

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung



Tobias Leonhard
Julia Košinár
Christian Reintjes
(Hrsg.)

Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung

Potentiale und Grenzen der Professionalisierung

Leonhard / Košinár / Reintjes
**Praktiken und Orientierungen
in der Lehrerbildung**

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Axel Gehrmann, Till-Sebastian Idel,
Manuela Keller-Schneider und Katharina Kunze

Tobias Leonhard
Julia Košinár
Christian Reintjes
(Hrsg.)

Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung

Potentiale und Grenzen der Professionalisierung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Die Herausgabe des Bandes wurde von der Sektion Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und der Pädagogischen Hochschule FHNW unterstützt.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2018.h. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Theo Gamper, Solothurn.

Lektorat: David Bisang und Daniel Stalder, www.pentaprim.ch.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2253-4

Inhaltsverzeichnis

<i>Tobias Leonhard, Julia Košinár, Christian Reintjes</i> Editorial: Von Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	7
---	---

Theoretische und empirisch gestützte Konzeptualisierungen

<i>Werner Helsper</i> Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität	17
--	----

<i>Rolf-Torsten Kramer, Hilke Pallesen</i> Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen	41
---	----

<i>Christoph Bressler, Carolin Rotter</i> Die zwei Seiten des (Lehrpersonen-)Habitus – Praxeologisch-wissenssoziologische Überlegungen zur Erweiterung der Forschung zum Lehrpersonenhabitus	53
---	----

<i>Herbert Kalthoff</i> Die Bildung des Personals – Das Lehramtsstudium zwischen Wissenschaft und imaginierter Zukunft	64
--	----

<i>Tobias Leonhard</i> Potenziale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung	81
---	----

<i>Katharina Rosenberger</i> Reflexionspraktiken im Lehramtsstudium – Partizipation und Praxiseinübung	93
--	----

Forschungsbeiträge

<i>Hedda Bennewitz, Anna Grabosch</i> „Es tut mir weh, mich hinzusetzen“ – Professionalisierungsprozesse in Praxiselementen?	105
--	-----

<i>Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu, Paul Mecheril, Saphira Shure</i> Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen. Eine qualitativ-interpretative Analyse	120
---	-----

<i>Christoph Bräuer, Katharina Kunze, Kerstin Rabenstein</i> Positionierungen im Sprechen über Unterricht – die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung	139
<i>Julia Košinár, Anna Laros</i> Zwischen Einlassung und Vermeidung – Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität	157
<i>Anke B. Liegmann, Kathrin Racherbäumer, Stephan Drucks</i> Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen	175
<i>Angelika Paseka, Jan-Hendrik Hinzke</i> Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? – Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert	191
<i>Magdalena Gercke</i> „Das fand ich befremdlich für mich als Lehrperson.“ – Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion	207
<i>Nina Meister</i> „Die sollen Spaß dran haben!“ – Professionsverständnis und kollektive Orientierungen von Lehramtsstudierenden des Faches Sport	224
<i>Manuela Keller-Schneider, Elif Arslan, Andrea Keller</i> Die Wahrnehmung von Anforderungen zur Vorbereitung von Unterricht hessischer und zürcherischer Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase	239
<i>David Gerlach</i> „... und jetzt reden wir über Literaturdidaktik, aber eigentlich brennt es ganz woanders“ – Orientierungen und Praktiken von Ausbildungskräften und Mentorierenden im Vorbereitungsdienst angehender Lehrpersonen	258
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	273

Tobias Leonhard, Julia Košinár, Christian Reintjes

Editorial: Von Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Der vorliegende Band versammelt wesentliche Beiträge der Jahrestagung der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die im September 2017 an der Pädagogischen Hochschule FHNW in Solothurn stattfand.

Ausgangspunkt der Tagung war ein vielfach geteiltes Interesse, sich mit dem eigenen Tun in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und in ihren institutionellen Rahmungen sowie den damit verbundenen Auswirkungen bei den Adressaten zu befassen. Diskurse um Fragen von Profession, Professionalität, Professionalisierbarkeit und Professionalisierungsbedürftigkeit schienen im Vorfeld bereits vielgestaltig geführt und individuelle Professionalisierungsverläufe in einigen Fallstudien auch nachgezeichnet (vgl. Hericks 2006; Košinár 2014). Deutlich wurde dabei, dass die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern eine berufsbiographische Daueraufgabe ist und die professionalisierenden Wirkungen von Formaten der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht überschätzt werden sollten. Aber trotz einer gewissen Skepsis vor allzu ambitionierten Programmen bezüglich der ‚Effektivität‘ der lehrerbildenden (einphasigen und zweiphasigen) Ausbildungsmodelle ist festzustellen, dass sich die jeweiligen Institutionen der Aus- und Weiterbildung dem programmatisch selbst erhobenen Anspruch der ‚Professionalisierung‘ von Lehrpersonen nicht entziehen können.

Dieser Band wendet sich diesem Anspruch in bestimmter Weise zu: So wird in den verschiedenen Beiträgen untersucht, mit welchen Konzepten sich ‚Professionalisierung‘ (verstanden als individuelle Prozesse bei Studierenden des Lehrberufs, bei Referendarinnen und Referendaren, Berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen) modellieren und damit auch empirisch erfassen lässt, wie die Prozesse auf dieser Basis konkret ablaufen und in den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als „Vollzugwirklichkeit“ (Hillebrandt 2015, 17) stattfinden. All diese Fragen ließen bisher eine systematische Betrachtung weitgehend vermissen. So plausibel die Annahme ist, dass Lerngelegenheiten und Rahmenbedingungen Einfluss auf die individuellen Entwicklungs- oder gar Bildungsprozesse (angehender) Lehrpersonen haben, so wenig Beachtung fand bisher, was tatsächlich in Lehrveranstaltungen, Praktika und Praxissemestern, Forschungs- und Portfoliowerkstätten, Fach- und Kern-Seminaren der zweiten Phase, Begleitangeboten im

Berufseinstieg oder in Weiterbildungsveranstaltungen passiert. Ebenso unklar war bisher, welchen Einfluss diese institutionellen Rahmungen auf die Orientierungen der Personen haben, die mit ihnen konfrontiert sind.

Damit rückte eine kulturtheoretische bzw. praxeologische Perspektive auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fokus der Tagung, und mit ihr zwei zentrale Konzepte, nämlich *Praktiken* einerseits und *Orientierungen* andererseits. Die zunehmende Konjunktur des Begriffs der ‚Praktiken‘ macht folgende Differenzierung der Diskurse erforderlich: Im angloamerikanischen Diskurs der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird unter dem Begriff der „core practices“ (Forzani 2014; Grossman/Hammerness/McDonald 2008; McDonald/Kazemi/Schneider Kavanagh 2013) oder auch „ambitious teaching practices“ (Furtak/Thompson/Braaten/Windschitl 2012) eine normative Konzeption ‚wirkungsvoller‘ Praktiken verstanden, die mittels Kanonisierung und Training derselben Berufseinsteigenden eine von Beginn an erfolgreiche Unterrichtspraxis ermöglichen soll.

In Abgrenzung zu dieser Position schließen die Beiträge im vorliegenden Band an die familienähnliche Gruppe von Sozial- bzw. Kulturtheorien an, die den Begriff der Praktiken als deskriptives Konzept der „kleinste[n] Einheit des Sozialen“ (Reckwitz 2003, 290) charakterisieren (vgl. dazu Hillebrandt 2014; Reckwitz 2003; Schäfer 2016; Schatzki 1996, 2002). Mit ihm rückt das konkrete *Tun* als materielles, an Körper gebundenes und in systematischer Verbindung mit einer Fülle feldspezifischer Artefakte stehendes Phänomen in den Fokus der Betrachtung. In dieser konzeptionellen Fassung wurden Praktiken an der Tagung thematisch.

Der zweite Begriff der Orientierungen wird über das Habitus-Konzept an die praxeologische Perspektive angeschlossen. In der Wissenssoziologie Karls Mannheims und der darauf gründenden Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2013, 2014) sind ‚Orientierungen‘ im konzeptuellen Kontrast zu ‚Überzeugungen‘ oder ‚beliefs‘ deshalb von besonderem Interesse, weil sie einerseits als handlungsleitend und andererseits als Ausdrucksformen eines Habitus verstanden werden. Das Konzept eröffnet damit ein wesentliches Feld für eine Professionalisierungsforschung, die nach den Möglichkeiten und Grenzen individueller Prozesse des Lehrerinnen- bzw. Lehrerwerdens fragt. Die Konzepte der Praktiken und der Orientierungen können dabei als zwei Seiten einer Medaille betrachtet werden. Wenn Praktiken die ‚objektive‘ und beobachtbare Seite der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ihren institutionellen Rahmungen darstellen, sind Orientierungen die ‚subjektiven‘ Strukturen der Teilnehmenden an diesen Praktiken, die letztere mitgestalten und aufführen sowie reproduzieren und variieren, die aber in der Teilnahme auch nicht unbeeindruckt bleiben.

Die Rolle der Institutionen in diesen Prozessen ist an dieser Stelle noch systematisch zu klären. Der ursprüngliche Tagungstitel ‚Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung‘ wurde für diesen Band

um die Institutionen ‚erleichtert‘, weil wir zwar institutionelle Praktiken sinnvoll konzeptualisieren konnten, die ‚Orientierungen‘ jedoch als entweder individuelle oder kollektive Orientierungen, nicht aber als ‚institutionelle‘ einführen wollten. Insofern geht es durchaus auch um die theoretische Berücksichtigung der institutionellen Rahmungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, für die Praxistheorien mit interessante Konzeptualisierungen aufwarten und die sich auch in individuellen wie kollektiven Orientierungen niederschlagen. Denn wie unterschiedlich Lehrerinnen- und Lehrerbildung allein im deutschsprachigen Raum institutionell ‚gelebt‘ wird, zeigt sich im Großen an der Frage der ‚Einphasigkeit‘ bzw. ‚Zweiphasigkeit‘ und im Kleinen daran, wie unterschiedlich bildungspolitische und administrative Vorgaben, Curricula, Studienordnungen und Lehrveranstaltungs-konzeptionen interpretiert, implementiert und prozessiert bzw. realisiert werden. Diesen Differenzen mit überwiegend qualitativen Zugängen nachzuspüren, war Gegenstand der Tagung.

Der vorliegende Band folgt einer schlichten Gliederung. Wir haben die theoretisch-konzeptionellen Beiträge, die zum Teil durchaus empirisch gestützt sind, von den Forschungsbeiträgen unterschieden und folgen bei letzteren der Chronologie der Stationen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vom Studium über den Berufseinstieg bis zur Lehrerbildung als beruflicher Perspektive. Dabei ist festzustellen, dass die Beiträge, die sich mit Orientierungen der Teilnehmenden des Lehrbildungsgeschehens befassen, deutlich in der Überzahl sind. Was sicher auch forschungspragmatische Gründe hat, verdeutlicht aber zugleich Desiderat und Potenzial, die ‚tat-sächliche‘ (sic!) Vollzugswirklichkeit in den Blick zu nehmen.

Werner Helsper eröffnet den theoretischen Teil des Bandes mit der Diskussion eines Habitusmodells für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In seinem Beitrag wird anschaulich, wie bereits im Schülerhabitus pädagogische Orientierungen angelegt werden, die dann für die Entwicklung eines Lehrer- bzw. Lehrerinnenhabitus konstitutiv sind und womit bei der Entwicklung eines professionellen Lehrpersonenhabitus für die Institutionen zu rechnen ist.

Inhaltlich eng daran anschließend entwickeln *Rolf-Torsten Kramer* und *Hilke Pallesen* im zweiten theoretischen Beitrag eine Heuristik des professionellen Lehrerberhabitus, der sich vom beruflichen Lehrerberhabitus insofern unterscheidet, dass letzterer den spezifischen pädagogischen Ansprüchen nicht gerecht wird. Ausgehend von inkorporierten (pädagogischen) Orientierungen und impliziten Wissensstrukturen, die im beruflichen Alltag handlungsleitend sind, werden somit normativ bestimmbare Anforderungen an professionelles pädagogisches Handeln definiert. Damit legt die Autorenschaft den Grundstein für eine neue und aktuelle Auslegung pädagogischer Professionalität, die einerseits im Bourdieu’schen Habituskonzept praxeologisch verortet ist und andererseits auf „strukturtheoretisch

markierten Handlungsanforderungen und -ambivalenzen des Lehrerberufs“ (Kramer & Pallesen in diesem Band) basiert.

Christoph Bressler und *Carolin Rotter* fokussieren (ebenfalls) den Habitus von Lehrpersonen und verweisen auf die Bedeutung der doppelten Bestimmtheit des Konzepts. Neben der bisher vorwiegend fokussierten Perspektive des Habitus als generativem Prinzip entwickeln sie anhand von Daten aus einer Gruppendiskussion mit Lehrpersonen das Postulat, auch der Frage nach der Entstehung habituellem Orientierungen mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Die damit angemahnte Erweiterung der Forschung zum Habitus von Lehrpersonen wird zudem als bedeutsam für die Gestaltung der Praktiken der Lehrerinnen- und Lehrerbildung argumentiert.

Herbert Kalthoff nimmt in seinem Beitrag eine Beobachterposition zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein und skizziert prototypisch theoretisierend den ‚Parcours‘, den Studierende des Lehrberufs als ehemalige Gymnasiasten, dann Studierende und schließlich Referendare bis in den Berufseinstieg durchlaufen. Dabei werden die heterogenen Lernaufgaben, Übergänge und Brüche auch unter Bezug auf die Materialitäten dieser Prozesse skizziert, die sich an den ‚Lernstationen‘ ereignen. Auch wenn der Parcours sich von Standort zu Standort unterscheidet und zunehmend diversifiziert, bietet der Beitrag in seiner distanzierten Perspektivität eine „Befremdung der eigenen Kultur“ im programmatischen Sinne von Amann und Hirschauer (vgl. 1997) bezogen auf die „Bildung des Personals“. Zugleich ergänzt er den Beitrag von Werner Helsper um analytische Perspektiven zur Entstehung des Habitus von Schülerinnen und Schülern als „Insassen“ der Institution Schule.

Tobias Leonhard spürt in seinem Beitrag den Potenzialen einer praxistheoretischen Perspektivierung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach. Dabei ist es ihm zunächst ein Anliegen, Klarheit in die Begrifflichkeiten von Praktik und Praxis bzw. Praktiken und Praxen zu bringen, bevor er die heuristischen und methodologischen Potentiale ausleuchtet. Anhand zweier Beispiele aus den Berufspraktischen Studien wird skizziert, wie praxistheoretische Konzepte zu untersuchungsleitenden Fragestellungen führen können.

Im Beitrag von *Katharina Rosenberger* wird das praxistheoretische Potential unmittelbar genutzt, um die weitgehend als Konsensformel prozessierte Reflexionsanforderung im Lehramtsstudium theoretisch zu reformulieren. Die Autorin diskutiert die institutionalisierte reflexive Aufarbeitung von Unterrichtserfahrungen im Lehramtsstudium entlang der Aspekte Sozialität, Regelmäßigkeit und Kontextualität und macht damit deutlich, dass Reflexion weniger eine (meta-)kognitive Aktivität einer Einzelperson als vielmehr Ausdruck und Erscheinungsform einer

spezifischen Praxisformation ist, in der Studierende des Lehrberufs durch Teilnahme an Reflexionspraktiken sozialisiert werden.

Der empirische Teil des Bandes nimmt die Phasen der lehrberuflichen Bildung in ihrer chronologischen Reihenfolge auf.

Hedda Bennewitz und *Anna Grabosch* untersuchen an einem Fall die Wirkungen eines spezifischen institutionellen Arrangements, in dem Studierende des Lehrberufs neben dem Studium ein zertifiziertes sog. ‚Kompetenztraining‘ absolvieren. Auch wenn das Arrangement eine Reihe kriseninduzierender Elemente enthält, sind die Auswirkungen des Arrangements am konkret rekonstruierten Fall zumindest nicht eindeutig als Ausdruck eines Professionalisierungsprozesses zu argumentieren, was die Autorinnen zu einer Reihe von Fragen zur konzeptionellen Ausgestaltung ‚professionalisierungswirksamer‘ Arrangements und zu weiteren empirischen Untersuchungen veranlasst.

Eine andere Form der Auseinandersetzung mit institutionellen Bedingungen der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung wählen *Aysun Doğmuş*, *Yasemin Karakaşoğlu*, *Paul Mecheril* und *Saphira Shure*, indem sie Modulbeschreibungen deutscher Universitäten unter der Perspektive untersuchen, welche Semantiken und Relevanzsetzungen diese Beschreibungen als Materialisierung vorgängiger Diskurse und Rahmensetzungen von Lehrveranstaltungen bezüglich Schule und Unterricht in der Migrationsgesellschaft vornehmen. Sie identifizieren mittels qualitativ-interpretativem Vorgehen in den Dokumenten eine Reihe von Figuren, die kritische Fragen bezüglich des Anspruchs der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern für die Migrationsgesellschaft aufwerfen. Die Autorenschaft macht mit dieser Analyse zudem sichtbar, welche Bedeutung derartigen Artefakten jenseits ihrer studienorganisatorischen Bestimmung zukommt.

Christoph Bräuer, *Katharina Kunze* und *Kerstin Rabenstein* diskutieren in ihrem Beitrag aus sprachanalytischer Sicht Positionierungsbewegungen und Perspektivität im Sprechen von Studierenden über Unterricht im Rahmen ihres Lehramtsstudiums. Diese fassen sie als gemeinsamen Versuch auf, sich in unterschiedlichen Dimensionen über die Geltung von Aussagen zu verständigen, diese Geltung herzustellen oder sich der Geltung zu vergewissern.

Wie Studierende mit Anforderungen umgehen, die sich im Rahmen von Praktika konstituieren, wird im Beitrag von *Julia Košinár* und *Anna Laros* untersucht. In narrativen Interviews haben sie Studierende zu ihren Erfahrungen mit der beruflichen Praxis befragt und mittels dokumentarischer Methode eine relationale Typenbildung vorgenommen. Die vier identifizierten Typen lassen sich zwei Mustern zuweisen: Studierende im Modus der Einlassung lassen sich auf die Anforderungen ein, was günstige Prognosen bezüglich der Bearbeitung der jeweiligen

Entwicklungsaufgaben zulässt, andere Studierende agieren hingegen im Modus der Vermeidung. Wie diese Befunde im Lichte verschiedener Konzepte zur Lehrprofessionalisierung zu deuten sind, wird im Beitrag differenziert diskutiert.

Die beiden folgenden Beiträge widmen sich mit dem Forschenden Lernen einem Format, das im Zuge der jüngsten Lehrerbildungsreformen variantenreich Einzug in die hochschulischen Curricula erhalten hat:

Anke B. Liegmann, Kathrin Racherbäumer und Stephan Drucks untersuchen in ihrem Beitrag in einer qualitativen Längsschnittstudie die Bedeutung von Studienprojekten für die Entwicklung einer forschenden Haltung bei Studierenden des Lehrberufs. Anhand von narrativen Interviews zu zwei Zeitpunkten wird untersucht, wie Studierende die Anforderung der Studienprojekte im Rahmen des Praxissemesters erleben und rahmen. In den Rekonstruktionen werden Orientierungen sichtbar, die in ihren kontrastierten Ausprägungen zwischen Ansätzen einer ‚forschenden Grundhaltung‘ und dem Modus strategischer Abarbeitung von Studienanforderungen variieren. Deutlich wird in den Aussagen der Studierenden aber auch, dass die Anforderungen der Studienprojekte mit den Anforderungen des Professionsfeldes nicht nur in systematischer Spannung stehen, sondern zu manifesten Schwierigkeiten führen, die in eine Priorisierung der beruflichen Praxis zu münden scheint.

Auch *Angelika Paseka* und *Jan-Hendrik Hinzke* zielen konzeptionell auf die Anbahnung eines forschenden Habitus. Dazu werden aufbauend auf den Erfahrungen der Studierenden und angeregt durch unterschiedliche Modi der Irritation in neu konzipierten Forschungswerkstätten Professionalisierungsprozesse initiiert und reflektiert. Der vorliegende Beitrag untersucht diese Praxis des Forschenden Lernens, indem er die institutionellen Praktiken und die Logiken gezielt in den Blick nimmt, denen die Studierenden beim Forschenden Lernen folgen.

Magdalena Gercke untersucht in ihrem Beitrag kollektive Orientierungsmuster Studierender zum Thema Inklusion. Die von ihr aktuell erarbeitete Dissertation untersucht diese Muster als habituelle Orientierungen, deren Herkunft auch in den eigenen Erfahrungen als Schülerin bzw. Schüler zu suchen ist. Orientierungen Studierender liefern so quasi prognostische Daten darüber, wie Studierende – in diesem Fall – als Akteure des Schulfeldes mit dem bildungspolitischen Programm der Inklusion umgehen. Die Autorin identifiziert in den präsentierten Daten zwei differente und zueinander in Spannung stehende Orientierungsmuster.

Nina Meister stellt in ihrem Beitrag Untersuchungsergebnisse vor, die sie in Gruppendiskussionen mit Studierenden des Faches Sport gewonnen hat. Diese Studierenden sind aus habitustheoretischer Perspektive eine besonders interessante Kohorte, weil sie in den allermeisten Fällen eine langjährige Sozialisation in Sport-

vereinen erfahren haben und daraus resultierende kollektive Orientierungen teilen. Die Autorin rekonstruiert aus den Gruppendiskussionen zu zwei Zeitpunkten Wandlungen in den Orientierungen der Studierenden, die sich auf das Studium zurückführen lassen und in Konflikt zu den im Verein erworbenen Orientierungen geraten.

Manuela Keller-Schneider, Elif Arslan und Andrea Keller berichten über eine Fragebogenuntersuchung, bei der sie Primarlehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz am Ende des Studiums und nach zwei Jahren beruflicher Tätigkeit befragt haben, um zu erfahren, wie sich die differenten (einphasigen bzw. zweiphasigen) Ausbildungsmodelle in den Wahrnehmungen der Befragten niederschlagen. Der Vergleich der Daten zeigt, dass sich feststellbare Differenzen zum ersten Erhebungszeitpunkt bis zur zweiten Erhebung weitgehend auflösen. Die Autorinnen interpretieren dies als Ausdruck der Anforderungen der Berufstätigkeit, die Schwerpunktsetzungen der verschiedenen Ausbildungsmodelle in der Wahrnehmung der Befragten in den Hintergrund treten lassen.

In der Chronologie der lehrberuflichen ‚Lernstationen‘ kommen die Akteure der Lehrerinnen- und Lehrerbildung am Schluss selbst in den Blick. Diesen wendet sich *David Gerlach* in seinem Beitrag zu, wenn er zunächst noch im Sinne eines Werkstattberichts Orientierungen und Praktiken von schulischen und seminaristischen Lehrerbildenden der zweiten Phase untersucht. Hierbei zeichnet er nach, wie Lehrerinnen und Lehrer zu Ausbildungskräften bzw. Mentorinnen und Mentoren werden und liefert erste Hinweise zu Praktiken, welche die Ausbildung und Betreuung der ihnen anvertrauten Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst strukturieren.

Der vorliegende Band und die vorausgegangene Tagung wären ohne die Unterstützung der Pädagogischen Hochschule FHNW und der Sektion Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft nicht möglich gewesen. Den jeweils Verantwortlichen danken wir an dieser Stelle sehr herzlich. Wir danken auch den Autorinnen und Autoren, dem Lektorat sowie dem Klinkhardt-Verlag für die freundliche, sorgfältige und verlässliche Zusammenarbeit an diesem Band.

Die Herausgeber

Tobias Leonhard, Julia Košinár, Christian Reintjes

Literatur

- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, S. & Amann, K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bohnsack, R. (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, 33-55.
- Bohnsack R. (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, A., Schneickert, C. & Schumacher, F. (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Wiesbaden: Springer VS, 175-200.
- Forzani, F. M. (2014): Understanding “Core Practices” and “Practice-Based” Teacher Education. Learning From the Past. In: Journal of Teacher Education, 65(4), 357-368.
- Furtak, E. M., Thompson, J., Braaten, M. & Windschitl, M. (2012): Learning Progressions To Support Ambitious Teaching Practices. In: Alonzo, A. C. & Wenk Gotwals, A. (Hrsg.): Learning Progressions in Science. Current Challenges and Future Directions. Rotterdam: Sense.
- Grossman, S., Hammerness, K. & McDonald, M. (2008): Redefining teaching, re-imagining teacher education. In: Teachers and Teaching: theory and practice, 15(2), 273–289.
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hillebrandt, F. (2014): Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer.
- Hillebrandt, F. (2015): Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis. In: Schäfer, F., Daniel, A. & Hillebrandt, F. (Hrsg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript, 15-36.
- Košinár, J. (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen: Barbara Budrich.
- McDonald, M., Kazemi, E. & Schneider Kavanagh, S. (2013): Core Practices and Pedagogies of Teacher Education. A Call for a Common Language and Collective Activity. In: Journal of Teacher Education, 64(5), 378-386.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32(4), 282-301.
- Schäfer, H. (2016): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript.
- Schatzki, T. R. (1996): Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge: University Press.
- Schatzki, T. R. (2002). The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change. University Park, Pa.: Pennsylvania State University Press.

Theoretische und empirisch gestützte Konzeptualisierungen

Werner Helsper

Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität

Zusammenfassung

Im Folgenden wird es vor allem um den Lehrerhabitus und die Verbindungslinien zwischen Lehrer- und Schülerhabitus gehen. Damit fokussiere ich hier auf die Frage, in welchem Verhältnis der Schülerhabitus und der Lehrerhabitus stehen und was dies für die Herausbildung des Lehrerhabitus bedeutet. Im Zentrum steht die Skizze eines habitustheoretischen Modells (vgl. Kap. 2) und in ersten Ansätzen empirische Konkretisierungen bezüglich der Relevanz des Schülerhabitus für einen möglichen Lehrerhabitus (Kap. 3). Auf das Verhältnis von Lehrerhabitus und Lehrerprofessionalität kann lediglich noch in Form eines thesenhaften Ausblicks eingegangen werden (Kap. 4). Den Auftakt bilden im Folgenden zwei Passagen aus Schulleiterreden bzw. -interviews, die als exemplarische Veranschaulichung der Relevanz der Habituskategorie dienen können (Kap. 1).

Schlüsselbegriffe

Schülerhabitus; Lehrerhabitus; Lehrerprofessionalität; Milieu; Schulkultur

1 Zwei konträre Lehrerhabitus von Schulleitern und die Milieubezüge der Schulen

In den beiden folgenden Passagen geht es um den Entwurf passender bzw. antagonistisch zur Schule situierter Schüler und damit um die Konstruktion des schulisch idealen und des schulisch abgewiesenen Schülers – also um den idealen und den antagonistischen institutionellen schulkulturellen Schülerhabitus (Helsper 2009; Helsper et al. 2014; 2018) bzw. das jeweilige (schulkulturelle) Ideal- und Antisubjekt (Reckwitz 2006). Die Schulleiter konstruieren material sehr unterschiedliche schulische Anerkennungsordnungen, in denen die passförmigen und die abzuweisenden Schülerhabitus in einem antagonistischen Verhältnis stehen. Was für die eine Schulleitung ideal wäre, wäre für die andere zu exkludieren. Beide Schulleitungen konstruieren dabei deutlich konturierte Entwürfe eines passförmigen Schülerhabitus, die als Ausdruck des eigenen Habitus der Schulleiter zu

interpretieren sind. Beginnen wir mit dem Schulleiter der kleinstädtischen Sekundarschule (vgl. Sandring/Gibson 2006)¹:

„die (die Schüler, W. H.) sitzen ja nun gerne hier auf der Fensterbank herum oder auf den Tischen rum . das habe ich nicht geduldet . runter vom Tisch . da sind se von alleine schon wenn sie gesehen haben (...) da hab ich sie bloß angeguckt . und da wussten die genau was da passiert . also dass sie da runterzugehen zu hatten . ich sagte ich komme doch auch nicht zu euch nach Hause und setze mich aufs Fensterbrett . oder auf den Tisch . was meinsten was dein Vater zu mir sagt . oder deine Mutter wenn ich das mache . und dann haben sie das getan . aber es ist natürlich . es ist auch so ein Ding man muss es im gesamten Kollegium . muss das durchgesetzt werden ich komm da auch mal in eine Klasse rein da sitzt sogar die Lehrerin mit auf dem Tisch . mein Gott da hab ich mir die zur Brust genommen . das geht doch nicht so was . entweder alle oder (...) so was das kann doch nicht sein . wenn dann müssen wir diese Werte und Normen alle vertreten (...) und unsere Schüler . wenn da eine Gruppe kommt die hat hier son . son Band raushängen hat aus der Hosentasche dann lassen die alle die Bänder raushängen . gibts da welche die machen das alles nach . ob das nun schön aussieht oder nicht oder die Hose so halb runterlassen . wissen se wenn sie so einen sehen den können sie doch gleich ins Kreuz treten eigentlich . wenn ich so einen sehe der die Hose halb runter gelassen hat . der sieht doch weder Fisch noch Fleisch aus so dann könnt ich den von hinten nehmen und könntn . na ja so weit bin ich natürlich nicht gegangen mit den Hosen ich habs nur gesagt dass das nicht schön (...) aber es muss doch jemanden mal geben . der denen sagt nee so dürft ihr es nicht machen . meine Meinung ja und wenn es da niemanden gibt wenn man das toleriert . was soll denn mal aus der Gesellschaft das würde nur Chaos . und da muss die Schule schon ein bisschen mit helfen dort ein bisschen Ordnung reinzubringen“.

Wir stoßen hier auf einen sehr engen, rigiden, stark von Kontrolle und Homogenisierung gekennzeichneten schulkulturellen Entwurf, in dem das Expressive und Unkonventionelle zum jugendkulturell Fremden und zum schulkulturellen Anti-Schülerhabitus wird. Diese schulkulturelle Anerkennungsordnung stellt, mit ihrer starken Hervorhebung von Ordnung, Hierarchie, Autorität, engen Normalitätsentwürfen und konventionellen, quasi natürlichen Regeln, der Antipathie und der an Ekel grenzenden Abwehr von Expressivem und Unkonventionellem sowie der Sehnsucht nach einer geteilten, unbefragten, selbstverständlichen strikten Ordnung und der Angst vor sozialem Chaos und kulturellem Zerfall eine sehr enge Verbindung zum kleinbürgerlichen und zum DDR-verwurzelten Milieu dar. Man könnte von der Fortsetzung einer milieuspezifischen Anerkennungsordnung

1 Die Fallstudie zu dieser Sekundarschule in einer durch hohe Arbeitslosigkeit und Bevölkerungsschwund gekennzeichneten ostdeutschen Kleinstadt stützt sich auf Lehrergruppendifkussionen, ein Schulleitungsinterview, Unterrichtsbeobachtungen und biographische Schülerinterviews und wurde 2004, also ca. 15 Jahre nach der „Wende“, durchgeführt.

und eines milieuspezifischen Habitus in die Schulkultur sprechen, die hier wie eine Fortsetzung des Milieus erscheint.

Betrachten wir demgegenüber die Schulleitung einer reformpädagogischen Gesamtschule in ihrer Ansprache gegenüber den Eltern im Anschluss an die Schulaufnahmefeier der Schülernovizen (vgl. Helsper et al. 2009; Hummrich 2011):

„die die uns kennen wissen es schon und es sind viele in diesem jahrgang die uns kennen, dass wir äh gerne hier sind, dass wir freude daran haben mit ihren kindern zusammen zu arbeiten und äh in den allermeisten fällen auch mit ihnen (1) jedenfalls, unter ihnen ist niemand mit dem wir nicht zusammen arbeiten wollen (2) das gibt's aber auch (2) wir, sind manchmal auch unbequem, nicht nur weil wir uns immer wieder was neues einfallen lassen, das ist so wie im richtigen leben, sondern auch weil wir uns in ihre erziehung ein bisschen einmischen, wir verstehen uns, als die anwälte der kinder (1) und manchmal müssen an- kinder auch gegenüber den eltern vertreten werden oder jedenfalls wie wir meinen wie es sein sollte, nenne mal ein paar beispiele (1) das erste ist, sorgen sie sich nicht zu sehr um ihre kinder (1) die sind hier gut aufgehoben und die sollen auch möglichst bald ihren schulweg alleine bewältigen (2) wir haben immer wieder eltern, die ihre kinder noch bis ins sechste schuljahr hinein t ä g l i c h abholen, womöglich noch vorm klassenraum stehn und dann die hausaufgaben abschreiben (2) also (1) sie gehören hoffentlich alle nicht dazu, das wollen wir nicht (1) das is vor allem für ihr kind nich gut (3) die kinder sollen möglichst bald selbstständig werden und das heißt nich nur in der schule, sondern auch zu hause ein besonderes schwieriges kapitel ist immer wieder das fernsehen (1) ich hoffe unter ihnen ist niemand (1) aber w i r k l i c h niemand wo das kind einen eigenen fernseher im zimmer hat (ein paar lachen (hohoho) ein paar applaudieren) (5) das gehört in kein kinderzimmer (2) und wenn, dann (1) sollte das mit den eltern zusammen besprochen werden, was man überhaupt sehen will oder soll oder darf (1) möglichst wenich (4) das andere ist, worauf wir auch großen wert legen, das ist (1) versuchen sie, das ist ein lieblingssteckenpferd von mir, ich hab noch nie erfolg, ich machs jetzt schon seit siebzehn jahren aber ich versuchs eben immer wieder (1) versuchen sie doch mal möglichst wenich süßsichs zu geben (1) m ö g l i c h s t wenig süßigkeiten, gar keine süßigkeiten, kinder brauchen keine süßigkeiten (1) und versuchen sie, bitte dass die kinder morgens gefrühstückt in die schule kommen, mit ausreichend zeit am familientisch (2) und überhaupt nehmen sie sich zeit für ihre kinder (1) das ist auch oft in den wind gesprochen ich kanns aber gar nicht oft genug sagen, wenn ich sage wir nehmen uns zeit und wir geben zeit, zum zuhören zum streiten auch, dann gilt das natürlich noch in weit höherem maße für sie“.

Material zum vorhergehenden Beispiel maximal kontrastierend, stoßen wir hier auf den Entwurf einer schulkulturellen Ordnung, in der – vermittelt über die richtige familiäre Erziehung der Kinder – implizit eine Anerkennungsordnung mit einem idealen Schülerhabitus entfaltet wird: Es ist das früh selbstständige, das selbstverantwortliche und zugleich Verantwortung übernehmende Kind, das – wie an anderer Stelle deutlich wird – kritisch ist, ohne Angst Präkäres anspricht, Zivilcourage besitzt, das ökologisch bewusst sowie medienabstinent und -kritisch

orientiert ist. Die darin zum Ausdruck kommende schulkulturelle Anerkennungsordnung kann nahezu direkt als eine Fortsetzung der milieuspezifischen Anerkennungsordnung des liberal-intellektuellen Milieus mit Bezügen auf die Generationsgestalt des alternativen Milieus begriffen werden.

Wir stoßen somit in beiden Passagen auf schulkulturelle Anerkennungsordnungen, in denen das schulkulturell Eigene vom Fremden und Verfemten getrennt wird. Auch wenn das für beide Schulen eine nahezu maximal kontrastierende Gestalt annimmt, so kommen in beiden schulkulturellen Anerkennungsordnungen – darin besteht ihre Gemeinsamkeit – sehr starke Milieubezüge zum Ausdruck, so dass eine deutliche Schule-Milieu-Kopplung und Durchdringung festzustellen ist (vgl. Helsper 2009; Helsper et al. 2001, 2009). Die Schulleiter repräsentieren gewissermaßen idealtypisch milieuspezifische Habitus, deren implizite Anerkennungsordnung sie auch innerschulisch in Anschlag bringen. Damit stoßen wir hier auf explizite, insbesondere aber implizite Orientierungen, über die das Eigene und Fremde, das Abzustoßende sowie das ideal Passförmige schulisch entworfen und generiert wird.

2 Differenzierungen des Habitusbegriffs und der Entwurf eines Habitusmodells

In theoretischen und empirischen Perspektiven auf den Lehrberuf wird nun gerade auf die hohe Relevanz eines derartigen impliziten Wissens verwiesen (vgl. Combe/Kolbe 2008). So verdeutlichen etwa Studien zu Lehrerüberzeugungen dessen Bedeutung **für das Lehrerhandeln**. Oser und Blömeke (2012) verstehen etwa Lehrer-Beliefs als nicht wissenschaftlich fundierte Vorstellungen darüber, wie etwas funktioniert oder beschaffen ist, z. B. **darüber** wie Schüler lernen oder die richtige Art der Klassenführung. Als zentrales Merkmal von Überzeugungen gilt, „dass sie, wie ‚Glaubensbestände‘ einer Person zwar nicht vollständig fassbar sind, und deshalb auch keine allgemeingültige Definition besteht, dass sie aber geradezu einen kräftigen Einfluss auf die Steuerung des beruflichen Handelns haben“ (ebd. 416). Wilde und Kunter weisen darauf hin, dass Lehramtsstudierende aufgrund ihrer langen schulischen Erfahrungen als Schüler „fest verankerte Überzeugungen über den Schulbetrieb entwickelt (haben)“ (Wilde/Kunter 2016, 308). Diese können als früh erworbene intuitive Überzeugungen verstanden werden, die eine hohe Resistenz aufweisen. Die Lehrerbildung vermag gegenüber diesen früh erworbenen Überzeugungen anscheinend nur wenig irritierendes und transformatorisches Potenzial zu entfalten.

Zu fragen bleibt gegenüber den Forschungen zu Lehrerüberzeugungen allerdings, inwieweit diese doch nicht eher Einstellungen erfassen, die an der Oberfläche verbleiben und eher sozial erwünschte Haltungen repräsentieren, ohne auf hand-

lungsleitende implizite Orientierungen zugreifen zu können (vgl. etwa Buchna et al. 2017).

Mit dem Konzept des Habitus ist nun gerade der Anspruch verbunden, derartige implizite Orientierungen und Praxen fassen zu können. Inzwischen liegen einige Versuche vor, die zentrale Bedeutung impliziter Wissensbestände und Praxen mit dem Begriff des Lehrerhabitus zu bestimmen (vgl. Bremer/Lange-Vester 2014; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014; Kramer 2015). So unterscheidet etwa Lange-Vester (2015) drei Lehrerhabitustypen, die mit unterschiedlichen Milieueinbindungen korrespondieren:

- den der „Eigenverantwortung und Integration“ im gehobenen Dienstleistungsmilieu,
- den von „Emanzipation und Leistung“ im leistungsorientierten Arbeitnehmermilieu und
- den von „Disziplin und Ordnung“ im traditionellen kleinbürgerlichen Milieu.

Die Lehrerorientierungen erscheinen hier gewissermaßen wie eine Verlängerung der Milieueinbindungen dieser Lehrkräfte und ihres milieuspezifischen Habitus in den schulischen Raum. Kramer (2015) sieht den Habitus von Lehrkräften durch eine Nähe zur „schulisch repräsentierten kulturellen Willkür“ gekennzeichnet, was wiederum zur Anerkennung jener Schüler beitrage, die diese Nähe besitzen (ebd. 353). Er schlägt vor: Da in das pädagogische Handeln von Lehrkräften „neben der sozialen Herkunft auch berufsbezogene Prägungen eingehen, kann – in Anlehnung an Bourdieu und Passeron – von der Herausbildung eines Berufshabitus als Amalgam von Milieu- und beruflich spezifizierten Feldanforderungen ausgegangen werden, wobei in diesem Prozess der soziale Herkunftshabitus als primärer Habitus besonders zu berücksichtigen bleibt.“ (ebd. 355) Darin deutet Kramer eine Differenzierung des Lehrerhabitusbegriffs an, der nicht nur als bloße Fortsetzung des Milieus verstanden wird, sondern in den die feldspezifischen Anforderungen der Schule eingehen. An diese weiterführenden Überlegungen schließen die folgenden Bestimmungen zum Lehrerhabitus an.

Für den Habitusbegriff werden hier vier begriffliche Differenzierungen vorgeschlagen: Eine erste Differenzierung unterscheidet den *familiären, primären Herkunftshabitus* von einem biographisch *erworbenen individuellen Habitus*, der milieuspezifisch verankert und relativ homogen, aber auch hybrid und transversal ausgestaltet sein kann. Davon sind feldspezifische Habitusformen zu unterscheiden, wobei thematisch hier der *Schülerhabitus* und der *Lehrerhabitus* von Interesse sind.

Der Begriff des *primären familiären Herkunftshabitus* greift die Bourdieusche Perspektive auf (vgl. Bourdieu/Waquant 1996), in der der primäre Habitus als Ergebnis der Inkorporation der Orientierungen und kulturellen Praxen begriffen wird, wie sie im familiären Raum alltäglich gelebt werden. Dabei sind diese familiären Orientierungen und Praxen mit der Höhe der Kapitalausstattung und der Kapital-

zusammensetzung verbunden. Der jeweilige familiäre sozialisatorische konjunktive Erfahrungsraum des familiären Milieus (vgl. Bohnsack 2006) ist dabei in den Raum der Lebensstile eingebettet, der mit dem sozialen Raum der Kapitalausstattung und -zusammensetzung verbunden, aber gerade nicht identisch ist. Differenzierter ist der Raum der Lebensstile als sozialer Raum unterschiedlicher Milieus gefasst worden (vgl. Vester et al. 2001), in denen jeweils materiale Ausgestaltungen sowie formale Prinzipien der Lebensführung zum Ausdruck kommen. Die familiären konjunktiven Erfahrungsräume können dabei milieuspezifische Prinzipien der Lebensführung kohärent zum Ausdruck bringen, sie können aber auch – ein Ergebnis inkonsistenter Habitusformen der Eltern – eine tendenziell disparate „Montage“ verschiedener Lebensführungsprinzipien repräsentieren. Darin wurzelt die Homogenität bzw. die Zerrissenheit des familiären Milieus und des darin generierten primären Habitus als Ergebnis des eher homogenen oder eher heterogenen familiären Milieus. Dieser primäre kindliche Habitus bildet aber lediglich den Ausgangspunkt der lebensgeschichtlichen Habitusgenese (vgl. Helsper 2014a).

Die Entwicklung des *individuellen, biographisch erworbenen Habitus* beginnt mit Verselbstständigungen und Loslösungen aus dem familiären Raum bereits in der Kindheit, gewinnt aber im Verlauf der Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter zunehmend an Kontur. Er kann sich vom familiär erworbenen Herkunftshabitus entfernen, ihn mit leichten Modifikationen im Rahmen veränderter Generationslagerungen und gesellschaftlicher Rahmungen fortschreiben, ihn partiell transformieren oder auch negieren. Damit geht zugleich die Einmündung in eigene Milieubezüge einher: Diese können – je nach Form der Reproduktion oder Transformation des „familiären Erbes“ (Bourdieu et al. 1997) –

- erstens als Fortschreibung des familiären Milieus in einer neuen Generationsgestalt der jüngeren Milieumitglieder,
- zweitens als Übergang in horizontal oder vertikal zum Herkunftsmilieu „benachbarte“ Milieus mit moderaten Transformationen sowie schließlich
- drittens als Einmündung in horizontal und vertikal maximal entfernte Milieubezüge in Erscheinung treten.

Damit ergibt sich eine biographische Geschichte des Einbezugs in und der Durchquerung konjunktiver Milieuräume, ausgehend vom familiären Milieu, über die Positionierung zu und den Einbezug in jugendkulturelle Peermilieus als Ausdruck der Bearbeitung generationaler Ambivalenzen bis hin zur etappenförmigen „Ankunft“ in selbst erworbenen Milieueinbindungen.

Die Quintessenz aus diesen Bestimmungen ist, dass nicht nur der familiäre Herkunftshabitus entscheidend ist, sondern auch der in adoleszenten, postadoleszenten und im jungen Erwachsenenalter entstehende individuell erworbene Habitus in seiner Nähe oder Entfernung vom Herkunftshabitus sowie die damit einher-

gehende biographische Transformations- bzw. Reproduktionsgeschichte.² In den eigen erworbenen individuellen Habitus mit seinen Milieubezügen geht somit nicht nur der familiäre Herkunftshabitus ein, sondern insbesondere auch die vertikale Geschichte von Auf- und Abstieg und die horizontalen Verschiebungen zwischen Milieus.

Von diesen beiden Habitusformen sind die feldspezifischen Teilhabitusformen zu unterscheiden. Für die hier aufgeworfene Frage sind dies der *Schülerhabitus* als Ausdruck der schul- und bildungsbezogenen Orientierungen und Praxen, die schon im familiären Raum erworben und während der Schulzeit in Auseinandersetzung mit der Schule fortgeschrieben und erzeugt werden. Und zum zweiten der *Lehrerhabitus* als Ausdruck der Orientierungen, der fachlichen und pädagogischen Praxen der jeweiligen Lehrertätigkeit, wie sie über berufsbiographische Phasen im Kontext konkreter Schulkulturen entfaltet werden.

Dabei korrespondieren diese feldspezifischen „Teil“-Habitus mit den beiden oben unterschiedenen Formen des Gesamthabitus und sind ein Teil desselben. Damit stellt sich die theoretisch keineswegs geklärte Frage des Verhältnisses eines milieuspezifischen Gesamthabitus zu den feldspezifischen Habitusformen (vgl. Müller 2014). Dabei ist die Vorstellung einer Homologie zwischen den feldspezifischen Teilhabitus und dem Gesamthabitus eine vereinfachte Konzeption, in der die Kohärenz des Habitus hervorgehoben wird. Am unproblematischsten dürfte das Verhältnis von Herkunfts-, individuell erworbenem und feldspezifischem Habitus sein, wenn bereits das familiäre Feld durch Praxen und Orientierungen gekennzeichnet war, die mit den Anforderungen des neuen Feldes korrespondieren. Immer dann, wenn der Eintritt in ein neues Feld eine deutliche Transformation gegenüber dem Herkunftshabitus erfordert, gestaltet sich das Verhältnis von Gesamt- und Teilhabitus spannungsreicher. Der feldspezifische Teilhabitus sowie der Gesamthabitus können also in einer kohärenten Verbindung, aber auch in Spannung stehen.

Für den Lehrerhabitus stoßen wir auf eine Besonderheit: Jede Person, die den beruflichen Weg des Lehrers einschlägt, hat das teilspezifische Feld der Schule bereits als Schüler in der Regel zumindest zwölf Jahre durchlaufen und dabei einen je spezifischen *Schülerhabitus* erworben (vgl. zum Schülerhabitus Kramer et al. 2009; Helsper et al. 2014, 2018).

Als teilspezifischer Habitus repräsentiert der jeweilige Schülerhabitus grundlegendes schul- und bildungsbezogene Orientierungen, die als mehr oder weniger laten-

2 Hier sei nur darauf verwiesen, dass diese Reproduktions- bzw. Transformationslinie vom primären, familiären zum eigen erworbenen individuellen Habitus nicht nur unter der Linie der Milieubezüge zu betrachten ist. Vielmehr muss – unter Berücksichtigung der Verbindung verschiedener Differenzlinien – die Habitusfiguration auch unter der Perspektive von Gender, Migration, Generation und Region betrachtet werden. Primäre familiäre und individuelle Habitusformen stellen somit immer eine Verbindung zwischen diesen Linien dar.

te Erfahrungen, Wissensbestände und Praxen in die Herausbildung des Lehrerhabitus eingehen. Diese Orientierungen beziehen sich darauf, was der schulische Raum repräsentiert:

- Tritt er vor allem als leistungs- und statusbezogener Raum des Strebens und der Suche nach institutioneller Leistungsanerkennung zu Tage;
- erscheint er als Raum der Notwendigkeit, durch den es sich mit Hilfe taktischer und strategischer Praktiken hindurch zu lavieren gilt;
- erscheint er als Raum materialer und fächerbezogener Bildungsorientierungen bzw. auch als Möglichkeit des Erwerbs kritisch-reflexiver Haltungen
- oder tritt er vor allem als Raum der Peervergemeinschaftung in Erscheinung
- bzw. auch als Raum fortwährender Fremdheitserfahrung und Zurückweisung – um nur Einiges zu nennen?

Bedeutsam ist dabei, in welcher Weise die Schüler der schulkulturellen normativen Anerkennungsordnung der jeweiligen Schule unterliegen und dem Schulischen unterworfen sind oder inwiefern sie Distanzierungsmöglichkeiten aufweisen. Damit geht erstens einher, in welchen Formen und wie deutlich sich Schüler mit den schulischen inhaltlichen, leistungsbezogenen und normativen Anforderungen auseinandersetzen können und die Schule auch als einen durch sie gestaltbaren Raum wahrnehmen. Und zweitens impliziert die mehr oder weniger deutliche Unterworfenheit unter die schulische Ordnung auch unterschiedliche Erfahrungen der emotionalen Belastung und der Bewährung in der Schule bis hin zu Formen biographischen Erleidens im Sinne von Missachtung und Scheitern.³ Mit diesen grundlegenden schulisch-unterrichtlichen Orientierungen korrespondieren auch Unterrichts-, Leistungs-, Lern- und Disziplinpraktiken. Wie stark Schüler die Unterrichtsordnung mittragen oder gar als koprofessionelle Krisenlöser für Lehrkräfte fungieren, wie deutlich sie sich aktiv in das Unterrichtsgeschehen einbringen oder passiv zurückziehen, ob sie mit einem Gestus der Leichtigkeit auf dem Schulweg die Notizen überfliegen und letzte Aufgaben erledigen oder ob sie ausgefeilte Techniken des umfassenden häuslichen Lernens für die Schule entwickelt haben, all das kann als praktische Enaktierung der zentralen schulischen Orientierungen verstanden werden.

Von zentraler Bedeutung ist, dass damit – eng verbunden mit den schulbezogenen Orientierungen und Praktiken – Bilder von und Haltungen gegenüber Lehrkräften einhergehen. Ob eher strenge oder eher Freiräume gewährende Lehrer, ob eher Lehrer, die hohe Leistungen fordern oder solche mit geringeren Anforderungen,

³ Dies betrifft allerdings nicht nur scheiternde schulische Verläufe. So konnte schon Nittel (1992) mit der „Anpassungsverlaufskurve“ eine erfolgreiche gymnasiale Schulaufstiegskarriere herausarbeiten, die zugleich mit Erfahrungen des Erleidens, der Vereinsamung und des Peerausschlusses einherging – eine Geschichte des Leidens am Bildungserfolg (vgl. auch Silkenbeumer/Wernet 2012).

ob eher Lehrer die lehrerzentriert unterrichten oder solche, die auf individualisierende Eigenaktivität setzen, favorisiert werden, das ist eng mit den dominanten schulischen Orientierungen des jeweiligen Schülerhabitus verbunden. Der Schülerhabitus beinhaltet somit als Ausdruck der grundlegenden schulischen Orientierungen Bilder des guten und Entwürfe des abgelehnten Lehrers, die einerseits den positiven bzw. andererseits den negativen Gegenhorizont des Schulischen repräsentieren. Im Zuge der Herausbildung des Schülerhabitus entsteht damit spiegelbildlich dazu ein passförmiger bzw. ein antagonistischer und abgelehnter Lehrerhabitus auf Seiten der Schüler. Dieser fungiert als Repräsentanz des Schulischen im Eigenen und bildet eine Alter-Ego-Konstellation von Lehrer-Schüler-Relationen. Als nach innen genommenes Pendant der eigenen schulischen Orientierungen und Praxen repräsentieren die dazu passförmigen und gewünschten reziproken Lehrerorientierungen und die damit verbundenen Anforderungen den Lehrerhabitus innerhalb des Schülerhabitus – also eine Ego-Alterego-Konstellation. In diesem Sinne internalisieren Schüler die zu ihrem Schülerhabitus passförmigen Lehrerorientierungen als ersten Schattenriss eines Lehrerhabitus, der zu ihren Orientierungen und Praxen passt.

Diese impliziten Orientierungen, die als Schüler erworben wurden, gehen nun in die Herausbildung eines eigenen *Lehrerhabitus* ein. Diese Herausbildung des Lehrerhabitus vollzieht sich über verschiedene Etappen: in einem ersten Schritt über den Eintritt in das universitäre Feld und die damit einhergehende Auseinandersetzung mit und Aneignung von neuen Wissensbeständen. In diesem Zusammenhang entstehen auch erste neue Erfahrungen mit dem schulischen Feld in Form von Praktika, in denen die Studierenden Erfahrungen mit eigenem Unterrichten machen. Eine weitere zentrale Etappe stellt das Durchlaufen des Referendariats in der Spannung von Prüfung, pädagogischer Kontrolle und Kollegenstatus dar. Daran schließt sich die Position des Berufsnovizen an, in der die jungen Lehrkräfte sich eigenständig bewähren und ihre eigenen Orientierungen und Praxen im Rahmen einer spezifischen Schulform, Schulkultur und ihres Kollegiums herausbilden müssen. Diese mehrere Jahre umfassende Novizen- und Berufseingangsphase (vgl. Hericks 2006) endet sukzessive mit der Herausbildung eines eigenen Berufsverständnisses und der Entstehung von schulisch-unterrichtlichen Handlungs routinen. Die Herausbildung des Lehrerhabitus ist also – zumindest gilt dies idealtypisch für Deutschland – ein Ergebnis des (berufs-)biographischen Durchlaufens verschiedener Felder: des schulischen Feldes als Schüler mit der Herausbildung eines Schülerhabitus und dem damit einhergehenden Bild eines passförmigen Lehrers, der Einmündung in und dem Durchlaufen des universitären Feldes und damit der Möglichkeit des Erwerbs einer forschenden, Erkenntnis überprüfenden Orientierung, dem Übergang in das Referendariat in einer konkreten Schule und deren Schulkultur und schließlich der Einmündung in eine erste Schule als eigenverantwortlicher Lehrernovize und deren Schulkultur als Möglichkeitsraum für

die Herausbildung eines Lehrerhabitus (vgl. dazu auch den Beitrag von Kalthoff in diesem Band).

In diesem Prozess entwickeln angehende Lehrkräfte grundlegende schulische und unterrichtliche Orientierungen und damit einhergehende Praktiken⁴, die einerseits an vorhergehende sowohl primär-familiäre habituelle als auch die schulbezogenen Orientierungen des Schülerhabitus anknüpfen, diese aber andererseits auch relativieren und transformieren können: Hier sind etwa grundlegende Orientierungen der Unterrichtsgestaltung zwischen offenen, die Eigenaktivität von Schülern betonenden und eher lehrerzentrierten Methoden zu nennen. Davon sind Bildungsorientierungen und -praktiken zu unterscheiden, die sich auf die Identifikation mit dem fachlichen Wissen sowie die Relevanz des Faches für die Selbst- und Weltbezüge der Schüler beziehen. Damit korrespondieren Leistungsorientierungen und -praxen, mittels derer Lehrkräfte die Bedeutung der Schule als Status- und Selektionsraum ausgestalten. Davon sind wiederum Erziehungspraktiken und -orientierungen zu unterscheiden mit denen Lehrkräfte die Schule als normativen Ordnungsraum ausgestalten, was zwischen den Polen einer eigenverantwortlichen Selbstregulierung der Schüler und einer auf heteronomer Kontrolle beruhenden Ordnungsstiftung schwanken kann.

Mit diesen grundlegenden Orientierungen des Lehrerhabitus sind zugleich implizite Bilder der Schüler verbunden, die zu diesen Lehrerorientierungen passförmig sind und diese stützen. Dem Lehrerhabitus entspricht also der Entwurf dazu passförmiger Schülerorientierungen, also letztlich der Entwurf eines passförmigem Schüler-Alter-Egos als Repräsentanz des Schülerhabitus im Lehrerhabitus. Damit positionieren sich angehende Lehrkräfte entweder im Sinne der Fortschreibung oder der Revision implizit zugleich zum Schülerhabitus der eigenen Schulzeit, also zu den schulbezogenen Orientierungen und Praktiken, die sie selbst als Schüler repräsentierten.

Das Verhältnis der hier unterschiedenen vier Habitusfigurationen ist als *Prozess* zu entwerfen. Da Bourdieu aber keine Theorie der sozialisatorischen Entstehung des individuellen Habitus als Prozess der Inkorporation vorgelegt hat, bleibt die Frage der lebensgeschichtlichen Entwicklung des Habitus eher ungeklärt.⁵ Habitus transformation wird bei Bourdieu vor allem mit zwei Linien in Zusammenhang gebracht: Erstens mit der disparaten Logik unterschiedlicher sozialer Felder, die den Habitus mit neuen Erfahrungen irritieren können, wenn er in ein neues Feld eintritt (vgl. Müller 2014). Und zweitens mit Umstellungen und Verände-

4 Hier werden nur einige grundlegende Orientierungen des Lehrerhabitus angesprochen. So werden hier keine Orientierungen in den Blick genommen, die auf kollegiale Kooperation, bildungspolitische Haltungen, auf Schul- und Unterrichtsentwicklung, die Schulorganisation oder auf berufliche Weiterbildung bezogen sind, die aber wesentliche Aspekte des Lehrerhabitus bilden.

5 Hier liegen bildungstheoretische Entwürfe vor, die die Bildung als einen transformatorischen Prozess der Entstehung des Neuen begreifen (vgl. Koller 2012).

rungen im sozialen Raum, die den Habitus damit konfrontieren können, dass er nicht mehr passend ist, was Transformationsdruck erzeugen kann. Überlegungen zu Reproduktion und Transformation des Habitus im biographischen Verlauf kommen bei Bourdieu aber in Überlegungen zu den Widersprüchen des familiären Erbes in der Generationsbeziehung zwischen Vater und Sohn zum Ausdruck (Bourdieu et al. 1997). Er unterscheidet

- den „Erben, der eben will“ und damit das väterliche Projekt fortsetzt und reproduziert. Dabei stellt der Erbe, der das unvollendet gebliebene väterliche Aufstiegs-Projekt vollendet, eine besondere Variante dar, weil die delegierende Reproduktion hier die Gestalt „über den Vater hinaus“ annimmt – typisch für Aufstiegsbiographien.
- Davon unterscheidet Bourdieu die Figur der „Missratenen“, die an der Übernahme des Erbes scheitern, zwischen den Polen der Übernahme der Fremdverachtung in Selbstverachtung bzw. der völligen Entwertung und Negation des Väterlichen.
- Und in einer weiteren Variante spricht Bourdieu von Erben, die nicht erben wollen, das Erbe negieren, weil nur so ein eigenes Leben möglich wird.

Allerdings kann Bourdieu für diese unterschiedlichen Ausdrucksgestalten der Widersprüche des Erbens nicht angeben, wieso es im spezifischen Fall dazu kommt.

Genau hier kommt strukturtheoretischen Theorien sozialisatorischer Krisen der Individuation eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Oevermann 2004, 2014), die diese Leerstelle füllen können. Hier können lediglich einige kurze Hinweise erfolgen (vgl. detaillierter Helsper 2014a): Insbesondere die zweite Individuationskrise, die Entstehung einer primären, identifikatorischen Liebesbeziehung zu einer bzw. einem unauswechselbaren signifikanten Anderen ist für die Habitusbildung zentral, weil darin die „Bereitschaft“ wurzelt, dessen Anerkennung zu suchen, was die Grundlage für Identifikationsprozesse bildet. Ist die emotionale Anerkennung inkonsistent, zu ambivalent oder schlägt in Missachtung um, dann ist die Grundlage dafür gebrochen, so werden zu wollen, wie die Andere/der Andere bzw. ihre Haltungen und Orientierung identifikatorisch zu übernehmen. Das markiert den sozialisatorischen Ort der Entstehung von Inkonsistenz oder „Zerrissenheit“ im Habitus. Die dritte und vierte Individuationskrise – die der Auflösung der Bindung in Form der Triangulation und des Hinausweisens über die Familie sowie die Adoleszenz als „zweiter Chance“ der Individuation, sind für die Frage der Entstehung des transfamiliären Neuen entscheidend und damit für Autonomie und Verselbstständigung. Als vierte sozialisatorische Krise stellt die Adoleszenz den sozialisatorischen Strukturort der Möglichkeit der Entstehung des Neuen gegenüber der Herkunftsfamilie dar, eine neue Individuierungschance in der die familiären Identifikationen geöffnet werden und die Jugendlichen sich gegenüber ihren familiär erworbenen Orientierungen neu verorten können (vgl. King

2004). Die in diesen Auseinandersetzungen im Rahmen der jeweiligen familiären Generationsambivalenz (vgl. Lüscher/Liegle 2003; Helsper et al. 2009) zwischen Tradierung und Reproduktion sowie Veränderung und Negation neu generierten Orientierungen und Praxen bilden den Ausgangspunkt der Genese des individuellen Habitus. Dieser gewinnt in der Spätadoleszenz und im jungen Erwachsenenalter an Kontur.

Nach diesem knappen theoretischen Exkurs zur individuellen sozialisatorischen Habitusgenese zurück zur Prozessperspektive der vier – hier unterschiedenen – Habitusformen: Der familiär erworbene Herkunftshabitus bildet die Grundlage aller späteren Habitusfigurationen und geht konstitutiv in diese ein. In ihm sind grundlegende Bildungs- und Schulorientierungen als Ergebnis der familiären antizipatorischen, schulischen Sozialisation (Nittel 1992), des „familiären Sinns“ von Schule (Silkenbeumer/Wernet 2012) sowie der Bildungsorientierungen und -praxen der Eltern im Generationentransfer (vgl. Büchner/Brake 2006; Helsper et al. 2009; Thiersch 2014) enthalten. Die Grundlage des Schülerhabitus wurzelt also in den Bildungs- und Schulorientierungen des familiären Raums. Seine konkrete Ausgestaltung findet der Schülerhabitus aber erst in der Auseinandersetzung mit den schulischen Anforderungen im Kontext konkreter Schulkulturen und deren Anerkennungsordnungen im Verlauf der Schulzeit. Die dabei herausgebildeten schul- und bildungsbezogenen Orientierungen beinhalten – auch im Zusammenspiel mit den Peererfahrungen im Verlauf der Adoleszenz – die Möglichkeit, sich mit den familiär erworbenen Orientierungen und Erwartungen auseinanderzusetzen und diese auch zu verändern. Der Schülerhabitus spielt somit im Prozess der Herausbildung eines eigen erworbenen individuellen Habitus mit selbst erzeugten Milieubezügen eine wichtige Rolle. Die Herausbildung dieses eigen erworbenen individuellen Habitus speist sich somit zum einen aus den Generationsbeziehungen und -ambivalenzen des familiären Raums zwischen Bindung, Delegation, Verselbstständigung und Negation, aus der spezifischen Generationslagerung im Verhältnis zur Elterngeneration sowie aus den konjunktiven Erfahrungsräumen transfamiliärer, insbesondere auch peer- und jugendkultureller Felder. Die im Übergang von der Schule zu weiteren Bildungswegen getroffene Entscheidung für den Lehrberuf ist dabei selbst als Teil der Überführung eines familiären primären in einen selbst erworbenen individuellen Habitus zu verstehen. Die Herausbildung des Lehrerhabitus im berufsbiographischen Prozessverlauf ist somit zum einen eng mit der Herausbildung eines eigen erworbenen individuellen Habitus verbunden, der wiederum über Reproduktions- bzw. Transformationslinien mit dem primären, familiären Habitus korrespondiert.⁶ Und zugleich gehen in die

6 Von besonderer Relevanz für den Lehrerhabitus ist, wenn nicht nur der Schülerhabitus als Ergebnis der schulischen Erfahrungen, Orientierungen und Praxen als implizites Wissen und latente Orientierungen in dessen Herausbildung eingeht, sondern auch der familiäre Raum in besonderer Weise