

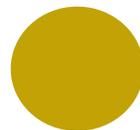


THEORIEKARTE
HABITUS UND PROFESSIONALISIERUNG

Habitus und Professionalisierung

aus Katarina Froebus, Susanne Kink-Hampersberger, Iris Mendel, Lisa Scheer, Julia Schubatzky (2021):
Habitus.Macht.Bildung – Lehr-/Lernmaterialien

Graz, November 2021



Habitus und Professionalisierung

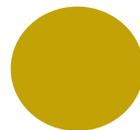
In klassischen Theorien zu Profession und Professionalisierung hat die Auseinandersetzung mit eigenen schulischen Erfahrungen im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse wenig bis keinen Platz (vgl. Heite & Kessl, 2009). Um eine Brücke zwischen individuellen Erfahrungen und Einstellungen und gesellschaftlichen Verhältnissen zu schlagen und die eigene Involviertheit in diese Bedingungen professionellen Handelns mit in die Reflexion einzubeziehen, dient daher das Konzept des Habitus (siehe dazu die [●Theoriekarte Bourdieus Werkzeugkiste](#)). In der Schule trifft der Habitus der Lehrer*innen auf Schüler*innen¹ – unbewusst enthält der Lehrer*innenhabitus Vorstellungen davon, wie Schule ist und sein soll, welche Schüler*innen mir sympathischer sind, welche ich als begabt, fleißig oder auch als schwierig und unkooperativ wahrnehme. Eigene Schulerfahrungen beeinflussen die Ausbildung eines Lehrer*innenhabitus, der den eigenen Schüler*innenhabitus fortschreibt oder auch unterbricht. Professionalisierung besteht dann in der reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Habitus, also den verinnerlichten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern. Die damit einhergehende Verunsicherung kann als Ausgangspunkt für Lernprozesse (siehe dazu die [●Theoriekarte Lernraum gestalten](#)) und Prozesse kritischer Professionalisierung gelten.

Professionalisierung: Den Schüler*innenhabitus im Lehrer*innenhabitus erkennen

Das Konzept des Habitus beruht auf Untersuchungen Pierre Bourdieus, der die sozialen Positionen anhand familiär tradiertener Denk- und Handlungsschemata erklärte: Der Sinn dafür, was angemessen und denkbar, was anzustreben und abzulehnen ist, wird im Zuge des Aufwachsens in einem sozialen Umfeld „vererbt“. Er ist aber auch veränderbar, z. B. durch Bildungserfahrungen, die nicht immer nur den Zugewinn von Wissen bedeuten, sondern auch den Verlust von Gewissheiten beschreiben können. Der Habitus ist gleichzeitig träge, daraus erklärt sich die „Tendenz, so zu handeln, wie man es gelernt hat“ (Rehbein & Saalman, 2014, S. 114) und entsprechend auch die menschliche Tendenz, sozial dort zu bleiben, wo zwischen eigenem Habitus und institutionellen Erwartungen das beste Passungsverhältnis besteht (vgl. ebd., S. 115). Spielräume zur Transformation des Habitus bestehen beispielsweise darin, dass die Verhältnisse, in denen der Habitus erworben wurde (z. B. ein bildungsaffines Elternhaus), nicht mit den Verhältnissen übereinstimmen, in denen ich als Schüler*in oder als Lehrer*in handle (z. B. eine katholische Privatschule in der Stadt oder eine Hauptschule im ländlichen Raum) und dadurch vielfältige Anpassungen angestoßen werden.

Der Erziehungswissenschaftler Werner Helsper macht die Herangehensweise Bourdieus, nämlich die Habitusmuster hinter den Einstellungen und Handlungen zu bestimmen, für die Frage nach Professionalisierung fruchtbar. Er stellt sich die Frage, welche Konsequenzen das innere Verhältnis von Schüler*innenhabitus und Lehrer*innenhabitus für die Professionalisierung von Lehrer*innen hat. Mit diesen verschiedenen Teilhabitus versucht Helsper, fassbar zu machen, dass der Habitus sich im Laufe der schulischen Karriere transformieren, aber auch festigen kann. Helsper will verstehen, wie sich der spezifische Habitus des Felds Schule (siehe dazu die [●Theoriekarte Bourdieus Werkzeugkiste](#)) über seine Akteure reproduziert, warum also [→institutionell](#) alles beim Alten bleibt. Entsprechend stellt er die These auf, „dass es für die Entfaltung der Lehrerprofessionalität hoch bedeutsam ist, dass die impliziten Wissensbestände und Praxen des Schülerhabitus und des ihm korrespondierenden Lehrerhabitus der eigenen Schulzeit – auch in Korrespondenz zu dem familiären Herkunftshabitus – einer reflexiven Auseinandersetzung zugänglich gemacht werden können“ (Helsper, 2018, S. 35). Da der Lehrer*innenhabitus sich aus dem eigenen Schüler*innenhabitus speist, sind besonders die eigenen Schulerfahrungen bedeutsam und beeinflussen das spätere professionelle Handeln.

¹ Zur Sichtbarmachung vielfältiger Genderidentitäten wird im folgenden Text der Genderstern eingesetzt. Wir sind uns bewusst, dass dies für Menschen mit Sehbehinderung oder für solche, die es zum ersten Mal sehen, die Lesbarkeit erschweren kann.



Dies deutet sich beispielsweise in unserem Material² auch in den Erzählungen und Reflexionen eigener Schulerfahrungen an und prägt die Vorstellungen der Studierenden davon, wie sie später selbst als Lehrperson agieren möchten.

**Aber z. B. der Grund, warum es mir so gefallen hat, war, weil mein Klassen-
vorstand so offen war und sich für die
Klasse eingesetzt hat. Wir hatten einen
Armenier in der Klasse und er hatte ein
Ausreiseverbot aus Österreich, weil er
die Staatsbürgerschaft nicht hatte und
konnte deshalb nicht mitfahren auf
Sprachreise. Mein Klassenvorstand ...
ist drei bis vier Mal nach Wien gefahren,
damit er für den Schüler eine Bewilli-
gung bekommt ... Ich find das so super.
... Wenn ich z. B. Probleme gehabt
hätte wegen meinem Migrationshinter-
grund, dann kann ich dir auch jetzt noch
garantieren, dass er sich sofort für mich
eingesetzt hätte. Solche Lehrpersonen
vergisst man nicht, ich will auch so eine
Lehrerin werden.**

SU3_2, SoSe 2019, Interview

**Weil ich als Schüler Probleme mit Lehr-
personen hatte, die Schüler nicht wie
Personen, sondern eher wie Gegen-
stände behandelt haben. Ich hatte das
Gefühl nicht ernst und respektiert zu
werden. Wenige Lehrer waren wirklich
für mich und meine Probleme da. Ich
möchte so ein Lehrer werden. Der für die
Probleme, wie ich sie damals hatte, ein
offenes Ohr hat und das Menschliche in
den Schülern wertschätzt und fördert.**

Beatrice, SoSe 2018, freies Schreiben

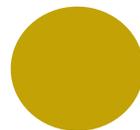
Der Schüler*innenhabitus gilt Helsper als „Ausdruck der schul- und bildungsbezogenen Orientierungen und Praxen, die schon im familiären Raum erworben und während der Schulzeit in Auseinandersetzung mit der Schule fortgeschrieben und erzeugt werden“ (ebd., S. 23). Der Lehrer*innenhabitus ist nun in Fortsetzung oder aber auch in Transformation und sogar Revision des Schüler*innenhabitus „Ausdruck der Orientierungen, der fachlichen und pädagogischen Praxen“ (ebd.), die sich an impliziten Bildern von Schüler*innen orientieren, „die zu diesen Lehrerorientierungen passförmig sind und diese stützen“ (ebd., S. 26). Der eigene Lehrer*innenhabitus ist somit schon im Schüler*innenhabitus als „Schattenriss“ (ebd., S. 29) angelegt und der Lehrer*innenhabitus enthält andersherum immer schon Idealvorstellungen von Schüler*innen, die den eigenen Orientierungen entsprechen.

Der reflexiven Auseinandersetzung mit diesen Vorstellungen von „guten“ Schüler*innen und Lehrer*innen sowie dem impliziten Wissen über Schule kommt daher wieder eine entscheidende Rolle zu. Reproduktion und Transformation stehen sich gegenüber, wobei der schlechteste Fall darin besteht, wie in einer Einbahnstraße eigene Schulerfahrungen in Form des Lehrer*innenhabitus zu reproduzieren und so das eigene schulische Normgefüge an den eigenen Schulerfahrungen auszurichten.

Warum ist die Fortsetzung des Schüler*innenhabitus im Lehrer*innenhabitus überhaupt problematisch? Es sind Untersuchungen zufolge oft diejenigen Schüler*innen, „die stärker schulaffin und der schulischen Ordnung stärker unterworfen sind, die das Lehramt anstreben“ (ebd., S. 31), also diejenigen, die weder von den →Werten und →Normen der Schule ausgeschlossen werden, noch diese selbst ablehnen.

Diese Schulaffinität und damit implizit auch die Anpassung an die Normen von Schule äußert sich beispielsweise in den positiven Erzählungen über die eigene Schulbiografie:

² Alle Zitate von Studierenden wurden im Rahmen von Lehrveranstaltungen gesammelt, die Teil des Projekts „Habitus.Macht.Bildung – Transformation durch Reflexion“ waren. Das Projekt wurde von Jänner 2019 bis Dezember 2021 am Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung der Universität Graz durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) finanziert. Projektziel war, mithilfe partizipativer Methoden den Einfluss sozialer Ungleichheit auf Bildungswege von Lehramtsstudierenden zu erforschen und Materialien zu entwickeln, die die Entwicklung von Habitusreflexivität unterstützen.



... Also ich habe mit der Volksschule begonnen, war dort in einer Integrationsklasse mit drei Mitschülern und Mitschülerinnen, die kognitiv, körperlich beeinträchtigt waren. Das war eine echt lustige Zeit und eine echt schöne Zeit. [...] Und dann, ok, kommst du ins Gymnasium und alles ist so streng und strukturiert und ja, war auch eine schöne Zeit.

SU1_2, SoSe 2018, Interview

... Da bin ich darauf gekommen: Boah, HAK hört sich eigentlich mega uninteressant an ... Und dann hat mich eigentlich das BORG oder einfach eine AHS-Oberstufe am meisten angesprochen, weil es mich einfach nicht so eingeschränkt hat, oder mir halt noch immer relativ große Freiheiten gegeben hat, wo ich mich weiterbilden kann.

SU3_12, SoSe 2019, Interview

Während der Schüler*innenhabitus der Schul- und Bildungsfremdheit wie auch der Schüler*innenhabitus der Bildungsexzellenz und Leichtigkeit aus entgegengesetzten Gründen das → Feld der Schule eher nicht wieder als Lehrpersonen betreten werden – sie finden entweder keinen Zugang zum Studium oder sie lehnen es ab, Lehramt zu studieren –, ist mit der Berufswahl Lehrer*in der Schüler*innenhabitus des Strebens kompatibel. Für diesen Habitus „des angestrebten Strebens und der Unterworfenheit unter die Schule“ gilt Schule als „Status- und Leistungsraum“ (ebd.), in dem Anerkennung über gute Noten gesucht wird. Der Anspruch der Professionalisierung richtet sich damit an Akteur*innen, die in ihr professionelles Handeln schon immer eigene Erfahrungen mit Schule einbeziehen. Was folgt daraus für professionelles Handeln?

Ja, also mir ist es in meiner Schulzeit eigentlich immer gut gegangen, von den Noten her, war auch die Klassengemeinschaft immer toll und ich habe auch nie Nachhilfe gebraucht, also mir ist [es] in der Schule wie gesagt immer ganz gut gegangen und habe auch gute Noten gehabt, bis zur Matura, inklusive.

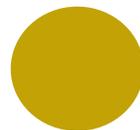
SU3_10, SoSe 2019, Interview

Zur Herausbildung eines berufsbiografisch-reflexiven Habitus

Pädagogische Professionalität ist ein umkämpfter → Begriff. Sie gilt als Qualitätsmerkmal und als ständiges Entwicklungsziel von Pädagog*innen. Im Sinne des Qualitätsmanagements besteht Professionalität dann darin, kontinuierlich eigene Entwicklungsziele zu bestimmen und zu überprüfen³. Der Begriff der Professionalität kommt aus der klassischen Professionstheorie, in der der Lehrberuf jedoch einen schlechten Stand hat und die daher mittlerweile nicht mehr als Bezugspunkt für Fragen pädagogischer Professionalität gilt. Als Profession gelten Berufe, „die sich auf der Basis einer akademischen Ausbildung mit komplexen und insofern immer ‚riskanten‘ technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befassen“ (Terhart, 2011, S. 204) – also Ärzt*innen, Jurist*innen, Architekt*innen oder Geistliche. Der Lehrberuf passt nicht so richtig in diese Definition, denn Lehrer*innen haben es mit nicht ganz freiwilligen Arbeitsbündnissen zu tun, ihre „Klient*innen“ unterliegen meist der Schulpflicht. Außerdem lassen sich pädagogisches Wissen und pädagogische Fachbegriffe nicht immer so eindeutig von Alltagswissen abgrenzen.

Anstatt den Lehrberuf aufgrund dieser Kriterien nicht vollständig zu den Professionen zu zählen und als sogenannte Semiprofession zu degradieren, gibt es Zugänge zu Professionalität, die diese von den Charakteristika

³ Vgl. <https://www.qms.at/> (letzter Zugriff: 26.5.2021).



des Lehrer*innenhandelns aus bestimmen. Einer der bekanntesten Ansätze ist neben dem berufsbiografischen und dem kompetenztheoretischen Ansatz der strukturtheoretische Ansatz Helspers (z. B. 2001, 2002; für einen Überblick vgl. Terhart, 2011). Für Helsper besteht die Besonderheit des professionellen Handelns als Lehrer*in darin, dass es strukturell antinomisch ist, d. h., es bewegt sich in nicht auflösbaren Widersprüchen. Die Widersprüche können nur im Handeln aufgelöst werden, dieses Handeln steht aber unter Zeitdruck und erfolgt daher „intuitiv und routinisiert“ (Helsper, 2012, S. 32). Erst im Nachhinein lassen sich das eigene Handeln und die getroffenen Entscheidungen, beispielsweise zwischen den Antinomien von Nähe und Distanz oder Person und Sache, reflektieren.

„Diese Überlegungen implizieren, dass es keine Möglichkeit gibt, unabhängig von der konkreten Person, dem jeweiligen Selbst, der jeweiligen Berufsbiographie und dem professionellen Habitus einen Idealentwurf oder ein ‚Leitbild‘ des professionellen Lehrers zu formulieren. [...] Daraus lässt sich nun die Forderung ableiten, dass das Lehrerwissen systematisch um einen weiteren Wissenstyp zu ergänzen ist – einem (berufs-)biographisch, reflexiven Wissenstypus. Also eine selbstreflexive, durch kollegiale oder professionelle Dritte unterstützte Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie, zumindest aber mit den eigenen Schulerfahrungen und den Erfahrungen der Einsozialisation in die Lehrtätigkeit [...].“

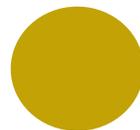
Helsper, 2002, S. 95f.

Aus der Kombination von beidem, also dem nötigen Fachwissen wie auch dem berufsbiografischen, reflexiven Wissen, speist sich pädagogische Professionalität im Sinne des strukturtheoretischen Verständnisses. Von einem „doppelten Habitus“ spricht Helsper, weil der pädagogische Alltag auch einen „Habitus des routinisierten, praktischen Könnens“ (ebd., S. 13) benötigt, der sich sozusagen immer wieder durch seinen Gegenspieler, den berufsbiografisch-reflexiven Habitus irritieren lässt. Kurz gesagt: Das Um und Auf der Professionalität ist die Reflexion und das Einüben von Reflexionsfähigkeit, die schon im Studium anhand von Fallrekonstruktionen schulischer Praxis, aber vor allem auch durch Reflexion der eigenen Schulerfahrungen eingeübt werden kann (vgl. ebd., S. 15). Weil in eigenen Schulerfahrungen schon viel Wissen über schulische Routinen wie beispielsweise die der Leistungsbewertung (Was gilt als legitime schulische Leistung? Welche Lehrer*innen habe ich als gerecht empfunden?) enthalten ist, kann die Reflexion an diesen Erfahrungen ansetzen (siehe dazu die [Übung Reflexion der Bildungsbiografie](#)).

Kritische Professionalisierung und Reflexivität

Dem strukturtheoretischen Ansatz Helspers kann allerdings vorgehalten werden, dass er zwar „das ständig drohende Risiko für das (professionelle) Individuum fokussiert, sich in die institutionalisierten Strukturen zu verstricken“ (Geier, 2016, S. 193), dabei jedoch gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse außen vor bleiben. Die „gesellschaftlichen Bedingungen der Entwicklung professioneller Selbstverständnisse“, so auch die rassismuskritische Pädagogin Hanna Hoa Anh Mai (2020, S. 101), bleiben in Helspers Forderung nach selbst-reflexivem Wissen ausgeblendet. Ansätze kritischer und insbesondere rassismuskritischer Professionalisierung nehmen daher Schule als gesellschaftliche Institution in den Blick und fragen nach der Involviertheit, nach der „Beteiligung an der (Re-)Produktion von Differenz und Machtverhältnissen“ (Steinbach, 2016, S. 287) von Pädagog*innen und der Institution Schule.

Auch dieser Zugang setzt auf Reflexion und Wissensvermittlung, allerdings wird der Begriff der Reflexion hier gerade nicht als rein individuelle Aufgabe verstanden, die das Ziel hat, auf Herausforderungen der Praxis zu reagieren (vgl. Geier, 2016, S. 195). Ansätze kritischer Professionalisierung beziehen eben auch das institutionalisierte Wissen und die institutionellen Strukturen (z. B. [→ segregierende Schulsysteme](#) und die Rede vom „Migrationshintergrund“ oder von der „Bildungsferne“) mit ein. Gemeinsam ist Ansätzen kritischer Professionalisierung, dass sie „gesellschaftliche und politische Bedingungen von Lehren und Lernen in den Blick nehmen und voraussetzend für die Profession thematisieren“ (Czejkwaska, 2018, S. 158).



Unter dem Label „Kritische Professionalisierung“ versammeln sich also Zugänge, die nicht allein auf die Reflexion individueller Entwicklung setzen, sondern gesellschaftliche Verhältnisse und politische Ansprüche wie beispielsweise die meritokratische → Ideologie und die Idee von Bildungsgerechtigkeit (siehe dazu die ● Theoriekarte Meritokratie) sowie die Besonderheiten von Schule – und Universität (siehe dazu die ● Theoriekarte Wissen und Macht) – als Institutionen in die Reflexion miteinbeziehen. Entsprechend schlägt auch Paul Mecheril in Anlehnung an Bourdieus' Konzept wissenschaftlicher Reflexivität mit dem Konzept der pädagogischen Reflexivität eine Übersetzung in pädagogische Zusammenhänge vor:

„Gegenstand pädagogischer Reflexivität ist primär nicht der individuelle Pädagoge/die Pädagogin, sondern das im pädagogischen Handeln und Deuten maskierte erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen (zum Beispiel über ‚die Migrant/innen‘). Die Reflexion dieser mehr oder weniger verborgenen Wissensbestände und die Befragung ihrer Effekte können pädagogisch Handelnden nicht individuell aufgebürdet werden, sondern es müssen institutionelle Strukturen und Kontexte zur Verfügung stehen, in denen Reflexion als eine gemeinsame pädagogische Praxis möglich ist. Schließlich zielt Reflexion nicht auf die Destruktion der Grundlagen pädagogischen Handelns, sondern will diese verfeinern.“

Mecheril et al., 2010, S. 191

Ein Beispiel für solch ein „maskiertes“ alltagsweltliches Wissen über Migrant*innen ist die Erwartung, in Lehrveranstaltungen mit dem Fokus Migrationspädagogik das eigene Wissen über „Schüler*innen mit Migrationshintergrund“ zu erweitern, um den späteren Umgang mit möglichen (kulturellen) Konflikten zu erleichtern (vgl. Steinbach, 2016). Maskiert ist in dem Bedürfnis nach Rezeptwissen im Umgang mit „Migrationsanderen“ (Mecheril) das Wissen, dass es die „Schüler*innen mit Migrationshintergrund“ sind, die Probleme verursachen. Kritische Professionalisierung würde dagegen den Blick auf die Frage richten, wie die Institution Schule selbst diese Unterscheidung hervorbringt und wer davon profitiert.

„Wer spricht, lehrt, unterrichtet aus welchen sozialen Positionierungen heraus und wie wirkt sich das auf die Lernenden aus?“

Messerschmidt, 2016, S. 62

Reflexivität geht kritischer Professionalisierung zufolge also über die Reflexion des eigenen Habitus hinaus, sie umschließt auch die Reflexion des spezifischen Felds – z. B. der Schule oder Universität – und dessen im Kontext historischer Ungleichheitsverhältnisse zu verstehenden Logiken (siehe dazu die ● Theoriekarten Bourdieus Werkzeugkiste und ● Wissen und Macht). Reflexivität umfasst auch, offen zu sein für empirische Ergebnisse der Ungleichheits- und Bildungsforschung und ihre Implikationen für das eigene Lehren und Tun. So plädiert Astrid Messerschmidt (2013, S. 10) dafür, den „Blick auf eigene Abhängigkeiten und auf Verhältnisse, die dem eigenen Bildungsanspruch widersprechen“, zu richten. Zusammenfassend setzt kritische Professionalisierung auf die Reflexion der eigenen Involviertheit in Bildungsungleichheit und auf Selbstkritik. Reflexivität als Teil von Professionalisierung bedarf daher auch mehr als individueller Reflexion einzelner Pädagog*innen, nämlich Raum, Zeit und andere, die sich auf das Wagnis einlassen.



Definitionen

Begriff	Begriff ≠ Wort. Während ein Wort den sprachlichen Ausdruck meint, bezieht sich ein Begriff auf den Bedeutungsinhalt. Er enthält Vorstellungen und Wertungen über zentrale Merkmale von Gegenständen oder Phänomenen und ist daher theoretisch „aufgeladen“.
Feld	Ein gesellschaftlicher Teilbereich, z. B. die Universität, mit eigener Logik, eigenen (Handlungs-)Regeln und Zielen. Personen im Feld müssen über die Regeln und Ziele Bescheid wissen, außerdem auch darüber, welcher Einsatz im Spiel ist, und Glauben an den Einsatz haben.
Ideologie	Ein System von Ideen, Anschauungen und Begriffen, die einen bestimmten gesellschaftlichen Standpunkt repräsentieren, also z. B. Leitbilder sozialer Gruppen oder Organisationen zur Begründung und Rechtfertigung ihres Handelns.
Institution, institutionell	Ein Konglomerat an Grundsätzen, Regeln und Verfahren, das Tradition und Legitimität besitzt; ein Ordnungs- und Regelsystem, das soziales Handeln formt, stabilisiert und lenkt. Beispiele: das Bildungswesen, das Recht, Religion oder die Marktwirtschaft.
Norm, soziale	Geben mehr oder weniger konkrete Anleitungen für angebrachtes Verhalten. Verhaltensforderungen und allgemeingültige Verhaltensregeln mit einem gewissen Grad an Verbindlichkeit, deren Einhaltung erwartet und mitunter auch sanktioniert wird.
Segregierendes Schulsystem	Ein Schulsystem, das bestimmte Gruppen von Schüler*innen (z. B. in Bezug auf Race, soziale Herkunft, Geschlecht) trennt, und zwar explizit (wie in Zeiten der Apartheid in den USA) oder indirekt (beispielsweise durch Schulstandorte in wohlhabenden oder sozial benachteiligten Nachbarschaften oder durch ein mehrgliedriges Schulsystem).
Werte	Tiefgreifend verinnerlichte Zielvorstellungen, Maßstäbe und Legitimationsgrundlagen für das menschliche Verhalten, die wandelbar, bewusst gestaltbar, manipulierbar und aufeinander bezogen sind.



Mögliche Diskussions-/Reflexionsfragen

Im Anschluss an die Lektüre dieser Textkarte könnten Studierende für sich oder im Austausch mit Kommiliton*innen eine oder mehrere der folgenden Fragen bearbeiten.

- I. Welche Schulerfahrungen mit der Passung oder Nicht-Passung von familiärem und Schulhabitus oder Schüler*innen- und Lehrer*innenhabitus haben Sie gemacht?**
- II. Welchem Schüler*innenhabitus würden Sie sich selbst am ehesten zuordnen? Welche Orientierungen und Strategien waren typisch für Ihre Schulzeit? (z. B. Strebsamkeit, „Durchwurschteln“, Distanzierung und Kritik an der Schule, Fremdheit, Schule als Ort, Freund*innen zu treffen ...)**
- III. Wie kam es zur Entscheidung, Lehramt zu studieren?**



Mögliche Übungen zur Vertiefung bzw. (Selbst-)Reflexion

- 2 Liter Eistee
- Begriffsarbeit Klassismus
- Gruppendiskussion
- Kapitalübung
- Klassenreise
- Meme-Generator
- Reflexion der Bildungsbiografie
- Reflexives Schreiben
- Zitatübung zu bell hooks



Verwendete/weiterführende Literatur

Wer dazu noch mehr wissen möchte und dieses Thema vertiefen möchte, könnte hier reinlesen:

Czejkowska, Agnieszka (2018). *Bildungsphilosophie und Gesellschaft. Eine Einführung*. Wien: Löcker.

Geier, Thomas (2016). Reflexivität und Fallarbeit. Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril (Hg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S.179–199). Wiesbaden: Springer.

Heite, Catrin & Kessler, Fabian (2009). Professionalität und Professionalisierung. In Sabine Andresen et al. (Hg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 682–697). Weinheim: Beltz.

Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 7–15.

Helsper, Werner (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In Margret Kraul, Winfried Marotzki & Cornelia Schewpe (Hg.), *Biografie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helsper, Werner (2012). Antinomien im Lehrerhandeln. Professionelle Antinomien – vermeidbare Verstrickung oder pädagogische Notwendigkeit? *Lernende Schule*, 60(15), 30–34.

Helsper, Werner (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In Tobias Leonhard, Julia Košinàr & Christian Reintjes (Hg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung – Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Mai, Hanna Hoa Anh (2020). *Pädagog*innen of Color. Professionalität im Kontext rassistischer Normalität*. Weinheim: Beltz Juventa.

Mecheril, Paul, Castro Varela, Maria do Mar, Dirim, Inci, Kalpaka, Annita & Melter, Claus (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

Messerschmidt, Astrid (2013). Vorwort. In Julia Seyss-Inquart (Hg.), *Schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung* (S. 9–12). Wien: Löcker.

Messerschmidt, Astrid (2016). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen in der Migrationsgesellschaft. In Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril (Hg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70). Wiesbaden: Springer.

Rehbein, Boike & Saalman, Gernot (2014). Habitus. In Gerhard Fröhlich & Boike Rehbein (Hg.), *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 110–118). Stuttgart: J.B. Metzler.

Steinbach, Anja (2016). Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Machtverhältnisse in der universitären Lehramtsausbildung. In Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril (Hg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 279–300). Wiesbaden: Springer.

Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(1), 202–224.



KONTAKT

Universität Graz
Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung
AB Lehren/Lernen und digitale Transformation
Elisabethstraße 41/EG
8010 Graz



lisa.scheer@uni-graz.at

 habitusmachtbildung.uni-graz.at

November 2021, [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode), <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>