

Regula Fankhauser und Angela Kaspar

## Habitusirritationen in einer Lehrpersonenweiterbildung

### Teacher's professional development and the transformation of habitus

#### Zusammenfassung

Pädagogische Adaptionen des Habituskonzepts fokussieren verstärkt auf die Möglichkeit zur Transformation und arbeiten ein Verständnis von Habitus heraus, in dem Formation und Transformation dialektisch verschränkt erscheinen. Die Frage nach dem Verhältnis von Habitusformung und -umformung steht auch im Fokus des folgenden Artikels. Es wird ihr auf der Basis von Interviews mit Unterstufenlehrpersonen nachgegangen, welche nach der Methode der Video Elicitation durchgeführt wurden und in deren Fokus die Wahrnehmung und Beurteilung körpergebundener Unterrichtspraktiken stand. Die ausgewählten Fallbeispiele zeigen neben grundsätzlichen Unterschieden entscheidende Gemeinsamkeiten: habituelle Wahrnehmungs- und Deutungsschemata sind Bewältigungsstrategien, um feldspezifische Konfliktsituationen wie das Herstellen von Disziplin zu lösen. Gleichzeitig wird deutlich, dass diese Schemata irritierbar und brüchig sind und dass also der Habitus kein geschlossener Panzer, sondern ein verletzliches Gebilde ist, welches aufbrechen und sich verschieben kann.

**Schlagwörter:** Lehrpersonen, Habitus, Weiterbildung, Körperkonzepte

#### Abstract

Pedagogical adaptations of the concept of habitus are focusing more intensively upon the potential for transformation, developing an understanding of habitus in which formation and transformation appear dialectically interwoven. The question as to the relationship between habitus formation and transformation is also at the core of the following article. It is explored by way of interviews conducted with junior teaching staff that leverage the method of video elicitation and focus upon the perception and evaluation of body-centric teaching practices. Alongside fundamental differences, the case studies selected exhibit crucial similarities: habitual patterns of perception and interpretation are coping strategies for resolving field-specific situations of conflict such as the imposition of discipline. At the same time, it is clear that these patterns are irritable and fragile and that the habitus is thus not a sealed tank but a vulnerable structure with the capacity to exert momentum and to experience displacement.

**Keywords:** Habitus, Teacher, Professional development, Body-centric teaching practices

# 1 Einleitung

Pierre Bourdieus Habitus-Konzept ist für die Bildungswissenschaften – wenn auch kontrovers diskutiert – von herausragendem Wert, da es die Mitleidenschaft des Körpers in Lern- und Bildungsprozessen bedenkt. Nach Bourdieu ist der Habitus ein stabiles Set von Dispositionen, das aus der Einschreibung der sozialen Strukturen in den Körper resultiert und sich in feldspezifischen Denk-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata ausprägt. Der Habitus ist - alternativ formuliert – eine Form des praktischen Sinns, welcher die Anpassung an die Erfordernisse des Feldes ermöglicht (Bourdieu 1987, S. 122). Dass Wahrnehmungs- und Beurteilungsmuster auf der Einverleibung kollektiver Schemata beruhen, bedeutet, dass diese zwar subjektiv, nicht aber individuell sind. Abweichungen und Unterschiede innerhalb eines Habitus verweisen auf die „Verschiedenheit in der Gleichartigkeit“ (Bourdieu 1979, S. 188) und sind strukturelle Varianten desselben Habitus.

Die Aneignung des Habitus ist eine Form der Strukturierung, die Biografie eine Kette von Restrukturierungen, die das Subjekt durchläuft und bei der jede neue Strukturierung auf der alten aufbaut. Primäre Strukturierung jedoch ist die familiäre Sozialisation. Bourdieus Verdienst besteht darin, auf die Macht einer impliziten oder „stillen Pädagogik“ (ebd., S.128) hingewiesen zu haben, die auf der Einverleibung von Werten in Körpern basiert:

„Man könnte in Anwendung eines Worts von Proust sagen, Arme und Beine seien voller verborgener Imperative. Und man fände kein Ende beim Aufzählen der Werte, die durch jene Substanzverwandlung verleblicht worden sind, wie sie die heimliche Überredung einer stillen Pädagogik bewirkt, die es vermag, eine komplette Kosmologie, Ethik, Metaphysik und Politik über so unscheinbare Ermahnungen wie ‚Halt dich gerade!‘ oder ‚Nimm das Messer nicht in die linke Hand!‘ beizubringen und über die scheinbar unbedeutendsten Einzelheiten von *Haltung*, *Betragen* oder körperliche und verbale *Manieren* den Grundprinzipien des kulturell Willkürlichen Geltung zu verschaffen, die damit Bewusstsein und Erklärung entzogen sind.“ (ebd.)

So unverzichtbar Bourdieus Habitus-Konzept für eine Pädagogik ist, welche die „Verstrickung des Körpers in Bildungs-, Sozialisations- und Lernprozesse“ im Auge behalten möchte (Alkemeyer 2009, S. 119), so umstritten ist es wegen seiner relativen Stabilität und Trägheit. Für pädagogisches Denken und Handeln, welches sich seit jeher der transformativen Kraft der Bildungsidee verschrieben hat, wird das Habitus-Konzept zur Herausforderung, an der es sich abarbeiten muss. Dies ist wahrscheinlich auch der Grund für die „außerordentliche Produktivität dieses operativen Begriffs“ (Rieger-Ladich/Friebertshäuser/Wigger 2009, S. 15). Die Frage, wie sich Lern- und Bildungsprozesse als Prozesse der Habitusformung und -umformung begreifen lassen und welche Rolle der Verkörperung von Lernprozessen zukommt, hat innerhalb einer an Bourdieu orientierten „reflexiven Erziehungswissenschaft“ (Rieger-Ladich/Friebertshäuser/Wigger 2009) zu interessanten Ansätzen und Neupositionierungen geführt. Während das Bourdieusche Konzept vorerst dazu benutzt wurde, die Logik der Reproduktion und die relative Stabilität in Bildungsprozessen zu erklären, wird in neueren Ansätzen vermehrt die Frage gestellt, wie Bourdieus Denken für die Beschreibung von Transformationsprozessen genutzt werden könnte (Kramer 2011; Maschke 2013; Niestradt/Ricken 2014; Rieger-Ladich 2005; Rosenberg 2011, 2017). Ausgehend von Bourdi-

aus Überlegungen zu den Passungsproblemen zwischen Feld und Habitus, welche dazu führen, dass die unpassend gewordenen Habitusformen sich verändern müssen, wird eine dynamische Konzeption des Habitus möglich: „Das Prinzip der Wiederholung habitueller Dispositionen führt an dieser Stelle nicht zur Reproduktion des schon Gegebenen, sondern das sich wiederholende Misslingen von Passung beinhaltet das Potential zur Modifikation“ (Rosenberg 2017, S. 301). Rosenberg konstatiert ein „Moment der Unruhe“ (ebd., 302), welches für die Reproduktion des Habitus konstitutiv ist und – in gewisser Analogie zum Performativitätskonzept von Butler (vgl. Tervooren 2001) – die Möglichkeit zur Transformation offen hält. Damit wird grundlagentheoretisch eine Lesart möglich, welche bei Bourdieus Denken sowohl den Verweis auf die Beharrungskraft des Habitus wie auch Hinweise auf die Möglichkeit von transformatorischen Bildungsprozessen, in denen neue Selbst- und Weltverständnisse aufgebaut werden (Wigger 2009, S. 111), für sich entdeckt. Der Habitus wird so als „relationales Konzept“ (Rosenberg 2017, S. 301) und jenseits von „üblichen Alternativen von Determiniertheit und Freiheit“ (ebd.) gedacht.

Die Relationierung von subjektiven Dispositionen und objektiven sozialen Strukturen im Konzept des Habitus bringt für die theoretische Situierung und die empirische Untersuchung von Bildungsprozessen eine Differenzierung, welche Lernen als sowohl stabilisierenden wie dynamisierenden Vorgang begreift. So gesehen sind Habitusformungen und Habitustransformationen einander nicht dualistisch entgegengesetzt, sondern vielmehr dialektisch ineinander verschränkt. Darauf verweist auch der zentrale Bourdieusche Begriff des Spielsinns. Mit Spielsinn bezeichnet Bourdieu das „fast wundersame Zusammentreffen von Habitus und Feld“ (Bourdieu 1987, S. 122). Der Spielsinn ist „die Kunst der praktischen Vorwegnahme der in der Gegenwart enthaltenen Zukunft“ (ebd.). Mit ihm ist ein praktischer Sinn intendiert, welcher sich darin zeigt, dass er in jeder feldspezifischen Situation weiß, was zu tun ist und was zu tun möglich ist. Dieses Wissen ist sinnerfüllt, weil es das Tun als „in eine vernünftige Richtung weisend“ (ebd.) erlebt. Der Glaube an den Sinn des Spiels, welcher zum Spielsinn gehört, ist dabei umso umfassender, je weniger das Spiel als solches erkannt wird. Dieser praktische Glaube ist, so Bourdieu, „ein Zustand des Leibes“, „Natur gewordene, in motorische Schemata und automatische Körperreaktionen verwandelte gesellschaftliche Notwendigkeit“ (ebd., S. 126f).

Bourdies Konzept des „Spielsinns“ wurde insbesondere von Thomas Alkemeyer aufgenommen und weiterentwickelt. Alkemeyer fokussiert dabei auf das Praxisfeld des Sports und die dort zu beobachtende dynamische Interaktion, in welche habituelle Verhaltensweisen eingebunden sind. Die Dynamisierung des Habitus-Konzepts meint er insofern mit Bourdieus Denken in Übereinstimmung bringen zu können, als dieser selber auf der Aktivität beharrt, mittels welcher die Akteure feldspezifische Normen und Vorgaben in ihre subjektive Praxis einbauen (Alkemeyer 2009, S. 120) Diesen Faden aufnehmend, fragt Alkemeyer nach den konkreten Praktiken, in denen der Sinn für das Spiel erlernt und ausgebildet wird. Das darin erworbene performative Wissen erzeugt nicht nur Routinen, sondern befähigt auch „zu einem situationsgerechten Modellieren von und Improvisieren mit eingeschliffenen, für die jeweilige Sportart, Tanz- oder Arbeitsform typischen Körpertechniken und Bewegungsabläufen und ermöglicht es, ohne Überlegenssicherheit – aus der Not heraus – von antrainierten Spielweisen abzuweichen (...)“ (Alkemeyer u.a. 2009, S. 12) So gelingt es, den Spielsinn nicht nur als konservierende, sondern gleichzeitig auch als eine potentiell transformierende

Größe weiterzudenken. Zwar macht auch Alkemeyer deutlich, dass sich Subjekte in Lern- und Bildungsprozessen „mit einer bestimmten Körperlichkeit, einem bestimmten ‚Vorrat‘ an Haltungen, Gesten und Bewegungsmustern sowie – in Verbindung damit – einem begrenzten Horizont der Möglichkeit des Denkens, Fühlens und Handelns“ ausbilden (Alkemeyer 2009, S. 123). Aber diese begrenzten Möglichkeiten sind – wegen dem intersubjektiven Zusammenspiel im Vollzug sozialer Ordnungen – in eine dynamische Bewegung eingebunden; jedes Spiel verfügt über formal nicht geregelte „Spielräume“ (Alkemeyer u.a. 2009, S. 7), innerhalb deren die Spieler improvisieren und von eingeübten Routinen abweichen können.

Es wird deutlich, dass in diesem Ansatz der Habitusumformung der Fokus auf den Körper und das Moment des performativen Spielens, Improvisierens und Experimentierens gelegt wird. Lernprozesse werden ausgelöst durch Irritation habitualisierter Körper- und Denkschemata und durch das „Ausprobieren anderer körperlicher Haltungen“ (Alkemeyer 2009, S. 135).

Überträgt man die hier referierten Konzepte der Habitusformung und -umformung auf die Lehreraus- und weiterbildung, so bietet sich vorerst eine phasenspezifische Differenzierung an:

In ihrer Ausbildung und der daran anschließenden Novizenphase fokussieren angehende oder frisch ausgebildete Lehrpersonen auf eine Anpassung an die Herausforderungen des Feldes, in dem sie tätig sein werden oder sind, und damit vorrangig auf das Einüben von sicherem, routinisiertem Handeln. Mit dem Erwerb von feldspezifischen Spielregeln, von professionellem Handeln und Urteilen inkorporieren sie kollektive, eben als professionell ausgewiesene Schemata, welche sie sich als Habitus einverleiben. Dieser Prozess geht dabei Hand in Hand mit einem zunehmenden Glauben an den Sinn des Spiels (Pille 2009).

In der Weiterbildung sodann sollen Routinen flexibilisiert und Spielräume ausgetestet und erweitert werden; das Experimentieren und das Ausloten von Möglichkeiten tangiert dabei nicht nur das Handlungsrepertoire, sondern kann sich auch auf das professionelle Selbstverständnis beziehen. Während innerhalb des Feldes der Erwachsenen- und Weiterbildung Konsens zu herrschen scheint, dass – wenn überhaupt mit dem Konzept des Habitus argumentiert wird – dieser in der Weiterbildung umstrukturiert werden müsse (zuerst Kraus 1988), und zwar über das Mittel der Reflexivität (vgl. zusammenfassend Forneck/Wrana 2009), kann diesem Imperativ zur Habitustransformation auch zurückhaltender begegnet werden. Die oben skizzierte dialektische Verschränkung von Habitusformung und -umformung gebietet Zurückhaltung nicht nur gegenüber einer phasenspezifischen Situierung, sondern ebenso gegenüber normativen Ansprüchen, welche die Umstrukturierung des Habitus ausschließlich als befreienden Prozess begreifen. Vielmehr ist vom grundsätzlich ambivalenten Charakter der Habitustransformation (Rosenberg 2017) auszugehen; wenn letztere als ein Entstehen von neuen Passungen an neue Anforderungen eines bestimmten sozialen Feldes begriffen wird, so wird damit auch klar, dass die Transformation von diesem weiterhin mitstrukturiert wird.

Die Frage, wie sich Habitusformungen und -umformungen zueinander verhalten, ist für unsere Argumentation im Anschluss an den oben skizzierten Theoriekontext zentral. Sie stand auch am Ursprung des Forschungsprojekts der Pädagogischen Hochschule Bern, auf welches unsere Überlegungen empirisch abstützen und mit dessen Ergebnissen wir versuchen wollen, die oben skizzierte Frage zu differenzieren und zu beantworten.

Wir werden hierzu in einem ersten Schritt das Forschungsprojekt, seine Ziele und Inhalte sowie das Design und die Methode vorstellen. Anschließend werden wir anhand zweier Fallbeschreibungen zeigen, wie sich hier jeweils der Lehrpersonenhabitus ausprägt und wie er sich im Verlauf der Weiterbildung modifiziert. Schließlich werden wir versuchen, die Ergebnisse in einer Synthese zusammenzuziehen und mit unserer Ausgangsfrage zu verklammern.

## 2 Das Projekt

Das von der PH Bern finanzierte F&E-Projekt „Achtung Auftritt! Lehrpersonen im Fokus der Performativität“ (Laufzeit 2015-2017, vgl. Walker 2014) besteht aus einer halbjährigen Weiterbildung für Unterstufenlehrpersonen, welche von einer Begleitforschung flankiert wird.

Die Weiterbildung, welche nicht nur für die Rolle körpergebundener Unterrichtsprozesse sensibilisieren, sondern ebenso die habituellen Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsschemata der Lehrpersonen der Bearbeitung zuführen möchte, setzt dort an, wo der Habitus sich materialisiert: am Körper. In einer halbjährigen Weiterbildung in zeitgenössischem Tanz setzen sich die Lehrpersonen mit körpergebundenen Handlungsmustern auseinander, welche in Schule und Unterricht als Gesten, Haltungen, Bewegungen und Positionierungen im Raum vollzogen werden. Diese körperlichen Vollzugselemente geben gewissermaßen das Material ab, welches in der tanzkünstlerischen Weiterbildung verwertet wird. Durch Dekontextualisierung, d.h. Herauslösung der einzelnen Gesten, Haltungen und Bewegungselemente aus ihrem normalen, feldspezifischen Kontext wird es möglich, diese einer ästhetischen Verarbeitung zuzuführen, d.h. mit ihnen zu spielen, zu experimentieren und gewissermaßen zu verfremden. Ziel dieses tanzkünstlerischen Tuns ist zum einen, die Teilnehmenden für die Bedeutung körpergebundenen Handelns und Verhaltens zu sensibilisieren; zum andern, die an den eigenen Körper gebundenen, in ihm „niedergelegten“ und eingeschriebenen Denk-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata zu verflüssigen und „in Bewegung“ zu bringen.

In der Begleitforschung, welche das Weiterbildungsprojekt flankiert, wird parallel dazu die Unterrichtswahrnehmung der Lehrpersonen untersucht. Das Erkenntnisinteresse, welches dabei leitend ist, kann mit folgenden Fragen expliziert werden: Wie nehmen Lehrpersonen die körpergebundenen Praktiken ihres Unterrichts selber wahr? Wie beurteilen und reflektieren sie sie? Welche Körperkonzepte werden dabei aktiviert? Und inwiefern findet im Verlauf der halbjährigen Erhebungsperiode eine Entwicklung resp. Veränderung dieser Unterrichtswahrnehmung statt?

Wir fokussieren in der Begleitforschung, welche im Folgenden im Zentrum steht, auf die Unterrichtswahrnehmung der Lehrpersonen und untersuchen, welche körpergebundenen Unterrichtsprozesse von ihnen wahrgenommen werden und wie sie bewertet und im Kontext ihrer subjektiven Unterrichtstheorien und ihres professionellen Selbstverständnisses verortet werden. Wir rekonstruieren also ihre habituellen Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata und damit ih-

ren „Spielsinn“, und zwar in dessen zweifacher Bedeutung: einmal als praktisches Wissen über die feldspezifischen Spielregeln, an denen sie ihr unterrichtliches Handeln ausrichten und aus dessen Vorrat sie schöpfen. Andererseits als normativer Glaube an den Sinn, den sie dem Spiel „Unterricht“ zuweisen und mit dem sie ihr Handeln und Verhalten legitimieren. Den Spielsinn, den wir anhand des empirischen Materials rekonstruieren möchten, denken wir als in einen performativen Prozess eingebunden. Er wird in jeder neuen (Unterrichts-)Situation neu vollzogen und aktualisiert. Dies bedeutet, dass er in einer Entwicklung begriffen ist, einer Entwicklung, in welcher sich stabilisierende und dynamisierende Prozesse, Habitusformungen und –umformungen abwechseln und überblenden. Mit dem Versuch, diesen Prozess zu beschreiben, bewegen wir uns jenseits einer Wirkungsforschung und einem Untersuchungsansatz, welcher den Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen untersuchen und zwischen Intervention und dem berufspraktischen Handeln und Deuten von Lehrpersonen ursächliche Zusammenhänge herausarbeiten möchte. Die Impulse aus der Weiterbildung, die in der Begleitforschung sporadisch sichtbar werden, rekonstruieren wir punktuell und fallspezifisch.

Methodisch wird mit der Video Elicitation (Henry/Fetters 2012) gearbeitet: die Lehrpersonen lassen innerhalb des halben Jahres, in welchem ihre tanzkünstlerische Weiterbildung stattfindet, dreimal ihren Unterricht videografieren. Die Kameraregie liegt dabei ganz in ihrer Verantwortung; sie entscheiden was, wann, wie aufgenommen wird. Anschließend werden die Unterrichtsvideografien in Leitfadeninterviews besprochen. Auch hier liegt die Wahl der zu besprechenden Sequenz und des Fokus, der auf diese geworfen wird, bei den Lehrpersonen. Methodologisch wird dies damit begründet, dass die Wahl von Kameraregie, Sequenz und Fokus Auskunft gibt über die Wahrnehmungs- und Interessensperspektive. Strukturiert werden diese Selbstsetzungen nur durch Fragekategorien, welche im theoretisch-methodischen Kontext der Professional Vision (Seidel u.a. 2011; Sherin 2007; Sherin/Vanes 2005) entwickelt wurden und einen formalen Raster vorgeben, nach welchem Wahrnehmungs-, Interpretations- und Bewertungsaussagen zu Unterricht strukturiert werden können.

Die Auswertung der Interviews erfolgte anhand eines Kodierprozesses, in dem zuerst offen und in einem zweiten Schritt axial kodiert wurde (Berg/Milmeister 2008). Über fallinterne wie fallvergleichende Analysen wurden die folgenden Kernkategorien bestimmt: Wahrnehmung und Beurteilung von körpergebundenen Praktiken der Lehrperson, Wahrnehmung und Beurteilung der körpergebundenen Praktiken der SchülerInnen, normative Vorstellungen zu Schule/Unterricht, zur Rolle der Lehrperson und zum Wesen des Kindes. Diese Kernkategorien strukturieren die anschließende Fallkonstrastierung und die zu erstellenden Fallgeschichten. Leitend ist dabei ein Fallbegriff, welcher die beiden Ebenen der Epistemologie und der Repräsentation miteinander verschränkt (Düwell/Pethes 2014, S. 13): der Erkenntniszuwachs, welchen der Fall repräsentiert, ist von der Art seiner Darstellung nicht zu trennen. *Fallgeschichten* nennen wir unsere Fälle deshalb, weil wir sie als in Entwicklung begreifen und sie darin forschend begleiten.

In der Fallgeschichte fallen Analyse und Komposition in eins (ebd., S. 23). Dabei dient der Fall in seiner Besonderheit jedoch nicht der exemplarischen Illustration eines Allgemeinen. Vielmehr erhellt die Konfrontation des Einzelfalls mit allgemeinen Wissensbeständen oder Regeln das, was an diesen zu differenzieren, zu erweitern oder gar zu korrigieren ist (Fatke 2003, S. 59). Die Konstruktion des

Falls gleicht damit dem abduktiven „Zangenriff“ (Kelle/Kluge 2010, S. 23), bei dem gleichursprünglich sowohl von theoretischem Vorwissen wie von empirischem Datenmaterial ausgegangen wird.

## 3 Fallgeschichten

Aus den Fallgeschichten, die im Rahmen der Begleitforschung erstellt wurden, werden im Folgenden deren zwei ausgewählt und vorgestellt. Es handelt sich hierbei um zwei Fälle, die sich bezüglich ihrer Körperkonzepte und ihres professionellen Selbstverständnisses kontrastieren lassen und bei denen auch die „Entwicklungsgeschichten“ parallel zur Weiterbildung sehr unterschiedliche Verläufe genommen haben. Es wird am Schluss jedoch gezeigt werden, inwiefern die beiden Geschichten eine fallübergreifende Gemeinsamkeit aufweisen.

### 3.1 Fall 1: Selbstdisziplin und Selbstoptimierung

#### 3.1.1 Zur Interviewpartnerin und ihren Interviewfoki

Rita ist eine Lehrperson mit langjähriger Schulerfahrung, die in einer Grundschulklasse in einer ländlichen Gemeinde der Schweiz unterrichtet.

Rita war stets sehr motiviert für das Interview und zeigte sich im Interview engagiert. Sie betrachtete die Videografien und die Interviews als Möglichkeit, sich mit ihrem Unterricht auseinanderzusetzen und an sich als (Lehr-)Person zu „arbeiten“. Das Streben nach Selbstoptimierung spiegelt sich auch in den Interviewfoki: Rita fokussiert stets den eigenen Körper. Dabei geht es ihr einerseits darum, ihren Körper zu beobachten, (störende) Bewegungen oder Haltungen zu analysieren sowie bessere Unterstützung der gesprochenen Sprache durch die Körpersprache zu erreichen. Andererseits steckt sie sich jeweils aufgrund eines Interviews Ziele, die sie im Unterricht umsetzen will, und reflektiert im nächsten Interview das Erreichen der Zielsetzungen. Geleitet vom Willen zur Selbstoptimierung entfaltet Rita über die drei Interviews hinweg eine Art Entwicklungsgeschichte.

#### 3.1.2 Der Körper im Dienste feldspezifischer Normen

Für Rita ist der Körper im Unterricht ein „wichtiger Botschafter“ – eine metaphorische Umschreibung, die sie von der Tanzkursleiterin übernimmt. An dieser Figur orientiert sich Rita während der ganzen Interviewphase und interpretiert dabei die Aussage der Kursleiterin in einer Form, die sie mit ihren Konzepten von Unterricht und ihren Vorstellungen bezüglich der Rolle des Körpers im Unterricht vereinbaren kann. Für sie stellt der Lehrkörper ein zentrales Element unterrichtlichen Handelns dar; sie sieht in ihm ein wichtiges Hilfsmittel für das Erreichen von Unterrichtszielen.

Als wichtiges Ziel ihres unterrichtlichen Handelns erachtet Rita das Herstellen von Ruhe und Ordnung. Sie betrachtet diese Elemente als grundlegend einer-

seits für das Schaffen einer guten Unterrichts Atmosphäre, in der störungsfreier und gelingender Unterricht stattfinden kann. Andererseits steht die Norm der Ruhe nicht nur im Dienste des Vermittlungsgeschehens, sondern erscheint als eigener Wert per se. Diese sieht sie vorbildlich im Verhalten der Logopädin realisiert, einer zusätzlichen Lehrperson, mit der sie im Teamteaching unterrichtet und mit der sie sich nun in der Video Elicitation vergleicht:

Rita: Aber siehst du, sie [gemeint ist die Logopädin] steht viel oft da, so: So wie ein Fels hier, so in der Brandung. So, weißt du, so: [macht es vor] und schaut./I: Ja.//Und ich/ich (+) Ich gehe hier und dort und/Schon nicht laut - weißt du - absolut nicht laut, aber die Bewegung selbst kann bereits Unruhe bringen./I: Ja.//Ich habe mich nun fast ein bisschen als unruhig/Gegenüber der Logopädin habe ich mich als unruhig erlebt. (I1\_00:17:08)

In Ritas Wahrnehmung verkörpert die ruhig da stehende Logopädin eine Idealfigur, die fest verankert auch in stürmischen Momenten Ruhe bewahrt und diese an die Kinder vermittelt. Sich selbst dagegen nimmt sie als Herd der Unruhe wahr, ihr pausenloses In-Bewegung-Sein oder ihre Unfähigkeit, wie die Logopädin zum Fels zu erstarren, birgt die Gefahr der Übertragung auf die Kinder. Hier kommt zum Ausdruck, wie groß die Wirkkraft ist, die sie ihrem eigenen Körper bzw. dem Lehrkörper zuschreibt. Aus der Perspektive von Rita – dies verdeutlicht sich im weiteren Verlauf des Interviews – lässt sich diese Wirkkraft durch entsprechende Körperbearbeitung zielorientiert optimieren. Der Lehrkörper ist für Rita form- und trainierbares Material, das instrumentell genutzt werden kann. Wie sich Rita die ideale Formung des Lehrkörpers vorstellt, wird im folgenden Interviewauszug explizit: Um Disziplin herstellen oder aufrechterhalten zu können, wird der Körper einerseits – gemäß dem Vorbild der Logopädin – beruhigt und andererseits einer disziplinierten Bewegtheit unterworfen:

Rita: Ich hatte mir auch zum Ziel genommen, mehr auch einfach mit Gesten, also mit/(+) non-verbal zu arbeiten./I: mhm//(...) Und ich habe auch gemerkt, dass ich bewusst Symbole einfach non-verbal mache./I: mhm//(++). Also ich sage nicht mehr, 'Kommt in den Doppelregenbogen' oder 'Kommt in den Regenbogen' [gemeint ist ein Halbkreis, in dem sich die Kinder aufstellen], sondern ich mache nur noch irgendwie so. Und ich mache so, oder so./I: <sup>L</sup>mhm//Also mit zwei Fingern den Regenbogen darstellen pro Hand oder mit einem Finger, also mit dem Zeigefinger für den einen Regenbogen. (00:05:57)

Durch gezielt eingesetzte und automatisierte Gestensprache versucht die Lehrerin die Kinder stumm zu dirigieren. Anstelle einer verbalen Intervention steht der gekonnte Einsatz von Körpersprache; aber diese wie jene stehen letztlich im Dienst der unterrichtlichen Ordnung qua Ruhe, welche sie herzustellen respektive aufrecht zu erhalten versuchen.

Rita favorisiert also die indirekte Disziplinierung, welche sich in gekonnter Selbstführung und dem professionellen Einsatz des eigenen Körpers manifestiert. Sie grenzt sich von direkten disziplinarischen Maßnahmen wie lautem Zurechtweisen oder dem Aussprechen von Strafen ab. Für letztere benutzt Rita die negativ besetzte Figur des Polizisten; und obwohl sie diese eigentlich ablehnt, fühlt sie sich ab und zu gezwungen, in diese Rolle zu schlüpfen:

Rita: Also ich muss während dem Unterricht hin und wieder der Polizist sein, wenn ich einfach will, dass nun ruhig gearbeitet wird./I: mhm//Es hat Kinder drinnen, die ganz/die wirklich Schwierigkeiten haben. [...] Und mit diesen muss ich eine andere Sprache hervor nehmen./I: <sup>L</sup>mhm//habe ich gemerkt. [...] Und das ist eigentlich eh:



nicht unbedingt meine Art,/I:  $\text{Lmhm//}$ aber ich habe einfach gemerkt, dass man bei ihnen einfach zwischendurch 'Paff'. Und dann muss ich so der Polizist sein/I:  $\text{Lmhm//}$ und sagen, 'Und nun halten wir dies ein.' [...] (I2\_00:41:19)

Die „andere Sprache“, die sie bei gewissen Kindern hervorheben muss, ist diejenige der direkten Disziplinierung; sie wird ihr quasi durch das Verhalten der Kinder aufoktroiert. Polizist sein zu müssen und ein direktes, eventuell gewaltförmiges Wort zu sprechen, torpediert ihr Ideal, Führung über Selbstführung erreichen zu können und Disziplin im Klassenzimmer via Selbstdisziplin und Selbstinszenierung herstellen zu können.

### 3.1.3 Habitusirritation

Ritas Lehrpersonenhabitus lässt sich wie folgt zusammenfassen: Gelingender Unterricht ist ruhiger und disziplinierter Unterricht. Direkte Disziplinierung und zurechtweisende Adressierungen der Kinder sind tendenziell gewaltförmig und verpönt; die Kontrolle der Schülerinnen und Schüler soll vielmehr über die permanente Selbstdisziplinierung des Lehrerinnenkörpers bewerkstelligt werden. Damit entspricht Ritas Lehrpersonenhabitus über weite Strecken dem Muster, welches ethnographische Studien zu Disziplin und Disziplinierung im Klassenzimmer herausgearbeitet haben (Langer/Richter 2015; Pille 2009).

Eine Irritation dieser habituellen Grundeinstellung erfolgt jedoch im dritten Interview. Obschon der Lehrpersonkörper auch in dieser Video Elicitation als formbar und prinzipiell optimierbar erscheint, verändert sich – wie in der folgenden Analyse nachgezeichnet wird – der Grad der Stabilität ihres Konzepts.

Rita legt im dritten Interview dar, dass sie sich zur Zeit der Videoaufnahme aufgrund aktueller Belastungen energielos gefühlt habe. Das Thema Energie nimmt im Interview einen zentralen Stellenwert ein, während das Führungsmoment, welches in den ersten Interviews eine dominante Rolle spielte, in den Hintergrund tritt:

Rita: [...]Wenn diese Energielosigkeit nun länger andauern würde,/I:  $\text{Lmhm//}$ dann hätte es einen Einfluss auf die Schüler./I:  $\text{mhm//}$ Dann wäre das Chaos/I:  $\text{mhm//}$ perfekt danach, denn die fühlen das, die fühlen das auf jeden Fall, wie viel Energie du hast/I:  $\text{Lmhm//}$ oder eben nicht. Wie viel du entgegenzuhalten oder eben auch mitzutragen vermagst. [...] (I3\_00:40:30)

Das Zitat wird strukturiert durch die Oppositionspaare Energie und Kontrolle resp. Energieabfall und Kontrollverlust. Anhaltender Mangel von Energie führt zu Chaos. Die Angst vor dem Chaos bzw. das Streben nach Ordnung und Kontrolle werden also auch hier wieder sichtbar; die Lehrperson präsentiert aber einen anderen Lösungsansatz:

Rita: Was aber nicht bis hinten raus funktioniert ist, dass ich bei mir bin, (+) denn sobald mein Blick von der Klasse weg ist und die Klasse/dass ich die Klasse wie abgebe und sage, 'Nun könnt ihr wirklich arbeiten,/I:  $\text{mhm//}$ dann habe ich gegen den Schluss dort den Energieabfall,/I:  $\text{mhm//}$ wobei die Körperspannung wirklich/jedenfalls in diesem Bereich oben, der mir wichtig ist, wirklich zusammenfällt. (...) Ich habe mir einfach gesagt, vorher als ich mir diese Szene angeschaut habe, 'Also ich muss mehr darauf achten, dass ich wirklich bis zum Schluss wirklich oben bin und offen bin.' Aber dass dies mit mir zu tun hat, dass ich bei mir bleibe,/I:  $\text{mhm//}$ das entstand erst im Gespräch. Und ich denke, das ist entscheidend. (I3\_00:45:57)

Rita stört sich daran, dass sie nach Erteilen des Arbeitsauftrages die Körperspannung nicht mehr zu halten vermag. Aber statt dass sie diesem Erschlaffen mit gesteigerten Selbstanforderungen begegnet, bringt sie einen neuen Aspekt ein: das „Bei-sich-selbst-Bleiben“. Dieser Hinwendung zu sich selbst entspricht eine fürsorglichere Haltung dem eigenen Körper und dessen Ressourcen gegenüber. Zwar steht auch diese Selbstzuwendung im Dienste der Ordnung, die aufrechterhalten werden muss: Durch die besorgte Hinwendung zu sich selbst möchte die Lehrerin erreichen, dass sie ihr Energielevel halten kann. Das ist aus ihrer Sicht deshalb notwendig, weil die Schülerinnen und Schüler einen Energieabfall sofort wahrnehmen würden und dadurch ein „Chaos“ ausbrechen könnte. Damit wird nochmals deutlich, dass ihre habituellen Vorstellungen von Unterricht und ihrer Rolle als Lehrperson sich nicht grundlegend verändern. Ziel bleibt das Aufrechterhalten von Ordnung und Ruhe bzw. Disziplin. Neu rückt aber ein anderer Aspekt des Selbst in den Fokus: nicht das Selbst, welches diszipliniert, optimiert und instrumentalisiert werden muss, sondern ein Selbst, um das man sich kümmern und sorgen muss. Das Ideal, Disziplin durch Selbstdisziplin zu erreichen, wird um die Erfahrung erweitert, dass der bearbeitbare Körper auch ein verletzlicher Körper ist, der der Sorge bedarf. Es zeigt sich damit eine gewisse Nachsicht mit sich selbst, eine Weichheit, die sich in der Aufweichung des Konzepts spiegelt.

## 3.2 Fall 2: Idealisierung und Desillusionierung

### 3.2.1 Zur Interviewpartnerin und ihren Interviewfoki

Anna ist eine Lehrperson mittleren Alters und unterrichtet an einer Primarschule in einer Agglomerationsgemeinde der Schweiz, die als sozialer Brennpunkt gilt.

In den Interviews steht die Auseinandersetzung mit der Frage im Fokus, welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen und welcher Gestalt Unterricht sein sollte, damit Lernende (und Lehrende) „ihren“ Raum bekommen und „sich selbst“ sein können. Anna kommt immer wieder auf die Themen Freiheit und Raum für Selbstentfaltung sowie auf – diese Entfaltung störende – Strukturen oder Hierarchien zu sprechen. Der Fokus liegt also auf der Frage nach den idealen Bedingungen für die Entfaltung des Selbst.

Ein Charakteristikum des Falls ist, dass sich im dritten Interview eine maßgebliche Veränderung hinsichtlich der Unterrichtswahrnehmung abzeichnet. Während Anna in den ersten zwei Interviews betont locker auftritt und eine weitgehend unkritische Haltung zu ihrem Unterricht einnimmt, stellt sie im dritten Interview ihr Unterrichtshandeln stark in Frage.

### 3.2.2 Der Körper als Mittel zu Selbstentfaltung und Befreiung

Grundlegend für die Unterrichts- wie Körperkonzeptionen von Anna ist die Annahme, dass Kinder über ein „Selbst“ verfügen, dessen Entfaltung zu Glück oder Wohlbefinden führt. Ein wichtiges Unterrichtsziel ist deshalb, Räume für Selbstentfaltung zu schaffen.

Für Anna bedürfen ihre Schulkinder solcher Entfaltungsräume, da ihr außerschulischer Alltag ihnen wenig Spielraum für Entdeckungen lässt. So sieht es Anna als ihre Aufgabe, in der Schule Nischen für Selbstentfaltungsprozesse zu

schaffen. Dabei unterzieht sie den Schulraum einer Binnendifferenzierung; es sind für sie insbesondere bewegte Momente, in denen die Kinder Freiheit erleben und „sich selbst“ sein können:

Anna: Mhm. (+) (...) Schule ist etwas, das sehr ehm: strukturiert ist, wo die Kinder sehr viele Dinge immer machen müssen, die die Lehrerin sagt./I: mhm//Für mich/Ich probiere immer, gerade in den/im Turnen oder auch ansonsten, probiere ich immer wieder, Möglichkeiten zu schaffen, wo sie auch mal selbst können. Also dass es nicht einfach immer nur ein Folgen und ein Machen./I: mhm//was gesagt wird. [...] Und gerade im Turnen ist es mir sehr wichtig, dass es nicht nochmals immer heißt 'Und jetzt alle Hände in die Luft und jetzt alle/I: mhm//das und das.' Weil das heißt es oft genug im Unterricht, im Rechnen, im Deutsch. Das ist viel, was sie einfach tun müssen, genau wie man es sagt. Und ich finde es für sie persönlich sehr wichtig./I: <sup>L</sup>mhm//dass sie auch, das andere entwickeln und dass dies auch gefördert wird. (I1\_00:38:23)

Aus der Sicht von Anna erfahren Schülerinnen und Schüler im Unterricht oft (körpergebundene) Normierungen („alle die Hände in die Luft“). Stark strukturierte Unterrichtsepisoden bringt sie mit Disziplinierung der Kinder, dem Durchsetzen einer vorgegebenen Ordnung und mit Zwang in Verbindung. Alternativ dazu will sie den Kindern die Möglichkeit gegeben, dass sie sich jenseits von Regeln bewegen und „sich selbst sein können“. Damit differenziert sie zwischen einem Schulraum, in dem – im Dienste des Lernens – normiert wird, und «Bewegungsräumen» bzw. bewegten Sequenzen, in denen Gestaltungsmöglichkeiten entstehen.

Körperliche Bewegung birgt für Anna also das Versprechen von Freiheit und den Schlüssel zur Selbstentfaltung.

Die Konzeption des Körpers als Tor zum Selbst fußt mehrheitlich nicht auf konkreten Beobachtungen, sondern wird von Anna auf abstrakter Ebene anhand der – eben ausgeführten – Differenzierung von Räumen (Schulzimmer als strukturierter Raum – Turnhalle als Raum der Freiheit) abgehandelt. Nebst dieser abstrakten Konzeption von Körper bespricht Anna in den Interviews auch konkretes körperliches Tun. Dabei fokussiert sie häufig auf Jungen mit Migrationshintergrund, wohingegen die Mädchen im Hintergrund bleiben. Die Körper der Jungen erscheinen ihr als kulturell und geschlechtsspezifisch überformte Körper. Das wird zum Beispiel in einer Interviewsequenz sichtbar, in der Anna das „Gebaren“ eines Schülers analysiert, der sich – um den Stuhl neben ihm für seinen Freund freizuhalten – einem anderen Anwärter auf den Platz mit breiter Brust in den Weg stellt und ihm auf den Hinterkopf schlägt:

Anna: (+) Das ist für mich eine typische Pausenplatz-, Spielplatz-, Quartier-Situation, wobei ich weiß, dass diese Kinder und inklusive ihre Väter sich oftmals bei Konflikten so aufführen. Es geht um eine Machtdarstellung, es geht darum, um den Platz/den Platzhirschen zu markieren, Revier zu markieren. Ich weiß, dass diese Kinder mit solchem Gehabe aufwachsen, (+) dass dies Teil ist von dem, was ihr Leben/was ihr alltägliches Leben ist. Ich natürlich als Lehrerin mit meinem Auftrag oder auch mit meinem Menschenbild, (+) eh: will dies nicht, ein solches Gebaren bei mir ihm Schulzimmer. [...] (I2\_00:30:20)

Anna identifiziert das Vorgehen des Schülers als ein machtförmiges Verhalten, das normalerweise außerhalb des Schulzimmers – auf dem Pausenplatz, Spielplatz oder im Quartier – erfolgt. Damit verweist sie nochmals darauf, dass für sie verschiedene Felder (hier außerschulischer Raum – Schulraum) unterschiedlich strukturiert sind und jeweils spezifische Handlungsspielräume bieten. Der Junge

bemächtigt sich des Platzes neben ihm, was für Anna als ein Abbild „typisch“ männlichen Revierverhaltens gilt, welches die Schüler außerhalb des geschützten Schulraums lernen. Sie versteht das Verhalten des Jungen als Konsequenz seiner männlich geprägten (sowie schicht- und kulturspezifischen) Sozialisation.

Aus der Perspektive von Anna gehen überformte Körper mit Begrenzungen einher: Einerseits werden manche Kinder durch machtförmiges Auftreten anderer unterdrückt und andererseits steht die Idee eines Körpers, der befreit, im Widerspruch zur Idee eines geschlechtlich, kulturell und sozial normierten Körpers.

### 3.2.3 Habitusirritation

Der Lehrpersonenhabitus von Anna könnte als „reformpädagogisch“ etikettiert werden: im Zentrum ihres pädagogischen Bemühens steht die Selbstentfaltung des Kindes. Diese möchte sie maßgeblich über den freien körperlichen Selbstausdruck fördern. Der Habitus von insbesondere männlichen Schülern mit Migrationshintergrund erscheint ihr fremd und aggressiv und wird als soziale und kulturelle Überformung gedeutet, aus denen sie die Schüler befreien möchte.

Mit der Konstruktion vom Körper als Ort der Transformation zum Selbst geht eine weitgehend unkritische Sichtweise der videografierten Unterrichtseinheiten einher. Negative Aspekte bezüglich der Unterrichtsorganisation oder des Lehrerinnenhandelns werden in den ersten beiden Interviews weitgehend ausgeblendet. Im dritten Interview jedoch kommt es zu einem Umschlag: Anna schwenkt von ihrer mehrheitlich unkritischen Beurteilung des eigenen Unterrichts um zu einer negativ gefärbten Sichtweise. Diesen deutlich kritischeren Blick auf das Unterrichtsgeschehen bringt sie in Zusammenhang mit ihren Erfahrungen in der Intensivwoche der Tanzweiterbildung, während der sie sich häufig im Spiegel beobachten konnte:

Anna: [...] (+) Eben auch weil die ganze Woche sehr stark eben auf Selbstbeobachtung aus war./I: mhm//und dies ist nicht nur schön. Also wir waren beispielsweise die ganze Woche beim Tanzen vor einem Spiegel. Ich habe mich bereits die ganze Woche gesehen und ich hatte meinen Körper die ganze Zeit gesehen, ich habe gesehen, ehm/(+) Ich bin natürlich nun auch in dieser Gruppe eigentlich eher eine ältere Frau, ich bin eine ältere Lehrerin. Und ich war nie ein solches Bewegungstalent./I: mhm//also ich kann nicht so wahnsinnig tief nach unten und es sieht also bei mir auch nicht super elegant aus, oder super schön, jeweils wenn ich mich bewege und/(+) Ja, es ist nicht nur schön, sich so genau anzuschauen./I: <sup>L</sup>mhm//Man sieht auch viele Schwächen und vielleicht ist auch deshalb der Blick, dass ich es gerade so wahnsinnig/Ich habe dies nun einfach nur noch schrecklich gefunden. (...) (I3\_00:55:42)

Anna sieht sich während der Intensivwoche einer „Selbstbeobachtung“ ausgesetzt, die in eine Krise führt. Für sie taucht im Spiegel eine alte Frau auf, die sich nicht durch Schönheit und Eleganz auszeichnet. Das Entdecken von scheinbaren Mängeln führt dazu, dass sie die Konfrontation mit dem Spiegelbild als „schrecklich“ erfährt. In dieser Ernüchterung sieht sie den Grund, dass sich auch die Wahrnehmung auf den Unterricht verändert. Sie tritt in eine kritischere Phase ein, in der sie sich als Lehrperson und ihren Unterricht als unzureichend beurteilt. Das Idealbild des Körpers als Medium der Befreiung zerbricht am Spiegelbild. Wie die Desillusionierung bezüglich des eigenen Körpers sich in die Beurteilung des eigenen Unterrichts fortsetzt, wird nochmals im folgenden Zitat deutlich:

Anna: Weil man ja eigentlich auch ein Bild hat von allem, von sich selbst, von gutem Unterricht, von Idealen, (+) und dann zu merken, dass man dem gar nicht so entspricht, also (+) ich bin eigentlich - also logisch - auch nur ein Mensch, oder. Und ich kann nicht alles sehen und ich kann nicht auf alles reagieren, ich kann nicht immer ehm: meinen Idealen entsprechen, weder beim Unterrichten, (+) noch dabei, mich selbst zu sein./I: mhm//(+). Ja, denn das ist so wahnsinnig schwierig, ideal zu sein, das kann - glaube ich - gar niemand. Ich wäre es einfach sehr gerne. [kichert] (00:56:59)

Im Spiegelbild eröffnet sich für Anna die Diskrepanz zwischen einem Idealbild und dem scheinbaren Realbild. Sie zieht das Fazit, dass sie ihrem Anspruch – stets perfekt zu sein – nicht umfassend genügen kann. Damit kann der Körper die an ihn gestellte Erwartung nicht erfüllen: Statt ein Ort der Transformation zur Freiheit zu sein, wird der Körper zum Ort einer – als schmerzhaft erfahrenen – Selbsterkenntnis, dass sie als „ein Mensch“ kein Ideal zu sein vermag.

## 4 Schlussfolgerung

Die Unterschiede zwischen den beiden Fällen sind einerseits eklatant. Während der Habitus von Fall 1 bei der Disziplinierung des eigenen Körpers ansetzt, verfolgt Fall 2 ein Ideal, das den bewegten Körper zum Freiheitsversprechen stilisiert. Unterschiedlich ist auch die Art und Weise, wie sich die Habitusirritationen manifestieren und wie damit umgegangen wird: Fall 1 antwortet auf die Bedrohung des Ressourcenverschleißes mit Besorgnis und verstärkter Hinwendung zu sich selbst, Fall 2 auf die Enttäuschung mit umfassender Selbstkritik.

Andererseits lassen sich trotz dieser auffälligen Unterschiede zwischen den beiden Fällen Gemeinsamkeiten herausarbeiten und damit zeigen, dass ihre Verschiedenheit eine „Verschiedenheit in der Gleichartigkeit“ ist. Beide Entwicklungsgeschichten zeigen zum einen – und das vielleicht wenig überraschend – dass für die Lehrpersonen die feldspezifische Anforderung, Disziplin herzustellen und disziplinierend auf die SchülerInnen(-körper) einzuwirken, als Konflikt wahrgenommen wird. Innerhalb dieses Konflikts sind die je spezifischen habitualisierten Wahrnehmungs- und Deutungsmuster Bewältigungsstrategien. Zum andern aber wird deutlich, dass diese Schemata irritierbar und brüchig sind. Der Habitus als heterogenes Bündel von Dispositionen wird in diesen Geschichten nicht als in sich geschlossener und verfestigter Panzer rekonstruierbar, sondern als verletzliches Gebilde, welches punktuell aufbrechen oder sich verschieben kann.

Unsere zu Beginn gestellte Frage, wie Habitus und Habitus transformation in- einander verschränkt sind, führt im Anschluss an das untersuchte empirische Material zu zwei weiterführenden Thesen; die eine ist theoretischer, die andere bildungspraktischer Natur.

Die Habitusirritationen, die sich in den untersuchten Interviews abzeichnen, reagieren auf Anforderungen des sozialen Feldes Schule und Unterricht und können als Versuche gelesen werden, mit prekär gewordenen Passungsverhältnissen zwischen Habitus und Feld umzugehen. Sie sind also – analog zu Bourdieus Passungstheorie – nur auf dem Hintergrund des strukturierenden Feldes zu verstehen. Manifest jedoch werden sie am Körper und dessen Grenzen. Dies hat habitustheoretische Implikationen: Wenn das Habituskonzept den Körper

v.a. in seiner Funktion als Einschreibefläche für soziale Prägungen begreift, so ließe sich im Anschluss an unsere Untersuchung dessen Funktion als Grenze, als begrenzte und begrenzende Ressource hervorheben. Im und am Körper wird die organisationsspezifische Ordnung und das, was sie diesem abverlangt, erfahrbar.

Eine zweite Schlussfolgerung betrifft die bildungspraktischen Konsequenzen unserer Untersuchung. In beiden Fallgeschichten reflektieren die Lehrpersonen darauf, ob und wie sie den Anforderungen des Feldes gerecht werden können. Die Frage jedoch, inwiefern diese überhaupt gerechtfertigt sind oder welche Zumutungen die sozialen Strukturierungen des Feldes an sie selber stellen, bleiben ausgeblendet. Zwar können wir die Frage, ob die Habitusirritationen als nachhaltige Transformation zu betrachten seien, aufgrund des eingeschränkten zeitlichen Horizonts und der methodischen Anlage der Untersuchung nicht beantworten. Wir wissen nicht, ob die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen habituellen Wahrnehmungs- und Deutungsschemata auch zu langfristigen Veränderungen in den Unterrichtsroutrinen führt. Aufgrund unserer Erkenntnisse denken wir jedoch, dass die Auseinandersetzung mit dem sozialen Feld Schule, seinen Strukturierungen und Prägungen notwendige Voraussetzung dafür ist. Wenn das reflexive Bemühen, wie bei den befragten Lehrpersonen, vor der Analyse von Strukturen Halt macht, so bleibt es auf halbem Weg stehen. Vielleicht gilt für den selbstreflexiven Verstehensprozess in (Lehrpersonen-)Weiterbildungen dasselbe, was Bourdieu für den sozialwissenschaftlichen Verstehensprozess allgemein geltend gemacht hat: dass Verstehen nämlich mit Erklären eine Einheit bildet, letzteres jedoch darauf beruht, Einsichten zu gewinnen „in die untrennbar verwobenen psychischen und sozialen Prägungen, die mit der Position und dem biografischen Werdegang der Person im Sozialraum einhergehen“ (Bourdieu 2017, S. 398).

## Literatur

- Alkemeyer, T. (2009): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden, S. 119–140.
- Alkemeyer, T./Brümmer, K./Kodalle, R./Pille, T. (2009): Zur Emergenz von Ordnungen in sozialen Praktiken. In: Alkemeyer, T./Brümmer, K./Kodalle, R./Pille, T. (Hrsg.): *Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung*. Bielefeld, S. 7–20. <https://doi.org/10.14361/9783839411421-intro>
- Berg, C./Milmeister, M. (2008): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9. Jg., H. 2, Art. 13.
- Bourdieu, P. (1979): *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (2017): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Köln.
- Düwell, S./Pethes, N. (2014): Fall, Wissen, Repräsentation – Epistemologie und Darstellungsästhetik von Fallnarrativen in den Wissenschaften vom Menschen. In: Düwell, S./Pethes, N. (Hrsg.): *Fall – Fallgeschichte – Fallstudie. Theorie und Geschichte einer Wissensform*. Frankfurt a.M./New York, S. 9–33.

- Fatke, R. (2003): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Pren- gel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissen- schaft*. Weinheim/München, S. 56–68.
- Forneck, H./Wrana, D. (2009): Professionelles Handeln und die Autonomie des Feldes der Weiterbildung. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden, S. 175–189. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91645-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91645-3_10)
- Henry, S.G./Fetters, M.D. (2012): Video Elicitation Interviews: A Qualitative Research Method for Investigating Physician-Patient Interactions. In: *Annals of Family Medicine*, 10. Jg., H. 2, S. 118–125. <https://doi.org/10.1370/afm.1339>
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden.
- Krais, B. (1988): Kommentar zur strukturalistischen Bildungstheorie des Habitus. In: De- we, B./Frank, G./Huge, W. (Hrsg.): *Theorien der Erwachsenenbildung*. München, S. 213–216.
- Kramer, R.-T. (2011): *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bil- dungsforschung*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93068-8>
- Langer, A./Richter, S. (2015): Disziplin ohne Disziplinierung. Zur diskursanalytischen Eth- nographie eines ‚Disziplin-Problems‘ von Schule und Pädagogik. In: Fegter, S./Kessl, F./Langer, A./Ott, M./Rothe, D./Wrana, D. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Dis- kursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wies- baden, S. 211–229. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_11)
- Maschke, S. (2013): *Habitus unter Spannung – Bildungsmomente im Übergang . Eine In- terview- und Fotoanalyse bei Lehramtsstudierenden*. Weinheim.
- Niestradt, F./Ricken, N. (2014): Bildung als Habitus. Überlegungen zum Konzept eines Bil- dungshabitus. In: Helsper, W./Kramer, R./Thiersch, S. (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theore- tische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden, S. 99–124.
- Pille, T. (2009): *Organisierte Körper. Eine Ethnographie des Referendariats*. In: Alkemeyer, T./Brümmer, K./Kodalle, R./Pille, T. (Hrsg.): *Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung*. Bielefeld, S. 161–178. <https://doi.org/10.14361/9783839411421-008>
- Rieger-Ladich, M. (2005): Weder Determinismus noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Hab- itustheorie im Licht neuerer Arbeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25. Jg., H. 3, S. 281–296.
- Rieger-Ladich, M./Friebertshäuser, B./Wigger, L. (2009): *Reflexive Erziehungswissenschaft: Stichworte zu einem Programm*. In: Rieger-Ladich, M./Friebertshäuser, B./Wigger, L. (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden, S. 9–19. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91645-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91645-3_1)
- Rosenberg, F. (2011): *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839416198>
- Rosenberg, F. (2017): *Ambivalenzen von Habitustransformationen. Praxeologische Bil- dungstheorie und Bildungsforschung im Anschluss an Pierre Bourdieu*. In: Rieger- Ladich, M./Grabau, C. (Hrsg.): *Pierre Boudieu: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden, S. 299–314. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_15)
- Seidel, T./Stürmer, K./Blomberg, G./Kobarg, M./Schwindt, K. (2011): Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? In: *Teaching and Teacher Education*, 27. Jg., H. 2, S. 259–267.
- Sherin, M. (2007): *The Development of Teachers’ Professional Vision in Video Clubs*. In: Goldman, R./Pea, R./Barron, B./Derry, S. (Hrsg.): *Video Research in the Learning Sci- ences*. New York, S. 383–395.
- Sherin, M./Van Es, E. (2005): *Using video to support teachers’ ability to notice classroom in- teractions*. In: *Journal of Technology and Teacher Education*, 13. Jg., H. 3, S. 475–491.

- Tervooren, A. (2001): Körper, Inszenierung und Geschlecht. Judith Butlers Konzept der Performativität. In: Wulf, C./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim/München, S. 157–180.
- Walker, R. (2014): Achtung Auftritt - Lehrpersonen im Rampenlicht. Lehrerhandeln im Fokus der Performativität. In: Behrens, C./Rosenberg, C. (Hrsg.): TanzZeit – LebensZeit. Leipzig, S. 94–112.
- Wigger, L. (2009): Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 101–118.