

Te Poel, Kathrin

Zur Bedeutsamkeit eigener schüler*innenbiografischer Erfahrungen von angehenden Lehrpersonen für den sich anbahnenden Lehrer*innenhabitus und seine Anerkennungsbezüge

Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 141-148



Quellenangabe/ Reference:

Te Poel, Kathrin: Zur Bedeutsamkeit eigener schüler*innenbiografischer Erfahrungen von angehenden Lehrpersonen für den sich anbahnenden Lehrer*innenhabitus und seine Anerkennungsbezüge - In: Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 141-148 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-238251 - DOI: 10.25656/01:23825

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-238251>

<https://doi.org/10.25656/01:23825>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen; Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bernhard Schimek
Gertraud Kreamsner
Michelle Proyer
Rainer Grubich
Florentine Paudel
Regina Grubich-Müller
(Hrsg.)

Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten.

Kontroversen – Entwicklungen –
Perspektiven der Inklusionsforschung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.hg. © by Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: Grafik: © Iris Kopera, Foto: kiyopayo/Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5924-0 digital

doi.org/10.35468/5924

ISBN 978-3-7815-2485-9 print

Inhalt

Vorwort der Herausgeber*innen 9

Gertraud Kremsner, Bernhard Schimek und Michelle Proyer
 Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten.
 Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung 11

Kontroversen

Georg Feuser
 Die Bühne der Inklusion. Ein Prolog!
 oder: Grenzgänge zwischen Welten 27

Mai-Anh Boger
 Risse in der Landschaft der Inklusionsforschung –
 Aktuelle Entwicklungen und offene Fragen 43

Sven Bärmig
 Dialektik als Methode 59

Jan Jochmaring, Lena Bömelburg und Dirk Sponholz
 Inklusive Berufsorientierung als Diskurs. Der ‚scheinbare‘ Konsens:
 gemeinsame Begriffe – unterschiedliche Ideen 67

Felix Kappeller
 Prothetische Absenz, Articulating Gaps:
 Repräsentationskritische Perspektiven auf visuelle Darstellungen
 nicht an den Körper gefügter Prothesen 75

Jana York und Jan Jochmaring
 Dilemmata einer inklusiven Arbeitswelt –
 Menschen mit Behinderung zwischen Sondersystemen und
 Gestaltungschancen einer Arbeitswelt 4.0 84

Juliane Gerland, Imke Niediek, Julia Hülsken und Marvin Sieger
 Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten
 musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs
 mit digitalen Musizier-Medien 92

Pierre-Carl Link
 Zur Bedeutung einer befreiungspädagogischen Perspektive für die
 Inklusions- und Sonderpädagogik 100

<i>Katharina Hamisch und Robert Kruschel</i> Zwischen Individualisierungsversprechen und Vermessungsgefahr – Die Rolle der Schlüsseltechnologie Künstliche Intelligenz in der inkluisiven Schule	108
<i>Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach, Deborah Lutz und Michael Urban</i> Zur Kontextualisierung der Inklusionsforschung	116
<i>Lisa-Katharina Möhlen, Helena Deiß, Seyda Subasi Singh und Michelle Proyer</i> Lebenswelt(en) der Schule. Internationale Perspektiven zur Inklusion von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen. Eine Perspektive aus der Praxis	124
<i>Thomas Hoffmann, Cathrin Reisenauer und Hendrik Richter</i> Helfen als individuelle Erfahrung und soziale Praxis zwischen Deautonomisierung und Befähigung	132

Entwicklungen

<i>Kathrin te Poel</i> Zur Bedeutsamkeit eigener schüler*innenbiografischer Erfahrungen von angehenden Lehrpersonen für den sich anbahnenden Lehrer*innenhabitus und seine Anerkennungsbezüge	141
<i>Alina Quante und Oliver Danner</i> Grenzsetzungen bei Aufgabenbereichen von sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrkräften in inklusiven Settings	149
<i>Edvina Bešić und Katharina Maitz</i> Das Boot: Eine Fluchtgeschichte – Design-Based-Research in der Primarstufe	156
<i>Brigitte Kottmann</i> Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als (Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens	165
<i>Anne Goldbach und Nico Leonhardt</i> Elemente von Macht im Kontext einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung	173
<i>Michaela Kaiser</i> Inklusionsbezogene Anforderungswahrnehmung – Regulativ für (kunstpädagogische) Professionalisierung	181
<i>Patrick Gollub, Silvia Greiten, Teresa Schkade und Marcel Veber</i> Schulpraktische Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität – ein interdisziplinärer Blick aus hochschuldidaktischen Projekten	189

Pierre-Carl Link, Cedric Steinert und Susanne Jurkowski
 Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der
 Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum
 für Inklusion. Inklusionsspezifische Professionalisierung der
 Lehrer*innenbildung durch Team-Teaching, Fortbildung und
 Online-Lernumgebung 197

Perspektiven

Timm Albers, Agnes Filipiak, Katja Franzen und Frank Hellmich
 Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht (KinU) –
 eine internationale Perspektive 207

Katharina Maria Pongratz
 Sehnsucht nach Bildung? Über den Einsatz systemischer Fragetechniken
 in der qualitativen Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung bei
 Biografieträger*innen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung 215

Laura Schwörer, Hannah van Ledden, Pia Algermissen und Mandy Hauser
 Zusammenarbeit und Mediennutzung in einer
 Partizipativen Forschungsgruppe 223

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber
 Forschendes Lernen und Kasuistik. Grenzwelten und Zwischengänge
 bezogen auf Reflexivität in der inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung 231

Dietlind Gloystein und Ulrike Barth
 Divers denken und handeln! – Theoretische Orientierungen und
 Handlungsperspektiven für die Lehrkräftebildung 238

Ann-Christin Faix
 Wie verändern sich die subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden
 über guten inklusiven Unterricht 246

Katja Baucke
 Internationaler Vergleich als Reflexionsangebot. Eine explorative Studie
 zur Sicht von Hochschullehrenden auf schulische Inklusion in
 Deutschland und Kanada 255

Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber und René Schroeder
 Zum Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen von
 Schüler*innen in einem inklusionsorientierten Unterricht – Perspektiven
 für die Lehrer*innenbildung (im Förderschwerpunkt emotionale und
 soziale Entwicklung) 263

8 | **Inhaltsverzeichnis**

Andrea Holzinger, Gerda Kernbichler, Silvia Kopp-Sixt, Mathias Krammer und Gonda Pickl
Profilierung für Inklusive Pädagogik (IP) im Lehramt der Primar- und Sekundarstufe Allgemeinbildung 271

Timo Finkbeiner und Susanne Eibl
Kooperative Prozesse im technikbezogenen Unterricht 280

Autor*innenverzeichnis 287

Kathrin te Poel

Zur Bedeutsamkeit eigener schüler*innenbiografischer Erfahrungen von angehenden Lehrpersonen für den sich anbahnenden Lehrer*innenhabitus und seine Anerkennungsbezüge

1 Zur Bildungsrelevanz von Anerkennung und zur Anerkennungsrelevanz von Lehrer*innenorientierungen

Das Erfahren von Anerkennung gilt als essenzielle Voraussetzung für Identitätsentwicklungs- (vgl. Honneth 1992) und Bildungsprozesse (vgl. Stojanov 2006). Auch empirische Studien zeigen die hohe bildungsbiografische Bedeutsamkeit, die Anerkennungserfahrungen und -problematiken u.a. im Kontext Schule für Schüler*innen haben (vgl. bspw. Wiezorek 2005). Daneben zeichnen sich Zusammenhänge zwischen Anerkennung und Schulkultur ab (vgl. Helsper 2001), die darauf hindeuten, dass Anerkennung einzelschulspezifische Ausformungen erhält (vgl. Moldenhauer 2017). Und auch die impliziten Vorstellungen und Bilder, die angehende Lehrpersonen von Schüler*innen haben, weisen anerkennungsrelevante Facetten auf bzw. sind eng mit latenten Anerkennungsorientierungen verknüpft (vgl. te Poel 2020). Anhand der Rekonstruktion von zwei Interviewausschnitten, in denen angehende Lehrpersonen das Fehlen von Motivation bei Schüler*innen thematisieren, zeigt te Poel (ebd.), dass sich in einem Fall ausgeprägte Erklärungsmuster für einen Motivationsmangel finden lassen, mit denen empathische Handlungsmuster verknüpft sind. Solche Erklärungsmuster fehlen im zweiten Fall mit der Konsequenz, dass auch diesbezügliche Handlungsideen fehlen und sich die anerkennungsrelevanten Handlungsmuster auf Schüler*innen richten, bei denen Motivation vorhanden ist. Dieser Beitrag knüpft an letztgenannte Ergebnisse empirisch und theoretisch an, indem zunächst ausgehend von einer habitustheoretischen Perspektivierung die Bildungsgerechtigkeitsrelevanz solcher Anerkennungsfacetten impliziter Schüler*innenbilder von (angehenden) Lehrpersonen aufgezeigt wird. Davon ausgehend werden Professionalisierungsbedarfe und -chancen in der Lehrer*innenbildung markiert (Kap. 2). Anschließend wird anhand empirischer Fallrekonstruktionen der Frage nachgegangen, inwiefern sich Verknüpfungen zwischen impliziten Anerkennungsorientierungen

angehender Lehrpersonen und ihren jeweils vorausgehenden schulbiografischen Erfahrungen als Schüler*in finden lassen (Kap. 3). Ausgehend von den Ergebnissen werden Ansatzpunkte für eine anerkennungssensible Professionalisierung angehender Lehrpersonen formuliert (Kap. 4).

2 Habitustheoretische Perspektivierung impliziter Anerkennungsorientierungen

Der Habitus als erfahrungs- und strukturell geprägte sowie feldspezifische „Systeme von Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata“ (Bourdieu 2017, 177) wird in seiner Einverleibung nicht kognitiv eingeholt (vgl. ebd.), findet aber Ausdruck in den Praktiken einer Person (vgl. Kramer 2019). Demnach können sich auch habituell geprägte Anerkennungsorientierungen angehender Lehrpersonen in Handlungspraktiken niederschlagen.

Helsper (2019) differenziert mit einem auf das Feld Schule und den Lehrerberuf fokussierten Blick Bourdieus Habitusbegriff aus und unterscheidet analytisch den Herkunfts-, individuellen, Schüler*innen- und Lehrer*innenhabitus als Teile des Gesamthabitus einer Lehrperson. Diese sind prozessual verbunden (vgl. Helsper 2018), wobei der Herkunftshabitus in seinen familiären und milieuspezifischen Bezügen den prägenden Ausgangspunkt des Prozesses darstellt. Der individuelle Habitus entwickelt sich im Wechselspiel zwischen biografischem Verlauf und Partizipation an außerfamiliären Milieuräumen (vgl. Helsper 2019). Schüler*innen- und Lehrer*innenhabitus sind als feldspezifische Ausformung des Gesamthabitus zu verstehen.

Helsper (ebd.) zufolge entwerfen Lehrpersonen dem eigenen Lehrer*innenhabitus äquivalente Schüler*innenbilder, die eher latent bleiben und eine „Repräsentanz des Schülerhabitus im Lehrerhabitus“ (ebd., 57) darstellen. Die (impliziten) Schüler*innenbilder, über die auch angehende Lehrpersonen verfügen, verweisen damit auf den sich anbahnenden Lehrer*innenhabitus, sie sind Teil dessen (vgl. ebd.). Wenn nun diese jeweils habitusspezifischen Schüler*innenbilder unmittelbar mit handlungsrelevanten Anerkennungsorientierungen symbiotisiert sind (siehe te Poel 2020), lässt sich daraus schließen, dass zugleich auch für die daraus resultierenden Anerkennungshandlungen eine implizite Passungsspezifität zum eigenen sich anbahnenden Lehrer*innenhabitus angenommen werden kann. Das ist insofern bildungsgerechtigkeitsrelevant, als diese Passungsspezifität den Erhalt von Anerkennung für Schüler*innen je nach habitueller Nähe oder Ferne erschweren oder erleichtern kann. Im ersten in Kap. 1 genannten Fall passt das an Erklärungsmuster geknüpfte empathische Handlungsmuster dann zu dem Habitus des gegenüberstehenden Schülers bzw. der gegenüberstehenden Schülerin oder aber

nicht. Hier könnte eine Reflexion der eigenen Erklärungs- und Handlungsmuster mögliche Fokussierungen aufdecken und ggf. die Handlungsoptionen erweitern. Im zweitgenannten Fall fehlen Erklärungs- wie Handlungsmuster, was zu Begrenzungen wertschätzenden und damit aner kennenden Handelns führt. Eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erklärungsmustern oder den Erklärungen anderer Studierender könnte in diesem Fall die eigenen Erklärungs- und damit die aner kennungsbezogenen Handlungsmuster erweitern. In beiden Fällen kann also eine Selbstreflexion professionalisierungsförderlich sein, wobei auch eine reflektierte Wissensaneignung Weiterentwicklungen anstoßen kann. Um konkretere Ansatzpunkte für solche aner kennungsbedeutsamen Reflexionen ausmachen zu können, geht das folgende Kapitel der Frage nach, inwiefern sich Verknüpfungen zwischen aner kennungsrelevanten Erklärungs- und Handlungsmustern angehen der Lehrpersonen und deren (Schüler*innen-)Biografie ausmachen lassen. Den aner kennungstheoretischen Bezugspunkt bildet die aner kennungstheoretische Linie ausgehend von Honneth (1992), in deren Weiterführung Stojanov (2006) u.a. die Anerkennungformen Empathie, Respekt und soziale Wertschätzung ausbuchstabiert. Als bildungs- und entwicklungsbedeutsame Beziehungsqualität gefasst kommt Anerkennung in dieser Linie ein normatives Moment zu (vgl. ebd., 9; 12).

3 Anerkennungrelevante Deutungen von angehenden Lehrpersonen und die Fremde oder Nähe zur eigenen Schüler*innenbiografie

Die folgenden Rekonstruktionen erfolgten sequenzanalytisch mit der Methode der objektiven Hermeneutik (vgl. Wernet 2009). Nach deren Methodologie verweisen Sprechakte einer Person auf Handlungsakte und sind als Teil ihres Habitus aufzufassen (vgl. ebd.). Die Sequenzen stammen aus Interviews, die mit angehenden Lehrpersonen vor Beginn ihres Praxissemesters geführt wurden. Es haben acht Studierende teilgenommen.

Studentin 1 resümiert zunächst ihre bisherigen Erfahrungen in der praktischen Arbeit mit Schüler*innen¹:

SI: äh also mein jahrespraktikum war definitiv eine herausforderung (.) weil es ja eben eine schule war direkt in der innenstadt (.) sozialer brennpunkt [...] ähm es war auch eine recht große grundschule (.) die ich halt von mir damals selbst so nicht kannte.

1 Auf eine Glättung der Interviewpassagen im Sinne einer Einfügung von Groß- und Kleinschreibung wurde verzichtet.

Das Erleben schulischer Praxis als „*herausforderung*“ begründet („*weil*“) die Studentin mit einer Beschreibung der Schule, an der sie tätig war. Damit verortet sie das Herausforderungserleben in den Merkmalen der Schule. Das „*ja eben*“ deutet eine Selbstverständlichkeit an, als läge das Dargelegte auf der Hand. Deutlich wird eine Differenz zwischen der beschriebenen Schule und der eigenen Schulzeit („*von mir damals selbst so nicht kannte*“). Dass diese Differenz von selbst thematisiert wird, verweist auf ihre subjektive Bedeutsamkeit. Das Differenz erleben, das im Zuge der Begründung des Herausforderungserlebens angeführt wird, scheint mit dem Herausforderungserleben verbunden und Letzteres zu begründen. Nach dem o.g. Jahrespraktikum war die Studentin noch einmal an der gleichen Schule tätig, worüber sie berichtet:

S1: ich hab' selbst schon gemerkt, dass ich ANDERS mit den schülern jetzt umgehen kann ähm es war nicht nur positive erfahrungen die ich gemacht habe ähm aber durch die bank weg bin ich schon froh (.) dass ich das gemacht hab und auch ne schule kennengelernt habe (.) die eben doch sehr viele ich sag jetzt ma schwierige kinder ähm hat.

Zusammenfassend zeigt sich eine an die Schüler*innen gerichtete Zuschreibung des Schwierig-Seins, die dieses Attribut in den Status einer Persönlichkeitseigenschaft hebt („*schwierige kinder*“). Die Zuschreibung stellt eine Wertung dar, da der Begriff „*schwierig*“ nicht näher durch wahrnehmbare Merkmale operationalisiert und konkretisiert wird. Die Wertung ist negativ konnotiert, da der Begriff Vorstellungen von Anstrengung impliziert. Die Zuschreibung nimmt die Studentin hier anstelle eines reflexiven Blickes auf sich selbst und auf mögliche eigene Schwierigkeiten im Umgang mit den Schüler*innen vor. Dass die Studierende die Schüler*innen als „*schwierige*“ wahrnimmt, lässt eine Unpassung zwischen dem eigenen Schüler*innenhabitus im sich anbahnenden Lehrer*innenhabitus und dem erlebten Schüler*innenverhalten vermuten. Weil das Unpassende den eigenen impliziten Orientierungen fremd ist, wird der Umgang damit als schwierig erlebt, er kostet Anstrengung. Diese Lesart entspricht dem obigen Zusammenhang zwischen Differenz- und Herausforderungserleben. Es deutet sich an, dass das Sich-Hineinversetzen in die als „*schwierige*“ erlebten Schüler*innen und eine entsprechende Anerkennung ihrer Bedürfnisse für die Studentin eine Herausforderung darstellen könnten, da über die zugeschriebene Wertung „*schwierig*“ hinausgehende Versuche eines verstehenden Nachvollziehens nicht artikuliert bzw. durch die direkte Wertung ggf. sogar blockiert werden. Wenn die Studentin auf die anschließende Frage, was dazu geführt habe, dass sie inzwischen *ANDERS* mit den Schüler*innen „*umgehen kann*“, eher selbstfokussiert antwortet: „*ich meine ich bin seitdem auch jetzt fünf jahre älter geworden [...] ich bin selbstbewusster geworden*“

im Umgang mit den Schülern“, bestätigt sich ein (noch) fehlendes Sich-Hineinversetzen in die Schüler*innen.

Dass die eigene Bildungs- und Schulbiografie in der Deutung von Praxiserfahrungen eine Rolle spielt, wird auch anhand eines zweiten Interviews deutlich. Studentin 2 resümiert bezugnehmend darauf, dass ihr das „BENEHMEN“ (Hervorhebung im Original) einiger Schüler*innen „negativ aufgefallen“ sei:

S2: wo ich dann auch an grenzen gekommen bin wo ich nicht wusste [I: klar] weil ich das NICHT KANNTÉ von mir selber.

Auch in diesem Fall wird eine Differenz zum eigenen Schüler*innenhabitus markiert, die hier als Begründung („weil“) von Grenzerleben fungiert. Das Differenz erleben scheint mit der Negativwertung des erlebten Schüler*innenverhaltens ebenso verbunden wie es fehlende Erklärungs- oder Handlungsmuster („wo ich nicht wusste“) begründet. Da Schüler*innenbilder und Anerkennungsorientierungen unmittelbar verknüpft sind, lassen die fehlenden Erklärungs- und Handlungsmuster sowie die Negativdeutung auch hier darauf schließen, dass ein empathisches Nachvollziehen des „BENEHMEN[s]“ eine Herausforderung darstellen könnte. Empathie scheint somit gerade dann eine Herausforderung für angehende Lehrpersonen darzustellen, wenn sie mit einer Zielgruppe konfrontiert sind, die keine unmittelbaren Anknüpfungspunkte für Identifikationen mit der eigenen Bildungs- und Schüler*innenbiografie bietet und Erlebtes eine Art Fremde darstellt.

Gegenüber dieser Verknüpfung zwischen biografischer Fremdheit und fehlenden Erklärungs- und Handlungs- sowie damit auch Anerkennungsmustern verweist der folgende Fall auf Verknüpfungen zwischen konkreten Erfahrungen während der eigenen Schulzeit und den Denk- und Handlungsmustern der angehenden Lehrperson. So berichtet Studentin 3, die als Kind aufgrund eines Migrationshintergrundes selbst mit zwei Sprachen und auch mit „Sprachprobleme[n]“ konfrontiert war, von ihren ersten Praxiserfahrungen mit Schüler*innen:

S3: also die kinder die ZWEISPRACHIG aufgewachsen sind bei denen habe ich gearbeitet [...] das war interessant (.) da hatte ich ähm ganz unterschiedliche schüler aus afrika ähm syrien äh italien [...] mit den zu arbeiten war sehr interessant.

Es wird deutlich, dass ein Interesse an der Arbeit mit solchen Schüler*innen besteht, die Parallelen zur eigenen biografischen Erfahrung aufweisen. Die Frage, ob dieses Interesse in der biografischen Nähe begründet liegt, kann damit nicht beantwortet werden, da die Studentin an dieser Stelle selbst keine Verknüpfung zur eigenen Biografie herstellt. Da sie sich aber für diesen Tätigkeitsschwerpunkt selbst entschieden hat, fällt eine der eigenen Biografie nahe Fokussierung auf. Die

Betonung „ZWEISPRACHIG“ hebt genau diese Fokusssetzung noch einmal hervor und unterstreicht deren Bedeutsamkeit. Von ihrer eigenen Schulzeit berichtet die Studentin später im Interview:

S3: ICH bin immer aufgefallen weil i ja [I: ((lacht))] ((lacht)) ganz schlechte Leistungen hatte UND sehr zurückhaltend.

„Auf[]fallen“ kann zunächst neutral als ‚besonders wahrgenommen werden‘ verstanden werden. Wenn die Studentin aber ihre Selbstschilderung als „zurückhaltend[e]“ Schülerin mit „ganz schlechte[n] Leistungen“ als Grund anführt, „aufgefallen“ zu sein, lässt dies – bedingt durch die Negativkonnotation letzterer – darauf schließen, dass das Auffallen eine negative Erfahrung für sie darstellte. Da die Studentin diese Erfahrung zudem von sich aus anspricht, scheint diese subjektiv bedeutsam für sie zu sein. Interessant ist in diesem Zusammenhang die etwas später formulierte Perspektive der Studentin auf das, was Lehrpersonen können sollten:

S3: empathievermögen ähm wenn man mit dem kind über äh die leistung spricht (.) sowohl stärken als auch schwächen ansprechen (.) nicht nur auf die schwächen eingehen [...] das kind nicht das gefühl geben ,du bist jetzt EIN SONDERFALL‘.

Hier zeigen sich Parallelen zwischen den eigenen schüler*innenbiografischen Erfahrungen und der Fokusssetzung als Lehrperson, wobei konkrete Handlungsoptionen deutlich werden. Diese sind eng, sogar manifest, mit Anerkennungsorientierungen, hier insbesondere Empathie, verknüpft. Es kann vermutet werden, dass die eigene Negativerfahrung des Auffallens als Schülerin ein Sich-Hineinversetzen in ähnliche Situationen von Schüler*innen und das Entwerfen von Handlungsoptionen, die dem eigenen Erleben entsprechen, begünstigen kann. Ebenso wie sich also ein Zusammenhang zwischen biografischer Fremdheit und fehlenden Handlungs- und Anerkennungsmustern in den Interviews mit angehenden Lehrpersonen andeutet, kann auch zwischen schüler*innenbiografisch bedeutsamen Erfahrungen und jeweils gesetzten Anerkennungsfoki der angehenden Lehrpersonen eine Verknüpfung angenommen werden. Die Fremde oder Nähe von (erlebten) Praxissituationen zu eigenen Erfahrungen als Schüler*in und zum eigenen Schüler*innenhabitus zeigt sich dabei insbesondere mit Blick auf Anerkennung in Form von Empathie für den späteren Lehrberuf bedeutsam.

4 Ansatzmöglichkeiten für die Reflexion von anerkennungsrelevanten habituellen Orientierungen im Lehramtsstudium

Dass sich die Reflexion von sich anbahnenden anerknennungsrelevanten Lehrer*innenorientierungen als professionalisierungsförderlich erweist, zeigt te Poel (2020). Dass diese Reflexion zudem eine Bildungsgerechtigkeitsdimension hat, da unbewusste Anerkennungsfoke Passungsspezifika aufweisen können, die den Erhalt bildungsrelevanter Anerkennung für einzelne Schüler*innen erschweren oder erleichtern, zeigt Kap. 2. Die Ergebnisse in Kap. 3 geben nun konkrete Hinweise auf Ansatzpunkte für eine solche Reflexion, denn sie verweisen auf die Möglichkeit, zunächst den eigenen Schüler*innenhabitus wie auch bedeutsame (schüler*innen-)biografische Erfahrungen der angehenden Lehrpersonen in den Reflexionsfokus zu rücken. Im Seminar *Habitus – Habituspassung – Habitusreflexion*, das an der Universität Bielefeld angeboten wird, geschieht dies zunächst in Form einer schriftlichen Einzelarbeit: Die Studierenden reflektieren, was sie als Schüler*in ausgemacht hat und welche Erfahrungen prägend waren. In Kleingruppen tauschen sie sich anschließend aus, sodass eine Konfrontation mit anderen Erfahrungen stattfinden kann. Die Studierenden regulieren dabei selbst, was sie der Gruppe preisgeben. Da alle angehenden Lehrpersonen lange Zeit Schüler*in waren, ist davon auszugehen, dass ein reflexives Ansetzen an diesen Erfahrungen einer Überforderung vorbeugt. Um ein ganzheitliches Lernen zu ermöglichen, werden die Selbstreflexionen im Seminar mit Wissensinhalten verknüpft, sodass ein Wechselspiel zwischen Wissensaneignung und Reflexion entsteht. Die Studierenden können die Relevanz des Wissens anhand der Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen erschließen. Nach der ersten biografischen Reflexion findet bspw. eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema Schüler*innenhabitus statt. An diese schließt eine Reflexionseinheit an, in der die Studierenden – mit einer Verhaltensbeschreibung und einem Bild eines Schülers bzw. einer Schülerin konfrontiert – die Aufgabe erhalten, spontane Assoziationen zu notieren sowie – wenn möglich – erste Deutungen zu versuchen. Auch nach dieser Aufgabe tauschen sich die Studierenden aus, um in der Konfrontation mit anderen Assoziationen und Deutungen je eigene Deutungen zu hinterfragen und ggf. biografische Verknüpfungen zu erkennen. Es folgt eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Phänomenen Lehrer*innenhabitus und Anerkennung, um das Seminar mit Reflexionen sich anbahnender Lehrer*innenorientierungen in ihrer Anerkennungsrelevanz abzuschließen. Diese Reflexionen erfolgen anknüpfend an die rekonstruktiv kasuistische Bearbeitung konkreter Praxisfälle, die Lehrer*innenhandlungen fokussieren. Im Spiegel der rekonstruktiven Fallarbeit werden eigene, sich anbahnende Lehrer*innenorientierungen und ihre Anerkennungsre-

levanz in den Blick genommen und ihr Verhältnis zum eigenen – zu Beginn des Seminars reflektierten – Schüler*innenhabitus betrachtet.

Literatur

- Bourdieu, P. (2017): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. 4. Aufl. Frankfurt am Main.
- Helsper, W. (2001): Schülerpartizipation und Schulkultur – Bestimmungen im Horizont schulischer Anerkennungsverhältnisse. In: Böhme, J. & Kramer, R. T. (Hrsg.): *Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen*. Opladen, 37-48.
- Helsper, W. (2018): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrer- professionalität. In: Leonhard, T., Kosinar, J. & Reintjes, C. (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn, 17-40.
- Helsper, W. (2019): Vom Schüler- zum Lehrerhabitus. Reproduktions- und Transformationspfade. In: Kramer, R. T. & Pallesen, H. (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn, 49-72.
- Honneth, A. (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main.
- Kramer, R. T. (2019): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In: Kramer, R. T. & Pallesen, H. (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn, 307-330.
- Moldenhauer, A. (2017): Zum Verhältnis von Schulkultur, Partizipation und Milieu. In: Baader, M. S. & Freytag, T. (Hrsg.): *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden, 255-270.
- te Poel, K. (2020): Anerkennung und Beziehungen. Didaktische Umsetzungen? Anfragen ausgehend von theoretischen und empirischen Analysen zum Zusammenhang von Menschen- bzw. Schüler- bild, Anerkennungshandeln und Lehrerhabitus. In: *Zeitschrift für Inklusion online*, 2, o.S. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/571> (letzter Zugriff: 28.01.2021).
- Stojanov, K. (2006): *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden.
- Werner, A. (2009): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden.
- Wiezorek, C. (2005): *Schule, Biographie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden.