes Merkmal dieses Schulkulturansatzes lässt sich festhalten, dass Schulen immer als „hybride Sinnordnungen der Macht“ zu verstehen sind (Helsper 2008: 71), also gerade in praxeologischer Perspektive als umkämpfte Ordnungen, die mehr oder weniger deutlich heterogene und diverse Positionen beinhalten, die auch mehr oder weniger deutlich dominiert, marginalisiert oder sanktioniert bzw. exkludiert sein können. Schulkultur bedeutet auch, dass wir empirisch nur Momentaufnahmen eines Kräftestandes erschließen, die insgesamt in einen dynamischen Prozessverlauf und darin auch transformatorisch zu denken sind (vgl. dazu Helsper et al. 1998b). Die Einzelschule und die Organisationsförmigkeit von Schule erscheinen damit gerade auch in einer Perspektive des Wandels und der Veränderbarkeit, ohne allerdings von einer technologischen Steuerbarkeit auszugehen (Helsper 2010a: 110f.).

Schulen als hybride Sinnordnungen der Macht verweisen aber nicht nur auf die Dynamik und eine allenfalls umkämpfte Stabilität, sondern auch auf die Involviertheit der Schule in die gesellschaftlichen Kämpfe um Anerkennung und um die Durchsetzung milieuspezifischer Deutungen als legitime und geltende Sichtweisen der sozialen Welt. Die geraubte Unschuld einer institutionalisierten Pädagogik, die wir bereits bei Bourdieu und Passeron (1973) als Theorie der symbolischen Gewalt finden, lässt sich nun empirisch unterlegen und ausdifferenzieren. So gehen Schulen mit ihrer jeweils dominanten symbolischen Ordnung nicht nur unterschiedliche Bindungen zu sozialen Milieus ein, die ja ihrerseits um ihre Stellung im sozialen Raum kämpfen, sondern sind in der Privilegierung bestimmter kultureller Gewohnheiten und der sozialen Herkunft bestimmter Schüler*innen ganz direkt an der Reproduktion der sozialen Ordnung und der Privilegierung herrschender Schichten beteiligt (vgl. Helsper et al. 2001: 595ff.;

Helsper et al. 2009: 275ff.; Kramer 2011, 2015a und b). Nach und nach konnte so die These von den ‚einzelschulischen Institutionen-Milieu-Komplexen‘ (Helsper 2006) ausgeschärft werden zu einem theoretischen Modell, bei dem Schulen im Rahmen ihrer symbolischen Ordnung jeweils Nähen und Abstände zu bestehenden sozialen Schichten und Milieus aufweisen – für Schulkultur also primäre und sekundäre Bezugsmilieus sowie Abstoßungsmilieus empirisch rekonstruiert werden können (vgl. Helsper et al. 2009). Noch einmal zugespitzt lässt sich schließlich nicht nur von Idealkonstruktionen des Schülers auf der Ebene des Imaginären oder von einer Typologie des Vorzeigeschülers und des abgewehrten Schülers sprechen, sondern von zentralen Bezugshabitus und antagonistischen Schüler*innenhabitus, denen jeweils unterschiedliche Anknüpfungs- und Anerkennungsmöglichkeiten im Rahmen einer konkreten Schulkultur entsprechen (vgl. Helsper 2008: 73ff.; Kramer 2015b: 38ff.). Das Bourdieu'sche Theorem der kulturellen Passung und deren Bedeutung für Bildungsungleichheiten konnte somit in diesem Ansatz habitustheoretisch ausdifferenziert werden (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; Helsper 2008: 73ff.; Kramer et al. 2009, 2013; Helsper/Kramer/Thiersch 2014).

2.5 Fachkultur und fachdidaktische Perspektiven

Dass gegenwärtig dem „Fachlichen“ in der Professionalisierung von Lehrkräften wieder mehr Aufmerksamkeit eingeräumt wird und die Frage der Konstruktion, aber auch die der Entgrenzung von „Fachlichkeit“ im schulisch organisierten Lernen verstärkt in den Fokus unterrichtstheoretischer Diskussionen gerät (vgl. Laging/Hericks/Saß 2015), gibt dem Schulfach einmal mehr eine zentrale Stellung in der Reflexion der Berufskultur der Schule. Das Schulfach gilt als wichtigstes und konstantestes Ordnungsprinzip schulischen Wissens (Hopmann/Riquarts 1999; Criblez/Manz 2015). Trotz der immer wieder geäußerten Kritik am Fächerprinzip und dem Plädoyer für eine fachübergreifende Lernorganisation in der Schule (vgl. Huber 2001) gelten Schulfächer als stabile, „historisch gewachsene Konstrukte schulischer ‚Wissenspolitik‘“ (Criblez/Manz 2015: 200) sowie als Referenzgrößen der Professionalisierung der Fachdidaktiken.

Bromme verwies bereits in der Zusammenstellung einer Topologie des professionellen Wissens von Lehrer*innen auf die „Philosophie des Schulfachs“ und begründete die unterrichtspraktische Relevanz der Überzeugungen der Lehrkräfte über den besonderen Sinn und Zweck eines Fachs im Kanon der Schulfächer (Bromme 1992; Bromme/Haag 2004). Die zentrale Stellung fachbezogenen schulischen Lehrens und Lernens für das Verständnis schulischer Berufskultur hob auch Tenorth hervor, der im Schulfach einen Handlungsrahmen der Engführung eines überschüssigen Inhaltsspektrums außerschulischer Sinnfelder auf schulische Themen der Allgemeinbildung sah (Tenorth 1999). Mit der Aufgabe der fachlichen Engführung von Inhalten auf Themen verband sich bei Tenorth der Kern der professionellen Aufgabe Fachlehrender, den er in der fachlich kompetenten Handhabung der Differenz zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen, Initiation und Reflexion, Schülerinteressen und Sachansprüchen identifizierte. Tenorths These über den „Kern“ der professionellen Aufgabe Lehrender als Differenzhandhabung veranlasste Hericks, fachliche Kompetenzen als „*Problem* und *Ressource* zugleich“ (Hericks 2007: 1) zu begreifen, sodass er im Kontext des von ihm maßgeblich mit entwickelten professionalisierungstheoretischen Ansatzes berufsbio-

graphischer Entwicklungsaufgaben zu dem Schluss kam: „Das Verhältnis zum eigenen Fach und zur eigenen Fachkultur zu klären, stellt unter diesem Aspekt eine wesentliche Entwicklungsaufgabe für die Lehrerinnen und Lehrer dar“ (ebd.).

Die Kultur eines Fachs spiegelt sich, folgt man keineswegs nur ungeteilten Auffassungen in Gegenwartsbeiträgen zur Fachkulturforschung in der Schule, in den unbewussten Wissensordnungen, Grenzziehungen, Praktiken, Riten und symbolischen Ordnungen wider, die den im Fach agierenden Personen Handlungsmöglichkeiten eröffnen, sie aber auch einschränken. Lüders deutet die differenten Kulturen der Schulfächer, darin das Verständnis des Kulturbegriffs von Reckwitz (2000: 90) im fast wörtlichen Bezug übernehmend, auch als „fachspezifische Sinnsysteme, deren Wissensordnungen als handlungsleitend wirken“ (Lüders 2007: 8). Sie greift im Zusammenhang bildungsgangtheoretischer Argumentationen auf die Rezeption Bourdieus im Kontext der Hochschulsozialisationsforschung zurück und fokussiert „Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ (Liebau/Huber 1985: 315), in denen sich der fachspezifische Habitus der einen Fachlehrer*innenschaft von demjenigen der Lehrenden eines anderen Schulfachs unterscheidet (vgl. auch Müller-Roselius 2007).

Zu den wichtigsten Komponenten einer Fachkultur zählt Huber (1991) aus Sicht der Hochschulsozialisationsforschung die politischen und sozialen Einstellungen der im Fach tätigen Akteure, das normative Klima, Formen der Lernorganisation, Interaktionsstrukturen, curriculare Codes, epistemologische Merkmale, Lebensstile und Modi der Rekrutierung. Legt man die für die universitäre Fachkultur getroffenen Unterscheidungen zugrunde und überträgt sie mit aller Vorsicht auf Schulfächer (vgl. Trautmann 2007: 139f.), dann lassen sich Schulfächer im theoretischen Kontext Bourdieus als „Felder“ beschreiben, die über eine spezifische, in- und exkludierende „Illusio“ verfügen, die es Fachlehrenden ermöglicht, starke Grenzziehungen gegenüber anderen Fächern zum Ausdruck zu bringen. Sie begründen beispielsweise den jeweils exklusiven Status auch im Sinne einer sozialräumlichen Abgeschlossenheit des Prestigefachs „Physik“ und im Kontrast dazu des Nebenfachs „Sport“ im Fächerkanon der Schule (vgl. unter dem Fokus „geganderter Fachkulturen“ Physik und Deutsch: Willems 2007; zum Schulfach Sport: Schierz 2013; Ernst 2018).

Gegenwärtig zeichnen sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in der Fachkulturforschung ab. So gerät Fachkultur erstens unter der Perspektive der historischen Entwicklung und aktuellen Verfassung schulspezifischer Wissensordnungen traditionell in den Fokus der Curriculum- und Lehrplanforschung, weckt aber auch das Interesse an fachlegitimierenden Deutungsmustern als sich in Fachverständnissen tradierende, kollektive und historisch sedimentierte Bewältigungsmodi geschichtlich zurückliegender schulisch-gesellschaftlicher Problemstellungen.

Einen wesentlichen Fokus der Fachkulturforschung bildet zweitens die Forschung zu Habitus, Einstellungen und Orientierungen der fachlichen Akteure, insbesondere die der Lehrenden (bereits Hericks/Körper 2007; Bastian/Combe 2007). In diesem Zugang gewinnt auch die Frage nach dem Erwerb eines fachspezifischen Habitus in Ausbildungsinteraktionen, insbesondere solche in schulischen Praxisbezug der Lehramtsausbildung an Bedeutung (vgl. in diesem Thementeil die Beiträge von Meister sowie Schierz, Pallesen und Haverich). Die vorliegenden Ergebnisse zur fachkulturellen Sozialisation in Ausbildungsinteraktionen zeigen, dass die Wahrnehmung der antizipierten

Berufskultur der Schule in einem kaum zu unterschätzenden Maß durch die spannungsreiche Einsozialisation in fachkulturelle Habitus vermittelt, wie Studierende sie in den Fachpraktika des Lehramtsstudiums und den fachlichen Schwerpunkten des Referendariats erfahren. Bedeutungsgewinne verzeichnen auch Forschungen zur individuellen berufsbiographischen Entwicklung Lehrender im Kontext ihrer Auseinandersetzung mit institutionell sedimentierten, fachkulturellen Leitnormen, die, wie Ernst in einer aktuellen berufsbiographischen Studie zu Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrer*innenberuf anmerkt, zugleich auf Prozesse kollektiver fachlicher Erfahrungsbildung verweisen (Ernst 2018: 40; vgl. auch Hericks et al. in diesem Band).

Gewinnbringende Anschlüsse an praxeologische Zugänge zur Fachkultur über die Beschreibung und Analyse von Praktiken und der durch sie im fachlichen Rahmen hervorgebrachten sozialen Ordnung „Unterricht“ deuteten sich drittens schon in den Beiträgen von Gellert (2007) zum Mathematikunterricht und Willems (2007) zum Unterricht in den Fächern Physik und Deutsch an. Auch die Studie von Wolf (2017) zum Schulfach Sport ist dem Ansatz praxeologischer Fachkulturforschung zuzurechnen. In den Zugängen dieser Studien zeichnet sich bereits eine Nähe der Fachkulturforschung zur Lernkulturforschung ab (vgl. Reh et al. 2015). Hier geraten in den Analysen der Mikrostrukturen fachunterrichtlicher Prozesse die Performativität und Medialität des Fachunterrichts (Proske/Niessen 2017), aber auch die Materialität von Raum-, Körper- und Ding-Praktiken sowie die Netzwerke zwischen Aktanten gezielt in den Blick der Forschungen (vgl. Gebhard et al. 2015).

Viertens rücken weitere Ansätze derzeit die Analyse schulischer Fachkultur in den Horizont rekonstruktiver Schulkulturforschung (vgl. Helsper et al. 2001; Helsper 2008) und regen dazu an, Spannungsverhältnisse zwischen dem Realen, Symbolischen und Imaginären der Kultur der Einzelschule stärker im Kontext der Symbolpolitiken der Fächer im Kampf um Reputation und Anerkennung und der Kommunikation fachkultureller Bewährungsmythen zu analysieren (Thiele/Schierz 2014; Schierz 2015).

3. Beiträge zu diesem Heft

Insgesamt zeigt der Versuch einer ausdifferenzierten Berücksichtigung der bisherigen Entwicklungen und Traditionen einer Praxeologie des Unterrichts und des Lehrer*innenhandelns, dass wir inzwischen auf ein reichhaltiges Angebot für eine Praxeologie des Lehrer*innenberufs zurückgreifen können. Wir sehen aber auch, dass der Forschungsstand teilweise sehr unterschiedlich weit fortgeschritten ist und natürlich auch konjunkturellen Schwankungen unterliegt. Aktuell lassen sich dabei verstärkte Aktivitäten beobachten (vgl. dazu z.B. Proske/Rabenstein 2018; Leonhard/Kosinár/Reintjes 2018; Kramer/Pallesen 2018b). Diese gilt es zu nutzen und zu bündeln, damit in Anlehnung an die Frage nach dem Schüler*innenjob nun auch stärker der Frage nach dem ‚Lehrer*innenjob‘ „als empirisch offene(r) Frage“ nachgegangen und über die beobachtbaren Lehrer*innenpraktiken und die rekonstruierten Lehrer*innenorientierungen oder Lehrer*innenhabitus hinaus auch deren theoretisch-begriffliche Fassung weiter geschärft werden kann (Bennewitz 2014: 208). Dazu soll auch dieses Heft mit seinen Aufsätzen beitragen.

Matthias Schierz, Hilke Pallesen und Ann Kristin Haverich beziehen sich in ihrem Beitrag auf Desiderate sportbezogener Fachkulturforschung hinsichtlich des Erwerbs fachspezifischer Habitusformationen angehender Sportlehrer*innen. Sie fokussieren aber die Verberuflichungs- und Sozialisationsprozesse von Sportstudierenden in der Auseinandersetzung mit den fachkulturellen Normen, Praktiken und Orientierungen des Berufsfelds Schule im Rahmen schulpraktischer Studien. Vor dem Hintergrund der Analyse eines fragilen fachlichen Sonderstatus des Schulfachs Sport, den sie aus einem Spannungsverhältnis zweier genuin disparater Kontexte – der Schulkultur mit dem Operationsmodus des aufklärenden, reflexionsgebundenen Unterrichtens und der Fachkultur mit dem kompensatorisch-gegenweltlichen Operationsmodus bewegungsintensiver, aber reflexionsentlasteter performativer Erzeugung sportlicher Praktiken – erklären, zielt ihr Beitrag auf eine präzisere fachspezifische Bestimmung der Funktion berufspraktischer Studien als „third place“ (Bhabha) zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Anhand einer sequenzanalytischen Rekonstruktion eines „Reflexionsgesprächs“ zwischen Mentorin und Studentin rekonstruieren Schierz, Pallesen und Haverich die Spannungsmomente zwischen fachkulturellen Implikationen, (vor-)beruflichen Habitusformationen und impliziten Verständnissen von fachlichem Unterricht im Sport. Auf diese Weise stellen sie die erhebliche Diskrepanz zwischen den hohen Professionalisierungserwartungen in offiziellen Statements zur berufspraktischen Ausrichtung des Studiums und den sozialisatorischen Realitäten vorgreifender Verberuflichung in schulpraktischen Studien des sportwissenschaftlichen Studiums zur Diskussion.

Nina Meister betrachtet in ihrem Beitrag im Kontext eines aktuellen Forschungsprojekts zur Wahrnehmung und Bearbeitung krisenhafter Studienerfahrungen die Entwicklung des fachspezifischen Professionsverständnisses und Fachhabitus von Sportstudierenden an der Schnittstelle von rekonstruktiver Fachkultur- und Professionsforschung. Sie bearbeitet damit ein Desiderat sportbezogener Fachkulturforschung, denn die Bedeutung fachkultureller Spezifika in berufsprofessionalisierenden Entwicklungsverläufen angehender Sportlehrer*innen ist bislang nur ansatzweise erforscht. Meister rekonstruiert dokumentarisch anhand von zwei Gruppendiskussionen kollektive Orientierungen, die auf die spezifischen Vorstellungen von der künftigen beruflichen Professionalität verweisen, die sich in den Entwicklungsprozessen des Fachhabitus angehender Sportlehrkräfte widerspiegeln. Sie zeigt anhand der Aussagen dreier Studierender, dass trotz ihrer biographischen Ausgangslage, einen Sportlerhabitus in das Studium einzubringen, ihnen an ihrem Studienort kontrastierend zu anderen Studienorten keine einfache und problemlose habituelle Passung zum Studium ermöglicht wird, obwohl das Curriculum erhebliche sportpraktische Anteile enthält. Daher stellt sich Meister aufgrund der differenzierten Ergebnisse ihrer Studie die Frage, ob und wie im Zusammenhang mit (standort-)spezifischen Studienkonzepten auftretende krisenhafte Erfahrungen Studierender von diesen auch als berufsbiographische Entwicklungsaufgaben wahrgenommen und bearbeitet werden.

Der Beitrag von *Uwe Hericks, Julia Sotzek, Anna Rauschenberg, Doris Wittek und Manuela Keller-Schneider* zielt auf die Frage ab, wie berufseinsteigende Lehrkräfte wahrgenommene Normen habituell verarbeiten. Im Anschluss an die neueren Arbeiten zur dokumentarischen Methode gehen die Autor*innen von einem Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm aus. In den Rekonstruktionen kann erstens herausgear-

beitet werden, dass die Organisation von Schule und die konkrete unterrichtliche Interaktion für die Lehrkräfte zwei voneinander geschiedene konjunktive Erfahrungsräume darstellen, in denen sie jeweils habituell spezifisch handeln. Zweitens können in den Analysen zwei Modi, ein modifizierender Modus und ein konsolidierender Modus, freigelegt werden, die basale Prozessstrukturen der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm, d.h. den jeweiligen Orientierungsrahmen im weiteren Sinne bezeichnen. Diese beiden Modi sind nicht erfahrungsraumbezogen, sondern sie überspannen die beiden Erfahrungsräume der organisationsbezogenen und der unterrichtsbezogenen Interaktion der berufseinsteigenden Lehrpersonen. Während im modifizierenden Orientierungsrahmen eher die Bereitschaft besteht, alternative Handlungsoptionen durchzuspielen, das eigene Handeln den Normen anzupassen oder ggf. zu verändern, ist der konsolidierende Modus tendenziell durch eine habituelle Beharrlichkeit und eine Distanzierung von wahrgenommenen Normen geprägt, die nicht angeeignet werden. Ausgehend von diesen Befunden diskutieren die Autor*innen abschließend professionalisierungsbezogene Implikationen. Der konsolidierende Modus schützt vor Überforderung und schont Ressourcen, kann aber auch „ins Extrem einer einseitigen Verweigerungshaltung ausgedehnt“ Professionalisierungsbewegungen unterbinden. Der modifizierende Modus wiederum begünstigt aufgrund seiner Offenheit und aktiven Adaption an wahrgenommene Normen Professionalisierung, könnte aber zur Überforderung führen, wenn die Normen nicht priorisierend angeeignet würden. Beide Modi eröffnen und verschließen so in bestimmten Konstellationen Professionalisierungspotenziale.

Im Zentrum des theoretisch und methodologisch ausgerichteten Beitrags von *Julia Sotzek* steht die Frage, wie sich habitustheoretisch Emotionen bestimmen und empirisch einholen lassen. Der Beitrag setzt damit auf innovative Weise an einem Desiderat der rekonstruktiven Professionsforschung an, die sich bislang wenig für die Bedeutung von Emotionen für das Handeln von Lehrkräften interessiert hat. An exemplarischen Interviewpassagen eines Falls, in denen Interaktionserfahrungen mit Schüler*innen und Kolleg*innen erzählt werden, stellt Sotzek dar, wie die habituelle Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Normen von Lehrpersonen erlebt wird. Die empirische Rekonstruktion der „Emotionsexpressionen“ bietet einen Zugang zur Erschließung der Bearbeitungsformen der Spannungen zwischen Habitus und Norm. Für den vorliegenden Fall einer Lehrerin äußert sich dies in einem Erleben, das den berufsbezogenen Habitus stärkt. Die Expression von Emotionen hat hier vor allem eine den Habitus konsolidierende Funktion. Das Erleben und die Bearbeitung von Spannungsverhältnissen können aber auch zur Veränderung des Habitus – in den Grenzen seiner in ihm angelegten Möglichkeiten zur Transformation – führen. Sotzek schließt daher mit der These, dass Emotionen „in ihrem Eigenwert für die Professionalisierung von Lehrpersonen stärker in den Blick genommen werden“ sollten.

Auch der Beitrag von *Katharina Graalmann* bezieht sich theoretisch-konzeptionell und empirisch auf die Idee eines Lehrer*innenhabitus und deren weitere Ausschärfung. Dabei knüpft der Beitrag sehr deutlich an Theoreme und Überlegungen von Bourdieu an und spitzt diese auf die Spannung zu, die sich aus dem Zusammenspiel früher sozialisatorischer Prägungen und aktueller beruflicher Feldanforderungen der Schule ergeben können. Mit Bezug auf die dokumentarische Methode werden diese Spannungen als

Diskrepanz zwischen den Ebenen des Orientierungsrahmens und der Orientierungsschemata und hier als habituelle Dilemmata entworfen, die im Sinne der dort etablierten Vorstellung von jeweiligen Gemengelagen verschiedener Habitus auch als Dilemma zwischen Herkunftshabitus und Berufsfeldanforderungen in Erscheinung treten können. Im Mittelpunkt steht die Fallstudie zu einer Gesamtschullehrerin, die einen pädagogisch ausgreifenden und tendenziell entgrenzenden Habitus aufweist, der einerseits der Ideologie und Programmatik der Gesamtschule (die *illusio*) entspricht und Kontinuität ermöglicht, andererseits aber Distinktion gegenüber den Kolleg*innen in diesem Feld erschwert und eine Reihe von Belastungen und Überforderungen impliziert. Im Fazit argumentiert der Beitrag für die Bedeutung einer Habitussensibilität, die nicht nur die Heterogenität der Schüler*innen wahrnimmt, sondern auch die eigene Herkunft reflektieren hilft und die bereits in der universitären Lehrer*innenbildung anzubahnen wäre.

Katrin Huxel bezieht die Frage nach dem Habitus von Lehrkräften und dessen Transformationsmöglichkeiten auf die migrationsgesellschaftlichen Implikationen von Schule, die zumeist von einem monolingualen Habitus geprägt ist. Mit Bezug auf Ergebnisse eines Qualifizierungsprojekts an einer Schule, die sie mit Hilfe des schulkulturtheoretischen Ansatzes charakterisiert, zeigt sie an Fallbeispielen den Spielraum von Habitusveränderungen auf. Die in Rede stehende Schule zeichnet sich durch einen schulkulturellen Wandel hin zu einer ‚mehrsprachigkeitsfreundlichen‘ Schule aus, deren Akteure sich mit dem Spannungsverhältnis zwischen dem pädagogischen Anspruch auf Anerkennung anderer Sprachen auf der einen und dem Erfordernis, Leistungs- und Selektionsansprüchen gerecht zu werden, auf der anderen Seite konfrontiert sehen. Die beiden exemplarisch dargestellten Lehrkräfte positionieren sich unterschiedlich zum Reformanspruch der Schule und zeigen einen unterschiedlich weitreichenden Professionalisierungsgrad ihres beruflichen Habitus, was auch damit zusammenhängt, in welchem Ausmaß sie sich auf die schulkulturellen Sinnressourcen in der Bearbeitung des Widerspruchs zwischen Regularitäten und pädagogischen Ansprüchen beziehen und aus ihnen schöpfen können.

Der Beitrag von *Daniel Goldmann* ist im allgemeinen Teil dieses Heftes platziert worden. Er knüpft aber auch an den Thementeil an, insofern er sich mit der Frage auseinandersetzt, wie Kollegialität als wesentlicher Bestandteil einer auf professioneller Autonomie bestehenden Berufskultur unter Lehrkräften empirisch analysiert und theoretisch bestimmt werden kann. Kollegialität versteht Daniel Goldmann neben Professionalität und organisationsbezogener Zweckspezifität als ein weiteres Strukturierungsprinzip der Interaktion unter Lehrkräften. In der Analyse von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften identifiziert er Formen des „Lamentierens“ und des zur Schau gestellten „Diskutierens“, in denen die Professionellen sich gerade einer Bearbeitung von professionellen und organisationalen Belangen entziehen. Stattdessen prozessiert ihre Kommunikation entlang des Prinzips der Geselligkeit, das aber verdeckt wird, um den Anschein einer spezifischen Rahmung der Kommunikation zu wahren. Im Anschluss an Kieserling argumentiert Daniel Goldmann, dass mit diesem Prinzip eine Aushandlung von Differenzen und Konflikten vermieden wird, nicht nur, um die professionelle Gestaltungsautonomie zu sichern, sondern schlicht auch, weil „man mit den Lehrkräften einer Schule im Alltag auskommen muss“. Die Norm der Differenzvermeidung sei somit „Teil der Berufskultur der Lehrkräfte insgesamt“. Sie sei notwendig, aber nicht

hinreichend für die Sicherung von Autonomie. Denn – wie Daniel Goldmann an einem weiteren Fallbeispiel zeigt – verunmöglicht es das Gebot der Differenzvermeidung eben auch, im Falle individueller Professionalisierungsdefizite diese professionell, d.h. reflexiv und konstruktiv im Gespräch unter Professionellen zum Gegenstand zu machen und damit wiederum die Qualität der professionellen Arbeit zu sichern.

Simone Abels, Christine Heidinger, Brigitte Koliander und Thomas Plotz – ebenfalls im allgemeinen Teil – problematisieren in ihrem Beitrag die Kluft zwischen dem inklusiven Bildungsideal und den unterrichtlichen Schwierigkeiten von Lehrkräften, Anforderungen inklusiver Pädagogik in ihrem Unterricht umzusetzen und mit den fachlichen Ansprüchen an das Lernen von Schüler*innen in Einklang zu bringen. Ihr empirisches Untersuchungsinteresse zielt einerseits auf die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen Chemie-Lehrender, die dem „modus operandi“ ihrer unterrichtlichen Interaktionspraktiken zugrunde liegen. Andererseits wollen sie zugleich die Orientierungsrahmen der Chemie-Lehrenden abstrahieren, die das „Wie“ ihrer Vermittlung von Fachinhalten strukturieren. Abels, Heidinger, Koliander und Plotz stellen anhand videographierter Unterrichtssequenzen aus dem Chemieunterricht in einer 8. Klasse einer integrativen Schule in Österreich am Einzelfall einer Fachlehrkraft ein „Amalgam“ aus einer dominanten Orientierung an partizipativer Vermittlung und der nachgeordneten Orientierung an fachwissenschaftlicher Expertise vor. Sie zeigen in ihrem Beitrag, dass die partizipative Orientierung zwar Ansprüchen inklusiven Unterrichts zu entsprechen scheint, jedoch die Vermittlung von Fachinhalten in der unterrichtlichen Interaktion zu scheitern droht.

Thomas Wenzl setzt sich in seinem Diskussions-Beitrag mit einem zentralen Theorem der Professionstheorie auseinander, nämlich der Annahme, dass in der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen diffuse und spezifische Beziehungsmomente spannungsvoll aufeinandertreffen. Er kritisiert, dass dieses Theorem nicht in ausreichendem Maße dem Unterricht als kollektiver öffentlicher Praxis Rechnung tragen würde. Es würden ja nicht bloß Individuen, sondern zuallererst Gruppen unterrichtet. In Anknüpfung an Durkheim und gestützt auf Fallbeispiele argumentiert er für eine Perspektivenverschiebung. Die Spannung zwischen diffus und spezifisch im Klassenunterricht sei als eine zwischen einem „unterrichtlichen Allgemeinheitsanspruch“ und „partikularen gedanklichen Äußerungen der Schüler*innen“ zu fassen. Die Schüler*innen würden nicht mit einer berufsrollen-spezifischen Erwartung konfrontiert, sondern mit einer Rollenerwartung, die sich ihnen als „Teilnehmer*innen einer gruppenöffentlichen Gesprächssituation“ stelle. Folgt man dieser alternativen theoretischen Akzentuierung, so müsste das Lehrer*innenhandeln nicht mehr als ein „weiteres Exemplar des Typus ‚professionellen Handelns‘“, also professionstheoretisch als Sonderform beruflichen Handelns rubriziert werden. Vielmehr könnte es in seiner unverwechselbaren Eigenart bestimmt werden, nämlich in besonderem Maße einer „gesprächsöffentlichen kommunikativen Praxis“ verpflichtet zu sein und wie kaum ein anderes berufliches Handeln das gesellschaftliche Allgemeine gegenüber den Schüler*innen zu repräsentieren, in das diese eingeführt werden müssen.

Autorenangaben

Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Institut für Schulpädagogik und Grundschuld-
daktik
Philosophische Fakultät III – Erziehungswis-
sensschaften
Franckeplatz 1, Haus 4
06110 Halle (Saale)
0345 5523770
rolf-torsten.kramer@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Matthias Schierz
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Insti-
tut für Sportwissenschaft
Uhlhornsweg 49-55
26129 Oldenburg
0441 7983170
matthias.schierz@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Till-Sebastian Idel
Universität Bremen, FB 12: Erziehungs- und
Bildungswissenschaften
Universitäts-Boulevard 11/13
28359 Bremen
0421 218692917
idel@uni-bremen.de

Literatur

- Amling, Steffen (2018): Lehrerhabitus und Lernen der LehrerInnen – empirische Analysen und konzeptionelle Überlegungen. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Erscheinen).
- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2018): *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bastian, Johannes/Combe, Arno (2007): *Fachkulturforschung als Entwicklungsforschung*. In: Lüders, J. (Hrsg.): *Fachkulturforschung in der Schule*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich. S. 49-64.
- Bender, Saskia (2010): *Kunst im Kern von Schulkultur. Ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bender, Saskia (2015): *Passungskonstellationen an den Grenzen des Schulkulturellen. Die Schule als Ort selbstbezüglicher ästhetischer Erfahrungen*. In: Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 329-350.
- Bennewitz, Hedda (2004): Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, Jg. 24, H. 4, S. 393-407.
- Bennewitz, Hedda (2005): *Handlungskrise Schulreform. Deutungsmuster von Lehrenden zur Einführung der Förderstufe in Sachsen-Anhalt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bennewitz, Hedda (2009): *Zeit zu Zetteln! – Eine Praxis zwischen Peer- und Schülerkultur*. In: de Boer, H./Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 119-136.
- Bennewitz, Hedda (2014): „doing teacher“ – Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster/New York: Waxmann, S. 192-213.

- Bergmüller, Claudia/Asbrand, Barbara (2010): Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalität. Dokumentarische Evaluationsforschung im Feld der Lehrerfortbildung. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 99-116.
- Bischoff, Stefanie/Cloos, Peter (2018): Ethnografie des Habitus von Pädagoginnen und Pädagogen. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Erscheinen).
- Bittner, Martin (2015): Unterricht machen. Aktuelle Praktiken und Diskurse einer Reformschule. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bohnsack, Ralf (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, A./Schneickert C./Schumacher F. (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 175-200.
- Bohnsack, Ralf (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-55.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2015): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2018): Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Erscheinen).
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1995): Sozialer Raum und ‚Klassen‘. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. 3. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1999): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 11. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Georg (2009): Die Lehrperson als Ressource der Schülerekultur. In: de Boer, H./Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: Springer VS, S. 137-157.
- Breidenstein, Georg (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik (56), H. 6, S. 869-887.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklass. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim: Beltz Juventa.
- Breidenstein, Georg/Meier, Michael (2004): „Streber“ – Zum Verhältnis von Peerkultur und Schulerfolg. In: Pädagogische Rundschau, 58 (5), S. 549-563.
- Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (2017). Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2014): Die Pluralität der Habitus- und Milieuformen bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS, S. 56-81.

- Bromme, Rainer (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens.* Bern: Verlag Hans Huber.
- Bromme, Rainer/Haag, Ludwig (2004): *Forschung zur Lehrerpersönlichkeit.* In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung.* Wiesbaden: Springer VS. S. 777-793.
- Breuer, Anne (2015): *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten.* Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, Jürgen (2013): *Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung.* In: Budde, J. (Hrsg.): *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld.* Wiesbaden: Springer VS, S. 169-186.
- Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.) (2017): *Praxeologie, Materialität und Differenz.* Weinheim: Beltz Juventa.
- Busse, Susann (2010): *Bildungsorientierungen Jugendlicher in Familie und Schule. Die Bedeutung der Sekundarschule als Bildungsort.* Wiesbaden: Springer VS.
- Criblez, Lucien/Manz, Karin (2015): *Schulfächer: Die konstituierenden Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel.* In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), S. 200-214.
- Ernst, Christian (2018): *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biografischen Entwicklung von Sportlehrkräften.* Wiesbaden: Springer VS.
- Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (2015): *Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien.* In: Bohnsack, R./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis,* Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 131-152.
- Gebhard, Ulrich/Hummrich, Merle/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2015): *Räume, Dinge und schulisches Wissen. Eine Einführung.* *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* (4), H. 1, S. 3-14.
- Gellert, Uwe (2007): *Zur Kulturalität von Mathematik in Schule und Unterricht.* In: Lüders, J. (Hrsg.): *Fachkulturforschung in der Schule.* Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 65-81.
- Gibson, Anja (2017): *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft.* Wiesbaden: Springer VS.
- Göhlich, Michael (2007): *Organisationales Lernen.* In: Göhlich, M./Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens.* Weinheim: Beltz, S. 222-232.
- Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.) (2017): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden.* Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (1995): *Die verordnete Autonomie – Zum Verhältnis von Schulmythos und Schülerbiographie im institutionalisierten Individualisierungsparadoxon der modernisierten Schulkultur.* In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung.* Opladen: Leske + Budrich, S. 175-200.
- Helsper, Werner (2006): *Elite und Bildung im Schulsystem – Schulen als Institutionen-Milieu-Komplexe in der ausdifferenzierten höheren Bildungslandschaft.* In: Ecarius, J./Wigger, L. (Hrsg.): *Elitenbildung – Bildungselite.* Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 162-188.
- Helsper, Werner (2008): *Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung.* *Zeitschrift für Pädagogik* (54), H. 1, 63-80.
- Helsper, Werner (2010a): *Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur.* In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.): *Handbuch der Schulentwicklung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 106-112.
- Helsper, Werner (2010b): *Einführung: Die Bedeutung der Einzelschule.* In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.): *Handbuch der Schulentwicklung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 389-396.

- Helsper, Werner (2016). Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In: Idel, T.-S./Dietrich, F./Kunze, K./Rabenstein, K./Schütz, A. (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstruktur-reform. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 217-245.
- Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, A./Keller-Schneider M./Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 105-140.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (2000): Schulmythen. Zur Konstruktion pädagogischen Sinns. In: Krammer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 239-274.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (1998a): Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven. In: Keuffer, J./Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Weise, E./Wenzel, H. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung. Weinheim: Beltz, S. 29-75.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (1998b): Reproduktion und Transformation von Schulkulturen – Zur Reflexion schulkultureller Entwicklungsprozesse anhand exemplarischer Beispiele. In: Keuffer, J./Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Weise, E./Wenzel, H. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung. Weinheim: Beltz, S. 206-224.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, Werner/Dreier, Lena/Gibson, Anja/Kotzyba, Katrin/Niemann, Mareke (2018): Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2014b): Schülerhabitus und Schulkultur – Inklusion, inkludierte Fremdheit und Exklusion am Beispiel exklusiver Schulen. In: Bauer, U./Bolder, A./Bremer, H./Dobischat, R./Kutscha, G. (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden: Springer VS, S. 311-334.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Hummrich, Merle/Busse, Susann (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.) (2014a): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2009): Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 126-152.
- Helsper, Werner/Ullrich, Heiner/Stelmaszyk, Bernhard/Höblich, Davina/Graßhoff, Gunter/Jung, Dana (2007): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, Uwe (2007): Fachunterricht und Schulentwicklung – Inhaltliche und methodologische Perspektiven rekonstruktiver Professionalisierungsforschung. Vortrag für die Fakultät für Empirische Humanwissenschaften der Universität des Saarlandes. Zugriff am 06.03.2018 unter https://www.uni-marburg.de/fb21/schulpaed/institut/personal/hericks/vortrag_saarbrücken.pdf

- Hericks, Uwe/Körber, Andreas (2007): Methodologische Perspektiven quantitativer und rekonstruktiver Fachkulturforschung in der Schule. In: Lüders, J. (Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 31-48.
- Hericks, Uwe/Rauschenberg, Anna/Sotzek, Julia/Wittek, D./Keller-Schneider, M. (2018): Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg – eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Hoffmann, N. (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich (im Erscheinen).
- Herzmann, Petra/Merl, Thorsten (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung ZISU, 6 (6), S. 97-110.
- Herzog, Walter (1999): Die Schule und die Pluralität ihrer Kulturen. Für eine Neufassung des pädagogischen Kulturbegriffs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2), H. 2, S. 229-245.
- Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmann, Markus (2016): Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Hopmann, S./Riquarts, K. (1999): Das Schulfach als Handlungsrahmen – Traditionen und Perspektiven der Forschung. In: Goodson, I. F./Hopmann, S./Riquarts, K. (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, S. 7-28.
- Huber, Ludwig (1991): Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In: Neue Sammlung, 31 (1), 3-24.
- Huber, Ludwig (2001): Stichwort: Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4 (3), 307-31.
- Huf, Christina/Breidenstein, Georg (2009): Schülerinnen und Schüler bei der Wochenplanarbeit. Beobachtungen zur Eigenlogik der Planerfüllung. In: Pädagogik 61, S. 20-23.
- Hummrich, Merle (2015): Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische, das Reale und die Schulkultur. In: Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 71-93.
- Idel, Till-Sebastian (2013). Pädagogische Praktiken im Ganzttag. Praxistheoretische Überlegungen zur Verschiebung der Grenzen von Schule. In: Müller, H. R./Bohne, S./Thole, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen – Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Vorstandsreihe der DGfE, Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 151-165.
- Idel, Till-Sebastian (2014): Der Waldorf-Schülerhabitus – Kulturelle Passung im Feld reformpädagogischer Privatschulen am Beispiel der anthroposophischen Schulkultur. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 293-306.
- Idel, Till-Sebastian/Meseth, Wolfgang (2018): Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In: Proske, M./Rabenstein, K. (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63-82.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2016). Lehrkräfte als ‚kreative Subjekte‘. Überlegungen zum Verhältnis von Profession und Innovation. In: Idel, T.-S./Dietrich, F./Kunze, K./Rabenstein, K./Schütz, A. (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform: Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 278-295.

- Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna (2017): Wandel von pädagogischer Professionalität und Lernkultur an Ganztagschulen. Empirische Befunde und konzeptionelle Überlegungen. In: Paseka, A./Keller-Schneider M./Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 141-162.
- Idel, Till-Sebastian/Stelmaszyk, Bernard (2015): „Cultural turn“ in der Schultheorie? Zum schultheoretischen Beitrag des Schulkulturansatzes. In: Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-69.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.) (2013): Transformation der Schule – praxistheoretisch gesehen. Rekonstruktionen am Beispiel von Familiarisierungspraktiken. In: Rürup, M./Bormann, I. (Hrsg.): Innovationen im Bildungssystem. Analytische Zugänge und empirische Befunde, Wiesbaden: Springer VS, S. 249-268.
- Idel, Till-Sebastian/Lütje-Klose, Birgit/Grüter, Sandra/Meyer, Andrea/Mettin, Carlotta (2018): Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In: Closs, P./Fabel-Lamla, M./Lochner, B./Kunze, K. (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds. Weinheim: Beltz Juventa (im Erscheinen).
- Kalthoff, Herbert (1996): Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. In: Zeitschrift für Soziologie (25), H. 2, S. 106-124.
- Kalthoff, Herbert (1997): Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Kalthoff, Herbert (2000): Wunderbar, richtig. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (3), H. 3, S. 429-446.
- Kalthoff, Herbert (2014): Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik 60(6) (2014), S. 867-882.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritsche, Sabine/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (11), H. 1, S. 125-143.
- Kramer, Rolf-Torsten (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten (2013a): Kulturelle Reproduktion und symbolische Gewalt. Pierre Bourdieus Beitrag zur Bildungssoziologie. In: Dippelhofer-Stiem, B./Dippelhofer, S. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungssoziologie. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Periodisches Sammelwerk in 20 Fachgebieten. Vierteljährlich seit 2009. Weinheim: Juventa. Online verfügbar unter <http://erzwiss.online.de/>, (26 Seiten).
- Kramer, Rolf-Torsten (2013b): Bildungshabitus und Schulkultur – Zu einer kulturtheoretischen Perspektive auf Bildungsungleichheiten und die Gestaltung schulischer Übergänge. In: Bellenberg, G./Forell, M. (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster et al.: Waxmann, S. 151-173.
- Kramer, Rolf-Torsten (2014): Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 183-202.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015a): „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 35, H. 4, S. 344-359.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015b): Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? – Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper. In: Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 23-47.
- Kramer, Rolf-Torsten (2017): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In: Heinrich, M./Wernet, A.

- (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 243-267.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2010): *Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit*. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103-125
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2009): *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2013): *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2017): *Lehrerhandeln zwischen beruflichen und professionellen Habitus – Praxeologische Grundlegungen und rekonstruktive Perspektiven* (unveröffentlichtes Manuskript).
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2018a): *Lehrerhandeln zwischen beruflichen und professionellen Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen*. In: Leonhard, T./Kosinár, J./Reintjes, C. (Hrsg.): *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2018b): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Erscheinen).
- Kunze, Katharina (2011): *Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kunze, Katharina (2016): *Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion*. In: Idel, T.-S./Dietrich, F./Kunze, K./Rabenstein, K./Schütz, A. (Hrsg.): *Professionsentwicklung und Schulstrukturenreform: Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261-277.
- Laging, Ralf/Hericks, Uwe/Saß, Marcell (2015): *Fach:Didaktik – Fachlichkeit zwischen didaktischer Reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung*. In: Lin-Klitzing, S./Di Fuccia, D./Stengel-Jörns, R. (Hrsg.): *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties ‚Visible-Learning‘*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91-116.
- Lange-Vester, Andrea (2013): *Lehrerinnen und Habitus – Der Beitrag milieuspezifischer Deutungsmuster von Lehrkräften zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in schulischen Bildungsprozessen*. In: *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, Jg. 36, H. 66, S. 51-70.
- Leonhard, Tobias/Kosinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.) (2018): *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Erscheinen).
- Liebau, Eckart/Huber, Ludwig (1985): *Die Kulturen der Fächer*. Neue Sammlung, 25 (3), S. 314-339.
- Lüders, Jenny (Hrsg.) (2007): *Fachkulturforschung in der Schule*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1988): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Martens, Matthias/Asbrand, Barbara (2017a): *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-23.

- Martens, Matthias/Asbrand, Barbara (2017b): Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 63(1), S. 72-90.
- Meister, Gudrun (2005): Das unterrichtliche Selbstverständnis von LehrerInnen. Empirische Muster im Kontext von Unterricht und Biographie. Wiesbaden: Springer VS.
- Mensching, Anja (2016): Rückwärts in die Zukunft. Zur empirischen Rekonstruktion organisationaler Gedächtnispraktiken. In: Leonhard, N./Dimbath, O./Haag, H./Sebald, G. (Hrsg.): Organisation und Gedächtnis. Wiesbaden: VS, S. 63-82.
- Merl, Thorsten (2018): Inklusion und Differenz. Zur Herstellung von Differenz in unterrichtlichen Praktiken inklusiver Schulen. Diss. Universität zu Köln.
- Müller-Roselius, K. (2007): Habitus und Fachkultur. In: Lüders, J. (Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 15-30.
- Neto Carvalho, Isabel (2017): Gymnasium und Ganztagschule. Videographische Fallstudie zur Konstitution pädagogischer Ordnung. Wiesbaden: Springer VS.
- Niemann, Mareke (2014): Transformation und Reproduktion in den Orientierungen von Jugendlichen auf Schule beim Schulformabstieg in die Hauptschule. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 350-367
- Pallesen, Hilke (2014): Talent und Schulkultur. Fallrekonstruktionen zu Bildungsgangentscheidungen an einer Eliteschule des Sports. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Pallesen, Hilke/Schierz, Matthias (2010): Talent und Bildungsgang. Rekonstruktionen zur Schulkultur in Verbundsystemen „Schule-Leistungssport“. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Petersen, Dorthé (2016): Die Herstellung der Lernkultur an einer Gemeinschaftsschule. In Idel, T.-S./Dietrich, F./Kunze, K./Rabenstein, K./Schütz, A. (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 98-113.
- Pille, Thomas (2013): Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu Praktiken der Lehrerbildung. Bielefeld: Transcript.
- Proske, Matthias (2018). Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In Proske, M./Rabenstein, K. (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-62.
- Proske, Matthias/Niessen, A. (2017): Medialität und Performativität im Unterricht: Zwischen Hervorbringen und Übertragen, Inszenieren und Wahrnehmbarmachen schulischen Wissens, Könnens und Sollens. Eine Einführung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung Jg. 6, S. 3-13.
- Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.). Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reckwitz, Andreas (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, H. 4, S. 282-301.
- Reckwitz, Andreas (2004): Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F./Rüsen, J. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. III: Themen und Tendenzen. Stuttgart/Weimar, S. 1-20.
- Reckwitz, Andreas (2007): Subjekt (Einsichten. Themen der Soziologie). Bielefeld: Transcript.
- Reckwitz, Andreas (2008): Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie. Bielefeld: Transcript.

- Reh, Sabine (2010): Widerstand in Schulentwicklungsprozessen. In Bohl, T. /Helsper, W./ Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 292-294.
- Reh, Sabine (2011): Individualisierung und Öffentlichkeit. Lern-Räume und Subjektivationsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht. In: Amos, K./Meseth, W./Proske, M. (Hrsg.): Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-52.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2008): Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ‚offenen Unterricht‘. In: Koller, H.-C. (Hrsg.): Sinnkonstruktionen und Bildungsgang. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 137-156.
- Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2015): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Rehm, Isolde (2018): Von der Halbtags- zur Ganztagschule. Lehrerprofessionalisierung im Übergang. Wiesbaden: Springer VS.
- Rotter, Carolin/Bressler, Christoph (2018): Habituelle Ausgestaltung der Lehrerrolle. Seiteneingestiegene und traditionell ausgebildete Lehrkräfte im Vergleich. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Erscheinen).
- Rürup, Matthias/Bormann, Inka (Hrsg.): Innovationen im Bildungssystem. Analytische Zugänge und empirische Befunde, Wiesbaden: Springer VS.
- Schatzki, Theodore R. (1996): Social Practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social. Cambridge: Cambridge Univ. Press
- Schäfer, Hilmar (2013): Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie. Weilerwist: Vellbrück.
- Schieferdecker, Ralf (2016): Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine rekonstruktive Analyse. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Schieferdecker, Ralf/Hinze, Jan-Hendrik/Kessler, Stefanie (2018): Umgang mit Spannungen im schulischen Alltag. Eine studienübergreifende Synopse zur Rekonstruktion eines beruflichen Habitus von Lehrpersonen. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Erscheinen).
- Schierz, Matthias (2013): Bildungspolitische Reformvorgaben und fachkulturelle Reproduktion – Beobachtungen am Beispiel des Schulfachs Sport. In: Spectrum der Sportwissenschaften, 25 (1), S. 64-79.
- Schierz, Matthias (2015): Das Fest als Test – Bundesjugendspiele in schulkulturtheoretischer Perspektive. Sportunterricht 64 (12), 371-375.
- Schierz, Matthias/Pallesen, Hilke (2016): „Und ich kriege alle mit!“ – Praxeologische Annäherungen an Heterogenitätskonstruktionen, Arbeitsbündnisse und berufliche Habitusformationen Sportlehrender. In: Sonderheft Zeitschrift für sportpädagogische Forschung (1), S. 31-50.
- Schneider, Edina (2014): Herausbildung habitualisierter Bildungsorientierungen im Rahmen eines biografischen Wandlungsprozesses – Das Fallbeispiel einer aufsteigenden Hauptschülerin im Längsschnitt. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 332-349.
- Schütz, Anna (2015): Schulkultur und Tischgemeinschaft. Eine Studie zur sozialen Situation des Mittagessens an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, Anna/Idel, Till-Sebastian/Neto Carvalho, Isabel (2017): Praktiken des Widerstands – widerständige Praktiken. Praxistheoretisch-ethnographische Überlegungen zum Eigensinn

- von Schulentwicklungen. In: Völschow, Y./Bruns, W./Schlee, J. (Hrsg.): Schulentwicklung auf dem Prüfstand. Beiträge zur einer bildungspolitischen Kontroverse. Aachen: Shaker Verlag, S. 121-128.
- Silkenbeumer, Mirja/Kunze, Katharina/Bartmann, Sylke (2017): Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In: Neuhaus, L./Käch, O. (Hrsg.): Bedingte Professionalität: Professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation. Weinheim: Beltz, S. 130–158.
- Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela (2018): Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (18), H. 1 (in Vorbereitung).
- Streckeisen, Ursula/Hänzi, Denis/Hungerbühler, Andrea (2007): Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. Wiesbaden: Springer VS.
- Tenorth, H.-E. (1999). Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: Goodson, I. F./S. Hopmann, S./Riquarts, K. (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, S. 191-207.
- Terhart, Ewald (1994): Schulkultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: Zeitschrift für Pädagogik (40), S. 685-699.
- Terhart, Ewald (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 448-471.
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel: Beltz.
- Thiele, Jörg/Schierz, Matthias (2014): Schulsportforschung als Schul-Fach-Kultur-Forschung – Überlegungen zur theoretischen Fundierung qualitativer Mehrebenenanalysen im Sport. In: Zeitschrift für sportpädagogische Forschung 2 (2), S. 5-20.
- Thiersch, Sven (2014): Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen ‚Erbes‘. Wiesbaden: Springer VS.
- Trautmann, Matthias (2007): Fachkultur Englisch – Was wissen wir darüber? In: Lüders, J. (Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 137-149.
- Wagner-Willi, Monika (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Wellgraf, Stefan (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld: Transcript.
- Wellgraf, Stefan (2014a): Verachtung. Identitätssuche im Kontext verweigerter Anerkennung. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule: Wiesbaden: Springer VS, S. 317-330.
- Wellgraf, Stefan (2014b): Von Boxern und Klavierspielerinnen. Kulturelle Passungen bei Berliner Hauptschülern und Gymnasiasten. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 307-331.
- Wenzel, Hartmut (2010): Einführung: Entwicklungsprozesse an der Einzelschule gestalten. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch der Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 263-266.
- Wernet, Andreas (2017): Über das spezifische Erkenntnisinteresse einer auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen zielenden Bildungsforschung. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 125-139.

- Willems, Katharina (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht: Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole? Bielefeld: Transcript.
- Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Wittek, Doris (2013): Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Wolff, Dennis (2017): Soziale Ordnung im Sportunterricht. Eine Praxeographie. Bielefeld: Transcript.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Jörissen, Benjamin/Göhlich, Michael/Mattig, Ruprecht/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2004): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden: Springer VS.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Blaschke, Gerald/Ferrin, Nino/Göhlich, Michael/Jörissen, Benjamin/Mattig, Ruprecht/Nentwig-Gesemann, Iris/Schinkel, Sebastian/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2007): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden: Springer VS.
- Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Zeitler, Sigrid/Heller, Nina/Asbrand, Barbara (2012): Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards. Münster et al.: Waxmann.
- Zehrfeld, Klaus/Zinnecker, Jürgen (1975): Acht Minuten heimlicher Lehrplan bei Herrn Tausch. Analyse einer gefilmten Unterrichtsstunde. In: Zinnecker, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim, S. 72-93.
- Zinnecker, Jürgen (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, G. B./Zinnecker, J. (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Hamburg, S. 29-121.

Thementeil

Matthias Schierz, Hilke Pallesen, Ann Kristin Haverich

„Aber erstmal hast du das Wort“ – Eine qualitativ-rekonstruktive Fallstudie zur Ausbildungsinteraktion und fachkulturellen Sozialisation im Praxissemester Sport

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag thematisiert die Verberuflichungs- und Sozialisationsprozesse von Sportstudierenden in der Auseinandersetzung mit den fachkulturellen Normen, Praktiken und Orientierungen des Berufsfelds Schule im Rahmen des Praxissemesters. Fachkulturelle Sozialisation vollzieht sich in diesen Praxisphasen nicht nur, aber durchaus dominant in den Ausbildungsinteraktionen zwischen Studierenden und ihren schulischen Mentor*innen. Diese leiten die Praxis, das „Mit-Tun“ im fachlichen Feld und die Muster der Arbeits-, Diskussions- und Reflexionsweisen an, in denen der fachspezifische Habitus größtenteils unbewusst angeeignet wird. Dieser Beitrag verfolgt das Anliegen, die Praxisformen dieser Ausbildungsinteraktion hinsichtlich ihrer Bedeutung für die fachkulturelle Sozialisation anhand der Rekonstruktion einer Unterrichtsnachbesprechung zwischen Mentorin und Studentin zu untersuchen.

Schlagwörter: Ausbildungsinteraktion, Habitusrekonstruktion, Praxissemester

“But first, you have the say” – A reconstructive case study on interaction in teacher education and subject-related socialization in practical semester in Sports

This article focusses on the processes of occupationalisation and socialisation of sports students in dealing with subject-related norms, practices and orientations in school during practical semesters. The interaction in teacher education between students and their school mentors are dominant in the subject-related socialisation. The mentors guide the practices of the subject field and the way of teaching, discussing and reflecting. In these terms the subject-specific habitus is mainly unconsciously adopted. This article aims to reconstruct the practice forms of interaction in teacher education regarding their meaning for subject-related socialisation based on a reflective discussion between mentor and student.

Keywords: habitus reconstruction, interaction in teacher education, practical semester

1. Einleitung

In schulpraktischen Studien begegnen Studierende einer ihnen schon aus ihrer Schulzeit unterrichtlich vertrauten, aber ebenso fremden Fachkultur der Schule, der sie als Praktikant*innen zwar partiell, aber doch nur antizipatorisch angehören. Schulpraktische Studien sind Teilprozesse ihrer komplexen fachlichen Sozialisation zu einem (Fach-)Lehrer*innen-Sein, das auf kollektiven Habitusformationen und ihnen korrespondierenden Mustern unterrichtskonstituierender Praktiken beruht. Auf ihrer Grundlage generieren Lehrer*innen die miteinander als selbstverständlich geteilten Vorstellungen, Orientierungen und Haltungen, in denen sich das jeweils Charakteristische eines Schulfachs erst konstituiert (Hericks/Körper 2007). In der Regel sind im Kontext

von Praxissemestern tätige Mentor*innen Repräsentant*innen ihrer Fachkultur, die in differenten Modi und Formaten die Studierenden in „die handlungsleitenden Vorstellungen über die Charakteristik des eigenen Fachs, seine konstituierenden Elemente, seine Abgrenzungen zu und Gemeinsamkeiten mit anderen Fächern, seinen inneren Aufbau, die ihm zugehörigen Erkenntnis- und Lernprinzipien sowie damit zusammenhängende subjektive Konzepte über die Lehr- und Lernbarkeit des Faches und über angemessene unterrichtliche Arrangements“ (ebd.: 32) einführen.

Angesichts der Bedeutung, die Praxissemestern im Rahmen des akademischen Studiums vor allem aus der Perspektive bildungspolitisch motivierter Programmatik nahezu uneingeschränkt im Verberuflichungs- und Professionalisierungsprozess angehender Lehrer*innen zugesprochen wird, ist es überraschend, dass gerade in der Fachdidaktik die fachsozialisatorische Ausbildungsinteraktion zwischen Studierenden und Mentor*innen erst ansatzweise zum Gegenstand qualitativ-rekonstruktiver Forschungen geworden ist.¹ Eine Defizitthese lässt sich jedenfalls in der fachdidaktischen Forschung des Sports mit hoher Berechtigung aufstellen, obwohl in der jüngeren Forschung zu Professionalisierungsverläufen Sportlehrender ein deutliches Spannungsverhältnis zwischen Praktiken fachkultureller Initiation und Ansprüchen reflexiver Professionalisierung konstatiert wird (Schierz/Miethling 2017). Der aktuelle Forschungsstand erzeugt daher sowohl ein rekonstruktiv-empirisches Forschungsinteresse an den Prozessen der Einsozialisierung in die berufliche Praxis als auch ein normatives Interesse an der Begründbarkeit der real vorfindlichen Praxisformen der Ausbildungsinteraktion in schulpraktischen Studien. Denn trotz der Möglichkeiten, die sich mit der Verortung berufspraktischer Studien als „third space“ zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis eröffnen (Leonhard et al. 2016), ist aufgrund der vorliegenden Erkenntnisse noch zu vermuten, dass in schulpraktischen Studienphasen Praktiken einer vielleicht sogar „blinden Einsozialisierung in die Praxis“ (Neuweg 2007: 240) höhere Wirksamkeit entfalten als solche, die Studierenden Rationalitäts- und Reflexionsgewinne durch Bezüge zur Wissenschaftspraxis der Universität erfahren lassen.

Als materiale Ausgangspunkte der empirischen Erschließung der fachsozialisatorischen Ausbildungsinteraktion dienen uns u.a. Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentor*innen und Studierenden. Ziel unserer Forschungen ist es, die fachkulturellen Implikationen und Voraussetzungen berufspraktischer Phasen des Studiums freizulegen. Dazu möchten wir in einem ersten Schritt historische Aspekte des Diskussions- und Forschungsstands zur Fachkultur des Schulfachs Sport vorstellen. Diese betreffen insbesondere die Tradierungen medizinischer, militärischer und pädagogischer Bewährungslogiken, in deren Vermischungen und Verbindungen sich das Imaginäre, Symbolische, aber auch das Reale des Schulfachs in einem alltäglichen Hallengeschehen konstituiert, das sich in seiner Normalität als Grenzfall von Unterricht zu erweisen scheint (Kolb/Wolters 2000; Schierz 2012; Serwe-Pandrick/Gruschka 2016).² Anhand einer sequenzanalytischen Rekonstruktion eines „Reflexionsgesprächs“ zwischen Mentorin und

1 Es liegen jedoch mittlerweile eine Reihe von Studien zur fallbezogenen Ausbildungsinteraktion im Referendariat vor (Dzengel/Kunze/Wernet 2012; Dzengel 2016; Kunze 2014, 2016).

2 Dem Kapitel liegen Textpassagen einer früheren Veröffentlichung mit Jörg Thiele zugrunde, die wir mit seinem Einverständnis leicht überarbeitet übernehmen (Thiele/Schierz 2014).

Studentin sollen dann die Spannungsmomente zwischen fachkulturellen Implikationen, (vor-)beruflichen Habitusformationen und impliziten Sichtweisen auf Unterricht auch vor dem normativen Hintergrund der Frage nach der Begründbarkeit des Ausbildungshandelns von Mentor*innen deutlich gemacht werden. Abschließend wollen wir erste Folgerungen zu den Möglichkeiten und Grenzen der Professionalisierung in schulpraktischen Studien im Schulfach Sport diskutieren.

2. Sport als Schulfach – Annäherung an den Anspruch fachkultureller Eigenständigkeit

Das Fach „Sport“ ist historisch gesehen ein Produkt des Kulturalisierungsprozesses der Schule, die auf externe und interne Modernisierungsambivalenzen reagiert, auch auf diejenigen, die den Umgang mit dem Körper betreffen. Helsper (2012: 86ff.) unterscheidet mehrere Typen symbolisch-schulischer Ausformungen der Reaktion auf Modernisierungsambivalenzen, darunter auch kompensierende und gegenmodernistisch-rigide Typen der Schulkultur. Gerade solche schulkulturellen Ausformungen stehen in einem homologen Passungsverhältnis zum Schulfach Sport und begünstigen die Reproduktion einer Fachkultur, die ihre Vorstellungen aus Ansprüchen der Kompensation von körperbezogenen Modernisierungskrisen bezieht. Sie reichen zurück bis zu den Philanthropen, die mit kulturkritischem Impetus auf die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse ihrer Zeit im Konzept einer Körpererziehung reagierten, das sich gegen die Abkehr des „kultivierten Staatsbürgers“ (GutsMuths 1793: 32) von der Natur richtet und in seiner „verfeinerten Lebensart“ (ebd.) die Hauptursache von „Verweichlichung“ und Krankheiten sieht. Eine besondere historische Rolle bei der Kommunikation von Gesundheits- und Leistungsfähigkeitskrisen als Folge von Modernisierungsprozessen spielten dabei schon in der Frühphase des Schulfachs das Militär und die Medizin. Sie banden in ihren Disziplinar- und Hygienediskursen Gymnastik, Turnen und im Laufe des 19. Jahrhunderts auch zunehmend Sport als Medien physiologischer Pädagogik in naturwissenschaftliche Konzepte der Körperkulturalisierung ein und entwickelten Vorstellungen des Körpers als einem zu erforschenden und zu vermessenden „Orientierungssystem“ (Zybok 2004), das auch das Denken, Wahrnehmen und Werten von Mitgliedern einer Gemeinschaft als Haltungen strukturierte (Sarasin/Tanner 1998).

Zugleich ist die Entstehung der Fachkultur, wie es am Beispiel des Sports im Überbürdungsdiskurs des 19. Jahrhunderts sichtbar wird, auch als Reflex auf die internen Modernisierungsambivalenzen der Schule selbst zu deuten (Oelkers 1996). Gegenüber den Kulturen der „Sitz- und Denkfächer“ entsteht mit dem Schulfach Sport ein Typus von kompensationsorientierter Fachkultur, die sich seit GutsMuths unter Bezug auf ein „Ganzheits-Ideologem“ insbesondere gegen die Dominanz geistiger Kultivierung und der Folge intellektueller Überbürdung von Schüler*innen durch Reflexionsansprüche in wissenschaftsbezogenen Schulfächern wendet. Der Anspruch fachkultureller Eigenständigkeit im Kanon der Schulfächer gründet so gedeutet auf einer spezifisch kompensatorischen Form des Umgangs mit externen und internen Modernitätsambivalenzen, die auch daraus resultieren, dass die „enorme Potenz der Moderne nur deshalb zustande kommen (konnte), weil Menschen mit ihren Körpern lediglich eine marginale Bedeu-

tung für den Vollzug gesellschaftlicher Kommunikation besitzen“ (Bette 1999: 114). Erst am Ende der 1970er Jahre bestimmten mit der Ablösung der Diskurse der Leibeserziehung durch sozialwissenschaftlich basierte solche didaktischen Konzepte den Fachdiskurs, deren Reformanspruch darin bestand, der Komplexität des sich ausdifferenzierenden Sports der Gesellschaft schulisch aufklärend und nicht bloß modernekritisch oder lediglich innerschulisch kompensierend gerecht werden zu wollen. Sie erreichten zwar in der Variante der „pragmatischen Sportdidaktik“ (Kurz 1977) für über zwei Jahrzehnte die curriculare Ebene der Lehrpläne und Richtlinien, vermochten es aber nicht, auf der Ebene alltäglichen Sportunterrichts die tradierten Praktiken und Routinen der Sportlehrerschaft gravierend zu verändern. Im Fach Sport behauptet sich daher bis heute eine fachspezifische Subkultur³ auf breiter Basis, die zwar auf einer curricularen Ebene beansprucht, allgemeinbildenden „Unterricht“ zu generieren, aber auf der Ebene ihrer Praktiken reflexive Anforderungen von „Unterricht“ durch Formen weitestgehend reflexionsfreier körperlicher Beanspruchung durch Sport ausgrenzt (Serwe-Pandrick 2016). Das Fach ist so innerhalb der Organisation Schule zumindest auf formaler und strukturaler Ebene den Erfordernissen der Schulkultur angepasst, inhaltlich und funktional aber paradoxer Weise zugleich schulkulturellen Erfordernissen an reflexive Bildungsprozesse entgegengesetzt. Im Bestreben, schulisch als Unterrichtsfach Anerkennung zu finden und zugleich gegen die gesellschaftliche und schulische Körpermarginalisierung kompensatorisch-gegenweltliche Erfahrungsräume pädagogisch einzurichten, bildet sich eine Fachkultur heraus, die im Spannungsverhältnis zweier genuin disparater Kontexte – der Schulkultur mit dem Operationsmodus des aufklärenden, reflexionsgebundenen Unterrichtens und einer kompensatorischen Bewegungs-Kultur, die in ihrer Geschichte differente Operationsmodi hervorbrachte⁴ – ihre Eigenständigkeit in der Behauptung eines Sonderstatus sucht.

Das fachliche Selbstverständnis der Sportlehrkräfte als „Amalgam der schon mitgebrachten mit den in der Fachkultur herrschenden und teils durch Einübung, teils durch Selektion verstärkten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster(n)“ (Huber 1991: 441) ist vor diesem Hintergrund fragiler fachkultureller Eigenständigkeit bislang kaum untersucht worden. Dieser Blick auf die fachliche Sozialisation, auf fachspezifische Sinnsysteme und auf die Relevanz der Fachkulturen in Hinsicht auf die Gestaltung und Thematisierung unterrichtlicher Interaktionen leistet jedoch einen wichtigen Beitrag hinsichtlich der Ausdifferenzierung fachlich geprägter Habitusformationen und deren handlungsleitenden Vorstellungen und Erwartungen (Lüders 2007). Insbesondere der Stellenwert der akademischen Ausbildung für die fachliche Sozialisation rückt darüber in den Fokus.

3 Aus gesellschaftspolitischer und fachhistorischer Sicht spricht vieles für die These einer homogenen Fachkultur Sport, die sich stärker in ihren Praktiken als in ihren Diskursen dokumentiert. Dementsprechend dürften sich Unterschiede vor allem in den einzelschulspezifischen Bewährungsmythen dieser Fachkultur zeigen. Dennoch ist es aber auch durchaus denkbar, dass das Fach Sport aus verschiedenen Fach-Subkulturen zusammengesetzt ist. An dieser Stelle lässt sich deutlicher Forschungsbedarf markieren (Schierz/Thiele 2013).

4 Die Operationsmodi reichen vom militärischen Drill, über gesundheitsbezogene Hygiene- und Fitnesspraktiken bis zum „just do it“ eines sich selbst genügenden Sport-Treibens.

3. Analyse einer Ausbildungsinteraktion

Das hier herangezogene Datenmaterial entstammt einem Sample von Unterrichtsnachbesprechungen, die im Kontext eines Praxissemesters im Fach Sport erhoben wurden. Alle Gespräche beginnen mit der Aufforderung des Mentors oder der Mentorin, das Erleben der eigenen Unterrichtsstunde auf Auffälligkeiten zu befragen, Probleme zu reflektieren und das eigene unterrichtliche Können zu bilanzieren. Die Studierenden sind der Erwartung ausgesetzt, sich im unmittelbaren Anschluss an ihren Unterricht selbst als einen mehr oder weniger gravierenden „Problem-Fall“ mündlich zu konstituieren und im Zuge einer Selbstreflexion als solchen auch zu behandeln. In einem weiten Sinne sind daher die Nachgespräche als ein fallbasiertes Ausbildungsformat zu verstehen, in dem in einem handlungsentlasteten „Reflexionsraum“ aus der unmittelbaren Erinnerung eines flüchtigen Geschehens heraus eine kommunikative Problemidentifikation und -bearbeitung zu Qualifizierungs- oder sogar Professionalisierungszwecken stattfinden soll. Dabei ist in einem solchen Format eine distanzierte, forschungsmethodische kontrollierte Analyse im Sinne einer „rekonstruktiven Kasuistik“ (Wernet 2006) von vornherein ausgeschlossen. Stattdessen sind für das Ausbildungsformat „praxisreflexiver Kasuistik“ pragmatische Eingrenzungen und Fokussierungen auf solche Probleme typisch, für die aus der Erfahrung der Mentor*innen heraus schon erprobte Problemlösungen vorliegen und angeführt werden können (Kunze 2014, 2016). Die Wahrnehmung, Selektion, Deutung und Bearbeitung zu lösender Probleme des Unterrichts erfolgt aber nicht allein auf einer übergreifenden Ebene schul- und berufskultureller Habitusformationen, sondern auch in den subkulturellen Besonderheiten eines Schulfachs, das sich als ein jeweils besonderes Feld im übergreifenden Feld der Schule abzeichnet. Im Folgenden wird zunächst die Eröffnungssequenz eines solchen Gesprächs interpretiert.

3.1 Sportinator

Kf (Mentorin): okay. gut. das hei::ßt du kannst hast jetzt deine Stunde durchgezogen und jetzt könntest du eben was dazu also im Grunde genommen reflektie:ren wi::e du das alles empfunden hast; was möchtest du sa::gen dazu; was is dir aufgefallen in der Stunde; eh was hat gut geklappt aus deiner Sicht oder überhaupt erstmal ((Cf://mhm//)) in ich stell dann auch immer noch ein paar Fragen dazwischen aber erstmal hast du das Wort ich schreib vielleicht n bisschen mit (Cf: ja) und ehm ((Cf: alles klar)) dann gucken wir weiter.

Bei näherer Betrachtung dieser Eingangspassage fällt trotz der Abfrage einer „Selbsteinschätzung“, die einer typischen Inszenierung schulischer Zeugnisnotenbesprechung⁵ gleich zu setzen ist (Breidenstein 2012), zunächst die hohe Differenzmarkierung zwischen den beiden Gesprächspartnern auf. Die Asymmetrie in der Ansprache erinnert außerdem an die Anrufung einer Person als Zeuge oder Angeklagter vor Gericht. Als Fall der Ausbildungsinteraktion deutet sich mit der Metapher des „Durchziehens“ eine Problemstellung der situativen Ausbalancierung flexiblen und unflexiblen Lehrer*innenhandelns

5 Diese Inszenierung von Symmetrie beschreibt das scheinbare Begegnen auf Augenhöhe von Lehrer*innen und Schüler*innen in Situationen, in denen die Lernenden ihre Beurteilungen selber ‚vorschlagen‘ dürfen, wobei alle Beteiligten das ‚Spiel‘ mitspielen, um so gerade die offensichtliche Struktur einer Anklage-Verteidigungs-Situation zu vermeiden.

im Sinne vollständiger Planerfüllung versus begründeter Planabweichung im Prozess des Stundehaltens an. Das am Fall zu erschließende Allgemeine könnte in einem theorie-sprachlich zu fassenden Verständnis des Spannungsverhältnisses zwischen Routine und Reflexion in Hinblick auf unterrichtliches Handeln unter Bedingungen von Ungewissheit liegen. Da jedoch im Kontext der weiteren Fallthematisierung ein Modus praxisreflexiver Kasuistik zu erwarten ist (Kunze 2016), erwarten wir im Fortgang der Sequenz entgegen möglichen Ansprüchen „Forschenden Lernens“ zumindest auf Seiten der Mentorin keine wissenschaftsbezogenen Reflexionsanschlüsse, sondern die pragmatische Handhabung des unterrichtspraktischen Problems der Planungsrealisation im Kontext der pädagogischen Normativität einer lösungsbezogenen, praktische Erprobtheit beanspruchenden Handlungsorientierung. Diese Handlungsorientierung, so unsere Arbeitshypothese, ist in den Horizont fachkultureller Habitusformationen eingebunden.

Auch wenn die Frage nach Anschlussoptionen der Praktikantin im habitualisierten Umgang mit den Anforderungen, Angeboten und Zumutungen der Ausbildungsinteraktion naheliegend und unstrittig relevant ist (Košinár/Schmid/Diebold 2016), werden wir im weiteren Verlauf der Sequenzanalyse diese bedeutende Spur der Habitusrekonstruktion (Kramer 2017) nur beiläufig verfolgen, da uns in dieser Publikation die Frage der fachkulturellen Bedingtheit der Ausbildungsinteraktion stärker interessiert als allgemeine Aspekte des Umgangs mit Anforderungssituationen.

Cf (Studentin): also ehm ich hatte ja die Doppelstunde:: Sportunterricht und davon hab ich ja die zweite Stunde geha::lten und in der ersten Stunde kann ich ja nochmal einmal kurz sagen was ich da: gemacht hab also ich hab die Kinder erstmal reingeholt; dann ham wir uns im Klassenraum getroffen; dann ehm ham wir geklärt wer Sportzeug mit hat und wer nicht; in dem Fall hatten ja alle Sportzeug dabei, aber ein Kind wa:r krank oder is irgendwie ja doch irgendwie später gekommen (.) und dann ham die sich zu zweit aufgestellt sind dann leise zur Turnhalle gelaufen dann hab ich eh warn wir dann inner Turnhalle; die ham sich umgezogen; ham wir uns halt in diesem Kreis getroffen das hat ich halt mit den eingeführt; und ich hab auch die Trillerpfeife eingeführt und eh::m noch so nen paar andere Regeln (.) und eh::m dan::n hatten wir gestartet mit dem (Sportinator) den Tanz hat ich mit den schon einmal gemacht; weil ich dachte dann hab ich sie schon mal bei mir (...)

Die Studentin nimmt die ihr zugewiesene Rolle in diesem Verfahren ein und legitimiert dieses darüber gleichermaßen. Das heteronome Setting und der Auftrag werden in ihrem wohlgeformten Anschluss nicht in Frage gestellt. Aus der Perspektive der Rekonstruktion fachkultureller Bedingtheit der Ausbildungsinteraktion wird aber an dieser Sequenz etwas Anderes auffällig. Denn in der Sequenz beschreibt die Studentin mithilfe der Aufzählung eines Ensembles von Praktiken, die sich im Übergang vom Klassenraum zur Turnhalle ereigneten, die Herstellung einer sozialen Ordnung, deren Rahmung stärker an das kollektivierende Spießsche Turnen⁶ als an die Individualisierungspraktiken modernen Sports erinnert. Zu den kollektivierenden Praktiken zählen die Kontrolle der „Ausrüstung“, die Erzeugung der Differenzordnung „gesund/krank“, das Antreten in der Bildung einer räumlich geordneten Körperformation, die Stillsetzung von lauter Sprache und Bewegung im „Leise-Sein“, der Ortswechsel in getakteter Marschformation in

6 Das Spießsche Turnen zielte auf die Erziehung zu militärischer Disziplin ab und war nach dem Prinzip von Befehl und Gehorsam organisiert. Dies hat sich bis in die heutige Zeit auch bzw. gerade außerhalb schulischen Unterrichts in pseudo-militärischen Sportangeboten tradiert.

den Funktionsraum „Turnhalle“. Diese Praktiken mögen noch der gemeinsamen, organisierten, kontrollierten, sicheren und zügigen Bewegung einer Klasse von hier nach dort dienen, ohne dass der in den Schulräumen stattfindende Unterricht durch den Aufbruch und Ortswechsel der Klasse gestört wird. Die anschließenden Praktiken der Herstellung sozialer Ordnung im Funktionsraum der Turnhalle könnten aus Sicht der Vielzahl möglicher didaktischer Konzeptionen des Grundschulsports völlig andere sein. Das betrifft weniger den Wechsel von der Alltags- zur Funktionskleidung im Umkleideraum der Halle. Aber das ritualisierte „Treffen im Kreis“, die Einführung der „Trillerpfeife“, die Benennung und Erinnerung an einzuhaltende „Regeln“ und der „Start“ mit dem Kinderlied „Sportinator“ erzeugt die sozial-räumliche Inszenierung einer kasernenhofähnlichen Situation. Diese dokumentiert sich vielleicht noch nicht hinreichend im Artefakt der Trillerpfeife, sondern insbesondere im „Start“ mit dem „Sportinator“. Dabei handelt es sich um ein Lied, das eine Bewegungsanleitung im Stile eines Fitnessstrainings enthält, die im Kommandostil Kindern Bewegungsbefehle erteilt: *„Rechter Arm an linkes Knie. Linker Arm an rechtes Knie. Hingehockt, wieder rauf. Hock, rauf, hock, rauf, hock, rauf, hock, rauf (...).“* Geschlechtskonnotiert wird im Liedtext klargestellt: *„Ich bin der Sportinator. Schlappe Muskeln, mann oh mann, machen mich nun mal nicht an.“* (Text und Musik: Volker Rosin. Aus der CD: Jambo Mambo).

Das sich in den Artefakten, Materialien und der Sprache der Studentin konstituierende Fach- und Unterrichtsverständnis verweist daher erstaunlich offen auf die lange Geschichte des Fachs im Drill der Militärhofexerzitien und Körperdisziplinierungen. Die Lesart, die Studentin gebe ihrer Mentorin mit der Aufzählung der Praktiken zu verstehen, dass sie ihren Schüler*innen als „Rekrut*innen“ in der Rolle einer „Drill-Instrukteurin“ begegnet, die schlappe Muskeln nicht akzeptiere, Kommandos erteilen könne und kollektives Bewegen im Gleichtakt erwarte, gibt einen Hinweis auf eine fachkulturell verankerte Rahmung des Geschehens in Sportstunden, die als fortwirkendes Sediment einer vermeintlich vergangenen fachhistorischen Periode intensiver zu untersuchen wäre. Jedenfalls dokumentieren sich in der Sequenz Vorstellungen über die Charakteristik des Fachs als einen Subjektivierungsort, der historisch sedimentierte Zielstellungen der Habitualisierung von Gehorsam, Disziplin und Ordnung im körperlichen Drill der militärischen Anstalt im Fitnessgedanken in Form einer vermeintlich kindgerechten Unterrichtsinszenierung fortzuschreiben scheint. In der Amalgamierung von Drill, Tanz, Kinderlied und Fitness wird ein Stundenanfang inszeniert, der intensives körperliches Training in sein Zentrum stellt und daher Formate eines auf Reflexion basierenden Unterrichts nicht erwarten lässt.

3.2 Gefühlte Sicherheit

Kf: das hast du auch in der ersten Stunde gemacht

Cf: genau das hab ich noch einmal in der ersten Stunde mit den gemacht; weil ich dachte das kann ja eigentlich nicht scha::den ((Kf: nö)) und das hat auch schon da ziemlich gut funktioniert ((Kf: // mhm//)) da hatt ich dann schon richtig gutes Gefühl mit denen dann ehm hat ich den den Ablauf auch schon in der ersten Stunde einmal dargestellt deswegen hatt ich das in der zweiten Stunde auch nur noch verkürzt gemacht ((Kf: okay)) und eh::m hatte dann mit ihnen gesagt dass wir für das Spiel halt Geräte benötigen die müssen wir dann aufbauen dann hat ich so Aufgabenkärtchen f- und die Kinder in Gruppen aufgeteilt und auf den Aufgabenkärtchen warn dann immer die Geräte die sie

benötigen und ich hatte ein großen Aufbauplan da konnten die halt sehn wo was hin musste; und das hat eigentlich auch ganz gut geklappt ((Kf: //mhm//)) ich musste halt an einigen Stellen immer noch helfen aber das is ja ganz normal hab ich halt auch nochmal kurz aufgegriffen
Kf: das denk ich auch genau ja

Das „richtig gute Gefühl“, das sich mit der Erfahrung des Funktionierens einstellte, verifiziert die Rahmung und verschafft der Studentin die Gewissheit, sich auf ihr Gefühl verlassen zu können. Es signalisiert ihr ihre Mitspielfähigkeit im Feld. Die Orientierung am störungsfreien Ablauf der Stunde, also an der Gewissheit, inhaltlich, organisatorisch und zeitlich „im Plan“ zu sein, dominiert den Fortgang der Ausbildungsinteraktion, ohne dass an irgendeiner Stelle der Sequenz die fachkulturell bedeutsame Tiefenstruktur des „Falls“ thematisch wird. Stattdessen bewegt sich der kommunikative Austausch zwischen Studentin und Mentorin im Fortgang der Sequenz auf der Ebene der Sichtstruktur der reibungslosen Organisation des Geräteaufbaus und veranlasst die Mentorin, kleinere selbstkritische „Verfehlungen“ der Praktikantin als problemlos zu bewerten.

Praktikantin und Mentorin bestätigen sich in dieser Sequenz gegenseitig die Geltung geteilter Normalitätsvorstellungen hinsichtlich arbeitsbezogener und in ihrer Effektivität vorgeplanter Prozesse der Organisationsabläufe einer Sportstunde. Der von der Studentin eingebrachte Rahmen, der über den Weg „ästhetischen Lernens“ im Tanz eine Tradition des Fachs wieder zur Geltung bringt, die auf dem Gedanken militärischer Grundausbildung gründet, ist als „modus operandi“ der Herstellung unterrichtlicher Ordnung der Sichtbarkeit und Sichtbarmachung der Ausbildungsinteraktion in dieser Sequenz völlig entzogen. Die Konzentration auf Fragen der Organisation scheint vielmehr so selbstverständlich miteinander geteilt zu sein, dass Mentorin und Praktikantin ihren Austausch auf Gefühle und in ihnen verankerte Überzeugungen gründen können.

Kf: (...) kannst du dazu schon was sagen wie du dich da gefühlt hast als Lehrkraft jetzt, das du diejenige bist die da steht?

Cf: also eigentlich hat ich so:: ganz n ganz gutes Gefühl ich hatte auch das Gefühl wenn ich den Kindern Anweisungen gegeben hab oder Aufgaben dann ham sie mir schon zugehört und eh bei den Tanz zum Beispiel hat ich das Gefühl dass ich halt auf ihrer Ebene grade war, also ich hat das Gefühl di- ich war hatte ihre volle Aufmerksamkeit u::nd ja also ich glaub so der eine Nils der ha- da is es halt manchmal vorbeigegangen was ich zu ihm gesagt habe; aber ich glaube das is ganz norma::l also so an sich als Lehrer hab ich mich schon ganz wohl eigentlich gefühlt ((Kf: //mhm//)) doch.

Kf: is so so deins dich da auch ((Cf: //mhm//)) zwischen den Kindern dann zu bewegen und so ((Cf: ja; doch)) okay.

Cf: also ich hab auch das Gefühl dass ich halt oft so:: (2) also auf deren Ebene bin und dass sie mich mö::gen doch das glaub ich schon.

Kf: doch das glaub ich auch also das is was ich beobachtet habe; du hast vollkommen Recht in dem Tan::z habt ihr alle zusammen so viel gelacht du warst auch ganz fröhlich dazwischen ((Cf: //mhm//)) und und das sah aus wie ein- wie ne Einheit ((Cf: ja genau)) ne, sie ham das gerne gemacht ehm das hast du; aber wie hast du das denn geschafft ihre Aufmerksamkeit in den Bereich zu kriegen?

Bei näherer Betrachtung der Sequenz fällt auf, dass das „gute Gefühl“ der Praktikantin nicht auf einer Mitspielfähigkeit im Feld der Schule gründet, sondern auf ihrer Mitspielfähigkeit im außerschulischen Feld des Sports. Sie beschreibt sich als Typus einer Animateurin, die zugleich Befolgende wie auch Veranschaulichende der Bewegungsan-

weisungen eines Tanzlieds ist. Im gemeinsamen Befolgen dieser Anweisungen betritt sie einerseits die Ebene aller anderen, die sich nach den Vorgaben des „Sportinators“ bewegen, und ebnet damit die Experten-Laien-Differenz zwischen sich und ihrer Klientel ein. Sie wird zu einer von ihnen, so dass es aussieht „wie eine Einheit“ der Tanzenden, und sie bewegt sich „ganz fröhlich“ als Sportlerin unter Sportler*innen, die zusammen an der Ausführung von Anweisungen am vergemeinschaftenden „Muscular bonding“ (McNeill 1995) des Tanzdrills Spaß haben und lachen. Andererseits übernimmt sie die Rolle des „Sportinators“, die aber nicht die einer schulisch unterrichtenden Lehrenden ist, sondern die eines „Drill-Instructors“. Im körperlichen Miteinander-Sein vermischt sich ihre persönliche Identität mit der Rollenidentität einer Bewegungsinstrukteurin.

3.3 Kontexterinnerung

Kf: ja (.) ja das is aber ja tatsächlich so; es geht ja nich um=s Sport treiben oder dass man sie bewegt ((Cf://mhm//)) natürlich geht es einerseits um auch sie solln ja was lern- ((Cf: sie solln ja auch Erkenntnisse gewinnen)) genau sie solln Erkenntnisse gewinnen genau es geht wirklich darum dass sie etwas lernen. und wenn sie Sport treiben wollen können sie in den Sp-unter- eh können sie in den Verein gehen da lernen sie natürlich auch ne bestimmte Sportart aber da geht es mehr um=s Training auch ne, diese Übergänge sind natürlich fließend aber hier geht es wirklich um viele Dinge es is ja auf viel- vielen Ebenen diesen Sport unterrichten eigentlich is es Unterricht genau. Und Unterricht kann=s nich sein wenn man ehm (3) ja (2) wenn man einfach nur sich bewegt, natürlich kann das auch Unterricht sein denn ham sie nen bestimmtes Spiel gelernt heute und ham gelernt wie wie das funktioniert ne, vielleicht könnte man in der Reflexionsphase dann einfach nochmal sagen wie funktioniert denn dieses Spiel, ((Cf://mhm)) was muss man denn tun, da hätte man dann sagen können okay jetzt ham wir auch die Spielidee so so is das mit dem Spiel

Man hätte die Feststellung, es gehe in den Stunden des Fachs nicht um intensives Bewegen im Sport, sondern um Lernen und Erkenntnisgewinnung durch Unterricht am oder über Sport, schon zu Beginn des Reflexionsgesprächs erwarten können. Denn es ist fraglich, ob die Praktiken der Stunde überhaupt „Unterricht“ konstituieren, oder ob sie nur ein paramilitärisches Exerzieren aufführendes Sporttreiben ermöglichen, das im Fitnesskontext gerade „en vogue“ erscheint. Denn „eigentlich“, wenn man es „genau“ nimmt, ist es Unterricht, der in der Sportstunde stattfinden soll und auf dessen strukturelle Momente sich eine begründungsfähige Ausbildungsinteraktion fokussieren müsste.

Diese plötzliche Kontexterinnerung stellt die in der Ausbildungsinteraktion bis dahin geteilten Orientierungen zwischen Praktikantin und Mentorin zwar in Frage, mildert die In-Frage-Stellung aber zugleich wieder ab. Einerseits könne sich der Unterricht nicht ausschließlich darüber konstituieren, dass mitspielfähige Subjekte produziert werden, die „sich einfach nur bewegen“, sondern die (erworbene) Mitspielfähigkeit und der (erschlossene) Zugang zur Spielidee müssten anschließend in einer „Reflexionsphase“ expliziert werden. Erlebnisintensives Spielen allein sichert noch keinen Vollzug eines erfahrungsbezogenen Basis-Modells des Lernens. Zugleich aber könne das einfache Sich-Bewegen doch und sogar „natürlich“ auch „Unterricht“ sein, denn es würde schließlich schon im bloßen Mitvollzug von Spiel-Praktiken auch das Spiel gelernt werden. Der Anspruch, Unterricht zu konstituieren, reduziert sich somit darauf, sich selbst überlassene mimetische Lernprozesse im Sport zu ermöglichen.

Cf: aber was ich mich echt immer frage ob die das schaffen (.) sich zu konzentrieren damit da was Anständiges bei rauskommt ne, also ehm ich hatte ja diese eine Reflexionsphase wo ja auch die guten Beiträge warn aber da hat ich dann schon wieder das Gefühl weiter kann ich jetzt mit den nich sprechen weil die wieder unruhig wurden aber vielleicht auch weil ich die vorher nicht richtig aus- ja es is so hin und wieder.

Kf: genau da beißt sich die Katze immer wieder in den Schwanz das is so genau dein Redeanteil war zu Anfang zu hoch oder das hatte einfach lange gedauert bis das erklärt wurde wenn wir das verkürzen könnten dann ham sie die sind ja auch nich nich aus der Puste gewesen nach dem sie das gemacht haben; ne, sie mussten halt viel sitzen da da is nen großer Knackpunkt.

Cf: ja ich muss sehen dass ich die in Bewegung immer halte.

Das geteilte Normalitätsverständnis, unterrichtliche Rede-, Argumentations- und Aufmerksamkeitsanteile reduzieren zu müssen, um Zeitgewinne für ein Bewegungsgeschehen zu ermöglichen, das Schüler*innen „aus der Puste“ bringt, steht im maximalen Kontrast mit dem offensichtlich mühsamen Versuch der Ausbildungsinteraktion, die schulische Sportstunde in der Rahmung der Normalität eines allgemeinbildenden Unterrichtsfachs zu deuten. Die Konklusion der Studierenden, ihre Klientel in Bewegung halten zu müssen, löst den Widerspruch zwischen schulischem Unterricht und bewegungsintensiver Unterrichtskompensation zur Seite des Kompensationsanspruchs des Fachs auf. Sie zieht den Schlussstrich unter die Nachbesprechung der Stunde und markiert damit den Fortlauf einer vergeblichen Suche nach dem Unterricht in der Sportstunde.

4. Fazit

In der Nachbesprechung zwischen Praktikantin und Mentorin manifestiert sich die Wirkmächtigkeit fachkultureller Bedingtheiten der Ausbildungsinteraktion, von denen angenommen werden kann, dass sie auch die Ermöglichung oder Verhinderung eines professionellen Habitus nachhaltig beeinflussen (Schierz/Pallesen 2016).

Im vorliegenden Fall bietet das Habitus-Konzept eine starke Erklärungsfolie dafür an, warum der sich in den Praktiken des Exerzierens dokumentierende Bezug auf einen Sportinator-Habitus in der Ausbildungsinteraktion keiner Irritation ausgesetzt wird, sondern im latenten Selbstverständnis des Fachs als Kompensationsagentur von körperstillstellenden Sitzfächern unthematisiert bleibt. Denn sofern „die mit der Primärerfahrung einhergehenden Wahrnehmungs- und Denkschemata immer wieder auf Praxisverhältnisse treffen, die denen ihrer Genese gleich oder ähnlich sind“ (Schwingel 1995: 78), werden in Ausbildungsinteraktionen keine Anlässe gegeben, Bewährtes in Frage zu stellen. Das Exerzieren von Bewegungen bildet einen Typus von Trainingspraktiken im Feld des Sports und gibt in diesem Feld auch keinen Anlass zur Reflexion.

Ob der vorliegende Fall eine Strukturvariante einer typischen fachkulturell bedingten Ausbildungsinteraktion im Sport ist, lässt sich erst vor dem Hintergrund eines gesättigten Samplings vergleichsrelevanter Fälle sagen. Die folgenden generalisierenden Überlegungen sind daher vor allem gedankenexperimentell zu verstehen: Sofern in der Schule nur das Feld des Sports in der an „Bewegungsfluidität“ orientierten (Ausbildungs-)Interaktion zwischen sportbiografisch homolog habitualisierten Akteur*innen fachlich reproduziert würde, stellte sich unter einer professionstheoretischen Perspek-

tive die Frage, inwiefern das Praxissemester unter solchen Bedingungen überhaupt zur Herausbildung eines professionellen Habitus von Lehrer*innen beitragen könnte. In Hinblick auf das Potential der Vergemeinschaftung durch die Berufskultur der Schule und somit in allgemeiner Hinsicht auf die Zugehörigkeit der Sport arrangierenden Personen zum Lehrer*innenberuf würde sich zudem die prekäre Frage stellen, ob es sich im Fall einer typischen fachkulturell bedingten Ausbildungsinteraktion überhaupt um einen Fall von Verberuflichung handelt. Denn gelingende Verberuflichung, die sich gerade nicht in der simplen Bewältigung der Passage vom „Akteur zum Arrangeur“ (Baur 1995) zeigt, hängt auch davon ab, wie die widersprüchliche fachkulturelle Strukturiertheit unterrichtsgenerierender und unterrichtskompensierender Bewährungslogiken in der Interaktion der beteiligten Akteur*innen wahrgenommen und gedeutet wird. Wir sehen zwei Möglichkeiten: (1) die Verkennung oder (2) die Bearbeitung einer ebenso fachhistorischen wie fachkulturellen Problematik. Wenn, wie im vorliegenden Fall, die Mentorin in Übereinstimmung mit ihrer Praktikantin die Widersprüchlichkeit unterrichtserzeugender und unterrichtskompensierender Orientierungen in ihrer Bedeutung zugleich erkennt wie verkennt und darüber hinaus die Orientierung an Unterricht einseitig zugunsten bewegungsintensiver, darin unterrichtskompensierender Praktiken des sportlichen Trainings auflöst, vermindert sie nicht nur die individuellen Verberuflichungschancen der Studentin über eine Irritation ihres im Feld des Sports erworbenen Trainer*innen-Habitus und der diesem zugrunde liegenden Orientierungen an Körper-Exerzitien, sondern auch die Möglichkeit der innovativen Entwicklung des Sportunterrichts zu einem nicht nur fach-, sondern auch berufskulturell anerkannten Strukturelement von Schule.

Aber auch wenn sich im Verlauf weiterer komparativer Fallstudien ein dominierender Typus fachkulturell spezifischer Ausbildungsinteraktion abzeichnen würde, müsste dies nicht bedeuten, dass Entwicklungen in der Fachkultur grundsätzlich nicht möglich sind. Vielmehr lässt sich davon ausgehen, dass letztlich auch Fachkultur auf Bedeutungszuschreibungen, -verständigungen und -aushandlungen basiert, die über symbolische Kämpfe ausgetragen werden und damit grundsätzlich verhandelbar und entwicklungsfähig sind. Gerade über die reflexive Auseinandersetzung mit fachkulturellen Routinen und Praktiken im Sport und der Problematisierung fallspezifischen, situativen Handelns im Rahmen von Stundennachbesprechungen ergibt sich potenziell die Möglichkeit, Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen fachlichen, aber noch vorberuflichen Handelns aufzuzeigen. Das Irritations- und Krisenpotenzial kann folglich außerordentlich hoch sein und Auseinandersetzungsprozesse mit eigenen Entwicklungsaufgaben anbahnen, zur Kontrastierung von Selbst- und Weltkonzepten und darüber letztlich auch zu einer Transformation des eigenen vorberuflichen und beruflichen Fachhabitus führen. Die Erzeugung eines solchen Krisenpotentials impliziert unseres Erachtens jedoch die Abwendung der Reproduktion des normativen Felds „Sport“ im institutionellen Rahmen von Schule (Unterrichtung im und durch Sport) und eine Hinwendung zum Sport als Anlass reflexiver Bildungsprozesse (Unterricht am Phänomen Sport). Erst ein solcher „conceptual change“ würde Anlass geben, eine Mitspielfähigkeit im Feld des Lehrer*innenberufs anzubahnen, die sich heterolog zu einem kompensierenden und gegenmoder-nistisch-rigiden Fachverständnis verhält.

Autorenangaben

Prof. Dr. Matthias Schierz
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
Institut für Sportwissenschaft
Uhlhornsweg 49-55
26129 Oldenburg
0441 7983170
matthias.schierz@uni-oldenburg.de

Dr. Hilke Pallesen
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Institut für Schulpädagogik und Grundschul-
didaktik
Franckeplatz 1, Haus 4
06110 Halle (Saale)
0345 5523777
hilke.pallesen@paedagogik.uni-halle.de

Ann Kristin Haverich
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
Institut für Sportwissenschaft
Uhlhornsweg 49-55
26129 Oldenburg
0441 7984880
ann.kristin.haverich@uni-oldenburg.de

Literatur

- Baur, Jürgen (1995): Vom Akteur zum Arrangeur. Stationen in der Normalkarriere von Sportstudierenden. In: Heim, R./Kuhlmann, D. (Hrsg.): Sportwissenschaft studieren. Wiesbaden: Limpert, S. 25-37.
- Bette, Karl-Heinrich (1999): Systemtheorie und Sport. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg (2012): Die Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulische Leistungsbesprechung. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Dzengel, Jessica (2016): Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar. Wiesbaden: Springer VS.
- Dzengel, Jessica/Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2012): Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon: Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar. In: Pädagogische Korrespondenz 45, S. 20-44.
- GuthsMuths, Johann Christoph Friedrich (1793): Gymnastik für die Jugend. Schnepfenthal: Schriften der Erziehungsanstalt.
- Helsper, Werner (2012): Jugend in Modernisierungsambivalenzen und die „Antwort“ von Schulkulturen. In: Ecarius, J./Eulenbach, M. (Hrsg.): Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 77-106.
- Hericks, Uwe/Körber, Andreas (2007): Methodologische Perspektiven quantitativer und rekonstruktiver Fachkulturforschung in der Schule. In: Lüders, J.(Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 31-48.
- Huber, Ludwig (1991): Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In: Neue Sammlung 31, S. 3-24.
- Kolb, Michael/Wolters, Petra (2000): Evasives Unterrichten – Beobachtungen und Interpretationen zu aktuellen Inhalten des Sportunterrichts. In Balz, E./Neumann, P. (Hrsg.): Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein. Hamburg: Czwalina, S. 209-221.
- Košinár, Julia/Schmid, Emanuel/Diebold, Nicole (2016): Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung in den berufspraktischen Studien. Rekonstruktion typisierter Relationen von Orientierungen Studierender. In: Košinár, J./Leineweber, S./Schmid, E. (Hrsg.): Professio-

- nalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster und New York: Waxmann, S. 139-154.
- Kramer, Rolf-Torsten (2017): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 234-268.
- Kunze, Katharina (2014): Professionalisierungspotentiale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 3, S. 44-57.
- Kunze, Katharina (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: Hummrich, M./Hebenstreit, A./Hinrichsen, M./Meier, M. (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 97-121.
- Kurz, Dietrich (1977): Elemente des Schulsports. Grundzüge einer pragmatischen Fachdidaktik. Schorndorf: Hofmann.
- Leonhard, Tobias/Fraefel, Urban/Jünger, Sebastian/Reintjes, Christian/Richiger, Beat (2016): Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 11, 1, S. 79-98.
- Lüders, Jenny (2007) (Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- McNeill, William Hardy (1995): Keeping together in time. Dance and Drill in human History. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Neuweg, Georg Hans (2007): Ist das Technologie-Modell am Ende? Zu den Möglichkeiten und Grenzen der Förderung der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern durch erziehungswissenschaftlich-technologisches Wissen. In: Kraler, C./Schratz, M. (Hrsg.): Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf. Münster: LIT, S. 227-245.
- Oelkers, Jürgen (1998): Physiologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. In: Sarasin, P./Tanner, J. (Hrsg.): Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. Und 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 45-285.
- Rosin, V. (2007): Jambo Mambo. Karussell.
- Sarasin, Philipp/Tanner, Jakob (1998): Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. Und 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schierz, Matthias (2012): Hybride Kontexturen. Kontingenzbearbeitung in Sportstunden als Thema fallrekonstruktiver Unterrichtsforschung. In: Körner, S./Frei, P. (Hrsg.): Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen. Bielefeld: transcript, S. 281-299.
- Schierz, Matthias/Miethling, Wolf-Dietrich (2017): Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. In: German Journal of Exercise and Sport Research 47, 1, S. 51-61.
- Schierz, Matthias/Pallesen, Hilke (2016): „Und ich kriege alle mit!“ – Praxeologische Annäherungen an Heterogenitätskonstruktionen, Arbeitsbündnisse und berufliche Habitusformationen Sportlehrender. In: Sonderheft Zeitschrift für sportpädagogische Forschung 4, 1, S. 31-50.
- Schierz, Matthias/Thiele, Jörg. (2013): Weiter denken – umdenken – neu denken? In: Aschebrock, H./Stibbe, G. (Hrsg.): Didaktische Konzepte für den Schulsport. Aachen: Meyer & Meyer, S. 122-147.
- Schwingel, Markus (1995): Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Serwe-Pandrick, Esther (2016): Der Feind in meinem Fach? „Reflektierte Praxis“ zwischen dem Anspruch des Machens und dem Aufstand des Denkens. In: Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, Sonderheft 1, S. 15-30.

- Serwe-Pandrick, Esther/Gruschka, Andreas (2016): Reflexion über Sport im Sportunterricht – Annäherung an die Logik praktischer Versuche. Wiesche, D./Fahlenbock, M./Gissel, N. (Hrsg.): Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (Band 255). Hamburg: Czwalina, S. 21-48.
- Thiele, Jörg/Schierz, Matthias (2014): Schulsportforschung als Schul-Fach-Kultur-Forschung – Überlegungen zur theoretischen Fundierung qualitativer Mehrebenenanalysen im Sport. In: Zeitschrift für sportpädagogische Forschung 2, 2, S. 5-20.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zybok, Oliver (2004): Die Inszenierung von Körperlichkeit und Bewegung. Von Fabian von Auersfeld bis Michael Jordan, von Lukas Chranach bis Michel Majerus. In: Kunstforum (169), S. 34-63.

Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung

Das Lehramtsstudium kann in Hinblick auf die (berufs-)biographische Entwicklung von Studierenden zahlreiche Anlässe für Krisen bieten, die unterschiedlich wahrgenommen und bearbeitet werden. Daran anknüpfend stellt sich die Frage, ob oder in welchem Maße Studierende in der Auseinandersetzung mit potentiell krisenhaften Studienerfahrungen einen fachspezifischen Habitus entwickeln (oder bereits besitzen), wie sich dieser konturiert und wie bzw. ob sich dieser Entwicklungsprozess empirisch fassen lässt. Mit dokumentarischen Rekonstruktionen von zwei Gruppendiskussionen mit Sport-Lehramtsstudierenden, die im Abstand von einem Jahr stattfanden, ist anzunehmen, dass die Art und Weise des Erlebens und des Umgangs mit den im Studium wahrgenommenen Irritationen habituell (vor-)geprägt ist, wobei habituelle Veränderungen ermöglicht oder gar gefordert sind, sich aber auch durch fachkulturelle Spezifika auszuzeichnen scheint. Dieser Beitrag ist im Rahmen eines laufenden Forschungsprojektes an der Schnittstelle von Fachkultur- und Professionsforschung verortet, das der übergeordneten Frage nach dem fachspezifischen Professionsverständnis von Sport-Lehramtsstudierenden bzw. ihrem „Fachhabitus“ nachgeht.

Schlagwörter: Kollektive Orientierungen, Habitus, Habitustransformation, Fachkultur, Professionsforschung, Dokumentarische Methode

Transforming processes induced by experiencing study-related crises. The development of a field-specific habitus of sports students undergoing teacher training

Degree programs leading to teacher accreditation can cause several crises for students and their (occupational-)biographical development, which get perceived and processed in a wide variety of ways. Linked to this is the question, if – or in what extent – students develop (or already possess) a discipline-specific habitus by being exposed to potential crisis-inducing experiences during their education, how this habitus is formed and how the process of forming it can be researched empirically. Looking at documentary reconstructions of two group discussions between sports students, which have been conducted one year apart from each other, it can be assumed that the ways of experiencing and dealing with perceived irritations are habitually shaped, while at the same time allowing or even necessitating habitual changes - seemingly incorporating subject-related particularities. This contribution is set within the framework of an ongoing research project interfacing the research of both academic culture and profession focusing on sport students' field-specific conception of their profession - their "field habitus".

Keywords: collective orientations, habitus, transformation of habitus, academic culture, profession research, documentary method

1. Einleitung: Habitus und Fachkultur

Die Universität nimmt kontinuierlich Einfluss auf den Habitus, worauf Forschungsprojekte zur studentischen Fachkultur (z.B. Friebertshäuser 1992) und zum fachspezifischen Habitus von Studierenden (z.B. Volkmann 2008; Huber et al. 1983) hinweisen. Mit Bourdieu (1993: 98) kann der Habitus als „modus operandi“ der Handlungspraxis bzw. als Struktur dieser Handlungspraxis verstanden werden (weiterführend Bohnsack 2014; Kramer 2013). Studierende sind mit den zwar universitär gerahmten, aber dennoch stark fachkulturell geprägten Spezifika „ihres“ Faches¹ konfrontiert. Hochschulsozialisation ist in diesem Sinne insbesondere Fachsozialisation bzw. Initiation in Fachkulturen (Müller-Roselius 2007: 21). Unter Fachkultur verstehen Huber und Liebau „unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ (Huber/Liebau 1983: 315), die sich im gemeinsamen Habitus der Mitglieder eines Faches manifestieren – unter anderem in Form von Weltbildern und Wirklichkeitskonstruktionen sowie Problemsichten, Perspektiven und Paradigmen (Huber 1991: 436). Der fachspezifische Habitus von Studierenden entwickle sich Huber (ebd.: 423) zufolge allerdings nicht nur im universitären Rahmen des studierten Faches, sondern entstehe aus dem Zusammenwirken von Fach- und Herkunftskultur sowie Statusaspirationen und antizipierter Berufskultur und könne somit als „Amalgam der schon mitgebrachten mit den in der Fachkultur herrschenden und teils durch Einübung, teils durch Selektion verstärkten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern“ verstanden werden (ebd.: 441).

Für Lehramts-Sportstudierende lässt sich hinsichtlich ihrer Sozialisation eine spezifische biographische Ausgangslage verzeichnen: Sie sind fast ausnahmslos von Kindheit an sportsozialisiert durch Familie, Verein, Peergroup usw. (Klinge 2000; Miethling 2013; Volkmann 2008). Für diese Studierendengruppe scheint sich der (fach-)habituelle „Clash“ weniger stark zu zeigen, als dies bei Studierenden anderer Fächer der Fall sein könnte, da „die sportpraktischen Anteile in der Ausbildung direkt am eigenen Sporttreiben anknüpfen und ähnlichen Logiken folgen“ (Volkmann 2008: 238). Die Anforderungen des Sportstudiums seien dabei ideal anschlussfähig an den bereits vor dem Studium erworbenen „Sportlerhabitus“ (ebd.). Auch Antje Klinge (2000) beschreibt die Sportbiographie als einverlebten fachspezifischen Habitus, der eine Passung zum Studium aufweise: „Die ins Lehrerstudium mitgebrachten Erfahrungen mit Sport werden bruchlos fortgesetzt und lassen sich an die biografischen Erfahrungen der in der Sportpraxis Lehrenden problemlos anknüpfen [...]“ (ebd.: 449). In Hinblick auf die bisher vorliegenden Forschungsergebnisse² zu Sport-Lehramtsstudierenden kann davon ausgegangen werden, dass diese das Studium „als Fortsetzung und Intensivierung bisheriger Interessen und Gewohnheiten“ wahrnehmen (Klinge 2002: 157). Die Rekonstruktionen von zwei Gruppendiskussionen – auf die ich mich in diesem Beitrag ausschnittsweise beziehe – zeigen allerdings ein deutlich anderes, differenziertes Bild, das Irritationen und Transformationspotentiale aufweist.

1 Exemplarisch zur Fachkulturforschung Huber 1991, zur Fachkulturforschung in der Schule Lüders 2007, zu Fachkultur und Habitus überblicksartig Müller-Roselius 2007.

2 Zum Stand der Professionsforschung zum Sportlehrerberuf im Überblick Schierz/Miethling 2017.

2. Theoretischer und methodologisch-methodischer Rahmen

In diesem Beitrag³ werde ich anhand von exemplarischen Sequenzen aus zwei im Jahresabstand mit der gleichen Studierendengruppe durchgeführten Gruppendiskussionen kollektive Orientierungen herausarbeiten, die Rückschlüsse auf einen sich in der Entwicklung befindenden fachspezifischen Habitus zulassen. Dieser scheint eng verbunden mit einer spezifischen Vorstellung von einer professionellen Sportlehrperson zu sein. Mit Bezug auf das bourdieusche Konzept der (Nicht-)Passungen zwischen Habitus und Feld (Bourdieu/Passeron 1973; Helsper/Kramer/Thiersch 2014) lässt sich am Material rekonstruieren, wie die von den Studierenden implizit oder explizit dargestellten habituellen Passungen und Nicht-Passungen zum zukünftigen Berufsfeld⁴, aber auch zum universitären Studium im Studienverlauf bearbeitet werden. Daran anknüpfend lässt sich fragen, ob die wahrgenommenen Nicht-Passungen von den Studierenden als berufsbiographische Entwicklungsaufgaben (Hericks/Keller-Schneider 2011) gedeutet und bearbeitet werden und möglicherweise Potential für Habitustransformationen enthalten (El-Mafaalani 2017; Kramer 2013), worauf insbesondere die Fallanalysen im Abschnitt 3.2 hindeuten. In strukturtheoretischer Perspektive sind Transformationen zwangsläufig durch Krisen bedingt, die als „Scheitern einer Überzeugung“ (Oevermann 2002: 10) und als „Öffnung einer Routinisierung“ (ebd.) in Erscheinung treten (Kramer 2013).

Dass sowohl kollektive Orientierungen als auch individuelle Krisenerfahrungen und angestoßene Habitustransformationen eng mit den wahrgenommenen Anforderungen und Normen des Feldes – und damit den standortspezifischen Fachkulturen – zusammenhängen, verweist auf die enge Verwobenheit der Themen- und Forschungsfelder. Diese theoretischen Überlagerungen spiegeln sich auch empirisch in den Gruppendiskussionen an jenen Passagen wider, in denen nicht trennscharf wird, ob die Studierenden als „Sportlehrpersonen“ oder „Lehrpersonen“ sprechen und ob professions- oder fachspezifische Wissensbestände diskutiert werden.

Damit sind Forschungsdesiderate aufgegriffen, die sowohl auf die intensivere Erforschung des Habitus von Lehrpersonen verweisen (Kramer 2015: 356), als auch auf den Mangel an empirisch gehaltvollen Einzelfall- und Längsschnittstudien zu „fachkulturell geteilten beruflichen Überzeugungen und Deutungsmustern Sportlehrender“ (Schierz/

3 Dieser Beitrag entsteht im Rahmen meines laufenden Habilitations-Teilprojektes „Professionsverständnis und kollektive Orientierungen von Lehramtsstudierenden des Faches Sport“ im Projekt „ProPraxis“ (im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert) an der Philipps-Universität Marburg. Insgesamt wurden sechs Gruppendiskussionen mit Sportstudierenden durchgeführt, die mit drei Gruppen zu zwei Zeitpunkten im Abstand von einem Jahr stattfanden und so eine Rekonstruktion von potentieller Stabilisierung und/oder Entwicklung (fachspezifischer) Habitus ermöglichen. Der Einbezug weiterer Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden anderer Fächer zur Schärfung und Kontrastierung fachspezifischer Aspekte in Bezug auf das Professionsverständnis ist geplant bzw. schon in der Durchführung.

4 Mit Meister/Sotzek (2017) kann vorsichtig angenommen werden, dass über Studien- und Berufsphasen hinweg weitestgehend stabile habituell verankerte, normative Erwartungen an das eigene Lehrer*innen-Sein bestehen.

Miethling 2017: 54) sowie deren berufsbiographische Professionalisierungsverläufe (ebd.: 60) hinweisen und auf ein sehr geringes Ausmaß sportbezogener Fachkulturforschung aufmerksam machen (ebd.). Auch die Bedeutung fachkultureller Aspekte für die Entwicklung des Fach- und Professionsverständnisses von Studierenden ist bislang weitestgehend unerforscht (Meister 2018, i. E.).

Ausgehend von diesem Forschungsinteresse bot sich als Erhebungsverfahren die Gruppendiskussion an, die in ihrer theoretisch-methodologischen Fundierung mit einem praxeologischen bzw. rekonstruktiven Forschungsparadigma eng verknüpft ist, welches auch der Dokumentarischen Methode zugrunde liegt. Rückblickend auf die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte kann die Gruppendiskussion mittlerweile als ein Standardverfahren der qualitativen Sozialforschung beschrieben werden (Nentwig-Gesemann 2010; Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2006). Die dokumentarische Analyse von Gruppendiskussionen zielt auf die Rekonstruktion von kollektiven, handlungsleitenden Orientierungen sowie impliziten Wissensbeständen und „letztlich auf den empirischen Zugriff auf soziale Kontexte, auf gemeinschaftliche und vor allem übergemeinschaftliche konjunktive Erfahrungszusammenhänge, auf die Milieubindung und die Soziogenese von Orientierungen und ihrem handlungsleitenden Potential“ (Nentwig-Gesemann 2010: 259). Diese der Gruppe gemeinsamen Erfahrungen und Orientierungen sind in „gemeinsamen geteilten impliziten Wissensbeständen verankert und konstituieren (als konjunktive Erfahrungsräume) die Zugehörigkeit zu sozialen Entitäten wie Milieus, Generationen, Geschlechtern etc.“ (Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2006: 13). Das setzt voraus, dass es sich bei den Teilnehmenden um eine sogenannte „Realgruppe“ handelt, deren Mitglieder über „strukturidentische sozialisationsgeschichtliche Hintergründe verfügen“ (ebd.). Diese geteilten Erfahrungen und Wissensbestände aktualisieren sich inhaltlich und formal in der Gruppendiskussion und können im anschließenden Interpretationsprozess rekonstruiert werden. Bei den Studierenden, die an den Gruppendiskussionen für die vorliegende Studie teilgenommen haben, handelt es sich im weitesten Sinne um Realgruppen, die auf mehreren Ebenen konjunktive Erfahrungsräume teilen, z.B. in Form von gemeinsamen Seminaren, Sportarten, dem Berufsziel Sportlehrer*in sowie Erfahrungen im Leistungssport.

3. Die Gruppendiskussionen

3.1 Rahmenbedingungen

Die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen, die im Folgenden anonymisiert Tina, Markus und Stefan genannt werden, haben im WS 14/15 ihr Sportstudium (Gymnasiales Lehramt) begonnen und befanden sich zum Zeitpunkt der ersten Gruppendiskussion im Januar 2016 im dritten Semester und unmittelbar vor einem zweiwöchigen Beobachtungspraktikum. Zum Zeitpunkt der zweiten Gruppendiskussion ein Jahr später befanden sich die Studierenden im fünften Semester und hatten kurz zuvor ein achtwöchiges Blockpraktikum, das in entsprechenden Fach- und Schulpädagogikveranstaltungen vorbereitet und reflexiv nachbereitet wurde, absolviert. Dem Studienort Marburg kommt für das Fach Sport eine besondere Rolle zu: Sport wurde hier bisher ausschließlich für

das gymnasiale Lehramt angeboten und erst im WS 17/18 um einen Bachelor-Studiengang erweitert. Die Aufnahmebedingungen sind im Vergleich zu anderen Studienorten eher niedrigschwellig und stellen nach Aussagen der Studierenden kaum eine Hürde dar. Als weiteres Merkmal kann eine fachkulturelle Position festgestellt werden, die den curricularen Schwerpunkt und dementsprechend die fachlichen Zugänge erfahrungs- und erlebnisorientiert gestaltet (Laging/Bietz 2017). Das ist erwähnenswert, da die Studierenden – wie sich empirisch rekonstruieren lässt – dies als eine für sie bedeutungsvolle fachkulturelle Standortspezifität erleben. Im Kontrast zur oben genannten Anschlussfähigkeit eines Sport-Lehramtsstudiums an einen bestehenden „Sportlerhabitus“ (Volkmann 2008; Klinge 2001) machen die an den Gruppendiskussionen teilnehmenden Sport-Lehramtsstudierenden in mehrfacher Weise Krisenerfahrungen. In allen Gruppendiskussionen wurde der Sport-Studienort Marburg mit dem genannten Konzept explizit und auch im Kontrast zu anderen Studienorten thematisiert sowie um Positionierungen gerungen.

Die Auswahl der folgenden, teils gekürzten Passagen erfolgte entlang methodischer und inhaltlicher Kriterien. Es sollten die für die Gruppendiskussion zentralen Orientierungen wie auch Nicht-Passungen und Krisenerfahrungen rekonstruiert werden, die sich beispielsweise in Form selbstläufiger Diskurse mit hoher interaktiver oder performativer Dichte, Gegenhorizonten und Fokussierungsmetaphern dokumentieren. Die Rekonstruktionen sind in verdichteter und gekürzter Form dargestellt.

3.2 Erster Erhebungszeitpunkt (2016): Das „Brennen“ vermitteln

Zu Beginn der ersten Gruppendiskussion⁵ sehen die Studierenden eine ca. 40-sekündige Videosequenz (Handballunterricht), die sie während des Sehens mit Lachen und Empörungslauten wie „ho ho ho“ kommentieren, was bereits als Nicht-Passung gedeutet werden kann.

M: [...] also ich hab die Frage ob das Schulsport ist + oder

T: mm

I: Ja

M: Ach ja okay ++ joah das sieht ja eher aus wie'n äh wie'n Vereinstraining + und nicht wirklich wie Schulsport also sie ist sehr äh irgendwie laut und aggressiv und sie hält zum Beispiel

T: sie + mhm

M: nur weil einer falsch wirft + ähm die ganze Bewegung auf + also

T: Ja

M: [...] und und ihr Ziel ist es auch nicht unbedingt ähm Spaß an der Sportart zu verbreiten [T: Nein] sondern es geht darum ihr müsst irgendwie Handball spielen lernen und möglichst so, dass ihr erfolgreich seid [T: Ja] und der Spaß spielt da eher eine kleine Rolle jetzt also auch + ich weiß nicht [...]

T: neee das stimmt

S: Also meiner Meinung nach legt sie nen völlig falschen Ton an den Tag

5 Transkriptionszeichen: Die leere, eckige Klammer [...] markiert, dass eine Passage ausgelassen wurde. Eine in eckiger Klammer eingefügte Äußerung steht für zeitgleiches Sprechen. Das + zeigt 1 Sekunde Pause an, der Schrägstrich / einen abrupten Sprechabbruch; das Zeichen @ steht für Lachen. Die Gruppendiskussionsleiterin ist mit „I“ gekennzeichnet.

M: ja

T: Ja

S: [...] wenn man Trainer ist und n Schleifer is kann man das so rüberbringen aber jetzt nicht irgendwie als Lehrer da muss man n bisschen feinfühlicher sein [...]

In dieser Diskussion⁶ werden Aspekte des – in den Augen der Studierenden – unpassenden Lehrer*innenhandelns und damit Nicht-Passungen in Form von Gegenhorizonten benannt. Bereits in der ersten Äußerung wird vom individuellen Handeln abstrahiert und nach der institutionellen Verortung gefragt: „[...] also ich hab die Frage ob das Schulsport ist.“ Markus möchte sich versichern, dass seine Kommentierung der Videosequenz in Bezug auf „Schulsport“ geschieht und nicht bezogen auf ein anderes Sportsetting. Mit dieser Frage ist eine implizite Nicht-Passung zum Schulsport ausgedrückt, die Markus nun begründet: Der bzw. die Lehrer*in sei „sehr laut und aggressiv“, was eher zu einem Vereinstraining passe. In einer Abgrenzung der beiden Sportsettings entspinnt sich nun die Kritik am pädagogischen und methodisch-didaktischen Handeln der Lehrkraft (unverhältnismäßiger Fokus auf das Individuum, aggressiver Ton, Erfolgsdruck statt Spaß). Stefan greift den für ihn offensichtlich wesentlichsten Aspekt der Nicht-Passung auf – den „völlig falschen Ton“ – und stellt dieser als antizipierte, normative Erwartung des Feldes das „Feingefühl“ gegenüber („als Lehrer da muss man n bisschen feinfühlicher sein“).

Die Passage beginnt mit der Rahmung von Verein versus Schulsport und führt zu einer personen- bzw. rollenbezogenen Deutung und Zuspitzung des Geschehen: Die Lehrperson agiert wie ein „Schleifer“. In kollektiver Orientierung am positiven Gegenhorizont eines angemessenen, pädagogischen Adressierungsmodus verhindert die Lehrkraft, dass die Schülerschaft Spaß am Sport erlebt bzw. entwickelt. Die Gruppe kritisiert damit nicht den Trainerhabitus per se, allerdings die fehlende professionsbezogene und institutionelle Passung. Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion dient die Lehrperson mehrfach als Negativbeispiel, anhand dessen Abgrenzungen und positive Horizonte an einem fiktiven, antizipierten Idealbild entworfen werden. An späterer Stelle begründet und präzisiert Stefan seine Forderung nach mehr „Feingefühl“.

S: Das Problem ist halt auch so 'n bisschen ähm gerade wenn man aus dem Sport kommt ++ ähm man darf nicht den Fehler machen + äh wie ein Trainer an die Sache ranzugehen + sondern man muss tatsächlich wie 'n Pädagoge/selbst im Sport muss man auf/also was heißt selbst im Sport [T: @@@] äh man muss man muss wie gesagt sehr se/sensibel sein [T: @@@]

[...]

T: Und ich glaube es ist auch ganz wichtig dass man ähm darauf vorbereitet sein sollte oder mit dem Gedanken sich @schonmal@ anfreunden sollte dass man nicht jede Sportart allen Schülern + ehm gut + äh vermitteln kann in Anführungsstrichen und dass nicht jeder Spaß an allem hat [...] also da können wir uns glaub ich nochmal warm anziehen also ich brenne für mein Schwimmen und

6 Diese Passage, die einen inkludierenden, parallelen Modus der Diskursorganisation zeigt, steht exemplarisch für den Großteil des Diskursverlaufs der Gruppendiskussionen zu beiden Zeitpunkten und verweist auf gemeinsame Orientierungen aufgrund homologer Erfahrungen und einen konjunktiven Erfahrungsraum (Przyborski 2004: 96ff.). Auf ausführliche Analysen der Diskursorganisation muss im Rahmen dieses Beitrags leider verzichtet werden.

kann Schüler überhaupt/also kann das gar nicht nachvollziehen dass das irgendwem nicht @Spaß macht@ [...]

M: Das ist ja genau das was ich vorhin gemeint hab + man hat im ersten Video [T: Ja] das Gefühl ähm da hat jemand/da brennt jemand für die Sportart [T: mhm] aber + ja die Schüler dann in dem Fall nicht [T: @@@] und dann hat man halt irgendwie das Problem [T: genau] + dass man ne schlechte Stunde hat [...]

Während die Studierenden sich bezüglich der Videosequenz über ihre kollektiv erlebte Nicht-Passung zum Lehrer*innenhandeln verständigt haben, zeigt sich im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion eine kollektive Orientierung im Begründungsmuster des Lehrer*innenhandelns: Offensichtlich unterrichtet die Lehrkraft „ihren“ Sport; der (zu) hohe Anspruch an die Schülerschaft und das nicht schul- bzw. unterrichtskompatible Handeln werden von den Studierenden mit dem „Brennen“ der Lehrerin, also ihrer Leidenschaft und einer hohen, persönlichen Identifikation mit der Sportart begründet. Hier wird die antinomische Struktur von Person (hier den Schüler*innen) und der Sache deutlich zugunsten der „Sache“ – hier dem angestrebten, perfekten Handballspiel – aufgelöst, was die Studierenden kollektiv als problematisch bewerten und im Setting des Schulunterrichts als unpassend wahrnehmen. Dahinter steht ein Professionsverständnis von einer Lehrperson, die die persönliche, große Bedeutsamkeit „ihrer“ Sportart nicht als Anspruch an die Klasse überträgt, sondern diese zurückstellt und die Sache „wie'n Pädagoge“ angeht. Der von Stefan selbst korrigierte Satz „selbst im Sport muss man auf/also was heißt selbst im Sport äh man muss/man muss wie gesagt sehr se/sensibel sein“ ist dabei aufschlussreich: „Selbst im Sport“ sensibel zu sein, erscheint für ihn zunächst als Widerspruch, insbesondere hinsichtlich „seiner“ Sportart, wie er an späterer Stelle beschreibt.

Interessanterweise formuliert Tina explizit – fast im Sinne eines Bekenntnisses – ihr „Brennen“ für „ihren“ Sport („also ich brenne für mein Schwimmen“) und positioniert sich damit in unmittelbarer Nähe der zuvor kollektiv kritisierten Sportlehrperson aus der Videosequenz. Sie beschreibt ihr mangelndes Verständnis dafür, dass manche Schüler*innen keinen Spaß am Schwimmen haben („kann das gar nicht nachvollziehen dass das irgendwem nicht @Spaß@ macht“). Dass das Wort „Spaß“ lachend gesprochen ist, drückt möglicherweise eine gewisse, ironische Distanzierung aus, die sich auf ihre vorherigen Worte bezieht. Denn die Positionierung als leidenschaftliche Schwimmerin wird von ihr bereits einleitend problematisiert und als auch für Stefan und Markus gültig beschrieben: „dass nicht jeder Spaß an allem hat [...] da können wir uns glaub ich nochmal warm anziehen“. Tina sieht sich selbst, bedingt durch ihr „Brennen“ für „ihr“ Schwimmen, dieser Herausforderung in verstärkter Weise ausgesetzt. Einem professionellen und auch subjektiv erfüllten Berufsleben als Sportlehrperson muss damit die Entwicklung eines kompetenten Umgangs mit Schüler*innen, die sich nicht für Sport begeistern lassen, vorausgehen.

Stefan, der an mehreren Stellen der Gruppendiskussion betont, man müsse „sensibel“ und „feinfühlig“ sein, stellt Persönlichkeitsmerkmale in den Vordergrund (er spricht von „sein“ und nicht „sich verhalten“), die in seiner Vergangenheit als Profisportler eher hinderlich gewesen wären, wie er an späterer Stelle sagt („Ich steh gern in Konkurrenz und geb gern Gas“). Möglicherweise spricht er damit explizit eine an sich selbst formulierte, erwünschte Verhaltensveränderung oder gar eine Habitustransformation an. Umgekehrt spricht Tina von einem „sich-warm-anziehen-Müssen“, was das Gegenteil impliziert: Sie

wünscht sich offenbar ein „dickeres Fell“, um die antizipierten Frustrationen angemessen bewältigen zu können. Beide sprechen höchst individuelle Voraussetzungen an und scheinen ihre eigenen Potentiale, Stärken und Schwächen mit den Anforderungen der antizipierten Berufspraxis abzugleichen und daraus Entwicklungsideale zu formulieren, die ihre Rolle als Lehrperson betreffen. Auch wenn noch keine manifeste Krise eingetroffen ist, so setzen sich die Studierenden bereits im Studium damit auseinander.

Im Verlauf der Gruppendiskussion zeigt sich immer wieder, dass das „Brennen“ einerseits als unabdingbare Voraussetzung für eine professionelle Sportlehrperson entworfen wird und damit eine wesentliche Ressource für professionelles Handeln darstellt. Andererseits ist es genau diese Leidenschaft, die durch zu hohe Leistungserwartungen an die Schülerschaft ein Hindernis für eine schülerorientierte und „spaßbetonte“ Unterrichtsvermittlung darzustellen scheint und zudem permanente Frustrationen erwarten lässt. Dieses „Problem“ hat die Gruppe der Lehrerin aus der Videosequenz attestiert – im weiteren Verlauf nehmen die Studierenden selbst dazu Stellung, wie folgender Ausschnitt zeigt:

S: [...] die Vermittlung wird das Schwerste sein ebend ebend ähm den Schülern wirklich das sooo zu vermitteln dass sie's verstehen und auch anwenden können [...]

[...]

M: [...] ich mein damit dass man für die Sportart brennt oder zumindest für Sport brennt

T: Für das Vermitteln brennt

M: für das/und auch für das Vermitteln brennt [...]

Markus und Tina entwickeln für sich eine Lösung für das Problem des „Brennens“ – man müsse eben nicht nur für den Sport, sondern auch für das Vermitteln brennen. Das zentrale Problem, diese Leidenschaft an die Schülerschaft zu vermitteln, sozusagen den Funken überspringen zu lassen, scheint nicht einfach zu bewältigen zu sein, stellt es in der kollektiven Orientierung der Studierenden doch ein implizites Unterrichtsziel neben den eigentlichen Inhalten dar. Während die Begeisterung für den „eigenen“ Sport über Jahre gewachsen ist, stehen die Studierenden nun vor der Herausforderung, im Sinne eines Rollenwechsels die Vermittlerposition einzunehmen. Sie gehen davon aus, dass diese Herausforderung nur produktiv bewältigt werden kann, indem ihre Leidenschaft für den Sport um die Leidenschaft, ein „Brennen“, für die Vermittlung ergänzt wird.

3.3 Zweiter Erhebungszeitpunkt (2017): „Hey ich kann was“ – Spaß zur Leistungsförderung

Die folgenden Passagen drehen sich im weitesten Sinne um das Thema Leistung: das eigene (biographische) Leistungserleben als auch die Verantwortung der Lehrperson, Leistung zu erkennen und zu fördern.

T: [...] also ich hätte mir das [...] gewünscht dass meine Sportlehrer gesagt hätten ja du hast da irgendwie 'n Talent für mach doch mal was weil meine Eltern haben das nicht [...] die können ja gar nicht sehen dass man gut werfen kann [...] das muss der Sportlehrer ja zum Teil irgendwie übernehmen weil das Kind kommt nicht nach Hause und sagt hey meine Sportlehrerin hat heute gesagt dass ich total toll laufen kann ich möchte in Verein so + nein @@@

M: Das hängt mit deiner Vorstellung zusammen die du eben ausgedrückt hast

T: Welche?

M: Du hast eben gesagt ehm du wünschst dir irgendwie dass Sport + äh Schülerinnen und Schülern Bewegung irgendwie näherbringt [T: Mhm] und zeigt so + Bewegung + damit kannst du dich vielleicht irgendwie aus deiner/keine Ahnung/kannst du irgendwas gewinnen ja + und gibst dir irgendwas und das passt ja dazu [T: Mhm] diese Erfahrung zu machen hey ich kann was [T: Ja genau genau] in Sport und dann muss der Lehrer auch kommen und das fördern [T: ja] [...]

S: Das gilt auch für jedes Fach [...] also völlig egal [T: Auf jeden Fall] welches Fach aber + da da ist einfach ne Verantwortung die Lehrer + ja einfach obliegt/die/die Lehrer einfach erfüllen müssen meiner Meinung nach

Tina formuliert retrospektiv eine zentrale Aufgabe der Sportlehrperson: Talente zu erkennen und zu fördern. Als Begründung führt sie die „Unsichtbarkeit“ der (schulischen) sportlichen Leistung für die Eltern an, da diese unter ihrer Abwesenheit geleistet werde („das können die ja gar nicht sehen“). Der Wechsel der Personalpronomen von „ich“ zu „man“ sowie die performative Darstellung mit wörtlicher Rede weisen auf ein emotionales Nacherleben dieser Situation hin, so dass diese Passage eine abstrahierte eigene biographische Erfahrung Tinas darstellen könnte. Als wünschenswerten positiven Gegenhorizont in Form des „Idealbeispiels“ nennt Tina das Kind, das aufgrund des von der Lehrperson bestätigten Talent es den Eltern gegenüber selbst den Wunsch zum Vereins Eintritt äußert. Der Verein dient hier erneut als Zielperspektive. Dies impliziert, dass das Talent dort gezielter gefördert und auch gewürdigt werden könne. Der Schulsport wäre in dieser Perspektive Ort der Auslese, in der – um die „Schleifer“-Metapher für die Trainertätigkeit aus der ersten Gruppendiskussion aufzugreifen – „Rohdiamanten“ erkannt und zum „Schleifen“ weitervermittelt würden. Markus knüpft an Tinas Ausführungen an und begründet ihren Anspruch der stellvertretenden Talenterkennung mit einigen, von ihm zuvor selbst benannten Gründen: Mit Sport kann man den Schüler*innen Bewegung näherbringen, so dass diese einen Nutzen daraus ziehen können („kannst du irgendwas gewinnen ja + das gibt dir irgendwas“). Konkret nennt Markus das Leistungserleben als Gewinn („diese Erfahrung zu machen hey ich kann was in Sport“), was Tina mehrfach bekräftigt. Damit dieses Leistungserleben überhaupt erst eintreten kann, muss es, stellvertretend durch die Lehrperson, zunächst als Leistung erkannt und deklariert werden. Mit einer entsprechenden Förderung könnte dann die Leistung und damit der persönliche Gewinn erhöht werden („dann muss der Lehrer auch kommen und das fördern“). Die Lehrperson „muss“ Talente fördern, was kollektiv und affirmativ als Erwartungsnorm formuliert und als Passung erlebt wird. Auch Stefan bekräftigt diese „Verantwortung“ der Lehrperson unter Zustimmung von Tina und weitet sie auf andere Fächer aus.

Neben der kollektiven Orientierung an der Verantwortung der Lehrperson, Talente zu erkennen und zu fördern, zeigt sich implizit die kollektiv erkannte Grenze des Schulsports: Richtig gut kann hier im Grunde kein bzw. keine Schüler*in werden, dazu muss er bzw. sie in den Verein. Schulische Förderung besteht in dieser Orientierung im Erkennen der Begabung und der Empfehlung zum Vereinsbeitritt. In Erweiterung der starken Betonung des Spaßes in der Gruppendiskussion aus dem Jahr 2016 wird hier erneut deutlich, wozu der Spaß dient: einem ersten Zugang zu einer Sportart, die das Leistungserleben und Anerkennung ermöglicht und damit verbunden zu Leistungsbe reitschaft führt.

In einer anderen Passage nehmen die Studierenden in unterschiedlichen Facetten Bezug auf das eigene, frühere Leistungserleben und die Rolle des Studiums. Die folgenden Sequenzen eröffnen, neben den oben dargestellten kollektiven Orientierungen, einen Einblick in die individuellen Habitus⁷, die entlang der Frage nach habituellen Entwicklungen zwangsläufig sowohl professionalisierungstheoretische als auch fachkulturelle Aspekte umfassen.

I: Aus welchem Sport kommen Sie denn?

M: Leichtathletik + und ich finde das ist so das Klassische ne/also es muss jeder schnell rennen 100 Meter [...] und das wird jetzt so lange eingepöbeln bis es einigmaßen klappt was eigentlich lustig ist in meiner Sportkarriere hat das bei mir auch nie geklappt [T: @] [...] aber mit dieser Zielsetzung bin ich echt [...] ins Sportstudium hab gedacht woah jetzt heißt es irgendwie Leistung zu zeigen und [T: Ja genau] + und [...] dann hört man auf einmal Marburger Schule und denkt hä [T: @] was ist denn jetzt los [...] und dann geht man weiter und geht man weiter und man fängt an zu reflektieren und das Lustige ist man fängt auch an seine eigene Sportbiographie zu reflektieren [T: ja] also zu fragen was hab ich da gemacht und ja geht's vielleicht auch anders [...] und das hat mir schon viel gebracht ja [...]

T: [...] hätte uns allen eigentlich schon klar sein müssen als wir nach Marburg gekommen sind hier musste man keinen Sporttest machen + hier war schon mal gar nicht Leistung im Vordergrund [...] und klar du bist in einer Sportart gut und da wirst du wahrscheinlich auch weiterhin alle anderen irgendwie über/übertrumpfen aber es steht überhaupt nicht mehr im Vordergrund [...]

I: Dann ist das konzeptionell gesehen ähm also konsequent dass [T: Ja] Studierende hier nicht mit nem Eignungs-/mit einem Leistungstest [M: Auf jeden Fall] beginnen das entspricht nicht

S: Naja es gibt schon/also man muss hier ein/wie heißt das/ein Sportabzeichen haben

T: Ach das kriegst du doch hinterher geworfen das Ding [@alle lachen@]

S: [...] äh gut aber man muss es trotzdem haben ähm ++ ich geh da mit einer geteilten Meinung ran äh einerseits find ich das gut + dass es nicht so leistungsbezogen ist + ähm weil es mich selber runterholt andererseits find ich es auch ein bisschen nervig weil ja [...] ja @ich steh gern in Konkurrenz und und geb gern Gas@ [T: @] und [...] also Football ist einfach äh das geht nur irgendwie von wegen

T: Ist Wettkampf

S: Ja es ist purer Wettkampf [...] aber genau deswegen is Marburg für mich glaub ich [...] ganz gut weil's mich so ein bisschen runterholt [...] dieser Prozess äh hat angefangen als ich 14 war und mich meine Freunde zusammengeschissen haben dass ich nicht alles so ernst nehmen soll ++ ähm ++ [...] wir müssen als Sportlehrer immer/immer/immer ruhig an den Unterricht rangehen [...] dafür ist es für mich hier definitiv das richtige + also wenn ich jetzt irgendwie an einer anderen Sporthochschule gewesen wär dann die ganze Zeit nur aggro [...]

Markus beschreibt seine „klassische“ Sportsozialisation, in welcher die messbare Leistung im Vordergrund stand und die beste Technik „eingepöbeln“ wurde. „Klassisch“ verweist in diesem Kontext auf etwas Tradiertes, Bewährtes und Anerkanntes, was Markus in der Fortführung des Satzes kritisiert und womit er eine Sporttradition in Frage stellt. Im Zentrum seiner Kritik steht die aggressive und stereotype, für alle

7 Gleichwohl der Habitus bei Bourdieu (1993: 112f.) als grundlegend kollektives Phänomen angelegt ist, kann der individuelle Habitus als Variante eines Klassenhabitus oder kollektiven Habitus verstanden werden (weiterführend Kramer 2013). Der individuelle Habitus als Ausdruck verinnerlichter Strukturen gibt somit auch Aufschluss über das übergeordnete nicht-individuelle System (Bourdieu 1993: 112).

Sportler*innen gleiche Vermittlungsweise („jeder muss...“, „eingepflegt bis es einigermaßen klappt“), die keinen Raum für eine spaßbetonte, individuelle Aneignung lässt, wie sie Markus an weiteren Stellen der Gruppendiskussion einfordert. Obwohl bei ihm diese „traditionelle“ Vermittlungsweise „nie geklappt“ habe, wäre er dennoch mit dieser „Zielsetzung“ und damit mit einem habitualisierten Leistungsdenken in das Studium gekommen. Im Folgenden beschreibt er die durch die „Marburger Schule“ ausgelöste Krise, die ihn zur Reflexion seiner Sportbiographie geführt habe und Optionen eröffne, etwas anders zu machen. Markus scheint seine biographisch erfahrene Nicht-Passung zum klassischen Leistungssport als solche bewusst wahrzunehmen, zu reflektieren und für sein Studium sowie seinen Entwicklungsprozess fruchtbar zu machen.

Im Unterschied zu Markus positionieren sich Stefan und Tina in mehreren Passagen als Leistungsträger*innen. Bereits Tinas Satzbeginn („hätte uns allen eigentlich schon klar sein müssen...“) kann als Enttäuschung darüber gedeutet werden, dass ihr die fehlende Leistungsorientierung erst während des Studiums bewusst wurde. Sie relativiert ihre Enttäuschung – auch hier spricht sie wieder in abstrahierter Du-Form – mit einer Selbstbestätigung: „klar du bist in einer Sportart gut und da wirst du wahrscheinlich auch weiterhin alle anderen irgendwie über/übertrumpfen [...]“. Diese schränkt sie aber direkt wieder ein: „aber es steht überhaupt nicht mehr im Vordergrund“. Dies bedeutet, dass auch ihre eigene Leistung (ihr „Trumpf“), über die sie sich als Sportlerin zu identifizieren scheint, in den Hintergrund rückt. Wenn sportliche Leistung, zumindest in der institutionellen Zuschreibung, unbedeutend wird, müssen neue identitätsstiftende Bedeutungen geschaffen werden. Dies scheint für Tina eine krisenhafte Erfahrung zu sein. Auch in der kurzen Zwischenpassage über das Sportabzeichen wertet Tina diese Studiengangsanforderung drastisch ab, indem sie lachend sagt: „Ach das kriegst du doch hinterhergeworfen das Ding“. Das „Ding“, das sie nicht einmal beim Namen nennt, bestätigt ihr zufolge allenfalls eine Minimalleistung, die für jeden erreichbar wäre.

Stefan verweist auf die formale Ebene der Eingangsvoraussetzung („du musst es trotzdem haben“) und beendet damit mehr oder weniger rigide dieses Thema und greift erneut das Thema des niedrigen Leistungsbezugs in Marburg auf. Er positioniert sich dabei deutlich in seiner Rolle als Leistungsträger und beschreibt in einer längeren Passage eine konkurrenz- und wettkampforientierte, individuelle Orientierung. Er sieht im Einfluss des Studienortes die notwendige Voraussetzung für ein angestrebtes, professionelles Berufshandeln, welches er als besonnen umschreibt. Stefan eröffnet den Gegenhorizont einer „anderen Sporthochschule“ – und verweist damit implizit auf das Leistungsprinzip – an welcher er „dann die ganze Zeit nur aggro“ gewesen wäre. In seiner subjektiven Wahrnehmung liegt die Herausforderung in einer habituellen Transformation: Er hofft, in Marburg eine Passung zum Schulfeld entwickeln zu können. Dies deutet möglicherweise auf die Antizipation einer intentionalen Habitustransformation⁸ hin (El-Mafaalani 2017). Inwiefern Stefan solch eine Transformation praktisch vollzieht bzw. ob sich diese in der Praxis bewährt und auch langfristig etabliert, müsste zu einem späteren Zeitpunkt festgestellt werden.

8 El-Mafaalani (2017) beschreibt die „intentionale Habitustransformation“ als bewussten Bruch mit der eigenen Herkunft bzw. dem eigenen Habitus und einem aktiven, langfristigen und mühevollen „An-sich-selbst-arbeiten“ (ebd.: 106).

4. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Die eingangs formulierte Annahme eines bruchlosen Übergangs vom (Leistungs-)Sporttreibenden zum Sport-Lehramtsstudierenden kann mit den vorliegenden Analysen – zumindest für diese Gruppe und/oder den Sport-Studienort Marburg – nicht bestätigt werden. Bei allen drei Studierenden zeigen sich im Laufe des Studiums individuelle Krisen, die in der Auseinandersetzung mit einer habituell fremden Sportkonzeption (Laging/Bietz 2017) virulent werden und den primären „Sportlerhabitus“ irritieren (Meister 2018, i.E.). Dies scheint für Markus eine neue, positive Perspektive zu eröffnen, da er in seiner Primärsozialisation keine Passung zum klassischen Sport erlebt hat und sich offensichtlich in der Marburger Konzeption wiederfindet; anders hingegen Stefan und Tina, die sich beide als Leistungsträger*innen positionieren und mit einer subjektiv wahrgenommenen Entwertung der eigenen Leistungsfähigkeit konfrontiert sind. Stefan scheint dies für sich produktiv umzudeuten und die Standortspezifika als Beitrag zu einer erwünschten, in seinen Augen notwendigen Habitustransformation zu verstehen. Als kollektive Orientierungen dokumentieren sich in den dargestellten und weiteren Teilen der Gruppendiskussion die große Bedeutung des Spießes, die Leidenschaft („Brennen“) der Lehrperson für den Sport, ein pädagogischer Adressierungsmodus und die Aufgabe der Talenterkennung und -förderung. Als zentrale, antizipierte und habituell verankerte Erwartung an das zukünftige Berufshandeln nennen die Studierenden das „Brennen für die Vermittlung“. Stefan bringt dies unter kollektiver Zustimmung mit der Aussage „Vermittlung wird das Schwerste sein“ auf den Punkt. Dies markiert erforderliche habituelle Veränderungsprozesse und damit einhergehend eine Abwendung vom eigenen sportlichen Leistungserfahren hin zu einer pädagogischen Vermittlungsfunktion.

In Hinblick auf das gesamte Material der beiden Gruppendiskussionen scheint im Laufe des Jahres eine zunehmend selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Sportbiographie und einem antizipierten Habitus als Sportlehrperson stattzufinden. In den universitären, teils krisenhaften Erfahrungen scheint somit das Potential für Habitustransformationen zumindest angelegt zu sein (Kramer 2013, Sotzek et al. 2018, i. E.). Inwiefern sich diese zeitlich begrenzten, universitären Erfahrungen der Nicht-Passung im Vergleich zur langjährigen Vereins- und Leistungssportsozialisation im beruflichen Unterrichtshandeln niederschlagen und ob bzw. wie diese zu habituellen Transformationen führen, kann zu diesem Zeitpunkt noch nicht beantwortet werden. Es wird sich zeigen, ob der Bewährungsdruck der Praxis zu neuen Krisen führt und ob bzw. wie diese bewältigt werden. Vielleicht sind die sich im Studium andeutenden habituellen Entwicklungsprozesse lediglich einer kurzfristigen, universitär erzeugten Krise geschuldet, die sich im Referendariat und der anschließenden Berufspraxis wieder der alten Logik verschreiben. Auch Schierz und Miethling (2017) fragen, „ob sich im Zuge der Deutung und Bearbeitung beruflicher Belastungen und Krisen in anfänglichen und späteren Phasen der Berufsbiographie Sportlehrender ihre grundlegenden, vorberuflich und im konjunktiven Erfahrungsraum Sport habitualisierten Orientierungen [...] ändern“ (ebd.: 54). Möglicherweise wird dies eng mit den im Berufsalltag erfahrenen Spannungsverhältnissen, ihrer Intensität und Dauer, zusammenhängen (Sotzek et al. 2018, i. E.).

Mit den vorliegenden Befunden scheint eine Verknüpfung von fachkulturellen, berufsbiographischen und professionstheoretischen Forschungsperspektiven in Bezug auf habituelle Transformationsprozesse aufschlussreich zu sein. Mit einer qualitativen

Längsschnittstudie könnte die Entwicklung eines berufsspezifischen „Sportlehrerhabitus“ empirisch valider nachgezeichnet werden. Das Durchlaufen der verschiedenen beruflichen Stationen und die Konfrontation mit feldspezifischen Normen und Erwartungen lässt dabei zwangsläufig weitere Nicht-Passungen und damit potentielle Transformationen des Habitus vermuten. Besonders interessant wäre dabei ein gesamtbiographischer Blick auf den fachspezifischen Lehrerbildungsprozess und auf die Bedeutung, die dem studierten und unterrichteten Zweit- oder Dritt-Fach für den professionellen Habitus zukommt. Letztendlich müssten dabei standortspezifische, fach- bzw. schulkulturelle Aspekte, also Feldanalysen im weitesten Sinne (Bohnsack 2014: 51f.) unter Einbezug eines noch zu entwickelnden fachkulturellen Forschungsprogramms erschlossen werden.

Autorenangaben

Dr. Nina Meister
Philipps-Universität Marburg
Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik
Pilgrimstein 2
35032 Marburg
Tel: 06421-28-23077
nina.meister@uni-marburg.de

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-55.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/ Passeron, Jean-Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- El-Mafaalani, Aladin (2017): Transformationen des Habitus. Praxeologische Zugänge zu sozialer Ungleichheit und Mobilität. In: Rieger-Ladich, M./Grabau, C. (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Springer: Wiesbaden, S. 103-127.
- Friebertshäuser, Barbara (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim/München: Juventa.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (2014): Habitus – Schule – Schüler: Eine Einleitung. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-29.
- Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela (2011): Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 11, S. 20-31.
- Huber, Ludwig (1991): Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In: Neue Sammlung, 31. Jahrgang, Heft 1, S. 3-24.
- Huber, Ludwig /Liebau, Eckart/Portele, Gerhard/Schütte, Wolfgang (1983): Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In: Becker, E.

- (Hrsg.): Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion. Weinheim: Beltz, S. 144-170.
- Klinge, Antje (2002): Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung? In: Elflein, P./Gieß-Stüber, P./Laging, R./Miethling, W.D. (Hrsg.): Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik. Butzbach-Griedel: Afra, S. 153-158.
- Klinge, Antje (2000): Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Sportlehrer(aus-)bildung. In: Sportwissenschaft, 30 (4), S. 443-453.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015): „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 35. Jg., H. 4, S. 344-359.
- Kramer, Rolf-Torsten (2013): „Habituswandel“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14. Jg., H. 1, S. 13-32.
- Laging, Ralf/Bietz, Jörg (2017): Fachdidaktische Professionalisierung in der Marburger Sportlehrerbildung. In: Neumann, P./Balz, E. (Hrsg.): Sportlehrerausbildung heute – Ideen und Innovationen. Hamburg: Czwalina, S. 61-72.
- Lüders, Jenny (Hrsg.) (2007): Fachkulturforschung in der Schule. Studien zur Bildungsgangforschung, Band 18. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich
- Meister, Nina (2018, i. E.): Fachkultur und Distinktion: Zum Fach- und Professionsverständnis von Sport-Lehramtsstudierenden. In: Sander, Tobias/Weckwerth, Jan (Hrsg.): Das Personal der Professionen: Soziale und fachkulturelle Passungen bei Ausbildung, Berufszugang und professioneller Praxis. o.O.
- Meister, Nina/Sotzek, Julia (2017): Habituelle Passungen und Nicht-Passungen angehender und berufseinstiegender Lehrpersonen im Sprechen über die (professionelle) schulische Praxis. In: Lessenich, S. (Hrsg.): Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016.
- Miethling, Wolf-Dietrich (2013): Zur Entwicklung von Sportlehrer*innen. Ein Empirie-Entwurf, vertiefende Reflexionen und weiterführende Forschungsfragen. In: Sportwissenschaft, Heft 3, 197-205.
- Müller-Roselius, Katharina (2007): Habitus und Fachkultur. In: Lüders, J. (Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Studien zur Bildungsgangforschung, Band 18. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 15-30.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren. In: Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 259-268.
- Oevermann, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. URL: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4958> [Stand: 01.06.2017].
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schierz, Matthias/Miethling, Wolf-Dietrich (2017): Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. In: German Journal of Exercise and Sport Research, H.1, S. 51-61.
- Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela (2018, i.E.): Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 17, 2.
- Volkman, Vera (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden: VS Research.

Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode

Zusammenfassung

Der Beitrag präsentiert zentrale Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie zum Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. Untersucht wird die Frage, wie sich berufseinsteigende Lehrpersonen im Medium ihres Habitus mit wahrgenommenen Normen des beruflichen Handelns auseinandersetzen und diese bearbeiten. Grundlage bilden narrative Interviews mit 30 deutschen und schweizerischen Lehrpersonen des Gymnasiums und der Primarstufe, die über zwei Jahre in ihrem Berufseinstieg begleitet wurden. In der Auswertung mittels Dokumentarischer Methode konnten zwei modi operandi der Auseinandersetzung mit Spannungsverhältnissen zwischen den berufsbezogenen Habitus der Lehrpersonen und den von ihnen wahrgenommenen Normen rekonstruiert werden. Die Habitus gestalten sich in empirisch differenzierbaren konjunktiven Erfahrungsräumen der organisationsbezogenen und der unterrichtsbezogenen Interaktion unterschiedlich aus. Die Analysen lassen Prozessstrukturen der habituellen Bewältigung alltäglicher beruflicher Praxis erkennbar werden.

Schlagwörter: Professionsforschung, Berufseinstieg, berufliche Anforderungen, Habitus, Dokumentarische Methode

Habitus and norms in teachers' career entry phase – a multidimensional typology based on the methodology of the documentary method

The following article presents key results of a reconstructive study about teachers' career entry. Based on narrative interviews with 30 German and Swiss secondary and primary school teachers monitored in their career start for two years, the question pursued is how teachers in their career entry phase deal with norms of professional actions in the medium of their habitus and how they develop them. In the evaluation by means of Documentary Method two modi operandi of coping with tensions between the teachers' professional habitus and normative expectations can be reconstructed. The professional habitus develop themselves in empirically distinguishable spaces of experience. They include the organization-related interaction in general and more particularly the professional task of teaching-related interaction. The analysis reveals process structures of coping with everyday professional practice.

Keywords: Research on professionalism, career entry phase, professional requirements, habitus, Documentary Method

1. Einleitung und Vorstellung der Forschungsfrage

Die Bedeutung des Berufseinstiegs für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern steht in der bundesdeutschen Lehrerbildungsdebatte etwa seit Beginn der 2000er Jahre verstärkt im Fokus der Aufmerksamkeit. Der Berufseinstieg bezeichnet eine Phase „sprunghaft ansteigende[r] Komplexität der Berufsanforderungen bei Über-

nahme der vollen beruflichen Verantwortung“ (Keller-Schneider 2011: 124f.), eine Phase, die neue Erfahrungen und Erkenntnisse generiert und die aktive Auseinandersetzung mit Lebens- und Berufsaufgaben fordert. Der *Gemischten Kommission Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz* zufolge handelt es sich um ‚die‘ entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation von Lehrpersonen mit großer Bedeutung für die weitere Identitäts- und Kompetenzentwicklung (Terhart 2000: 128). Prozesse dieser Art wurden seitdem unter unterschiedlichen Fragestellungen mittels quantitativer und qualitativer Zugänge beforscht (zum Überblick Keller-Schneider/Hericks 2014).

Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und dem Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderte Projekt „*Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern*“ (KomBest) (Laufzeit: 2013-2017) begleitete über zwei Jahre länder- und schulstufenvergleichend berufseinsteigende Lehrpersonen der Primarstufe und des Gymnasiums (bzw. der Gesamtschule) in Hessen und dem Kanton Zürich. Die Untersuchungsteilnehmer*innen wurden regelmäßig mittels standardisierter Instrumente (quantitative Teilstudie) sowie leitfadengestützter erzählgenerierender Interviews zu vier Zeitpunkten (qualitativ-rekonstruktive Teilstudie) befragt. Beide Teilstudien verfolgen die übergreifende Forschungsfrage, was berufseinsteigende Lehrpersonen in ihrem beruflichen Handeln bewegt und wie sie mit dem, was sie bewegt, umgehen. Der vorliegende Beitrag referiert eine im Rahmen der rekonstruktiven Teilstudie herausgearbeitete mehrdimensionale Typologie der habituellen Auseinandersetzung mit Spannungsverhältnissen zwischen dem Habitus berufseinsteigender Lehrpersonen und den von ihnen wahrgenommenen Normen.

Im *zweiten Abschnitt* dieses Beitrags wird der theoretische und methodologische Rahmen der rekonstruktiven Teilstudie entfaltet. Dabei beziehen wir uns auf neuere methodologische Diskussionen zur Dokumentarischen Methode. Im *dritten Abschnitt* werden die Anlage und die Samplebildung, im *vierten Abschnitt* zentrale Befunde der Teilstudie vorgestellt. Im *fünften Abschnitt* folgen zur Nachvollziehbarkeit der Auswertung zwei Fallanalysen. Der übergreifende Erkenntnisgewinn sowie weiterführende Fragen werden im *sechsten Abschnitt* diskutiert.

2. Theoretischer Rahmen und Entwicklung der Fragestellung

Die rekonstruktive Teilstudie des Projekts KomBest strebt an, aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive einen Zugang zu der in erzählgenerierenden Interviews zur Darstellung gebrachten Struktur der Handlungspraxis berufseinsteigender Lehrpersonen zu eröffnen. Damit schließen wir an Forschungen zum Wissen von Lehrer*innen an, deren Anfänge in Deutschland in den 1990er Jahren liegen. So betont unter anderem die professionssociologische Wissensverwendungsforschung (Radtke 1996) den engen Zusammenhang zwischen der Struktur des *impliziten Erfahrungswissens* und den beruflichen Anforderungen im systemisch-organisatorischen Handlungskontext (Combe/Kolbe 2008: 865). *Explizite Wissensbestände* von Lehrer*innen – z.B. in Form fachspezifischen methodischen Wissens – seien nur insofern handlungsrelevant, als sie in passenden impliziten Wissensbeständen – z.B. pädagogischen Überzeu-

gungen – verankert sind, wie zuletzt Bonnet und Breidbach (2017) in Aufarbeitung der englischsprachigen Literatur zum Wissen bilingual unterrichtender Lehrpersonen herausarbeiteten. Solche Befunde führten für den Bereich rekonstruktiver Forschung regelmäßig dazu, dem expliziten Wissen der Akteur*innen eher geringere Aufmerksamkeit zuteilwerden zu lassen; ähnliches gilt für die Methodologie der Dokumentarischen Methode (Nohl 2017: 7; Bohnsack 2014a: 63f.). Für die Rekonstruktion der Struktur der Handlungspraxis von Lehrpersonen erweisen sich indes beide Wissensformen als gleichermaßen bedeutungsvoll (Bohnsack 2013a; Bonnet/Breidbach 2017: 279). In neueren methodisch-methodologischen Entwicklungen innerhalb der Dokumentarischen Methode erfahren explizite bzw. kommunikative Wissensbestände auch aus unterschiedlichen Perspektiven (subjektivierungstheoretisch, diskursanalytisch, gouvernementalitätstheoretisch) verstärkt Beachtung (Amling/Geimer 2016; Nohl 2016; Jansen/von Schlippe/Vogd 2015).

Mit Bezug auf diese Entwicklungen nehmen wir in unserem Projekt das die Handlungspraxis strukturierende *Zusammenspiel* impliziten und expliziten Wissens als *Spannungsverhältnis* zwischen Habitus und Norm in den Blick (Bohnsack 2013a; 2014b; 2017; Rauschenberg/Hericks 2017; Sotzek et al. 2017; Hericks et al. 2018). Ausgangspunkt dafür war die Beobachtung, in der Auswertung der Interviews immer wieder auf Auseinandersetzungen der Berufseinsteigenden mit von ihnen *wahrgenommenen Normen* zu stoßen. Der methodologische Zusammenhang wird nachfolgend erläutert.

In seinen neueren Arbeiten differenziert Bohnsack den Begriff des Orientierungsrahmens als zentralen Begriff der praxeologischen Wissenssoziologie und Grundkategorie der Dokumentarischen Methode in zwei Bedeutungsvarianten aus. Der *Orientierungsrahmen im engeren Sinne (i.e.S.)* wird synonym zu dem des (in unserem Falle: berufsbezogenen) *Habitus* verwendet (Bohnsack 2014b: 36). Der Habitus bezeichnet in der Rezeption Bourdieus den *modus operandi* und damit die Struktur der Handlungspraxis selbst (ebd.: 35). Das Habituskonzept von Bourdieu stellt für die Dokumentarische Methode demnach eine zentrale Bezugstheorie dar.

Darüber hinausgehend umfasst der Orientierungsrahmen als Prozessstruktur, *dass* und *wie* sich der Habitus in Relation zu wahrgenommenen Normen innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraums unterschiedlich ausgestalten kann (ebd.: 36). Hier setzt der Begriff des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne (i.w.S.) an. In diesem Sinne verstanden bildet der Orientierungsrahmen einen „übergeordneten Begriff“ (ebd.: 35) zu demjenigen der *Orientierungsschemata*, der zweiten metatheoretischen Grundkategorie der Dokumentarischen Methode. Dabei stellen insbesondere wahrgenommene *Normen* als normative Verhaltenserwartungen „in ihrem Forderungscharakter sowie ihrem Charakter der Exteriorität“ (ebd.: 43) einen zentralen Bereich von Orientierungsschemata dar (ebd.: 37; 2017: 54-56).

Das spannungsreiche Verhältnis von Habitus und habituell wahrgenommenen Normen wird mit Bezug auf Luhmann als *grundsätzlich diskrepant* konzeptualisiert (Bohnsack 2017: 55). In Relation zum Habitus stellen Normen *kontrafaktische Erwartungen* dar, d.h. „Erwartungen, die aufrecht erhalten [sic] werden, obschon sie in Diskrepanz zu den Handlungspraktiken stehen, auf die sie bezogen sind“ (ebd.). Das daraus resultierende Spannungsverhältnis müsse stets aufs Neue bearbeitet und gegebenenfalls legitimiert werden. In diesen Formulierungen gründet die Annahme, dass der Habitus als handlungs-

leitende Struktur das Handeln gewissermaßen von innen her antreibt und steuert. Er umfasst (milieuspezifische) Selbstverständlichkeiten des eigenen Handelns und kann als ein sozial produziertes und inkorporiertes Wissen nicht expliziert, sondern nur (z.B. in Erzählungen oder Beschreibungen) zur Darstellung gebracht werden (Bohnsack 2013a: 180).

Die komplexe Prozessstruktur bzw. der *modus operandi* der Bearbeitung je bestehender Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Normen wird als *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* (i.w.S.) bezeichnet. Er beschreibt die komplexe Art und Weise, in der sich der Habitus in der Bearbeitung dieser Spannungsverhältnisse „immer wieder reproduziert und konturiert und ggf. transformiert“ (Bohnsack 2014b: 44). Der Begriff des Spannungsverhältnisses reflektiert, dass Normen ihre handlungspraktische Bedeutung „erst durch die *Rahmung*, d.h. die Integration in bzw. ‚Brechung‘ durch die fundamentale existenzielle Dimension der Handlungspraxis“ (ebd., H.i.O.) erhalten, wie sie sich im *modus operandi* des Habitus vollzieht. Die Exteriorität und Kontrafaktizität der Normen ist somit durch den Habitus ‚gebrochen‘, d.h. die Normen bleiben dem Habitus zwar äußerlich, werden aber durch diesen *erfahren* und *gedeutet* (Sotzek et al. 2017). Zugleich gewinnt der Habitus in der expliziten und impliziten Abgrenzung zu wahrgenommenen normativen Verhaltenserwartungen empirisch seine Konturen (Bohnsack 2014b: 43f.). Normen werden in der Methodologie der Dokumentarischen Methode folglich nicht als quasi objektive Entitäten, sondern stets als bereits von den Akteur*innen im Medium ihres Habitus wahrgenommene Normen konzeptualisiert (Bohnsack 2013a; 2014b; 2017; Sotzek et al. 2017).¹

Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Normen bestehen Bohnsack zufolge grundlegend in Relationen der Handlungspraxis (1) zu den in *Common-Sense-Theorien* explizierten Motivkonstruktionen, (2) zu *Normen der Institution*, verstanden als wahrgenommene institutionelle Erwartungserwartungen (Bohnsack 2013a: 179), d.h. Erwartungen der Lehrperson dessen, was die Institution von ihr erwartet, sowie (3) zu *Identitätsnormen* (Bohnsack 2017: 54). Letztere werden im Sinne von Selbst- und Fremdidentifizierungen als gesellschaftlich produziert gedacht. Sie umfassen in Anlehnung an Goffman (1963: 64f.) eine Selbstpräsentation der Akteur*innen sowie eine bestimmte Auseinandersetzung mit von außen herangetragenen Fremdbildern (Bohnsack 2014b: 48). In diesen Relationen berge das Normative eine „*Erfahrung* des Fremd- oder Selbstzwangs“ (Bohnsack 2017: 102, H.i.O.).

Im Folgenden wird gezeigt, wie wir mit den erläuterten Grundkategorien der praxeologischen Wissenssoziologie im Rahmen der Dokumentarischen Methode forschungspraktisch arbeiten. Die übergeordnete Forschungsfrage konkretisiert sich vor

1 Die Relation zwischen Habitus und Norm, welche sich durch eine prinzipielle Spannung auszeichnet, ist im Anschluss an Mannheim in den unterschiedlichen Logiken von konjunktivem und kommunikativem Wissen und Handeln metatheoretisch fundiert (Bohnsack 2017, insb. Kap. 3). Diese prinzipielle Spannung lässt sich ausgehend von empirischen Befunden genauer bestimmen. So erlauben beispielsweise die Erfahrungsdimensionen der Intensität und Dauer die Qualität von Spannungsverhältnissen zu erschließen und hinsichtlich ihres habitusstabilisierenden und -irritierenden Potenzials zu unterscheiden (Sotzek et al. 2017). Ein weiterer, daran anschließender Bestimmungsansatz von Spannungsverhältnissen könnte darin liegen, diese als (Nicht-)Passungsverhältnisse zu konzipieren, welche sich über Emotionen als Ausdruck des Wie eines Erlebens (resp. des Praxisvollzugs) rekonstruieren lassen (Sotzek 2018).

dem Hintergrund dieser Überlegungen dergestalt, *wie sich berufseinsteigende Lehrpersonen im Medium ihres Habitus mit wahrgenommenen Normen des beruflichen Handelns auseinandersetzen und diese bearbeiten*. Der Orientierungsrahmen i.w.S. tritt dabei empirisch als zwei kontrastierende und typisierte habituelle Bearbeitungsweisen von Spannungsverhältnissen in Erscheinung (Sotzek et al. 2017; Hericks et al. 2018).

3. Anlage und methodisches Vorgehen der rekonstruktiven Teilstudie

Das Sample der rekonstruktiven Teilstudie von KomBest umfasst 13 deutsche und 17 schweizerische Lehrpersonen beider Schulformen (Gymnasium, Primarstufe), die an den vier erzählgenerierenden Interviews im rund halbjährigen Abstand teilgenommen haben. Im Folgenden beziehen wir uns ausschließlich auf das kurz nach Berufsantritt geführte erste Interview (It1); die Auswertung des Längsschnitts ist späteren Veröffentlichungen vorbehalten.

Die verwendeten Interviewleitfäden thematisieren Erfahrungen der Berufseinsteigenden (konkrete Unterrichtsstunden, die eigene Vorbereitungstätigkeit, besonders erinnerte Erlebnisse mit Schüler*innen, Kolleg*innen und Eltern), jeweils verbunden mit dem Impuls, entsprechende Begebenheiten zu erzählen. Die Auswertung der Interviews erfolgte in komparativer Analysehaltung im bekannten Dreischritt der Dokumentarischen Methode aus formulierender und reflektierender Interpretation, inklusive Textsortentrennung und semantischer Analyse sowie sinngenetischer Typenbildung (Nohl 2017). Dabei gerieten nicht allein narrative, sondern auch argumentative und bewertende Passagen in den Blick, die in Erzählungen und Beschreibungen eingebettet sind oder diese rahmen. Fokussierungsmetaphern (Nohl 2017: 30), die somit auch detailliert, engagiert oder metaphorisch dicht geschilderte Argumentationen oder Bewertungen umfassen, können auf Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Normen sowie dessen Bearbeitung verweisen.

4. Befunde einer mehrdimensionalen Typologie

4.1 Basistypik – Prozessstrukturen der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Normen

Im Folgenden geben wir einen Überblick über die mehrdimensional rekonstruierte Typologie. Im anschließenden Kapitel werden anhand von zwei Fallanalysen ausgewählte Befunde und die ihnen zugrunde liegenden Begriffe exemplarisch veranschaulicht.

Das erste Ergebnis der Typologie ist eine *Basistypik* aus zwei typisierten Orientierungsrahmen i.w.S. Das zweite Ergebnis stellt die Ausarbeitung berufsbezogener Habitus (d.h. der Orientierungsrahmen i.e.S.) dar, die sich in Untertypiken abstrahieren lassen. Die berufsbezogenen Habitus können zwei differenzierbaren *konjunktiven Erfahrungsräumen* zugeordnet werden: dem Erfahrungsraum der *organisationsbezogenen* sowie der *unterrichtsbezogenen Interaktion* (Abschnitt 4.2).

Als *Basistypik* wird die für einen spezifischen Erfahrungsraum typische Spannbreite von Orientierungen der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm verstanden. Es handelt sich um „jene Typik, bei der die Konstruktion einer ganzen Typologie ihren Ausgangspunkt nimmt“ (Bohnsack 2013b: 253). Aufgrund unseres professionstheoretischen Erkenntnisinteresses ist dieser Ausgangspunkt in unserem Falle metatheoretisch durch das Spannungsverhältnis zwischen berufsbezogenen Habitus und wahrgenommenen Normen in der Schule bestimmt. Die daraus empirisch hervorgehende Basistypik habitueller Bearbeitungsweisen dieses Spannungsverhältnisses wird durch die Pole eines *modifizierenden* und eines *konsolidierenden* *modus operandi* aufgespannt (Sotzek et al. 2017; Hericks et al. 2018).²

Modifizierender Basistyp: Lehrpersonen, bei denen ein modifizierender *modus operandi* rekonstruiert wird, sind in ihrem Sprechen dadurch gekennzeichnet, dass sie wahrgenommene Normen mit ihren Habitus zu vermitteln suchen. Eigene habituell verankerte Vorstellungen werden in der Auseinandersetzung mit und in der Bearbeitung von wahrgenommenen Normen in Frage gestellt. Es dokumentiert sich nicht nur ein Durchspielen alternativer Handlungsoptionen, sondern auch eine Bereitschaft zur Veränderung und ggf. sogar Anpassung des eigenen Handelns an wahrgenommene Normen, welche für das berufliche Handeln als relevant erfahren werden. Im Vergleich der Fälle finden sich Hinweise darauf, dass wahrgenommene Normen sich eher zu eigen gemacht werden.

Konsolidierender Basistyp: Lehrpersonen, bei denen ein konsolidierender *modus operandi* rekonstruiert wird, sind in ihrem Sprechen dadurch gekennzeichnet, dass sie sich von wahrgenommenen Normen eher distanzieren und ihre berufsbezogenen Habitus in Abgrenzung von solchen Normen durchzusetzen oder durchzuhalten suchen. Habituelle Orientierungen werden in Auseinandersetzungen mit den Mitakteur*innen des Erfahrungsraums Schule und deren Verhaltenserwartungen insistent zur Geltung gebracht. Im Vergleich der Fälle finden sich Hinweise darauf, dass wahrgenommene Normen sich eher nicht zu eigen gemacht werden. Eine Aneignung von Normen in Form von konkreten Handlungsschritten wird weniger ersichtlich; wenn überhaupt werden alternative Handlungsoptionen in einem potential oder unreal entworfenen Möglichkeitsraum gedanklich durchgespielt.

2 Wir unterscheiden folglich zwei unterschiedliche *modi operandi*: (1) den *modus operandi* der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm (beschrieben durch den Orientierungsrahmen i.w.S.) sowie (2) den *modus operandi* des Habitus als Struktur der Handlungspraxis selbst (beschrieben durch den Orientierungsrahmen i.e.S.). Die beiden *modi operandi* lassen sich nur in ihrem Wechselverhältnis empirisch bestimmen und erschließen, da sie sich gegenseitig bedingen und hervorbringen; sie fokussieren zwei ineinander verwobene Momente der Handlungspraxis. Die doppelte Verwendung der Kategorie des Orientierungsrahmens lässt sich folglich durch die Annahme begründen, dass Spannungsverhältnisse ein relationales Konzept darstellen. Die genauere metatheoretische Bestimmung des rekonstruierten Verhältnisses der beiden *modi operandi* zueinander kann in diesem Beitrag nicht weiter ausgearbeitet werden.

4.2 Das Verhältnis der Fälle zu den konjunktiven Erfahrungsräumen der unterrichtsbezogenen sowie der organisationsbezogenen Interaktion

Auf Grundlage der Basistypik wurden in der weiteren komparativen Analyse der Interviews zwei konjunktive Erfahrungsräume und Typiken ausdifferenziert, in denen sich die kontrastierenden modi operandi der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen unterschiedlich ausgestalten. Ein *konjunktiver Erfahrungsraum* konstituiert sich dann, wenn die Art und Weise der Auseinandersetzung mit der komplexen Relation von habitualisierter Praxis und normativen Verhaltenserwartungen selbst habitualisiert, „auf eine gewisse Dauer gestellt und als solche in ihrer Dauerhaftigkeit erfahren wird“ (Bohnsack 2017: 106). Ein konjunktiver Erfahrungsraum zeichnet sich durch ein gemeinsames oder strukturidentisches Erleben einer Handlungspraxis und der darin erfahrenen grundsätzlichen Diskrepanz zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen aus (ebd.: 104).

Konkret handelt es sich um die Erfahrungsräume der *unterrichtsbezogenen* sowie der *organisationsbezogenen Interaktion*; sie erscheinen fallspezifisch durch je bestimmte wahrgenommene Normen geprägt und zeichnen sich durch unterschiedliche Praxisformen aus. Innerhalb jedes Erfahrungsraums und jeder Typik lassen sich unterschiedliche typisierte berufsbezogene Habitus (bzw. Orientierungsrahmen i.e.S.) rekonstruieren, die jeweils eine Untertypik mit differenzierenden Dimensionen bilden (Hericks et al. 2018).

Erfahrungsraum der unterrichtsbezogenen Interaktion – Typik „Unterrichtsbezug“: Die Typik beschreibt die professionsspezifische Aufgabe von Lehrpersonen, sich im Kontext des Unterrichts zu den Schüler*innen als Adressat*innen ihres beruflichen Handelns sowie den zu vermittelnden Inhalten ins Verhältnis zu setzen. In unseren Analysen zeigt sich, dass das Unterrichten, inklusive des damit verbundenen Adressaten- und Sachbezugs, von den Berufseinsteigenden als Kernbereich des beruflichen Handelns wahrgenommen wird (dazu bereits Hericks 2006; Keller-Schneider 2010). Die innerhalb dieser Typik rekonstruierten Untertypiken – (1) *Vermittlungsbezug* und (2) *Fürsorgebezug* – kommen jedoch auch im Verhältnis der Berufseinsteigenden zu den erwachsenen Mitakteur*innen der Schule (Kolleg*innen, Vorgesetzten, Eltern) zum Ausdruck.

Innerhalb der Untertypik Vermittlungsbezug lassen sich vier differenzierende Ausprägungen des berufsbezogenen Habitus finden, die die Lehrtätigkeit und die Gestaltung von Unterricht in je spezifischer Weise rahmen: selbstbezogen (Orientierung an eigenen Interessen und Präferenzen), tätigkeitsbezogen (Orientierung an den unterrichtlichen Handlungen und Aktivitäten der Akteur*innen), systematikbezogen (Orientierung an methodisch-didaktischen sowie formalen Aspekten, Entscheidungen und Maßnahmen im Rahmen des Unterrichtens) sowie aneignungsbezogen (Orientierung an den Lernprozessen der Schüler*innen).

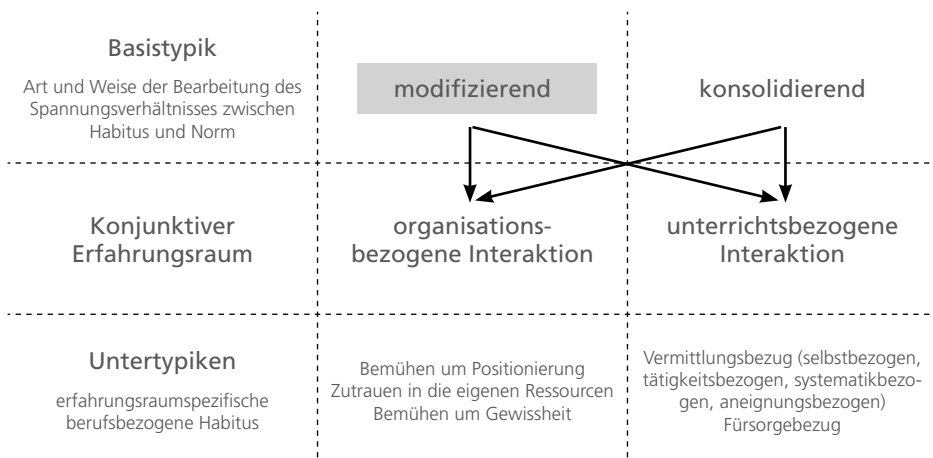
Erfahrungsraum der organisationsbezogenen Interaktion – Typik „Organisationsbezug“: Die Typik beschreibt die professionsspezifische Aufgabe, sich zur Schule als Organisation und Institution, einschließlich aller in ihr stattfindenden Interaktionen und agierenden Personen (Schüler*innen, Eltern, Vorgesetzte, Kolleg*innen, inkl. der inter-

viewten Lehrperson selbst) ins Verhältnis zu setzen. In unseren Rekonstruktionen zeigt sich, dass der Erfahrungsraum der organisationsbezogenen Interaktion in der Wahrnehmung der Berufseinsteigenden wesentlich durch *Kontingenz* bestimmt ist, die sich in Erfahrungen von Unsicherheit, Ungewissheit und übergroßer situativer Komplexität niederschlägt; die drei Untertypiken der Typik *Organisationsbezug* repräsentieren unterschiedliche (typisierte) berufsbezogene Habitus in Bezug auf die Bearbeitung von Kontingenz: (A) *Bemühen um Positionierung*, (B) *Zutrauen in die eigenen Ressourcen* sowie (C) *Bemühen um Gewissheit* im Rahmen der beruflichen Tätigkeit.

5. Zur Relationierung von Basistypik und erfahrungsraumbezogenen Typiken – zwei Fallanalysen im Vergleich

Die modi operandi *modifizierend* und *konsolidierend* stellen erfahrungsraumübergreifende Prozessstrukturen der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen erfahrungsraumspezifischen berufsbezogenen Habitus und wahrgenommenen Normen dar. Das heißt, dass die jeweilige Prozessstruktur in beiden rekonstruierten konjunktiven Erfahrungsräumen zugleich wirksam ist. Demgegenüber sind die typisierten berufsbezogenen Habitus der Typiken „Unterrichtsbezug“ und „Organisationsbezug“ jeweils nur auf einen der beiden Räume bezogen. Das in der Bearbeitung der Diskrepanz zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen erworbene Erfahrungswissen scheint folglich unterschiedlichen Logiken der Praxis zu folgen (Bohnsack 2017: 132f.). Dieser Befund schließt an methodologische Überlegungen zur Mehrdimensionalität des konjunktiven Erfahrungsraums an (Bohnsack 2017: 117-141). Die folgende Abbildung zeigt den Zusammenhang zwischen der Basistypik und den erfahrungsraumbezogenen Typiken.

Abb.: Zusammenhang zwischen Basistypik und erfahrungsraumbezogenen Typiken



Dies lässt sich an den im Weiteren beispielhaft vorgestellten Fällen nachvollziehen: So ist der Fall *Lisa-Marie Jung* in der Typik *Unterrichtsbezug* durch einen *aneignungsbezogenen Vermittlungsbezug*, in der Typik *Organisationsbezug* durch ein *Bemühen um Positionierung* innerhalb der beruflichen Tätigkeit bestimmt. Dasselbe gilt auch für die hessische Gymnasiallehrerin *Olivia Jakob*. Während Spannungsverhältnisse zwischen wahrgenommenen Normen und ihren (erfahrungsraumspezifischen) berufsbezogenen Habitus von Lisa-Marie Jung jedoch stets im *modifizierenden* modus operandi bearbeitet werden, zeigt sich im Fall Olivia Jakob ein *konsolidierender* Orientierungsrahmen. Entlang zweier Analysen aus den beiden Fällen geben wir exemplarisch näheren Einblick in die Ergebnisse.³

Die studierte Gymnasiallehrerin Lisa-Marie Jung spricht über ihr Unterrichten in einer Hauptschulklasse der Gesamtschule, das sich in ihrer Wahrnehmung von dem in einer Gymnasialklasse unterscheidet (It1: 170f.):

ich war da zu Anfang ähm, dachte ich so, naja auch von der Referendariatsausbildung her: ‚Musst ja streng sein, ganz viele Regeln und super konsequent und so, sonst bekommst du es bestimmt nicht hin.‘ Hab das dann auch in der ersten Stunde so gema:cht, ist in einer äh naja Katastrophe kann man nicht sagen, aber es ist, äh sag ich mal, eher suboptimal gelaufen. (Jung, It1: 171-176)

In der Passage verhandelt Lisa-Marie Jung die in der Interaktion mit ihren Schüler*innen wahrgenommene Norm, *streng* und *super konsequent* zu sein. Der Charakter der Norm kommt in dem verwendeten Modalverb *müssen* sowie in der explizierten Wahrnehmung zum Ausdruck, dass sie diese als durch die Ausbildung vermittelt und von ihr übernommen erfährt. Die Ausgestaltung der Norm scheint mit der Etablierung zahlreicher *Regeln* verbunden zu sein; in einem inneren Monolog wird sie als normative Erwartung an sich selbst (*musst ja streng sein*) ausformuliert und damit der Erfahrung des Selbstzwangs Ausdruck verliehen.⁴ Die Formulierung *sonst bekommst du es bestimmt nicht hin* deutet an, dass die Orientierung an der Norm für die Lehrerin eine Gelingensbedingung ihres Unterrichtens darzustellen scheint, während die Bewertungen *Katastrophe* und *eher suboptimal gelaufen* auf damit verbundene Irritationen ihres berufsbezogenen Habitus verweisen. In der nachfolgenden Passage konturiert sich das hier sich andeutende Spannungsverhältnis weiter aus.

Lisa-Marie Jung sucht den Austausch mit berufserfahrenen Kolleg*innen und orientiert sich in der Folgezeit an dem „Tipp“ (It1: 178), „mehr emotional [...] zu arbeiten einfach“ (It1: 179) sowie daran, den Schüler*innen ein verstärktes, auch persönliches Interesse entgegenzubringen:

also ich versuch jetzt immer, den Religionsunterricht sehr stark auf ihr Leben und zukünftiges Arbeitsleben und so, ist ja die Abschlussklasse, zu beziehen und äh: mich für sie zu interessieren,

3 Die nachfolgenden Passagen sind anonymisiert und aus Darstellungszwecken gekürzt. Die Kürzungen sind mit [...] gekennzeichnet. Transkriptionsregeln: //mhm//: Hörsignal des Interviewers; (1): Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert; ((lacht)): Anmerkung zu parasprachlichen Ereignissen; „Ich mach mit euch nur aber“: Kennzeichnung einer wörtlichen Rede; @überhaupt@: lachend gesprochen; die-: Satzabbruch

4 Die Steigerung „super konsequent“ (so wie auch später: „super nett“) könnte darauf hindeuten, dass Lisa-Marie Jung wahrgenommene Normen der Institution gewissermaßen ‚überzuerfüllen‘ sucht.

auch privat und erzähl auch mal was von mir und seit ich das mache, also sozusagen ganz locker, aber al-so @überhaupt nichts mehr mit Regel und so@, aber halt dafür ähm versuche super nett, freundlich zu sein, ja, läuft es sehr viel besser. (Jung, It1: 185-191)

Ausgelöst durch den Austausch mit den Kolleg*innen scheint sich als neue normative Erwartung die wahrgenommene Norm *locker* und *super nett, freundlich zu sein* auszubilden. Mit der Orientierung an dieser Norm sucht Lisa-Marie Jung ihr unterrichtliches Handeln an die Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen; sie richtet ihr Unterrichten an der Erfahrungswelt und den antizipierten beruflichen Tätigkeiten der Schüler*innen aus. Die Formulierung *versuch jetzt immer* dokumentiert, dass sich die Lehrerin die Norm zu eigen zu machen sucht. Zugleich zeigt das Verb *versuchen*, welches ein kontinuierliches Bemühen (*immer*) umfasst, dass die Norm dennoch weiterhin in Diskrepanz zu ihrem Habitus steht. Dass das eigene Unterrichten und die damit verbundene Gestaltung der Interaktion mit den Schüler*innen mit Blick auf die Ermöglichung von Lernprozessen verhandelt wird, deutet im Erfahrungsraum der unterrichtsbezogenen Interaktion auf einen aneignungsbezogenen Vermittlungsbezug der Lehrerin hin.

Mit der Veränderung ihres Handelns nimmt Lisa-Marie Jung auch eine Veränderung des Unterrichtens wahr: *läuft es sehr viel besser*; die wahrgenommene Norm einer *strengen* und *super konsequenten* Lehrerin wird aufgrund der Interaktion mit den Schüler*innen und des Austausches mit den Kolleg*innen in Frage gestellt. Die damit verbundene Irritation ihres Handelns kommt in der wahrgenommenen Norm *locker sein* zum Ausdruck und wird in einer entsprechenden Anpassung ihres Unterrichtens bearbeitet. In dieser Art und Weise der Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis dokumentiert sich ein modifizierender *modus operandi*.

Die Perspektive der Schüler*innen wird auch in der nachfolgenden Passage verhandelt, in der Lisa-Marie Jung von der Auseinandersetzung mit einem Kollegen erzählt. Anlass ist, dass sie im Rahmen ihres Fachunterrichts den Sitzplan einer Klasse ändert und sich darum bemüht, dass die Änderung auch im Unterricht anderer Kolleg*innen beibehalten wird. Die im Vergleich zu anderen durch narrative Dichte und Detailliertheit ausgezeichnete Passage zeigt, wie Lisa-Marie Jung sich dabei zu dem zuständigen Klassenlehrer ins Verhältnis setzt:

Also das war schon so ein bisschen ((lacht)), wo ich erst mal schlucken musste und gedacht habe: „Okay, ja.“ Und ich glaube aber, ähm das es im gar nicht darum geht, dass er da nichts- also ich hatte so das Gefühl, es geht gar nicht darum, ob er was davon hält oder nicht, sondern eher so darum: „Da kommt jetzt eine Neue und die hat ja- hat ja noch gar keine Berufserfahrung, die mischt jetzt meine Klasse da so komisch durcheinander“ und genau, das hat er auch mehrmals gesagt, „das bringe nur Unruhe in die Klasse“ (Jung, It1: 324-330).

In Lisa-Marie Jungs Darstellung wird die Verhältnissetzung zu ihrem Kollegen als Ausdruck eines unterschiedlichen berufsbezogenen Erfahrungswissens verhandelt. In der erzählten Perspektive des Kollegen schreibt sie sich selbst die Position der *Neuen* zu, die eigentlich noch nicht legitimiert sei, etablierte Ordnungen der Klasse zu ändern (*mischt jetzt meine Klasse da so komisch durcheinander*). Hier kommt eine wahrgenommene Norm zum Ausdruck, wonach es die *Berufserfahrung* sei, die Entscheidungen für Schüler*innen zu treffen erlaubt. Diese Form, sich selbst ins Verhältnis zu setzen oder sich in ein Verhältnis gesetzt zu sehen, kann als ein habituelles Bemühen um Positionie-

rung im Erfahrungsraum der organisationsbezogenen Interaktion interpretiert werden. Dass diese Verhältnissetzung als Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm erfahren wird, belegt der Ausdruck *schlucken musste*, der eine für die Lehrerin konfliktvolle und unangenehme Situation impliziert. Im größeren Kontext der Passage schildert Lisa-Marie Jung, wie sie sich wiederholt in einen Austausch mit den Schüler*innen, dem Klassenlehrer, einem anderen Kollegen sowie ihrer eigenen Familie begibt. Hierin dokumentiert sich insgesamt ein modifizierender *modus operandi* der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm.

Eine konsolidierende Prozessstruktur zeigt sich hingegen in der nachfolgenden Passage aus dem Fall Olivia Jakob. Vergleichbar zu Lisa-Marie Jungs Erfahrungen in einer Hauptschulklasse spricht Olivia Jakob über anfängliche Schwierigkeiten, auf die Bedürfnisse ihrer fünften Klasse in angemessener Weise zu reagieren:

Ja und da waren schon natürlich öfter Situationen äh, wo ich anfangs, glaub ich, zu ungeduldig war und zu viel als selbstverständlich vorausgesetzt habe und [...] wo die mir dann ganz schnell zu spüren gegeben haben so „Das können wir aber nicht“ oder „So geht es jetzt doch nicht mit @uns@. Mit uns muss man doch anders umgehen“ (1). Ähm das war da schon häufiger (1), also dass die=wenn ich dann reinkam, dann hatten erst mal ganz viel Fragen, wo ich dann immer sag „Ja, also nee, das können wir jetzt nicht jetzt machen, dafür haben wir ja ‚ne Klassenlehrerstunde. Jetzt machen wir erst mal Deutschunterricht“. Und wo dann aber irgendwie- es hat einfach nicht funktioniert. Da war zu viel Spannung und dann- ja jetzt so im Nachhinein denk ich immer „Das ist ja klar, die mussten da sich erst mal einfinden und drüber reden.“ Und da kann ich nicht reinkommen und sagen, wir machen jetzt @Unterricht@ //mhm// als Klassenlehrerin //mhm//. Ich war ja da so ihre Ansprechpartnerin [...] Ja das würde ich jetzt natürlich von Anfang an anders machen (Jakob, lt1:168-186).

In der Interaktion mit ihren Schüler*innen (*zu spüren gegeben*) nimmt Olivia Jakob eine hier aus der Perspektive der Schüler*innen formulierte Norm wahr, als Klassenlehrerin anlassbezogen sofort auf die jeweiligen Bedürfnisse der Schüler*innen eingehen zu müssen. Vor dem Hintergrund dieser Wahrnehmung scheint sie ihr unterrichtsbezogenes Vorgehen hinsichtlich zweier Aspekte zu hinterfragen: zum einen auf das von ihr einer fünften Klasse wie selbstverständlich zugemutete Leistungsniveau (*wir sind jetzt auf ‚nem Gymnasium*), zum anderen auf ihr eigenes unterrichtliches Verhalten (*da kann ich nicht reinkommen*). Damit verweist die Norm auf eine doppelte Einfindungsaufgabe – ‚*Wir sind jetzt auf ‚nem Gymnasium*‘ –, die die neuangekommenen Schüler*innen der fünften Klasse und die neuangekommene Gymnasiallehrerin gleichermaßen einzuschließen scheint. Zum Ausdruck kommt, dass Olivia Jakob am fachlichen Vorankommen der Schüler*innen orientiert ist und für sie die sach- und fachvermittelnden Aspekte ihrer Tätigkeit im Vordergrund stehen (*jetzt machen wir erst mal Deutschunterricht*); dies verweist auf einen aneignungsbezogenen Vermittlungsbezug.

Die berichteten Rückmeldungen ihrer fünften Klasse irritieren diesen berufsbezogenen Habitus, was ein Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus anzeigt – ein Spannungsverhältnis, das den beschreibenden Ausdrücken *schon natürlich öfter* und *das war da schon häufiger* zufolge wiederholt erfahren wurde. Olivia Jakob unterscheidet klar zwischen ihren Aufgaben als Fachlehrerin und der für sie neuen Zuständigkeit als Klassenlehrerin, wie sich pointiert in der erinnerten wörtlichen Rede zeigt: ‚*Ja, also nee, das können wir jetzt nicht jetzt machen, dafür haben wir ja ‚ne Klassenlehrerstunde. Jetzt machen wir erst mal Deutschunterricht*‘. Die Bearbeitung der Bedürfnisse

der Schüler*innen wird vom Fachunterricht getrennt und in einen organisational dafür vorgesehenen zeitlichen Rahmen verlagert, worauf sich die Schüler*innen jedoch nicht einzulassen scheinen, was sich in Formulierungen wie *nicht funktioniert* und *zu viel Spannung* verbalisiert.

Im Kontrast zu Lisa-Marie Jung lässt sich hier eine konsolidierende Bearbeitungsweise rekonstruieren. In der durch das Interview ausgelösten Reflexion gesteht Olivia Jakob zu, es *jetzt natürlich von Anfang an anders machen* zu wollen. *Im Nachhinein* und im Präteritum gesprochen (*Ich war da ja so ihre Ansprechpartnerin*) greift sie die durch die Schüler*innen konkurrierend ins Spiel gebrachte Norm einer besonderen Zuständigkeit der Klassenlehrerin auf, ohne dass (wie bei Lisa-Marie Jung) Handlungsschritte zu ihrer Umsetzung erkennbar würden. Während sich Lisa-Marie Jung die wahrgenommene Norm zu eigen macht, nimmt Olivia Jakob die Norm zwar in Anspruch, jedoch ohne dass die Orientierung an dieser erkennbar handlungsleitend würde.

6. Diskussion der Befunde und Ausblick

Die vorgestellte mehrdimensionale Typologie verbindet Befunde zu berufsbezogenen Habitus von Lehrpersonen im Berufseinstieg auf der Basis wahrgenommener (und erst als solche berufsbiographisch relevant werdender) Normen des Erfahrungsraums Schule. Die empirisch ausgeschärften methodologischen Überlegungen vermitteln einen Zugang, wie Habitus und wahrgenommene Normen wechselseitig über die Art und Weise der Bearbeitung zwischen ihnen bestehender Spannungsverhältnisse rekonstruiert werden können. Für den Berufseinstieg von Lehrpersonen lassen sich diesbezüglich die Pole eines *konsolidierenden* und eines *modifizierenden* modus operandi unterscheiden. Dies birgt ein Erkenntnispotential für die Frage nach der Professionalisierung von Lehrpersonen.

So können ausgehend von den in diesem Beitrag dargestellten Befunden zunächst in allgemeiner Form, d.h. noch nicht fallbezogen spezifiziert, einige *theoretische und praktische Implikationen* in Form von Chancen und Grenzen für die Professionalisierung von Lehrpersonen formuliert werden. Der *konsolidierende* modus operandi könnte Professionalisierungsprozesse unterstützen, wenn die eher priorisierende und selektive Aneignung von wahrgenommenen Normen eine ressourcenschonende, vor Überforderung schützende Haltung begünstigt. Ins Extrem einer einseitigen Verweigerungshaltung ausgedehnt, könnte er Professionalisierungsprozesse hingegen hemmen oder verhindern. Dies wäre z.B. dann der Fall, wenn veränderte Rahmenbedingungen die Konfrontation mit wahrgenommenen Normen deutlich verschärften und der dadurch ausgelöste Transformationsdruck auf den Habitus nicht alsbald in eine neue Handlungspraxis überführt werden könnte. Ein Ausscheiden aus dem beruflichen Feld oder ein Rückzug im Sinne einer ‚inneren Emigration‘ könnten in diesem Falle die Folge sein.

Ein *modifizierender* modus operandi könnte Professionalisierungsprozesse befördern, indem er in einem stärkeren Maße Wahrnehmungs- und Handlungsweisen verändert und das Wissen um alternative Handlungsmöglichkeiten erweitert. Ein durch die Konfrontation mit wahrgenommenen Normen erzeugter Transformationsdruck könnte vermutlich rasch in eine neue Handlungspraxis aufgelöst werden; Vermeidungsstrategi-

en gegenüber berufsbezogenen Anforderungen erschienen damit weniger wahrscheinlich. Professionalisierungsprozesse würden gehemmt, wenn eine nicht priorisierende Aneignung von Normen zu einer Überforderung im Kerngeschäft oder zu Diffusität der eigenen Zuständigkeiten führte.

In der Fokussierung auf Spannungsverhältnisse zwischen berufsbezogenen Habitus und wahrgenommenen Normen erscheint der Berufseinstieg insgesamt als eine Phase, in welcher Lehrer*innen permanent mit komplexen Verhaltenserwartungen konfrontiert sind, die für die eigene Handlungspraxis als bedeutsam verhandelt werden. Dieser Befund dürfte für weitergehende professionstheoretische Überlegungen interessant und anschlussfähig sein.

Unsere empirischen Analysen verweisen ferner darauf, dass aus der Perspektive der Berufseinsteigenden die Organisation der Schule im Allgemeinen (einschließlich aller in ihr stattfindenden Interaktionen und agierenden Personen) und die professionsspezifische Aufgabe der unterrichtsbezogenen Interaktion im Besonderen zwei *unabhängige konjunktive Erfahrungsräume* darstellen. Der berufsbezogene Habitus folgt in den beiden Erfahrungsräumen einer jeweils anderen Logik der Praxis. Ob die rekonstruierten erfahrungsraumspezifischen Habitus für den Berufseinstieg charakteristisch sind, wäre in einem kontrastierenden Vergleich mit Lehrpersonen anderer Berufsphasen zu prüfen. Ein solcher Vergleich könnte zuallererst zeigen, ob und inwiefern der Berufseinstieg im Sinne des Diktums der *Gemischten Kommission Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz* (Terhart 2000) als eigene berufsbiographische Phase angesehen werden kann.

Darüber hinaus traten die in die Samplebildung ursprünglich eingeflossenen ‚äußeren‘ Kategorien – Schulform und Land – in unseren Analysen als ‚interne‘ Differenzkategorien nicht in Erscheinung. Die rekonstruierten Basistypen und Untertypiken ließen sich vielmehr in vielen denkbaren Kombinationen in beiden Ländern und Schulformen finden. Eine Ausnahme ist die Untertypik des *Fürsorgebezugs*, die in unserem Sample nur bei Lehrpersonen der Primarstufe anzutreffen war. Im Rahmen einer noch ausstehenden soziogenetischen Interpretation wäre zu untersuchen, ob für diese Stufenspezifika des Fürsorgebezugs primär Strukturen der Organisation verantwortlich sind oder sich habituell fürsorgeorientierte Lehrpersonen bevorzugt für die Primarstufe entscheiden.

Offen bleibt zum jetzigen Zeitpunkt, wie habituelle Bearbeitungsweisen von im Berufseinstieg wahrgenommenen Normen auf den berufsbezogenen Habitus selbst zurückwirken können. Zur Frage, ob und wie sich in der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen über die ersten zwei Jahre des Berufseinstiegs berufsbezogene Habitus wandeln, transformieren oder trotz sich abzeichnender Irritationen stabil bleiben, liegen erste (längsschnittliche) Analysen vor, die auf unterschiedliche, d.h. hinsichtlich ihrer *Intensität* und *Dauer* differenzierte Spannungsverhältnisse fokussieren (Sotzek et al. 2017; Wittek et al. i.V.). Dies könnte einen Zugang zu Veränderungsprozessen des Habitus eröffnen, der vorhandene Forschungsansätze (beispielsweise Helsper et al. 2007; Kramer et al. 2009) auf interessante Weise ergänzt.

Autorenangaben

Prof. Dr. Uwe Hericks
Philipps-Universität Marburg, Institut für
Schulpädagogik
Pilgrimstein 2
35032 Marburg
06421 2825172
hericks@staff.uni-marburg.de

Julia Sotzek
Philipps-Universität Marburg, Institut für
Schulpädagogik
Pilgrimstein 2
35032 Marburg
06421 28 24422
sotzek@staff.uni-marburg.de

Anna Rauschenberg
Philipps-Universität Marburg, Institut für
Schulpädagogik
Pilgrimstein 2
35032 Marburg
06421 28 23978
rauschenberg@staff.uni-marburg.de

Jun.-Prof. Dr. Doris Wittek
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Institut für Schulpädagogik und Grund-
schuldidaktik
Franckeplatz 1, Haus 31
06110 Halle (Saale)
345 55 23798
doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Manuela Keller-Schneider
Pädagogische Hochschule Zürich, Fachbe-
reich Pädagogische Psychologie, LAB-F050
Lagerstrasse 2
CH-8090 Zürich
0041 433055842
m.keller-schneider@phzh.ch

Literatur

- Amling, Steffen/Geimer, Alexander (2016): Techniken des Selbst in der Politik. Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse [48 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 17, 3, Art. 18.
- Bohnsack, Ralf (2013a): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 175-200.
- Bohnsack, Ralf (2013b): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 242-270.
- Bohnsack, Ralf (2014a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014b): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 33-55.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas/Breidbach, Stephan (2017): CLIL teachers' professionalization: between explicit knowledge and professional identity. In: Llinares, A./Morton, T. (Hrsg.): Applied Linguistics Perspectives on CLIL. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, S. 277-294.

- Combe, Arno/Kolbe, Fritz.-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 857-875.
- Goffman, Erving (1963): Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity. Englewood Cliffs/NJ: Prentice Hall.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Brademann, Sven/Ziems, Carolin (2007): Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe. Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, 4, S. 477-490.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, Uwe/Rauschenberg, Anna/Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Keller-Schneider, Manuela (2018, i.V.): Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg – eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In: Bohnsack, R./Hoffmann, N./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Jansen, Till/von Schlippe, Arist/Vogd, Werner (2015): Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 16, 1, Art. 4.
- Keller-Schneider, Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Keller-Schneider, Manuela (2011): Berufsbiografische und fachspezifische Anforderungen von Grundschullehrpersonen der Berufseingangsphase. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 4, 2, S. 124-136.
- Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2014): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 386-407.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2016): Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. In: Zeitschrift für Diskursforschung 16, 2, S. 115-136.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Radtke, Frank-Olaf (1996): Wissen und Können: die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen: Leske + Budrich.
- Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe (2017): Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung – Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-122.
- Sotzek, Julia (2018, i.V.): Passungsverhältnisse als habitusspezifisches Erleben. Emotionen berufseinsteigender Lehrpersonen in der Interaktion mit Kolleg*innen. In: Sander, T./Weckwerth, J. (Hrsg.): Das Personal der Professionen: Soziale und fachkulturelle Passungen bei Ausbildung, Berufszugang und professioneller Praxis.
- Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela (2017, i.E.): Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 18, 2.

- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wittek, Doris/Rauschenberg, Anna/Sotzek, Julia/Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela (i.V.): Prozesse der Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde und methodologische Überlegungen zu Wandel und Stabilität aus praxeologischer Forschungsperspektive.

Lehrer*innenhabitus und Emotionen – methodologische und empirische Überlegungen zur Bedeutung von Emotionen für die berufliche Praxis

Zusammenfassung

Der Beitrag fragt nach der Bedeutung von Emotionen für das berufliche Handeln von Lehrer*innen im Berufseinstieg. Diskutiert wird, wie es das Konzept des Habitus in der Perspektive der Dokumentarischen Methode ermöglicht, diese Bedeutung von Emotionen zu erfassen, und welches Erkenntnispotenzial wiederum Emotionen für die Erschließung eines Lehrer*innenhabitus von Berufseinsteiger*innen eröffnen. Datengrundlage bilden leitfadengestützte narrative Interviews. Emotionen werden als Ausdruck des Erlebens habitueller Verunsicherung oder Bestärkung gefasst. Untersucht wird die Art und Weise des Erlebens der habituellen Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Normen. Es zeigt sich, dass die Rekonstruktion von Emotionen einen Zugang zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen eröffnet und umgekehrt.

Schlagwörter: Emotionen, Habitus, Spannungsverhältnisse, Dokumentarische Methode, Berufseinstieg von Lehrpersonen

Teacher Habitus and Emotions – Methodological and Empirical Approaches to the Impacts of Emotions on Teaching Practice

The article explores the impact of emotions on professional activities of teachers (in their career entry phase). On the one hand, it is going to be discussed how the concept of habitus in light of the Documentary Method helps to grasp the role of emotions and on the other hand, the focus will be on the question how the investigation of emotions can inform the study of young professional teachers' habitus. The data are stimulated narrative accounts that were collected through interviews. The expression of emotions is viewed as a means of showing either uncertainty or confidence within the interviewees' habitus. It is going to be examined how the interviewees experience conflicts between their habitus and the perceived norms. It will be shown that the reconstruction of emotions sheds light on such conflicts between habitus and perceived norms and vice versa.

Keywords: Emotions, habitus, charged relationships, documentary method, career entry phase of teachers

1. Einleitung

Wird der Annahme gefolgt, dass jedes Wahrnehmen, Deuten, Erleben und Handeln von Emotionen begleitet und beeinflusst ist (Neckel/Pritz 2016: 2), dann sind Emotionen auch für die Konzeption und das Verstehen von Lehrer*innenhandeln relevant. In Anlehnung an Hochschild (2006) kann der Beruf von Lehrer*innen als einer begriffen werden, in dem der Umgang mit und die Bearbeitung von eigenen und fremden Emotionen eine grundlegende Anforderung des beruflichen Handelns darstellt (ebd.: 66). Wird weiterhin von der Annahme ausgegangen, dass Institutionen unsere Emotionen beeinflus-

sen und strukturell vorgeben, was wir fühlen sollen (ebd.: 66), so scheint es für eine Erforschung der Berufspraxis von Lehrpersonen relevant, welche Emotionen in welchen Interaktionszusammenhängen als angemessen oder unangemessen gedeutet werden und wie sie bearbeitet werden. Dies wirft die Frage auf, wie Lehrer*innen handeln in einer Fokussierung auf Emotionen theoretisch und methodologisch beschrieben sowie empirisch gefasst werden kann.

Senge (2013: 26f.) benennt eine theoretische Auseinandersetzung mit der Verhältnisbestimmung von Emotionen und zentralen soziologischen Kategorien – wie Handeln, Wissen, Normen, Sozialstruktur, Subjektivität und Objektivität oder Individualisierung und Kollektivierung – als Aufgabe einer soziologischen Emotionsforschung. In der heterogenen Forschungslage der *Soziologie(n) der Emotionen* werden diese Verhältnisbestimmungen ausgehend von der jeweiligen Theorie, Methodologie und Methode unterschiedlich beantwortet (Scherke 2009; Senge 2013). Ein Konzept, welches es ermöglicht, Emotionen in ihrem Verhältnis zu den hier aufgeführten Kategorien theoretisch zu bestimmen, ist das Habituskonzept von Bourdieu. Mit dieser Verortung schließe ich mich einem theoretischen Ansatz an, welcher das berufliche Handeln von Lehrpersonen mit dem Habituskonzept von Bourdieu (1993) zu fassen versucht (Hericks et al. 2018 i.E.).

Der vorliegende Beitrag beruht auf einem Dissertationsprojekt, dessen Ziel es ist, die professionalisierungsrelevante *Bedeutung von Emotionen für Lehrer*innen handeln* herauszuarbeiten und *Perspektiven ihrer Erforschung* über das Konzept des Habitus im Zugang der Praxeologischen Wissenssoziologie zu eröffnen (Sotzek 2018a i.V.). Die Dissertation entsteht im Rahmen des DFG/SNF-Projekts „Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern“ (KomBest). Datengrundlage sind leitfadengestützte, narrativ fundierte Interviews, die mit den beteiligten Lehrpersonen über die ersten zwei Jahre ihres Berufseinstiegs zu vier Zeitpunkten in einem Abstand von jeweils einem halben Jahr geführt und mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Emotionen bringen ein Verhältnis der Lehrpersonen zur Darstellung des habituellen Erlebten zum Ausdruck. Dieses Verhältnis dokumentiert sich zum einen in Erzählungen und Beschreibungen und zum anderen in Bewertungen und Argumentationen, also in dem, *was Gegenstand der Darstellung ist und wie es dargestellt wird*. Emotionen bezeichnen ein Wie des Erlebens und damit gleichzeitig des dargestellten Praxisvollzugs. Aus theoretischer Perspektive wird zunächst gefragt, welches Verständnis von Emotionen das Habituskonzept ermöglicht und welches Erkenntnispotenzial eine noch auszuarbeitende, aber, so die Annahme, dem Habituskonzept bereits inhärente Emotionstheorie für die Untersuchung beruflicher Entwicklungen birgt (Brumlik 2009; Matthäus 2014; Scheer 2017; Sotzek 2018a i.V.). Erkenntnisinteresse der empirischen Analyse ist es folglich zu untersuchen, wie habituell erlebte Emotionen die dargestellte Interaktion mit Schüler*innen und Kolleg*innen strukturieren. Im Rahmen des metatheoretischen und empirisch-rekonstruktiven Zugangs der Praxeologischen Wissenssoziologie zum Habitus wird also weiterhin gefragt, welche Spannungsverhältnisse sich zwischen einem berufsbezogenen Habitus und wahrgenommenen Normen rekonstruieren lassen und wie diese habitusspezifisch erlebt und bearbeitet werden.¹ Im nachfolgenden Abschnitt

1 Ich danke Ralf Bohnsack für die Diskussion meines Ansatzes und seine anregenden Hinweise, die sich auch in meiner Konzeption von Emotionen wiederfinden.

(2) wird der Theorierahmen mit einer gegenstandstheoretischen Bestimmung von Emotionen (Abschnitt 2.1) und sich anschließenden methodologischen und methodischen Überlegungen entfaltet (Abschnitt 2.2). Den empirischen Teil dieses Beitrags stellt eine Fallanalyse dar (Abschnitt 3). Die verdichteten Rekonstruktionen werden dann auf den Theorierahmen zurückgeführt und diskutiert (Abschnitt 4).

2. Theorierahmen

2.1 Emotionen in einer habitustheoretischen Perspektive

Bourdieu (1993: 98) bezeichnet den Habitus als ein im praktischen Vollzug erworbenes System von dauerhaften und übertragbaren Dispositionen, die das Denken, Wahrnehmen, Sprechen und Handeln strukturieren und an die objektiven Strukturen ihrer Erzeugung angepasst sind. Mit dem Begriff der Hexis können körperliche Expressionen und Emotionen als Dimension des Habitus fokussiert werden, so dass sich dieser auch durch eine dispositionelle Art und Weise des *Fühlens* konstituiert (Bourdieu 1993:129). Indem Bourdieu (2001: 181) den Körper als Medium des „affektiven Austausch[s] mit der gesellschaftlichen Umgebung“ bestimmt, kann über Emotionen die Einverleibung sozialer Strukturen erschlossen werden. Soziale Akteur*innen schaffen sich „eine Umgebung, in der man sich ‚zu Hause‘ fühlt“ (ebd.: 192). Sie haben ein praktisches, körperliches Wissen von ihrer sozialen Position, das sich in Emotionen äußert und auch habitusspezifische Passungen und Nicht-Passungen zu der eingenommenen Position zur Darstellung bringt (ebd.: 236f.). Nicht-Passungen können sich beispielsweise in einem Erleben ausdrücken, das als „(sich) nicht wohl fühlen“ (ebd.: 202) gedeutet wird. Umgekehrt können Emotionen auf eine habituelle Passung hinweisen, die sich in einem Erleben habitueller Sicherheit und Bestärkung zeigt (ebd.: 183). Die Begriffe Passung und Nicht-Passung beschreiben folglich ein den Akteur*innen implizites Verhältnis zwischen Habitus und Feld, welches sich unter anderem jeweils in Emotionen manifestiert und darüber rekonstruiert werden kann.

An die vorherigen Überlegungen anschließend lässt sich das Habituskonzept und das in diesem Beitrag entwickelte Verständnis von Emotionen entlang der Verhältnisbestimmungen zwischen *individuell und kollektiv, bewusst und unbewusst* sowie *stabil und veränderbar* umreißen (Kramer 2011: 46ff.; Rosenberg 2011):

Verhältnis zwischen individuell und kollektiv: Bourdieu (1993: 112) entwirft einen individuellen Habitus „als subjektives, aber nichtindividuelles System verinnerlichter Strukturen, gemeinsamer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“. Das Sprechen über einen individuellen Habitus impliziert, dass das Subjektive individueller Ausdruck von etwas Kollektivem ist (Bourdieu/Wacquant 1996: 159). Der Habitus stelle damit eine „sozialisierte Subjektivität“ (ebd.) dar.

Verhältnis zwischen bewusst und unbewusst: „Als einverleibte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte“ (Bourdieu 1993: 105) ist der Habitus den sozialen Akteur*innen nicht reflexiv zugänglich. Der Begriff ‚vergessene Geschichte‘ weist zudem darauf hin, dass der Habitus weder als gänzlich transparentes Bewusstsein noch als vollkommen unbewusst zu verstehen ist (Bourdieu 1976: 207). Im Modus

einer reflexiven Betrachtung der hervorgebrachten Praxisformen ist es eingeschränkt möglich, die Wahrnehmung der eigenen Situation und das damit verbundene Handeln zu verändern (Bourdieu/Wacquant 1996: 170). Die Art und Weise der habituellen Bearbeitung vollzieht sich jedoch Bourdieu (2001: 209, H.i.O.) zufolge in Form eines „praktische[n] Reflektieren[s]“, eine[s] situativen, in Handlung eingebundenen Nachdenken[s]“, das in der Praxis und orientiert an der Praxis geschieht (ebd.: 208f.).

Verhältnis zwischen stabil und veränderbar: Bourdieu (1993: 98) versteht den Habitus trotz seiner Bewährung und Stabilität als eine sich verändernde (strukturierte und strukturierende) Struktur, die „mit entscheidet über das, was ihn umformt“ (Bourdieu 2001: 191; Niestrad/Ricken 2014: 113). Die permanente Konfrontation mit neuen Erfahrungen birgt das Potenzial für Veränderungsprozesse (Bourdieu/Wacquant 1996: 167). Als Grundlage für mögliche Transformationen kommt dabei insbesondere der Bearbeitung erlebter Nicht-Passungen eine Bedeutung zu (Kramer 2011: 54). Dennoch trägt die Selektivität der Wahrnehmung eher zu einer habituellen Bestärkung als zu seiner Veränderung bei, da Bedingungen aufgesucht werden, unter denen sich das Gewordensein des Habitus in Anpassung an die objektiven Möglichkeiten der Situation reproduzieren kann (Bourdieu 1993: 120; 104). Mit Niestrad und Ricken (2014: 110) sind Dynamik und Stabilität des Habitus als „Spannungszusammenhänge, d.h. als unterschiedliche Aspekte eines ‚Geschehens‘ zu begreifen“.

Ausgehend von diesem skizzierten Spannungsfeld können Emotionen als habituelle Schemata des Erlebens, Wahrnehmens, Bewertens und Handelns verstanden werden, welche sich in der Auseinandersetzung mit neuen Erfahrungen und Situationen verändern können (Bourdieu 1992, 1993). Emotionen stellen eine Form der Verarbeitung von Erfahrungen dar und umfassen, verstanden als das individuierte Soziale, ein sozialisiertes Körperwissen (Bourdieu 2001: 201). Ihrer Aktualisierung liegt eine ‚vergesene Geschichte‘ zugrunde. Emotionen wirken wertgebend und relevanzsetzend und strukturieren das Handeln und die Interaktionsweise mit anderen Akteur*innen mit. Sie sind den Akteur*innen weder vollständig explizit noch implizit und sind Ausdruck einer spezifischen Art des praktischen Reflektierens. Die Auseinandersetzung mit Emotionen weist das Potenzial auf, habituelle Veränderungsprozesse anzustoßen.

Zu bedenken ist: Dieses Verständnis von Emotionen nimmt nicht in den Blick, was Emotionen sind oder wie sie sich voneinander unterscheiden (Schützeichel 2008: 85), sondern *wie* sie zur Darstellung kommen, sich vollziehen und wirken. Diese Frage ist stets empirisch zu klären. Für Bourdieu und Wacquant (1996: 125, H.i.O.) ist auch der Habitusbegriff eine Kategorie, die „für die *systematische empirische Anwendung* gebildet“ wurde.

2.2 Methodisch-methodologische Überlegungen

Für eine sozialwissenschaftliche Emotionsforschung stellen sich erzählgenerative Interviews als erkenntnisgewinnend dar, „da Narrative stets emotional strukturiert sind und wichtige Einblicke in Gefühls- und Erfahrungswelten geben können“ (Neckel/Pritz 2016: 7). Methodologische Überlegungen dazu, wie Emotionen in Interviews über Narrationen rekonstruiert werden können, finden sich bei Kleres (2010), der sich an dem methodischen Vorgehen der Narrationsanalyse orientiert. Während innerhalb der

Soziologie(n) der Emotionen auf gut ausgearbeitete theoretische Ansätze zurückgegriffen werden kann, werden methodologische Diskussionen dazu erst seit Kurzem geführt (Neckel/Pritz 2016: 7). Scherke (2009: 79) fordert, theoretische und empirische Ansätze stärker in Bezug zueinander zu setzen.

Eine rekonstruktive und interviewbasierte Erforschung von Emotionen in der Perspektive der Dokumentarischen Methode ermöglicht, die in Erzählungen eingebetteten Erfahrungen sowie die sich darin dokumentierende Struktur des Erlebens der Handlungspraxis zu rekonstruieren und das mit dieser Praxis verbundene Zusammenspiel zwischen reflexivem, explizit-verfügbarem und implizitem, handlungsleitendem Wissen in den Blick zu nehmen (Nohl 2017). Der Dokumentarischen Methode liegt als grundlagentheoretische Fundierung eine aktuell erneut ausgearbeitete praxeologisch-wissenssoziologische Konzeption von Wissen und Handeln zugrunde (Bohnsack 2017), welche Überlegungen zum Erhebungsverfahren sowie zur Methode und Methodologie strukturiert (Nohl 2017). Diese grundlagentheoretische Fundierung steht in Passung zu der in diesem Beitrag skizzierten Gegenstandskonzeption von Emotionen. Zudem ist die Erforschung des Habitus innerhalb der Dokumentarischen Methode empirisch erprobt, rekonstruktiv begründet und methodologisch ausgearbeitet (Bohnsack 2017: 296ff.; 2014; 2013; Kramer et al. 2009). Auch die Frage nach seiner Veränderbarkeit wird theoretisch diskutiert und empirisch beforscht (Kramer 2011; Kramer et al. 2013; Rosenberg 2011). Infolgedessen kann auch eine habitustheoretische Bestimmung von Emotionen als anschlussfähig an die metatheoretischen Kategorien der Dokumentarischen Methode betrachtet werden (Sotzek 2018a i.V.).

Eine zentrale methodologische Annahme dieser Methode ist, dass sich die Struktur der Handlungspraxis in der Bearbeitung von *Spannungsverhältnissen* zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen konstituiert (Bohnsack 2014). So kann auch der Habitus als „eine Habitualisierung, eine handlungspraktische Bewältigung diskrepanter *normativer* Anforderungen“ (ebd.: 50, H.i.O.) verstanden werden. Bohnsack (ebd.: 43, H.i.O.) arbeitet heraus, dass er sich gerade „im *Wie* dieser Auseinandersetzung mit der Norm, durch welche er aber auch transformiert wird“, konturiere. Dieses von *impliziten Reflexionen* begleitete spannungsreiche Verhältnis zwischen Habitus und Normen wird unter dem Begriff des Orientierungsrahmens gefasst (ebd.: 44; 2013; 2017; Rauschenberg/Hericks 2018; Hericks et al. in diesem Thementeil). Das Spannungsverhältnis ist dadurch ausgezeichnet, dass die im Medium des Habitus wahrgenommenen Normen stets in Diskrepanz zur Logik der Praxis stehen (Bohnsack 2017: 54-56) und einen „Forderungscharakter“ (Bohnsack 2014: 43) sowie einen „Charakter der Exteriorität und des Zwanges“ (ebd.) aufweisen. Eine Norm äußert sich folglich stets in einer von den Akteur*innen wahrgenommenen und erfahrenen Form des Müssens und Sollens, worüber umgekehrt auch der Habitus empirisch erschlossen werden kann (Bohnsack 2017: 104; Sotzek et al. 2017).²

- 2 Das Konzept des Habitus wird damit um die Dimension seiner Auseinandersetzung mit normativen (und institutionellen) Anforderungen erweitert. Diese Ausarbeitung trägt zur theoretischen Präzisierung des Habitusbegriffs bei und kann auch als Entsprechung zu der Funktion des in Relation zu ihm stehenden Feldbegriffs verstanden werden (Bohnsack 2014: 35f.; 2017: 99f.). Mit den Begriffen der Passung und Nicht-Passung kann zugleich in einer mikrosoziologischen Perspektive die Ausprägung der Diskrepanz zwischen Habitus und Norm näher beschrieben werden (Sotzek 2018b i.E.)

Über Emotionen kann die Art und Weise des Erlebens der habituellen Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Normen rekonstruiert werden. In Emotionen dokumentiert sich das Verhältnis der Akteur*innen zur Darstellung des Erlebten. Spannungsverhältnisse kommen demnach in Emotionen zum Ausdruck; sie werden in ihrem habituellen Erleben für die Akteur*innen wahrnehmbar und darstellbar. Emotionen werden als Ausdruck des Erlebens habitueller Verunsicherung oder habitueller Bestärkung verstanden. Diese Form des *Wie* des Erlebens konturiert sich in der Art und Weise der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen (Sotzek 2018a i.V.). Habituelle Bearbeitungsweisen sind von ‚impliziten Reflexionen‘ begleitet (Bohnsack 2014: 44).³ Emotionen stellen selbst bereits eine Form von impliziten Reflexionen dar, können gleichzeitig aber auch deren Gegenstand sein.

Für die Rekonstruktion ihres *Wie* des Erlebens erscheinen die Erfahrungsdimensionen der *Intensität* und *Dauer* aufschlussreich, da sie ermöglichen, die Qualität von Spannungsverhältnissen näher zu bestimmen und diese als Prozess in den Blick zu nehmen (Sotzek et al. 2017; Sotzek 2018a i.V.). *Dass* für die Akteur*innen eine notorische Diskrepanz zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen erfahrbar ist, wird somit um die Frage ergänzt, *wie* diese Spannung in die dargestellte Handlungspraxis eingebunden ist (Bohnsack 2017: 98). Das Erleben eines Spannungsverhältnisses wird demnach hinsichtlich seiner Stärke und Tragweite sowie seiner Dauerhaftigkeit unterschieden. Es wird folglich zwischen einer eher geringen oder eher ausgeprägten Diskrepanz zwischen Habitus und Norm differenziert. Die Rekonstruktion von Emotionen schließt in zweifacher Weise an diese Erfahrungsdimensionen an: zum einen können sich Intensität und Dauer eines Spannungsverhältnisses in Emotionen manifestieren bzw. über Emotionen erschlossen werden, zum anderen können auch Emotionen in ihrer Intensität und Dauer bestimmt werden.

Im methodischen Fokus steht entsprechend die Rekonstruktion des *Wie* des Sprechens (Bohnsack 2013: 177). Dies erfolgt zum einen über die Schritte einer das *Was* des Gesprochenen zusammenfassenden formulierenden Interpretation und einer reflektierenden Interpretation, die den Orientierungsrahmen, in dem ein Thema verhandelt wird, im Rahmen einer komparativen Analyse erschließt (Nohl 2017: 29). Im Modus des Erzählens, Beschreibens, Bewertens und Argumentierens – in Entsprechung zu der dokumentarischen Textsortentrennung (ebd.: insb. Kap. 3.2.1.) – setzen sich die Akteur*innen in ein Verhältnis zum Erlebten bzw. Dargestellten. Diese Verhältnissetzung kann auch über Gegenhorizonte erschlossen werden, die sowohl ideale Orientierungen und angestrebte Zugehörigkeiten als auch negativ verhandelte Abgrenzungen darstellen (Kramer et al. 2009: 50). Positive oder negative Gegenhorizonte können einerseits von den Akteur*innen expliziert und über theoretisierende und argumentative Passagen rekonstruiert werden, andererseits können sie von den Akteur*innen implizit zur Darstellung gebracht werden und in Erzählungen und Beschreibungen entfaltet werden (Bohnsack 2014: 37). Das transkribierte Sprechen der Lehrpersonen stellt damit das *opus operatum* dar, in dem sich ein in Emotionen zum Ausdruck kommendes habituelles Erleben und Spannungsverhältnis dokumentiert (Bohnsack 2017: 302).

3 Im Rahmen der KomBest-Studie konnten zwei typisierte habituelle Bearbeitungsweisen von Spannungsverhältnissen rekonstruiert werden (Hericks et al. in diesem Thementeil).

3. Empirische Fallanalyse: Emotionen in der dargestellten Interaktion mit Schüler*innen und Kolleg*innen

Im Folgenden werden ausgewählte Passagen aus dem Fall Olivia Jakob dokumentarisch interpretiert, die sich durch detailliert, engagiert oder metaphorisch dicht geschilderte Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen und Bewertungen auszeichnen (Nohl 2017: 30). Die Rekonstruktionen fokussieren unterschiedliche Weisen, wie sich die Lehrerin auf ihre Emotionen sowie auf wahrgenommene und bewertete Emotionsexpressionen anderer Akteur*innen bezieht und wie sich diese vollziehen – ein *Wie*, welches sich somit fallintern komparativ erschließt.

Anhand des Falls Olivia Jakob soll die individuelle Ausgestaltung eines typisierten berufsbezogenen Habitus rekonstruiert werden, der im Rahmen der Studie KomBest als „*Bemühen um Positionierung*“ bezeichnet wurde (Hericks et al. 2018 i.E.). Die mit dieser Bezeichnung beschriebene Form der Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Normen ist dadurch gekennzeichnet, dass Lehrpersonen in ihrem Sprechen primär auf solche Erlebnisse fokussieren, in denen sie ihre Position als Lehrpersonen durchzusetzen versuchen oder sich in dieser nicht angemessen wertgeschätzt erfahren. Im Rahmen der Studie erscheint der komparativ rekonstruierte und typisierte berufsbezogene Habitus „*Bemühen um Positionierung*“ als *eine* Typik in einer mehrdimensionalen Typologie von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen (vgl.ebd.). In Bezug auf den zentralen Dreischritt der Dokumentarischen Methode (Nohl 2017: 29) steht in diesem Beitrag folglich die Rekonstruktion des habituellen Erlebens auf der Ebene des Einzelfalls im Vordergrund, deren Abstraktion zu einer typisierten kollektiven Habitusform hier als dargestelltes Ergebnis erfolgt.⁴

In dem ersten Interview kurz nach ihrem Berufseinstieg verhandelt Olivia Jakob in ihrer Antwort auf die Frage nach einem positiven Erlebnis mit *Schüler*innen* primär die im Rahmen ihres Unterrichts wahrgenommenen Emotionsexpressionen der Schüler*innen. Die im Frageimpuls vorgegebene Wertung *positiv* deutet darauf hin, dass das Dargestellte eine besondere habituelle Relevanz besitzt:

„Ja und das war wirklich so, dass die da, und das eigentlich drei ganz ganz Ruhige, die auch eher, ich glaub, deshalb haben sie auch @Latein gewählt@, eher nicht so gern reden //mhm// und sehr sehr zurückhaltend sind. Und äh die haben dann ja so gestrahlt und irgendwie danach gesagt, dass die das jetzt eigentlich total toll fanden, weil sie eigentlich (1) äh so schüchtern sind //mhm// und sich das so nie getraut hätten und, ja, dass sie es halt so ‚ne ganz tolle (1) Übung fanden. Und ja das war dann schon so, dass ich mir dachte, ja, also zum einen, dass sie es gesagt haben, aber auch- also man hat’s eben auch wirklich gesehen //mhm//, dass die selbst jetzt so was für ihr Leben lernen und sich selbst kennenlernen //mhm//. Ja und das war natürlich irgendwie schon toll, wo ich mir auch dachte ‚Ja, und das erzählen sie jetzt ihr Leben lang, dass sie so was im Lateinunterricht gemacht haben‘ @(.)@ //@(.)@//. Joa dass keiner mehr sagen kann, das wär ja unnötig //mh// @(.)@ //mhm//.“ (Jakob, lt1: 325-338)

Olivia Jakob schildert in dieser Passage eine von ihr wahrgenommene Veränderung im unterrichtsbezogenen Handeln der Schüler*innen. Diese äußert sich in der Art und Weise des Praxisvollzugs, gestisch, mimisch und die Stimme modulierend eine cicero-

4 Zur Bedeutung einer Einzelfallorientierung: Kramer et al. 2009: 67 sowie Kramer et al. 2013: 90.

nische Rede zu halten (Jakob, It1: 317-322). Die Veränderung wird von einem ansonsten wahrgenommenen ‚Sein‘ der Schüler*innen als positiver Gegenhorizont abgegrenzt (‚drei ganz ganz Ruhige‘ bzw. ‚sehr sehr zurückhaltend‘). Die Aussage ‚ich glaub, deshalb haben sie auch @Latein gewählt@‘ entwirft das Fach Latein in Passung zu dem von Olivia Jakob gedeuteten Habitus der Schüler*innen, welcher sich dort besonders ausgestalten könne. Das Lachen könnte auf eine ironische Distanzierung hinweisen und die fachkulturell zugeschriebene Passung als unzutreffend markieren. Die Formulierung ‚das so nie getraut hätten‘ schließt die Überwindung von Vorbehalten und ein Wagnis ein; die Schüler*innen überwinden in der Wahrnehmung der Lehrerin ihre habituellen Hemmungen und verbalisieren ihr gegenüber die erfahrene Veränderung (‚irgendwie danach gesagt‘).

Die ‚Übung‘ wird von Olivia Jakob als ein Gelegenheitsraum für bedeutsame Lernprozesse konstruiert (‚was für ihr Leben lernen und sich selbst kennenlernen‘). Aus der Emotionsexpression ‚gestrahlt‘, welche die Lehrerin aus dem Ausdrucksverhalten der Schüler*innen deutet, und der Erklärungstheorie der Schüler*innen (‚weil‘) leitet sie eine potenzielle Wirksamkeit ab, die über die Schulzeit hinaus andauere. Die Formulierung ‚aber auch- also man hat’s eben auch wirklich gesehen‘ weist den von Olivia Jakob gedeuteten Emotionsexpressionen einen verlässlicheren Erkenntnisgehalt zu als der Explikation des Lernprozesses durch die Schüler*innen selbst. Zugleich deutet das ‚wirklich‘ auf eine über Emotionsexpressionen erschlossene Echtheit des attribuierten Lernprozesses hin. Es kommt zum Ausdruck, dass Emotionsexpressionen Olivia Jakob eine *Auskunft über die Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler*innen geben und als Orientierungspunkt für die Bewertung der Wirksamkeit ihrer Vermittlungstätigkeit fungieren*.

Die zugeschriebene Wirksamkeit wird als Rechtfertigung für die Relevanz des Faches verhandelt (‚dass keiner mehr sagen kann, das wär ja unnötig‘). Hier scheint sich ein Spannungsverhältnis zu dokumentieren, welches zwischen der wahrgenommenen normativen Erwartung, Latein wäre als Unterrichtsfach ‚unnötig‘, und einem habituellen *Bemühen um Positionierung* besteht. Ihr berufsbezogener Habitus konturiert sich darin, dass in der Wahrnehmung der Lehrerin die Relevanz ihres Faches und damit die Durchsetzung und Legitimation ihrer eigenen Position als Fachlehrerin als rechtfertigungsbedürftig erscheint. Die normative Erwartung, Latein wäre als Unterrichtsfach ‚unnötig‘, erscheint ausschließlich als negativer Gegenhorizont (‚keiner mehr sagen kann‘), was darauf hinweist, dass Olivia Jakob sich diese nicht zu eigen macht. Die Formulierung ‚das erzählen sie jetzt ihr Leben lang‘ impliziert, dass die Schüler*innen ihre unterrichtsbezogenen Erfahrungen anderen Akteur*innen gegenüber zur Explikation bringen. Damit stellt die Lehrerin einer nicht-sagbaren bzw. widerlegten Bewertung des Faches ein Erleben gegenüber, an dem sie die Bedeutsamkeit der ‚Übung‘ festmacht. Dies deutet darauf hin, dass den Emotionsexpressionen der Schüler*innen des Weiteren die Funktion einer *Bestätigung ihrer fachlichen Unterrichtsgestaltung und ihrer Position als Fachlehrerin* zukommt.

Die rekonstruierten Funktionen der Emotionsexpressionen der Schüler*innen bringen zusammen mit den Bewertungen der Lehrerin ein Erleben habitueller Bestärkung zur Darstellung, das sich in der Auseinandersetzung mit der wahrgenommenen normativen Erwartung konturiert. Die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zeigt sich darin,

dass Olivia Jakob die normative Erwartung als ungültig rahmt. Diese Bearbeitungsweise deutet auf eine geringe Intensität des Spannungsverhältnisses hin. Dass Olivia Jakob das unterrichtliche Erlebnis unter dem vorgegebenen Impuls ‚positives Erlebnis mit Schüler*innen‘ verhandelt, bekräftigt dies.

In ihrer Antwort auf die Frage, ob es Erlebnisse in ihrem Berufseinstieg gebe, mit denen sie nicht gerechnet hätte, verhandelt Olivia Jakob ihre Emotionen in einer Interaktion mit Schüler*innen:

„(4) J- ah ja, also äh so an mir hab ich so so Dinge erlebt, die es im Referendariat nie gab //aha//, und ja die ich halt einfach darauf zurückführe, dass meine Nerven da teilweise blank lagen, dass ich sehr sehr schnell ähm (1) oder wesentlich schneller ungeduldiger wurde und überhaupt kein Verständnis mehr hatte und auch so ‚n bisschen gemein wurde richtig zu den Schülern. Also jetzt auch gar nicht unbedingt zu meinen, aber auch so ‚n bisschen auf dem Gang oder wenn die dann wollten „Ja, können Sie uns noch mal die Klasse aufschließen, ich muss da meinen Ranzen reinlegen oder rausholen“, ich sag so „Nee, ich hab jetzt keine Zeit, ich muss auf Toilette“, also so einfach keine Lust, und wo ich dann wirklich so ja so gemein war „Jetzt mal alle raus hier“ und also so was ja überhaupt nicht- was ja überhaupt nicht hilft, aber wo ich so gemerkt hab „Oh je, also (1) so will ich ja eigentlich gar nicht sein //mhm//, aber irgendwie _pfft_ ja hab ich jetzt auch grad nicht die Kraft, äh anders zu sein //mh//. Ja //mhm//. (4) Ja das war natürlich kein schönes Erlebnis (3) //mhm//.“ (Jakob, lt1: 691-705)

Olivia Jakob stellt in dieser Passage ein Erleben dar, welchem sie vor dem Hintergrund ihres Vorbereitungsdienstes eine andere Qualität zuschreibt (‚nie gab‘). Die Formulierung ‚an mir erlebt‘ verweist auf eine reflexive Hinwendung zu ihren wahrgenommenen Emotionen. Die Lehrerin spricht zunächst allgemein von ‚so so Dinge‘. Sie entwirft sich als passiv: Die erfahrenen ‚Dinge‘ wirken auf sie ein. Sie scheint keine Handlungsmöglichkeiten wahrzunehmen, um diesem Einwirken etwas zu entgegnen. Darauf weist auch die betonte zeitliche Markierung ‚nie gab‘ hin.

Die mit ihren Emotionen verbundenen Handlungstendenzen erklärt sie sich dadurch (‚darauf zurückführe‘), dass ihre ‚Nerven da teilweise blank lagen‘. Diese Metapher impliziert, dass ein sonst nicht zu sehendes Inneres sichtbar wird. Die Handlungstendenzen ‚ungeduldiger‘, ‚überhaupt kein Verständnis mehr‘ und ‚so ‚n bisschen gemein‘ werden als Veränderungen in der Interaktionsweise mit ihren Schüler*innen markiert. Die Adverbien ‚wesentlich‘, ‚überhaupt‘ und ‚richtig‘ steigern die Intensität der jeweilig erfahrenen Veränderung.

Ihre Interaktion mit den Schüler*innen bringt Olivia Jakob durch eine erinnerte Kommunikationsweise zur Darstellung, welche sie als ‚gemein‘ deutet. Dies weist auf ein Spannungsverhältnis hin, welches sich auch in der Aussage ‚so will ich ja eigentlich gar nicht sein‘ dokumentiert. Dass sie hier von ‚sein‘ spricht, deutet darauf hin, dass die beruflichen Anforderungen auf ihren berufsbezogenen Habitus einwirken und sie zu einem bestimmten (Lehrerinnen-), ‚Sein‘ machen, von dem sie sich abgrenzt, dem sie sich aber ausgeliefert sieht.

Ihr berufsbezogener Habitus bringt einen Interaktionsvollzug hervor, der in Spannung zu der wahrgenommenen Norm, nicht ‚gemein‘ zu Schüler*innen zu sein, steht. Die Bewertung ihres beruflichen Handelns als nicht hilfreich (‚was ja überhaupt nicht hilft‘) deutet darauf hin, dass die *Emotionalität ihrer Kommunikationsweise* unter dem Aspekt des Nutzens verhandelt wird. Die als ‚gemein‘ bewertete Kommunikation stellt

einen negativen Gegenhorizont dar, der sich auch in der Bewertung ‚natürlich kein schönes Erlebnis‘ zeigt. Ihre Aussage ‚aber irgendwie _pfft_ ja hab ich jetzt auch grad nicht die Kraft, äh anders zu sein‘ und die Bewertung ‚einfach keine Lust‘ deuten darauf hin, dass sie sich die Norm, nicht ‚gemein‘ zu Schüler*innen zu sein, nur bedingt zu eigen macht, sie aber prinzipiell als gültig anerkennt.

Zugleich zeigt sich, dass die fehlende ‚Kraft, äh anders zu sein‘, performativ darin zum Ausdruck kommt, dass ein positiver Gegenhorizont für die Interaktion nicht entworfen wird, was sich parasprachlich in dem ‚_pfft_‘ auszudrücken scheint. Die Lehrerin nimmt ihr Handeln als Performanz eines beruflichen Nicht-Sein-Sollens wahr, für dessen Bearbeitung sie keine Ressourcen zur Verfügung hat. Die dargestellte Emotionalität in der Kommunikation mit den Schüler*innen wird somit als quasi illegitim bzw. nicht angemessen bewertet sowie als rechtfertigungsbedürftig wahrgenommen, worin sich die Sollens- und Müssensstruktur der emotionsbezogenen Norm konturiert.⁵ Es dokumentiert sich, dass die als *verändert gedeuteten Emotionen die Wahrnehmung und Bearbeitung der dargestellten Interaktion mit den Schüler*innen begrenzen*. Olivia Jakob verhandelt keine alternativen Handlungsmöglichkeiten. Ihre Emotionen scheinen damit als Filter zu wirken.

Die erlebte Intensität ihrer Emotionen scheint zum einen eine Voraussetzung für das Spannungsverhältnis zu sein. Das Dargestellte weist auf ein Erleben habituellem Verunsicherung hin. Der Lehrerin dient diese Form des Erlebens zugleich als Rechtfertigung für ihren Praxisvollzug, was als Hinnehmen ihrer fehlenden Ressourcen gedeutet werden kann. Diese in der Auseinandersetzung mit der wahrgenommenen Norm zum Ausdruck kommende Bearbeitungsweise scheint zugleich eine eher geringe Intensität des Spannungsverhältnisses zu bewirken. Ihre Wahrnehmung „Ja das war halt wirklich so- das war da ständig so“ (Jakob, It1: 715) verweist zudem auf eine gewisse Dauer des Spannungsverhältnisses. Eine Bearbeitung des Spannungsverhältnisses, die dieses weitgehend auflösen kann, scheint sich bisher noch nicht zu vollziehen. Dies deutet darauf hin, dass *die Intensität von Emotionen Veränderungsprozesse auch (zunächst) erschweren kann*.

In der Antwort auf die Frage, ob sie von ihrer in Anspruch genommenen Supervision erzählen könne, verhandelt Olivia Jakob einen Interaktionszusammenhang *mit Kolleginnen anderer Schulen und Schulformen*. In der nachfolgenden, aus Darstellungszwecken gekürzten Passage dokumentiert sich, dass die Supervisions-Gruppe einen Rahmen der Bearbeitung des Erlebens schafft:

„Aber auch so 'n bisschen einfach nur zu hören (1) ‚Och, den anderen, denen geht's eigentlich noch schlechter. @Die sind- //(lacht)// also so die sind@ ja noch mehr überfordert‘ //mhm//. [...] Joa aber jedes Mal, wenn ich dann dort war- ja also war ich danach wirklich so (1) befreit, erleichtert. (2) Tut schon gut //mhm//. Ja (1) wieder so zu sehen ‚Ja, wo steht man zwischen den anderen‘ und dann joa war eigentlich immer in der Mitte. Also //mhm// ich fühl mich schon belastet, aber jetzt

5 Dass es sich hierbei um eine Norm handelt, darauf verweist auch eine Passage aus einem anderen Interview. Hier bewertet Olivia Jakob die Art und Weise ihrer Kommunikation mit einer Schülerin als ‚böse‘. Sie deutet ihr Handeln als ‚schon ganz schön unprofessionell‘, könne aber ‚verstehen‘, dass sie ‚so reagiert habe‘. Die Norm wird folglich in ihrer Gültigkeit aufrechterhalten, auch wenn sie handlungspraktisch nicht immer zur Anwendung kommt. Dass sie eine bestimmte Emotion nicht ‚verbergen‘ kann, weist darauf hin, dass die Norm in Diskrepanz zu ihrem Praxisvollzug steht.

nicht so schlimm wie manche //mhm//.“ (Jakob, It1: 651-663)

Es kommt zum Ausdruck, dass der Lehrerin die Emotionsexpressionen ihrer Kolleg*innen als Orientierungspunkt dienen, der es erlaubt, die eigenen Emotionen einzuschätzen und relativieren zu können. Der Vergleich der Intensität der zur Explikation gebrachten Emotion, ‚belastet‘ zu sein (‚noch schlechter‘; ‚noch mehr überfordert‘), stellt eine Bearbeitungsweise dieser Emotion dar (‚so ‚n bisschen einfach nur zu hören‘). Eine Veränderung ihrer Emotionen wird kontinuierlich nach jeder Teilnahme wahrgenommen (‚joa aber jedes Mal, wenn ich dann dort war‘; ‚eigentlich ging’s mir danach dann immer //mhm// wieder gut‘). Die Verben ‚befreit, erleichtert‘ implizieren, dass etwas verschwunden ist, was zuvor als einschränkend oder beschwerend erfahren wurde. Darin kommt ein Erleben habituellder Bestärkung zur Darstellung. In ihrer Aussage „Ja (1) wieder so zu sehen ‚Ja, wo steht man zwischen den anderen‘“ kommt pointiert ihr habituelles Bemühen um Positionierung zum Ausdruck – als ein *Positionierungsgeschehen im Spannungsfeld eigener und als kollektiv wahrgenommener Emotionen*.

Als Bearbeitungsweise der zur Explikation gebrachten Emotionen, sich als „überfordert und unfähig“ (B12, It1: 678) zu erfahren, lässt sich des Weiteren rekonstruieren, dass Olivia Jakob die Ursachen für diese Emotionen nicht bei sich selbst verortet, sondern *die Ursachen durch die Einbindung in ein Kollektiv auf strukturelle Begebenheiten verschiebt* („dieses Gefühl äm (1), es liegt nicht an mir“; B12, It1: 677). Damit werden ihre individuellen Emotionen als Ausdruck eines kollektiven Erlebens begriffen, wodurch die eigenen Emotionen neu bewertet und dadurch in ihrer Intensität bearbeitet werden.

Die Rekonstruktionen zeigen, dass sich eine durchgesetzte Positionierung, welche die eigene Position als Lehrperson stabilisieren konnte, in einem Erleben äußert, das den berufsbezogenen Habitus stärkt. Bringt der berufsbezogene Habitus einen Praxisvollzug hervor, der in Diskrepanz zu einer wahrgenommenen Norm steht, so erfordert dies eine Bearbeitung. Ein Ausbleiben dieser Bearbeitung weist auf fehlende Ressourcen im Umgang mit dem Erleben hin. Es deutet sich im Fall Olivia Jakob an, dass Emotionen (eigene und fremde) primär in ihrer Funktion der Konsolidierung ihres berufsbezogenen Habitus zum Ausdruck kommen (Hericks et al. in diesem Thementeil). Die Auseinandersetzung mit den Emotionsexpressionen der Schüler*innen wird zudem durch einen Sach- und Fachbezug gerahmt.

4. Diskussion der Rekonstruktionen unter Rückbezug auf den Theorierahmen

Mit den methodologisch-methodischen Überlegungen und empirischen Rekonstruktionen lässt sich nun konkreter das Erkenntnispotenzial einer Betrachtung von Emotionen für die Erschließung eines Lehrer*innenhabitus von Berufseinsteiger*innen einerseits und beruflicher Entwicklungen andererseits diskutieren: In den Rekonstruktionen zeigt sich bereits, dass Emotionen ein Wissen um das relationale Verhältnis der Interaktionsteilnehmenden untereinander und um die eigene Position aufzeigt (Bourdieu 2001: 236f.; Schützeichel 2008: 89). Emotionen weisen zudem bestimmte Funktionen in der Interaktion auf, so beispielsweise in Bezug auf das gegenseitige Verstehen von Handeln,

Hervorrufen oder Bearbeiten bestimmter Handlungstendenzen und die Bindung an Normen (Scheve 2009: insb. Kap. 5). Emotionen der Lehrpersonen strukturieren folglich die Interaktionen mit Schüler*innen und Kolleg*innen mit.

Ihre empirische Erschließung als Ausdruck eines Erlebens habituellder Bestärkung oder Verunsicherung eröffnet einen Zugang zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen; umgekehrt lässt sich das in-ein-Verhältnis-Setzen der Akteur*innen zum Erlebten über Spannungsverhältnisse und deren Bearbeitung rekonstruieren. Die Art und Weise, wie Spannungsverhältnisse erlebt, wahrgenommen und bearbeitet werden, kann mit Bezug auf das Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität nach Keller-Schneider (2010) theoretisch weiterführend fundiert werden (Sotzek 2018a i.V.). Dieses stellt den Prozess der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Anforderungen für die Kompetenzentwicklung im berufsbiografischen Verlauf von Lehrpersonen dar.

Das Erleben und Bearbeiten von Spannungsverhältnissen rückt dabei als zentrale Bedingung für habituelle Veränderungsprozesse in den Vordergrund. Die Annahme, dass dem Habitus eine spezifische Struktur seiner Transformativität inhärent ist, die darüber entscheidet, *was ihn wie* und *in welchem Ausmaß* verändert (Bourdieu 2001: 191; Niestradt/Ricken 2014), ist auch für die Frage nach der Professionalisierung von Lehrpersonen relevant (Hericks et al. in diesem Thementeil). Potenzialen und Grenzen von Professionalisierungsprozessen kann folglich in den Dimensionen des Erlebens und Bearbeitens nachgegangen werden. Dem liegt zugrunde, dass Emotionen als spezifische Form eines ‚praktischen Reflektierens‘ (Bourdieu 2001: 209) in ihrem Eigenwert für die Professionalisierung von Lehrpersonen stärker in den Blick genommen werden. Um Veränderungen des Lehrer*innenhabitus zu rekonstruieren, die sich *über* Emotionen und *in* Emotionen vollziehen (Scheer 2017: 262; Matthäus 2014: 245), ist schließlich eine längsschnittliche Betrachtung erforderlich. Zudem steht umgekehrt noch aus, emotionssozioologische Überlegungen auf ihr Potenzial für ein Verstehen von Lehrer*innen-sein und -handeln zu befragen.

Autorenangaben

Julia Sotzek
Philipps-Universität Marburg, Institut für Schulpädagogik
Pilgrimstein 2
35032 Marburg
sotzek@staff.uni-marburg.de

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 175-200.
- Bohnsack, Ralf (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-55.

- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1976): *Entwurf einer Theorie der Praxis. auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Meditationen. zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brumlik, Micha (2009): Charakter, Habitus und Emotionen oder die Möglichkeit von Erziehung? Zu einer Leerstelle im Werk Pierre Bourdieus. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: Springer VS, S. 141-154.
- Hericks, Uwe/Rauschenberg, Anna/Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Keller-Schneider, Manuela (2018, i.E.): Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg – eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In: Bohnsack, R./Hoffmann, N./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hochschild, Arlie Russell (2006): *Das gekaufte Herz. Die Kommerzialisierung der Gefühle*. CampusVerlag: Frankfurt a.M./New York.
- Keller-Schneider, Manuela (2010): *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster/New York: Waxmann.
- Kleres, Jochen (2010): Emotions and Narrative Analysis. A Methodological Approach. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 41, 2, S. 182-202.
- Kramer, Rolf-Torsten (2011): *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2009): *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2013): *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.
- Matthäus, Sandra (2014): Was strukturiert eigentlich der Habitus? Oder, der wertende Selbst-/Weltbezug als eigentliches tertium comparationis der verschiedenen Habitusformen. In: *sozialersinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* 15, 2, S. 219-251.
- Neckel, Sighard/Pritz, Sarah Miriam (2016): Emotion aus kultursoziologischer Perspektive. In: Moebius, S./Nungesser, F./Scherke, K. (Hrsg.): *Handbuch Kultursoziologie*, Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften, S. 1-13.
- Niestradt, Fabian/Ricken, Norbert (2014): Bildung als Habitus. Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 99-124.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe (2017): Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 109-122.
- Rosenberg, Florian von (2011): *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript-Verlag.

- Scheer, Monique (2017): Die tätige Seite des Gefühls. Eine Erkundung der impliziten Emotionstheorie im Werk Bourdieus. In: Rieger-Ladich, M./Grabau, C.(Hrsg.): Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 255-267.
- Scherke, Katharina (2009): Emotionen als Forschungsgegenstand der deutschsprachigen Soziologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Scheve, Christian von (2009): Emotionen und soziale Strukturen. Die affektiven Grundlagen sozialer Ordnung. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Schützeichel, Rainer (2008): Soziologische Emotionskonzepte und ihre Probleme. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 33, 2, S. 82-96.
- Senge, Konstanze (2013): Die Wiederentdeckung der Gefühle. Zur Einleitung. In: Senge, K./Schützeichel, R. (Hrsg.): Hauptwerke der Emotionssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-32.
- Sotzek, Julia (2018a i.V.): Arbeitstitel: Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie im Rahmen des Projekts KomBest. Diss. [Philipps-Universität Marburg].
- Sotzek, Julia. (2018b i.E.): Passungsverhältnisse als habitusspezifisches Erleben. Emotionen berufseinstiegender Lehrpersonen in der Interaktion mit Kolleg*innen. In: Sander, T./Weckwerth, J. (Hrsg.): Das Personal der Professionen: Soziale und fachkulturelle Passungen bei Ausbildung, Berufszugang und professioneller Praxis.
- Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela (2017): Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 18, 2.

„man muss halt wissen wo ist gut wo fängt Lehrer an und wo fängt Lehrer auf“ – zu habituell-dilemmatischen Aushandlungsprozessen einer Gesamtschullehrerin

Zusammenfassung

Frau Adler ist Lehrerin an einer Gesamtschule. Ausgewählte Passagen ihrer Falldarstellung bieten die Ausgangsfolie für eine Auseinandersetzung mit dem sich in ihrem Interview dokumentierenden Orientierungsdilemma, zwischen ihrer privaten und ihrer Lehrerinrolle authentisch zu differenzieren, um passend im Feld der Schule mit ihren Schüler*innen interagieren zu können. Das Habituskonzept nach Bourdieu sowie dessen methodologisch-methodische Funktion in der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack sind hierbei leitend. Dass jede Person mehrere Habitus hat und diese feldspezifisch variabel sein können, wird ebenso deutlich wie Frau Adlers Distinktionsstreben im Vergleich zu ihren Kolleg*innen. Die Ausgestaltung eines Lehrer*innenhabitus lässt sich somit exemplarisch skizzieren.

Schlagwörter: Lehrer*innenhabitus, Dokumentarische Methode, Feld-Habitus-Dialektik

„man muss halt wissen wo ist gut wo fängt Lehrer an und wo fängt Lehrer auf“ – on habitually dilemmatic negotiation processes of a comprehensive school teacher

Mrs. Adler is a comprehensive school teacher. Selected passages of her case report serve as a starting point for an analysis of her dilemma of orientation of differentiating in an authentic manner between being a teacher and being a private person in order to interact with her pupils at school. The concept of habitus according to Bourdieu and its methodological-methodical function in the documentary method according to Bohnsack are central to this article. It becomes evident that there is more than one habitus to a person and that these may vary even within the same person in their respective different field of action. In addition, it clearly shows Mrs. Adler's endeavours to distinguish herself from her colleagues – which permits to draw up the development of a teacher-specific-habitus.

Keywords: teacher-habitus, documentary method, field-habitus-dialectic

1. Einleitung

Ausgehend von aktuellen Diskussionen um berufskulturelle Einflüsse auf handlungsleitende Orientierungen und Praktiken von Lehrer*innen (z.B. Gehde/Köhler/Heinrich 2016; Kramer 2017) setzt dieser Beitrag an der Passung einer Lehrerin hinsichtlich ihrer Primär- und Sekundärhabitus an, um daraus Ableitungen über ihre individuellen Anpassungsleistungen an herrschende Anforderungen in ihrem Berufsfeld treffen zu können. Ebenfalls sollen in diesem Kontext Aussagen über das Ineinandergreifen ihres Privat- und Lehrerhabitus eruiert werden. Es wird so herausgestellt, wie die Lehrerin Frau Adler auf privat- und berufshabitueller Ebene mit von ihr als relevant markierten Anforderungen ihres Berufs umgeht und inwiefern dies in einem Passungsprozess zur *illusio* des Feldes, zu von allen dem Feld ihrer Gesamtschule Angehörigen geteilten Re-

geln (genauer Bourdieu 1994), steht. Mit welchen habituell-dilemmatischen Situationen ist die Lehrerin konfrontiert? Welchem *modus operandi* folgend versucht sie welche feldspezifischen Anforderungen umzusetzen? Welche Einflüsse haben die berufskulturellen Anforderungen auf ihr(e) Selbstverhältnis(se) und umgekehrt? Diesen Fragen geht der Beitrag nach und stützt sich dabei auf die theoretische Basis des Habituskonzepts nach Bourdieu wie auf die methodologisch-methodische Basis der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack. Habitus prägt als roter Faden den Beitrag, der sich in eine Zusammenfassung der Bestandteile des zugrundeliegenden Begriffsverständnisses in Bezug auf den Lehrer*innenberuf (2.) sowie eine prägnante Aufarbeitung der methodologisch-methodischen Grundlagen gliedert (3.), bevor Auszüge des Falls ‚Frau Adler‘ pointiert dargestellt (4.) und daraus explorativ-heuristisch Erkenntnisse für einen Lehrer*innenhabitus in Bezug auf Habitusensibilität diskutiert werden (5.).

2. Zum Habitusbegriff

Der hier geltende Habitusbegriff, der nun nachvollziehbar entworfen wird, schöpft aus vielfältigem polydisziplinärem Fundus (Lenger/Schneickert/Schumacher 2013) und lässt sich auch aus dem wortverwandten ‚Habitat‘ ableiten, wenn dieses als Teil des sozialen Raumes mit je spezifischer Ressourcenausstattung verstanden wird. Ein Habitat erzeugt Denk-, Fühl- und Handlungsmuster, die einer späteren Wahrnehmung und Einschätzung von Erfahrungen zugrunde liegen (El-Mafaalani 2017: 105). Hier deutet sich die *illusio* des Feldes bereits an, nach der Akteur*innen pro Feld den Sinn desselben erwerben und produzieren (Bourdieu 1987: 152), sich also der Wirklichkeitsillusion des, in diesem Beitrag schulischen, Feldes unterwerfen. Bourdieu systematisierte den Habitusbegriff erstmals im Nachwort zu Erwin Panofskys gotischer Stilanalyse. Panofsky wies eine Strukturaffinität zwischen gotischer Architektur und Scholastik nach, die er durch eine geteilte „habitude mentale“ erklärte (Panofsky 1970: 83). Bourdieu modifizierte den Begriff unter Rückgriff auf weitere Entwürfe¹, z.B. Leibniz’ im Habitus verortete *lex insita* (Bourdieu 1993: 111; Leibniz 1966: 274).

Der Habitus ist sozialisatorisch bedingt, ein inkorporiertes Ergebnis der Lebenspraxis, eine Haltung, die Handeln erzeugt und durch Handeln entsteht (Bourdieu/Wacquant 1996: 153), aber auch *modus operandi*, der sich im *opus operatum* enthüllt (Bourdieu 1976: 209). Bedeutsam ist, dass eine ge- oder misslingende Passung zwischen familiär angeeignetem Primärhabitus und im berufskulturellen Feld der Schule erworbenem Sekundärhabitus (Kramer 2017: 194) ein Bewältigen oder Scheitern der Anpassung an Berufsanforderungen erklären kann. Damit geht Bourdieus Beschreibung des gespaltenen Habitus (Bourdieu/Wacquant 1996: 161) einher, wie Kramer (2017: 194) aber bemerkt ohne „kausale[n] Determinismus“. Es existieren mehrere Habitus, eine Symbiose verschiedener Dispositionen (Bourdieu 1994: 183f.), die unbewusst und handlungsleitend sind und zu vergleichbarem Verhalten in vergleichbaren Situationen führen (Bourdieu 1976: 166). Sie bilden in ihrer Interdependenz unsere „zweite Natur“ (ebd.:

1 Für einen Überblick s. den Sammelband von Lenger/Schneickert/Schumacher 2013, in dem deutlich wird, welche Einflüsse auf Bourdieus empirische Konstruktion des Begriffs wirkten.

171) und fungieren als strukturierte Strukturen mit strukturierender Wirkung (ebd.: 164f.; Hericks 2006: 76ff.). In diesem Kontext spielt Bourdieus Feld-Habitus-Dialektik eine wesentliche Rolle. Er versteht darunter eine Beziehung der Bedingtheit (Bourdieu/Wacquant 1996: 160): Das Feld strukturiert den Habitus, der das Feld als notwendig anerkennt und selbst mit Einsatz füllt – wodurch bspw. erklärt werden könnte, wie es zu lehrer*innenspezifisch unterschiedlichen Einschätzungen von Schüler*innenverhalten kommt. Bourdieu (1998: 21) illustriert dies treffend: „So kann zum Beispiel das gleiche Verhalten oder das gleiche Gut dem einen distinktiert erscheinen, dem anderen aufgesetzt oder angeberisch, dem dritten vulgär“. Ein gleicher Habitus kann also je nach „Feldstruktur ganz unterschiedliche, ja, gegensätzliche Praktiken hervorbringen“ (Bourdieu/Wacquant 1996: 168). Praxis ist somit als Verzahnung von Feld und Habitus zu verstehen (Bourdieu 1987: 175) und eben diese Passung gilt als Voraussetzung für praktischen Sinn (Bourdieu 1993: 183). Laut Bourdieu (1976: 179) wissen „Subjekte im eigentlichen Sinne nicht [...], was sie tun, weil das, was sie tun, mehr Sinn aufweist als sie wissen“. Dies lässt sich, wie sich nachfolgend zeigt, mit der Dokumentarischen Methode in Einklang bringen, da einerseits mit dieser Methode eben jenes handlungsleitende Wissen rekonstruiert werden kann und andererseits das Habituskonzept eine der zentralen Bezugstheorien der Methode ist (Bohnsack 2017: 290ff.).

3. Zum Habitus in der Dokumentarischen Methode

Bevor sich dem hauptsächlichen Anliegen dieses Kapitels gewidmet wird, dem Versuch, den Habitusbegriff und die Termini der Dokumentarischen Methode zusammenzuführen, wird zunächst bündig das Forschungsdesign dargestellt. Analysiert werden Auszüge eines leitfadengestützten Expertinneninterviews mit integrierten Vignetten, das dem Datensatz meiner Dissertation² entspringt. Die Interviews wurden bereits mit Blick auf Dokumentarische Methode geführt, indem trotz der hochpropositional aufgeladenen Vignetten, die eher zu Reaktionen in argumentativ-reflexivem Modus führen, auf Erzählstimuli geachtet wurde, um auch narrative Textpassagen zu erreichen. In aktuellen Publikationen ist nachzuvollziehen, dass für eine hinreichende Interpretation im Sinne der Dokumentarischen Methode beide Wissensarten – kommunikativ und konjunktiv – miteinander verwoben betrachtet werden müssen (Bohnsack 2014b: 40) oder auch dass theoretisch-reflektierte Diskurspraktiken mit den Regeln des Alltagshandeln korrelieren (Nohl 2017: 105), weshalb sich kein argumentationslogisches Problem in der Legitimierung der Kombination von Vignetten und Dokumentarischer Methode ergibt. Die

2 In der Dissertation geht es im Großen und Ganzen darum, ob und wie Lehrer*innen an Gesamtschulen und Gymnasien durch (Re-)Konstruktion der sozialen Herkunft ihrer Schüler*innen zu Bildungs(un-)gerechtigkeit beitragen, wobei einerseits handlungsleitende Orientierungen für die Praktiken der Befragten im Prozess des Aufdeckens von Mechanismen hinter Bildungs(un-)gerechtigkeit und andererseits die Frage nach (unbewusst inkorporierten) Differenzkategorien, die in der (außer-)unterrichtlichen Praxis relevant werden, interessieren. Es wurden je acht Interviews mit Lehrer*innen beider Schulformen geführt, die durch vier mittels einer Vorstudie konstruierten Vignetten (in Anlehnung an z.B. Paseka/Hinzke 2014; Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012) als Anreiz zur Themauseinandersetzung strukturiert sind.

Methode wurde gewählt, um habituspezifische (An-)Passungsleistungen der befragten Lehrer*innen rekonstruieren zu können, die sich im Wechselspiel von konjunktiv-handlungsleitendem (in Form von Orientierungsrahmen) und kommunikativ-expliziertem Wissen (in Form von Orientierungsschemata) zeigen (ebd.: 8). Schon Bourdieu verwies darauf, dass der Habitus und dessen *modus operandi* routinisiert sind, sich an der *illusio* orientiertes Verhalten unbewusst, Praxis also unreflektiert vollzieht (Bourdieu 1993: 191; Bourdieu 2001a: 129). Bourdieu recurrierte bereits auf Mannheim, dessen Metatheorien die Dokumentarische Methode prägen – eine enge Verflechtung zwischen Bourdieu und der methodologischen Ausrichtung der Methode ist unverkennbar³.

Die Diskussion, ob der in der Dokumentarischen Methode fokussierte und zu rekonstruierende Orientierungsrahmen synonym zum Habitusbegriff ist, ist noch offen, wenngleich die Tendenz dahin geht (Nohl 2017: 104). Bohnsack weist jedoch darauf hin, dass der Begriff des Orientierungsrahmens eine Erweiterung des Habitusbegriffs ist (Bohnsack 2013: 181f.), er spricht hier von Orientierungsrahmen im engeren und weiteren Sinne, wobei erster dem Habitus gleichgesetzt wird, während zweiter sich aus dem Spannungsverhältnis zwischen Orientierungsschemata und -rahmen konstituiert (Bohnsack 2017: 302). Außer Frage steht, dass handlungsleitendes Wissen in den Praktiken der Befragten inhärent ist und die Praktiken gleichzeitig Wissen hervorbringen (z.B. Rehbein 2016: 84), was dabei allerdings was bedingt, bleibt an anderer Stelle zu klären.

Da es sich in diesem Aufsatz nicht um eine Falldarstellung oder ausführliche Interpretation des Interviews (zu den Einzelschritten der Methode s. Bohnsack 2014a: 136ff.), sondern um eine mögliche Heuristik einer fallinternen Spezifik handelt, muss an dieser Stelle kurz auf das der Dokumentarischen Methode angehörige Orientierungsdilemma eingegangen werden (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014; Sturm 2016). Ein solches habituelles Dilemma zeichnet sich zwischen den beiden Ebenen Orientierungsschemata und -rahmen ab. Auf der konjunktiven Ebene lässt sich ein jeweils berufs- und privatspezifischer Habitus rekonstruieren. Die dilemmatische Aushandlung dieser wird in Anlehnung an Bohnsack (2014b) im Spannungsverhältnis zwischen Habitus auf der konjunktiven und Norm auf der kommunikativen Ebene relevant; sie mündet in einem Widerspruch zwischen Orientierungsrahmen und deren Umsetzung. Die Enaktierung als Aspekt des rekonstruierten Erfahrungsraums (Bohnsack 2014a: 138) ist für den Akteur bzw. die Akteurin also unzufriedenstellend. Die Handlungsorientierungen sind somit eingeschränkt – vielleicht liegt hier auch ein dilemmatisches Ausbalancieren im Sinne der *illusio* des Feldes vor.

Wie ist nun der Habitusbegriff mit den Begriffen der Dokumentarischen Methode zu vereinen? Ganz im Sinne der praxeologischen Bezugstheorie der Methode kann es zu einer Vermengung verschiedener Habitus kommen, die sich durch feldspezifische Verschränkungen ausprägt (von Rosenberg 2011: 315). Die Verhandlung dieser verschiedenen Erfahrungsräume ist das Spannende in Bezug auf die habituelle Aushandlung der verschiedenen Rollen⁴ (für die Zusammenführung der Begriffe Rolle und Habitus

3 Bohnsack stellt allerdings auch heraus, dass Bourdieu dabei eher einer strukturtheoretischen Logik folge, ein genauer Überblick zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden beider Zugänge findet sich in Bohnsack 2017: 290ff.

4 Wenn im Sinne der Rollentheorie Individuum und Gesellschaft entgegengesetzt betrachtet werden, sieht Bourdieu mit dem Habituskonzept Individuen als gesellschaftlich

s. z.B. Nassehi 2011; Bohnsack 2017: 305ff.), die sich mittels Dokumentarischer Methode rekonstruieren lassen, vor allem hinsichtlich der sogenannten „Doppelfunktion“ von Lehrer*innen (Leser 2015: 318). Nachdem exkurshaft auf das zugrundeliegende Forschungsdesign sowie die Nachzeichnung des roten Fadens zwischen habituellem Dilemma im empirischen Material auf inhaltlicher wie methodologisch-methodischer Ebene eingegangen wurde, kann nun der exemplarische Fall analysiert werden, in dem Frau Adlers zur Darstellung gebrachte Interaktionen in ihrem Lehrerinnenalltag interpretiert werden. Genau dieses Handeln gibt in der strukturtheoretischen und berufsbiografischen Perspektive, die zugrundeliegen, Aufschluss über professionsspezifische Haltungen im Lehrer*innenalltag.

4. Zur habituell-dilemmatischen Aushandlung von privater Rolle und Lehrerinnenrolle

Es zeigen sich im Fall Frau Adler orientierungsdilemmatische Situationen. Um diese zugänglich zu machen, muss sie in Grundzügen vorgestellt werden (4.1), bevor konkret auf ihr rollenspezifisch-habituelleres Dilemma eingegangen wird (4.2).

4.1 Frau Adler im Profil

Frau Adler arbeitet seit zwölf Jahren als Lehrerin für naturwissenschaftliche Fächer an einer Gesamtschule. Das gesamte Interview kann unter dem von ihr aufgeworfenen Stichwort „Seelenstriptease“ (Z. 208) betrachtet werden: Sie stellt sich, ihre Gefühle, ihr Handeln und ihre Denkweise offen dar und zögert nicht, sich kritisch mit der Interviewerin auseinanderzusetzen. Lehrerin wurde sie, ohne recht zu wissen, wie es dazu kam – ein sozialwissenschaftliches Studium ohne Lehramtsziel brach sie ab und hat dann „halt ein Fach genommen was ehrlich ist“ (Z. 64) und ein die Schüler*innen begeisterndes Fach. Sie gibt eine generalisierende Empfehlung, dass richtig in diesem Beruf sei, wer „Lust auf Schüler hat und gerne mit Menschen zusammenarbeitet und jeden Morgen aufstehen möchte und weiß nicht wie der Tag endet“ (Z. 50-51). Es dokumentiert sich ein hinsichtlich viererlei Charakteristika gezeichnetes Bild über den Lehrer*innenberuf: a) Lust auf die Zielgruppe Schüler*innen, hedonistische Züge werden deutlich; b) Motivation für dialogische Interaktion mit Menschen, die Akteursgruppe Schüler*innen wird hier in Menschen gesteigert, im Schulbetrieb geht es also auch um andere Akteur*innen, ohne die die Arbeit nicht funktioniert; c) der Wille, früh am Morgen zu arbeiten und in logischer Verbindung mit d) Resilienz in Bezug darauf, mit Ungewissheit als Alltagsge-

geprägt an. Obwohl es Unterscheidungen zwischen beiden Begriffen gibt, lassen sie sich auch zusammendenken, wie z.B. Bohnsack (2017: 306) es tut, indem er auf Goffmans Konzept der Rollendistanz rekurriert und verdeutlicht, dass die Bewältigung von Rollenanforderungen „integraler Bestandteil des Habitus [Herv. i.O.]“ ist. Bei Frau Adler bedeutet dies bspw., dass sie im Sinne ihrer beruflichen Rolle als Lehrerin der institutionalisierten Erwartung (ebd.: 103) nachkommt, Schüler*innen zu erziehen und zu unterrichten. Allerdings ist die Art und Weise, wie sie diese Rollenanforderung umsetzt, habitusspezifisch, „[d]er Habitus ist das vereinigende Prinzip, das den verschiedenen Handlungen des Individuums ihre Kohärenz, ihre Systematik und ihren Zusammenhang gibt“ (Krais 2004: 95).

schäft umgehen zu können, nicht nur inhaltlich, sondern auch zeitlich nicht zu wissen, wann der (Arbeits-)Tag endet. Da nur Personen, die dieses Profil erfüllen, Lehrer*innen werden sollten, und Frau Adler ihren Beruf „total gern“ (Z. 46) macht, zeigt sich ihre selbst zugeschriebene Passung zu ihrem Beruf. Ein weiteres Passungsmoment zwischen primärem und sekundärem Habitus ergibt sich über eine lokale Dimension:

„deswegen gefällt es mir in Stadtteil A auch so gut //hmh// weil die so (.) ja vielleicht sind ja vielleicht ein bisschen so wie ich (.) oder weil ich da groß geworden bin vielleicht hängt ich deswegen da so dran //hmh// keine Ahnung“ (Z. 393-395)

In Verbindung zum davor genannten Passungsmoment validiert sich, dass „die“ Akteur*innen Frau Adler ähnlich sind. Andererseits identifiziert sie sich mit dem Ort, in dem ihre Schule angesiedelt ist. Sie verbindet Persönliches mit dem Ort, ist dort aufgewachsen und emotional an ihn gebunden, möchte auf diesen nicht verzichten. Persönliches Wohlbefinden und Sicherheit sind wichtig und führen zu einem nahtlosen Einfügen in ihr Berufsfeld. Diese Reibungslosigkeit kann erleichternd dazu beitragen, die *illusio* des Feldes anzuerkennen. Frau Adler hat das soziale Feld Gesamtschule mit den geltenden Regeln und Logiken (Bourdieu 1994) anerkannt und sieht sich, wie an späterer Stelle expliziert wird, in diesem Feld teilweise in einer Einheit mit Kolleg*innen, teilweise grenzt sie sich aber auch mit einer Sonderrolle von ihnen ab. Nicht nur über ihr Lehrerinnenleben, auch über ihr Privatleben elaboriert Frau Adler offen. Behütet in einer „rosa Wolke“ (Z. 203) aufgewachsen mit Eltern, die ihrem Bruder und ihr retrospektiv den Rücken stärkten mit unterstützenden und ermutigenden Worten wie „ihr schafft das, wenn ihr das wollt und das ist euer Wunsch; dann helfen wir euch (.) wie=s auch irgendwie möglich ist“ (Z. 191). Es dokumentiert sich im gesamten Interview, dass Frau Adler aufstiegsorientiert danach strebt, Ziele zu erreichen – dies ist nicht nur für sie persönlich ein positiver Horizont, sondern wird auch z.B. für ihren Bruder („mein Bruder ist von ganz unten angefangen, also Hauptschule Ausbildung und macht jetzt gerade seinen Doktor bei Firmenname; auch weil er so: viel und eisig immer an seinen Zielen festgehalten hat“ (Z. 188-191)) und im Übertrag auf ihr Berufsleben evident. Eine Aufstiegsorientierung wird hier mit durch Eltern geleisteter extrinsischer sowie eigener intrinsischer Motivation verknüpft: Ihr Bruder war „viel“ und „eisig“ (Bedeutungsvariation: unbeirrt) zielorientiert. Er musste also Zeit und Kraft investieren für seinen Weg. Auch Frau Adler investiert „ganz viel“ (Z. 56) in die Schule und nimmt dort diverse Aufgaben an, z.B. die Leitung mehrerer Arbeitsgruppen, als Planungsgruppenmitglied oder Fachbereichsleitung für Naturwissenschaften. Charakteristisch für sie ist, dass sie ihre Schüler*innen „immer Kinder“ (Z. 328) nennt, ‚Schüler‘ oder ‚Schülerin‘ fällt im Interview selten. Sie konstruiert sich im Interview nah an den Schüler*innen und mit großem Interesse an ihnen. Deutlich wird dies z.B. an folgenden Äußerungen: „ich hab wohl so=ne Gabe wenn ich in die Klasse komme, nach fünf Minuten weiß ich sofort; wem gehts gut wem gehts nicht gut. also ich muss die nur angucken“ (Z. 218-220) oder

„ich versuchs dann fünf Minuten (.) knacken ist ein blödes Wort. manche kann ich knacken die erzählen mir das, andere sagen auch nein bitte Frau Adler fragen Sie nicht weiter. bitte ich will Ihnen das nich- geht nicht und dann lass ich die auch in Ruhe; dann sag ich nur ich bin für dich da wenn du meinst es ist der Zeitpunkt, ich kann dir helfen dann komm“ (Z. 289-294)

In diesen Auszügen dokumentiert sich als positiver Horizont eine Omnipräsenz für die Schüler*innen, eine hohe Involviertheit in ihre Belange, eine hohe Empathie und Aufmerksamkeit für sie sowie eine Art Selbstzuschreibung diagnostischer Kompetenz in Bezug auf Probleme oder Besonderheiten bei Schüler*innen. Beziehungsorientierte Kommunikation, wie Thiel (2016: 104) es definiert, ist ein Bindeglied für Frau Adlers Ausgestaltung ihrer professionellen Rolle in Bezug auf die Interaktion mit Schüler*innen. Typisch für ihren Fall zeigt sich eine Entfaltung des Themas in dichotomisierendem Modus: Manche Schüler*innen können geknackt werden, andere werden in Ruhe gelassen. Zugleich steht für Frau Adler außer Frage, dass sie helfen kann, es geht nur um den Zeitpunkt dafür. Frau Adler interessiert sich nicht nur für die Schüler*innen in ihrem „Schülerjob“ (Breidenstein 2006), sondern auch für deren außerschulische Belange, die bekanntermaßen Einfluss auf und Eingang in den Schulalltag haben. In einer fiktiven Auseinandersetzung mit Referendar*innen wird dies auf der Ebene kommunikativen Wissens expliziert:

„das Wichtigste ist erstmal dass du mit denen klarkommst und nicht (.) dass du Wissen vermittelst. die müssen erstmal wissen dass sie dir vertrauen können, dass du den- nichts Böses möchtest und dass es für dich keine Monster sind sondern dass du die für voll nimmst und alles andere kommt aber erstmal dass das läuft“ (Z. 329-332)

Interaktion und Sich-Kümmern stehen vor fachlicher oder Wissensvermittlung, „es ist vielleicht mehr Wunsch als dass es eigentlich unsere Aufgabe ist; aber ich habs mir so zurecht gelegt dass=s auch meine Aufgabe ist“ (Z. 321). Frau Adler hat in ihrem autonomen Handeln im Feld diese Aufgabe für sich modelliert, der sie gewissenhaft nachkommt. In der Interaktion mit Schüler*innen strebt sie primär danach, eine durch Nähe und Offenheit gekennzeichnete empathische Beziehung herzustellen. Dass sie dies nicht nur für sich selbst geltend macht, sondern auch von Kolleg*innen erwartet bzw. Referendar*innen dazu erzieht, dokumentiert die Relevanz dieses Aspekts für Frau Adler. In Frau Adlers beziehungsorientiertem Zugang ist die Interaktion statt des fachlich-vermittelnden Aspekts leitend. Ist das Fundament in dieser Hinsicht gelegt, sei der Rest selbstläufig. Fachkompetent seien (angehende) Lehrer*innen, die Kompetenz zur empathischen Interaktion mit Schüler*innen hingegen identifiziert Frau Adler bei manchen Lehrer*innen als Problem. Der sich hier andeutende und im gesamten Interview übergeordnete Orientierungsrahmen, dass Frau Adler nach authentischem Ausleben ihrer privaten Identität auch im sozialen Feld ihres Berufs strebt, was einer Entgrenzung gleichkommt, erinnert an eine philosophisch-phänomenologische Perspektive, wie Luckner (2007) sie vertritt, wobei Authentizität als soziale Kategorie als „an act of ‚positing oneself‘“ (Ferrara 2002: 15) verstanden wird. Auch Heideggers Auseinandersetzung (1977: 42) mit diesem Begriff erhält bei Frau Adler Relevanz: Sie ist mit „sich zueigen“, weil sie intrinsisch motiviert und selbstständig die ihr zugänglichen Handlungsmöglichkeiten ergreift, von denen sie subjektiv überzeugt ist – auch weil sie Ähnliches in ihrer eigenen Sozialisation erfahren hat; eine mimetische Übernahme stabilisiert also ihre habituelle Orientierung. Hier deutet sich bereits eine Annäherung ihres privaten an den schulspezifischen Habitus an, etwa wenn mit Luckner (2007: 21) argumentiert wird, dass Personen authentisch agieren, „wenn sie eine ‚existenzielle Modifikation‘ institutioneller Regelungen im Sinne einer Aneignung oder Authentifizierung im Lichte ihrer Seinsmöglichkeiten [vornehmen] – was durchaus auch ein Brechen mit

Üblichkeiten und Traditionen bedeuten kann“. Unter Anerkennung der impliziten wie expliziten feldspezifischen Regeln der Gesamtschule merkt Frau Adler, dass sich ihr Einsatz lohnt; sowohl die *illusio* als auch die *doxa* (Bourdieu 1987) dokumentieren sich, wie nachfolgend vertieft wird.

4.2 Zur Aushandlung der privaten und der Lehrerinnenrolle

Dass Frau Adler die Erfahrung, die sie an ihr Aufwachsen knüpft, an ihre Schüler*innen weitergeben möchte, zeigt sich an mehreren Stellen und stellt einen deutlichen positiven Horizont dar, z.B.

„I: und jetzt geben Sie das an Ihre Schüler-

Frau Adler: auch die rosa Wolke, ich versuch es (.) das besser zu machen was Lehrer (.) vielleicht damals falsch gemacht haben“ (Z. 204-206)

Für sie untrennbar miteinander verbunden sind Erinnerungen an ihre primär- und sekundärsozialisatorischen Erfahrungen. Aus diesen Erfahrungsräumen, die sich sowohl auf der konjunktiven als auch auf der kommunikativen Ebene erkennen lassen, strukturiert sich ihr Primärhabitus, auf den sie strukturierend in ihrem Beruf zurückgreifen kann, was ihr berufliches Handeln als Lehrerin legitimiert. Die Unterscheidung von „damals“ und heute muss nicht zwingend auf eine zeitlich gesehene Entwicklung hin gelesen werden, sondern kann sich auch auf die Bewegung in zwei unterschiedlichen sozialen Feldern beziehen (Familie und Schule): Sie strebt danach, soweit es ihr gelingt und obwohl sie sich nicht zuspricht, dieses Ziel definitiv zu erreichen, anders als ihre eigenen Lehrer*innen zu sein. ‚Anders‘ lässt sich dabei durch den Kausalnexus deuten, dass ihr durch ihre Lehrer*innen nicht das Gefühl gegeben wurde, in einer rosa Wolke (wie Zuhause) zu sein. Die adverbiale Verwendung von „auch“ zeigt, dass sie und ihre Schüler*innen das Gefühl der rosa Wolke teilen. Die Annahme, dass ihr Handeln „vielleicht“ besser ist, setzt sie nicht absolut, ist aber subjektiv davon überzeugt, dass eine solch praktische Umsetzung richtig ist (im Gegensatz zum falschen Verhalten ihrer Lehrer*innen). An diversen Stellen des Interviews dokumentiert sich dabei das ange-deutete Orientierungsdilemma, was nachfolgend illustrativ gefüllt wird: Bspw. exemplifiziert sie, in welchen Situationen sie an den Rand der Belastbarkeit in ihrem Beruf kommt:

„dann ist man in der Bredouille und überlegt, schmier ich dem jetzt jeden Morgen ein Brot und bringe dem jeden Morgen was von meinem Essen mit (.) oder der hat Probleme in der Schule soll er dann nicht mal zu mir nach Hause kommen und dann könnt ich dem das nicht nochmal erklären? und das ist so=n Punkt wo ich sage; nein hier Stopp und weiter gehts nicht“ (Z. 212-216)

Frau Adler expliziert entlang ihrer gesellschaftlichen Rolle als Lehrerin und der Institution Schule das Handlungsmotiv, sich nicht zu weit in die privaten Belange ihrer Schüler*innen einzumischen. Auf der Ebene des habitualisierten Handelns hingegen strebt sie authentisch nach einer Bewältigung der Schüler*innenproblemlagen, was sich als Aspekt ihres Habitus *privatum* zeigt. Schüler*innenprobleme haben Eingang in ihr Privatleben – sie überlegt zumindest, ob sie ihre Schüler*innen mit Frühstück versorgt oder zu sich nach Hause kommen lässt. „Man“ verdeutlicht, dass nicht nur sie, sondern

Lehrer*innen generalisiert in die unsichere, fast ausweglose Lage, in das Bedrängnis kommen, zu reagieren, wenn Kinder „nichts zu essen, nichts zu trinken“ (Z. 211) von Zuhause mit bekommen. Dass dann allerdings Überlegungen zur Problemlösung angedacht werden, scheint etwas für Frau Adler Typisches zu sein („ich“), sie unterscheidet sich von ihren Kolleg*innen. Es dokumentiert sich ein Spagat, den zu bewältigen Frau Adler als wichtig erachtet: Ihr Anspruch ist, Schüler*innen in den aufgeführten und vergleichbaren Situationen zu unterstützen – dies entspricht auch ihrer „Gabe“ –, andererseits möchte sie auch achtsam mit sich selbst umgehen und nutzt Möglichkeiten der emotionalen Entlastung, indem sie Expert*innen hinzuzieht. Ein interspezifischer Rollenkonflikt (Thiel 2016: 21) konturiert sich, wenngleich sie konstatiert, „man kriegt in diesem Beruf ganz viel Leid mit“. Damit offeriert sie, dass sie keine naiven Erwartungen an ihren Beruf hat und gleichzeitig dieses Leid durchaus in sich aufnimmt. Es dokumentieren sich eine problematisierende Orientierung, die auf das soziale Miteinander der Schüler*innen fokussiert, und ein deutliches Streben nach Kontrolle, z.B. in folgender Passage, in der sie während der Illustration eines schulspezifischen Konzepts auf folgende Erklärung kommt:

„und deswegen krieg ich so viel Privates mit durch die 45 Minuten dieser Name des schulspezifischen Konzepts (2) °vielleicht macht das die Schule auch aus, dass wir deswegen auch so dicht an den Kindern immer dran sind“ (Z. 502-505)

Die Verwendung des Personalpronomens „wir“ in dem leiser gesprochenen Part zeigt, dass alle in der Schule arbeitenden Lehrer*innen Frau Adlers Anliegen teilen und die Nähe zu den Schüler*innen suchen. An mehreren weiteren Stellen dokumentiert sich Frau Adlers Schulkonzeptgebundenheit und Identifikation mit dem sozialen Feld der Schule – sie richtet zeitweise eine Art Absolutheitsanspruch an ihre Schule.

„und man guckt glaube ich bei den Einstellungsgesprächen auch so=n bisschen auf passt der oder die auch ins Team macht die nur ihr-n Job oder macht die auch nen bisschen mehr //hnh// und bei uns sind alle so“ (Z. 598-600)

Der Wechsel der Orientierungen zwischen a) der offenbar kollektivierten Identifikation mit den in dem spezifischen Feld Gesamtschule inhärenten Logiken und Regeln, die hier quasi expliziert wird, und b) dem Streben nach Distinktion verweist auf ihren rollenkonfliktbezogenen Aushandlungsprozess. Exemplarisch für b) sind folgende Ausschnitte: „ich übertreibe ja vielleicht auch ein bisschen aber entweder macht man sowas richtig oder gar nicht“ (Z. 346). Mittels fallinterner Komparation dokumentiert sich hier eine orientierungsdilemmatische Situation: Indem sie sich zunächst mit ihren Kolleg*innen normiert und allen dasselbe Potenzial zuschreibt, hebt sie sich an dieser Stelle mit ihrem Einsatz ideell ab. Sie relativiert ihre Relativierung („vielleicht“) und fordert ein, es ihr gleichzutun – abermals ein dichotomes Verhalten: entweder es wird sich wie sie verhalten oder „gar nicht“. Dass sie nicht aus ihrer Haut kann, zeigt sich, wenn die Interviewerin fragt, ob das von Frau Adler geschilderte Engagement zum Lehrer*innensein gehöre, und Frau Adler antwortet „nein. (.) das bin ich. das ist meine Persönlichkeit. //hnh// die (.) ich mach das halt so gerne [...] d-das bin halt ich“ (Z. 299-302).

Klassisch für Bourdieus Habituskonzept prägt sich hier die routinisierte Anwendung einer verinnerlichteten Disposition aus. Ihre Dimensionen des privaten und profes-

sionellen Habitus sind im Sinne der Dokumentarischen Methode auf kommunikativer Ebene stellenweise voneinander zu trennen, im konjunktiven Erfahrungsraum allerdings prägen individuelle Einstellungen ihr Lehrerinnenbewusstsein, ihre Lehrerinnenhaltung (auch schon Terhart 2011: 209) (s. detailliert in 4). Frau Adler strebt nach einer für sie passenden Position im Feld, wozu sie ihre besondere Gabe einsetzt, ihr eigenes Kapital also im Vergleich zu anderen im Feld Agierenden bestmöglich geltend macht (Bourdieu 2001b: 49). Strategien aus ihrem Privatleben werden im Berufsleben eingebracht – mit Rehbein (2016: 105) wird also erkennbar, dass sie sich „auf mehreren Feldern gleichzeitig“ bewegt. Möglich ist dies, weil jedes Feld Elemente anderer Felder enthält – so zeigt sich hier, dass die Schule durchaus Empathie und interaktionale Bemühungen seitens der Lehrer*innen erwünscht. Das Feld strukturiert also in gewissem Maße den Habitus Frau Adlers (mit), dialektisch, wie in 2. angedeutet, hat ihr Habitus aber auch eine Rückwirkung auf das Feld Schule. Frau Adler greift so ganz im Sinne Oevermanns revidierter Professionalisierungstheorie (1996) auf verschiedene Rollenmuster zur Bewältigung schullebenspraktischer Krisen zurück. Ihre private Alltagskultur findet Eingang in das Feld Schule, das Feld Schule stärkt sie in ihrem privat-habituell angelegten Handeln. Frau Adlers Lehrerinnenhabitus der entgrenzten Zuständigkeit passt zu ihrem Habitus privatum ebenso wie zu der von ihr wahrgenommenen Programmatik der Gesamtschule, in der sie arbeitet. Es zeigt sich, dass nicht alle habituellen Züge in allen Feldern, in denen agiert wird, vergleichbar zuträglich sind, aber auch, dass (teil-)habituelle Ressourcen zwischen verschiedenen Feldern übertragbar sind. Wie dies zur Berufskultur des Lehrer*inseins passt, wird abschließend präzisiert.

5. Zum Entwurf eines Lehrer*innenhabitus

Frau Adler hat die *illusio* ‚ihrer‘ Gesamtschule für sich gefüllt und lebt diese. Es zeigt sich, dass sie aus Überzeugung (über-)engagiert und stolz auf ihre Rolle in der Schule ist. Sie glaubt an den Sinn des Feldes und reproduziert die bestehende Ordnung. Sie ist in das Feld involviert, es kommt zu einer habituellen Passung in Form einer biografisch-habituellen Kontinuität, indem sie ihren persönlichen Habitus nicht nur in ihr berufliches Handlungsfeld einbringt, sondern diesen dort fortsetzt. Dies bestärkt in methodologisch-methodischer Perspektive, dass Individuen an der Schnittstelle unterschiedlicher Erfahrungsräume, Habitus(-transformationen) und Orientierungsrahmen positioniert sind (z.B. Bohnsack 2017: 124ff.), die sich eben in der praxeologischen Wissenssoziologie in ihrer Mehrdimensionalität rekonstruieren lassen. Frau Adler will es besser machen als ihre eigenen Lehrer*innen und dabei authentisch primärsozialisatorisch erworbene Dispositionen an ihre Schüler*innen weitergeben. Sie ist somit nicht nur von der *doxa*, sondern auch von der *illusio* dieses Feldes überzeugt und hat in ihm einen spezifischen Lehrer*innenhabitus ausgebildet. Typisch für diesen ist, dass der Beruf mehr als ein Job ist, eher einer Passion gleicht, so wichtig ist, dass die Schulfeldspezifik Eingang in ihr Privatleben erhält – zumindest bis zu einem gewissen Grad. Jede Handlung kann also figurativ für weitere Handlungen auch in anderen Feldern interpretiert werden (Bourdieu 1987: 279ff.). Außerdem ist dieser Lehrer*innenhabitus durch ein individuelles Maß des Austarierens zwischen emotionaler Hingabe (*love the-*

me) und fachlich-orientiertem Fokus (mastery theme) (zuletzt Herzmann/König 2016: 17) geprägt. Gleichzeitig funktioniert dieser Lehrer*innenhabitus nicht ohne den Primärhabitus, der die beruflichen Praktiken handlungsleitend orientiert. Es kommt bei Frau Adler nicht zu einem Habitus-Struktur-Konflikt, sondern eher zu einer Habitus-Struktur-Akkommodation, indem sie versucht, beide Habitus in Einklang zu bringen. Frau Adler tut „Dinge, die man halt tut [...], weil es sich gehört und weil man sie immer getan hat“ (Bourdieu 2001a: 129). Sie nimmt die Strukturen wahr und verhält sich in der Konsequenz handelnd zu ihnen (Hericks 2006: 76).

Da es in der Dissertation vergleichbare Interpretationen anderer Fälle gibt, die ggf. in eine Typologie münden, lässt sich aus diesem Einzelfall mit folgenden Ideen die Tauglichkeit der bestehenden Heuristik prüfen: Um Authentizität als unabdingbar für den Lehrer*innenberuf zu bestärken und unter Berücksichtigung dessen, dass diese eben eine gewisse Verschränkung zwischen primärem und sekundärem Habitus benötigt, eignet sich das Konzept der Habitussensibilität (Bourdieu 2002; Sander 2014). Habitussensibilität sollte als additives professionelles Wissen gelten, das sich sowohl im strukturtheoretischen (Overmann 1996) als auch im berufsbiografischen Professionsansatz (Terhart 1996) wiederfindet. Sowohl die selbstkritische und -reflexive Rückwendung auf das eigene Handeln als auch die aktive Nutzung situativer und subjektiver Anstöße aus der Lebensgeschichte können für eine langfristige und nachhaltige Kompetenzentwicklung fruchtbar sein. In diesem Sinne geht mit Habitussensibilität als Selbstreflexion über eigene Denk-, Fühl-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata ein reflektiertes Verständnis für das Wirken habituellen Mechanismen einher (Sander 2014: 17). Die ursprüngliche Funktion dieses Konzepts, eine „möglicherweise bestehende Lücke im Arbeitsbündnis zwischen Professionellem und Gegenüber zu schließen“ (ebd.: 21), würde damit erweitert. Somit ist das handlungsbezogene und -relevante Konzept auf ein explizites Wissen über den Habitusbegriff und dazugehörige Begriffsfelder angewiesen, die in der Lehrer*innenbildung vertieft werden könnten. In professioneller Praxis kann sich das Konzept dann ausprägen, sodass Lehrer*innen nicht habitussensibel in ihren Beruf starten, sondern durch Handeln im Feld Schule erst habitussensibel werden können. Der inbegriffene Anspruch ist, dass sich echtes professionelles Handeln erst durch die Fähigkeit entwickelt, Alltags- und Praxisbezug herzustellen sowie soziale Distanzen zu überbrücken, aber auch nicht zu relevant zu machen, wie es bei Frau Adler der Fall ist.

Eine heuristische Annahme – gewonnen aus u.a. den Auszügen von Frau Adler – ist abschließend, dass der Lehrer*innenhabitus in seiner (teil-)habituellen Mehrdeutigkeit nicht trennscharf ist und sowohl einen praktischen als auch einen objektiviert-normativen Auslegungssinn impliziert. Praktisch insofern, dass sich, wie bei Frau Adler gezeigt, in verschiedenen Feldern verschiedene (Teil-)Habitus zeigen. Objektiviert insofern, dass sich Frau Adlers spezifischer Lehrerinnenhabitus in den aufgeführten, mit der *illusio* des Feldes einhergehenden Entwürfen des Lehrer*innenseins spiegelt, sie also rollenförmig agiert. Ein habituelles Dilemma bleibt möglich, solange nicht deutlich ist, dass sich Primär- und Sekundärhabitus gegenseitig beeinflussen und sich daraus erst der Lehrer*innenhabitus legitimiert. Um Authentizität zu wahren, ist eine Verschränkung verschiedener Habitus sogar notwendig: „Rolle und Person müssen zusammen passen. Sie müssen habituell aufeinander abgestimmt sein“ (Nassehi 2011: 60). Es

scheint sinnig, Habitussensibilität und Lehrer*innenbildung zusammenzudenken: Wenn von Anfang an Transparenz über die Doppelfunktion der Lehrer*innen und die Mehrdimensionalität eigener Habitus gewahrt wird, das soziologisch schwer zu durchdringende Habituskonzept grundlegend Thema und nachvollziehbar wird, Habitussensibilität zum Alltagslehrer*innenwissen wird, könnte ggf. die Brisanz aus der Aushandlung des Lehrer*innenhabitus genommen werden. Insgesamt müsste die Habitussensibilitätsfähigkeit nicht ausschließlich implizieren, sich über sich selbst bewusst zu sein, sondern vor allem, sich darüber bewusst zu sein, dass einen selbst gleich mehrere Habitus auszeichnen. Sinnbildlich ist hier der Titel anzuführen: Zum Lehrer*insein gehört für Frau Adler symbiotisch a) explizites Wissen über professionelle Handlungsbereiche (da sie nicht ‚aufhört‘, sondern ‚auffängt‘ sagt, deutet sich b) an), und b) Kümmeren, das über den fachlichen Kern hinausgeht und aus dem primärhabituellen Umfeld gespeist wird. Um im Feld ihrer Gesamtschule zurechtzukommen, müssen Lehrer*innen über genau diese Wissens- und Kompetenzbalance verfügen, die den Lehrer*innenhabitus charakterisiert. Auch methodisch spielt dies eine Rolle, wird doch der Habitus erst empirisch greifbar in seiner Auseinandersetzung mit Orientierungsschemata, die die objektiven Strukturen des Feldes bieten.

Autorenangaben

Katharina Graalmann, M.Ed.
 Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik
 Heger-Tor-Wall 9
 49074 Osnabrück
 Tel: 0541 9694204
 E-Mail: kgraalmann@uos.de

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 175-200.
- Bohnsack, Ralf (2014a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014b): Habitus, Norm, Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Studien zur Schul- und Bildungsforschung 50. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-55.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1994): Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action. Paris: Éd. du Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1998): Gegenfeuer. Konstanz: UVK Univ.-Verlag.

- Bourdieu, Pierre (2001a): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001b): *Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft*. Konstanz: UVK Univ.-Verlag.
- Bourdieu, Pierre (2002): *Ein soziologischer Selbstversuch*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loic (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht: ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS.
- El-Mafaalani, Aladdin (2017): *Transformation des Habitus*. In: Rieger-Ladich, M./Grabau, C. (Hrsg.): *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüre*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103-127.
- Ferrara, Alessandro (2002): *Reflective Authenticity. Rethinking the project of modernity*. London/New York: Routledge.
- Gehde, Hannah/Köhler, Sina-Mareen/Heinrich, Martin (2016): *Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck: Rekonstruktionen zur Inklusion*. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat.
- Heidegger, Martin (1977): *Gesamtausgabe*. Abt. 1. Bd. 2. Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Hericks, Uwe (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Herzmann, Petra/König, Johannes (2016): *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Krais, Beate (2004): *Habitus und soziale Praxis*. In: Steinrück, M. (Hrsg.): *Pierre Bourdieu. Politisches Forschen, Denken und Eingreifen*. Hamburg: VSA-Verlag, S. 91-106.
- Kramer, Rolf-Torsten (2017): „Habitus“ und „kulturelle Passung“. In: Rieger-Ladich, M./Grabau, C. (Hrsg.): *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüre*. Wiesbaden: Springer VS, S. 183-205.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1966): *Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie*, Bd. 1. Hamburg: Meiner.
- Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (2013) (Hrsg.): *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Leser, Christoph (2015): *Die Kultivierung der Frage als Grundform des Verstehens. Überlegungen zur Professionalisierung pädagogischen Handelns als Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit im Unterricht*. In: Maniti, V./Hermstein, B./Berkemeyer, N./Bos, W. (Hrsg.): *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen*. Münster/New York: Waxmann, S. 316-331.
- Luckner, Andreas (2007): *Wie man zu sich kommt – Versuch über Authentizität*. In: Kuhl, J./Luckner, A. (Hrsg.): *Freies Selbstsein. Authentizität und Regression*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 9-48.
- Nassehi, Armin (2011): *Soziologie. Zehn einführende Vorlesungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, Ulrich (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-183.
- Paseka, Angelika, Hinzke, Jan-Hendrik (2014): *Der Umgang mit Dilemmasituationen – Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 3, S. 14-28.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Panofsky, Erwin (1970): *Architecture gothique et pensée scolastique. Traduction et postface de Pierre Bourdieu*. Paris: Les éditions de Minuit.

- Rehbein, Boike (2016): Die Soziologie Pierre Bourdieus. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft mbH/UVK/Lucius.
- Sander, Tobias (Hrsg.) (2014): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS.
- Schratz, Michael/Schwarz, Johanna/Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: StudienVerlag.
- Sturm, Tanja (2016): Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion 4, verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/321> [29.04.2017].
- Terhart, Ewald (1996): Berufskultur und professionelles Handeln. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 448-471.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 202-224.
- Thiel, Felicitas (2016): Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- von Rosenberg, Florian (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Berlin: De Gruyter.

Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie sich der monolinguale berufliche Habitus von Lehrkräften verändern lässt. Dazu werden zunächst allgemein schultheoretisch Bedingungen des Feldes Schule in Bezug auf Mehrsprachigkeit rekonstruiert und es wird gezeigt, dass sich für den Umgang mit Mehrsprachigkeit spezifische Antinomien ergeben. Am Beispiel einer Schule, in der eine ‚mehrsprachigkeitsfreundliche‘ Schulkultur herrscht, wird gezeigt, dass diese Antinomien, aber auch die jeweilige Schulkultur den beruflichen Habitus beeinflussen und die Öffnung für andere Sprachen begünstigen oder erschweren. Dies wird an Interviews mit zwei Lehrkräften, die in unterschiedlichen Verhältnissen zur Schulkultur stehen, rekonstruiert.

Schlagwörter: Lehrerprofessionalität, Migrationsgesellschaft, Lehrerhabitus, Schulkultur

Being Teacher in a migration society. Professionalization in a contradictional field

This paper examines the question of how the monolingual, professional habitus of teachers can be changed. To this end, from a perspective of general school theory, the conditions of the School field are reconstructed with regard to multilingualism and it is shown that antinomies arise for dealing with multilingualism. The example of a school in which a ‘multilingualism-friendly’ school culture prevails shows that these antinomies, but also the specific school culture, influence the teacher’s professional habitus and promote or impede the opening up to other languages. This will be reconstructed by interviews with two teachers, who are in different relations to the school culture.

Keywords: Teacher professionalization, Migration society, Teacher’s habitus, School culture

1. Einleitung

Vor mehr als zwanzig Jahren diagnostizierte Ingrid Gogolin (1994) den monolingualen Habitus der multilingualen Schule. Der Begriff des monolingualen Habitus hat seitdem über den wissenschaftlichen Diskurs hinaus Verbreitung gefunden und wird – auch schlagwortartig – eingesetzt, um auf den am ‚monolingualen Normalfall‘ orientierten Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen hinzuweisen. Gogolin beschrieb allerdings schon damals eine komplexe und widersprüchliche Situation, in der sich auch Änderungen der Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata abzeichneten: „Der monolinguale Habitus bewohnt demnach die Schule immer noch. Aber er besitzt vielleicht nicht mehr unangefochten in allen Räumen das Monopol“ (ebd.: 256).

Dem vorsichtig optimistischen Fazit zum Trotz ist auch zwanzig Jahre später der monolinguale Habitus in Schulen in Deutschland immer noch verbreitet: Studien zu Überzeugungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit zeigen, dass Lehrkräfte – ähnlich wie es schon Gogolin festgestellt hat – Mehrsprachigkeit grundsätzlich zwar durchaus

für eine Ressource und für wertvoll halten, dass sie einem konstruktiven Einbezug in ihren Unterricht jedoch eher skeptisch gegenüberstehen und sich nicht genügend qualifiziert und professionalisiert fühlen (Bien 2012; Wischmeier 2012).

Lässt sich dieser monolinguale, berufliche Habitus von Lehrkräften verändern? Welche Rolle spielen Logiken des Feldes Schule und die spezifische Kultur der Einzelschule hierbei? Diesen Fragen wird im vorliegenden Beitrag anhand von Interviews mit einer Schulleiterin und zwei Lehrkräften einer Schule, deren Kultur als ‚mehrsprachigkeitsfreundlich‘ charakterisiert werden kann, nachgegangen. Das Kollegium der Schule hat im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme ‚Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung (MIKS)‘¹ Ansätze zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht erprobt und die Erfahrungen angeleitet reflektiert. Im Beitrag wird gezeigt, dass hierdurch Reflexionsprozesse des monolingualen beruflichen Habitus angestoßen oder verstetigt wurden.

Den theoretischen Rahmen der folgenden Ausführungen stellt erstens Bourdieus Feldtheorie und daran anknüpfend Kramers Weiterentwicklung der Perspektive Bourdieus im Hinblick auf den beruflichen Habitus von Lehrkräften und seine Überlegungen zu Möglichkeiten der Professionalisierung dar. Nach Bourdieu stehen Habitus und Feld in einem dialektischen Verhältnis zueinander (Bourdieu/Wacquant 2006). Entsprechend rahmen die Bedingungen im Feld Schule den beruflichen Habitus der Lehrkräfte. Ergänzend dazu werden zweitens schulkulturtheoretische Perspektiven hinzugezogen, die es ermöglichen, die spezifischen Bedingungen an der Einzelschule und ihren Umgang mit den Antinomien des Feldes als eine weitere Rahmung des beruflichen Habitus in den Blick zu nehmen.

Um diese Rahmungen nachzuvollziehen, wird im zweiten Abschnitt des Textes die Dialektik von beruflichem Habitus und dem Feld Schule auf einer allgemeinen schultheoretischen Ebene beschrieben. Es wird gezeigt, dass Regeln und Regularitäten im Feld Schule eine Entwicklung der Lehrkräfte hin zu einem offenen und anerkennenden Umgang mit Mehrsprachigkeit erschweren. Wenn über Veränderung von Strukturen und Praxen in der Schule nachgedacht wird, kommt dem sekundären, beruflichen Habitus eine besondere Bedeutung zu, „weil in die sekundäre Habitusbildung auch professionalisierte Haltungen (etwa der Reflexivität und Fallangemessenheit) eingehen können“ (Kramer 2015: 355). Eine solche Professionalisierung wurde in der vorgestellten Schule im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit unternommen.

Im dritten Abschnitt wird nach einer kurzen Vorstellung der durchgeführten Professionalisierungsmaßnahme und des methodischen Vorgehens der Fall ‚Lilienschule‘ fokussiert und die Schulkultur dieser Grundschule in Bezug auf Mehrsprachigkeit als weiterer Bestandteil der Rahmung des beruflichen Habitus der Lehrkräfte rekonstruiert. Auch in diesem Fall, in dem eine Schulkultur der Anerkennung von Mehrsprachigkeit zumindest auf der symbolischen und imaginären Ebene angestoßen wird und ein Schulmythos der Mehrsprachigkeitsfreundlichkeit existiert, entstehen spezifische widersprüchliche Situationen, die als ‚migrationsgesellschaftliche Antinomien‘, „*reflexives* Wissen über pädagogische Professionalität“ (Geier 2016: 190, Herv. i. O.) im migrationsgesellschaftlichen Kontext erfordern und möglicherweise auch die Einsicht in die

1 Das Projekt wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Sara Fürstenau und Dr. Katrin Huxel von 2013-2016 an der Universität Münster durchgeführt und durch das BMBF gefördert.

Unauflösbarkeit dieser Widersprüche innerhalb gegenwärtiger Strukturen. Weiterhin wird in diesem Abschnitt an Beispielen aus Interviews mit teilnehmenden Lehrkräften rekonstruiert, dass und wie die ambivalenten Logiken des Feldes und die Schulkultur der Lilienschule den beruflichen Habitus, also die Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata von Lehrkräften in Bezug auf Sprache und Mehrsprachigkeit prägen und wo sich in diesem Setting Ansätze von Professionalisierungsprozessen zeigen. Professionalisierung wird hierbei im Sinne einer Reflexion und Veränderung des sekundären, beruflichen Habitus in Bezug auf Mehrsprachigkeit von Lehrkräften verstanden. Es werden zwei Lehrerinnen vorgestellt, von denen die eine eine eher distanzierte Haltung zur Schulkultur der Lilienschule aufweist und die andere eine eher affirmative Haltung. Dieser Bezug zur Schulkultur bestimmt maßgeblich die Möglichkeit der Veränderung des monolingualen beruflichen Habitus. Im Fazit werden zusammenfassend Bedingungen für die Professionalisierung von Lehrkräften in Migrationsgesellschaften festgehalten.

2. Mehrsprachigkeit und die Illusio des Feldes Schule

Schule kann mit Bourdieu als soziales Feld betrachtet werden (Huxel 2014; Sturm 2010; Budde 2005), in dem Regeln gelten, die von allen Beteiligten anerkannt werden müssen, damit das ‚Spiel‘ im Feld funktioniert (Bourdieu/Wacquant 2006). Den subjektiven Sinn, den die Akteur*innen im Spiel sehen, bezeichnet Bourdieu als die Illusio des Feldes. Sie lässt Regeln und Regularitäten Gültigkeit erlangen: Weil die Akteur*innen einen Sinn in dem im Feld gespielten Spiel sehen, weil sie ein *Interesse* an diesem Spiel haben, spielen sie mit (Budde 2005; Bourdieu 1987: 122).

Budde identifiziert die Illusio im von ihm untersuchten Feld des Gymnasiums als „die von den AkteurInnen geteilte Anerkennung der Bedeutung schulischen Wissens und formaler Bildungsabschlüsse“ (2005: 41). Diese Illusio gilt im gesamten Feld Schule, auch in der im Folgenden im Mittelpunkt stehenden Grundschule. Grundsätzlich macht das Spiel im Feld Schule nur Sinn, wenn die Akteur*innen schulisches Wissen als Bildung anerkennen und formale Bildungsabschlüsse als Indikator für erfolgreich abgeschlossenen Bildungsprozesse betrachten. In diesen Kontext gehört auch das meritokratische Prinzip, das Leistung als legitimes Selektionskriterium in der Schule postuliert und davon ausgeht, dass (schulische) Bildung als individueller Leistungserfolg messbar und in formale Bildungsabschlüsse umrechenbar ist (Huxel 2014).

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit gerät innerhalb dieser Feldbedingungen vor allem unter einer Defizitperspektive in den Blick: Deutsch ist die Sprache, in der Leistung erbracht werden kann und muss, damit sie anerkannt wird.² Mehrsprachigkeit verursacht in dieser Perspektive vor allem die Notwendigkeit einer Förderung von Deutsch als Zweitsprache, um Mehrsprachige an die monolinguale Norm der deutschen Schule anzupassen. Gogolin (1994) zeigt, wie die Vorstellung eines deutschen Monolingualismus bis in die 1990er Jahre normativ fortwirkt und sich im beruflichen Habitus der Lehrkräfte widerspiegelt.

2 Im Falle der weiterführenden Schule kann Leistung auch in einer Schulfremdsprache erbracht werden, aber dann auch nur in den entsprechenden Fächern.

Auf der anderen Seite wird an Schule der Anspruch gestellt, dem einzelnen Kind *gerecht* zu werden, es individuell zu fördern und die heterogenen Sozialisationsbedingungen zu kompensieren. Dies gilt ganz besonders für die Grundschule, die neben dem Auftrag der Wissensvermittlung auch einen Erziehungsauftrag hat, wie Fürstenau (2017) unter der Perspektive auf migrationsbedingte Heterogenität und Mehrsprachigkeit zeigt. Wischer beschreibt dieses Spannungsfeld als eines zwischen der diskursiv dominierenden pädagogisch-normativen Perspektive „vom einzelnen Kinde aus“ (2013: 100) und den institutionellen bzw. schulorganisatorischen Bedingungen, die dem entgegenstehen. Besonders augenfällig werde dies am Beispiel der aktuellen Heterogenitätsthematik, also der Frage, „wie mit den Unterschieden zwischen den Lernenden in der Schule umgegangen werden soll“ (ebd.: 105).

Auch die Frage des Umgangs mit Mehrsprachigkeit, also mit den Unterschieden in den sprachlichen Voraussetzungen und sprachlichen Ressourcen der Lernenden, ist eine Frage des Umgangs mit Heterogenität, und so ergeben sich aus dem beschriebenen Spannungsfeld Fragen nach der Bewertung sprachlicher Voraussetzungen oder nach dem Einbezug familiensprachlicher Kompetenzen in Bewertungen, die für die einzelne Lehrkraft schwer zu beantworten sind: Einerseits ist Deutsch eine wichtige Bildungsvoraussetzung und die Vermittlung von (bildungssprachlicher) Kompetenz im Deutschen Aufgabe der Schule und der Lehrkräfte und damit auch Gegenstand von Bewertung. Andererseits könnte eine Anerkennung und Förderung *individueller* Ressourcen die Notwendigkeit der Förderung der Familiensprache und eine andere Bewertung der Leistungen Mehrsprachiger im Gegensatz zu denen einsprachig Aufwachsender nötig machen (Mecheril/Quehl 2015).

Sowohl die durch institutionelle Bedingungen und gesellschaftliche Aufgaben der Schule sich ergebenden Regeln und Regularitäten als auch der pädagogisch-normative Auftrag des anerkennenden Umgangs mit Heterogenität schreibt sich in die Illusio des Feldes ein und muss zu Ambivalenzen – nicht nur, aber auch – in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit führen. Diese Ambivalenzen drücken sich im beruflichen Habitus der Lehrkräfte aus und führen zu den schon von Gogolin (1994) beschriebenen Widersprüchen: *Eigentlich* wird Mehrsprachigkeit als Ressource betrachtet und die Lehrkräfte *würden* sie auch einbeziehen – wenn dem nicht fundamentale Regularitäten im Feld Schule entgegenstünden. So bleibt der berufliche Habitus weitgehend monolingual.

Auf Einzelschulebene werden die beschriebenen Widersprüche unterschiedlich ausgedeutet, bewertet und es werden unterschiedliche Umgangsweisen damit gefunden. Die individuell-einzelschulische Auseinandersetzung mit Rahmenbedingungen und Widersprüchen im Feld kann als „Schulkultur“ beschrieben und analysiert werden (Helsper 2008; Kramer 2016). Die Schulkultur repräsentiert die symbolische Ordnung einer Schule, die auf drei durchaus in widersprüchlichen Verhältnissen aufeinander bezogenen Sinnebenen basiert: dem Imaginären, dem Symbolischen und dem Realen der Schulkultur. Die beschriebenen Antinomien und Strukturprobleme sind Teil des Realen der Schulkultur. Dieses kann „auf (der) Ebene der Einzelschule nicht grundlegend aufgehoben, sondern lediglich spezifisch bearbeitet werden“ (Helsper 2008: 68).

Im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit treffen wir auf Schulen mit unterschiedlichen pädagogischen Sinnordnungen bezogen auf Sprache. Schulen, die sich für eine Teilnah-

me am Qualifizierungsprojekt ‚MIKS‘ entschieden, stehen Mehrsprachigkeit tendenziell bereits aufgeschlossener gegenüber (Fürstenau 2016). Durch die Entscheidung zur Teilnahme bearbeiten sie die beschriebenen, auf den Einbezug von Mehrsprachigkeit bezogenen Antinomien in Richtung einer potenziellen Anerkennung. Sie bieten damit günstige Bedingungen für eine Professionalisierung des beruflichen Habitus.

Nach einer kurzen Vorstellung des Qualifizierungsprojekts und des methodischen Zugangs wird im Folgenden das Imaginäre und Symbolische der Sinnordnung der Lilienschule – eine der drei Grundschulen im Projekt, die für diesen Beitrag exemplarisch ausgewählt wurde – bezogen auf Mehrsprachigkeit kurz dargestellt. Im letzten Teil des folgenden Abschnitts wird rekonstruiert, wie sich einzelne Lehrkräfte zu dieser symbolischen Ordnung in Beziehung setzen, wie sie mit Widersprüchen zum Realen umgehen. Können in diesem Spannungsfeld Veränderungen des beruflichen monolingualen Habitus – zumindest – angestoßen werden?

3. Professionalisierung im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit – am Beispiel eines Qualifizierungsprojekts

Die in der vorgestellten Schule durchgeführte Qualifizierungsmaßnahme ‚MIKS‘ wurde konzipiert, um eine Veränderung der Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsstrukturen bei Lehrkräften in der Grundschule anzuregen und Lehrkräfte für einen anerkennenden Umgang mit Mehrsprachigkeit zu professionalisieren (Huxel 2016). Die Notwendigkeit des Einbezugs anderer Sprachen als Deutsch lässt sich linguistisch, aber auch gerechtigkeits- bzw. migrationspädagogisch begründen. Forschungsergebnisse aus der Psycholinguistik zeigen positive Einflüsse gelebter Multilingualität auf die kognitive Entwicklung (Tracy 2008; Poarch/Bialystock 2017). Gerechtigkeits-theoretisch und aus migrationspädagogischer Perspektive wird argumentiert, dass gleichberechtigte Teilhabe nicht möglich ist, wenn einzelne Akteur*innen im Feld Schule ‚nicht sprechen können‘, die eigene Sprache oder der eigene Sprachgebrauch in Bildungsinstitutionen also verboten ist oder als illegitim gilt (Huxel/Fürstenau 2017; Dirim/Wegner 2015).

Die Konzeption der Qualifizierungsmaßnahme bezog verschiedene Bereiche der Professionalität von Lehrkräften ein. Neben dem Erwerb von Wissen zielte die Qualifizierung vor allem auf die Reflexion von Überzeugungen im soziopolitischen Kontext und auf die Ermöglichung neuer Handlungserfahrungen und Reflexion ebendieser. Dadurch, dass die Teilnehmenden neue, für sie meist ungewohnte Erfahrungen mit dem Einbezug anderer Sprachen als Deutsch machen, sollten sie bisher habitualisierte Handlungsweisen erkennen, reflektieren und gegebenenfalls verändern.

Die Qualifizierungsmaßnahme bestand aus zwei Modulen und einer Abschlussfortbildung, die im Laufe von 1,5 Schuljahren an drei Grundschulen in Westdeutschland durchgeführt wurden.³ Jedes Modul bestand aus einer ganztägigen Fortbildung, einer Erprobungsphase und einem halbtägigen Reflexionstag. Fortgebildet wurden jeweils die gesamten Kollegien. Auf der Fortbildung wurde Wissen über das Lehren und Lernen im Kontext von Mehrsprachigkeit vermittelt und diskutiert, es wurden Ansätze zum Einbezug anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht vorgestellt und von den Teilneh-

3 Eine ausführliche Darstellung der Qualifizierung findet sich in Huxel 2016.

menden an ihren Unterricht angepasst. Während der mehrwöchigen Erprobungsphase setzten die Lehrkräfte die Ansätze in ihrem Unterricht ein. Am Reflexionstag wurden die gemachten Erfahrungen gemeinsam reflektiert. Die Abschlussfortbildung war auf Schulentwicklung im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit ausgerichtet, an diesem Tag arbeiteten die Kollegien an der Überarbeitung von Schulprogrammen und -strukturen.

3.1 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts wurden verschiedene qualitative Daten erhoben.⁴ Mit den Schulleitungen der drei Projektschulen wurden Einzelinterviews zu Beginn und nach Ablauf der Maßnahme geführt. In jeder Schule wurden Lehrkräfte aller vier Jahrgangsstufen, in den meisten Fällen als Jahrgangsteam zu zweit interviewt. In der hier präsentierten Lilienschule wurden insgesamt acht Lehrkräfte jeweils als Jahrgangsteam zu zweit interviewt. Die Interviews mit den Lehrkräften fanden im Laufe des ersten Fortbildungsmoduls statt. Alle Lehrkräfte hatten zu diesem Zeitpunkt an einer Fortbildung und an einem Reflexionstag teilgenommen und erste Erfahrungen mit dem Einbezug anderer Sprachen als Deutsch gemacht.

Die Interviews wurden als teilstrukturierte Interviews geführt. Ein offener Leitfaden, der bestimmte Themen ansteuerte, aber keine Formulierungen vorgab, lag in der Interviewsituation als Tischvorlage aus und war damit auch von den Interviewten einsehbar. In Reaktion auf die Themen und Erzählimpulse des Leitfadens entwickelten die Interviewten recht lange eigenstrukturierte Redebeiträge, auf die die Interviewerinnen mit echten Fragen reagierten. Die Interviewsituation weist so Merkmale ‚natürlicher‘ Kommunikation auf, es entsteht ein „kommunikativer Kontext“ (Bohnsack 2010: 21) und es können Einblicke in Überzeugungen, Deutungen und Relevanzsysteme der Interviewten gewonnen werden. Die Auswertung der Interviews fand in zwei Schritten statt: Zunächst wurden die Transkripte inhaltsanalytisch induktiv-deduktiv kodiert (Mayring 2010). Die Kodierungen nahmen mehrere Forscherinnen gemeinsam vor, sie validierten die Kodierungen in Teamgesprächen.

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse wurden auf der Ebene des manifesten Textes zentrale Themen identifiziert. Einzelne Sequenzen der Interviews, die Themen beinhalten, die für die Frage nach Veränderungen bzw. Hindernissen der Veränderungen des beruflichen Habitus relevant sind, wurden zusätzlich sequenzanalytisch rekonstruiert (Rosenthal 2015; Wernet 2006). Interpretativ ausgewertete Daten können Einblick geben in Sinnstrukturen und Deutungsmuster, die die Interviewten nicht explizit benennen und so latente Sinngehalte sichtbar machen.

Neben den Interviews mit den Lehrkräften und Schulleitungen liegen aus allen drei Schulen weitere Daten vor: In allen Schulen wurden die Fortbildungs- und Reflexionstage der Qualifizierung teilnehmend beobachtet und protokolliert, außerdem wurden in den Schulen Hospitationen durchgeführt und protokolliert und alle Schulbesuche, Telefonate und Begegnungen mit Lehrkräften und Schulleitung in Gedächtnisprotokollen festgehalten. Aus der Lilienschule liegen zusätzlich zu den Beobachtungsprotokollen der Fortbil-

4 Es wurde auch eine quantitative Fragebogenerhebung zu Wissen, Überzeugungen und Handlungspraxen der Lehrkräfte in Bezug auf Mehrsprachigkeit durchgeführt. Im vorliegenden Text stehen jedoch die qualitativen Daten im Vordergrund.

dungen und aus ausgewählten Unterrichtsstunden Beobachtungsprotokolle aus zwei mehrwöchigen Feldphasen am Ende und nach Abschluss der Qualifizierungsmaßnahme vor.

Auf Grundlage der Daten zeigten sich Spezifika der Schulkultur der drei Projektschulen. Im Folgenden wird die Schulkultur der Lilienschule kurz vorgestellt, um im nächsten Schritt die Professionalisierungsprozesse von zwei dort interviewten Lehrkräften vor diesem Hintergrund interpretieren zu können.

3.2 Die Lilienschule und ihre ‚mehrsprachigkeitsfreundliche‘ Schulkultur

In der Lilienschule wird ein offener und anerkennender Umgang mit Mehrsprachigkeit programmatisch gefordert. Dies findet sich im Leitbild der Schule und wird von der Schulleitung im Interview explizit formuliert:

Schulleiterin: das war vor zehn Jahren hier noch nicht so. Da waren wir eine deutsche Schule und (...) der HSU⁵ war in den Räumen des HSU. So sind wir eigentlich vor zehn Jahren hier angefangen und es wurden auch alle Briefe auf Deutsch verfasst und Ziel war, alle sollten möglichst viel Deutsch hier lernen, obwohl eben eine sehr positive Haltung durchaus von Anfang an da war. Dann sind wir langsam eben auf den Weg gekommen, uns zu überlegen, dass diese zweite Sprache doch auch einen Wert haben könnte und dass es diskriminierend für Menschen ist zu sagen, ‚hier an dieser Pforte ist Schluss, ab hier ist jetzt nur die deutsche Kultur das, was wir hier bieten‘ ...

Die Schulleiterin präsentiert ihre Schule und ihr Kollegium als grundsätzlich offen für den Einbezug von Mehrsprachigkeit. Im Interview zeichnet sie das Bild einer schon vor längerer Zeit begonnenen sukzessiven Öffnung, die auf der Erkenntnis der sprachlichen und kulturellen Diskriminierung beruhte. Auf der Unterrichtsebene, aber auch außerhalb des Unterrichts, wird diese Offenheit in der Lilienschule praktisch umgesetzt – und stößt dabei an Grenzen des Realen der Schulkultur, wie am Beispiel der Interviews mit den Lehrkräften unten noch gezeigt wird.

Mehrsprachigkeit ist auf der symbolischen und imaginären Ebene der Schulkultur der Lilienschule sehr präsent. Die Anerkennung (sprachlicher) Vielfalt ist ritualisiert und in der Schule sichtbar. Gleichzeitig wird das Bild der Schule, in der Offenheit für Vielfalt (und auch für Mehrsprachigkeit) Tradition hat, von der Schulleiterin und auch anderen, schon lange an der Schule beschäftigten Lehrkräften in verschiedenen Situationen reproduziert. Als sehr präsent, idealisierende Selbstpräsentation hat es den Stellenwert eines Schulmythos (Helsper u.a. 2001). Dieser Schulmythos wird jedoch nicht gleichermaßen von allen Lehrkräften geteilt und aufrechterhalten:

Schulleiterin: (...) wir haben, glaube ich, eine positive Grundhaltung, natürlich, aber wir sind auch noch sehr heterogen auf dem Weg – zumal wir in den letzten zwei Jahren, glaube ich, vier bis fünf neue Kollegen bekommen haben, die aus anderen Schulbeziehungen kommen und die sich da erst einmal schwer mit getan haben. Und insofern sind wir noch sehr unterschiedlich in der Umsetzung unterwegs, auch wenn klar ist, wir sind Schule der Heterogenität, wir haben *[mehrsprachiges Elternbildungsprojekt]*, wir leben Mehrsprachigkeit, kommt es immer wieder zu Situationen, wo ich als Schulleiterin merke oder wir als Team, das sich sehr damit beschäftigt, merken: Da ist noch nicht Klarheit drin.

5 Herkunftssprachenunterricht

Das von der Schulleiterin hier angesprochene Thema der mangelnden „Klarheit“ wird von ihr in verschiedenen Situationen immer wieder im Zusammenhang mit der Offenheit für andere Familiensprachen als Deutsch benannt. Sie beschreibt eine Differenz zwischen den Kolleg*innen, die schon lange an der Schule sind und die Kultur der Offenheit unterstützen, vielleicht sogar den oben beschriebenen Wandel der Schulkultur mitgestaltet haben und den „neuen“ Kolleg*innen, die aus anderen „Schulbeziehungen“ kommen und denen die Anpassung an die Schulkultur der Lilienschule offenbar schwer fällt. Explizit formuliert sie die Erwartung, dass die Qualifizierungsmaßnahme hilft, im Kollegium zu einem einheitlichen, offenen Umgang mit und geteilten Einstellungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit zu gelangen. Die Ausführungen der Schulleiterin lassen den Schluss zu, dass es im Kollegium der Lilienschule Lehrkräfte gibt, die „dem dominanten Sinnentwurf der Schulkultur näher oder ferner stehen“ (Helsper 2008: 73).

Dies bestätigt sich in den Interviews mit den Lehrkräften. Bei den im Folgenden vorgestellten Lehrerinnen handelt es sich um eine Lehrerin, Frau Me., die als Repräsentantin der Schulkultur gelten kann. Die andere Lehrerin, Frau T., steht der Schulkultur eher (noch) distanziert gegenüber.

3.3 Reflexionsprozesse zwischen Schulkultur und beruflichem Habitus – zwei Fallbeispiele

Im Fokus der interpretativen Auswertungen stand die Frage nach konkreten Praxen des Einbezugs anderer Sprachen als Deutsch, nach den Erfahrungen, die die Lehrkräfte damit machen, und nach Hinweisen auf Veränderungen in Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata. Im Laufe der Auswertung wurde deutlich, dass die Lehrkräfte zwar positive Erfahrungen mit dem Einbezug von Mehrsprachigkeit thematisieren, dass sie aber in der Reflexion dieser Erfahrungen und beim Nachdenken über die Ausweitung oder den regelmäßigen Einsatz solcher Ansätze fast immer Beschränkungen und Hindernisse antizipieren, die in direktem Zusammenhang mit grundsätzlichen Regeln und Regularitäten des Feldes (Grund-)Schule – die sich als Ebene des ‚Realen‘ in der Schulkultur der Lilienschule spiegeln – stehen. Zwar zeigt sich in fast allen Interviews dieses Spannungsfeld zwischen dem pädagogisch begründbaren Wunsch, andere Sprachen einzubeziehen, der in der Lilienschule auf der symbolischen Ebene in der Schulkultur verankert ist, und der schulischen Notwendigkeit, Leistung zu produzieren und zu bewerten und als Grundlage hierfür eine bestimmte Menge ‚Stoff‘ in einer bestimmten Zeit zu bearbeiten. Die beiden hier präsentierten Lehrkräfte gehen aber unterschiedliche Wege in der Auseinandersetzung mit diesem Widerspruch, die sich auch durch ihre Nähe zur Schulkultur und der Beeinflussung ihres beruflichen Habitus durch diese erklären lassen.

Frau T. ist Lehrerin in der ersten Klasse und noch nicht lange an der Lilienschule. Sie beschreibt, dass ihr sowohl die hohen Anteile mehrsprachiger Schüler*innen als auch die Perspektiven auf und Umgangsweisen mit dieser Diversität, wie sie in der Lilienschule gefordert und auch gelebt werden, noch unvertraut sind. Wie auch die Kollegin, mit der sie gemeinsam interviewt wird, steht sie dem Einbezug anderer Familiensprachen als Deutsch skeptisch gegenüber und betont im Umgang mit Mehrsprachigkeit die Probleme. Sie bezieht sich im Interview nicht explizit auf durch die Schulkultur und den Schulmythos vorgegebene Einstellungen und Umgangsweisen mit Mehrsprachig-

keit, ist aber – auch angeregt durch die Qualifizierungsmaßnahme – in eine Auseinandersetzung mit diesen eingetreten, die ihr Widersprüche überhaupt erst verdeutlicht und so Ansätze von Reflexion ermöglicht. In der zitierten Sequenz beschreibt Frau T. diese Reflexionsprozesse:

Lehrkraft Frau T.: Also das ist bei mir so in den Gang gesetzt worden durch die Fortbildung, durch das Sprachenprofil⁶, was wir gemacht haben mit den Kindern und für mich dann das Bewusstsein, wie diese Kinder leben und dass meine Anforderungen was die deutsche Sprache angeht – also da bin ich noch so auch in der Auseinandersetzung, weil ich persönlich – ähm – es sehr schade finde, wenn wir die Schönheit und die Vielfalt unserer Sprache verlieren. Ich finde unsere Sprache sehr schön.

Interviewerin 1: -Die deutsche Sprache (jetzt)

Lehrkraft Frau T.: Die deutsche Sprache und ich finde, wenn dann in diesen doch nicht mehr grammatisch richtigen Sätzen die Fälle nicht mehr richtig benutzt werden, die Artikel kaum noch benutzt werden, dann ist das für mich – ähm – ein schmerzhafter Verlust.

Mit dem Satz „*das ist bei mir so in Gang gesetzt worden*“ verdeutlicht Frau T. eine Veränderung. Was genau sich verändert hat, kann sie kaum in Worte fassen. So lässt sie den Satz „*und dass meine Anforderungen was die deutsche Sprache angeht...*“ unvollendet. Er könnte folgendermaßen sinnvoll vollendet werden: ‚...zu hoch sind‘. Diese Lesart würde zum weiteren Sinn der Sequenz passen, in der Frau T. sich als „*in der Auseinandersetzung*“ mit ihren hohen normativen Ansprüchen an korrekte deutsche Sprache und dem „*Bewusstsein*“ für die vielsprachige Sprachpraxis „*dieser Kinder*“ beschreibt. Frau T. beginnt, ihre Anforderungen und Erwartungen an mehrsprachige Kinder und damit auch ihren durch die Regularitäten des Feldes gerahmten beruflichen Lehrerhabitus zu reflektieren (Huxel 2016).

Trotz des geweckten Verständnisses für die multilinguale Lebenswelt der Kinder zeigt Frau T. sich aber besorgt: Sie befürchtet einen „*schmerzhaften Verlust*“, den sie nicht direkt auf die Kinder bezieht, sondern auf ein abstraktes „*wir*“. Nicht die Kinder verlieren etwas, sondern „*wir*“, nämlich „*die Schönheit und Vielfalt unserer Sprache*“. Frau T. konstruiert eine alltagstheoretisch verbreitete Differenz zwischen ‚uns‘, den Sprechern und Sprecherinnen der (korrekten) deutschen Sprache, und „*diesen Kindern*“. Sie nimmt hier Othering vor und präsentiert monolinguale normative Vorstellungen. Es werden aber auch Verständnis für die individuellen, in diesem Falle mehrsprachigen, Sozialisationsbedingungen der Kinder und beginnende Reflexionsprozesse bezogen auf die eigenen Ansprüche deutlich. Frau T.s in diesen Reflexionsprozessen neu erworbenes Verständnis – das im Einklang mit der Schulkultur und dem Schulmythos steht – kollidiert allerdings mit normativen Bewertungsmaßstäben, die wiederum durch das Reale der Schulkultur, also die Bedingungen des Feldes, gerahmt sind (Huxel 2016).

Frau T.s Auseinandersetzung mit dem Verständnis für das einzelne Kind und seine Voraussetzungen auf der einen Seite und normativen Ansprüchen auf der anderen ist aber nicht nur ein persönliches Dilemma. In ihm drücken sich Widersprüche aus, die Bestandteil der Schule sind. Diese Widersprüche entfalten im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit besondere Wirksamkeit, wie wir am Beispiel von Frau T. sehen. Sie entfalten ihre Wirksamkeit, *obwohl* die Schulkultur und der Schulmythos der Lilienschule Mehrsprachigkeitsfreundlichkeit und Offenheit beinhalten. Für Frau T. deckt die Teilnahme

6 Frau T. bezieht sich auf die Methode der Sprachenporträts, die die Lehrkräfte in der ersten Erprobungsphase mit den Kindern durchgeführt haben (Krumm 2010; Galling 2011).

an der Qualifizierungsmaßnahme Widersprüche überhaupt erst auf. Sie generiert Fragen an ihren beruflichen Habitus und macht Reflexion erst möglich.

Weil Frau T. sich in einem distanzierten Verhältnis zur Schulkultur befindet, kann sie diese spezifische Kultur der Einzelschule nicht zur ihrer Entlastung nutzen: Das Ringen mit den Widersprüchen bleibt individuell, der eigene, monolinguale berufliche Habitus wird zögerlich reflektiert und nur kleinschrittig verändert.

Dies stellt sich bei Frau Me. anders dar. Sie unterrichtet in der vierten Klasse und hat bereits vor der Qualifizierung Erfahrung mit dem Einbezug von Mehrsprachigkeit gemacht. Sie ist schon lange an der Lilienschule und trägt die Schulkultur und den Schulmythos maßgeblich mit. Durch die Qualifizierung sieht sie sich in ihren Überzeugungen gestärkt und in der Veränderung ihrer Handlungspraxis unterstützt. Frau Me. berichtet:

Lehrkraft Frau Me.: Und es ist bei uns auch selbstverständlich, dass wir viel darüber sprechen, heute zum Beispiel ganz banal im bei der Frühstückspause hatten Kinder – äh – hier Gregs Tagebuch gelesen, da kam das Wort Mom {deutsche Aussprache} drin vor. Was heißt denn Mom – M-O-M – ich sag, das ist ein anderes Wort für Mama und dann guckte ich, das waren türkische Kinder. Ich sag, gibt's denn im Türkischen auch andere Wörter für – und das machen wir eigentlich schon auch, da sind wir eigentlich inzwischen so drauf geeicht, dass wir sowas immer wieder auch mit einbeziehen. Und dann sagte das nächste Kind, ja im Vietnamesischen da gibt es eben die und die Begriffe, dass wir also auch immer wieder Platz so einräumen die Kinder auch erzählen zu lassen und vergleichen zu lassen. Ich glaube, das ist auch so eine Art, die wir jetzt immer wieder bewusst- da eigentlich uns- aber die inzwischen bei ganz vielen bei uns auch schon drin ist, dass wir es immer wieder anregen auch und nachfragen einfach mal. Ich glaube, wenn man nicht nachfragt kriegt man die Antwort auch nicht.

Frau Me. spricht in dieser Sequenz oft in der ersten Person Plural und stellt sich so als Teil einer Gruppe, eines Kollektivs dar: „*bei uns*“ ist es selbstverständlich. Sie nimmt so Bezug auf die ‚mehrsprachigkeitsfreundliche‘ Schulkultur der Lilienschule und reproduziert den Schulmythos, indem sie normativ festhält, was ‚wir hier eben immer so machen‘. Ihre Formulierungen „*da sind wir inzwischen drauf geeicht*“ und das ist „*bei ganz vielen von uns auch schon drin*“ verweisen auf einen Prozess, indem sich ein bestimmter, nämlich offener und einbeziehender Umgang mit Mehrsprachigkeit verstetigt – habitualisiert – hat.

Frau Me. verbindet die in der Professionalisierungsmaßnahme angeregte Offenheit für Mehrsprachigkeit mit der Schulkultur, der sie nahesteht und die sie bejaht. Sie betont die Widersprüche, die sich aus den Regularitäten der Schule und dem Anliegen des Einbezugs der Sprachen aller Kinder ergeben, weit weniger als Frau T. Während für Frau T. die Bearbeitung der Widersprüche als ein individuelles Problem erscheint, steht Frau Me. mit der Schulkultur und dem Schulmythos auf der imaginären und der symbolischen Ebene ein Rahmen zur Verfügung, der ihr erlaubt, den Einbezug von Mehrsprachigkeit als geteiltes Programm der Schule zu sehen. Die sich ergebenden Widersprüche nimmt auch sie wahr und thematisiert sie auch, sie stellen für sie das Anliegen des Einbezugs von Mehrsprachigkeit aber nicht grundsätzlich in Frage. Der berufliche Habitus von Frau Me. hat sich – unterstützt durch Schulkultur und Schulmythos und nochmals bestärkt durch das Qualifizierungsprojekt – professionalisiert.

4. Fazit

Aufgrund der Erfahrungen aus dem vorgestellten Qualifizierungsprojekt kann Kramer zugestimmt werden, wenn er feststellt: „Der Lehrerhabitus ist als Amalgam des Herkunftshabitus mit Aspekten einer berufsbezogenen (feldspezifischen) sekundären Habitusbildung zumindest in Grenzen gestaltbar“ (2015: 356). Die Grenzen der Gestaltungsmöglichkeiten werden durch das Feld gesetzt, sie ergeben sich aus den Widersprüchen des Feldes (Sturm 2010). Lehrkräfte müssen im Zuge ihrer Professionalisierung darauf vorbereitet werden, diese Widersprüche auszuhalten und die eigene Praxis in ihnen zu gestalten. Dabei kann sie die Schulkultur ihrer Schule unterstützen. Um nachhaltig und systematisch Minderheitensprachen einzubeziehen und sie letztlich aufzuwerten, genügt es daher nicht, bei einzelnen Lehrkräften anzusetzen, sondern es muss die Schulkultur entsprechend verändert werden.

Lehrkräfte können ihre Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata in Bezug auf Mehrsprachigkeit verändern und damit zu einer Verbesserung des Klimas und der Situation für mehrsprachige Kinder an der Einzelschule beitragen. Die Berücksichtigung anderer Familiensprachen als Deutsch kann zwar im Rahmen einer normativen ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ oder individueller Differenzierung geschehen. Solange jedoch nur die deutsche Sprache und anerkannte Schulfremdsprachen Grundlage von Bewertung sind und solange sprachliche Voraussetzungen am monolingualen ‚Normalfall‘ gemessen werden, solange sind andere Sprachen als Deutsch keine ‚echten‘ Gegenstände des Spiels im Feld Schule. Dies kann nicht auf Einzelschulebene verändert werden. Dafür und darüber hinaus braucht es gesellschaftliche und nicht zuletzt bildungspolitische Unterstützung.

Lehrersein in der Migrationsgesellschaft bedarf besonderer Kompetenzen, etwa in der Gestaltung sprachsensibler Lern- und Unterrichtsprozesse. Das ist notwendig, aber nicht ausreichend: Lehrersein in der Migrationsgesellschaft bedarf der Reflexion der Antinomien des Lehrerberufs (Helsper 2004), die sich im migrationsgesellschaftlichen Kontext spezifisch darstellen. Mit diesen Antinomien müssen Lehrkräfte professionell umgehen. Voraussetzung eines solchen professionalisierten, beruflichen Habitus ist die Reflexion bestehender Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata in der einzelnen Schule und im Feldkontext.

Autorenangaben

Dr. Katrin Huxel

Vertretung der Professur für Bildung und Erziehung in der Migrationsgesellschaft
Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft

Heger-Tor-Wall 9

49069 Osnabrück

0541 9696007

Katrin.Huxel@uni-osnabrueck.de

Literatur

- Bien, Olena (2012): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften. In: Merten, S./Kuks, K. (Hrsg.): Perspektiven empirischer Sprachdidaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 133-160.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (8. Aufl.). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (2006): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Budde, Jürgen (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld: transcript.
- Dirim, Inci/Wegner, Anke (2015): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Opladen: Budrich.
- Fürstenau, Sara (2017): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 10, 2, S. 9-22.
- Fürstenau, Sara (2016): Multilingualism and School Development in Transnational Educational Spaces. Insights from an Intervention Study at German Elementary Schools. In: Küppers, A./Pusch, B./Uyan Sermerci, P. (Hrsg.): Bildung in transnationalen Räumen. Wiesbaden: Springer VS, S. 71-90.
- Galling, Isabella (2011): Sprachenporträts im Unterricht. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer VS, Onlinekapitel. http://www.springer.com/cda/content/document/cda_downloadaddocument/w_41_4715.pdf?SGWID=0-0-45-1362464-p174295866. Zugegriffen: 22. Januar 2018.
- Geier, Thomas (2016): Reflexivität und Fallarbeit. Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, A./Karakaşoğlu, Y./Mecheril, P. (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 179-199.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, 1, S. 63-80.
- Helsper, Werner (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 15-34.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen: Leske+Budrich.
- Huxel, Katrin (2016): „... die Sprachen, die tauchen jetzt einfach öfter auf im Unterricht.“ Mehrsprachigkeit in der Grundschule – Erfahrungen aus einem Schulentwicklungsprojekt. In: Die Deutsche Schule, 13. Beiheft, S. 177-188.
- Huxel, Katrin (2014): Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Huxel, Katrin/Fürstenau, Sara (2017): Sozialraumorientierte Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. In: Geisen, T./Riegel, C./Yildiz, E. (Hrsg.): Migration, Stadt und Urbanität. Perspektiven auf die Heterogenität migrantischer Lebenswelten. Wiesbaden: Springer VS, S. 261-277.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015): „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 35, 4, S. 344-359.

- Kramer, Rolf-Torsten (2016): Der Ansatz „Schulkultur“. Theoretische und empirische Perspektiven zum Verständnis von Bildungssystem und Bildungsinstitutionen. In: Maier, Maja S. (Hrsg.): *Organisation und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-49.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. In: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache (AkDaF) Rundbrief, 61, S. 16-24. http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf. Zugegriffen: 22. Januar 2018.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: Thoma, N./Knappik, M. (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: Transcript, S. 151-178.
- Poarch, Greg. J./Byalistok, Ellen (2017): Assessing the implications of migrant multilingualism for language education. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20, 2, S. 175-191.
- Rosenthal, Gabriele (2015): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sturm, Tanja (2010): Heterogenitätskonstruktionen durch Lehrende. Die Bedeutung des Habituskonzeptes für die Lehrer/innenfortbildung. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, S. 61-77.
- Tracy, Rosemary. (2008): *Wie Kinder Sprache lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können* (2., überarb. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Wernet, Andreas (2006): *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Wischer, Beate (2013): Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse. Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze. In: Budde, J. (Hrsg.): *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS, S. 99-126.
- Wischmeier, Inka (2012). Primary School Teachers' Beliefs about Bilingualism. In: König, J. (Hrsg.): *Teachers' Pedagogical Beliefs*. Münster: Waxmann, S. 171-190.

Allgemeiner Teil

Daniel Goldmann

Unter Lehrkräften.

Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität

Zusammenfassung

Als zentrales Merkmal der Berufskultur von Lehrkräften wurde wiederholt der hohe Autonomieanspruch in der Unterrichtsdurchführung wie auch bei Entscheidungen über seine organisationale Rahmung hervorgehoben. Zur Erklärung dieses Anspruchs wird eine unter den Lehrkräften herrschende Kollegialität angeführt, die eine Einmischung in den jeweils anderen Unterricht vor inkompetenten oder unsachgemäßen Einflüssen verhindere und ermögliche, die „endemischen Unsicherheiten“ (Lortie) des Lehrer*innenberufs zu bewältigen. In Anschluss an die bisherige Theoriebildung und Forschung zu diesem Aspekt der Berufskultur werden zwei Erweiterungen formuliert. Zum einen präsentiert der Beitrag ein (meta-)theoretisches Begriffsangebot zur Erforschung der Kollegialität unter Lehrkräften. Zum anderen wird die Praxis der Kollegialität und damit die Gewährung und Durchsetzung von Autonomie zum Forschungsgegenstand gemacht. Die rekonstruierten Daten verdeutlichen nicht nur gängige Praxisformen der Kollegialität in Schulen, sondern verweisen des Weiteren darauf, dass Kollegialität zwar auch als Ausdruck von Profession verstanden werden kann, gleichzeitig aber die Gefahr besteht, dass darüber individuelle Professionalisierungsdefizite verdeckt und nicht über eine professionsinterne ‚Qualitätssicherung‘ bearbeitet werden.

Schlagwörter: Lehrerautonomie, Kollegialität, Geselligkeit, Professionalität, Lehrerinteraktion, Konflikte, Gruppendiskussion, Organisation

Among teachers. On the relation of collegiality and professionalism

As a central characteristic of the professional culture of teachers, the claim of high autonomy in teaching as well as in decision-making about its organizational framing was repeatedly emphasized. This claim is often explained by a collegiality among teachers, which prevents interference in the other classes from incompetent or improper influences, and enables to deal with the “endemic uncertainties” (Lortie) of the teacher’s profession. Following the development in theory and research on this aspect of professional culture, two extensions are formulated. First, a (meta-) theoretical term is used to study collegiality among teachers. Second, the practice of collegiality and thus the granting and enforcement of autonomy is made a subject of research. The reconstructed data show not only common forms of practice of collegiality in schools, but also point to the fact that collegiality can on the one hand be an expression of profession, but on the other hand there is a danger that it helps to hide individual deficits of the teacher professionalization instead of processing these through a professions-internal ‘quality management’.

Keywords: teacher autonomy, collegiality, sociability, professionalism, teacher interaction, conflicts, group discussion, organization

1. Einleitung

Als gesicherte Erkenntnis erziehungswissenschaftlicher Forschung zur Berufskultur gelten die hohen Autonomieansprüche von Lehrkräften. Diese Ansprüche bestehen unter Lehrkräften nicht nur in der Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts, sondern wie die Schulentwicklungsforschung nachgezeichnet hat auch in Fragen der

unterrichtsrahmenden Entscheidungen auf der Ebene der Organisation Schule (z.B. Alt-richter 2000). Auch die wiederholte Betonung der Wichtigkeit von intensiver Zusammenarbeit unter Lehrkräften als notwendige Antwort auf die neueren und vielfältigen Herausforderungen und der dazu gehörigen Reformen der letzten drei Jahrzehnte (z.B. erhöhte Schulautonomie und Rechenschaftspflicht der Schulen, Bildungsstandards, Ganztagsbetrieb, Inklusion) haben an dieser Haltung nichts grundlegend geändert.

Als zentrale Erklärung für die hohe Autonomie werden die professionellen Anforderungen des Lehrerberufs und die daraus folgende zelluläre Organisationsstruktur der Schule gesehen. Diese Autonomieansprüche müssten nicht situativ neu erstritten werden, sondern unter Lehrkräften herrsche eine Kollegialität in der Form der „Solidarität der Autonomen“ (Kuper 2008: 155), durch die man weitestgehend individualisiert zusammenarbeite und sich in Ruhe lasse (Reh 2008).

Während Kollegialität v.a. als Erklärungsmoment für die Differenz zwischen den normativ-programmatischen Reformervorstellungen und der Schulrealität angeführt wird (z.B. Reh 2008), wurde die damit zusammenhängende Praxis der Kollegialität als eigener Forschungsgegenstand nur unzureichend in den Blick genommen. Dieser Beitrag formuliert mit der doppelten Unterscheidung von Kollegialität/Professionalität und Kollegialität/Zweckspezifik ein metatheoretisches Begriffsangebot zur Beobachtung von Lehrer*inneninteraktionen (2) und untersucht auf Basis dieser begrifflichen Unterscheidung anhand von Gruppendiskussionen, wie über Kollegialität unter Lehrkräften Autonomie gewährt oder durchgesetzt wird. Auch wenn dieses Setting gegenüber *in-situ*-Daten in seiner Aussagekraft reflektiert werden muss (3), liefern die Daten dennoch intensive Einblicke in die Praxis unter Lehrkräften: So können mit dem Lamentieren und dem „Diskutieren“ kollegiale Praxisformen rekonstruiert werden, die in Gänze organisationale und professionelle Anforderungen unterlaufen, indem verdeckt gesellig kommuniziert wird (4.1). Ebenso kann aufgezeigt werden, dass zur Durchsetzung von Kollegialität auch ‚unkollegiale‘ Formen der Ausgrenzung und Degradierung genutzt werden (4.2). Ein abschließendes Beispiel verdeutlicht, dass die kollegiale Kommunikation unter Lehrkräften zwar eine notwendige Bedingung für professionelle Autonomie darstellt und damit als „Ausdruck von Profession“ (Kolbe/Reh 2008: 802) verstanden werden kann. Sie ist aber keineswegs hinreichend, um Professionalität zu gewährleisten, sondern die aktive Einforderung von Kollegialität kann umgekehrt auch einen Hinweis auf ein individuelles Professionalisierungsdefizit darstellen (4.3). Letzteres wird nach der abschließenden Zusammenfassung weniger in dem Umstand problematisiert, dass es Lehrkräfte mit einem Professionalisierungsdefizit gibt, sondern diese Fälle aufgrund des dominanten Modus der Kollegialität nur unzureichend professionell problematisiert werden und damit nur eine unzureichende professionsinterne „Qualitätssicherung“ auf der Ebene der Lehrer*inneninteraktion erfolgt (5).

2. Theorie & Forschungsstand

Kollegialität wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vornehmlich als Erklärungsmoment für das Scheitern von programmatischen Reformansprüchen in Bezug auf Kooperation und Zusammenarbeit unter Lehrkräften angeführt (Kolbe/Reh 2008;

Kelchtermans 2006; Idel et al. 2012). Wie Wellendorf (1967) konstatiert, schützen sich Lehrkräfte mit einer gegenseitigen kollegialen Zurückhaltung vor unsachgemäßen und inkompetenten Eingriffen auf ihren Unterricht. Reh (2008) erweitert diese These zur Bedeutung der Kollegialität in Anschluss an Luhmann (2002), indem sie Kollegialität nicht nur als Schutz vor Eingriffen sieht, sondern auch als Möglichkeit, professionelle Anforderungen zu bewältigen. Konkret bezieht sich dies auf die These, dass Lehrkräfte die Ursachen für Erfolg und Misserfolg ihrer pädagogischen Maßnahmen aufgrund des Technologiedefizits – oder präziser: dem „Nichterreichbarkeitsparadox“ (Kade 2004: 203) – nicht empirisch feststellen können, sondern diesen entweder sich, den Schüler*innen oder der Umwelt zuschreiben müssen. Kollegialität garantiere, dass diese – in letzter Konsequenz immer kritisierbaren – Zuschreibungen „gelassen und entlastet“ (Reh 2008: 166) vorgenommen werden können. Sie ist demnach „Ausdruck von Profession im Sinne von Autonomiegewinn innerhalb der Organisation und stellt die Bedingungen dafür sicher, professionelles, fallspezifisches Handeln im Umgang mit Ungewissheit und widersprüchlichen Handlungsanforderungen innerhalb der Organisation hervorzubringen“ (Kolbe/Reh 2008: 802).

Diese hohe Bedeutsamkeit der Kollegialität für den Alltag des Lehrer*innenberufs ist jedoch bisher nicht mit einer verstärkten Erforschung der Kollegialität in seiner Praxis einhergegangen. So ist zwar sowohl für unterrichtsnahe Kooperationen als auch unterrichtsrahmende Zusammenarbeit im Kontext von Schulentwicklung bekannt, dass Lehrkräfte sich weitestgehend auf formal-organisatorische Aspekte beschränken und komplexere Formen der gemeinsamen Arbeit nur dann erfolgen, wenn die Lehrkräfte sich „gut verstehen, ähnliche Berufsauffassungen haben und emotionale Befriedigung aus den Treffen schöpfen“ (Altrichter 2000: 102; Reh 2008). Darüber hinaus beschränken sich aber selbst Forschungen, die auf Basis von rekonstruktiv ausgewerteten *in-situ*-Daten erfolgen, weitestgehend darauf, die Differenz zwischen normativ-programmatischen Forderungen und der beobachtbaren Praxis zu erklären, nicht aber die Praxis der Kollegialität selbst in den Blick zu nehmen (z.B. Reh 2008; Bondorf 2012).

Ein möglicher Grund – so eine These dieses Beitrags – liegt in einer noch unzureichenden Begrifflichkeit, Lehrer*innenaktionen in ihrem Praxisvollzug begrifflich differenziert zu beobachten (auch Bondorf 2012). Um im Folgenden in Anschluss und Erweiterung an die bisherige Forschung zur Kollegialität die Praxis der Kollegialität selbst zu untersuchen, wird zunächst ein (meta-)theoretisches Begriffsangebot formuliert, indem Kollegialität als Strukturierungsprinzip sozialer Praxis und damit ein basaler *modus operandi* der Lehrer*inneninteraktion definiert wird.

Kollegialität wird Reh (2008) bzw. Kolbe und Reh (2008) folgend in Bezug auf Profession und Organisation definiert. Während als Strukturierungsprinzip der Organisation die entscheidungsbezogene Zweckspezifität (Luhmann 2000) und als Prinzip der Profession Professionalität in Form des kommunikativen Anschlusses an Professionswissen oder in der Profession vorhandene Werte und Normen gesetzt wird („Ethos und Kompetenz“, Tenorth 2006: 590), stellt Kollegialität eine organisationale oder professionelle Variante des Geselligkeitsprinzips dar.

Geselligkeit kann als Gebot des Vermeidens von Differenzen zwischen interaktiv Anwesenden verstanden werden, indem die Themen so gewählt und behandelt werden, dass möglichst alle Anwesenden eigene Anschlüsse formulieren können und keiner

durch Unwissen, Nicht-Verstehen oder wegen konfligierender Meinungen ausgeschlossen ist (Kieserling 1999). Sie stellt damit ein zur entscheidungsbezogenen Zweckspezifik und Professionalität gegenläufiges Prinzip dar. Denn während dem Geselligkeitsprinzip zufolge Differenzen stets zu meiden sind, erzeugen die Anschlüsse an die Profession – aufgrund der Uneinheitlichkeit des Professionswissens und der beruflichen Werte und Normen – und an die Organisation – aufgrund der Entscheidungsnotwendigkeit – genau entgegengesetzt die Thematisierung und Aushandlung von Differenzen. Die Folge des Behandelns dieser Differenzen ist die Notwendigkeit zur anschließenden Abwicklung von Befolgung bzw. Ablehnung der oppositionellen Position v.a. in Form von Tausch und Konflikt (Luhmann 1984: 206). Somit hat Geselligkeit ihre Rationalität nicht nur darin, dass alle Anwesenden aktiv integriert werden können, sondern auch darin, dass soziale Folgekosten vermieden werden.

Gegenüber ausschließlich gesellig gerahmten Situationen (z.B. Kneipenbesuch, Weihnachtsfeier) kommt Kollegialität dann zum Einsatz, wenn organisationale und/oder professionelle Rahmungen vorhanden sind, d.h. die Erwartung besteht, dass entscheidungs- oder professionsbezogene Anforderungen erfüllt werden. Unter einer solchen Rahmung hat eine gesellige Kommunikation aufgrund der Gegensätzlichkeit der Strukturierungsprinzipien – Vermeiden vs. Behandeln von Differenzen – als Kommunikationsform keine Legitimität. D.h. man kann unter einer solchen Rahmung nicht einfach Themen wechseln, weil nicht alle beteiligt werden können oder die Folge ein Konflikt unter den Anwesenden wäre¹. Kollegialität löst dieses Problem darüber, dass zwar gesellig kommuniziert wird, also Differenzen nicht thematisiert werden, die Geselligkeit aber gleichzeitig kommunikativ latent gehalten, sprich verschleiert wird. In den unten ausgeführten Beispielen zeigt sich diese Verschleierung z.B. in der Bezeichnung des „Diskutierens“, mit dem entgegen dem Wortsinn gerade nicht das Für und Wider zu einer spezifischen Sache gemeint ist, sondern eine gesellige Praxis verstanden wird, bei der jeder Anwesende etwas zum Thema beitragen kann. Kollegialität kann demnach als ‚Schaf im Wolfspelz‘ verstanden werden, da oberflächlich eine differenzbezogene und etwaige konflikthafte Aushandlung gesucht, faktisch aber eine ‚harmlose‘ Behandlung des Themas durch Vermeidung der Differenzen praktiziert wird. Bezogen auf die Situation erfüllt Kollegialität demnach die Funktion eines ‚sozialen Korrektivs‘ einer zu starken Orientierung an Professionalität und Organisation, das die Bedürfnisse der Anwesenden berücksichtigt und den ‚sozialen Frieden‘ bewahren hilft, und trotzdem legitim ist, weil sie gleichzeitig die organisationale und/oder professionelle Rahmung (rhetorisch) bedient.

Auf Basis dieses Begriffsverständnisses wird im Folgenden untersucht, wie im Spannungsverhältnis dieser drei Strukturierungsprinzipien der Lehrer*inneninteraktion (Kollegialität, Professionalität, Zweckspezifik) Autonomieansprüche gewährt oder durchgesetzt werden und auf welche Bezugsprobleme diese Praxis verweist.

1 Umgekehrt stellt sich dies beim Gespräch unter Kolleg*innen beim Mittagessen oder der Weihnachtsfeier dar: Dort besteht zumeist die Erwartung, dass man ohne eine organisationale oder professionelle Rahmung, d.h. ohne Rückgriff auf Hierarchie, Rollen und einen spezifischen Zweck oder auf professionelle Problemstellungen, sondern ausschließlich gesellig kommuniziert. D.h. hier ist es eher problematisch, wenn die Akteure weiterhin auf diese Rahmungen zurückgreifen würden.

3. Methodologie & Methode

Die hier präsentierten Daten wurden rekonstruktiv ausgewertet. Methodisch erfolgte die Auswertung in Anschluss an das Auswertungsverfahren der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2008). Die methodologischen Grundlagen gehen aber über die ‚klassische‘ Dokumentarische Methode hinaus, indem nicht von der Unterscheidung von kommunikativ/konjunktiv ausgegangen wird, sondern über eine funktionale und systemtheoretische Perspektive von polykontexturalen Verhältnissen, d.h. widersprüchlich strukturierten Rahmungen in der Praxis ausgegangen wird (Jansen/Vogd 2013). Dies führt dazu, dass der Fokus der Rekonstruktionen nicht auf der Suche nach dem Konjunktiven und damit der Suche nach homogenen Gruppen liegt, sondern auf der Beobachtung von Modi und Praxen der Verschränkung dieser widersprüchlichen Rahmungen (Goldmann 2017a).

In dieser Setzung polykontexturaler Verhältnisse ist das Datum der Gruppendiskussion insofern zu reflektieren, als in Gruppendiskussionen eine weniger komplex gerahmte Situation als im schulischen Alltag vorzufinden ist. Denn während im schulischen Alltag (z.B. in Sitzungen) die Entscheidungsfixierung der Organisation und damit die Zweckspezifität nur kurzzeitig, aber nie ganz ausgesetzt werden kann, ist dies in Gruppendiskussion einfacher zu erreichen. So können in Gruppendiskussionen die Lehrkräfte zwar als Lehrkräfte einer Schule adressiert und es kann damit auch die Rahmung der Organisation Schule aufgerufen werden. Über etwa Themenverschiebungen oder auch Themenabbrüche können sich die Lehrkräfte aber folgenlos dieser Zweckspezifität entziehen, da keine Entscheidungsnotwendigkeit besteht. Die Strukturierung der Zweckspezifität kann in Gruppendiskussionen demnach ansatzweise simuliert, aber nicht in der Konsequenz wie im schulischen Alltag aufrechterhalten werden. Die unten beschriebenen Phänomene des Aushebelns der Zweckspezifität müssen insofern als Phänomene der Gruppendiskussion reflektiert und bei daraus gezogenen Aussagen über den schulischen Alltag berücksichtigt werden.

4. Empirie

Die folgenden Beispiele entstammen aus zwei Gruppendiskussionen, die beide an unterschiedlichen Schulen zum Thema Schulentwicklung durchgeführt wurden. Die beiden Schulen unterscheiden sich grundlegend in ihrem Schulentwicklungsmodus und damit auch – wie in den anschließenden Sequenzen angedeutet wird – im Verhältnis von Kollegialität, Professionalität und Zweckspezifität (ausf. Goldmann 2017b). Im Weiteren werden aber nur die Gemeinsamkeiten aller Gruppendiskussionen an ausgewählten Szenen verdeutlicht.

4.1 Kollegiale Praxen: ‚Diskutieren‘ und Lamentieren

Vor dem folgenden Auszug wurde die Einstiegsfrage nach „Meilensteinen in der Entwicklung der Schule“ gestellt. Diese werden von den Lehrkräften benannt, aber nicht weiter durch eine Begründung, Beschreibung o.Ä. qualifiziert, sodass die Gruppendis-

kussion unmittelbar wieder stoppt. Die anschließende Aufforderung des Interviewers, ausführlich von einzelnen Punkten oder „Aspekten“ zu erzählen, macht den vorher noch spezifischen Zweck, Meilensteine begründet zu setzen und ggf. kollektiv auszuhandeln, bereits diffuser. Die damit zumindest noch vorhandene lose Kopplung an die Ausgangsfrage der Meilensteine wird im Folgenden jedoch gänzlich aufgehoben, indem eine kollegiale Praxis vollzogen wird, die die Lehrkräfte als „diskutieren“ bezeichnen.

Int: (12) also es waren ja jetzt auch schon ähm mehrere . Punkte / können sie mh von diesen . einzelnen . Aspekten / die sie jetzt so benannt haben / können sie einzelne Sachen rausgreifen und davon einfach noch mal ähm ganz ausführlich ähm von erzählen /

Mäuser: (2) ja \ was wollen wer denn / @was wollen wer denn diskutieren / unsere Zusammenlegung / oder /@

Klerin: also da kann ich nicht viel zu sagen \ da war ich noch nicht da \ und Helga auch nicht \

Mäuser: ja \ stimmt \ (*Pater-Brown-Schule*)

Anstelle der Setzung eines Themas und der vom Interviewer erfragten Erzählung wird mit der Frage „was wollen wer denn diskutieren“ die Zweckspezifik gänzlich ausgesetzt und das Gespräch kollegial gerahmt. Denn wie bei der Frage „Was wollen wir denn heute machen?“ steht im Vordergrund, dass man die Praxis gemeinsam vollziehen kann, nicht aber, was der Gegenstand der Praxis ist. Diesen Vorrang des sozialen Gesichtspunkts vor dem inhaltlichen verdeutlicht auch die anschließende Begründung für den Ausschluss des vorgeschlagenen Themas: wichtig ist, dass alle Anwesenden auch beim Ereignis zugegen waren und damit einen eigenen (solitären) Beitrag leisten können. Mit „diskutieren“ ist hier also keine inhaltlich-zweckspezifische Praxis gemeint, bei der die Behandlung eines spezifischen Themas im Vordergrund steht und in Form einer Aushandlung konträrer Positionen erfolgt. Dass diese Praxis dennoch als solche bezeichnet wird, überdeckt die Aussetzung des vom Interviewer gesetzten Zwecks und den Wechsel in den geselligen Modus. Erst diese ‚Verschleierung‘ der Geselligkeit durch das rhetorische Markieren einer zweckspezifischen Praxis gibt dieser Praxis ihre Legitimität und genau diese macht Kollegialität als organisationale bzw. professionelle Variante der Geselligkeit aus.

Als weitere kollegiale Praxis konnte das Lamentieren rekonstruiert werden. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass ein aktueller Zustand gemeinsam und mehrfach als unzulänglich beklagt wird. Dabei wird die Verantwortung für ein Nicht-Handeln oder Scheitern stets bei Abwesenden gesehen, ohne dabei jedoch konkret Verantwortliche zu benennen. Beim Lamentieren handelt es sich also nicht um Anklagen, sondern um wiederholte kollektive Klagen, die so unspezifisch bleiben, dass keine Differenzen unter den Lehrkräften im behandelten Thema explizit oder implizit kommuniziert werden. So formulieren die Lehrkräfte der obigen Gruppendiskussion zum Beispiel, dass sie bei der Frage einer erneuten Zusammenlegung ihrer Schule mit anderen Schulen der „Schulpolitik“ „ausgeliefert“ seien und ihnen alles nur „aufgedrückt“ werde. Sie kritisieren, dass sie als eigentliche Experten vor Ort nicht einbezogen würden und die Entscheider, weil sie allesamt keine Pädagogen seien, „eben ja auch nich [wüssten] wie=s im Schulalltag aussieht“. Dies führe dazu, dass anstelle von pädagogischen Fragen ausschließlich finanzielle Aspekte sowie politische Machtkalküle entscheidend seien. Dadurch käme es entweder zu „Schnellschüssen“, umfassendere Reformen würden aus wahltaktischen Gründen zurückgehalten

oder es würde nur Stückwerk betrieben. Dies sei eine „Katastrophe“, „unausgegoren“, „traurig“ und „ganz schlimm“.² In dieser Praxis des Lamentierens erfolgt nicht nur eine Vermeidung der Kommunikation von Differenzen unter den Anwesenden, sondern gleichsam entgegenwirkend eine Vergemeinschaftung der Lehrkräfte gegen ein Außen.

Dieses Lamentieren erfolgt auf die erneute Nachfrage des Interviewers, von der drohenden Zusammenlegung mit anderen Schulen zu berichten. Die Lehrkräfte hatten das Thema zuvor in ihrem kollegialen Modus als ungeeignet aus der Diskussion ausgeschlossen. Mit dem Insistieren des Interviewers, dieses Thema dennoch auszuführen, besteht dieser auf einer kollektiven Bearbeitung eines spezifischen Themas und übergeht damit ihren kollegialen Modus. Die Lehrkräfte sagen mit dem Lamentieren über die Bildungspolitik zwar wesentlich mehr zum Thema, führen aber nicht die erfragten Hintergründe und eigenen Positionen zum Gegenstand aus. Stattdessen beklagen sie, dass sie nicht gehört werden und es sich sowieso nicht lohnt, darüber zu reden. Analog zum „Diskutieren“ wird damit die gesetzte Zweckspezifik durch eine gesellige, d.h. differenzvermeidende Praxis unterlaufen und gleichsam die zweckspezifische Anfrage vermeintlich behandelt, sodass auch hier der gesellige Modus verschleiert wird.

4.2 Autonomie gewähren: Zur Durchsetzung der Kollegialität

Während Kollegialität die in allen Gruppendiskussion etablierte Norm ist, gibt es wiederholt einzelne Lehrkräfte, die den kollegialen Modus (punktuell) versuchen auszusetzen und einen stärkeren Anschluss an die Organisation oder Profession in der Situation zu etablieren. Das folgende Beispiel der Miss-Marple-Schule zeigt auf, wie die Norm der Kollegialität gegen einzelne abweichend Handelnde durchgesetzt wird.

Vor der folgenden Szene hatte die Lehrerin Claudia bereits zweimal den Eindruck formuliert, dass sie in der Entwicklung ihrer im vorherigen Sommer neu gegründeten Schule bereits weiter hätten sein sollen. Eine Auseinandersetzung in der Gruppe mit dieser sehr vorsichtigen Thematisierung von Differenzen wurde vorher einmal durch eine Themenverschiebung und beim zweiten Mal durch komplettes Übergehen der Äußerung umgangen. Claudia formuliert ihren Eindruck hier also zum dritten Mal.

Claudia: (4) also ich hätte halt vorm als wir an den Start gegangen sind / damals / also jetzt in den Sommerferien / hätte ich gedacht dass wir zu diesem Zeitpunkt schon wesentlich mehr .. umgesetzt hätten \ geht euch das nich so /

Ingo: ja . ich glaube zwar / dass das nich realistisch ist /

Claudia: mmh \

Ingo: weil Schule dauert glaub ich lang . / zu entwickeln / . aber vielleicht weiß nich / ob du darauf anspielt / diese ganzen Hemmnisse \ die eigentlich mit uns nichts zu tun haben / die st- die stören mich dabei

Claudia: L genau \ unter anderem

Ingo: L das- dass wir Haus- Hausmeistertätigkeiten machen müssen und \ . dass wir auf Schränke warten \ also das . das stört mich gewaltig daran \ sonst

2 Aus Platzmangel wird die 3500 Zeichen umfassende und über 67 Transkriptzeilen laufende Szene des Lamentierens hier nur inhaltlich nachgezeichnet, sodass ein Eindruck dieser Praxis vermittelt wird (ausf. Goldmann 2017b: 103ff.)

hab ich glaube mittlerweile ein bisschen mehr also ich hab ein bisschen mehr Ruhe als du \ aber ich bin ja auch schon lä- länger Lehrer \ . ich glaube vor zehn Jahren wärs mir genauso gegangen wie Dir \ oder is es mir auch gegangen \

Claudia: °mh° (*Miss-Marple-Schule*)

Nachdem Ingo zunächst Claudias Erwartungen als „nicht realistisch“ bezeichnet, beginnt er ein Lamentieren über die externen Hemmnisse. Dieses wird nur eingeschränkt von Claudia angenommen („unter anderem“), d.h. sie signalisiert, dass sie nicht bereit ist, das Thema nur lamentierend, sprich kollegial zu bearbeiten. Anschließend formuliert Ingo als Grund für ihre unrealistischen Erwartungen, dass sie nur eine unerfahrene Lehrkraft sei und es deswegen nicht besser wissen könne. Dies stellt eine öffentliche Degradierung Claudias in ihrer Kompetenz dar, Schule und ihr Funktionieren einzuschätzen und sich damit zu ihrer gemeinsamen Diskussion um ihre Schulentwicklung äußern zu können. Ihre Einschätzungen werden damit grundsätzlich diskreditiert. Claudia wird somit an dieser Stelle zum Schweigen gebracht. Da diese ‚unkollegiale‘ Praxis weder an dieser Stelle noch an anderen Stellen von den anwesenden Lehrkräften problematisiert wird, kann davon ausgegangen werden, dass Ingo dies mit sozialer Unterstützung tut. Oder anders formuliert: Es ist nicht Ingo, der gegen die sozialen Erwartungen der Gruppe verstößt, sondern Claudia verhält sich nicht gemäß der geltenden Norm der Kollegialität, also der Vermeidung von Differenzen unter den Lehrkräften, und wird dafür abgestraft.

Die durch die Kollegialität verdeckten Differenzen unter den Lehrkräften beziehen sich – so die ausführlichen Analysen (Goldmann 2017b) – sowohl auf organisationale Entscheidungen und Prozesse als auch auf pädagogisch-professionelle Fragen. Ebenso zeigt sich zwar, dass das Prinzip der Kollegialität durch Anforderungen der Schulentwicklung ähnlich zum obigen Fall Claudia herausgefordert wird. Sie stellt aber in allen Gruppendiskussionen eine etablierte Norm und damit ein zentrales Strukturierungsmoment der Praxis unter Lehrkräften dar. Sie ist also mindestens Teil der jeweiligen schulischen Organisationskultur und kann damit neben der Funktionalität der Aufrechterhaltung professioneller Autonomie auch damit erklärt werden, dass man mit den Lehrkräften einer Schule im Alltag auskommen muss (Goldmann 2017b). Wie in einer Erzählung aus einer weiteren Gruppendiskussion über die Erfahrungen auf Veranstaltungen mit externen Lehrkräften (z.B. Fortbildungen) deutlich wird, besteht aber auch dort die Erwartung, – wie eine Lehrkraft formulierte – selbst bei „irgendne[r] Meinung nur ne[r] ganz zarte[n] Meinung [...] vorsichtig mit solchen Sachen“ zu sein. Dies lässt vermuten, dass diese Norm der Vermeidung von Differenzen als Ausdruck der hohen Autonomieansprüche der Lehrkräfte nicht nur Teil der jeweiligen Organisationskultur, sondern Teil der Berufskultur der Lehrkräfte insgesamt ist.

4.3 Kollegiale Kompetenzbestätigung: Zur kollegialen Hilfe bei der professionellen Misserfolgzuschreibung

Die Norm der Differenzvermeidung und ihre z.T. rigorose Durchsetzung drängen Anforderungen und Zumutungen sowohl von Seiten der Organisation Schule als auch von Seiten anderer Professioneller zurück. Dies ermöglicht es den einzelnen Lehrkräften – wie bereits in Kapitel 2 ausgeführt – ihre in letzter Konsequenz immer kritisierbaren

Zuschreibungen von Erfolg und Misserfolg des eigenen pädagogischen Handelns „gelassen und entlastet“ (Reh 2008: 166) vorzunehmen. Denn die Vermeidung von Differenzen meidet gleichsam die Kontingenz der Handlungen und Zuschreibungen, weicht also dem (impliziten) Verweis darauf aus, dass man es stets auch anders hätten machen können. Kollegialität ist insofern eine Hilfestellung zur Aufrechterhaltung der für diese Zuschreibungen notwendigen Autonomie der Professionellen. Autonomie ist damit zwar *notwendige* Bedingung professionellen Handelns. Wie das folgende Beispiel zeigt, stellt sie aber keineswegs eine *hinreichende* Bedingung für Professionalität dar. Vielmehr kann gerade die Nutzung des kollegialen Modus³ auf ein individuelles Professionalisierungsdefizit hinweisen.

Dombrig: und hier . finde ich das sehr angenehm / ähm dass man eigentlich mit öm Sorgen / Problemen / . Ähnlichem zu jedem gehen kann / und öm . nie so das Gefühl hat ö: / es ist mein Problem mit der Klasse \ oder mit dem Schüler oder so \ sondern . dass immer irgendwo en offenes Ohr findet / was ein unterstützt bei bestimmten Schwierigkeiten / Zustimmung kricht bei bestimmten . Maßnahmen / die man ergreifen möchte / öm . ich habs also überhaupt noch nich e- erlebt / dass man ne so sacht / aber bei mir läuft das alle super \ ich hab überhaupt kein Problem mit der Klasse \ oder mit den Schülern \

Mäuser: L @.@

Dombrig: und das kannt=ich eben ganz anders \ das gibts: nich an jedem Kollegium \ dass man da so offen . also ohne jetzt die Angst haben muss öh ich bin der Versager hier / son- alle anderen komme super klar / sondern dass man das . wirklich ganz offen sagen kann / also mit der Klasse hab ich die und die Probleme / . und dass man dann auch wirklich praktische Hilfe kricht \ und Unterstützung von Klassenlehrern kricht \ öm wenns mal nich läuft \ oder / von den Sozialpädagogen Unterstützung bekommt \ also \ man fühlt sich eigentlich nie alleine \ und / . ja als neuer Kollege fühlte ich mich sehr gut aufgenommen hier \ @.@

Mäuser: L das is

schön \ @.@

Dombrig: L sehr . föhl mich hier sehr sehr wohl \ ja \ .. das is so ne sehr nette Wohlfühl- at- atmosphäre im Kollegium \ und im Lehrerzimmer \ das finde ich sehr schön \ . und das erleichtert eben vieles \

Poggen: L mmh \

Dombrig: L und das macht es auch leichter / mit problematischen Schülern / (Pater-Brown-Schule)

Frau Dombrig beschreibt unterschiedliche Reaktionen auf ihre Adressierung anderer Lehrkräfte beim Umgang mit „problematischen Schülern“ und Klassen. Im einen Fall erhalte sie von allen Unterstützung durch „Zustimmung“, sodass sie „nie so das Gefühl hat ö: / es ist mein Problem mit der Klasse“, was zu einer „Wohlfühl- atmosphäre“³ im gesamten Kollegium führe. Im anderen Fall, ihrer alten Schule würden „alle anderen“ mit der Leugnung von Problemen reagieren, was dazu führe, dass sie sich als „der

3 Ein fast identisches Beispiel beschreibt Bondorf (2012), bei der sich das untersuchte Team in Abgrenzung zum Rest der Schule als „wohlfühlfaktor“ (ebd.: 111) sieht, da man dort eine „seelische entlastung“ (ebd.: 112) bekomme, indem man z.B. mitbekomme, dass die anderen Lehrkräfte auch „ihren trouble (irgendwie in) situationen haben das entlastet zum beispiel mich auch“ (ebd.: 110).

Versager hier“ fühle. Das beschriebene Problem, mit dem sie die Lehrkräfte adressiert, ist also die Anforderung, die Wirksamkeitsannahme der eigenen pädagogischen Maßnahmen durch eine für sie passende Zuschreibung von Misserfolg bei Ausnahmefällen (hier: Nicht ich bin das Problem, sondern die Klasse/Schüler ist/sind problematisch) aufrechtzuerhalten. Das Hilfesuch von Frau Dombrig ist aber – in der hier vorgeschlagenen Begrifflichkeit – kein professionelles, sondern ein kollegiales. Die Zuschreibung der Verantwortung für den Misserfolg ist bereits mit der Beschreibung als „problematische Schüler“ erfolgt, und es geht in der Hilfestellung der anderen Lehrkräfte nicht darum, deren professionelle Meinung einzuholen, sondern ausschließlich darum, diese Zuschreibung bestätigt zu bekommen („Zustimmung“). Anders formuliert: Es wird implizit die Erwartung formuliert, dass die Kolleg*innen etwaige differente Meinungen verschweigen und damit gesellig bzw. kollegial kommunizieren und sich im Umkehrschluss solidarisch gegenüber der Kollegin zeigen, auch wenn dies gegenläufig zu den eigenen Kompetenz- und Wertvorstellungen oder professionellen Standards erfolgt.

Das Beispiel von Frau Dombrig und ihr kollegiales Hilfesuch verdeutlichen, dass das Problem der passenden Zuschreibung von Erfolg und Misserfolg nicht in allen Fällen „gelassen und entlastet“ (Kolbe/Reh 2008: 802) hinter verschlossenen Türen erfolgt, sondern es vielmehr Lehrkräfte gibt, die aus der Vereinzelung heraustreten und der Unterstützung der Kolleg*innen (und ihrer Kollegialität bzw. einer generalisierten Bestätigung im kollegialen Modus) bedürfen, um diese alltägliche Anforderung zu bewältigen. Frau Dombrig erweist sich in dieser Frage nicht als ausreichend autonom, sondern im hohen Maße von der kollegialen, d.h. sachlich undifferenzierten Bestätigung anderer Lehrkräfte abhängig, da sonst die grundlegende Wirksamkeits- und Kompetenzannahme unmittelbar gefährdet ist („ich bin der Versager hier“). Anders zugespitzt: Frau Dombrig hat keine ausreichende Ausbildung als Einzelkämpferin erhalten. Die zumeist pejorativ verwendete Formel des Einzelkämpfers kann auch so gewendet werden, dass eine Einzelkämpfer*in auszeichnet, dass sie im Zweifelsfall auch alleine zurechtkommen kann. Im Falle der Lehrkräfte heißt dies auch, unabhängig von den unmittelbar anwesenden Kolleg*innen Erfolg und Misserfolg passend zuschreiben zu können⁴. Die kollegiale Adressierung durch Frau Dombrig wäre demnach also nicht „Ausdruck [der] Autonomie“ (Kolbe/Reh 2008: 802) sichernden Berufskultur der Lehrkräfte, sondern Ausdruck eines (individuellen) Professionalisierungsdefizits der Lehrkraft.

Die sich hier dokumentierende latente Krise Frau Dombrigs verdeutlicht, dass die Handlungsautonomie zwar notwendige Voraussetzung professioneller Praxis ist, aber keine hinreichende Bedingung für Professionalität. Sie verweist somit auf die Frage, was Voraussetzungen zur professionellen Bewältigung des Lehrer*innenberufs sind, um mit „Gleichmut“ (Luhmann 2002: 152) auf Misserfolge zu reagieren. Luhmanns eher lapidare Antwort, dass hierfür die „kognitive Elastizität des Kausalschemas“ (ebd.: 152) ausreiche und man sich nur selbst vergewissern müsse, dass man sich „Mühe gegeben und kompetent gehandelt“ (ebd.: 152) habe, scheint die sich hier andeutende Schwierigkeit nicht zu erfassen. Notwendig – so die aus der Rekonstruktion abgeleitete

4 So verstanden kann der Einzelkämpfer – jenseits der Kampfmetapher – als Analogie für das Ideal der professionellen Lehrer*in gesehen werden: diese agiert nicht aus Prinzip alleine, sondern ist so gut ausgebildet, dass sie im Zweifelsfall auch alleine alle Anforderungen bewältigen kann.

These – sind gute, d.h. durch die Profession gestützte Gründe für die wiederholte Selbstzuschreibung als kompetent und dies v.a. auch in der Situation der Vereinzelung. Für welche konkreten Bereiche im Besonderen Kompetenzannahmen und damit gute Gründe notwendig sind und wie diese guten Gründe beschaffen sein müssen, kann sowohl empirisch als auch theoretisch gewendet werden, da es sich letztlich um die Frage nach dem professionellen Kern der Lehrertätigkeit handelt. Dies bietet zahlreiche Anlässe zur weiteren theoretischen und empirischen Forschung.

5. Fazit

Anders als normative Begriffsverwendungen, die einen gewünschten Zielzustand über Merkmale definieren, wird mit dem hier vorgeschlagenen deskriptiven Begriffsangebot unter Kollegialität ein Strukturierungsprinzip sozialer Praxis verstanden und damit ein basaler *modus operandi* der Lehrer*inneninteraktion. Bei diesem wird die Behandlung von Differenzen der Anwesenden stets gemieden und somit gesellig kommuniziert. Geselligkeit funktioniert aber diametral entgegengesetzt zu den Strukturierungsprinzipien der Profession (Professionalität) und der Organisation (entscheidungsbezogene Zweckspezifik). Denn der Anschluss an Profession trägt aufgrund der Uneinheitlichkeit des Professionswissens und des beruflichen Ethos stets differente Positionen in die Interaktion hinein und die Zweckspezifik der Organisation produziert durch ihre Entscheidungsfokussierung stets Anlässe für Aushandlungen professioneller Inhalte und damit Anlässe für die Kommunikation von Differenzen. D.h. Geselligkeit hat unter organisationalen und professionellen Rahmungen keine Legitimität, sodass eine kollegiale Praxis im Sinne eines ‚Schafts im Wolfspelz‘ den geselligen Modus stets auch verdecken muss, damit gesellig kommuniziert werden kann. Kollegialität kann darüber hinaus als ‚soziales Korrektiv‘ einer zu starken Orientierung an Professionalität und Organisation verstanden werden, das die Bedürfnisse der Anwesenden berücksichtigt und den ‚sozialen Frieden‘ wahrt. Dieses Begriffsangebot stellt eine metatheoretische Grundlage für praxeologische bzw. operative Theorien und damit für die rekonstruktive Forschung von Lehrer*inneninteraktionen dar.

Als in diesem Sinne kollegiale Praxen konnten aus den Gruppendiskussionen das so genannte „Diskutieren“ und das Lamentieren rekonstruiert werden. Für den Schulalltag sind diese Praxen aber nur dann eine gangbare Lösung, wenn kein Zwang zur Entscheidung besteht, also es ausreicht, die zweckspezifische Rahmung der Organisation nur oberflächlich zu bedienen. Zu vermuten ist also, dass diese Praxen im Alltag professionsbezogene Gespräche außerhalb von Sitzungen strukturieren und in Entscheidungssituationen aber nur punktuell auftauchen. Es bleibt zu untersuchen, wie unter einer organisationalen Rahmung Differenzen vermieden werden können und trotzdem die Entscheidungsfähigkeit aufrechterhalten bleibt. Angesichts des Forschungsstandes ist zu vermuten, dass dies über ein weitestgehendes Aussetzen der professionellen Rahmung möglich wird, indem v.a. formal-organisatorische Aspekte in die Interaktion hineingetragen werden (z.B. Reh 2008; Goldmann 2017b). Hier bedarf es aber weiterer Forschung anhand von *in-situ*-Daten.

Autonomie ist zwar eine zentrale und notwendige Voraussetzung professioneller Praxis und damit ist auch Kollegialität als Prinzip der Gewährung von Autonomie „Ausdruck von Profession“ (Kolbe/Reh 2008: 802). Gleichzeitig kann – wie der abschließend rekonstruierte Fall Frau Dombrig verdeutlicht – Kollegialität aber auch darauf hinweisen, dass Professionalisierungsdefizite bestehen. Im diesem Fall hatte sich gezeigt, dass die Lehrkraft in der professionellen Anforderung der passenden Zuschreibung von Erfolg und Misserfolg ihres pädagogischen Handelns nicht autonom ist, sondern vielmehr von der pauschalen und damit sachlich undifferenzierten Bestätigung ihrer Problembeschreibung durch die Kolleg*innen abhängig ist. Problematisiert werden soll weniger das Professionalisierungsdefizit dieser einzelnen Lehrkraft, sondern die stets kollegiale Reaktion darauf, die Sichtweise der Lehrkraft entweder undifferenziert zu bestätigen oder ebenso undifferenziert in Frage zu stellen und sie in der Krisenbewältigung sich selbst zu überlassen. Denn die unmittelbar anwesenden Professionellen treten dabei nicht als Vertreter*innen der Profession auf, sondern nur als Kolleg*innen, die Missstände nicht mithilfe professioneller Wissensbestände oder Werte problematisieren, sodass das Defizit unbearbeitet bleibt. Kollegialität führt damit nicht nur zu „Autonomiegewinn“ (Kolbe/Reh 2008: 802), sondern auch zu ‚Kontrollverlust‘ der Profession über die Qualität schulischer Praxis.

Anders formuliert und zugespitzt: Wenn Autonomie notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung professionellen Handelns ist, heißt dies zunächst, dass Autonomie kein Selbstzweck ist. Sie dient der einzelnen Lehrkraft zur professionellen Ausübung des Erziehungs- und Bildungsauftrags. Erfolgt diese Ausübung nicht in angemessener Form, ist es Aufgabe der Profession, die Autonomie des Einzelnen zu beschränken und professionsinterne Formate der ‚Qualitätssicherung‘ zu etablieren (z.B. die vielfach geforderten Super- und Intervisionen, in denen Defizite und Differenzen thematisiert und professionell bearbeitbar werden). Denn wenn keine professionsinternen ‚Kontrollen‘ glaubhaft nach außen vermittelt werden, steigt spätestens in Krisen der Profession (z.B. das schlechte Abschneiden bei PISA, die Übergriffe in der Odenwaldschule) der kontrollierende Zugriff anderer Funktionslogiken (Politik, Wirtschaft, Massenmedien, Recht). Die Autonomie des einzelnen Professionellen zu beschränken und Orte der Bearbeitung von Defiziten und Differenzen zu etablieren, dient demnach der Aufrechterhaltung der Autonomie der Profession.

Autorenangaben

Dr. Daniel Goldmann
Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft
Münzgasse 26
72070 Tübingen
07071 2973615
daniel.goldmann@uni-tuebingen.de

Literatur

- Altrichter, Herbert (2000): Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Weinheim: Beltz, S. 93-110.
- Bohnsack, Ralf (2008): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bondorf, Nadine (2012): Jahrgangsstufenteams als Schicksalsgemeinschaften, Ein Fallbeispiel zu Potenzialen und Grenzen verordneter Kooperation. In: Baum, E./Idel, T.-S./Ullrich, H. (Hrsg.): *Kollegialität und Kooperation in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-117.
- Goldmann, Daniel (2017a): Gruppe, Milieu, Organisation. Begriffliche und empirische Reflexionen der Dokumentarischen Organisationsforschung. In: Amling, S./Vogd, W. (Hrsg.): *Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 146-164.
- Goldmann, Daniel (2017b): *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner/Baum, Elisabeth (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In: Baum, E./Idel, T.-S./Ullrich, H. (Hrsg.): *Kollegialität und Kooperation in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-25.
- Jansen, Till/Vogd, Werner (2013): Polykontexturale Verhältnisse – disjunkte Rationalitäten am Beispiel von Organisationen. In: *Zeitschrift für Theoretische Soziologie*, 1, S. 82-97.
- Kade, Jochen (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Irritationen des Erziehungssystems: pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 199-232.
- Kelchtermans, Gert (2006): Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, S. 220-237.
- Kieserling, André (1999): *Kommunikation unter Anwesenden: Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine (2008): Kooperation unter Pädagogen. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 799-808.
- Kuper, Harm (2008): Entscheiden und Kommunizieren. Eine Skizze zum Wandel schulischer Leitungs- und Partizipationsstrukturen und den Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 150-162.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2000): *Organisation und Entscheidung*. Opladen u.a.: Westdt. Verlag.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reh, Sabine (2008): „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrkooperation. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 163-183.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, S. 580-597.
- Wellendorf, Franz (1967): Teamarbeit in der Schule. In: *Die Deutsche Schule*, 59, S. 518-528.

Die Notwendigkeit der Verhandlung widersprüchlicher Anforderungen an das Lehren von Chemie an einer inklusiven Schule – Eine Fallstudie

Zusammenfassung

Inklusiver Unterricht ist in den letzten Jahren stärker in den Fokus von Schulentwicklung gerückt und stellt Lehrpersonen vor die Anforderung, ihren Unterricht zu verändern. Dabei ist vor allem die Vereinbarkeit mit der Vermittlung von fachlichen Inhalten problematisch und wenig erforscht. In der vorliegenden Fallstudie steht der Unterricht einer Chemielehrerin an einer inklusiven Schule im Fokus der Analyse. Der dokumentarischen Methode folgend wird der handlungsleitende Orientierungsrahmen der Lehrerin rekonstruiert. Es zeigt sich, dass der Orientierungsrahmen zwar partizipationsorientiert ist, dies aber weder den Anforderungen inklusiven Unterrichts noch jenen des Fachunterrichts genügt.

Schlagwörter: Inklusion, Partizipation, Fachunterricht, Chemie, fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch, Sekundarstufe I, Dokumentarische Methode, Orientierungsrahmen

The Necessity to Negotiate Conflicting Demands on the Teaching of Chemistry at an Inclusive School – a Case Study

Almost worldwide inclusive school systems have been politically enacted and the implementation is a major challenge. Most of the literature concerning inclusive pedagogy focuses on social participation and pedagogical approaches in general, leaving out the transfer of these demands to specific subjects. This paper presents an explorative case study focusing on the conflicts a teacher experienced when teaching chemistry at an inclusive school. Following the steps of the documentary method, the orientational frameworks guiding the teacher's actions during a chemistry lesson is unveiled. This framework is participation oriented and is in conflict to the demands of both, science and inclusion.

Keywords: Inclusion, Participation, Subject Teaching, Chemistry, IRE model, Secondary Level 1, Documentary Method, Orientation framework

1. Einleitung

Inklusion wird als Prozess verstanden, „bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung. Dazu gehören Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien. Diese Veränderungen müssen von einer gemeinsamen Vision getragen werden, die alle Kinder innerhalb einer angemessenen Altersspanne einbezieht, und von der Überzeugung, dass es in der Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Kinder zu unterrichten“ (UNESCO 2009: 9).

Das Ziel, allen Kindern im Rahmen des regulären Systems eine Partizipation an Lernprozessen zu ermöglichen, ist hehr und visionär. Es existiert jedoch eine große

Kluft zwischen dem Bildungsideal und der unterrichtlichen Praxis. Lehrpersonen scheinen große Schwierigkeiten zu haben, die Anforderungen einer inklusiven Pädagogik in ihrem Unterricht umzusetzen, vor allem, wenn es darum geht, inklusive Bildungsideale mit etablierten Zielen und Methoden der Fachvermittlung in Einklang zu bringen (Abels/Schütz 2016). In diesem Artikel wollen wir im Rahmen einer Fallstudie den Bemühungen einer Chemielehrerin, diese Kluft im inklusiven Chemieunterricht zu überwinden, genauer auf den Grund gehen.

Aus fachdidaktischer Sicht konzipieren wir Unterricht dabei als Lehr-Lern-Situation, die auf das Verstehen fachlich angemessener Konzepte zielt. In einem gelingenden Fachunterricht wird die objektive Sinnkonstruktion des Faches mit den subjektiven, lebensweltbezogenen Sinnkonstruktionen der Schüler*innen verhandelt (Bonnet 2009; Gebhard/Rehm/Wellensiek 2012). Um unserem spezifischen Gegenstand – inklusivem Fachunterricht – gerecht zu werden, müssen fachliche und soziale Aspekte des Unterrichts betrachtet werden. Die im inklusiven Fachunterricht komplexen Prozesse der Bedeutungsaushandlung sind nur nachzuvollziehen, wenn Unterricht sowohl als soziale Praxis als auch als fachliches Lehr-Lern-Geschehen verstanden wird. Im Sinne eines integrierenden fachdidaktischen Fokus soll der Blick für beide Seiten, für fachliche und soziale Anteile des Unterrichts, erhalten bleiben.

2. Theoretischer Hintergrund

Zunächst gilt es die Anforderungen, die das Lehren von Chemie einerseits und inklusive Pädagogik andererseits an eine Lehrperson stellen, zu klären.

2.1 Anforderungen an das Lernen und Lehren von Chemie

Chemie ist eine der zentralen Wissenschaften im Hinblick auf globale Schlüsselprobleme unserer Zeit (z.B. den Klimawandel). Damit zukünftige mündige Bürger*innen an gesellschaftlich relevanten Diskursen partizipieren können, sind fachlicher und methodischer Kompetenzerwerb im Chemieunterricht als Teil einer naturwissenschaftlichen Grundbildung relevant (de Jong/Talanquer 2015). Die Chemie erlaubt uns, die materielle Welt – vor allem Stoffe und deren Veränderung – zu beschreiben und zu erklären und unser Handeln in dieser Welt zu orientieren. Chemiker*innen konstruieren Erkenntnisse über den Aufbau, die Eigenschaften und die Umwandlung von Stoffen. Diese Erkenntnisse werden durch die Interaktion mit der materiellen Welt sowie mit dem sozialen und gesellschaftlichen Umfeld konstruiert. Sie werden auf ihre Validität durch die jeweils aktuellen Regeln in der wissenschaftlichen Community getestet und müssen sich im Handeln in der Welt bewähren. Die Erkenntnisse sind gesellschaftliche Konstrukte, nicht naturgegeben und daher auch veränderbar. Dies wird in der Naturwissenschaftsdidaktik unter dem Begriff ‚Nature of Science‘ diskutiert (Höttecke 2004; Lederman/Lederman 2014).

Die Konstrukte der Chemie können zwei unterschiedlichen Ebenen zugeordnet werden. Einerseits werden beobachtbare Phänomene (z.B. Eisen rostet) mit makroskopischen Konstrukten und Begriffen (z.B. „Elemente“, „Metalle“) beschrieben. Ande-

rerseits werden Eigenschaften und Reaktionen der Stoffe mithilfe von Vorgängen auf der Teilchenebene erklärt und auf dieser Ebene neue Begriffe („Moleküle“, „Atome“) konstruiert (Taber 2013).

Für die meisten Schüler*innen stellt das Fach Chemie wegen der Teilchenebene eine große Hürde dar. Chemie ist für Laien – wie jede Wissenschaft – zunächst unverständlich, abstrakt und weit entfernt von konkreten, alltäglichen Erfahrungen. „As a result, scientific discourse comes across not only as impenetrable and forbidding, but also as anti-democratic and elitist to outsiders” (Sharma/Anderson 2009: 1258).

Fachlehrpersonen sind die vermittelnde Instanz zwischen der Chemie als Wissenschaft und der Erfahrungswelt der Schüler*innen. Sie wählen entlang der vorgegebenen Bildungsstandards und Lehrpläne geeignete Inhalte, Strategien, Methoden und Materialien aus, damit die Schüler*innen die fachlichen Sichtweisen mit ihren Vorstellungswelten in Verbindung bringen können. Die abstrakte Teilchenebene wird dabei z.B. durch anschauliche Experimente, Modellvorstellungen und eine spezifische Fach- bzw. Formelsprache verdeutlicht (Pfeifer/Lutz/Bader 2002). Ein zentrales Ziel ist, sich kompetent auf und zwischen den verschiedenen Betrachtungs- und Erklärungsebenen der Chemie hin und her bewegen zu können (Taber 2013; Johnstone 2000).

2.2 Herausforderungen bei der Gestaltung inklusiven Unterrichts

Inklusion gilt als ethischer Imperativ, da sie an die Grund- und Menschenrechte in unserer Gesellschaft gekoppelt ist (European Agency for Development in Special Needs Education 2012). Partizipation an der Gesellschaft, an Kultur und Lernprozessen soll für alle Mitglieder der Gesellschaft gewährleistet und die Wahrung ihrer demokratischen Grund- und Menschenrechte gesichert werden (Reich 2014: 11).

Inklusiver Unterricht zielt darauf ab, dass *alle* Schüler*innen partizipieren können. Partizipation wird dabei folgendermaßen aufgefasst: „Participation in education involves going beyond access. It implies learning alongside others and collaborating with them in shared lessons. It involves active engagement with what is learnt and taught, and having a say in how education is experienced” (Booth 2002: 2). Dazu muss sich Unterricht konsequenterweise ändern. Im Idealfall werden in multiprofessionellen Teams Ziele, Inhalte, Kompetenzen, Methoden, Strategien etc. beraten, verändert und flexibel ausgestaltet, um alle Schüler*innen bestmöglich zu fördern (UNESCO 2005). Dies ist jedoch im Unterrichtsalltag für Fachlehrpersonen, die ständig wechselnde Klassen sowie viele Schüler*innen zu unterrichten und nach vergleichbaren Standards zu benoten haben, eine kaum zu meisternde Herausforderung. Hinzu kommt, dass das Determinieren von Lernvoraussetzungen und die Adaption von Lernmaterialien auf diese Lernvoraussetzungen hin auch stigmatisierende Effekte hervorrufen kann, was der Idee von Inklusion grundlegend zuwiderläuft (Florian/Spratt 2013).

Florian und Black-Hawkins (2011) entwerfen ein Ideal inklusiven Unterrichts: „[Inclusive education] requires a shift in teaching and learning from an approach that works for *most* learners existing alongside something ‘additional’ or ‘different’ for those (*some*) who experience difficulties, towards one that involves the development of a rich learning community characterized by learning opportunities that are sufficiently made available for *everyone*“ (ebd.: 814, Herv. i.O.).

2.3 Problemstellung

Best-Practice-Modelle, wie Inklusion erfolgreich auf Ebene des Fachunterrichts umgesetzt werden kann, fehlen. Als Orientierungshilfen für Lehrkräfte gibt es bisher wenig Empfehlungen aus der Praxis und noch weniger Forschungserkenntnisse (Reich 2014; Florian/Black-Hawkins 2011).

Die bisher durchgeführten Studien sind vornehmlich Fallstudien. Einige Befunde zeigen, dass die Ansprüche an Fach- und an inklusiven Unterricht schwer zu vereinen sind. Abels (2015a) beschreibt, dass der Einsatz des Ansatzes „Forschendes Lernen“, bei dem Schüler*innen in Kleingruppen selbstbestimmt einen Forschungszyklus durchführen, bei geeigneter Strukturierung allen Schüler*innen einer Klasse Partizipation im obigen Sinn ermöglicht. Allerdings ist der Ansatz kritisch hinsichtlich des fachlichen Lernerfolgs zu hinterfragen (ebd.). Auch andere Studien weisen darauf hin, dass eine Balance aus Strukturierung und Offenheit sowie aus Individualisierung und Kooperation den größtmöglichen Lernerfolg in inklusiven Settings ermöglicht (Scruggs/Mastropieri 2007; Benkmann 2009). Solch offenere Formate erschweren allerdings in den Augen einiger Lehrpersonen die Umsetzung des Lehrplans (Barron/Finlayson/McLoughlon 2012).

Die Widersprüchlichkeit in den Anforderungen eines gelingenden Naturwissenschafts- bzw. Chemieunterrichts und eines inklusiven Unterrichts wird in diesem kurzen Überblick bereits sichtbar. Der Forderung nach „Partizipation aller“ steht die Forderung nach dem Erreichen bestimmter Leistungsstandards gegenüber. Um Lehrpersonen dabei zu unterstützen, diese widersprüchlichen Anforderungen zu verhandeln, müssen hier fachdidaktische Studien ansetzen und erforschen, inwiefern inklusive und fachliche Ansprüche an das Lernen von Schüler*innen im Unterricht miteinander vereinbar sind bzw. was die Vereinbarkeit dieser Ansprüche verhindert bzw. fördert. Ein Schritt in diese Richtung ist die vorliegende Fallstudie.

3. Forschungsdesign

Für die Studie wurde eine sog. inklusive Mittelschule (Klassenstufe 5-8, Jahrgänge sind zwei- oder dreizügig) in einer Stadt in Österreich als Forschungsfeld ausgewählt, an der Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden. Aufgrund dieser, nach wie vor bestehenden Kategorisierung ist die Schule nach Sliwka (2010) als integrative Schule zu bezeichnen. Die Schule hat vor über 20 Jahren begonnen, ein inklusives Schulprogramm zu entwickeln und zu evaluieren. Im Schnitt haben fünf von ca. 20 Schüler*innen einer Schulklasse einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf, vorrangig in den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung, Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung. Manche Schüler*innen haben nur in einzelnen Fächern einen ausgewiesenen Förderbedarf (Abels 2015b).

Der Fokus lag auf dem in der achten Schulstufe stattfindenden Chemieunterricht. Der Unterricht war in Halbgruppen (max. 10 Schüler*innen) organisiert und wurde von einer Chemielehrerin gehalten. Die Chemielehrerin hat an einer Pädagogischen Hoch-

schule Chemie/Physik, Informatik und Mathematik für die Sekundarstufe I studiert und zum Zeitpunkt der Datenerhebung 27 Jahre Berufserfahrung als Klassen- und Fachlehrerin.

3.1 Datenerhebung

Während des Schuljahres 2013/14 wurde der Chemieunterricht von Abels als teilnehmende Beobachterin begleitet. Etwa 20 Schulstunden wurden videographiert (Unterrichtsgespräche mit einer Kamera, Kleingruppenarbeit mit drei Kameras) und informelle Gespräche mit der Lehrperson zusätzlich audiographiert. Aus dem bestehenden Datensatz wurde eine Doppelstunde gezielt für eine vertiefende gemeinsame Re-Analyse innerhalb einer Forschungswerkstatt bestehend aus allen Autor*innen aufgrund der Irritation ausgewählt, dass selbst an einer integrativen Mittelschule eine stark autoritär gelenkte Form des Unterrichtsgesprächs stark präsent war. Sieben Schüler*innen der Halbgruppe (4 Jungen, 3 Mädchen) waren anwesend. Um die verbale Kommunikation zu fixieren und der Analyse in der Gruppe leichter zugänglich zu machen, wurde die ausgewählte Stunde nach den Regeln von Kuckartz/Dresing/Rädiker und Stefer (2008) transkribiert.

3.2 Datenanalyse

Ziel der Datenanalyse war die Rekonstruktion beobachtbarer fachlicher und sozialer Praktiken im inklusiven Chemieunterricht. Um nicht nur das WAS der Interaktion, sondern auch das WIE analysieren und somit auf handlungsleitende Orientierungsrahmen schließen zu können, wurde auf die Dokumentarische Methode zurückgegriffen (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013; Bonnet 2009). Unter dem WAS werden in dieser Analyse die explizierten fachlichen Themen verstanden. Diese sind für die Beteiligten reflexiv zugänglich und wurden im Detail als Ober- (O) und Unterthemen (U) erfasst (Bohnsack 2013). Das handlungsleitende Wissen der Personen umfasst aber auch habitualisiertes Orientierungswissen, welches in den Handlungen der Personen sichtbar wird, aber von diesen nicht expliziert werden kann (ebd.). Dieses kann über das WIE der Interaktionen rekonstruiert werden. Dieses handlungsleitende, implizite Wissen soll durch die vorgenommenen Analysen fassbar werden.

Daher konzentriert sich die Analyse darauf, auf den ersten Blick nicht sichtbare Muster in den beobachtbaren verbalen und non-verbalen Sprachhandlungen zu identifizieren. Auf der einen Seite werden Muster gesucht, die die “social participation structure (SPS)” abbilden (Bonnet 2009), d. h. die Form der Interaktion. Auf der anderen Seite geht es um Muster hinsichtlich der “academic task structure (ATS)” (ebd.), d. h. die Art und Weise, wie Fachinhalte unterrichtet werden. Somit soll im Sinne des fachdidaktischen Fokus der Blick für beide Seiten, für fachliche und soziale Anteile des Unterrichts, erhalten bleiben. Die in den Daten aufgefundenen Muster wurden im Abgleich mit theoretischen Modellen ausgeschärft und abstrahiert. Ausgehend von den abstrahierten Mustern wurden die zugrundeliegenden Orientierungsrahmen abgeleitet. Folgende Interpretationsschritte wurden also vorgenommen:

1. Formulierende Interpretation: zielt auf die kommunikative Ebene und den expliziten Sinngehalt, das WAS der Interaktion
2. Reflektierende Interpretation: zielt auf die konjunktive Ebene, den dokumentarischen Sinngehalt, fragt „nach dem *Wie* der *interaktiven Bezugnahme*“ (Bohnsack 2013: 190, Herv. i.O.)
3. Explikation von handlungsleitenden Orientierungsrahmen

4. Ergebnisse

4.1 Formulierende Interpretation

Die formulierende Interpretation diene einer Distanzierung vom Material durch Reformulierung und einer Gliederung des Geschehens. Dafür wurden die Inhalte im Detail als Ober- (O) und Unterthemen (U) erfasst (Bohnsack 2013).

1	L: Also ich habe einen positiven Kern in der Mitte und dann	O: Modell vom Atomaufbau
2	habe ich rundherum die?	U: Ort des Kerns
3	SM3: <i>Negativen</i>	U: Ort der Elektronen
4	L: Die...?	
5	SW7: <i>Elektronen</i>	
6	L: Elektronen und wo befinden sich die/ wo stellt man sich	
7	vor dass diese/	
8	SW9: <i>In Schalen</i>	
9	L: In Schalen, genau. Okay. Und diese Elektronen, sind die	U: Größe Elektronen und
10	genauso groß wie die Protonen?	Protonen
11	SW7: <i>Weiß nicht</i> (lacht)	
12	L: Wenn ich schon so frage (unv.). wie haben wir's denn	U: Schalenmodelle
13	eingezeichnet? (---)	
14	L: Habt's ihr es irgendwo aufgezeichnet?	
15	(SS holen ihre Hefte, stehen dazu z.T. vom Tisch auf)	
16	L: Wir haben so Schalenmodelle haben wir ja schon ein paar	
17	aufgezeichnet.	

Die Doppelstunde kann insgesamt entlang zentraler fachlichen Themen untergliedert werden: Atombau, Schalenmodell und chemische Bindung. Zunächst erhalten die Schüler*innen den Auftrag, ihr Wissen über Atome zusammenzutragen, den sie einzeln bzw. in Teams mit Hilfe ihrer Schulbücher und Mappen bearbeiten. Nach ca. 15 Minuten gibt es einen neuen Auftrag. Die sieben Schüler*innen setzen sich mit der Lehrerin um einen Tisch herum und nennen auf Aufforderung der Lehrerin Aspekte über Atome und Atombau. Alle Schüler*innen sind nacheinander an der Reihe.

Daran anschließend werden nicht mehr reihum Aspekte genannt, sondern die Lehrerin stellt Fragen zum Atombau und zum Schalenmodell. Der folgende Absatz, der sich

im ersten Teil auf das obige Transkript und das zugehörige Video bezieht, zeigt exemplarisch die formulierende Interpretation des Geschehens:

Das fachliche Oberthema ist der Atombau. Als erstes Unterthema eröffnet die Lehrerin das Thema Schalenbau der Atomhülle mit dem Satz „Also ich habe einen positiven Kern in der Mitte und dann habe ich rundherum die?“ (Z. 1-2). Die Schüler*innen werfen Begriffe ein: Die Ladung der Elektronen, den Begriff der Schalen. Die Lehrerin fragt nun nach der Größe der Elektronen im Vergleich zu Protonen (Z. 9-10). Da die Schüler*innen Unwissen formulieren („Weiß nicht“ – lacht, Z. 11), gibt die Lehrerin den Auftrag, in den Unterlagen nachzusehen und dort eine Zeichnung des Schalenmodells zu suchen. Die Schüler*innen stehen nun teilweise auf und holen ihre Unterlagen oder sie blättern in ihren vor sich liegenden Unterlagen. Es gibt ein kurzes Intermezzo mit einem Kommentar der Lehrerin zur Qualität der Zeichnung („hübsch gezeichnet“), danach zeigt eine Schülerin der Lehrerin die gezeichneten Elektronen. Die Lehrerin stellt in einer Aussage fest, dass sie mit „minus eingezeichnet“ sind, „die Elektronen“. Danach gibt sie selbst die Antwort, die sie vorher von den Schüler*innen erwartet hatte: „Die Elektronen sind so winzigst klein“. In einem anschließenden Gespräch mit einem Schüler (SM4) geht es nochmals um die Masse des Atoms, und dass diese von der Masse des Atomkerns abhängt. Zu diesem Zeitpunkt ist die Frage geklärt, dass der Atomkern die Masse bestimmt.

Diese formulierende Interpretation wurde in dieser Art und Weise für die gesamte Doppelstunde vorgenommen. Im Sinne eines didaktischen Common Sense wird die Doppelstunde nach den Sozialformen und den zentralen Themen in unterschiedliche Phasen eingeteilt (Tab. 1).

Tab. 1: Struktur der Doppelstunde

Phase	Dauer	Sozialform	Zentrale Themen
1	20 Min.	Einzel-/Partnerarbeit und Präsentation im Plenum	Atomaufbau
2	50 Min.	Unterrichtsgespräch im Plenum	Schalenmodell
3	15 Min.	Unterrichtsgespräch im Plenum	Chemische Bindung

In Phase 1 zeigt sich wenig verdichtete Interaktion, deswegen konzentrierte sich die reflektierende Interpretation vorrangig auf Phase 2 und 3.

4.2 Reflektierende Interpretation – Unterrichtsphase 2

In Phase 2 ist erkennbar, dass geschlossene und stark gerichtete Lehrerfragen den Diskurs dominieren und auf Seiten der Schüler*innen zu kurzen Antworten führen, die teilweise nur aus Satzfragmenten bzw. einzelnen Wörtern bestehen. Das Thema bzw. die Fragen erfahren dann eine Fortführung durch die Lehrerin, wenn die richtige Antwort erfolgt ist. Dieses Muster entspricht theoretisch betrachtet einem Diskurs, der überwiegend nach einem klassischen IRE-Muster abläuft (Mortimer/Scott 2003): Initiate (durch die Lehrerin), Respond (durch eine Schülerin oder einen Schüler), Evaluate (durch die Lehrerin; s. folgenden Transkriptausschnitt).

- 18 L: [...] und was ist quasi dann die Ladung vom Kern? (I)
 19 SW7: Plus. (R)
 20 L: Die ist positiv, ok. (E) Also ich habe einen positiven Kern in der Mitte und dann
 21 habe ich rundherum die? (I)
 22 SM3: Negativen (R)
 23 L: Die? (E)
 24 SW7: Elektronen. (R)
 25 L: Elektronen und wo befinden sich die? Wo stellt man sich vor dass diese (I)
 26 SW9: In Schalen. (R)
 27 L: In Schalen, genau. (E)

Diese Gesprächsform scheint den Schüler*innen nicht unbekannt, da die Geschwindigkeit der Sprecher*innenwechsel hoch ist. Die Lehrerin und die Schüler*innen haben offenbar Übung in dieser Form des Unterrichtsgesprächs (zwischen 2,5 und 3 Sprecher*innenwechsel pro 5 Sekunden). Der Inhalt des Gesprächs muss ebenso – zumindest in groben Zügen – bekannt sein, denn nach Klieme (2002) bleibt keine Zeit des logischen Nachvollziehens, die Schüler*innen reproduzieren Fakten und raten. Es scheint sich um eine Wiederholung des Stoffes zu handeln.

Die Lehrerin wartet die Antworten ab und evaluiert erst dann, wenn ein passendes Stichwort geliefert wird. Im Evaluationsschritt vermeidet die Lehrerin durchgängig Abwertungen und Zurückweisungen. Sie nutzt stattdessen Verstärkungen, Wiederholungen oder Lückensätze (z. B. Z. 20-21 und 23). Sie tritt auch fast nie als Zeigende, Belehrende oder Erklärende auf. Sie nimmt im Evaluationsschritt keine fachlichen Setzungen vor, ehe die Antwort nicht von den Schüler*innen gegeben wird (Z. 24). D. h. für den obigen Fall, dass die Lehrerin nicht von sich aus sagt: „Also ich habe einen positiven Kern in der Mitte und dann habe ich rundherum die negativ geladenen Elektronen, die man sich in Schalen vorstellt.“ Sie hält an diesem Vorgehen auch fest, wenn die Schüler*innen große Schwierigkeiten zeigen, die richtige Antwort zu nennen.

Um die Schüler*innen trotz der Schwierigkeiten zu den richtigen Antworten zu bringen, operiert die Lehrerin mit Logiken. Sie wählt Logiken aus vielen Wissensbereichen aus, um die Schüler*innen auf die richtige Spur zu bringen. So werden etwa sprachliche Logiken (L: *Was steckt denn in dem Wort Neutronen drinnen?*), mathematische (Z. 28-35) und diskursive Logiken (L: *Wenn ich schon so frage*) herangezogen.

- 28 L: [...] in zehn Minuten sollten wir das Modell eines Schwefelatoms gezeichnet haben.
 29 SM3: Aber wir können ja nicht wissen, wie viele da drinnen sind.
 30 L: Du hast mir grad was gesagt.
 31 SM3: Ja, 32, aber ich weiß nicht, ob 32 dividiert durch (unv.) ob 16 16 16
 32 L: Insgesamt sind 32 Kernteilchen.
 33 SM3: Ja, das könnte 16 16 sein.
 34 L: Könnte sein.
 35 SM2: Aber ich kann auch 13 und 19

Bei der Analyse fällt auf, dass in den Unterrichtsgesprächen immer wieder Teile logischen Argumentierens vorkommen. Deduktionen sind die häufigsten Beispiele für logisches Schließen in dem Gespräch:

36 L: **Wie viele Protonen hat der Schwefel?**

37 SM2: *sechzehn*

38 L: **sechzehn, ok. Das heißt wie viele positive Ladungen hat der Schwefel?**

39 SM2: *sechzehn*

Eine genaue Analyse der logischen Schritte zeigt, dass die Sprechakte oft nicht explizit alle Propositionen (Zusammenhänge) enthalten, von denen ausgegangen wird. Vielfach scheint von den beteiligten Gesprächspartner*innen (oft unbegründet) davon ausgegangen zu werden, dass manche Propositionen von allen gemeinsam geteilt werden und nicht mehr explizit gemacht werden müssen. Es wird vorausgesetzt, dass die allgemeine Regel bekannt ist. Von einer bekannten Regel wird deduktiv auf einen konkreten Fall geschlossen. Der Schluss im Transkript Z. 36-39 würde z. B. um die allgemeine Regel ergänzt folgendermaßen aussehen:

- Allgemeine Regel: Die Zahl der Protonen in einem Atom ist gleich der Anzahl der positiven Ladungen. (fehlt im Diskurs)
- Konkreter Fall: Das Schwefelatom hat sechzehn Protonen. (Z. 37)
- Logische Konsequenz: Das Schwefelatom hat sechzehn positive Ladungen. (Z. 39)

Im Diskurs (Z. 36-39) bleibt die allgemeine Regel implizit. Bei einer kritischen Betrachtung des Dialogs ist es nicht zwingend notwendig, dass der Schüler die Regel kennt und diesen Schluss zieht. Es könnte auch sein, dass die zweite Aussage der Lehrperson (Z. 38) ihm die Antwort sprachlich nahelegt, ohne ein Schließen zu erfordern.

So wie nicht alle Propositionen enthalten sind, sind auch nicht alle Wortbestandteile eines Satzes vorhanden. Die Kommunikation der Diskursteilnehmenden wird von unbestimmten Begriffen (*das könnte 16 16 sein*, Z. 33) statt definierter Aussagen (z. B. „das Verhältnis im Atomkern könnte 16 Protonen zu 16 Neutronen sein“) geprägt. Vor allem die Schüler*innen lassen fachliche Entitäten (Elektronen, Protonen, Atom etc.) in ihren Sprechakten oft unbenannt und ersetzen sie durch Pronomina. Selten bis nie wird von Seiten der Lehrerin oder der Schüler*innen nach Explikation von Unverstandenem und Mehrdeutigem gefragt. Daraus lässt sich ableiten, dass die Lehrerin und die Schüler*innen einander entweder trotzdem verstehen, was für einen geteilten Erfahrungsraum spräche, oder dass ein Nachfragen vermieden wird, um Nicht-Verstehen zu tarnen.

Fachlich gesehen betreffen die Fragen der Lehrperson Atome, Protonen, Neutronen, Elektronen, den Atomkern und Schalen. Aus einer theoretisch fachdidaktischen Perspektive verläuft das Gespräch bezogen auf die ATS in Unterrichtsphase 2 auf der submikroskopischen Ebene der Teilchen (Taber 2013; Johnstone 2000), die für die Schüler*innen schwer zugänglich ist. Probleme der Schüler*innen mit dem Zugang zu dieser Ebene sind einerseits z. B. daran zu bemerken, dass die Schüler*innen immer wieder die drei Teilchenarten durcheinander bringen (Beispiel: L: *Also welche Teilchen habe ich im Kern?* SM2: *Protonen und Elektronen*), die Vokabeln also reproduzieren, den semantischen Gehalt aber nicht erfassen. Andererseits können die Schüler*innen

ihre lebensweltlichen Sinnkonstruktionen nicht mit den fachlichen Konstruktionen verhandeln. Dies ist an dem folgenden Beispiel erkennbar.

40 L: **Schaut euch einmal das das äh Neon an**

41 SM3: *Kann ich hier zwei machen und da fünf?*

42 L: **Du kannst machen, aber**

43 SM2: *Wo ist das Neon?*

44 L: **Neon?**

45 SM2: *Ah// da zehn.*

46 L: **//ein Edelgas**

47 SM2: *zehn*

48 SM3: *zehn*

49 SM3: *Neon ist ein Gas?*

50 SM2: *das hat äh //*

51 SM3: *//Das ist auch eine Farbe?*

52 SM2: *//Das hat zwei Ringe*

53 L: **Ja, das hat zwei Schalen ok.**

Ein Schüler wird durch den Ausspruch „Edelgas“ (Z. 46) auf die Phänomenebene geleitet (*Neon ist ein Gas?*, Z. 49) und assoziiert mit Neon eine Farbe (Z. 51). Darauf wird von der Lehrperson nicht eingegangen. Ein anderer Schüler bleibt mit seinen Antworten auf der submikroskopischen Ebene (Z. 52), was von der Lehrerin aufgegriffen und fachsprachlich korrigiert wird (Z. 53). Phänomenebene und submikroskopische Ebene werden nicht miteinander in Beziehung gesetzt.

Die Lehrperson expliziert nicht, dass sie sich auf der submikroskopischen Erklärungsebene der Chemie befindet, was den Schüler*innen einen verstehenden Zugang ermöglichen würde (Taber 2013). Auf der submikroskopischen Ebene erklären zu können, ist zentrales Ziel des Chemieunterrichts, das von außen an die Lehrperson herangetragen wird. Im österreichischen Lehrplan der Neuen Mittelschule (2015) steht dazu:

- Einsicht in ein altersgemäßes Teilchen- bzw. Atommodell
- Verstehen des Ordnungsprinzips der Elemente
- Kennenlernen der chemischen Symbol- und Formelsprache
- Erkennen der chemischen Bindung als Ursache für die Vielfalt der Stoffe

Die objektive Sinnkonstruktion des Faches wird von der Lehrerin auf Basis ihres Fachwissens, der Kenntnis von Curricula, Schulbüchern etc. vertreten. In dieser Unterrichtsphase zeigt sich das Muster, dass die Lehrperson ausschließlich jene Aspekte aufgreift, die die objektive Sinnstruktur betreffen: “the teacher hears what the student has to say only from the school science point of view“ (Mortimer/Scott 2003: 33). Somit kann die Gesprächsführung von Seiten der Lehrperson mit Mortimer und Scott in dieser Phase in Bezug auf die ATS als autoritär und gesteuert klassifiziert werden. Die Schüler*innen sind Stichwortgeber für die Entwicklung der richtigen fachlichen Sichtweise, eine verstehende Übernahme des Wissens wird ihnen aufgrund der fehlenden Verhandlung der fachlichen Sichtweise mit ihren lebensweltlichen Vorstellungen nicht ermöglicht.

Nachdem 70 Minuten der Unterrichtszeit vergangen sind, kommt es zu einem Themenwechsel.

4.3 Reflektierende Interpretation – Unterrichtsphase 3

Die Lehrperson startet ein „Gedankenexperiment“: *Was passiert jetzt, wenn ich zum Beispiel ein Elektron zu wenig ist, kann ja durch Zufall sein, dass plötzlich ein Elektron nicht da ist, warum auch immer. Bitte.* Diese Art der Themeneröffnung führt zu einer veränderten Interaktion, die exemplarisch mit folgendem Transkriptauszug illustriert wird:

- 54 SM4: (Zeigt auf und deutet auf das Chemie Buch in seiner Hand) *Aber man kann ja nicht*
 55 *Wasserstoff so lange einfrieren bis es passiert, dass es Helium wird.// Oder geht das?*
 56 **L: Aha. Nein, wir wollen nicht. Aufpassen! Wir wollen's nicht in ein anderes Element**
 57 **umwandeln, sondern wir wollen zwei zam hängen** (deutet diesen Vorgang mit den
 58 Händen).
 59 SM4: *Aso, wir wollen nur das es wieder*
 60 SM2: *Eines positiv machen und eines negativ machen.*
 61 **L: ja**
 62 SM5: *Wir wollen.*
 63 SM2: *Vielleicht bei einer Hitze //SM3: Ja Hitze.// geht vielleicht das negative weg und bei*
 64 *der Kälte bleibt das negative oder umgekehrt?*
 65 SM3: *Und dann mischens sich irgendwie.*
 66 **L: Okay, schau ma uns das mal an.**
 67 SM2: *Das eine erhitz ma, das andere erkältet man und dann.*
 68 SM5: *Oder wir erhitzen Wasser, und dann verdampft es.*
 69 **L: Und das Elektron verdampft plötzlich?**
 70 (SM2 lacht)
 71 SM4: *Vergiss es.*
 72 SM5: *Weiß nicht, es entfliegt einfach?*
 73 SM2: (lacht): *Nein es geht.*
 74 SM3: *Wieso nicht?*
 75 SM2: *Es löst sich.*
 76 SM5: *Es ?ist? in einer Wolke.*
 77 **L: Und dann?**
 78 SM3: *Regnet es.*
 79 (Alle lachen)
 80 SM2: *Es regnet Elektronen* (lacht dabei)

In dieser Phase ist erkennbar, dass die Lehrerin eher offen formulierte und auffordernde Fragen stellt. Der Sprechanteil der Lehrperson reduziert sich massiv. Die Antworten der Schüler*innen werden länger: Ganze Sätze und Satzreihen werden formuliert. Eigene Ideen werden eingebracht, die von der Lehrerin aufgenommen werden (z. B. Z. 68-69). Es beteiligen sich jetzt wieder mehr Schüler*innen und die Interaktionsgeschwindig-

keit ist gesunken (unter 2 Wechsel pro 5 Sekunden). Es wird in dieser Phase von den Schüler*innen vor dem Formulieren länger überlegt.

Wieder mit dem Modell von Mortimer und Scott gesprochen, kommt es dazu, dass die Schüler*innen die Rolle der Initiator*innen übernehmen. Damit verlässt das Gespräch das autoritäre I-R-E-Schema (Z. 54f.). Schüler*innenvorstellungen werden dadurch sehr viel deutlicher in den Antworten (Z. 63f.). Der evaluative Schritt verändert sich. Die Lehrerin weist nicht mehr auf die richtige Antwort hin, z. B. durch logisches Schließen, sondern fordert die Schüler*innen zum Weiterdenken auf (Z. 77).

Da die Lehrperson nicht mehr mit Aussagen wie „Das solltet ihr doch schon wissen“ oder „Schaut in euren Unterlagen nach“ auf bereits im Unterricht besprochene Inhalte hinweist, kann darauf geschlossen werden, dass es sich nun nicht mehr um eine Wiederholung bereits erarbeiteter Inhalte handelt.

In Bezug auf die ATS dominiert nun im Gegensatz zur vorherigen Phase die Sichtweise der Schüler*innen. Die objektive Sinnkonstruktion des Faches – vorher vertreten durch die Lehrperson – tritt in den Hintergrund. Lebensweltliche Vorstellungen, die fern jeder fachlichen Angemessenheit sind, werden z. T. ko-konstruktiv von mehreren Schüler*innen entwickelt.

Auf Ebene der SPS verändert sich in der Phase 3 die Interaktionsform insofern, dass es sich zwar nach wie vor um ein Unterrichtsgespräch handelt, allerdings lassen sich am Gesprächsmuster (I-R-E Schema) die oben angeführten Unterschiede erkennen.

Auch wenn sich damit das Gesprächsmuster in Phase 3 im Vergleich zu Phase 2 deutlich ändert, bleiben folgende Strukturmerkmale in homologer Weise erhalten:

- Die Schüler*innen und die Lehrerin kommunizieren weiterhin unbestimmt und mehrdeutig.
- Die Lehrerin tritt nicht als Erklärende/Belehrende auf.
- Das Gespräch ist auch weiterhin von Toleranz gegenüber den Schüler*innenaussagen geprägt. Die Lehrerin korrigiert die Schüler*innen nicht.
- Das Gespräch ist immer noch hoch interaktiv. Die Diskursteilnehmenden bleiben beständig im Gespräch.
- Das räumliche Setting bleibt unverändert: alle Schüler*innen sitzen gemeinsam mit der Lehrerin um einen Tisch herum.

4.4 Explikation der Orientierungsrahmen

Die Veränderung der ATS von der Wiederholung inhaltlicher Themen (Phase 2: Atom- und Schalenmodell) hin zur Erarbeitung eines neuen Themas (Phase 3: Chemische Bindung) bot die Möglichkeit der Kontrastierung. Die Orientierungsrahmen lassen sich aus den oben angeführten Mustern ableiten, die sich „in strukturidentischer homologer Weise in unterschiedlichen Sequenzen bzw. auf unterschiedlichen Ebenen der Gestaltung wiederhol[en]“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2012: 290).

Die Lehrperson agiert in beiden Phasen in einer Weise, die den Schluss zulässt, nicht indoktrinierend wirken zu wollen, so dass alle Schüler*innen sich beteiligen können. Man könnte den Orientierungsrahmen auch wie folgt formulieren: Der Orien-

tierungsrahmen ist die implizite Überzeugung der Lehrperson, dass *Chemievermittlung in allen Phasen und unabhängig vom Unterrichtsziel nicht autoritär, sondern partizipativ sein soll*.

Der positive Horizont dieses Orientierungsrahmens strebt das Ideal eines Diskurses an, bei dem alle auf Basis ihres Wissens und ihrer Erfahrungen sinnvoll mitreden und die wissenschaftliche Sichtweise gemeinsam entwickeln können. Teil des Ideals ist es auch, dass sich die Schüler*innen das fachlich angemessene Wissen selbst herleiten können.

Der negative Horizont, von dem sich dieser Orientierungsrahmen abzugrenzen versucht, ist eine Chemievermittlung, die autoritär und indoktrinierend ist. Die Lehrperson ist die Wissende, die die Schüler*innen auf Basis ihres Wissens belehrt. Den Schüler*innen bleibt nur die passive Übernahme des für sie nicht verstehbaren Wissens.

Der Orientierungsrahmen führt in den Phasen 2 und 3 zu unterschiedlichen Praxen.

In Phase 2 kommt es zu Partizipation auf Ebene der SPS, auch weil die Lehrperson sich ein räumliches Setting (alle sitzen um einen Tisch herum) gewählt hat, bei dem sie die Beteiligung aller Schüler*innen überblicken kann. Die geringe Anzahl der Schüler*innen ermöglicht alle in ein Unterrichtsgespräch einzubinden. Auf der Ebene der ATS kommt es jedoch nur scheinbar zu Partizipation. Die Lehrerin vertritt dabei als Fachlehrperson den objektiven Sinn des Faches. Sie hat die institutionell vorgeschriebene Aufgabe, zwischen Schüler*innen und chemischem Fachwissen zu vermitteln. Dies würde klare fachliche Setzungen, die die Schüler*innen mit ihren Vorstellungswelten verhandeln können, notwendig machen. Diese autoritäre Handlungsweise der klaren Setzungen nimmt die Lehrerin aber nicht offen ein, da sie durch ihren Orientierungsrahmen vorrangig die Beteiligung der Schüler*innen am Unterrichtsgespräch ermöglicht.

In Phase 3 wird das Unterrichtsgespräch ko-konstruktiv. Die Schüler*innen geben thematisch vor, was besprochen wird. Sie stellen Fragen, sie konstruieren Erklärungen. Die Gesprächsanteile der Schüler*innen steigen, es nehmen mehr Schüler*innen am Gespräch teil. Der Rückgriff auf Alltagskonzepte erlaubt dabei allerdings keine fachlich angemessenen Deutungen. Die Schüler*innen partizipieren auf den Ebenen der SPS und der ATS, die jetzt aber rein aus ihren eigenen Sinnkonstruktionen bestehen. Die Lehrperson vertritt nicht mehr den objektiven Sinn des Faches, der notwendigerweise in den Hintergrund gerät, um Partizipation zu ermöglichen.

Zusammenfassend sollen nochmals die Strategien angeführt werden, denen sich die Lehrerin bedient, um den zentralen Orientierungsrahmen „Chemievermittlung soll in allen Phasen und unabhängig vom Unterrichtsziel nicht autoritär, sondern partizipativ sein“ enactieren zu können.

- Die Lehrerin zeigt folgende Orientierung in Bezug auf das Wesen der Chemie: Chemie ist gemeinsam logisch (herleitbar). Andere Charakteristika der Chemie, die mehr ihren autoritären Charakter verraten, wie z. B. dass sie hoch präzise in ihren Konzepten und Begriffsdefinitionen ist, dass sie abstrakt und weit entfernt von Alltagserfahrungen ist, werden dabei ausgeblendet.
- Diese Orientierung lässt die Lehrerin beständig nach Hilfestellungen suchen, wie die Schüler*innen sich das chemische Fachwissen selbst herleiten können. Das

- selbstständige Herleiten von fachlich richtigen Aussagen hat zumindest auf der Oberfläche eine Nähe zum verständigen Nachvollziehen.
- Das Zulassen der Unbestimmtheit in der Kommunikation kann als Strategie der Lehrerin interpretiert werden, Beteiligung zu ermöglichen. Jede_r am Gespräch Beteiligte kann die Aussagen anderer dem eigenen Verständnis nach deuten und in den Diskurs miteinsteigen. „Nicht-Verstehen“ und Verstehensbrüche explizit zu machen, würde aufdecken, dass nicht alle vom Selben reden und damit die Illusion, dass ein Gespräch auf gleicher Augenhöhe möglich ist, zerstören.

Der Orientierungsrahmen mag auch erklären helfen, warum in diesem Unterricht ein Gegensatz zwischen Phase 2 und 3 offensichtlich wird: Es sind zwei unterschiedliche Versuche der Lehrerin, autoritäres Wissen auf partizipative, demokratische Weise zu vermitteln. Eine tatsächliche partizipative, dialogische Vermittlung, nämlich die Verhandlung der beiden Sichtweisen – Weltsicht der Chemie und Weltsicht der Schüler*innen auf gleicher Augenhöhe – ist beim Stand des Wissens der Schüler*innen unmöglich, daher kommt es zu einer oberflächlichen Inszenierung einer partizipativen Vermittlung. Unter der Oberfläche wird jedoch deutlich, dass die Schüler*innen auch in diesem Unterricht zur autoritären und unverstandenen Übernahme der fachlichen Sichtweise gebracht werden. Allerdings erfolgt dies – und dadurch unterscheidet sich dieser Unterricht von einem rein autoritären Frontalunterricht vergangener Zeit, von dem er abgegrenzt werden kann – unter aktiver und bereitwilliger Schülerbeteiligung. Die einladende Atmosphäre, die die Lehrerin hier herstellt, gelingt zumindest auf Ebene der SPS und hält das Gespräch am Laufen.

Der Orientierungsrahmen „Chemievermittlung soll in allen Phasen und unabhängig vom Unterrichtsziel nicht autoritär, sondern partizipativ sein“ stellt ein Amalgam zwischen den Ansprüchen des Fachunterrichts und den Ansprüchen des inklusiven Unterrichts dar und wird doch beiden nicht gerecht. So scheitert einerseits Inklusion durch die ausschließliche Deutung als Partizipation auf der sozialen Ebene, denn nach Booth (s. Kap. 2.2) ist Partizipation auch „active engagement with *what* is learnt and taught“ (Herv. d. Verf.). Andererseits scheitert die Vermittlung des fachlichen Wissens an dem Anspruch der Ko-Konstruktion von Wissensbeständen, die mit dem Vorwissen der Schüler*innen nicht erschließbar sind, und der Unbestimmtheit der Kommunikation um der Beteiligung Willen.

5. Conclusio

Bei der Frage nach der Generalisierbarkeit der Erkenntnisse muss darauf hingewiesen werden, dass es sich hier um eine Fallanalyse handelt, in welcher der Unterricht einer einzigen Lehrperson analysiert wurde. Weitere fallübergreifende Analysen müssen erst zeigen, inwieweit es sich bei dem rekonstruierten Orientierungsrahmen und dem damit aufscheinenden Problem, Normen des Faches und inklusiver Pädagogik vereinen zu wollen, um fallübergreifende Muster oder um Besonderheiten des vorliegenden Falls handelt.

Aber es gibt einen Hinweis, dass die von uns identifizierten Muster das Handeln vieler Lehrpersonen leiten. Gruschka (2013, S. 280f) kam in seiner groß angelegten

Untersuchung von Schulunterricht aller Fächer der 8. Schulstufe zu identen Strukturmerkmalen:

„Als läge über dem Unterricht ein Tabu des Zeigens, wird die vom Lehrenden auszugehende Erhellung, Erklärung und Verdichtung nicht mehr gegeben. Die Schüler müssen selbst draufkommen. Das, was mit dem Vorgestellten den Schülern unklar bleibt, wird nicht als solches aufgegriffen und mit dem Wissen des Lehrenden aufgeklärt. Die Verweigerung des Zeigens bezieht sich gleichermaßen auf eine lehrerzentrierten wie einen schülerzentrierten Unterricht.“

Der hier identifizierte Orientierungsrahmen „Partizipationsermöglichung“ ist somit möglicherweise für heutige Lehrpersonen handlungsleitend. Dessen Problem ist, dass er auf der sozialen Ebene verhaftet bleibt. Dieses zu reflektieren und Partizipation aller Schüler*innen ebenfalls auf der fachlichen Ebene zu ermöglichen, wird eine der nächsten großen Herausforderungen fachdidaktischer Lehre und Forschung im Kontext Inklusion.

Autorenangaben

Prof. Dr. Simone Abels
Leuphana Universität Lüneburg
Universitätsallee 1
21335 Lüneburg, 04131 6992919
simone.abels@leuphana.de

Christine Heidinger
Universität Wien, AECC Biologie
Porzellangasse 4/2/2
A-1090 Wien, 0043 1427760323
christine.heidinger@univie.ac.at

Prof. Dr. Brigitte Koliander, Dipl.-Ing.
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Dechant Pfeifer-Straße 3
A-2020 Hollabrunn, 0043 69919521023
brigitte.koliander@ph-noe.ac.at

Dr. Thomas Plotz
Universität Wien, AECC Physik
Porzellangasse 4/2/2
A-1090 Wien, 0043 1427760333
thomas.plotz@univie.ac.at

Literatur

- Abels, Simone (2015a): Scaffolding inquiry-based science and chemistry education in inclusive classrooms. In: Yates, N. L. (Ed.): New developments in science education research. New York City: Nova, S. 77-96.
- Abels, Simone (2015b): Inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht in der Lernwerkstatt Donaustadt. In Siedenbiedel, C./Theurer, C. (Hrsg.): Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung. Immenhausen bei Kassel: Prolog, Band 28, S. 125-134.
- Abels, Simone/Schütz, Sandra (2016): „Fachdidaktik trifft Inklusive Pädagogik“ – (Unausgeschöpfte) Potentiale in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 67(9), S. 425-436.
- Barron, Laura/Finlayson, Odilla/McLoughlon, Eilish (2012): The Views of Preservice and Inservice Teachers on IBSE. Paper presented at the ESTABLISH SMEC 2012 Teaching at the Heart of Learning. Dublin, Ireland.
- Benkmann, Rainer (2009): Individuelle Förderung und kooperatives Lernen im gemeinsamen Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik 1, S. 143-156.

- Bohnsack, Ralf (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 175-200.
- Bohnsack, Ralf (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (3rd ed.). Wiesbaden: Springer VS.
- Bonnet, Andreas (2009): Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 10, 2, S. 219-240.
- Booth, Tony (2002): Inclusion and exclusion in the city: Concepts and contexts. In: Potts, P./Booth, T. (Eds.): Inclusion in the city. London: Routledge, S. 1-14.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012): Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Florian, Lani/Black-Hawkins, Kristine (2011): Exploring inclusive pedagogy. In: British Educational Research Journal 37, 5, S. 813-828.
- Florian, Lani/Spratt, Jennifer (2013): Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. In: European Journal of Special Needs Education 28, 2, S. 119-135.
- Gebhard, Ulrich/Rehm, Markus/Wellensiek, Anneliese (2012): Lernen als das Konstituieren von Sinn. In: Bayrhuber, H. (Hrsg.): Formate fachdidaktischer Forschung. Münster und New York: Waxmann, S. 277-296.
- Gruschka, Andreas (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Höttecke, Dietmar (2004): Schülervorstellungen über die Natur der Naturwissenschaften. In: Höble, Corinna/Höttecke, D./Kircher, E. (Hrsg.): Lehren und Lernen über die Natur der Naturwissenschaften. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 264-277.
- Johnstone, Alex (2000): Teaching of chemistry – logical or psychological? In: Chemistry Education: Research and Practice in Europe 1, 1, S. 9-15.
- Jong, Onno de/Talanquer, Vicente (2015): Why is it relevant to learn the big ideas in chemistry at school? In: Eilks, I./Hofstein, A. (eds.): Relevant Chemistry Education. From Theory to Practice. Rotterdam: Sense Publishers, S. 11-32.
- Klieme, Eckhardt (2002): Kreatives Problemlösen im Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht. In: Pädagogisches Handeln 6, S. 229-236.
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lederman, Norman/Lederman, Julie (2014): Research on Teaching and Learning of Nature of Science. In: Lederman, N./Abell, S. (Eds.): Handbook of Research on Science Education. New York, NY: Routledge, Band II, S. 600-620.
- Mortimer, Eduardo/Scott, Phil (Eds.) (2003): Meaning making in secondary science classrooms. Maidenhead: Open University Press.
- Pfeifer, Peter/Lutz, Bernd/Bader, Hans (Hrsg.) (2002): Konkrete Fachdidaktik Chemie. München: Oldenbourg.
- Prenzel, Manfred/Seidel, Tina/Lehrke, Manfred/Rimmele, Rolf/Duit, Reinders/Euler, Manfred/Geiser, Helmut/Hoffmann, Lore/Müller, Christoph/Widodo, Ari (2002): Lehr-Lernprozesse im Physikunterricht – eine Videostudie. In: Prenzel/M./Doll, J. (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Weinheim u.a.: Beltz, S. 139-156.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2013): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Berlin, Boston: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

- Reich, Kersten (Hrsg.) (2014): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Scruggs, Thomas/Mastropieri, Margo (2007): Science Learning in Special Education: The Case for Constructed Versus Instructed Learning. In: *Exceptionality* 15, 2, S. 57-74.
- Sharma, Ajay/Anderson, Charles (2009): Recontextualization of Science from Lab to School: Implications for Science Literacy. In: *Science & Education* 18, 9, S. 1253-1275.
- Sliwka, Anne (2010): From homogeneity to diversity in German education. In: OECD (Eds.): *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, o.O.: OECD Publishing, S. 205-217.
- Taber, Keith (2013): Revisiting the chemistry triplet: Drawing upon the nature of chemical knowledge and the psychology of learning to inform chemistry education. In: *Chemistry Education Research and Practice* 14, S. 156-168.
- UNESCO. (2009): *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/inklusion_leitlinien.pdf (05/11/2017)
- UNESCO. (2005): *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> (01/11/2012)

Diskussion

Thomas Wenzl

Die Lehrkraft als Repräsentant des Allgemeinen. Professionalisierungstheoretische Überlegungen jenseits der Spannung von Spezifität und Diffusität

Zusammenfassung

Die Annahme einer Spannung zwischen spezifischen und diffusen Beziehungsmomenten in der schulunterrichtlichen Interaktion stellt ein zentrales Verbindungsstück zwischen dem strukturtheoretischen pädagogischen Professionalisierungsdiskurs und der allgemeinen Professionstheorie dar. Der Aufsatz kritisiert, dass diese Spannung dem kollektiven und gesprächsöffentlichen Charakter des schulischen Unterrichts nicht gerecht wird. Im Anschluss an Emile Durkheim, der sich der Rolle von Lehrer*innen im Unterricht über die Frage nähert, was es für diese bedeute, Schulklassen, und nicht bloß individuellen Schüler*innen, gegenüberzustehen, wird argumentiert, dass die der Professionstheorie entlehnte Annahme einer Spannung zwischen Spezifität und Diffusität in professionellen beruflichen Praxen sich im schulischen Unterricht vor allem als ein Aufeinanderprallen eines unterrichtlichen Allgemeinheitsanspruchs und immer wieder in den Unterricht einbrechenden partikularen gedanklichen Äußerungen von Schüler*innen erweist.

Schlagwörter: Pädagogischer Professionalisierungsdiskurs, Professionstheorie, unterrichtliche Interaktion, klassenöffentlicher Unterricht, Lehrerrolle

The Teacher as the Representative of Social Generality. Reflections on Pedagogical Professionalism beyond the Tension between Specificity and Diffuseness

The assumption that classroom interaction is characterized by a tension between specificity and diffuseness constitutes an important link between the theory of pedagogical professionalization and the general theory of professions. The article criticizes that this tension does not adequately describe the collective and public nature of school lessons. Drawing on Emile Durkheim's discussion of the challenges teachers are confronted with when facing classes and not just individual students, it is argued that the tension between specificity and diffuseness in classroom interaction rather proves to be a tension between the requirement for teachers and students to speak in general terms about the subjects of lessons and a tendency of students to occasionally express thoughts that are only of particularistic interest to themselves.

Keywords: pedagogical professionalization, theory of professions, classroom interaction, whole class teaching, the role of the teacher

1. Einleitung

Im komplexen Feld des strukturtheoretischen pädagogischen Professionalisierungsdiskurses (vgl. Oevermann 1996, 2002; Helsper 1996, 2002) nimmt die Annahme, dass die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung sowohl durch *spezifische* als auch durch *diffuse* Beziehungsmomente gekennzeichnet ist, die miteinander *vermittelt* werden müssten, eine Sonderstellung ein, handelt es sich doch um eine der wenigen Annahmen, die als ein „kleinster gemeinsamer Nenner“ (Wernet 2014: 80) über nahezu alle Positionen hinweg geteilt wird. Das ist nicht besonders verwunderlich. So leitet sich die Annah-

me eines Aufeinandertreffens von spezifischen und diffusen Beziehungsmomenten aus den beiden naheliegenden theoretischen Prämissen ab, dass 1) die Schule als Sozialisationsinstanz Schüler mit elementaren Rollenerwartungen der modernen Gesellschaft zu konfrontieren habe (=Spezifität) und 2) dass Schüler als noch nicht voll sozialisierte Subjekte noch nicht dazu in der Lage seien, diesen Rollenerwartungen stabil gerecht zu werden, sondern sie sich immer wieder als „ganze Personen“ in den Unterricht einbringen würden (=Diffusität). Entsprechend scheint es so, als bleibe Lehrer*innen gar nichts anderes übrig, als im Unterricht spezifische Rollenerwartungen und diffuse Beziehungsmomente immer wieder miteinander zu vermitteln.

Gegenüber dieser Annahme hat Wernet in einer grundlegenden Kritik der Idee der Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrer*innenhandelns vorgeschlagen, das Zentralproblem dieses Handelns nicht in einer *Vermittlung* von spezifischen und diffusen Beziehungsmomenten, sondern in einer *Aufrechterhaltung* einer spezifischen Handlungsorientierung gegenüber den in den Unterricht einbrechenden diffusen Beziehungsmomenten zu sehen (vgl. Wernet 2003, 2005). Sein Modell folgt dabei durchaus der Annahme, dass im unterrichtlichen Interaktionsraum spezifische und diffuse Beziehungsmomente unvermeidbar aufeinanderträfen, doch betrachtet er es als eine zentrale Herausforderung für Lehrer*innen in dieser Situation, die Widersprüche, die mit einem Eingehen auf die diffusen Beziehungsmomente von Schüler*innen verbunden wären, zu *vermeiden* (Wernet 2003: 45). Er schlägt in diesem Zusammenhang vor, das Lehrer*innenhandeln im Angemessenheitsfall als eine „purifizierte“ Form einer spezifischen Handlungsorientierung zu begreifen, das diffuse Beziehungsmomente lediglich als Ausnahmen „permissiv“ im Unterricht zulassen dürfe (ebd.: 96).

Wernets Modell der „pädagogischen Permissivität“ räumt also der Spannung zwischen Spezifität und Diffusität zwar genau wie diejenigen Positionen, die von einer pädagogischen Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrerberufs ausgehen, eine zentrale Bedeutung für das Verständnis des unterrichtlichen Interaktionsraums ein. Zugleich weist er jedoch mit der Annahme, dass Lehrer*innen den Widerspruch zwischen spezifischen und diffusen Beziehungsmomenten in ihrem Handeln nicht zu vermitteln, sondern zu vermeiden hätten, die Idee einer Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrerberufs grundlegend zurück.¹

Die folgenden Ausführungen gehen in der Kritik des pädagogischen Professionalisierungsdiskurses noch einen Schritt weiter. Sie folgen dem Theorievorschlag Wernets, argumentieren jedoch darüber hinaus, dass schon die Entscheidung, die Spannung zwischen spezifischen und diffusen Beziehungsmomenten ins Zentrum einer theoretischen Modellierung des unterrichtlichen Interaktionsraums zu rücken, in die Irre führt. So lässt sich in Begriffen von Spezifität und Diffusität ein fundamentales Merkmal des schulischen Unterrichts nicht angemessen fassen, nämlich das Merkmal, dass er in seiner empirisch dominanten Form des *klassenförmigen* Unterrichts eine *kollektive* und vor allem *öffentliche* Kommunikationssituation darstellt, in der Lehrer*innen systematisch vor der Herausforderung stehen, ihre Wortbeiträge *an eine Gruppe von Zuhörern* und nicht bloß an individuelle Schüler*innen zu richten.

Um jedoch den öffentlichen Charakter des Unterrichts und die Anforderungen an die Lehrerrolle, die damit verbunden sind, angemessen zu fassen, bedarf es, so wird hier

1 Diese Annahme Wernets kritisiert wiederum Twardella (2005).

angenommen, eines anderen theoretischen Rahmens als den, den der pädagogische Professionalisierungsdiskurs von der Professionstheorie, und hier insbesondere von dem Parsonsschen Modell des psychoanalytischen Arbeitsbündnisses als einer widersprüchlichen Einheit diffuser und spezifischer Beziehungsmomente, für sich entlehnt. Denn letztlich zielt dieses Arbeitsbündnismodell implizit auf individualisierte Lehrer-Schüler-Beziehungen, zu denen dann der öffentliche Charakter des Unterrichts bzw. die Tatsache, dass der schulische Unterricht überwiegend klassenförmig organisiert stattfindet, tendenziell als eine verkomplizierende Rahmenbedingung hinzutritt (vgl. Oevermann 1996: 176).²

Einen solchen alternativen theoretischen Rahmen findet der vorliegende Beitrag in einer Theorie, die sowohl in der Professionstheorie als auch im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs bislang kaum eine Rolle spielt: der Schulsoziologie Durkheims. Dessen Ausführungen, insbesondere in seinen Vorlesungen zur „Schuldisziplin“ (1984: 187-198), zu den Herausforderungen, mit denen *vor Schulklassen* – und eben nicht bloß vor individuellen Schüler*innen – stehende Lehrer*innen konfrontiert sind, ermöglichen es, so soll im Folgenden gezeigt werden, wesentliche Aspekte des Modells der „pädagogischen Permissivität“ Wernets aufzugreifen und sie zugleich, die Bedingung des gesprächsöffentlichen Charakters des schulischen Unterrichts berücksichtigend, zu reformulieren. Es soll gezeigt werden, dass es nicht vornehmlich eine Haltung der *Spezifität* ist, die Lehrer*innen gegenüber Schüler*innen im Unterricht in einer purifizierten Form aufrecht erhalten (Wernet 2003: 96). Vielmehr stehen Lehrer*innen Schüler*innen in herausgehobener Weise im Modus einer öffentlichen Gesprächshaltung als *Repräsentanten des gesellschaftlich Allgemeinen* gegenüber. Und das zentrale Problem für diese Repräsentationsaufgabe von Lehrer*innen stellt nicht der Umstand dar, dass Schüler*innen *diffuse* Beziehungsmomente in den Unterricht einbringen, sondern dass sie den öffentlichen Charakter der unterrichtlichen Kommunikation durch Wortbeiträge, die eine *partikulare gedankliche Orientierung* verraten, unvermeidlich immer wieder unterlaufen. Diese These soll im Folgenden theoretisch begründet und anhand von Ausschnitten aus verschiedenen Unterrichtsprotokollen empirisch plausibilisiert werden.

2. Zur Differenz zwischen „berufsförmigen“ und „gesprächsöffentlichen“ Rollenerwartungen

Zunächst sei im Folgenden noch einmal näher betrachtet, wie im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs die Annahme begründet wird, dass im Unterricht spezifische und diffuse Beziehungsmomente aufeinandertreffen würden.

Bezüglich der Diffusität liegt die Antwort hier auf der Hand: Als noch nicht voll sozialisierte Subjekte sind Schüler*innen offenkundig noch nicht in der Lage, stabil rollenförmig zu handeln. Unvermeidlich bringen sie sich vor Abschluss der Adoleszenz-

2 Man könnte dies auch so ausdrücken: Während im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs die individuelle Lehrer-Schüler-Beziehung der Ausgangspunkt ist, um das dem Unterricht zu Grunde liegende pädagogische Arbeitsbündnis zu modellieren, wird hier die Lehrer-Schulklassen-Interaktion ins Zentrum gerückt.

krise in rollenförmigen Interaktionskontexten immer wieder als „ganze Personen“ ein (Oevermann 1996: 148).

Wie sieht es demgegenüber mit der Seite der Spezifität aus?

Hier wird im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs – und nicht nur in diesem, sondern auch in denjenigen strukturfunktionalistischen Theorien schulischer Sozialisation, aus denen der pädagogische Professionalisierungsdiskurs schöpft – im Wesentlichen auf ein Strukturhomologieargument zurückgegriffen. Dieses kann, etwas zugespitzt, so formuliert werden, dass Schüler*innen in der Schule mit denjenigen rollenförmig-spezifischen Handlungsprinzipien vertraut gemacht würden, die moderne Gesellschaften kennzeichnen (vgl. Dreeben 1980; Parsons 1968). Es wird dabei angenommen, dass der unterrichtliche Interaktionsraum einige elementare Aspekte der Interaktionsrealität moderner Gesellschaften sozusagen sozialisatorisch für die Schüler*innen strukturhomolog vorwegnimmt, um diese so auf das Leben in der modernen Welt vorzubereiten.

Diese Annahme, so wird im Folgenden argumentiert, ist zwar nicht im eigentlichen Sinne falsch, sie ist jedoch bezüglich eines entscheidenden Aspektes unpräzise.

So stößt man bei näherer Betrachtung der Annahme, dass Schüler*innen im Unterricht mit „gesellschaftliche Rollenerwartungen“ konfrontiert würden, darauf, dass im professionalisierungstheoretischen Diskurs – und dasselbe gilt auch für die strukturfunktionalistischen Sozialisationstheorien im Anschluss an Parsons und Dreeben – in der Regel zwischen *verschiedenen Arten* gesellschaftlicher Rollenerwartungen nicht differenziert wird; ganz so als wäre der gesellschaftliche Interaktionsraum ein homogen strukturierter. Vor allem jedoch werden „gesellschaftliche“ Rollenerwartungen implizit mit „beruflichen“ Rollenerwartungen gleichgesetzt.

Das lässt sich daran ablesen, dass dort, wo expliziert wird, welche „gesellschaftlichen Rollenerwartungen“ Schüler*innen in der Schule in einem Prozess der schulischen Sozialisation internalisieren würden, in aller Regel im Anschluss an Parsons (vgl. 1968) zuvorderst die Prinzipien „Universalismus“, „Spezifität“, „affektive Neutralität“ und das „Leistungsprinzip“ genannt werden (z.B. Fend 2008: 84; Tillmann 2007: 128). Diese gesellschaftlichen „Normen“ (Dreeben 1980) jedoch charakterisieren eindeutig Rollenerwartungen in beruflichen Handlungskontexten.³ Andere gesellschaftliche Interaktionskontexte – wie etwa diejenigen, die dem sowohl außerhalb von beruflichen Zusammenhängen als auch von familialen Bezügen liegenden „öffentlichen Raum“ zugerechnet werden müssen, mit dessen Erscheinungsformen sich etwa Goffman in seinem Werk „Interaktion im öffentlichen Raum“ (2009) auseinandersetzt – lassen sich mit ihnen nicht angemessen beschreiben. Der „öffentliche Raum“ entzieht sich vielmehr der schematischen Gegenüberstellung eines diffus-familialen und eines spezifisch-berufsrollenförmigen Handlungsraums, mit der in der professionalisierungstheoretischen Theoriebildung in aller Regel implizit operiert wird, und die im binären Begriffssystem der „Pattern Variables“ Parsons (1951), auf das positionsübergreifend im professionali-

3 Dreeben versucht zwar „öffentliche“ Rollenerwartungen nicht auf „berufliche“ zu reduzieren, wie folgendes Zitat zeigt: „Das öffentliche Leben greift über den Bereich der Berufstätigkeit hinaus“ (1980: 60). Tatsächlich jedoch bestimmt er die „gesellschaftlichen Normen“, die Schüler*innen in der Schule „erlernen“ würden, letztlich doch ausschließlich in Bezugnahme auf das „Berufssystem industriell organisierter Gesellschaften“ (ebd.).

sierungstheoretischen Diskurs Bezug genommen wird, ihren deutlichsten begrifflichen Ausdruck findet.⁴

Im Folgenden soll aus der großen Klasse derjenigen gesellschaftlichen Interaktionskontexte, die sich weder dem familialen noch dem beruflichen Handlungsraum zuordnen lassen, auf eine spezifische Teilklasse näher eingegangen werden, und zwar auf *gruppenöffentliche gesellschaftliche Gesprächssituationen*. Gemeint sind damit solche Gesprächssituationen, in denen sich eine größere Anzahl von Personen außerhalb von sowohl beruflichen als auch privat-familialen Kontexten versammeln, um in einen öffentlichen kommunikativen Austausch miteinander einzutreten. Als Beispiele für solche „gruppenöffentliche gesellschaftliche Gesprächssituationen“ könnten etwa angeführt werden: Politische Versammlungen, Vereinssitzungen, öffentliche Diskussionsveranstaltungen aller Art, „Salons“ (vgl. Habermas 1990) etc.

Obgleich es sich dabei natürlich um eine durchaus exklusive Klasse gesellschaftlicher Interaktionssituationen handelt, ist es, so werde ich im Folgenden argumentieren, doch eine, die in einer engen Beziehung zur Alltagsrealität des schulischen Unterrichts steht. Tatsächlich muss es m.E. sogar als eines der hervorstechendsten Merkmale des sozial-kommunikativen Settings des schulischen Unterrichts betrachtet werden – und um ein im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs kaum gewürdigtes –, dass in diesem eine Gesprächssituation institutionalisiert ist, die, was ihren „gesprächsöffentlichen“ Charakter angeht, bei weitem alles übersteigt, was Schüler*innen außerhalb der Schule begegnet. Zwar kennen gerade jugendliche Schüler durchaus auch jenseits der Schule gruppenförmige Interaktionssituationen, an denen viele Personen teilnehmen. Doch werden hier nicht annähernd so viele Jugendliche in ein *um ein kollektiv verbindliches Gesprächszentrum herum organisiertes Gespräch* integriert, wie dies im schulischen Unterricht der Fall ist.

In einer kritischen Deutung weist auf diese Eigentümlichkeit des schulischen Unterrichts bereits Philip Jackson in seiner klassischen Studie „Life in Classrooms“ (1968) hin, in der er herausstellt, dass der Unterricht ein Ort sei, an dem Schüler*innen alltäglich mit der sozialen Realität von „crowds“ (ebd.: 10) konfrontiert seien. Damit zielt Jackson auf denselben Aspekt der sozialen Realität des Unterrichts ab, um dessen Würdigung es auch hier geht: Indem Schüler*innen im Unterricht alltäglich mit einer großen Anzahl an Mitschüler*innen in einem Raum unterrichtet werden, müssen sie lernen, sich mit den besonderen Anforderungen der *kollektiven* Interaktionssituation des Unterrichts zu arrangieren. Indem Jackson jedoch den Begriff „crowd“ verwendet, übersieht er, dass die gleichzeitige Anwesenheit vieler Schüler*innen in einem Klassenraum diese nicht bloß zu einer „Menge“ macht, sondern eine spezifische *kommunikative* Situation entbindet, nämlich die einer Gesprächsöffentlichkeit.

Es ist diese Sonderstellung des schulischen Unterrichts in der Lebenswelt von Schüler*innen, sie alltäglich mit den Anforderungen einer Gesprächsöffentlichkeit zu

4 Interessanterweise drückt sich ein ähnliches Unbehagen an der Gleichsetzung von gesellschaftlichen Rollenerwartungen und Berufsrollenerwartungen auch bei Wernet darin aus, dass er in zwei ähnlich gelagerten Argumentationszusammenhängen die in einem Schaubild angeordneten Parsonsschen Pattern Variables einmal mit „Gesellschaft“ überschreibt (2003: 86), diese Überschriftung an anderer Stelle jedoch folgendermaßen präzisiert: „Gesellschaft (Berufsrolle)“ (2005: 77).

konfrontieren, die im Folgenden ins Zentrum der Frage gerückt werden soll, wie der unterrichtliche Interaktionsraum theoretisch modelliert werden muss und welche Konsequenzen diese Modellierung für ein Verständnis des beruflichen Handelns von Lehrer*innen hat.

Dabei sei einschränkend betont, dass hierbei ausschließlich die grundlegende Gesprächsrolle von Lehrer*innen im Kommunikationsgeschehen des Unterrichts in den Blick genommen wird, während andere berufliche Herausforderungen, allen voran natürlich die zentrale Aufgabe der Wissensvermittlung, nicht berücksichtigt werden.

2.1 Rollenerwartungen in gruppenöffentlichen Gesprächssituationen

Worin bestehen nun die spezifischen Rollenerwartungen in „gesprächsöffentlichen“ gesellschaftlichen Interaktionssituationen?

Um diese Frage zu beantworten, soll im Folgenden auf einen Begriff Hegels zurückgegriffen werden, den dieser in einem rechtsphilosophischen Zusammenhang gebraucht, um die Herausforderungen, mit denen Subjekte in öffentlichen Versammlungen konfrontiert seien, zu fassen – den Begriff der „empirischen Allgemeinheit“ (1832-1845/1993: 469).

Es ist dies ein Begriff, den Hegel in einer Erörterung der gesellschaftlichen Funktion von „Ständeversammlungen“ heranzieht, um zu betonen, dass diese nicht einfach darauf reduziert werden dürften, dass sich in ihnen ausschließlich ständische Partikularinteressen artikulieren würden. Er betrachtet Ständeversammlungen vielmehr als Interaktionssituationen, denen die Funktion zukomme, zwischen den Privatinteressen der einzelnen Standesmitglieder und dem Interesse der den Ständen übergeordneten Allgemeinheit zu vermitteln. Der Begriff „empirische Allgemeinheit“ zielt also auf eine kollektive Interaktionsrealität ab, die zwar das sinnlich abstrakte gesellschaftliche Allgemeine als Ganzes (in Hegels Argumentationskontext: den Staat) nicht repräsentieren kann, in der jedoch zumindest schon einmal das Individuum seine Privatansichten und -interessen gegenüber einer empirisch konkreten, an einem bestimmten Ort öffentlich zusammengetretenen Allgemeinheit (in Hegels Argumentationskontext einer je spezifischen Ständeversammlung) zurückstellen muss.

Diese vermittelnde Eigenschaft der „Öffentlichkeit von Ständeversammlungen“ (Hegel 1832-1845/1993: 482), Druck auf die einzelnen Standesmitglieder auszuüben, sich von ihrem „Eigendünkel“ (S. 482) zu lösen, um sich stattdessen auf den allgemeineren Standpunkt des Standes zu stellen, erlaubt es Hegel davon zu sprechen, dass öffentliche Ständeversammlungen ein „Bildungsmittel“ (482) darstellen würden: Sie entbinden einen Verallgemeinerungsprozess, der die an ihnen teilnehmenden Subjekte dazu „hinaufhebt“, die gesellschaftliche Realität nicht mehr boniert vom je eigenen subjektiven Standpunkt zu betrachten, sondern sich ihr aus der Sicht eines, um mit Mead zu sprechen, „verallgemeinerten Anderen“ (1973: 196) zuzuwenden. Oder wie Habermas diesen Aspekt von Hegels Verständnis von Öffentlichkeit zusammenfasst: „Öffentlichkeit dient (...) der Integration des subjektiven Meinens in die Objektivität (...)“ (1990: 199).

Den Mechanismus dieses Verallgemeinerungsprozesses stellt Hegel dabei, ungewöhnlich anschaulich, folgendermaßen dar: In Ständeversammlungen zeige sich „(...)“,

daß es ein anderes ist, was sich jemand zu Hause bei seiner Frau oder seinen Freunden einbildet, und wieder ein anderes, was in einer großen Versammlung geschieht, wo eine Gescheitheit die andere auffrißt“ (1832-1845/1993: 483). In öffentlichen Gesprächssituationen, so muss man Hegel m.E. hier interpretieren, haben Partikularismen keine Berechtigung. Nur dasjenige kann in öffentlichen Gesprächssituationen legitim geäußert werden, was einer anwesenden empirischen Allgemeinheit *als Allgemeinheit* würdig, also eben nicht bloß partikuläre „Gescheitheit“ ist.

Für die weitere Argumentation ist diese Argumentationsfigur, dass die gedankliche Orientierung von Personen in Situationen, in denen sie einer je konkreten Gesprächsöffentlichkeit gegenüberstehen, eine andere ist als in „privaten“ Gesprächssituationen, von entscheidender Bedeutung. Gegenüber einer Gesprächsöffentlichkeit, darauf weist Hegel hin, lastet auf jedem individuellen Sprecher objektiv der Druck, sich *allgemein* zu einer Sache zu äußern, sich also mit Wortbeiträgen ausschließlich an der jeweils in einer Situation konstituierten Allgemeinheit zu orientieren. „Öffentliche“ Gesprächssituationen haben anders als privat-gesellige Interaktionssituationen ihren wesentlichen Bezugspunkt gewissermaßen nicht bloß in den konkret anwesenden einzelnen Personen, sondern in einem Allgemeinen, das zwar in der konkreten öffentlichen Gesprächssituation emergiert, diese jedoch zugleich transzendiert – so wie eben in Hegels Argumentation Ständeversammlungen über sich hinaus auf den Staat verweisen, in den sie integriert sind. Man könnte dies auch so formulieren, dass öffentliche Gesprächssituationen durch eine *Spannung von Konkretion und Abstraktheit* gekennzeichnet sind: Konkret sind der Ort und die Zeit, an dem konkrete Individuen zusammentreten, um in einen gruppenöffentlichen kommunikativen Austausch einzutreten. Der Adressat, an den sich die einzelnen öffentlichen Sprecher in ihren Wortbeiträgen im Angemessenheitsfall dann jedoch wenden, ist ein sinnlich abstrakter allgemeiner Adressat, der nicht auf die konkrete Gesprächssituation begrenzt ist, sondern über diese hinausweist.⁵

2.2 Der schulische Unterricht als öffentlicher Gesprächsraum

Es wird hier nun argumentiert, dass sich diese Figur der Emergenz einer „empirischen Allgemeinheit“ in konkreten gruppenöffentlichen Gesprächssituationen für ein Verständnis der Interaktionsrealität des schulischen Unterrichts fruchtbar machen lässt, und zwar dann, wenn man den Unterricht als einen Ort begreift, an dem ebenfalls „empirische Allgemeinheiten“, und zwar die von Schulklassen, emergieren. Sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen stehen aus dieser Perspektive im Unterricht systematisch (außer natürlich in den Arbeitsphasen, in denen der klassenöffentliche Charakter des Unterrichts ausgesetzt ist) vor der Erwartung, sich mit ihren Wortbeiträgen nicht bloß an die konkreten individuellen Mitglieder einer Klasse, sondern an die Allgemeinheit

5 Ganz ähnlich, wenngleich er das Emanzipationspotential öffentlicher Gesprächssituationen deutlich höher einschätzend als Hegel, argumentiert Habermas in Bezug auf den „Salon“ in der bürgerlichen Gesellschaft. Dieser stellt Habermas zufolge, wie Hegels empirische Allgemeinheit, eine öffentliche Gesprächssituation dar, die nicht bloß auf sich selbst beschränkt ist, sondern die sich zum gesellschaftlichen Allgemeinen hin öffnet: „Der Salon dient aber auch nicht dem Hause, sondern der Gesellschaft; und diese Gesellschaft des Salons ist weit entfernt, gleichbedeutend zu sein mit dem engen, festgeschlossenen Kreis der Freunde des Hauses“ (1990: 109).

einer Klassenöffentlichkeit zu wenden, während sie sich über die Gegenstände des Unterrichts verständigen.

Dabei unterscheidet sich der schulische Unterricht als öffentliche Gesprächssituation allerdings bezüglich einer entscheidenden Dimension deutlich von vollgültig entfalteten öffentlichen Gesprächssituationen: So hat es der Unterricht mit einem Adressaten zu tun, der den Allgemeinheitsanspruch öffentlicher Gesprächssituationen noch nicht stabil einzulösen vermag. Die gedankliche Orientierung von Schüler*innen ist – in Abhängigkeit natürlich von ihrem Alter – vielmehr noch stark dadurch gekennzeichnet, dass sie sich aus einer konkret-lebensweltlichen, von „partikularen“ Interessen geprägten Haltung den Gegenständen des Unterrichts zuwenden.

Diese Tatsache, die sich empirisch, wie weiter unten noch zu zeigen sein wird, im Grundschulunterricht natürlich in einer besonders zugespitzten Form zeigt, könnte man zum Anlass nehmen, die Behauptung, es sei theoretisch fruchtbar, den schulischen Unterricht als Ort einer gruppenöffentlichen Gesprächssituation zu begreifen, zu kritisieren. Diese Kritik würde dabei als Gegenstandspunkt annehmen, dass die Zusammenziehung vieler Schüler*innen zu der kollektiven Gesprächssituation des Unterrichts eine im Vergleich zu anderen gruppenöffentlichen Gesprächssituationen grundverschiedene Gesprächssituation darstelle, in der auf Grund des Entwicklungsstands der Schüler*innen noch keine empirische Allgemeinheit emergieren könne – so wie Jackson ja auch von der Schulklasse als einer bloßen „crowd“ (1968: 10) spricht.

Demgegenüber soll hier ein anderer theoretischer Vorschlag gemacht werden, und zwar der, dass man den schulischen Unterricht als den eigentümlichen Sonderfall einer öffentlichen Gesprächssituation begreifen muss, in der die Hauptlast der Aufrechterhaltung des öffentlichen Charakters des Unterrichts und der Dignität eines gedanklichen Allgemeinheitsanspruchs auf den Schultern vornehmlich eines Akteurs, nämlich denen der Lehrperson liegt, und dass es für ein Verständnis der beruflichen Rolle von Lehrer*innen von zentraler Bedeutung ist, die Anforderungen, die dieses mitunter einsame Aufrechterhalten des unterrichtlichen Allgemeinheitsanspruchs mit sich bringt, theoretisch zu würdigen.

Es ist dies eine Perspektive, die sich unmittelbar auf die einleitend angekündigte, im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs kaum berücksichtigte Perspektive Durkheims auf die Rolle der Lehrkraft stützen kann. Durkheims diesbezüglich entscheidenden Ausführungen finden sich in seinen Vorlesungen zum „Geist der Disziplin“ (1984: 72-86) im Allgemeinen und zur „Schuldisziplin“ (1984: 187-198) im Speziellen, in denen er die Funktion untersucht, die die Schulklasse für die „Moralerziehung“ von Schüler*innen habe, und in denen er expliziert, welche Rolle Lehrer*innen in diesem Zusammenhang seiner Ansicht nach zukomme.

3. Die Lehrkraft als Repräsentant des gesellschaftlich Allgemeinen bei Durkheim

An den Erörterungen Durkheims zur Rolle des Lehrers im Unterricht fallen auf den ersten Blick zunächst vor allem die Parallelen zu dem im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs in Anspruch genommenen Argument auf, dass Schüler*innen erst

im schulischen Interaktionsraum auf Handlungsorientierungen treffen würden, die sie sozialisatorisch auf die moderne ausdifferenzierte Gesellschaft vorbereiten würden, und nicht schon im familialen Interaktionsraum: So betont Durkheim, dass die höheren Stufen der „moralischen Entwicklung“ des Kindes nicht in der Familie, sondern erst in der Schule als einer „Schulgesellschaft“ erklommen werden könnten, und zwar deshalb, weil die „Individualbeziehungen“ der Familie ungeeignet seien, auf das „soziale Leben“ vorzubereiten (1984: 73). Die Schule sei der zentrale Ort, an dem Schüler*innen erstmalig Kontakt mit den „unpersönlichen und abstrakten“ (1984: 188) moralischen Regeln machen würden, die die moderne arbeitsteilige Gesellschaft kennzeichneten. Der Grund für die wesentlich unpersönlicheren moralischen Regeln in der Schule im Kontrast zur Familie sei, dass im schulischen Unterricht die Individuen deutlich „zahlreicher“ seien als in der Familie, weshalb die Beziehungen in der „Schulgesellschaft“ notwendig unpersönlicher und damit ähnlicher den Beziehungen in der Erwachsenengesellschaft verfasst seien (1984: 191).

Bis zu dieser Stelle entspricht Durkheims Argumentation noch weitgehend der des pädagogischen Professionalisierungsdiskurses.

Eine fundamentale Differenz offenbart sich jedoch, sobald man betrachtet, auf welche Art und Weise Schüler*innen Durkheim zufolge auf die unpersönlichen Regeln der Gesellschaft in der Schule treffen. Denn während im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs in aller Regel angenommen wird, dass die gesellschaftlichen Rollenerwartungen Schüler*innen gewissermaßen einfach in Form der objektiven Interaktionswirklichkeit des schulischen Unterrichts begegnen würden, entwickelt Durkheim die Figur, dass es die Lehrer*innen seien, die den unpersönlichen gesellschaftlichen Regeln gegenüber den Schülern *als Person* Autorität verleihen würden. „Da das Kind die Regel durch den Lehrer kennenlernt, hängt alles Weitere vom Lehrer ab. Die Regel kann keine andere Autorität haben als die Autorität, die er ihr gibt, d.h. diejenige, deren Ideen er den Kindern vermittelt.“ (1984: 196)

Dabei ist es Durkheim wichtig zu betonen, dass Lehrer*innen nicht selbstherrliche „Autoren“ der Regeln seien, denen sie gegenüber den Schüler*innen Autorität verleihen würden. Sondern sie seien das „Organ“ der „großen moralischen Wirklichkeit“ der Gesellschaft (1984: 196), deren Regeln sie im Unterricht Geltung verschaffen würden. Durkheim vergleicht die Rolle von Lehrer*innen in diesem Zusammenhang in einer theoretisch aufschlussreichen Analogie mit der Rolle eines Priesters: So wie dieser die Botschaft Gottes vermittele, habe die Lehrkraft den Schüler*innen die „großen moralischen Ideen seiner Zeit und seines Landes“ (1984: 196-197) zu vermitteln, und so wie der Priester, um Gottes Botschaft vermitteln zu können, an diese glauben müsse, müsse auch die Lehrperson an „die Größe seiner Aufgabe glauben“ (1984: 196), um gegenüber den Schüler*innen angemessen die moralische Wirklichkeit der Gesellschaft vertreten zu können.

Damit ist eine entscheidende Bruchstelle zwischen Durkheims und dem im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs vorherrschenden Verständnis des Verhältnisses zwischen der unterrichtlichen Realität und den in der modernen Gesellschaft geltenden Rollenerwartungen markiert. Man kann diese Differenz folgendermaßen auf den Punkt bringen: Während im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs angenommen wird, dass einige elementare berufliche Handlungsprinzipien der modernen Gesellschaft der

Struktur des unterrichtlichen Interaktionsraums eingeschrieben seien, die sich als objektive Interaktionsrealität durchaus auch „hinter dem Rücken“ der konkret handelnden Lehrer*innen Geltung verschaffen könnten, kommt den Lehrer*innen bei Durkheim die Aufgabe zu, das die Schulwirklichkeit einfassende *gesellschaftliche Allgemeine* gegenüber den Schüler*innen *als Person* zu vertreten. Die unpersönlichen Regeln, denen die Lehrer*innen gegenüber den Schüler*innen zur Durchsetzung verhelfen sollen, sind bei Durkheim nicht verschämt in einem „hidden Curriculum“ versteckt, als disziplinierende und zivilisatorische Anforderungen an die nachwachsenden Generationen, die sich die Gesellschaft nur schwer eingestehen kann (vgl. Adorno 1969: 663), sondern er begreift sie als *Ausdruck der moralischen Wirklichkeit der Gesellschaft*, zu der Lehrer*innen sich, um ihre Berufsrolle angemessen ausfüllen zu können, innerlich bekennen müssen. Dabei ist es hier wichtig zu betonen, dass es sich dabei nicht nur um eine normative Forderung Durkheims handelt – und zwar um eine, die sich in ihrem Pathos natürlich etwas befremdlich anhört –, sondern vor allem auch um eine analytische Bestimmung des Strukturorts des Lehrerberufs in der modernen arbeitsteiligen Gesellschaft. Lehrer*innen sind bei Durkheim mehr als bloß Erfüllungsgehilfen der Gesellschaft, die die Schüler*innen im Unterricht erstmals mit den Zumutungen der modernen Gesellschaft zu konfrontieren haben. Sondern sie sind strukturell mit der Aufgabe betraut, den Schüler*innen als stolze Repräsentanten des gesellschaftlich Allgemeinen gegenüberzutreten, das als eine „über ihm [dem Lehrer] stehende moralische Macht“ (1984: 197) ihrer Rolle Autorität und Würde verleiht.

Für ein Verständnis der Berufsrolle von Lehrer*innen ist dies in Bezug auf den pädagogischen Professionalisierungsdiskurs ein Unterschied ums Ganze. Denn wird die Anwesenheit der Gesellschaft im unterrichtlichen Interaktionsraum lediglich auf einige grundlegende berufliche Handlungsprinzipien reduziert und werden diese auf der Ebene der objektiven Strukturiertheit des Unterrichts angesiedelt, dann steht der Lehrerberuf einfach nur wie alle anderen Berufe in der modernen arbeitsteiligen Gesellschaft auch vor der Herausforderung, den abstrakten Regeln, die für Berufsrollen in der modernen Gesellschaft kennzeichnend sind, Geltung zu verschaffen – wenn auch unter der besonderen Bedingung, dass Lehrer*innen Adressaten gegenüberstehen, die diese Regeln noch nicht stabil befolgen können.

In Durkheims Verständnis dagegen kommt Lehrer*innen eine weitaus „würdigere“ Rolle zu. So durchwirkt die Gesellschaft bei Durkheim nicht einfach blind den Unterricht, sondern sie wird von Lehrer*innen *personal repräsentiert*. Sie verschaffen nicht einfach den Handlungsprinzipien, die der funktional ausdifferenzierten Gesellschaft bis in die letzten Winkel ihrer Subsysteme zugrunde liegen, auch im Unterricht Geltung, sondern sie stehen den Schüler*innen als Vermittler der diesen Regeln übergeordneten „großen moralischen Wirklichkeit“ (1984: 196) des gesellschaftlich Allgemeinen gegenüber. Und eben dieses gesellschaftlich Allgemeine gegenüber den Schüler*innen zu repräsentieren, ist bei Durkheim die vornehmste Aufgabe des Lehrerberufs.

Diese Aufgabe lässt sich nun unmittelbar an den oben im Anschluss an Hegel entfalteten Zusammenhang zwischen gruppenöffentlichen Gesprächssituationen und der Emergenz von „empirischen Allgemeinheiten“, die ihre je konkret anwesenden Zuhörergruppen transzendieren, anschließen: Durkheims Verständnis von Lehrer*innen als Repräsentanten des gesellschaftlich Allgemeinen und Hegels Begriff der „empirischen

Allgemeinheit“ zusammenführend lässt sich der schulische Unterricht als Ort eines klassen- bzw. gruppenöffentlichen Gesprächs bestimmen, das Allgemeinheitsansprüche in sich emergieren lässt, die über die konkrete Unterrichtssituation hinaus auf das die Schule einfassende und der Lehrerrolle ihre Autorität verleihende gesellschaftliche Allgemeine verweisen. Der schulische Unterricht stellt in dieser Sichtweise – anders als bloß „gesellige“ Interaktionssituationen, die als „Spielform der Vergesellschaftung“ (Simmel 1984: 53) selbstgenügsam ihren Zweck in sich selbst haben – keine auf sich selbst beschränkte Interaktionssituation dar, sondern er zeichnet sich durch eine fundamentale Bezogenheit auf die ihn umgebende Gesellschaft aus.

4. Empirische Beispiele

Doch wie lässt sich die Anwesenheit von etwas so Abstraktem wie dem „gesellschaftlich Allgemeinen“ im Unterricht empirisch dingfest machen? An welchen unterrichtlichen Phänomenen lässt sich aufzeigen, dass die Aufgabe von Lehrer*innen, Schüler*innen als Repräsentanten des Allgemeinen gegenüberzutreten, nicht einfach nur eine abstrakte idealisierte Beschreibung der Lehrerrolle, sondern eine konkrete berufliche Herausforderung für Lehrer*innen ist?

Als Antwort auf diese Frage wird hier vorgeschlagen, dass das gesellschaftlich Allgemeine sich im Unterricht in der Verpflichtung von Lehrer*innen Ausdruck verschafft, den Unterricht gegenüber den Schüler*innen systematisch als Ort einer öffentlichen Gesprächssituation auszuweisen, in der hohe Ansprüche an alle Wortbeiträge gestellt werden – sowohl was ihre sachliche Bedeutsamkeit für das Unterrichtsgespräch als auch ihre sprachliche Verständlichkeit angeht. Die Lehrerrolle ist der hier vertretenen These zufolge mit der Verantwortung betraut, darüber zu wachen, dass die Dignität des Unterrichtsgesprächs als eines sachlich-fokussierten, gruppenöffentlichen kommunikativen Austauschs über Gegenstände, denen qua Eingang in den Unterricht immer schon eine gesellschaftliche bzw. eine Kulturbedeutsamkeit unterstellt ist, nicht verletzt wird, indem er von Schüler*innen auf das Niveau eines unernsten und partikularen gedanklichen Austauschs hinabgezogen wird.

Was damit konkret gemeint ist, soll im Folgenden anhand von zwei Unterrichtsprotokollausschnitten, einmal aus einer Unterrichtsstunde an einer Grundschule und einmal aus einer Unterrichtsstunde in der Sekundarstufe I, veranschaulicht werden.

4.1 Zur maximalen Spannung zwischen unterrichtlichem Allgemeinheitsanspruch und gedanklichem Partikularismus im Grundschulunterricht

Die Spannung zwischen einem lehrerseitig im Unterrichtsgespräch repräsentierten Allgemeinheitsanspruch und schülerseitig in den Unterricht eingebrachten partikularen Wortbeiträgen ist selbstverständlich zu Beginn der Schulzeit am ausgeprägtesten, also dort, wo Schüler*innen entwicklungsbedingt noch besonders weit davon entfernt sind, eine öffentliche Gesprächsrolle in einem gehaltvollen Sinne angemessen ausfüllen zu können. So fällt der Beginn der Schulzeit entwicklungspsychologisch mit einer Phase

der kognitiven Entwicklung zusammen, in der Schüler*innen gerade erst eine gedankliche Haltung zur Welt zu überwinden beginnen, die Piaget als „Egozentrismus“ bezeichnet (1976: 48), und die, unter anderem, durch eine Einschränkung gekennzeichnet ist, sich gedanklich von der je eigenen Perspektive zu lösen (vgl. dazu auch Selman 1976) – was ja eine Voraussetzung dafür ist, um aus einer verallgemeinerten Perspektive auf die Gegenstände des Unterrichts blicken zu können.

Hier ein Ausschnitt aus einem Protokoll einer Unterrichtsstunde im Fach „Evangelische Religion“, der diese Einschränkung exemplarisch besonders deutlich zeigt. In dem Protokoll steht als allgemeinverbindlicher Unterrichtsgegenstand des klassenöffentlichen Unterrichtsgesprächs die biblische Geschichte von „Josef und seinen Brüdern“ im Zentrum. In der angeführten Sequenz geht es der Lehrerin in diesem Zusammenhang um die Beschreibung der harten Arbeit der Brüder Josefs, durch die sie einen scharfen Kontrast zum „Nichtstun“ Josefs herzustellen versucht. Dabei wird sie jedoch von einer ganzen Reihe von Schüler*innen mit Aussagen unterbrochen, in denen die Schüler*innen, statt sich auf den Gegenstand des Unterrichts zu beziehen, etwas aus ihren partikularen Lebenswelten berichten (die entsprechenden Wortbeiträge sind durch Kursivsetzung markiert):

- Lw: Also, die einen schneiden, die andern heben auf und binden die Büschel zusammen. Und dabei müssen die Männer keuchen und schwitzen. Das ist nämlich anstrengend, wenn man sich immer bücken muss. Das geht ins Kreuz, da muss man ganz doll schwitzen. Und das ist wirklich harte Arbeit.
- Sw10: *Ja. Meine (.) meine Uroma kann sich net mehr bücken, weil (.)*
- Lw1: ... weil die schon so alt ist.
- Sw10: Ja.
- Sm4: *Und meine Oma und Opa auch nicht mehr.*
- Lw1: Aber die Brüder vom Josef die waren ja noch jung und knackig, die konnten das noch. Der Josef ...
- Sw6: *Meine Oma kann nicht mehr laufen.*
- Lw1: Der Josef musste ...
- Sw5: *Meine auch nicht mehr.*
- Lw1: Pscht!
- {Geplapper}
- Lw1: Lasst ihr mich mal weitererzählen? Der Josef musste nicht dabei helfen. (Protokoll 5: 20)

Es ist dies eine Interaktionsdynamik, die im Unterricht der ersten Klassenstufen alles andere als selten anzutreffen ist. Mit großer Regelmäßigkeit sehen sich Lehrer*innen hier mit der Herausforderung konfrontiert, persönliche Erlebnisberichte von Schüler*innen aus dem Unterricht hinausdrängen zu müssen, um so deutlich zu machen, dass der Unterricht kein Ort eines partikularen Erfahrungsaustauschs, sondern ein Ort eines klassenöffentlichen Gesprächs ist, in dem Wortbeiträge sich an dem für alle verbindlichen Gegenstand des Unterrichts zu orientieren haben (für weitere Beispiele siehe Mehan 1979: 151; Protokoll 2: 8; Protokoll 4: 12-13). Immer wieder muss die partikularen Interessen noch stark unterworfenen Aufmerksamkeit der Schüler*innen „eingefangen“ und zum allgemeinverbindlichen Fokus des Unterrichts zurückgeführt werden (vgl. Wenzl 2014: 53).

Tatsächlich stellt diese basale Form der Verteidigung des unterrichtlichen Allgemeinheitsanspruchs m.E. eine der zentralen beruflichen Herausforderungen spezifisch für das Handeln von Grundschullehrer*innen in den ersten Klassenstufen dar. Es lässt sich im Grundschulunterricht gewissermaßen gar nicht vermeiden, dass Lehrer*innen im klassenöffentlichen Austausch mit Schüler*innen, die sich noch am Ausgang der Phase des Egozentrismus befinden, den Anspruch, dass das klassenöffentliche Unterrichtsgespräch eines ist, in dem man sich ausschließlich allgemein zur Sache des Unterrichts zu äußern hat, immer wieder erneuern müssen. Die Aufrechterhaltung einer öffentlichen Gesprächshaltung stellt im Grundschulunterricht sozusagen eine besonders einsame Aufgabe dar.

4.2 Zur aktiven Herabwürdigung des Allgemeinheitsanspruchs des Unterrichts durch adoleszente Schüler*innen

Ausgehend von der großen Kluft zwischen dem unterrichtlichen Allgemeinheitsanspruch und dem gedanklichen Partikularismus von Schüler*innen in den ersten Klassenstufen wäre es naheliegend von einer allmählichen Schließung dieser Kluft im Laufe der Schulzeit auszugehen, in dem Sinne, dass der Allgemeinheitsanspruch des Unterrichts mit zunehmendem Alter der Schüler*innen immer besser eingelöst werden sollte.

Wenngleich dies natürlich auf einer bestimmten Ebene durchaus der Fall ist, möchte ich im Folgenden anhand eines Protokolls einer Unterrichtsstunde aus der Sekundarstufe I – also der Phase der Schulzeit, die besondere intensiv von der Adoleszenzkrise von Schüler*innen betroffen ist – aufzeigen, dass sich die Spannung zwischen dem unterrichtlichen Allgemeinheitsanspruch und der noch partikularen gedanklichen Haltung von Schüler*innen zum Unterricht im Laufe der Schulzeit auch *qualitativ* verändert.

In dem folgenden Protokoll aus einer Unterrichtsstunde im Fach Ethik einer 7. Klasse einer Haupt- und Realschule geht es thematisch um ethische Fragen rund um die „Todesstrafe“ und konkret um den Fall einer in den USA zum Tode verurteilten Frau, die auf Grund eines an der Grenze zur Schuldunfähigkeit liegenden geringen Intelligenzquotienten dem Schicksal einer Verurteilung zum Tode fast entgangen wäre. Die adoleszenten Schüler*innen äußern sich zu diesem Fall folgendermaßen (die entscheidenden Wortbeiträge sind durch Kursivsetzung markiert):

- Sm4: *Die Frau wäre nämlich fast nicht hingerichtet worden, weil sie so blöd ist.*
- Sm2: *Was soll denn der Scheiß?*
- L: Sm2, kannst du dich bitte melden.
- Sm2: *Aja, wird man denn belohnt, wenn man dumm ist?*
- L: Naja, du musst dich halt fragen...
- Sm3: *Haha wie scheiße!*
- L: Ihr zwei geht mir ganzschön auf den Senkel! Benehmt euch nun einmal! Ja man muss halt einen IQ von über 70 haben, und sie war knapp darunter. Was meint ihr dazu? Ihr IQ lag ganz knapp darunter.
- Sw5: Meinen sie nicht darüber?
- L: Ja klar, darüber, sorry.
- Sm5: *Sonst wäre die ja nicht platt gemacht worden.*

- L: Sm5, wenn du dich gemeldet hättest und dich anders ausgedrückt hättest, wäre das nicht so daneben gewesen. (Protokoll 6: 2-3)

Die Wortmeldungen der adoleszenten Schüler*innen in diesem Unterrichtsprotokoll werden dem Unterricht als einer öffentlichen Gesprächssituation und der Ernsthaftigkeit des Unterrichtsgegenstands offenkundig ebenso wenig gerecht wie die egozentrischen Äußerungen der Schüler*innen aus dem Grundschulunterrichtsbeispiel. Vielmehr „entwürdigen“ die Schüler*innen den Unterricht und seinen Gegenstand, indem sie das Unterrichtsgespräch auf das Niveau eines jugendsprachlichen Ingroup-Austauschs hinabziehen. Dabei ist der Begriff der Entwürdigung hier natürlich nicht mit einem „Vorwurf“ an die Schüler*innen verbunden. Er möchte vor allem auf die schroffe Differenz zwischen der objektiv in öffentlichen Gesprächssituationen verlangten Gesprächshaltung und dem Verhalten der Schüler hinweisen. Etwas vorsichtiger ausgedrückt, könnte man dies auch so formulieren, dass die Wortbeiträge der adoleszenten Schüler*innen in dem angeführten Transkriptausschnitt als eine Form der aktiven Distanzierung von dem Anspruch interpretiert werden können, sich ernsthaft gesprächsöffentlich über ethische Fragen im Zusammenhang mit der Todesstrafe auszutauschen.

Der bzw. die Lehrer*in setzt dagegen im vorliegenden Fall zu den jugendsprachlichen Äußerungen einen klaren Kontrapunkt: Abgesehen von der entnervten Disziplinierung „Ihr zwei geht mir ganzschön auf den Senkel! Benehmt euch nun einmal!“, in der die Lehrkraft kurz die Contenance verliert, versucht sie durchgängig eine dem Gegenstand und der Unterrichtssituation angemessene Gesprächshaltung beizubehalten. Die Unterrichtssequenz erscheint entsprechend als ein hochfrequentes Aufeinanderprallen eines schülerseitigen Lächerlich-Machens des Unterrichts und seines Gegenstands und eines lehrerseitigen Bemühens, einen sachlich-ernsthaften, gesprächsöffentlichen Tonfall aufrechtzuerhalten.

Diese Interaktionsdynamik ist genau wie im Falle der egozentrischen Äußerungen von Schüler*innen im Grundschulunterricht, auf die dann eine prompte lehrerseitige Wiederherstellung des klassenöffentlichen Gesprächsfokus folgt, eine, auf die man mit großer Regelmäßigkeit in Unterrichtsprotokollen insbesondere der Sekundarstufe I trifft. Der Unterricht ist hier geradezu durch eine Dauerspannung zwischen einem sachlich-ernsthaften, gruppenöffentlichen kommunikativen Austausch über gesellschaftlich bedeutsame Gegenstände und Versuchen von Schüler*innen, die Gegenstände des Unterrichts durch „witzige“ Bemerkungen an ihre partikulare, peergroup-bezogene gedankliche Welt zu assimilieren, gekennzeichnet (für weitere Beispiele siehe Protokoll 1: 9-10; Protokoll 3: 10).

Diese Spannung unterscheidet sich dabei qualitativ deutlich von der Herausforderung, vor der Grundschullehrer*innen stehen – und insofern verweisen die obigen Beispiele natürlich implizit auf die Notwendigkeit, in der theoretischen Modellierung der Lehrerrolle grundlegend zwischen dem Grundschulunterricht und dem Unterricht in der Sekundarstufe zu differenzieren. Denn anders als in der Grundschule, in der es überhaupt erst einmal darum geht, gegenüber den noch partikularen Gedankenwelten der Schüler*innen einen unterrichtlichen Allgemeinheitsanspruch in Form eines allgemeinverbindlichen Themas durchzusetzen, besteht die Aufgabe von Lehrer*innen gegenüber den adoleszenten Schüler*innen eher darin, die *Dignität* des unterrichtlichen

Allgemeinheitsanspruchs zu verteidigen. Lehrer*innen sind hier sozusagen weniger mit der rein *inhaltlichen* Herausforderung konfrontiert, den adoleszenten Schüler*innen deutlich machen zu müssen, *dass* eine Differenz zwischen der Welt des legitim jugendsprachlich verhandelbaren, bloß partikular-peergroup Bedeutsamen und der Welt des unterrichtlich-Allgemeinbedeutsamen besteht – diese Differenz ist den Schüler*innen selbstverständlich bewusst. Sondern ihre zentrale Aufgabe besteht darin, dem gedanklichen Provinzialismus der Schüler*innen eine Gesprächshaltung entgegenzustellen, die über diesen Provinzialismus hinausweist. Gegenüber der entwicklungspsychologisch bedingten „gruppenegozentrischen“ Nabelschau der jugendlichen Peergroups im Unterricht, repräsentieren Lehrer*innen gewissermaßen eine Welt der gesellschaftlich bzw. kulturbedeutsamen Gegenstände, die den lebensweltlich verengten Peergrouperfahrungshorizont der Schüler*innen noch übersteigen und die auf eine „größere gesellschaftliche Wirklichkeit“ verweisen, in die sich hinaufzuarbeiten eine der zentralen Entwicklungsaufgaben für Schüler*innen in der Bewältigung ihrer Adoleszenzkrise ist (vgl. Wagner 2004: 379).

5. Fazit

Es sollen hier nun abschließend noch einmal die professionalisierungstheoretischen Implikationen des im Vorherigen begründeten theoretischen Vorschlags expliziert werden, nicht das Aufeinandertreffen von spezifischen und diffusen Beziehungsmomenten, sondern das von Allgemeinheitsansprüchen und gedanklichen Partikularorientierungen ins Zentrum einer theoretischen Modellierung des unterrichtlichen Interaktionsraums zu rücken.

Diese Perspektivenverschiebung erscheint auf den ersten Blick womöglich etwas „haarspalterisch“. So wäre es ja keine grundsätzlich „falsche“ Charakterisierung der oben angeführten Unterrichtssequenzen, wenn man betonen würde, dass die Wortbeiträge der Schüler*innen dort jeweils das Prinzip der Spezifität des unterrichtlichen Handlungsraums in je unterschiedlichen Varianten verletzen. Sowohl die egozentrischen Einfälle der Grundschüler*innen als auch die jugendsprachlichen Einwürfe der adoleszenten Schüler*innen stellen eindeutige Fälle eines „aus-der-Rolle-Fallens“ der Schüler*innen dar; und insofern man das Gegenstück zu einer rollenförmigen Handlungsorientierung begrifflich als eine „diffuse“ Handlungsorientierung fasst, könnte man die angeführten Unterrichtssequenzen natürlich im weitesten Sinne als Beispiele für das Eindringen diffuser Beziehungsmomente in den Unterricht interpretieren: Einmal in Form des Bedürfnisses, Lehrer*innen wie in einer privatgesprächshaften Situation von persönlich bedeutsamen Erlebnissen berichten zu wollen, und einmal in Form des Bedürfnisses, sich als „ganze Jugendliche“ in den Unterricht einzubringen.

Eine solche Interpretation würde jedoch m.E. ignorieren, dass die Rollenerwartung, die die Schüler*innen in den angeführten Beispielen verletzen, nicht vornehmlich eine berufsrollenförmig-spezifische ist, sondern vor allem eine, mit der sie als Teilnehmer*innen einer gruppenöffentlichen Gesprächssituation konfrontiert sind. Und entsprechend würde die schematische Übertragung der aus der Professionstheorie entlehnten Spannung zwischen spezifischen und diffusen Beziehungsmomenten auf den Unterricht übersehen,

dass Lehrer*innen nicht bloß eine Haltung der Spezifität im Unterricht repräsentieren, sondern dass im Zentrum ihres beruflichen Handelns vor allem die Herausforderung steht, gegenüber ihren Schüler*innen, die noch durch eine Tendenz gekennzeichnet sind, sich den Gegenständen des Unterrichts in einer partikularen gedanklichen Haltung zuzuwenden, einen unterrichtlichen Allgemeinheitsanspruch zu vertreten.

Dass diese Perspektivenverschiebung weniger haarspalterisch ist, als sie auf den ersten Blick erscheinen mag, wird insbesondere deutlich, wenn man sich vor Augen führt, was sie für die Dignität der Lehrerrolle bedeutet.

Wird die Aufgabe von Lehrer*innen einfach darin gesehen, die Berufsrollen kennzeichnende Norm der Spezifität (neben anderen berufsrollenförmigen Verhaltensnormen) gegenüber Schüler*innen aufrechtzuerhalten (vgl. Wernet 2003), so wird ihnen eine Aufgabe zugewiesen, vor der alle anderen Berufsrollen genauso stehen – wenn auch unter der Sonderbedingung, dass die Adressaten ihres beruflichen Handelns ihrerseits noch nicht zu berufsrollenförmigen Handeln stabil fähig sind.

Die Betonung des öffentlichen Gesprächscharakters des Unterrichts dagegen verweist auf einen *herausgehobenen* Aspekt der Berufsrolle von Lehrer*innen: Wie kaum ein anderer Beruf wird der Lehrerberuf, folgt man der im Vorherigen entfalteten Argumentation, zu einem, der eben nicht nur in den Nischen der arbeitsteilig ausdifferenzierten Gesellschaft sein Tagwerk im Modus der Spezifität verrichtet, sondern der in besonderer und doch alltäglicher Weise mit der Aufgabe betraut ist, das gesellschaftlich Allgemeine gegenüber den Adressaten seines beruflichen Handelns zu repräsentieren.

Mit diesem Fokus auf die *Besonderheit* des beruflichen Handelns von Lehrer*innen wird natürlich der theoretische Bezug zur Professionstheorie, der im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs dominiert, deutlich gelockert. Der Lehrerberuf erscheint dann eben nicht mehr als ein weiteres Exemplar des Typus „professionellen Handelns“ als einer Sonderform beruflichen Handelns. Stattdessen erhält man eine theoretische Modellierung des Handelns von Lehrer*innen, die die *Eigenart* dieses Handelns stärker würdigt; als ein Handeln, das in seiner empirisch dominanten Form eben nicht eines ist, das auf vielen gleichzeitig unterhaltenden Arbeitsbündnissen zu individuellen Schüler*innen in der Spannung von Spezifität und Diffusität beruht, zu der dann die Klassenförmigkeit des Unterrichts bzw. das kollektive Arbeitsbündnis zu einer Schulklasse als eine verkomplizierende Rahmenbedingung des Unterrichts hinzutritt (vgl. Oevermann 1996: 176; Helsper/Hummrich 2008: 51), sondern das, umgekehrt, *primär* in einer kollektiven und gesprächsöffentlichen kommunikativen Praxis verankert ist.

Autorenangaben

Dr. Thomas Wenzl
Universität Hannover, Institut für Erziehungswissenschaft
Schloßwender Str. 1
30159 Hannover
0511 7624689
thomas.wenzl@iew.uni-hannover.de

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1969): Tabus über dem Lehrberuf. In: Adorno, T. W.: Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 68-84.
- Dreeben, Robert (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Durkheim, Emile (1984): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Goffman, Erving (2009): Interaktion im öffentlichen Raum. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Habermas, Jürgen (1990): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1832-1845/1993): Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse, mit Hegels eigenhändigen Notizen und den mündlichen Zusätzen auf der Grundlage der Werke von 1832-1845, Gesammelte Werke, Bd. 7 (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 521-569.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M., Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-102.
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, G./Schütze, F. (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-72.
- Jackson, Philip (1968): Life in Classrooms. New York: Holt, Rinehart/Winston.
- Mead, Georg Herbert (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mehan, Hugh (1979): Learning lessons: Social organization in the classroom. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-183.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-63.
- Parsons, Talcott (1951): The Social System. London: Routledge/Kegan Paul.
- Parsons, Talcott (1968): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: ders. Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 161-193.
- Piaget, Jean (1976): Das moralische Urteil beim Kinde. (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Selman, Robert (1976): The development of social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. In: Lickona, T. (Ed.): Man and Morality. New York: Holt, Rinehart/Winston, S. 299-317.
- Simmel, Georg (1984): Die Geselligkeit. In: ders. Grundfragen der Soziologie: Individuum und Gesellschaft. Berlin/New York: de Gruyter.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2007): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek: Rowohlt.

- Twardella, Johannes (2005): Rollenförmig oder als „ganze Person“? Ein Beitrag zur Diskussion über die Professionalisierungstheorie und die Struktur pädagogischen Handelns. In: Pädagogische Korrespondenz, 33, S. 65-74.
- Wagner, HansJosef (2004): Sozialität und Reziprozität. Strukturelle Sozialisationstheorie I. Frankfurt a.M.: Humanities Online.
- Wenzl, Thomas (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Reihe: Rekonstruktion Bildungsforschung, Bd. 3, Wiesbaden: VS Verlag.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Opladen: Leske/Budrich.
- Wernet, Andreas (2005): Pädagogische Professionalität «außer Dienst»: Eine Replik auf Twardella. In: Pädagogische Korrespondenz, 33, S. 75-86.
- Wernet, Andreas (2014): Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In: Leser, Ch./ Pflugmacher, T./Pollmanns, M./Rosch, J. / Twardella, J. (Hrsg.): Zueignung. Pädagogik und Widerspruch. Opladen, Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 77-95.

Protokollverzeichnis

- Protokoll 1: B., B. (2010): Unterrichtstranskript einer Geschichtsstunde an einem Gymnasium (8. Klasse). Studenthema: „Die Französische Revolution (die Schreckensherrschaft und ihre Folgen)“. <https://www.archiv.apaek.uni-frankfurt.de/1673> [06.03.2017]
- Protokoll 2: Böhmer, C. (2010): Unterrichtstranskript einer Sachkundestunde an einer Grundschule (1. Klasse). Studenthema: „Die Uhrzeit Viertel vor und Viertel nach“. <https://www.archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2146> [06.03.2017]
- Protokoll 3: Dirr, J. (2010): Unterrichtstranskript einer Englischstunde an einer Integrierten Gesamtschule (7. Klasse). Studenthema: „Wiederholung der Anwendung der Zeiten, Satzbau“. <https://www.archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2197> [06.03.2017]
- Protokoll 4: Frieser, L. (2006): Unterrichtstranskript einer Deutsch und Mathematikstunde an einer Grundschule (1. Klasse). Studenthema: „Einführung des Buchstaben A und der Zahl 5“. <https://www.archiv.apaek.uni-frankfurt.de/906> [12. 11. 2012]
- Protokoll 5: L., A. (2011): Unterrichtstranskript einer Religionsstunde (ev.) an einer Grundschule (1. Klasse). Studenthema: „Josef und seine Brüder/Josefs Träume“. <https://www.archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2399> [07.03.2017]
- Protokoll 6: W., M. (2010): Unterrichtstranskript einer Ethikstunde an einer Haupt- und Realschule (7. Klasse, Hauptschulzweig). Studenthema: „Die Todesstrafe“. <https://www.archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2189> [07.03.2017]