

Habituelle Passungen und Nicht-Passungen angehender und berufseinsteigender Lehrpersonen im Sprechen über die (professionelle) schulische Praxis

Nina Meister und Julia Sotzek

Beitrag zur Veranstaltung »Das Personal der Professionen. Soziale und fachkulturelle (Nicht-)Passungen – Berufszugang und professionelle Praxis« der Sektion Professionssoziologie

Einleitung und Erkenntnisinteresse

Das Feld Schule leistet gemäß Bourdieu und Passeron in Form der dort stattfindenden pädagogischen Arbeit eine kontinuierliche Einprägungsarbeit auf den Habitus, auf seine Bewährung wie auch Veränderung (Bourdieu, Passeron 1973: 44ff.). Eine Betrachtung, wie sich unterschiedliche Habitus mit wahrgenommenen normativen Erwartungen der Schule auseinandersetzen, ist – verbunden mit der Frage nach der Herausbildung feldkonformer oder -abstoßender Habitus – für schulpädagogische Fragestellungen von Bedeutung (vgl. Kramer et al. 2009; Kramer, Helsper 2010; Košinár 2014).

In unserem Beitrag nehmen wir den Habitus von angehenden und berufseinsteigenden Lehrpersonen in den Blick. Wir folgen der Annahme, dass die berufliche Ausbildung und Tätigkeit Einfluss auf die Habitusentwicklung der Akteur/-innen hat. Wir fragen, wie angehende und berufseinsteigende Lehrpersonen ihre antizipierte oder ausgeführte Berufspraxis und damit verbundene normative Erwartungen habitusspezifisch wahrnehmen und bearbeiten. Der Berufseinstieg gilt als eine Phase, die sich durch eine „sprunghaft ansteigende Komplexität der Berufsanforderungen bei Übernahme der vollen beruflichen Verantwortung“ (Keller-Schneider 2011: 124f.) auszeichnet und „individuell verschieden wahrgenommen wird“ (Keller-Schneider 2011: 125). Im Zuge der Bewältigung von Berufsanforderungen setzen sich Berufseinsteigende kontinuierlich mit beruflichen Normen auseinander (vgl. Hericks et al. i.V.). Dies erfolgt bereits während des Studiums, allerdings in vorwiegend handlungsentlasteter und institutionell angeleiteter theoretisch-reflexiver Form. Da Studierende bereits vor Beginn des Studiums milieuspezifische, habituelle Muster entwickelt haben, können diese möglicherweise „im Studium verstärkt, teilweise auch irritiert und modifiziert sowie wissensspezifisch überformt [...]“ werden (Miethling 2013: 199). Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Anforderungen im Studium und in der Berufspraxis ist es interessant zu fragen, welche normativen Erwartungen jeweils verhandelt werden.

Mit Bezugnahme auf die These einer Passung oder Nicht-Passung des Habitus zum Feld Schule (vgl. Bourdieu, Passeron 1973, 1971; Bourdieu 1993) erscheinen uns besonders jene wahrgenommenen normativen Erwartungen des Berufsfeldes relevant, die in Spannung zu einem berufsbezogenen Habitus stehen. Kann mit Bourdieu die Aneignung und Inkorporierung von Schule betont werden (vgl. Bourdieu 1993: 107), so schließen wir mit dem Fokus auf Nicht-Passungen stärker an neuere methodologische Überlegungen an, wie sie derzeit mit Bezug auf die Dokumentarische Methode entwickelt und diskutiert werden (vgl. Bohnsack 2014, 2013; Hericks et al. i.V.; Sotzek et al. 2017 i.E.)¹. Passungen und Nicht-Passungen verstehen wir als Bewährungs- und Aushandlungsprozesse, die sich über die Auseinandersetzung des Habitus mit wahrgenommenen beruflichen Normen rekonstruieren lassen. Die Dokumentarische Methode dient zugleich als Auswertungsmethode für das im Beitrag analysierte Datenmaterial. So stellen zwei Interviews mit berufseinsteigenden Lehrpersonen und eine Gruppendiskussion mit Lehramtsstudierenden des Faches Sport die Fälle unserer Rekonstruktionen dar. Die diesem Beitrag zugrundeliegenden Überlegungen sind ausgehend von zwei Einzelprojekten² entstanden und wurden mit dem Begriff der Passungen und Nicht-Passungen unter einer gemeinsamen Fragestellung zusammengeführt.

Methodologische und methodische Überlegungen

Die vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bezugstheorien – besonders in Anlehnung an die Wissenssoziologie Mannheims und das Habituskonzept Bourdieus – ausgearbeitete Grundlagentheorie der Dokumentarischen Methode wird von Bohnsack als *Praxeologische Wissenssoziologie* bezeichnet (vgl. Bohnsack 2013: 176). Ziel der Dokumentarischen Methode ist es, „einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ zu eröffnen (Bohnsack et al. 2013: 9). Ausgehend von der Mannheimschen Wissenssoziologie wird diese methodologische Unterscheidung mit der analytischen Differenzierung eines kommunikativen und konjunktiven Wissens ausgeführt. Innerhalb der Dokumentarischen Methode wird das kommunikative Wissen als ein „Wissen um Normen und Rollenbeziehungen“ (Bohnsack 2013: 179) mit dem Konzept des Orientierungsschemas gefasst. Das konjunktive Wissen wird als ein sozial geteiltes und atheoretisches Wissen verstanden, welches die Handlungspraxis strukturiert und den Beforschten nicht bewusst ist, so dass es von ihnen, etwa in Form von Metaphern (Bohnsack 2013: 180f.), zwar zur Darstellung gebracht, nicht aber expliziert werden kann. Das konjunktive Wissen wird mit dem Begriff des Habitus konzeptualisiert und methodologisch ausgeführt (vgl. Bohnsack 2014, 2013). Mit Bourdieu

¹ So entwarf Bourdieu (vgl. 2001: 204) eigentlich den Habitus als ein Analyseinstrument für Nicht-Passungen, insoweit er sich häufig unter Bedingungen aktualisiert, die von seinen Entstehungsbedingungen abweichen (vgl. Bourdieu 2001: 206).

² Dieser Beitrag verknüpft erste empirische Rekonstruktionen zweier Forschungsprojekte, die derzeit an der Universität Marburg durchgeführt werden: Das Habilitations-Teilprojekt von Nina Meister „Professionsverständnis und kollektive Orientierungen von Lehramtsstudierenden des Faches Sport“ im Projekt „ProPraxis“ (im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert) sowie das Dissertationsprojekt „Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen – theoretische Perspektiven und empirische Befunde“ von Julia Sotzek im Rahmen des DFG/SNF-Projekts „Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern“ (KomBest) (2013–2016) unter Leitung von Uwe Hericks und Manuela Keller-Schneider.

(vgl. 1993: 98) wird der Habitus als „modus operandi der Handlungspraxis“ (Bohnsack 2014: 35), als „Struktur der Handlungspraxis selbst“ (Bohnsack 2014: 35) verstanden.

Der innerhalb der Dokumentarischen Methode zentrale Begriff des Orientierungsrahmens ergänzt in neueren methodologischen Überlegungen den Habitusbegriff dahingehend, „dass und wie der individuelle und kollektive Habitus sich in der Auseinandersetzung mit den normativen resp. institutionellen Anforderungen [...] immer wieder reproduziert und konturiert“ (Bohnsack 2014: 36)³. Der Habitus kann demnach gerade über die Art und Weise, wie sich Akteur/-innen mit wahrgenommenen normativen Erwartungen auseinandersetzen, sich von ihnen distanzieren oder sie übernehmen, rekonstruiert werden (vgl. Bohnsack 2014: 43). Diese primär implizite Auseinandersetzung des Habitus mit Normen konzeptualisiert Bohnsack als Spannungsverhältnis (vgl. Bohnsack 2014: 44). Eine theoretisch-konzeptionell ähnlich ausgerichtete Relationierung des Habitus mit „diskrepante[n] normative[n] Anforderungen“ (Bohnsack 2014: 50; H.i.O.) findet sich bei Bourdieu in Bezug auf die Relation zwischen Habitus und sozialem Feld (vgl. Bohnsack 2014: 50).

Diese methodologischen Überlegungen erfordern eine Rekonstruktionsperspektive, für die das Wissen der Akteur/-innen die Grundlage der Analyse darstellt (vgl. Bohnsack et al. 2013: 12). Mit Bohnsack kann als zentrale, unsere Auswertungen leitende methodisch-methodologisch Annahme formuliert werden:

„Der Übergang von der formulierenden (immanenten) zur reflektierenden (der eigentlichen dokumentarischen) Interpretation markiert den Übergang von den *Was-* zu den *Wie-Fragen*. Es gilt das, was thematisch wird und als solches Gegenstand der formulierenden Interpretation ist, von dem zu unterscheiden, *wie* ein Thema, d. h. in welchem *Rahmen* oder nach welchem modus operandi es bearbeitet wird und was sich darin über die Gruppe oder das Individuum dokumentiert.“ (Bohnsack 2013: 190; H.i.O.).

Ziel ist folglich, im Rahmen einer komparativen Sequenzanalyse die Art und Weise zu rekonstruieren, wie ein Thema habituell verhandelt wird (vgl. Nohl 2012: 45). Damit wird auf ein sich im Sprechen dokumentierendes handlungsleitendes Wissens geschlossen, welches sich in der Auseinandersetzung des Habitus mit wahrgenommenen normativen Erwartungen und Anforderungen zeigt (vgl. Bohnsack 2014: 43).

Konzeption von Passungen und Nicht-Passungen

Unsere Überlegungen knüpfen an den von Bourdieu und Passeron (vgl. 1973, 1971) angestoßenen Diskurs innerhalb der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung an, welcher in aktuellen Studien unter anderem nach Passungen bzw. Passungsproblemen zwischen dem in der Familie bzw. sozialen Milieu erworbenen Habitus und dem durch die Schule geforderten Habitus fragt (vgl. Kramer et al. 2009). Kramer und Helsper differenzieren diese aus, indem sie abhängig von der jeweiligen Schulkultur „je spezifische Schule-Milieu-Passungen bzw. Schule-Milieu-Abstoßungen“ (Kramer, Helsper 2010: 110) empirisch aufzeigen (vgl. Kramer et al. 2009). Dieser Perspektive schließen wir uns an, wenn wir Passungen und Nicht-Passungen nicht (nur) bezogen auf ein Gesamtverhältnis zwischen Habitus und

³ Ausführlicher zu den neueren Entwicklungen innerhalb der Dokumentarischen Methode vgl. Bohnsack 2017.

Feld begreifen, sondern als habituelle Auseinandersetzungsprozesse mit wahrgenommenen normativen (einzelschulspezifischen) Felderwartungen fassen.

Die methodisch-methodologischen Überlegungen der Dokumentarischen Methode mit ihrer Rezeption des Habituskonzepts nach Bourdieu bilden die Grundlage für unsere Konzeption von Passungen und Nicht-Passungen. Grundlegend ist das von Bohnsack entworfene Spannungsverhältnis zwischen den metatheoretischen Kategorien des Habitus und der Orientierungsschemata, welche auf der Ebene zweier unterschiedlicher Wissensformen rekonstruiert werden (vgl. Bohnsack 2014; 2013; 2017). Passungen und Nicht-Passungen konzeptualisieren wir ausgehend von unseren empirischen Analysen als unterschiedlich stark ausgeprägtes Spannungsverhältnis zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen bzw. zwischen einem konjunktiven und einem kommunikativen, reflexiv verfügbaren Wissen⁴. Unabhängig von der Ausprägung ihrer Spannung zum Habitus erfolgt die Wahrnehmung und Bearbeitung einer Norm, kurz die Auseinandersetzung mit ihr, „im Medium der performativen Struktur des Habitus“ (Bohnsack 2014: 43). Über die habituellen Auseinandersetzungen mit wahrgenommenen normativen Erwartungen des Feldes können folglich Passungen- und Nicht-Passungen rekonstruiert werden.

Auf eine Passung weist in unserem empirischen Material eine sich weitgehend bewährende habituelle Bearbeitung von wahrgenommenen Normen hin. Diese kommt unter anderem darin zum Ausdruck, dass normative Erwartungen für sich in Anspruch genommen sowie als Entsprechung zum habituellen Handeln zur Darstellung gebracht werden und damit als positiver Horizont erscheinen. Nicht-Passungen können über eine deutlichere Spannung zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen rekonstruiert werden, die sich in dargestellten Distinktionsbemühungen und damit verbundenen Aushandlungsprozessen dokumentiert. Dies bildet sich in negativen Gegenhorizonten ab und kommt darin zum Ausdruck, dass eine wahrgenommene Norm nicht dem habituellen Handeln entspricht.

Positive Horizonte oder negative Gegenhorizonte (vgl. Przyborski 2004: 56) eröffnen einen interpretativen Zugang zur Rekonstruktion von (Nicht-)Passungen: Ein positiver Horizont kann ein Ideal anzeigen, das als Passung zu einem Habitus gedeutet werden kann, eine in Form eines negativen Gegenhorizonts vollzogene Abgrenzung weist hingegen auf eine Nicht-Passung des Habitus zu einer normativen Erwartung hin. Die Begriffe der Passung und Nicht-Passung verstehen wir nicht normativ, sondern wenden diese rekonstruktiv: Wir verstehen sie nicht als Zuschreibung eines gleichbleibenden oder bewerteten Zustandes, sondern als Bewährungs- und Aushandlungsprozesse (vgl. Bourdieu 1993: 114). Durch die empirisch rekonstruierten Passungen oder Nicht-Passungen wird von uns das methodologisch gefasste Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Orientierungsschema bzw. Norm somit in der Ausprägung seiner Spannung gedeutet.

Es gilt in diesem Beitrag zu berücksichtigen, dass bezogen auf die Interviews mit berufseinsteigenden Lehrpersonen (Nicht-)Passungen im Sprechen von der eigenen beruflichen Praxis rekonstruiert werden, wohingegen bezogen auf die Gruppendiskussion in dem Sprechen der Studierenden (Nicht-)Passungen zu einer dargestellten fremden Praxis (Videosequenzen) zum Ausdruck kommen. Für die Frage unseres Beitrags sind jene Normen von besonderem Interesse, welche die eigene Positi-

⁴ Diese Annahme ist in Auseinandersetzung mit Überlegungen entstanden, in denen Spannungsverhältnisse hinsichtlich ihrer wahrgenommenen Qualität differenziert werden (vgl. Sotzek et al. 2017 i.E.). Anschlussfähig ist unsere Konzeption von (Nicht-)Passungsverhältnissen zudem an die im Rahmen des Projekts KomBest rekonstruierte Basistypik, welche zwei kontrastierende modi operandi der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen berufsbezogenen Habitus und wahrgenommenen Normen umfasst (vgl. Sotzek et al. 2017 i.E.; Hericks et al. i.V.).

onierung als Lehrperson innerhalb der Institution Schule, insbesondere im Umgang mit Schüler/-innen, betreffen.

Passungen und Nicht-Passungen in den empirischen Rekonstruktionen⁵

Gruppendiskussion mit Sportstudierenden

Die Studierenden sehen eine kurze Videosequenz als Eingangsimpuls, die einen Ausschnitt aus dem Handballunterricht zeigt. Sie kommentieren die Szene mit Lachen oder auch „hoho“, was darauf schließen lässt, dass sie bereits während des Sehens eine Nicht-Passung ausdrücken, indem sie die Szene als belustigend bzw. empörend markieren. Die Gruppendiskussionsleiterin (im Transkript mit „I“ markiert) fragt die Studierenden, ob sie die Szene noch einmal sehen möchten. Hier setzt die nachfolgende Sequenz ein.

I: Möchten Sie es nochmal sehen?

S: Nö ich muss nicht.

M: [Nee ich auch nicht. Also ich hab die Frage ob das Schulsport ist. Oder

I: Ja

M: Ach ja. Okay. Joah das sieht ja eher aus wie, wie ein Vereinstraining, und nicht wirklich wie Schulsport. Also ist irgendwie sehr laut und aggressiv und sie hält zum Beispiel

T: [Sie mhm

M: nur weil einer falsch wirft ähm die ganze Bewegung auf. Also

T: [Ja!

M: also der Bewegungsfluss wird ja komplett unterbrochen joah

T: hat ihren Fokus so sehr stark auf diesem einen Schüler für ne relativ lange Zeitepisode (...) [I1:27-37]

Stefan ergreift als erster das Wort mit „Nö ich muss nicht“, was zwei Deutungen zulässt: Das Gesehene ist für ihn auf bestimmte Weise nicht sehenswert oder aber das Gesehene wurde unmittelbar und dem eigenen Empfinden nach verstanden. Markus schließt sich an und nimmt eine implizite Wertung vor, in welcher er eine Nicht-Passung zum Schulsport unterstellt: „Also ich hab die Frage ob das Schulsport ist“. Die Szene scheint unvereinbar mit einem selbst erlebten oder antizipierten Sportunterricht zu sein. Markus präzisiert dies, indem er den (hier negativen) Gegenhorizont „Vereinstraining“ eröffnet. Im Folgenden erarbeitet die Gruppe eine Abgrenzung beider Sportsettings, in welcher sich kollektive Orientierungen hinsichtlich des Berufsverständnisses dokumentieren. Markus beginnt auszuführen, warum es sich seiner Ansicht nach nicht um Sportunterricht handeln könne – das Lehrerinnenhandeln im Videobeispiel sei „irgendwie sehr laut und aggressiv“, außerdem würde die Lehrerin den Bewegungsfluss aller Schüler/-innen unterbrechen, weil *ein* Schüler falsch werfe. Darin zeigen sich

⁵ Die nachfolgenden Passagen aus den Transkripten (Gruppendiskussion und Interview) sind aus Darstellungszwecken gekürzt und bearbeitet.

bereits professionsorientierte Bewertungsmaßstäbe: Schulsport dient einem Ziel, das die Klasse als Kollektiv erreichen sollte. Indem die Lehrerin alle Schüler/-innen bremst, ist der Fokus auf das Individuum unverhältnismäßig. Während also Vereinssport Einzelne fördert, dient Schulsport einem Kollektiv und folgt dabei einem pädagogischen Adressierungsmodus: nicht laut und nicht aggressiv.

Tina schließt an der – typisch schulischen – Handlungsproblematik zwischen Förderung des Individuums und/oder der Gruppe an und ergänzt, dass sie nicht nur die Unterbrechung für unpassend hält, sondern auch die Dauer der Unterbrechung. Dies verweist auf den vorgegebenen zeitlichen Rahmen des Schulsportunterrichts, der in der Planung und Durchführung immer berücksichtigt werden müsse. Ungefähr eine halbe Minute später folgt diese Sequenz:

M: und und ihr Ziel ist es auch nicht unbedingt äh Spaß an der Sportart zu verbreiten
 [T: Nein] sondern es geht darum ihr müsst Handball spielen lernen und möglichst so, dass ihr erfolgreich seid [T: Ja] und der Spaß spielt da eher eine kleine Rolle jetzt also auch, ich weiß nich, also für mich sieht das nicht sehr spaßig aus, also einfach mal den Ball hin und her werfen und, und, und

T: nee das stimmt.

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

M: [Ja [Tina: Ja]

S: ähm wie gesagt das kann man, das kann man wenn, wenn man Trainer ist und n Schleifer is kann man das so rüberbringen. Aber jetzt nicht irgendwie als Lehrer, da muss man n bisschen feinfühlicher sein (...) [1:47-59]

Markus eröffnet eine weitere zentrale Dimension, die die Lehrerin seiner Ansicht nach verfehlt: „Spaß an der Sportart zu verbreiten“. Dieser Orientierung stellt er die der Lehrerin zugeschriebene Intention gegenüber, erfolgreich zu sein. Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion wird das Thema von Spaß versus Erfolg (oder auch Leistung als Voraussetzung dafür) in verschiedenen Facetten immer wieder verhandelt.

Tina stimmt Markus zu, sie teilt somit die Orientierung „Spaß“ und auch Stefan klinkt sich ein, indem er den scharfen Ton der Lehrerin (und damit ihr affektives Agieren) kritisiert. Seiner Meinung nach „legt sie nen völlig falschen Ton an den Tag“. Er eröffnet die Gegenhorizonte „Trainer/Schleifer“ und „Lehrer“. In Bezug auf den Vereinssport beschreibt Stefan die unterschiedlichen Habitus: Ein Trainer dürfe die Trainierenden hart anpacken, während ein Lehrer „feinfühlicher“ sein müsse. Dies zeigt, dass die Studierenden keine pauschalen Bewertungen oder Abgrenzungen – in methodologischer Perspektive Passungen und Nicht-Passungen – vornehmen, sondern diese immer im institutionellen Kontext mit den je spezifischen normativen Erwartungen sehen. Dass beispielsweise ein Trainer ein „Schleifer“ ist, wäre im Vereinstraining demnach unproblematisch oder sogar erwünscht.

Dieses Argumentationsmuster lässt sich mit den auch an späterer Stelle kommunizierten pädagogischen Idealen erklären (zum Beispiel: Selbstentfaltung, Freiheiten und Fehler zulassen, Spaß erzeugen), die sich im Umgang mit den Schüler/-innen niederschlagen (sollten). Stefan macht deutlich, dass die Lehrerin durch ihren Ton nicht den – im Vergleich zu Vereinstrainer/-innen – erweiterten pädagogischen Erwartungen an eine Sportlehrerin gerecht wird. Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion erweitert er seine Kritik, indem er eine didaktisch-methodische Fehlentscheidung anprangert und der Lehrerin Inkompetenz unterstellt.

Diese und auch weitere Nicht-Passungen entwickeln sich im Laufe der fast einstündigen Gruppendiskussion. Die Lehrerin dient als Negativfolie anhand derer dann Passungen als positive Horizonte erscheinen. Normative Erwartungen und Alternativvorschläge zum methodisch-didaktischen oder

pädagogischen Handeln werden ausgehend von der gezeigten Praxis formuliert. Passungen werden sozusagen an einem fiktiven, antizipierten Ideal entworfen. Diese Befunde lassen sich als kollektiv ausgehandelte und geteilte habituelle Orientierungen bezüglich eines schulischen Idealhandelns deuten. Dieses entfaltet sich sowohl in Bezug auf eigene biographische Erfahrungen, insbesondere eigener Sport Erfahrungen (Rückschau), als auch in Hinblick auf die antizipierte Tätigkeit als Sportlehrperson (Vorschau).

Gemeinsam wird in Abarbeitung an der Nicht-Passung ein Professionsideal berufen, das den Sportlehrer einerseits als Multiplikator im Dienst der Sache und gleichzeitig als Entwicklungsförderer entwirft (der also vermittelt zwischen Person und Sache): Er oder sie soll fördern, sportliches Vorbild sein und für seine Sportart „brennen“, Spaß am Sport und einzelnen Sportarten vermitteln, behutsam und sensibel mit den Schüler/-innen umgehen, Individualität und Heterogenität beachten, sportlich nicht überfordern, motivieren, Fürsorge und Achtsamkeit zeigen (auch vor Verletzungen schützen) und Schüler/-innen einen Zugang zum eigenen Körper vermitteln. Vom Fach Schulsport und der Rolle der Lehrperson wird dabei eine außerschulische Wirkung dezidiert erwartet. Sport soll auch im privaten Lebensbereich der Schüler/-innen bedeutungsvoll sein oder werden, wird mitunter sogar als Lebenshilfe entworfen. Inwiefern sich diese normativen Erwartungen an die Wirksamkeit des späteren Lehrer/-innen-Seins in der Praxis bewähren können, wird im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion mitunter reflexiv problematisiert.

Interviews mit Berufseinsteigenden

Welche habituellen Passungen und Nicht-Passungen zu wahrgenommenen Normen bei Berufseinsteigenden rekonstruiert werden können, wird nun an zwei ausgewählten Fällen⁶ vorgestellt. Der berufsbezogene Habitus des Falls *Karsten Odrig* zeichnet sich durch eine Orientierung an den eigenen Interessen und Vorlieben in der Unterrichtsgestaltung aus. In der nachfolgenden Passage spricht er von einem Seminar, welches er in seiner Ausbildungszeit an einer pädagogischen Einrichtung angeboten hat:

Das waren aber acht Schüler, die haben sich da bewusst gemeldet, das waren Interessierte, so was würd ich eigentlich gerne machen. Die waren interessiert, die waren talentiert, weil's ja Hochbegabte waren, die konnten die Sprache in Englisch, das heißt, die Sache stand im Mittelpunkt. Ich konnte meine Sache unterrichten, ich musste jetzt nicht anfangen, „Dritte Person S“ zu unterrichten. Ähm und ich hab was tolles Kreatives gemacht, wo ich selbst drauf Lust hatte. [B11, It1: 1069-1076]

„Interesse“, „Talent“ bzw. fachliches Können und Freiwilligkeit der Schüler/-innen bilden für Karsten Odrig positive Horizonte zu seiner beruflichen Tätigkeit. Einen weiteren positiven Horizont stellt die Möglichkeit dar, „kreativ“, fachlich anspruchsvoll und orientiert an den eigenen „Interessen“ zu unterrichten. Er bringt hier eine Passung zwischen diesem Ideal und seinem Habitus zur Darstellung, welche sich in den Ausdrücken „meine Sache“ und „wo ich selbst drauf Lust hatte“ dokumentiert. Die Vermittlung des grammatischen Phänomens „Dritte Person S“ entwirft Karsten Odrig demgegenüber als negativen Gegenhorizont. Dass er hier von „müssen“ spricht, weist darauf hin, dass er dies als berufliche

⁶ Der Analyse der Fälle liegen die im Rahmen des KomBest-Projekts ausführlich rekonstruierten Spannungsverhältnisse zwischen berufsbezogenen Habitus und wahrgenommenen Normen des beruflichen Handelns zugrunde (vgl. Hericks et al. i.V.; Sotzek et al. 2017 i.E.). Datengrundlage bilden die im Zuge des KomBest-Projekts erhobenen leitfadengestützten narrativen Interviews.

Norm wahrzunehmen scheint. Er bringt diesbezüglich eine Nicht-Passung zu seinem Habitus zum Ausdruck, die sich in der Abgrenzung „ich musste jetzt nicht anfangen“ zeigt.

Eine weitere Nicht-Passung wird in Karsten Odrigs Sprechen über die Übernahme der Klassenleitung einer fünften Klasse sichtbar. Es wird deutlich, dass seine habituelle Positionierung als Fachlehrer in der ersten Zeit des Berufseinstiegs verunsichert wird:

...ähm diese Organisation des Klassenlehrers war schrecklich. Also in meinen Fächern kam ich gut rein, da hatte ich 'ne gute Ausbildung, ich wusste, was ich machen kann. [...] Den- das Tagesgeschäft machen und fünfte Klasse ist am Anfang Zettelausteilen ohne Ende. [...] Man konnte mit der eigenen Klasse nicht anfangen mit Englisch, wo man sich wohlfühlt, sicher fühlt, sondern man war immer in so 'nem „Ich mach mit euch nur aber“, muss mich aber gleichzeitig als Klassenlehrer positionieren. [B11, It1: 116–135]

Karsten Odrig nimmt die normative Erwartung wahr, als Klassenlehrer für administrative und organisatorische Aufgaben zuständig zu sein, worauf die häufige Verwendung des Modalverbs „müssen“ hinweist, das einen äußeren Zwang impliziert. Er bringt in Bezug auf diese normative Erwartung eine habituelle Nicht-Passung zum Ausdruck, welche sich in dem negativen Gegenhorizont „war schrecklich“ zeigt. Die Bewertung „wo man sich wohlfühlt, sicher fühlt“ wird in Abgrenzung dazu als positiver Horizont entworfen und deutet darauf hin, dass Karsten Odrig im Zuge der Fachvermittlung Emotionen erlebt, die auf eine Passung zwischen Habitus und hier implizit bleibenden beruflichen Normen („anfangen mit Englisch“) hinweisen. Das Erleben von „Wohlbefinden“ und „Sicherheit“ scheint für Karsten Odrig daraus zu resultieren, dass sich sein in den Ausbildungsphasen erworbenes Wissen bewährt und zur Anwendung gebracht werden kann („ich wusste, was ich machen kann“).

In der aufgeführten Kommunikation mit seinen Schüler/-innen „Ich mach mit euch nur aber“ weist das „aber“ darauf hin, dass er seine habituelle Orientierung an den eigenen Interessen und Vorlieben in der Unterrichtsgestaltung nicht vollständig ausgestalten kann. Diese Orientierung wird nicht weiter verbalisiert, sondern mit „aber“ abgebrochen. Dass Karsten Odrig die an sich selbst formulierte normative Forderung anschließt „muss mich aber gleichzeitig als Klassenlehrer positionieren“, deutet darauf hin, dass er dies als Einschränkung („aber“; „muss mich gleichzeitig“) wahrnimmt. Die Formulierung „man war immer in so 'nem“ weist darauf hin, dass die hier rekonstruierte habituelle Nicht-Passung zu der normativen Erwartung, für administrative und organisatorische Aufgaben zuständig zu sein, dauerhaft erlebt zu werden scheint.

Für den *Fall Lisa-Marie Jung* kann eine habituelle Orientierung an den Lernprozessen der Schüler/-innen und ein habituelles Bemühen um Positionierung rekonstruiert werden. Lisa-Marie Jung scheint – auch mit Blick auf andere Sequenzen – habitusspezifisch die Anforderung wahrzunehmen, den fachlichen Lernfortschritt ihrer Klasse zu gewährleisten und auf eine das Lernen unterbrechende Unterrichtsstörung zu reagieren. Als berufliches Agieren im Umgang mit Unterrichtsstörungen verhandelt sie ein Autorität schaffendes und Vorgaben setzendes Handeln. Sie entwirft sich als konsequente und strenge Gymnasiallehrerin. Zu einem Verhalten der Schüler/-innen, das den von ihr intendierten Ablauf ihres Unterrichts unterbricht, kann eine habituelle Nicht-Passung rekonstruiert werden. Dies und die Reflexion ihres Verhaltens zeigen sich in folgender Passage:

Ja, aber ähm ich hab ja von der Ausbildung her auch immer so dieses mh Bild vermittelt bekommen, ja die Lehrerin, die muss immer ganz streng sein und die muss immer die Zügel in der Hand halten [...] Und dann hatten wir ähm Unterricht gehabt und dann haben die sich ähm mal einen Scherz erlaubt [...] Und dann hab ich gleich eine Zusatzaufgabe gegeben ja und hab gesagt: „Also sowas nie wieder.“ Und so. Ja und

dann dachte ich aber hinterher, dachte ich, ich hätte ähm damit viel lockerer umgehen müssen und halt einfach einmal mitlachen müssen. [B3, lt1: 478-496]

Ihr Handeln reflektiert Lisa-Marie Jung in Form des negativen Gegenhorizonts einer strengen Lehrerin. Dieses „Bild“ sei ihr in der Ausbildung vermittelt worden. Damit scheint sie ihr Handeln zugleich zu rechtfertigen und als ein institutionell gewolltes darzustellen. Das Modalverb „müssen“ verweist darauf, dass sie ein strenges Handeln als normative Erwartung wahrnimmt. Lisa-Marie Jung reagiert auf die als „Scherz“ gedeutete Unterrichtsunterbrechung mit dem Erteilen einer „Zusatzaufgabe“. Bezüglich dieser aus ihrem Handlungsspielraum ausgewählten pädagogischen Disziplinierung und ihrer Kommunikation mit den Schüler/-innen („Also sowas nie wieder“) bringt sie eine habituelle Nicht-Passung zum Ausdruck.

Die wahrgenommene Nicht-Passung bearbeitet sie zugleich reflexiv („dann dachte ich aber hinterher“): Sie stellt ihr strenges Handeln in Frage und entwirft eine Handlungsalternative („hätte“), die sie nun als normative Erwartung formuliert. Der positive Horizont „locker umgehen“ und „einfach einmal mitlachen“ wird von der zuvor als institutionell markierten Norm („müssen“; „die Lehrerin“) abgegrenzt. Diese erscheint als negativer Gegenhorizont. Damit verhandelt Lisa-Marie Jung zwei unterschiedliche berufliche Normen, die sie in Bezug auf ihren Umgang mit Schüler/-innen wahrnimmt.

An späterer Stelle dieser Passage trifft sie folgende Aussage: „aber sie waren schon so ein bisschen überrascht, dass ich jetzt da sauer bin, die dachten anscheinend schon, dass ich das lustig finde“ [B3, lt1:498-500]. Dies zeigt: Nicht nur die Interaktion mit ihren Schüler/-innen, sondern auch deren antizipierten Erwartungen an ihr Handeln scheinen sie zu einer veränderten normativen Erwartung an sich selbst zu bewegen. Die habituelle Nicht-Passung zu der wahrgenommenen Norm „streng sein“ wird reflexiv umgedeutet. Dies zeigt sich in der Setzung der gegenläufigen Erwartung, „locker zu sein“, wozu eine Passung entworfen wird.

Diskussion der Befunde

Unsere Befunde deuten in ihrer Zusammenführung trotz des unterschiedlichen Datenmaterials und der Samplebildung an, dass über Ausbildungs- und Berufsphasen hinweg ähnliche – und möglicherweise kollektiv – normative Erwartungen an das Lehrer/-innen-Sein bestehen. Studierende und Lehrpersonen formulieren bezogen auf die eigene Positionierung als Lehrperson normative Erwartungen, die zu folgenden drei Fragen gebündelt werden können: „Wie gehe ich als Lehrperson mit Schüler/-innen um?“, „Wie trete ich ihnen gegenüber auf?“ und „Wie kann ich als Lehrperson Inhalte im Unterricht vermitteln?“. Als übergreifende Passung eines berufsbezogenen Lehrer/-innenhabitus zu wahrgenommenen beruflichen Normen des Feldes Schule (insbesondere in Bezug auf die Interaktion mit Schüler/-innen) wird eine Lehrperson entworfen, die Freude am Unterrichten hat, den Schüler/-innen Spaß an den Unterrichtsinhalten und am Lernen vermittelt, auf die Erwartungen der Schüler/-innen eingeht und mit ihnen wertschätzend kommuniziert.

Dies zeigt, dass Studierende schon vor Beginn der eigenverantwortlichen Berufspraxis über normative Vorstellungen von berufsspezifischen Anforderungen verfügen, die sich aber (noch) nicht in der Praxis bewähren müssen. Für die Lehrer/-innenbildung lässt sich festhalten, dass berufliche Normen bereits im Studium reflexiv antizipiert werden, womit sich die Frage nach der Veränderungsmöglichkeit des Habitus stellt. Der Fall Lisa-Marie Jung deutet an, dass möglicherweise erst ein Bewährungsdruck der Praxis Potenzial für habituelle Veränderungen erzeugt. Weiterhin kann gefragt werden, in-

wieweit der Vorbereitungsdienst den Habitus bereits irritiert und zu einer Bearbeitung von habituellen Nicht-Passungen führen kann (vgl. Košinár 2014).

Ausgehend von unseren ersten Befunden nehmen wir an, dass Passungen und Nicht-Passungen über Ausbildungs- und Berufsphasen hinweg als Bewährungs- und Aushandlungsprozesse zum Ausdruck kommen, die sich über die Auseinandersetzung des Habitus mit wahrgenommenen beruflichen Normen rekonstruieren lassen. Des Weiteren ist das Potenzial von habituellen Passungen und Nicht-Passungen für eine Professionalisierung noch zu klären: Inwiefern können beispielsweise Nicht-Passungen Entwicklungspotenziale eröffnen oder Passungen Potenziale für Stabilisierungen bieten? Abschließend lässt sich fragen, inwieweit die rekonstruierten normativen Erwartungen an das Lehrer/-innen-Sein im öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs verhandelt werden und welches – vielleicht auch fachübergreifende - Professionsverständnis sich rekonstruieren ließe.

Literaturverzeichnis

- Bohnsack, R. 2017: Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. 2014: Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer, S. Thiersch (Hg.), Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, 33–55.
- Bohnsack, R. 2013: Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert, F. Schumacher (Hg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 175–200.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M. (Hg.) 2013: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Dies., Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, 3. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, 9–32.
- Bourdieu, P. 2001: Meditationen. zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. 1993: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. 1973: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D., Keller-Schneider, M. (i.V.): Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode.
- Keller-Schneider, M. 2011: Berufsbiografische und fachspezifische Anforderungen von Grundschullehrpersonen der Berufseingangsphase. Zeitschrift für Grundschulforschung, 4. Jg., Heft 2, 124–136.
- Košinár, J. 2014: Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen [u.a.] : Barbara Budrich.
- Kramer, R.-T., Helsper, W. 2010: Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, J. Budde (Hg.), Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 103–125.

- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., Ziems, C. 2009: Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miethling, W.-D. 2013: Zur Entwicklung von Sportlehrer/innen. Ein Empirie-Entwurf, vertiefende Reflexionen und weiterführende Forschungsfragen. Sportwissenschaft, Heft 3, 197–205.
- Nohl, A.-M. 2012: Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. 2004: Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sotzek, J., Wittek, D., Rauschenberg, A., Hericks, U., Keller-Schneider, M. (2017 i.E.): Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. Zeitschrift für Qualitative Forschung.