

Habitusmuster von Lehrkräften und Habitussensibilität als Querschnittsaufgabe einer inklusiven Lehrkräftebildung

Natalie Pape^{1,*}

¹ Leibniz Universität Hannover

* Kontakt: Leibniz Universität Hannover,
Institut für Sonderpädagogik,
Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover
natalie.pape@ifs.uni-hannover.de

Zusammenfassung: Bildungschancen und Bildungserfolg sind in Deutschland nach wie vor stark abhängig von der sozialen Herkunft. Schulleistungsstudien und Bildungsberichte zeigen immer wieder: Trotz pädagogischer Bemühungen und Reformen gelingt es bislang nicht, sozial ungleiche Bildungschancen zu kompensieren. Für die Lehrkräftebildung stellt sich daher die zentrale Frage, wie herkunftsspezifische Benachteiligungen im Schulalltag stärker aufgefangen und ausgeglichen werden können. Im inklusiven Schulsystem wird der kompetente Umgang mit Heterogenität immer wichtiger. Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung wurde daher an der Leibniz Universität Hannover eruiert, wie die unterschiedlichen Ausgangslagen und Bedürfnisse der Lernenden besser berücksichtigt werden können. Mit dem Ziel der Konkretisierung einer heterogenitätssensiblen Lehrkräftebildung im Konzept der *Reflexiven Handlungsfähigkeit* wurden für den Schulalltag bedeutsame Differenzlinien identifiziert und ausgearbeitet, darunter auch die Differenzlinie Habitus/Milieu, die in diesem Beitrag vorgestellt wird. Der Beitrag schließt insbesondere an Arbeiten zum Habitus von Lehrkräften an, die im Rahmen der Habitus- und Milieuforschung entstanden sind. Nach einer Erläuterung der theoretischen Konzepte wird veranschaulicht, wie die professionelle pädagogische Praxis (angehender) Lehrkräfte mit ihrem milieuspezifischen Habitus verwoben ist und wie Lehrkräfte dadurch (i.d.R. unbewusst und ungewollt) zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen beitragen können. Im Anschluss daran werden Ziele für die Lehrkräftebildung abgeleitet. Hier steht die Reflexion eigener biografisch erworbener Habitusmuster durch die (angehenden) Lehrkräfte im Fokus, die in den letzten Jahren verstärkt unter dem Begriff Habitussensibilität diskutiert worden ist.

Schlagwörter: Habitus; soziales Milieu; Habitussensibilität; inklusive Lehrkräftebildung; Reflexive Handlungsfähigkeit



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Lehramts- und fächerübergreifende Relevanz der Differenzlinie Habitus/Milieu

Bildungschancen und Bildungserfolg sind in Deutschland nach wie vor stark abhängig von der sozialen Herkunft. Die IGLU-Studie zeigt, dass Schulleistungen am Ende der Grundschulzeit deutlich mit dem Berufsstatus der Eltern korrelieren. Für den fächerübergreifend relevanten Kompetenzbereich des Lesens wird nachgewiesen:

„Der Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern aus Familien der dritten Berufsgruppe (Akademiker, Techniker und Führungskräfte) vor denen der ersten Berufsgruppe (manuelle Tätigkeiten) beträgt [...] ungefähr eineinhalb Lernjahre“ (Bos et al., 2017, S. 21).

In diese Richtung deuten auch Befunde der TIMSS-Studie für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzbereich. Ähnlich wie in der IGLU-Studie werden „ausgeprägte soziale Disparitäten im deutschen Bildungssystem“ ausgemacht, wobei die Leistungsunterschiede zwischen Kindern, deren Eltern den oberen Dienstklassen angehören, und Kindern, deren Eltern der Gruppe der Arbeiter angehören, in etwa ein bis zwei Lernjahre betragen“ (Bos et al., 2016, S. 23; vgl. Stubbe et al., 2020b, S. 280). Aber auch bei *gleichen* kognitiven Fähigkeiten und Schulleistungen haben Kinder der höchsten Statusgruppen größere Chancen, eine Gymnasialempfehlung seitens der Lehrkräfte zu erhalten, als Kinder der niedrigsten Statusgruppen (vgl. Stubbe et al., 2020a, S. 323ff.).

Der Nationale Bildungsbericht bestätigt die sozialen Disparitäten beim Übergang von der Grund- auf eine weiterführende Schule (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 115). Soziale Ungleichheit setzt sich im Sekundarbereich fort, wobei sich während der Grundschulzeit nicht kompensierte Unterschiede nach sozialer Herkunft gravierend zu verfestigen scheinen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 138). Besonders benachteiligt sind zudem Schüler*innen, bei denen sich mehrere Merkmale sozialer Ungleichheit überlagern. So weisen laut der PISA-Studie Jugendliche mit Migrationshintergrund signifikant schlechtere Leseleistungen auf als Schüler*innen ohne Zuwanderungsgeschichte – ihr schlechteres Abschneiden lässt sich jedoch zu einem großen Teil auf Einflüsse der sozialen Herkunft zurückführen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 139).

Diese Befunde unterstreichen die hohe Bedeutung der sozialen Herkunft für Bildungsteilhabe und -erfolg in Deutschland und betonen damit auch die Relevanz dieser Differenzlinie für die inklusive Lehrkräftebildung: Angesichts einer (zunehmend) heterogenen Schüler*innenschaft im inklusiven Bildungssystem stellt sich die zentrale Frage, wie herkunftsspezifische Benachteiligungen im Schulalltag stärker aufgefangen und ausgeglichen werden können. Inklusion bezieht sich im hier zu Grunde gelegten *weiten* Verständnis (vgl. Löser & Werning, 2015, S. 17) folglich nicht allein auf die gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf. Ziel muss es sein, Chancengerechtigkeit und Teilhabe für *alle* Schüler*innen zu ermöglichen (siehe zum Inklusionsverständnis ausführlich den Beitrag von Neugebauer, Junge, Lenzer, Oldendörp, Seifert & Schomaker, S. 200–217 in diesem Heft). Dies erfordert einen kompetenten Umgang mit Heterogenität, der als Querschnittsaufgabe für alle Lehrämter und Fächer angesehen werden muss (vgl. Benkmann, 2020). Für die Lehrkräftebildung an der Leibniz Universität Hannover wurde daher im Konzept der *Reflexiven Handlungsfähigkeit* konkretisiert, wie die unterschiedlichen Ausgangslagen und Bedürfnisse der Lernenden besser berücksichtigt werden können. Es wurden für den Schulalltag bedeutsame Differenzlinien (etwa auch Sprache(n), Geschlecht) identifiziert und ausgearbeitet. Für die Analyse herkunftsspezifischer Benachteiligungen wird auf das Habituskonzept Bourdieus (1982, 1987) und die Habitus- und Milieuforschung nach Vester und anderen rekurriert (vgl. Bremer &

Lange-Vester, 2014; Vester, 2015; Vester et al., 2001).¹ Damit lassen sich nicht nur sozioökonomische Merkmale und *Ergebnisse* von Prozessen der Inklusion/Exklusion betrachten, wie sie oft in Bildungsberichten und Schulleistungsstudien (siehe z.B. oben) im Fokus stehen. Vielmehr kommt mit dem milieuspezifischen Habitus die Standortgebundenheit *sozialer Praxis* in den Blick, durch die Inklusion bzw. Exklusion im Bildungssystem *hergestellt* wird. Inklusions- bzw. Exklusionsprozesse sind diesem Verständnis folgend stark davon abhängig, welche Habitusschemata die am Bildungsgeschehen Beteiligten *mitbringen* und welche Passungsverhältnisse sich daraus im Schulalltag und speziell in der pädagogischen Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schüler*innen ergeben. Anschlussfähig ist daher auch ein praxeologisch-differenztheoretisches Verständnis von Inklusion (vgl. Köpfer, 2018), mit dem ein Fokus auf die Differenzherstellung und -bearbeitung durch in Machtverhältnisse eingebundene kulturelle Praktiken in Schule und Unterricht gelegt wird.

Um die Differenzlinie Habitus/Milieu zu konturieren, wird im Folgenden schwerpunktmäßig an Arbeiten zum Habitus von Lehrkräften angeschlossen (vgl. Lange-Vester et al., 2019). In den Fokus rückt hier, dass Lehrkräfte mit ihrem milieuspezifischen Habitus gesellschaftliche Teilungsprinzipien verinnerlicht haben, durch die sie (i.d.R. unbewusst und ungewollt) zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen beitragen können. Für die Lehrkräftebildung ist daher die Reflexion eigener biografisch erworbener Habitusmuster, wie sie aktuell im Konzept der *Habitussensibilität* formuliert wird, zentral, da mit dem eigenen Habitus jeweils spezifische „blinde Flecken“ (Lange-Vester et al., 2019, S. 43) im pädagogischen Handeln verbunden sein können. Habitussensibilität ist damit sehr gut anschlussfähig an das Konzept der *Reflexiven Handlungsfähigkeit*, das seinerseits die Reflexion biografischer Erfahrungen, Haltungen und Denkweisen durch angehende Lehrkräfte betont.

Es folgt zunächst eine Darstellung der zwei leitenden Erklärungsansätze (Boudon und Bourdieu) zur Entstehung von Bildungsungleichheit (Kap. 2). Die theoretischen Grundlagen (Habitus und soziale Milieus) werden im Anschluss aufgegriffen (Kap. 3). Sodann werden zentrale Befunde der Habitus- und Milieuforschung zum Lehrkräftehabitus ausgearbeitet (Kap. 4). Auf Basis dieser Ausführungen werden Ziele für die Lehrkräftebildung abgeleitet (Kap. 5) und ein Anwendungsbeispiel präsentiert (Kap. 6). Eine Schlussbemerkung mit weiteren Vorschlägen zur Verankerung von Habitussensibilität in der Lehrkräftebildung (Kap. 7) rundet den Beitrag ab.

2 Schule und soziale Ungleichheit

Während sich die Forschung mittlerweile einig darüber ist, dass ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen besteht, wird das Zustandekommen ungleicher Bildungschancen unterschiedlich erklärt. Zu nennen sind insbesondere zwei Erklärungsansätze: Im *Rational-Choice-Ansatz nach Boudon* (1974) werden ungleiche Bildungschancen kurz gefasst vor allem auf Bildungsentscheidungen von Eltern zurückgeführt, die zu einer Benachteiligung von Kindern unterer Herkunftsgruppen führen. In diesen sozialen Gruppen erscheint (höhere) Bildung nicht per se als lohnenswerte Investition. Das dreigliedrige Schulsystem in Deutschland erfordert vergleichsweise viele Bildungsentscheidungen und wird daher von Vertreter*innen des Rational-Choice-Ansatzes kritisiert.

¹ Es wird davon ausgegangen, dass die ausgearbeiteten Differenzlinien in Wechselwirkung miteinander betrachtet werden müssen. Beispielsweise spricht Bourdieu u.a. auch von einer geschlechtsspezifischen Dimension des Habitus (vgl. z.B. Bourdieu, 2005). Zur Konturierung der Differenzlinie Habitus/Milieu im Konzept der *Reflexiven Handlungsfähigkeit* konzentriert sich der Beitrag jedoch auf die Milieuspezifität des Habitus.

Ein anderes Erklärungsmodell für ungleiche Bildungschancen bietet die (*Bildungs-*) *Soziologie Bourdieus*. Bourdieu würde die Bedeutung elterlicher Bildungsentscheidungen oder bildungssystemspezifischer Bedingungen für die Entstehung ungleicher Bildungschancen nicht bestreiten. Während ungleiche Bildungschancen im Rational-Choice-Ansatz jedoch vor allem mit äußeren Einflüssen (Kosten-Nutzen-Kalküle von Eltern) erklärt werden, nimmt Bourdieu das Bildungssystem selbst und vor allem die „pädagogische Kommunikation“ (Bourdieu, 2001b, S. 50) zwischen Lehrkräften und Schüler*innen in den Blick.

Ungleiche Bildungschancen entstehen Bourdieu zufolge vor allem dadurch, dass sich die Konventionen der Schule und die hier erwartete Sprache an der Kultur der oberen und mittleren sozialen Klassen orientieren, wodurch insbesondere Kinder der unteren sozialen Klassen benachteiligt sind. Die „Schulsprache“ (Bourdieu, 2001b, S. 30) wird vor allem von Kindern der gebildeten Klassen beherrscht (vgl. auch Lareau, 2003; Morek & Heller, 2012). Für die pädagogische Kommunikation (einschließlich der zur Wissensvermittlung verwendeten sprachlichen Register) bedeutet das, dass insbesondere Schüler*innen aus benachteiligten Milieus Schwierigkeiten haben, die darin enthaltenen Codes zu entschlüsseln. In der Folge verinnerlichen diese Schüler*innen, nicht für (höhere) Bildungswege geeignet zu sein, so dass es neben Fremdausschlüssen auch zu Selbstausschlüssen aus dem Bildungssystem kommt. So wird deutlich, dass letztlich alle am Bildungsgeschehen Beteiligten – Lehrende wie Lernende – in einer Art Komplizenschaft an der Reproduktion sozialer Ungleichheit mitwirken. Allerdings verlaufen diese Prozesse i.d.R. unbewusst und ohne pädagogische Intention (vgl. Bourdieu, 1988, S. 355). Es kommt vielmehr zu unterschiedlichen Passungsverhältnissen zwischen dem in Familie und Milieu erworbenen Habitus und dem in der Schule (implizit) erwarteten Habitus (vgl. Kramer & Helsper, 2010).

3 Theoretische Fundierung: Habitus und soziale Milieus

Bourdieu befasst sich folglich mit der Frage, wie ungleiche Bildungschancen im Bildungssystem *hergestellt* werden, so dass Prozesse der Inklusion/Exklusion nachvollzogen werden können, mit dem Ziel, Lehrkräfte in Bezug auf spezifische Differenzlinien zu sensibilisieren. Kern seiner (Bildungs-)Soziologie ist das Habituskonzept, mit dem Bourdieu auf die relative Beständigkeit und den einheitsstiftenden Zusammenhang verschiedener Formen von Praxis verweist. Der Habitus eignet sich die Möglichkeiten und Grenzen im Herkunftsmilieu aktiv an. Die Bedingungen seiner Entstehung werden allerdings nicht ständig reflektiert. Die sozialen Strukturen, unter denen sich der Habitus bildet, werden inkorporiert. Mit dem Habitus vermittelt sich so eine bestimmte Sicht auf die Welt. Die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata des Habitus sind aber nicht als determiniert zu betrachten (vgl. Rieger-Ladich, 2005). Der Habitus kann „unendlich viele und (wie die jeweiligen Situationen) relativ unvorhersehbare Praktiken“ erzeugen (Bourdieu, 1987, S. 104). Bourdieu spricht zudem von Umstellungsstrategien oder Umwandlungsprozessen, bis hin zum „Transformationsprozess“ des Habitus (Bourdieu, 2001a, S. 211). Umstellungen – wie Akkulturationsprozesse im Bildungssystem – brauchen jedoch Zeit, insbesondere dann, wenn die Gewohnheiten des Habitus wenig den Erwartungen des Feldes (z.B. der Schule) entsprechen.

Der Habitus ist mit seiner Praxis folglich immer an ein bestimmtes soziales Milieu angepasst, das damit eine wichtige Voraussetzung für den Bildungserwerb und -erfolg darstellt. Das im Folgenden vorgestellte Milieumodell schließt an Bourdieus Konzepte an. Die „Landkarte sozialer Milieus“ (vgl. Bremer & Lange-Vester, 2014; Vester, 2015; Vester et al., 2001) gibt die Einteilungen der deutschen Gesellschaft nach Milieus wieder, die auf verschiedenen Grundmustern des Habitus basieren (siehe Abb. 1 auf der folgenden Seite). So wird deutlich, wie der Umgang mit (höherer) Bildung Teil des einheitsstiftenden Prinzips bzw. der gesamten Alltagspraxis des milieuspezifischen Habitus

Ansehen wichtig sind. Die Milieus auf der linken Seite des sozialen Raums in der *Traditionslinie der Facharbeit und der praktischen Intelligenz* agieren dagegen selbstbestimmter und kritischer gegenüber hierarchischen Strukturen. Autonomie hat hier einen zentralen Stellenwert, so dass diese sozialen Gruppen auch stärker in Bildung investieren als die hierarchieorientierten Milieus.

Die sozialen Milieus unterscheiden sich folglich hinsichtlich ihrer gesamten Alltagspraxis. Sie geben Orientierung, was im Leben möglich und was unmöglich ist, und tragen auch unterschiedlich zur Kapitalbildung von Kindern und Jugendlichen bei (vgl. Braun, 2020, S. 121ff.). Dieses „kulturelle Erbe“ (Bourdieu, 2001b, S. 26), zu dem Bourdieu auch eine bestimmte Einstellung zu Bildung und den Bildungsinstitutionen zählt, ist im Bildungssystem nicht auf gleiche Weise „verwertbar“. Nicht die schulische Leistung, sondern die (Nicht-)Passung zur Kultur und zu den Konventionen der Schule trägt so zu einer verstärkten Auslese der Schüler*innen aus sozialräumlich weiter untenstehenden Milieus bei. Dies wird bislang allerdings wenig zum Gegenstand der Lehrkräftebildung gemacht.

4 Habitusmuster von Lehrkräften

Wie die vorangegangenen Kapitel verdeutlichen, sind Lern- und Bildungsprozesse stark davon abhängig, welche Habitusschemata in der pädagogischen Kommunikation und im Kontext der institutionellen Kultur aufeinandertreffen. Die an Bourdieu anschließende Habitus- und Milieuforschung hat mit ihren Analysen zum Habitus von Lehrkräften und Schüler*innen dieses komplexe Zusammenspiel „unterschiedlicher Wahrnehmungs-, Klassifikations- und Beurteilungsmuster“ (Lange-Vester & Bremer, 2020, S. 92) näher beleuchtet und dabei in den letzten Jahren insbesondere die Forschung zum Habitus von Lehrkräften vertieft.² Aufgezeigt wird hier, dass das professionelle pädagogische Handeln der Lehrkräfte einschließlich ihrer Bewertungspraxis in besonderer Weise mit den Schemata ihres im Herkunftsmilieu erworbenen Habitus korrespondiert.³

„Lehrpersonen haben, wie alle sozialen Gruppen und Individuen, gelernt, ihren Alltag auf der Grundlage von verinnerlichten gesellschaftlichen Teilungen zu bestreiten, mit denen unter anderem Vorstellungen darüber verbunden sind, welche Gruppen an welchen sozialen Ort gehören“ (Lange-Vester, 2020, S. 43).

Auch Helsper sieht das berufliche Handeln von Lehrkräften maßgeblich durch „früh erworbene, implizite und nicht reflexiv verfügbare Wissensbestände und Haltungen“ (Helsper, 2019, S. 49) bestimmt, die im Habitus eingelagert sind. Die „pädagogischen Orientierungen der Lehrkräfte“ sind für ihn „stark [...] mit milieuspezifischen Habitusformen verschmolzen“ (Helsper, 2018a, S. 118). Sie erweisen sich gegenüber dem im Lehramtsstudium angeeigneten Wissen als beständig, was Helsper als Herausforderung für die Lehrkräftebildung und -forschung bezeichnet.

² Bislang liegen erst wenige Studien zum Habitus von Lehrkräften vor (vgl. Kramer & Pallesen, 2019a). Selten sind zudem Studien, die Lehrkräfte milieuspezifisch und damit als gesamte Person in den Blick nehmen (vgl. Lange-Vester & Vester, 2018, S. 163). Das trifft besonders auf sonderpädagogische Fach- bzw. Lehrkräfte zu (vgl. z.B. Dlugosch, 2003; Junge, 2020; zu dieser Forschungslücke vgl. auch Benkmann, 2020). Viele Arbeiten befassen sich vor allem mit der Professionalisierung bzw. Berufsausübung von Lehrkräften oder fokussieren deren berufssozialisatorischen Habitus (vgl. überblickshaft Vogel, 2019, S. 191f.).

³ In diesem Ansatz wird so die Bedeutung des milieuspezifischen Habitus für die Aneignung und Praxis des professionellen Habitus hervorgehoben. Im Fokus steht, wie feldspezifische professionelle Anforderungen und Handlungsmodi in den milieuspezifischen Habitus integriert werden und in der Berufspraxis in Erscheinung treten. Ein Überblick über die Diskurslinien zum professionellen Habitus, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann, findet sich bei Lange-Vester et al. (2019, S. 40ff.) oder auch bei Bischoff (2017); zum Verhältnis von milieuspezifischem und professionellem Habitus und diesbezüglich offenen Fragen vgl. Kramer & Pallesen (2019b, S. 12ff.) und Helsper (2018a, S. 128ff.).

Wie alle Menschen erwerben Lehrkräfte mit ihrem Habitus „blinde Flecken“ (Lange-Vester et al., 2019, S. 43). In der Lehrkräftebildung ist es daher besonders bedeutsam, den eigenen sozialen Ort und den hier erworbenen Habitus, d.h. die eigene „vergessene Geschichte“ (Bourdieu, 1987, S. 105), zu reflektieren (siehe Kap. 5). Weiter deutet sich an, dass auch sog. Gesellschaftsbilder (vgl. Bremer et al., 2015) die pädagogische Kommunikation mit strukturieren. Dabei handelt es sich um über den Habitus vermittelte Vorstellungen von sozialer Ordnung. So lassen sich unter Lehrkräften häufig Vorstellungen einer leistungsgerechten Gesellschaft finden. Diese (kaum reflektierten) meritokratischen Gesellschaftsbilder sind für Bildungsinvestitionen sehr relevant; sie werden aber nicht von allen sozialen Gruppen geteilt.

Die biografischen Interviews, die im Rahmen der Habitus- und Milieuforschung mit (angehenden) Lehrkräften geführt wurden, zeigen, dass diese ein heterogenes Milieuspektrum abbilden, sich aber nach bisherigen Befunden in mittleren und oberen Milieus konzentrieren (vgl. Lange-Vester et al., 2019). Deutlich wird auch, dass Lehrkräfte über Spielräume in ihrer beruflichen Praxis verfügen, die je nach Milieuherkunft unterschiedlich ausgestaltet werden. Für Schüler*innen werden dadurch unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Passungserfordernisse geschaffen, wie die im Folgenden dargestellten Muster exemplarisch veranschaulichen.⁴

Es findet sich in den *oberen gesellschaftlichen Milieus* z.B. das Handlungsprinzip eines „reformpädagogischen Idealismus“ (vgl. Lange-Vester et al., 2019, S. 32ff.; siehe Abb. 2 auf der folgenden Seite, Fälle 1, 2 und 3), demzufolge Lehrkräfte über anspruchsvolle Bildungsideale verfügen. Im Fokus von Bildung und Förderung stehen Eigenverantwortung, kritisches Denken, Emanzipation und Selbstreflexion. Diese auch politisch engagierten Lehrkräfte befürworten reformpädagogische Ansätze und plädieren für Integration und Chancengleichheit. Eine Separierung von Kindern in Regel- und Förderschulen lehnen sie ab. Im Schulalltag stoßen diese Lehrkräfte mit ihren Idealen allerdings auch an Grenzen und werfen Schüler*innen z.B. vor, „faul“ und „desinteressiert“ zu sein (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014, S. 200).

Auf der *mittleren gesellschaftlichen Stufe* lassen sich horizontal nach Milieutradition unterschiedliche Handlungsprinzipien herausarbeiten. In der *Traditionslinie der Facharbeit und der praktischen Intelligenz* findet sich z.B. eine Fraktion von Lehrkräften mit ausgeprägter Leistungsorientierung, die oft bereits selbst einen Bildungsaufstieg vollzogen haben (Handlungsprinzip „Aufstieg durch Leistung“; vgl. Lange-Vester et al., 2019, S. 35f.; siehe Abb. 2, Fälle 7 und 8). Diese Lehrkräfte erwarten von ihren Schüler*innen Anstrengungsbereitschaft und die Übernahme von Selbstverantwortung. Im Vergleich zu den Lehrkräften aus oberen Milieus haben diese Lehrkräfte oft persönlichere Beziehungen zu ihren Schüler*innen, die aber gleichsam für Misserfolge selbst verantwortlich gemacht werden.

In den statusorientierten Milieus der *ständisch-kleinbürgerlichen Traditionslinie* (ebenfalls auf der mittleren gesellschaftlichen Etage) findet sich ein weiteres Muster, das hier exemplarisch dargestellt wird. Für diese Lehrkräfte sind vor allem Überschaubarkeit, klare Hierarchien und Ordnung im Schulalltag wichtig. Sie vertreten ein „patriarchales Prinzip“ (vgl. Lange-Vester et al., 2019, S. 36f.; siehe Abb. 2, Fälle 9 und 10) und fordern Respekt und Anerkennung gegenüber der Autorität der Lehrperson ein. Sie fühlen sich der Fürsorge ihrer Schüler*innen verpflichtet, akzeptieren ansonsten aber soziale Ungleichheiten im Schulsystem, die sie als Ausdruck natürlicher Begabung auffassen. Reformen und Umstrukturierungen gegenüber sind diese Lehrkräfte skeptisch.

⁴ Die Befunde, die hier nur auszugshaft dargestellt werden, stammen aus einer Erhebung von Andrea Lange-Vester und Christel Teiwes-Kügler. Befragt wurden (angehende) Lehrkräfte verschiedener Schultypen. Die Fälle wurden mithilfe der Habitus-Hermeneutik ausgewertet. Dabei handelt es sich um ein sequenzanalytisches Verfahren, das einem für die Habitusexploration entwickelten Regelwerk folgt (vgl. Teiwes-Kügler & Lange-Vester, 2018). Am Ende dieses kleinschrittigen Verfahrens steht eine Milieuerörterung, die sich an der „Landkarte der sozialen Milieus“ orientiert (siehe Abb. 2).

Förderschulen für auffällige Kinder oder solche mit Lernschwierigkeiten werden eher befürwortet, auch da die eigene Überlastung durch diese Kinder befürchtet wird.

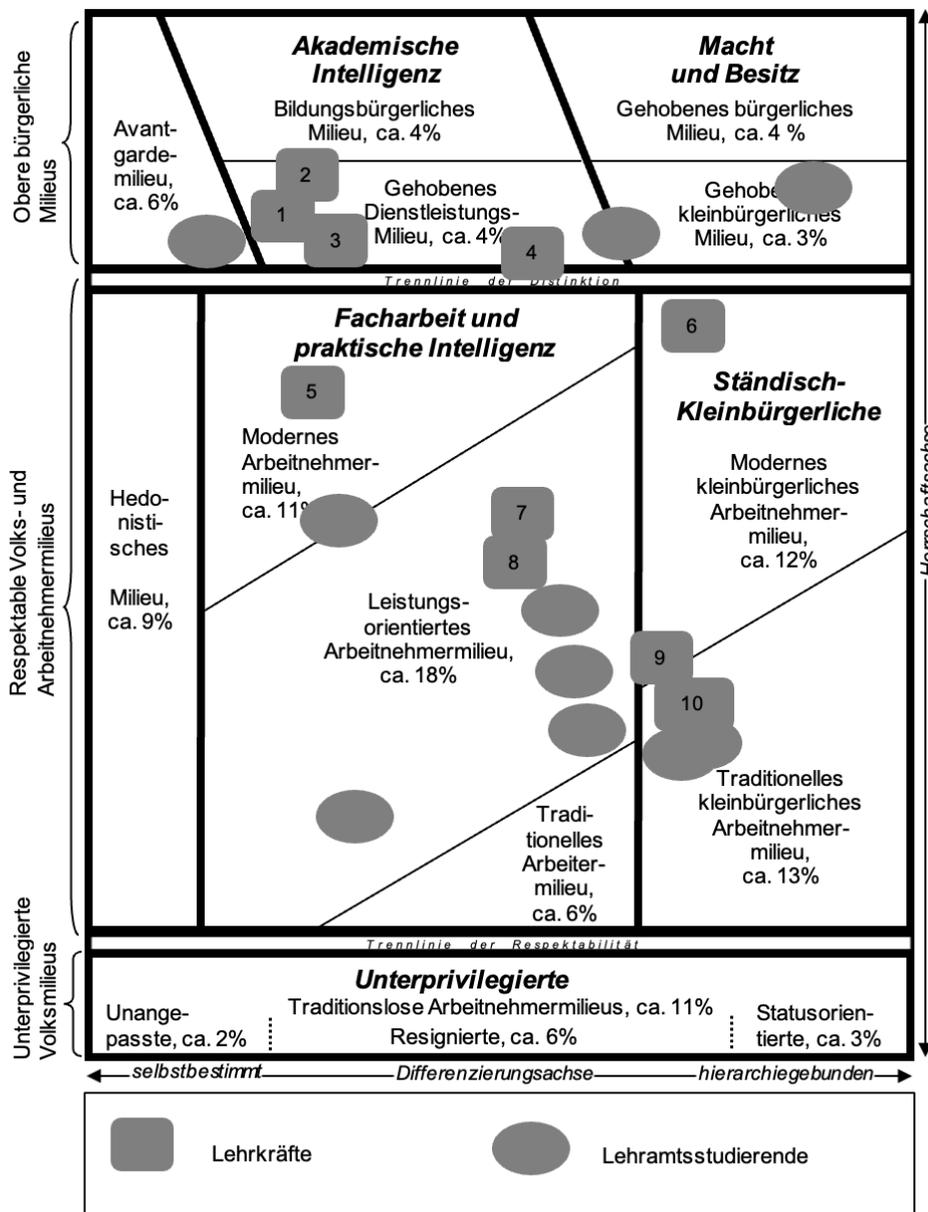


Abbildung 2: Die fünf Traditionslinien der sozialen Milieus und (angehende) Lehrkräfte verschiedener Schultypen (eigene Darstellung in Anlehnung an Lange-Vester & Vester, 2018, S. 176)

Abbildung 2 verdeutlicht die „begrenzte Milieuheterogenität“ unter den (angehenden) Lehrkräften. Auf Basis ihrer Befunde schlussfolgern Lange-Vester und Teiwes-Kügler, dass den von ihnen befragten (angehenden) Lehrkräften der Zugang zu bildungsbenachteiligten Schüler*innen fehlt: Die Lehrkräfte aus oberen wie mittleren Milieus

„gehen gleichermaßen von einer gewissen Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft, von Eigenverantwortung und Selbstdisziplin aus. Besonders ausgeprägt ist dies bei jenen Lehrpersonen, die über diese Handlungsmuster und Haltungen (Tugenden) ihren eigenen sozialen Aufstieg vollzogen haben. Dies sind nun aber gerade die Habitusmuster, über die Kinder

aus unterprivilegierten und bildungsungewohnten sozialen Gruppen qua Herkunft häufig nicht in gleicher Weise verfügen“ (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014, S. 199).

In den *oberen gesellschaftlichen Milieus* („reformpädagogische Fraktion“) werden zwar Integration und Chancengleichheit angestrebt. Deutlich werden aber auch Distanz und Distinktion insbesondere gegenüber Schüler*innen aus sozialräumlich weiter unten stehenden Milieus, die aus Sicht dieser Lehrkräfte nicht über hinreichende Umgangsformen und sprachliche Kompetenzen verfügen (vgl. Lange-Vester et al., 2019, S. 33).

Lehrkräfte aus *mittleren gesellschaftlichen Milieus* (Traditionslinie der Facharbeit und der praktischen Intelligenz) folgen häufig dem Prinzip „Aufstieg durch Leistung“, weshalb Probleme von Schüler*innen aus unterprivilegierten Milieus oft als selbstverschuldet wahrgenommen werden (vgl. Lange-Vester et al., 2019, S. 36). In den statusorientierten Milieus (ständisch-kleinbürgerliche Traditionslinie) wird dagegen propagiert, dass nicht alle Milieus an Bildung teilhaben müssen. Es finden sich bisweilen offen ausgrenzende Positionen, die mit einem defizitären Blick auf Schüler*innen aus unterprivilegierten Milieus einhergehen (vgl. Lange-Vester et al., 2019, S. 36).

Die Befunde veranschaulichen so die hohe Bedeutung des milieuspezifischen Habitus für die professionelle pädagogische Praxis von Lehrkräften. Erkenntlich wird, wie es dadurch zu Ausschluss und Sortierung kommen kann, zeigt sich doch auch, dass mit der Milieuherkunft der Lehrkräfte unterschiedliche Positionierungen zu Inklusion einhergehen können. Entsprechend wichtig ist vor diesem Hintergrund, die Reflexion eigener Habitusmuster zum Gegenstand der Lehrkräftebildung zu machen. Ansätze dazu werden in den folgenden Kapiteln ausgeführt.

5 Ziele für die Lehrkräftebildung

Wie eingangs dargelegt, gelingt es in Deutschland nach wie vor nicht, sozial ungleiche Bildungschancen zu kompensieren. Mit Bourdieus Perspektive lässt sich erklären, dass es sich oft um *im Verborgenen liegende soziale Mechanismen* handelt, durch die alle am Bildungsgeschehen Beteiligten – also auch Lehrkräfte – zur Reproduktion von Bildungsungleichheit beitragen können. Dies veranschaulichen insbesondere Studien, die die Bedeutung des milieuspezifischen Habitus für die professionelle pädagogische Praxis von (angehenden) Lehrkräften herausarbeiten. An die in Kapitel 4 dargestellten Befunde schließen daher Überlegungen an, die in den letzten Jahren verstärkt unter dem Begriff Habitus sensibilität diskutiert worden sind (vgl. insbesondere Sander, 2014; Kergel & Heidkamp, 2019; Lange-Vester, 2020; Vogel, 2019). Dafür ist zum einen zentral, dass (angehende) Lehrkräfte den eigenen Habitus und seine Entstehungsbedingungen reflektieren. Zum anderen ist damit verbunden, dass Lehrkräfte die Haltungen und Praktiken der Schüler*innen als Ausdruck sozialer Ungleichheit (an-)erkennen und sie nicht vorschnell, wie dies unter Belastungen des Alltags oft geschieht, als defizitär klassifizieren.

Um an die eingangs formulierte Frage, wie herkunftsspezifische Benachteiligungen im Schulalltag stärker aufgefangen und ausgeglichen werden können, anzuschließen, kann beispielhaft auf den Umgang mit Schüler*innen verwiesen werden, die sich nicht am Unterrichtsgeschehen beteiligen und/oder abweisend wirken. Diese müssen nicht uninteressiert oder gar „faul“ sein. Vielleicht verstehen sie die Unterrichtsinhalte nicht, haben aber nicht genügend Selbstbewusstsein, um nachzufragen und damit die Blicke auf sich zu ziehen. Wie in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt, ist Schule längst nicht für alle Schüler*innen ein „Heimspiel“. Dies zu verstehen, kann die eigene Habitus sensibilität befördern und dazu führen, durch Aufmerksamkeit und Zuspruch das Selbstvertrauen und die Motivation dieser Schüler*innen zu stärken.

Dafür ist es auch wichtig, ein Klassenklima zu schaffen, in dem alle Schüler*innen Wertschätzung erfahren. Die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schüler*innen ist hierfür zentral. Ebenfalls von großer Bedeutung ist allerdings, Konfliktlinien zwischen Schüler*innen zu identifizieren, die auf Distinktionspraktiken verweisen und etwa

Mobbing begünstigen können (vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014, S. 201). Es gilt also ebenso, die Kommunikation unter Schüler*innen in den Blick zu nehmen und sich auch zuständig zu fühlen, wenn Schüler*innen z.B. wegen fehlender Markenkleidung ausgeschlossen werden.

Mit Habitussensibilität geht außerdem einher, die Bildungspraktiken der Schüler*innen als Resultat eines (milieuspezifischen) Sozialisationsprozesses zu sehen. Bildungsaufsteiger*innen verfügen z.B. eher über praktische Orientierungen, während theoretisch-abstrakte Zugänge in gehobenen (Bildungs-)Milieus dominieren (vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014, S. 200f.). Theoretisch-abstrakte Zugänge sind aber die, die in den Bildungsinstitutionen verstärkt Zuspruch erfahren. Werden diese Orientierungen der Schüler*innen als milieuspezifisch „decodiert“, kann dies zu einer „Enthierarchisierung von Kompetenzen“ (vgl. Bremer, 2007, S. 269) in Bildungsinstitutionen beitragen.

Habitussensibilität leitet folglich dazu an, eine reflexive Haltung einzunehmen und eigene Handlungsroutinen und Klassifizierungsschemata in der Praxis zu hinterfragen. Auch wenn Schüler*innen letztlich am Lernziel einer Klasse gemessen werden (müssen), kann dies doch dazu führen, die Ausgangslagen für Schüler*innen zu verbessern, die sich in der Schule nicht zu Hause fühlen. Die mit Habitussensibilität verbundenen Überlegungen können daher als Querschnittsaufgabe für die Lehrkräftebildung aufgefasst werden. Sie werden nachfolgend mit den Lernzielkategorien zur Ausbildung einer heterogenitätssensiblen *Reflexiven Handlungsfähigkeit*⁵ zusammengebracht und für die Differenzlinie Habitus/Milieu ausformuliert.

Wissen

Die Studierenden ...

- a. ... setzen sich mit empirischen Studien über soziale Ungleichheit und ungleiche Bildungschancen in Deutschland auseinander.
- b. ... beschreiben Konzepte und Modelle sozialer Ungleichheit (z.B. Habitus, Kapitalarten, sozialer Raum, soziale Milieus) und erfassen die Bedeutung des Herkunftsmilieus für die Entwicklung und Kapitalbildung von Kindern und Jugendlichen.
- c. ... setzen sich mit empirischen Studien zum Habitus von (angehenden) Lehrkräften und Schüler*innen auseinander und erfassen, dass sich mit dem jeweiligen Herkunftshabitus der Schüler*innen unterschiedliche Passungsverhältnisse zur Kultur der Schule ergeben, die ihrerseits bestimmte (Bildungs-)Milieus schwerpunktmäßig repräsentiert.

⁵ Diese Lernzielkategorien, die disziplinübergreifend für eine heterogenitätssensible reflexive Lehrkräftebildung gelten, wurden an der Leibniz Universität Hannover in einem interdisziplinären Expert*innenteam in Anlehnung an bestehende Ansätze und Modelle für die erste Phase der Lehrkräftebildung entwickelt (vgl. den Beitrag von Neugebauer et al., S. 200–217 in diesem Heft). Die Kategorie 1) *Wissen* umfasst z.B. das deklarative Wissen, das in der (inkluisiven) Lehrkräftebildung vermittelt werden soll. Die Kategorie 2) *Reflexion über Wissen* umfasst die bewusste Auseinandersetzung mit und Reflexion von eben diesem Wissen. Die Kategorie 3) *Wissensbasierte Konstruktion von Handlungsoptionen in Praxiskontexten* umfasst u.a. die Konstruktion (und Erprobung) von konkreten Lehr-Lern-Arrangements in Praxiskontexten durch zuvor erworbenes Wissen. Die Kategorie 4) *Reflexion von Handlungen durch Wissen* umfasst die Auseinandersetzung mit und die Reflexion von den zuvor konstruierten und ggf. erprobten Lehr-Lern-Arrangements. Neben den in den Zielen formulierten Kategorien des Wissens und Könnens ist die Entwicklung spezifischer Aspekte einer professionellen *Haltung* ebenso von Bedeutung.

Reflexion über Wissen

Die Studierenden ...

- a. ... diskutieren empirische Studien zu sozialer Ungleichheit und ungleichen Bildungschancen in Deutschland.
- b. ... reflektieren, unter welchen Bedingungen sich der eigene Habitus entwickelt hat, d.h., welche Möglichkeiten, Vorlieben, Selbstverständlichkeiten, aber auch Grenzen und Zwänge im eigenen Herkunftsmilieu angeeignet wurden.
- c. ... reflektieren, welche Rolle Bildung im eigenen Herkunftsmilieu gespielt hat, inwiefern der Bildungserwerb hier gefördert wurde und welche Bedeutung Bildung heute für sie hat.
- d. ... reflektieren ihr Wissen über ihren milieuspezifischen Habitus in Bezug auf dessen strukturgebenden Charakter für das eigene professionelle pädagogische Handeln und den Blick auf die Schüler*innen.
- e. ... reflektieren ihr Wissen über den milieuspezifischen Habitus im Zusammenhang mit darin ebenfalls eingelagerten Vorstellungen über Funktion und Aufbau der Gesellschaft.

Wissensbasierte Konstruktion von Handlungsoptionen in Praxiskontexten

Die Studierenden ...

- a. ... setzen Strategien um, mit denen sich milieuspezifische Aneignungspraktiken und Akkulturationsleistungen von Schüler*innen im Unterricht (besser) (an-)erkennen lassen.
- b. ... planen Unterricht, der die milieuspezifische Heterogenität der Schüler*innen berücksichtigt und mit der Auswahl von Methoden und Inhalten/Themen an deren Alltags- und Lebenswelten anschließt.
- c. ... realisieren Konzepte, mit denen eine wertschätzende Klassengemeinschaft geschaffen wird.

Reflexion von Handlungen durch Wissen

Die Studierenden ...

- a. ... reflektieren am eigenen Fall und an fremden Fallbeispielen die Klassifikations-schemata des (eigenen) milieuspezifischen Habitus in der Praxis und diskutieren darauf bezogen ihre Selbsteinschätzungen und Positionierungen.
- b. ... reflektieren ihr Handeln im Unterricht und diskutieren anhand ihrer Erfahrungen die Habitussensibilität ihrer Praxis.

Neben den in den Zielen formulierten Kategorien ergeben sich für die Differenzlinie Habitus/Milieu folgende zu entwickelnde Haltungen:

Haltungen

Die Studierenden ...

- a. ... entwickeln eine empathische und verstehende Haltung, durch die sie sich auf die Heterogenität der Habitusmuster ihrer Schüler*innen einstellen können.
- b. ... entwickeln die Bereitschaft, eigene langfristig über den Habitus angeeignete Klassifikationsschemata kontinuierlich zu reflektieren.
- c. ... entwickeln die Bereitschaft zur kontinuierlichen Reflexion eigener wie institutioneller Handlungs-routinen im Schul- und Universitätskontext.

6 Erste Schritte zu mehr Habitussensibilität – ein Anwendungsbeispiel

Die Arbeit mit dem folgenden Anwendungsbeispiel kann exemplarisch für erste Reflexionsprozesse am Anfang des Lehramtsstudiums stehen. Durch die Arbeit am fremden Fall lässt sich eine Resonanz im eigenen herstellen (vgl. Helsper, 2018b, S. 38). So kann eine schrittweise Annäherung an den eigenen Habitus erfolgen (siehe hierzu die weiteren Überlegungen in Kap. 7).

Fokussierte Zielebenen:

Wissen, Reflexion über Wissen und Reflexion von Handlungen durch Wissen

Fallporträt⁶ „Das individuelle Konkurrenzprinzip (Fall Anne)“ von Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2014, S. 192):

„Anne ist Gymnasiallehrerin für Mathematik und Biologie und gehört der jüngeren Lehrergeneration an. Sie agiert [...] nach dem asketischen Leistungsprinzip, ist jedoch stärker an Eigenverantwortlichkeit und individueller Konkurrenz orientiert. Sie hat den Bildungsaufstieg des Vaters, nach eigenen Angaben ‚nur ein Berufsschullehrer‘, fortsetzen können. Anne hatte keine größeren Probleme, das Mathematikstudium zu bewältigen, und sie hat insgesamt in ihrer (Bildungs-)Biografie die Erfahrung gemacht, dass selbstgesteckte Ziele zu erreichen sind. Anne ist ambitioniert, hat an der Schule zusätzliche Funktionen übernommen (Fachbereichsleiterin für Mathematik, Mathematik-Multiplikatorin). Sie ist umtriebig und ambitioniert, die Einführung neuer Unterrichtskonzepte und Curricula gehen ihr häufig nicht schnell genug. Dabei handelt es sich u.E. um einen Distinktionsmodus, über den sich Anne von den ‚Langsamen‘ und ‚Unbeweglichen‘ im Lehrerkollegium abgrenzt. Sie möchte auch nicht ein Leben lang Lehrerin bleiben, sondern strebt längerfristig eine Position in der Schulorganisation an.

Anne definiert sich als Lehrerin vor allen Dingen fachwissenschaftlich und weniger als Pädagogin. Ihr pädagogisches Handeln ist am Prinzip ‚Fördern und Fordern‘ orientiert, sie befürwortet das dreigliedrige Schulsystem, wenn es chancengleich nach Leistung selektiert. Anne sieht in der Schule eine Art Wettkampfstätte, in der sich die Schüler in ihren Leistungen miteinander messen können. Mit kreativen Methoden und Mathematikwettbewerben versucht sie ihre Schüler für das Fach zu begeistern. Gleichzeitig erwartet sie, dass die Schüler Eigenverantwortlichkeit für ihr Lernen entwickeln und sich selbstständig Ziele setzen.

Problematisch an Annes Unterrichtspraxis und Lehrerverständnis ist, dass sie kaum einen Sinn für diejenigen Schüler hat, die im Wettstreit unterliegen und die geforderte Eigenverantwortlichkeit nicht leisten können. Mobbingprozesse, die in der Klasse ablaufen, werden von ihr lange Zeit überhaupt nicht registriert und erst in Konfrontation mit den Eltern zur Kenntnis genommen. Da Anne kaum Erfahrungen dazu hat, wie es ist, auf der Verliererseite zu stehen und von anderen ausgelacht zu werden, fehlt ihr dafür der Sinn.“

⁶ Es handelt sich um ein komprimiertes Fallporträt, das hier zur Veranschaulichung genutzt wird. Für die Arbeit mit Studierenden wäre es gut denkbar, mit originalen Transkriptauszügen zu arbeiten, die interpretativ noch nicht so stark verdichtet sind und mehr Raum für Diskussionen lassen.

Fragen an die Studierenden dazu können sein:

Wissensebene

- Welche Erfahrungen hat die Lehrkraft Anne in ihrer (Bildungs-)Biografie gemacht?
- Welches Selbstverständnis ist für Anne in ihrer Tätigkeit als Lehrkraft handlungsleitend?
- Was befürwortet sie, wovon grenzt sie sich ab?
- Welche Zusammenhänge sehen Sie zwischen Annes professionellem Handeln und ihren (bildungs-)biografischen Erfahrungen?

Reflexionsebene

- Womit können Sie sich vielleicht identifizieren, wovon würden Sie sich eher abgrenzen?
- Bringen Sie Ihre Überlegungen in Bezug zu Ihrer eigenen (Bildungs-)Biografie!
- Würden Sie etwas anders machen als Anne? Wenn ja, was und warum?
- Diskutieren Sie Ihre Selbsteinschätzung und Positionierung anhand der Sichtweisen anderer in Ihrer Gruppe!

7 Schlussbemerkung zur Umsetzung von Habitussensibilität in der Lehrkräftebildung

Der vorliegende Beitrag hat verdeutlicht, wie die professionelle pädagogische Praxis von Lehrkräften mit ihrem milieuspezifischen Habitus verwoben ist und wie Lehrkräfte dadurch unter Umständen in die Reproduktion sozialer Ungleichheit verstrickt sind. Daraus folgt: Auch nach umfassender Professionalisierung im Lehramtsstudium hat der milieuspezifische Habitus eine hohe Durchschlagkraft, sofern seine Klassifikations- und Bewertungsschemata nicht reflexiv zugänglich gemacht werden (vgl. Helsper, 2018a, S. 133).

In der Lehrkräftebildung an der Leibniz Universität Hannover finden derzeit einige Veranstaltungen statt, in denen Reflexionen der eigenen (Bildungs-)Biografie angestoßen werden. Bislang handelt es sich bei diesen Veranstaltungen allerdings um vereinzelte Angebote im Lehramtsstudium, deren Reflexionsansätze nicht systematisch miteinander verbunden sind. Nur wenige Veranstaltungen wie etwa die Vorlesung *Digitale Lernlandschaft: Inklusive Bildung* (Kruschick et al., 2022), die Inhalte der ausgearbeiteten Differenzlinien (darunter Habitus/Milieu) aufgreift und in Kleingruppenarbeit vertieft, finden zudem lehramtsübergreifend statt.

Die Befunde, die in diesem Beitrag zusammengetragen wurden, legen dagegen ein systematisch aufeinander aufbauendes Angebot für alle angehenden Lehrkräfte nahe, das idealerweise lehramtsübergreifend organisiert ist. Dieses muss über einen längeren Zeitraum studienbegleitend stattfinden, da der Habitus dauerhaft erworben und nicht „auf Knopfdruck“ veränderbar ist. Auf *curricularer Ebene* bedeutet das, Kapazitäten dafür im Lehramtsstudium auszubauen, damit die Studierenden auch die Zeit haben, sich diesem Prozess vollumfänglich zu widmen. Auf *Ebene der Lehr-Lern-Arrangements* braucht es zur tiefergehenden Erschließung unbewusster Anteile des eigenen Habitus einen geschützten Rahmen. Es wären kleinere, regelmäßig stattfindende Arbeitsgruppen von Vorteil, da hier ein entsprechendes Vertrauensverhältnis aufgebaut werden kann. Auf *methodischer Ebene* können neben der Arbeit am fremden Fall (siehe Kap. 6) Biografiearbeit, Lerntagebücher oder die projektive Arbeit mit Collagen (vgl. Heil et al., 2021) Beispiele für Techniken sein, um unbewusste Anteile des eigenen Habitus zu Tage zu fördern. Es muss bedacht werden, dass das eigene Unbewusste von den Studierenden

nur sehr begrenzt in Einzelarbeit erschlossen werden kann. Wichtig sind daher immer auch der Austausch in der Kleingruppe sowie insbesondere regelmäßige individuelle Rückmeldungen zum Reflexionsprozess der Studierenden. Dies alles erfordert entsprechende Kapazitäten und Kompetenzen sowie Achtsamkeit und Habitussensibilität auf Seiten der *Lehrenden*, die diesen Prozess begleiten.

Erste Erfahrungen aus entsprechenden Lehr-Lern-Settings im Studienbereich Sonderpädagogik weisen darauf hin, dass solche Reflexionsangebote gerne angenommen werden, sofern sie an die individuellen Ausgangslagen und Bedürfnisse der Studierenden angepasst sind. Die Reflexion eigener Habitusmuster wurde insbesondere dann als Bereicherung erlebt, wenn sie zugleich der persönlichen Entwicklung diente (z.B. indem Fremdheitserfahrungen an der Universität, wie sie häufig bei Bildungsaufsteiger*innen anzutreffen sind, durch Reflexion des eigenen Habitus mit zugänglich gemacht wurden). Bei der Reflexion eigener Habitusmuster im Rahmen der Lehrkräftebildung sollten daher Aspekte der persönlichen Entwicklung immer mitgedacht und Studierende aktiv in die Gestaltung solcher Formate einbezogen werden.

Nicht zuletzt ist von Bedeutung, die Forschung zum Habitus von (angehenden) Lehrkräften und Schüler*innen, aber auch zur Umsetzung von Habitussensibilität weiter voranzutreiben. So bleibt es eine empirisch zu klärende Frage, wie die Reflexion eigener Habitusmuster von den verschiedenen sozialen Gruppen im Lehramtsstudium angenommen und erlebt wird (vgl. hierzu Thiersch & Wolf, 2020, S. 69). Hier stehen viele offene Fragen im Raum, die mit Blick auf bestehende und zu entwickelnde Angebote in einer Forschungsphase zum Konzept der heterogenitätssensiblen Reflexiven Handlungsfähigkeit an der Leibniz Universität Hannover in den Blick genommen werden sollen.

Literatur und Internetquellen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2020). *Bildung in Deutschland 2020*. wbv.
- Benkmann, R. (2020). Differenz von Lehrerhabitus und Schülerhabitus der Bildungsfremdheit und Bildungsnotwendigkeit. Herausforderung für den inklusiven Unterricht. *VHNplus – Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89. <https://doi.org/10.2378/vhn2020.art08d>
- Bischoff, S. (2017). *Habitus und frühpädagogische Professionalität*. Beltz Juventa.
- Bos, W., Valtin, R., Hußmann, A., Wendt, H. & Goy, M. (2017). IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T.C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016* (S. 13–28). Waxmann.
- Bos, W., Wendt, H., Köller, O., Selter, C., Schwippert, K. & Kasper, D. (2016). TIMSS 2015: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015* (S. 13–29). Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. John Wiley and Sons, Inc.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001a). *Meditationen*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001b). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. VSA.
- Bourdieu, P. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Suhrkamp.
- Braun, K.-H. (2020). *Entwicklungspädagogische Theorien, Konzepte und Methoden 2. Jugendliche und Jugend*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20289-7>
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen*. Beltz Juventa.
- Bremer, H., Faulstich, P., Teiwes-Kügler, C. & Vehse, J. (2015). *Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und*

- Gesellschaftsvorstellungen* (Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 183). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845272849>
- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (Hrsg.). (2014). *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen* (2., aktual. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19947-4>
- Dlugosch, A. (2003). *Professionelle Entwicklung und Biografie*. Klinkhardt.
- Heil, K., Opheys, C., Pape, N., Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2021). Die Bedeutung von Habitus und Gesellschaftsbildern von (ehemaligen) Studierenden für das Studium der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft. In G. Scheller & S. Rohloff (Hrsg.), *Habitus und Geschmack in der Sozialen Arbeit* (S. 53–82). Beltz Juventa.
- Helsper, W. (2018a). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Helsper, W. (2018b). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung* (S. 17–40). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus* (S. 49–72). Klinkhardt.
- Junge, A. (2020). *Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5840>
- Kergel, D. & Heidkamp, B. (Hrsg.). (2019). *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4>
- Köpfer, A. (2018). Inklusive Bildung zwischen Programmatik und Praxis – (inter-)nationale Analyse professioneller Kooperationsprozesse in inklusionsorientierten Unterrichtsettings entlang von Raum und Expertise. *Bildung und Erziehung*, 71 (4), 395–411. <https://doi.org/10.13109/buer.2018.71.4.395>
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 103–125). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0_6
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019a). *Lehrerhabitus*. Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019b). Theoretisch-konzeptionelle und empirische Herausforderungen des Lehrerhabitus. Eine Einleitung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus* (S. 9–23). Klinkhardt.
- Kruschick, F., Werning, R., Hagemeyer, C., Seifert, H. & Binanzer, A. (2022). Professionelle Kooperation und Inklusion – Zur Umsetzung in der Veranstaltung „Digitale Lernlandschaft: Inklusive Bildung“. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 5 (1), 87–110.
- Lange-Vester, A. (2020). Zwischen Selbstgewissheit und Selbstzweifel. Studierendenmilieus und ungleiche kulturelle Passungen als Aufforderung zu verstärkter Habitussensibilität im Hochschulalltag. *spw – Zeitschrift für sozialistische Politik und Wirtschaft*, 238, 38–45.
- Lange-Vester, A. & Bremer, H. (2020). Zur Bedeutung des Habitus für die Aneignung des Studiums. In A. Lange-Vester & H. Bremer (Hrsg.), *Herausforderungen in Studium und Lehre* (S. 86–103). Beltz Juventa.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2014). Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität* (S. 177–207). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-0887-5_8

- Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C. & Bremer, H. (2019). Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus* (S. 27–48). Klinkhardt.
- Lange-Vester, A. & Vester, M. (2018). Lehrpersonen, Habitus und soziale Ungleichheit in schulischen Bildungsprozessen. In K.-H. Braun, F. Stübiger & H. Stübiger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement* (S. 159–183). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18595-4_13
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods*. University of California Press.
- Löser, J.M. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 17–24. <https://doi.org/10.25656/01:11567>
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 57, 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Neugebauer, T., Junge, A., Lenzer, S., Oldendorp, J., Seifert, H. & Schomaker, C. (2023). Theoria cum praxi. Konkretisierung des Leitbildes heterogenitätssensibler Reflexiver Handlungsfähigkeit für die Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 200–217. <https://doi.org/10.11576/hlz-5177>
- Rieger-Ladich, M. (2005). Weder Determinismus noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitus-Theorie im Licht neuerer Arbeiten. *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25 (3), 281–296.
- Sander, T. (Hrsg.). (2014). *Habituussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5>
- Stubbe, T.C., Kasper, D. & Jentsch, A. (2020a). Schullaufbahnpräferenzen am Übergang in die Sekundarstufe und der Zusammenhang mit leistungsrelevanten und sozialen Merkmalen. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky & H. Wendt (Hrsg.), *TIMSS 2019* (S. 315–330). Waxmann.
- Stubbe, T.C., Krieg, M., Beese, C. & Jusufi, D. (2020b). Soziale Disparitäten in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky & H. Wendt (Hrsg.), *TIMSS 2019* (S. 263–289). Waxmann.
- Teiwes-Kügler, C. & Lange-Vester, A. (2018). Das Konzept der Habitus-Hermeneutik in der typenbildenden Milieuforschung. In S. Müller & J. Zimmermann (Hrsg.), *Milieu – Revisited*. (S. 113–155). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18992-1_5
- Thiersch, S. & Wolf, E. (2020). Anmerkungen zur habituussensiblen Pädagogik. *spw – Zeitschrift für sozialistische Politik und Wirtschaft*, 238, 63–72.
- Vester, M. (2015). Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In R. Freericks & D. Brinkmann (Hrsg.), *Handbuch Freizeitsoziologie* (S. 143–187). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01520-6_6
- Vester, M., von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Suhrkamp.
- Vogel, D. (2019). *Habitusreflexive Beratung im Kontext von Schule. Ein Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25435-3>

Beitragsinformationen⁷

Zitationshinweis:

Pape, N. (2022). Habitusmuster von Lehrkräften und Habitussensibilität als Querschnittsaufgabe einer inklusiven Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 252–268. <https://doi.org/10.11576/hlz-5166>

Eingereicht: 31.01.2022 / Angenommen: 17.11.2022 / Online verfügbar: 29.08.2022

ISSN: 2625–0675



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Habitus Patterns of Teachers and Habitus Sensitivity as a Cross-Cutting Task of Inclusive Teacher Education

Abstract: Educational opportunities and success in Germany are still strongly dependent on social background. School performance studies and education reports show time and again that despite educational efforts and reforms, it has not yet been possible to compensate for socially unequal educational opportunities. For teacher training, therefore, the central question is how origin-specific disadvantages can be more strongly compensated for in everyday school life. In the inclusive school system, dealing competently with heterogeneity is becoming increasingly important. Within the framework of the “Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung” at the Leibniz University Hannover, it was therefore investigated how the different starting points and needs of the learners can be better taken into account. With the aim of concretizing heterogeneity-sensitive teacher training in a concept called *Reflexive Handlungsfähigkeit* (reflective disposition for teacher performance), significant diversity dimensions were identified and elaborated. Among them is the diversity dimension “habitus/milieu”, which is presented in this paper. In particular, the article follows up on work on the habitus of teachers that has emerged in the context of habitus and milieu research. After an explanation of the theoretical concepts, it is illustrated how the professional pedagogical practice of (prospective) teachers is interwoven with their milieu-specific habitus and how teachers can thereby (usually unconsciously and unintentionally) contribute to the reproduction of unequal educational opportunities. Subsequently, goals for teacher education are derived. The focus here is on the reflection of biographically acquired habitus patterns by (prospective) teachers, which has been increasingly discussed in recent years under the term “habitus sensitivity”.

Keywords: habitus; social milieus; habitus sensitivity; inclusive teacher education; reflective disposition for teacher performance

⁷ Das Forschungsvorhaben „Leibniz Prinzip“, in dem die Veröffentlichung entstanden ist, wird unter dem Förderkennzeichen 01JA1806 im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.