

„Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte.“

(Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur – eine exemplarische Fallstudie

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird die Bedeutung der Institution Schule für die berufliche Sozialisation und die damit einhergehende Entwicklung eines (professionellen) Lehrerhabitus herausgearbeitet. Ausgehend von der These, dass die Genese eines (professionellen) Lehrerhabitus nicht nur auf den herkunfts- und ausbildungsbezogenen Sozialisierungserfahrungen beruht, sondern auch maßgeblich von den vorherrschenden Diskursen, Praktiken, Regeln und Ritualen an der jeweiligen Einzelschule abhängig ist, wird in diesem Beitrag eine konsequent relationale Betrachtungsweise zugrunde gelegt, die sowohl die Schulkultur der Einzelschule als symbolische Ordnung als auch den Lehrerhabitus als stabiles System inkorporierter Handlungsregeln in den Blick nimmt. Dabei wird angenommen, dass jede Schule ihren eigenen Professionalisierungsraum ausbildet, zu dem die jeweiligen Lehrerhabitus in einem mehr oder weniger spannungsvollen Verhältnis stehen können. Es werden erste exemplarische Ergebnisse einer Studie zu den Passungsverhältnissen von Lehrerhabitus und Schulkultur in diesem Beitrag vorgestellt.

Schlagwörter: Lehrerhabitus, Schulkultur, Professionalisierung, Dokumentarische Methode, Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion

“It was clear to me from the beginning that the school had a different profile”

(Professional) Teacher Habitus Between Biography and School Culture – a Case Study

In this paper, the importance of the institution school for occupational socialization and an associated development of a (professional) teacher habitus is elaborated. Based on the thesis that the genesis of a (professional) teacher habitus is not only based on the origin and education-related socialization experiences, but is also significantly dependent on the prevailing discourses, practices, rules and rituals at the respective individual school, we follow a consistently relational approach, which accounts both for the school culture of the individual school as a symbolic order and for the teacher habitus as a stable system of incorporated rules of action. It is assumed that each school develops its own professionalization space, to which the respective teacher habitus formations can stand in diversely intense relationships. The first exemplary results of a case study on the matching of teacher habitus and school culture are presented in this article.

Keywords: Teacher Habitus, School Culture, Professionalization, Documentary Method, Sequence-Analytic Habitus-Reconstruction

1 Einleitung

Es gilt mittlerweile als unbestritten, dass der Prozess des Lehrer*innenwerdens und -bleibens ein höchst komplexer, individueller und auch krisenhafter lebenslanger Prozess ist, der sich aus dem Zusammenspiel von personen- und situationsspezifischen Komponenten ergibt (vgl. Terhart 2001: 28). Professionalität „entsteht nicht aus dem Nichts, sondern muss in einem längeren Prozess beruflicher Sozialisation entwickelt werden“ (Terhart 2001: 94). Dies erfordert von Lehrer*innen einen permanenten Ab-

gleich zwischen den eigenen Orientierungen und den beruflichen und auch schulischen Anforderungen, um ein Passungsverhältnis zwischen der Schule und dem eigenen pädagogischen Handeln herstellen zu können, denn die individuelle Professionalisierung findet immer vor dem Hintergrund der Realität einer konkreten Einzelschule statt (vgl. Helsper 2008). Diese sieht sich einem steten, gesellschaftlich bedingten Wandel ausgesetzt, der veränderte, mitunter auch komplexere und differenzierte Anforderungen an den Lehrberuf stellt, die wiederum von den Lehrkräften auf der Grundlage ihres Habitus¹, ihrer tiefliegenden berufsbezogenen Denk- und Handlungsmuster gedeutet und bearbeitet werden (vgl. Kramer & Pallesen 2019: 73). Gerade diesen impliziten Orientierungen und Wissensbeständen wird im Professionsdiskurs v. a. aus berufsbiografischer und strukturtheoretischer Perspektive für das Lehrerhandeln ein hoher Stellenwert zugeschrieben (vgl. Combe & Kolbe 2008). Hier kann für den Lehrberuf davon ausgegangen werden, dass über die im Laufe der eigenen Schulzeit angesammelten Erfahrungen in den Bereichen Bildung, Erziehung und Didaktik bereits starke Impulse zu verinnerlichten Vorstellungen und Orientierungen von Schule und Unterricht gegeben werden (vgl. Helsper 2018, 2019): (Angehende) Lehrkräfte entwickeln „grundlegende schulische und unterrichtliche Orientierungen und darauf bezogene Praktiken, die einerseits eng an vorhergehende sowohl primär-familiäre habituelle als auch an die schulbezogenen Orientierungen des Schülerhabitus anknüpfen können, diese aber auch relativieren können“ (Helsper 2018: 126). Der Habitus ist damit aber nicht nur eine langfristig prägende Hypothek sozialer Herkunft, sondern auch eine starke Erklärungsfolie dafür, dass Akteur*innen dazu neigen, die Vorstellungen des sozialen Feldes anzunehmen und vorhandene Strukturen zu adaptieren bzw. zu reproduzieren. Inwieweit das Passungsverhältnis von schulkulturellen Anforderungslogiken und den habituellen Orientierungen die Entwicklung pädagogischer Professionalität beeinflusst, ist bislang noch nicht hinreichend untersucht worden. Auch die umfassende Rekonstruktion förderlicher und restriktiver Faktoren für individuelle Professionalisierungsprozesse ist bislang nicht vollzogen worden.

Erstes Material zur Schließung dieser Forschungslücke bilden Rekonstruktionen zum Passungsverhältnis von Habitus und Schulkultur, die im Rahmen eines von der DFG geförderten Projektes (Projektnummer 352125135) für zwei maximal kontrastierende Schulkulturen erstellt wurden. Als materiale Ausgangspunkte dienen Experteninterviews, Reden der Schulleitung, schulische Dokumente, Interviews mit Lehrer*innen und Lehrerkonferenzen. In dem vorliegenden Beitrag geben wir in exemplarischer Weise einen Einblick in die Rekonstruktionen dieser Passungsverhältnisse. Dazu stellen wir in einem ersten Schritt die Bedeutung der Schule für die Professionalisierung im Lehrberuf aus einer praxeologischen Perspektive heraus (Kap. 2). In einem zweiten

1 Mit Bezug auf Bourdieu (1993: 98) lässt sich der Habitus in erster Linie als strukturiert-strukturierende Struktur betrachten, d. h. der Habitus wirkt einerseits von innen, als aus den Akteur*innen regelgeleitete Handlungsstruktur internalisierter Muster und Schemata heraus, die wiederum die Praxis nach einem bestimmten Modus generiert und organisiert und damit gleichzeitig wiederum das soziale Feld strukturiert. Habitus und Feld stehen in dieser Perspektive immer in einem relationalen Verhältnis zueinander und unterstreichen damit die dieser Arbeit zugrundeliegende Frage nach dem Passungsverhältnis von Lehrerhabitus und Schulkultur.

Schritt skizzieren wir anhand der dokumentarischen Interpretation einer Schulleiterrede erste Ergebnisse zur schulkulturellen Orientierung einer exklusiven Schule, um daran anschließend anhand sequenzieller Analysen die beruflichen Handlungsorientierungen einer Lehrkraft zu rekonstruieren, die wir auch als Kernfall gewählt haben (Kap. 3). Mit einem Fazit wird der Beitrag abgeschlossen (Kap. 4).

2 Die Bedeutung der Einzelschule für die Professionalisierung im Lehrerberuf

Lehrer*innen müssen sich nicht nur zu Beginn ihres Berufslebens mit komplexen Professionalisierungsansprüchen auseinandersetzen, sondern werden im Zuge ihrer Berufslaufbahn immer wieder vor neue Aufgaben und Herausforderungen gestellt. Und diese Anforderungen müssen sie nicht nur auf individueller, sondern auch auf der Ebene des Kollegiums und damit auch auf der Ebene der jeweiligen Schulkultur und ihrer spezifischen Partizipations- und Anerkennungsverhältnisse umsetzen, die damit wiederum den konstitutiven Rahmen pädagogischer Professionalität vorgeben. Wird diese Relation von Organisation und Profession durch eine strukturtheoretische Brille betrachtet, so lässt sich die jeweilige Schulkultur der Einzelschule mit Helsper (2008: 116) als symbolische Ordnung auffassen, die als Ermöglichungs- bzw. Begrenzungsraum für die Entfaltung pädagogischer Professionalität fungiert. Dabei zeigt sich Schulkultur als vielschichtiges Phänomen, welches sich aus unterschiedlichen Diskursen, Praktiken und Artefakten zusammensetzt, die wiederum unterschiedlich zueinander relationiert sein können (vgl. u. a. Böhme et al. 2015; Helsper 2008; Helsper et al. 2001). Schulkultur als symbolische Ordnung lässt sich daher weniger als kohärentes Ganzes denken, sondern ist vielmehr durch Konkurrenz und Interessenvielfalt gekennzeichnet. Mit der Einführung einer „Bourdieu-schen Perspektive“ (vgl. Kramer 2015: 29) auf das mikropolitische Geschehen wird der Fokus auf die Aushandlungen und Auseinandersetzungen der schulischen Akteur*innen im Kampf um die Definition und die hegemoniale Ausrichtung der jeweiligen symbolischen Ordnung gesetzt. Je nach der Vielfalt der beteiligten Habitus an einer Schule kann es dann zu mehr oder weniger stark ausgeprägten symbolischen Kämpfen um die vorherrschende pädagogische Ordnung, um das ideale Schüler*innen- und Lehrer*innenbild oder um das legitime pädagogische Handeln kommen. Spannungen können sich dann ergeben, wenn deutliche Differenzen zwischen den im Handlungsfeld der Schule vorherrschenden kulturellen Praktiken, den dominanten Versionen gelungener pädagogischer Arbeitsbündnisse und dem anerkannten Umgang mit pädagogischen Antinomien und dem eigenen Lehrerhandeln auftreten.

Der Ansatz der Schulkulturtheorie verweist vor diesem Hintergrund auf eine Theoriperspektive, „die in besonderer Weise die biografischen Sinngebungsprozesse in Relation zur schulischen symbolischen Ordnung herauszuarbeiten hilft und darin die Bearbeitung und eventuelle Transformation milieuspezifischer und individuationsbezogener Passungsverhältnisse sichtbar macht“ (Kramer, Thiersch & Ziems 2015: 211). Gerade über diese Relation von individuellen Habitus und schulkulturspezifischen Erfahrungsräumen lassen sich Passungsverhältnisse herausstellen, die entsprechend homolog, ambivalent oder auch antagonistisch ausgeprägt sein können. Ein besonderes

Interesse liegt dabei auf der Frage nach der Beschaffenheit konjunktiver Erfahrungsräume und individueller Habitus sowie auf Prozessen der Erzeugung, Reproduktion und Transformation sinnstrukturierter, institutioneller Zusammenhänge. Dabei wird davon ausgegangen, dass die „jeweiligen Sinnordnungen der Schulkultur mit ihren dominierenden pädagogischen Entwürfen, ihren institutionalisierten Regeln, Praktiken und pädagogischen Formen“ (Helsper 2008: 129) einen „spezifischen schulkulturellen Professionalisierungsraum“ (ebd.) ausbilden, zu dem sich die Lehrenden positionieren müssen. In der handelnden Auseinandersetzung mit den imaginären Anspruchskulturen, Strukturvorgaben und pädagogischen Praktiken können Lehrende unterschiedlich an die jeweilige Schulkultur anschließen und diese als „Generierung, Stärkung bzw. Begrenzung und Zurückweisung“ (ebd.) ihrer eigenen, bereits im schulischen Sozialisationsprozess entwickelten pädagogischen Orientierungen erfahren. Diese schulkulturspezifischen Strukturen lassen sich auf einem Kontinuum von restriktiv bis fördernd für die individuelle Professionalisierung einordnen, deren Ausprägung sich u. a. auch darüber bestimmen ließe, wie die Lehrer*innen sich zu ihren eigenen Orientierungen positionieren, ob „offensiv oder zurückhaltend, offen oder verdeckt, entschieden oder unsicher“ (Kramer 2015: 33). Spannungen lassen sich vermuten, wenn die betreffende Schulkultur durch deutliche dominante pädagogische Anspruchskulturen, aber gleichzeitig auch durch eine geringe Anerkennung alternativer Sinnentwürfe geprägt ist. Die Gefahr der Deprofessionalisierung wäre dann gegeben, wenn durch diese fehlenden Anschlussmöglichkeiten in eher geschlossenen symbolischen Ordnungen individuelle Professionalisierungspfade nicht (weiter-)entwickelt bzw. blockiert werden. Daher ist es gerade hier von elementarer Bedeutung, in welcher Beziehung die Lehrperson zum Feld steht, ob sie sich den Regeln und Strukturen des Feldes in quasi natürlicher Weise anschließen kann und ihre habituellen Orientierungen, also ihre tief verinnerlichten Schemata der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung, mit diesen konform gehen oder ob sie sich an diesen stößt, sich abgrenzt und reflexiv Stellung beziehen muss (vgl. Kramer 2015). Dabei wird zum einen angenommen, dass der Lehrerhabitus untrennbar mit dem primären milieuspezifisch ausgebildeten Habitus verbunden ist (vgl. Lange-Vester et al. 2019) und zum anderen über weitere Sozialisationsquellen wie fachkulturell geprägte Leitnormen und Orientierungen und berufskulturelle Traditionen beeinflusst wird. Es wird darüber eine Idee von beruflicher Sozialisation transportiert, die bereits in der eigenen Schulzeit über die Auseinandersetzung mit Lehrer*innenbildern und Erfahrungen in didaktischen Settings einsetzt, sich im Lehramtsstudium über die Einsozialisation in die Hochschule fortsetzt und sich in der Auseinandersetzung mit der symbolischen Ordnung der Einzelschule im Spiel von Kooperation und Konkurrenz im Kollegium stabilisiert oder auch transformiert (vgl. Helsper 2019).

3 Perspektiven auf die Passung von Lehrerhabitus und Schulkultur

In den nachfolgenden Unterkapiteln wird das Vorgehen mittels des im Projekt angesetzten qualitativen Mehrebenenendesigns (vgl. Hummrich & Kramer 2011) über einen exemplarischen Zugang skizziert, der sich zunächst an einer „eigenständige[n] und un-

abhängige[n] Analyse und Rekonstruktion von Protokollen“ (ebd.: 120) orientiert und anschließend die Ergebnisse der einzelnen Analysen zu vermitteln sucht. Die für die empirische Erschließung zurate gezogenen Aggregierungsebenen umfassen sowohl den Feldzugang über Dokumente der Schulkultur (z. B. Schulleitungsreden), der Interaktion (z. B. Schulkonferenzen) sowie der Akteur*innen (z. B. Lehrerinterviews). Da das entsprechende Mehrebenendesign an dieser Stelle nicht in seiner Ausführlichkeit nachvollzogen werden kann, wird in diesem Beitrag eine Perspektive der Analyse exemplarisch herausgegriffen. Zur Rekonstruktion des schulkulturellen Orientierungsrahmens mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Gibson 2017; Pallesen 2014) werden zunächst fokussierende Passagen einer Schulleiterrede zum Tag der offenen Tür aufgezeigt (Kap. 3.1); über fokussierende Passagen eines erzählgenerierenden Lehrerinterviews folgt ein Einblick in die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion (vgl. Kramer 2019) einer (innerhalb derselben Schulkultur erhobenen) Lehrerhabitusformation (Kap. 3.2). Das weiterführende Ziel ist die empirische Annäherung² an das im Beispiel vorliegende Passungsverhältnis in der Relationierung von Schulkultur und Lehrerhabitus und die Bestimmung des daraus resultierenden Professionalisierungspotenzials, das sich jedoch über das vorliegende Material zunächst nur andeuten lässt, da die Relation von schulkultureller Orientierung und Professionalisierungsraum weiterer empirischer Unterfütterung bedarf.

3.1 Rekonstruktionen zur Schulkultur: „Ich erzähle Ihnen etwas über die Paula-Albrecht-Schule von heute“

Die Beantwortung der Frage, wie Schulen agieren, ist auf die „Rekonstruktion der Alltagspraxen, der Rituale, Interaktionsformen, Symboliken und außeralltäglicher Ereignisse“ (Helsper et al. 2001: 37) angewiesen. Ein solches außeralltägliches Ereignis stellt bspw. ein Tag der offenen Tür dar, an dem sich Schulen gegenüber interessierten Eltern präsentieren und damit auch Einblicke in ihre schulkulturellen Orientierungsrahmen geben. Dabei wird der Fokus auf die Rekonstruktion einer aus diesem Kontext transkribierten Rede als Dokument der Schulkultur gelegt, das mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Nohl 2017; Bohnsack 2014) sequenziell ausgewertet wird. In den Blick geraten somit „Äußerungen oder Handlungen bzw. das Verstehen der in ihnen implizierten Haltungen oder Orientierungen“ (Bohnsack 2014: 60), die sich in solchen schulischen Dokumenten als Produkte von Praxis niederschlagen. Der methodologisch geleitete Zugang zum schulkulturellen Orientierungsrahmen zielt auf implizite, handlungsleitende Regelmäßigkeiten bzw. Erfahrungs- und Wissensbestände innerhalb jener Protokolle und fragt danach, wie sich die Schule als solche entwirft und dem Publikum gegenüber verhandelt. Dabei gilt es die spezifischen schulkulturellen Sinnentwürfe herauszuarbeiten, wenngleich auch mit den Einschränkungen, dass diese zum einen noch über weitere Passagen desselben Dokumentes sowie weitere Dokumente ergänzt wer-

2 Die ausführlichen formulierenden und reflektierenden Interpretationen der dokumentarischen Analyse der Schulleiterrede sowie die umfassenden Ausführungen zu den aus dem Lehrerinterview rekonstruktiv generierten, verdichteten und verworfenen Habitus-hypothesen können hier nicht abgebildet werden.

den müssen und zum anderen darauf hingewiesen werden muss, dass über *eine* Rede die Komplexität einer Schulkultur nicht in Gänze erhoben werden kann.

Das Paula-Albrecht-Gymnasium³ lässt sich mit Helsper u. a. (2018) als exklusive Schule kennzeichnen, die sich im städtischen Raum einer deutschen Großstadt befindet. Es handelt sich um ein staatliches Gymnasium, das im 17. Jahrhundert gegründet wurde und zunächst als gemeinnützige Einrichtung, später als Bildungsstätte mit altsprachlichem und musikischem Fokus fungierte. In den 1990er-Jahren konnte diese Profilierung nach vorgängiger bildungspolitischer Umstrukturierung re-etabliert werden. Die Schule ist heute vierzünftig aufgestellt, wobei die Sprachklassen den größeren Anteil bilden. Im Sprachenzweig stehen gegenwärtig ab der fünften Klasse jedoch nicht mehr primär Altsprachen, sondern insbesondere moderne Fremdsprachen im Fokus, im Musikzweig sowohl die Qualifizierung auf einem Musikinstrument als auch die Arbeit in Ensembles. Dabei beruft sich das Gymnasium auf seine Tradition, der Schülerschaft beide Profilausrichtungen je in einer entsprechenden (Begabungs-)Förderung anbieten zu können. Um an der Schule unterrichtet zu werden, müssen die Schüler*innen ein Aufnahmeverfahren absolvieren.

Rede zum Tag der offenen Tür, Herr Jensen, Z. 45-59⁴

45 J-m: (2) mein Name ist Jensen, ich bin Schulleiter der Paula-
 46 Albrecht-Schule, (.) ähm ich werde Ihnen jetzt mit den Mitstreitern Frau
 47 Steffens, das ist die Stellvertreterin (.) v- vo- ähh meiner Person (.)
 48 Frida vom Schülerrat (.) Herr (unv.; Beck) vom Musikzweig I und Herr
 49 Kehl vom Musikzweig II. wichtige Informationen (unv.) von unserer
 50 Schule aber auch zum Aufnahmeverfahren (.) damit Sie, wenn Sie
 51 möchten, dass Ihre Tochter oder Ihr Sohn (.) im nächsten Schuljahr zu
 52 uns an die Schule kommt, genau wissen wie Sie vorgehen müssen. (3)
 53 ja die Paula-Albrecht-Schule ist eine sehr alte Schule und geht auf eine
 54 Schulgründung von [gestrichen aus Anonymisierungsgründen] zurück
 55 im Jahre [X], und da streiten sich die Gelehrten manche sagen [X+2]
 56 andere sagen [X] (.) aber sei es wie es sei, ist hier auf diesem Gelände
 57 eine Waisenschule gegründet worden, später kamen andere
 58 Schulformen dazu und daraus hat sich die Paula-Albrecht-Schule
 59 entwickelt.

Die Rede folgt zunächst dem Muster einer obligatorischen Ansprache: Thematisch werden die Rolle des Redners Herrn Jensen und dann die Vorstellung der anwesenden Verantwortlichen, die im institutionellen Rahmen und über die angebotene Profilierung der Schule als „Mitstreiter“ (Z. 46) präsentiert werden. Das gemeinsame Ziel der Mitstreitenden wird jedoch nicht thematisch und auch der Streit Anlass wird nicht näher benannt. Zudem wird eine gewisse Fraglosigkeit der Veranstaltung deutlich. Es reichen kurze Verweise, die voraussetzen, dass die Angesprochenen bereits Wissen um die Existenz

3 Alle Namen und Ortsbezeichnungen (Schulen, Orte, Personen) wurden vollständig anonymisiert.

4 Die Darstellung erfolgt gemäß der Transkriptionsnotation TiQ (Talk in Qualitative Social Research) (vgl. hierzu Bohnsack 2014: 253).

eines Aufnahmeverfahrens haben. In dieser Besonderung des an dieser Einrichtung wiederkehrenden und auf die Eltern zugeschnittenen Formates zeigt sich eine Distinktion zwischen der tatsächlichen Offenheit des offenen Tages und dem nicht infrage gestellten elterlichen Interesse am Schulbesuch.

Diese Art Prominenz der Schule und ihrer Traditionen verstärkt sich im Verweis auf das Alter der Schule über eine nachfolgende Hintergrundbeschreibung des Gründungsjahres, um das „[sich] die Gelehrten [streiten]“ (Z. 55). Anstelle der Erläuterung pädagogischer Werte tritt zunächst über die Fokussierungsmetapher eines Gelehrtenstreits der Gründungszeitraum als Streitwert in den Raum. Die gegenwärtig noch immer aktive Verhandlung über das Alter der Schule bildet somit zwar eine weitere Etablierungsgrundlage für den Bekanntheitsgrad der Schule, wird darauf in der Anschlussäußerung „aber sei es, wie es sei“ (Z. 56) jedoch wiederum abgetan. Dieser Bezug auf Vorausgesetztes bei gleichzeitigem Ausbleiben von Hintergrundinformationen findet ihren Höhepunkt in einer sprachlichen Scharfstellung, die als Transfer vom historischen zum modernen Gewand der Schule gelesen werden kann:

Rede zum Tag der offenen Tür, Fortführung, Herr Jensen, Z. 59-83

59 J-m: ich möchte Sie aber heute nicht mit der Sch- mit der
60 langen Schulgeschichte äh behelligen, (.) das bekommen unsere Kinder
61 hier im Unterricht in vielen Fächern also nahegebracht und auch auf
62 Elternversammlungen wird auf die Schulgeschichte auf die
63 Schulgeschichte immer wieder eingegangen sodass wir uns das heute
64 auch sparen können (.) ich erzähle Ihnen etwas über die Paula-Albrecht-
65 Schule von heute. (.) wenn Sie schon die Gelegenheit genutzt haben und
66 die Gebäude angeschaut haben und auch nachgesehen haben was bei
67 uns in den Fachgruppen äh gemacht wird (.) dann finden Sie und sehen
68 Sie eine Paula-Albrecht-Schule wie sie seit 20[ZZ] existiert. (.) wir haben
69 in den Jahren von 20[ZZ] bis 20[ZZ+5] (.) die Gebäude dank großzügig-
70 großzügiger Unterstützung äh der EU, des Bundes und des Landes
71 komplett sanieren können (.) und umstellen können auf eine komplett
72 elektronische Schule (.) und darüber sind wir sehr froh. (1) nur mal am
73 Rande, gestern waren zwölf Kolleginnen und Kollegen aus Y-Stadt hier
74 die sich (.) aus Interesse die Schule angeguckt haben und äh, ich zitiere
75 mal einen Schulleiter der sagte er kann seinen Neid über unsere
76 Ausstattung nicht ganz verhehlen, sie waren dann auch in dem äh
77 gestrigen Konzert unseres Instrumentalzweiges zum Advent und waren
78 äh schwer beeindruckt von den Leistungen die die Schülerinnen und
79 Schüler (.) dort gebracht haben, das hat mich (.) natürlich auch im
80 Rahmen des Kollegiums sehr stolz gemacht, denn es zeigt (.) dass die
81 Investitionen (.) die an dieser Schule getätigt worden sind durch sehr gute
82 Leistungen zurückgegeben werden. (.) und darauf sind wir alle die hier
83 arbeiten und auch leben (.) sehr stolz.

Auch hier wird die Identifikation der Anwesenden mit der Schule sowie das Interesse an der „langen Schulgeschichte“ (Z. 60) vorausgesetzt, die dann auch nicht weiter erläutert werden muss, um auf die Besonderheit der Schule zu verweisen. Durch diese scheinbare Bescheidenheit wertet der Schulleiter die Schule noch einmal symbolisch auf. Dabei werden die in der Rede antizipierten, aber ausgesparten Auseinandersetzungen mit der Schulgeschichte an eine andere Stelle und eine andere Zeit delegiert. Die zunächst ein-

geführte Konstruktion einer traditionsbewussten Schule wird damit aber auch brüchig. Gleichzeitig wird eine Wende markiert: Die Schule entwirft sich nicht nur als historisch gewachsen, was jedoch nicht erklärungsbedürftig erscheint, sondern zugleich modern als „die Paula-Albrecht-Schule von heute“ (Z. 64-65). Die tatsächlich vollzogene Gestaltwende wird im Folgenden zeitlich in den 2000er-Jahren verortet und insbesondere mit der Umstellung „auf eine komplett elektronische Schule“ (Z. 71-72) gewürdigt. Eine Thematisierung des damit möglicherweise verbundenen Bildungspotenzials bzw. überhaupt eine Nennung pädagogischer Ansprüche, wie sie sich durchaus zu solchen Anlässen erwarten ließen, bleiben jedoch aus.⁵ Der geringe Detaillierungsgrad in Hinblick auf die imaginären pädagogischen Leitbilder könnte auf ein Fehlen von gemeinsam getragenen Konzepten, auf strittige Konzepte oder auch auf deutliche hierarchische Dominanzmuster hindeuten, die wenig Toleranz zulassen. Denkbar wäre es, dass gerade diese Aussparung vom Schulleiter und seinen Mitstreitern noch erkämpft werden muss. Abgeschlossen wird die Passage mit einer als Nebendarstellung deklarierten Erzählung. In der Zitation eines Schulleiters als Referenz mit Deutungshoheit werden die distinktiven Beschreibungen zu den physisch-materialen „Investitionen, die an dieser Schule getätigt worden sind“ (Z. 81-82) argumentativ untermauert und die Ausstattung der Schule zugleich um immaterielles Kapital erweitert, das von außen bestätigt wird: als das Lob der anderen. Diese Anerkennung setzt sich in einem weiteren Erzählabschnitt zum Konzertbesuch fort, welche sich jedoch nicht unmittelbar auf die Investitionen an einer elektronischen Schule, sondern vielmehr die Leistungen von Schüler*innen hinsichtlich der Gestaltung eines Konzertes bezieht. In der zweifachen Setzung, darüber stolz zu sein, schwankt die Darstellung zunächst zwischen einer alleinigen Beurteilung durch die Schulleitung („mich“, Z. 79) und „natürlich auch im Rahmen des Kollegiums“ (Z. 79-80) sowie als Vergemeinschaftung aller zugehörigen Akteur*innen in der Coda: „wir alle die hier arbeiten und auch leben“ (Z. 82-83). Diesen „alle[n]“ wird zudem eine weiterreichende, generalisierende Sichtweise auf die Schule als Arbeits- und Lebensort gewissermaßen angeheftet.

Auch wenn sich im Rahmen dieses Beitrages die schulkulturelle Orientierung nicht vollständig abbilden lässt, sondern noch der Ergänzung durch Analysen von weiteren Passagen und Dokumenten bedarf, so zeichnet sich hier ein schulischer Entwurf ab, der sich zwar einerseits als exklusiv und traditionsbewusst stilisiert, dies über Rituale wie das von Schüler*innen gestaltete Adventskonzert auch legitimiert und darüber eine hohe Leistungsbereitschaft und Disziplin einfordert, andererseits aber auch eine Modernisierungsperspektive stark macht, die mit dem Verweis auf die Gegenwart die

5 Gerade über die Rekonstruktion von Schulleiter*innenreden lassen sich Verweise auf idealisierte Konstruktionen pädagogischer Ansprüche erwarten, die als eine erfolgreiche Bewährung in Hinblick auf strukturelle Anforderungen, Unsicherheiten und Ambivalenzen zu bewerten sind (vgl. Helsper et al. 2001): Je ambitionierter und umfassender diese Entwürfe formuliert werden, „umso deutlicher ist die jeweilige Schule als eine imaginäre pädagogische Anspruchskultur zu fassen, und zwar sowohl gegenüber den Schülern als auch gegenüber den Lehrkräften“ (Helsper 2008: 123). Als empirischen Vergleichshorizont lässt sich hier die Rede der Schulleiterin der Kontrastschule heranziehen, die sowohl die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schüler*innen als auch die der Lehrkräfte fokussierend verhandelt.

Einführung einer „elektronischen Schule“ zwar anpreist, jedoch das damit verbundene Potenzial außen vor lässt.

3.2 Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus: „Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte“

Die Analyse der Lehrerinterviews erfolgt im Verfahren der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (vgl. Kramer 2019), das sich in Abgrenzung von der Dokumentarischen Methode (vgl. u. a. Nohl 2017; Bohnsack 2014) und der Habitushermeneutik (vgl. Lange-Vester et al. 2019) eng am sequenzanalytischen Verfahren der Objektiven Hermeneutik in der Tradition Oevermanns orientiert. Darüber wird insbesondere die Strukturiertheit des Habitus als Erzeugungsprinzip sich individuierender Lebenspraxis in den Blick genommen, welche wiederum auch die Trägheit des Habitus begründet. Der Fokus dieses Analyseverfahrens liegt auf der Eigenlogik des (Lehrer-)Habitus und der Suche nach dem Prinzip, nach dem immer wieder ähnliche Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen – hier v. a. mit Bezug auf das Berufsfeld der Lehrperson – produziert werden. Mit diesem Fokus auf den Lehrerhabitus geht es darum, den praktischen Sinn zu rekonstruieren, der auf ein spezifisches Feld und zwar auf das der Einzelschule bezogen ist.

Ziel der Analyse ist es, die impliziten handlungsleitenden Wissensbestände der Akteur*innen zu konturieren, welche strukturtheoretisch als Ausdrucksgestalten von Krise und Bewährung in der Auseinandersetzung mit den feldspezifischen Anforderungen professionellen Handelns gedacht werden. Methodisch spiegelt sich dies in einem sequenzanalytischen Verfahren wider, in dem die Strukturlogik getroffener Selektionsentscheidungen in den Interviewprotokollen ab der ersten Sequenz herausgearbeitet wird, um darüber Habitus-hypothesen entwerfen und im Verlauf des Rekonstruktionsprozesses an weiteren Passagen bestätigen oder verwerfen zu können. Diese werden, ähnlich wie in der Dokumentarischen Methode, über – auch gedankenexperimentelle – positive und negative Vergleichshorizonte ausgeschärft, um darüber die Fallspezifika zu ermitteln.

In der Annahme, dass gerade das Habitus-Konzept die Geschlossenheit biografischer Entscheidungsprozesse als System von Grenzen betont und darüber Dispositionen bzw. eigene Selbst- und Weltverhältnisse beschreibt, kommt dem biografischen Teil des Interviews ein besonderer Stellenwert zu. In diesem sind Diskontinuitäten und biografische Brüche sowie Übergänge von besonderer Relevanz. Folglich wird zunächst eine Passage aus der Eröffnungssequenz interpretiert, in der der Befragte gebeten wurde, Auskunft über seinen bisherigen Werdegang an der Paula-Albrecht-Schule zu geben und sich konkret an den ersten Tag an seiner Schule zu erinnern:

Interview mit Herrn Thomas, Eingangserzählung, Z. 13-22

13 T-m: ich bin jetzt (2) elf oder zwölf Jahre an der Schule weiß=ich jetzt garnich
 14 genau müsst=ich rechnen, und ich war vorher achtzehn Jahre an einer anderen
 15 Schule, an einer andern Gymnasium (.) auch hier in A-Stadt und, (.) äh (.) ich habe
 16 aber den Wechsel freiwillig vollzogen, das h- hing damit zusammen dass es zu (.)
 17 mehreren Fusionierungen (.) von Schulen in der A-Stadt (.) vor zwölf dreizehn Jahren
 18 kam und äh: damals äh in: meiner Fachgruppe so viele Kollegen im Prinzip vorhanden
 19 warn dass ich dann gesagt habe okay dann würde ich ganz alleine mal auch nach
 20 achtzehn Jahr dacht=ich auch s mal Zeit neue Impulse zu setzen, (.) ähm: n Wechsel
 21 beantragt habe und vielm: Hin und Her ist das dann praktisch auch genehmigt worden
 22 und somit bin ich hier an die Paula-Albrecht-Schule letztendlich gekomm.

Deutlich wird in diesem Auftakt zunächst, dass sich Herr Thomas nicht an der Bitte einer Erzählung über den ersten Tag an der neuen Schule orientiert, sondern dass er vielmehr biografisch deutlich früher mit seiner Erzählung einsetzt und seinen bisherigen Werdegang im Schuldienst über die gesamte Dauer von 30 Jahren rahmt. Thematisch wird dabei insbesondere der Wechsel an die Paula-Albrecht-Schule eingeführt. Die Orientierung an der Dauer der Berufsausübung lässt zunächst zwei Habitushypothesen zu: Zum einem kann sie als Ausdruck eines spezifischen Erfahrungs- und Kompetenzerwerbes gelesen werden, der sich positiv über die Anzahl von Berufsjahren an verschiedenen Standorten von denjenigen abgrenzt, die noch nicht diese Erfahrungsstufe erreicht haben. Verdienste werden dann über die Dauer der Zugehörigkeit bemessen. Zum anderen kann sie als Ausdruck von Widerständigkeit und Durchhaltevermögen betrachtet werden. Die absolvierten Berufsjahre werden jedoch in beiden Varianten positiv konnotiert. Auch eine Orientierung an Kontinuität lässt sich verzeichnen: Die Schule wird zwar gewechselt, jedoch nicht die Stadt oder die Schulform. Die Abweichung von der Kontinuität – der Schulwechsel – wird als „freiwillig“ (Z. 16), wenn auch als Passivkonstruktion – „vollzogen“ (ebd.) – legitimiert. Mehr noch: Herr Thomas grenzt sich vehement von einem tragischen Wechsel ab, indem er die Historie der Veränderung beschreibt und argumentativ in eine Erfolgsgeschichte überführt. Dennoch überzeugt die Geschichte der Optimierung und des Autonomiegewinnes nicht: Das Setzen „neue[r] Impulse“ (Z. 20) stellt zwar eine zentrale Metapher im Optimierungsdiskurs dar, aber wenn die Idee der Optimierung da wäre, müsste nicht erst auf den Zwang struktureller „Fusionierungen“ (Z. 17) gewartet werden, um erklärungsbedürftige Veränderungen herbeizuführen. Es gelingt ihm daher in der Erzählung nicht, die Orientierung an Kontinuität und den vollzogenen Schulwechsel in eine stimmige Relation zu bringen. Die Verschleierung, die aus einem Ungleichgewicht expliziter, nicht-handlungsleitender Behelfskonstruktionen und einer dennoch intensiven Abarbeitung an der Bilanzierung der beruflichen Stationen heraus entsteht, schlägt sich auch in der daran anschließenden Passage nieder:

Interview mit Herrn Thomas, Fortführung der Eingangserzählung, Z. 22-38

22 T-m: mir war
 23 von Anfang an klar dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte als
 24 meine vorhergehende Schule. (.) und dass speziell meine Fachkombination (.)
 25 nicht im vordergründigen Fokus dieser Schule sich (.) bewegte. zumindest eine
 26 F-, ein Fa- Fach meiner Fachkombination. (.) äh: mh:: (.) ich habs aber wie
 27 gesagt freiwillig gemacht, und ich habs auch um gleich vorwegzunehmen is
 28 heute nicht bereut, auch wenn nich alles (.) gut war: oder gut gelaufen is oder
 29 (.) auch heute noch unbedingt gut ist (.) aber: ich äh: komme (2) grundlegend
 30 gut klar (.) in allen Bereichen, also sowohl mit (.) den der überwiegenden
 31 Anzahl der Kollegen (.) als auch mit den Schülern (.) und habe diesen Schritt
 32 dahingehend äh nich bereut weil ich glaube dass die Veränderungen die wir in
 33 den letzten Jahr durchgemacht habn und die wahrscheinlich auch noch vor
 34 der Schule wieder stehen, (.) vor der Schullandschaft wieder stehen wird (.)
 35 dass die an der andern Schule genauso einschneidend und (.) teilweise auch
 36 schmerzhaft (.) gewesen wärn wie das jetzt im Prinzip war. (.) meine (.) mein
 37 erster Tag weiß ich jetzt nich so ganz genau, (2) ähm, aber meine erste Zeit (.)
 38 die war sehr schwer.

Auch hier geht es darum, die Orientierung an Kontinuität und den Schulwechsel argumentativ in eine Relation zu überführen. Die Art und Weise der Argumentation folgt weiter dem Schema einer Erfolgsgeschichte, die in ihrer Brüchigkeit deutlich macht, dass die Idee einer autonomen Mission nicht weiter plausibel entfaltet werden kann. Herr Thomas bringt argumentativ ein, dass er bewusst und freiwillig das Risiko in Kauf genommen hat, „dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte“ (Z. 23) als die Schule zuvor. Dennoch wird die Situation latent problematisiert: Nicht nur die Einbußen hinsichtlich des eigenen Fachs und die damit verbundene verweigerte Anerkennung werden als belastend dargestellt, auch die geschilderten Veränderungen, die es auch an anderen Schulen gab, die „wir in den letzten Jahr durchgemacht haben“ (Z. 33) und die „genauso einschneidend und teilweise auch schmerzhaft gewesen wären“ (Z. 35), weisen erneut auf eine Orientierung an Kontinuität hin, die zudem auf eine vergemeinschaftende und übergeordnete Ebene gehoben wird. In der hier hervorgebrachten Abgrenzung von der Schule deutet sich über die schulentwicklungsbezogen hergeleiteten, jedoch nicht näher ausgeführten Transformationen ein Abstieg an, der sich über fehlende Bezüge zu den Anerkennungs- und Anforderungslogiken der Schule im Speziellen, aber auch – generalisierter – zu denen der „Schullandschaft“ (Z. 34) verstehen lässt.

Zur Lehrerhabitusformation lässt sich bereits über die Eingangspassage rekonstruieren, dass diese von einer positiven Besetzung von Erfahrung und Kontinuität im Idealtypus geprägt ist, die nach fraglosen Strukturen und einer Automatisierung beruflicher Expertise qua Berufsjahren strebt und die Konfrontation mit Transformationserwartungen hingegen im Spiegel einer Störung der eigenen Orientierungen bearbeitet. Es deutet sich eine resignative Haltung an, die sich auf die Enttäuschung über schulentwicklungsbezogene Veränderungen zurückführen lässt. Die Plausibilisierung der erfahrenen Widerstände im schulischen Feld geht mit Erduldung und fehlendem Enaktierungspotenzial einher, welches zur Bearbeitung des sich abzeichnenden Habitus-Feld-Konfliktes und der Durchsetzung individuell zum Ausdruck gebrachter Orientierungen jedoch notwendig erscheint.

Die hier exemplarisch skizzierten Habitus-hypothesen lassen sich auch im Fortgang auf weiteren Ebenen der Bearbeitung schulischer und unterrichtlicher Anforderungen

nachweisen. Als berufspraktischer Sinn erfordert der Lehrerhabitus Strategien des Umgangs mit diesen beruflichen Anforderungen, die es ihm ermöglichen, im Unterricht intuitiv zu agieren. Aussagen zur Frage der Angemessenheit beruflichen Handelns lassen sich darüber noch nicht treffen, sondern bedürfen einer Fokussierung von Kriterien professionellen Handelns, die über die Eingangspassage noch nicht in den Blick kommen (vgl. Kramer & Pallesen 2018, 2019).

4 Fazit

In der Annahme, dass das Feld der Schule in den seltensten Fällen mit einem Habitus betreten werden kann, der bereits „fix und fertig ist“ (Krais & Gebauer 2014: 61), sondern zunächst ein praktisch kompatibler Habitus notwendig ist, der zwar nicht mit allen Anforderungen übereinstimmen, aber „eine genügende Nähe“ (ebd.) aufweisen und „formbar und geeignet“ (ebd.) sein muss, um in der Schule ohne schwerwiegende Habitus-Feld-Konflikte bestehen zu können (vgl. Hericks 2006: 135), sollen im Folgenden erste Überlegungen zur Relation von Lehrerhabitus und schulkulturellen Orientierungsrahmen für den dargestellten Fall aufgezeigt werden. Ein besonderes Interesse liegt demzufolge auf der Frage nach der Beschaffenheit der Beziehungen zwischen konjunktiven Erfahrungsräumen und individuellem Habitus sowie auf Prozessen der Erzeugung, Reproduktion und Transformation sinnstrukturierter institutioneller Zusammenhänge. Auch wenn die Komplexität aller Aggregierungsebenen zu diesem Zeitpunkt der Rekonstruktion noch nicht erschöpfend berücksichtigt werden kann, so lassen sich in beiden Analysen Bezüge sowohl auf Anforderungen der Schul- bzw. Qualitätsentwicklung als auch auf die fehlende Entfaltung pädagogischer Ansprüche finden. Gerade die Verweise auf Schulentwicklung lenken „den Blick auf jene Faktoren, die im Schulbereich für eine hohe Stabilität von Sichtweisen, Berufstraditionen und Handlungsstrukturen verantwortlich sind“ (Bastian & Combe 2007: 49). So wird in der Rekonstruktion des schulkulturellen Orientierungsrahmens deutlich, dass hier gerade nicht ausschließlich auf tradierte, historisch gewachsene Muster und pädagogische Anspruchskulturen zurückgegriffen wird, sondern vielmehr in ambivalenter Weise zugleich eine Ausrichtung an Tradition und ein Bezug zur Modernisierung aufgegriffen wird, der mit Digitalisierung und Qualitätsvergleich zwar benannt, aber nicht ausgeformt wird. Potenziell werden über diese Wende auch die Lehrer*innen herausgefordert, die je nach Höhe und Umfang dieser Anforderungen und Veränderungen eine gewisse Entwicklungsbereitschaft an den Tag legen müssen. Dies kann Raum für die Entwicklung von Professionalität schaffen, ebenso lassen sich aber auch Deprofessionalisierungstendenzen vermuten, wenn ein Lehrerhabitus, der sich stark an tradierten, konventionellen Entwürfen von Schule und Unterricht orientiert, angesichts für ihn kaum bewältigbarer Aufgaben unter Druck gerät (vgl. Kramer 2015: 33).

Wenn also davon ausgegangen wird, dass Schulentwicklung immer auf den bestehenden, von schulischen Akteur*innen ausgehandelten schulkulturspezifischen Anerkennungs- und Dominanzverhältnissen basiert, welche wiederum Richtung und Gestaltung, aber auch die Ablehnung von möglichen Veränderungen begründen, dann stellt jede Veränderung von Strukturen vorherrschende Routinen in Frage und kann

für die betroffenen Lehrer*innen Anlass sein, bestehende Selbst- und Weltverhältnisse sowie Professionsverständnisse zu reflektieren, jedoch ohne dass darüber immer tragfähige Krisenlösungen entstehen müssen (vgl. Helsper 2010: 392). Inwieweit dann wiederum die schulspezifische Art der Einführung und Gestaltung von schulischen Änderungsprozessen zu einer Transformation grundlegender Orientierungen der Lehrenden bzw. diese zu einer Professionalisierung bzw. zur Deprofessionalisierung der Lehrer*innen führen können, sind umstrittene und empirisch noch zu klärende Fragestellungen. Obwohl Prozesse der Schulentwicklung die Grundstruktur professionellen Lehrerhandelns nicht aushebeln, können sich dennoch Verschiebungen in den professionellen Handlungsanforderungen ergeben (vgl. Helsper 2016: 229).

Im Fall von Herrn Thomas deutet sich über die rekonstruierte Ausrichtung an Kontinuität ein Passungsverhältnis an, das einerseits Anschlüsse an die tradierte exklusive Ordnung der Schule erwarten lässt. Andererseits weisen die verweigerte Anerkennung seiner nicht-etablierten Position, die sich über das Eingangsstatement und über die erste „schwere Zeit“ bereits angekündigt hat, sowie die nahezu fatalistische Grundhaltung, mit der er die Entwicklungsmöglichkeiten von Schulen betrachtet, auf ein Passungsverhältnis hin, das zwar nicht als antagonistisch bezeichnet werden kann, aber dennoch von Missachtungs- und Fremdheitstendenzen geprägt sein könnte. Der Schulwechsel von einem gelebten in ein noch zu bearbeitendes Passungsverhältnis könnte in dem vorliegenden Fall der Anlass sein, in eine professionalisierungswirksame Krise zu geraten, was wiederum den Fall des Lehrers als Kernfall plausibilisiert.

Autorenangaben

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

Dominique Matthes
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung
Franckeplatz 1
06110 Halle (Saale)
0345/5521712
Dominique.Matthes@zsb.uni-halle.de

Literatur

- Bastian, Johannes/Combe, Arno (2007): Fachkulturforschung als Entwicklungsforschung. In: Lüders, Jenny (Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Opladen: Budrich, S. 49-61.
- Böhme, Jeanette/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2015): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 857-875.
- Gibson, Anja (2017): Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-102.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel Schule. Wiesbaden: VS, S.114-145.
- Helsper, Werner (2010): Einführung. Die Bedeutung der Einzelschule. In: Bohl, Thorsten/ Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günter/Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 389-396.
- Helsper, Werner (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/ Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 149-170.
- Helsper, Werner (2016): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität. In: Idel, Till-Sebastian/Dietrich, Fabian/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin/Schütz, Anna (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 217-245.
- Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-140.
- Helsper, Werner (2019): Vom Schüler- zum Lehrerhabitus. Reproduktions- und Transformationspfade. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-72.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen: Leske+Budrich.
- Helsper, Werner et al. (2018): Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellen und individuellen Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS.
- Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2011): Qualitative Mehrebenenanalyse als triangulierendes Verfahren. Zur Methodologie von Mehrebenendesigns in der qualitativen Sozialforschung. In: Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen: Budrich, S. 109-134.
- Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2014): Habitus. Bielefeld: transcript.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015): Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: VS, S. 23-47.
- Kramer, Rolf-Torsten (2019): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 307-330.
- Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2015): Schulkultur, Schülerbiografie und Bildungshabitus – Zum Stellenwert der Theorie der Schulkultur für die Analyse von

- Schulkarrieren und schulischen Übergängen. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/ Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden VS, S. 211-236.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2018): *Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Praxeologische Grundlegungen und rekonstruktive Perspektiven*. In: Leonhard, Tobias/Kosinar, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-52.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2019): *Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung*. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 74-100.
- Pallesen, Hilke (2014): *Talent und Schulkultur. Fallrekonstruktionen zu Bildungsgangentscheidungen an einer Eliteschule des Sports*. Opladen, Berlin: Budrich.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel/Bremer, Helmut (2019): *Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive*. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Empirische und theoretische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-48.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, Ewald (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.