

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 ausschnitthaft 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*innenhandeln 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 routinierten 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 *Routiniertheit 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 – zumeist 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 Bourdieu'schen 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/inne/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 Wittke 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 Feldes 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 informalisierter 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 Austeriarung 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 Gestaltungautonomie 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 ausgeprägten 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 gearbeitet 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 angebotenen 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 berufsbi-

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 Praxisbezügen 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 Studiererfahrungen 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 *illutio*) 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 Habitusensibilität, 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 Grundschuldidaktik
 Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften
 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, Institut 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 selbstbezoglicher 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 Bourdieu 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 Schülerkultur. 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 Schulklasse. 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 Milieufornen 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/Humrich, 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 Schulstrukturreform. 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: Kraimer, 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_saarbruecken.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/Witteck, 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 in 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.): *Kompodium 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 Schulstrukturreform: 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 Schulstrukturereform. 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.
- Prose, Matthias (2018). Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In Prose, M./Rabenstein, K. (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-62.
- Prose, 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.
- Prose, 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): Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie. 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/Hinzke, 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./Käsch, 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. Selbstwertung 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.