

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

Zusammenfassung

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

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

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

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

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

1. Einleitung

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

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

2. Zum Habitusbegriff

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

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

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

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

3. Zum Habitus in der Dokumentarischen Methode

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1 Frau Adler im Profil

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2 Zur Aushandlung der privaten und der Lehrerinnenrolle

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Zum Entwurf eines Lehrer*innenhabitus

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

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

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

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

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

Autorenangaben

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

Literatur

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

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

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