

Graalman, Katharina

Habituelle Überlegungen zum Lehrer*innenberuf im Feld Gesamtschule

Graalman, Katharina [Hrsg.]; Große Prues, Peter [Hrsg.]; Hollen, Magdalena [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]: Gesamtschule - Status quo und quo vadis? Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 181-196. - (Profilentwicklung im Bildungswesen; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Graalman, Katharina: Habituelle Überlegungen zum Lehrer*innenberuf im Feld Gesamtschule - In: Graalman, Katharina [Hrsg.]; Große Prues, Peter [Hrsg.]; Hollen, Magdalena [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]: Gesamtschule - Status quo und quo vadis? Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 181-196 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319613 - DOI: 10.25656/01:31961

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319613>

<https://doi.org/10.25656/01:31961>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or 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

Habituelle Überlegungen zum Lehrer*innenberuf im Feld Gesamtschule

Katharina Graalmann

Keywords: Gesamtschullehrer*innenhabitus, Dokumentarische Methode, Berufsfeld Gesamtschule, Bildungs(un-)gerechtigkeit

1. Einleitende Gedanken

Die Forschungslage rund um Gesamtschullehrer*innen ist gleichermaßen wenig ausgeprägt und im Vergleich zu der von Lehrer*innen an anderen Schulformen unausgewogen. Es gibt beispielsweise einige Erkenntnisse zu einem gymnasialen Lehrer*innenhabitus (vgl. Heinrich/Köhler 2019; Lange-Vester 2015) oder in Bezug auf Grundschullehrer*innen (vgl. Kiel/Weiß 2022) oder ganz übergreifend zu Berufswahlmotiven bei Lehrer*innen, jedoch ohne Gesamtschulspezifika (vgl. Cramer 2016; Rothland 2016). Für die Schulform Gesamtschule und insbesondere für das Berufsbild Gesamtschullehrer*in, erst recht für Forschungen zum Gesamtschullehrer*innenhabitus sieht das deutlich anders aus (vgl. hierzu aus soziologischer Perspektive Behrmann 2022 und auch dies. in diesem Band); hier ist die Forschungslage dünn und es stehen einige offene Fragen im Raum: Wer wird eigentlich Lehrer*in an Gesamtschulen? Und warum? Wie ist das Berufsfeld Gesamtschule strukturiert, auch oder insbesondere aus der Perspektive von darin arbeitenden Lehrer*innen? Was braucht es, um sich der *illusio* des Feldes Gesamtschule (vgl. Bourdieu 1982) entsprechend (gesamtschul-)professionell verhalten zu können? Beziehungsweise generell erstmal: Wie ist die *illusio* des Gesamtschulfeldes ausgestaltet?

Mit Blick auf Dissertationsergebnisse der Autorin können einige dieser Fragen in diesem Beitrag am empirischen Material¹ diskutiert und eingeordnet werden. Dazu wird zunächst das Dissertationsprojekt gegenstands- wie methodentheoretisch prägnant umrissen sowie die rekonstruierte sinngenetische Typenbildung in aller Kürze und mit notwendigen Kontextualisierungen vorgestellt (Kap. 2). Im Anschluss werden zentrale kontrastive Aspekte aus den rekonstruierten Typen ‚wissenschaftsorientierter Typ‘ und ‚schüler*innenorientierter Typ‘ genutzt, um den Blick für die

1 Es handelt sich um Transkriptauszüge aus Interviews mit Gesamtschul- und Gymnasiallehrer*innen in Niedersachsen, mehr zum Sample und zur Einordnung des Dissertationsprojekts findet sich im Kapitel 2. Transkribiert wurde jeweils nach den Regeln von Talk in Qualitative Research (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013: 399f.).

Schulform Gesamtschule und den Beruf Gesamtschullehrer*in zu schärfen (Kap. 3). Letztlich werden daran Überlegungen zum Gesamtschul(lehrer*innen)habitus entfaltet, die Aspekte von Professionalisierung tangieren (Kap. 4), bevor abschließende Gedanken den Beitrag abrunden mit einem Rückblick auf die hier benannten offenen Fragen und einen Ausblick auf weiter- oder nun hin offene Fragen (Kap. 5).

2. Einordnung des Materialkontextes

Im Rahmen der Dissertation der Autorin wurden 16 Gymnasial- und Gesamtschullehrer*innen in Niedersachsen zu ihren Interaktionen mit Schüler*innen im Kontext von Bildungs(un-)gerechtigkeit leitfaden- und vignettengestützt² befragt. So konnten insgesamt mittels Dokumentarischer Methode zentrale Orientierungen zu Bildungs(un-)gerechtigkeit rekonstruiert werden. Die selektive Samplingstrategie, die den Befragten ebenso nicht klar war wie das Forschungsinteresse an Bildungs(un-)gerechtigkeit, lag unter anderem darin begründet, dass zwischen den beiden Schulformen Gymnasium und Gesamtschule eine hohe Vergleichbarkeit durch die Abdeckung von Sekundarstufe I und II³ geboten ist und dementsprechend ähnliche berufsfeldspezifische Selbstverständnisse (vgl. hierzu z.B. Heinrich / Köhler 2019: 215) vermutbar sind. Zudem gab es zum Aufnahmezeitpunkt der Dissertationsidee aktuelle bildungspolitische Diskussionen darum, ob Gesamtschulen Ersatzgymnasien seien (vgl. Helbig / Nikolai 2015: 98); so war eine implizite Vergleichskategorie zwischen beiden Schulformen im Forschungsbereich zwar angelegt. Gegenstandstheoretisch spielt in der Dissertation die Schulform jedoch keine Rolle. Vielmehr wurde das Bildungs(un-)gerechtigkeitskonzept als Diskurs geordnet und ebenso das in diesem Kontext häufig medial wie (bildungs-)politisch oder schulforschungsbezogen relevant gemachte Heterogenitätsmerkmal ‚soziale Herkunft‘. Auch das Konzept eines Lehrer*innenhabitus in Anlehnung an Helsper (2018) und die gesammelten Beiträge im Band von Kramer und Pallesen (2019a) wurden eingeordnet und in Bezug auf Lehrer*innenethos, -rolle und -beruf(saufgaben) zusammengefasst. Habitus wird dabei in Anlehnung an Bourdieu als Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschema berücksichtigt und sowohl in seiner strukturierenden als auch strukturierten Struktur gedacht. Auch wird davon ausgegangen, dass sich ein Habitus aus mehreren (Teil-)Habitus zusammensetzt (s.o.: Helsper 2018); dies wird im Kapitel 3 anhand des Lehrer*innenhabitus detaillierter nachvollziehbar gemacht.

2 Orientiert wurde sich an dem Vorgehen von Paseka und Hinzke (2014). Es gibt vier in den Leitfaden integrierte Vignetten, die aus einer Vorstudie konstruiert wurden und je eine Dimension sozialer Herkunft analog zu Bourdieus Kapitalarten (1983) berücksichtigen sowie dem Lebensalltag von Lehrer*innen entsprechen.

3 Berufsbildende Schulen wurden dabei bewusst nicht berücksichtigt, da an jenen Schulen ein deutlich anderer inhaltlich-unterrichtlicher Fokus existiert, was über Vorbildungen und Alter begründbar ist. Daraus ergeben sich eine ganz andere Klientel an Lehrer*innen wie Schüler*innen.

Im vorliegenden Beitrag spielt im Kontext von Schulformbezug, und wenn Schulform oder Schule generell in Anlehnung an Bourdieu (1982) als Feld verstanden wird, auch El-Mafaalanis (2017: 105) Wortfamilienbezugsnahme zum Habitat eine Rolle: Habitat wird als Teil des sozialen Raumes mit je spezifischer Ressourcenausstattung verstanden, der die eben genannten Muster in Bezug auf Fühlen, Denken, Handeln erzeugt und der Wahrnehmung und Einschätzung von Erfahrungen zugrunde liegt. Dies wird wiederum relevant, wenn es um schulformspezifische Teilhabitusgedanken in den Kapiteln 3 und 4 geht.

Vor diesem inhaltlichen Hintergrundwissen wurden dann jedenfalls die 16 Interviews den forschungspraktischen Schritten der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 1989, 2017) entsprechend zunächst formulierend und reflektierend interpretiert und anschließend fallübergreifend kompariert, bis sich in diesem Falle vier verschiedene Typen von Lehrer*innenorientierungen zu Bildungs(un-)gerechtigkeit verdichten ließen. Dabei schwingt auch metatheoretisch das hier bloß in Kürze charakterisierte Habituskonzept mit, da hier über dessen strukturierende Struktur die sinngenetische Typenbildung angesprochen ist, die sich in diesen vier rekonstruierten Typen spiegelt, während die strukturierte Struktur mit der soziogenetischen Typenbildung⁴ zu verbinden ist, zu welcher es in der für den Beitrag relevanten Dissertation nicht gekommen ist, die sich dort aber in Zügen diskutieren ließ, nämlich unter anderem hinsichtlich der Lagerung Schulform, um die es in diesem Beitrag geht.

Zwei Typen sind dabei wie bereits eingeführt auf beiden Ebenen für diesen Beitrag zentral: Der wissenschaftsorientierte Typ und der schüler*innenorientierte Typ⁵.

Im wissenschaftsorientierten Typ wird der Begriff Bildungs(un-)gerechtigkeit als politisch-pädagogisches Konzept markiert, das zwischen Handlungsräumen von Lehrer*innen und Handlungserwartungen von Politiker*innen aufgespannt wird. Politi-

4 Schon bei Bohnsack (1989) zeigt sich über diesen Schritt die Genese des jeweiligen Habitus selbst. Dabei wird Habitus nicht mehr als strukturierende Struktur in den Blick genommen, sondern als strukturierte Struktur, mit welcher fokussiert wird, für welchen Erfahrungsraum der rekonstruierte Habitus typisch ist.

5 Der Vollständigkeit halber seien die anderen beiden Typen genannt und in aller Kürze charakterisiert: Im stressorientierten Typ lassen sich nur marginal berufliche Routinen rekonstruieren. (Auch) Im Kontext von Bildungs(un-)gerechtigkeit zielt jegliches Berufshandeln darauf, Stress (im beruflichen Alltag) zu vermeiden. Neben vielen weiteren Aspekten werden Bildungs(un-)gerechtigkeit und damit einhergehende vermeintlich politisch gestellte Anforderungen als Belastung markiert, die den Arbeitsalltag erschweren. Die drei diesem Typ zugehörigen Fälle arbeiten sowohl in Gesamtschulen als auch an Gymnasien. Im grenzorientierten Typ wird Bildungsungerechtigkeit als berufsrelevant markiert, im Kontrast zum schüler*innenorientierten Typ allerdings weder über eigene Ressourcen oder (Belastungs-)Grenzen noch über den Berufsalltag *im* Feld Schule vor Ort hinaus. Freizeit, Familie, Freund*innen leiten den Alltag und der Beruf wird in diesen Bereichen ausgeblendet. Sich abzugrenzen, ist so die zentrale Orientierung im Kontext vom berufspraktischen Handeln hinsichtlich Bildungs(un-)gerechtigkeit. Die vier diesem Typ zugehörigen Fälle arbeiten zur Hälfte an Gymnasien und Gesamtschulen.

ker*innen werden dabei als Nicht-Expert*innen für pädagogische, konkreter schulische Praxis entworfen. Im schüler*innenorientierten Typ wird Bildungsungerechtigkeit als berufsrelevantes Phänomen markiert und danach gestrebt, über eigenes (berufliches) Handeln Bildungsungerechtigkeit auszugleichen. Jegliches berufspraktische Handeln wird von den Schüler*innen ausgedacht, allerdings überstrahlt die Reichweite der Relevanz der Schüler*innen den Berufsalltag und fließt dominierend in den Alltag außerhalb des Berufs ein. Es zeigt sich eine ausgeprägte Verantwortung gegenüber Schüler*innen, die das gesamte Leben beeinflusst. Die vier Befragten, deren Fälle sich zu diesem Typ verdichten ließen, gehören der Schulform Gesamtschule an und haben diese Schulform bewusst als Arbeitsplatz gewählt, um bedürfnisorientiert und nah an Schüler*innen dran sein zu können. Ähnlich, wie sie ihr familiäres Aufwachsen wahrgenommen haben oder ihr familiäres Leben zum Zeitpunkt der Befragung erleben, gestalten sie ihr Berufsfeld, das sich für die entsprechenden Befragten deutlich von gymnasialen Strukturen distanziert, denen es ihrer Orientierung nach an Individualisierungsbestrebungen und -ambitionen mangle. Mit soziogenetischem Blick auf diese sinngenetischen Rekonstruktionen ist interessant, dass die vier Fälle, die sich zum wissenschaftsorientierten Typ verdichten ließen, an Gymnasien tätig sind. Im Folgenden soll aus dieser Kontrastierung zunächst deren vermeintliche Plakativität⁶ herausgenommen werden durch theoretisch-reflektierte Einbindungen. Stärker aber soll dies und sollen die rekonstruierten Schulform(zugehörigkeits-)kontraste entlang der einleitend skizzierten Forschungslage und anhand konkreter Interviewsauszüge aus dem Material der Dissertation erörtert werden, um schließlich skizzenhaft auf ein Konzept von Gesamtschul(lehrer*innen-)habitus zu blicken.

3. Das Feld Gesamtschule und der Beruf Gesamtschullehrer*in

Während im entsprechenden Forschungsstand die Annahme lautet, dass sich Gymnasiallehrer*innen an eine immer heterogenere Schüler*innenschaft und immer inklusivere schulische Strukturen und Anforderungen anpassen müssten, sich ein gymnasialer (Lehrer*innen-)Habitus also transformiere oder transformieren müsse (vgl. Gehde/Köhler/Heinrich 2016), zeigt sich die Forschungslage in Bezug auf einen etwaigen Gesamtschul(lehrer*innen-)habitus mau. Zwar ist aus politischer Genese heraus die Schulform klar umrissen: Sie vereint mit eigenständigem Profil unterschiedliche Schulformen, um der „Heterogenität gesellschaftlicher Verhältnisse zu entsprechen und gleichzeitig optimale Chancen des individuellen Großwerdens zu nutzen“ (Bönsch 2006: 21). Der für die Schulform Gymnasium angesprochene Veränderungscharakter ist also in Gesamtschulen genuin mitgedacht. Aber ob und wie

6 Auf den ersten Blick mag es stereotyp und erwartbar wirken, dass Lehrer*innen an Gymnasien Leistung fokussieren und Lehrer*innen an Gesamtschulen Leistungserbringung eher zweitrangig relevant machen. Inwiefern dies nicht der Fall ist oder sein muss, lässt sich unter anderem schon bei Behrmann (2022) nachlesen und wird in diesem Beitrag entfaltet.

von einem Gesamtschullehrer*innenhabitus die Rede sein kann, ist offen und soll nachfolgend ansatzweise und aspekthaft entfaltet werden:

Beim stressorientierten und grenzorientierten Typ sind, wie oben geschrieben, ambivalente Orientierungen zu den Schulformen Gymnasium und Gesamtschule rekonstruierbar. Dementgegen priorisieren rein analytisch betrachtet und hier die vier sinngenetisch rekonstruierten Typen etwas suspendierend die Befragten *insgesamt* überwiegend die Schulform, an der sie arbeiten. Ob eine habituelle Prägung für eine Schulform durch eigene Schulformerfahrungen für diese Identifikation mit dem Berufsfeld sorgt oder umgekehrt aus der Sozialisation in diesem Berufsfeld habituelle Transformationen angestoßen oder verfestigt werden, ist dabei offen beziehungsweise wird von den Befragten nicht selbstläufig thematisiert. Das heißt: Niemand der 16 Befragten hat explizit davon erzählt oder berichtet, selbst eine Gesamtschule besucht zu haben, wohl markieren einige, „ganz klassisch wie jeder andere auch“ (Skua, Z. 22) auf einem Gymnasium gewesen zu sein⁷.

Der Schulform Gymnasium wird dabei übergreifend und unabhängig von der eigenen Berufsfeldzugehörigkeit ein Fokus auf Leistung zugewiesen. Hinzu kommt, wie auch in der forschungsrelevanten Literatur auszumachen, eine Zuschreibung intellektuell-komplexer und binnenundifferenzierter Aufgaben (vgl. Bohl et al. 2012: 84), einer „Stofffülle“ (Heller 2003: 216) und einer Konzentration auf Unterrichten als Berufsaufgabenfeld (vgl. Zaborowski et al. 2012: 202, s. auch KMK 2004) sowie einer auf kognitive Aktivierung (vgl. Mayr 2016: 118) fokussierten Perspektive auf den Beruf.

Mit Blick auf den wissenschaftsorientierten Typ, für welchen ausschließlich das Abitur als Schulabschluss relevant ist, um den Weg in eine akademisch gebildete Zukunft einzuschlagen, wird der Schulform Gymnasium in konkretem Bezug auf Schüler*innenleistungen das Attribut „erfolgreichste Schulform“ (Heinrich/Köhler 2019: 214) verliehen, wenn bildungspolitischen Bestrebungen zum Trotz einige Kriterien an der Einzelschule eingehalten werden können:

„ich bin ja auch Gymnasiallehrer, zum Glück=ähm an einem Gymnasium wo (.) es schon noch=ähm einen Leistungsanspruch gibt, und äh wo Unterricht noch -ne Rolle spielt das ist ja auch nicht mehr (2) an allen Gymnasien der Fall ((2 geräuschvolles Einatmen))“ (Hahn, Z. 267–270)

Wie einleitend in dieses Kapitel aufgezeigt, gibt es für Lehrer*innen wahrnehmbare (und über den parasprachlichen Marker des geräuschvollen Einatmens mit Bedauern

7 Hierin zeigt sich zunächst eine verkollektivierende Zuschreibung, dass Lehrer*innen Abitur an einem Gymnasium machen. Gesamtschule als weitere Möglichkeit, die Schullaufbahn mit dem Abitur zu beenden, wird nicht mitgedacht beziehungsweise über die Art und Weise der Formulierung als „unklassisch“ markiert, was der Schulform einen gewissen Stempel als Ersatzschule nicht erster Wahl aufsetzt (s. Kap. 1). Die Kombination aus „klassisch“ und „jeder andere auch“ weist zudem aus, dass es keine Ausnahme gibt – Lehrer*innen schließen vor der Aufnahme ihres Studiums die Schule mit dem Abitur an einem Gymnasium ab.

und Besorgnis betrachtete) Veränderungen in der Schulform Gymnasium, sodass von „Glück“ die Rede sein kann, wenn eine Passung in Bezug auf Leistungsorientierung zwischen Lehrer*innen und Schulform vorliegt. Bis auf den Fall Kolibri (dem grenzorientierten Typ zugehörig) identifizieren sich alle befragten Gymnasiallehrer*innen mit der Schulform Gymnasium, die traditionsgebunden mit Abitur und Studium, Leistung und sozialer Platzierung sowie Berufsorientierung und -perspektivierung assoziiert wird⁸. Anvisiert wird dabei, „Karrieregarant für Leistungsstarke“ (Heinrich / Köhler 2019: 215) zu sein und Schüler*innen studier- oder universitätsfähig zu machen (vgl. hierzu auch Bohl et al. 2012: 84). Aus der Perspektive befragter Gymnasiallehrer*innen verdichtet sich ein solch homogenes Bild über Gymnasiast*innen. Diese seien leistungsfähig und motiviert, Abitur zu machen und ein Studium aufzunehmen, sowie akademisch und kulturell durch ihre Eltern vorgebildet oder zumindest unterstützt. Solche Rekonstruktionen ergeben sich beispielsweise daraus, dass Latein als zweite Fremdsprache bei den Schüler*innen gesehen wird, deren Eltern eine akademische Laufbahn ihrer Kinder anvisieren und die entsprechend kognitiv die angeforderten Leistungen erbringen können (vgl. Wiedehopf, Z. 519 f.: „dass das dann eher doch mit akademischen und (.) u:nser Kind soll jetzt auch Latein, //hmh//und (.) //lacht//so den Hintergrund schon hat.“) oder in einer Kontrastierung mit Hauptschüler*innen, mit der Gymnasiast*innen Fachlichkeit, Interesse, Grundfertigkeiten im intellektuell-kognitiven Sinne, Pünktlichkeit, Essens- und Tischmanieren und Studierfähigkeit attestiert wird:

„das war -ne andere Ebene auch als die fachliche Ebene und das andere ist halt einfach in=er Hauptschule hat man so viel mehr so viel mehr Basics lernen müssen also soziale Kompetenzen einüben ne? [...] [an Gymnasien] gibt=s die gleichen Probleme wie in=er Hauptschule //ja//das der Zickentheater ist da ge@nauso@ wie in=ner Hauptschule a::be::r (2) da ist ein großer Anteil da schon der weiß dass man pünktlich zur Schule kommen muss //hmh okay//ähm da ist ein großer Anteil da der weiß wenn wir gemeinsam am Tisch sitzen dass man die Teller sich nicht so vollhäuft dass die Nudeln auf der rechten Seite runterfallen. (2) ähm:: viele GRUNDFertigkeiten: waren bei einigen Schülern in der Hauptschule nicht da“ (Skua, Z. 223–239)

An diese Etikettierung bindet sich sowohl die Vermutung seitens befragter Gesamtschullehrer*innen als auch das Streben seitens befragter Gymnasiallehrer*innen nach „Gymnasialisierung“ (vgl. Neto Carvalho 2017: 265) von Schüler*innen. Eng daran gekoppelt ist das Thema ‚Abschulung/ Abstufung‘, das insbesondere von den befragten Gesamtschullehrer*innen eröffnet wird und „in der Bildungsforschung [positiv auch] als Indikator für die Offenheit des gegliederten Schulsystems aufgefasst“ wird (Cortina 2003: 127). Zugeschrieben wird Lehrer*innen an Gymnasien allerdings im negativen Sinne in diesem Kontext eine Art Allmacht, im Zweifel gymnasialnorm-

8 Im Fall Kolibri wird explizit wie implizit eine Orientierung („f:elsenfester Vertreter“ (Z. 152)) am Gesamtschulkonzept als gerechter deutlich und auch übergeordnet in politischer Dimension eine Priorisierung des Gesamtschulkonzepts in Bezug auf die (noch) überwiegend vorherrschende Dreigliedrigkeit im föderalistischen Deutschland.

nonkonforme Schüler*innen an andere Schulformen ‚abzugeben‘, um sich den eigenen Arbeitsalltag zu erleichtern – eine Praktik, die es an Gesamtschulen nicht gebe:

„also hier wird von mir und auch von den me- von den anderen Kollegen wird kein Kind beschämt aufgrund seiner ähm Nichtleistung oder mangelnden Leistung //mhmm// das gibt also das is- wirklich eins der größten Errungenschaften einer der größten Errungenschaften dieser Schule in der Gesamtschule ist dass ein Kind nicht beschämt wird aufgrund seiner mangelnden Leistung (.) das war am Gymnasium anders (.) also es ist (.) also (.) also man kann vieles sagen über äh das Niveau aber das Kind die Kinder werden nicht beschämt“ (Stieglitz, Z. 735–741)

Mit selbstkritischem Blick auf das Monitum an der eigenen Schulform in Bezug auf das Leistungsniveau („man kann viel sagen, [...] aber“) wird stark gemacht, dass Leistung und darüber hergestellte Passung zur Schulform nicht gutgeheißen wird an Gesamtschulen. Abschlungen können beschämend sein und zu solchen Etikettierungen komme es an Gesamtschulen nicht, was mit als eine „der größten Errungenschaften“ von Gesamtschulen ausgerufen wird. Hier deutet sich an, dass die eigene Passung zum Feld Gesamtschule sich über die mit Aufwand und Anstrengung verbundenen Ziele und Leitbilder der Schulform ergeben („Errungenschaften“). Gesamtschulen sind nicht einfach politisch erwachsen (s.o.), sondern müssen und mussten sich ihren Status erarbeiten, aktiv und sicherlich auch über das Zutun von Lehrer*innen, was ein Identifikationsmoment mit sich bringt, das sich hier dokumentiert. Das aufgerufene Thema ist nicht nur über die gesamtschulische Zuschreibung im Sample rekonstruierbar, sondern auch aus Gymnasiallehrer*innenperspektive selbst, über die die Möglichkeit einer Abschlungen allerdings als positiv (s.o.) für Schüler*innen und entlastend für Lehrer*innen markiert wird:

„ist vielleicht das ganz grundsätzliche Arbeitstempo ein Problem? ist das Niveau zu hoch? muss es eine andere Schule sein? ist eine Gesamtschule oder -ne Oberschule vielleicht eine bessere Alternative?“ (Falke, Z. 933 f.).

Hierin zeigen sich protonormalistische Strukturen (vgl. hierzu z.B. Koevel et al. 2021: 138) zwischen ‚passend für die Schulform Gymnasium‘ (Schüler*innen, die gymnasiale Anforderungen bewältigen) und ‚nichtpassend für die Schulform Gymnasium‘ (Schüler*innen, die diese Anforderungen nicht bewältigen) anhand von „Arbeitstempo“ und inhaltlicher Niveauentsprechung. Ebenfalls zeigt sich eine Hierarchisierungstendenz (vgl. ebd.: 139): Über eine lehrer*innenspezifische unterschiedliche Wahrnehmung von Schüler*innenpassungen zur Schulform Gymnasium wird im Sinne erwähnter Gymnasialisierung eine gymnasiale (Schüler*innen-)Normalität entworfen, worin sich durchaus Züge einer Hysterisis eines gymnasialen Lehrer*innenhabitus dokumentieren⁹.

⁹ Hier schwingen auch Elemente von Lehrer*innenbildung mit, wenn beispielsweise mit Heinrich und Köhler (2019: 223) angenommen wird, dass sich ein gymnasiales Selbstverständnis bereits in

An Gesamtschulen hingegen sei Gemeinschaft, menschliches Miteinander (vgl. auch oben bei Stieglitz), ein Blick auf Individualität zentral:

„Schule [ist] für mich immer=n sehr angenehmer Raum (.) ähm (.) der (2) alles mit sich bringt was find ich was so (.) was Leben ausmacht und ähm (2) alle möglichen Leute zusammenkommen //mhm//Schule muss jeder besuchen (.) gerade jetzt hier an=ner Gesamtschule hab ich natürlich nochmal (.) unterschiedlichste Klientel ähm (2) und es macht ja es macht einfach Spaß“ (Kiebitz, Z. 90 f.)

Das Feld Gesamtschule stellt etwas positiv Konnotiertes („angenehm“), Vielfältiges („unterschiedlichst“), zum Leben Gehörendes und /oder Lebendiges („alles [...] was Leben ausmacht“) dar. Unterschiedlichkeit wird als etwas Gesamtschultypisches („natürlich“) markiert und zeitgleich geht mit dieser ausgerufenen Diversität „Spaß“ und so Freude an der Arbeit einher. Auf die Interviewerfrage, ob Gymnasien sich was von Gesamtschulen abgucken könnten, erwidert der Gesamtschullehrer Eule:

„wir haben häufig einen anderen Anspruch behaupte ich ähm [kurzer Exkurs zur Leistungsorientierung] und na klar wünsche ich mir würde ich mir für meine Kinder wünschen wenn sie mal an ein Gymnasium gehen sollten ähm (.) dass ihnen eben auch viel Menschlichkeit entgegengebracht wird und dass sie als Person wahrgenommen werden und nicht nur als (.) ein Teil einer Klasse der nun möglichst äh (2) äh wie soll ich sagen hochwertig zum Abitur äh geprügelt werden soll“ (Eule, Z. 397 ff.)

„Wir“ als Gesamtschullehrer*innenschaft gehen in ihrem Berufsanspruch über eine Leistungsorientierung hinaus. Eule geht dazu noch einen Schritt weiter und elaboriert im Transfer auf seine leiblichen Kinder, dass er sich für diese „wünschen würde“, an einem Gymnasium menschlich behandelt, statt leistungsbezogen gedrillt zu werden. Menschlichkeit und Individualität („Person“) wird Gesamtschulen zugewiesen, Exzellenz („hochwertig“), Gewalt („geprügelt“) sowie schulische Reduktion („Teil einer Klasse“, „Abitur“) hingegen Gymnasien. Es zeigt sich über diese wenigen Passagen bereits ein Streben danach, dass Schüler*innen druck- und misserfolgsfrei individuell-mögliche Lernziele erreichen. Das erinnert stark an die Gedanken an ein hohes Maß an „individualisierte[r] Schülerorientierung“ (Helsper 2012: 29), die die Genese von Gesamtschulen bildungspolitisch und -historisch vorangetrieben haben (vgl. hierzu Dreher et al. 1980; Herrlitz et al. 2003; Oelkers 2006). Gesamtschulische Imperative werden so erstmal geteilt – die befragten Lehrer*innen stammen ja auch nicht von einer Gesamtschule, sondern arbeiten an verschiedenen und teilen dennoch einen sehr vergleichbaren Zugang zu Spezifika ‚ihrer‘ Schulform. Es ist wichtig anzumerken, dass mit der hier vorgestellten schulformspezifischen Typentendenz keine Generalisierung angestrebt und möglich ist. Einerseits liegt dies in der Natur des methodologisch-methodischen Vorgehens im rekonstruktiven Modus, andererseits gibt

der Schule und im Studium geprägt und sich schließlich im Beruf über die alltägliche Praxis weiter ausbaut und schließlich manifestiert (s. hierzu Kap. 4).

es auch konträre Forschungsergebnisse, die diametral gegen die hier gezeigte Kontrastierung zwischen Gymnasial- und Gesamtschullehrer*innen stehen: Behrmann (2022) rekonstruiert beispielsweise im Paradigma der Grounded Theory zwei Typen von Gesamtschullehrer*innen in Bezug auf soziale Ungleichheits(re-)produktion, die große Ähnlichkeiten zum wissenschafts- und gymnasialorientierten Typ und schüler*innen- und gesamtschulisch-orientierten Typ aufweisen. Der von ihr rekonstruierte Typ ‚Stoffvermittler*innen‘ fokussiert bezüglich Ungleichheiten im Berufsalltag Handlungsstrategien, die vorhandene Ungleichheiten als strukturelle Probleme abtun. So käme es der Autorin zufolge zu einer unbemerkten Reproduktion von Indikatoren sozialer Herkunft (vgl. Kapitalarten bei Bourdieu 1983) bei Schüler*innen, die als individuelle Leistungsträger*innen markiert und adressiert werden. In diesem Kontext aktivierten Lehrer*innen dieses Typs Externe, die sich mit den Strukturen, die diese Ungleichheiten verursachen, auseinandersetzen und diese beheben. Dies erinnert an die Externalisierungsbestrebungen des wissenschaftsorientierten Typs und den vergleichbaren Fokus auf Unterricht und Leistung statt auf weitere Attribute, die Schüler*innen mitbringen. Hierin zeigt sich, dass Gesamtschullehrer*innen durchaus auch Orientierungen im wissenschaftsorientierten Modus inkorporiert haben können. Der zweite von Behrmann rekonstruierte Typ nennt sich ‚Mentor*innen‘. Dessen Handlungsstrategien zielen auf ein Entgegenwirken ungleicher Ausgangsbedingungen. Die dazu rekonstruierten Muster weisen aus, dass die eigene Professionalisierung durch sozial sensibles Handeln vorangetrieben werde, welches durch sozial informiertes Unterstützungshandeln geprägt sei. Dies impliziert, Schüler*innen im Kontext wahrzunehmen und zu begegnen und dies als pädagogischen Auftrag anzuerkennen. Ganz im Sinne des Intersektionalitätsgedanken (vgl. Walgenbach 2014) werden Schüler*innen so nicht auf Leistungsfähigkeit als Merkmal reduziert, sondern andere Heterogenitätsmerkmale, durchaus auch auf den ersten Blick askriptive, erhalten Einfluss in die Interaktion als Lehrer*in mit Schüler*innen.

In diesem Kontext wird die lehrer*innenbildungsspezifische Frage gestellt, wie passende Methoden im Studium als Gesamtschullehrer*in gelernt werden können, das in Deutschland nicht in jedem Bundesland, wie auch im in diesem Beitrag relevanten Niedersachsen, möglich ist. Hier deutet sich an, dass Gesamtschullehrer*innensein einen Berührungspunkt vor dem Eintauchen in das Feld als ausgebildete Lehrkraft benötigt. Damit ist die Frage nach Schüler*innen- und Studierendenhabitus eröffnet und eine Sensitivität oder Sensibilisierung für das Feld und die darin wirkenden Akteur*innen; insbesondere, wenn der eigene Bildungsweg nicht über die Schulform Gesamtschule führte. So wird deutlich, dass ein „Nachvollzug und [eine] Anerkennung von Sichtweisen, die unter anderen Existenzbedingungen als den eigenen zustande gekommen sind“ (Lange-Vester et al. 2019: 4), zentral im (Gesamtschul-)Lehrer*innenberuf sind. In diesem Kontext lässt sich zur Diskussion stellen, ob Lehrer*innenbildung, in deren Rahmen solche Reflexionsprozesse ja angestoßen werden können, sollen, müssen (vgl. aktuell Kramer/Pallesen 2019b: 93 oder Rothland 2021: 189), „Habitusformation[en]“ (Overmann 1996: 123) darstellen? Mit Helsper

(2018) lässt sich diesbezüglich erstmal festhalten, dass sich ein Lehrer*innenhabitus erst über die konkreten Erfahrungen im konkreten Berufsfeld als Resultat der gesamten Biografie einstellt, ausbildet und entwickelt. Habitusforschung ist also ein wesentlicher Bestandteil von Professionalisierung. Diesem Gedanken widmet sich das anschließende Kapitel, das gleichzeitig den Abschluss des Beitrags markiert.

4. Professionalisierung im Kontext eines Gesamtschul(lehrer*innen)habitus

Zentral ist in dem rekonstruktiven Zugriff auf das Interviewmaterial der befragten Gesamtschul- und Gymnasiallehrer*innen, dass gymnasiale wie gesamtschulsspezifische biografische und berufliche Erfahrungsräume unterschiedliche Haltungen hervorbringen; in der Dissertation in Bezug auf Bildungs(un-)gerechtigkeit. Schulform zeigt sich über ihre selbstläufige und nicht durch die Interviewerin proponierte Kontrastierung als Teil eines konjunktiven Erfahrungsraums (vgl. auch Heinrich / Köhler 2019: 218), über den sich durch eine offensichtlich feldspezifische Passung eine Identifikation mit der ‚eigenen‘ Schulform dokumentiert.¹⁰ Es zeigt sich auch eine Überzeugung von den jeweils schulformspezifischen Konzepten und Praktiken, also von der *illusio* des jeweiligen Schulformfeldes, wovon unmittelbar eine „wahrnehmungsleitende Funktion“ (Wilde/Kunter 2016: 299) ausgeht, die Unterrichtsgestaltung und -praxis beeinflussen. Damit einher geht eine jeweilige Abwertung der anderen Schulform. Ob und wie sich in das Berufsfeld Gymnasium oder Gesamtschule eingefunden wurde und wie etwaige habituelle Transformationsprozesse vonstattengegangen sind, ob und wie sich schulformspezifische Regeln angeeignet wurden und wie diese nicht nur im Feld enacted, sondern auch, wie über das Feld performiert wird, waren im Rahmen soziogenetischer Überlegungen in der Dissertation zentrale Diskusselemente. Dabei wurden auch Stereotype in Bezug auf eigene und andere Schulformen und deren Genese durch primäre und sekundäre Sozialisation, Schulformwahl, Vorkenntnisse zum Berufsfeld erweitert zu Heinrich und Köhler (2019) mitgedacht.

Schlussendlich erweist sich aber als professionalisierungsrelevant in diesem Kontext, dass eine Begegnung mit fremdem im Sinne von unbekanntem Habitus Habitussensibilität¹¹ fordert. Im Sinne dieses Konzepts werden eigene „Wert- und

10 Hierbei ist unklar, ob es sich um eine Anpassungsleistung im Sinne einer habituellen Transformation oder um eine Akkomodation verschiedener Teilhabitus oder eine Fortführung dieser oder des Gesamthabitus handelt.

11 Habitussensibilität heißt es bei Sander (2014), genauso kann aber auch von Sozioanalyse(kompetenz) (vgl. schon Bourdieu 2002) oder Selbstreflexion(sprozessen), wie sie in kasuistischen Settings angeregt wird (oder werden), die Rede sein. Selbstreflexion gilt hierbei als Erfassungsmöglichkeit eigener habitueller Wissensschemata, womit ein Bildungsprozess einhergeht, der im Lehrer*innenbildungskontext als Professionalisierung bezeichnet werden kann. Mit Blick auf

Wirklichkeitsperspektiven in die Perspektive der anderen Person [übersetzt] sowie ein wechselseitiges Verstehen“ (te Poel 2019: 201) vorausgesetzt, um Habitusdifferenzen professionell durch die Arbeit am eigenen sowie fremden Fall zu bearbeiten. Am eigenen Fall vollzieht sich eine Habitussensibilisierung im Sinne einer biografisch-habituellen Selbstreflexion, die auf einem Zugang zu eigenen habituellen Prägungen basiert. Sich seines Habitus zugänglich zu werden oder zu sein, bedeutet diesen reflexiv einzuholen und sich habituellem (Vor-)Prägungen bewusst zu werden. Wenn davon ausgegangen wird, dass Habitus etwas ist, dessen sich Individuen nicht bewusst sind, weil die Strukturen so tief inkorporiert und Wissen so implizit und nicht explizierbar ist (s.o.), stellt sich die Frage, inwiefern sich solcher habitualisierten Strukturen überhaupt selbst bewusst gemacht werden kann. Mit Bourdieu (2002) selbst lässt sich allerdings festhalten, dass eine Sensibilisierung für eigene Routinen, Muster, Prägungen, die sich sozialisatorisch entwickelt und gefestigt haben, möglich und im Rahmen von (Bildungs- und) Lernprozessen sogar notwendig ist (vgl. auch die Rekonstruktionen von Bildungsprozessen als Habitustransformationen bei von Rosenberg 2011). Das Hysteresisphänomen des Habitus, also die Annahme der relativen Trägheit des Habitus durch dessen Prägung über die gesamte Lebensgeschichte (vgl. Bourdieu 1987), beschreibt, dass Habitus nicht leicht veränderbar ist. Die Idee eine Habitustransformation hingegen geht davon aus, dass bereits bestehende (kognitive) Wissensstrukturen sich durch Integration neuer Strukturen modifizieren. So lässt sich festhalten, dass es sich beim Habitus um ein flexibles, dynamisches, sich lebenslang transformierendes Konstrukt mit durchaus starren im Sinne von fest in den Lebensalltag integrierten Elementen handelt (vgl. Bohnsack 2014; te Poel 2019). Wenn also beispielsweise im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen Gesamtschullehrer*innen gemeinsam im Dunstkreis anderer Gesamtschullehrer*innen eigene Erfahrungen im Feld Gesamtschule reflektieren, teilen, diskutieren, erörtern und dabei anfangen, bei sich selbst zu hinterfragen, wie und warum sie Handlungen vollziehen, wie sie sie vollziehen, sensibilisieren sie sich für eigene habituelle Vorprägungen aus Kindheit, Schüler*innenzeit, Student*innenzeit, Referendar*innenzeit, als Privatperson im Familie und Freundeskreis und können so sich selbst bewusster werden. Dies könnte im Austausch mit anderen Schulformlehrer*innen zu einem intensiven Austausch führen, durch welchen eigene Stereotype und Vorurteile abgebaut und Annäherungen an die gegebenenfalls wie im Kapitel 3 rekonstruierten vorliegenden Abwertungen und Etikettierungen ermöglichen. Grundsätzlich sind Lehrer*innen ja zumindest mit einigen Gemeinsamkeiten im Berufsfeld unterwegs, unabhängig von Schulform. Es ließe sich also mit Nittel (2021) die Frage nach schulformübergreifender Solidarität zwischen Lehrer*innen stellen, die im Professionalisierungskontext auf allen drei Ebenen von Lehrer*innenbildung angegangen werden könnte. Nittel

den Beitragsduktus wird aber Habitussensibilität als Konzept verwendet, um die Schnittmengen aus methodologisch-methodischer wie gegenstandstheoretischer Perspektive als roten Faden konsequent zu verfolgen.

(ebd.: 2) fasst DFG-Projektergebnisse zusammen, nach denen dem „Verhältnis von Lehrer*innen untereinander [...] ein gewisser Mangel an Korpsgeist attestiert werden“ könne. Er kommt zu dem Schluss, und das ist auch im Kontext des Solidarisierungsbestrebens unter befragten Gesamtschullehrer*innen interessant, dass Solidarität sich „vor allem auf der Grundlage der Gewissheit einer gemeinsamen Praxis“ ausbilde (ebd.: 15), insbesondere über „Wiedererkennungseffekte“ zwischen beruflicher Identität bezüglich Lehrer*innen „als ganzer“ Berufsgruppe (ebd.). Über alle Phasen von Lehrer*innenbildung hinweg ließen sich so auf habitussensibler Ebene Fragen nachgehen, wie sich die Akteur*innen unterschiedlicher Schulformen gegenseitig anerkenne oder über sich und ‚die anderen‘, falls Kolleg*innen anderer Schulformen überhaupt als ‚die anderen‘ markiert werden, sprechen oder sich als Berufstätige in selber professioneller Gruppe adressieren? Im Sinne kasuistischer Zugänge können dabei Normvorstellungen auch am fremden Fall dekonstruiert werden (zu Fallstricken dabei vgl. aktuell Wernet 2021). Über zum Beispiel Vignetten und die Arbeit mit Fallarchiven, also mit direkt aus der Praxis stammenden Unterrichtsbeispielen können bereits Lehramtsstudierende mit verschiedenen Schulformen und den darin wirkenden Regeln, Habitus, Werten und Haltungen konfrontiert werden. Diese Erfahrungen können so in die eigene Professionalisierung einfließen und diese mitgestalten.

5. Abschließende Gedanken zu einem Gesamtschul(lehrer*innen)habitus

Habitus als Konzept ist erfahrungsbasiert und kontextabhängig, durchaus auch in Bezug auf den jeweiligen Beruf oder das jeweilige Berufsfeld. Im Beitragskontext handelt es sich um den Lehrer*innenhabitus, von dessen jeweiligen Feld, hier insbesondere gemeint ist die Schulform, eine habituelle Prägung und/oder Transformation abhängig ist.

Als typisch ist von allen befragten Gesamtschullehrer*innen im Dissertations-sample orientiert, dass unter Lehrer*innen an Gesamtschulen ein ausgeprägtes Solidarisierungsbestreben herrsche – Lehrer*innen an Gesamtschulen teilen eine „Gewissheit einer gemeinsamen Praxis“ (Nittel 2021: 15). Dass dies von den befragten Gymnasiallehrer*innen nicht (vergleichbar) thematisch eröffnet wird, sondern als Gemeinsamkeit über die sinngenetischen Orientierungen hinweg von den befragten Gesamtschullehrer*innen rekonstruierbar ist, erweist sich als Indiz auf einen gesamtschul(lehrer*innen)habituellen modus operandi. Schulform kann also durchaus wie andere soziale Lagerungen im methodologischen Sinne der Dokumentarischen Methode (z. B. Geschlecht, Migration, Generation) identifikatorisch und habitusprägend wirken. Dies ist ein insgesamt spannender Befund, der weitere Forschungsmöglichkeiten eröffnet: Beispielsweise ist der von den Befragten häufig selbstläufig thematisierte Punkt des Studiums vor dem Gymnasial- oder Gesamtschullehrer*insein

interessant. Hier wäre ein gezielter Blick darauf spannend, wer eigentlich wie und warum Gesamtschullehrer*in wird. Hier liegt die Vermutung nahe, dass ein schulformspezifischer Schüler*innenhabitus Berufswahlwege mitleitet. Es lässt sich annehmen, dass Gesamtschullehrer*innen bewusst an diese Schulform gehen oder gegangen sind, vor allem mit Blick auf das Sample. Die Befragten haben entweder auf Gymnasial- oder Grund-, Haupt- und Realschullehramt studiert. In anderen Bundesländern, beispielsweise Nordrhein-Westfalen, gibt es den kombinierten Studiengang Master of Education für Gesamtschule/Gymnasium. Hier werden annehmbar andere Inhalte berührt als in Seminaren, die für angehende Gymnasiallehrende ausgelegt sind – die Möglichkeit, eigene habituelle Strukturen (als Gymnasialschüler*in) so aufzuweichen beziehungsweise zu eröffnen für andere Praktiken, Zugänge, Regeln, Werte, Normen, Interaktionen, Relevanzen, entfällt so gegebenenfalls. Damit geht der Gedanke einher, dass es einer spezifischen Ausbildung braucht, um im Berufsfeld Gesamtschule arbeiten zu können. Die Annahme ist aber eher, dass es, nicht nur wegen einer vermeintlich anderen Schüler*innenklientel, einer Stärkung für gesamtschulische *modi operandi* bedarf. Sowohl in Bezug auf Forschung als auch in Bezug auf bildungspolitische Stereotype. Nicht umsonst wächst die Anzahl an Gesamtschulen deutschlandweit und weist somit ihre Attraktivität aus. So lässt sich appellativ schließen, dass der Lehrer*innenteilhabitus als Gesamtschullehrer*in ein untersuchenswertes Feld darstellt und der Gesamtschulformhabitus mit all seinen architektonischen wie personellen, interaktionalen, unterrichtspraktischen und haltungsbezogenen Feldspezifika ebenso.

Literatur

- Behrmann, L. (2022): Bildung und soziale Ungleichheit. Deutungen und Erfahrungen von Gesamtschullehrer:innen. Frankfurt am Main: Campus.
- Bohl, T./Kleinknecht, M./Batzel, A./Richey, P. (2012): Aufgabenkultur in der Schule. Eine vergleichende Analyse von Aufgaben und Lehrerhandeln im Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske & Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97196-8>
- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838585543>
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Bönsch, M. (2006): Die Gesamtschule. Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund. Baltmannsweiler: Verlag Schneider-Hohengehren.

- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen, S. 183–198.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2002): Ein soziologischer Selbstversuch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cortina, K. S. (2003): Der Schularbeitswechsel in der Sekundarstufe I: Pädagogische Maßnahme oder Indikator eines falschen Systems? In: Zeitschrift für Pädagogik 49, 1, S. 127–141.
- Cramer, C. (2016): Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In: Rothland, M. (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster/New York: Waxmann, S. 261–276.
- Dreher, E./Fend, H./Haenisch, H. (1980): Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26, 5, S. 673–698.
- El-Mafaalani, A. (2017): Transformation des Habitus. In: Rieger-Ladich, M./Grabau, C. (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüre. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 103–127. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_6
- Gehde, H./Köhler, S.-M./Heinrich, M. (2016): Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck: Rekonstruktionen zur Inklusion. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat.
- Graalmann, K. (2018): „man muss halt wissen wo ist gut wo fängt Lehrer an und wo fängt Lehrer auf“ – zu habituell-dilemmatischen Aushandlungsprozessen einer Gesamtschullehrerin, In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 2018, 7, S. 95–108. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.06>
- Heinrich, M./Köhler, S.-M. (2019): Schulreformen als Transformationsdruck für den Habitus? Untersuchungen zum Gymnasiallehrerhabitus mit Blick auf Selektion und Inklusion. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 213–234.
- Helbig, M./Nikolai, R. (2015): Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heller, K. (2003): Das Gymnasium zwischen Tradition und modernen Bildungsansprüchen. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, 2, S. 213–234.
- Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, A./Keller-Schneider M./Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–140. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Herrlitz, H.-G./Weiland, D./Winkel, K. (2003): Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Weinheim/München: Juventa.
- Kiel, E./Weiß, S. (2022): Forschung zur Wirksamkeit der Grundschullehrer*innenausbildung. In: Mammes, I./Rotter, C. (Hrsg.): Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 244–258. <https://doi.org/10.35468/5949-16>
- KMK (2004): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, S. 3f. (Aufgaben von Lehrer*innen (Erziehen, Beurteilen, Innovieren, Unterrichten etc.). <https://www.kmk.org/fileadmin/ver->

- oeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16- Standards-Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 12.05.2022].
- Koevel, A./Spiegler, J./Schröter, A. (2021): Ganz normal? Differenz- und Normalitätskonstruktionen von Lehrpersonen. In: Gabriel, S./Kotzyba, K./Leinhos, P./Matthes, D./Meyer, K./Völcker, M. (Hrsg.): Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 135–155. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31066-0_6
- Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.) (2019a): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T./Pallesen, H. (2019b): Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: Dies. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 73–100.
- Lange-Vester, A. (2015): Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 3, 4, S. 344–359.
- Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C./Bremer, H. (2019): Habitus und Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.) (2019a): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27–48.
- Mayr, J. (2016): Lehrerpersönlichkeit. In: Rothland, M. (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster/New York: Waxmann, S. 87–102.
- Neto Carvalho, I. (2017): Gymnasium und Ganztagschule. Videographische Fallstudie zur Konstitution pädagogischer Ordnung. Wiesbaden: Springer VS.
- Nittel, D. (2021): Was Lehrer*innen aller Schulformen gemeinsam haben – und eigentlich verbinden sollte: Pädagogische Technologien und Kernaktivitäten. In: Bildungsforschung 1, S. 1–16.
- Oelkers, J. (2006): Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim/Basel: Beltz.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–183.
- Paseka, A./Hinzke, J.-H. (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. <https://doi.org/10.3224/zisu.v3i1.15481>
- Rosenberg, F. von (2011): Bildung und Habitus transformation. Empirische Rekonstruktionen und Bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839416198>
- Rothland, M. (Hrsg.) (2016): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster/New York: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586809>
- Rothland, M. (2021): Die „Lehrerpersönlichkeit“: das Geheimnis des Lehrberufs? In: Die Deutsche Schule 113, 2, S. 188–198. <https://doi.org/10.31244/ddS.2021.02.06>
- Sander, T. (2014): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5>

- Te Poel, K. (2019): Bildungsgerechtigkeit und Anerkennung. Rekonstruktion impliziter Primare in der Kritischen Bildungstheorie Stojanovs. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24612-9>
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Wernet, A. (2021): Fallstricke der Kasuistik. In: Wittek, D./Rabe, T./Ritter, M. (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 299–319. <https://doi.org/10.35468/5870-16>
- Wilde, A./Kunter, M. (2016): Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Rothland, M. (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster/New York: Waxmann, S. 299–315.
- Zaborowski, K. U./Meier, M./Breidenstein, G. (2012): Leistungsbewertung im Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93218-7>