

Pallesen, Hilke

Schule als Entwicklungsanlass? Rekonstruktionen zum Passungsverhältnis von schulischen Sinnentwürfen und Lehrerhabitus

Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Dođmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 145-161. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Pallesen, Hilke: Schule als Entwicklungsanlass? Rekonstruktionen zum Passungsverhältnis von schulischen Sinnentwürfen und Lehrerhabitus - In: Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Dođmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 145-161 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-334928 - DOI: 10.25656/01:33492; 10.35468/6172-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-334928>

<https://doi.org/10.25656/01:33492>

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-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public 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 or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Hilke Pallesen

Schule als Entwicklungsanlass? Rekonstruktionen zum Passungsverhältnis von schulischen Sinnentwürfen und Lehrerhabitus

Abstract

Schule stellt ein Handlungsfeld dar, in dem nicht nur Schüler:innen, sondern auch Lehrpersonen sich bewähren und sich mit den an sie gerichteten Erwartungen, Anforderungen und Bedingungen auseinandersetzen müssen. Diese können je nach Ausgestaltung eigener Orientierungen, Vorstellungen und Dispositionen als Ressourcen für die Entwicklung oder aber auch als Begrenzungen von Professionalität und Autonomie wahrgenommen werden. Folglich kann das Verhältnis von Profession und Organisation von Hin- und Abwendungen geprägt sein, die letztlich zu Gestaltungsimpulsen und Professionalitätsschüben, aber auch zu Resignation und Drop-Out führen können. Dieses Spannungsfeld von Profession(alisierung) und einzelschulspezifischen Sinnentwürfen steht im Zentrum dieses Beitrages und soll anhand empirischer Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt diskutiert werden.

Schlagnworte: Lehrer:innenhabitus, Schulkultur, Professionalisierung, Schulentwicklung, schulischer Orientierungsrahmen

Einleitung

Gesellschaftliche Veränderungen und kulturelle Modernisierungen fordern Schulen und die dort tätigen schulischen Akteur:innen gleichermaßen heraus, sich mit daraus resultierenden Profilierungs- und Optimierungserwartungen auseinanderzusetzen und sich weiterzuentwickeln (vgl. Helsper 2016a). Im schulischen Wettbewerb lassen sich je nach regionaler Schullandschaft sowohl Schulen finden, die sich über stärker integrative, Heterogenität fördernde, kompensatorische Umgangsweisen profilieren als auch Schulen, die gerade Selektion, Auslese und Bestenförderung ihren Anspruchskulturen zugrunde legen, um die ‚richtigen‘ Schüler:innen anzusprechen und zu gewinnen (vgl. ebd.). Dieses hier nur knapp

angedeutete Passungsverhältnis (weiterführend Kramer & Helsper 2010) von schulischen Erwartungen und sozialisationsbedingten Orientierungen auf Seiten der Klientel, lässt sich nicht nur für Schüler:innen formulieren, sondern auch für Lehrkräfte und die an sie gerichteten Erwartungen an die Entwicklung pädagogischer Professionalität. Denn Professionalität lässt sich in dieser Perspektive als

„ein komplexes Zusammenspiel früherer biographischer Erfahrungen in Familie und Schule, berufsbiographischer Passungs- und Auseinandersetzungsverhältnisse mit den jeweiligen Schulkulturen und der konkreten Auseinandersetzung mit den durch die Transformation [schulischer Bedingungen] entstandenen Anforderungen [auffassen]“ (Helsper 2011, 165).

Ausgehend von der Annahme, dass sich Professionalisierung immer vor dem Hintergrund der Einzelschule und ihrer spezifischen symbolischen Ordnung vollzieht (vgl. Helsper 2008a, b), nimmt der Beitrag Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zu den Passungsverhältnissen von Einzelschule und Lehrer:innenhabitus in den Blick (vgl. Pallesen & Matthes 2023a, b, c). Dabei zeigt sich, dass sich die schulischen Akteur:innen im mikropolitischen Geschehen des Berufs- und Schulalltags immer wieder und mit einer Vielzahl an Anforderungen und Erwartungen auseinandersetzen müssen. Für die Entwicklung von Professionalität sind damit zwei Perspektiven relevant: die der biografischen und sozialisationstheoretischen Erfahrungen, die sich in handlungsleitenden Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsmustern als Ausdruck eines Lehrer:innenhabitus niederschlagen, und die der schulkulturspezifischen Bedingungen einer Einzelschule, d.h. der dort dominierenden Anforderungslogiken und Entwicklungserwartungen (vgl. Helsper 2011, 165).

Gerade die Verwobenheit einzelschulischer Konstruktionslogiken, (berufs-)biografischer Erfahrungen, pädagogischer Routinen und handlungspraktischen Wissens erfordert es, den Blick auf Selbstverständlichkeiten zu schärfen, die sich auf einer impliziten Ebene finden lassen, jedoch entscheidend wirken, wenn Lehrer:innen sich in ihrem Handeln mit organisationalen Rahmungen auseinandersetzen müssen. Diese Rahmungen betreffen jedoch nicht nur die formalen schulischen Strukturen, sondern vor allem auch zentrale Bewährungslogiken des jeweiligen Handlungsfeldes, die wiederum von den schulischen Akteur:innen in ihrem Handeln erzeugt, reproduziert, aber auch transzendiert werden.

Dementsprechend folgt auch der analytische Blick hier nicht (nur) den expliziten Strukturen und Setzungen, die Organisationen haben und vorgeben, vielmehr geht es um das, was Organisationen tun, um nach den symbolischen Konstruktionen des Schulischen zu fragen, die wiederum latenten Sinnordnungen aufrufen (vgl. bspw. Helsper u. a. 2001; Helsper 2008a; 2010). Denn das, was eine Schule ausmacht, ist auch den in ihr tätigen Akteur:innen nicht immer unmittelbar zugänglich, sondern verborgen und daher nur über die Rekonstruktion herauszuarbeiten.

Vor diesem Hintergrund setzt der Beitrag die symbolischen Ordnungen zweier Einzelschulen in ihren schulischen Selbstverständnissen entlang von Idealen, Praktiken und Vorstellungen in den Fokus und relationiert diese zu den Habitusformationen einzelner Lehrpersonen, um Prozesse der Hin- und Abwendung rekonstruieren zu können, die nicht nur individuelle Entwicklungen, sondern auch Richtungen für Schul(kultur)entwicklungsprozesse mitbestimmen können. Die leitende relationale Perspektive wird über zwei zentrale theoretische Konzepte aufgegriffen, und zwar über das des Lehrer:innenhabitus, um darüber die impliziten, handlungsleitenden Wissensbestände der Lehrpersonen den Blick nehmen zu können (vgl. bspw. Helsper 2018; 2019; Kramer & Pallesen 2019) und über den sogenannten schulischen Orientierungsrahmen, der wiederum die dominanten pädagogischen Orientierungen – auch in der Bearbeitung von Entwicklungsanforderungen, die sich der Einzelschule stellen –, fokussiert (vgl. Pallesen & Matthes 2023a). Beide Konzepte sowie die leitenden forschungsmethodischen Zugänge werden im Folgenden im Rahmen einer knappen Vorstellung des zugrundeliegenden Forschungsprojekts skizziert (Kap. 2). Das komplexe Zusammenspiel von Hin- und Abwendungen zur Schule wird anhand zentraler empirischer Beispiele herausgearbeitet (Kap. 3). Mit der Frage, welche Bedeutung schulische Organisationen als Kontexturen für professionelles Handeln haben und welche Entwicklungsanlässe sie bieten und einfordern, wird der Beitrag abgeschlossen (Kap. 4).

2 Leitende Konzepte und forschungsmethodische Zugänge

Für die Forschung zum pädagogischen Handeln von Lehrpersonen haben sich der Anschluss an das Habituskonzept Bourdieus und seine Überlegungen zum sozialen Feld als geeignet erwiesen (vgl. v.a. Bourdieu 1993). Mit dem Konzept des Lehrer:innenhabitus ist der theoretische und empirische Anspruch verbunden, auf die inkorporierten Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata zugreifen zu können, die als praktischer Sinn ein routinemäßiges Handeln im Handlungsfeld Schule erlauben und die sich als implizite Handlungsanleitung bewährt haben. Diese habituellen Dispositionen sind selbst sozial hervorgebracht und Ergebnis einer Inkorporierung sozialer Strukturen und Anforderungen. Die schulspezifischen Logiken des Feldes, aber auch die berufsspezifischen Logiken der Praxis der Lehrperson sind aufeinander bezogen. Entsprechend ermöglichen oder begrenzen schulkulturelle imaginäre Entwürfe das Handeln von Lehrpersonen. Gleichmaßen werden diese aber auch von den schulischen Akteur:innen hervorgebracht. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Ergebnisse des DFG-Projekts „Profession und Institution. Rekonstruktionen zum Passungsverhältnis von Lehrerhabitus und Schulkultur“, in dessen Rahmen Professionalisierungsprozesse

im Spannungsfeld von Lehrer:innenhabitus und Schulkultur untersucht wurden. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen zwei schulkulturell kontrastierende Schulen – ein exklusives Gymnasium und eine integrierte Gesamtschule – und deren schulische Akteur:innen. Datengrundlage des Projektes bilden Schulleitungsreden, Gespräche mit Schulleitungen, Lehrer:inneninterviews sowie weitere Gesprächsdokumente und Artefakte aus dem schulischen Kontext, die einzelschulspezifisch, wie auch schulübergreifend kontrastierend analysiert werden, nicht zuletzt, um das Spektrum und die Bedingungen von Professionalisierungsprozessen freizulegen. In diesem Beitrag stehen v. a. die schulischen Selbstpräsentationen über Schulleitungsreden und Interviews mit Schulleiter:innen sowie die Interviews mit Lehrer:innen im Fokus, um sowohl die schulischen Orientierungsrahmen als auch die Lehrer:innenhabitusformationen zu rekonstruieren und nach Passungskonstellationen zu fragen.

Mit der zentralen Annahme, dass sich Professionalisierungsprozesse nicht nur berufsbiografisch verorten lassen, sondern immer auch in den Kontext einer einzelnen Schule eingebunden sind, wurde auf einen qualitativen, mehrbenenanalytischen Zugang zurückgegriffen, um diese unterschiedlichen Aggregierungsebenen des Sozialen (die imaginäre Ebene der Schulkultur und die des Lehrer:innenhabitus) zueinander in Beziehung setzen zu können, was wiederum die Verwendung unterschiedlicher Methoden und Methodologien für ebenjene Aggregierungsebenen erlaubt und darüber gleichzeitig die Komplexität des Forschungsfeldes besser abzubilden vermag (vgl. Hummrich & Kramer 2011). Im Folgenden wird zunächst auf die Ebene des Lehrer:innenhabitus eingegangen.

Ausgehend von der Annahme, dass sich professionelles Lehrer:innenhandeln strukturtheoretischen Professionsansätzen zufolge auf die „typischerweise zu lösenden Handlungsprobleme“ (Oevermann 1996, 70) des Berufsfeldes Schule bezieht, wurde in den Interviews vor allem gefragt, wie die Lehrpersonen ihren beruflichen Alltag an dieser Schule vollziehen und welche handlungsleitenden Dispositionen hierbei eine Rolle spielen. Dabei lassen sich in Bezug auf das Kerngeschäft Unterricht folgende Anforderungen zur Bestimmung eines professionalisierten Lehrer:innenhabitus heranziehen (vgl. Kramer & Pallesen 2018; 2019), und zwar im Einzelnen, die Anforderung

- zur Gestaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses in unterrichtlichen Vermittlungssituationen,
- zur Anregung, Wahrnehmung und Begleitung von Bildungsprozessen,
- des Fallverstehens im Umgang mit struktureller Ungewissheit in pädagogischen Situationen,
- einer grundlegenden Reflexionsbereitschaft hinsichtlich pädagogischer Arbeitsbündnisse, Fällen und Prozessen der Wissens- und Normenvermittlung.

Mit Blick auf implizite habituelle berufsbezogene Dispositionen hat sich in der empirischen Betrachtung insbesondere die Anforderung der Gestaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse als zentrale Dimension zur Bestimmung eines Lehrer:innenhabitus herausgestellt (vgl. Helsper & Hummrich 2014; Helsper 2016b), sodass im Folgenden der Fokus auf diesen Aspekt gelegt wird. Gerade in der Ausgestaltung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung lassen sich spannungsvolle und widersprüchliche Anforderungen herausarbeiten, die sich auf die Balance von Nähe und Distanz, aber auch auf die von Sache und Person und letztlich auch auf die Gestaltung des Klassenarbeitsbündnisses beziehen. Unter einer praxistheoretischen Perspektive sind pädagogische Arbeitsbündnisse interessant, weil Lehrkräfte auch als „Sachwalter des Faches, der Fachsprache und der Fachsystematik, die sie gegenüber den Schülern zur Geltung bringen und vertreten müssen“ (Helsper 2016b, 119) auftreten und sich in ihrem Handeln immer auch auf schulische Rahmungen beziehen. Die Bedeutung impliziter, beruflicher Dispositionen zeigt sich dann auch gerade in der Erzählung der Bearbeitung fachlicher Vermittlungssituationen.

Im Rahmen des Projektes wurden vier Kernfälle (zwei Fälle/Interviews pro Schule) mittels der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (vgl. Kramer 2019; Pallesen & Kramer 2023) ausgewertet. Dieses Verfahren rückt den Lehrer:innenhabitus als ein zentrales Generierungsprinzip pädagogischer Praxis in den Fokus und zielt auf die implizite Ebene der Auseinandersetzung mit und Bearbeitung beruflicher Anforderungs- und Erwartungsstrukturen ab. Darüber kann insbesondere die Strukturiertheit des Habitus als Erzeugungsprinzip sich individuierender Lebenspraxis in den Blick genommen werden und festgestellt werden, dass in einem Feld, wie bspw. im Feld der Einzelschule durchaus widersprüchliche Habitusformationen gefunden werden können, die im folgenden Kapitel in einem dem Format geschuldeten zusammenfassenden Vergleich skizziert werden.

Die Schule als Organisation – als weitere Ebene – wird mittels eines kulturtheoretischen Ansatzes über die Aushandlungsprozesse, Kooperationsstrukturen und Spannungsmomente innerhalb der symbolischen Ordnung der Einzelschule betrachtet. Dabei wird angenommen, dass jede Einzelschule durch eine spezifische Schulkultur geprägt ist, über die sie sich von anderen unterscheidet. Diese kulturelle Prägung äußert sich keineswegs in einer homogenen Ordnung, sondern lässt sich vielmehr als komplex und mitunter widersprüchlich verstehen. Schulkultur ist folglich auch keine Konsens-, sondern eine – immer auch temporär begrenzte – Dominanzkultur, die durchaus von Widerspruch und Diversität gekennzeichnet sein kann und in der es vor allem um die „Aushandlung und Auseinandersetzung verschiedener schulischer Akteure um die Ausgestaltung der symbolischen Ordnung der Schule“ (Helsper u. a. 2001, 26) geht. Die dominanten pädagogischen Sinngebungen, Entwürfe und Praktiken einer Schule werden zu einer zentralen Referenz für die Positionierung der schulischen Akteur:innen in der Schule (vgl. Kramer 2015, 33).

Darüber rückt vor allem das Imaginäre der Schulkultur, d. h. die Ansprüche, aber auch Erwartungen, Ziele und Visionen, die sich oftmals in Schulmythen artikulieren, in den Forschungsfokus. Entsprechend eingelöst wird diese praxeologische Perspektive über die Dokumentarische Methode der Textrekonstruktion (vgl. Bohnsack 2021; Nohl 2017), indem idealisierte Konstruktionen pädagogischer Ansprüche im Rahmen von Schulleitungsreden analysiert wurden, die sich v. a. als erfolgreiche Bewährungen in Hinblick auf strukturelle Anforderungen und Erwartungen auffassen lassen. Je ambitionierter und umfassender diese Entwürfe formuliert werden, „umso deutlicher ist die jeweilige Schule als eine imaginäre pädagogische Anspruchskultur zu fassen, und zwar sowohl gegenüber den Schülern als auch gegenüber den Lehrkräften“ (Helsper 2008a, 123). Der Bezug auf dominante und damit immer umkämpfte Orientierungen, die hier als „schulischer Orientierungsrahmen“ bezeichnet werden (Pallesen & Matthes 2023a), impliziert, anders als es die dokumentarische Forschungspraxis in den meisten Fällen vorsieht, gezielt die nach außen getragenen Orientierungen und Werthaltungen zu fokussieren, die sich insbesondere in schulischen Selbstpräsentationen, wie bspw. zu einem Tag der offenen Tür, manifestieren. Auch wenn hier der Annahme gefolgt wird, dass Schulleitungen dominante institutionelle Akteur:innen bzw. Akteursgruppen darstellen können, die in diesem öffentlich gewendeten Kontext wiederum zugleich auch die primären Sinnordnungen der jeweiligen Einzelschule stellvertretend hervorbringen, so sind „Schulleitungen [...] natürlich nicht in der Lage, die pädagogischen Sinnmuster und Sinnstrukturen in Gänze zu bestimmen“ (Helsper 2006, 181), sodass in den Rekonstruktionen der schulischen Darstellungen vor allem diejenigen fokussiert wurden, in denen Bewährungen, gerade in der Auseinandersetzung mit Entwicklungserwartungen, aber auch eigene Ansprüche, Ziele und Visionen thematisiert wurden.

In den Selbstpräsentationen der im Fokus stehenden Einzelschulen haben sich letztendlich drei Dimensionen als empirisch relevant erwiesen (vgl. Pallesen & Matthes 2023a), und zwar

- die der Verhandlungen des Einzelschulspezifischen, die die besonderen Gegebenheiten am Standort in Abgrenzung zu anderen Schulen in den Fokus rücken (z. B. Traditionen, Modernisierungsaspekte, räumliche und zeitliche Strukturen),
- die der Leistungs- und Selektionsaspekte der Einzelschule (z. B. Fachbereiche und Profilschwerpunkte, schulische Abschlüsse) sowie
- die der Bezugnahmen auf die involvierten Akteursgruppen (z. B. Leitungspersonal, Lehrpersonal, Schüler:innen, Eltern).

Darüber wird aber auch deutlich, dass sich schulische Orientierungsrahmen immer nur aspekthaft in Hinblick auf spezifische Dimensionen und nicht in Gänze erschließen lassen.

3 Hin- und Abwendungen: Passungsverhältnisse zwischen schulischem Orientierungsrahmen und Lehrer:innenhabitus

Um die Passungsverhältnisse sowie Professionalisierungsprozesse analysieren zu können, wurden zwei maximal kontrastierende Einzelschulen und ihre Akteur:innen näher untersucht (vgl. Pallesen & Matthes 2020). Bevor auf die Hin- und Abwendungen der Lehrpersonen zur schulkulturellen Ausgestaltung der Einzelschule eingegangen wird, werden die beiden Schulen sowie deren dominanten pädagogischen Orientierungen im Folgenden knapp porträtiert.

3.1 Schulische Orientierungsrahmen

Die *Mascha-Kaléko-Gesamtschule*¹ ist im städtischen Raum einer deutschen Großstadt verortet. Es handelt sich um eine erst vor wenigen Jahren gegründete Gesamtschule, in der Sekundar- und Gymnasialschüler:innen in einer Klasse gemeinsam unterrichtet werden (vgl. Pallesen & Matthes 2023a, b, c). Sie befindet sich aus diesem Grund noch in der Etablierungsphase und fundiert sich als Einrichtung erst sukzessive. Zu diesem Entstehungsprozess gehört auch, dass sie zum Zeitpunkt der Erhebung noch kein eigenes Schulgebäude besitzt, wobei der Umzug von der Übergangsstätte für das folgende Schuljahr anvisiert ist. Trotz dessen wächst sie bereits vierzünftig auf und markiert die Zusammenarbeit ihres vielseitig ausgebildeten pädagogischen Personals als Eckpfeiler des transformatorisch und ausdrücklich prozessual gekennzeichneten Schulprogramms, in dem Persönlichkeitsbildung und Partizipation der Schülerschaft im Mittelpunkt stehen sollen. Zudem legt die Schule in ihrem Leitbild eine besondere Heterogenitätssensibilität dar.

Die *Paula-Albrecht-Schule* befindet sich in derselben Stadt. Sie lässt sich mit Helsper u. a. (2018) als exklusive Schule kennzeichnen, die auf eine lange Schulhistorie zurückblickt: Es handelt sich um ein staatliches Gymnasium, das im 17. Jahrhundert gegründet wurde und zunächst als gemeinnützige Einrichtung, später als Bildungsstätte mit altsprachlichem und musikischem Fokus fungierte. In den 1990er-Jahren konnte diese Profilierung nach vorgängiger bildungspolitischer Umstrukturierung re-etabliert werden. Die Schule ist derzeit vierzünftig aufgestellt, wobei die Sprachklassen den größeren Anteil bilden. Im Sprachenzweig stehen gegenwärtig ab der fünften Klasse jedoch nicht mehr primär Alt Sprachen, sondern insbesondere moderne Fremdsprachen im Fokus, im Musikzweig sowohl

1 Alle schul-, personen- und ortsbezogenen Daten wurden anonymisiert.

die Qualifizierung auf einem Musikinstrument als auch die Arbeit in Ensembles. Dabei beruft sich das Gymnasium auf seine Tradition, der Schüler:innenschaft beide Profilausrichtungen je in einer entsprechenden (Begabungs-)Förderung anbieten zu können. Um an der Schule unterrichtet zu werden, müssen die Schüler:innen ein Aufnahmeverfahren absolvieren (vgl. Pallesen & Matthes 2020). Schon auf der Basis dieser Porträts werden die Unterschiede zwischen den beiden Schulen deutlich. Diese Verschiedenheit sticht dann noch einmal besonders in der Rekonstruktion der jeweiligen schulischen Orientierungsrahmen der Schulen hervor, die vor allem auf Basis der gehaltenen Reden, aber auch mit Rückgriff auf die Interviews mit den jeweiligen Schulleitungen angefertigt wurden. In der gebotenen Kürze lässt sich für die Mascha-Kaléko-Schule festhalten, dass diese einen sehr spannungsreichen schulischen Orientierungsrahmen aufweist (vgl. Pallesen & Matthes 2023c): Auf der einen Seite wird das junge Alter des Kollegiums mit einer damit assoziierten Schaffenskraft im positiven Gegenhorizont hervorgehoben – „ziemlich jung (.) ziemlich motiviert“ – und von einem negativen Gegenhorizont, einem Zustand der Klage um „Stillstand“ und „Unmotiviertheit“, ganz explizit mit dem Verweis auf „andere Schulen“ abgegrenzt. Gleichzeitig bleibt eine antizipierte „Veränderung“ und „Modernisierung“ jedoch unthematisiert: die Schulleiterin spricht zwar in ihrer Rede zum Tag der offenen Tür davon, „Dinge anders zu machen (.) Dinge nicht immer so zu machen wie man sie immer gemacht hat“, die Konkretisierung pädagogischer Konzepte oder Visionen bleibt aber aus, sodass der Abgrenzungsmythos von anderen traditionellen Schulen wenig umgesetzt und formelhaft erscheint. Letztendlich bleibt auch das selbstgegebene Leitbild „individuell, gemeinsam, stark“ – auch wenn diesem Slogan sicherlich auch eine spezifische programmatische Sprechweise wettbewerbsbezogener Profilierung zugrunde gelegt werden muss – in der Spannung von schulischer Homogenisierung und realer Heterogenität in einem grundlegend selektiven Schulsystem spannungsreich und verspricht nahezu Unmögliches.

Der schulische Orientierungsrahmen der Paula-Albrecht-Schule lässt sich ebenfalls als spannungsvoll charakterisieren: Auf der einen Seite lassen sich starke Bezüge zum eigenen schulgeschichtlichen Ursprung rekonstruieren, der nahezu fraglos im positiven Gegenhorizont vorausgesetzt wird und sich insbesondere in der humanistischen Ausrichtung und im hohen Bildungs- und Leistungsanspruch manifestiert, auf der anderen Seite werden aber auch Bestrebungen einer Modernisierung sichtbar, mit denen auf schulpolitische Wettbewerbsanforderungen reagiert wird: Die vom Schulleiter thematisierte „Paula-Albrecht-Schule von heute“ kann nicht ungebrochen an die traditionelle Ausrichtung anschließen. So wird zwar auf eine „komplett elektronische Schule“ Bezug genommen, dessen pädagogisches Konzept aber nicht schlüssig in das schulische Leitbild der Tradition integriert wird. Vielmehr wird in einem rationalen, gewinnwirtschaftlich orientierten Prinzip auf den Erfolg schulischer „Investitionen“ in Form

von Schüler:innenleistungen verwiesen, die wiederum eine hohe Ausdauer und Disziplin an Tag legen müssen, um diesen Erfolg zu erreichen. So berichtet der Schulleiter von einem Besuch einer Schulleitungsgruppe einer anderen Schule, die „schwer beeindruckt von den Leistungen“ war, „die die Schülerinnen und Schüler (.) dort gebracht haben“.

Insgesamt wird deutlich, dass Schulkulturen sich als das Resultat der Auseinandersetzungen der schulischen Akteur:innen mit Entwicklungsanforderungen verstehen lassen. Während die Paula-Albrecht-Schule gefordert ist, gesellschaftlichen Digitalisierungstrends und damit einer Umstellung auf eine „komplett elektronische Schule“ zu folgen, obwohl gleichermaßen ein hohes Traditionsbewusstsein vorherrscht, lässt sich für die Mascha-Kaléko-Schule eine Entwicklungserwartung zu einer inklusiven Lern- und Lehrkultur ausmachen, die jedoch von den gleichermaßen individualisiert zu erbringenden Leistungen der Schüler:innen gebrochen wird. Bevor im Folgenden die Hin- und Abwendungen zu diesen durchaus ambivalenten Entwicklungserwartungen thematisiert werden, werden zunächst die vier kontrastierenden Kernfälle in den Fokus gerückt, um deren Habitusformationen vor allem in Bezug auf die Dimension des pädagogischen Arbeitsbündnisses zu skizzieren.

3.2 Habitusrekonstruktionen

Für die Mascha-Kaléko-Schule lassen sich zwei Kernfälle beschreiben, Herr Jasper und Frau Scheler, die im Folgenden näher betrachtet werden.

Bei Herrn Jasper von der Mascha-Kaléko-Gesamtschule ließ sich ein *fach- und leistungsbezogener* Habitus rekonstruieren, in dem einerseits hohe Ansprüche an Disziplin und Selektion deutlich werden und der darüber hinaus eine hohe Leistungs-, Effizienz- und Fachorientierung offenbart, gleichzeitig aber auch eine hohe reflexive Orientierung in Bezug auf Schule, Unterricht und Schüler:innen aufweist. Das Erfüllen fachlicher Anforderungen und deren Legitimierungen sind in seinem Fall im positiven Gegenhorizont zu verorten. Ein Einlassen auf individuelle Voraussetzungen und Erwartungen ist dann nur begrenzt möglich. So berichtet er eindrücklich eine krisenhafte Erfahrung eines sich dem Startsprung verweigernden Schülers im Sportunterricht (vgl. auch Pallesen & Kramer 2023). Diese Verweigerung der Anforderungen liegt für den Lehrer vollkommen außerhalb seines Horizontes: „Grade, vor, nich‘ ma‘ zwei Stundn beim Schwimm‘ gab=s tatsächlich, achte Klasse, ein‘ Schüler äh, der: sich nich getraut hat, in=s Wasser zu spring“, beschreibt er die für ihn ungeheuerliche Situation. In der Folge beharrt er in der beschriebenen Sequenz auf der korrekten Ausführung eines Startsprungs und offenbart darüber seine Ausrichtung an Leistung, Effizienz und Optimierung. Zudem legt er Wert auf Gleichbehandlung: alle Schüler:innen müssen seine Leistungserwartungen gleichermaßen erfüllen und ins Wasser springen. Es offenbart sich ein – vor allem auch fachbezogener – Habitus, der sehr enge Vorstellungen

über Anforderungen und deren Begründung bzw. Legitimierung im (Sport-) Unterricht aufweist und der – auch bei grundlegender Irritation und Krise – nur schwer zu flexiblen Handhabungen und Bearbeitungen in der Lage ist.

Frau Scheler ist der zweite Kernfall aus der Gesamtschule. Sie ist von einer Förderschule, an der sie über 20 Jahre als ausgebildete Sekundarschullehrerin gearbeitet hat, auf die Mascha-Kaléko-Schule gewechselt und war bereits im Gründungsteam der Schule. Während die Orientierungen von Herrn Jasper eine hohe Leistungs- und Fachorientierung aufweisen, grenzt sich Frau Scheler explizit von diesen ab und verweist darüber auch auf Spaltungen innerhalb des Kollegiums und damit auch von Deutungskämpfen und unterschiedlichen Zuständigkeitsvorstellungen innerhalb der Schule: „Die [Gymnasiallehrenden] haben natürlich immer noch, ähm (.) diese (räuspert sich) (.) diese Vorstellung, dass äh (.) viel Wissen vermittelt werden muß (.) und dass die Schüler grundsätzlich auch daran intressiert sind (.) dass ihn‘ viel Wissen vermittelt wird“. Damit wird zum einen der Anspruch der Wissensvermittlung zurückgewiesen und zum anderen wird eine gewisse Defizitperspektive, ein pädagogischer Pessimismus, sichtbar. Es folgt jedoch kein Gegenentwurf, vielmehr wird auf basale Kulturtechniken verwiesen: „ich hab‘ immer gesagt, für mich is=es wichtig, dass die Kinder am Ende lesn, schreibn und rechnen könn‘ (.) dass sie da fit sind (.) dass sie nachfragen könn‘ (.) und dass sie sich im Leben zurechtfinden. Aber das sieht, sieht ja nich‘ jeder so.“ Enaktiert wird somit ein basaler Lehrauftrag, sie weist somit die Ansprüche einer Wissensvermittlung, die darüber hinausgehen, zurück. Es folgt jedoch kein Gegenentwurf, der sich auf andere Aspekte, wie beispielsweise auf das soziale Lernen bezieht, vielmehr werden Bezüge zu einer disziplinarischen Umsetzung dieser basalen Kulturtechniken deutlich. Aufgaben müssen erledigt werden, die inhaltliche Auseinandersetzung wird dem nachgeordnet. Deutlich wird darüber ein eher *leistungsabwehrender Habitus*.

Auch für die Paula-Albrecht-Schule lassen sich zwei Kernfälle beschreiben – Herr Thomas und Herr Schröter –, die hinsichtlich des pädagogischen Arbeitsbündnisses ebenfalls unterschiedliche Orientierungen aufweisen, die sich vor allem auf den Ebenen der Sach- und der Beziehungsorientierung verorten lassen.

Im Fall von Herrn Thomas von der Paula-Albrecht-Schule ließ sich ein *pater-nalistisch-disziplinierender* Habitus rekonstruieren, der eine hohe Orientierung an Fremddisziplinierung, Ordnung und Hierarchie aufweist. Dies zeigt sich in beispielhafter Hinsicht, wenn er davon berichtet, dass erfolgreiche unterrichtliche Praxis nur dann funktioniere, wenn auch eine eindeutige Leistungsmessung stattfinde, was bei Gruppenarbeiten beispielsweise nicht der Fall sei, was er beispielhaft an ‚Marie‘ und ‚Paul‘ illustriert: „ich weiß das, Marie hat alles jemacht (.) (Klopfgeräusch) un Lukas nichts (.) un das drück ich dem ne Eins rein (.) weil es is ja, in=der Gruppe entstandn und Lukas hat eigentlich nur dajesessn, hat jewartet, was Marie hinjeschriebn wird“. Weiterhin offenbart sich diese Orientierung auch

über die weitreichenden normativen Anforderungen, die er an seine Schüler:innen stellt und die in seiner Perspektive Werte einer angemessenen Lebensführung – hierzu zählen für ihn vor allem Leistung und Ordnung – darstellen. So zeigt er sich in einer von ihm beschriebenen unterrichtlichen Szene überaus empört, als ein Schüler sich in einer Vertretungsstunde einen Tee zubereitet oder wenn Lehrkräfte ihren Kaffeebecher mit in den Unterricht nehmen. Diese Beispiele und Herrn Thomas' Reaktion darauf zeigen, dass seine Vorstellungen und Prinzipien von den schulischen Akteur:innen nicht geteilt werden. Er wünscht sich daher ein „einheitlich handelndes Pädagogenkollektiv“ als für ihn bewährtes Ideal zurück, um konsequenten und geteilten Handlungsorientierungen folgen zu können, an die sich seiner Ansicht nach „alle zu halten haben“. Gleichzeitig lässt sich in dieser Haltung aber auch ein sorgendes Element rekonstruieren, das sich darin zeigt, dass Herr Thomas ein hohes Verantwortungsgefühl für seine Schüler:innen an den Tag legt, aber auch hier versucht, seine Angemessenheitsvorstellungen zu priorisieren (klare Regeln, das ‚richtige‘ Vormachen, Primat des Auswendiglernens) und darüber wiederum Defizite in seiner Schüler:innenschaft beklagt.

Für Herrn Schröter von der Paula-Albrecht-Schule ließ sich ein eher *nähe- und beziehungsorientierter* Habitus mit einer Tendenz zur Selbst-Charismatisierung rekonstruieren. Herr Schröter möchte „Vorbild“ in seinem Wirken und Erscheinungsbild sein und von Schüler:innen als „in Ordnung“ tituiert werden. Bezogen auf das pädagogische Arbeitsbündnis lässt sich zwar feststellen, dass er durchaus eine differenzierende Haltung bezüglich der Vermittlung von Sach- und Lernendenvoraussetzungen aufweist. Diese differenzierende Haltung lässt sich bspw. in der Gestaltung von Vermittlungsprozessen rekonstruieren, wenn er davon berichtet, dass er seine Schüler:innen „wahrnehme als ein Gegenü- als ein Mensch, der ‚ne sachliche Frage hat“, sich darüber der Balancierung von sachlichen Ansprüchen und Voraussetzungen der Lernenden bewusst zeigt und auch die Widersprüche von Nähe und Distanz reflektiert, also gleichermaßen schüler:innenorientiert wie sachbezogen agiert. Beispielhaft führt er dazu aus, dass es ihm darauf ankomme, dass die Schüler:innen „Dinge zusammen sprechen, ja das sie zusammen ins Gespräch kommen (.) ein der wesentlichen Kompetenzen ist ja Darstellung, heißt sie müssen auch reden über Geschichte“. Gleichzeitig distanziert er sich von der Annahme einer Wirkung erzieherischer Maßnahmen über Schule und Lehrpersonen. Vielmehr folgt er einer Orientierung, die auch auf die Anerkennung der eigenen Person durch die Schüler:innen setzt, so dass die Näheorientierung mitunter durch eigene Anerkennungswünsche belastet wird (vgl. zur Verstrickung von Nähe- und Anerkennungswünschen auch Kowalski 2020).

Insgesamt verdeutlichen sich über diese Kernfälle nahezu diametral entgegengesetzte Haltungen, mit denen das berufliche und professionelle Erfordernis der Gestaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses wahrgenommen und bearbeitet wird und die wiederum auf unterschiedliche Umgangsweisen mit den

schulischen Entwicklungsanforderungen hindeuten, die im Folgenden über die Skizzierung von Passungsverhältnissen verdeutlicht werden sollen.

3.3 Passungsverhältnisse

In den Rekonstruktionen deuten sich bereits an dieser Stelle Hin-, aber auch Abwendungen zum schulischen Orientierungsrahmen an, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen.

Tab. 1: Übersicht über das Sample

Schulen	„Paula-Albrecht-Schule“ („exklusives“ Gymnasium)	„Mascha-Kaléko-Schule“ (neu gegründete Gesamtschule)
Aspekte des schulischen Orientierungsrahmens	<ul style="list-style-type: none"> Abgrenzung über die Historie der Schule und Exklusivitätsanspruch (Bestenauslese) Abgrenzung über Investitionen (personell und materiell) 	<ul style="list-style-type: none"> Abgrenzung über eine „Schule im Aufbruch“, „Dinge anders machen“ Abgrenzung über junges Kollegium
Kernfälle und Habitusformationen	Herr Thomas (paternalistisch-disziplinierender Habitus)	Herr Jasper (leistungsbezogener, ‚gymnasialer‘ Habitus)
	Herr Schröter (nähebezogen-beziehungsorientierter Habitus)	Frau Scheler (leistungsabwehrender Habitus)

Hinwendungen zur Schule zeigen sich bei Herrn Jasper von der Mascha-Kaléko-Schule vor allem auch über die deutliche Anwahl der Schule, die er selbst biografisch begründet: Herr Jasper wechselte als Schüler von einem Gymnasium auf eine Gesamtschule, um dort nach Schwierigkeiten an der alten Schule das Abitur abzulegen. Es gibt daher durchaus biografische Nähe zum pädagogischen Konzept einer Gesamtschule, aber auch Karrierebestrebungen (über mögliche Funktionsstellen). Mit Blick auf seine fach- und leistungsbezogenen Dispositionen lässt sich dennoch festhalten, dass das Passungsverhältnis durchaus auch von Fremdheit geprägt ist. Die ambitionierten schulischen Inklusionsansprüche sind nicht unmittelbar an seine habituellen leistungsbezogenen Orientierungen anschlussfähig, was letztlich auch – trotz unterrichtlichem Engagement und umfassender Reflexionen unterrichtlicher Situationen – auf der Seite der Abwendungen mitunter zu Scheiterns- und Überforderungserfahrungen führt. Sowohl im Umgang mit einer heterogenen Schüler:innenschaft als auch in der Auseinandersetzung mit der Heterogenität des Personals an der Gesamtschule – er bezeichnet die Schule in dieser Hinsicht als „Schmelztiegel“ – zeichnen sich Problematiken ab, mit den eigenen Orientierungen an schulkulturelle Besonderheiten der Mascha-Kaléko-Schule anzuschließen.

Auch für Frau Scheler, die von einer Lehrtätigkeit an einer Förderschule an die Mascha-Kaléko-Schule wechselte und als Gründungsmitglied der Schule unmittelbar in die Gestaltung pädagogischer Leitideen involviert war, lässt sich keine völlig harmonische Passung herausarbeiten, sondern auch hier lassen sich Hin- und Abwendungen rekonstruieren: Zunächst lässt sich zwar konstatieren, dass ihre pädagogischen Orientierungen an die Optimierungs- und Modernisierungsideen einer Schule als ‚besserer Ort‘ der Inklusion und der Abkehr von Traditionen anschließen. Gleichzeitig erschweren es ihr eher defizitäres Schüler:innenbild und die Fokussierung basaler Kulturtechniken, auch umfassendere Bildungsansprüche zu verfolgen. Dies schlägt sich auch in einer abwertenden Perspektive gegenüber den Gymnasiallehrpersonen nieder. Sie selbst war lange als Sekundarschullehrerin an einer Förderschule tätig.

Hinwendungen zum schulischen Orientierungsrahmen finden sich bei Herrn Thomas von der Paula-Albrecht-Schule über seine Orientierungen an Asymmetrie und Distanz in pädagogischen Arbeitsbündnissen, was letztlich auch den sach- und selektionsbezogenen Bestrebungen der exklusiven Paula-Albrecht-Schule entspricht. Auch sein Streben nach Kontinuität lässt sich mit den schulischen Orientierungen in Einklang bringen. Abwendungen zeigen sich hingegen über seine deutliche Orientierung als Einzelkämpfer, über die er sich von einzelnen Kolleg:innen, einzelnen Fachgruppen, aber auch von Veränderungen, wie beispielsweise schulischen, aber auch gesellschaftlichen Modernisierungsbestrebungen, deutlich abgrenzt.

Im Hinblick auf Herrn Schröters Orientierung an Kollegialität, Beziehung und Kooperation lassen sich ebenfalls sowohl Hinwendungen als auch Abwendungen in seinem Passungsverhältnis zum schulischen Orientierungsrahmen der Paula-Albrecht-Schule feststellen. Einerseits kann er die Nähe-Orientierungen enactieren, indem er „viele kleine Funktionsstellen“ (zum Beispiel Vertrauenslehrer) an der Schule innehat, in denen er sich verwirklichen kann und die seine Identifikation mit der Schule verdeutlichen. Gleichzeitig lässt sich aber auch feststellen, dass Beziehungs-Orientierungen an einer Schule, die sehr hierarchisch-konservativ organisiert ist, auch zu Ausgrenzung führen kann. Was in der Zusammenarbeit mit Schüler:innen, auch in der Organisation von Studienfahrten und Projekten funktioniert, scheitert auf der Ebene des Kollegiums, wenn Herr Schröter sich aktiv in die schulische Entwicklung einbringt. So erfährt seine Initiierung einer kollegialen Fallberatung kein Interesse bei seinen Kolleg:innen. Auch Herr Schröter sieht sich – jedoch hinsichtlich anderer Aspekte als Herr Thomas – als Einzelkämpfer.

4 Schule als Entwicklungsanlass?

Die relationale Betrachtung von Schulkulturen und Lehrer:innenhabitus zeigt, dass Lehrpersonen sich nicht nur zu Beginn ihres Berufslebens mit komplexen Professionalisierungsansprüchen befassen müssen, sondern dass diese zunehmend auch in die Traditions- und Innovationsansprüche von Einzelschulen verwickelt werden, mit denen diese wiederum auf gesellschaftliche Erwartungen reagieren. Gleichzeitig weisen diese schulischen Ansprüche und Entwürfe, die sich in schulischen Orientierungsrahmen als dominant erweisen, dennoch Ambivalenzen und Spannungen auf. Einerseits ermöglicht dies verschiedene Anschlussoptionen für die Orientierungen der schulischen Akteur:innen als Hinwendungen, andererseits setzt dies aber auch Begrenzungslinien, die unter Umständen nur schwer zu überschreiten sind, sodass es zu Abwendungen kommen kann. Darüber zeigt sich auch, dass Passungsverhältnisse nicht als statisch zu betrachten sind, sondern auch von Widersprüchlichkeiten geprägt sein können und sich als mehr oder weniger spannungsvoll ergeben können.

Schulische Anforderungen und Erwartungen sind daher nicht nur individuell, sondern auch auf der Ebene des Kollegiums sowie der jeweiligen Schulkultur mit ihren spezifischen Partizipations- und Anerkennungsverhältnissen zu bewältigen, denn Schulentwicklungsprozesse

„leiten Veränderungen in den Berufsaufgaben der Lehrenden ein. Diese sind gefordert, sich auf die neuen Problemlagen einzustellen, ihren Unterricht individuell zu entwickeln und darüber hinaus Verantwortung für die Entwicklung ihrer Schule und für ihre eigene Professionalisierung zu übernehmen“ (Bonnet & Hericks 2014, 8).

Schule bildet damit ein Feld des Mit-, aber auch Gegeneinanderaus. Folglich können Schulen auch keine homogenen Sinnmuster darstellen, vielmehr lassen sie sich als „hybride Sinnordnungen der Macht“ (Helsper 2008b, 70) auffassen, in der die schulischen Akteur:innen sich mit übergreifenden Strukturen und Strukturproblemen von Bildung, Schule und Unterricht auseinandersetzen und darüber zentrale imaginäre Entwürfe des Pädagogischen, aber auch Kompromisse, mitunter auch konsensuelle Notlösungen entwickeln, die auch, selbst wenn sie sich als vorherrschende Lösungs- und Bewährungsentwürfe herausstellen, dennoch nur temporär begrenzt Gültigkeit beanspruchen. Zudem lassen sich an Einzelschulen unterschiedliche Lehrer:innengruppierungen und Zugehörigkeiten anhand von Generationslinien, aber vielfach auch entlang von Fächergrenzen ausmachen, die sich auf das Dominanzgefüge der Einzelschule auswirken können, indem beispielsweise spezifische Fächer(-konstellationen) oder didaktische Ansätze und Verfahrensweisen priorisiert werden, wie beispielsweise ein modernes Fremdsprachenprofil anstelle altsprachlicher Tradition. Sobald sich Akteurskonstellationen ändern, insbesondere wenn Leitungspositionen wechseln oder neue struk-

turelle Anforderungen und Problemlagen auftreten, kann es in den „schulischen Aushandlungs- und Anerkennungsarenen“ (ebd., 73) auf mikropolitischer Ebene zu neuen Entwürfen des Schulischen kommen. Im Rahmen dieser symbolischen Kämpfe können Widerstände ebenso wie Affirmationen oder auch Indifferenzen auftreten, die letztendlich wiederum neue Entfaltungsmöglichkeiten und Passungskonstellationen pädagogischer Professionalität konstituieren können.

Auch wenn die beschriebenen unterschiedlichen Passungsverhältnisse durchaus Hinweise auf mögliche Professionalisierungs- und Entwicklungsbedarfe liefern, lässt sich konstatieren, dass die Einzelschule zwar maßgeblich dazu beiträgt, zu welcher Lehrperson man wird, dennoch sind Lehrpersonen der Einzelschule nicht ‚ausgeliefert‘. Schule ist damit nicht nur Begrenzung und Zwang, sondern vor allem auch eine wesentliche Ressource für die Gestaltung von Berufsbiographien und Professionalitätsentwicklungen (vgl. Bonnet & Hericks 2020). Gerade vor dem Hintergrund einer kulturtheoretischen Perspektive auf pädagogische Organisationen wie Schule sollte daher auch die Mehrdimensionalität und Wechselseitigkeit der Auseinandersetzung der Akteur:innen mit Anforderungen und Strukturen, aber auch Erwartungen der einzelnen Schule betrachtet werden: „Ein reflexiver pädagogischer Habitus hat die Möglichkeit, das schulische Feld zu dynamisieren, denn er kann Interventionen und Improvisationen innerhalb spezifischer schulischer Grenzen zu erzeugen“ (Nairz-Wirth 2011, 179). Einerseits inkorporiert der Habitus die Strukturen des Feldes, wirkt aber darüber gleichermaßen an der Gestaltung des Feldes mit. Diese Relation kann durchaus dynamische Formen annehmen, denn vor dem Hintergrund von Wettbewerben, symbolischen Kämpfen und Auseinandersetzungen um Deutungshoheiten können sowohl Feld und Habitus sich wandeln und damit Passungsverhältnisse wiederum dynamisieren (vgl. ebd.).

Literatur

- Bohnsack, R. (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bonner, A. & Hericks, U. (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 3-8.
- Bonner, A. & Hericks, U. (2020): *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Helsper, W. (2006): Elite und Bildung im Schulsystem – Schulen als Institutionen-Milieu-Komplexe in der ausdifferenzierten höheren Bildungslandschaft. In: J. Ecarius & L. Wigger (Hrsg.): *Elitebildung – Bildungselite: erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit*. Opladen: Barbara Budrich, 162-187.
- Helsper, W. (2008a): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen. In: W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel Schule*. Wiesbaden: VS, 114-145.
- Helsper, W. (2008b): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 63-80.
- Helsper, W. (2010): Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 106-112.
- Helsper, W. (2011): *Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz zum Lehrerberuf*. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 149-170.
- Helsper, W. (2016a): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität. In: T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.): *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 217-245.
- Helsper, W. (2016b): *Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz*. In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Münster, New York: Waxmann, 103-127.
- Helsper, W. (2018): *Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession*. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, 105-140.
- Helsper, W. (2019): Vom Schüler- zum Lehrerhabitus. Reproduktions- und Transformationspfade. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 49-72.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2014): Die Lehrer-Schüler-Beziehung. *Schulpädagogik heute*, 5 (9), 32-59.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001): *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018): *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2011): Qualitative Mehrebenenanalyse als triangulierendes Verfahren. Zur Methodologie von Mehrebenendesigns in der qualitativen Sozialforschung. In: J. Ecarius & I. Miethe (Hrsg.): *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 109-134.
- Kowalski, M. (2020): *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Kramer, R.-T. (2015): Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: VS, 23-47.
- Kramer, R.-T. (2019): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 307-330.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule Wiesbaden: VS, 103-125.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.) (2019): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nairz-Wirth, E. (2011): Professionalisierung nach Pierre Bourdieu. In: M. Schratz, A. Paseka, & I. Schrittmesser (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas Verlag, 163-186.
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (5. aktualisierte. und erw. Auflg.). Wiesbaden: VS.
- Pallesen, H. & Kramer, R.-T. (2023): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion in der Sportpädagogik. Gegenstandsbezogene, methodologische und methodische Reflexionen zu einer praxeologischen Perspektive. In: B. Zander, D. Rode, D. Schiller & D. Wolff (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Beiträge zu einer reflexiven Methodologie. Wiesbaden: Springer, 121-147.
- Pallesen, H. & Matthes, D. (2020): „Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte“ – (Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur – eine exemplarische Fallstudie. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 8, 95-109.
- Pallesen, H. & Matthes, D. (2023a): Rekonstruktionen zum schulischen Orientierungsrahmen. Ein Beitrag zur Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode. In: J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.): Dokumentarische Schulforschung: Schwerpunkt Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 313-322.
- Pallesen, H. & Matthes, D. (2023b): Lehrer*innensein an der Gesamtschule – eine Frage der Passung? In: K. Graalman, P. große Prues, M. Hollen & S. Thiersch (Hrsg.): Gesamtschule – status quo und quo vadis? Münster: Waxmann, 163-180.
- Pallesen, H. & Matthes, D. (2023c): „hier sind Leute am Start die einfach Lust haben Schüler zu unterrichten und Schule zu gestalten“. Schulische Sinnentwürfe und Optimierungsbestrebungen. In: S. Weber, C. Fahrenwald & A. Schröer (Hrsg.): „Organisationen optimieren?“ Beiträge zum DGF-E-Kongress Optimierung. Wiesbaden: Springer VS, 151-166.

Autorin

Pallesen, Hilke, Prof.‘in Dr.‘in

Universität Hamburg

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenhabitus- und Professionsforschung, Schul- und Fachkulturforschung, rekonstruktive Sozialforschung

E-Mail: hilke.pallesen@uni-hamburg.de