

Das Anderssein als Ressource: Habitus und Habitusreflexion in der Lehrer*innenbildung

Tobias Jenert^{1,*}

¹ Universität Paderborn

* Kontakt: Universität Paderborn,
Fakultät für Wirtschaftswissenschaften,
Professur für Wirtschaftspädagogik,
insb. Hochschuldidaktik und -entwicklung,
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
tobias.jenert@uni-paderborn.de

Zusammenfassung: Lehrer*innen können dazu beitragen, dass bestehende soziale Ungleichheiten verstärkt oder auch abgebaut werden. Eine wichtige Rolle spielen dabei der sogenannte Habitus der Lehrer*innen und dessen (Nicht-)Passung zur sozialen Herkunft der Schüler*innen. In diesem Text stelle ich die Frage, wie angehende Lehrer*innen im Studium unterstützt werden können, die Bedeutung eigener habitueller Prägungen für das professionelle Handeln als Lehrperson zu reflektieren. Ganz besonders befasse ich mich mit der Rolle der Lehrer*innenbildner*innen bei der Förderung von solchen habitusreflexiven Kompetenzen. Hier spielen das Selbst der Hochschullehrenden und die bildungsbiographischen Erfahrungen, die auf dem Weg in die Hochschule gemacht wurden, eine wichtige Rolle.

Schlagwörter: Habitusreflexion, Fachsozialisation, akademischer Habitus, Hochschuldidaktik



1 Einleitung

Lehrer*innen haben einen bedeutenden Einfluss auf die Bildungschancen ihrer Schüler*innen. Sie können dazu beitragen, dass bestehende soziale Ungleichheiten verstärkt oder auch abgebaut werden. Eine wichtige Rolle spielt dabei der sogenannte Habitus (Bourdieu & Passeron, 1971). Schüler*innen werden von Lehrer*innen nicht nur anhand akademischer Leistungsfähigkeit beurteilt; implizit spielen auch das soziale Milieu und die damit verbundenen Verhaltensweisen (Sprache, Kleidungsstil etc.) eine Rolle dabei, ob Schüler*innen als „passend“ oder eher als ungewohnt, störend und unpassend wahrgenommen werden. Durch diese sehr subtilen Mechanismen der Beurteilung kann der Bildungsaufstieg erschwert oder verhindert werden; soziale Ungleichheiten werden in der Konsequenz fortgeschrieben. Umgekehrt kann ein Bewusstsein von Lehrenden für die Bedeutsamkeit habituellem Prägungen im Rahmen der Wahrnehmung und Beurteilung von Lernenden auch dabei helfen, solche Hürden abzubauen. Angesichts dieses (auch empirisch gut belegten) Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft, Habitus von Lernenden und Lehrenden und Bildungschancen erscheint es ausgesprochen wichtig, dass angehende Lehrpersonen dazu befähigt werden, ihre eigenen habituellen Prägungen zu reflektieren und sich dessen bewusst zu werden, wann habituelle Unterschiede zwischen sich selbst und den Schülern*innen zu verzerrten Wahrnehmungen der Leistungsfähigkeit führen.

Ausgehend von der Bedeutsamkeit habitusreflexiver Kompetenzen für das professionelle Handeln von Lehrpersonen befaße ich mich in diesem Text mit der Frage, wie diese Kompetenzen im Studium gefördert werden können. Ich vertrete dabei den Standpunkt, dass der Anspruch an Lehrer*innenbildner*innen, habitusreflexive Kompetenzen zu fördern, auch eine intensive Auseinandersetzung mit den eigenen habituellen Prägungen erfordert. Hier spielen das Selbst der Hochschullehrenden und die bildungsbiographischen Erfahrungen, die auf dem Weg in die Hochschule gemacht wurden, eine wichtige Rolle. Meine Argumentation führe ich in drei Schritten:

Erstens (und wie eingangs schon skizziert) stellt die Förderung von Kompetenzen zur Habitusreflexion ein wichtiges Element der Professionalisierung von Lehrer*innen dar, weil das Bewusstmachen eigener habituellem Prägungen und daraus entstehender Wahrnehmungen einen Beitrag zum Abbau von Ungleichheiten in der Bildung leisten kann. *Zweitens* kann Habitusreflexion in der hochschulischen Lehrer*innenbildung in zweifacher Hinsicht als Herausforderung aufgenommen werden: einerseits als Aufforderung an die Studierenden, sich mit ihrer eigenen Bildungsbiographie und damit einhergehenden habituellem Prägungen auseinanderzusetzen, andererseits als Anforderung an die Lehrer*innenbildner*innen, ihren eigenen wissenschaftlich-disziplinären Habitus im Umgang mit den Studierenden zu reflektieren und diesen Prozess der Selbsterkundung und -kritik den Studierenden gegenüber transparent zu machen. Hier kommt das Selbst der Lehrenden in besonderer Weise zum Tragen, weil meines Erachtens eine habitusreflexive Haltung nicht methodisch-distanziert entwickelt werden kann, sondern von den Hochschullehrenden selbst das Vorleben einer habitusreflexiven und -kritischen Haltung verlangt. Diese selbstbezogene Habitusreflexion der Lehrer*innenbildner*innen stellt *drittens* institutionelle Normen und wissenschaftliche Praktiken im akademischen Umfeld, in dem die Lehrer*innenbildung stattfindet, infrage. Denn Wissenschaft ist nicht per se darauf angelegt, den eigenen akademischen Habitus infrage zu stellen. Wissenschaftliche Disziplinen üben im Rahmen der akademischen Sozialisation einen starken Anpassungsdruck auf ihre Angehörigen – die Hochschullehrenden – aus. Daher stellt es für Hochschullehrende, die als Lehrer*innenbildner*innen tätig sind, eine Herausforderung dar, kritisch dem eigenen akademischen Habitus gegenüber aufzutreten. Eine solche selbstkritische Haltung von Hochschullehrenden dem eigenen akademisch-fachlich geprägten Habitus gegenüber ist jedoch notwendig, um als pädagogische Vorbilder das Hinterfragen der habituellem Prägung bei den angehenden Lehrer*innen zu unterstützen.

Lehrende, die aus einem nichtakademischen Hintergrund stammen, können dabei ihr „Anderssein“ als pädagogische Ressource betrachten; Lehrende, die bislang noch wenig Erfahrungen jenseits akademischer Milieus gemacht haben, sollten eine Sensibilität für mögliche blinde Flecken entwickeln.

2 Habitusreflexion als Element der Lehrer*innenprofessionalität

Die Bedeutsamkeit des Bildungssystems für die Fortschreibung und Festigung sozialer Ungleichheiten wird seit den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts intensiv diskutiert (Bourdieu & Passeron, 1971). Und auch heute ist die soziale Herkunft in allen Phasen und Teilen des Bildungssystems für den Zugang und den Erfolg der Lernenden entscheidend (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 8). In der Tradition Bourdieus spielt dabei die Passung zwischen dem sozialen Umfeld, dem Milieu, aus dem ein*e Lernende*r stammt, und dem Milieu, das die jeweilige Bildungsinstitution dominiert, eine wesentliche Rolle. Unterschiede in den gewohnten habituellen Wahrnehmungs- und Verhaltensmustern führen zu Irritationen sowohl bei den Lernenden, die sich aus einem „fremden“ Milieu in die Bildungsinstitution hineinbegeben, als auch bei den Angehörigen der Institution, die Verhaltensweisen der Lernenden nicht einordnen können. Die Mechanismen, die dazu führen, dass der sogenannte Bildungsaufstieg nicht gelingt, sind dabei häufig subtil und nur selten offensichtlich.

Lehrpersonen spielen eine wichtige Rolle für die Fortschreibung ebenso wie für den Abbau systematischer Ungleichheiten (Kramer, 2015). Lehrer*innen können ein Anderssein von Lernenden, beispielsweise im Sprachgebrauch, im Kleidungsstil oder in den sozialen Umgangsformen, grundsätzlich als Defizit interpretieren und, häufig unbewusst, mit geringerer akademischer Leistungsfähigkeit in Verbindung bringen. Dies kann sich in einer systematischen Benachteiligung von Lernenden aus nichttypischen Milieus bei der Leistungsbeurteilung niederschlagen – ein Phänomen, das Bourdieu und Passeron (1971) bereits Anfang der 1970er-Jahre im französischen Bildungssystem nachwies und das auch heute noch gilt (vgl. Vogel, 2019, S. 46ff.). Umgekehrt kann ein bewusster und professioneller Umgang mit milieubezogenen Unterschieden zum Abbau sozialer Ungleichheiten beitragen, beispielsweise wenn Unsicherheiten, fehlende Selbstwirksamkeitserwartung und -erfahrung sowie Gefühle des Nichtdazugehörens seitens der Lernenden aktiv adressiert und in eine positive Richtung gelenkt werden.

Aus diesem Grund kann ein Bewusstsein für die eigene habituelle Orientierung und deren potenzielle Bedeutsamkeit für das Fortschreiben oder den Abbau sozialer Ungleichheiten bei Schüler*innen als ein wichtiger Bestandteil der Lehrer*innenprofessionalität betrachtet werden (Bonnet & Hericks, 2019). Dazu gehört die Fähigkeit zur Reflexion über den eigenen Habitus (vgl. Vogel, 2019), seine Genese und seine Bedeutsamkeit für die eigene Position im institutionellen Gefüge der Schule sowie für die Beziehung zu Schüler*innen unterschiedlicher sozialer Herkunft. Gerade weil die habituelle Prägung meist unbewusst und implizit wirkt, stellt eine solche Selbstreflexion eine große Herausforderung dar. Letztlich bedeutet sie eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungsbiographie (Bonnet & Hericks, 2019) und erfordert spezifische Reflexionskompetenzen. Die Entwicklung solcher Kompetenzen fordert die universitäre Lehrer*innenbildung.

3 Habitusreflexion als Herausforderung für die Lehrer*innenbildung

Der Anspruch, habitusreflexive Kompetenzen im Lehramtsstudium zu fördern, kann aus Sicht der Lehrer*innenbildung auf zweifache Weise aufgenommen werden: Erstens könnte man darin einen Impuls für die hochschuldidaktische Ausgestaltung des Lehrangebots erkennen. Habitusreflexion würde dabei zu einem Lehrziel, bei dessen Bearbeitung die Studierenden methodisch zu unterstützen sind. Ein denkbarer Ansatz ist – neben einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit den entsprechenden bildungssoziologischen Konzepten – eine systematische Aufarbeitung eigener Bildungsbiographien der Lehramtsstudierenden und deren vergleichende Selbstreflexion. Auch Videoanalysen sind denkbar, bei denen Studierende Verhaltensweisen von Schüler*innen beurteilen und reflektieren, ob Irritationen und Störgefühle, die bei den Studierenden ausgelöst werden, ihre Ursache in habituellen Unterschieden haben.

Zweitens, und darauf möchte ich in diesem Text den Fokus legen, kann der Anspruch, habitusreflexive Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden zu fördern, auch als Impuls an die Lehrer*innenbildner*innen aufgefasst werden, selbst eine habitusreflexive Haltung zu entwickeln und diese in der Hochschullehre vorzuleben. Gehen wir nämlich davon aus, dass die Bildungserfahrung des Studiums den professionellen Habitus von Lehrer*innen zumindest stark mitprägt,¹ so wird eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung der Hochschullehrenden mit dem eigenen Habitus in der Lehre ein wichtiges Element für die Entwicklung von Lehrprofessionalität. Hochschullehrende sind gefordert, die Rolle ihrer eigenen habituellen Prägung (und die daraus resultierenden Irritationen oder auch Nichtirritationen) für das professionelle Handeln aktiv zu thematisieren und für die Studierenden zugänglich zu machen. Das ist nicht trivial, und es gibt einige Argumente, die dafür sprechen, dass das akademische Umfeld von Hochschulen (genau genommen Universitäten) *gerade nicht* sehr reflexiv in Bezug auf die eigenen milieuspezifischen Besonderheiten angelegt ist. Dieses Argument möchte ich im Folgenden differenzierter darlegen, um dann zu fragen, wie Hochschullehrende im Rahmen der Lehrer*innenbildung habitusreflexiv auftreten können.

3.1 Disziplinäre Kulturen und Wissenschaftssozialisation

Wissenschaftliche Disziplinen und akademische Fächer als die lehrbezogenen Pendanten der Disziplinen stellen die zentralen institutionellen Ordnungskategorien des Wissenschafts- bzw. Hochschulsystems dar. Disziplinen und Fächer werden häufig als *Kulturen* mit eigenen Normen und spezifischen Praktiken betrachtet (Becher & Trowler, 2001; Huber, 1990). Der Kulturbegriff deutet schon darauf hin, dass disziplinäre Merkmale stark normierend wirken und zugleich oft implizit und unausgesprochen bleiben. Fachkulturelle Praktiken, z.B. der Gebrauch einer bestimmten Sprache, eines Zitationsstils, argumentativer Figuren usw., stellen für die Hochschullehrenden als Angehörige der Disziplin eine Selbstverständlichkeit dar, kommen für Studierende aber häufig als implizite und unerklärte Normerwartung daher (Scharlau & Huber, 2019). Solche disziplin- und fachkulturellen Charakteristika werden unter anderem über hochschuldidaktische Praktiken transportiert und schlagen sich auch im fachspezifischen Habitus der Hochschullehrenden nieder (Frank, 1990; Huber, 1990). Häufig werden diese normierenden Praktiken aber nicht erklärt – ihre Sinnhaftigkeit haben sich Angehörige einer Disziplin längst erschlossen –, und Studierende können sie als nicht zu hinterfragende Norm, vielleicht sogar als Dogma erleben. Das Nichterklären disziplinärer Praktiken durch die Lehrenden wie auch das Nichtverstehen durch (Teile der) Studierenden führen dann mitunter zu wechselseitigen Irritationen, die auf beiden Seiten nicht gewollt und auch nicht verstehbar sind. Hier wird das Typische des Habitus sichtbar: Hochschullehrende selbst sind

¹ Vgl. Deweys Konzept der Erfahrungskontinuität im Bildungsbereich (Dewey, 1997/1938).

sich der impliziten und normierenden Natur ihrer Praktiken häufig gar nicht bewusst; sie sind im eigenen disziplinären Habitus gefangen. Unterschiede zwischen disziplinären Sichtweisen auf Lehre sind für Lehrende auch häufig schwer zu formulieren und zeigen sich beispielsweise erst in unterschiedlichen Metaphern beim Sprechen über die Lehre (Scharlau, 2020).

Klassischerweise wird davon ausgegangen, dass sich Studierende Elemente eines fach- und auch eines professionsspezifischen Habitus in einem Prozess der Hochschulsozialisation aneignen (Frank, 1990). Verbleiben sie im Wissenschaftssystem, internalisieren sie den Habitus ihrer Disziplin und werden irgendwann als legitime Mitglieder einer disziplinären Gemeinschaft anerkannt. Und genau hier kann für die Lehrer*innenbildung ein Problem entstehen: Für eine Karriere als Wissenschaftler*in ist es notwendig und nachgerade eine Voraussetzung, sich in einer Disziplin zu spezialisieren und ihren Habitus, ihre Perspektiven und Praktiken zu verinnerlichen. Wissenschaftler*innen sind disziplinäre Spezialist*innen; sie betrachten Phänomene aus ihrer jeweiligen fachlichen Perspektive. Daraus kann für die Hochschullehre im Allgemeinen und für die Lehrer*innenbildung im Speziellen ein Problem entstehen: Studierende sind mit den Perspektiven unterschiedlicher Disziplinen konfrontiert. Abhängig von der studierten Fächerkombination können gerade im Lehramt die disziplinären Kulturen, die Studierende erleben, stark unterschiedlich und in manchen Aspekten auch widersprüchlich sein. Warum nutzt eine Disziplin jenen, die andere einen anderen Zitationsstil? Warum erkennt das eine Fach ein theoretisch geführtes Argument als wissenschaftliche Erkenntnis an, während das andere Fach stets auf empirische Evidenz pocht? Warum betont der Dozent in einem Fach, der Gebrauch des „Ich“ in Hausarbeiten sei unwissenschaftlich, wohingegen das „Ich“ im anderen Fach als wesentliches Element der Argumentationsführung gilt? Warum treten die Lehrenden im einen Fach stets sachlich-distanziert auf und gebrauchen komplizierte Fachsprache, während im anderen Fach auch im Studienalltag umgangssprachlich miteinander umgegangen wird?

Solche Fragen stellen sich den Studierenden, werden von uns als Hochschullehrenden aber selten thematisiert, denn die Antworten scheinen selbstevident und nicht erklärungsbedürftig. Fächer sind in Bezug auf ihre eigenen disziplinären Fundierungen nicht von sich aus habitusreflexiv angelegt, und die Kompetenz, die eigene habituelle Prägung im Unterschied zu anderen Fächern und auch zur Welt außerhalb der Wissenschaft wahrzunehmen und dann noch explizit auszusprechen, gehört nicht zu den Kernkompetenzen von Wissenschaftler*innen (und meines Wissens übrigens auch nicht zum Kern typischer hochschuldidaktischer Qualifizierungsangebote). Für eine Hochschulbildung, deren primäres Ziel es ist, Nachwuchs für die eigene Disziplin heranzubilden, wäre dies prinzipiell auch kein großes Problem. Mit Blick auf die Massifizierung der Hochschulbildung und insbesondere für die Lehrer*innenbildung, die per Definition auf eine Profession außerhalb der Hochschule gerichtet ist, stellt sich aber schon die Frage, ob wir als Lehrer*innenbildner*innen nicht unseren eigenen disziplinären Habitus reflektieren und gegenüber den Studierenden zumindest deutlich machen müssen, dass wir uns der Besonderheiten und insbesondere auch der Beschränktheit unserer eigenen disziplinären Sichtweisen bewusst sind. Wenn wir unsere wissenschaftlich-disziplinär geprägten Wahrnehmungen und Anforderungen an die Studierenden nicht hinterfragen und erklären, kann es zur Übernahme von Praktiken im Sinne eines Dogmas (in Fach A schreibe ich „ich“, in Fach B „die Autorin“) oder zu einem sinnentleerten Nachmachen kommen (Biesta, 2020). Der Bildungsprozess erschöpft sich dann im Erfüllen gegenseitiger Erwartungen an der Oberfläche: Die Studierenden tun, was von ihnen erwartet wird, auch dann, wenn sie den Sinn dahinter nicht verstehen; umgekehrt erwarten sie, dass das Einhalten der Normerwartung auch honoriert wird, z.B. durch entsprechende Leistungsbewertung. Ein Beispiel für ein solches *Imitieren wissenschaftlicher Praktiken* an der Oberfläche ist der Gebrauch einer möglichst komplizierten (und dann sachlich häufig falschen) Sprache in Haus- und Abschlussarbeiten mit dem Ziel, „wissenschaftlich“ zu

klingen, ohne aber ein Verständnis für die argumentative Funktion bestimmter Begriffe und Textstrukturen zu entwickeln. Besonders gefährdet, eine solche Bildungserfahrung zu machen, sind Studierende, die selbst einen nichtakademischen Bildungshintergrund haben. Solche Studierende können nicht auf Eltern, Verwandte und Bekannte zurückgreifen, die ihnen beim Erschließen des akademisch-disziplinären Milieus im Studium helfen. Sie müssen mit den oft schwer verstehbaren, teils zwischen Fächern widersprüchlichen habituellen Anforderungen der Fächer bzw. der Hochschullehrenden selbst zurechtkommen.

Schlimmstenfalls wird eine solche Bildungserfahrung dann in der eigenen pädagogischen Praxis fortgeschrieben. Anstatt die Hintergründe eigener Anforderungen an die Lernenden reflexiv zu hinterfragen und sich ihnen gegenüber zu erklären, wird eine Anpassung an die vermeintlich richtigen habituellen Praktiken verlangt („Ich sage, was richtig ist, und bin zufrieden, wenn die Schüler*innen es tun. Auch dann, wenn ich nicht weiß, warum.“).

Ausgehend von dieser dreischrittigen Argumentation überlege ich, wie eine Hochschuldidaktik aussehen könnte, die Habitusreflexion als Kernelement aufnimmt.

3.2 Wissenschaftsdidaktik als Konzept für eine habitusreflexive Lehrer*innenbildung

Wie könnte nun eine habitusreflexive Lehrer*innenbildung gestaltet werden? In seiner Konzeption einer Wissenschaftsdidaktik betont von Hentig (1970) den inhärent wissenschaftskritischen Charakter einer solchen Didaktik. Um die oben geführte Argumentation wiederaufzunehmen: Das Ziel, Studierende möglichst zügig und reibungslos an die disziplinären Normerwartungen an- und ins akademische Milieu einzupassen, birgt die Gefahr der oberflächlichen Assimilation, des Imitierens akademischer Praktiken (Biesta, 2020). Soll dies vermieden werden, so braucht es Mechanismen, um die habituellen Irritationen, das Nichtverstehen und wahrgenommene Widersprüche zwischen Fächern durch Studierende aktiv aufzunehmen und als Anlass für eine Habitusreflexion zu nehmen, welche auf die Disziplinen und die Hochschullehrenden als die Vertreter*innen der Disziplinen gerichtet ist. Wird dies ernst genommen, so müssten Lehrer*innenbildner*innen gemeinsam mit ihren Studierenden eine reflexive Wissenschaftskritik betreiben. Mit Wissenschaftskritik meine ich *nicht* – das ist mir an dieser Stelle wichtig – eine grundsätzliche Skepsis oder ein prinzipielles Infragestellen wissenschaftlicher Vorgehensweisen und Erkenntnisse (es geht *nicht* um *Wissenschaftsskepsis*). Vielmehr bedeutet Wissenschaftskritik als hochschuldidaktischer Ansatz, sich aktiv und explizit mit den Irritationen auseinanderzusetzen, die wissenschaftliche Praktiken und der akademische Habitus bei Studierenden auslösen. Es geht darum, sich mit gegenseitigen Wahrnehmungen (der Wissenschaft durch Studierende und der Studierenden durch Wissenschaftler*innen) zu befassen und deren Hintergründe zu erkunden. Es geht um den gemeinsamen Blick auf das eigene Fach und darum, als Hochschullehrende gemeinsam mit den Studierenden die Entstehung und den Sinn hinter fachlichen Praktiken und habituellen Phänomenen zu erkunden, die Studierende als irritierend und erklärungsbedürftig erleben. Aus dieser Perspektive bekommt das *Anderssein* von Studierenden (und auch Hochschullehrenden) eine neue Dimension. Eine habituelle Nichtpassung ist nicht mehr nur Störung und Defizit – sie ist auch ein Potenzial, weil sie es erlaubt, Irritationen wahrzunehmen, die Hochschullehrende oder Studierende aus einem „passenden“ Milieu nicht (mehr) wahrnehmen können.

3.3 Zur Rolle der Lehrer*innenbildner*innen und zum Stellenwert des Andersseins

Bisher habe ich argumentiert, dass (1) vor dem Hintergrund beständiger sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem die Reflexion eigener habitueller Prägungen als zentrales Element der Lehrer*innenprofessionalität betrachtet werden sollte, (2) das akademische Umfeld der Lehrer*innenbildung häufig von impliziten Normen und erklärungsbedürftigen Praktiken geprägt ist und (3) das Ziel, Lehramtsstudierenden Habitusreflexion im Studium vorzuleben, eine systematische Habitusreflexion verlangt, die auf die Fächer selbst gerichtet ist.

Die bisherigen Überlegungen bewegten sich dabei auf einer institutionellen Ebene – es ging um die Einbindung der Lehrer*innenbildung in das akademische System der Hochschule bzw. der Wissenschaft. Die Rolle der einzelnen Hochschullehrerin bzw. des einzelnen Hochschullehrers bei der Umsetzung einer habitusreflexiven Wissenschaftsdidaktik im oben skizzierten Sinn wäre noch näher zu diskutieren. Der Beitrag nähert sich damit auch der Fragestellung des Themenhefts nach dem Stellenwert des Selbst in der Lehrer*innenbildung. Denn natürlich sind auch die Hochschullehrenden, die in der Lehrer*innenbildung tätig sind, nicht homogene und unreflektierte Vertreter*innen ihrer Disziplin. Wir bringen eine Bildungs- und Berufsbiographie mit, und ggf. haben wir im Rahmen der eigenen wissenschaftlichen Sozialisation spezifische Erfahrungen gemacht. Wenn wir als Lehrer*innenbildner*innen das Ziel verfolgen, Studierenden mit ganz unterschiedlichen Hintergründen und Perspektiven einen wirklichen Zugang zu unserer Disziplin und zur Wissenschaft als Bildungskontext zu eröffnen, müssen wir uns Gedanken darüber machen, welche Rolle unsere eigenen habituellen Prägungen spielen, wie wir den Studierenden gegenüber treten und wie wir zu einer Verständigung über habituelle Irritationen, gegenseitige Wahrnehmungen, Nicht- und Missverstehen usw. kommen.

Zur Bearbeitung dieser Frage können wir zunächst die eigene Biographie in den Blick nehmen und hinsichtlich der Erfahrungen im Rahmen der eigenen wissenschaftlichen Sozialisation reflektieren. Dabei wird bewusst nach Momenten des Nichtverstehens, Gefühlen des Nichtdazugehörens, der Unsicherheit oder der Verwirrung gesucht. Untypische Biographien wie der (vielleicht etwas stereotyp benannte) Weg „vom Arbeiterkind zur Professur“ (Reuter, Gamper, Möller & Blome, 2020), die sonst vielleicht als Defizit oder Hürde erlebt werden, können dabei eine Ressource darstellen. Die autobiographischen Selbstberichte von Akademiker*innen aus nichtakademischen Familien und mit ungeraden Bildungs- und Berufsbiographien im Sammelwerk von Reuter et al. (2020, Teil II) zeigen eindrucksvoll auf, wie vielschichtig (und häufig auch belastend) die habituellen Irritationsmomente auf dem Weg in die Wissenschaft sein können. Eine systematische Reflexion von solchen selbst erlebten Irritationen kann einen ersten Zugang eröffnen, um das Erleben (bestimmter) Studierender nachvollziehen zu können. Entscheidend ist aus meiner Sicht, dass es sich auf dieser ersten Ebene um eine reine Selbsterkundung handelt, die zunächst noch keine didaktischen Implikationen in sich trägt. Es geht um das Inbeziehungsetzen der eigenen Herkunft mit dem Erleben der professionellen Entwicklung bis zur heutigen professionellen Identität.

Ausgehend davon stellt sich die Frage, inwiefern unsere individuellen Erfahrungen unsere Wahrnehmung von den und Erwartungen an die Studierenden prägen. Wie weist das, was ich an Studierenden als irritierend oder auch besonders positiv erlebe, Bezüge zu eigenen biographischen Erfahrungen und habituellen Prägungen auf? Wie bewerte ich selbst diese Wahrnehmungen? Sehe ich in Verhaltensweisen der Studierenden Parallelen zu eigenen Sozialisationserfahrungen, oder erkenne ich eine große Distanz zwischen meiner eigenen bildungsbiographischen Entwicklung und jener der Studierenden? Und schließlich (und vielleicht entscheidend): Wo bin ich bereit, meinen eigenen wissenschaftlichen Habitus infrage zu stellen, und wo schreibe ich bestimmte wissenschaftliche Praktiken als normative Erwartung (und damit Entwicklungsanforderung) an die

Studierenden fest? Wie explizit bin ich in der Kommunikation meiner Erwartungen und Wahrnehmungen?

Schließlich wäre eine solche biographische Selbstklärung didaktisch zu verarbeiten und gemeinsam mit den Studierenden die oben angesprochene Wissenschaftskritik zu betreiben. Eine solche Wissenschaftskritik kommt nicht ohne einen gewissen Grad an Selbstoffenbarung auf Seiten der Hochschullehrenden wie auch der Studierenden aus. In einem ersten Schritt müssen die Irritationen, die man im hochschulischen Studenumfeld erlebt, expliziert werden, um sie anschließend systematisch bearbeiten zu können. Ich möchte an dieser Stelle noch einmal betonen, dass ich Wissenschaftskritik nicht als Ablehnung von Wissenschaft, als Wissenschaftsskepsis oder als fehlgeleitete „Praxisorientierung“ verstanden haben möchte. Vielmehr geht es darum, sich disziplinäre Praktiken dadurch erschließen zu können, dass im Dialog zwischen Studierenden und Hochschullehrenden erstens Irritationen offen ausgesprochen werden und diese Irritationen zweitens kritisch betrachtet werden. Lassen sich die Irritationen auflösen, wenn man die Genese spezifischer Praktiken (z.B. unterschiedliche Zitationsstile, den Gebrauch des „Ichs“ in wissenschaftlichen Texten) kennenlernt und versteht? Oder entlarvt man bestimmte Praktiken tatsächlich als sinnentleert, weil ihr Sinn auch den Lehrenden nicht mehr zugänglich ist? Hier geht es also darum, auch als Hochschullehrer*in aktiv die Perspektive eines Akteurs bzw. einer Akteurin einzunehmen, dem das akademische Milieu der Hochschule bzw. der eigenen Disziplin fremd ist. Dies kann, gerade wenn man selbst aus einem nichtakademischen Milieu stammt, durch die oben beschriebene bildungsbiographische Selbstreflexion geschehen. Solche sehr persönlichen (und möglicherweise negativen) Erfahrungen gegenüber Studierenden offenkundig zu machen, erfordert allerdings Mut (auch hier sei auf die Selbstberichte in Reuter et al., 2020, verwiesen) und ist vielleicht nicht immer eine Option. Gegebenenfalls erfordert eine kritische Auseinandersetzung mit dem akademischen Milieu und dem eigenen Habitus auch ein aktives und methodisches Befremden, also eine aktive Suche nach dem, was andere am für uns Selbstverständlichen irritierend finden (Kuhn & Neumann, 2016). Auch hier zeigt sich wieder der Wert des Andersseins, denn ein solches Befremden gelingt eben durch den authentischen Blick von außen sehr viel leichter. Das Zurückerinnern an eigene Wahrnehmungen (vielleicht auch Ängste) zu Studienbeginn oder auch die Unterhaltung mit Kolleg*innen anderer Disziplinen kann hier als Methode dienen.

Entscheidend ist, dass es im Rahmen der gemeinsamen Wissenschaftskritik gelingt, Form und Inhalt voneinander zu trennen. Eine wissenschaftliche Praktik (beispielsweise die Umgehung des „Ich“ in wissenschaftlichen Texten) kann aus einer nichtwissenschaftlichen Perspektive als irritierend erlebt werden. Die Praktik kann auch mit wissenschaftlichen Argumenten (aus einer bestimmten epistemischen Position heraus) abgelehnt werden. Sie kann aber nicht – und genau zu dieser Einsicht sollte eine gemeinsame Wissenschaftskritik führen – allein auf Basis ihrer irritierenden Form als „praxisfern“, „weltfremd“, „abgehoben“ etc. abgelehnt werden. Genau an dieser Stelle wird die Rolle des Wissenschaftlers bzw. der Wissenschaftlerin und seiner*ihrer pädagogischen Professionalität deutlich: Einerseits sollte es gelingen, als Person auch für jene zugänglich und verstehbar zu sein, denen der Zugang zum akademischen Milieu (also der Form, in der eine wissenschaftliche Disziplin in Erscheinung tritt) erschwert ist. In dieser Zugänglichkeit muss es aber gleichzeitig gelingen, sich selbst als authentisch und ernsthaft am Prozess der Wissenschaft interessiert zu zeigen. Es muss gelingen, das wissenschaftliche Argument, das sich hinter bestimmten Praktiken verbirgt, herauszuarbeiten. Habituskritik soll den Zugang zu diesem Argument erleichtern, die Studierenden gleichzeitig aber auf eine intellektuelle Auseinandersetzung damit verpflichten.

Didaktisch bewegt man sich hier sicherlich auf einem schmalen und schwer zu bewältigenden Grat. Einerseits geht es darum, Zugänge zu eröffnen und im Auftreten und Sprachgebrauch auch für jene Studierenden ansprechbar zu sein, denen die Wissenschaft fremd erscheint. Andererseits geht es darum, Zugänge zur häufig wirklich fremdartigen

Welt der Wissenschaft zu schaffen. Zugänglichkeit darf von den Lernenden aber nicht missverstanden werden als Beliebigkeit und inhaltliche Ungenauigkeit. Ziel wäre es vielmehr, sich über gemeinsame Wissenschaftskritik Wissenschaft besser zu erschließen und wissenschaftliche Praktiken nicht als weltfremde Dogmen zu erleben, die „in der Praxis eh keine Rolle spielen“. Es braucht eine gemeinsame Verpflichtung der Lehrenden und der Studierenden, das wissenschaftliche Argument ernst zu nehmen.

Genau dieser differenzierte Zugang zum eigenen Selbst als Lehrer*innenbildner*in sollte als Vorbild für Studierende dienen, die als künftige Lehrer*innen mit derselben Herausforderung konfrontiert sein werden: Wie gehe ich mit Schüler*innen um, die keinen Zugang zu meinem Fach finden, die mich scheinbar nicht verstehen und die ich zugleich als irritierend und schwer zu verstehen erlebe?

4 Biographische Reflexion und Wissenschaftskritik: Gedankenexperiment oder hochschuldidaktischer Zugang?

Ich halte es für die Lehrer*innenbildung in zweierlei Hinsicht für besonders entscheidend, sich intensiv mit Habitusreflexion zu befassen. Erstens sollten gerade angehende Lehrer*innen das Hinterfragen institutioneller Praktiken und eigener habitueller Verhaltensweisen als Teil pädagogischer Professionalität kennenlernen. Dies ist wichtig, um systematische Ungleichheiten in allen Bereichen des Bildungssystems zu bearbeiten, und es kann nur dann gelingen, wenn es auch in der Hochschule gelebt und geübt wird. Dabei reicht es meines Erachtens nicht, wenn wir das Thema Habitus und Habitusreflexion nur auf einer theoretischen und methodischen Ebene behandeln; vielmehr müssen wir selbst als Lehrer*innenbildner*innen Habitusreflexion vorleben. Betreiben wir mit den Studierenden eine gemeinsame Auseinandersetzung mit der Rolle unserer individuellen Biographien für unsere pädagogische Professionalität, kann dies nicht nur zur Kompetenzentwicklung der Studierenden und zu unserer eigenen Professionalisierung beitragen; es bietet auch Anlass für eine konstruktive Wissenschaftskritik unserer jeweiligen Disziplin.

Darüber hinaus, und das kann ich an dieser Stelle nicht ausführlich diskutieren, könnte das häufig thematisierte Theorie-Praxis-Problem der Lehrer*innenbildung auch (wenn auch sicherlich nicht nur) auf habituelle Brüche zwischen den Herkunftsmilieus von Studierenden, den jeweiligen institutionellen Milieus in der Schule und jenen der Hochschule bzw. der Disziplinen zurückzuführen sein. Diese Perspektive erscheint relevant, denn ein solcher Bruch ist nicht allein kognitiv und lässt sich damit auch nicht über rationale Argumente lösen. Unter dieser Perspektive läge die von Studierenden oft bemängelte und von der Lehrer*innenbildung genauso oft zurückgewiesene „Praxisferne“ des Lehramtsstudiums nicht alleine an einer von den Studierenden wahrgenommenen Nichtpassung wissenschaftlicher Theorien auf schulpraktische Probleme; vielmehr erfährt „die Wissenschaft“ eine Ablehnung durch „die Praxis“, weil die Milieus nicht zueinander passen und eine gewisse Skepsis oder Ablehnung der praxisfernen Wissenschaft zur Stärkung des professionellen Habitus der Lehrer*innen beiträgt. Das Ablehnen der Universität würde also als elementarer Bestandteil zum Lehrer*innenwerden gehören. Um dem zu begegnen, müssten solche milieuspezifischen Gewohnheiten offen thematisiert und für die Studierenden erkenn- und verbalisierbar gemacht werden.

Abschließend möchte ich kritisch auf meinen Beitrag zurückblicken. Der Text eröffnet viele Baustellen und Diskussionsstränge, von denen kaum einer konsequent zu Ende geführt wird. Andeutungsweise habe ich Lösungen vorgeschlagen, aber auch diese sind nur oberflächlich. Ich erlaube mir an dieser Stelle, Sie als Leser*in damit zu konfrontieren. Letztlich geht es um die komplexe Verflechtung zwischen (1) unserem habituellen Auftreten als Vertreter*innen der Wissenschaft mit (2) den Wahrnehmungen von Wissenschaft durch die Studierenden und (3) der Art und Weise, wie eben diese Studierenden ihr Fach gegenüber Schüler*innen vertreten. Um Zugänge hier zu öffnen und nicht

zu verschließen, ist es notwendig, dass wir uns ganz individuell und persönlich öffnen gegenüber anderen (bildungs-)biographischen Erfahrungen und Wahrnehmungen, die unsere Selbstverständlichkeiten infrage stellen. Vielleicht stellt der Text eher ein Gedankenexperiment dar, dessen konsequente Umsetzung in der Lehrer*innenbildung man besser sein lässt, weil die daraus entstehenden Verunsicherungen für die Lehrenden wie auch die Studierenden zu viel Verwirrung und Risiko bedeuten. Letztlich muss es jede*r Hochschullehrende selbst entscheiden, wie viel er oder sie von der eigenen Biographie preisgeben mag, ob und in welchem Maße eigene Unsicherheiten und vielleicht sogar Ängste mit den Studierenden geteilt werden und ob man sich darauf einlassen möchte, den eigenen wissenschaftlich-disziplinären Habitus infrage stellen zu lassen.

Literatur und Internetquellen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland kompakt*. Bielefeld: wbv. Zugriff am 15.10.2021. Verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bbe20-kompakt.pdf.
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines* (2., überarb. Aufl.). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biesta, G. (2020). Perfect Education, but not for Everyone. On Society's Need for Inequality and the Rise of Surrogate Education. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 8–14.
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus – Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101–126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Buß, I., Pohlenz, P., Erbsland, M., & Rahn, P. (2018). Eine Einführung in die Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten. In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten* (S. 11–29). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20415-0_2
- Dewey, J. (1997/1938). *Experience & Education* (First Touchstone Edition). New York, NY: Touchstone.
- Frank, A. (1990). *Hochschulsozialisation und akademischer Habitus: Eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hentig, H. von (1970). Wissenschaftsdidaktik. In H. von Hentig, L. Huber & P. Müller (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik* (Neue Sammlung, 5. Sonderheft) (S. 13–40). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Huber, L. (1990). Disciplinary Cultures and Social Reproduction. *European Journal of Education*, 25 (3), 241–261. <https://doi.org/10.2307/1503315>
- Kramer, R.-T. (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35 (4), 344–359.
- Kuhn, M., & Neumann, S. (2016). Verstehen und Befremden. Objektivierungen des ‚Anderen‘ in der ethnographischen Forschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16 (1), 25–42. <https://doi.org/10.3224/zqf.v16i1.22852>
- Neugebauer, M., Heublein, U., & Daniel, A. (2019). Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (5), 1025–1046. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00904-1>
- Reuter, J., Gamper, M., Möller, C., & Blome, F. (Hrsg.). (2020). *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und*

soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839447789>

Scharlau, I. (2020). Fachkulturen unter der Lupe: Metaphern in Reflexionen über die Lehre. *die hochschullehre*, 6, 376–388.

Scharlau, I., & Huber, L. (2019). Welche Rolle spielen Fachkulturen heute? Bericht von einer Erkundungsstudie. *die hochschullehre*, 5, 315–354.

Vogel, D. (2019). *Habitusreflexive Beratung im Kontext von Schule: Ein Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25435-3>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Jenert, T. (2021). Das Anderssein als Ressource: Habitus und Habitusreflexion in der Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (5), 82–92. <https://doi.org/10.11576/pflb-4801>

Online verfügbar: 27.10.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>