

Michael Holzmayer

Die Illusion der Berufswahl

Zur Passung von Habitus und Feld bei Lehramtsstudierenden

Holzmayr

Die Illusion der Berufswahl

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze, Tobias Leonhard
und Christian Reintjes

Michael Holzmayer

Die Illusion der Berufswahl

Zur Passung von Habitus und Feld
bei Lehramtsstudierenden

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

Die vorliegende Arbeit wurde von der Universität Wien unter dem Titel „Die Illusion der Berufswahl. Zur Bedeutung der Passung von Habitus und Feld für Berufswahlstrategien von Lehramtsstudierenden“ als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg).

Gutachterin: ao.Univ.-Prof. Mag. Dr. Erna Nairz (Wirtschaftsuniversität Wien).

Tag der Disputation: 13.10.2021.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Editorial Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2023.kg. Verlag Julius Klinkhardt.

Satz: Kay Fretwurst, Spreau.

Abbildung Umschlagseite 1: © Michael Holzmayer (eigene Darstellung).

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5996-7 digital

doi.org/10.35468/5996

ISBN 978-3-7815-2554-2 print

Zusammenfassung

Die Illusion der Berufswahl. Zur Bedeutung der Passung von Habitus und Feld für Berufswahlstrategien von Lehramtsstudierenden

Die einhelligen Ergebnisse der standardisierten Forschung zur Berufswahl von Lehramtsstudierenden weisen den Wunsch nach Arbeit mit Kindern als zentrales Motiv von (angehenden) Lehrer:innen für ihre Berufswahl aus. Pragmatische, aber ebenso naheliegende Beweggründe wie der sichere Beruf, die gute Entlohnung, die Ferien oder die Familienfreundlichkeit, scheinen vernachlässigbar zu sein. Die vorliegende Studie versucht demgegenüber, weniger die explizit genannten rationalen Gründe, als vielmehr immanente bzw. latente Beweggründe für die Entscheidung zum Lehrberuf zu beleuchten. Nicht die Vorderbühne der manifesten Berufswahlmotive, sondern die Hinterbühne der sozialen Einflüsse auf die berufsbezogenen Orientierungen stehen im Rampenlicht.

Für die Ergründung der Berufswahl wird auf Pierre Bourdieus Konzept der Dialektik von Habitus und Feld zurückgegriffen. Mit Hilfe der an Bourdieu anschließenden Methode der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion wird anhand von berufsbezogenen problemzentrierten Interviews gezeigt, welche große Bedeutung der individuierte Habitus für die berufsbezogenen Orientierungen und die (unbewussten) Berufswahlstrategien von Lehramtsstudierenden hat. Ebenso kommen die impliziten Lehrer:innenbilder und das antizipierte Lehrer:innenhandeln der Studierenden zum Vorschein.

Die Studie leistet dadurch einerseits einen Beitrag für die Lehrer:innenbildung, indem die Illusion und die soziale Ordnung der Studierenden, ihre berufsbezogenen Orientierungen sowie ihre Berufsbilder sichtbar werden und der Lehrer:innenbildung damit einen Spiegel vorgehalten wird. Andererseits erhebt die vorliegende Arbeit auch den Anspruch, das Phänomen der Berufswahl aus einer bislang wenig beleuchteten Perspektive zu erforschen. Erkennbar wird dadurch eine notwendige doppelte Passung für die Studierenden – einer Passung zur Anforderungslogik des Herkunftsfeldes als auch zur Anforderungslogik des angestrebten beruflichen Ankunftsfelds.

Abstract

The illusion of career choice. On the importance of the fit between habitus and field for career choice strategies of student teachers

The unanimous results of standardized research on the career choice of student teachers indicate the desire to work with children as a central motive of (prospective) teachers for their career choice. Pragmatic, but equally obvious motivations such as a secure job, good wages, holidays or family-friendliness, seem to be negligible. In contrast, the present study attempts to shed light not so much on the explicitly mentioned rational reasons, but rather on immanent or latent motivations for choosing the teaching profession. The spotlight is not on the front stage of the manifest career choice motives, but on the back stage of the social influences on career-related orientations.

Pierre Bourdieu's concept of the dialectic of habitus and field is used to explore career choice. Using the so-called "Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion" (sequence-analytical habitus reconstruction), which follows Bourdieu's concepts, job-related, problem-centered interviews show the great importance of the individualized habitus for job-related orientations and the (unconscious) career choice strategies of student teachers. Likewise, the implicit teacher images and the anticipated teacher behavior of the students come to light.

On the one hand, the study contributes to teacher training by revealing the *illusio* and social order of students, their professional orientations, and their subjective job profiles, thus holding up a mirror to teacher education. On the other hand, this thesis also claims to explore the phenomenon of career choice from a perspective that has so far not been illuminated. Thus, a necessary double fit for the students becomes recognizable – a fit to the requirement logic of the field of origin as well as to the requirements logic of the aspired professional field of arrival.

Danksagung

„Das letzte, was man findet, wenn man ein Werk schreibt, ist, daß man weiß, was man an den Anfang stellen muß.“ (Pascal 2012, S. 102)

Solch umfassende Projekte sind nicht möglich ohne die Unterstützung vieler Menschen. Ihnen bin ich zu Dank verpflichtet. Einige wenige seien namentlich genannt.

Für die stete Bestärkung und Begleitung des Vorhabens, aber auch für ihr Vertrauen und die Unterstützung in vielen weiteren Projekten, danke ich Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittmesser. Sie stellt für mich seit vielen Jahren das Bindeglied zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität, zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis sowie zwischen Soziologie und Bildungswissenschaften her. Ihre Impulse zur pädagogischen Perspektive auf Lehren und Lernen sowie zur pädagogischen Professionalisierung prägen seither meine berufliche Laufbahn in Lehre und Forschung.

Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer gilt mein Dank für den entscheidenden Impuls, der meinem zunächst nebulösen Projekt die notwendigen Konturen schärfen konnte. Danke auch für die Teilhabe an den Werkstätten zur Methode der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion und für die vielen Hinweise und Ratschläge zu Fallstricken in Methodologie und Heuristik. Unzählige Unklarheiten und Steine konnten dadurch beseitigt werden.

Ihm und ao.Univ.-Prof. Mag. Dr. Erna Nairz gilt mein Dank für die hochwertige, kollegiale und detaillierte Begutachtung dieser Arbeit, die bestimmt sehr viel Zeit in Anspruch genommen hat. Beim Lesen der Gutachten wurde deutlich, dass sich all die Mühen gelohnt haben und ich nach vielen Sackgassen letztlich doch den richtigen Weg gefunden habe.

Ein Dank gilt auch den vielen Interviewpartner:innen für ihre kostbare Zeit und die persönlichen Einblicke in ihre soziale Laufbahn. Dies ist nicht selbstverständlich.

Danke auch meinen vielen Kolleg:innen an der KPH Wien/Krems und dem Zentrum für Lehrer:innenbildung an der Universität Wien für ihre Unterstützung und ihr Feedback in den unterschiedlichen Stadien meines Projekts. Großer Dank auch an HS-Prof. Dr. Doris Lindner für die aufmunternden Gespräche und bestärkenden Rückmeldungen.

Einen wesentlichen Beitrag für die Einübung in das interpretative Paradigma lieferten all die Forschungswerkstätten und Interpretationsgruppen, an denen ich teilnehmen durfte. Die Komplexität der Bourdieuschen Welt konnte durch die beiden Lesekreise gebändigt werden. Besonderes Danke an Charlotte Lietzmann, Franziska Trischler, Sara Blumenthal, Robert Pham-Xuan & Stephan Sting.

Ohne die stundenlangen Sessions des *Rumspinnens* an unseren Interviews und Gruppendiskussionen im *Florentin* bei *Ganzem Karfiol* und (danach) Spritzer und die im Schreibprozess nahezu täglichen gegenseitigen Aufmunterungen wäre dieses Vorhaben gescheitert. Dr. Doris Pokitsch, *merci infiniment!* Danke auch für die diskursanalytische, subjektivierungstheoretische & machtkritische Brille, die meinen Blick auf die Interviews und die Welt im Allgemeinen geschärft hat.

Ebenso nicht ausreichend kann ich mich bei meiner Partnerin Stefanie Reiterer bedanken, die das alles mit- und durchgemacht hat. Danke für die Inputs, die Geduld gegenüber meinen Ausschweifungen, das (immer wieder notwendige) Zurückholen auf den Boden der Realität, das

Verständnis meiner Abschottung und nicht zuletzt für die nun anstehende Phase der *Resozialisierung*. *Grazie mille!*

Großer Dank gilt auch meinen Eltern und meiner Schwester, die mich in meinem Lebensweg und durchwachsenen Bildungsweg stets begleitet und unterstützt haben – selbst bei den *brostlosen Studien* der Soziologie und KSA. Danke auch an Luki, Vini & Elli.

Und abschließend danke an die vielen Gesprächspartner:innen (ich habe leider nicht mitgezählt), die mich – in leichten Variationen – in folgende Konversation verwickelten:

XY (beliebiger Name hier einsetzen): Worüber schreibst du?

Ich: Über die Berufswahl von Lehrer:innen.

XY: Da bist du gleich fertig: Juli und August.

So schnell war ich dann leider doch nicht fertig. Dennoch kann ich nun abschließend behaupten:

„Aber trotzdem macht[e] die ganze Sache Spaß“¹

1 David Foster Wallace (2018, S. 342) in einem kurzen Essay über den Segen und Fluch des Schreibens.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	13
1.1	Grundannahmen, Fragestellung und Relevanz der Untersuchung	14
1.2	Aufbau der Untersuchung	17
1.3	Die eigene Position im Feld	18
1.4	Der Stand der Forschung zur Berufswahl von Lehrer:innen	21
2	Pierre Bourdieu: die Welt mit anderen Augen sehen	29
2.1	Leben und Wirken Bourdieus	29
2.1.1	Kurzer Einblick in die soziale Laufbahn Bourdieus	29
2.1.2	Der Brückenbauer und seine Werkzeuge	33
2.1.3	Bourdieu kritisch betrachtet	37
2.2	Das Habituskonzept	38
2.2.1	Zur Genese des Habitus-Konzepts	39
2.2.2	Habitus als Vermittler zwischen Struktur(en) und Praxis	41
2.2.3	Habitus als Raum des Möglichen bzw. System seiner Grenzen	46
2.2.4	Habitus als Sinn für das Spiel	49
2.2.5	Habitus zwischen Reproduktion und Transformation	53
2.2.6	Habitusgenese	60
2.2.7	Zur Genese eines Lehrer:innenhabitus	63
2.2.8	Habitus zwischen Individuum und Kollektiv	67
2.3	Der Feldbegriff	68
2.3.1	Vom sozialen Raum zum Feld	68
2.3.2	Das soziale Feld	69
2.3.3	Die Felder als Stätten des Kampfes	72
2.3.4	Das Machtfeld	73
2.3.5	Relationales Denken	75
2.3.6	Das pädagogisch-akademische Feld der Pädagogischen Hochschulen – eine Annäherung	76
2.4	Zur kulturellen Passung bzw. Dialektik von Habitus und Feld	84
3	Methodologisch-methodische Grundlegung	91
3.1	Erkenntnistheoretische Grundlegung	92
3.2	Die Berufswahl – von der Wahl zur Strategie	95
3.2.1	Zur Abkehr von der Rational Choice-Theorie	95
3.2.2	Möglichkeiten und Grenzen. Zur Dialektik von subjektiven Erwartungen und objektiven Chancen	98
3.2.3	Von der Motivation bzw. Wahl zu Interessen, Strategien und Habitus	99
3.2.4	Die Berufswahl als praktischer Sinn bzw. Homologie von Habitus und Feld	99
3.3	Methodologische Schlüsse zur Habitusforschung	102

3.3.1	Zur Methodologie der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (SH) ..	103
3.3.2	Von welchem Habitus wird hier eigentlich gesprochen?	107
3.3.3	Heuristik zur Ergundung des berufsbezogenen Habitus	109
3.4	Das methodische Vorgehen – eine reflexive Betrachtung	111
3.4.1	Die Erhebung: berufsbezogene problemzentrierte Interviews	111
3.4.2	Feldzugang und Sample	115
3.4.3	Transkription und Anonymisierung	117
3.4.4	Die Auswertung: die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion (SH) ..	118
3.5	Über die Grenzen der Vorgehensweise – eine kritische Betrachtung	120
4	Habitusrekonstruktionen	123
4.1	Der pragmatische berufsbezogene Habitus von Nicole N.	124
4.1.1	Passage 1: ‚mehr so die sozialen Themen‘	124
4.1.2	Passage 2: ‚ich hätte auch die BAKIP machen können‘	134
4.1.3	Passage 3: ‚wenn man nicht mehr- bei null beginnen muss sondern dass sie schon auch mal fünf Minuten ruhig sitzen können‘	141
4.1.4	Passage 4: ‚bis zwölf Jahre oder so komm ich da besser klar als später‘	150
4.1.5	Fazit: der pragmatische berufsbezogene Habitus von Nicole N.	156
4.2	Der familienorientierte berufsbezogene Habitus von Isa I.	159
4.2.1	Passage 1: ‚weil ich eben weiß wie wenig familienfreundlich das ist‘	159
4.2.2	Passage 2: ‚es war dann (.) schon auch (.) die Altersgruppe‘	169
4.2.3	Passage 3: ‚also weil mir halt Familie sehr wichtig ist‘	177
4.2.4	Fazit: der familienorientierte berufsbezogene Habitus von Isa I.	184
4.3	Die geschlechterbedingte berufsbezogene Habitustransformation von Markus M.	186
4.3.1	Passage 1: ‚ich habe halt sehr wenig ähn (.) Bezug zu Kindern gehabt-‘ ...	186
4.3.2	Passage 2: ‚wenn er glaubt das ist so ein Honigschlecken dann soll er es machen‘	195
4.3.3	Passage 3: ‚dass Kinder einfach so komplett gleich herkommen und dich so quasi angreifen wollen und so‘	205
4.3.4	Fazit: die geschlechterbedingte berufsbezogene Habitustransformation von Markus M.	214
5	Die Berufswahl als eine Frage der Passung von Habitus und Feld – eine relationale Betrachtung	217
5.1	Zugkräfte und Fliehkräfte der beruflichen Laufbahn	217
5.1.1	Soziale Herkunft und soziales Geschlecht als prägende Merkmale für die Berufswahl	218
5.1.2	Berufliche Reproduktionslogik – feldspezifische Passungen	219
5.1.3	Berufliche Transformationslogik – feldspezifische Unpassungen	221
5.1.4	Soziale Navigator:innen der Berufswahl – zur Bedeutung des sozialen Kapitals	223
5.2	Berufswahlstrategien als System von Möglichkeiten und Grenzen	226
5.2.1	Intersektionale Möglichkeiten und Grenzen der Berufswahl	226
5.2.2	Berufswahlstrategien	228
5.3	Der berufsbezogene Habitus als Vermittler von Vergangenheit und Zukunft ...	232

5.3.1	Der berufsbezogene Habitus	233
5.3.2	Reproduktionslogik und Transformationslogik	235
5.3.3	Der <i>doxische Feldübergang</i>	236
5.4	Berufsbild und antizipiertes Lehrer:innenhandeln	237
5.4.1	Subjektive Berufsbilder	237
5.4.2	Das antizipierte Lehrer:innenhandeln als Schattenriss eines Lehrer:innenhabitus	240
5.5	Zur subjektiven Passung von Habitus und Feld und die Suche nach dem symbolischen Kapital	243
5.5.1	Die Berufswahl in der Dimension der subjektiven Passung zur beruflichen Anforderungslogik des Herkunftsfeldes	244
5.5.2	Die Berufswahl in der Dimension der subjektiven Passung zur (antizipierten) Anforderungslogik des Ankunftsfeldes	246
5.6	Von Maskulinisierung und Feminisierung – zur Bedeutung des sozialen Geschlechts in einem geschlechterdominierten Beruf	249
5.6.1	Die Koinzidenz von Feminisierung und Maskulinisierung als paradoxe berufsbezogene Passungsstrategie bei Markus M.	249
5.6.2	Die natürliche Passung durch das soziale Geschlecht bei Nicole N. und Isa I.	251
5.7	Zusammenfassung der Ergebnisse	251
6	Conclusio zu Forschung und Lehrberuf – die Notwendigkeit der habituellen Krise	255
6.1	Bildungssoziologische Schlüsse für die Berufswahlforschung	255
6.2	Bildungswissenschaftliche Schlüsse bzw. ein Plädoyer für die Professionalisierung der Lehrer:innenbildung	261
	Verzeichnisse	271
	Literatur	271
	Abbildungsverzeichnis	285

1 Einleitung

„Erfahrungen vererben sich nicht – jeder muß sie allein machen. Jeder muß wieder von vorn anfangen ... Nun fängt ja keiner ganz von vorn an, weil in jedem Menschen vielerlei Erfahrungen aufgestapelt sind: zwei Großväter, vier Urgroßväter, achtzehn alte Onkel, dreiundzwanzig Tanten, Ur-Ur-Ur-Ur-Ahnen ... das trägst du alles mit dir herum. Und manchmal, wenn du grade einen Entschluß faßt, dann entscheidet in Wahrheit dein im Jahre 1710 gestorbener Ur-Ur-Ur-Ur ... Adolf Friedrich Wilhelm Panter, geb. 1675 in Bückeburg – der entscheidet, was du tust. Du gehst nachher herum und sagst: ‚Ich habe mich entschlossen ...!‘“ (Tucholsky 2016, S. 31 Hervorh. i. Orig.).

Kurt Tucholsky bringt hier humorvoll ein Phänomen auf den Punkt, dem sich der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1930–2002) Zeit seines Lebens auf wissenschaftliche Weise widmete. Hinter unseren Handlungen, hinter unserem Denken und Wahrnehmen steckt mehr als unser bloßer Wille. Unsere Umwelt, unser Umfeld, unsere Sozialisation, unsere Familie und Freunde prägen unsere Betrachtung der Welt, unser Denken, Wahrnehmen und Handeln. Individuen sind nicht losgelöst von ihrer Umgebung, von den Strukturen, die sie umschließen. Die Unterscheidung von *Individuum* und *Gesellschaft* ist Bourdieu zufolge *absurd* (Bourdieu 1992a, S. 43).

Viele Mythen ranken um unsere Freiheit und Autonomie, über die Selbstverantwortlichkeit unserer Entscheidungen und unseren Erfolg bzw. Misserfolg. Wir seien unseres eigenen (Un-)Glückes Schmied, wie der *meritokratische Mythos* besagt (Bourdieu 1982, S. 528). Oder der *Mythos der Begabungsideologie*, der uns weismachen soll, dass die Leistung der Schüler:innen vorwiegend an der natürlichen (Un-)Begabung liegt. Damit eng verbunden ist der *Mythos der Chancengleichheit* (Bourdieu und Passeron 1971), der besagt, dass wir alle dieselben Chancen im Leben haben, sowie der *jakobinische Mythos* der *per se* emanzipatorischen Wirkung des Schulsystems (Jurt 2014, S. 6). All diese Mythen nähren zugleich den *Mythos der Leistungs-ideologie*, der besagt, wir müssten uns bloß genug anstrengen, um alles erreichen zu können. Max Weber (2017 [1922]) beschreibt ihn so treffend als *Geist des Kapitalismus* im Zuge der calvinistischen Arbeitsethik. Selbst Arnold Schwarzenegger – inmitten des Zentrums des Neoliberalismus – hat erkannt, dass all diese Mythen ins Leere greifen und Strukturen verdecken, die sich für diese Leistungen grundsätzlich mitverantwortlich zeigen. Schwarzenegger wurden all diese Eigenschaften stets zugeschrieben. Durch unbändigen Willen und durch Leistung hätte er es geschafft, *vom Tellerwäscher zum Millionär* zu werden. Dazu sagt er in einer Rede zu den Graduierenden an der Universität Houston:

“I always tell people that you can call me anything that you want. You can call me *Arnold*, you can call me *Schwarzenegger*, you can call me *The Austrian Oak*, you can call me *Schwarzie*, you can call me *Arnie*, but don't ever ever call me a *self-made man*. [...] The whole concept of the *self-made man* or *woman* is a myth” (Schwarzenegger 2017, eigene Transkription u. Hervorh.).

Der *self-made man als Mythos*. Schwarzenegger argumentiert in dieser Rede vor allem mit dem sozialen Kapital, ohne dem Erfolg nicht möglich ist. Auch in dieser Hinsicht ist die Rede bemerkenswert, weil er den Studierenden vor Augen führt, dass unter ihrer Graduierungsurkunde zwar nur *ein* Name steht, sich dahinter jedoch viele Einflüsse und Menschen verbergen, ohne die diese Urkunde nicht zustande gekommen wäre. Er stellt sich damit gegen den nationalen *Mythos des American Dream*, gegen die Grundfesten des US-amerikanischen nationalen Narratives und appelliert damit an die Selbstreflexion der Studierenden.

Um den Kreis nun wieder zu schließen: Pierre Bourdieu – *der* französische Soziologe, der für die vorliegende Arbeit eine zentrale Rolle spielt – hat sich all dieser Mythen auf wissenschaftliche Weise angenommen und diese auf eindrucksvolle Weise entlarvt – um nicht zu sagen: *zerstört* (Jurt 2014, S. 6). Bourdieu selbst gilt als Paradebeispiel für den sogenannten *sozialen Aufstieg* bzw. den *Bildungsaufsteiger*, der von bescheidenen Verhältnissen ausgehend in den „Olymp des französischen Geisteslebens und auf den Spitzenplatz des *international citation index* sozialwissenschaftlicher Werke“ (Schultheis 2007, S. 18, Hervorh. i. Orig.) gelangte. Aber auch bei Bourdieu führte sein (akademischer) Erfolg dank seiner *epistemischen Reflexivität* (Wacquant 2011) nicht zu Überheblichkeit oder Selbstzufriedenheit und auch nicht zur Abkehr seiner Herkunft; es war ihm laut Franz Schultheis jedoch „anzusehen, dass er sich an diesem so distinguierten akademischen Olymp fremd fühlte“ (Schultheis 2019, S. 22). Er nutzte vielmehr seine Erfahrung der Ungleichheit bzw. der niederen Wertigkeit seiner ländlichen und sprachlichen Herkunft (er hatte einen starken ländlichen Akzent), um die Mechanismen sozialer Einflüsse sichtbar zu machen (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 238ff.).

Die vorliegende Studie möchte die Stärke der Bourdieuschen Analyse aufgreifen und sie auf das pädagogische Feld, speziell auf die Institution der Pädagogischen Hochschule in Österreich anwenden, die für die Ausbildung von Volksschullehrer:innen² verantwortlich zeichnet. Konkret sollen dabei die Mechanismen erforscht werden und die Einflüsse zum Vorschein gebracht werden, die zur *Berufswahl Lehrer:in* führen. Die *Berufswahl* ist dabei ein sehr komplexes Thema, das bereits von vielen Seiten beleuchtet wurde. In den meisten Fällen – wohl der Pragmatik und Forschungsökonomie geschuldet – basieren diese Untersuchungen auf standardisierten Abfragen von Items zu Berufswahlmotiven. Die einhelligen Ergebnisse weisen den *Wunsch nach Arbeit mit Kindern* als zentrales Motiv von (angehenden) Lehrer:innen aus.³ Die vorliegende Studie steht im Kontrast zur angeführten gängigen Forschungslinie und soll weniger die rationalen Gründe als vielmehr immanente bzw. latente und teilweise unbewusste Beweggründe für die Entscheidung zum Lehrberuf beleuchten und aufdecken. Nicht die Vorderbühne der manifesten Berufswahlmotive, sondern die Hinterbühne der sozialen Einflüsse, des Habitus, stehen dabei im Rampenlicht.

1.1 Grundannahmen, Fragestellung und Relevanz der Untersuchung

In Bourdieuscher Tradition folgt diese Studie der Annahme, dass die soziale Laufbahn von Menschen nicht losgelöst vom Einfluss ihrer sozialen Herkunft und der sie umgebenden Strukturen betrachtet werden kann. So läuft die Abfrage von rationalen Gründen Gefahr, diese sozialen und strukturellen Einflüsse zu vernachlässigen und rein die manifeste Ebene der Entscheidungsbegründung in den Blick zu nehmen. Eine der Grundannahmen dieser Studie hat sich abduktiv aus der Analyse der Interviews mit Studierenden ergeben und die gesamte Thematik der *Berufswahl* in Frage gestellt. Die Studierenden schienen in den über 20 Interviews unterschiedliche Vorstellungen vom *Beruf Lehrer:in* zu haben. In voller Konsequenz dieser Sichtweise folgt der Schluss, dass sie nicht nur *unterschiedliche Vorstellungen vom Beruf* haben, sondern dass sie auch *unterschiedliche Interessen* verfolgen und damit auch *unterschiedliche Berufe* anstreben. Im Sinne des *radikalen Zweifels*, den Bourdieu (1996, S. 269ff.) als Anforderung der Wissenschaft erkennt, ist es notwendig, auch festgefahrene Vorannahmen von Kategorien und

2 Die Volksschule ist die österr. Bezeichnung der Grundschule, die im österr. Bildungssystem vier Schuljahre umfasst. Der Begriff *Volksschule* wird in dieser Studie synonym mit *Grundschule* bzw. *Primarstufe* verwendet.

3 Siehe Forschungsstand in Kapitel 1.4.

Bezeichnungen in Zweifel zu ziehen und außer Kraft zu setzen, um positivistische Konstruktionen nicht zu *re-konstruieren*. Die Bezeichnung *Beruf Lehrer:in* ist in diesem Sinne eine, die im Zuge dieser Studie zu hinterfragen ist. In konstruktivistischer Weise müsste von *Lehrberufen* im Plural gesprochen werden. Ohne dabei in den radikalen Konstruktivismus zu verfallen, hilft diese Sichtweise beim kritischen Hinterfragen von scheinbar gesetzten Kategorien und Begriffen (Bourdieu 1996, S. 269ff.). Sobald die Konzepte und Kategorien zur *doxa* werden – einem Wissenssystem, das im Feld so tief verankert ist, dass darüber nicht nachgedacht wird bzw. nicht nachgedacht werden kann –, werden diese unreflektiert reproduziert und dadurch noch fester verankert. Der Zweifel daran geht verloren, doch benötigt der Lernprozess das *Zweifelhafte* (Meyer-Drawe 2012, S. 14). Ein Ziel dieser Studie ist es demnach, diesen *radikalen Zweifel* an scheinbar *natürlichen* Konzepten zu stärken, um die Erforschung der Berufswahl in eine *Krise* (im positiven Sinne) zu stürzen und damit aufbrechen zu können und aus ihren engen Grenzen zu befreien. *Den* Lehrer:innenberuf gibt es nicht. So mannigfaltig die einzelnen Lehrer:innen sind, so vielfältig sind auch die Berufe, die sie anstreben wollen. Und daraus folgend: So wenig, wie es *den* Lehrer:innenberuf gibt, so wenig gibt es daher auch *den* Lehrer:innenhabitus. Ziel der Studie ist es auch, die Logik der Praxis der Berufswahl von Lehramtsstudierenden und ihre Sicht auf den Lehrberuf zu *verstehen*:

„Verstehen heißt, die Dinge in ihrem ‚So-und-nicht-anders-Gewordensein‘ zu rekonstruieren und nachvollziehbar zu machen.“ (Schultheis 2007, S. 7)

Im Sinne des auf Max Weber zurückgreifenden *Verstehens* bei Bourdieu wäre es unvollständig, sich hier auf die *persönliche Meinung* (Bourdieu 1982, S. 648ff.) bzw. die manifest genannten Berufswahlmotive zu beschränken. Dass die bisherige Forschung zur Berufswahl von Lehrer:innen hauptsächlich auf der rationalen Abfrage nach Berufswahlmotiven aufbaut, ist ein Indiz dafür, dass darüber weit weniger bekannt ist als angenommen. Insofern ergibt sich daraus die Forschungslücke, die mit der vorliegenden Studie gefüllt werden soll. Das zwischenzeitliche Ziel, *einfach* den Habitus von Studierenden zu rekonstruieren, erwies sich dadurch im Laufe der Forschung als Fehleinschätzung. Es ist in strenger Logik der Bourdieuschen Denktradition und ohne größere Einschränkungen schlicht nicht möglich, den Habitus separat zu erforschen, ohne dabei die Einflüsse der ihn umgebenden Felder zu berücksichtigen.

Die Homologie der Akteur:innen zum Feld liegt im Habitus verankert. Und so gilt dies auch für die Berufswahl. Durch die aus der *illusio* entstehenden Möglichkeitsräume und Grenzen⁴ sind Berufswege bereits vorgeebnet, wodurch die Berufswahl ihren rationalen Kern verliert. Die rationale Begründung der Berufswahl wird dadurch zur *Apologetik*, zur retrospektiven Rechtfertigung oder Schein-Wahl, die von den Akteur:innen *ex post* zurechtgelegt wird, um eine subjektive Passung herzustellen. Der *praktische Sinn* der Berufswahl bleibt dabei allerdings außen vor. Die vorliegende Studie baut damit auf drei Säulen auf und versucht, über die Konzepte von *Habitus*, *Feld* und deren *kulturellen Passung* das Phänomen der Berufswahl tiefgehend zu beleuchten. In dieser Perspektive ist die Berufswahl ein Passungsprozess von Habitus und Feld, von Habitus und Beruf, von vergangenem und gegenwärtigem Habitus und den künftigen beruflichen Möglichkeitsräumen. Wie diese Passung subjektiv (auf manifester Ebene) und präreflexiv (auf habitueller Ebene) hergestellt wird, ist Ziel und Kern dieser Analyse. Am Beispiel von Studierenden des Lehramtes der Primarstufe soll dabei ergründet werden, wie die Berufswahl zustande kommt. Wer wird vom Beruf Volksschullehrer:in angezogen? Welche latenten Beweggründe

⁴ Zu den Möglichkeiten und Grenzen des Habitus siehe Kapitel 2.2.3.

liegen der Berufswahl Volksschullehrer:in zugrunde? Welchen berufsbezogenen Habitus weisen die Studierenden auf? Finden sich bestimmte Habitusdispositionen, die sich einer Entscheidung zum Lehramt als begünstigend erweisen? Die Studie nimmt sich dabei vorwiegend das Konzept des Habitus zu Hilfe, das als Bindeglied von Struktur und Praxis gedacht wird.⁵ Durch eine strukturelle Einbettung der Berufswahl soll auch beantwortet werden, welche Rolle die Strukturen der Pädagogischen Hochschule als Ausbildungsinstitution bei der Berufswahl von Lehrer:innen einnehmen und wie sie auf die Erkenntnisse dieser Studie über den berufsbezogenen Habitus der Studierenden reagieren können. Zum Konzept der kulturellen Passung steht die Frage im Zentrum, wie die Lehramtsstudierenden eine Passung herstellen zwischen ihnen und dem Feld, in dem sie wirken bzw. wirken werden. Wie argumentieren sie selbst auf einer manifesten Ebene ein Passungsverhältnis zum Beruf Volksschullehrer:in? Und wie kann die Herstellung von Passung mit dem schulischen Feld auf habitueller Ebene beschrieben werden? Das Habituskonzept erweist sich dabei aus dem Grund als angemessenes *Thema und Analysewerkzeug* (Wacquant 2011) der Forschung, da es als Bindeglied zwischen Struktur und Praxis dient und damit Mechanismen auf beiden Seiten des Spektrums von Struktur und Akteur:innen offenlegt. So lässt sich einerseits ergründen, welche Akteur:innen von der Struktur, vom Feld angezogen werden, wo die Grenzen des Feldes verlaufen, aber auch, inwiefern sich das System durch die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen der Akteur:innen wiederum reproduziert. Dass das Volksschullehramt eine bestimmte Gruppe von Menschen anzieht, ist offensichtlich. So sind 88 % der Volksschullehrer:innen weiblich,⁶ etwa 6 % der Lehrer:innen wird (für Deutschland) ein sogenannter *Migrationshintergrund* zugeschrieben (Weishaupt 2014, zit. nach Cramer 2016, S. 263) und auch die Population, die gerne als sogenannte *Bildungsaufsteiger:innen* bezeichnet wird, ist im Volksschul-Lehramt leicht erhöht – ein Unterschied, der im Vergleich aller Lehramtsstudien mit anderen Studien wie Medizin oder Architektur deutlich wird (Kühne 2006; Neugebauer 2013a). Ebenso herrscht im Lehrberuf eine hohe Anzahl an Berufsvererbung (ähnlich zur Medizin) vor, im Primarstufenbereich jedoch von den Lehrämtern am geringsten (Kühne 2006).⁷ Als Grund dafür können jedoch nicht genetische, sondern vielmehr habituelle Dispositionen angenommen werden. Diese zu ergründen und offenzulegen, ist Ziel der vorliegenden Untersuchung.

Die Vorannahme der vorliegenden Studie lautet, dass die Berufswahl von Lehrer:innen bisher vorwiegend die manifeste Ebene der Begründung zur Berufsentscheidung beleuchtet, die jedoch – aufgrund der hohen beruflichen Moralvorstellungen – stark von sozialer Erwünschtheit geprägt ist. So kann es doch als sehr unwahrscheinlich betrachtet werden, dass (angehende) Lehrer:innen auf die Frage nach ihrem Berufswahlmotiv – trotz Anonymität – das Item ‚weil ich gerne mit Kindern arbeite‘, unangekreuzt lassen. Damit zusammenhängend lautet die zweite Annahme, dass aus demselben Grund der sozialen Erwünschtheit bzw. der Regeln des Feldes – um es mit Bourdieu zu formulieren –, pragmatische Gründe ungenannt bleiben. *Lange Ferien, gute Arbeitszeiten* oder die *Vereinbarkeit mit eigener Familie* als zentrale Berufswahlgründe zu nennen, ist wenig legitim, obwohl diese Aspekte als offenkundige Vorteile des Berufs Volks-

5 Zum Konzept des Habitus siehe Kapitel 2.2.

6 http://statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/hochschulen/studierende_belegte_studien/120917.html, eigene Berechnung.

7 Die Datenlage für die statistische Erfassung der Studierenden anhand von Differenzkategorien ist sehr dürftig (Kampa 2020). Besonders für das Volksschullehramt bzw. für Vergleiche der Studierenden anhand von Lehrämtern ist mir nichts aktuelles bekannt. Für die Berufsvererbung wurde in der zitierten Studie allerdings nur der Beruf des Vaters ergründet.

schullehrer:in gesehen werden können. Die Skepsis am verschwindend geringen Anteil dieser pragmatischen Überlegungen in vielen Studien kann als Initialzündung dieser Forschung gesehen werden. Das Kerninteresse nach meinem Wechsel in das pädagogische Feld lag darin, die *illusio des Feldes* zu verstehen und zu ergründen, wodurch Akteur:innen von diesem Feld angezogen werden und worin ihr *Interesse* besteht, daran teilhaben zu wollen. Wie setzt sich diese soziale Ordnung und Logik zusammen?

So sollen die akademischen Analyseinstrumente auf das akademische, pädagogische Feld angewendet werden, um ihm in gewisser Weise einen Spiegel vorzuhalten und so auch Anregungen zur Weiterentwicklung des pädagogischen Feldes zu generieren. Im Sinne des phänomenologischen Lernbegriffes, der im pädagogischen Feld zunehmend Anerkennung findet (Agostini 2016; Meyer-Drawe 2012; Mitgutsch et al. 2008; Schrittmesser et al. 2022), soll diese Studie als Irritationsmoment genutzt werden, um Transformationsprozesse im Feld anzuregen. Denn die wissenschaftliche Erklärung erlaubt es nicht nur zu *verstehen*, sondern gibt auch Mittel zur Veränderung in die Hand (Bourdieu 1985a, S. 28, 1988, S. 36).

1.2 Aufbau der Untersuchung

Kapitel 1 stellt die Hinführung zur vorliegenden Studie dar. Anschließend an diesen Überblick folgen Überlegungen zur eigenen Position im Feld (1.3) und eine Übersicht zum Forschungsstand bezüglich der Berufswahl von Lehrer:innen. Dabei wird eine quantitative Prägung der Forschung zur Berufswahl deutlich, wobei auch neuere Versuche aufgezeigt werden, dieses Phänomen auch interpretativ-rekonstruktiv zu beleuchten.

Kapitel 2 stellt eine detaillierte theoretisch-konzeptionelle Abhandlung mit Pierre Bourdieus Sicht auf die Welt dar. Zu Beginn wird dabei ein grober Überblick über das Leben und Wirken Bourdieus gegeben, bevor die Gesamttheorie Bourdieus ergründet wird – eine Unternehmung, die aufgrund seiner außerordentlichen umfang- und facettenreichen Forschung zu Verkürzungen gezwungen ist (2.1). Darauf aufbauend wird das für diese Studie grundlegende Konzept des Habitus näher beleuchtet (2.2). Selbst dieses Konzept – das als eines von vielen Teilaspekten Bourdieus gesehen werden kann – ist aufgrund seiner Komplexität und Verwobenheit mit anderen Teilbereichen Bourdieus Theorien nur sehr umfangreich zu ergründen. Wie ein Puzzle spiel wurden dabei die zahlreichen Definitionsversuche, die Bourdieu im Laufe der Zeit vorgelegt hat, miteinander verknüpft. Daran anschließend wird der Feldbegriff Bourdieus näher betrachtet (2.3), um das dieser Studie zugrunde liegende pädagogisch-akademische Feld der Pädagogischen Hochschulen abzustecken. Dem folgt die Abhandlung des Konzepts der kulturellen Passung (2.4), welches als Abrundung der hier dargestellten Teilbereiche des Bourdieuschen Denkens dient.

In *Kapitel 3* werden darauf aufbauend die methodologischen Vorannahmen und angewandten Methoden dargelegt. Zunächst gilt es, die methodologische Basis auszulegen, auf der die vorliegende Untersuchung aufbaut (3.1). Daran anschließend wird die Thematik der Berufswahl näher betrachtet, indem die Abgrenzung von der Rational Choice-Theorie und der Bourdieuschen Sichtweise auf *Wahl* und *Entscheidung* ergründet wird (3.2). Daraufhin wird das Konzept des Habitus noch einmal aufgegriffen und im Kontext dieser Studie methodologisch eingeordnet (3.3). Ebenso wird dabei eine Begriffsbestimmung anhand der Theorie der Genese des Habitus benötigt, verständlich zu machen, warum hier nicht von *Lehrer:innenhabitus* oder *Studierendenhabitus* gesprochen wird. An die methodologische Einordnung schließt die Darlegung des hier angewandten methodischen Vorgehens an (3.4). Nach einer Beschreibung der Erhebungs-

methode und des Samples folgt die detaillierte Beschreibung der herangezogenen Auswertungsmethode. Als Abschluss des Kapitels dient eine kritische Betrachtung der Vorgehensweise, um zu erläutern, wo die Grenzen des Vorgehens liegen.

Kapitel 4 stellt als Kern den umfangreichsten Teil der empirischen Studie dar. Der Fokus wird auf die Habitusrekonstruktionen gelegt, die in diesem Teil transparent und detailliert nachgezeichnet werden. Anhand von drei Fallanalysen wird der jeweilige berufsbezogene Habitus der Studierenden anhand verschiedener Habitus hypothesen schrittweise aufgebaut und ergründet. Die jeweils zusammenfassenden Habitus hypothesen zeigen die Ergebnisse dieser Einzelfallanalysen auf.

Kapitel 5 bildet die theoretische Einbettung der Ergebnisse, die in Bourdieuscher Forschungstradition relational miteinander verschränkt werden. Mittels Kontrastierung der Einzelfälle sollen die Ergebnisse dabei allgemeine Aussagen zulassen. Neben der Darstellung der rekonstruierten berufsbezogenen Habitus stehen dabei auch die Zugkräfte und Fliehkräfte des Feldes, die Berufswahlstrategien und die antizipierten Berufsbilder der Studierenden im Fokus, um die jeweiligen Passungsverhältnisse von Habitus und Feld ergründen zu können. So finden sich bei den analysierten Fällen unterschiedliche Habitus, die mit unterschiedlichen Vorstellungen vom Lehrberuf, sowie gezwungenermaßen unterschiedlichen Strategien der Passung mit dem Feld verbunden sind.

Kapitel 6 blickt schließlich über die Ergebnisse der vorliegenden Studie hinaus und zieht Rückschlüsse auf die soziologisch geprägte Berufswahlforschung einerseits, aber auch auf die bildungswissenschaftliche Bedeutung der Ergebnisse. Dieser Abschluss stellt ein normatives Plädoyer für die zunehmende Professionalisierung der Primarstufenausbildung dar und geht in besonderem Maße auf die Notwendigkeit habituellder Transformation im Lehramtsstudium ein.

1.3 Die eigene Position im Feld

„Jede Stellungnahme zur sozialen Welt geht von einer bestimmten Stellung innerhalb dieser Welt aus“ (Bourdieu 1988, S. 49).

Der Standort bestimmt den Standpunkt (Bourdieu 1982, S. 739). Eine Phrase, die auch – und besonders – in der Forschung gilt, dabei allerdings zu selten berücksichtigt wird. Die Perspektive der *per se* Objektivität der Wissenschaft scheint der Reflexivität im Wege zu stehen. Diese Sicht ist jedoch notwendig, um die eigene Verstrickung im Feld sowie den dadurch erforderlichen Bruch darzustellen. So soll ein Blick forciert werden, der ausreichend Distanz zum erforschten Feld herstellt, ohne dabei die notwendige Nähe zu verlieren (Bourdieu 1990, 2017a). Als Quereinsteiger im pädagogisch-akademischen Feld, der seine Rolle darin erst allmählich finden musste, war mir vor etwa sechs Jahren schnell klar, dieses mir damals fremde Feld näher beleuchten zu wollen. Die komplexen, hierarchischen und (mir) intransparenten Strukturen erschwerten mir dieses Unterfangen anfangs. Auch meine fehlende pädagogische Laufbahn wurde in diesem Feld voller ausgebildeter Lehrer:innen zunächst kritisch betrachtet. Die pädagogische Ausbildung holte ich (formell) durch einen einjährigen pädagogischen Lehrgang nach. Die Regeln des Feldes konnte ich schließlich durch die vermehrte Einbindung in verschiedenen Teilbereichen der Hochschule wie durch die zunehmende lehrende Tätigkeit besser kennenlernen, wodurch sich auch die Zweifel von Kolleg:innen (wie auch meine eigenen) allmählich abbauen ließen, ohne die *illusio* des Feldes jedoch voll zu begreifen bzw. zu inkorporieren.

Meine aus der universitären Sozialisation (über die beiden Studien der Soziologie wie Kultur- und Sozialanthropologie) stammende, grundlegend wissenschaftsorientierte, kritisch-reflexive Orientierung steht dem Ideal der erfahrungsbasierten und praxisorientierten Perspektive der Pädagogischen Hochschulen zwar grundsätzlich nicht im Wege, trifft aber immer wieder auf Skepsis. Die sogenannte *Praxisorientierung*, die sowohl strukturell als auch (bedingt dadurch) seitens der Studierenden gerne hochgehalten wird, schafft immer wieder Passungsprobleme zu meinen eigenen Ansprüchen. Um wissenschaftliche Ansprüche jedoch nicht zu reduzieren, aber gleichzeitig auch die Theorieaversion der Studierenden nicht zu verstärken, bedarf es eines stärkeren Fokus auf die didaktischen Mittel, um diese wissenschaftliche, kritisch-orientierte Perspektive zu vermitteln und ihre Relevanz im Studium begreiflich zu machen. Das Feedback der Studierenden zeigt auch ihr zunehmendes Verständnis für die Bedeutung dieser wissenschaftlichen Perspektive, die schließlich zur Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis und damit ihrer pädagogisch-professionellen Arbeit führen (Helsper 2021). Fallarbeit kann dabei einen Gelingensmoment dieser Verschränkung von Theorie und Praxis darstellen.⁸ Dieser kurze Exkurs soll meine (durchaus normative) Involviertheit im pädagogischen Feld darlegen und aufzeigen, dass meine Studie keiner distanzierten, pragmatischen oder gar *opportunistischen Gleichgültigkeit* (Bourdieu 1988, S. 36) folgt, sondern vielmehr eine Weiterentwicklung und Professionalisierung des Feldes intendiert.

Gleichzeitig darf diese normative Orientierung der geforderten *Objektivität* im Forschungsprozess nicht im Wege stehen. Helfen sollen dabei ein reflexiv-soziologischer Blick, die *Objektivierung des objektivierenden Subjekts* (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 238ff.), die kritische Außenperspektive, die ich als nicht-Lehrer mitbringe, aber auch die analytische und intersubjektive Vorgehensweise der interpretativen bzw. rekonstruktiven Forschungstradition (Bohnsack 2014; Rosenthal 2015). So kenne ich zwar als Akteur die Regeln des Feldes aus der Innenperspektive, habe diese jedoch nicht einverleibt, nicht habitualisiert. Sie sind nicht Teil meiner *illusio* und dementsprechend weit genug entfernt, um eine Objektivierung dieser Welt durch den „distanzierten Blick des Fremden“ (Bourdieu 1988, S. 14f) gewährleisten zu können.

Diese Balance zwischen Nähe und Distanz durch zu große Verstrickung im Feld einerseits wie zu großer Ferne und damit Gleichgültigkeit dem Feld und dessen Akteur:innen gegenüber andererseits, ist aus verschiedenen Disziplinen hinlänglich bekannt. Etwa durch das Konzept des *Going Native* aus der Kultur- und Sozialanthropologie (siehe u. a. auch die Gratwanderung bei Wacquant 2017), die Bourdieu (1999) als *Übernahme der illusio des Feldes* bezeichnen würde. Im Gegensatz dazu steht die Perspektive der abgehobenen Wissenschaft durch eine „scholastische Abschottung“ (Bourdieu 2002, S. 16) im Elfenbeinturm, der der Sinn für die Lebenswelt der Erforschten fehlt. In Anlehnung an eine Erzählung von Virginia Woolf hat sich Bourdieu (1988, S. 31) damit befasst, indem er die Metapher der Perspektive des Generals auf das Schlachtfeld aus der Ferne des Hügels vergleicht mit der Perspektive der Soldaten im Getümmel, die das große Ganze nicht erkennen (Bourdieu 1992b, S. 43f).⁹ Aber auch im pädagogischen Feld wurde dieser Gegensatz etwa durch die Konzeption der strukturtheoretischen Nähe-Distanz-Antinomie bei Werner Helsper übernommen, die das Dilemma von zu großer „Affektivität und affektiver Neutralität“ (Helsper 1996, S. 530) im Verhältnis der Lehrkraft zu ihren Schüler:innen beschreiben soll (siehe auch Kowalski 2020).

⁸ Zum Mythos des Gegensatzes von Theorie und Praxis und der Rolle der Fallarbeit siehe die abschließenden Gedanken in Kapitel 6.2.

⁹ Mehr zur Überwindung der Antinomie von Subjektivismus und Objektivismus in Kapitel 3.1.

Die Anziehungskraft des Themas der vorliegenden Arbeit ist meiner sozialen Herkunft und dem damit verbundenen doppelten bzw. gespaltenen oder zerrissenen Habitus (Bourdieu 1998a, S. 193, 2001a, S. 83; 206; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 161) geschuldet, der sich für mich aus dem Wechsel zwischen bäuerlich-arbeiter:innengeprägtem Herkunftsfeld und sozialwissenschaftlich-akademischem Feld ergab. Dies führte zur (unbestätigten) Vorannahme, dass eine solche Passungsproblematik bei Lehramtsstudierenden aufgrund eines ähnlichen *doxischen Feldwechsels*¹⁰ verbreitet wäre, da der Lehrberuf als klassischer Aufsteiger:innenberuf gelte (Kühne 2006; Neugebauer 2013a).¹¹ Dieser Trugschluss markierte den Ausgangspunkt für die vorliegende Studie. So sollte das Phänomen der Passungsproblematik erforscht werden, das sich aus diesem Umstand des *Klassenübergangs* ergeben würde. Durch die Interviews, aber auch durch die zunehmende Vertrautheit des Feldes, wurde diese These jedoch schnell widerlegt. Ich erkannte bald, dass sich die Strukturen von Schule und Pädagogischer Hochschule zu sehr ähneln, als dass es zu großen Habituskrisen bzw. Desillusionierungen bei Studierenden kommen würde. So folgte eine längere Phase der Suche nach dem Kern der Studie, die einerseits eine thematische, aber auch eine methodische Suche darstellte. Auf thematischer Ebene reichte die Varianz von familiärer Einbindung der Berufswahl über die Geschlechterspezifität des Berufs bis hin zur Betrachtung diverser Lehrämter und der Spezialisierung auf soziale Ungleichheit. Auf methodischer Ebene wurden Familieninterviews (Thiersch 2014a) aber auch eine Inhaltsanalyse (Mayring 2015) von Aufsätzen zur Berufswahl von Studierenden durchgeführt (Holzmayer 2018). Auch eine längere Analysephase mittels der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014; Nohl 2012), die sich vor allem in den Bildungswissenschaften zunehmender Beliebtheit erfreut, schien aufgrund der Anlehnung an das Habituskonzept längere Zeit zielführend, wurde mit wachsender Erkenntnis aber zunehmend kritisch betrachtet. Nach kurzen Ausflügen in biographische Methoden (Dausien et al. 2016; Rosenthal und Fischer-Rosenthal 2015) bzw. die Objektive Hermeneutik (Oevermann 1981; Wernet 2009) wurde ich schließlich per Zufall über Rolf-Torsten Kramer auf die Methode aufmerksam, die er zu dieser Zeit entwickelte und die zu meinem Vorhaben aufgrund des Fokus auf die akteur:innenbezogene Perspektive auf Habitus *passte* (Kramer 2018, 2019).¹²

Die Verzögerung der Fertigstellung dieser Studie liegt wohl nicht nur an äußeren Umständen der fehlenden institutionellen Einbettung (z. B. durch eine Doktorand:innenstelle) und dem fehlenden zeitlichen Druck mangels Abgabetermin oder dem geringen *richtigen* sozialen Kapital, das die Voranbringung dieses Vorhabens angetrieben hätte. Vor allem sind wohl die herkunftsbedingte fehlende akademische *illusio* (der feldspezifisch notwendige Habitus) und die daraus resultierende habituell verankerte Unsicherheit verantwortlich, die mich dazu brachten, mich in diesem Feld nicht als berechtigter, autorisierter oder legitimer Sprecher zu fühlen, der sich das Recht auf Meinungsäußerung nimmt (Bourdieu 1982, S. 639ff., 1990, 2017a; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 101; 246; auch Hild 2019). Ähnlich wie Bourdieu, der in Bezug auf seine Antrittsvorlesung am Collège de France schreibt: „das Gefühl, gänzlich unwürdig zu sein, nichts zu sagen zu haben, das es verdiente, gesagt zu werden“ (Bourdieu 2002, S. 122). Auch der ziellose Suchprozess von Thema und Methode lässt sich damit gut verstehen. Erkennbar ist dabei auch eine *übereifrige Bildungsbeflissenheit*, wie sie Bourdieu dem Kleinbürgertum und den Aufsteiger:innen aufgrund ihres all-

10 Zum Begriff des doxischen Feldwechsels siehe Kapitel 5.3.3.

11 Chantal Jaquet (2018) spricht bewusst nicht vom positiv konnotierten Wort des *sozialen Aufstiegs*, da sie (zurecht) davon ausgeht, dass auch ein sogenannter *Aufstieg* auch von Verlusten begleitet ist. Sie benennt das Phänomen daher neutral als *transclasse*, also Klassenübergang – ähnlich zu Didier Eribon (2016), der seinen Feldwechsel als (*Klassen-)*Flucht bezeichnet.

12 Mehr zur Methodologie und Methode der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion in Kapitel 3.

odoxischen fehlinvestierten Glaubens zuschreibt (Bourdieu 1982, S. 378ff.; 500ff.). Dies birgt die Gefahr in sich, entweder zu viel oder zu wenig Wissen zu sammeln, was in meinem Fall zu einem übereifrigen Eintauchen in das Bourdieuschen Universum geführt hat; ein Unterfangen, das sich aufgrund seines publizierenden Übereifers als nahezu unmöglich entpuppte.¹³ Die daraus resultierende Studie stellt dadurch ein exegetisches Eintauchen in die theoretischen Konzepte Pierre Bourdieus und seiner Sichtweise auf die Welt dar. Die analytischen Werkzeuge, die er entwickelt hat, dienen dazu, die Berufswahl von Lehramtsstudierenden von einer bisher wenig beleuchteten Perspektive zu betrachten und sollen dabei helfen, die soziale Ordnung des Feldes besser zu verstehen und die Logik der Praxis der Studierenden zu objektivieren.

1.4 Der Stand der Forschung zur Berufswahl von Lehrer:innen

Die Forschung zum Lehrberuf lässt sich wellenartig beschreiben und scheint parallel mit dem Auf und Ab des Lehrer:innenberufs zu verlaufen – durch einen Aufstieg in den 1960er Jahren, einer Abflachung durch den Lehrer:innenüberschuss in den 1980er Jahren und einer Wiederentdeckung des Berufsfeldes ab den 1990er Jahren (Enzelberger 2001; Rothland et al. 2018). Die Forschung zum Lehrberuf ist inzwischen so breit, dass sie beinahe unüberschaubar ist. Überblicke zum Stand der Forschung zum Lehrberuf finden sich unter anderem in den umfangreichen Handbüchern. In jüngerer Vergangenheit gilt dies etwa für das von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (2014) herausgegebene *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* in der zweiten, überarbeiteten Auflage von 2014. Die Herausgeber:innen teilen auf 1030 Seiten die 45 Artikel in folgende übergeordnete Themen ein: *Forschung zur Geschichte des Lehrberufs, Charakteristika und Rahmenbedingungen des Lehrberufs, Konzepte der Forschung zum Lehrberuf, Forschung zur Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern, Forschung zur Lehrerbildung, Forschung zu Lehrerkognitionen, -emotionen und -kompetenzen, Forschung zum Lehrerhandeln sowie Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf*. Im Kapitel *Forschung zur Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern* finden sich die zwei Überblicksartikel von Martin Rothland (2014a, 2014b), die für die vorliegende Studie zentral sind: *Wer entscheidet sich für den Lehrberuf?* Und *Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrberuf?* Im Jahr 2016 erschien das Studienbuch *Beruf Lehrer/Lehrerin*, herausgegeben von Martin Rothland (2016), das in 20 Beiträgen einen guten Überblick über den Lehrberuf gibt und speziell an Studierende gerichtet ist. Darin der relevante Artikel *Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum?* von Colin Cramer (2016) Im Jahr 2018 wurde die vierte, überarbeitete Auflage des *Handbuchs Bildungsforschung* veröffentlicht, herausgegeben von Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha (2018). Die Thematik der Berufswahl von Lehrer:innen wird darin als Unterkapitel im Aufsatz *Forschung zum Lehrberuf und zur Lehrerbildung* behandelt (Rothland et al. 2018). In diesem Artikel teilen die Autoren die Thematik der *Berufswahlmotivation* – neben den Themen der *personengebundenen Merkmale der Klientel* und der *Berufsverläufe* – im Themenfeld der *Berufsbiographien* ein. Der jüngste Überblick zur Lehrer:innenforschung findet sich in der ersten Auflage des 2020 erschienenen *Handbuchs Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, herausgegeben von Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (2020). Es bietet auf 894 Seiten 107 Beiträge aus fachlicher, fachdidaktischer, bildungswissenschaftlicher und schulpraktischer Perspektive. Das zehnte und vorletzte Kapitel des Handbuchs beschäftigt

13 So wird in einer Analyse des Bourdieuschen Werks von über 2300 Publikationen gesprochen, die Bourdieu mit einem Mitarbeiter:innenstab (u. a. Interviewer, Übersetzer, Koautor:innen und Koherausgeber:innen) von etwa 1300 bis 1500 Personen veröffentlichte (Fröhlich und Mörth 2014).

sich mit dem Thema *Lehramtsstudierende sowie Referendarinnen und Referendare* und enthält neun Beiträge zu den Themen: *Persönlichkeitsmerkmale, Pädagogische Vorerfahrungen, Motive und Interessen, Leistungsmerkmale, Herkunftsmerkmale, Professionswissen, Emotionen, Überzeugungen & Belastung und Beanspruchung*.

Bereits die Titel der Überschriften der einzelnen Beiträge und Kapitel dieser Handbücher lassen einen pädagogisch-psychologischen Schwerpunkt erahnen, wie er generell für die Forschung zum Lehrberuf attestiert werden kann. Seitens der soziologischen Perspektive scheint lediglich die statistische Darstellung der *sozialen Herkunft* von Studierenden bzw. Lehrer:innen (zumeist gemessen am Beruf der Eltern bzw. alleine am Beruf des Vaters) ihre Berechtigung in diesem psychologisch geprägten Feld zu haben. So zeigt auch eine Analyse dreier zentraler pädagogischer Zeitschriften, dass 41 % der Beiträge im psychologischen Themengebiet *Lehrerkognitionen, -emotionen und -kompetenzen* angesiedelt sind (Cramer 2016, zit. nach Rothland et al. 2018, S. 1014). Die Dominanz der psychologisch geprägten Forschung zum Lehrberuf spiegelt sich schließlich auch bei der Forschung zur Berufswahl von Lehrer:innen wider. So sind die zentralen Themen zur Ergründung der Fragen, *wer den Lehrberuf anstrebt und warum*, neben der kurzen obligatorischen statistischen Darstellung der sozialen Herkunft: *Persönlichkeitsmerkmale, Interessen, kognitive Leistung, Berufswahlmotivation und pädagogische Vorerfahrungen* (Rothland et al. 2018; Überblick bei Cramer 2016; Rothland 2014a, 2014b).

Die Erfolgsgeschichte der pädagogischen Psychologie lässt sich vielleicht auch darin sehen – und dies sei an dieser Stelle nicht abwertend gemeint, sondern ist in der Bourdieuschen reflexiven Forschungspraxis aus der Position der Akteur:innen im Feld heraus zu *verstehen* und durchaus *verständlich* –, dass deren Befunde auf die *individuelle* Ebene abzielen und damit das pädagogische Feld an sich und die Lehrer:innen im Feld unberührt lassen und dadurch aus der Pflicht nehmen (Liebau 2011). Schulisches Versagen, soziale Ungleichheiten, Leistungsunterschiede und Begabungen lassen sich damit durch die abgegrenzte Entität der Individuen erklären. Mangelnde kognitive Leistungsfähigkeit, die (falschen) Persönlichkeitsmerkmale oder andere Defizite erklären damit die individuellen Unterschiede und entlasten zugleich die Lehrer:innen und das pädagogische Feld als Ganzes.

Umgekehrt lässt sich in derselben Logik die Geringschätzung des pädagogischen Feldes an der Soziologie damit erklären, dass sie von der individuellen Betrachtung Abstand nimmt und auch die soziale und strukturelle Ebene in die Forschung miteinbezieht. Dadurch bleiben die Befunde nicht auf individueller Ebene verhaftet, sondern nehmen auch die Strukturen des Feldes und damit auch die Lehrer:innen in die Pflicht. Diese erweisen sich als mitverantwortlich für die Reproduktion bzw. Verschärfung sozialer und schulischer Ungleichheiten ihrer Schüler:innen – Befunde, die die Skepsis gegenüber der Soziologie bzw. Pierre Bourdieu stärken (Kramer 2011; Liebau 2011). Neben der psychologischen Prägung dieser Themen ist *erstens* auffallend, dass hierbei vorwiegend *standardisierte Studien* Erwähnung finden und dass *zweitens* dabei die *rationale* Perspektive in der *Ursache-Wirkungs-Logik* im Zentrum steht.

Inwiefern der Lehrberuf als sogenannter *sozialer Aufsteiger:innenberuf* gesehen werden kann ist empirisch für die jüngere Zeit bisher nicht stringent erfasst. Dies liegt einerseits daran, dass die sozioökonomischen Daten der Herkunft (etwa der Berufe der Eltern) nicht systematisch abgefragt werden und vor allem auch daran, dass die Lehrer:innenbildung in den deutschsprachigen Ländern sehr stark – auch innerstaatlich – variiert und durch die verschiedenen Schwerpunkte wenig miteinander vergleichbar sind (Cramer 2016; Rothland 2014b). So können die Befunde nicht auf alle Lehrämter übertragen werden, und die Annahme liegt nahe, dass die Befunde – zumindest für die Primarstufe – auch länderübergreifend nur wenig vergleichbar sind (u. a. Denzler und Wolter

2008; Denzler-Schircks et al. 2005; Faulstich-Wieland et al. 2010; Kühne 2006; Nairz-Wirth et al. 2013; Retelsdorf und Möller 2012; Überblick bei Kampa 2020; Rothland 2014b). So wurde die Primarstufenausbildung in Deutschland schon vor Jahrzehnten akademisiert und in den meisten Bundesländern in die Universitäten eingegliedert. In der Schweiz und in Österreich liegt die Primarstufenlehramtsausbildung weiter an den Pädagogischen Hochschulen. In Österreich blieb nach der Hochschulreform 2015 die Primarstufenausbildung an den Pädagogischen Hochschulen (PH), während die Ausbildung für die Sekundarstufen I und II zusammengelegt und im Verbund von PHs und Universitäten federführend an den Universitäten stattfindet. Diese zweigliedrige Ausbildung, die unterschiedlichen Schwerpunkte – der *Wissenschaftlichkeit* an der Universität und der *Praxisnähe* an den Pädagogischen Hochschulen – und das unterschiedliche Sozialprestige des Berufs legen nahe, dass auch die Orientierungen zu den jeweiligen Berufen differieren.¹⁴ Aktuelle Studien diesbezüglich gibt es meines Wissens nach für die österreichische Lehrer:innenbildung nicht, womit dies vorerst eine Leerstelle bleibt.

Damit zusammenhängend muss auch die *Berufsvererbung* im Lehrberuf betrachtet werden, die ebenfalls für eine unbewusste und nicht rein rationale Betrachtung der Berufswahl spricht. Auf ähnlich hohem Niveau wie bei Ärzte:Ärztinnen und Jurist:innen liegt die Berufsvererbung bei Lehrer:innen bei etwa 24% und muss für die detailliertere Betrachtung differenziert nach Lehramt und Geschlecht betrachtet werden (Kühne 2006, S. 626). Nach einer repräsentativen und die deutschsprachigen Länder umfassenden Studie von Rothland, König und Drahmman (2015) gibt es zwar statistisch signifikante Unterschiede der Berufswahlmotive und Überzeugungen der Lehramtsstudierenden, die allerdings nur schwach ausfallen. Die Überlegung, dass Studierende aufgrund der Eltern im Lehrberuf ein realistischeres Berufsbild haben, bestätigen sich durch die Studie allerdings.

Zum Einfluss des sozialen Geschlechts ist vor allem die Studie von Robert Baar (2010) für Deutschland hervorzuheben, der seinen Fokus speziell auf Männer in der Grundschule legt und dabei auf die Tradition Bourdieus ausgerichtet ist. Zu den geschlechterbezogenen Unterschieden der Berufswahl und der Rolle des Habitus kann allerdings ein generelles Forschungsdesiderat festgestellt werden, obwohl besonders das Primarstufenlehramt als *traditioneller* bzw. *klassischer Frauenberuf* betrachtet werden kann. An den Pädagogischen Hochschulen – vor allem im Lehramt für Primarstufe – treten zudem die geschlechterspezifischen Unterschiede in den Vordergrund – so waren im Studienjahr 2019/20 österreichweit nur 12% der Lehramtsstudierenden im Bachelorstudium Primarstufe Männer.¹⁵ Besonders zu Männern in der Primarstufe gibt es verbreitet Forschung, da aus verschiedenen Perspektiven eine Erhöhung des Männlichkeitsanteils gefordert wird (Überblick der Diskurse bei Bramberger 2015).

Bereits Bourdieu erkennt dabei allerdings die intersektionale Notwendigkeit der Betrachtung, indem die Differenzmerkmale nicht bloß einzeln betrachtet werden dürfen. Denn geschlechterspezifische Merkmale können von klassenspezifischen ebenso wenig getrennt werden, „wie das Gelbe der Zitrone von ihrem sauren Geschmack“ (Bourdieu 1982: 185). Für die Berufswahlforschung müssen demnach auch künftig vermehrt die Intersektionen bzw. Interdependenzen einzelner Differenzlinien betrachtet werden, um ein ganzheitliches Bild der Berufswahlprozesse und -orientierungen zeichnen zu können.

Trotz des Umstandes, dass die Erforschung von *Berufswahlmotiven* „eines der zentralen Gebiete in der Lehrerforschung“ (Nieskens 2009, S. 140) ist, gilt dieser Bereich nach wie vor als wenig

14 Siehe dazu auch die Überlegungen zum pädagogisch-akademischen Feld in Kapitel 2.3.6.

15 Statistik Austria, Lehramt-Studierende an Pädagogischen Hochschulen 2019/20, http://statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/hochschulen/studierende_belegte_studien/120917.html.

erforscht (König et al. 2013). Mit wenigen Ausnahmen (z. B. Kappler 2013; Kappler et al. 2012; Ulich 2004) ist dieses Forschungsgebiet von standardisierten Studien geprägt, die überwiegend den *Wunsch nach Arbeit mit Kindern* als zentrales Berufswahlmotiv angehender Lehrer:innen identifizieren (Überblick bei Brookhart und Freeman 1992; auch Neugebauer 2013b, 2013a; Pohlmann und Möller 2010; Watt und Richardson 2007). Weit verbreitet ist in diesem Zusammenhang die Erforschung der Motive anhand des FEMOLA-Fragebogens zur Motivation für das Lehramtsstudium (Pohlmann und Möller 2010). Dabei zeigen sich Unterschiede in der Berufswahlmotivation von Lehramtskandidat:innen verschiedener Schultypen (Brühwiler und Spychiger 1997; Klusmann et al. 2009; Pohlmann und Möller 2010, S. 74; Retelsdorf und Möller 2012). So gelten demnach Grundschullehramtsstudierende als eher pädagogisch motiviert, während Sekundarstufenstudierende eher fachlich motiviert scheinen (Retelsdorf und Möller 2012). Brühwiler und Spychiger (1997) unterscheiden fünf Kategorien von Berufswahlmotiven: *Arbeitsbezogene Motive*, *intrinsische Motive*, *eigene Erfahrungen*, *materielle Motive* und *Einflüsse von Anderen*. Die ersten beiden Kategorien dominieren den Autor:innen zufolge sehr deutlich: „Es zeigt sich, dass der Entscheid, den Lehrberuf zu ergreifen, mit wenigen zentralen Berufsmotiven zusammenhängt“, wobei drei Viertel die „Freude an Kindern und Jugendlichen“ als Motiv angeben (Brühwiler und Spychiger 1997, S. 56). Parallel dazu legen König et al. (2013) in ihrer Studie (D, Ö, CH), die mit internationalen Studien vergleichbar ist, ein Ranking der Berufswahlmotive vor, in dem vier Motive ganz oben gereiht sind: *intrinsischer Wert*, *selbstwahrgenommene Lehrbefähigung*, *Wunsch, einen sozialen Beitrag zu leisten und mit Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten zu wollen*. Im englischsprachigen Raum ist der Test ‚FIT-Choice-Scale‘ von Watt und Richardson (2007) verbreitet, der ähnliche Ergebnisse liefert. Diese Studien sind stark von psychologischen Ansätzen wie Persönlichkeit (Überblick bei Mayr 2014; Roloff 2020), Motivation und Interesse (Künsting und Lipowsky 2011; Lauer mann et al. 2020; Mansfield und Beltman 2014; Rabel 2011), Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Bandura 1997; Jerusalem und Hopf 2010; Ratschinski 2009) geprägt und folgen einem Rational Choice-Ansatz, demnach sich die Berufswahl aus einer bewussten und rationalen Entscheidung formt.¹⁶ Petra Hild (2019, S. 53) fasst zusammen, dass sich die empirische Forschung zur Lehrer:innenbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz bewegt.

Für die Erklärung sozialer Unterschiede im Bildungssystem lassen sich heute zwei wesentliche Theorien hervorheben. *Einerseits* die weit verbreitete Theorie der *primären und sekundären Herkunftseffekte* nach Raymond Boudon (1974), der zufolge die elterliche Bildungsentscheidung als Ursache für Bildungsungleichheiten gesehen wird. Der primäre Herkunftseffekt wird demnach durch Sozialisation und der Übertragung von Fähigkeiten und Kompetenzen im Elternhaus geprägt und zielt dabei auf die Leistung bzw. den Schulerfolg von Schüler:innen ab. Diese sind dieser Annahme zufolge schlechter, je niedriger der soziale Status in der Familie ist. Die sekundären Herkunftseffekte als Effekte rationaler Entscheidungen sind es schließlich, die sozial differenzierte Bildungsentscheidungen erklären. Auf Basis dreier Faktoren treffen Eltern demnach die rationalen Schulentscheidungen ihrer Kinder. Diese sind *Bildungskosten*, *Bildungsrendite* (Berufs- und Einkommenschancen, Statusaufstieg- bzw. -absicherung) und *Erfolgswahrscheinlichkeit* (Georg 2006; Kappler 2013; Vester 2006). Die Abwägung von Kosten und Nutzen bei Entscheidungen folgt ebenso der bereits genannten Rational Choice-Theorie. Boudons Theorie erfreut sich großer Beliebtheit und wird in zahlreichen Studien zur Erklärung sozialer

¹⁶ Zur Abgrenzung von der Rational Choice-Theorie siehe Kapitel 3.2.1.

Unterschiede im Bildungssystem angewandt (z. B. Kappler 2013; Klinge 2016; W. Müller und Pollak 2016; Schindler und Reimer 2010; Stocké 2010). Nach Michael Vester (2006) ist die Leistungsfähigkeit dieses Ansatzes sehr vielversprechend und bereits vielfach und erfolgreich eingesetzt worden – meist mittels standardisierter Analysen, wie etwa bei den PISA-Studien. Demgegenüber steht *andererseits* der Ansatz von Pierre Bourdieu, der ebenso für die Erklärung sozialer Ungleichheiten herangezogen wird. Weg von Kosten-Nutzen-Rechnungen und rein rationalen Entscheidungen, geht aber auch diese Theorie davon aus, dass Eltern *strategische* Entscheidungen treffen, um die bestmögliche Ausbildung ihrer Kinder zu garantieren. Die Reproduktionstheorie nach Pierre Bourdieu (u. a. 1982, 1983; Bourdieu und Passeron 1971) geht allerdings davon aus, dass unsere Entscheidungen nie rein rationale Entscheidungen, sondern stets von uns unbewussten Strukturen beeinflusste Entscheidungen sind. Vor allem über das von Bourdieu (u. a. 1970a) entwickelte Habituskonzept lassen sich diese sozialen und strukturellen Einflüsse auf unser Wahrnehmen, Denken und Handeln erkennen.¹⁷ Der Theorie der rationalen Wahl zufolge müsste die Öffnung der Bildungszugänge für alle eine Chancengleichheit zur Folge haben, die sich in der Gleichverteilung der Schüler:innen bzw. Studierenden – auch nach sozialer Herkunft – auswirkt. Dass dies nicht der Fall ist, belegen Bourdieu und Passeron (1971) bereits früh und eindrucksvoll in ihrer treffend benannten Studie *Illusion der Chancengleichheit*.¹⁸ In der Industriegesellschaft wurden diese Unterschiede hauptsächlich durch ökonomisches Kapital verursacht, während dies in der heutigen Wissensgesellschaft (Bittlingmayer und Bauer 2006) vermehrt durch soziales und kulturelles Kapital passiert (Bourdieu 1983; aktueller bei Kramer und Helsper 2011; El-Mafaalani 2020a; Reuter et al. 2020).¹⁹ Das kulturelle Kapital in der Familie prägt den Habitus von Kindern wesentlich, ist nur schwer veränderbar und benötigt zeitliche Investition in Bildung, damit die Kinder am Schulsystem erfolgreich teilnehmen können (Bremer 2007, S. 131f). Die fehlende Sicht auf die Notwendigkeit der Investition in Bildung in manchen Bevölkerungsgruppen reproduziert die Ungleichheit im Bildungssystem. Ihnen fehlt die *illusio*²⁰ des pädagogischen Feldes.²¹ Die Bildungslaufbahn beginnt laut Bourdieu bei der Geburt und damit in der Familie, wo – mehr indirekt als direkt – kulturelles Kapital, ein bestimmtes Ethos, eine *scholastische Sicht* und damit ein bestimmter Habitus vermittelt wird (Bourdieu 1998a, 2001b; auch Brake und Büchner 2003; Bremer 2016). Helmut Bremer (2007, S. 130) beschreibt die Konzepte Habitus und Milieu als „soziale Mitgift“, bei Bourdieu (1982, S. 34) selbst heißt es „Mitgift der Familie“, was die dahinter liegenden Mechanismen und Wirkungen sehr gut beschreibt. Bourdieus Theorien sind weitgehend anerkannt und zahlreiche Studien im Feld sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem greifen darauf zurück (u. a. Brake et al. 2013; Bremer 2007; Büchner und Brake 2006; Erler et al. 2011; Friebertshäuser et al. 2009; Grunau 2017; Helsper et al. 2014; Kramer und Pallesen 2019a; Thiersch 2014a). Der Großteil dieser bildungsbezogenen Studien, die sowohl methodologisch als auch methodisch und in der Einbettung ihrer Ergebnisse auf Bourdieu zurückgreifen, findet sich in der rekonstruktiv-interpretativen Forschungstradition wieder. Die in der theoretischen Konzeption standardisierter Studien wie der PISA-Studie teilweise noch berücksichtigten Konzepte

17 Zum Habitus-Konzept siehe Kapitel 2.2.

18 Im französischen Original 1964 unter dem Titel *Les Héritiers. Les Etudiants et la Culture* publiziert und 2007 unter dem Titel *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur* (Bourdieu und Passeron 2007). separat erschienen. *Die Illusion der Chancengleichheit* stellt neben der Übersetzung von *Les Héritiers* eine Aufsatzsammlung zu Texten der Bildungsforschung dar.

19 Zu den Kapitalsorten nach Bourdieu siehe Kapitel 2.1.

20 Zum Begriff *illusio* als der Glaube an den Sinn des Spiels siehe Kapitel 2.2.4.

21 Zum Begriff des Feldes siehe Kapitel 2.3.

Bourdieu werden laut Rolf-Torsten Kramer und Werner Helsper (2011; auch Bremer 2016, S. 76; Hild 2019, S. 427) jedoch nur begrenzt in die methodische Ausführung überführt, was schließlich zu einem „Abschied von Bourdieu“ (Kramer 2011) aus der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung führt. Dieser Befund lässt sich wohl auch auf weitere Forschungsarbeiten überführen, die Bourdieus Theorie zwar grundsätzlich aufgreifen, aber in der methodischen Konsequenz nicht weiterführen. Grund dafür liegt in der Attraktivität der einfach abzufragenden Handlungsmotive im Sinne der rationalen Wahl. Die Gefahr, die dabei mitschwingt, ist die Reduktion von Ungleichheit auf die elterliche Entscheidung, wodurch die Verantwortung der Ungleichheit auf einzelne *Individuen* geschoben wird (Kramer 2011, S. 137). In der Berufswahlforschung zum Lehrberuf gibt es diesbezüglich allerdings generell eine Leerstelle.

Aus einem biographischen Ansatz wird von verschiedenen Arten von *Übergängen* in der Schul- und Berufskarriere gesprochen, wobei der Übergang in die Berufsausbildung zu den gesellschaftlich vorstrukturierten Übergängen zu zählen ist (Tillmann 2013). Dabei geht es um Übergänge, die „regelmäßig ablaufen und insofern erwartbar sind“ (ebd. 2013, S. 17). Die vor allem bildungswissenschaftlich geprägte Forschung zu den Übergängen im Schulsystem erlangte in den vergangenen Jahren einen Aufschwung (u. a. Baumert et al. 2010; Bellenberg und Forell 2013; Dausien et al. 2016; Lin-Klitzing et al. 2010; Miethe et al. 2014; Walther et al. 2019; Überblick bei Walther und Stauber 2018), konzentriert sich dabei jedoch größtenteils auf den Übergang von Primar- auf Sekundarstufe I (u. a. Klinge 2016; Kramer et al. 2009; Kramer und Helsper 2011; Thiersch 2014a) bzw. auf den Übergang von Sek I auf Sek II (u. a. Flecker et al. 2020; E. Schneider 2013; Thiersch 2014a, 2014b). Im Bereich der Lehrer:innenbildung lässt sich auch ein starker Fokus auf den Übergang von Lehramtsstudierenden in den Berufseinstieg erkennen (u. a. Blömeke et al. 2014; Hericks 2006; Keller-Schneider 2016; Keller-Schneider und Hericks 2020; Lamy 2015). Vermehrtes Interesse gibt es seit den 1990er Jahren auch im Bereich der Forschung zu Lehrer:innenbiographien (u. a. Dausien et al. 2016; Hericks 2006; Hericks et al. 2019; S. Herzog 2014; Košinár 2014; Terhart et al. 1994). Ewald Terhart (2014) spricht dabei inzwischen von einem *ersten Sättigungsgrad*. Vor allem aus der Bourdieuschen Perspektive gibt es dabei allerdings noch Potenzial, indem etwa Prozessen der Habitustransformation im Berufsverlauf bislang wenig Beachtung geschenkt wurde. Ein Aspekt, der für die Thematik der Berufswahl und der Transformation vom Schüler:innenhabitus in Richtung eines professionellen Lehrer:innenhabitus lohnenswert wäre, ist eine längsschnittliche, habitusbezogene Betrachtung der (angehenden) Lehrkräfte (Helsper 2019).²² Die Erkenntnisse der Übergangs- und Biographieforschung sind trotz der unterschiedlichen Blickrichtungen für das vorliegende Forschungsvorhaben von Bedeutung, da sie mehr oder weniger stark auf die theoretischen Konzepte Pierre Bourdieus zurückgreifen.

Für die vorliegende Studie ebenso von Bedeutung ist das Prinzip der *kulturellen Passung*, mit dem Kramer und Helsper (2011) die Anpassung des familialen primären Habitus mit dem schulischen sekundären Habitus verstehen.²³ Mit dem Eintritt in den Kindergarten bzw. die Schule treffen Kinder verschiedener *Milieus* bzw. *Felder* erstmals systematisch-strukturell bedingt aufeinander bzw. erstmals auf ein Feld, das sich von jenem der Herkunft in unterschiedlich starkem Grad unterscheidet. Dieser Vorgang nötigt sie zu „Akkulturationsprozessen“ (Bremer 2016, S. 72), die umso schwerer fallen, umso weiter diese *Felder* voneinander entfernt liegen. Diese Bedingungen sehen Kramer und Helsper (2011, S. 105) als Erklärung für die unterschiedlichen Bildungswege und -erfolge. Dies lässt sich auf das in der vorliegenden Studie betrachtete

²² Zur Genese eines Lehrer:innenhabitus siehe Kapitel 2.2.7.

²³ Zum Konzept der kulturellen Passung als Dialektik von Habitus und Feld siehe Kapitel 2.4.

Feld von Studierenden übertragen. Je weiter der primäre Herkunftshabitus vom geforderten sekundären schulischen Habitus der jeweiligen Bildungsinstitution entfernt liegt, umso stärkere Akkulturationsprozesse sind notwendig, um als legitime Akteur:innen im Feld angesehen zu werden (auch Bremer 2016; Kramer 2008, 2017; Pfaff-Czarnecka und Prekodravac 2016; Schmitt 2010). Nicht alle Studierende, so fasst es Petra Hild zusammen, „vermitteln den Eindruck, am richtigen Ort zu sein und dazuzugehören“ (Hild 2019, S. 426) – ein Befund, dem auch die vorliegende Studie auf den Grund gehen möchte.

In dieser Linie lässt sich auch die Bedeutungslosigkeit von Bourdieus Forschungstradition im Themengebiet der Berufswahlforschung zum Lehrberuf verstehen. Erna Nairz-Wirth und Klaus Feldmann (2018, S. 81) sprechen vom Habitus als „soziologisches Konkurrenzkonstrukt zu Begriffen aus der Psychologie wie Person, Persönlichkeit, Identität, Ich, Selbst etc.“. Ebenso kann der Habitus – in Verbindung mit den Konzepten des *Feldes* und der *kulturellen Passung* – als Konkurrenzkonstrukt zur Erforschung der Berufswahl von Lehramtsstudierenden erachtet werden. Die Konzepte Bourdieus für die Berufswahlforschung fruchtbar zu machen, ist demnach das Anliegen der vorliegenden Studie.

„Ungeachtet dessen, dass Bourdieus vor mittlerweile 50 Jahren entwickelte Konzepte in der dominanten Bildungsforschung wenn überhaupt nur eine untergeordnete Rolle spielen, lassen sich zahlreiche Belege für die ungebrochene Wirksamkeit der von ihm aufgezeigten Mechanismen sozialer Selektion im Bildungs- und Erziehungswesen finden.“ (Bremer 2016, S. 76)

Zusammenfassend bzw. weiterblickend lässt sich konstatieren, dass die Forschung in Tradition Pierre Bourdieus zwar nach wie vor eine Nische darstellt, in den vergangenen Jahren im deutschsprachigen Raum allerdings einen Aufschwung erlebt. Die Milieuforschung rund um die Methode der *Habitushermeneutik* erfreut sich zunehmender Beliebtheit (u. a. Bremer 2016; Bremer und Teiwes-Kügler 2020; Grundmann et al. 2003; Hild 2019; Lange-Vester und Sander 2016; Vester et al. 2001). Auch die Forschung mit der Dokumentarischen Methode greift mehr oder weniger stark auf den (kollektiven) Habitus zurück (u. a. Baar 2010; Hericks 2006; Thiersch 2014a). Vor allem zum Schüler:innenhabitus (u. a. Helsper et al. 2014; Kramer et al. 2009; Thiersch 2014b), dem Lehrer:innenhabitus (u. a. Baar 2010; Helsper 2018; Kowalski 2020; Kramer et al. 2018; Kramer und Pallesen 2019a), der kulturellen Passung von Habitus und Feld (u. a. Bremer 2016; Kramer 2017; Kramer und Helsper 2011; Schmitt 2010) sowie zur Schulkulturforschung in Bourdieuscher Forschungslinie (Helsper 2008; Hummrich 2015; Böhme et al. 2015; Kramer 2015a, 2002) zeigt sich ein vermehrtes Forschungsaufkommen.

In dieser Forschungstradition knüpft schließlich auch die vorliegende Studie an, indem die Bourdieusche Brille auf die Thematik der Berufswahl von Studierenden im Primarstufenlehramt gelegt wird, um Aussagen über die kulturelle Passung von Habitus und Feld von Lehramtsstudierenden treffen zu können. Ein Vorhaben, das meines Wissens nach in dieser Form ein Novum darstellt.

2 Pierre Bourdieu: die Welt mit anderen Augen sehen

„Wer Bourdieu gelesen hat, wird die Gesellschaft mit anderen Augen sehen.“ (H.-P. Müller 2014, S. 9)

Die riesige Palette an Themenfeldern, mit denen sich der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1930–2002) im Laufe seines Lebens beschäftigt hat, sowie sein praxeologisch-analytischer Zugang und seine heterodoxe Vorgehensweise machten ihn bereits zu Lebzeiten zu einem Klassiker der Soziologie und einem der bedeutendsten Soziologen der Nachkriegszeit. In diesem Kapitel soll zunächst die soziale Laufbahn Bourdieus skizziert werden, die die Grundlage seiner Sicht auf die Welt bildet. Danach folgt ein kurzer Einblick in das Werk Bourdieus, das themenspezifisch quer verstreut ist und dabei stets miteinander verwoben bleibt. Bourdieus theoretische Konzepte sind besonders komplex und können kaum unabhängig voneinander betrachtet werden; sie funktionieren nur in Relation zueinander. Dadurch lässt sich z. B. der Habitus nicht gänzlich ohne die Konzepte von Feld und Kapital verstehen und umgekehrt. Insofern gleicht ein solches Vorhaben dem Henne-Ei-Problem. Die dadurch entstehenden Redundanzen seien vor diesem Hintergrund nachzusehen. Näher analysiert werden sollen schließlich die beiden Konzepte des *Habitus* wie des *Feldes* sowie der Dualismus der beiden in Form des Konzepts der *kulturellen Passung*, die für die Erforschung der Berufswahl in der vorliegenden Studie eine zentrale Rolle spielen.

2.1 Leben und Wirken Bourdieus

Bourdies Wirken besteht aus einem unglaublich komplexen Gebilde, indem die einzelnen Facetten eng miteinander verwoben sind. Selbst Leben und Werk ist Bourdieus Sozialtheorie nach nicht voneinander zu trennen. So ergeben sich unzählige Möglichkeiten, diese Geschichte zu erzählen. Der hier gewählte Weg startet beim Einfluss Bourdieus sozialer Laufbahn auf sein wissenschaftliches Wirken in Verbindung mit seinen zentralen Werken, die von den unzähligen Publikationen hervorgehoben werden sollen. Einer Übersicht der Großtheorie Bourdieus, in der die zentralen Konzepte vorgestellt werden, folgt schließlich noch eine Betrachtung der Rezeption und Kritik auf seine Perspektiven.

2.1.1 Kurzer Einblick in die soziale Laufbahn Bourdieus

Bourdies eigener Theorie und Sichtweise folgend, soll hier keine *Biographie* geschrieben, sondern vielmehr auf die sozialen Bedingungen seines Wirkens geschaut werden. So zeigte Bourdieu selbst eine starke Abneigung zum Biographie-Begriff (Holzmayer 2020). In seinem *soziologischen Selbstversuch* (Bourdieu 2002) schreibt er gleich in den ersten Sätzen von dieser Abgrenzung und seiner Befürchtung, dieses Buch könnte trotz mehrfacher Mahnung als Autobiographie gelesen werden. Franz Schultheis (2002) zeigt im Nachwort dieser *Anti-Autobiographie*, dass Bourdieus Befürchtung schließlich auch eingetroffen ist. Bourdieu selbst konnte diesen Missverständnissen und Rezeptionen nicht mehr entgegenwirken, da er bereits vor dem Erscheinen des Buches nach kurzer und plötzlicher Erkrankung Anfang 2002 starb.

Die eigene Erfahrung mit Klassismus und Ausgrenztheit infolge seiner marginalisierten sozialen Herkunft scheinen Kern Bourdieus intensiver Selbstreflexivität zu sein. Bourdieu erfuhr eine doppelte bzw. mehrfache „interne Ausgrenztheit“ (Bourdieu und Champagne 2005). Bereits in der Schule im landwirtschaftlich geprägten Béarn war er von seinen Mitschüler:innen „durch eine

Art unsichtbare Mauer von ihnen getrennt“ (Bourdieu 2002, S. 96), da er nicht wie sie aus einer Bauernfamilie stammte. Sein Vater war Briefträger und damit einfacher Beamter, was den Vater bereits zum Außenseiter machte. Auch Bourdieus schulischer Erfolg ließ ihn in seiner Heimat zum Außenseiter werden und auch in der weiteren Schulzeit machte er im Internat Erfahrung mit Ausgrenzung, sozialer Ungleichheit, Scham und der *totalen Institution* im Sinne Goffmans (1972; Bourdieu 2002, S. 104f.). Seine soziale Herkunft und sein Akzent ließen ihn Erfahrungen in „Gestalt einer Art von Klassenrassismus“ (Bourdieu 2002, S. 110, auch Bourdieu und Passeron 1971, S. 85; Bourdieu 1982, S. 292) bzw. „Rassismus der Intelligenz“ (Bourdieu 1993a, S. 252) machen. Ein Phänomen, das heute unter dem Label *Klassismus* (Kemper und Weinbach 2016) diskutiert wird. Ähnlich, wie es u. a. auch die Klassenübergänger:innen Didier Eribon (2016), Annie Ernaux (2019a) oder Édouard Louis (2016) selbstreflexiv beschreiben, fühlt sich Bourdieu gefangen zwischen zwei Welten – zwischen ländlich-bäuerlicher Herkunft und akademisch-intellektuellem Feld, weshalb er auch von einem *gespaltenen Habitus* spricht (Bourdieu 2002). Diese Erfahrungen der doppelten Entfremdung können als Grundlage seines stetigen Hinterfragens von scheinbaren Selbstverständlichkeiten, dem *radikalen Zweifel* bzw. einer *epistemologischen Wachsamkeit* (Bourdieu 1996, S. 269ff.; Hepp und Kergler 2014; Bourdieu et al. 1991, S. 13ff.) verstanden werden. Franz Schultheis (2002, S. 144) schreibt von Bescheidenheit und Schüchternheit Bourdieus, die mit *hohen Schamsschwellen* verbunden waren.

„Es war ihm anzusehen, dass er sich an diesem so distinguierten akademischen Olymp fremd fühlte. Später gestand er mir in einem Gespräch, dass er schon Tage vor den Vorlesungen kaum noch schlafen konnte.“ (Schultheis 2019, S. 22)

Diese Unsicherheit, Nervosität und Scham zeigt sich auch in der Einstiegssequenz der sehenswerten Dokumentation „Soziologie als Kampfsport“ (Carles 2009), in der Bourdieu nach einer Videokonferenz mit Studierenden aus Chicago über sein unerträgliches Lampenfieber spricht. Didier Eribon (2016) argumentiert in seiner eigenen soziologischen Selbstanalyse, dass Bourdieus Selbstversuch zu wenig weit gehe:

„Er schreibt viel zu reserviert und schamhaft [...] Er traut sich nicht wirklich, sich selbst zu exponieren, seine Auskünfte weisen unübersehbare, wesentliche Lücken auf. Er verschweigt mehr, als er offenlegt“ (Eribon 2016, S. 153).

So spielt Eribon darauf an, dass Bourdieus Scham so groß gewesen sein dürfte, dass er sich nicht als legitimer Sprecher seiner selbst sehen konnte, wie Bourdieu auch selbst berichtet (Bourdieu 2002, S. 122).

„Denn um sich legitim zu fühlen, muss man notwendigerweise von seiner gesamten Vergangenheit, von der sozialen Welt, von den Institutionen legitimiert worden sein“ (Eribon 2016, S. 229).

Ein Umstand, der für Bourdieu sichtlich nicht zutraf. Die gesellschaftliche Bedingtheit des Erkenntnisobjekts ist in Bourdieus Forschung stets zentral und begleitet Bourdieus Schaffen wie ein roter Faden (Bourdieu und Wacquant 1996b; Schultheis 2002). Diese soziologische Reflexivität der eigenen Position im Feld ist in der Soziologie wenig verbreitet, hat in Bourdieus Werken jedoch von Anfang an erhebliches Gewicht. Er sieht sich nie in der arroganten Außenperspektive des objektiv-neutralen Wissenschaftlers, der den Menschen *die* bzw. *ihre* Welt erklärt:

„Es gibt viele Intellektuelle, die die Welt in Frage stellen, es gibt wenige, die die intellektuelle Welt in Frage stellen.“ (Bourdieu 2002, S. 31)

Pierre Bourdieu ist sich stets bewusst, dass er selbst als Forscher in dieser Welt verstrickt ist. Die *Objektivierung der Subjektivität* (u. a. Bourdieu 1987, S. 246ff.; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 238ff.) der Forschenden ist ihm dabei ein begleitendes Anliegen. Dies liegt wohl einerseits an seiner eigenen Erfahrung mit sozialer Ungleichheit und der *symbolischen Gewalt*, die er aufgrund seiner sozialen Herkunft als akademischer Außenseiter seit Beginn seiner schulischen und akademischen Laufbahn machen musste (Bourdieu 2002). Andererseits aber ist diese Selbstreflexion auch seiner kritischen Betrachtung des eigenen Feldes geschuldet, indem er die Werkzeuge bzw. *Waffen der Soziologie* gegen das akademische Feld selbst richtete (Bourdieu 1985b, 1988, 1993a, S. 23, 2001a, S. 31, 2002). So war er stets bemüht, die Mechanismen des Feldes zu objektivieren, sichtbar zu machen, was ihn im intellektuellen Feld seiner Heimat Frankreich viel Kritik einbrachte – ein Grund für seine Entscheidung, den *soziologischen Selbstversuch* zuerst in deutscher Sprache zu veröffentlichen (Schultheis 2002, S. 135).

Bourdieu hat sich Zeit seines Lebens immer wieder mit dem Feld der Wissenschaft bzw. dem Feld der Bildung beschäftigt (Überblicke bei Fröhlich 2014a; Heim et al. 2014). Vor allem seine Abhandlungen zum Bildungssystem Frankreichs waren es zu Beginn seiner Karriere, die erstmals für Aufsehen gesorgt haben (Bourdieu und Passeron 1971, 1973). Bourdieus großes Interesse für die Bildung entstammt seiner Beschäftigung mit sozialer Ungleichheit sowie der damit verbundenen symbolischen Gewalt, die im Bildungssystem bereits stark ausgeprägt sind bzw. vor allem ursächlich daran mitwirken. Besonders die Schule – und das ist nicht bloß ein Phänomen Frankreichs der 1960er Jahre – ist keine ausgleichende Institution, sondern vielmehr aktiv beteiligt an der Reproduktion sozialer Ungleichheit (Bourdieu und Passeron 1971; siehe Forschungen mit ähnlichen Perspektiven bei Georg 2006). Diese Erkenntnis steht diametral entgegen der Hoffnung auf die Schule als meritokratische, begabten- und leistungsorientierte Institution. Vielmehr hat das Bildungswesen „die geheime Funktion, die Gesellschaftsordnung zugleich zu perpetuieren und zu legitimieren“ (Bourdieu und Passeron 1971, S. 16). Unter anderem passiere dies durch die Homologie von schulisch gefordertem Kapital und kulturellem Kapital der privilegierten Schüler:innen bzw. der engen Homologie der schulischen zur gesellschaftlichen Hierarchie (Bourdieu und Champagne 2005).

So ist „die Übertragung von Kulturkapital zweifellos die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital“ (Bourdieu 1983, S. 188).

Dies führe zur unhinterfragten Reproduktion der kulturellen Privilegien der durch ihre Herkunft bereits Privilegierten, wodurch die Begabungsideologie nach dem Prinzip der *self-fulfilling prophecy* rational gedacht und hochgehalten wird (Bourdieu und Passeron 1971, S. 86f). Als Lösungsvorschlag, diesen verschleierte Privilegien entgegenzuwirken, sehen die beiden Autoren eine *rationale Pädagogik*, die auf einer Soziologie der sozialen Ungleichheit basiert (Bourdieu und Passeron 1971, S. 82ff.; Überblick bei Holzmayer 2019). Auch wenn heute mittels defizitorientierter Betrachtung fast ausschließlich Mehrsprachigkeit bzw. der sogenannte ‚Migrationshintergrund‘ als Ursache für schulische Benachteiligung gesehen wird, während soziale Herkunft oft übersehen wird (Bjegač und Holzmayer 2022), so machen Schulleistungsstudien wie PISA bzw. dezidierte Forschungsarbeiten zu Bildungsungleichheit (u. a. Hartmann und Kopp 2001) die Allokationsfunktion von Schule (Fend 2009) deutlich.

Ebenso, wie er aufgrund seiner entlarvenden Mechanismen der reproduktiven Funktion der Schule im Bildungswesen auf Widerstand bzw. nicht-Beachtung stieß (Liebau 2011), so wurden auch Bourdieus Analysen des akademischen Feldes kritisch betrachtet. Bourdieu hat dem Feld einen Spiegel vorgehalten und die Mechanismen der Macht, von Statuskämpfen und Hie-

rarchien in der Welt der Wissenschaft bzw. Kunst offengelegt. Aufgrund seiner Außenseiterposition des Eindringlings in die akademische Welt war es ihm möglich, Strukturen und Mechanismen zu erkennen, die anderen durch ihre Einverleibung der im Feld erforderlichen *illusio* verwehrt bleiben. Die zentrale Studie, die Bourdieu in diesem Zusammenhang durchgeführt hat, resultierte im Werk *Homo academicus* (Bourdieu 1988), einer ausgeprägten *Feld-* bzw. *Sozioanalyse der Universität*. Auch die Antrittsvorlesung *Leçon sur la leçon* am Collège de France (Bourdieu 1985b), sowie die Betrachtungen der scholastischen Welt in den *Meditationen* (Bourdieu 2001a) verweisen auf die Bemühung der Objektivierung der eigenen akademischen Welt. Bourdieu zeigt dabei die Strukturen des akademischen Feldes auf sowie die symbolische Gewalt und Machtkämpfe, die in diesem Feld – in Abhängigkeit vom Feld der Macht – kursieren (Engler und Kraus 2004; Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2006). In *Homo academicus* arbeitet er unter anderem mit der bereits aus den *Feinen Unterschieden* bekannten Korrespondenzanalyse (Bourdieu 1988, S. 114f.; 350f.), die die Machtstruktur des akademischen Feldes offenlegt:

„Denn wie das soziale Feld insgesamt, so bildet auch das universitäre die Stätte eines Kampfes zwischen und um Klassifizierungen und Rangordnungen – eines Kampfes, der um die Wahrung bzw. Veränderung des jeweils herrschenden Kräfteverhältnisses zwischen den verschiedenen Kriterien und den durch sie bezeichneten Machtfaktoren geführt wird und damit an der Herstellung des zu einem gegebenen historischen Moment objektiv erfassbaren Ordnungs- und Bewertungssystems mitwirkt.“ (Bourdieu 1988, S. 55)

In Anlehnung an Immanuel Kant analysiert auch Bourdieu den *Streit der Fakultäten* (Bourdieu 1988, S. 82ff.), wodurch er die Machtstrukturen der Universitäten offenlegt und die Instrumente seiner Soziologie auf das eigene Feld umlegt. Neben den Feldanalysen des akademischen und künstlerischen Feldes analysiert Bourdieu schließlich u. a. auch die Felder der Religion, der Sprache, der Politik, der Medien oder der Literatur, die auch in den jeweiligen Feldern Beachtung fanden. Vor allem sind auch seine Ausflüge in die Themenfelder der *Sprache* (v. a. Bourdieu 1990, 2017a) und der Geschlechterforschung (Bourdieu 2005a) erwähnenswert, für die er mit seinem Konvolut an theoretischen Begriffen auch in diesen Feldern viel beachtete Beiträge leistete.

Für die Ausbreitung dieser theoretischen Konzepte sind vor allem seine ethnologischen bzw. später soziologischen Studien ausschlaggebend, die er zunächst in der algerischen Kabylei und seiner Heimat, dem Béarn in Südfrankreich durchgeführt hat und später auf die französische Gesellschaft allgemein übertragen hat (siehe Bourdieu 1992a; Überblick bei Holder 2014). Das Werk *Entwurf einer Theorie der Praxis* (Bourdieu 1976) wurde 1972 veröffentlicht (dt. Übersetzung 1976) und gilt als Grundlage für alle weiteren Forschungsarbeiten Bourdieus. Darin entwickelt er, ausgehend von der empirischen Forschung in Algerien, bereits die groben theoretischen Konzepte, auf denen sein Gesamtwerk beruht (z. B. *Struktur-Habitus-Praxis*, *illusio*, *doxa*, *hexis* oder das *symbolische Kapital*). Der wissenschaftliche Durchbruch (vor allem außerhalb Frankreichs) gelang Bourdieu mit seinem Werk *Die feinen Unterschiede* (Bourdieu 1982), das 1979 auf französisch und drei Jahre später auf deutsch erschien. Bis heute zählt es zu den großen Klassikern der Soziologie. Neben Michel Foucault (der streng genommen weniger Sozialwissenschaftler als Philosoph war) machte es ihn zum meist gelesenen und einflussreichsten Sozialwissenschaftler der Nachkriegszeit (Wuggenig 2017; auch L. Vogt 2007).²⁴

24 Wobei die Rezeption weit über die Disziplin der Soziologie hinausgeht und die weltweite Rezeption innerhalb dieser bei nur etwa 30 Prozent liegt (Fröhlich und Rehbein 2014). Dies verdeutlicht die Interdisziplinarität des Wirkens Bourdieus.

Die feinen Unterschiede, im französischen Original als *La Distinction* benannt, ist eine Lebensstilanalyse der französischen (Klassen-)Gesellschaft, die den Dualismus von objektivistischer und subjektivistischer Perspektive aufzulösen versucht und den (kulturellen) Geschmack als sozial geprägt bzw. bedingt entlarvt – im Gegensatz zu den weit verbreiteten natürlich-biologischen und rationalen Verständnisweisen. Bourdieu zeigt dabei, wie unterschiedliche Lebensstile, Geschmäcker und kulturelle Praktiken aufrechterhalten werden und wie sich mittels Habitualisierung und Distinktionen soziale Unterschiede und Ungleichheiten reproduzieren und legitimieren. Anhand von Korrespondenzanalysen zeigt er die vertikale wie horizontale Dimension sozialer Ungleichheit auf und macht deutlich, wie Gesellschaft als dreidimensionaler sozialer Raum verstanden werden kann, indem Volumen, Struktur und Genese des jeweils verfügbaren Kapitals ausschlaggebend sind für soziale Laufbahn, Prestige und Anerkennung, Erfolg und Macht. In dem empirisch heterodoxen und über 800-Seiten starken Werk vertieft er einige Theorien und Konzepte, wie etwa *Habitus*, *Kapital* oder *sozialer Raum* bzw. *Felder*, die in den allgemeinen soziologischen Sprachgebrauch übergegangen sind und im folgenden Teil vorgestellt werden sollen.

2.1.2 Der Brückenbauer und seine Werkzeuge

„Die Soziologie ist eine sehr schwierige Wissenschaft. Man steuert immer zwischen zwei Klippen hindurch, man umschifft die eine und scheitert dabei womöglich an der anderen. Das ist auch der Grund, warum ich mein Leben damit verbracht habe, an den Dualismen zu rütteln.“ (Bourdieu und Kraus 2013, S. 26)

Bourdieu versucht mit seinem Schaffen Brücken zu bauen zwischen scheinbar starren und verhärteten Fronten. Gegensätzen von Theorie und Empirie (Bourdieu et al. 1991), zwischen Struktur und Praxis (Bourdieu 1976, S. 139ff.), zwischen Klassentheorie und Lebensstilanalyse (Bourdieu 1982; auch Eder 1989), zwischen Objektivismus und Subjektivismus (Bourdieu 1992a), zwischen subjektlosem Strukturalismus und Subjektphilosophie (Bourdieu 1992a, S. 29), zwischen Freiheit und Notwendigkeit (Bourdieu 1992c, S. 82), zwischen Akteur:innen und Welt (Bourdieu 1992c, S. 82) oder zwischen Strukturalismus und Konstruktivismus (Bourdieu 2020, S. 396).

In *Rede und Antwort* spricht Bourdieu (1992a, S. 27ff.) über seine Überwindung des Strukturalismus, von dem er – angelehnt an Ferdinand de Saussure und Claude Lévi-Strauss – ursprünglich ausging (Übersicht bei Moebius und Peter 2014). Die Ergebnisse ethnologischer Untersuchungen über die Verhaltensregeln und Rituale des Heiratens in arabisch-berberischen Gesellschaften waren mit der reinen Perspektive des Strukturalismus nicht zu verstehen. Mittels einer anschließenden Studie in seiner Heimat in Südfrankreich und der Perspektive Ludwig Wittgensteins zeigte sich – so schildert er in diesem Interview –, dass Handeln *kein bloßer Vollzug von Regeln* ist, sondern vielmehr (unbewusste) Strategie, die sich aus einem *Spiel-Sinn* ergibt, der örtlich und zeitlich abhängig durch *Erfahrung* erworben wird und dass Handeln dadurch auch vorhersehbar wird – die Grundannahme der Habitus-Theorie als Bindeglied zwischen Struktur und Praxis. Demnach sind Umwelt und Zeit wichtige Faktoren für unser Denken, Wahrnehmen und Handeln, determinieren uns jedoch nicht vollkommen. Die Strukturen schreiben sich in unseren Leib ein, wir inkorporieren sie, *habitualisieren* sie, wodurch der Habitus einerseits als *strukturiert* gelesen werden kann. Andererseits wirkt der Habitus auch *strukturierend*, indem er durch das Handeln wiederum die Strukturen reproduziert bzw. auch transformiert, wodurch sich eine Art Kreislauf ergibt (Bourdieu 1987, S. 97ff.). Die uns umgebenden Strukturen geben in gewisser Weise die Richtung unseres Handelns vor, lassen uns

jedoch noch Handlungsspielräume, wodurch wir wiederum strukturierend auf die Strukturen einwirken – so ist die Bourdieusche Perspektive eine Art Brücke zwischen Strukturalismus und den vom freien Willen ausgehenden Rational Choice-Theorien (Überblick bei W. L. Schneider 2005a). Damit schafft er es, die starken Trennlinien zwischen den beiden Erkenntnisweisen des Objektivismus sowie Subjektivismus aufzubrechen.²⁵

Der Bruch mit dem Subjektivismus und dem Objektivismus ist für Bourdieu schließlich notwendig, um eine Theorie des *sozialen Raums* zu entwerfen, eine Gesellschaftstheorie, die mit der eindimensionalen Betrachtung hierarchischer sozialer Klassen bricht, wie sie von Karl Marx bekannt ist. Die Kritik, die Bourdieu an der Marxschen Perspektive der sozialen Klassen übt, liegt in der direkten Übertragung von *theoretischen Klassen* in den Glauben an *reale Klassen* (Bourdieu 1998a, S. 23ff.):

„Es existieren keine sozialen Klassen [...] Was existiert, ist ein sozialer Raum, ein Raum von Unterschieden, in denen die Klassen gewissermaßen virtuell existieren, unerschwinglich, nicht als gegebene, sondern als *herzustellende*.“ (Bourdieu 1998a, S. 26, Hervorh. i. Orig.)

Erstmals in den *Feinen Unterschieden* entwirft Bourdieu eine Theorie, die die Gesellschaft nicht nur in reine Klassen abbildet, sondern als sozialen dreidimensionalen Raum darstellt, indem wir Positionen einnehmen, die unsere Sichtweise auf die Welt wiederum beeinflussen, wodurch er eine Brücke schlägt zwischen sozialer Position und Praxis. Die drei Dimensionen, von denen hier die Rede ist, sind *erstens* das Gesamtvolumen an Kapital der einzelnen Akteur:innen, *zweitens* die Zusammensetzung bzw. Struktur dieses Kapitals und *drittens* die zeitliche Dimension, die die Entwicklung dieses Kapitals und dessen Struktur erklärt (Bourdieu 1982, S. 210ff., 1998a, S. 29). Der soziale Raum besteht demnach aus einer Überlagerung zweier Räume – dem Raum der sozialen Positionen und dem Raum der Lebensstile²⁶, wodurch Bourdieu einen Dualismus von Position und Disposition darstellt, wie er im Konzept des Habitus verankert ist. Die Position im Raum bestimmt den Lebensstil – im Sinne von Geschmack auf unterschiedlichen Ebenen wie etwa Musik, Sport, Konsum, Lebensmittel, Literatur – und umgekehrt beeinflusst der Lebensstil wiederum die soziale Position.

Um diesen sozialen Raum allerdings zu verstehen, bedarf es einer kurzen Betrachtung des *Kapitalbegriffs*. Bourdieu weitet das rein ökonomische Kapitalverständnis aus und differenziert in drei bzw. vier Kapitalsorten. Neben dem *ökonomischen Kapital* (in Form etwa von Geld oder materiellem Besitz) erkennt er das *kulturelle Kapital*²⁷ (in Form von Wissen, Hobbies, Geschmack oder Bildungstiteln) und das *soziale Kapital* (in Form von gewinnbringenden bzw. nützlichen Beziehungen). Als Querschnittskapital nennt Bourdieu das *symbolische Kapital*²⁸, das im Sinne von Anerkennung oder Prestige den jeweiligen Ausprägungen der Kapitalsorten Wert und Bedeutung zuweist. So kann jede Kapitalsorte im Feld zu symbolischem Kapital werden, wenn diese innerhalb des Feldes Bedeutung erlangt und mit Prestige versehen wird (Bourdieu 1998a, S. 150ff.). Zusätzlich zu diesen Grundsorten gibt es auch andere Kapitalsorten, die je nach Feld

25 Mehr zur Antinomie von Subjektivismus und Objektivismus in Kapitel 3.1.

26 Siehe die Abbildung des Raums mittels Korrespondenzanalyse in den *Feinen Unterschieden* (Bourdieu 1982, S. 212f.) bzw. eine vereinfachte Form in *Praktische Vernunft* (Bourdieu 1998a, S. 19).

27 Dieses ist wiederum differenziert in *inkorporiertes kulturelles Kapital* (Wissen bzw. auch Habitus), *objektiviertes kulturelles Kapital* (z. B. Kunstwerke, Literatur, Anzahl von Fernsehern im Haushalt) – und *institutionalisiertes kulturelles Kapital* (Bildungsabschlüsse und -titel) (Bourdieu 2001c).

28 Mehr zum komplexen Konzept des symbolischen Kapitals in *Sozialer Sinn* (Bourdieu 1987, S. 205) bzw. *Praktische Vernunft* (Bourdieu 1998a, S. 108ff., 150ff.).

unterschiedlich tragend werden können. Das erlangte Kapital gilt als Voraussetzung für die Handlungsfähigkeit im Feld (Rehbein und Saalman 2014a).

Durch die Überlagerung von Lebensstil und Position zeigen sich schließlich die Zusammenhänge der beiden, wodurch ein ausdifferenziertes Verständnis sozialer Klassen entsteht. So wird deutlich, dass etwa Handelsunternehmer:innen eher Champagner trinken, Ferien im Hotel oder die Freizeit bei der Jagd und mit Massenkultur verbringen, während Hochschullehrende eher Kreuzfahrten unternehmen, Schach spielen, die Oper besuchen und Kunstbücher lesen (im Frankreich der 1960er Jahre). Beide Berufsgruppen besitzen eine große Menge an Kapital, wobei sich jenes der Handelsunternehmer:innen vermehrt aus ökonomischem und jenes der Hochschullehrenden vermehrt aus kulturellem Kapital zusammensetzt (Bourdieu 1982, S. 405ff.). Dieses Beispiel macht deutlich, dass Akteur:innen mit viel Kapital sich auf der horizontalen Ebene durch die Struktur des zusammengesetzten Kapitals unterscheiden und *Gesellschaft* damit differenzierter betrachtet werden muss als rein auf vertikaler (Klassen-)Ebene. Kapitalsorten lassen sich zu einem gewissen Grade umwandeln – so kann etwa ökonomisches Kapital (mittels Geldes) in objektiviertes kulturelles Kapital (in Form von Kunstwerken) getauscht werden oder soziales Kapital (in Form der richtigen Beziehungen) zu ökonomischen Kapital (in Form von Jobs oder Aufträgen).

Das symbolische Kapital – in Form von Anerkennung – ist demnach nicht in allen Feldern das gleiche, sondern hängt vom jeweiligen Feld ab, in dem sich Akteur:innen bewegen. Deshalb weicht Bourdieu zunehmend vom Konzept des sozialen Raums ab und verwendet den differenzierteren Begriff des *Feldes*, einem „Ensemble von relativ autonomen Spiel-Räumen“ (Wacquant 1996, S. 37), in denen bestimmte kollektive Werte in Abgrenzung zu Werten außerhalb dieser *Spiel-Räume* zählen. Der Feldbegriff erinnert an Luhmanns Systemtheorie, grenzt sich aber von dessen funktionalistischer Sichtweise ab, aber auch durch den Fokus auf Macht und die Perspektive, dass Felder nicht starr voneinander zu trennen sind (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 132ff.; Joas und Knöbl 2004, S. 545ff.; Rehbein und Saalman 2014b). In jedem der Felder herrschen eigene Gesetze, eine eigene Logik und Hierarchie, ein eigener Glaube (*illusio*), wodurch es von anderen Feldern (relativ) autonom ist (Bourdieu 1985a, S. 11, 1998a, S. 148f.). Deutlich wird die Feldtheorie vor allem bei Bourdieus Studien zum Feld der Kunst in *Die Regeln der Kunst* (Bourdieu 1999), zum Feld der Wissenschaft in *Homo academicus* (Bourdieu 1988) oder differenzierter und in einem engeren Feld in Loïc Wacquants (2017) Studie *Leben für den Ring* über das Feld des Boxens im amerikanischen Ghetto.²⁹

In den *Feinen Unterschieden* entwickelt Bourdieu (1982) eine Theorie der *Distinktion*, um den hohen Grad an gesellschaftlicher Reproduktion erklären zu können. So zeigt sich, dass die Lebensstile mit den sozialen Positionen der Akteur:innen relativ homolog sind. Anhand statistischer Auswertungen verschiedener kultureller Praktiken (wie Museumsbesuche, Bibliotheksbenutzung oder Kinobesuche nach Filmen) und Ausschnitten von Interviews werden diese Differenzierungen und bewussten bzw. unbewussten Distinktionen deutlich, mit denen sich die Akteure:innen voneinander unterscheiden. Akteur:innen im Feld entwickeln einen *Sinn für Grenzen*, der sie wie selbstverständlich im Feld bewegen lässt. Verkürzt zusammengefasst ist die *herrschende Klasse* in Besitz der legitimen Kultur bzw. des legitimen Geschmacks, der von der mittleren Klasse angestrebt und nachgeehft wird, während die beherrschte Klasse sich mit einem Notwendigkeitsgeschmack zufriedengibt. Die herrschende Klasse grenzt sich vom Notwendigen ab. Die Form ist ihr wichtiger als die Funktion. Bourdieu spricht von *l'art pour l'art* (u. a. Bourdieu 1998a, S. 148), von

29 Mehr zum Feldbegriff in Kapitel 2.3.

der Kunst um der Kunst willen, was auch auf andere Felder übertragen werden kann. Bestimmte Praktiken werden von der herrschenden Klasse aufgegeben, sobald der Anteil an *Emporkömmlingen* wächst, diese zu übernehmen, wodurch sie der Mittelklasse stets einen Schritt voraus ist (Bourdieu 1982, S. 413, 1998a, S. 17) und die Distanz zur Mittelklasse bewahrt. Demnach gibt es einen stetigen Kampf um Anerkennung im Feld, einen *symbolischen Kampf* um Distinktion, um Macht und Herrschaft, um Prestige und symbolisches Kapital zwischen Inhaber:innen und Anwärter:innen. Gleichzeitig machen z. B. Hochschullehrende aus der Not ihres fehlenden ökonomischen Kapitals eine Tugend und investieren ihre Freizeit in möglichst (kulturell) gewinnbringende und (ökonomisch) sparsame Praktiken. So bekommt in diesen Feldern (günstiger) Museumsbesuch oder objektiviertes kulturelles Kapital in Form von Büchern einen hohen Stellenwert, ein hohes symbolisches Kapital, während protziger Lebensstil und teure Gemälde negativ behaftet werden. Demnach bedingt die Struktur des vorhandenen Kapitals die soziale Praxis, die habitualisiert wird und wiederum die Struktur beeinflusst, wodurch sich das gesellschaftliche Leben reproduziert und als natürlich differenziert darstellt.

Bourdieu (Bourdieu et al. 1991) steht auch für eine Brücke zwischen den so oft kontrovers geführten Ansätzen von Theorie und Empirie. Stephan Egger (2020, S. 415) spricht dabei von einer *empirischen Dichte*, die Bourdieus gesamte wissenschaftliche Laufbahn begleitet – angefangen mit seinen Studien in Algerien in den 1950er Jahren, die zu einer *theoretischen Verdichtung* führten (Egger 2020, S. 419). Und er spitzt diese Bindegliedfunktion Bourdieus noch zu:

„Bourdieu hat deshalb eine derart epochemachende theoretische Tragweite erlangt, weil sie aus dichtester Forschung entstand“ (Egger 2020, S. 450).

Bourdieu grenzt sich damit von einer *theoretischen Theorie* ab, die sich selbst Zweck genug ist und so zum Zwecke der eigenen Bedeutsamkeit der Theorie bzw. jener der *narzistischen Forscher:innen* geführt wird. „Zwanzig Jahrhunderte diffuser Platonrezeption“, so beschreibt Bourdieu die Verliebtheit der Philosophie in die theoretische Theorie, die eine „Mischung aus Wiedererfundenem und Wiederholtem perpetuiert“ und damit ein „schlichtes Hindernis auf dem Weg der Erkenntnis“ darstellt (Bourdieu 2001a, S. 176). Im Gegensatz dazu plädiert er für eine *wissenschaftliche Theorie*, die aus der empirischen Arbeit entsteht und sich durch Empirie bewähren muss (Bourdieu 2020, S. 392, auch 1993a, S. 49ff.).

Die Trennung der Disziplinen der Philosophie, die Bourdieu im akademischen Feld studiert hat, der Ethnologie, wie er sie in Algerien im Selbststudium durch Feldforschung erlernt und betrieben hat, sowie der Soziologie, zu der er sich letzten Endes – ebenso als Autodidakt – zurück in Frankreich bekannt hat, versucht Bourdieu zu ignorieren und deren Dogmen zu überwinden (Egger 2020). Die oft deterministische Philosophie, wie er sie immer wieder Jean-Paul Sartre und dem Existentialismus sowie dem Strukturalismus bei Claude Lévi-Strauss vorwirft, erzeugen eine „kolossale Abneigung Bourdieus gegen ‚Großtheorien‘, gegen narzistisch selbstsichere Arten der ‚Welterklärung‘“ (Egger 2020, S. 427, Hervorh. i. Orig.). In Bourdieus Schriften werden immer wieder Philosophen (ganz besonders Immanuel Kant, Ludwig Wittgenstein und Vertreter der Phänomenologie), Ethnologen (vor allem Claude Lévi-Strauss und Marcel Mauss) und überwiegend Soziologen (ganz besonders Max Weber und Émile Durkheim sowie Karl Marx) erwähnt. Dabei zeigt sich Bourdieu auch als Brückenbauer wissenschaftlicher Paradigmen, indem er nicht Apologet bestimmter Richtungen sein möchte und die dahinterstehenden Etikettierungen verweigert (Bourdieu 1992a, S. 40). In diesem Sinne soll Pierre Bourdieu Weggefährte dieser Studie sein, wobei seine Konzepte und Begriffe als Hilfsmittel dienen, die aber auch kritisch betrachtet werden sollen.

2.1.3 Bourdieu kritisch betrachtet

„Ich habe nämlich das Gefühl, ziemlich wenig verstanden worden zu sein“ (Bourdieu 2001a, S. 15).

Im Gegensatz zu Bourdieus Werken, die sich mit dem Lebensstil beschäftigen, werden herrschaftskritische Werke Bourdieus erst sehr spät übersetzt. Michael Hartmann (2004) kritisiert die 15-jährige Verspätung der deutschen Übersetzung von Bourdieus (2004) *La Noblesse d'Etat* (Der Staatsadel), die er mit der Macht- und Herrschaftskritik des Werks in Verbindungen bringt. Dies hat seiner Meinung nach zur Folge, dass Bourdieu im deutschsprachigen Raum vorwiegend als Theoretiker der Lebensstile und kulturellen Unterschiede und weniger als Theoretiker der Macht verstanden wird. Prozesse der sozialen Ungleichheit und die sich damit reproduzierende soziale Ordnung des Feldes, sowie die machttheoretische Einbettung sollen die vorliegende Studie daher auch stets begleiten. Durch seine Brückenbauten handelte sich Bourdieu Kritik von jeweils beiden Seiten ein, die dies zum Anlass machten, ihn auf der jeweils gegenüberliegenden Seite anzugreifen. So wurde er einerseits als Strukturalist und Determinist etikettiert, während er auf der anderen Seite als Konstruktivist abgestempelt wurde (Bourdieu 1992d; auch Kramer 2011; Rieger-Ladich 2005). Ebenso wurde er auf der einen Seite als Theoretiker etikettiert, während er von der anderen Seite als reiner Empiriker gesehen wurde. Umso erstaunlicher ist es, dass dies seiner Popularität nicht geschadet hat. Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (2014) verdeutlichen, dass die Kritik an Bourdieus Konzepten zunächst sehr heftig ausfiel, er ab den 1990ern durch seinen Status als lebender Klassiker der Soziologie sehr positiv rezipiert wurde und nach seinem Tod trotz anhaltender Rezeption der Gefahr der Trivialisierung ausgesetzt ist, indem sein Werk „als Steinbruch für beliebige Zwecke“ (Fröhlich und Rehbein 2014, S. 383) genutzt wird. So können Wissenschaftler:innen brauchbare Brocken herausklopfen, um die eigenen Publikationen zu verzieren. In diesem Sinne kann bei Bourdieu heute von einem *soziologischen Gemeinplatz* gesprochen werden, der in keiner Publikation zumindest in einer Fußnote fehlen darf. Dies erklärt einerseits die lückenhafte Rezeption, die sich Begriffe bloß ausleiht und inhaltleer verwendet, gleichzeitig aber auch die unglaubliche Menge an Zitationen und Rezeptionen weltweit (Fröhlich 2014b; auch Wuggenig 2017). Bourdieu selbst sieht sich immer wieder dazu gedrängt, auf die Kritik zu reagieren und fühlt sich dabei oft (teilweise beabsichtigt) missverstanden (u. a. Bourdieu 1988, S. 73ff., 1992e, 1993a, S. 36ff., 2001a, S. 78ff.; Bourdieu und Wacquant 1996b). Der Großteil an Kritik beruht auf den Vorwürfen des Positivismus, der Starrheit seiner Konzepte, der starken Reproduktionslogik, des Objektivismus, des Strukturalismus und des Determinismus, die alle eng miteinander verknüpft sind. Die Starrheit seines Habitus-Konzepts, das kaum Platz für Veränderungen lässt, wird Bourdieu immer wieder vorgeworfen. Nach der Lektüre Bourdieus seien viele Leser:innen von der Unmöglichkeit zur Transformation verzweifelt (Fröhlich et al. 2014, S. 403). Diese Sichtweise ist zwar nicht ganz von der Hand zu weisen, dennoch finden sich bei Bourdieu durchgehend Hinweise auf Transformationsmöglichkeiten.³⁰ Vor allem spielt dabei die Praxis der Reflexion eine zentrale Rolle.³¹ Auch Chantal Jaquet (2018) greift diese Kritik an der starren Reproduktionslogik auf und überlegt, wie Transformation zustande kommen kann. Sie greift dabei auf die beiden Komponenten der *Affekte* (Leid, Zorn, Begehren, Freundschaft, Scham usw.) und der *Beziehungen* zurück. In ihrer Betrachtung der Nicht-Reproduktion entwickelt sie zudem das Konzept der *Komplexion* – einer Weiterentwicklung des Habituskonzepts unter der Berücksichtigung der Multidimensionalität des Individuums anhand verschiedener Differenzlinien.

30 Zum Habitus als Raum des Möglichen siehe Kapitel 2.2.3.

31 Zur Rolle der Reflexion siehe auch das abschließende Kapitel 6.

Eine Theorie, die durchaus Potenzial im Sinne der Intersektionalitätsforschung hat und einer weiteren Vertiefung bedürfe. *Komplexion* sieht sie dabei als Verkettung bzw. Verknüpfung von Beziehungsknoten und Affekten sowie Differenzlinien, die sich im Laufe der sozialen Laufbahn ineinander verweben und damit Neukonfigurationen hervorbringen. Diese Neukonfigurationen sind ihr zufolge die Ursache für individuelle Transformation (Jaquet 2018, S. 102). Jaquet bleibt dabei allerdings in philosophischen Überlegungen verhaftet, die zwar theoretisch durchaus nachvollziehbar sind, jedoch keine empirischen Ansätze bieten.

Chantal Jaquet greift dabei auch auf Bernard Lahire (2003) zurück, einen der bekanntesten Kritiker des Habitus-Konzepts. Lahire erachtet dieses als zu kollektiv, wodurch er die individuelle Ebene der habituellen Dispositionen zu stärken versucht – eine Position, die auch in der vorliegenden Studie aufgegriffen wird und die der Beweggrund dafür war, von der Analysemethode der Dokumentarischen Methode (mit dem Ziel, das *Kollektive* zu ergründen) abzugehen, um Habitus als ein stärker *individuiertes* Phänomen zu verstehen.³² Vor allem in der ausdifferenzierten modernen Welt, so Lahire, gibt es unentwegt zahlreiche Einflüsse auf die Akteur:innen, die nicht als feld- oder klassenspezifisch gesehen werden können. Dadurch sind sie ständig Unsicherheiten und Irritationen ausgesetzt, die Transformation besser erklären können, als Bourdieus starre Sichtweise auf die reproduktive Logik des Klassenhabitus (Lahire 2003). In dieser Hinsicht sind Akteur:innen daher weniger von feld- oder klassenspezifischen Determinismen getrieben, wodurch ihnen größere Handlungsspielräume zugesprochen werden. So lässt sich damit die historische Wandelbarkeit besser einordnen (Fröhlich et al. 2014).

Kritik von bekannter Seite erhält Bourdieu auch von Judith Butler (2006, S. 221ff.), die sein Konzept aufgreift, aber vor allem die fehlende Transformationsmöglichkeit und das Fehlen der Möglichkeit des Performativen des Habitus kritisiert. So könne die *hate speech* etwa durch die *Resignifizierung* und *Reiteration* einem gezielten Wandel ausgesetzt werden. Rainer Diaz-Bone (2010) erkennt in Bourdieus Werk ebenso ein *schwaches Diskurskonzept* und versucht, die Habitusstheorie mit jener des Diskurskonzepts von Michel Foucault zu verknüpfen. Auch in diese Richtung des Zusammenkens der Konzepte von Habitus und Diskurs wären noch weitere Vertiefungen lohnenswert.

Kritik zur Starrheit und zum deterministischen Charakter des Habitus gibt es nach Stephan Egger (2020) massenhaft. Diese ist jedoch kaum haltbar, betont das Konzept des Habitus an sich bereits, dass es zwar strukturiert ist, allerdings vor allem auch selbst generativ bzw. strukturierend wirkt und damit auch ständig einer Veränderung – wenn auch nur selten einer radikalen Revolution – ausgeliefert ist.³³ Dieser Aspekt soll die vorliegende Studie auch stets begleiten.

2.2 Das Habituskonzept

Für das Verständnis des Habitusbegriffs hilft ein Gedankenspiel, das in Anlehnung an ein Beispiel bei Bourdieu (1982, S. 588) im Laufe des Kapitels wiederholt aufgegriffen werden soll:



Stellen wir uns eine junge Arbeiter:innenfamilie vor – zwei Elternteile mit ihren zwei Kindern im Volksschulalter –, die zu einem speziellen Anlass in ein Nobelrestaurant zum Mittagessen gehen.³⁴ Bereits beim Eintreten der Familie wissen die Angestellten auf den ersten Blick, mit wem sie es zu tun haben.

32 Zum Habitus zwischen Kollektivität und Individualität siehe Kapitel 2.2.8.

33 Mehr zur Reproduktion und Transformation siehe Kapitel 2.2.5 und die Ergebnisse in Kapitel 5.1.

34 Dieses Gedankenexperiment wird im Laufe des Kapitels immer wieder aufgegriffen. Das plakative Beispiel entstammt nicht einem reinen Stereotyp, sondern ist (abgewandelt) von persönlichen Erfahrungen geprägt und soll dabei helfen, die einzelnen Komponenten des Habitus zu veranschaulichen. Dabei soll allerdings die Kritik von

Warum dem so ist, liegt nach Bourdieu am *Habitus*, den die Familie in und mit sich trägt. Ihre Kleidung, ihre Haltung, ihre Verhaltensweisen, ihre Sprache usw. geben Aufschluss darüber, wer sie sind und *wohin sie gehören* bzw. welche Stellung sie in der Gesellschaft – Bourdieu würde sagen im *sozialen Raum* – einnehmen. Der Habitus der Familie und das Nobelrestaurant *passen* nicht zusammen. Bereits hier wird deutlich, dass das Habituskonzept nicht getrennt von Begriffen wie *sozialer Raum*, *Feld*, *Kapital* oder *kultureller Passung* gedacht werden kann.³⁵ Auf den ersten Blick ist das Habitus-Konzept relativ simpel zu erklären: Unsere Sozialisation³⁶ und die Strukturen, die uns umgeben, beeinflussen unser Denken und Handeln. Dieses *System von Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsschemata* nennt Bourdieu *Habitus*, wobei dieser nicht nur strukturalistisch bzw. deterministisch gedacht werden darf. Der Habitus agiert dabei auch aktiv und wird daher nicht nur *strukturiert*, sondern wirkt wiederum auch *strukturierend* auf die Strukturen, die ihn umgeben. Insofern ist das Konzept komplexer als es auf den ersten Blick scheint. Um *Habitus als Vermittler zwischen Struktur und Praxis* ausreichend verstehen zu können, soll das Konzept nun von verschiedenen Seiten beleuchtet werden, damit es schließlich auch für diese Studie fruchtbar gemacht werden kann. Davor allerdings bedarf es eines kurzen Einblicks in die Genese des Begriffs.

2.2.1 Zur Genese des Habitus-Konzepts

Bereits in den frühen Algerien-Studien Ende der 1950er Jahre, in denen Bourdieu etwa mittels Haushaltsbudget- und Lebensstilanalysen den Einfluss der bäuerlichen Entwurzelung auf die Lebensweise der Menschen erforschte, liegen die ersten, noch impliziten und nicht ausformulierten Ansätze des Habitus-Konzepts vor (Schultheis 2007, S. 66ff., 2013). Wie Bourdieu mehrfach betont, entstammt das Habitus-Konzept aus einer Unzufriedenheit mit der Rational Choice-Theorie auf der einen bzw. der aus seiner empirischen Forschung erkannten Unzulänglichkeit der strukturalistischen Perspektive auf menschliches Handeln auf der anderen Seite.³⁷ Intention war es, „den Boden der Bewusstseinsphilosophie zu verlassen, ohne den Akteur in seiner Wahrheit als praktischer Operator der Gegenstandskonstruktion abzuschaffen“ (Bourdieu 2020, S. 395). Die Erklärungsversuche der ethnologischen Strukturalisten, dass unser Handeln gewissen Regeln folge, entpuppten sich durch Bourdieus Forschung zum Heiratsverhalten in Algerien bzw. danach in seiner Heimat im südfranzösischen Béarn als unvollständig. Die *Regeln bzw. Riten* alleine konnten das menschliche Handeln nicht ausreichend erklären. Bourdieu zeigte daraufhin – in Anlehnung an Max Webers Sichtweise des Grades an Interessegebundenheit, diese Regeln auch tatsächlich einzuhalten –, dass Handeln nicht bloß als Vollzug von Regeln verstanden werden kann, sondern bestimmten *Strategien* folgt.³⁸ Darum spricht Bourdieu (1976, S. 203ff., siehe auch 2002, S. 72) vom *Übergang von der Regel zur Strategie*. Im Zuge dieses Wandels, den er bereits in seinen ersten

Lahire (2003) und Jaquet (2018) stets im Hinterkopf behalten werden, dass Habitus nicht deduktiv allen Feldmitgliedern übergestülpt werden kann, sondern aus verschiedenen Dimensionen und Dispositionen entsteht. Zur vereinfachten Darstellung soll diese Komplexitätsreduktion jedoch erlaubt sein.

35 Eine Übersicht der Bourdieuschen Begrifflichkeiten siehe Kapitel 2.1.

36 Bourdieu spricht in dem Zusammenhang auch von *Sozialisation*, weshalb er den Sozialisationsforscher:innen zugeordnet wird. Er fasst das Konzept jedoch weiter, warum er später vorwiegend von *Habitualisierung* spricht. Sozialisation wird häufig sehr eng gefasst, indem Familie uns (teils) unbewusst und Schule bewusst erzieht und formt. Der Begriff der *Habitualisierung* meint aufgrund der Miteinbeziehung nicht nur von Akteur:innen auf der subjektiven Ebene, sondern auch Strukturen auf der objektiven Ebene, die uns umgeben und beeinflussen, ein breiteres Konzept von Sozialisation.

37 u. a. Bourdieu 1970a, 1987, S. 97f, 1992a, 1992f, 1992d, 2002, 2020; Holder 2014.

38 u. a. Bourdieu 1976, S. 203ff., 1987, S. 99, 1992a, S. 28f, 1992f, S. 99.

Arbeiten in der algerischen Kabylei vollzog, darf *Strategie* jedoch nicht als bewusst bzw. rational verstanden werden. *Strategie* meint dabei nicht „im geringsten das Resultat einer gehorsamen Erfüllung von Regeln“ (Bourdieu 1976, S. 165). Habituelle Dispositionen sind durch Sozialisation beeinflusst. Wir handeln sozusagen *sozial-instinktiv*. Nicht die angeborenen, sondern die sozial erworbenen Instinkte beeinflussen unsere Praxis.

So entwirft Bourdieu (1992a, S. 28f) den Habitus als Konzept, um das *Paradox unbewusster Zielgerichtetheit* menschlicher Handlungen zu verstehen. Damit räumt er mit den beiden Irrtümern der scholastischen Sicht auf, menschliches Handeln sei entweder die mechanische Folge äußerer Ursachen oder die Folge einer bewussten Berechnung von Gewinnchancen und damit des rationalen, freien Willens (Bourdieu 2001a, S. 177).

In Anlehnung an Noam Chomsky ließe sich Bourdieu nach der

„*Habitus* als ein System verinnerlichter Muster definieren, die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen – und nur diese“ (Bourdieu 1970a, S. 143).

Bourdieu schreibt dies zu Erwin Panofskys Werk, das von einer Homologie von gotischer Architektur und gotischer Schrift ausgeht, die aus einer dahinterliegenden Logik von *mental habits* bzw. einer *generativen Grammatik* der Handlungsmuster entsteht (Bourdieu 1970a). Damit verbindet Bourdieu mit dem Habituskonzept die scheinbaren Gegensätze von Struktur und Praxis, Objektivismus und Subjektivismus, Strukturalismus und Konstruktivismus und formuliert in einem Nachwort zur Panofskys Werk erstmals seine ausformulierten Überlegungen zum Habitus-Konzept (Bourdieu 1970a).

Was genau ist nun Habitus?

Dass der Habitus den zentralen Begriff im Bourdieuschen Universum darstellt, kann aufgrund der zahlreichen Abhandlungen in seinem Werk einerseits, aber auch an der Verbreitung des Begriffs im Alltagsverständnis abseits sozialwissenschaftlicher Abhandlungen festgemacht werden. Der Habitus-Begriff ist – ähnlich dem Diskurs-Begriff – inzwischen zum Gemeinplatz geworden, was zwar dessen Bedeutung hervorhebt, allerdings auch die Gefahr in sich birgt, zur leeren Sprachhülle zu verkommen. Insofern soll hier die Sicht gestärkt werden, Habitus als eine Art Prisma zu verstehen, indem er aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich gedacht werden kann.

Um die Vielfalt der Begriffsdefinitionen anzudeuten, seien hier einige Beispiele aus den verschiedenen Werken Bourdieus gelistet. Habitus gilt dabei als:

- *einheitsstiftendes Erzeugungsprinzip der Praxis* (Bourdieu 1982, S. 175),
- als *strukturierende und strukturierte Struktur* (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 173),
- als *System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen* (Bourdieu 1976, S. 165, 1982, S. 407, 1987, S. 98, 1992c, S. 81),
- als in informatischem Sinne *inkorporiertes Programm* (Bourdieu 1982, S. 666),
- als *System von Wahrnehmungs- Denk- und Handlungsschemata* (Bourdieu 1987, S. 101),
- als „ein System verinnerlichter Muster [...], die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen – und nur diese“ (Bourdieu 1970a, S. 143),
- als *Prinzip der Erzeugung von Wertungen und Handlungen* (Bourdieu 1982, S. 666),
- als *sozialisierte Subjektivität* (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 159),
- als „subjektives, aber nichtindividuelles System verinnerlichter Strukturen“ (Bourdieu 1987, S. 112),
- als *Spiel-Sinn* (Bourdieu 1992c, S. 84),
- als *Praxissinn* (Bourdieu 1998a, S. 41), als *generative Grammatik der Handlungsmuster* (Bourdieu 1970a, S. 150),

- als „*Erzeugungsprinzip* objektiver klassifizierbarer Formen von Praxis und *Klassifikationssystem* (principlum divisionis) dieser Formen“ (Bourdieu 1982, S. 277, Hervorh. i. Orig.),
- als *System* von in der Beziehung zu einem Feld erworbenen Dispositionen (Bourdieu 1992g, S. 115),
- als *nicht ausgewählte Grundlage aller Auswahlentscheidungen* (Bourdieu 1987, S. 114),
- als *Produkt der Einprägungs- und Aneignungsarbeit* (Bourdieu 1976, S. 186),
- als „System der Dispositionen als Vergangenheit, die im Gegenwärtigen überdauert und sich in die Zukunft fortzupflanzen trachtet“ (Bourdieu 1987, S. 101f.),
- als *inkorporierte Notwendigkeit* (Bourdieu 1982, S. 278),
- als System von „Erzeugungsmustern, die kraft einfacher Übertragungen auf die unterschiedlichsten Bereiche der Praxis anwendbar sind“ (Bourdieu 1982, S. 278),
- als das *inkorporierte Soziale* (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 161),
- als „eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt“ (Bourdieu 1992b, S. 31),
- als *Sprache* (Bourdieu 1998a, S. 22),
- als *praktischer Sinn* (Bourdieu 1987, S. 107),
- als „System von Wahrnehmungs- und Urteilschemata, als kognitive und evaluative Strukturen“ (Bourdieu 1992d, S. 144),
- als *erworbenes System von Erzeugungsschemata* (Bourdieu 1987, S. 102) oder
- als „System von Schemata der Produktion und ein System von Schemata der Wahrnehmung und Bewertung der Praktiken“ (Bourdieu 1992d, S. 144).

Diese definitorische Auflistung desselben Begriffes desselben Autors ließe sich womöglich noch erweitern. In jahrzehntelanger Arbeit verwendet Bourdieu den Begriff auf verschiedene, sich nicht widersprechende, sondern ergänzende Weise, ohne ihn je als *endgültig* zu begreifen. Vielmehr regte Bourdieu (2020) stattdessen an, seine Begrifflichkeiten je nach Bedürfnis weiterzuentwickeln und anzupassen, wie er es auch selbst tat. Er verwehrt sich dabei einem *Scholazismus*, jener *akademischen Zwanghaftigkeit klassifikatorischer Zurechnungen*, der Begriffe als Dogmen, als starre wissenschaftliche und eng definierte, theoretische Konzepte sieht und hebt stattdessen die Offenheit hervor, sie als *Hilfsmittel* zu verwenden (Egger 2020, S. 414). Erst mittels empirischer Forschung müssen Begriffe ihre Gültigkeit unter Beweis stellen, denn ohne systematische und methodische Überprüfung wären diese gegenstandslos. Besonders beim Habitusbegriff greift Bourdieu diese methodische Bewährung immer wieder auf, beleuchtet das Konzept immer wieder aus unterschiedlichen Perspektiven, wodurch eine Vielzahl an Definitionen und Blickrichtungen entstand. So gleicht das Konzept einem Rätsel, das auf verschiedenste Art gelöst werden kann. Die für diese Studie relevantesten Perspektiven sollen in weiterer Folge näher betrachtet werden.

2.2.2 Habitus als Vermittler zwischen Struktur(en) und Praxis

Zentral inhärent ist dem Habitus-Konzept die Vermittlungsrolle zwischen Sein und Handeln, zwischen Struktur(en) und Praxis, zwischen strukturierter und strukturierender Struktur, zwischen Determinismus und Konstruktivismus, zwischen passivem Geformt-Werden und aktiver Formung und damit auch zwischen Vergangenheit und Zukunft. Mit der Perspektive des Habitus als *System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen* (Bourdieu 1976, S. 165, 1987, S. 98) weist Bourdieu auf diese Dialektik hin und zeigt, dass wir einerseits von den Strukturen beeinflusst sind, die uns umgeben und dass dieses System von strukturierten Dispositionen wiederum *übertragend* wirkt auf künftige Handlungen, oder vereinfacht gesagt: die objektiven Strukturen bilden die Grundlage für subjektive Vorstellung, die wiederum auf die Strukturen wirken (Bourdieu

1992d, S. 138). Der Habitus dient damit als Bindeglied zwischen der Position, die Akteur:innen im *sozialen Raum* bzw. im *Feld* einnehmen und ihren spezifischen Praktiken, Vorlieben und ihrem Geschmack (Bourdieu 1992b, S. 31). Habitus ist demnach Vermittler zwischen Struktur und Praxis (erstmal systematisch in Bourdieu 1970a). Demnach handelt es sich beim Habitus um ein Vorgehen, das stets aus zwei Perspektiven betrachtet werden muss. Einerseits aus der Perspektive des Strukturalismus bzw. der Genese – wie und unter welchen Umständen ist er entstanden? – und aus der Perspektive des Konstruktivismus bzw. der Praxis – wie wirkt er? Denn:

„Wirken die Handelnden tatsächlich an der Konstruktion der Strukturen mit, dann jeweils innerhalb der Grenzen der strukturellen Zwänge, die auf ihre Konstruktionsakte sowohl von außen (über die mit ihrer Stellung innerhalb der objektiven Strukturen verknüpften Determinanten) als auch von innen einwirken (über die mentalen Strukturen [...], die ihre Wahrnehmung und Wertung von sozialer Welt gestalten).“ (Bourdieu 1988, S. 13)

Aus dem Grund der Teilhabe an unterschiedlichen Feldern werden hier *Strukturen* in der Mehrzahl verstanden. Es ist nicht nur die eine Struktur, die uns umgibt. Wir bewegen uns im täglichen Leben in verschiedenen Teilfeldern des sozialen Raums, in denen verschiedenen Strukturen vorherrschen. So finden wir in der Familie andere Strukturen vor als im Kindergarten, in der Schule, am Arbeitsplatz oder im Sport- oder Musikverein.

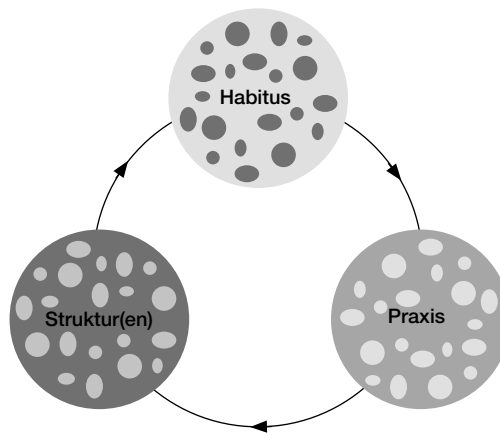


Abb. 1: Habitus als Vermittler zwischen Struktur und Praxis

Wie in der etwas vereinfachten Abbildung ersichtlich, wirken die Strukturen des jeweiligen Feldes (in den kleinen runden Objekten dargestellt) auf den jeweiligen Habitus, der dadurch bestimmte Praktiken anstößt, die im jeweiligen Feld anerkannt sind und damit schließlich wieder reproduzierend oder transformierend auf das Feld einwirkt. Der Versuch, diese Dialektik abzubilden, zeigt diese doppelte Perspektive des Habitus und soll nun (soweit dies möglich ist) separiert betrachtet werden.

So zeigt Bourdieu auf der *passiv-strukturierten Seite des Habitus*, dass uns durch die strukturellen Zwänge Grenzen auferlegt sind, in denen wir uns bewegen und dass diese Strukturen auch unser Denken und Wahrnehmen beeinflussen. Habitus kann damit – in der wohl am häufigsten zitierten Definition – als *System von Wahrnehmungs- Denk- und Handlungsschemata* (Bourdieu

1987, S. 101) gelesen werden. Die Strukturen, in denen wir uns üblicherweise bewegen, nehmen Einfluss auf unser Wahrnehmen, Denken und Handeln. Je nachdem, in welchem Teil der Erde, in welchem Teil der Gesellschaft, in welchem Feld, in welcher Familie wir leben und aufwachsen, welche Schulen wir besuchen, wie wir unsere Freizeit verbringen, welche Differenzlinien uns beeinflussen, nehmen wir die Welt anders wahr. Kurz gesagt: Die Welt, die uns umgibt, formt uns. In einer sozialen Welt kann sich ein Mensch nicht frei von sozialem Einfluss entwickeln, weshalb dieser soziale Einfluss bei der Betrachtung des Individuums berücksichtigt werden muss. Insofern spricht Bourdieu oft von *Akteur:innen* anstatt von *Individuen* oder *Subjekten*, um den gesellschaftlichen Einfluss nicht zu vergessen. In dem Zusammenhang spricht er auch von der *sozialisierten Subjektivität* (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 159), wodurch er versucht, die Dialektik von *Individuum und Gesellschaft* zu überwinden (Bourdieu 1992a, S. 43). Entscheidungen werden damit nie rein rational, nie abgekoppelt von gesellschaftlichen Einflüssen getroffen. In anderem Zusammenhang spricht Bourdieu von *sozialer Genetik* – ein Begriff, der auch für die Beschreibung des Habituskonzepts hilfreich ist. Unser Denken, Wahrnehmen und Handeln erscheinen wie genetisch angeboren und unhinterfragt. Entsprechend unserer Stellung im sozialen Raum bilden sich angemessene Dispositionen, die unser Denken, Wahrnehmen und Handeln in diesem Raum als *genetisch angeboren* erscheinen lassen. Ähnlich Panofskys Feststellung, dass sich gotische Bauwerke und gotische Schrift nicht zufällig ähneln, sondern sich aus einer Homologie der gemeinsamen Strukturen dieser Zeit ergaben, denen sowohl das Feld der Architektur als auch jenes der Scholastik bzw. Kunst unterlegen waren (Bourdieu 1970a; auch Schumacher 2013). Bereits Max Weber (2017 [1905]) hat in seiner Analyse der *Protestantischen Ethik* die Dialektik von Strukturen und Praxis erkannt, indem er auf den Zusammenhang der Praxis des asketischen Protestantismus und den Strukturen des Kapitalismus aufmerksam machte (Überblick bei Maurer 2017). Aufbauend auf Webers Studie zeigt Bourdieu auch in seiner Feldforschung in der Kabylei, wie der vermehrt kolonialisierte Norden die Arbeitsethik der Menschen beeinflusst. Mittels statistischer Angaben verglich er die Arbeitszeiten und fand so heraus, dass – bei Angabe gleicher Arbeitszeiten – die Menschen im kolonialisierten Norden eher angeben, arbeitslos zu sein, da sie die rein ökonomisch-kapitalistische Denkweise übernommen hatten (Schultheis 2007, S. 74ff.). Bei Weber wird diese Einverleibung der Strukturen am Beispiel des kapitalistischen Denkens deutlich:

„Die heutige kapitalistische Wirtschaftsordnung ist ein ungeheurer Kosmos, in den der einzelne hineingeboren wird und der für ihn, wenigstens als einzelnen, als faktisch unabänderliches Gehäuse, in dem er zu leben hat, gegeben ist. Er zwingt dem Einzelnen, soweit er in den Zusammenhang des ‚Marktes‘ verflochten ist, die Normen seines wirtschaftlichen Handelns auf“ (Weber 2017 [1905], S. 30, Hervorh. i. Orig.).

Ähnlich zur strukturalistischen Lesart der *Regeln* geht Bourdieu auch hier einen Schritt weiter und spricht nicht von *Normen*, sondern von *Strategien*, von *nicht immer bewusster Intuition* anstatt der *rigiden Befolgung von Normen*. Unsere Verhaltensweisen werden von anderen Akteur:innen im Feld als mehr oder weniger passend, richtig, geschickt und angemessen wahrgenommen und entspringen weniger konkreten Regeln, Gesetzen oder Normen (Bourdieu 2001a, S. 184). Darin deutet sich eine gewisse Form eines *sozialen Behaviorismus* bzw. auch der Mimesis an, allerdings unter Berücksichtigung der sozialen Komponente.



Die Strukturiertheit des Habitus erinnert an eine Fabel von Italo Calvino (2016), die hier kurz mit Bourdieuscher Brille wiedergegeben werden soll.

Calvino erzählt dabei von einer Stadt, in der allmählich und Schritt für Schritt alles verboten wird – bis auf das Stöckchenwerfspiel. Durch diesen steten, aber langsamen Pro-

zess werden die Verbote von allen Beteiligten akzeptiert. Hierin spiegelt sich einerseits das Bourdieusche Konzept der *illusio* (dem *Glauben an den Sinn des Spiels*) wider, sowie andererseits die damit verbundene *symbolische Macht*, die von allen Beteiligten im Feld akzeptiert werden muss, um ausgeübt werden zu können. Eines Tages – so setzt Calvino die Erzählung fort – verwerfen die Herrschenden³⁹ alle Verbote, was allerdings nichts an der Fortführung der Praxis des Stöckchenwerfspiel ändert. Selbst die Intervention durch die Amtsdienere mittels Auflistung aller weiteren Möglichkeiten der Freizeitgestaltung ändert nichts. Darin zeigt sich einerseits die *Einverleibung der Strukturen*, andererseits Bourdieus Konzept der *Hysteresis* (der *Starrheit des Habitus*). Trotz äußerer Veränderung können wir unserem Habitus nicht entfliehen und gehen damit weiter den uns bekannten Praktiken nach, obwohl diese im *Feld* nicht mehr legitim sind. Um diese Fabel zu Ende zu erzählen: Die Herrschenden beschließen daraufhin, nun das Stöckchenwerfspiel zu verbieten, was zu Aufstand, Mord und Totschlag führt. „Danach ging es, ohne Zeit zu verlieren, wieder ans Stöckchenwerfspiel“ (Calvino 2016, S. 12). Das Ende der Fabel wollen wir hier allerdings nicht zwanghaft dem Bourdieuschen Verständnis unterordnen. ◀

So ist diese Fabel ein gutes Hilfsmittel, um die *strukturierte Komponente* des Habitus zu demonstrieren. Sie macht die Perspektive der *Einverleibung* bzw. *Inkorporierung der Strukturen* deutlich, wodurch sie uns als selbstverständlich vorkommen (detailliert in Bourdieu 1976, S. 189ff., 1982, S. 729ff., 2001a). Vergangene *Erfahrungen* und *immanente Erfordernisse des Feldes* schreiben sich in den Körper ein, wofür Bourdieu vor allem den Begriff der *hexis* als der in den Körper dauerhaft eingeschriebenen Habitus⁴⁰ verwendet (erstmal systematisch in Bourdieu 1976, S. 189; Überblick bei Holder 2014):

„[...] so ist auch die Hexis der wirklich gewordene, zur permanenten Disposition gewordene *einverleibte* Mythos, die dauerhafte Art und Weise, sich zu geben, zu sprechen, zu gehen, und darin auch: zu *fühlen* und zu *denken*“ (Bourdieu 1976, S. 195, Hervorh. i. Orig.).



Erinnern wir uns an das Gedankenexperiment. Die Angestellten erkennen damit an der *hexis*, also dem körperlichen Aspekt des Habitus – dem Auftreten, der Haltung, dem Akzent, der Kleidung und Frisur oder dem Gang der Arbeiter:innenfamilie – auf den ersten Blick, mit wem sie es zu tun haben. Später beim Essen zeigt sich diese körperliche Eingeschriebenheit, wie etwa an der Art zu essen – „mit leicht verkniiffenen Lippen und von Häppchen zu Häppchen“ (Bourdieu 1982, S. 308) oder „mit vollem Mund und kräftigem Biß“ (ebd.). Wird beim Tischgespräch reserviert oder laut gesprochen oder mit *eher zurücknehmendem Lächeln oder Schmunzeln* bzw. *mit schallendem Gelächter* agiert (ebd.). Die Struktur ihrer sozialen Position ist ihnen in die Körper eingeschrieben und damit für die Angestellten (unbewusst) entzifferbar, decodierbar. Zugleich verdeutlicht sich dabei die Relevanz der relationalen Betrachtung. ◀

So werden Gesten, Körperhaltung, Gangweise, Gesichtszüge, Stimmlage oder Redewendungen bzw. Redeweisen, aber auch Haltungen und Sichtweisen *sozial vererbt*. Habitus kann daher auch als Produkt von mehr oder weniger bewussten *Lernprozessen* gesehen werden, indem wir Verhalten von Menschen in unserer Umgebung nachahmen (Bourdieu 1976, S. 189, 1985b, S. 69) und uns schließlich so verhalten, wie wir es gelernt bzw. wie wir es für angemessen erkennen.

39 orig.: Konnetabeln.

40 Bourdieu (1982, S. 148) spricht auch vom *äußeren Habitus* (wie Kleidung oder Frisur), im Gegensatz zu den *Tiefen des Habitus* (wie Geschmack, Ekel, Sympathie und Antipathie) (Bourdieu 1982, S. 137). Der Begriff der *hexis* erinnert an phänomenologische Betrachtung des Körperlichen bzw. des Leiblichen.

Der Körper bewegt sich in der sozialen Welt, die soziale Welt steckt hingegen auch im Körper (Bourdieu 2001a, S. 194). Der Habitus schreibt sich damit in unseren Leib ein. Wir *haben* damit nicht nur einen Habitus, wir *sind* unser Habitus, oder wie Bourdieu schreibt:

„Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wiederbetrachtetes Wissen, sondern das ist man.“ (Bourdieu 1987, S. 135)

In Zusammenhang mit der körperlichen Einschreibung zeigt sich auch der historische Moment. Der Körper wird als *Gedächtnis* betrachtet (Bourdieu 1976, S. 200), er ist demnach *Produkt der Geschichte* (Bourdieu 1985b, S. 69, 1987, S. 101, 2001a, S. 189; 193; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 170) bzw. verknüpft neben der Position im sozialen Raum und der Praxis auch die Vergangenheit mit der Zukunft, indem er die Strukturen, die in der Vergangenheit geschaffen wurden aufnimmt, unser Denken und Wahrnehmen in der Gegenwart prägt und unser Handeln in der Zukunft beeinflusst (Bourdieu 1987, S. 101f.). Habitus lässt sich daher nur durch seine soziale Strukturiertheit verstehen (Bourdieu 1982, S. 730). Er unterliegt einer *sozialen Genese* und entsteht daher „über die dauerhafte Erfahrung einer Position in der sozialen Welt“ (Bourdieu 1992d, S. 144). Würde dabei jedoch von vollständigem Determinismus der Strukturen ausgegangen, so würden sich diese Strukturen in einer Art *Perpetuum mobile* stets vollständig selbst reproduzieren, wodurch sowohl die Entstehung als auch die Veränderung der Strukturen unerklärbar blieben. Deshalb bedarf es eines Bruches mit der objektivistischen-strukturalistischen Sichtweise, um von der rein deterministischen Sicht loszukommen. Bourdieu schafft es im Zuge dieses Bruchs, sich nicht zugleich in den Irrtümern der bewussten Entscheidung im Sinne der Rational Choice-Ansätze zu verlieren (Schultheis 2007, S. 74). Oder wie Bourdieu selbst meint:

„Begriffe wie Habitus (oder System von Dispositionen), praktischer Sinn, Strategie, sind aus der Anstrengung erwachsen, sich dem strukturalistischen Objektivismus zu entziehen, ohne zugleich wieder dem Subjektivismus zu verfallen.“ (Bourdieu 1992c, S. 81)

Insofern ist die *aktiv-strukturierende Komponente* des Habitus nicht mit freien bzw. rationalen Entscheidungen zu verwechseln. Dies lässt sich in der zeitlichen Perspektive bereits erkennen, indem die Vergangenheit im Sinne von *Erfahrungen* unsere künftigen Handlungen beeinflusst. Bourdieu erkennt daher zwar die konstruktivistische Perspektive an, allerdings – und das übersehen ihm zufolge sowohl Vertreter:innen der Phänomenologie, als auch der Ethnomethodologie bzw. des symbolischen Interaktionismus – passieren diese Konstruktionen unter strukturellen Zwängen (Bourdieu 1988, S. 13, 1992d, S. 143). Damit fungieren die Habitusformen zwar *passiv-strukturiert*, aber gleichzeitig auch *aktiv-strukturierend* als „Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen“ (Bourdieu 1987, S. 98, auch 1976, S. 165, 1982, S. 666). So wirkt Habitus aktiv über die Praxis; etwa über unseren Geschmack, unsere musikalischen, künstlerischen Vorlieben, unsere rezeptiven und aktiven sportlichen Aktivitäten, unseren Einrichtungsstil, unsere Hobbies. All unsere Entscheidungen und Handlungen sind Ausdruck unserer habituellen Dispositionen, wie Bourdieu (1982) in den *Feinen Unterschieden* anhand einer Vielzahl an Beispielen verdeutlicht.

Habitus ist an Zielen orientiert, die von der Struktur in gewissem Maße gesteckt werden und uns (meist) nicht bewusst sind. Dabei sind wir jedoch keine Knechte der Strukturen. Im Sinne der *Einverleibung* ist unser Körper nicht nur Träger der Strukturen, sondern auch Produzent dieser Strukturen (Bourdieu 1982, S. 310) – er wirkt aktiv an dessen Reproduktion bzw. auch Transformation mit. Das *rationale Moment*, das dem Habitus bleibt, ergibt sich daher aus einem Produkt von (sozialisierten bzw. konditionierten) ökonomischen und sozialen Bedingungen

(Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 157f.) und bewirkt, dass wir dank dem *Habitus als praktischer Sinn* (vorbewussten) Strategien folgen und die Strukturen bzw. das Feld mittels einer *performativen Magie des Sozialen* (Bourdieu 1987, S. 107) aktiv mitgestalten.



Zurück zur Arbeiter:innenfamilie im Nobelrestaurant: An der Praxis des Konsums – der Bestellung – etwa zeigen sich die Dispositionen des Habitus. Werden deftige Speisen und Bier bzw. zuckerhaltige Getränke bestellt oder hingegen eher teurer, extravaganter Fisch und Rotwein bzw. stilles Wasser? Nicht alle Arbeiter:innen werden klischeehaft Bier und Wiener Schnitzel bestellen. Auch wenn die Wahrscheinlichkeit – und Habitus ist auch eine Frage der Wahrscheinlichkeit (Bourdieu 1982, S. 338) – geringer ist, dass sie zur *Gegrillten Fischvariation mit Trüffelsauce, Saisongemüse & Jasminreis* greift. ◀

Wie eine gespannte Feder, die nach dem Anstoß verschiedene Richtungen einschlagen kann, ist auch das generative Moment des Habitus nicht exakt vorhersehbar und kann unterschiedliche Handlungen auslösen (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 168). In welchen Bahnen wir uns bewegen, soll nun anhand der Sichtweise des Habitus als Möglichkeitsraum und dessen Grenzen beleuchtet werden.

2.2.3 Habitus als Raum des Möglichen bzw. System seiner Grenzen

Bourdieu wird gerne als deterministisch betrachtet, wogegen er sich stets wehrte (Bourdieu 1992b; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 166ff.). So unterliegt der Habitus zwar – wie im vorigen Kapitel bereits gezeigt – gewissen strukturellen Zwängen (Bourdieu 1988, S. 13, 1992b, S. 36), lässt dabei allerdings auch Raum für Wandel und Veränderung zu. Demnach versteht sich der Habitus auch als ein *von Grenzen umgebener Möglichkeitsraum*.

Das Konzept des *Raum des Möglichen* übernimmt Bourdieu von Michel Foucaults Begriff der *Episteme* (Bourdieu 1998a, S. 55ff.; Diaz-Bone 2010, S. 61; Schäfer 2014), der bedeutet, dass sich ähnliche Dispositionen nicht ausschließlich an zeitlich oder örtlich begrenzten Räumen ausprägen oder an gemeinsamen, rein ökonomischen Zielen ausgerichtet sind. Vielmehr formt ein gemeinsames strategisches Feld mit einer ähnlichen Verteilung von Wahlmöglichkeiten diese Dispositionen. In Abgrenzung zu Foucault, der den individuellen Einfluss von Interessen nicht anerkenne und einem *gewissen Essentialismus* unterliege, sieht Bourdieu mit dem Habituskonzept einen Ausweg aus dem Determinismus des Feldes. Das Handeln von Personen ließe sich sonst durch eine vollständige Vorherbestimmung durch die Strukturen bzw. des Feldes punktgenau vorhersagen. Foucault sieht die Logik der möglichen Veränderung in der *Geschichte* der Strukturen bzw. des Feldes verhaftet, wogegen Bourdieu die Möglichkeit der Veränderung in den individuellen Ausprägungen des Habitus (die ebenso historisch geprägt sind) erkennt.⁴¹ Es steht uns daher ein Möglichkeitsraum offen, der aus den unendlichen Möglichkeiten unserer Erfahrungen und habituellen Dispositionen gebildet wird. Und nur durch dieses *System des Möglichen* in Form *struktureller Lücken* ist Veränderung erklärbar (Bourdieu 1999, S. 372). Diese Veränderung muss allerdings auch von einer bestimmten Anzahl von Menschen im Feld akzeptiert, anerkannt und legitimiert werden, damit diese auch gewinnbringend ausgeschöpft werden kann und damit sich die Strukturen des Feldes dadurch langfristig wandeln. In *Die Regeln der Kunst* veranschaulicht Bourdieu diesen Raum des Möglichen anhand einer französischen Künstler:innengruppe, die mittels unkonventionellen Arbeiten neue Wege in der Malerei beschrift, deren Novum

41 Eine detaillierte Abhandlung zum Verhältnis der Konzepte von Bourdieu und Foucault findet sich bei Diaz-Bone (2010).

zu jener Zeit – auch von ihnen selbst – jedoch zunächst unbemerkt blieb. Erst durch die spätere Übernahme dieser Praktiken durch andere Maler:innen wurden diese Arbeiten als legitim erkannt und fanden dadurch Verbreitung (Bourdieu 1999, S. 372). Daran zeigt sich, dass der Raum des Möglichen nicht rein vom Feld determiniert ist, sondern auch individuelle Ausprägungen bereithält, dass es allerdings auch die Legitimation dieser Praktiken durch eine Anzahl an Menschen im Feld benötigt (die ebenso dem kollektiven System der Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata des Feldes unterliegen), um sich dauerhaft in den Strukturen festzusetzen.⁴²

Der Habitus bestimmt daher die Möglichkeiten in unserem Denken, Wahrnehmen und Handeln, wodurch uns bestimmte Optionen naheliegender erscheinen und andere als nahezu unmöglich, da wir sie schlicht nicht erkennen. Sie bleiben für uns unsichtbar, weil uns das gewisse *Kapital an Wissen* (Bourdieu 1976, S. 230) fehlt bzw. weil wir mit diesen Optionen in unserem bisherigen Leben nicht konfrontiert wurden. Der Prozess der Schul- bzw. Berufswahl ist dafür ein sehr anschauliches Beispiel:



Die Arbeiter:innenfamilie aus dem Gedankenexperiment wohnt in einem kleinen Dorf am Land. Das ältere der beiden Kinder steht kurz vor der Anmeldung für die weiterführende Schule, am Übergang von Primar- zu Sekundarstufe. Die Noten in der Volksschule waren ganz gut, wenn auch nicht hervorragend, lassen theoretisch jedoch alle Optionen zu. Für die Eltern und auch für das Kind ist der Schritt in die Mittelschule⁴³ die einzig denkbare Option. Ein Gymnasium kommt für sie nicht in Frage.⁴⁴ Die (rationalen) Gründe, die für die Mittelschule sprechen: 1. die (nicht nur) geographisch naheliegende Schule ist nur wenige Kilometer entfernt in der nächsten Stadt und ist mit dem Schulbus gut zu erreichen; 2. hat die Schule einen guten Ruf im Umfeld der Familie; 3. die Volksschullehrerin legt ihnen ebenso diese Option nahe;⁴⁵ und 4. auch die besten Freund:innen des Kindes wählen diese Schule (Stichwort: soziales Kapital). Die Mittelschule ist demnach für die Familie die *logische Wahl*. ◀

Carina Altreiter (2019, S. 137f.) hat dieses Konzept der Möglichkeitsräume in einer dreidimensionalen Grafik sehr anschaulich dargestellt. In ihrer Forschung bei Industriearbeiter:innen illustriert sie damit die Auf- bzw. Abstiegsmöglichkeiten, die den Arbeiter:innen zur Verfügung stehen und die damit einhergehenden Reproduktionsmechanismen sozialer Klassen und die Zugkraft der Herkunft. Auch auf die Berufswahl von Lehramtsstudierenden ließe sich dieses Modell gut übertragen. So zeigt sich:

„Der Raum der Möglichkeiten ist geschlossen.“ (Bourdieu 1982, S. 597)

Das Konzept des Möglichkeitsraumes lässt sich dabei nicht ohne das *System von Grenzen* denken. Bourdieu spricht dabei – parallel zum *Dualismus von Struktur und Praxis* – auch von einem *Universum des Denkbaren und Undenkbaren (doxa)*, vom *Universum der Freiheit und Not-*

42 Diesen Mechanismus der Anerkennung von Praktiken bzw. deren Akteur:innen hat Bourdieu anhand der Konzepte der *symbolischen Macht* bzw. der *legitimen Sprecher:innen* in seinen Abhandlungen zur Sprache und dem sprachlichen Habitus vertieft (Bourdieu 1990, 2017a; auch Thompson 1990; Fürstenau und Niedrig 2011).

43 In Österreich ehemals als *Hauptschulen* bezeichnet, durch *Bildungsreformen* zunächst als *Neue Mittelschulen (NMS)* und nun als *Mittelschulen* bezeichnet.

44 Auch die in dieser Studie vorliegenden Interviews deuten auf die Selbstverständlichkeit bei der Wahl des Schultyps hin; siehe die Rekonstruktionen in Kapitel 4.

45 Schüler:innen aus Arbeiter:innenfamilien bekommen der IGLU-Studie zufolge – bei gleichen Kompetenzen – fast viermal so selten eine Empfehlung fürs Gymnasium als Schüler:innen aus oberen Dienstklassen (Stubbe et al. 2017, S. 244).

wendigkeit (Bourdieu 1999, S. 373) bzw. von *Zwängen und Freiheitsräumen* (Bourdieu 1982, S. 332). Der Habitus gibt vor, welche Möglichkeiten gesehen bzw. genutzt werden, aber damit gleichzeitig auch, welche ihm verwehrt bleiben und in welchem Rahmen er sich – im Regelfall – bewegt. Bourdieu beschreibt diese individuellen Handlungsmöglichkeiten in einem Interview zu den *Feinen Unterschieden*:

„Er [der Habitus, Anm. d. Autors] bezeichnet im Grunde eine recht simple Sache: Wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person verwehrt ist. Mit anderen Worten: Der Habitus ist ein System von Grenzen.“ (Bourdieu 1992b, S. 33)



Im Falle des Beispiels der Arbeiter:innenfamilie im Nobelrestaurant en die Angestellten bereits, dass die Wahl nicht auf das exklusive Fischfilet oder den teuren Champagner fallen wird. Dass sich die Familie aber durchaus ein exklusiv-teures Essen finanziell leisten könnte, zeigt vielmehr, dass Entscheidungen nicht nur von ökonomischen Möglichkeiten, sondern vielmehr vom kulturellen Kapital in Form von habituellen Dispositionen und dem daraus resultierenden Geschmack abhängen. Ebenso die schulische Entscheidung des obigen Beispiels. Trotz der kognitiven Eignung für das Gymnasium kommt für das Kind nur die Mittelschule in Frage.

Dieses System von Möglichkeiten und Grenzen, in dem wir uns bewegen, vereinfacht unseren Alltag. Wir müssen nicht ständig neue Handlungsweisen finden bzw. Vor- und Nachteile abwägen, um im Alltag zu bestehen, sondern können in den meisten Fällen auf bewährte *Strategien* zurückgreifen, die wir mittels Sozialisation und *Erfahrung* erlernt und einverleibt haben. Der Habitus ist jedoch so tief verankert, dass wir unseren habitualisierten Routinen im Regelfall nicht entfliehen können. Wir übertragen unser Repertoire an Denk- und Handlungsweisen auch auf uns fremde Situationen, was Bourdieu als *Hysteresis* bezeichnet, als *Tendenz sozialer Gruppen, in ihrem So-Sein zu verharren* (u. a. Bourdieu 1982, S. 238f., 1987, S. 101f., S. 116f., 1976, S. 168; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 164). Das ist in Feldern von Vorteil, deren Strukturen wir kennen und einverleibt haben. Unsere tief verankerten Strategien übertragen wir jedoch auch auf Situationen und in Felder, in denen diese weniger gut funktionieren, weil unser Habitus nicht an deren objektiven Bedingungen angepasst ist. Dadurch entstehen *allogoxische Strategien*, also Strategien, die auf einer Fehleinschätzung beruhen und dadurch negative Sanktionen oder Ausgrenzung nahelegen (Bourdieu 1976, S. 168, 1982, S. 258). Im Bildungssystem lässt sich das an der Bildungsexpansion erkennen, indem zwar vermehrt sogenannte *soziale Aufsteiger:innen* akademische Bahnen einschlagen, aber innerhalb des akademischen Feldes die Hierarchien weiter aufrechterhalten bleiben (El-Mafaalani 2020a; auch Bourdieu 1988; Nairz-Wirth und Feldmann 2018). So schlagen Akteur:innen aus Familien mit hohem Bildungskapital eher andere Studienrichtungen ein, die künftig mehr Prestige und Kapital einbringen, während sich weniger privilegierte Menschen mit einem Bachelorabschluss begnügen. Dieser hat in ihrem sozialen Umfeld viel Wert, wird im akademischen Feld jedoch als wenig wertvoll erachtet (Bourdieu und Passeron 1971; Bourdieu 1982, S. 734ff.). Aber auch in alltäglicheren Situationen lässt sich dieser Effekt erkennen:



Im Falle des Beispiels der Arbeiter:innenfamilie im Nobelrestaurant merken die Kinder, dass ihr Verhalten, das für sie ansonsten als selbstverständlich gilt, hier nicht angemessen ist. Sie stoßen mit ihrem Habitus auf bestimmte Grenzen. Lautes Lachen wird mit finsternen Blicken vom benachbarten Tisch quittiert, andere Kinder in ihrem Alter verhalten sich ruhig,

sind anders gekleidet. Mit den vielen Messern und Gabeln können sie nichts anfangen, die Angestellten sprechen eine seltsame Sprache, sogar die Eltern verhalten sich anders als sonst. Für den Fall, dass dieses Beispiel zu weit hergeholt scheint, hier ein kurzer Ausschnitt aus einem Bericht der österreichischen gratis-Tageszeitung *Heute*: „Leon (11) war mit seinem Papa in einer ‚besseren‘ Pizzeria in der Wiener Innenstadt essen – also einer, wo man ein Hemd und eine lange Hose trägt, oder sich sonst underdressed vorkommt. Das Essen kommt, und schmeckt, alles ok soweit. Es dauert aber nicht lange, da nähert sich ein Kellner dem Tisch, und bittet Leon, die Pizza ‚normal‘ zu essen. Was er damit meint? ‚Ihn hat gar nicht so gestört, dass ich sie mit der Hand gegessen hab. Aber ich hätte sie nicht rollen dürfen, das hat der Kellner grauslich gefunden‘, erinnert sich der 11-Jährige im Gespräch mit ‚Heute‘. Das Lokal habe Bedenken gehabt, anderen Gästen würde der Appetit vergehen, wenn sie Leon beim Essen zuschauen.“ (<https://www.heute.at/s/bub-11-isst-pizza-falsch-fliegt-aus-lokal-100096892> vom 13.08.2020, Hervorh. i. Orig.) ◀

So erlernen und habitualisieren wir die *soziale Ordnung*, erkennen den *Sinn für Grenzen*, den Sinn für die eigene Stellung im sozialen Raum, den Sinn für Distanz, den „*sense of one's place*, der ausschließen läßt (Objekte, Menschen, Orte etc.), was einen selbst ausschließt“ (Bourdieu 1982, S. 734, Hervorh. i. Orig., auch 1985a, S. 17f.). Leon wird in der geschilderten Situation vor Augen geführt, dass er mit seinem Vater nicht am *richtigen Platz* ist, dass sie dort nicht dazugehören, nicht *passen*. Sie müssen diesen *Platz* schließlich sogar physisch verlassen, indem ein Streit folgt und sie daraufhin aus dem Lokal gebeten werden, wie im Artikel berichtet wird. Annie Ernaux (2019a) greift dieses Phänomen der fehlenden Zugehörigkeit in ihrer lesenswerten *objektiven Biographie ihres Vaters* auf, der sie den treffenden Titel *Der Platz* gibt. Darin schreibt sie, dass ihr Vater in der ständigen Angst lebte, fehl am Platz zu sein bzw. sich schämen zu müssen. Auch Didier Eribon (2016, S. 160) erzählt von diesem Gefühl, ein *Eindringling* zu sein, der sich fehl am Platz fühlt. *Da gehören wir nicht hin* oder *das ist nichts für mich*, sind Aussagen, die dieses System von Grenzen erkennen lassen:

„Die Maxime einer jeden moralischen Erziehung lautet: Werde, der du (gesellschaftlich) bist (und zu sein hast), tu, was du zu tun hast, was dir als das Deine zukommt oder dir zusteht“ (Bourdieu 2001a, S. 280).

Ziel dieser Mechanismen von Möglichkeiten und Grenzen ist die Anpassung an die Erfordernisse des Feldes bzw. Ausrichtung auf realistische Ziele. Habitualisierung kann damit als *Lernprozess* verstanden werden (Bourdieu 1985b, S. 69), der auch bestimmte Aspekte der Phänomenologie beinhaltet (Meyer-Drawe 2012). *Erziehung* wird dabei nicht als *aktive Formung* gesehen, sondern als *Verleiblichung*, als in den Körper eingeschriebene Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, die dazu führen, dass wir die soziale Welt und unsere Stellung darin so hinnehmen, wie sie sind, ohne dass wir uns dagegen auflehnen (Bourdieu 1985a, S. 17).

2.2.4 Habitus als Sinn für das Spiel

Die Perspektive des Habitus, die ihn für eine Feldanalyse besonders fruchtbar macht, ist jene der *illusio*.⁴⁶ Bourdieu benutzt in früheren Werken statt dem Begriff der *illusio* jenen des *Interesses* und später auch jenen der *Libido*, wobei diese sich in Nuancen unterscheiden (Bourdieu 1976, S. 216f., 1998a, S. 140ff.; Überblick bei Suderland 2014a, 2014b). In Anlehnung an Max Weber

46 Die *illusio* ist ohne den Feldbegriff nicht zu denken, weshalb dieses Unterkapitel auch für die Abhandlung des Feldes (Kapitel 2.3) passen würde, teilweise schon vorgreift und ein Grundverständnis des Feldbegriffs voraussetzt. Da er jedoch für den in dieser Studie zentralen Begriff des Habitus wichtig ist, wird er bereits an dieser Stelle vertieft.

sollen diese Begriffe zeigen, dass wir uns Regeln nur solange unterwerfen, wie unser *Interesse* an deren Einhaltung groß genug ist (Bourdieu 1992f, S. 99; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 147). Er stellt sich damit gegen den Strukturalismus und zeigt den Möglichkeitsraum unseres Handelns auf. Um jedoch nicht zugleich dem Konstruktivismus oder der Theorie des rationalen Handelns zu unterliegen, stellt sich Bourdieu nun die Frage, was uns dennoch dazu bringt, im *Regelfall* diese Regeln zu befolgen und stößt dabei auf den Begriff der *illusio*. Er meint damit die Involviertheit im Spiel bzw. das Gegenteil von Interessesefreiheit, ohne jedoch zwangsläufig rational zu sein (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 148), wodurch er sich vom Utilitarismus – dem *Nullpunkt der Soziologie* (Bourdieu 1993a, S. 113) – abgrenzt:

„Ein Interesse haben heißt, einem bestimmten sozialen Spiel zugestehen, daß das, was in ihm geschieht, einen Sinn hat, und daß das, was bei ihm auf dem Spiel steht, wichtig und erstrebenswert ist.“ (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 148)

Für die Kinder – aber auch die Eltern – im Nobelrestaurant, die diesem Spiel der *high society* nicht angehören, macht es daher auch keinen Sinn. Sie haben gar nicht das *Interesse*, wirklich daran teilzunehmen. Durch die temporäre Teilhabe an diesem Feld durch den *besonderen Anlass* reproduzieren und legitimieren sie jedoch die Legitimität dieses Feldes der *herrschenden Klasse*. Der zu Beginn vermehrt gebrauchte Begriff des *Interesses* brachte Bourdieu die Kritik eines Ökonomismus ein, da *Interesse* im Common Sense als rationales Moment betrachtet wird (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 147ff.). Auch der damit verbundene Begriff der *Investition* stärkte diese kritische Sichtweise. Akteur:innen im Feld, die diesen Glauben ans Spiel verinnerlicht haben, *investieren* in das Spiel, ohne sich dessen jedoch vollkommen bewusst zu sein (Bourdieu 1998a, S. 140ff.). Aufgrund der Fehlinterpretation dieser rationalen Zweckgerichtetheit und der Nähe zum Common Sense-Begriff verwendet Bourdieu vor allem den Begriff der *illusio*, wodurch der Habitus eine neue Richtung bekommt:

„Der Habitus als ein System von – implizit oder explizit durch Lernen erworbenen Dispositionen, funktionierend als ein System von Generierungsschemata, generiert Strategien, die den objektiven Interessen ihrer Urheber entsprechen können, ohne ausdrücklich auf diesen Zweck ausgerichtet zu sein.“ (Bourdieu 1993a, S. 113)

Darin lässt sich wiederum die Sichtweise des *Habitus als Lernprozess* erkennen. Aufgabe der Sozialisation bzw. Habitualisierung ist es demnach, den Akteur:innen des Feldes die darin anerkannte *illusio* zu lehren und die *Regeln des Spiels* zu vermitteln. Bourdieu spricht von einer *gelungenen Sozialisation*, wenn die gemeinsamen Strukturen in einen (kollektiven) Konsens über den Sinn der Welt bzw. des Feldes gesichert wurden (Bourdieu 1999, S. 517). Der Habitus verleiht den Akteur:innen demnach den Sinn dafür, wie sie im Alltag bzw. im Feld zu handeln haben und was sie zu lassen haben – einen *praktischen Sinn* für das Spiel. Insofern kann der Habitus als ein stetiger Lernprozess gesehen werden, in der (sozialen) Welt zu bestehen. Die Metapher des *Spiels* entstand dabei nicht zufällig. So gibt Bourdieu immer wieder Beispiele aus der Welt des Sports, indem er etwa Fußball, Tennis (Bourdieu 1998a, S. 143), Golf, Billard, Schach (Bourdieu 1992c, S. 84) oder Pokern (Bourdieu 1992b, S. 38) als Erklärung für die Mechanismen der *illusio* bringt. Nur Menschen, die die Strukturen der jeweiligen Welt, des jeweiligen Spiels, des jeweiligen Feldes⁴⁷ verinnerlicht haben, erkennen dieses Spiel auch als selbstverständlich an, akzeptieren die *Regeln des Spiels*, verstehen und investieren unhinterfragt in dieses

47 Der Begriff des Spiels kann auch mit jenem des Feldes gleichgesetzt werden, wodurch die enge Verwobenheit der Konzepte von Habitus, *illusio* und Feld zur Geltung kommt (Thompson 1990, S. 16).

Spiel. So ist beispielsweise Fußball für Außenstehende ein sinnloser Sport, in dem 22 *Spieler einem Ball nachlaufen*. Sie kennen die – expliziten wie impliziten – *Regeln des Spiels* nicht. Für Beteiligte am Spiel jedoch – von den Spieler:innen selbst, den Trainer:innen, aber auch den Medien, bis hin zu den Fans und jenen, die auch wirtschaftlich von diesem Spiel profitieren – ist Fußball nicht bloß ein Spiel, sondern bitterer Ernst (Bourdieu 1998a, S. 203ff.).

„Anders gesagt, die sozialen Spiele sind Spiele, bei denen man vergißt, daß sie Spiele sind, und die *illusio* ist jenes verzauberte Verhältnis zu einem Spiel, das das Produkt eines Verhältnisses der ontologischen Übereinstimmung zwischen den mentalen Strukturen und den objektiven Strukturen des sozialen Raums ist.“ (Bourdieu 1998a, S. 141, Hervorh. i. Orig.)

Darin zeigt sich wiederum die Inkorporierung, die *Einverleibung* der Strukturen in den Körper, wodurch die Strukturen als selbstverständlich erkannt werden und unhinterfragt bleiben. Ratschläge wie jener des Fußballfans, der dem Außenstehenden nahelegt, doch einfach einmal mit ins Stadion zu gehen, um die Faszination zu erleben, verkennen ebenso die Komplexität der *illusio*, wie der überzeugte Fan klassischer Musik, der einem Außenstehenden erklärt, dieser müsse sich auf das *Konzert für die linke Hand* doch nur einmal richtig einlassen, um dafür zu schwärmen. Die Erläuterungen des Ravel-Fans werden auf Unverständnis stoßen bei Menschen abseits des *Spiels* der klassischen Musik – selbst, wenn er sich dabei noch so bemüht, wie am Beispiel einer Beschreibung des *Konzerts für die linke Hand* auf der Homepage der Symphoniker Hamburg verständlich werden soll:



„In diesem einen Satz lassen sich zwei Abschnitte ausmachen. Der erste beinhaltet den von Ravel beschriebenen ‚imposanten‘ Charakter: streng punktierte Orchesterakkorde. Doch der einleitende Beginn des Werkes, das ‚Werden‘ gleichsam, ist dunkel gehalten – dass Ravel hier die mittelbar erlebten Schrecken der Weltkriegszeit (der Tod von Freunden und der Mutter) verarbeitet, ist offensichtlich. Das Klavier beginnt etwas später mit einer ebenso düsteren Solokadenz. Der zweite Teil führt dann die ebenfalls von Ravel erwähnten Jazzelemente ein und stellt alle Mitwirkenden vor große Herausforderungen, indem er Themen und sogar gegenläufige Rhythmen übereinanderschichtet. Der Schluss ist im scheinbar strahlenden D-Dur gestaltet – es bleibt aber ein schattenhafter Eindruck von marschierender Gewalttätigkeit.“ (<https://www.symphonikerhamburg.de/werke-archiv/maurice-ravel-klavierkonzert-d-dur-fuer-die-linke-hand/>, Hervorh. i. Orig.)

Diese Beschreibung des Musikstückes beinhaltet bereits die Verwobenheit des Komponisten mit der Geschichte. In dem musikalischen Werk seien historische Einschreibungen zu erkennen. „Jeder Künstler schöpft aus Vergangenen.“ (Bourdieu 1992b, S. 33). Selbst bei detaillierter Lektüre dieser Erläuterungen und dem daraufhin aufmerksamen Hören des Werks, wird die außenstehende Person diese Beschreibungen im Stück selbst nicht erkennen. Ihr fehlen der *Spiel-Sinn* bzw. die Wahrnehmungsprinzipien, die für das Verständnis des Spiels benötigt werden und sie kann sich demnach nicht *einfach darauf einlassen* und bleibt daher diesem Spiel *indifferent* gegenüber (Bourdieu 1998a, S. 140ff.), worin sich die Bezeichnung etymologisch herleitet:

„Was in der *illusio* als Selbstverständlichkeit erlebt wird, erscheint demjenigen, der diese Selbstverständlichkeit nicht teilt, weil er am Spiel nicht beteiligt ist, als Illusion.“ (Bourdieu 1998a, S. 143)

Nur, wenn die Strukturen des Spiels (bzw. Feldes) mit den Strukturen des Habitus übereinstimmen, kann in diesem Spiel Virtuosität gelingen. Den Sinn für das Spiel *im Blut zu haben*, das *Gespür für das Spiel* besitzen, bedeutet, das Spiel *lesen* zu können, vorhersagen zu können, was als nächstes passiert und der Zukunft voraus zu sein, sie antizipieren können (Bourdieu 1992c,

S. 83, 1998a, S. 42; S. 158). Wie die Fußballerin, die (intuitiv) weiß, was ihre Mitspielerinnen und Gegnerinnen machen werden und wo sie daher stehen muss, um den Ball in einer aussichtsreichen Position zu bekommen. Wer in diesem Spiel gewinnen will, muss über den *praktischen Sinn* verfügen, um sich wie ein Fisch im Wasser bewegen zu können (Bourdieu 1992g, S. 115; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 161). Dieses *Spielverständnis*, das auch als *soziale Intuition* bezeichnet werden könnte, lässt sich nicht durch den einmaligen Besuch eines Fußballspiels oder eines Konzertes *erlernen*. Ebenso, wie jedes Feld dieses *Interesse* aus einem historischen Prozess herausbildet, um die Legitimation des Feldes zu gewährleisten (Bourdieu 1992g), so bedarf es auf individueller Ebene eines historischen (Lern-)Prozesses, einer *sozialen Genese des Blicks* (Bourdieu 1999, S. 490) – im Sinne der Habitualisierung –, um die Regeln und den Sinn des Spiels zu verinnerlichen. Die sozialen Spiele unterliegen demnach einer *Regelmäßigkeit*. Allerdings – und das ist eine kleine Schwäche der Spiel-Analogie – hat dieses Spiel niemand erfunden, wie eventuell suggeriert werden könnte. Ebenso gibt es keine expliziten *Spielregeln* im Sinne verschriftlichter Normen (Bourdieu 1992c, S. 85). Dennoch ist die *illusio* ein *kollektiver Glaube*, der zugleich Voraussetzung und Ergebnis des funktionierenden Spiels ist (Bourdieu 1999, S. 363).

Der Eintritt in das Spiel ist nicht gratis und erfordert ein symbolisches *Eintrittsbillet* (Bourdieu 1992h, S. 160), das vorgelegt und von den Beteiligten im Feld akzeptiert werden muss. Die Aufnahmegebühr wird jedoch stillschweigend eingehoben (Bourdieu 1998a, S. 142) und nicht mittels ökonomischem Kapital bezahlt. So etwa ist der Zugang zum intellektuellen Feld mittels kulturellem Erbe (Familientradition) und Bildung zu bezahlen – beides Kapitalien, die historisch gewachsen sind (Bourdieu 1982, S. 346; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 117). Diese Kapitalien sind jedoch ungleich verteilt und nicht allen Beteiligten des Spiels gleichmäßig zugänglich (Bourdieu 1982, S. 355ff., 1992c, S. 83). Um Teil des Feldes zu sein, muss der Glaube an den Sinn des Spiels übernommen werden, was eher ein schleichender Prozess, als ein punktueller oder rationaler Übergang ist. Wir *entschließen* uns nicht, in ein Feld einzutreten, es gibt keine eingehenden Überlegungen, sich in einem Raum bzw. Feld zu orientieren und zu verorten (Bourdieu 2020, S. 395). Wir werden quasi *in das Spiel hineingeboren* (Bourdieu 1987, S. 123), bzw. wir erlangen Eintritt in das Spiel mittels langsamer Gewöhnung. Wir erkennen allmählich die Logik des Feldes an, weil sich unser Habitus allmählich dieser Logik anpasst (Bourdieu 2001a, S. 20f.). Insofern spricht Bourdieu auch von einer *symbolischen Gewalt*, die uns zu einer Formung und Anpassung des Habitus an das Feld bewegt – in einem unmerklichen Prozess der Transformation, die keiner plötzlichen oder radikalen Sinnesänderung bedarf (Bourdieu 2001a, S. 211).

Mit dem Eintritt in das Spiel schließen wir zugleich einen Vertrag ab, der nicht expliziert wird sondern via implizitem Einverständnis (*collusio*) der kollektiven Einhaltung der Regeln des Spiels stillschweigend vereinbart wird (Bourdieu 1987, S. 123, 2001a, S. 186). Konsens herrscht dabei auch über die Wertigkeit und (ungleiche) Ausprägung des Spiel-Sinns. So verfügen gute Spieler:innen über eine große Menge symbolischen Kapitals, das nur in diesem Spiel Wert hat. Der Fußballfan, der die komplette Vereinshistorie kennt, die Fangesänge verinnerlicht hat, jedes Spiel seiner Mannschaft in der Fankurve Stadion verfolgt, besitzt innerhalb des Feldes hohes symbolisches Kapital. Zudem beherrscht er auch die erforderlichen Codes des Feldes, die *Fähigkeit des Sehens, die sich am Wissen bemisst* und notwendig ist, um im Feld erfolgreich zu sein (Bourdieu 1976, S. 178, 1982, S. 19, 2001b, S. 50). Außerhalb des Feldes – etwa am Arbeitsplatz – kann er dieses jedoch nicht einsetzen, da es dort wertlos ist. Symbolisches Kapital hat dabei die Formen von Anerkennung, Glauben, Ruhm, Prestige, Kredit⁴⁸ oder auch Vertrauen (Bourdieu 2001a, S. 213) und wird über

48 *Kredit* nicht direkt im Sinne ökonomischen Kapitals, sondern als Vertrauensvorschuss, der von den Beteiligten des Spiels eingeräumt wird und damit *symbolische Garantien* bietet. Bourdieu zeigt in seiner Forschung in Algerien und

das *praktische Wissen* über das Spiel erlangt (Bourdieu 1982, S. 730). Umfang und Struktur des Kapitals bestimmen schließlich über die Position im Feld (Bourdieu 1985a, S. 10).

„Der Habitus ist jener Praxissinn, der einem sagt, was in einer bestimmten Situation zu tun ist – im Sport nennt man das ein Gespür für das Spiel, nämlich die Kunst, den zukünftigen Verlauf des Spiels, der sich im gegenwärtigen Stand des Spiels bereits abzeichnet, zu *antizipieren*.“ (Bourdieu 1998a, S. 41f, Hervorh. i. Orig.)

Auch auf den Bildungsbereich lässt sich diese Spiel-Metapher problemlos übertragen, indem Schüler:innen das Gespür für das Spiel benötigen, um darin erfolgreich zu sein. Es benötigt viel *praktisches Wissen* und Antizipation – den *Praxissinn* – um intuitiv die *richtigen Entscheidungen zum richtigen Zeitpunkt* zu treffen, einen Schritt voraus zu sein, die legitimen Bildungswege einzuschlagen und damit nicht hilflos dem mangelnden Wissen des Herkunftsfeldes ausgeliefert zu sein. Die Relevanz der rationalen Wahl wird dadurch begrenzt.

2.2.5 Habitus zwischen Reproduktion und Transformation

Wie bereits erwähnt, ist der Habitus – so sehr er auch von seinen umgebenen Strukturen strukturiert ist – keinem Determinismus unterlegen, sondern kann auch strukturierend auf diese Strukturen wirken. Auch die Betrachtungsweise des *Habitus zwischen Reproduktion und Transformation* soll diesen Dualismus, der in unscharfen Grenzen verläuft, aufgreifen und von einer anderen Seite beleuchten. Bereits mehrfach angedeutet, soll nun der Fokus auf die Prozesse gelegt werden, die für eine Reproduktion bzw. Transformation des Habitus bzw. des Feldes verantwortlich sind.

Vorweg: Die Tendenz des Habitus, in seinem So-Sein zu verharren aber auch das Erfordernis zur Transformation hängen von der Position der Akteur:innen sowie von den Veränderungen der Strukturen des Feldes ab. Bourdieu spricht dabei von einem *gesellschaftlichen Raum-Zeit-Kontinuum* (Bourdieu 1982, S. 537). Das Bedürfnis zur Veränderung ist etwa dann nicht gegeben, wenn wir in das Spiel hineingeboren sind, dieses auch weiterhin spielen möchten und sich das Spiel an sich auch nicht groß verändert. Leichter Transformation bzw. Anpassung bedarf es allerdings bereits, wenn wir in diesem Spiel besser werden wollen oder wenn sich die Strukturen verändern. Anders stellt sich die Situation dar, wenn wir ein anderes Spiel spielen wollen bzw. das Feld wechseln. In dem Fall braucht es den radikalen Bruch mit dem bekannten Feld und damit der Transformation des Habitus und der Anpassung an die Anforderungen des neuen Feldes, wobei auch dies zumeist graduell und schleichend passiert, ohne von den Akteur:innen wahrgenommen zu werden (Bourdieu 2001a, S. 20).

Die Basis für die Betrachtung dieser Dialektik von Reproduktion und Transformation liegt nach Bourdieu in den Eigenschaften der Felder als *Stätten von Kämpfen* (Bourdieu 1992h, S. 158), wodurch sich auch die Dialektik von Habitus und Feld nicht voneinander trennen lässt. Die Beteiligten am Spiel sind ununterbrochen damit beschäftigt, ihre Position zu verteidigen bzw. zu verbessern. Obwohl beide in einem untrennbaren Abhängigkeitsverhältnis stehen, muss unterschieden werden, ob von einer Reproduktion bzw. Transformation von Habitus oder des Feldes bzw. von individuellem oder kollektivem Habitus gesprochen wird. Transformationen des Feldes erfordern bzw. bewirken eine Transformation des kollektiven Habitus.

Als Analogie zum Verständnis dieser Mechanismen vergleicht Bourdieu (1992e, S. 38) die Kämpfe des Feldes mit dem Pokerspiel. So wie die Pokerspieler:in abhängig von der Menge der

den Heiratsstrategien, dass die Zurschaustellung (anerkannten) symbolischen Kapitals im Feld dafür sorgt, dass *Kapital zu Kapital* kommt – im Sinne des Matthäus-Prinzips: wer hat, dem wird gegeben. So lässt sich symbolisches Kapital auch in andere Kapitalsorten konvertieren (Bourdieu 1987, S. 218ff.).

vor ihr liegenden Chips (Umfang des Kapitals) und deren Farben (Struktur des Kapitals) unterschiedliche Strategien anwendet, um diese Chips zu verwalten bzw. zu vermehren, so wenden Spieler:innen im sozialen Spiel unterschiedliche Strategien an, um im Feld zu bestehen bzw. zu profitieren. Die Chips wurden im Laufe der Teilnahme am Spiel erworben bzw. vererbt. Im Feld des Pokerspiels herrscht kollektives Wissen bzw. Konsens über die Wertigkeit der jeweiligen Farben der Chips – als Metapher für die jeweilige Kapitalsorten, die im Feld als legitim und wichtig gelten. Bourdieu zufolge gibt es kaum Chancen, das gesamte Spiel zu zerstören, aber einen steten Kampf darüber, welche Kapitalsorten im Spiel welche Wertigkeiten besitzen, in dem Sinne, ob ein gelber Chip (*ökonomisches Kapital*) wirklich drei grüne Chips (*kulturelles Kapital*) wert ist. Sind die Stapel der wertvollen Chips hoch, so ist die Akteurin in der Lage, riskanter zu spielen und die Wahrscheinlichkeit höher, ihr Vermögen zu vermehren (Bourdieu 1992e, S. 38).⁴⁹ Kapital schafft die Voraussetzung, sich von diesem Kapital frei zu fühlen (Bourdieu 1999, S. 413). Diese Freiheit bedeutet eine Erweiterung des Möglichkeitsraumes, wodurch wiederum die Chance der Reproduktion der Kräfteverhältnisse im Feld am wahrscheinlichsten ist. Dennoch sind Transformationen nicht unmöglich und finden – zumindest in kleinem Rahmen und zumeist unbemerkt – stetig statt. Diese Mechanismen sollen im Folgenden der Reihe nach – aber nicht völlig voneinander getrennt – detailliert betrachtet werden.

Der Habitus und seine Zugkraft – Reproduktionsmechanismen

Die Habitus-Theorie trägt zum Verständnis der hohen Stabilität der Gesellschaft – der sozialen Ordnung – bei und erklärt, warum es nicht ständig zu Revolutionen und Aufständen der wenig-Privilegierten und Unterdrückten kommt. Bourdieus machttheoretische Perspektive muss hierbei stets berücksichtigt werden. Beteiligte am Spiel versuchen, ihre Daseinsberechtigung und Stellung im Feld zu wahren bzw. zu verbessern, indem sie daran arbeiten, ihren Besitzstand am feldspezifisch legitimen Kapital zu erhalten oder zu erweitern. Die Reproduktionsstrategien hängen dabei jedoch vom Umfang und der Struktur des jeweiligen Kapitals ab, die sich je nach Stellung im sozialen Raum voneinander unterscheiden (Bourdieu 1982, S. 175, S. 210). Der bereits angesprochene *Hysteresis-Effekt* – also die Tendenz sozialer Akteur:innen, in ihrem *Sosein* zu verharren – trägt zentral zur Erklärung der feldspezifischen Reproduktionsmechanismen bei. Der Habitus schützt sich vor der Krise, indem er sich ein Umfeld schafft, in dem er sich wohlfühlt (Bourdieu 1987, S. 114). Routinen, Bequemlichkeit, Treue und Konformismus führen dazu, unsere Position beizubehalten, selbst in Umgebungen, an die unser Habitus nicht vorangepasst ist.



So erklärt sich auch das Verhalten der Arbeiter:innenfamilie, die sich nicht chamäleonartig an das Feld des Nobelrestaurants anpassen kann, weil ihre Habitusdispositionen nicht daran ausgelegt sind. Vor allem die Kinder, denen diese Feldgrenzen noch nicht bewusst sind, können nur mit ihren bekannten Routinen agieren. Die sanktionierenden Blicke der *legitimen* Akteur:innen im Feld zeigen ihnen, dass ihr Verhalten nicht angemessen ist, wodurch sie ihre Nicht-Zugehörigkeit bzw. unterlegene Position in diesem Feld anzuerkennen lernen. Auch umgekehrt wirkt dieser Hysteresis-Effekt, aber weit weniger dramatisch. Stellen wir uns demgegenüber eine städtische, privilegierte Familie aus den legitimen Kreisen im Buschenschank am Land vor. Auch diese verharrt in ihrem *Sosein*. Durch ihre begünstigende Position im Feld der Macht erkennt sie ihren *unpassenden* Habitus jedoch nicht als defizitär bzw. *fehl am Platz*, sondern überträgt ihre habituellen Dispositionen selbstverständlich und selbstsicher auf

⁴⁹ Die Metapher des Spiels ist im 21-minütigen Kurzfilm *Jeu de Société* angelehnt an das Brettspiel Monopoly sehr gut beschrieben: <https://www.youtube.com/watch?v=EwK9lIxIoo&feature=share>.

die Situation im Buschenschank, wodurch nicht sie selbst, sondern die Angestellten vor Ort irritiert und beschämt werden. Da wird etwa beanstandet, dass das Glas nicht sauber ist oder dass das Geschirr endlich abserviert werden soll. Sie übertragen ihre Erfahrungen aus den ihnen bekannten Nobelrestaurants mit ausgebildeten Angestellten auf den Buschenschank, bei dem Jugendliche nebenbei etwas Geld verdienen.⁵⁰ ◀

An diesen beiden Beispielen spiegelt sich das Verhältnis von Feld, Habitus und Macht wider. Die symbolische Gewalt, die etwa auf die Kinder der Arbeiter:innenfamilie (auch auf deren Eltern) sowie auf die Angestellten beim Buschenschank wirkt, trägt zur Reproduktion der Kräfteverhältnisse bei, indem sie ihre Nicht-Zugehörigkeit erkennen und anerkennen lernen. Legitime Akteur:innen sehen keine Notwendigkeit darin, ihr Verhalten an die dortigen *Regeln des Spiels* anzupassen. Die Selbstsicherheit ihrer Position im Feld der Macht gibt ihnen keinen Grund dafür. Die symbolische Gewalt trägt aufgrund dessen, dass sie unerkannt bleibt – sowohl von Seiten der Ausübenden als auch der Betroffenen – zur Aufrechterhaltung der Kräfteverhältnisse bei. Diese Akzeptanz der Regeln des Feldes erklärt die ausbleibenden Revolutionen. So wirkt die symbolische Gewalt trotz – oder gerade wegen – ihrer Verschleierung, ohne auf physische Gewalt bzw. Zwang zurückgreifen zu müssen (Bourdieu und Passeron 1973, S. 50). In Anlehnung an Norbert Elias und John Lloyd Scotson (Elias und Scotson 1993) schaffen die Etablierten des Machtfeldes durch die Anerkennung ihrer Machtposition, die *Etablierten-Außenseiter-Figuration* aufrechtzuerhalten und ihre Macht zu reproduzieren. Somit bleibt die *soziale Ordnung* über die sozialisierten Strategien und Praktiken der Akteur:innen bestehen, die aus den historischen Prozessen der Strukturen heraus einverleibt wurden. Bourdieu (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 173f.) spricht dabei von einer *doppelten Geschichtlichkeit*, einer Verknüpfung der Geschichtlichkeit von Habitus und Struktur als Grundlage für soziale Reproduktion. Dabei bringt uns diese Einverleibung der objektiven Strukturen dazu, die soziale Welt so hinzunehmen, wie sie ist – inklusive aller Ungleichheiten und Unterdrückungen –, ohne uns dagegen aufzulehnen (Bourdieu 1985a, S. 17f.).

Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1973, S. 48ff.) erkennen in ihrem Werk *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*, dass die Reproduktionswirkung des Habitus vor allem an seinen drei grundlegenden Eigenschaften liegt – der *Dauerhaftigkeit*, der *Übertragbarkeit* und der *Vollständigkeit*. Die *Dauerhaftigkeit* im Sinne der historischen Perspektive, indem der Habitus sozialisiert und habitualisiert wurde und so auch zukünftige Praktiken beeinflusst. Die *Übertragbarkeit*, da seine Dispositionen auch auf neue Situationen übertragen und angewendet werden (Hysteresis) und die *Vollständigkeit*, indem er als Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata auf all unsere Einstellungen, Dispositionen und Praktiken Einfluss nimmt.

Diese Perspektive der Reproduktion wurde immer wieder kritisiert, da sie – im Zuge deterministischer Vorwürfe – als zu starr gelesen wurde. Die strukturalistische Sicht Bourdieus wird demnach oft stärker wahrgenommen als seine Sicht auf den Habitus als aktive, strukturierende Kraft. Bei der Lektüre Bourdieus Texten – unter anderem bereits bei den *Feinen Unterschieden* – wird allerdings rasch klar, wie sehr die sozialen Kämpfe und der ständige Kampf um Anerkennung und Statuserhalt bzw. -veränderung den sozialen Raum bzw. die Felder in Bewegung und stetiger Veränderung halten. So liegt das scheinbare Paradox der Aufrechterhaltung und damit Reproduktion der sozialen Ordnung im fortwährenden Wandel (Bourdieu 1982, S. 270). Eine Bewahrung des Status ist demnach „nur um den Preis des Wandels möglich“ (Bourdieu 1982, S. 261).

50 Auch diese Beobachtungen entstammen keinen stereotypen Konstruktionen, sondern eigenen Erfahrungen.

Der Habitus und seine Fliehkraft – Transformationsmechanismen

Individuelle bzw. kollektive Veränderungen lassen sich über den Habitus in seiner Funktionsweise als *Sinn für Distinktion* verstehen, wie Bourdieu (1982) vor allem in den *Feinen Unterschieden* anhand verschiedenster Beispiele an Distinktionspraktiken und Geschmacksunterschieden verdeutlicht hat.⁵¹ Wir positionieren und distanzieren uns ständig in Relation zu anderen. Insofern entstammt die Zugehörigkeit zu einer Gruppe einer gleichzeitigen Abgrenzung nach außen. Die eigenständigen *Regeln des Spiels* machen nur Sinn, wenn diese außerhalb des Spiels nicht gelten. In derselben Logik bedarf ein Übergang in ein habitusfremdes Feld einer verstärkten Abgrenzung von den bisherigen habituellen Dispositionen.

Auch wenn sich Bourdieu vermehrt den Mechanismen der Reproduktion und der Starrheit des Habitus bzw. Feldes widmet, gibt er – wenn auch nicht besonders detailliert – Hinweise darauf, wie Akteur:innen aus dem gewohnten Habitus ausbrechen können bzw. wie sich Felder transformieren. Auf der einen Seite – wie bereits näher erläutert – bleibt den Individuen über die *Möglichkeitsräume*⁵² eine *bedingte Freiheit* (Bourdieu 1987, S. 103) des Handelns innerhalb ihrer Grenzen bzw. *Leitplanken und Verkehrsschilder*, wie es Didier Eribon (2018, S. 81) beschreibt. Andererseits lässt das Konzept aber auch radikalere Formen der Transformation offen. Vor allem zwei Komponenten fallen dabei auf: die *Krise* und die *Reflexion*. Beide stehen miteinander in Verbindung. Aufgrund der prinzipiellen Tendenz des Habitus – und das gilt wohl auch für den kollektiven Habitus –, in seinem Sosein zu verweilen, braucht es einen Grund bzw. einen Anstoß, um aus den Gewohnheiten auszubrechen. Bourdieu zufolge – und dies erinnert wieder an die Phänomenologie – ist es oft die *Irritation* bzw. die *Krise*, die zu einer Diskrepanz zwischen Position und Disposition und damit zu einem Wechsel von Entwicklungsverläufen führt. Denn „Individuen verändern ihre Positionen im Sozialraum nicht aufs Geratewohl“ (Bourdieu 1982, S. 188). Aber auch bestimmte Zusammentreffen, emotionale Bindungen oder Beziehungen können den Anstoß geben, die Zone des Gewohnten zu verlassen (Bourdieu 1982, S. 188f). Die Krise ist es auch, die ganze Felder ins Wanken bringt und damit Transformationen anregt. Im Feld der Bildung läge hier etwa der sogenannte *PISA-Schock* nahe, der das Feld auf Dauer zur Transformation anregte. Das Treffen auf fremde Situationen reicht zur Transformation jedoch nicht aus. Es braucht zusätzlich das Erkennen einer Notwendigkeit, den Habitus zu transformieren. Denn – so gibt Bourdieu ein passendes Bild – ebenso wenig, wie der Stein der Auslöser des Zerbrechens des Glases ist, als vielmehr die Disposition des Glases der Zerbrechlichkeit, lässt sich nicht sagen, „daß ein geschichtliches Ereignis ein Verhalten auslöste, sondern daß es diese auslösende Wirkung hatte, weil ein von diesem Ereignis affizierbarer Habitus ihm diese Wirkung verlieh.“ (Bourdieu 2001a, S. 190). Akteur:innen bedürfen demnach der grundsätzlichen Bereitschaft der Veränderung, um sich von äußeren Ereignissen grundlegend verändern zu lassen. Darin liegt ein zentraler Moment auch für die Lehrer:innenbildung, diese Bereitschaft der Studierenden zu wecken, um eine Transformation in Richtung professionellem Habitus zu schaffen.⁵³

Das größte Potenzial der Transformation eines Feldes erkennt Bourdieu jedoch in den Neulingen. Diese *strukturell Jüngsten* im Feld haben die Aufnahmekriterien erst kürzlich erworben und haben die Strukturen des Feldes (noch) nicht einverleibt. Ihnen fehlt zudem das ausreichende

51 Hier sei nochmal darauf verwiesen, dass das Buch *Die feinen Unterschiede* im französischen Original den Titel *la distinction* trägt.

52 Zum Habitus als Raum des Möglichen bzw. seiner Grenzen siehe Kapitel 2.2.3.

53 Zur Notwendigkeit der Habitusumtransformation für eine Professionalisierung der Lehrer:innenbildung siehe das abschließende Kapitel 6, sowie Helsper (2001, 2021).

legitime Kapital, um *vorne mitzuspielen*, wodurch sie zu den am meisten distinguierten Akteur:innen im Feld zählen, die im Legitimierungsprozess noch am wenigsten vorangekommen sind (Bourdieu 1999, S. 379, auch 1982, S. 412, 1992h). Insofern haben diese Akteur:innen das größte *Interesse* daran, die Kräfteverhältnisse zu verschieben. So ließen sich auch Generationenkonflikte als Legitimationskämpfe im sozialen Raum lesen, die nicht per se aufgrund verschiedener Altersklassen entstehen, sondern durch das Aufeinanderprallen verschiedener (kollektiver) Habitusformen (Bourdieu 1976, S. 168). Sie können demnach nicht aus *rationaler* („die Jungen sind faul, verspielt, unrealistisch“ etc.), sondern aus *relationaler Perspektive* und damit aus der Distanz im sozialen Raum und der Entfernung verschiedener Habitusdispositionen verstanden werden. Wie im Common Sense davon gesprochen wird, dass der jüngeren Generation *einfach andere Dinge wichtig* sind, so verschieben *die Jungen* – mit Bourdieu gesprochen – die Strukturen des Feldes, indem sie andere Kapitalsorten als legitim anerkennen und andere Ziele verfolgen als die Generation vor ihnen. Damit wenden sie auch andere Strategien an, um im Feld erfolgreich zu sein. Dies kann zu einer allmählichen Transformation des Feldes führen. An der *#metoo*-Debatte und deren Folgen lässt sich dies gut veranschaulichen. So sind sexistische Sprüche und Witze, die vormals für lautes Gelächter sorgten (in bestimmten Feldern) nicht mehr legitim, was für Akteure, die sich diesen neuen *Regeln des Spiels* nicht angepasst haben, zum Problem werden kann. Dass Felder aber relativ starre Gebilde sind, in denen Transformationen zumeist nur stetig und schleichend passieren, zeigt sich darin, dass sexistische Aussagen von Politikern nach wie vor ohne direkte politische Konsequenzen bleiben.⁵⁴ Die Legitimationsmacht der alteingesessenen Politik ist noch groß genug. Allerdings lässt sich dabei bereits der Wandel erkennen, indem solche Aussagen nicht mehr einfach geduldet werden, sondern für Aufschrei und Empörung sorgen, was auch medial übernommen wird und so Verbreitung findet und allmählich in den Common Sense übergehen wird. Das symbolische Kapital der Sprache bekommt hier neue Formen. Das Verharren im So-Sein beschreibt den *Hysteresis-Effekt*, der entsteht, wenn sich das Feld ändert, ohne dass sich der individuelle Habitus zugleich anpasst. So kommt es zur Diskordanz, Diskrepanz bzw. Distanz vom eigenen Feld – Akteur:innen verlieren ihre legitime Stellung, Macht und Einfluss im Feld, weil sie nicht mehr in der Lage sind, sich den neuen Anforderungen des Feldes anzupassen.

Das Neue gehe also oft von *den Neuen* aus. Zugleich entwickelt sich aber auch das Neue nicht aus dem Nichts, sondern entstammt – so radikal diese Transformation auch scheinen mag – aus den Strukturen der Vergangenheit. Bourdieu zeigt dies in seiner Analyse des künstlerischen Feldes und der revolutionären kompositorischen Werke der *Neulinge* Arnold Schönberg, Alban Berg und Anton Webern. So sehr sich diese vom bis dahin Bekannten abgrenzen, sind auch in ihren Werken – auch durch diese Abgrenzung – die Werke ihrer Vorgänger:innen enthalten. Ähnlich, wie auch die mathematische Beweisführung nie unabhängig von der Beweisführung der vergangenen Mathematiker:innen stattfinden kann (Bourdieu 1999, S. 379ff.). Habitus und Strukturen lassen sich nicht voneinander trennen. Insofern gibt es keine Transformation abseits der Strukturen des Feldes. Jede Veränderung im Feld führt zu einer Umstrukturierung der Strategien der Beteiligten. Wie gut sie es schaffen, sich an die Veränderungen anzupassen, hängt vom Grad ihrer Involviertheit im Spiel bzw. der *illusio* ab.

54 So ging etwa Donald Trumps sexistische Aussage im Wahlkampf zur Präsidentschaft 2016 noch als *Locker Room Talk* durch, ohne ihn von der darauffolgenden Präsidentschaft abzuhalten. Auch die sexistische Aussage des Tiroler Landeshauptmannstellvertreters Josef Geisler, der 2020 eine Aktivistin vor laufender Kamera als *widerwärtiges Luder* bezeichnete, blieb ohne politische Folgen. Parallel ließe sich die übersetzt fast wortidentische Aussage des US-Kongressabgeordneten Ted Yoho ebenfalls 2020 gegenüber der Kongressabgeordneten Alexandria Ocasio-Cortez („fucking bitch“) erwähnen. Auch diese blieb ohne politische Konsequenzen.



Das Beispiel des Bildungssystems ist dabei naheliegend. Bildungsexpansionen führen zu einer höheren Beteiligung jener Akteur:innen, die zuvor vom Feld der Bildung ausgeschlossen waren. Diese strukturellen Änderungen des Feldes veranlassen jedoch diejenigen, die die *illusio* des Feldes verinnerlicht haben dazu, ihre eigenen Bildungsstrategien zu verändern, wodurch sie langfristig profitieren und damit ihre Stellung und ihren Vorsprung behaupten bzw. ausbauen können. Jene, die das Spiel weniger gut beherrschen, gehen Strategien nach, die den falschen bzw. alten Regeln folgen und sind daher immer einen Schritt zu spät. So gibt es zwar eine vertikale Annäherung von nicht-Akademiker:innenkindern an das universitäre Feld der legitimen Klasse, während jedoch eine horizontale Ungleichheit aufrechterhalten wird.⁵⁵

Bourdieu und Passeron (1971) haben diese Mechanismen bereits in den 1960er Jahren aufgezeigt. Jahrzehnte später lässt sich dieser Zusammenhang von Studienwahl und Privilegiertheit in ähnlicher Weise vorlegen, wie PISA und andere Studien zeigen.⁵⁶ Auch anhand dieser Befunde zeigt sich die Starrheit des sozialen Raums. Die Perspektive, die für diese Studie jedoch zentral ist, ist jene der Individuen, der einzelnen Akteur:innen im Feld bzw. jener, die in dieses Feld neu aufgenommen werden möchten. So stehen sich dabei stets individuelle und kollektive Schicksale gegenüber, die voneinander abhängig sind. Transformationen auf individueller Ebene laufen in der Regel sehr schleichend und unbemerkt ab, können jedoch auch sehr dramatische Auswirkungen haben, wie Bourdieu in der folgenden Aussage darlegt:

„Der Aufstieg setzt immer einen Bruch voraus, in dem die Verleugnung der ehemaligen Leidensgefährten jedoch nur einen Aspekt darstellt. Was vom Überläufer verlangt wird, ist der Umsturz seiner Wertordnung, eine Bekehrung seiner ganzen Haltung“ (Bourdieu 1982, S. 529).⁵⁷

In dieser Perspektive ist Habitustransformation wiederum als *symbolische Gewalt* zu lesen (Bourdieu 2001a, S. 210ff.). Neulinge müssen ihren Habitus abgeben, umformen bzw. einpassen, wenn sie im neuen Feld anerkannt werden wollen. Trotz dieses zumeist langsamen und unbemerkten Prozesses geben sie einen Teil von sich auf. Schule transformiert schleichend den Habitus der Schüler:innen, die fern vom erfordernten kulturellen Kapital der Schule und der *Bildungssprache* sozialisiert wurden, je länger sie dem Schulsystem treu bleiben. Hans-Peter Müller (2014, S. 42) präzisiert dieses Phänomen in seiner Bourdieu-Einführung durch die treffende Formel: *das Feld schlägt auf Dauer die Herkunft*. So ist zumeist keine *radikale* Transformation erforderlich, sie erfolgt im Gegenteil großteils unbemerkt.

In Zusammenhang mit individueller Habitustransformation wird häufig das Wort *Aufstieg* bzw. *Bildungsaufstieg* verwendet. Bourdieu meint damit eine vertikale Transformation von einer sozialen Klasse zur anderen. Aufgrund der damit verbundenen Wertigkeiten wird stattdessen gerne etwas neutraler von *sozialer Mobilität*, *Bildungsübergängen* oder *-überläufen*, von *Verlagerungen im sozialen Raum* bzw. *Veränderungen der Soziallage* (Bourdieu 1982, S. 219), von

55 Dazu gibt es bereits einige Forschungen. Zu den bekanntesten zählt jene von Hartmann und Kopp (Hartmann und Kopp 2001), die zeigt, dass die Ungleichheit selbst bei gleicher akademischer Ausbildung in den höchsten Kreisen der Wirtschaft aufrechterhalten bleibt und Akteur:innen aus privilegierten Familien eher Führungspositionen einnehmen. Neuere Befunde finden sich auch bei Aladin El-Mafaalani (2020a).

56 Aktuellere Befunde zu Studienwahl und wissenschaftlicher Karrieren von Arbeiter:innenkindern finden sich im Überblick bei Möller et al. (2020). Seltene autobiographische Einblicke und Sozioanalysen von Professor:innen aus Arbeiter:innenfamilien geben die Beiträge im Sammelband von Reuter et al. (2020).

57 Hierzu wäre auch eine nähere habitustheoretische Betrachtung der Arbeit von Goffman (1972) zu den erforderlichen Brüchen beim Rollenwechsel in totalen Institutionen lohnenswert.

*Klassenübergängen*⁵⁸ (Jaquet 2018), *Klassendistanz* (Ernaux 2019a, S. 19) oder *Distanzierung vom Herkunftsmilieu* (El-Mafaalani 2020b, S. 71) gesprochen, aber auch mit deutlich negativem Beigeschmack durch Betroffene etwa von *Klassenflucht* (Eribon 2016). Vor allem in der französischen Literatur gibt es eine Strömung von Autor:innen, die mittels Sozioanalysen von ihrer sozialen Laufbahn und ihrer Erfahrungen zwischen den Klassen bzw. Feldern berichten. Etwa Annie Ernaux (2019a, 2019b, 2019c), deren Werk derzeit im deutschsprachigen Raum entdeckt wird, Didier Eribon (2016, auch 2017a), der diese Wiederentdeckung durch sein Werk *Rückkehr nach Reims* ausgelöst hat oder jüngst Édouard Louis (2016), in dessen Büchern die prekäre Lage zwischen den Klassen besonders deutlich wird. Diese Liste ließe sich noch erweitern – etwa durch das bereits 1933 erschienene *Leben des Antoine B.* von Paul Nizan (2019), im US-amerikanischen Raum etwa durch James Baldwin (2017) und die bereits verfilmte *Hill-billy-Elegie* von J. D. Vance (2018) oder im deutschsprachigen Raum durch Daniela Dröscher (2018). Aus wissenschaftlicher Perspektive sei der jüngst veröffentlichte Sammelband *Vom Arbeiterkind zur Professur – Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft* (Reuter et al. 2020) erwähnt, der neben wissenschaftlicher Einbettung auch einige autobiographische Soziolanalysen beinhaltet. Gemeinsam haben all diese Berichte, dass sie diesen *Klassenübergang* hautnah und als prägend erlebt haben. Ihre Transformation wurde als klar und bewusst, aber damit auch bedrohlich und einschneidend erlebt, wie folgende Ausschnitte kurz skizzieren sollen:

„Die Leute sollen wissen, wie sich sozialer Aufstieg wirklich anfühlt.“ (Vance 2018, S. 9)

„Denn ich war gewissermaßen klassenflüchtig, auf mehr oder weniger bewusste Weise mehr oder weniger permanent darauf bedacht, meine soziale Herkunft abzustreifen, sie von mir fernzuhalten und dem Milieu meiner Kindheit zu entfliehen.“ (Eribon 2016, S. 23)

„Ich denke nicht, dass die anderen – meine Geschwister, meine *Kumpel* – ebenso unter dem Leben im Dorf litten, wie ich. Aber ich, dem es nicht gelang, einer der Ihren zu werden, ich musste diese Welt in allen Dingen ablehnen.“ (Louis 2016, S. 155)

Eine Möglichkeit, auf Ursachen für Transformationsbemühungen zu stoßen, liegt demnach in den Sozioanalysen von Betroffenen. Bourdieu (2002) selbst geht in seiner Selbstanalyse allerdings nicht weit genug und beschreibt seinen Übergang relativ neutral, anstatt nach möglichen Gründen für seinen Klassenübergang zu suchen. Didier Eribon (2016) kritisiert dies und beschreibt diesen Übertritt bereits sehr viel emotionaler und einschneidender, aber auch bei ihm bleiben konkrete Überlegungen zu den Bedingungen seines Übergangs weitgehend implizit. Bei Édouard Louis kommt zwar die ganze Gewalt der Klassenflucht zum Vorschein, die soziologische Einbettung wird dabei allerdings etwas hinter den literarischen Gedanken gestellt. Nichtsdestotrotz sind all diese Werke wichtige Selbstzeugnisse sozialer (und doxischer) Übergänge⁵⁹ durch Betroffene, die sich durch diese exponierenden Beschreibungen ihrer sozialen Laufbahnen einer Öffentlichkeit aussetzen und sich ihrer Scham und Ohnmacht stellen (Reuter 2020). Die Bourdieuschen Konzepte helfen ihnen teilweise dabei, die eigenen Gefühle und Erfahrungen *begreifen* zu können und sind schließlich auch in der Lage, die symbolische Gewalt ihrer Übergangserfahrungen einer breiten Öffentlichkeit zu vermitteln.

Bourdieu's Werken zufolge liegt eine Möglichkeit zur Habitustransformation in der Bewusstmachung der eigenen Position im Feld mittels Selbstreflexion (die beschriebenen literarischen

58 Nach dem Muster des Begriffs *Transgeschlechtlichkeit* spricht Jaquet auf französisch von *tranclasse* im Sinne eines Übergangs bzw. eines Transits von einer Seite auf die andere (Jaquet 2018, S. 20).

59 Zum Begriff der *doxischen Feldübergänge* siehe Kapitel 5.3.

Werke können Initialzündung dafür sein). Die Erkenntnis darüber hilft dabei, uns diesen sozialen Determinismen zu einem bestimmten Grad zu entziehen und handlungsfähig zu werden:

„Die erste Neigung des Habitus ist schwer zu kontrollieren, aber die reflexive Analyse, die uns lehrt, daß wir selber der Situation einen Teil der Macht geben, die sie über uns hat, ermöglicht es uns, an der Veränderung unserer Wahrnehmung der Situation und damit unserer Reaktion zu arbeiten. Sie versetzt uns in die Lage, bestimmte Bedingtheiten, die durch das Verhältnis der unmittelbaren Übereinstimmung von Position und Dispositionen zum Tragen kommen, bis zu einem gewissen Punkt zu überwinden.“ (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 170)

Nur die Überwindung der *geheimen Mittäterschaft des Unbewussten* mittels Reflexion lässt uns dem Determinismus unseres Habitus entkommen, um nicht blinde Passagiere der Strukturen zu bleiben (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 170). Seine gesamte Forschung versteht Bourdieu stets in Verbindung mit einer Reflexion seiner eigenen Rolle im Feld. Eine Chance, die Ungleichheiten im Bildungssystem zu überwinden bzw. ihnen entgegenzusteuern, sieht er in einem Prozess der Reflexion auch auf struktureller Ebene, indem er eine *rationale Pädagogik* fordert – eine Pädagogik, die auf einer Soziologie kultureller Ungleichheit basiert, um dieser entgegenwirken zu können (Bourdieu und Passeron 1971; auch Bourdieu 1992e, S. 33; Überblick bei Holzmayer 2019). Erst durch die Erkenntnis der eigenen Position im Feld lässt sich diese auch bewusst verändern. Insofern kann die Reflexion als emanzipatorische Praktik gelesen werden. Auch die beschriebenen Klassenübergänge bei Ernaux, Eribon oder Louis wurden von bewussten Versuchen getragen, ihre Herkunftsposition zu verlassen. So ordnet Bourdieu auch die erwähnten Komponisten Schönberg, Berg und Webern ein. Nur durch die Bewusstwerdung der Prinzipien und der Logik vergangener Werke konnten sie sich davon absetzen. Insofern ist deren Werk nicht aus dem Nichts, sondern aus bewusster Abgrenzung von bereits Vorhandenem entstanden. Transformation findet dann statt, wenn wir den automatisierten *Sinn für Grenzen* verlieren. Dann werden diese Grenzen für uns sichtbar und erst dadurch wird es möglich, diese zu verschieben (Bourdieu 1982, S. 746ff.).

Zum Abschluss soll hier noch das Verständnis der *Habitustransformation als Bildungsprozess* erwähnt werden, wie es unter anderem Hans-Christoph Koller (2012) für die Bildungswissenschaften fruchtbar macht. In diesem Sinne wird Bildung als stetiger Wandlungsprozess des eigenen Selbstverständnisses bzw. des kulturellen und symbolischen Kapitals gesehen, wodurch die Habitusstheorie zu einer *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* beitragen könnte.

2.2.6 Habitusgenese

Der Entstehung des Habitus wird bei Bourdieu keine dezidierte Abhandlung gewidmet. Dennoch finden sich in seinem Werk immer wieder Randbemerkungen, die auf sein grundlegendes Verständnis der Genese des Habitus als *Sozialisation, Konditionierung* bzw. *Lernprozess* schließen lassen. Vor allem in den *Meditationen* behandelt Bourdieu (2001a) das Thema an mehreren Stellen. So zeigt er, dass der Körper die Welt, von der er umgeben ist, inkorporiert und deren Strukturen einverleibt. Der Körper wird demnach von der Weise bestimmt und besetzt, in der er *in der Welt ist* (Bourdieu 2001a, S. 173). Mit dem Maß seiner Einverleibung wird er zur *hexis*, bekommt damit eine körperliche Komponente. Habitus *hat* oder *besitzt man* nicht, Habitus *ist man* (Bourdieu 1987, S. 135). Habitus ist daher vom Feld kultiviert (Bourdieu 1987, S. 199) und damit von den Strukturen der Welt geprägt und geformt, in denen er sich bewegt – er ist *Produkt der Geschichte* (Bourdieu 2001a, S. 189).

Die Genese des Habitus ist Bourdieu zufolge eine chronologische Serie von Strukturen, die sich stets in die bereits vorhandenen Strukturen einschreiben und diese mehr oder weniger verän-

dern und wiederum strukturieren (Bourdieu 1976, S. 188), was er im folgenden Zitat sehr anschaulich und für die vorliegende Studie inhaltlich passend darlegt:

„Demgemäß liegt beispielsweise der Strukturierung der schulischen Erfahrung – und im besonderen der Rezeption und Assimilierung der eigentlich pädagogischen Botschaft – der innerhalb der Familie erworbene Habitus zugrunde, während der durch die sich ändernde schulische Aktion transformierte Habitus seinerseits der Strukturierung aller späteren Erfahrungen unterliegt [...], und das von Restrukturierung zu Restrukturierung immer so weiter.“ (Bourdieu 1976, S. 188f.)

So fügen wir uns in das Feld ein, nehmen mehr und mehr davon auf, werden zunehmend involviert und erkennen damit allmählich die Regeln des Spiels, inkorporieren diese und übernehmen das Paradigma, die *illusio* des Feldes (Bourdieu 2001a, S. 210ff.).

Im Folgenden wird die Betrachtung der *Habitusdifferenzierungen* und der *Genese des Habitus* von Werner Helsper (2014, 2019) aufgegriffen, der die Bourdieuschen Überlegungen konkretisiert und greifbar macht. Helsper geht – in Anlehnung an Bourdieu – davon aus, dass es verschiedene Habitusformationen gibt, die sich im Laufe des Lebens mehr oder weniger stark entwickeln. Der *familiäre, primäre Herkunftshabitus* wird zunehmend von einem *biographisch erworbenen, individuellen Habitus* ergänzt, überlagert bzw. verdrängt:

„Mentale Strukturen sind damit jedoch weder einfach ‚Spiegelbild gesellschaftlicher Strukturen‘ noch Ausdruck einer rein familialen Transmissionsdynamik. Auch wenn das bei Bourdieu insgesamt zu wenig ausdifferenziert ist, muss die Habitusgenese als spannungsvolles Zusammenspiel von Homogenisierung und Individualität, von familiärer Transmissionsdynamik und deren Zusammenspiel mit rahmennden gesellschaftlichen Lagerungen verstanden werden.“ (Helsper et al. 2013, S. 118, Hervorh. i. Orig.)

In diesem Sinne wird Habitusgenese als ein Prozess der Individuation entworfen, der individuellen bzw. akteur:innenbezogenen Ausprägung eines Habitus, der von verschiedenen Feldern und kollektiven Erfahrungen geprägt, aber nicht determiniert ist (Helsper et al. 2013; auch Bourdieu 1987, S. 111ff.).

Welche dieser Formen ins Zentrum rückt, liegt vor allem an unserer Passung zu den Feldern, in die wir eintreten. Sind dies Felder, deren Strukturen jenen unserer Familie ähneln, wird es eher zur Ergänzung und Reproduktion kommen. Eine Transformation ist in diesem Fall nicht notwendig. Steht jedoch das Feld der Schule unserer gewohnten Umgebung konträr gegenüber, so ist auch ein Verdrängen ursprünglicher Habitusdispositionen und damit eine Habitusumformung möglich. Diese Überlegungen lassen sich in folgender Weise – vereinfacht – am Beispiel von Lehrer:innen grafisch darstellen:

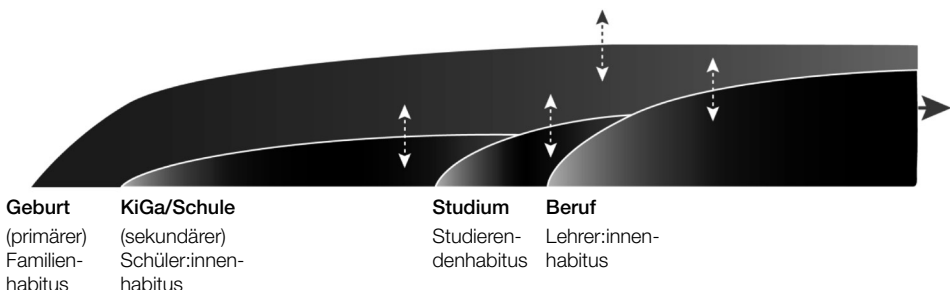


Abb. 2: Genese von Habitusformationen

Der *familiäre, primäre Herkunftshabitus* entsteht durch die Inkorporation von Orientierungen, kulturellen Praktiken und der *illusio* im familiären Alltag (Helsper 2019). Auch dieser kann bereits als individuell gesehen werden, ist jedoch noch sehr stark vom kollektiven Erfahrungsraum der Familie geprägt. Mit dem Auftreten neuer Felder werden Akteur:innen schließlich auch mit neuen Strukturen konfrontiert, die auf sie einwirken – in vielen Fällen in größerem Ausmaß erstmals mit dem Eintritt in den Kindergarten. Durch diese Überlagerung von Feldern im Laufe des Lebens formt sich ein zunehmend *individuierter Habitus*, der je nach Verweildauer in den jeweiligen Feldern unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Durch das Eintreten in Felder abseits der Familie bieten sich Chancen zur Veränderung. Transformationsmöglichkeiten durch das Feld der Schule ergeben sich dabei insbesondere, wenn sich diese neuen Felder strukturell vom Bekannten aus der Herkunftsfamilie unterscheiden und sich Kinder und Jugendliche damit „zu ihren familiär erworbenen Orientierungen und Praxen neu verorten können“ (Helsper 2019, S. 51). Wir treffen in familienfernen Feldern auf Menschen, deren Habitusformationen von jenen, die uns vertraut sind, abweichen. Durch das auf-sich-selbst-gestellt-Sein in Felder außerhalb der Primärfamilie ist der Habitus gezwungen, sich mit Einflüssen von außen auseinanderzusetzen, wodurch er sich zunehmend individuell ausbildet. Der primäre Habitus kann sich demnach durch Beteiligung anderer Felder – moderat oder radikal – reproduzieren oder transformieren. Transformation findet zumeist horizontal durch Verlagerung in ähnliche Felder statt, kann aber – verbunden mit Anstrengung – auch vertikal (im Sinne von sozialem Übertritt) stattfinden (Helsper 2019, S. 52). Dabei ist allerdings zu beachten, dass sich der Habitus – soweit wie möglich – Felder sucht, zu denen er gut vorangepasst ist. Das funktioniert vor allem bei Peergruppen oder Vereinen gut, da diese Teilnahme auf *Freiwilligkeit*⁶⁰ basiert. Dem Eintritt in das Feld der Schule dagegen können wir uns nur sehr schwer entziehen, allerdings steht dabei – vor allem im urbanen Raum – *die Wahl* der Schule offen. Für die Schulwahl hat aus dieser Perspektive neben der räumlichen Distanz auch die *soziale Distanz* – die Passung vom familiären Habitus zum schulischen Habitus bzw. zur Schulkultur einen Einfluss.⁶¹ Insofern deuten die Pfeile in *Abbildung 2* die Möglichkeitsräume an, die sich bei der Ausprägung des Habitus bieten. Bourdieu und Passeron (1973, S. 58) weisen darauf hin, dass die schulischen Erfolgsaussichten vom Grad der Überlagerung von primärem und sekundärem Habitus abhängen und sich durch die Nähe der *ersten Erziehung* zur Ideologie und Praxis der Schule ergeben. Schule übernimmt damit die Rolle der Reproduktion von Ungleichheiten (Bourdieu und Passeron 1971). Akteur:innen sind im Schulsystem umso effektiver, je besser sie die Codes und Regeln des Feldes (die *Bildungssprache*) beherrschen, je besser das kulturelle bzw. symbolische Kapital der Herkunftsklasse zu jenem der Schule passt (Bourdieu und Passeron 1973, S. 60f.). Verweigert sich jemand der Schule (physisch oder symbolisch), bleibt der Einfluss der Schule auf den primären Habitus relativ gering. In diesem Fall wäre der *sekundäre Schüler:innenhabitus* in *Abbildung 2* weniger stark ausgeprägt und damit auch die Wahrscheinlichkeit für ein Studium in weiterer Folge geringer. *Early School Leavers* (Nairz-Wirth und Gitschthaler 2020; Gitschthaler und van Praag 2018) werden sich demnach kaum im Lehramtsstudium wiederfinden, da sie die Hürden der Schulen nicht überwinden, die dafür notwendig wären. Sind die Habitusdispositionen der Herkunftsfamilie sehr nahe an jenen, die im Feld der Schule gefordert werden, so werden die Einflüsse der Schule den Herkunftshabitus stärken und mühelos ineinander übergehen. Ebenso lässt sich das Eintreten in das Feld der Universität bzw. Pädagogischen Hochschule als Über-

60 *Freiwillig* im Sinne von *nicht erzwungen*, denn auch diese Wahl kann dieser Perspektive nach nie eine völlig *freie Wahl* sein.

61 Zur kulturellen Passung von Habitus und Feld siehe Kapitel 2.4.

lagerung, Verstärkung bzw. Neu- oder Umstrukturierung des Habitus der Akteur:innen durch einen Studierendenhabitus (im Sinne einer studiumsbezogenen Orientierung) lesen (Helsper 2019, S. 53). Bereits durch das *Einüben* in der Schulpraxis, aber vor allem durch das Eintreten in den Beruf und der damit verbundenen Notwendigkeit der Praxis in handlungsdruckbelasteten Situationen formt sich schließlich ein beruflicher Lehrer:innenhabitus aus (Kramer und Palleßen 2019a). Aber auch hier entscheiden die mitgebrachten Habitusdispositionen über den Grad der Ausprägung des Lehrer:innenhabitus in Wechselwirkung mit anderen Habitusformationen, die aus bisherigen Erfahrungen in verschiedenen Feldern gesammelt wurden.

Dennoch ergibt sich durch die strukturierte Komponente des Habitus für die Bildungsinstitutionen auch die Chance, strukturierend auf den Habitus der Akteur:innen im Feld einzuwirken. Die Lehrer:innenbildung ist demnach für die Ausbildung eines Lehrer:innenhabitus mitverantwortlich und muss die Voraussetzung dafür schaffen, dass aus einem *berufsbezogenen Habitus* ihrer Studierenden ein *professioneller Lehrer:innenhabitus* vorgeprägt werden kann.⁶²

2.2.7 Zur Genese eines Lehrer:innenhabitus

Bezogen auf das Thema dieser Studie sollen die Überlegungen zur Habitusgenese nun auf Akteur:innen im Feld der Bildung und speziell der Lehrer:innenausbildung umgelegt werden. Wie bereits beschrieben, bildet sich der individuelle Habitus mittels unterschiedlich starker Teilhabe in verschiedenen Feldern des sozialen Raums im Laufe des Lebens aus. Das Feld der Bildung nimmt im Leben von Menschen erstmals Einfluss mit dem Eintritt in den Kindergarten bzw. die Volksschule, wodurch sich neben dem bis dahin entwickelnden primären familialen Habitus ein Schüler:innenhabitus ausbildet. Werner Helsper (2019) nimmt verschiedene Differenzierungen im Habitusbegriff vor, wobei er Schüler:innen- bzw. Lehrendenhabitus als *feldspezifische Habitusformen* versteht.

Als *Schüler:innenhabitus* bezeichnet Helsper den „Ausdruck der schul- und bildungsbezogenen Orientierungen und Praxen“ (Helsper 2019, S. 53), der vor allem durch den familiären Bezug zur Schule beeinflusst ist. Er weist allerdings auch auf Einflüsse von anderen Differenzkategorien (u. a. Gender, sexuelle Orientierung, Hautfarbe, Sprache, Region, Migration, Alter) hin, die die individuelle Ausformung des Habitus prägen und auch für die Teilhabe an verschiedenen Feldern mehr oder weniger mitverantwortlich sind (Jaquet 2018). Für die Akteur:innen können sich demnach jeweils andere Differenzkategorien in den Vordergrund drängen – vor allem dann, wenn sie nicht der jeweils antizipierten Norm angehören.

So kann aus der Logik der Habitusgenese der Schluss gezogen werden, dass Studienanfänger:innen bereits beim Eintritt in das Feld der Pädagogischen Hochschule relativ gefestigte Habitusdispositionen aufweisen, die sie im Zuge ihrer sozialen Laufbahn durch Familie, Schule und andere Wirkungsfelder entwickelt und inkorporiert haben. In den meisten Fällen haben sie zumindest etwa 18 Jahre (und damit zumeist den Großteil ihres Lebens) im Feld der Familie verbracht, wo ihr primärer Habitus einverleibt und gefestigt wurde. Dieser primäre Habitus kann durch die Dauer seiner Ausbildung als besonders prägend betrachtet werden. Zudem kann im österreichischen Schulsystem davon ausgegangen werden, dass die Studierenden vor Eintritt in die Hochschule – ohne den Kindergarten zu berücksichtigen – bereits zumindest zwölf Jahre im Feld der Schule verbracht haben und damit auch stark davon geprägt wurden. Insofern liegt der Schluss nahe, dass die Studierenden einen Habitus – verstanden als *Produkt der Einprägungs- und Aneignungsarbeit* (Bourdieu 1976, S. 186) – aufweisen, der sich zunächst zu einem

62 Zur Notwendigkeit der Professionalisierung des Lehrberufs siehe auch Kapitel 6.2.

großen Teil aus dem Zusammenspiel des primären-familialen und sekundären-schulischen Habitus zusammensetzt (Helsper 2014, 2018, 2019). Weitere Einflüsse anderer Felder lassen sich nicht verallgemeinernd darstellen und müssten aufgrund möglicher Differenzierungen akteur:innenbezogen ergründet werden. Auch die Einflüsse unterschiedlicher Differenzlinien benötigen dabei Beachtung – im Sinne Chantal Jaquets (2018) intersektional zu verstehenden *Komplexions-Begriffs*. Durch die objektive Anforderungslogik der Pädagogischen Hochschule bildet sich neben den bereits vorhandenen Habitusdispositionen ein *tertiärer-hochschulischer Habitus* bzw. *Studierendenhabitus* aus, der auf das Feld der Hochschule gerichtet ist. Je nach Passungsverhältnissen zu den bereits mitgebrachten Habitusdispositionen benötigt auch die erfolgreiche Teilhabe in diesem Feld mehr oder weniger starke Akkulturationsprozesse. Die Strukturen und die Anforderungslogik dieses Feldes, die sich u. a. aus curricularen Vorgaben und der *Hochschulkultur* ergeben, wirken auch auf die Studierenden, die sich mehr oder weniger stark daran anpassen.

Ihre *Berufswahlentscheidung* haben Studierende am Ende oder nach ihrer Schulzeit unter anderem auf Basis dieses Zusammenspiels von primärem und sekundärem Habitus getroffen. Durch das Eintreten in das Feld der Hochschule sind sie mit neuen Strukturen konfrontiert, die sich wiederum auf ihre habituellen Dispositionen auswirken. Ähneln diese Hochschulstrukturen jenen, mit denen die Studierenden im Laufe ihrer Schulzeit konfrontiert wurden, so ist anzunehmen, dass sie sich von Beginn an *wohl fühlen* und sich dadurch der ausgebildete Schüler:innenhabitus reproduziert und sich in der Hochschule weiter festigt. Unterscheiden sich die Strukturen allerdings, sind die Studierenden einer Irritation ausgesetzt, auf die sie reagieren müssen – der Sinn des neuen Spiels muss erst antizipiert werden. Für die Erforschung des berufsbezogenen Habitus von Lehramtsstudierenden braucht es daher den Blick auf die Reproduktions- bzw. Transformationskräfte, die durch das Studium auf sie wirken und die auch Auskunft über die Strukturen der Pädagogischen Hochschulen bzw. *Hochschulkultur* geben.

Herkunft und Schule

Den stärksten Einfluss auf die Schulkarriere hat – den gesamten sozialen Raum betrachtet – die Kategorie der *sozialen Herkunft*. Dies zeigt Bourdieu gemeinsam mit Jean-Claude Passeron (1971) bereits in den 1960er und 1970er Jahren zu Forschungen im französischen Bildungssystem. Aber auch diverse Studien der jüngeren Vergangenheit zeigen diesen Zusammenhang (auch international) immer wieder (aktueller Überblick bei Möller et al. 2020; El-Mafaalani 2020a). Die Ausbildung des in der Schule erforderlichen Habitus ist demnach stark vom primären Herkunftshabitus geprägt, der bereits mehr oder weniger an die Erfordernisse der Schule angepasst ist. Kinder aus Familien, deren kulturelles bzw. symbolisches Kapital jenem des Feldes der Schule ähnelt, sprechen bereits die *Sprache der Schule* (Bildungssprache), kennen die dort verwendeten Codes und bewegen sich daher in diesem Feld von Beginn an wie *Fische im Wasser* (Bourdieu 1992g, S. 115, 1996, S. 270; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 161). Sie erben das für den Erfolg in diesem Feld erforderliche *kulturelle Kapital*, die *illusio* bzw. die *scholastische Sicht* (Bourdieu 1998a, S. 203ff.).

„Die Grundlage des Schülerhabitus wurzelt also in den Bildungs- und Scholorientierungen des familiären Raums.“ (Helsper 2019, S. 57f.)

Für ein erfolgreiches Bestehen im Feld der Schule ist demnach nicht ein Erbe in ökonomischem Sinne notwendig, sondern ein *kulturelles Erbe*. Dadurch sind sie für diese Welt der Schule bestens vorbereitet und nehmen einen gewissen Startvorsprung mit, den sie auch in der Regel bis in

die höchsten Ebenen des Akademischen nicht mehr verlieren.⁶³ So ist es für diese Schüler:innen auch wahrscheinlicher, dass sie länger in diesem Feld verweilen als gesetzlich vorgeschrieben, weil sie von Beginn weg (an-)erkennen, dass sie dorthin gehören bzw., dass die Schule *zu ihnen passt*. Schüler:innen, deren primärer familiärer Habitus sich vom Feld der Schule merklich unterscheidet, erkennen oft die Notwendigkeit schulischen Lernens nicht und entwickeln dadurch eher einen Schüler:innenhabitus, der die schulischen Orientierungen, Praxen und Regeln nicht anerkennt. Sie werden den Weg in Bildungseinrichtungen, die zur Hochschulreife und darüber hinaus führen, nicht finden und werden so vom Bildungssystem ausgegrenzt bzw. grenzen sich selbst aus (Helsper 2019). Durch die Ignoranz des Schulsystems gegenüber den familiär bedingten kulturellen Unterschieden der Schüler:innen trägt die Schule Mitschuld an der Reproduktion dieser Ungleichheiten, anstatt sie – mittels einer von Bourdieu genannten *rationalen Pädagogik* – sichtbar zu machen und dadurch zu verringern (Bourdieu und Passeron 1971, S. 82ff.; Überblick bei Holzmayer 2019).

Habituelle Voraussetzungen für die Berufswahl Lehrer:in

Hier sollen nun allerdings jene Akteur:innen betrachtet werden, die den Bildungsweg bis zur Hochschulreife gegangen sind und schließlich die Einmündung in Richtung Ausbildung zur Volksschullehrer:in genommen haben. Werner Helsper (2019) erkennt bereits bei der Erforschung der verschiedenen Schüler:innenhabitus gewisse Tendenzen und Notwendigkeiten, die als Voraussetzung für die *Entscheidung* zum Lehrberuf gesehen werden können:

„Als teilspezifischer Habitus repräsentiert der jeweilige Schülerhabitus grundlegende schul- und bildungsbezogene Orientierungen, die als mehr oder weniger latente Erfahrungen, Wissensbestände und Praxen in die Herausbildung des Lehrerhabitus eingehen.“ (Helsper 2019, S. 54)

Dies impliziert in weiterer Folge, dass bereits der Schüler:innenhabitus je nach Ausformung schließlich auch den Studierenden- und in weiterer Folge den Lehrendenhabitus prägt. So zeigen sich nach Helsper (2019; auch Helsper et al. 2014) vier Typen von Schüler:innenhabitus, die bereits eine bildungsbezogene Vorselektion bedeuten, bei der sich zwei bereits von einer Bildungskarriere und damit auch vom Lehrberuf grundsätzlich ausschließen. Schüler:innen mit einer *Schul- und Bildungsfremdheit* werden von einer weiteren Schulkarriere exkludiert und zudem exkludieren sich auch jene mit einem Habitus der *Bildungsexzellenz* selbst vom Berufsweg Lehrer:in, da sie andere Hochschulstudien anstreben (Helsper 2019). Der Lehrberuf bleibt nur für Schüler:innen mit den beiden Habitusvarianten *Status- und Leistungsstreben* sowie der *schulischen Bildungsnotwendigkeit* im Möglichkeitsraum, da ihre habituellen Dispositionen an jene der Hochschule bzw. des Lehrberufs vorangepasst sind.⁶⁴

Das Feld der Hochschule bzw. das berufliche Feld der Lehrer:innen zieht damit Akteur:innen mit bestimmten Habitusdispositionen an, während es gleichzeitig andere eher ausschließt, was die Reproduktionswirkung des Habitus grundsätzlich widerspiegelt. Idealtypisch stellt Werner Helsper (2019, S. 62ff.) dabei zwei Pole der Strukturanpassung von Habitus der Schüler:innen zum Feld – jene der *maximalen Transformationsnotwendigkeiten* und die der *maximalen Reproduktionsvariante*.⁶⁵ Es bilden sich dabei unterschiedliche Herausforderung von Passungsstra-

63 Bestes Beispiel dafür ist die Eliteforschung von Michael Hartmann und Johannes Kopp (Hartmann und Kopp 2001), die zeigt, dass selbst bei gleich hohem akademischen Grad des Dokortitels die soziale Herkunft einen wesentlichen Faktor dafür ausmacht, wie wahrscheinlich es ist, eine Führungsfunktion einnehmen.

64 Zu den habituellen Möglichkeitsräumen und Grenzen siehe Kapitel 2.2.3.

65 Zu Reproduktion und Transformation siehe Kapitel 2.2.5.

tegien und Homologien von Feld und Habitus aus, die wesentlich von der Struktur der Ausbildungsstätte bzw. des Berufs abhängen.

Struktureinflüsse von Schule und Hochschule

Damit sind nach Helsper feld- bzw. strukturspezifische Faktoren für die Ausprägung des Schüler:innenhabitus mitverantwortlich. Ob Schüler:innen leistungs- oder etwa bildungsorientiert sind, hängt auch von der jeweiligen (leistungs-, bildungs- oder andersorientierten) Schulkultur ab, die damit schließlich auch die Ausformung des beruflichen Habitus der zukünftigen Lehrperson mitbestimmt.⁶⁶ Die prinzipielle Reproduktionslogik des Feldes scheint hier bereits durch. Auch die eigenen Erfahrungen mit Lehrenden und deren Habitus und Unterrichtsstilen prägen den Schüler:innenhabitus und nehmen damit Einfluss auf die eigenen Habitusdispositionen als Lehrperson. Die Ausformung des Lehrendenhabitus verläuft demnach über verschiedene Etappen (Helsper 2019; Hericks 2006; Terhart 2014), oder wie es von Helsper beschrieben wird:

„Die Herausbildung des Lehrerhabitus ist also ein Ergebnis des (berufs-)biographischen Durchlaufens verschiedener Felder: des schulischen Feldes als Schüler mit der Herausbildung eines Schülerhabitus und dem damit einhergehenden Bild eines passförmigen Lehrers als erstem Schattenriss eines Lehrerhabitus, der Einmündung in und dem Durchlaufen des universitären Feldes, dem Übergang in das Referendariat in einer konkreten Schule und deren Schulkultur und schließlich der Einmündung in eine erste Schule als Lehrernovize und deren Schulkultur als Möglichkeitsraum für die Herausbildung eines Lehrerhabitus.“ (Helsper 2018: 126)

Uwe Hericks (2006) zufolge bedarf die Herausbildung eines Lehrer:innenhabitus einiger Jahre Berufserfahrung, um gefestigte berufliche Orientierungen sowie Handlungspraktiken und -routinen zu entwickeln. Oder wie Hans-Peter Müller (2014) es in einer kurzen Formel beschreibt:

„Je mehr Zeit in einen Habitus investiert wird, desto nachhaltiger wird er sein. In unserem Beispiel schlägt das Bildungssystem die Familie und der Feldhabitus den Klassenhabitus“ (H.-P. Müller 2014, S. 42).

So kann es allerdings nur betrachtet werden, wenn diese beiden Felder sich voneinander unterscheiden. Wie oben beschrieben, bedarf es keines *Kampfes*, wenn die beiden Felder von vornherein aufeinander abgestimmt sind. Demnach kommt es dabei zu keiner Transformation, sondern zu einer Stärkung bzw. Festigung des ohnehin bereits Vorhandenen. Der Vorsprung durch Passung bleibt bestehen. Je nach Passungsverhältnissen überlagern sich die feldspezifischen mit den bereits davor vorhandenen Dispositionen oder verdrängen diese im Laufe der Zeit.

Diese strikt und stringente entwicklungstheoretische Perspektive kann jedoch auch kritisch betrachtet werden, denn ein resistenter, starrer Habitus muss sich nicht zwangsläufig den Feldanforderungen fügen, um weiter im Feld zu verweilen. Der praktische Sinn des Feldes wäre dann nicht so weit ausgeprägt und der Erfolg im Feld wird weniger stark ausfallen, aber durch eine binnendifferenzierte Betrachtung zeigen sich auch feldinterne Differenzen der Ausprägung feldspezifischer Habitusdispositionen – ein Anliegen der vorliegenden Studie. Die zwangsläufige und automatische Anpassung des Habitus ans Feld wäre demnach eine verkürzte und idealtypische Betrachtungsweise. So zeigt etwa eine Habitusrekonstruktion des Lehrers Niklas Nehring (Kowalski und Holzmayer 2022) eine *unterlegene* berufliche Habitusdisposition, nach der er die feldspezifischen Erwartungen zwar anstrebt, der *illusio* des Feldes allerdings nicht nachkommen kann. Er ist damit zu einer Kaschierung bzw. zur ständigen Legitimation seiner Daseinsberechtigung im Feld genötigt. Dies deutet darauf hin, dass die Akteur:innen – selbst

66 Forschung zur Schulkultur siehe u. a. Böhme et al. 2015; Helsper 2008; Hummrich 2015; Kramer 2002.

bei längerer Verweildauer im Feld – nicht zwangsläufig eine ideale Passung mit den Feldanforderungen ausprägen.

Einen teilraumspezifischen Habitus zu entwickeln, ist für die Teilhabenden im Feld notwendig, um den *praktischen Sinn* des Feldes zu verinnerlichen und sich damit ein erfolgreiches Bestehen im Feld bzw. ihren Platz im Feld zu sichern. Studierenden, die in schulpraktischen Studien im Beisein von Praxislehrer:innen einzelne Unterrichtseinheiten gestalten, fehlt diese Anforderungslogik des Feldes. Sie stehen unter Aufsicht bzw. unter dem Schutz (und Druck) der Praxislehrer:innen und sind den Anforderungen und den Bewährungsnotwendigkeiten des Feldes noch nicht gänzlich ausgesetzt. Sie können sich noch nicht autonom in diesem Feld bewegen, womit sie auch die Konsequenzen ihres Handelns nicht vollständig tragen müssen. Zwar üben sie bereits Praktiken ein, diese unterstehen jedoch vor allem der Anforderungslogik der Praxislehrer:innen. Insofern kann noch nicht von einem ausgeprägten *Lebrendenhabitus* gesprochen werden.⁶⁷

2.2.8 Habitus zwischen Individuum und Kollektiv

Im Sinne des Bildes des Brückenbauers⁶⁸ sei auch hier wiederum vorweggenommen, dass Bourdieu den Habitus weder als rein *individuell* noch als vollständig *kollektiv* beschreibt. Der individuelle Habitus lässt sich nicht ohne kollektive Einflüsse verstehen, ebenso wenig, wie es einen kollektiven Habitus ohne Individuen (besser: Akteur:innen) geben kann.

Bereits im Kapitel zur Habitusgenese konnte gezeigt werden, dass sich ein *individueller* Habitus aus der Zusammenkunft verschiedener Teilhabitus ausbildet und von den verschiedenen Teilfeldern des sozialen Raums geprägt ist, in denen er sich bewegt.⁶⁹ Damit ist er Resultat (und aufgrund der stetigen Transformation dabei niemals *Endresultat*) einer Überschneidung von Erfahrungen aus verschiedenen kollektiven Geschichten von Familie, Klasse und Teilfeldern des sozialen Raums (Bourdieu 1992g). Deshalb sprechen Bourdieu und Wacquant (1996a, S. 159, 161) von *sozialisierter Subjektivität* bzw. *inkorporiertem Sozialen*. Bei dieser Überschneidung spricht Bourdieu von einer *doppelten Objektivierung der Geschichte*. Um die Logik des Handelns zu verstehen, bedarf es sowohl einer Objektivierung in den Leibern, aber zugleich einer Objektivierung in den Institutionen (Bourdieu 1987, S. 106). Insofern ist der Habitus von Lehramtsstudierenden zwar von den kollektiven Einflüssen der Ausbildungsinstitution beeinflusst, aber durch die langjährige Habitualisierung durch verschiedene Teilfelder sehr stark *individuell* ausgeprägt:

„jedes System *individueller Dispositionen* ist eine *strukturelle Variante* der anderen Systeme, in der die Einzigartigkeit der Stellung innerhalb der Klasse und des Lebenslaufs zum Ausdruck kommt.“ (Bourdieu 1987, S. 113, Hervorh. i. Orig.)

Aus diesem Grunde ist für diese Studie von zentraler Bedeutung, welche *individuellen Habitusdispositionen* zur Berufswahl von Lehramtsstudierenden führen und ihre Vorstellungen vom Beruf prägen und weniger, was einen kollektiven Habitus von Lehramtsstudierenden ausmacht.⁷⁰ Aufgrund der bereits mehrfach betonten Trägheit des Habitus (Hysteresis) ist davon auszuge-

67 Zur Einordnung des in dieser Studie untersuchten *berufsbezogenen Habitus von Lehramtsstudierenden* siehe Kapitel 3.3.2.

68 Zur Metapher *Bourdieu als Brückenbauer* siehe Kapitel 2.1.

69 Zur Habitusgenese siehe Kapitel 2.2.6.

70 Auch um ein Schubladendenken zu verhindern, denn Lehramtsstudierende sind keine homogene Gruppe. Es kann vielmehr von einer *Verschiedenartigkeit in der Gleichartigkeit* (Bourdieu 1976, S. 188) gesprochen werden.

hen, dass die langjährig *individuell* inkorporierten Habitusdispositionen stärker sind als die Einflüsse der Ausbildungsinstitution, die nur wenige Semester für die Ausbildung eines kollektiven Habitus Zeit hat. Dabei darf jedoch nicht missverstanden werden, dass durch diese Vorgehensweise *Individuen* erforscht werden, denn „das eigentliche Objekt der Sozialwissenschaft ist nicht das Individuum“ (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 160). Vielmehr spielt das *geheimnisvolle Doppelverhältnis von Habitus und Feld* eine Rolle, indem die soziale Realität sowohl in den Feldern als auch in den Habitus enthalten ist, wodurch Habitus und Feld aufeinander abgestimmt sind bzw. werden (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 160f.). So spricht Bourdieu (1992a, S. 43) von einer *absurden Gegenüberstellung von Individuum und Gesellschaft*, die durch das Habitus-Konzept überwunden werden kann. Gesellschaft bzw. das Feld ist im *Individuum* verankert, wie auch umgekehrt das *Individuum* die Gesellschaft bzw. das Feld prägt (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 161) oder anders formuliert:

„Der Leib ist Teil der Sozialwelt – wie die Sozialwelt Teil des Leibes.“ (Bourdieu 1985b, S. 69)

Diese doppelte Betrachtung von Habitus hat auch zur Folge, dass die Geschichte des Individuums nie ohne die Einflüsse der kollektiven Geschichte einer oder mehrerer Felder betrachtet werden darf, in denen das *Individuum* agiert (Bourdieu 1976, S. 186ff., 1982, S. 729).⁷¹ Das soziale Eingebettetsein von Denken und Handeln soll dabei stets im Hinterkopf behalten werden. Insofern wird hier von *Akteur:innen* anstelle des missverständlichen Begriffs des *Individuums* gesprochen.

2.3 Der Feldbegriff

„Ein Feld ist ein Spiel, das keiner erfunden hat und das viel fließender und komplexer ist als jedes nur denkbare Spiel.“ (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 135)

Wie im vorangegangenen Kapitel verständlich wurde, reicht das Konzept des Habitus für sich alleine nicht aus, um die Mechanismen menschlichen Handelns zu verstehen, da Habitus nicht ohne seine Umgebung zu denken ist, in der er agiert. In diesem Kapitel soll daher diese Umgebung näher beleuchtet werden.

2.3.1 Vom sozialen Raum zum Feld

Menschen handeln im *sozialen Raum*, einer Umgebung, die von Beziehungen zu anderen Menschen und damit auch von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, von Macht und Abgrenzung, Nähe und Distanz geprägt ist. Der soziale Raum dient dabei als Analogie zum geographischen Raum und verdeutlicht, dass abhängig von der Position in diesem sozialen Raum auch der Habitus unterschiedlich ausgeprägt ist, weil die dortigen Anforderungen und Bedingungen des Zusammenlebens andere sind. Bourdieu (1982) hat das Konzept des sozialen Raums vor allem in den *Feinen Unterschieden* ausformuliert und diesen Raum anhand von Korrespondenzanalysen auch grafisch sichtbar gemacht (Bourdieu 1982, S. 212f.). So lassen sich soziale Unterschiede an Faktoren wie etwa Musik- und Kunstgeschmack, sportlicher Rezeption und Aktivität, Essens- und Trinkgewohnheiten, Kleidung, Einrichtung oder Hobbies in einer grafischen Darstellung mit den sozialen Positionen, die Akteur:innen in diesem Raum einnehmen, verknüpfen. Dadurch werden Distinktionen sichtbar, die sich aus diesen unterschiedlichen Positionen wie Geschmäckern ergeben. Bourdieu (1982, S. 195ff.) spricht dabei allerdings von einem dreidimensionalen Raum,

⁷¹ Zum Habitus als Vermittler zwischen Struktur(en) und Praxis siehe Kapitel 2.2.2.

indem das Kapitalvolumen, die Kapitalstruktur als auch die zeitlichen Entwicklungen eine Rolle spielen. Der soziale Raum ist Produkt historischer Auseinandersetzungen und unterliegt damit einem stetigen Wandel (Bourdieu 1992a, S. 32, 2001a, S. 148), wodurch der Faktor Zeit – wie es bereits durch die Relevanz der historischen Entwicklung des Habitus gezeigt wurde – einen wichtigen Stellenwert bekommt. So lassen sich Besonderheiten des Feldes sowie auch Praktiken einzelner Akteur:innen im Feld nicht verstehen, ohne die historische Entwicklung des Feldes zu berücksichtigen (Bourdieu 2020, S. 403ff.). Beispielsweise hat Carina Altreiter (2019) diesen Faktor Zeit mitgedacht und mit Hilfe des Konzepts der beruflichen Möglichkeitsräume von Arbeiter:innenkindern anhand dreidimensionaler Grafiken auch anschaulich visualisiert.

Der soziale Raum besteht allerdings nicht nur aus zwei bis drei Klassen, wie Bourdieu durch seine frühen Algerien-Studien erkannte (Schultheis 2019), sondern muss differenzierter betrachtet werden (Bourdieu 1998a, S. 148). Nicht überall in diesem Raum haben die Kapitalsorten denselben Wert, wobei es verschiedene Konzepte gibt, die diese Differenziertheit abzubilden versuchen. So wird etwa neben *sozialen Klassen* auch von *Systemen* oder *Apparaten*, von *Milieus*, von *sozialen Schichten* oder von *sozialem Hintergrund* gesprochen. Nach Bourdieu bedarf es eines Bruches mit diesen Begriffen, die ihm zufolge zu kurz greifen und nicht in der Lage sind, das gesamte Volumen der dahinterliegenden Mechanismen der Teilbereiche des sozialen Raums zu erfassen. Die Rede von *sozialen Systemen* suggeriere einen Objektivismus bzw. Automatismus, der ohne die Strategien der Akteur:innen auskomme, während die Rede von *Milieus* einen Normativismus beinhaltet, der von einer Übereinstimmung der Normen und Werte der Akteur:innen mit dem Milieu ausgehe (H.-P. Müller 2014, S. 75). Auch suggeriere das Konzept der *Lebensstile* (aber auch jenes des *Milieus*) eine utilitaristische Perspektive der freien Entscheidung, nach Lust und Laune zwischen Lebensstilen (bzw. Milieus) wechseln zu können (Joas und Knöbl 2004, S. 555f.).

2.3.2 Das soziale Feld

In Abgrenzung zu diesen Konzepten, aber auch zum *leeren Begriff der Gesellschaft* (Wacquant 1996, S. 37) spricht sich Bourdieu daher für das Konzept des *sozialen Feldes* aus, das er in seinen späteren Arbeiten verstärkt verwendete. Im Unterschied zu den genannten Begriffen beinhaltet der Feld-Begriff Konzepte wie Macht, Konflikte und Ungleichheiten, wodurch die Akteur:innen einen höheren Stellenwert bekommen und nicht als homogen betrachtet werden können. Sie stehen stattdessen stets in einem Kräfteverhältnis zueinander und werden dadurch als binnendifferenziert betrachtet, überschneiden sich allerdings zum Teil. Durch diese beiden Aspekte, aber auch durch die Abkehr von funktionalistischer Sichtweise unterscheidet sich das Feld-Konzept von Luhmanns Systemtheorie (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 132ff.; Joas und Knöbl 2004, S. 545ff.; Rehbein und Saalman 2014b).

Den Feldbegriff entwickelt Bourdieu aus seiner Betrachtung der Soziologie der Kunst und in Anlehnung an die Religionssoziologie bei Max Weber (Bourdieu 1992a) und aus dem daraus entwickelten Wunsch, mit der *Werksoziologie* und der damit verbundenen marxistischen Reduktion auf Klassen zu brechen (Eribon 2017a, S. 77). In einem Aufsatz zur Genese der Begriffe Habitus und Feld beschreibt Bourdieu (2020 [1985]) den ersten Versuch, das *relativ autonome Universum spezifischer Beziehungen* des intellektuellen Feldes mit dem Feldbegriff zu fassen. Er erkannte in diesem Versuch allerdings die Vernachlässigung der objektiven Beziehungen der von den Akteur:innen eingenommenen Positionen. Aus diesem Grund charakterisierte er das Feld später als *Struktur objektiver Beziehungen* (Bourdieu 2020, S. 399). Felder sind damit Netze aus objektiven Beziehungen oder Relationen zwischen Positionen von Akteur:innen und Institu-

tionen, wobei Bourdieu auch von *sozialen Mikrokosmen* oder *Orten spezifischer Logik und Notwendigkeiten* spricht (Bourdieu 1999, S. 365; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 127). Zudem erkennt er in der Soziologie eine zu starke Betonung des Funktionalismus und sieht daher die Theorie des Feldes als Gegenstück dazu:

„Die ausschließliche Konzentration auf die Funktion führt dazu, daß man der Frage der inneren Logik der kulturellen Objekte, ihrer Struktur als *Sprache*, keine Beachtung schenkt“ (Bourdieu 1998a, S. 61, Hervorh. i. Orig.).

Die Metapher der Sprache veranschaulicht das Feld-Konzept. So wird in einem Feld eine Sprache gesprochen, die in anderen Feldern kaum bzw. gar nicht gesprochen wird. Bei welchem Pfiff des Schiedsrichters Fußballfans etwa laut aufschreien, warum bestimmte Spieler besonders verehrt werden, warum Fans Schals auch im Sommer tragen und Fahnen in bestimmten Farben und mit speziellen Zeichen und Symbolen schwingen, ist Außenstehenden unklar, bleibt für sie eine *Illusion*. Es sind die *Codes* und damit die *Sprache*, die die Zugehörigkeit zum bzw. die Distinktion vom Feld bedeuten. Dafür ist eine geteilte *illusio* des Feldes notwendig, also die gemeinsame Übereinkunft, dass dieses Feld wichtig ist und dass es sich lohnt, Einsatz dafür zu bringen – zu investieren. Zumeist werden wir in bestimmte Felder hineingeboren bzw. erlernen die Regeln des Feldes über Prozesse der Sozialisation, bzw. habitualisieren wir diese Regeln unbewusst im Laufe der Zeit. Neulinge müssen allerdings ein Eintrittsgeld bezahlen, um im Feld aufgenommen zu werden. Dieses Eintrittsgeld besteht aus der *illusio* (Bourdieu 1988, S. 110f., 1993a, 1998a, S. 142, 1998a, S. 160; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 130). Akteur:innen müssen die Regeln des Feldes anerkennen und sich einverleiben, um im Feld akzeptiert und aufgenommen zu werden. Stehen wir mitten im Fansektor eines Fußballstadions und singen die dafür erforderlichen Lieder nicht mit oder tragen Kleidung in den falschen Farben, werden wir dort nicht akzeptiert. Es wird uns suggeriert, dass wir in diesem Feld nicht willkommen sind. In anderen Feldern – wie jenem der Bildung – gibt es neben den impliziten Regeln auch formale Eintrittshürden in Form von Aufnahmeverfahren oder des *numerus clausus*, deren Überschreitung für die Teilnahme im Feld erforderlich sind. Nur Akteur:innen, die diese Hürden und Codes anerkennen, sind Teil des Feldes. Oder wie Bourdieu es so treffend beschreibt: Leute, die sich um einen Stock prügeln, finden wir nur in einem Feld, in dem dieser Stock eine Bedeutung hat (Bourdieu 1998a, S. 142f.).⁷² Die Aufgabe der Soziologie ergibt sich daraus, diese *illusio* aufzudecken und zu zeigen, was im Feld Bedeutung hat.

Bourdieu verwendet als Synonym zum Feldbegriff teilweise auch den Begriff des *Marktes*. Rehbein und Saalman (2014b) erläutern, dass unklar bleibt, ob Bourdieu mit dem Feldbegriff eher die Verteilung von Ressourcen oder von Regeln meint, da er in verschiedenen Untersuchungen andere Gewichtungen setzt. In jedem Fall ist der Begriff des Marktes etwas irreführend, da dieser eben genau *nicht* die gewinnorientierte Perspektive des Ökonomismus meint, der die Ziele des Handelns als reines Interesse am Gewinn erkennt (Bourdieu 1998a, S. 148). Akteur:innen handeln nicht immer interessen- bzw. gewinnorientiert. Sie haben die *illusio* des Feldes inkorporiert, folgen damit unhinterfragt den Regeln des Feldes (Bourdieu 1982, S. 777) und handeln damit teilweise auch interessenfrei. Dadurch erklärt sich etwa das Grundprinzip des Feldes der Kunst – *l'art pour l'art* (Bourdieu 1998a, S. 143ff.) – oder das fußballerische Äquivalent dazu – *Fußball ist mein Leben*. So ist für Beteiligte im jeweiligen Feld die Praxis des Fußballspiels, des Jagens, des Fischens, des Reitens oder des Musizierens an sich mindestens so bedeutsam, wie die

72 Hier sei nochmal an die Fabel des Stöckchenwerfspiels bei Italo Calvino erinnert – siehe Kapitel 2.2.2.

dabei zu erlangenden Siegesprämien, die dabei zu erlangende Beute, der Applaus oder etwaige Trophäen (Bourdieu 1985b, S. 76). Akteur:innen spielen Fußball nicht wegen der möglichen Pokale, sondern hauptsächlich der Praxis des Fußballs wegen. Dadurch ergibt sich der Antrieb des Handelns weder durch einen direkten (ökonomischen) Zweck des Handelns, noch aus den Zwängen des Feldes. Der Antrieb

„[...]steckt in der Verbindung von Habitus und Feld, so daß der Habitus selber das mitbestimmt, was ihn bestimmt.“ (Bourdieu 1985b, S. 75)

Mit dem Begriff des Feldes können nun die Zusammenhänge der Konzepte von Kapital, dem Kampf um Anerkennung, dem Sinn für das Spiel, den Interessen bzw. Strategien und vor allem der Logik der Praxis sichtbar gemacht und verstanden werden (Bourdieu 1992a). So bilden sich Universen (Felder) aus, die eigene Gesetzmäßigkeiten entwickeln und mehr oder weniger autonom gegenüber anderen Feldern sind (Bourdieu 1998a, S. 148). Felder sind daher *soziale Mikrokosmen* mit einer eigenen Struktur, einer eigenen Gesetzmäßigkeit, eigener *illusio* und eigener Ausprägung symbolischen Kapitals (Bourdieu 1998a, S. 61). Bourdieu erkennt unzählige Felder, die er voneinander abgrenzt. Eine Korrespondenzanalyse und damit eine Visualisierung der verschiedenen Felder und ihrer Relationen zueinander wäre eine sich lohnende Herausforderung, die er selbst nicht realisierte. Bourdieu spricht vom wissenschaftlichen oder akademischen Feld, vom intellektuellen Feld, vom Feld der Bildung, vom Feld der Kunst, vom Feld der Politik, vom bürokratischen Feld, vom Feld der Medien, vom Feld des Sports, vom religiösen Feld, vom Feld des Rechts, der Fotografie, aber kleiner gedacht zum Beispiel auch vom Feld der Produzenten von Einfamilienhäusern (u. a. Bourdieu 1982, 1988, 1992h, 1998a, 1998b, 1999, 2004; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 124). So zeigt etwa das wissenschaftliche Feld andere legitime Praktiken, andere Weltanschauungen und Systeme der Anerkennung als das Feld der Kunst oder jenes des Sports:

„Jedes Feld nämlich füllt die Leerform des Interesses anders.“ (Wacquant 1996, S. 49)

Felder unterscheiden sich daher im darin vorhandenen Interesse, den Strategien, Regeln und Normen. Legitimität ist also nichts Universelles, sondern in Abhängigkeit vom jeweiligen Feld zu betrachten. Dies hat zur Folge, dass dieselben Praktiken und Denkmuster in unterschiedlichen Feldern eine völlig andere Bedeutung und einen anderen Wert bekommen (Bourdieu 1982, S. 164). Selbst innerhalb dieser Felder gibt es (wiederum binnendifferenzierte) Teilfelder – wie etwa im Feld des Sports jenes Teilfeld des Leistungssports in Relation zu jenem des Hobbysports oder das Teilfeld des Wintersports in Relation zum Sommersport.

Die Stärke des Feld-Begriffs erkennt Bourdieu (1988, S. 16ff.) in der Dialektik von Raum und Praxis, die eine Miteinbeziehung der Positionen der Akteur:innen im sozialen Raum ermöglicht. So reicht es für eine (praxeologische) Soziologie nicht aus, die bloße Praxis kontextfrei und unabhängig der sozialen Einflüsse dieser Praxisformen zu erforschen:

„Die wissenschaftliche Analyse muß im Gegenteil diese zwei Beziehungskomplexe zusammenbringen: den Raum der Werke oder Diskurse im Sinne unterschiedlicher Stellungnahmen – und den Raum der Positionen derjenigen, die jene schaffen.“ (Bourdieu 1988, S. 17)

Dadurch ergibt sich auch die Abgrenzung Bourdieus von der Alltagsperspektive als Reduktion auf die sichtbaren Dinge der sozialen Welt, wie der *Individuen*, Gruppen oder Interaktionen. Das Feld ist weit mehr, als diese sichtbaren Phänomene, es breitet sich aus und beeinflusst auch die nicht sichtbaren Bereiche sozialen Lebens (Bourdieu 1985b, S. 71).

2.3.3 Die Felder als Stätten des Kampfes

Im Feld stehen sich stets Akteur:innen gegenüber, die um die Anerkennung im Feld buhlen und sich dabei als Konkurrent:innen gegenüberstehen. So sieht Bourdieu Felder auch stets in Zusammenhang mit Konflikten, Kämpfen und Macht (Wacquant 1996, S. 38f.; Bourdieu 1992h, 2020). Die Teilhabenden streben nach Anerkennung und nach den im Feld erforderlichen Kapitalsorten. Die Metapher des *Habitus als Sinn für das Spiel* weitergeführt, steht das soziale Feld für das *Spielfeld*, indem dieses Spiel und dessen Kämpfe ausgetragen werden:⁷³

„Die Kämpfe um das Monopol der Definition der legitimen kulturellen Produktionsweise tragen dazu bei, den Glauben an das Spiel, das Interesse an ihm und an dem, was dabei auf dem Spiel steht, fortwährend zu reproduzieren.“ (Bourdieu 1999, S. 360)

Die Einigung über die jeweils stechenden Trümpfe im Feld befindet sich in einem ständigem Aushandlungsprozess, der die symbolische Macht sichtbar macht, die für die Bestimmung des legitimen Ordnungssystems notwendig ist (Bourdieu 1985a). Im Gegensatz zum herkömmlichen Verständnis von *Spiel* ist die *illusio* des Spiels durchaus ernst zu nehmen. Es geht dabei um Macht und Herrschaft, um Ressourcenverteilung. So lange sich Akteur:innen an diesen Kämpfen beteiligen, solange ist damit das Feld als solches gesichert. Ein Feld hat seine Herrschenden und Beherrschten, seine Kämpfe und Reproduktionsmechanismen, es bildet Kräfteverhältnisse, Strategien und Interessen bzw. eine *illusio* aus, sowie eine spezifische Form von (symbolischem) Kapital, das für Anerkennung und Prestige sorgt (Bourdieu 1992h). So kämpfen in einem Feld Akteur:innen und Institutionen um Anerkennung und Macht und haben dabei abhängig von ihrer Position unterschiedliche Interessen und Erfolgsaussichten (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 133).

Die Alltagskämpfe des Feldes sind damit ausschlaggebend für die Aufrechterhaltung sowie Veränderung der Strukturen des Feldes (Bourdieu 1992d, S. 138). Die Akteur:innen sind Teil des Feldes und spielen im selben Spiel mit, dessen Regeln darauf ausgelegt sind, zugunsten der Herrschenden zu sein. Um das Bild des Fußballs noch einmal zu strapazieren, so sind die Regeln des Feldes so ausgelegt, dass nur selten an dieser Kräfteungleichheit gekratzt wird. Fernseh- und Sponsorengelder als Inhaber der symbolischen Macht sorgen für die relative Starrheit der Kräfteverhältnisse im Feld. Und wie bereits bei der Betrachtung der Habitustransformation erwähnt, verändern sich diese Verhältnisse nur sehr selten und dabei vorwiegend über das Auftreten von *Neulingen* im Feld – am Beispiels des Fußballs über Milliardäre, die durch ökonomisches Kapital bestimmten Vereinen die Möglichkeit bringen, in der vordersten Reihe mitzuspielen.⁷⁴ An den Grundstrukturen des Feldes ändert dies jedoch wenig. Die benötigte Kapitalsorte – in diesem Fall ökonomisches Kapital in Form von Geld – bleibt dieselbe. So zeigt sich, dass die sozialen Felder Kraft- bzw. Kampffelder sind, in denen die Akteur:innen um Wahrung bzw. Veränderung der Kräfteverhältnisse kämpfen. Damit reproduzieren und transformieren sich Felder durch die Starrheit der Struktur und den daraus hervorgebrachten Spannungen (Bourdieu 1985b, S. 72f.). Warum auch die Beherrschten bei ihrer Beherrschung mitwirken, legt Bourdieu in seiner Antrittsvorlesung am Collège de France aus dem Jahr 1982 dar:

„Es sind die Aktionen und Reaktionen der Beteiligten, die wollen sie sich nicht vom Spiel ausschließen, keine andere Wahl haben als zu kämpfen um Wahrung oder Verbesserung ihrer Stellung im Feld – womit sie nur wieder dazu beitragen, daß auch die übrigen Akteure die aus dem antagonistischen Zusammenleben erwachsenden, häufig als unerträglich empfundenen Zwänge zu spüren bekommen.“ (Bourdieu 1985b, S. 73)

⁷³ Zum Habitus als Sinn für das Spiel siehe Kapitel 2.2.4.

⁷⁴ Zur Reproduktions- und Transformationslogik des Habitus siehe Kapitel 2.2.5.

Die Beteiligten des Spiels erkennen ihre Beteiligung am Spiel nicht, da sie in das Spiel hineingeboren wurden und die Spielregeln inkorporiert haben. Dadurch fragen sie sich nicht, warum sie handeln, wie sie handeln und warum nicht anders. Felder funktionieren daher nur solange, solange die Akteur:innen in diesem Feld daran glauben, all ihre Kräfte verwenden, um in dieses Feld zu *investieren*, solange die Komplizenschaft von Habitus und Feld funktioniert und die *illusio* des Feldes aufrechterhalten werden kann (Bourdieu 1985b, S. 74f., 1992g, 1999, S. 68, S. 270ff.). Die soziale Welt sendet daher Reize aus, die jedoch nur dann wirken, „wenn sie auf Handelnde treffen, die darauf konditioniert sind, sie zu *erkennen*“ (Bourdieu 1987, S. 99, Hervorh. i. Orig.), während diese Reize für jene außerhalb des Feldes unsichtbar bleiben.

Insofern ergibt sich durch die Genese und die Struktur des Feldes auch eine Homologie von Feld und Akteur:innen, die einer bestimmten *Logik des Feldes* folgt (Bourdieu 1982, S. 388, 1985a, S. 11; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 124ff.) und die dafür sorgt, dass sich ähnliche Geschmacks- und Handlungspraktiken ausbilden. Diese Strukturen schreiben sich in Akteur:innen ein, wodurch Habitusdispositionen entstehen, die von Teilhabenden im Feld geteilt werden:⁷⁵

„Resultat der Inkorporierung der Grundstrukturen einer Gesellschaft und allen Mitgliedern derselben gemeinsam, ermöglichen diese Teilungs- und Gliederungsprinzipien den Aufbau einer gemeinsamen sinnhaften Welt, einer Welt des *sensus communis*.“ (Bourdieu 1982, S. 730)

Durch diese geteilte Welt, die aus der Einverleibung der Strukturen entsteht, ergibt sich das Gefühl des zu-Hause-Seins (Bourdieu 2001a, S. 183), woraus sich auch die Reproduktionslogik erklären lässt. Wie ein Ballett, bei dem die Akteur:innen zueinander in Wechselbeziehung stehen und so ein gemeinsames Universum schaffen (Bourdieu 1999, S. 187).

2.3.4 Das Machtfeld

Das jeweilige Feld wird dabei von einem *Machtfeld* beeinflusst, einem Feld, das Wacquant (1996, S. 38) in Anspielung an Bourdieu als *Metafeld* bezeichnet und auf einer übergeordneten Ebene Einfluss auf unterschiedliche Felder nimmt. Das Konzept des *Machtfeldes* entwickelt Bourdieu (2004 [1989]) spät und präzisiert es wenig, was als Grund dafür gesehen wird, dass es in der Rezeption Bourdieus wenig Beachtung findet (A. Koller 2014). Dies zeigt, dass Felder zwar einerseits relativ autonom wirken, andererseits jedoch von außen beeinflusst sind. Macht ist in diesen Feldern oft in der *Politik*, *Wirtschaft* und den *Medien* zu finden. Auch *Religion* kann dabei eine Rolle spielen, hat vielerorts allerdings inzwischen an Einfluss verloren, woran sich wiederum die Relevanz der Geschichtlichkeit der Felder zeigt. Felder agieren also nicht unabhängig und autonom. Auch die Verbindung, die Akteur:innen zum Feld der Macht besitzen – in Form sozialen Kapitals –, wirkt sich auf ihre Handlungsfähigkeit und ihre eigene Macht im Feld aus. Denn nur über Einfluss und Macht lassen sich auch Veränderungen umsetzen. In *Der Staatsadel* zeigt Bourdieu (2004 [1989]) diese Einflüsse anhand von Elite-Schulen, wie sie in Frankreich als Voraussetzung für die Teilhabe an diesem geschlossenen Feld der Macht gelten.

Am Beispiel des Feldes der Bildung zeigt sich die Rolle dieses Machtfeldes. Wenn etwa regelmäßig Debatten darüber entfachen, dass Schule am Markt vorbeiproduziert und Lehrpläne angepasst und neue Studiengänge geschaffen werden müssen, lässt sich der Einfluss der Wirtschaft erkennen.⁷⁶ Der Einfluss der Medien zeigt sich beispielsweise anhand der Debatten um

⁷⁵ Zum Habitus als Vermittler zwischen Struktur(en) und Praxis siehe Kapitel 2.2.2.

⁷⁶ Zuletzt im Jänner 2020 die Debatte, ob Ökonomie als selbstständiges Schulfach eingeführt werden solle, <https://www.derstandard.at/story/2000113533754/mehr-markt-weniger-goethe-wie-viel-wirtschaft-braucht-die-schule>.

den *PISA-Schock* – ein Begriff, der im Rahmen der Ergebnisse der ersten internationalen Schulleistungsstudie der OECD (PISA) aus dem Jahr 2000 Eingang in die öffentlichen Debatten fand. Unter anderem der mediale Druck führte zu Bildungsreformen, wie etwa dem kompetenzorientierten Unterricht und einer verstärkten Output-Orientierung von Unterricht. Auch schulkritische Bücher von Lehrer:innen wie jenes von Susanne Wiesinger (Wiesinger und Thies 2018) (Titel: *Kulturkampf im Klassenzimmer. Wie der Islam die Schulen verändert. Bericht einer Lehrerin*) oder kürzlich von Melisa Erkurt (2020) (Titel: *Generation haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben*) werden medial breit diskutiert und nehmen dadurch Einfluss auf das Feld der Politik und damit auch auf das Feld der Schule, sowie auf die darin agierenden Akteur:innen. Alleine die Tatsache, dass Lehrer:innen Bücher schreiben und damit aus ihrem Feld des Klassenzimmers in das Feld der Medien wechseln, um Gehör zu finden und Veränderungen anzustoßen, zeigt die Macht, die darin gesehen wird. Im Feld der Bildung ist jedoch die Politik die einflussreichste Akteurin von außen. Die Art des Schulsystems, Schulreformen, Bildungspläne oder Schulversuche hängen stark von politischen Machtverhältnissen und Parteiprogrammen ab. Das zeigt sich z. B. an der Wiedereinführung der Ziffernnoten in Österreich im Jahr 2018 durch die ÖVP-FPÖ-Regierung, die sich damit gegen die Meinung der Bildungsexpert:innen stellte. Im ungewöhnlich offenen Gespräch mit der österr. Tageszeitung *Der Standard* erklärte der damalige Bildungsminister Heinz Faßmann dazu:

„Es ist eine politische Entscheidung, wie vieles, was ich entscheiden muss. Nicht hinter jeder politischen Entscheidung gibt es auch eine wissenschaftliche Fundierung.“ (Faßmann im Interview mit der Tageszeitung *Der Standard*)⁷⁷

Hier wird der große politische Einfluss auf das Feld der Bildung deutlich. Auch, dass – ebenso unter Bildungsminister Faßmann – die genannte Lehrerin und Autorin Susanne Wiesinger nach der starken medialen Resonanz ihres Buches zur *Ombudsfrau für Wertefragen und Kulturkonflikte im Bildungsministerium* ernannt und damit in ein politisches Amt geholt wurde, kann als ein Merkmal des Machtfeldes gelesen werden.⁷⁸

Bourdieu hat – gemeinsam mit Jean-Claude Passeron (Bourdieu und Passeron 1971) – bereits in den 1960ern angefangen, das französische Schulsystem zu hinterfragen und gezeigt, dass die vielumworbene Chancengleichheit eine bloße Illusion darstelle und dass Schule vielmehr aktiv zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beitrage (auch Bourdieu 2004). Auch aktuelle Studien zeigen, dass diese Chancengleichheit in Deutschland – aber auch in Österreich – nach wie vor eine Utopie bzw. einen Mythos darstellt (El-Mafaalani 2020a; Hartmann 2018). Dass die Empfehlungen renommierter Wissenschaftler kaum umgesetzt werden, liegt an der Macht des Politischen. Daran zeigt sich auch der geringe Einfluss der Wissenschaft auf das Bildungssystem gegenüber dem politischen Einfluss. Vom Beharren am zweigliedrigen Schulsystem und der damit verbundenen frühen schulischen Segregation, über die Diskussion um Kopftücher und den legitimen Sprachgebrauch im Pausenhof bis hin zur Zentralisierung und Standardisierung

⁷⁷ Artikel von Peter Mayr & Karin Riss vom 11. Oktober 2018: <https://www.derstandard.at/story/2000089083589/fassmann-zu-noten-in-der-volksschule-es-ist-eine-politische>.

⁷⁸ Artikel in der Tageszeitung *Der Standard* vom 20.12.2018: <https://www.derstandard.at/story/2000094422040/lehrerin-wiesinger-wird-ombudsfrau-im-bildungsministerium>. Um diese Geschichte zu Ende zu erzählen: Etwa ein Jahr darauf sorgte die Lehrerin erneut für mediales Aufsehen, indem sie – wiederum in Buchform – das Bildungsministerium, in dem sie inzwischen arbeitet, kritisierte. Daraufhin wurde sie *vom Bildungsministerium freigestellt*, wie ein Artikel ebenso in *Der Standard* vom 19.01.2020 zeigt: <https://www.derstandard.at/story/2000113480483/wiesinger-nicht-mehr-ombudsfrau-fuer-wertefragen-im-bildungsministerium>.

des Schulsystems allgemein lassen sich unzählige Beispiele finden, wie inhärent das Politische im Feld der Schule verbreitet ist.

Die Dynamik des Feldes wird also auch von einem Machtfeld geprägt. So bestimmen Hierarchien und Autoritäten außerhalb des Feldes teilweise mit, wie sich das Feld ausprägt und transformiert. Aufgrund der unterschiedlichen Strukturen der Felder lassen sich die Einflussfaktoren einzelner Felder jedoch nicht auf andere Felder übertragen – womöglich auch ein Grund dafür, warum Bourdieu keine allgemeine Feldtheorie ausformulierte.

2.3.5 Relationales Denken

Bereits angedeutet, ist die Bourdieusche Theoriwelt nicht getrennt voneinander, sondern stets nur in Verbindung miteinander zu denken. Ebenso muss daher auch das Feld-Konzept als Verhältnis zwischen Akteur:innen, ihren Positionen und Habitus betrachtet werden, denn:

„In Feldbegriffen denken heißt *relational denken*.“ (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 126, Hervorh. i. Orig.)

Dieses relationale Denken lässt sich in allen Begrifflichkeiten und methodischen Herangehensweisen Bourdieus erkennen, wodurch es Sandra Beaufays (2014, S. 208) als *Dreh- und Angelpunkt Bourdieus reflexiver Anthropologie* bezeichnet (siehe auch Wuggenig 2007). Dadurch wird auch verständlich, dass das Konzept des Feldes nicht ohne die Relation zum Konzept des Habitus funktioniert, das wiederum nicht ohne das Konzept des Kapitals auskommt. Ebenso wenig, wie die Stellung des Bauern nicht ohne Relation zum Stadtbewohner und zum städtischen Leben auskommt (Bourdieu 1970b, S. 43) oder das Konzept des männlichen Geschlechts nicht ohne jenes des weiblichen (Bourdieu 2005a, S. 46). Erst durch diese Relationen entpuppt sich die Beziehung zwischen Akteur:innen oder Institutionen und nur über ihre Relationen im Universum der Positionierungen lassen sich Akteur:innen und Felder verstehen (Bourdieu 1999, S. 365ff.).

Über diese Betrachtung der Relationen wird auch deutlich, dass jedes Feld seine Grenzen hat, die bei der Analyse mitberücksichtigt werden müssen. Felder enden demnach dort, wo ihre Feldeffekte an Stärke und ihre Regeln, Codes an Gültigkeit verlieren und daher nicht mehr funktionieren (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 130ff.). Wie der Habitus als System von Möglichkeiten und Grenzen gelesen werden kann, ist auch das Feldkonzept zu verstehen.⁷⁹ Bourdieu (2001a, S. 148f.) vergleicht diese *doppelte Bedingtheit* mit den Klaviervirtuos:innen, die scheinbar unendliche Möglichkeiten der Komposition haben, allerdings zugleich von den Grenzen und Zwängen der Struktur des Klaviers abhängig sind, auf dem sie spielen. Ähnlich, wie es Erving Goffman (1972, S. 171) in seiner Analyse totaler Institutionen erkennt, haben Entitäten immer ihre Grenzen. Parallel zum symbolischen Kapital sieht auch Goffman (ebd. 1972, S. 176f.) die Mechanismen von Anreizen und Sanktionen als jene, die diese Entitäten am Laufen halten.

Die Grenzen der Felder lassen sich auch durch die Dialektik von Orthodoxie und Heterodoxie erkennen, indem die Kapitalkräftigen, also jene im Zentrum des Feldes, die Orthodoxie vertreten und verteidigen, während jene an den Peripherien der Felder dazu geneigt sind, Heterodoxien zu entwickeln (Bourdieu 1993a, S. 109). In *Homo academicus* greift Bourdieu (1988) Beispiele dieser Mechanismen im akademischen Feld auf. Dabei listet er Philosophen (alle männlich) auf, die sich den Regeln des Spiels widersetzen und demzufolge auch keine strukturell anerkannten Positionen

⁷⁹ Zum Habitus als Raum des Möglichen bzw. System seiner Grenzen siehe Kapitel 2.2.3.

einnehmen durften und im Feld nicht anerkannt wurden. Sie mussten sich daher über Umwege außerhalb des Feldes einen Namen machen, Außenseiterpositionen einnehmen und sich als *Ketzer* oder *Sektenführer* bezeichnen lassen (Bourdieu 1988, S. 20). Die Rede ist dabei von Louis Althusser, Roland Barthes, Gilles Deleuze, Jacques Derrida und vor allem auch Michel Foucault, der „nahezu total auf eigentliche akademische und selbst wissenschaftliche Macht verzichten mußte“ (Bourdieu 1988, S. 19f). Zusammenfassend ergibt sich damit die Dynamik der Felder einerseits aus der unerschöpflichen Fülle an Möglichkeiten im Feld (Bourdieu 1982, S. 355) aber auch am Umstand der ständigen Machtkämpfe, die sich im Feld abspielen (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 128ff.). Zugleich wird diese Dynamik allerdings durch die Grenzen der Felder, aber auch durch die Übermacht der Mächtigen und deren Bestreben nach Beibehaltung der Orthodoxie und Machtverhältnisse gebremst. Auch die Habitusrekonstruktionen einzelner Akteur:innen lassen Rückschlüsse auf die Grenzen und Möglichkeiten des Feldes zu.

2.3.6 Das pädagogisch-akademische Feld der Pädagogischen Hochschulen – eine Annäherung

Anhand der bisherigen Erläuterungen lässt sich erkennen, dass eine vollständige Feldanalyse die Berücksichtigung vieler Facetten der Bourdieuschen Perspektive benötigt, da die einzelnen Teilkonzepte nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können. Bourdieu legte in all der Fülle an Texten allerdings keine umfassende *Theorie des Feldes* vor und bleibt zudem einige Klarheiten dabei schuldig (Joas und Knöbl 2004, S. 545ff.; H.-P. Müller 2014, S. 88ff.; Rehbein und Saalman 2014b). Seine Studien zum literarischen Feld können aber als exemplarisch für eine Feldanalyse bezeichnet werden (Bourdieu 1999, 2015). Dabei versucht er, *Literatur als Ganzes* zu verstehen – im Gegensatz zu biographischen Ansätzen oder einer Literatursoziologie, die Literatur vorwiegend aus einer klassentheoretischen Perspektive analysiert. Laut Hans-Peter Müller (2014, S. 190f.) zeigt sich die Mehrschichtigkeit einer vollständigen Feldanalyse am deutlichsten in den *Regeln der Kunst* (Bourdieu 1999). Aber auch seine Abhandlung zum akademischen Feld in *Der Staatsadel* (Bourdieu 2004), *Homo academicus* (Bourdieu 1988) und *Meditationen* (Bourdieu 2001a), zum künstlerischen Teilfeld der Fotografie in *Die illegitime Kunst* (Bourdieu et al. 1981) oder des Teilfelds der Medien bzw. des Journalismus in *Über das Fernsehen* (Bourdieu 1998b) können als umfassende Feldanalysen gesehen werden.

Kurz zusammengefasst bedarf eine Feldanalyse dreier Schritte (Bourdieu 2015; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 136): *Erstens* der Analyse der Position des Feldes in Verbindung mit den jeweils einflussreichen Feldern der Macht.⁸⁰ *Zweitens* einer Analyse der Struktur des Feldes bzw. der objektiven Strukturen der Relationen zwischen den im Feld handelnden und in Konkurrenz stehenden Akteur:innen bzw. Institutionen. Und *drittens* einer Analyse der Habitus der teilhabenden Akteur:innen und damit einer Analyse der begünstigenden und weniger begünstigenden Dispositionen im Feld. Eine vollständige Feldanalyse würde demnach beinhalten, das gesamte Feld in seiner Vielfalt aufzuspannen, alle Ebenen von Akteur:innen und Institutionen im Feld und deren Relationen zueinander zu analysieren, die Strukturen des Feldes zu rekonstruieren und die Dynamiken und Veränderungen zu erfassen (H.-P. Müller 2014, S. 86ff.; Thompson 1990). Insofern bleibt eine solche vollständige Feldanalyse hier eine Illusion bzw. Utopie, weshalb diese Studie keinen Anspruch darauf erhebt. Eine solche detaillierte Analyse der Feldstrukturen der PHs bzw. der Lehrer:innenbildung allgemein ist nicht Kern der vorliegenden Forschung und bleibt damit ein lohnenswertes Forschungsdesiderat (Hepp 2009; Rieger-Ladich

80 Siehe die Andeutungen des Feldes der Bildung in Bezug zu den Feldern der Politik, Medien und Wirtschaft in Kapitel 2.3.4.

2009). Dennoch werden nun die theoretischen Betrachtungen des Feld-Konzepts herangezogen, um einige Vorüberlegungen zum Feld der Pädagogischen Hochschulen anzustellen.

Um Akteur:innen des Feldes zu erforschen bedarf es der Kenntnis des Feldes, in dem sie sich bewegen. Dadurch lassen sich die Positionen erfassen, die sie in diesem Feld einnehmen und von denen aus sie sprechen und handeln. Zunächst ist zu beachten, dass das Feld der PHs als ein Subfeld des großen Feldes der Bildung betrachtet werden kann (Höhne 2015). Das Feld der Bildung besteht aus vielen Teilfeldern, die mehr oder weniger groß sind und sich an vielen Stellen überschneiden. Unterscheiden lassen sich dabei z. B. das Feld der Schule, das Feld des Kindergartens, das akademischen Feld der Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaften sowie jenes der Bildungssoziologie und -psychologie, das Feld der Jugend- und Sozialarbeit, das Feld der Jugendhilfe, das Feld der Erwachsenenbildung und jenes der außerschulischen Bildung (u. a. Krüger und Rauschenbach 2006; Sandfuchs et al. 2012).

Je nach Fokus kann das betrachtete Feld daher weit oder eng gefasst werden. Daher bedarf es der Berücksichtigung verschiedener Facetten. Einerseits braucht es dabei eine detaillierte Beschreibung der Genese des Feldes, zudem eine Beschreibung der darin agierenden Akteur:innen und Institutionen sowie deren Positionen, Kapitalverteilungen und Interessen bzw. Strategien. Dadurch lassen sich die Strukturen des Feldes beleuchten. Ebenso muss das Feld in Zusammenhang mit dem Machtfeld betrachtet werden, um die symbolische Macht und die legitimen Ordnungssysteme im Feld sowie deren Transformationen verstehen zu können.

Zur Genese des Feldes der Volksschullehrer:innenausbildung

„Man kommt niemals über die Geschichte hinaus, und die Wissenschaft kann sich kein anderes Ziel setzen, als sich – durch die Bewusstwerdung – die in die Geschichte eingeschriebene Notwendigkeit wieder anzueignen und insbesondere die theoretische Beherrschung der historischen Bedingungen zu erlangen, aus denen überhistorische Notwendigkeiten erwachsen mögen.“ (Bourdieu 2020, S. 403)

Die Analyse der Geschichte bzw. der Genese eines Feldes gilt bei Bourdieu (2020, S. 404) als *einzig legitime Wesensanalyse*. Bourdieu erkennt die Notwendigkeit dieser genetischen Betrachtung unter anderem aus seiner Lektüre von Max Webers (2017 [1905]) *Protestantischer Ethik*, in der dieser die Wurzeln des kapitalistischen Denkens ergründet und im Protestantismus fündig wird. Weber zeigte, dass der Kapitalismus in den Anfangszeiten noch den Deckmantel des Protestantismus und dabei vor allem des Calvinismus mit seiner Prädestinationslehre benötigte, um Fuß fassen zu können, diesen allerdings mit der Zeit fallen lassen konnte, als er in den Köpfen der Menschen und Institutionen tief verankert war (ebd. 2017 [1905], S. 230f.). Webers Studie kann hierzu als frühes und nach wie vor klassisches Beispiel der historischen Analyse eines Feldes gesehen werden. Ähnlich detaillierte Studien finden sich – wenn auch unter anderen theoretischen Perspektiven – bei Michel Foucault (1976) oder Erving Goffman (1972) zur Analyse des Gefängnisses bzw. psychiatrischer Patient:innen.

Das pädagogisch-akademische Feld der PHs kann zeitlich unterschiedlich gefasst werden. So ist die Lehrer:innenausbildung an sich eine jahrhundertealte Tradition, die dabei unterschiedlich stark institutionalisiert war und sich im Laufe der Zeit stark verändert hat.⁸¹ Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht durch Maria Theresia im Jahr 1774 startete in Österreich auch die

81 Zur Geschichte und Struktur der Lehrer:innenbildung in der Schweiz (Buchberger et al. 2004; W. Herzog und Markarova 2020; Schärer 2002). Zur Situation in Deutschland siehe als Überblick (M. Vogt und Scholz 2020) und zur historischen Vertiefung in die *Sozialgeschichte des Lehrberufs* bis zum Jahr 2000 siehe die detaillierte Aufarbeitung von Sabina Enzelberger (2001).

Ausbildung von Pflichtschullehrpersonen, die bis ins Jahr 1962 in unterschiedlichem Ausmaß in der Pflichtschulausbildung integriert war (teilweise mit Maturaabschluss), bevor sie in eine viersemestrige postsekundäre Ausbildung transformiert wurde – die Geburtsstunde der Pädagogischen Akademien (Felberbauer und Hieden 2007; Hofmann et al. 2020). Anfang der 1980er Jahre wurde die Ausbildung auf sechs Semester ausgedehnt, bevor die Akademisierung der Pflichtschullehrer:innenausbildung im Zuge des EU-Beitritts in den 1990er Jahren diskutiert wurde, die schließlich 2005 per Gesetz beschlossen wurde (Hofmann et al. 2020). Im Jahr 2007 erfolgte diese Umstrukturierung der *Pädagogischen Akademien* schließlich in die heutigen *Pädagogischen Hochschulen*. Seither schließen die Studierenden bolognakonform mit dem Bachelor of Education (BEd) ab. Im Zuge der *PädagogInnenbildung NEU* – die letzte große Bildungsreform –, die 2013 gesetzlich beschlossen wurde und 2015 in Kraft trat, wurde die Ausbildung des (umbenannten) *Primarstufenlehramts* auf acht Semester im Bachelorstudium verlängert. Der Abschluss des Bachelorstudiums gilt dabei als Berufsbefähigung. Ebenso wurde ein Masterstudium eingeführt, das als Voraussetzung für eine dauerhafte Anstellung als Lehrer:in gilt (ebd. 2020, S. 234).⁸²

Neben den gesetzlich-strukturellen Reformen lässt sich anhand verschiedener Faktoren eine zunehmende Verwissenschaftlichung der Pädagogischen Hochschulen erkennen, wie an ein paar Beispielen verdeutlicht werden soll. So gibt etwa die Pädagogische Hochschule Niederösterreich seit dem Jahr 2014 eine eigene online-Zeitschrift heraus, in der gezielt „wissenschaftliche Artikel zur berufsfeldbezogenen Bildungsforschung“⁸³ veröffentlicht werden. Seit wenigen Jahren werden PH1-Professuren⁸⁴ über ein öffentliches Berufungsverfahren ernannt und können nicht mehr ohne Einberufung einer Kommission intern vergeben werden – eine Vorgehensweise, die davor nicht unüblich war. Dabei wurden die Richtlinien für die Vergabe dieser Stellen verschärft. Durch den Anstieg der PH1-Stellen⁸⁵ und deren gestiegenen Anforderungen werden vermehrt Wissenschaftler:innen von den Universitäten angezogen, die durch befristete Verträge und die dortigen Kettenvertragsregelungen nicht dauerhaft an den Universitäten bleiben können. Auch auf der ökonomischen Ebene gibt es Versuche, die Wissenschaftlichkeit an den PHs anzuheben – die KPH Wien/Krems schreibt z. B. seit dem Studienjahr 2019/20 Forschungsprämien aus, die als „wesentliches Instrument zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und zur Zuerkennung exzellenter Forschungsleistungen von Hochschullehrenden“ bezeichnet werden.⁸⁶ All diese größeren und kleineren Neustrukturierungen und Transformationen müssten für eine vollständige Feldanalyse berücksichtigt und in Zusammenhang mit den handelnden Akteur:innen und Institutionen und ihren positionsbedingten Interessen detailliert beschrieben werden.

Akteur:innen und Institutionen des Feldes

„Erst wenn man diese Universen im einzelnen untersucht, kann man ermitteln, wie sie konkret beschaffen sind, wo sie aufhören, wer zu ihnen gehört und wer nicht, und ob sie wirklich ein Feld bilden.“ (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 131)

Somit ist die Darstellung der im Feld agierenden Personen und Institutionen ein weiterer Schritt zur Feldanalyse. Im eng gefassten Feld der Pädagogischen Hochschulen ergeben sich

82 Zur PädagogInnenbildung NEU siehe auch die Informationen auf der Website des Bildungsministeriums: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html>.

83 <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource>.

84 PH1-Professuren sind die höchst dotierten Lehrenden-Stellen an Pädagogischen Hochschulen in Österreich.

85 So ist diese Zahl vom Studienjahr 2016/17 auf 2019/20 z. B. an der PH Steiermark von 28 auf 35 gestiegen, <https://www.phst.at/phst/auf-einen-blick/daten-fakten/>.

86 <https://www.kphvie.ac.at/forschen-entwickeln/forschungspraemie.html>.

dabei 14 Pädagogische Hochschulen in Österreich, wovon neun öffentlich und fünf privat unter kirchlicher Trägerinnenschaft geführt sind. Die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik stellt die Ausnahme der PHs dar, da sie keine Pflichtschullehrer:innen ausbildet, sondern gezielt auf die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im landwirtschaftlichen Schulwesen ausgerichtet ist. Die Existenz kirchlicher privater Hochschulen zeugt von Einfluss des Feldes der Religion im pädagogischen Feld. Diese privaten Hochschulen befinden sich mit den öffentlichen Hochschulen im direkten Konkurrenzkampf um Studierende, da auch sie Pflichtschullehrer:innen ausbilden. Die Hochschulen haben unterschiedliche Hierarchien und interne Gliederung bzw. Organisationsstrukturen. So finden sich eine unterschiedliche Anzahl von Vizerektor:innen mit verschiedenen Zuständigkeitsbereichen, eine unterschiedliche Anzahl an Instituten und Organisationsebenen, die sich auch in ihren Schwerpunkten unterscheiden sowie – durch die Religion – auch verschiedene Ausbildungszweige. Ebenso gibt es an den PHs neben der Ausbildung von Lehramtsstudierenden auch den Bereich der Fort- und Weiterbildung von Lehrer:innen sowie den Bereich der Forschung, wodurch die Forschung organisational von der Lehre getrennt geführt wird. Die detaillierte Analyse der Relationen der Personalstärke nach Organisationseinheiten und der Aufgabenverteilung der einzelnen Mitarbeiter:innen ließe Rückschlüsse auf die Machtstrukturen im Feld zu. Zusätzlich ließe sich die Struktur des Feldes auch durch die Abgrenzung nach außen bestimmen, indem die Konkurrenz zu den Universitäten beleuchtet werden müsste. Derzeit gewinnt auch die Elementarbildung an den Hochschulen vermehrt an Bedeutung. Durch die Einführung von Masterstudien zur Elementarpädagogik wird langsam auch die Elementarbildung akademisiert, wodurch das Konkurrenzfeld zu den Ausbildungsstätten der Elementarausbildung geöffnet wird. Um das Feld abzustecken, bräuchte es zusätzlich zur Perspektive der Ausbildung auch eine Analyse der reformpädagogischen Ansätze, sowie der verschiedenen Hochschullehrgänge, die im Bereich der Weiterbildung angeboten werden. So bilden die PHs seit einigen Jahren Freizeitpädagog:innen aus, die großteils als Quereinsteiger:innen ohne pädagogische Ausbildung und auch – im Gegensatz zu den anderen Lehrgängen – ohne die Voraussetzung der Hochschulreife ins Feld eintreten. Auch die Lehrgänge für den Ethikunterricht, die durch die Ausbildung von Ethiklehrer:innen künftig in Konkurrenz mit dem Religionsunterricht treten werden und damit das Feld der Schule und Hochschule weiter verändern, müssten dabei beachtet werden.

Die Positionierungen im Feld sind (vorläufiges) Resultat inmitten eines fortwährenden Konflikts. So kann auch das Feld der Bildung gelesen werden. Wer dort auftritt und wer welche Position einnimmt, ist Resultat eines Kräfteverhältnisses um Macht und Positionen. Die Akteur:innen im Feld der PHs betrachtet, gibt es eine Fülle an unterschiedlichen Ebenen, die es zu beachten gilt. Neben der Ebene der Studierenden, die hier im Zentrum steht, finden sich Lehrende, die sich untereinander aufgrund des Dienstrechts, ihrer Anstellungsart und -dauer voneinander unterscheiden. Das Dienstrecht unterscheidet Stammpersonal von dienstzugehörtem und mitverwendetem Personal, sowie Lehrende in den Praxisschulen, die sich je nach Ausbildung und Vordienstzeiten jeweils in drei Gehalts-Kategorien und einer Vielzahl an Einstufungen (die sich aus sogenannten Vordienstzeiten errechnen) unterscheiden lassen. Insofern herrscht auf der Ebene der Lehrenden ein komplexes System von Hierarchien. Zunehmend unterscheiden sich die Lehrenden auch durch ihre Grundausbildung. Vor wenigen Jahren war das gesamte Kollegium noch fast ausschließlich mit Lehrenden bestückt, die selbst ausgebildete Lehrer:innen waren. So lag zu dieser Zeit die Hauptunterscheidung darin, ob die Lehrenden ein Volksschul-, Hauptschul- oder Sonderschullehramt erworben haben, was aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungen bereits zu Prestige-Unterschieden und Konkurrenzkämpfen

führte. Dieser im pädagogischen Feld übliche berufliche Werdegang von Schüler:in über Lehrer:in zu Hochschullehrer:in ändert sich in den vergangenen Jahren dadurch, dass vermehrt Personal aus anderen akademischen Zweigen – vornehmlich der Bildungswissenschaften, Soziologie und Psychologie – aufgenommen wird, wodurch die Vorerfahrung als Lehrer:in nicht mehr der einzig gangbare Weg an die PHs zu sein scheint. Einher geht diese Transformation mit der angesprochenen zunehmenden Einkehr der Wissenschaft in die stark praxisorientierten PHs. Konkurrenzkämpfe von praxis- und wissenschaftsorientierten Lehrenden lassen sich diesbezüglich erkennen. Mit Bourdieu analysiert, könnte sich die Heterodoxie der Wissenschaft im pädagogischen Feld zunehmend zur Orthodoxie entwickeln und die starke Praxisorientierung im Feld verdrängen bzw. die Kräfteverhältnisse zumindest verändern. In der Analyse des künstlerischen Feldes schreibt Bourdieu dazu:

„Das literarische (usw.) Feld ist ein Kräftefeld, das auf alle einwirkt, die es betreten, und zwar je nach der Position, in die sie sich begeben [...], in verschiedener Weise; und zugleich ist es eine Arena, in der Konkurrenten um die Bewahrung oder Veränderung dieses Kräftefeldes kämpfen.“ (Bourdieu 1999, S. 368)

Als eines der zentralen Differenzmerkmale im Feld der PHs kann das Geschlecht bzw. Gender gesehen werden. So studieren im Bachelorstudium Primarstufenlehramt nur 12 % Männer, im Bachelorstudium Sekundarstufenlehramt, das im Verbund mit anderen PHs und einer Universität angeboten wird, sind es 38 %.⁸⁷ Im wissenschaftlichen Personal an den Pädagogischen Hochschulen arbeiten dagegen 42 % Männer.⁸⁸ Auf Vizerektoratsebene sind es (Stand Februar 2021) 41 % Männer (11 von 27) und unter den Rektor:innen der PHs stehen derzeit österreichweit acht männliche sechs weiblichen gegenüber (57 %).⁸⁹ Der Frauenanteil im Feld sinkt demnach parallel mit dem Aufstieg in der organisationalen Hierarchie – ebenso mit zunehmendem Prestige des Lehramts (historisch dazu auch Enzelberger 2001, S. 223ff.). Auch diese Beobachtungen deutet auf feldinterne Hierarchien und Machtverhältnisse hin, die nach einer näheren Beleuchtung trachten.

Die *illusio* des Feldes

Die *illusio* des Feldes (Bourdieu 1999, S. 515ff.) zu analysieren, bedeutet, die Regeln, Strategien, unhinterfragten Handlungs- und Denkweisen und das erforderliche bzw. anerkannte symbolische Kapital der darin agierenden Akteur:innen zu studieren. Die Analyse der Kämpfe im Feld machen die zentralen Kapitalsorten und die symbolische Macht im Feld sichtbar, die zur Legitimierung des Ordnungssystems im Feld notwendig sind (Bourdieu 1985a):

„Ein Feld ist ein strukturierter gesellschaftlicher Raum, ein Kräftefeld – es gibt Herrscher und Beherrschte, es gibt konstante, ständige Ungleichheitsbeziehungen in diesem Raum –, und es ist auch eine Arena, in der um Veränderung oder Erhaltung dieses Kräftefeldes gekämpft wird.“ (Bourdieu 1998b, S. 57)

Im Feld der Pädagogischen Hochschulen kann auf Organisationsebene der Kampf um Studierende der Lehrer:innenausbildung, aber auch der Fort- und Weiterbildung als zentraler Kampf

87 Statistik Austria, Lehramt-Studierende an Pädagogischen Hochschulen 2019/20, http://statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/hochschulen/studierende_belegte_studien/120917.html.

88 Statistik Austria, Erhebung von 2017, eigene Berechnung, http://statistik.at/web_de/statistiken/energie_umwelt_innovation_mobilitaet/forschung_und_innovation/f_und_e_in_allen_volkswirtschaftlichen_sektoren/041103.html.

89 BMBWF, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ph/sto.html>.

gesehen werden. Die Studierendenanzahl ist das angestrebte Kapital der PHs, da diese an finanzielle Förderungen und die Anzahl an verfügbaren Arbeitsplätzen geknüpft ist. So beschreibt sich etwa die PH Wien auf ihrer Homepage als die *größte Pädagogische Hochschule Österreichs* mit rund 2770 Lehramtsstudierenden⁹⁰, während die PH Steiermark von sich als *zweitgrößte öffentliche Bildungs- und Forschungsinstitution*⁹¹ spricht und sich die KPH Wien/Krems als die *größte Private Pädagogische Hochschule* mit ca. 2500 Lehramtsstudierenden⁹² beschreibt. Die Analyse von Jahresberichten, Festschriften, Imagefilmen und anderen Repräsentationsmaterialien der Hochschulen würde hier zusätzlich Aufschluss über die anerkannten Kapitalsorten geben. Neben der Quantität wäre dabei vor allem aber die Qualität zu ergründen, indem etwa die Selbstpräsentation der Inhalte und Schwerpunkte analysiert wird. Ansätze der Schulkulturforschung wären hier naheliegend (Böhme et al. 2015; Helsper 2008; Helsper und Böhme 2000; Hummrich 2015; Kramer 2015a).

Die Struktur des Feldes ist dabei mehr als nur die Darstellung der Netzwerke im Feld. Sie bestimmt vielmehr auch das System an Möglichkeiten und Unmöglichkeiten bzw. Grenzen der Handlungsfähigkeit und Legitimationsmacht im Feld (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 145):

„Denn wie das soziale Feld insgesamt, so bildet auch das universitäre die Stätte eines Kampfes zwischen und um Klassifizierungen und Rangordnungen – eines Kampfes, der um die Wahrung bzw. Veränderung des jeweils herrschenden Kräfteverhältnisses zwischen den verschiedenen Kriterien und den durch sie bezeichneten Machtfaktoren geführt wird und damit an der Herstellung des zu einem gegebenen historischen Moment objektiv erfassbaren Ordnungs- und Bewertungssystems mitwirkt.“ (Bourdieu 1988, S. 55)

So kann auch der Kampf um die pädagogisch-akademische Ausbildung gesehen werden als Kampf um die Daseinsberechtigung und um das im Feld akzeptierte und hochgehaltene Kapital. In Konkurrenz zu den Universitäten, wo die wissenschaftliche Grundausrichtung hochgehalten wird, halten die PHs an der praxisorientierten Ausbildung fest. So schreibt etwa die PH Wien: „Der Praxisausbildung kommt ein hoher Stellenwert zu. Der Campus umfasst rund 53.000 m², beinhaltet eine PraxisVolksschule und eine PraxisMittelschule mit insgesamt 400 Schülerinnen und Schülern. Darüberhinaus erfolgt die Praxisausbildung an mehr als 500 Wiener Schulstandorten in Kooperation mit dem Stadtschulrat für Wien.“⁹³ Im Gegensatz dazu wird am Zentrum für Lehrer:innenbildung der Universität Wien die Qualität der Ausbildung hochgehalten und die Forschung gegenüber der Lehre jeweils als erstes genannt und beschrieben.⁹⁴

Wie bereits mehrfach angemerkt, hängt die Stärke und Ausrichtung der Strategien der PHs, ihrer Institutionen und Akteur:innen von ihrer Stellung innerhalb der objektiven Rangordnung ab (Bourdieu 1988, S. 55). Es geht dabei um die Wahrung bzw. Veränderung des herrschenden Kräfteverhältnisses (Bourdieu 1998a, S. 158) mit dem Ziel, die Interessen der Akteur:innen zu verteidigen (Bourdieu 1988, S. 56). So kann unter anderem die Einführung von Masterstudien an den Pädagogischen Hochschulen als Erfolg im Konkurrenzkampf mit den Universitäten gesehen werden, die bis dahin das alleinige Recht innehatten, Masterstudien im Lehramt anzubieten. Zu den Zusammenschlüssen in Form der Verbände, in denen die Universitäten rechtlich

90 PH Wien, <https://www.phwien.ac.at/58-paedagogische-hochschule-wien/kontakt/1162-leitlinien-und-organigramm>.

91 PH Steiermark, <https://www.phst.at/phst/auf-einen-blick/leitbild-profil/>.

92 KPH Wien/Krems, <https://www.kphvie.ac.at/ueber-uns.html>.

93 PH Wien, <https://www.phwien.ac.at/58-paedagogische-hochschule-wien/kontakt/1162-leitlinien-und-organigramm>.

94 Universität Wien, <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/&> <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/ueber-uns/>.

zur Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen in der Sekundarlehrmantausbildung verpflichtet wurden (Hofmann et al. 2020), wäre eine detaillierte Analyse der Verhandlungsprozesse und -ergebnisse erhellend. So könnte etwa ergründet werden, in welchen Teilbereichen sich die jeweiligen Parteien durchgesetzt haben und ihre Interessen besser vertreten und legitimieren konnten. In *Homo academicus* widmet sich Bourdieu (1988, S. 82ff.) im Kapitel *Der Streit der Fakultäten* den Machtkämpfen im akademischen Feld. Er analysiert dort, inwiefern sich die Verhältnisse von Universitätsprofessor:innen zum Feld der Macht – abhängig von den jeweiligen Fakultäten – verändern und zeigt dabei die Verteilung anhand zweier Pole auf – jener der politisch-ökonomischen Macht und jener des kulturellen Prestiges. Das universitäre Feld reproduziert demnach die Struktur des Machtfeldes und trägt damit zur Reproduktion dessen Struktur bei (Bourdieu 1988, S. 90, auch 2004).

Ebenso ließe sich die *illusio* des Feldes anhand sprachlicher Ausdrücke und Veränderungen darstellen. Wie werden Institute und Lehrveranstaltungen bezeichnet und beschrieben? So gab es im Zuge der Reform der *PädagogInnenbildung Neu* eine Umbenennung der Lehrveranstaltungen, in denen Studierende in den Praxisschulen hospitieren und unterrichten mussten. Aus der *Schulpraxis* wurden *Schulpraktische Studien*, worin sich der zunehmende wissenschaftliche Einfluss auf die Lehrer:innenausbildung vermuten ließe. Eine historische Analyse der Bezeichnungen der einzelnen Teilorganisationseinheiten könnte dabei helfen, das Feld der Hochschulen zu beleuchten (Bourdieu 1988, S. 79). Die Verschiebung der *illusio* des Feldes ließe sich auch an der bereits erwähnten Ausschreibung von Forschungsprämien an den PHs erklären. Denn nur dort, wo die gewünschten Interessen, Strategien und Notwendigkeiten der Akteur:innen noch nicht inkorporiert sind, bedarf es zusätzlicher externer Anreize, um diese nachhaltig zu etablieren. Diese Forschungsprämien ließen sich demnach auch als Anzeichen der zunehmenden Verwissenschaftlichung und damit als Zeichen der Transformation des Feldes deuten. An solchen Konkurrenzkämpfen und der Analyse von Interessen und Strategien werden die strukturellen Zwänge des Feldes (Bourdieu 1988, S. 33) und damit allmählich die Logik des Feldes (Bourdieu 1988, S. 77) sichtbar. Auch statistisch erfassbare Regelmäßigkeiten geben Auskunft über die inkorporierten Zwänge des Feldes (Bourdieu 1992c, S. 84f.). In diese Richtung lassen sich etwa die Ergebnisse der vielen statistischen Abfragen der Berufswahlmotive zum Lehramtsstudium interpretieren, die die *Arbeit mit Kindern* durch annähernd 100 % Zustimmung an erster Stelle der beruflichen Motive erkennen (Brookhart und Freeman 1992; Holzmayr 2018). Dem Item *weil ich gerne mit Kindern arbeiten möchte* zuzustimmen, kann damit als Zwang des Feldes betrachtet werden.

Die *illusio* des Feldes kann demnach aus verschiedenen Perspektiven erforscht werden. Die in dieser Studie zentrale Methode ist jedoch weniger die Analyse der organisationalen Strukturen, sondern die Analyse der *illusio* auf der Ebene der Studierenden mittels der Rekonstruktion des Habitus von Lehramtsstudierenden. Auch dieser lässt Rückschlüsse auf die Strukturen des Feldes zu.

Das Machtfeld im Feld der Pädagogischen Hochschulen

Für eine vollständige Feldanalyse in Bourdieuscher Tradition bedarf es zusätzlich zur Analyse der Strukturen und der *illusio* des Feldes einer Einordnung des zu erforschenden Feldes in Relation zum Machtfeld. John B. Thompson erläutert die Notwendigkeit der Berücksichtigung dieser Einflussnahme in seinem Überblickstext zur Einführung in Bourdieus Abhandlungen zur Sprache sehr anschaulich am Beispiel des Bildungssystems:

„Will man also verstehen, auf welche Art und Weise in unseren Gesellschaften symbolische Macht ausgeübt und reproduziert wird, muss man sich genauer ansehen, wie sich auf verschiedenen Märkten und in verschiedenen Feldern institutionalisierte Mechanismen entwickelt haben, die dafür sorgen, dass der Wert der verschiedenen Produkte festgelegt, ihre unterschiedliche Zuteilung geregelt und der Glaube an ihren Wert eingeschärft wird. Ein gutes Beispiel für diesen Prozess ist das Bildungssystem. Die Entwicklung dieses Systems geht mit einer bestimmten Art von Objektivierung einher, bei der formell definierte Zeugnisse oder Qualifikationen ein Mechanismus zur Schaffung und Aufrechterhaltung von Ungleichheiten werden, sodass eine Zuhilfenahme von offener Gewalt nicht mehr nötig ist.“ (Thompson 1990, S. 27)

Das Machtfeld hat Einfluss auf das Feld der Bildung, wie bereits angedeutet werden konnte.⁹⁵ Wo ist also das pädagogisch-akademische Feld der Pädagogischen Hochschulen im Machtfeld verankert? Da die PHs ein Subfeld des Feldes der Bildung darstellen, wirken darin ähnliche Kräfte. Dennoch zeigen sich auch etliche Unterschiede.

Wer die Macht hat, hat die Macht zu gestalten (Bourdieu 1992h, S. 160). Im österreichischen Bildungssystem ist die Macht vor allem in der Politik zu finden, die auch die finanziellen Ressourcen im Bildungswesen verteilt. Weitere Einblicke gäben dabei die Analyse der Struktur des Bildungssystem an sich, aber auch eine Analyse der Curricula und Lehrpläne der PHs, sowie die Betrachtung der Ziel- und Leistungspläne und der Hochschul-Entwicklungspläne, die mit dem zuständigen Bundesministerium abgestimmt und abgeschlossen werden.⁹⁶

Die Medien zeigen am Feld der PHs relativ wenig Interesse, wie etwa das Beispiel der Suchfunktion in der online-Ausgabe der Tageszeitung *Der Standard* zeigt. Dort fanden sich für das Stichwort *Universität** exakt 2000 Treffer in den vergangenen 365 Tagen. Für das Stichwort *Fachhochschule** waren dies 121 und für den Begriff *Pädagogische Hochschule** nur 16 Treffer.⁹⁷ Das Feld der PHs wird medial nur dann aufgegriffen – so der Eindruck –, wenn politische oder schulische Meldungen indirekt auch die Ausbildung von Lehrer:innen betreffen. Der kirchlich-religiöse Einfluss lässt sich aufgrund der fünf kirchlich getragenen Pädagogischen Hochschulen in Österreich nicht leugnen. Neben finanziellem Einfluss haben die Kirchen auch Vertreter:innen in den Hochschulgremien, die bei den wesentlichen Grundsatzentscheidungen der PHs wie Organisationsentwicklung oder Stellenausschreibungen und -vergabe ein Mitspracherecht haben. Der genaue Einfluss auf das Feld, der sich daraus ergibt, müsste allerdings noch vertieft analysiert werden. Der Machteinfluss der Wirtschaft hält sich bei den Pädagogischen Hochschulen wohl in Grenzen, da hier – im Gegensatz zu den Fachhochschulen und auch Universitäten – nicht für die freie Wirtschaft ausgebildet wird. Die Pädagogischen Hochschulen wirken hauptsächlich im tertiären Sektor und die Akteur:innen im Feld sind nahezu ausschließlich dem öffentlichen Dienst zugeordnet. Im Gegensatz zum Feld der Schule, das aufgrund der Größe des Feldes für die Wirtschaft attraktiv ist, hat *die* Wirtschaft demnach wenig Interesse, zu viel Kraft und Anstrengung in das Feld der PHs zu stecken.

All diese beschriebenen Facetten deuten allerdings an, dass eine umfassende Feldanalyse der Lehramtsausbildung – auch inklusive der Elementarbildung und der Fort- und Weiterbildung von Lehrer:innen – eine lohnenswerte Aufgabe wäre. Dieser kurze Einblick soll dabei helfen, das umfassende Feld der Bildung und das Subfeld der Pädagogischen Hochschulen besser zu fassen, um die Logik der Praxis seiner Akteur:innen – speziell der Studierenden – besser verstehen zu können.

95 Zum Machtfeld – am Beispiel des Feldes der Bildung – siehe Kapitel 2.3.4.

96 BMBWF: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ph.html>.

97 *Der Standard*: <https://www.derstandard.at/search>; das Sternchen nach den Suchbegriffen lässt beim Stichwort *Universität** z. B. auch Treffer zu, die andere Endungen beinhalten, wie etwa *Universitäten* oder *Universitätskonferenzen*.

2.4 Zur kulturellen Passung bzw. Dialektik von Habitus und Feld

„Wer ‚nicht in die Welt paßt‘, der ist immer nahe daran, sich selber zu finden. Wer in die Welt paßt, findet sich nie, er wird jedoch Nationalrat.“ (Hesse 1971, S. 52, Hervorh. i. Orig.)

In Kurt Tucholsky-Manier zeigt Hermann Hesse hier den Dualismus von Habitus und Feld in dessen Zusammenhang zur symbolischer Macht auf. Ebenso für diese Studie ist zentral, dass die beiden Konzepte von Habitus und Feld nicht getrennt voneinander betrachtet werden können, sondern unentwegt in Relation zueinander stehen (Wacquant 1996, S. 40). Kurz: Die Betrachtung des Habitus von Akteur:innen macht nur in Relation zum Feld Sinn, in dem sie agieren, ebenso wie umgekehrt eine Analyse des Feldes nicht ohne der Betrachtung der Habitus seiner Akteur:innen auskommt. In diesem Sinne sollen nun die beiden bisher vorwiegend getrennt beschriebenen Konzepte zusammengeführt und als Einheit betrachtet werden. Das Konzept der *Passung* von Habitus und Feld dient dabei als nützliches Werkzeug.

Neben der Bourdieuschen Bezeichnung der *Homologie*, *Dialektik* oder (*Dis*-)*Harmonie* von Habitus und Feld bzw. von Disposition und Position, gibt es inzwischen weitere Versuche, dieses Phänomen zu begreifen. In methodologischer Tradition Bourdieus spricht Rolf-Torsten Kramer zunächst von *schulbiographischer Passung* (Kramer 2002, 2008), später von *Passung* bzw. *Passungskonstellationen von Familie und Schule* (Helsper et al. 2009) und schließlich von *kultureller Passung* (Kramer 2017; Kramer und Helsper 2011), was die Thematik wohl am besten trifft. Auch die Überlegungen zu *Habitus-Struktur-Konflikten* bzw. *Habitus-Struktur-Konstellationen* bei Lars Schmitt (Schmitt 2010; Evertz und Schmitt 2016) beschreiben das Phänomen treffend. Ebenso klingt das Konzept des *universitären Parcours* bei Joanna Pfaff-Czarnecka und Melina Prekodravac (2016) plausibel. Die Autorinnen weisen damit auf die Bedeutung der Hürden und die fehlenden Navigationshilfen im Studium hin, die sich aus verschiedenen Differenzkategorien für die Akteur:innen unterschiedlich deutlich ausprägen und legen damit den Fokus auf die Ungleichheiten im Feld, die auch Aufschluss auf das Machtfeld geben könnten. In der vorliegenden Studie werden in weiterer Folge die neutral gefassten Begriffe der Homologie bzw. Dialektik von Habitus und Feld nach Bourdieu verwendet, wie auch jener der *kulturellen Passung* nach Kramer und Helsper.

Neben der bereits angesprochenen Verknüpfung von Subjektivismus und Objektivismus liegt der Vorteil, Feld und Habitus gemeinsam zu denken in der Differenziertheit, da in jedem Feld andere Habitusdispositionen bzw. andere Kapitalsorten und -strukturen als legitim angesehen werden. Insofern lässt sich mit dem Konzept der Dialektik von Habitus und Feld der Trugschluss vermeiden, dass ein bestimmter Bildungsgrad einen prinzipiellen und allgemeingültigen Vor- bzw. Nachteil bedeutet oder dass eine bestimmte soziale Herkunft bzw. ein bestimmter Habitus Voraussetzung für generelle (gesamtgesellschaftliche) Anerkennung und symbolisches Kapital sei. Dieselben Praktiken können nämlich in verschiedenen Feldern bzw. Subfeldern völlig unterschiedliche Bedeutungen und ein unterschiedliches Ausmaß an symbolischem Kapital erhalten (Bourdieu 1982, S. 164). So sind Bezeichnungen wie *Bildungsferne* und *-nähe* oder *Ober- und Unterschicht* irreführend und stets aus der Position der Herrschenden heraus entstanden, die damit ihre eigene legitime Positionierung verdeutlicht und reproduziert.

Zur Homologie von Position und Disposition

Im Kern der Bourdieuschen Perspektive steht die Verbindung von *Position* und *Disposition* (Bourdieu 1993a, S. 87). Abhängig von der Position im Feld bilden wir einen bestimmten Habitus aus bzw. suchen wir uns bei einem Feldwechsel im (neuen) Feld die Position, die unserem

bereits mitgebrachten Habitus entspricht. Warum wir denken und handeln, wie wir es tun, liegt demnach an der Position, die wir im sozialen Geflecht einnehmen und am Habitus, den wir damit verbunden ausgebildet und einverleibt haben (Bourdieu 2001a, S. 191; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 163). Damit hängt die Sicht der Akteur:innen von deren Position im Feld bzw. vom sozialen Raum ab (Bourdieu 1992d, S. 143). Der Standort bestimmt den Standpunkt. Bourdieu spricht dabei großteils von *Homogenität* oder *Homologie von sozialen Positionen und Dispositionen* (Bourdieu 1982, S. 189, 1998a, S. 17, 2001a, S. 199ff.) bzw. von *Habitus und Habitat* (Bourdieu 2001a, S. 194) oder *den Positionen im Produktionsfeld und dem Raum der Stellungnahmen* (Bourdieu 1988, S. 17) und meint damit *jenes geheimnisvolle Doppelverhältnis von Habitus und Feld*, wonach das Feld einerseits den Habitus strukturiert, umgekehrt jedoch Habitus auch strukturierend auf das Feld einwirkt (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 160f.). In einer etwas längeren Passage, die hier zitiert werden soll, erklärt Bourdieu diesen Dualismus wie folgt:

„Die menschliche Existenz, der Habitus als das Körper gewordene Soziale, ist jene Sache der Welt, für die es eine Welt gibt; Pascal hat das so ausgedrückt: *Le monde me comprend, mais je le comprend* – also etwa: Ich bin in der Welt enthalten, aber die Welt ist auch in mir enthalten. Die soziale Realität existiert sozusagen zweimal, in den Sachen und in den Köpfen, in den Feldern und in den Habitus, innerhalb und außerhalb der Akteure. Und wenn der Habitus ein Verhältnis zu einer sozialen Welt eingeht, deren Produkt er ist, dann bewegt er sich wie ein Fisch im Wasser und die Welt erscheint ihm selbstverständlich.“ (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 161)

Damit spricht Bourdieu wiederum die Einverleibung bzw. Inkorporierung der Strukturen im Habitus an, eine *Dialektik zwischen Interiorität und Exteriorität* (Bourdieu 1976, S. 164ff.), durch die die untrennbare Verknüpfung von Habitus und Feld zum Vorschein kommt. Dadurch ist der Habitus das Ergebnis eines langen und komplexen Konditionierungsprozesses des Feldes (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 163). Das Soziale ist in den Akteur:innen verankert, wodurch diese nicht nur individuelle, sondern auch feldspezifische, kollektive Dispositionen bzw. Anteile mitbringen, die sich erfassen lassen. Diese *Angepasstheit* des Habitus an die soziale Welt bringt mit sich, dass die Akteur:innen im Feld wirksam agieren können (Bourdieu 2001a, S. 201). Die Mechanismen der Passung erinnern wiederum an den Begriff der *Wahlverwandtschaft*, den Weber (2017 [1905], S. 80) für die Übereinstimmung der Ideen und *Interessen* bestimmter religiöser Formen mit der Berufsethik verwendet. Bourdieu (1982, S. 374) greift diesen Weberschen Begriff auf und fügt hinzu, dass dieser keine automatische Anziehung darstellt, sondern eine *Art sozialen Instinkt* bzw. *sozialen Sinn* widerspiegelt, der unbewusst abläuft:

„Der Geschmack paart die Dinge und Menschen, die zueinander passen, die aufeinander abgestimmt sind, und macht sie einander verwandt.“ (Bourdieu 1982, S. 374)

In den *Feinen Unterschieden* zeigt Bourdieu diese Homologie am Beispiel des Konsums. Die Produzent:innen stehen untereinander in sozialer Konkurrenz, aber durch ihren unterschiedlichen Habitus stellen sie unterschiedliche Erzeugnisse her, die wiederum bestimmte Klientel mit bestimmten Geschmacks- und Habitusdispositionen anziehen. Er sieht in diesen Mechanismen keinen Zufall und auch keine Absicht, sondern eine Logik der Übereinstimmung zweier Systeme, die auf Konkurrenz und der Manifestierung von Unterschieden ausgelegt sind (Bourdieu 1982, S. 365). Ebenso kann auch die Berufswahl gesehen werden – weder als zufällig getroffen noch als vollkommen bewusst und beabsichtigt, sondern als ein – wie selbstverständliches – Zusammenspiel von Möglichkeiten und Grenzen (Bourdieu 1982, S. 371). Diese Übereinstim-

mung von Positionen und Positionierungen bei Bourdieu passiert allerdings nicht automatisch, sondern ist Ergebnis von Differenzen und Differenzierungen, von Abgrenzungen und Übereinstimmungen (Bourdieu 1999, S. 368).

Dabei zeigt sich das Spektrum von totaler Übereinstimmung bis totaler Diskrepanz zwischen den *Zwängen des Feldes* und den *Dispositionen des Habitus* (Bourdieu 1990, S. 92). Das Selbstverständnis bzw. Selbstbewusstsein, das manche Akteur:innen in Reden bei offiziellen Anlässen mitbringen, kann ebenso mit der detaillierten Kenntnis und einem inkorporierten Verständnis des jeweiligen Feldes und der darin notwendigen Ausdrucksweisen erklärt werden (Thompson 1990, S. 23f.). Die Logik und die Erfordernisse des Feldes stimmen dabei mit dem Habitus der Akteur:innen perfekt überein (Bourdieu 1987, S. 107). Sie haben den *Sinn für das Spiel* inkorporiert. Sie fühlen sich in diesem Feld zu Hause, weil die Welt in Form des Habitus auch in ihnen zu Hause ist, was Bourdieu (u. a. Bourdieu 1982, S. 378, 2001a, S. 183) auch als *amor fati* – als Schicksalsliebe – bezeichnet. Er spricht in diesem Zusammenhang auch von einem vorbewussten bzw. vorsprachlichen *ontologischen Einverständnis zwischen Habitus und Feld* (Bourdieu 1998a, S. 144).

Warum uns manche Menschen auf Anhieb sympathisch sind – im Sinne der *Liebe oder Freundschaft auf den ersten Blick* – liegt aus dieser Perspektive an der Homologie der Habitus verschiedener Akteur:innen (Bourdieu 1992c, S. 92f.). Menschen mit ähnlichen Habitusdispositionen treten daher vorwiegend in ähnlichen Feldern und Feldpositionen auf. Je näher sich Akteur:innen im sozialen Raum sind, umso größer ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich treffen und einander näherkommen (Bourdieu 1987, S. 261, 1992e, S. 36). Die Selbstverständlichkeit, mit der wir uns in bestimmten Feldern bewegen, ergibt sich damit aus der Übereinstimmung von habituellen Dispositionen und feldspezifischen Erwartungen (Bourdieu 2001a, S. 188) bzw. der *objektiven Anpassung von Dispositionen und Strukturen* (Bourdieu 1987, S. 261). Im Grenzfall der vollkommenen „Koinzidenz zwischen objektiver Ordnung und den subjektiven Organisationsprinzipien“ spricht Bourdieu (1976, S. 325) von *doxa* – als einer selbstverständlichen und unhinterfragten Welt, die wir als *evident und fraglos* hinnehmen:

„Der Umfang des Feldes der *Doxa*, also dessen, was stillschweigend als selbstverständlich hingenommen wird, ist desto größer, je stabiler die objektiven Strukturen einer jeweiligen Gesellschaftsformation sind und je vollständiger sie sich in den Dispositionen der Handlungssubjekte reproduzieren.“ (Bourdieu 1976, S. 327)

Diese Perspektive ist auch für die Erforschung der Berufswahl von zentraler Bedeutung im Sinne der Homologie von Lehrberuf und Habitus der Studierenden. Um dabei aber keinen Determinismus zu stärken, muss bei dieser Betrachtung berücksichtigt werden, dass dieses Verhältnis von Habitus und Feld nicht als gegeben hingenommen werden darf, sondern – im Sinne Bernard Lahires – als ständiger Aushandlungsprozess und damit dynamisch gefasst werden muss (Altreiter 2019, S. 276ff.).

Zur Disharmonie oder Nicht-Passung von Habitus und Feld

Stimmt das Zusammenspiel von Position und Disposition nicht, fühlen sich Akteur:innen *fehl am Platz* bzw. *in ihrer Haut nicht wohl*. Dann können sie die Erwartungen nicht erfüllen. Dann fehlt ihnen dieses Gespür für die richtige Investition im richtigen Moment (Bourdieu 1982, S. 160, 2001a, S. 202). Bourdieu selbst hat laut Franz Schultheis (2019, S. 23) diese *völlige Inkompatibilität von Habitus und Institution* am eigenen Leib *erfahren*.⁹⁸ Erst durch die *Irritation*

98 Zur Herkunft und der sozialen Laufbahn Bourdieus siehe Kapitel 2.1.

bzw. *Krise* verliert die bis dahin selbstverständliche Welt ihre Selbstverständlichkeit (Bourdieu 1976, S. 331). Vor allem bei *Klassenübergänger:innen* (Jaquet 2018) prägt sich diese *Heterodoxie* bzw. Unsicherheit und (Klassen-)Scham aus. Am Beispiel der Schule zeigt Didier Eribon etwa in seiner soziologischen Selbstanalyse deutlich auf, wie sich diese *Nicht-Passung* unbemerkt ausbreitet:

„Die Anpassung an die Kultur der Schule und des Lernens erwies sich für mich als ein langer und chaotischer Prozess. Die körperliche und geistige Disziplin, die sie erfordert, ist nichts Angeborenes, man benötigt Zeit und Geduld, um sie sich anzueignen, gerade wenn man nicht das Glück hatte, sie schon in frühester Kindheit unbewusst aufzusaugen. Es war eine regelrechte Askese für mich, eine Selbst- oder, besser gesagt, Umerziehung, die sich auch dadurch vollzog, dass ich das verlernte, was ich ursprünglich gewesen war. Dinge, die für andere selbstverständlich waren, musste ich mir im Kontakt mit einem bestimmten Umgang mit Sprache, Zeit und auch mit anderen Menschen Tag für Tag, Monat für Monat erarbeiten. All das veränderte meine gesamte Persönlichkeit und meinen Habitus von Grund auf, und ich entfernte mich immer weiter von jenem familiären Milieu, in das ich doch jeden Abend zurückkehrte.“ (Eribon 2016, S. 158f.)

Eribon merkt, dass er nicht ins Feld der Schule *passt* bzw. dass sein primär-familialer Habitus nicht mit diesem Feld vereinbar sind. Das Aufeinanderprallen der beiden Welten erkennt er am eigenen Leib, da diese nicht kompatibel sind und sich gegenseitig ausschließen. Erst diese Disharmonie durch die Fehlplatzierung von Habitus im sozialen Raum schafft eine Bewusstwerdung des eigenen Habitus. Durch diese *Unpassung* treten Habitus und Feld sichtbar in Erscheinung, wodurch Transformationsprozesse angeregt werden können. Auch bei Édouard Louis (2016) kommt diese Gespaltenheit deutlich zum Vorschein. Bourdieu beschreibt diesen Mechanismus bzw. dessen Folgen als *doppelten, gespaltenen* oder *zerrissenen Habitus* (Bourdieu 1998a, S. 193, 2001a, S. 83; 206; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 161). Lars Schmitt (2010, auch Evertz und Schmitt 2016) nennt dies *Habitus-Struktur-Konflikt*, aus dem sich symbolische Kämpfe und *individuelles Leid* ergeben, die im Feld der Universität hauptsächlich bei Studierenden auftreten, deren Eltern keine Akademiker:innen sind.

Die Dialektik von Position und Disposition im Feld der Bildung

Nun ist das Feld der Bildung ein gutes Beispiel, um sich diese Homologie zu verdeutlichen. In den *Feinen Unterschieden* erkennt Bourdieu (1982, S. 150ff.) in der Familie und der Schule zwei *Märkte*, in denen sich der Anlage-Sinn bzw. der Sinn für Schicklichkeit und Grenzen ausbilden. Dabei übernimmt das Bildungssystem viel mehr die Vermittlungsrolle zwischen sozialer Herkunft und späterer sozialer Position, zwischen Disposition und Position (Heim et al. 2014). Besonders in Feldern wie jenem der Schule, die offen und ohne Zugangsbeschränkungen allen zugänglich sind, finden sich Disharmonien bzw. Nicht-Passungen von Habitus und Feld (Bourdieu 2001a, S. 202). Unabhängig ihrer Herkunft und Sozialisation müssen durch die Schulpflicht hierzulande alle Kinder die Volksschule besuchen. Das Feld nimmt keine Rücksicht auf den Habitus der Schüler:innen, setzt allerdings selbst bestimmte Dispositionen voraus, die für ein erfolgreiches Bestehen im Feld notwendig sind. Insofern herrscht von Beginn an ein Ungleichgewicht zwischen Schüler:innen, die diese Dispositionen bereits im Vorfeld durch die Familie einverleibt bekamen und jenen, für die diese *illusio* des Feldes fremd ist. Je näher sich daher der primär-familiale Habitus dem sekundär erforderlichen Habitus der Schule befindet, umso besser glücken die feldspezifischen Angleichungsprozesse (Bourdieu 1985; Bourdieu/Passeron 1971; Helsper/Böhme 2000: 245). Im bildungssoziologischen Klassiker *Die Illusion der Chancengleichheit* haben Bourdieu und Passeron (1971) bereits in den 60er die Reproduktionslogik

des (französischen) Schulsystems bezüglich sozialer Ungleichheit aufgezeigt (auch Bourdieu 2004). Diese Erkenntnis wird bis heute immer wieder thematisiert und wurde etwa zu Beginn des neuen Jahrtausends anhand des PISA-Schocks aufgegriffen. Die seither zunehmenden Testungen bilden immer wieder die ungleichen Chancen verschiedener Schüler:innengruppen ab. Jüngst zeigte etwa Aladin El-Mafaalani (2020a) die klassen- und migrationsspezifischen Ungleichheiten der Bildungsbeteiligungen in Deutschland auf. Breitere öffentliche und mediale Diskussionen über die Ungleichheit der Bildungschancen brachte auch der Beginn der Covid-19-Krise im Jahr 2020, in dem die Benachteiligung von Schüler:innen mit fehlenden sozialen bzw. familialen Unterstützungsmöglichkeiten sowie mangelnder räumlicher und technischer Ausstattung deutlich zum Vorschein kamen. Dass trotz dieser regelmäßigen Befunde im Feld der Bildung relativ wenig Bewusstsein über diese Reproduktionsmechanismen herrscht, erklärt Eckart Liebau (2011) unter anderem durch die Bourdieusche Aufdeckung der Mittäterinnen-schaft der Schule – und damit auch der Lehrenden – an diesem Mechanismus sozialer Ungleichheit. Die Bildungspolitik stellt sich hinter die Lehrer:innen und erkennt keine strukturellen Mechanismen, während die Lehrer:innen ihre eigene Teilhabe daran nicht wahrhaben wollen. Die *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) aus dem Jahr 2016 zeigt etwa, dass Schüler:innen aus Arbeiter:innenfamilien – selbst unter Berücksichtigung kognitiver Fähigkeiten und Lesekompetenz – nahezu viermal so selten eine Empfehlung fürs Gymnasium bekommen, als Schüler:innen aus *oberen Dienstklassen*, wobei sich diese Ungleichheiten im Zeitvergleich seit der ersten IGLU-Studie 2001 sogar stetig verstärken (Stubbe et al. 2017, S. 244). Bourdieu (Bourdieu und Passeron 1971; Bourdieu 2001d) zeigte diese Unterschiede schon Jahrzehnte davor auf und spricht sich dabei für eine *rationale Pädagogik* aus. Lehrer:innen sollen sich demnach die sozialen Unterschiede ihrer Schüler:innen bewusst machen, um dadurch auf die unterschiedlich starken Passungsverhältnisse der Schüler:innen eingehen zu können und einzelne Schüler:innen nicht zu benachteiligen. Diese Passungsverhältnisse von Habitus und Feld beschreibt Werner Helsper wie folgt:

„Am unproblematischsten dürfte das Verhältnis von Herkunfts-, individuell erworbenem und feldspezifischem Habitus sein, wenn bereits das familiäre Feld durch Praxen und Orientierungen gekennzeichnet war, die mit den Anforderungen des neuen Feldes korrespondieren.“ (Helsper 2019, S. 53f.)

Der Schuleintritt gestaltet sich demnach für Kinder aus Familien, die die *Sprache der Schule* mit all ihren Codes und Praktiken – die *illusio* – kennen, wesentlich einfacher als für jene, deren familiäres Feld sich fundamental davon unterscheidet und diese Sprache erst von Grund auf erlernen müssen. Lars Schmitt (2010) zeigt diesen Dualismus am Beispiel der perfekten Passungsverhältnisse von Universitätsstudierenden aus Akademiker:innenfamilien bzw. anhand der Nicht-Passung bei Nicht-Akademiker:innenkindern. Letzterer Gruppe attestiert er Habitus-Feld-Konflikte, die unter anderem durch Zusammengehörigkeits- und Abwehrmechanismen zum Vorschein kommen. So gruppieren sie sich z. B. mit Kommiliton:innen, die ihnen ähnlich sind und ihrem Herkunftshabitus entsprechen (Schmitt 2010, S. 269). Diese Strategie könnte auch als eine Art Coping-Strategie gelesen werden, um mit dem neuen, unsicheren Feld der Universität zurechtzukommen. Werner Helsper (2019) beschreibt diese Passungsverhältnisse bei Lehramtsstudierenden anhand der beiden idealtypisch skizzierten Pole der *maximalen Transformation* und *maximalen Reproduktion*. Dabei zeigen sich wenig Feldirritationen und harmonische Feldpassungen auf der einen Seite und Krisen, Feldwechsel und Spannungen auf der anderen. Die optimale Passung im Bildungssystem kommt bei Bourdieu (2004) in *Der Staatsadel* am deutlichsten zum Vorschein, wo er die französischen Elitehochschulen detailliert

analysiert und dabei die Reproduktionslogik der Macht offenlegt. Für die erfolgreiche Teilnahme am *Concours* – der standardisierten Aufnahmeprüfung u. a. für die Elitehochschulen (die *Grandes écoles*) – benötigen die Anwärter:innen die notwendige Passung des mitgebrachten kulturellen Kapitals zu den undurchsichtigen Anforderungen des Feldes – sie müssen die *illusio* des Feldes bereits inkorporiert mitbringen, um teilnehmen zu dürfen. Die Zugangsvoraussetzungen dieser Hochschulen bleiben dabei im Verborgenen, wodurch diese Eliteschulen kaum sozial durchlässig sind.

Dass Felder auch intern unterschiedliche Ausprägungen symbolischen Kapitals entwickeln, wird auch am Beispiel der Subfelder im Feld der Bildung deutlich. Für die Kindergärten oder Volksschulen kommen andere Formen symbolischen Kapitals zum Vorschein als im Feld der Sekundarstufe. Auch im tertiären Bereich gibt es Binnendifferenzierungen. Im Feld der Universitäten erhält die Wissenschaftlichkeit und Forschung hohes symbolisches Kapital, während an den Pädagogischen Hochschulen die Nähe zur *Praxis* dessen Stellenwert einnimmt.⁹⁹ Innerhalb der jeweiligen Felder bzw. Subfelder herrscht jedoch eine gewisse Einheit, die Bourdieu als *Homologie der Räume* beschreibt (Bourdieu 1982, S. 286ff.). Aber auch hier – und dies kommt im Feld der Pädagogischen Hochschulen deutlich zum Vorschein¹⁰⁰ – gibt es keine Starrheit oder Kontinuität, sondern einen ständigen Kampf um Ressourcen und Macht, der für unentwegte Aushandlungsprozesse und damit für Dynamik und Transformation sorgt.

99 Zur Antinomie von Theorie und Praxis siehe Kapitel 6.2.

100 Zur anhaltenden Dynamik des Feldes der PHs siehe Kapitel 2.3.6.

3 Methodologisch-methodische Grundlegung

„Die Logik der Forschung: das ist eine Verkettung größerer und kleinerer Schwierigkeiten, die einen in jedem Augenblick zum Nachdenken darüber zwingen, was man tut, und die es ermöglichen, immer besser zu wissen, was man sucht, indem sie ansatzweise Antworten liefern, die wieder neue, grundlegendere und klarere Fragen nach sich ziehen.“ (Bourdieu 1988, S. 40)

Die Logik der Forschung bzw. Methodologie wird hier verstanden als Darlegung der Möglichkeiten und Grenzen der Forschung, die sich aus dem gewählten (erkenntnis-)theoretischen Fundament ergeben und damit auch der methodischen Vorgehensweise im Rahmen der Erhebung und Auswertung den Weg ebnen.

Die vorgestellten theoretischen Implikationen des Bourdieuschen Theorie-Universums sollen dabei helfen, das Nähe-Distanz-Verhältnis der Empirie im Sinne von Objektivismus und Subjektivismus auszugleichen, denn, wie es Bourdieu anhand einer Metapher von Virginia Woolf erläutert:

„Die generellen Ideen sind Generalsideen.“ (Virginia Woolf, zit. nach Bourdieu 1992e, S. 43, auch 1982, S. 699)

Der scheinbar *objektive* Blick des Generals, der die Schlacht von sicherer Entfernung aus betrachtet, aber dabei die Details im Schlachtfeld erkennt, ist demnach die Perspektive des Objektivismus. Dieser (meist legitime) Blick bleibt dadurch unumstritten. Dem General stellt Bourdieu eine Figur aus einem Roman des französischen Schriftstellers Stendhal gegenüber, dem mitten im Schlachtfeld „die Kugeln nur so um die Ohren fliegen“ (Bourdieu 1992e, S. 43, auch 1987, S. 55). Diese Innen-Perspektive läuft jedoch Gefahr, die Schlacht nur aus subjektivistisch-beschränkter Sicht zu sehen und verliert dabei den Blick auf das große Ganze. Dieser Perspektive kommt zumeist weniger Beachtung zu. Soziale Wirklichkeit lässt sich allerdings nur aus einer Kombination beider Perspektiven erkennen, so der Schluss aus diesen beiden scheinbar konträren Sichtweisen (auch Alheit 2007). Helmut Bremer (2016) sieht in Bourdieus doppelter Berücksichtigung von Subjektivität und Objektivität, von Akteur:innen und Feld (bzw. bei Bremer *Milieu*) die besondere Eignung zur Überwindung der beiden antagonistischen Perspektiven. Die Konzepte Pierre Bourdieus, die den Blick aus beiden Perspektiven erlauben, sollen in dieser Studie aufgegriffen werden, um die Berufswahl von Lehramtsstudierenden umfassender verstehen zu können.

Dieses Kapitel erläutert zunächst die epistemologische Perspektive, auf der diese Studie beruht, bevor diese auf das konkrete Erkenntnisinteresse – der Erforschung der Berufswahl von Lehramtsstudierenden – übertragen wird. Anschließend wird die Methodologie der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (SH) nach Rolf-Torsten Kramer (2018, 2019) vorgestellt, inklusive deren Abgrenzungen zu anderen Methoden der Habitusforschung. Ebenso erfährt der Habitus-Begriff daraufhin eine berufswahlspezifische Ausrichtung, bevor eine konkrete Heuristik zur Erforschung des berufsbezogenen Habitus und der Berufswahl vorgestellt wird. Die methodische Einbettung der Studie hinsichtlich Erhebung, Auswertung und reflektierender Schlussbetrachtung runden dieses Kapitel schließlich ab.

3.1 Erkenntnistheoretische Grundlegung

Bourdieu's Theorie der Praxis bildet die erkenntnistheoretische Rahmung bzw. die Basis der vorliegenden Studie, die aus der Abgrenzung von Subjektivismus und Objektivismus resultiert.¹⁰¹ Im Vortrag *Sozialer Raum und symbolische Macht* (Bourdieu 1992d) resümiert er, dass er die beständige und wichtigste Absicht seiner Forschung darin sieht, diesen Dualismus von Objektivismus und Subjektivismus aufzulösen (Bourdieu 1992d, S. 137).¹⁰² Die Möglichkeiten und Grenzen, die aus dieser Rahmung entstehen, sollen nun zunächst anhand der Abgrenzung zu den beiden Sichtweisen erläutert werden, bevor die Bourdieusche Theorie der Praxis vertieft wird.

Die subjektivistische Erkenntnisweise

Bourdieu's Kritik richtet sich gegen eine subjektivistische Perspektive, da diese davon ausgeht, dass sich soziale Wirklichkeit nur aus dem Alltagsverständnis der Akteur:innen heraus verstehen lässt. Die Ethnomethodologie, der symbolische Interaktionismus oder die Phänomenologie übersehen dabei, dass „die Akteure in ihrer Alltagspraxis selbst Subjekte von sozialer Welt konstituierenden Akten sind“ (Bourdieu 1982, S. 729) und damit die sozialen Strukturen *sozial-gene-tisch* inkorporiert haben:

„Die von den sozialen Akteuren im praktischen Erkennen der sozialen Welt eingesetzten kognitiven Strukturen sind inkorporierte soziale Strukturen. Wer sich in dieser Welt ‚vernünftig‘ verhalten will, muß über ein praktisches Wissen von dieser verfügen [...]. Resultat der Inkorporierung der Grundstrukturen einer Gesellschaft und allen Mitgliedern derselben gemeinsam, ermöglichen diese Teilungs- und Gliederungsprinzipien den Aufbau einer gemeinsamen sinnhaften Welt, einer Welt des *sensus communis*.“ (Bourdieu 1982, S. 730, Hervorh. i. Orig.)

Bourdieu erkennt zwar die Stärken der ethnomethodologischen oder phänomenologischen Sichtweise durchaus an, schließlich baut er seine eigene Theorie darauf auf; sie müsse sich allerdings ihrer Grenzen bei der Betrachtung der Praxis der Akteur:innen bewusst bleiben und nicht die subjektiven Darstellungen der Akteur:innen bereits als Wissenschaftlichkeit ausgeben.¹⁰³ Indem sie die grundlegenden Bedingungen des menschlichen Handelns und damit ihren *praktischen Sinn* nicht berücksichtigt, übernehme die subjektivistische Forschung damit unhinterfragt die *doxa* der herrschenden Klassen und trage damit zum Erhalt der herrschenden symbolischen und sozialen Ordnung bei (Bourdieu 1976, S. 150f.):

„Es wird einsehbar, welchen Beitrag eine so verstandene Analyse der naiven Erfahrung sozialer Welt zu einer *Soziologie des Wissens*, die zugleich eine Soziologie der Politik ist, zu leisten imstande wäre, indem sie die gnoseologischen¹⁰⁴ Mechanismen aufdeckte, die der Aufrechterhaltung der herrschenden Ordnung dienen.“ (Bourdieu 1976, S. 151, Hervorh. i. Orig.)

Gegenüber dem Konstruktivismus konstituiert Bourdieu drei Zusätze, damit dieser aus der mikrosoziologischen Perspektive entfliehen und den *Wald vor lauter Bäumen wiedersehen kann* (Bourdieu 1992d, S. 144). Daraus lassen sich bereits die wesentlichen Abgrenzungen Bourdieus vom Subjektivismus erkennen. *Erstens* passieren Konstruktionen nicht im luftleeren Raum bzw. im „sozialen Vakuum“ (Bourdieu 1998a, S. 26), sondern in den Strukturen sozialer Räume. *Zweitens*

101 Zur Überbrückung verschiedener Dualismen durch Bourdieus Konzepte siehe Kapitel 2.1.

102 Zum Dualismus von Objektivismus und Subjektivismus (Bourdieu 1976, S. 164ff., 1982, S. 753f., 1987, S. 97ff.).

103 Dies gilt im Übrigen auch für die Forschung in der Tradition der Rational Choice-Theorien.

104 Gnoseologie = Erkenntnistheorie bzw. Epistemologie, die sich mit der Grundfrage beschäftigt, wie Erkenntnis bzw. Wissen zustande kommt; hier im Sinne von *dahinterliegenden Mechanismen*.

unterliegen diese Strukturen bereits einer sozialen Genese¹⁰⁵ und *drittens* sind diese Konstruktionen nicht bloß *individuell*, sondern können auch kollektiv werden (Bourdieu 1992d, S. 144).

Die objektivistische Erkenntnisweise

Die starren objektivistischen Positionen bei Durkheim, Marx oder den Strukturalisten kritisiert Bourdieu hingegen, da diese davon ausgehen, dass soziales Handeln allein aus den Strukturen erklärt werden könne, die die Akteur:innen lenken und determinieren. Damit werde die subjektive Wahrheit der sozialen Welt eliminiert (Bourdieu 1993a, S. 43), oder wie Rainer Diaz-Bone es erläutert:

„Die objektivistische Position sucht die objektive soziale Struktur unter Ausschluss ihrer (multiplen) subjektiven Deutungen (methodisch) zu konstruieren. Dazu dienen formale Techniken (z. B. statistische Verfahren, allgemein: Techniken der ‚quantitativen Sozialforschung‘), die zur Erfassung der sozialen Struktur herangezogen werden können. Ausgeblendet werden die individuelle und kollektive Interpretation der sozialen Struktur und ihr Beitrag zu ihrer Reproduktion.“ (Diaz-Bone 2010, S. 24, Hervorh. i. Orig.)

Am Beispiel der Saussureschen Linguistik bzw. der strukturalen Anthropologie von Lévi-Strauss zeigt Bourdieu (1990, 2017b) wie aus objektivistischer Perspektive bei der Analyse der (sprachlichen) Strukturen ignoriert werde, dass menschliche Praxis nicht das schlichte Resultat der Strukturen und damit nicht rein objektiv beschreibbar ist. So kann sprachliches Verständnis nicht allein aus dem Prinzip des Codierens und Decodierens mit demselben Codierungsschlüssel verstanden werden, da Sprache auch von außer- und innerlinguistischen Faktoren wie sozialem Kontext und den jeweiligen *Interessen* abhängt. Dadurch erhält Sprache situationsbedingt verschiedene Bedeutungen und kann selbst mit dem richtigen Code nicht vollkommen entschlüsselt werden (Bourdieu 1976, S. 156). Im theoretischen Teil seines frühen Werkes *Entwurf einer Theorie der Praxis* argumentiert Bourdieu (1976, S. 159ff.) am Beispiel von Lévi-Strauss' Forschung zu Heiratsregeln, dass im Strukturalismus das *Modell der Realität* mit der *Realität des Modells* verwechselt wird. So etwa, wenn Lévi-Strauss an der gefundenen Regel des Heiratens festhält, obwohl er in derselben Textstelle erkennt, dass diese Regel empirisch nur selten beobachtbar sei. Damit macht er aus einer *Regelmäßigkeit der Praxis* eine *theoretische Regel* und diese dadurch zur sozialen Mechanik, was nach Bourdieu (1976, S. 160) einer Gleichsetzung von Modell und Norm entspricht.

Dass das Modell der Strukturalisten so optimal an die Tatsachen angepasst ist, liege daran, dass es perfekt auf sie zugeschnitten und damit *ad hoc* erfunden wurde, so Bourdieu (1976, S. 71). Die Ethnologie gehe dadurch ein „Verhältnis stillschweigenden Einvernehmens mit der offiziellen Ideologie seiner Informanten“ ein (Bourdieu 1976, S. 81), worin sich auch die Kritik am Subjektivismus widerspiegelt. Dies gewinnt zusätzlich an Schärfe, weil dadurch die hegemoniale Sichtweise und die *Orthodoxie* des Feldes reproduziert werden, indem die Aussage jener für bare Münze genommen wird, die sich als *Sprachrohr der Gruppe* fühlen; also zumeist *Männer* höheren *Alters* mit *Einfluss* und *Macht* (Bourdieu 1976, S. 80f.). Der Strukturalismus bzw. Objektivismus hält dadurch – nach Marx – die *Sache der Logik* für die *Logik der Sache*, indem er die objektive Bedeutung der Praxisformen zum subjektiven Zweck des Handelns erhebt (Bourdieu 1976, S. 164).

Zusammengefasst bedeutet dies: Menschliches Handeln könne nach Bourdieu nicht als mechanisches Funktionieren nach vorgegebenen Regeln oder Strukturen gesehen werden, woraus

¹⁰⁵ Bourdieu nennt sich selbst einen *genetischen Strukturalisten* (Bourdieu 1992a, S. 31) in Abgrenzung vom anti-genetischen Strukturalismus.

allerdings nicht der Umkehrschluss gezogen werden darf, dass es einem schöpferisch *freien Willen* ausgesetzt sei (Bourdieu 1976, S. 169). Die unreflektierte Reproduktion der Aussagen und Sichtweisen der Akteur:innen im Subjektivismus ignoriert die sozialen und feldspezifischen, strukturellen Bedingungen dieser Handlungen und übernimmt damit die legitime Sichtweise der Herrschenden. Die Perspektive der subjektlosen Übernahme der Strukturen in den Köpfen der Handelnden im Objektivismus ignoriert dagegen jedweden individuellen Gestaltungsraum. Beide Erkenntnisweisen entsprechen nach Bourdieu einer verkürzten Sichtweise auf die Welt, vergessen dabei die Wirkkraft von Macht und Herrschaft und bleiben unreflektiert, teilweise auch ethnozentristisch und normativ.

Die praxeologische Erkenntnisweise als Quintessenz

„Von allen Gegensätzen, die die Sozialwissenschaften künstlich spalten, ist der grundlegendste und verderblichste der zwischen Subjektivismus und Objektivismus.“ (Bourdieu 1987, S. 49)

Um schließlich diesen starren Paradigmen zu entkommen, bedarf es eines doppelten epistemologischen Bruches. So ist die zentrale These Bourdieus, dass die subjektiven Vorstellungen der Akteur:innen von den objektiven Strukturen geprägt sind, aber gleichzeitig umgekehrt auch die objektiven Strukturen von den subjektiven Sichtweisen aktiv geformt werden und damit den Erhalt bzw. die Veränderung der objektiven Strukturen zur Folge haben. Insofern ist es nach Bourdieu (1992d, S. 136ff.) notwendig, die Relation der beiden Perspektiven zu erfassen, da Strukturen und habituelle Dispositionen in einem unmittelbaren und untrennbaren dialektischen Zusammenhang stehen. Die neue Erkenntnisweise, die Bourdieu *praxeologisch* nennt, entsteht damit aus der Verknüpfung der subjektivistischen und objektivistischen Erkenntnistheorien (Bourdieu 1976, S. 147). Denn:

„Erst diese doppelte Wahrheit, objektiv und subjektiv, macht die vollständige Wahrheit der sozialen Welt aus.“ (Bourdieu 1996, S. 289)

Um dem Objektivismus zu entkommen, braucht es den Schritt vom *opus operatum*, also dem Werk an sich, der statistischen Regel oder den manifesten Aussagen der Akteur:innen zum *modus operandi*, dem Erzeugungsprinzip dieser objektiven Ordnung. Dabei soll jedoch stets die Dialektik im Blick behalten werden (Bourdieu 1976, S. 164, 1987, S. 98). Bourdieu erkennt anhand seiner Feldforschung in Algerien und später in seiner Heimat im Béarn, dass der Schluss von Beobachtungen und Gesprächen oder Statistiken auf simple, den Akteur:innen bewusste Regeln zu kurz greift. Diese *Regeln* – wie etwa die besagten Heiratsregeln – werden nur solange befolgt, als es dem *Interesse* der Akteur:innen entspricht. Dadurch muss vielmehr von *Strategien* ausgegangen werden, die allerdings implizit in den Akteur:innen verankert sind und demnach nicht unbedingt bewusst sein müssen.¹⁰⁶ Ohne dabei jedoch der Verlockung der Psychoanalyse¹⁰⁷ zu verfallen, entwickelt er aus der Annahme der unbewussten *Strategien* das Konzept des *Habitus*,¹⁰⁸ wie er in folgender Aussage präzisiert:

„Die Konditionierungen, die mit einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen verknüpft sind, erzeugen die *Habitusformen* als Systeme dauerhafter und übertragbarer *Dispositionen*, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d. h. als Erzeugungs-

106 Mehr zu *Interessen* und *Strategien* in Kapitel 2.2.4.

107 Eine grundlegend kritische Abhandlung zur Psychoanalyse findet sich bei Didier Eribon (2017b).

108 Zur Genese des Habitus-Konzepts siehe Kapitel 2.2.

und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen, die objektiv an ihr Ziel angepaßt sein können, ohne jedoch bewußtes Anstreben von Zwecken und ausdrückliche Beherrschung der zu deren Erreichung erforderlichen Operationen voraussetzen, die objektiv ‚geregelt‘ und ‚regelmäßig‘ sind, ohne irgendwie das Ergebnis der Einhaltung von Regeln zu sein, und genau deswegen kollektiv aufeinander abgestimmt sind, ohne aus dem ordnenden Handeln eines Dirigenten hervorgegangen zu sein.“ (Bourdieu 1987, S. 98f., Hervorh. i. Orig.)

In gewohnter Manier der verschachtelten Sätze beschreibt Bourdieu hier den Mechanismus des Habitus. Dieser ist zwar einerseits von den objektiven Bedingungen beeinflusst, dabei allerdings nicht vollkommen determiniert und kann somit aktiv auf bestehende Strukturen einwirken. Die Handlungen der Akteur:innen ergeben sich aus den Möglichkeitsräumen¹⁰⁹ des Habitus und stellen damit eine *bedingte Freiheit* dar, die von den objektiven Bedingungen begrenzt ist (Bourdieu 1976, S. 166).

Um nun den Übergang zum hier im Zentrum stehenden Erkenntnisinteresse zu schaffen: Die Berufswahl lässt sich aus *praxeologischem* Verständnis einerseits weder aus der rein objektivistischen Perspektive durch Statistiken und Wahrscheinlichkeiten vollständig ergründen. Diese sind zwar gute Gradmesser für die Aufdeckung von Zusammenhängen oder Korrelationen, können den *praktischen Sinn* der Akteur:innen jedoch nicht erfassen. Noch ist es andererseits ausreichend, die Perspektive der Akteur:innen und ihre *Aspirationen* oder *Motivationen* unhinterfragt zu übernehmen und daraus Erklärungsmodelle zu entwickeln. Diese können zwar den *subjektiven Sinn* der Akteur:innen darstellen, dürfen allerdings nicht mit rationalem Verhalten verwechselt werden. Der *praktische Sinn* lässt sich letzten Endes nur aus dem Zusammenhang des *subjektiven Sinns* und der dahinterliegenden feld- und herkunftsspezifischen Einflüsse darstellen, wie nun anhand der Berufswahl erläutert werden soll.

3.2 Die Berufswahl – von der Wahl zur Strategie

„Das Wichtigste für das ganze Leben ist die Wahl des Berufs; und der Zufall entscheidet darüber.“ (Pascal 2012, S. 66)

Bereits der im 17. Jahrhundert lebende französische Mathematiker und Philosoph Blaise Pascal, mit dem sich Bourdieu (2001a) vor allem in den *Meditationen* intensiv beschäftigt, erkannte die geringe Handlungsfreiheit menschlicher Entscheidungen. Allerdings ist es nach Bourdieu nicht der Zufall, der unsere Entscheidungen trifft, wie es Pascal hier andeutet. Es war wohl auch nicht der Zufall, der den aus einer Adelsfamilie stammenden Pascal an die Universität brachte. Und ebenso wenig ist es der Zufall, der Menschen dazu bringt, Lehrer:innen zu werden. Vielmehr kann im Sinne Bourdieus das Zusammenspiel von Habitus und Feld als wesentliches Element für die Berufswahl gesehen werden. Diesen Zusammenhang aufzuzeigen, stellt das Kerninteresse der vorliegenden Studie dar. Im folgenden Abschnitt soll nun die angesprochene Debatte um die erkenntnistheoretischen Perspektiven auf die Berufswahl angewendet werden, um schließlich ein habitus- und feldspezifisches Verständnis der Berufswahl fruchtbar zu machen.

3.2.1 Zur Abkehr von der Rational Choice-Theorie

Die erkenntnistheoretische Perspektive der Rational Choice-Theorie geht davon aus, dass Menschen ihre Entscheidungen aus einer zielorientierten, bewussten und rationalen Wahl – im Sinne von „unmittelbar und eindeutig intellektuell sinnhaft erfassbar“ (Weber 2019 [1922]),

¹⁰⁹ Mehr zu den Möglichkeitsräumen und Grenzen des Habitus in Kapitel 2.2.3.

S. 10) – treffen. Rationales Handeln ist dieser Perspektive nach ein zielgerichtetes, optimierendes Entscheidungsverhalten unter Berücksichtigung bestmöglicher Abschätzung von Erwartungen (Braun 2009, S. 402). Das Kosten-Nutzen-Prinzip und die Abwägung von Anstrengung und Gewinn spielt dabei die zentrale Rolle beim Treffen von Entscheidungen. Dass nicht immer alle Möglichkeiten und damit verbundenen Konsequenzen berücksichtigt werden können, liegt an den Grenzen der kognitiven Fähigkeiten oder an zu hohem Zeit- und Kostenaufwand, weshalb auf Gewohnheiten zurückgegriffen werden muss. Insofern gelten Gewohnheiten aus dieser Perspektive ebenso als rational. Bei der Erklärung von altruistischem Verhalten oder der Internalisierung und Befolgung von Normen stößt diese Theorie, die grundsätzlich auf (egoistischer) Gewinnmaximierung basiert, allerdings auf Erklärungsnot. Sie benötige dadurch teilweise den Umweg über die Psychoanalyse oder die Erklärung über die Identifikation mit den Zielen anderer (W. L. Schneider 2005a, S. 83ff.).

Die Rational Choice-Theorie wurde aufgrund der zu engen und oft kritisierten Grundprinzipien der Gewinnmaximierung immer wieder modifiziert, auch von James S. Coleman – einem der zentralen Vertreter:innen der Theorie. So zeigt Wolfgang Ludwig Schneider (2005b) in seinem Überblick das Dilemma der Relativierung des Kostennutzenprinzips bei Coleman¹¹⁰ auf, wodurch Schneider die Grundannahme der Rational Choice-Theorie in Zweifel gesetzt sieht. Hartmut Esser (1993) entwickelt diese Theorie weiter und versucht anhand bestimmter Automatisierungsprozesse zu zeigen, dass sogar nicht-rational-kalkuliertes Handeln rational sein könne. Insofern sperrt sich diese Sichtweise selbst gegen grundlegende Gegenargumente wie altruistisches Handeln oder Handlungsweisen, die unserem eigenen Profit entgegenstehen (W. L. Schneider 2005a, S. 175ff.). Die Theorie kann dadurch schließlich nicht mehr dem Popper'schen wissenschaftlichen Prinzip der Falsifizierbarkeit unterzogen werden.

Die anhaltende Beliebtheit der Theorie lässt sich trotz der berechtigten Kritik durch die einfache und präzise Theoriebildung erklären (Braun 2009, S. 413). Ebenso zeigt Volker Stocké (2010) in seinem Überblick zu Theorien rationaler Bildungsentscheidungen, dass die Rational Choice-Theorie einerseits zwar innerhalb der rationalen Handlungstheorien am besten empirisch überprüft ist, aber dennoch Lücken in der Erklärung sozialer Differenziertheit zeigt, die er in der fehlenden Berücksichtigung der sozialen Herkunft festmacht. Außerdem gäbe es widersprüchliche Studienergebnisse, die unterschiedlich entweder den primären oder den sekundären Herkunftseffekten die größere Erklärungskraft zuschreiben. Rudolf Richter (2001, S. 227) sieht in der Rational Choice-Theorie eine *Theorienische* innerhalb der Soziologie, die jedoch durch die zunehmend positive gesellschaftliche Besetzung der ökonomischen Rationalität unserer Zeit an Bedeutung gewinnt – ein Phänomen, das Andreas Reckwitz (2017, S. 27ff.) vor allem dem Zeitalter der Moderne zuordnet. Auch, dass sich der Glaube an die Leistung des Individuums im Bildungswesen geradezu zur *doxa* entwickelt, wie Helmut Bremer (2016, S. 70) es beschreibt, kann als Erklärung für die Beliebtheit dieser Perspektive gelesen werden.

Bourdieu übt wiederkehrende Kritik an der Theorie des rationalen Handelns.¹¹¹ Sie gehe ihm zufolge von verschiedenen Trugschlüssen aus. Einerseits folgt sie einer ökonomistischen Denkweise, die Entscheidungen als reine Abwägung von Vor- und Nachteilen sieht, mit dem Ziel, die praktikabelste und profitreichste Option zu wählen. Dies lässt allerdings einerseits Fehlentscheidungen als fragwürdig erscheinen und gäbe andererseits Akteur:innen selbst die Schuld an

110 Aus dem klaren Begriff der *Nutzenmaximierung* wird bei Coleman schließlich der unscharfe Begriff der *Maximierung von Existenzfähigkeit*.

111 u. a. Bourdieu 1982, S. 528ff.; 622ff., 1987, S. 79ff.; 94ff., 1998a, S. 41f.; 143ff.; 206ff., 2001b, 2001a, S. 177ff.; 280ff.; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 153f.

ihrer prekären Situation. Jede:r wäre demnach ihres:seines eigenen Glückes Schmied, wodurch dieses Denken von Bourdieu (2001a, S. 177, auch 1987, S. 94f., 1998a, S. 143ff.) als finalistisch und utilitaristisch bezeichnet wird. Der in der Einleitung beschriebene Mythos des *American Dreams*, in dem jeder Mensch es mittels genügend Anstrengung zum Millionär bringen könne, beschreibt diese Denkweise sehr präzise. Die schärfste Kritik Bourdieus an dieser Perspektive findet sich in der *Reflexiven Anthropologie*, in der er im Gespräch mit Wacquant meint:

„Für mich haben die Bemühungen der Vertreter der einen oder anderen Variante der Theorie des rationalen Handelns etwas von dem Versuch Tycho Brahes an sich, nach Kopernikus das ptolomäische Weltbild zu retten.“ (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 159)

Dies dürfte auch eine Anspielung auf Max Weber (2019 [1922]) sein, nach dessen Erkenntnissen die Entwicklung einer Theorie des rationalen Handelns als Rückschritt erscheint. Weber (ebd.), der zwar auch am rationalen Handlungsbegriff festhält, erläuterte die Bedeutung der rationalen Handlungen zu Beginn seiner *soziologischen Grundbegriffe*. Er versteht darunter ein zweckrationales Handeln, das uns umso verständlicher ist, je mehr es uns vernunftmäßig erscheint. Der Trugschluss, vor dem Weber allerdings bereits selbst warnte, liegt darin, dass es die Soziologie nicht als ihr Ziel ansehen darf, die von den Akteur:innen selbst empfundene rationale Wahl als objektiv rationales menschliches Handeln zu deuten (Weber 2019 [1922], S. 11; Überblick bei W. L. Schneider 2005c, S. 30ff.). Und genau dies mache laut Bourdieu die Rational Choice-Theorie, was ihn zur oben zitierten Aussage gebracht haben dürfte. Bourdieu (2001a, S. 181ff.) grenzt sich dabei von Weber ab und spricht auch bei ihm von einem *scholastischen Irrationalismus* – allerdings mit der Einschränkung, dass Weber auch irrationale Einflüsse und daher ungleiche Chancen des Handelns mitberücksichtige.

Bezogen auf die Berufswahl hat bereits Max Weber (2017 [1905], S. 54) in seinem Werk *Die protestantische Ethik und der ‚Geist‘ des Kapitalismus* deutlich gemacht, dass diese keiner rein rationalen Entscheidung folgt, sondern im Wesentlichen von verschiedenen (irrationalen) Faktoren beeinflusst ist.¹¹² Was Weber *anerzogene geistige Eigenart* bzw. *innere Eigenart* nennt, erinnert stark an den späteren *Habitusbegriff* bei Bourdieu und meint in Weberschem Zusammenhang das, was „die religiöse Atmosphäre der Heimat und des Elternhauses bedingte Richtung der Erziehung, die Berufswahl und die weiteren beruflichen Schicksale bestimmt hat“ (Weber 2017 [1905], S. 12). In Webers Abhandlung ist es die religiöse Erziehung, die den *Geist des Kapitalismus* prägt und hervorbringt, womit er zeigt, dass unser Handeln von den uns umgebenden Strukturen beeinflusst ist und wir damit keine rein rationalen Wesen sind.

Zentral für die Erforschung sozialer Ungleichheit im Bildungswesen ist die bereits angesprochene Theorie der primären und sekundären Herkunftseffekte von Raymond Boudon (1974). Ihm zufolge ist einerseits der Bildungserfolg der Kinder als primärer Effekt der sozialen Herkunft erklärbar. Andererseits entstehen sekundäre Herkunftseffekte und damit sozial differenzierte Bildungsentscheidungen aus Kosten- und Nutzenkalkulationen der Schüler:innen, Eltern bzw. Lehrer:innen, die auf rationalen Gründen basieren. Schulentscheidungen werden demnach nach den Faktoren *Bildungskosten*, *Bildungsrendite* und *Erfolgswahrscheinlichkeit* getroffen (Boudon 1974; auch Georg 2006; Kappler 2013; Vester 2006). Ein großer Teil der heutigen Berufswahl- und Übergangsforschung basiert auf dieser Theorie (Stocké 2010). Forschungs-

112 Besonders sei hier auf die verschiedenen Definitionen bzw. die etymologische Abhandlung des *Berufsbegriffes* bei Max Weber (2017 [1905], S. 54ff.) hingewiesen, der zeigt, wie der weltliche Berufsbegriff, wie er heute noch verstanden wird, aus der lutherischen Bibelübersetzung des Berufsbegriffs als *Berufung* entstand. Auch im Englischen *Vocational Training* steckt das Lateinische *vocātiō* (Berufung).

ökonomie und der Fokus auf die akteur:innenbezogenen, subjektiv-rationalen Begründungen für die Betrachtung der Bildungswege sprechen dafür.

3.2.2 Möglichkeiten und Grenzen. Zur Dialektik von subjektiven Erwartungen und objektiven Chancen

Menschliches Handeln ist Bourdieu zufolge allerdings nicht rein zweckrational, obwohl es durchaus einen *subjektiven Sinn* der Akteur:innen beinhaltet. In Webers (2019 [1922], S. 14) Sinne des *erklärenden Verstehens* bedarf es daher der Miteinbeziehung sozialer Komponenten – nach Bourdieu eben des Habitus und des Feldes –, um die Hintergründe und Einflüsse des Handelns *deutend erfassen* zu können. Der menschliche Geist ist demnach nicht nur auf Basis von Informationen und seiner kognitiven Fähigkeiten, sondern auch *sozial begrenzt*, weshalb Bourdieu die Grundlage sozialwissenschaftlichen Denkens nicht in der Untersuchung von Individuen oder von Gruppen bzw. Gesellschaft sieht, sondern in der Relation der beiden (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 160).

Dadurch kann – so schlüssig es klingen mag – nicht von rein rationalem Handeln gesprochen werden, da immer auch soziale Einflüsse mitspielen, denen wir uns nicht vollkommen bewusst sind. Im Bourdieuschen Verständnis sind Entscheidungsprozesse vielmehr das Resultat der Dialektik von Habitus und Feld. Unser Habitus ist das Ergebnis eines langen und komplexen Konditionierungsprozesses durch die uns umgebenden Felder. Durch diese *Habitualisierung* verinnerlichen wir die objektiven Chancen, die sich uns bieten, und können in verschiedenen Situationen und bei Wahlentscheidungen *richtig* – das heißt den habitus- und feldspezifischen Erwartungen folgend – antizipieren. Diese Dialektik von subjektiven Erwartungen und objektiven Chancen führt dazu, dass wir unbewussten Strategien folgen, die unserer Position im Feld entsprechen und mit unserem Habitus in Einklang stehen (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 164). Diese subjektiven Erwartungen und objektiven Chancen sind allerdings nicht gleichverteilt, was ebenso die Sichtweise der rein rationalen Entscheidung relativiert. Nicht alle Akteur:innen im Feld haben die gleichen Chancen auf materiellen und symbolischen Profit:

„Tatsächlich aber verfügen die Akteure über sehr ungleiche Machtfaktoren (definiert durch Volumen und Struktur ihres Kapitals). Und die Erwartungen und Aspirationen sind ebenfalls sehr ungleich unter ihnen verteilt [...], und zwar aufgrund der Gesetzmäßigkeit, wonach – vermittelt über die (ihrerseits meistens den Positionen angepaßten) Dispositionen des Habitus – die Erwartungen sich ihrer allgemeinen Tendenz nach mehr oder minder den objektiven Chancen angleichen.“ (Bourdieu 2001a, S. 277)

Diese Prozesse bewirken schließlich, dass sich die subjektiven Gewinnerwartungen an die objektiven Gewinnwahrscheinlichkeiten angleichen, und bestimmen damit die Stärke der Investition (z. B. anhand ökonomischen Kapitals, Arbeit, Zeit oder Affektivität) der Akteur:innen in dieses Feld (Bourdieu 2001a, S. 278; Bourdieu und Passeron 1971, S. 178f.). Die Phrase *das ist nichts für mich* ist damit Ausdruck einer Selbsteliminierung, die sich aus der subjektiven Einschätzung der objektiven Chancen ergibt. Diese (unbewusste) Abwägung steckt auch hinter dem Begriff der *Berufung*, indem *man das wählt, was einen wählt* (Bourdieu 1987, S. 124). Die Überlegung eines rationalen Handelns muss in dieser Perspektive ausgeschlossen werden. Stattdessen geht es um die Annahme eines *praktischen Sinns* (Bourdieu 1987, S. 107).

Diesen *praktischen Sinn* zu ergründen, steht im Kern der vorliegenden Studie. Insofern braucht es aufgrund dieser Komplexität von Entscheidungen besonders bei der Erforschung der Berufswahl einer doppelten Betrachtung: *einerseits* die Berücksichtigung der subjektiv-zweckrationalen Erklärung, die bereits einer Einbettung durch soziale und historische Komponenten bedarf

(Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 158), *andererseits* aber vor allem die Betrachtung des dahinterliegenden, unbewussten und inkorporierten *praktischen Sinns*, der hinter den Handlungen und Entscheidungen der Akteur:innen steht (Bourdieu 1998a, S. 41f.).

Bourdieu (2001a, S. 190) geht daher davon aus, dass Handlungen weder rein mechanisch bzw. reaktiv sind noch rein bewusst und berechnend. Das Konzept des Habitus in Verbindung mit dem ihn umgebenden Feld sieht er dabei als Schlüssel für eine Alternative zu deterministischen und utilitaristischen Perspektiven auf Entscheidungsprozesse.

3.2.3 Von der Motivation bzw. Wahl zu Interessen, Strategien und Habitus

Um mit der subjektivistischen Tradition zu brechen, die sich in rational gedachten Bezeichnungen wie *Motivation* oder *Aspiration* äußert, hat Bourdieu (1992g) Begriffe wie *Habitus*, *Interesse*, *illusio*, *Investition*, *libido* oder *Strategie* verwendet. Neben den Begriffen der *Entscheidung* oder der *Berufswahl* sind aber auch die von Bourdieu verwendeten Bezeichnungen *Interesse*, *Investition* oder *Strategie* nicht weniger irritierend. Auch ihnen wohnt das Common Sense-Verständnis der rationalen Begründung inne, weshalb diese im Sinne von Bourdieus Verständnis erläutert werden sollen.

Interesse haben wir so lange, wie es für uns einen *Sinn* ergibt.¹¹³ Dieser Sinn ist uns dabei aber nicht unbedingt bewusst; er entsteht aus dem *Interesse* des umliegenden Feldes, das wir inkorporiert haben. Wie zum *illusio*-Begriff bereits beschrieben, zeigt Bourdieu (u. a. 1992f, S. 99; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 147ff.) in Anlehnung an Weber, dass wir dieses *Interesse* nur so lange haben, wie uns die *Regeln des Feldes* sinnhaft erscheinen.¹¹⁴ Er grenzt sich damit vom utilitaristischen Verständnis der bewussten Interessenfreiheit ab und verwendet daher vor allem den *illusio*-Begriff, der den Glauben an den Sinn des Spiels und die Bereitschaft, darin zu *investieren*, verdeutlicht (Bourdieu 1998a, S. 139ff.). Ebenso lässt sich der Begriff der *Strategie*¹¹⁵ verstehen als unbewusster bzw. vorbewusster Mechanismus, der durch die Inkorporierung der *illusio* des Feldes entsteht, um im Feld erfolgreich zu handeln, ohne dabei rationalen Gründen oder einer gehorsamen Erfüllung von Regeln zu folgen (Bourdieu 1976, S. 165):

„Die Strategien, die ich meine, sind Handlungen, die sich objektiv auf Ziele richten, die nicht unbedingt auch die subjektiv angestrebten Ziele sein müssen.“ (Bourdieu 1993b, S. 113)

Hierin zeigt sich auch das *Interesse* dieser Studie, die subjektiv angestrebten, bewussten, scheinrationalen Beweggründe bzw. *Motivationen* zur Berufswahl von den dahinterliegenden, vorbewussten *Interessen* und *Strategien* bzw. der *illusio* zu trennen. So soll ein Brückenschlag von der subjektivistisch-akteur:innenzentrierten Betrachtung auf der einen und der objektivistisch-strukturalistischen Betrachtung auf der anderen Seite gelingen (Bourdieu 1992c, S. 83).

3.2.4 Die Berufswahl als praktischer Sinn bzw. Homologie von Habitus und Feld

Was von Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1980, S. 57) aus der Perspektive der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie ebenso als *Habitualisierung* bezeichnet wird und womit allerdings die Gewohnheit und Einübung durch Nachahmung bzw. Routine verstanden wird,

113 Das französische Wort *l'intérêt* für *Interesse* meint auch *Bedeutung* bzw. *Sinn*, wodurch die direkte Übersetzung *Interesse* etwas an Tragkraft verliert. *Ich bin daran interessiert* hat daher im Französischen auch die Bedeutung: *Es macht Sinn für mich*. (Danke für diesen Hinweis an Charlotte Lietzmann).

114 Mehr zum *illusio*-Begriff siehe Kapitel 2.2.4.

115 Zum rationalen Verständnis der Strategie siehe etwa die Abhandlung zu den Spieltheorien bei Hartmut Esser (2002, S. 25ff.).

hat für Bourdieu einen tiefgreifenderen, *praktischen Sinn*. Durch den regelmäßigen Gang ins Museum oder das regelmäßige (Vor-)Lesen von Büchern wird diese Handlung nicht bloß zur Routine, sondern über Inkorporierung auch zur *illusio*. Der Gang ins Museum bzw. das Bücherlesen wird dadurch keine schlichte Gewohnheit, sondern vielmehr zum verinnerlichten Bedürfnis, dem eine tiefe Überzeugung innewohnt. Das *kulturelle Bedürfnis* ist damit ein *kultiviertes Bedürfnis* (Bourdieu und Passeron 1973, S. 53).

Ebenso verhält es sich mit der *illusio* der Schule. Der *praktische Sinn*, den wir durch Habitualisierung verinnerlicht haben, wenn wir uns in einem Feld bewegen, in dem wir uns wohlfühlen, ebnet uns den Weg. Er basiert auf dem Sinn für das Spiel, das wir unhinterfragt spielen, und unterstützt uns dabei, die *richtigen* nächsten Schritte zu gehen. Im Feld der Bildung hilft uns dieser praktische Sinn dabei, die *richtigen*, also *passenden* Schulen und die *richtigen* Schulzweige zu wählen (Bourdieu 1998a, S. 41ff.). Die Übereinstimmung der Disposition der Familie mit der Erwartung der Schule zeigt sich vor allem am geteilten oder ungeteilten kulturellen Kapital dieser beiden Felder. So bewegen sich Schüler:innen aus Familien, die kulturell nahe dem schulischen Feld positioniert sind, wie selbstverständlich im Feld der Bildung, während für andere die Praktiken und die Lebenswelt der Schule fremd bleiben und sie sich nie darin wohl fühlen werden, weil die Welt der Schule mit der Welt der Familie bzw. Herkunft nicht *zusammenpassen*.¹¹⁶ Die Dialektik der Kapitalstrukturen und vor allem das kulturelle Kapital in den Feldern der Schule und der Familie spielen dabei eine zentrale Rolle. Stimmen die beiden überein, so bewegen sich die Schüler:innen in der Schule wie Fische im Wasser – eine Metapher, die Bourdieu (u. a. 1992g, S. 115, 1996, S. 270; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 161) gerne verwendet. Sie können dadurch Veränderungen und Hürden im Feld besser antizipieren, da sie stets wissen, was passieren wird, und sich bestens darauf vorbereiten. Didier Eribon (2016) zeigt in *Rückkehr nach Reims* anhand seiner eigenen Bildungsentscheidungen als Schüler, wie diese Mechanismen funktionieren. Am Beispiel der Wahl einer zweiten modernen Fremdsprache beschreibt er dies wie folgt:

„Die Kinder aus bürgerlichen oder bildungsbürgerlichen Schichten entschieden sich für Deutsch, während die Spanischklasse zum Sammelbecken für die schlechtesten Schüler aus den ärmsten Familien wurde, wobei diese beiden Merkmale natürlich statistisch miteinander korrelieren. Diese Wahl, die in Wirklichkeit gar keine war, zeichnete vor, wer auf mittlere Sicht aus dem Bildungssystem eliminiert werden oder in einem jener verrufenen Studiengänge landen würde, die im Zuge der bald einsetzenden ‚Demokratisierung‘ eingeführt wurden, diesem Ideal aber von vornherein Hohn sprachen. Von all diesen Zusammenhängen wusste ich damals natürlich nichts.“ (Eribon 2016, S. 169f.)

Akteur:innen, die die *illusio* vollkommen verinnerlicht haben, wissen aus *sozialem Instinkt* heraus, wo im Feld sie den größten Profit schlagen können, und bewegen sich *wie von selbst* darauf zu. Wie die herausragende Tennisspielerin, die immer richtig steht, weil sie das Spiel richtig lesen kann und weiß, wohin die Gegenspielerin den Ball hinspielen wird – um eine weitere Metapher Bourdieus (1998a, S. 143) zu bemühen. Die Spielerin hat – und darin liegt die Stärke der Spielmetapher – gar nicht die Zeit, rational zu handeln und systematisch Vor- und Nachteile abzuwägen und sich für die vernünftigste Variante zu entscheiden. Sie läuft *wie von selbst* an die Stelle, wo der Ball auftreffen wird, und spielt ihn im Gegenzug dorthin, wo ihn die Gegnerin nicht erwartet. Nach dem Spiel kann sie zwar versuchen zu erklären, warum sie in dieser und jener Situation ebenso gehandelt hat, wie sie es getan hat. Aber all diese Erklärungen sind nur

116 Speziell bei Annie Ernaux (2019a), Didier Eribon (2016) und Édouard Louis (2016) kommt diese Unpassung gut zum Vorschein.

Bruchteile der sozialen Instinkte und Antizipationen, die ihr tiefverankert innewohnen, wie Eribon in Anlehnung an das oben genannte Zitat erläutert:

„Ich glaubte zu wählen, wurde in Wahrheit aber von dem, was mich erwartete, gewählt oder, besser gesagt, von dem eingeholt, was mir vorgezeichnet gewesen war.“ (Eribon 2016, S. 170)

Aufgrund dieser engen Verschlingung von Habitus und Feld und der damit verbundenen Einverleibung ist es nicht möglich zu ergründen, ob es die Akteur:innen sind, oder die Institutionen, die wählen; ob die Studierenden den Lehrberuf wählen oder eher umgekehrt. Denn aufgrund der Homologie von Habitus und Feld *wählen wir, was uns wählt* (Bourdieu 1987, S. 124, 2001a, S. 211). Anhand des Geschmacks, den er synonym für Habitus verwendet, zeigt Bourdieu (1982) in den *Feinen Unterschieden*, dass Entscheidungen aus der Übereinstimmung von Habitus und Feld entstehen:

„Der Geschmack bewirkt, daß man hat, was man mag, weil man mag, was man hat, nämlich die Eigenschaften und Merkmale, die einem de facto zugeteilt und durch Klassifikation de jure zugewiesen werden.“ (Bourdieu 1982, S. 285f.)

Der *praktische Sinn* von Entscheidungen lässt sich demnach nur aus den spezifischen Positionen ableiten, aus denen Akteur:innen diese treffen. Durch die enge Verwobenheit von Habitus und Feld ist diese Entscheidung eine Art *amor fati*, eine Wahl des Schicksals bzw. Schicksalsliebe (Bourdieu 1982, S. 286, 2001a), wobei mit *Schicksal* das Zusammenspiel von Habitus und Feld gemeint ist. Die Dialektik von Habitus und Feld und die Homologie der Felder sind auch die Erklärung für die Homogenität innerhalb der Felder. So werden vor allem bestimmte Akteur:innengruppen vom Feld angezogen, was zum Beispiel auch die hohe soziale Reproduktion im Lehrberuf verständlich macht (Rothland et al. 2015). Kinder von Lehrer:innen habitualisieren die *illusio* des Feldes der Schule bereits in der Familie, da diese sich sehr stark ähneln. Lehrer:innenkinder *erfahren* dieses Feld nicht nur aus Schüler:innensicht, sondern über ihre Eltern auch aus der Perspektive von Lehrer:innen, weshalb sie einen umfassenderen und realistischen Blick auf das Feld besitzen (Rothland et al. 2015). Die objektive Wahrscheinlichkeit, sich für diesen Beruf zu entscheiden, den sie bereits relativ umfassend kennen und dessen *illusio* sie dadurch bereits teilweise verinnerlicht haben, ist grundsätzlich höher. Akteur:innen, die außerhalb der Schule mit dem in der Schule verlangten kulturellen Kapital wenig in Berührung kommen bzw. für die es sogar negativ behaftet ist, werden folglich weniger von diesem Feld angezogen (Bourdieu 2001b, S. 35). Dadurch wird die *Berufsvererbung* nicht zur reinen Übernahme des kulturellen Kapitals, sondern zur Vererbung der *illusio* des Berufs (Bourdieu 1988, S. 109ff.), zur *Berufungsvererbung*.

Wie in Kapitel zur *kulturellen Passung*¹¹⁷ bereits detailliert erläutert wurde, spielt für die Berufswahl von Lehramtsstudierenden die Dialektik des individuierten Habitus mit dem Habitus des Feldes der Hochschule bzw. des Lehrberufs eine zentrale Rolle. Sie wählen den Lehrberuf, weil er *zu ihnen passt*. Ebenso lässt sich die Homologie der Räume an der Dialektik des Feldes der Pädagogischen Hochschulen mit dem Feld der Schulen erläutern. Sie passen so gut zusammen und ergänzen sich, da sie dieselbe *illusio* teilen, dieselben Kapitalsorten und dieselben Codes verlangen. Die *schulpraktischen Studien*, bei denen die Lehramtsstudierenden während des Studiums im Feld der Schule *Erfahrungen* sammeln, können dabei als Übergangs- und Habituali-

117 Zur kulturellen Passung von Habitus und Feld siehe Kapitel 2.4.

sierungsprozess gesehen werden. So kann diese Einverleibung der *illusio* als schleichender Übergang vom Status der Studierenden zu jenem der Lehrer:innen gesehen werden.

Die Möglichkeitsräume bzw. Grenzen wurden vom Habitus jedoch bereits *vor* der konkreten *Berufswahl* gesetzt. Insofern muss das Ziel, Lehrer:in zu werden nicht unbedingt bewusst gesetzt werden. Die Aussage *ich wollte immer schon Lehrer:in werden*, die in diesem Zusammenhang bekannt ist, deutet bereits darauf hin, dass es nicht zwangsläufig einer rationalen Begründung der Berufswahl mittels Aufzählung von Gründen bedarf. Die Zugkraft des Berufs kann für manche Akteur:innen so groß sein, dass sie gar nicht bewusst nach Begründungen oder Motivationen suchen müssen, um die Wahl zu legitimieren. Dieser Umstand deutet darauf hin, dass die Aufzählung von Berufswahlmotiven eine ad hoc-Aufzählung darstellt, die erst in der Situation der Befragung konstruiert wird (zumeist auch mithilfe bereits vordefinierter Items). Die Darstellung der Berufswahlmotive stellt damit eine nachträgliche, subjektiv-zweckrationale Rechtfertigung der Berufswahl dar, die aber nicht immer als solche ausgewiesen wird – eine Falle, die oft übersehen wird:

„Weil sie die Entmystifizierung wollen, neigen die Soziologen sehr oft dazu, so zu tun, als ob für die Akteure der Endpunkt eines Verlaufs immer auch dessen Zweck im Sinne von Ziel gewesen wäre.“ (Bourdieu 1998a, S. 147)

Es muss daher nicht zwangsläufig ein subjektives Ziel darin liegen, Lehrer:in zu werden. In meinen Gesprächen im Zuge dieser Studie zeigte sich, dass sich Studierende teilweise noch unsicher sind, ob sie nach der Ausbildung wirklich in der Schule als Lehrer:in starten wollen. Und umgekehrt kann dieses Ziel so tief verankert sitzen, dass der Beruf als *Berufung* im Sinne Webers¹¹⁸ (2006 [1919]) erscheint, wodurch eine rationale Begründung der vorbewussten *Berufswahlstrategien* ebenso an Tragkraft verliert.

Ziel vorliegender Studie ist es daher, diese vorbewussten *Strategien* der Berufswahl der Studierenden *aufzudecken*. Im methodologisch-methodischen Teil wird dargelegt, wie dies möglich ist und wie dabei konkret vorgegangen wird.

3.3 Methodologische Schlüsse zur Habitusforschung

„Weil die Handelnden nie ganz genau wissen, was sie tun, hat ihr Tun mehr Sinn, als sie selber wissen.“ (Bourdieu 1987, S. 127)

Die Grundannahme der Möglichkeit zur empirischen Erforschung des Habitus bzw. der *illusio* entstammt Bourdieus Verständnis, dass sich Menschen und ihr Handeln (bzw. ihre *Praktiken* und *Interessen*) durch ihre historisch-genetisch bedingte Konstruktion nur *ex post* empirisch erforschen lässt. Die *a priori*-Betrachtung der Menschen und ihrer Handlungen komme damit einem Ethnozentrismus gleich (Bourdieu 1992g, S. 112f.; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 148f.). Wie kompliziert es sich allerdings darstellt, die gesellschaftlichen Bedingungen der Ausbildung der Formen des Habitus umfassend zu ergründen, deutet Bourdieu (1982, S. 206) in einer Fußnote in den *Feinen Unterschieden* eher idealtypisch an. Dafür bräuchte es eine detaillierte Rekonstruktion der sozialen Laufbahn der Akteur:innen sowie deren Klassen- oder eben Feldzugehörigkeiten, aber nicht nur die der Akteur:innen selbst, sondern auch jene ihrer Eltern und Vorfahren. Dem hinzu komme noch die umfassende Ergründung des jeweiligen Kapitals

118 Zu Zeiten Webers war der Begriff *Beruf* noch in seiner Doppeldeutigkeit als geldbringende Tätigkeit, aber vor allem auch als sinnerfüllende Tätigkeit, als *Berufung*, geläufig (Weber 2017 [1905], S. 54ff., 2006; Tenbruck 2006).

(Volumen und Strukturen der jeweiligen Kapitalsorten) – wiederum für Akteur:innen und ihre Vorfahren. In dieser Auflistung fehlt noch die zentrale Ergründung der Logik der Praxis bzw. *illusio* sowie die Beachtung der Grenzen des Feldes. Auch die relationale Betrachtung kommt in dieser Darstellung etwas zu kurz. All dies strebte Bourdieu (1982) in seinen umfassenden Analysen in den *Feinen Unterschieden* und in seinen Feldanalysen unter anderem im künstlerischen (Bourdieu 1999) sowie akademischen Feld (Bourdieu 1988) an.

Für die vorliegende Studie bleibt der Fokus auf den Habitusdispositionen der Akteur:innen. Dabei wird allerdings ebenso ein Ausschnitt des Feldes mit seiner *illusio* beleuchtet. Denn die Analyse von Habitus ist immer zugleich auch Feldanalyse – auch, wenn diese nur einen kleinen Ausschnitt des Feldes erfasst, da die Perspektive der Akteur:innen zwangsläufig eingeschränkt bleibt. Die Aufgabe der Sozialwissenschaften, wie sie Bourdieu versteht, ist nicht die Analyse von *Individuen* und auch nicht die Analyse von Gruppen oder *Gesellschaft*, sondern das Zusammenspiel der beiden (Bourdieu 1999, S. 369; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 160). Habitusrekonstruktion kann aus dieser Denktradition heraus nicht auf das *Individuum* reduziert bleiben, sondern muss stets in Verbindung mit den Feldern analysiert werden, in denen die Akteur:innen agieren. Insofern kann auch nicht von einem *Individuum* gesprochen werden, weil damit ein abgeschlossenes, autonomes und freies Wesen begriffen wird. Begriffe wie *soziales Subjekt* oder *Akteur:in* sind dabei treffender und implizieren neben dem *aktiven*, strukturierenden Part auch die sozialen Einflüsse, die sie umgeben. Die Habitusanalyse von Lehramtsstudierenden gibt demnach nicht nur Aufschluss über die Studierenden selbst, sondern zugleich auch über das Feld, von dem sie umgeben sind bzw. in dem sie agieren, denken und handeln.¹¹⁹ Habitus und Feld sind in diesem Sinne nicht aus bloßen und scheinbaren *Fakten* und Statistiken der Position, Klassen oder Kapitalkonfigurationen heraus zu erforschen, sondern alleine aus der *sozialen Praxis* (Bremer 2016, S. 80). Auch, wenn eine Habitusanalyse nicht automatisch eine vollständige Analyse des Feldes bedeutet, so zeigen sich dabei dennoch Facetten, die Aufschluss über die Strukturen des Feldes geben, in denen die sozialen Subjekte agieren. *Verstehen* setzt daher eine *Entschlüsselung der kulturellen Codes* voraus, wie es Bourdieu im Zusammenhang mit der Linguistik Saussures formuliert. Sprache ist demnach die Struktur objektiver Relationen, „die gleichermaßen das Hervorbringen der Rede wie deren Entschlüsselung möglich macht“ (Bourdieu 1976, S. 152). Nur über diese *kulturellen Codes* (und nicht alleine aus der Sprache und Wiedergabe des Gesagten, wie bereits erläutert wurde) sowie der Berücksichtigung der Position, aus der gesprochen wird, ist es möglich, Sprechakte in ihrer ursprünglichen Bedeutung zu entziffern, ohne dabei einem Missverständnis oder gar Ethnozentrismus ausgeliefert zu sein (Bourdieu 1976, S. 152f.).

3.3.1 Zur Methodologie der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (SH)

Die von Rolf-Torsten Kramer (2018, 2019) entwickelte Auswertungsmethode der *Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (SH)* beruht vor allem auf den praxeologischen¹²⁰ Vorannahmen Pierre Bourdieus sowie der Methodologien der Objektiven Hermeneutik (Oevermann 1981, 2000; Wernet 2009), der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014; Überblick bei Krainz 2016; Loos et al. 2013; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014) sowie der Habitus-Hermeneutik (Bremer und Teiwes-Kügler 2013; Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2013). Diese Implikationen werden nun näher erläutert, bevor auf die Methodologie der SH detaillierter eingegangen wird. Die konkreten Analyseschritte, die sich daraus ergeben, werden anschließend vorgestellt.

119 Handeln im Sinne von *sozialen Praktiken*, nicht im Sinne des Weberschen *rationalen Handelns*.

120 Zur Praxeologie Bourdieus siehe Kapitel 3.1.

Kramer (2018) beschreibt im ersten veröffentlichten Artikel zu dieser noch sehr jungen Methode die Vorläufer, aus denen sie entstanden ist, wobei die allmähliche Abgrenzung von der Methodik der Habitus-Hermeneutik und der Dokumentarischen Methode deutlich wird. Die Gemeinsamkeiten zur Habitus-Hermeneutik zeigen sich vor allem in der Grundlegung des Habitus als Generierungsprinzip, wodurch dieser nicht direkt, sondern nur anhand der Spuren der Praxis rekonstruierbar wird. Ebenso können die sequenzanalytische Vorgehensweise anhand der Hypothesenbildung und -überprüfung, wie auch die Absteckung der Grenzen des Habitus als Gemeinsamkeiten gelesen werden. Die Abgrenzung zur Habitus-Hermeneutik zieht Kramer (2018, S. 246f.) vor allem durch die dort fehlenden strukturtheoretischen Implikationen, wodurch ihm zu Folge die Begründung der strengen Sequenzialität ihre Bedeutung verliert. Und damit bleibt der Habitus als *strukturierte Struktur* rein auf der Zuordnung der Milieus gebunden, die als Grundstrukturen vordefiniert bleiben (Kramer 2018, S. 251).

Stärkeren Bezug nimmt Kramer auf die Dokumentarische Methode, die zur Rekonstruktion kollektiver Wissensbestände auf Karl Mannheims (1980) methodologischen Grundannahmen und Werner Mangolds (1960) Überlegungen zum Gruppendiskussionsverfahren aufbaut. Sie wurde durch Ralf Bohnsack (2003) etabliert und verbreitet sich derzeit besonders in der Bildungsforschung als Analyseverfahren für Gruppendiskussionen¹²¹, wird jedoch vermehrt auch zur Analyse von Einzelinterviews (Nohl 2012) und Bild- und Videointerpretation (Bohnsack et al. 2015) verwendet. Die Abgrenzungen, die Kramer (2018; auch Helsper et al. 2013) zur Dokumentarischen Methode vornimmt, deuten auf weitere methodologische Grundannahmen der von ihm entwickelten Methode hin. Unter anderem spricht Kramer (2018) mit Blick auf die jüngeren Weiterentwicklungen der Dokumentarischen Methode zur praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) von einer *Verunklarung des zentralen Gegenstandskonzeptes*. Diese Unschärfe entstehe einerseits aus einer Äquivalenzsetzung zu Bourdieus Begriffen Habitus (*Orientierungsrahmen im engeren Sinne*) und Feld (*Orientierungsrahmen im weiteren Sinne bzw. konjunktiver Erfahrungsraum*), andererseits aus der Binnendifferenzierung des Habitusbegriffs (in *Orientierungsrahmen im engeren Sinne* und *Orientierungsschemata*), wodurch der Habitus als *mehr oder weniger inkorporiert* verstanden wird (Bohnsack 2013, S. 181ff.). Diese *Verunklarung* kann auch auf der Ebene der Methodik identifiziert werden. Die vielzähligen und dabei streng einzuhaltenden Analyseschritte¹²² führen zu einer Verkomplizierung der Vorgehensweise, die mitunter das Erkenntnisinteresse der Rekonstruktion von Habitusformationen aus den Augen verliert. Zudem kehrt Bohnsack laut Kramer (2018, S. 250) durch die verstärkte Anlehnung an Panofskys Ikonologie dem sequenzanalytischen Vorgehen und damit der Strukturlogik des Habitus allmählich den Rücken. Durch die rasche Abkehr vom Einzelfall verliert die Methode den eigentlichen Anspruch an das reklamierte abduktive Vorgehen¹²³, zusätzlich

121 Dass die Gruppendiskussion nicht ausschließlich zur Erschließung kollektiver Wissensbestände herangezogen werden kann, wird in der subjekttheoretischen Arbeit von Doris Pokitsch (2022) besonders deutlich. Sie zeigt auf, dass – selbst bei *scheinbar homogener* Gruppenzusammensetzung – in Gruppendiskussionen nicht nur kollektives Wissen verhandelt wird, sondern immer auch Subjektivierungsprozesse auf Akteur:innenebene stattfinden. Die deutliche Stärke dieser subjektorientierten Betrachtungsweise liegt in der Aufdeckung von Machtstrukturen und -diskursen, die vor allem durch die Suche nach *viablen Selbst-Positionierungen* (Pokitsch 2022) zum Vorschein kommen. Diese akteur:innenbezogene Auswirkungen der Machtmechanismen gehen bei der Dokumentarischen Methode durch deren starke Konzentration auf das Gemeinsame bzw. *Normale* verloren.

122 Diese streng zu nehmenden Analyseschritte erinnern stark an Gütekriterien standardisierter Ausrichtung wie etwa der Anspruch an Validität (Bohnsack 2014, S. 139, 2017, S. 26; 93ff.). Siehe Kritik daran und spezielle Kriterien für die qualitative Sozialforschung bei Strübing et al. (2018).

123 Zur Logik des abduktiven Verfahrens (Bohnsack 2014, S. 215ff.; Przyborski 2004, S. 57f.; Rosenthal 2015, S. 61ff.).

blickt der Schein der Deduktion durch, wenn bereits implizite Vorannahmen über die konjunkativen Erfahrungsräume bestimmter Gruppen bzw. *Milieus* gestülpt werden. Bohnsack (2017, S. 117ff.) unterscheidet neben dem Milieu vor allem die vordefinierten theoretischen Konzepte bzw. Differenzlinien Gender (bzw. bei ihm *Geschlecht*), Migration und Generation. Durch diese vordefinierten (*a priori*) Typiken werden Ergebnisse *unterschiedlicher Gruppen* zu *gruppenspezifischen Unterschieden* geformt und gestärkt. Die dahinterliegende Gefahr lässt sich dabei kaum leugnen, dass diese Art der Typenbildung den *üblichen Verdächtigen* (Gender, Migration, Generation) nachspürt (Kramer 2015b, S. 175f.). Dadurch wird aus der Intention einer *Rekonstruktion* von Habitusformationen eine *Re-konstruktion*¹²⁴ von gruppenspezifischen Stereotypen. In diesen Abgrenzungen wird zugleich die Anlehnung an die strukturtheoretischen Implikationen der Objektiven Hermeneutik deutlich. Sowohl die Habitus-Hermeneutik als auch die Dokumentarische Methode konzentrieren sich beim Habitus auf dessen Funktion der *strukturierenden Struktur*. Die SH beruft sich jedoch auf Bourdieus Sichtweise, dass

„die Praxis der Ort der Dialektik von *opus operatum* und *modus operandi*, von objektivierten und einverlebten Ergebnissen der historischen Praxis, von Strukturen und Habitusformen ist.“ (Bourdieu 1987, S. 98, Hervorh. i. Orig.)

Der Umstand, dass das *opus operatum* (das Werk bzw. Protokoll oder auch Struktur) den *modus operandi* (als Erzeugungsprinzip) enthält, bringt Bourdieu (1970a, S. 151, 1976, S. 164f.) zum Schluss, dass dieses Erzeugungsprinzip der Praxis aus dem Werk heraus ergründet werden kann. In derselben Logik lässt sich schließlich der Habitus aus dem Interview (oder aus anderen Protokollen der Praxis) erschließen. Diese Perspektive auf die Strukturiertheit des Habitus bleibt nach Kramer (2018, S. 251) bei den beiden oben beschriebenen Methoden allerdings vernachlässigt, worin er die Ursache für deren verkürzte Sequenzanalyse festmacht.

Die Bourdieusche Grundannahme, Habitus als *Produkt der Geschichte* (Bourdieu 1985b, S. 69, 1987, S. 101, 2001a, S. 189; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 170) und damit als inkorporierte soziale Struktur zu sehen, macht aus dem Habitus ein *genetisch-strukturalistisches* Konzept (Bourdieu 1982, S. 729ff., 1992a, S. 31), das bei der Rekonstruktion von Habitus als zentrales Element gesehen werden muss.¹²⁵ Habitus lässt sich ohne seine strukturierte Charakteristik nicht fassen, was Kramer (2018, S. 251f.) an drei Argumenten festmacht: *erstens* an der angedeuteten Grundlegung, dass sich Habitus als von der sozialen Welt hervorgebrachten Geschichte konstituiert, *zweitens* anhand der sozialisationstheoretischen Überlegung, dass Habitus stark von der primären Prägung (meist der Familie) beeinflusst ist¹²⁶ und *drittens* an der Schwierigkeit, den einmal gefestigten Habitus zu verändern bzw. an dessen Trägheit beim Aufeinandertreffen auf Felder, an die er nicht vorangepasst ist, was sich am *Hysteresis-Effekt*¹²⁷ festmachen lässt.

Zum ersten Punkt des *Habitus als Produkt der Geschichte* ist es m. E. wesentlich, die Charakteristik des Habitus als *Inkorporierung der Strukturen der sozialen Welt* zu betonen.¹²⁸ So ist Habitus nicht als bloßes (passives) Resultat einer *individuellen Biographie* zu sehen. Viel mächtiger und grundlegender erscheint der Habitus als die Einschreibung der Strukturen des Feldes bzw.

124 In Anlehnung an den postkolonial geprägten Begriff der *Re-präsentation* bei Gayatri Chakravorty Spivak (2020, S. 29), die von zwei Bedeutungen der *Repräsentation* spricht – der *Repräsentation* im Sinne von *für jemanden sprechen* sowie von der *Re-präsentation*, im Sinne von wiederholter Präsentation oder erneuten *Darstellung*.

125 Dies zeigte sich bereits in den theoretischen Grundlegungen des Habituskonzepts in Kapitel 2.2 sehr deutlich.

126 Siehe Kapitel 2.2.6 zur Habitusgenese und Kapitel 2.2.7 zur Entwicklung eines Lehrendenhabitus.

127 Zur Trägheit des Habitus und siehe Kapitel 2.2.3 und 2.2.5.

128 (u. a. Bourdieu 1976, S. 164ff.; 189ff., 1985a, S. 17, 1987, S. 135, 2001a, S. 177ff.; Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 163).

der Felder im Körper der Handelnden und damit als *körperliches Gedächtnis* (Bourdieu 1976, S. 200), das sich aus der ständigen Konfrontation mit den Feldanforderungen entwickelt und damit auch ständig verändert:

„Das heißt vorab, daß die Sozialwissenschaft bei der Konstruktion von sozialer Welt der Tatsache eingedenk bleiben muß, daß die Akteure in ihrer Alltagspraxis selbst Subjekte von sozialer Welt konstituierenden Akten sind; heißt indes auch, daß sie unter anderem die Beschreibung der *gesellschaftlichen Genese* der Konstruktionsprinzipien zu ihrer Aufgabe erhebt und es unternimmt, in der von ihr in spezifischer Weise konzeptualisierten Sozialwelt die Fundamente dieser Prinzipien auszumachen.“ (Bourdieu 1982, S. 729, Hervorh. i. Orig.)

Und weiter in der Fußnote:

„Es wäre Aufgabe einer *genetischen Soziologie* herauszufinden, wie dieser Sinn für Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, für Nähe und Ferne sich ausbildet“ (Bourdieu 1982, S. 729, Hervorh. i. Orig.).

Zur hermeneutischen Rekonstruktion von Habitus gibt es bei Bourdieu in weiterer Folge jedoch keinerlei methodische Vorschläge. Da die beschriebenen Methoden zur Habitusrekonstruktion diese zentrale Charakteristik der Strukturiertheit des Habitus vernachlässigen, greift Kramer (2018, S. 252ff., auch 2015b) schließlich die strukturtheoretischen Grundannahmen der Objektiven Hermeneutik auf, die von Ulrich Oevermann (1981, 2008; auch Wernet 2009) entwickelt wurde. Vor allem die methodologische Perspektive auf die *Krise* sieht Kramer dabei als anschlussfähig für die Betrachtung des Habitus. Bourdieu (1987, S. 114) zufolge schützt sich der Habitus einerseits vor der Krise, in dem er sich eine Umgebung schafft, an die er *angepasst* ist und in der er sich wohlfühlt. Andererseits entwickelt sich der Habitus aus der ständigen Konfrontation mit den Feldanforderungen und muss sich im Alltag und dabei vor allem in neuen und damit potenziell krisenhaften Situationen ständig bewähren. Daraus entsteht ein sogenannter Möglichkeitsraum des Habitus¹²⁹, durch dessen Grundüberlegung die Struktur mit der Praxis verknüpft wird. Bewährte Erfahrungen aus der Vergangenheit bilden ein System an Handlungsschemata für die Zukunft (Bourdieu 1987, S. 101f.; Kramer 2019; Kramer und Pallesen 2019b).¹³⁰ In dieser Überlegung konstituiert sich schließlich die Strukturgebundenheit des Habitus und damit die Grundannahme des *genetischen Strukturalismus*.

Dieser genetische Blick begründet schließlich die Logik der *Sequenzialität der Lebenspraxis*, wie sie für die Objektive Hermeneutik zentral ist und von der SH übernommen wird. Dabei sind zwei Grundüberlegungen bestimmend: *einerseits* die Annahme, dass wir uns – im Sinne Bourdieus – in einem (durch den Habitus bedingten) Raum des Möglichen bewegen, der uns eine gewisse (beschränkte) Autonomie des Denkens und Handelns bereithält. Insofern stehen uns stets verschiedene Entscheidungsmöglichkeiten – auch bei der Fortsetzung von Sprechakten und Handlungen – zur Verfügung. Und *andererseits*, dass wir aus unserer Logik der Praxis heraus (und damit nicht unbedingt bewusst) im nächsten Schritt aus diesen vorhandenen Möglichkeiten ganz bestimmte, bewährte Optionen ‚wählen‘. Dort, wo wir aufgrund unserer fehlenden Vorerfahrung oder misslungenen Strategien der Vergangenheit auf keine bewährten Handlungsmuster zurückgreifen können, entstehen *manifeste Entscheidungskrisen* (Kramer 2018, S. 255), die sich bei Bourdieu mit den Begriffen *Hysteresis* oder *Trägheit des Habitus* zeigen.¹³¹

129 Zu den Möglichkeitsräumen und Grenzen siehe Kapitel 2.2.3; Zu den Reproduktions- und Transformationsmechanismen siehe Kapitel 2.2.5.

130 Zum Habitus zwischen Struktur und Praxis siehe Kapitel 2.2.2

131 Zur Trägheit des Habitus und siehe Kapitel 2.2.3 und 2.2.5.

Im Gegensatz zu Habitus-Hermeneutik und Dokumentarischer Methode, die darauf ausgelegt sind, einen *kollektiven Habitus* zu ergründen, wird bei der SH der Schwerpunkt auf die akteur:innenbezogene Ausformung des Habitus gelegt. In der Perspektive des Habitus als inkorporiertes *System von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata* (Bourdieu 1987, S. 101), die sich aus der ständigen Konfrontation und Bewährung der Akteur:innen mit den Feldanforderungen ergeben, liegt auch das Grundverständnis des *Habitus als individuiertes, subjektbezogenes Konzept*. Denn der *soziale Raum* lässt sich nur durch *Merkmalsdistributionen von Individuen* fassen (Bourdieu 1996, S. 264). In der Logik der SH wird der Habitus daher im Sinne Bourdieus als *sozialisierte Subjektivität* (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 159) verstanden. Ohne die Einflüsse des Feldes bzw. der Felder dabei zu vernachlässigen, bildet sich in den Akteur:innen ein „subjektives, aber nichtindividuelles System verinnerlichter Strukturen“ (Bourdieu 1987, S. 112) aus. Durch diese Verknüpfung von Zeit und Position schließlich wird das Individuum zum Subjekt – oder, wie es Didier Eribon formuliert:

„Das ‚Ich‘ setzt sich aus seiner Geschichte und Geographie zusammen und diese Zusammensetzung macht aus uns, wer wir sind. Und wenn die Subjektformierung mit den Gesellschaftsstrukturen und ihrer Geschichte verbunden sind, dann müssen wir diese Strukturen und ihre Geschichte kennen.“ (Eribon 2018, S. 33f., Hervorh. i. Orig.)

Insofern ist der Habitus deshalb als *individuiert* bzw. *akteur:innenbezogen* zu sehen, da er sich aus der unterschiedlichen Konfrontation mit verschiedenen Strukturen in der sozialen Laufbahn der Akteur:innen unterschiedlich und mosaikartig entwickelt. Trotz geteilter kollektiver Wissensbestände bilden sich auch innerhalb von Feldern unterschiedliche Habitusdispositionen heraus. Ebenso wenig, wie es *den* Lehrendenhabitus gibt, gibt es damit *den* Studierendenhabitus. Daher lässt sich die *illusio* eines Feldes nicht subsumtionslogisch auf alle Akteur:innen des Feldes übertragen – aber ebenso kann umgekehrt die Analyse des Feldes aus den Habitusformationen der Studierenden nur fragmentarisch bleiben.

Die Gründe für die individuierte Ausprägung des Habitus liegen einerseits in den verschiedenen Einflüssen der Felder, auf die wir in unserer sozialen Laufbahn stoßen und deren Strukturen wir inkorporieren, und andererseits in der damit verbundenen ontologische Wandelbarkeit des Habitus.¹³² Unser Habitus ist dadurch facettenreich und passt sich zu einem bestimmten Grad dem jeweiligen Feld an, in dem wir uns gerade bewegen, indem er auf Handlungspraktiken zurückgreift, die sich in der Vergangenheit in ähnlichen Situationen bereits bewährt haben. Zudem kann er sich auch im Laufe unseres Lebens verändern, was vor allem durch Felder und in Situationen angestoßen wird, in denen unsere bewährten Handlungsstrategien nicht mehr problemlos funktionieren. In diesem Fall wird eine Anpassung des Habitus erforderlich.

3.3.2 Von welchem Habitus wird hier eigentlich gesprochen?

Im Kapitel zur Habitusgenese¹³³ wurde bereits darauf hingewiesen, wie sich der Habitus in der sozialen Laufbahn von Akteur:innen entwickelt, ausbildet und überlagert bzw. transformiert. Diese Vorüberlegungen sollen an dieser Stelle noch einmal kurz in Bezug zur Ausbildung eines Studierenden- bzw. Lehrendenhabitus in Erinnerung gerufen werden, um schließlich zu begründen, warum in dieser Studie eine Abgrenzung von den beiden Begriffen vorgenommen und stattdessen von einem *berufsbezogenen Habitus von Studierenden* gesprochen wird.

132 Zur Reproduktion und Transformation von Habitus siehe Kapitel 2.2.5.

133 Zur Genese des Habitus siehe Kapitel 2.2.6.

Der Lehrer:innenhabitus hat – wie andere Habitusformationen – eine Geschichte und ist kein Gebilde, das mit dem ersten Tag als Lehrperson in der Schulklasse plötzlich entsteht (Helsper 2018, 2019; Kramer und Pallesen 2019a).¹³⁴ Aus diesem Grund muss er genetisch-strukturalistisch (Bourdieu 1982, S. 729ff., 1992a, S. 31) betrachtet werden. Bereits aus dem Schüler:innenhabitus lässt sich nach Helsper (2018, 2019) ein erster *Schattenriss* eines Lehrendenhabitus erkennen. Auch die primär-familialen Habitusdispositionen (wohl besonders bei Lehrer:innenkindern) und der Studierendenhabitus nehmen zu einem bestimmten Grad Einfluss auf das Denken und Handeln als Lehrer:in. Kramer (2015c, S. 355) erkennt im Berufshabitus ein Amalgam von herkunftsbedingten- und beruflich spezifizierten Feldanforderungen, in denen vor allem der Herkunftshabitus eine wesentliche Rolle spielt. Damit ist angedeutet, dass die Einflüsse der einzelnen Felder sich nicht einfach summieren, sondern ineinander übergehen und sich – abhängig von ihren Reproduktions- bzw. Transformationsnotwendigkeiten – überlagern, verstärken oder umstrukturieren. Je nach *Vor-Angepasstheit* an die objektiven Bedingungen des angestrebten Feldes entstehen mehr oder weniger große Akkulturations- bzw. Anpassungsnotwendigkeiten (Bremer 2016; Helsper 2019; Hild 2019). Dementsprechend befinden sich Lehramtsstudierende inmitten des Transformationsprozesses vom Schüler:innen- zum Lehrer:innenstatus.

Auch wenn die Hochschule aufgrund der habituellen Einflüsse verschiedener anderer Felder nicht alleine für die Ausbildung eines Lehrendenhabitus verantwortlich sein kann, so nimmt sie aufgrund ihrer direkten Gegenstandsbezogenheit der Lehrer:innenausbildung dennoch eine zentrale Stellung ein und hat damit auch ein wesentliches Habitusformations- bzw. -transformationspotenzial. Inwiefern und in welche Richtung die jeweils bereits gefestigten Konstellationen aus primärem familialem und sekundärem schulischem Habitus reproduziert werden oder einer Transformation unterzogen werden müssen, hängt zu einem wesentlichen Teil von der (*Hoch*) *Schulkultur* der Ausbildungsstätte ab. Insofern lässt sich über die Konfrontation der Studierenden mit dem Feld der Hochschule neben den individuierten Habitusdispositionen auch die feldspezifische Anforderungslogik der Hochschule erkennen.

Auch wenn Helsper (2019, S. 56) durch die Internalisierung schulischer Anforderungen bei Schüler:innen bereits den ersten Schattenriss eines Lehrendenhabitus erkennt, kann selbst bei Studierenden noch nicht dezidiert von einem *Lehrendenhabitus* gesprochen werden. Den Lehrendenhabitus begreift Helsper (2019, S. 53) als „Ausdruck der Orientierungen, der fachlichen und pädagogischen Praxen der jeweiligen Lehrertätigkeit“. Nun ließe sich aus dieser Definition heraus argumentieren, dass bereits Studierende in ihrer schulpraktischen Ausbildung *Lehrer:innentätigkeiten* ausführen. Für die Ausformung eines Lehrendenhabitus ist allerdings die handlungsdruckbelastete Situation in der Schulklasse notwendig, in der autonomes Handeln gefordert ist und die Konsequenzen dieses Handelns auch getragen werden müssen (Kramer und Pallesen 2019b; Overmann 1996). Studierende in der *Schulpraxis*¹³⁵ sind diesem Handlungsdruck mit all seinen Konsequenzen noch nicht ausgesetzt und stehen zudem unter dem Schutzmantel – aber auch unter dem Druck des Benotet-Werdens – der Praxislehrer:innen. Dadurch dürfte selbst in der *Schulpraxis* viel eher ein Studierendenhabitus zum Tragen kommen. Dieser ist aufgrund der Abhängigkeit der Notengebung viel eher auf die Rolle der Studierenden

134 Zur Genese eines Lehrer:innenhabitus siehe Kapitel 2.2.7.

135 An den österr. Pädagogischen Hochschulen wird die ‚Schulpraxis‘ bzw. die nunmehr genannten ‚pädagogisch-praktischen Studien‘ als Alleinstellungsmerkmal gegenüber der Lehramtsausbildung an den Universitäten hochgehalten. So sind die Studierenden ab ihrem ersten Semester im Studium bereits in der Schulklasse zum Hospitieren von Unterricht. Sie wechseln allerdings sehr rasch (ebenso bereits im ersten Semester) und zunehmend in den Modus des aktiven Unterrichtens.

und auf das symbolische Kapital der positiven Note ausgerichtet als auf die Ausbildung eines (professionellen) Lehrendenhabitus. Außerdem ist es für die Ausbildung eines Lehrer:innenhabitus notwendig, die Logik der Schule zu inkorporieren und damit einen *praktischen Sinn* für den Umgang damit auszubilden (Kowalski 2020, S. 67ff.). Ein solcher kann den Studierenden allerdings erst in Facetten zugeschrieben werden.

Insofern wird hier in Konsequenz dieser Ausführungen von einem *berufsbezogenen Habitus* gesprochen, der auch bereits Studierenden attestiert werden kann, da sie mit dem Beruf bereits intensiv in Berührung kommen und gezielt darauf hinarbeiten. In Anlehnung und Ausdehnung der Definition des Lehrendenhabitus von Werner Helsper (2019, S. 53), verstehe ich den *berufsbezogenen Habitus* von Lehramtsstudierenden damit als *Ausdruck der fachlichen, pädagogischen oder anderen berufsbezogenen Orientierungen sowie der Vorstellungen von der beruflichen Tätigkeit als Lehrer:in*. Demnach könnte auch von einem *berufsbezogenen Studierendenhabitus* oder einem *Lehrendenhabitus in Entwicklung* gesprochen werden. Wie dieser schließlich empirisch ergründet wird, soll im folgenden Abschnitt zur Heuristik, die aus all diesen Vorüberlegungen gebildet wurde, erläutert werden, um eine möglichst gute Annäherung zur empirischen Rekonstruktion dieses Habitus zu ermöglichen.

3.3.3 Heuristik zur Ergründung des berufsbezogenen Habitus

Im Zentrum der Heuristik steht das *Berufsbild* der Studierenden sowie deren antizipiertes Lehrer:innenhandeln, das sich daraus ergibt. So sollen Überlegungen angestellt werden, wie dieser berufsbezogene Habitus erfasst werden kann, was schließlich auch für die Auswahl der zu interpretierenden Interviewpassagen von zentraler Bedeutung ist. Die beruflichen Vorstellungen, so die Argumentation, sind zentraler Bestandteil der beruflichen Orientierung und damit verantwortlich auch für die hier im Fokus stehende *Berufswahl* der Studierenden. Diese Vorstellungen sind – nach den theoretisch-methodologischen Überlegungen – geprägt von der inkorporierten Logik der verschiedenen Felder, mit denen sie während ihrer sozialen Laufbahn in Berührung kamen. Der berufsbezogene Habitus formt sich aus unzähligen Facetten des Feldes, die kaum annähernd zur Gänze erfasst werden können. Aus den Interviews kristallisierten sich drei zentrale Bereiche heraus, an denen dieser Habitus sichtbar wird.

Erstens kann vor allem das Herkunftsfeld als zentraler Einfluss auf die Berufswahl und damit den berufsbezogenen Habitus gesehen werden. Das Herkunftsfeld ist mit seinen Strukturen und mit seinem sozialen Kapital wesentlich für die Ausformung der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata und damit auch für die berufsbezogenen habituellen Orientierungen der Akteur:innen mitverantwortlich. In den meisten Fällen dürften die Eltern bzw. andere enge Bezugspersonen im Berufswahlprozess stark eingebunden sein. Erzählungen über die Reaktionen und Perspektiven der Familienmitglieder bzw. anderer zentraler Bezugsfiguren auf die Berufswahl können damit Aufschluss über das Lehrer:innenbild im Herkunftsfeld geben. Durch das in-Bezug-Setzen dieses Berufsbildes des Herkunftsfeldes durch die Studierenden lassen sich habituelle Dispositionen rekonstruieren, die Aufschluss über die Berufswahl und die beruflichen Orientierungen geben. Diese Überlegungen können auch auf das Umfeld der Peers übertragen werden. Auch könnten bestimmte signifikante Andere als zentrale Impulsgeber:innen für die Berufswahl mitverantwortlich sein. All diese Erzählungen über bestimmte Bezugspersonen oder -gruppen sowie deren Sichtweisen auf den Lehrberuf können für die Rekonstruktion des berufsbezogenen Habitus herangezogen werden.

Zweitens haben auch die langjährigen Erfahrungen der Akteur:innen im Feld der Schule einen wesentlichen Einfluss auf die beruflichen Vorstellungen, das antizipierte Lehrer:innenhandeln

und damit auf die Berufswahl der Studierenden. So können auch retrospektive Erzählungen über die eigene Schulzeit und die dortigen Lehrer:innen sowie Schulkultur dabei helfen, einen berufsbezogenen Habitus der Studierenden zu rekonstruieren. Schließlich sind es diese tief-sitzenden schulischen Erfahrungen, die ihre Vorstellung des Lehrer:innendaseins begründen. Die pädagogischen Antinomien der Moderne, wie sie Werner Helsper (1996) ausformuliert (die Antinomien zwischen Autonomie & Zwang, Organisation & Interaktion, Nähe & Distanz usw.), können hierbei behilflich sein, die pädagogischen Erwartungen bzw. Orientierungen der Studierenden zu konturieren. Speziell wären dabei Interviewpassagen zu betrachten, in denen Praxiserfahrungen in der Schulklasse oder Erfahrungen mit den pädagogischen Praktiken der eigenen Lehrer:innen im Fokus stehen.

Und *drittens* sollen im Sinne der Konturierung des Habitus auch die habituellen Grenzen betrachtet werden – der Prämisse folgend, dass sich der (berufsbezogene) Habitus nicht nur aus dem Umstand charakterisieren lässt, *was er ist*, sondern eben auch daraus, *was er gerade nicht ist* bzw. *was ihm verwehrt ist* (Bourdieu 1992b, S. 33; Kramer 2018, S. 258). Nicht zu vernachlässigen ist daher die Abgrenzung des Lehrberufs von anderen Berufen, die im Prozess der Berufswahl in Frage gekommen sind – oder gerade nicht. Dies hilft dabei, den Möglichkeitsraum des Habitus bzw. dessen Grenzen abzustecken. Die Elementarpädagogik bzw. das Lehramt für Sekundarstufe können dabei als Minimalkontraste gesehen werden, da sie zentrale Kriterien des Berufsbildes von Volksschullehrer:innen teilen. Lehrberufe (im Sinne einer beruflichen Ausbildung mit Berufsschule und Lehrabschlussprüfung) als nicht-akademische Berufe oder Studienrichtungen, die diese zentralen Kriterien des Lehrer:innenberufs nicht teilen, gelten dabei als Maximalkontraste. Auch an den beruflichen Abgrenzungen dokumentieren sich die beruflichen Orientierungen und damit sich ebenso der berufsbezogene Habitus der Studierenden. In diesem Sinne geben auch berufliche Tätigkeiten und etwaige Ausbildungen, die zeitlich vor dem Start ins Lehramt ausgeübt wurden oder jene, die anstelle des Lehramts als etwaige Alternativen in Überlegung standen, Auskunft über den berufsbezogenen Habitus der Studierenden. Und gleichzeitig auch jene Berufe, die für die Studierenden unvorstellbar sind und sich damit außerhalb des Möglichkeitsraumes bzw. außerhalb der *doxa* der Studierenden befinden. Neben der individuierten Logik bedarf es nach Bourdieu auch der Kenntnis der Logik des Feldes bzw. dessen struktureller Zwänge, um das Feld aussagekräftig analysieren zu können (Bourdieu 1985b, S. 69f.):

„Um das Feld zu konstruieren, muß man die Formen des spezifischen Kapitals bestimmen, die in ihm wirksam sind, und um diese Formen des spezifischen Kapitals zu konstruieren, muß man die spezifische Logik des Feldes kennen. Im Forschungsprozeß selber bedeutet das ein ständiges, schwieriges und langwieriges Hin und Her.“ (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 139)

Die Kenntnis über das im Feld erforderliche symbolische Kapital, und dabei vor allem die Bezugnahme der Akteur:innen darauf, kann schließlich auch Aufschluss über den berufsbezogenen Habitus geben – wie nehmen die Akteur:innen dieses Kapitalerfordernis an? Wie gehen sie darauf ein? Was erkennen sie als notwendiges Kapital im Feld? Auch, wenn eine vollständige Feldanalyse nicht Ziel der Forschung ist, bedarf es eines Verständnisses über die Logik des Feldes, um die *soziale Praxis* der Akteur:innen ausreichend *verstehen* zu können. Aus diesen Überlegungen lässt sich schließlich die Bedeutung der „ontologische[n] Komplizenschaft zwischen Habitus und Feld“ (Bourdieu 1985b, S. 75) erkennen. Als grundlegend für das Funktionieren des Feldes erweist sich die Notwendigkeit der Akteur:innen, sich in die Regeln und die Logik des Feldes einzufügen und diese im Sinne Bourdieus schließlich auch aktiv mitzugestalten. In-

sofern gilt es im Prozess der Habitusrekonstruktion zudem auch, die habituellen Dispositionen mit den Anforderungen des Feldes zu verknüpfen, um auf deren Passung zu schließen, die sich in den feldspezifischen Äußerungen der Studierenden zeigt.¹³⁶ Dabei sind die beiden Komponenten der *objektiven Wahrscheinlichkeiten* (die Chancen des Zugangs zu Gütern oder Erfolgswahrscheinlichkeiten von Entscheidungen) und der *subjektiven Erwartungen* (die Beweggründe) voneinander zu trennen (Bourdieu 1987, S. 100; Bourdieu und Passeron 1971, S. 178ff.). Hier wiederum ist die Abgrenzung von Rational Choice-Theorien zu erwähnen.¹³⁷ Es geht dabei also nicht um die bewusste, rationale Abwägung verschiedener Vor- und Nachteile und deren Einbettung in die Wahrscheinlichkeiten der Chancen der jeweiligen Optionen. In erster Linie ist es der Habitus, der mittels dispositionaler Vorangepasstheit bereits *praktische Hypothesen* ausgebildet hat, die dafür ausschlaggebend sind, dass Akteur:innen von bestimmten Feldern angezogen werden und von anderen nicht (Bourdieu 1987, S. 100f.). Diese Anziehungskräfte sollen akteur:innenbezogen ergründet werden.

3.4 Das methodische Vorgehen – eine reflexive Betrachtung

„Etwas tun, ohne genau zu wissen, was man tut – damit eröffnet man sich die Chance, in dem, was man getan hat, etwas zu entdecken, was man vorher nicht wußte.“ (Bourdieu 1988, S. 39)

In dieser *Intuition* als „mehr oder minder kontrollierte Form der vorwissenschaftlichen Erkenntnis“ liegt nach Bourdieu (1988, S. 39) „die durch nichts zu ersetzende Fruchtbarkeit der empirischen Forschung“. Dieser Ansatz, den er in *homo academicus* offenbart, spiegelt das grundlegende Ziel des abduktiven Forschungsansatzes, dem auch die vorliegende Studie – zunächst mehr und später minder intuitiv – zugrunde liegt. Zu Beginn der Studie war es das *Zweifelhafte* an den sich stets reproduzierenden Ergebnissen standardisierter Berufswahlforschung, wodurch „das Geläufige in ein Zwielflicht“ (Meyer-Drawe 2012, S. 14) gerückt wurde und damit im Sinne Käte Meyer-Drawes das *Vertraute* befremdlich wurde. In diesem Sinne sollen nun die methodischen Vorüberlegungen zu Erhebung, Sampling und Auswertung reflexiv beleuchtet werden.

3.4.1 Die Erhebung: berufsbezogene problemzentrierte Interviews

„Alles hängt davon ab, wer spricht und zu wem, wovon und unter welchen Umständen.“ (Eribon 2018, S. 76)

Die Methode des qualitativen Interviews findet in unzähligen Abhandlungen ihre Anhänger:innen. So ist das narrativ-biographische Interview nach Schütze (1983) ein fester Bestandteil in der Biographieforschung oder das Leitfadenterview für problemzentrierte Interviews (Witzel 2000). Die in dieser Studie geführten Gespräche können als Melange der genannten Formen gesehen werden und entwickelten eine Eigendynamik, wodurch die strikten Anleitungen der *Methodenpäpste* (Bourdieu 1996, S. 261) in den Hintergrund rückten. Dadurch wird allerdings eine reflexive Betrachtung der Interviews umso wichtiger. Dies soll mit Blick auf die Methodenbesprechungen subjektivierungstheoretischer Arbeiten (u. a. Akbaba 2017; Bjeđač 2020; Bosančić 2014; Spies 2010; Thoma 2018), aber vor allem auch auf die Bourdieusche reflexive Forschungshaltung (Bourdieu und Wacquant 1996b) passieren, die der Reflexion der Interviewmethode und der Interviews einen zentralen Stellenwert zusprechen.

136 Zum Habitus-Konzept siehe Kapitel 2.2; Zum Feld-Konzept siehe Kapitel 2.3 und zur Dialektik der beiden siehe Kapitel 2.4.

137 Zur Abgrenzung von der RC-Theorie siehe Kapitel 3.2.1.

Zu Beginn der Erhebungsphase ging ich mit der Annahme ins Feld, biographisch-narrative Interviews führen zu wollen, die mit einer kurzen und offenen Einstiegsfrage eine stundenlange Erzählung auslösen, wie es in manchen biographisch geprägten Studien suggeriert wird. Interviews von dreistündiger Dauer, in der die Forschenden kaum eingreifen müssen, da sie die Einstiegsfrage so gut formulieren, dass sich die interviewende Person zurücklehnen und in die Zuhörendenrolle zurückziehen kann. Je besser dies funktioniert, so scheint das Credo zu sein, umso höher die Qualität des Interviews. Möglicherweise war mein Einstiegsimpuls nicht gut genug, um solch eine Flut an Erzählungen auszulösen. Vielleicht aber ist diese Perspektive auf stundenlange selbstläuferische *Gespräche* bzw. Interviews auch ein Mythos, der den methodischen Lehrbüchern entstammt und dadurch beschönigende Selbstdarstellungen der eigenen Interviews in diversen Studien forciert. Diesen Druck habe ich während mancher Gespräche gespürt, wenn ich nach etwa 15 Minuten auf die Uhr schielte und merkte, dass eigentlich alles gesagt ist und ich schließlich froh und gewissermaßen auch stolz war, wenn diese dann doch über die magische Schwelle der 60 Minuten hinaus dauerten.

Gewissermaßen wird dieses nicht-Funktionieren (*Scheitern* wäre ein zu harter Begriff; eher die Nicht-Erfüllung der Erwartungen) der biographischen Einstiegsaufforderung damit erklärbar, dass die Studierenden es nicht gewohnt sind, länger über sich selbst zu sprechen und ihre Bedürfnisse offen zu legen – ein Umstand, den auch Saša Bosančić (2014, S. 375ff.) im Rahmen seiner Untersuchung bei Arbeitern beschreibt. Dies findet in den Methodenbüchern keine Berücksichtigung, was die Annahme nahelegt, dass diese Bücher für die Befragung des Bildungsbürgertums geschrieben sind (ebd.). Auch der Faktor des Alters kommt in der vorliegenden Studie hinzu. Die biographischen Erzählungen der jungen Studierenden (größtenteils zwischen 20 und 25 Jahre alt) waren zumeist in wenigen Minuten abgehandelt und spielten sich (verkürzt) oft wie folgt ab: *ich wohne hier, meine Eltern sind Beruf-A und Beruf-B und ich war zuerst hier im Kindergarten, dann da in Volksschule, Hauptschule und bin dann in die [Schule mit Matura] gewechselt, (dann habe ich kurz gearbeitet bzw. etwas anderes studiert) und habe dann hier angefangen zu studieren.* Biographie wird von den Studierenden demnach – so die dahinterliegende Logik – mit einem formalen Lebenslauf assoziiert, wodurch die Einstiegssequenz einem Bewerbungsgespräch oft nicht unähnlich ist. Die eigene Geschichte wird für wenig interessant erachtet und ist dementsprechend kurzgehalten, wie auch der Abschluss der Einstiegssequenz bei Nicole¹³⁸ zeigt, die ebenso keinen Einzelfall darstellt – nach fast exakt fünf Minuten schließt sie mit den Worten: ‚ich hoff das war jetzt nicht zu @ausführlich@‘ (Nicole, Z. 127). Auch diese etwas unsichere Nachfrage dokumentiert die studentische Empfindung der Künstlichkeit und Ungewohntheit der Interviewsituation, indem die eigene soziale Laufbahn als *normal* und wenig spannend erachtet wird.¹³⁹

Ein weiterer, nicht unwesentlicher Aspekt, der in Methodenbüchern ebenso kaum besprochen wird, ist die bei Bosančić (2014, S. 376) bereits angesprochene Dimension der Reflexivität der Gesprächspartner:innen. Inwiefern es den Interviewten vertraut ist, (offen) über sich selbst zu sprechen, stellt eine wesentliche Differenzlinie in nicht-standardisierten Interviews dar, der in methodischen Abhandlungen wenig Beachtung geschenkt wird. In der Findungsphase für die passende Methode der Interviewauswertung konnte ich auch das psychoanalytische Verfahren der Tiefenhermeneutik in mehreren Sitzungen einer Interpretationswerkstatt kennenlernen.

138 Die Namen der Gesprächspartner:innen sind anonymisiert.

139 Was vor dem Hintergrund eine nähere Betrachtung wert wäre, dass sie am Ende ihrer Lehramtsausbildung steht und durch das Studium bereits ausführlich mit Forschungsmethoden und Interviewführung, aber auch mit Methoden der Selbstreflexion vertraut sein sollte.

Diese Methode hat mich zwar inhaltlich nicht überzeugt (Eribon 2017b), aber mir die Erkenntnis erbracht, dass psychotherapie-erfahrene Menschen einen völlig anderen Zugang zur Selbst-Erzählung haben als jene, die dieses *autobiographische* Erzählen nicht *erfahren* haben. In einer abgeschwächten Form kann dies auch in den vorliegenden Interviewanalysen erkannt werden. *Markus*, der auch aufgrund seiner habituellen Krisen und seiner geschlechterbedingten Außenseiterposition im Feld der Volksschule bei der Berufswahl gezwungen war, über sich selbst und seine Position in verschiedenen Feldern zu reflektieren, hat eine konträre Art des Erzählens als *Nicole*, die aufgrund ihrer legitimen (Fremd-)Positionierung im Feld keinerlei Begründungspflicht unterliegt. Ebenfalls kann als eine Erkenntnis der Studie eine mangelnde Reflexivität vieler Interviewpartner:innen erkannt werden, die auch die strukturelle Ebene der Lehrer:innenausbildung vor eine Aufgabe stellt, da dieser Aspekt ein zentrales Kriterium für die Ausbildung eines professionellen Habitus bzw. Lehrer:innenhandeln gilt.¹⁴⁰

Diese angedachten *biographischen Interviews* entwickelten sich daher schnell zu einer Form von Gesprächen, die der Interviewmethodik Bourdieus (2005b) ähnelt, wie er sie in der groß angelegten Studie *Das Elend der Welt* beschreibt. So stellt er dabei zunächst die „unzähligen sogenannten methodologischen Schriften über Befragungstechniken“ (Bourdieu 2005b, S. 393) in Frage, die den Idealen standardisierter Methoden naheifern. Auch die Tendenz sogenannter *qualitativer* Vorgehensweisen, sich an die Gütekriterien *quantitativer* Forschung zu halten, zeigt diese positivistische Anziehungskraft (Strübing et al. 2018):

„Denn der positivistische Traum von der perfekten epistemologischen Unschuld verschleiert die Tatsache, daß der wesentliche Unterschied nicht zwischen einer Wissenschaft, die eine Konstruktion vollzieht, und einer, die das nicht tut, besteht, sondern zwischen einer, die es tut, ohne es zu wissen, und einer, die darum weiß und sich deshalb bemüht, ihre unvermeidbaren Konstruktionsakte und die Effekte, die diese ebenso unvermeidbar hervorbringen, möglichst umfassend zu kennen und zu kontrollieren.“ (Bourdieu 2005b, S. 394)

Ein Interview – und dies gilt natürlich auch für einen Fragebogen – kann demnach kein neutraler, einflussfreier oder objektiver Akt sein. Die Befragungssituation ist eine Situation der *sozialen Beziehung* und ist damit von sozialen Verhältnissen und Ungleichheiten geprägt. Interviewende und interviewte Person stehen in einem ungleichen Verhältnis zueinander, wodurch sie sich gegenseitig beeinflussen und in dem auch die Gefahr der Ausübung symbolischer Gewalt besteht. Suggestivfragen wären ein nahezu harmloses Beispiel dafür. Aber auch der in Interviewschulungen oft gehörte Rat, lange Pausen zuzulassen, um weitere Erzählungen zu generieren bzw. zu *erzwingen*, kann nicht frei von symbolischer Gewalt betrachtet werden.

Sich diesen Mechanismen bewusst zu werden, bedarf einer *geistigen Übung*, um eine möglichst *gewaltfreie Kommunikation* zu ermöglichen (Bourdieu 2005b). Diese Übung besteht laut Bourdieu (2005b, S. 398) vor allem darin, sich im Interview „gedanklich an den Ort zu versetzen, den der Befragte im Sozialraum einnimmt“. Unter diesem Versuch des *Verstehens* meint Bourdieu jedoch nicht, dass wir uns in unser Gegenüber hineinversetzen sollen oder können, denn ein vollständiges *Verstehen* ist aufgrund der unendlichen Varianten historischer und sozialer Verhältnisse unmöglich (Friebertshäuser 2009, S. 229f.). Vielmehr stellt das *Verstehen* den Versuch dar, „ein *generelles und genetisches Verständnis* der Existenz des anderen“ (Bourdieu 2005b, S. 398, Hervorh. i. Orig.) anzustreben. Wir möchten damit signalisieren, den Standpunkt und damit den *praktischen Sinn* der interviewten Person *erkennt* zu haben, damit sie ihrerseits einen *Sinn* in der Befragungssituation erkennt und dieses Spiel dadurch mit ausreichendem *Interesse* mitspielt (ebd.).

¹⁴⁰ Zur Notwendigkeit der Ausbildung eines professionellen Lehrer:innenhabitus siehe Kapitel 6.2.

Bourdieu's Strategie in der Studie zum *Elend der Welt* lag darin – angelehnt an William Labov – Interviewer:innen zu schulen, die zu einem bestimmten Grad die soziale Welt der Befragten kennen und teilen. Der Umstand, dass ich aus einem ähnlichen sozialen Herkunftsfeld komme, wie viele der Studierenden und selbst einen sogenannten *sozialen Aufstieg* vollzog und damit die *Logik* und den *Sinn ihrer Praxis* relativ gut begreife, vereinfachte dieses gegenseitige *Verstehen*¹⁴¹ und Vertrauen. Bei Weitem nicht so analytisch betrachtet, wie Bourdieu es beschreibt, entwickelten sich aus den *Interviews* intuitiv *Gespräche*, in denen der grundsätzliche Interviewcharakter zwar nicht verloren ging, in denen allerdings die „Illusion der ‚Neutralität‘“ (Bourdieu 2005b, S. 404, Hervorh. i. Orig.) durch Vermeidung des persönlichen Sich-Einbringens rasch fallengelassen wurde. Die große Hierarchie, die sich aus mehreren Aspekten ergab, stellte von Beginn an Irritationsmomente für mich dar. Um möglichst offene und angenehme Gespräche zu ermöglichen, veränderte sich der Gesprächscharakter – entgegen der im Hinterkopf sitzenden methodischen Idealvorstellungen von Interviews – deshalb sehr rasch. Zunächst sei dabei der Charakter des starken Ungleichgewichts genannt, der aus der Erwartung der Offenlegung privat-intimer Lebensgeschichten der Interviewten einerseits und des therapeutisch-nickenden, Leitfaden-lesenden und Notizen-schreibenden Interviewers andererseits entsteht. Diese künstlich-Freudsche Situation brachte Unsicherheit und Unwohlsein auf beiden Seiten, wodurch ich bereits beim ersten Interview den angefertigten Leitfaden und den Stift beiseitelegte. Dieses Unwohlsein der Interviewsituation mag auf die Unsicherheit durch dieses therapeutische Setting zurückzuführen sein. In den Herkunftsfeldern, in denen ein Großteil meiner Interviewten, aber auch ich selbst, sozialisiert wurden, dürfte dieses Setting unbekannt sein bzw. aufgrund negativer Zuschreibungen kritische bis abwertende Assoziationen wecken. Ebenso stellt dabei das offene Sprechen mit fremden Personen inklusive Tonaufzeichnung eine besonders ungewöhnliche Situation dar. In diesem Bewusstsein war ich von Beginn an bemüht, die vorhandenen Barrieren zu durchbrechen und diese Hierarchien abzubauen. So zeigten sich in den Gesprächen rasch viele Gemeinsamkeiten im primär-familialen Habitus. Auch konnte ich eigene Erfahrungen durch die Ähnlichkeiten meiner schulischen Laufbahn einbringen, die ich mit den Studierenden teilte. Diese Gemeinsamkeiten trugen ebenfalls dazu bei, die Hierarchie ab- und ein Vertrauen rasch aufzubauen.

Die Notwendigkeit der Gesprächsaufnahme konnte nicht umgangen werden, aber die Aufnahme via Smartphone (mit dem Display nach unten und im Flugmodus) und Laptop (halb zugeklappt daneben) stellte sich als möglichst niederschwellige Alternative zum Diktiergerät heraus, da diese als gewohnte Gegenstände wenig Beachtung fanden. Der Laptop als Backup entpuppte sich in einem Fall als lebensrettend, da das Smartphone aus unerfindlichen Gründen mitten in der Aufnahme stoppte. Die immer wieder startende Lüftung des Laptops machte die Transkription allerdings teilweise schwierig, weshalb ansonsten auf die qualitativ hochwertige Smartphone-Aufnahme zurückgegriffen wurde.

So kann bei den vorliegenden Interviews zusammenfassend von *berufsbezogenen problemzentrierten Interviews* gesprochen werden, die den Kriterien des *problemzentrierten Interviews* (Witzel 2000) zu gutem Teil gerecht werden. Die Problemorientierung der Interviews blieb zu Beginn der Interviews offen (biographische Erzählung) und wurde im Laufe des Gesprächs zunehmend enger gefasst – je nach Interesse und Fokus vor allem seitens der Interviewten. Ebenso standen die Interviews im Lichte der von Witzel (2000 o. S.) geforderten *Prozessorientierung*, die im Sinne Bourdieus und der reflexiven Forschung darauf ausgelegt ist, Offenheit und Ver-

141 Eine nähere Abhandlung zum *Verstehen* in Bourdieus reflexiver empirischer Forschung und Ableitungen für die Erziehungswissenschaft finden sich bei Barbara Friebertshäuser (2009, 2013).

trauen zu erzeugen und die gewohnte Interviewsituation des bekannten Frage-Antwort-Spiels zu überwinden. Der Leitfaden als Gedächtnisstütze wurde verworfen. Vielmehr lag der Fokus darauf, das Gespräch und die von der interviewten Person hervorgebrachten Themen am Laufen zu halten, wodurch eine „größtmögliche Offenheit für die Relevanzsetzungen der Interviewten“ (Thoma 2018, S. 105) angestrebt wurde. Die direkte Vergleichbarkeit durch dieselbe Fragestellung wurde dadurch verunmöglicht, was sich für die Interviewauswertung zwar als bedauerlich herausstellte, aber dem Prinzip der Offenheit umso deutlicher nachkommt.

Diese Offenheit der Interviewführung führte dazu, dass die einzelnen Gespräche inhaltlich stark variierten und jeweils die Themen fokussiert wurden, die für die Studierenden von Bedeutung waren. Zwar habe ich durchaus auch Themen eingeführt, wenn mir diese wichtig erschienen oder das Gespräch es aufgrund der Ausreizung von Themen notwendig machte. Dennoch führte dies dazu, dass nicht in allen Interviews dieselben Themen besprochen wurden und vor allem nicht in derselben Intensität. So ließ es sich möglichst vermeiden, die eigenen Denkstrukturen auf die Interviewten zu übertragen (Flick 2000). Manche Studierenden vermieden es etwa, über ihre Familie zu sprechen – ein Thema, das mir besonders wichtig erschien. Sie wichen konkreten Nachfragen schnell aus und signalisierten damit, dass die Familienverhältnisse nicht besonders gut sind oder die Eltern sich gerade im Scheidungsprozess befinden, was ich respektierte und nicht mehr danach fragte. In anderen Gesprächen, wie es etwa bei Nicole, aber großteils auch bei Isa der Fall war, kamen Themen wie Wissensvermittlung überhaupt nicht vor, was für Interviews zum Lehrberuf und der dahinterliegenden Berufswahl außergewöhnlich scheint, allerdings erst bei der Analyse auffiel. Dies liegt aber auch daran, dass ich zum Zeitpunkt der Interviews noch wenig Einblick in die Themen der Bildungswissenschaften, die Theorien zu Schule sowie der Professionalisierung des Lehrberufs hatte und ich deshalb auch kaum pädagogisches Fachwissen und auch nicht die sprachlichen Codes und passenden pädagogischen Ausdrucksweisen hatte. Die *illusio* des Feldes war mir noch relativ fremd. Aufgrund dieses fehlenden Wissens über die Logik des Feldes und die sprachlichen und strukturellen Konzepte von Schule und Unterricht – und so kann dieser Umstand positiv konnotiert werden – war es mir auch nicht möglich, ein pädagogisches Bias bzw. bestimmte pädagogische Konzepte ins Gespräch zu bringen und damit in Richtungen zu lenken, die nicht aus dem Erfahrungsraum der Studierenden entstammten. Das Prinzip der Offenheit wurde demnach aus verschiedenen Gründen eingehalten – sowohl bewusst, aber auch intuitiv und schließlich aus feldspezifisch-habitueller Unpassung bzw. mangelndem Wissen.

3.4.2 Feldzugang und Sample

Die offene Herangehensweise der Studie, die dem weitgefassten Thema der *Berufswahl von Lehramtsstudierenden* unterliegt, hatte keine gesetzten Einschränkungen im Sample. Einziges Kriterium für die Auswahl stellte zunächst der Status der Interviewpartner:innen als aktive Studierende in einem Lehramtsstudium dar. Die Offenheit entstammte unter anderem auch der Unsicherheit und der angesprochenen Unkenntnis des pädagogischen Feldes. Alle Optionen sollten offengehalten werden. In zwei Wellen führte ich schließlich im Mai und Juni 2017 sowie Jänner und Februar 2018 insgesamt 23 Interviews mit Studierenden im Volksschul-, Neue Mittelschul- und Gymnasiallehramt (in dieser Reihenfolge absteigend in der Anzahl). Die Interviews dauerten zwischen 45 Minuten und zwei Stunden mit zwei Ausnahmen nach unten.

Den Feldzugang legte an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems ein E-Mail mit einer kurzen Beschreibung des Vorhabens. Dieses E-Mail wurde seitens des Ausbildungs-Instituts über einen Verteiler an die Studierenden weitergeleitet. Darin fand sich ein Link zu

einem online-Kalender, wo sich die Studierenden anonym eintragen konnten. Zusätzlich wurden visitenkartengroße Zettel mit denselben Informationen über die Studierendenvertretung verteilt.¹⁴² An der Universität Wien gelang der Feldzugang über einen Eintrag in der Moodle-Plattform zur (Pflicht-)Vorlesung ‚Lehren und Lernen gestalten‘. Hier wurde gebeten, per E-Mail mit mir Kontakt aufzunehmen, woraus sechs Interviews entstanden.

Grund für die unpersönliche Kontaktaufnahme via E-Mail und Moodle-Plattform lag darin, dass ich aus meinen eigenen feldspezifischen-habituellen Erfahrungen die Hürden besonders für jene Studierenden niedrig halten wollte, die sich bei direkter Ansprache in einer Lehrveranstaltung bzw. per Bitte, sich per Telefon zu melden, nicht für ein Interview zur Verfügung gestellt hätten. Ob mit dieser Variante spezielle Personengruppen angesprochen wurden und andere nicht, lässt sich jedoch schwer nachvollziehen. Eine Quotierung im Vorfeld oder auch eine nachträgliche Analyse statistischer Daten zu den einzelnen Interviewpartner:innen stellt sich für mich als wenig ergiebig dar bzw. als ein schwacher Versuch, Objektivität zu vermitteln. Warum sich die Studierenden für ein Interview gemeldet haben, lässt sich nur vermuten; leider wurde das in den Interviews nicht besprochen. Manche haben bei der Begrüßung erwähnt, dass sie im Studium selbst gerade Interviews machen müssen, was einerseits als *Mitleid* bzw. Schicksalsteilung gedeutet werden kann, aber auch als Versuch, Informationen und Tipps über Interviewführung und -auswertung zu erhalten. Nach Abschluss einiger Interviews habe ich mit Studierenden auch explizit über Forschungsmethoden gesprochen und ihnen Tipps für Seminararbeiten, Interviews oder Bachelorarbeiten gegeben. Manche Gesprächspartner:innen nutzten das Interview bzw. die Zeit danach für eine Art Berufsberatung. So waren sich nicht alle Studierenden sicher, ob sie nach Abschluss wirklich in den Lehrberuf einsteigen wollten.

Die Interviews mit den Studierenden an der Pädagogischen Hochschule wurden in einem leeren Büroraum geführt. Dies hat den pragmatischen Grund, dass in der näheren Umgebung der Pädagogischen Hochschule keine passenden Cafés zur Verfügung stehen, die eine neutrale und zugleich möglichst ruhige Umgebung bieten können. Kaffee, Getränke, Schnitten und Gummibären standen bereit, um die Atmosphäre bestmöglich aufzulockern. Für die Interviews mit den Gymnasial-Lehramtsstudierenden der Universität Wien wurde der neutrale und zugleich ruhige Raum eines universitätsnahen Cafés gewählt. Die Atmosphäre im Café war im Vergleich lockerer, was wohl am offeneren, freundlicheren und neutraleren Ort lag.

Das Sample der Auswahl für die nähere Auswertung mittels der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (SH) ergab sich auf verschiedenen Ebenen. Einerseits erlangten dabei die Memos, die ich möglichst direkt nach den Interviews erstellte, eine Bedeutung. Dabei zeigten sich verschiedene Eindrücke, die ich aus meinen spontanen Empfindungen der Interviews notierte. Zudem brachte auch der Prozess der Transkription einen vertiefenden Einblick in die Interviews, woraus ich besonders aufschlussreich erscheinende Interviews hervorhob. Und zuletzt wurden Textstellen aus unterschiedlichen Interviews in diversen Forschungswerkstätten, Interpretationsgruppen und Forschungsseminaren herangezogen und gemeinsam interpretiert. Daraus entstand ein Gefühl für die Inhalte und zentralen Themen der Interviews, woraus sich diese drei Einzelfälle für die nähere Interpretation herauskristallisierten. Der maximale Kontrast, der sich in den Interviews andeutete, war letztlich ausschlaggebend für die Entscheidung. So war es bei Markus die Krise, bei Isa der zentrale Aspekt der Familie und bei Nicole der zunächst undeutliche Aspekt der Verlorenheit bzw. Unsicherheit, die zur Auswahl dieser drei Interviews führten.

¹⁴² Soweit dies für mich ersichtlich war, konnte aus dieser Variante kein Interview generiert werden. Das Einscannen des QR-Codes bzw. Abtippen des Links war offenbar eine zu große und unpersönliche Hürde.

3.4.3 Transkription und Anonymisierung

Die Interviews mit den Lehramtsstudierenden im Volksschullehramt wurden vollständig transkribiert. Nachdem der Entschluss gefasst wurde, die anderen Lehramtler nicht in die Studie aufzunehmen, wurde aufgrund des massiven Zeitaufwandes durch die Transkription darauf verzichtet, auch diese zu verschriftlichen. Geschuldet war dies auch der meines Erachtens zu detaillierten Transkriptionsweise. So verschriftlichte ich die Interviews vollständig anhand des TiQ-Transkriptionssystems (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 167ff.). Die in dieser Studie verwendeten zentralen Zeichen sind:

(.)	Kurze Pause unter einer Sekunde
(2)	Pause, Anzahl der Sekunden in Klammer
@(.)@	kurzes Lachen; bei Zahl in Klammer die Anzahl der gelachten Sekunden
@text@	im lachenden Modus ausgesprochener Text
//ja//	kurze Hörer:innensignale des Gegenübers
text-	Abbruch eines Wortes oder Satzes
ja=nein	in einem Fluss gesprochene Wörter
nei:n	gedehnt ausgesprochenes Wort. Anzahl der Doppelpunkte signalisiert Länge der Dehnung
<u>nein</u>	Betonung
nein	Laut gesprochene Worte
°nein°	Leise gesprochene Worte
((unsicheres Lachen))	Anmerkungen zu nicht-sprachlichen Signalen, teilweise Interpretationen
?	Frageintonation
L	Überlappung der Sprechenden; wenn die zweite Person ins Wort fällt oder beide zugleich sprechen
#00:36:22#	markiert die Zeit im Interview; in diesem Fall 36 Minuten und 22 Sekunden (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 168f.)

Dieses System der Transkription stellte sich als brauchbar dar, allerdings nur für jene Passagen, die letztlich auch tatsächlich detailliert interpretiert wurden. Der Rest des Interviews bedarf dieser besonders aufwändigen und detaillierten Transkriptionsvariante m. E. nicht – zumindest nicht für Auswertungsmethoden, in denen zur vertiefenden Interpretation nur einzelne Passagen herangezogen werden. Der zeitliche Aufwand einer detaillierten Transkription kompletter Interviews scheint demnach nach nicht angemessen.

Die Anonymisierung der Interviews stellte eine unterschiedlich starke Herausforderung dar. Die Namen der Gesprächspartner:innen (und auch andere im Interview genannten Namen) wurden durch Pseudonyme ersetzt – ebenso wurden die im Interview genannten Ortsnamen und genauen Schulbezeichnungen durch ‚((Name Dorf))‘ oder ‚((Name Volksschule))‘ ersetzt. Vornamen wurden durch Namen ersetzt, die ähnliche Assoziationen hervorrufen. Nachnamen wurden ausgelassen, da wir im Interview per Du waren und ich am Versuch, eine passende Pseudonymisierung zu finden, mehrfach scheiterte – nach Abklärung mit Kolleg:innen zeigte sich, dass ich durch diese Namenskonstruktionen stets zusätzliche und falsche Assoziationen in den Köpfen der Lesenden erzeugte, was ich vermeiden wollte (Spies 2010, S. 161).

Manche Inhalte der Interviews stellten sich als so detailliert und aufgrund der sozialen Laufbahn als so außergewöhnlich heraus, dass eine Anonymisierung besonders erschwert wurde. Auch durch die geringe Anzahl der männlichen Volksschullehramtsstudierenden erwies sich dies als schwierig. Unter anderem aus diesem Grund der möglichen Erkennbarkeit der Akteur:innen

durch die Nennung zu vieler Details entschied ich mich gegen eine gesamtbiographische Darstellung der *Fälle*. Aber vor allem auch, damit der Fokus der Ergebnisse nicht zu sehr auf die einzelnen Akteur:innen gelegt wird (Thoma 2018, S. 97). Schließlich geht es in dieser Studie nicht darum, die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata der Studierenden an den Pranger zu stellen, sondern Erkenntnisse zu generieren, die eine allgemeine Aussagekraft besitzen.

3.4.4 Die Auswertung: die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion (SH)

„Die Wahrheit der Rede – also das, was sie sagt, und das, was sie sagt, indem sie etwas anderes sagt, und auch das, was sie nicht sagt und was vielleicht am wichtigsten ist ... –, diese Wahrheit kommt nur dann zum Vorschein, wenn man die Rede, ausgehend von einer theoretischen Analyse in die Struktur, in die geschichtlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die in der Rede zum Ausdruck kommen, zurückübersetzt. Das Wirkliche ist immer das, was es wiederzuerlangen gilt. Wenn man sich damit begnügt, zu ‚beobachten‘, dann läuft man Gefahr, nichts zu sehen und nichts zu verstehen.“ (Eribon 2018, S. 79, Hervorh. i. Orig.)

Auch wenn die hier von Didier Eribon verwendeten (bzw. übersetzten) Begriffe *Wahrheit* und *Wirklichkeit* etwas hochgegriffen sind (Flick 2000), verbirgt sich dahinter die Kritik einer Soziologie, die die *Rede der Akteur:innen* übernimmt und ohne theoretischen Filter nur das explizit Gesagte wiedergibt (Eribon 2018, S. 77f.; auch Strübing et al. 2018, S. 91). In diesem Sinne ist die theoretische Einbettung der Analyse zwingend, um den dahinterliegenden *praktischen Sinn* der Rede rekonstruieren zu können. Die Rede der Akteur:innen enthält das *Implizite* (Bourdieu 2001a, S. 18ff.), die spezifische Logik des Feldes, die sich aus der *illusio*, dem Glauben an dieses Spiel ergibt und damit den Standort und den Standpunkt der Akteur:innen innerhalb des Feldes. Aus diesem Grund gilt es, die historischen und feldspezifischen, sozialen Bedingungen und Strukturen bei der Analyse der Interviews zu berücksichtigen. Dies stellt das Ziel der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (SH) dar. Die implizite Regelmäßigkeit der Praxis bzw. das handlungsleitende Prinzip der Praxis soll methodisch valide bestimmt werden (Kramer 2018, S. 260f.). Wie bereits ausführlich dargestellt, basiert die Methode der SH auf den methodologischen Grundannahmen der Sequenzanalyse der Objektiven Hermeneutik sowie einzelnen Annahmen der Dokumentarischen Methode.¹⁴³ Im Kern der SH ist demnach ein abduktives methodisches Verfahren zu verstehen, das strikt sequenzanalytisch vorgeht und anhand vorliegender Protokolle die *Bildung begründeter Hypothesen zum Habitus* sowie deren *nachvollziehbare Überprüfung* – mittels Verifizierung und Falsifikation – vorsieht (Kramer 2019, S. 312). Die einzelnen Schritte der Vorgehensweise sollen nun kurz dargestellt werden.¹⁴⁴

Die Analyseschritte der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion

Beginnend mit der Sichtung des Materials startet die Analysemethode mit der Suche nach passenden Protokollen und Textausschnitten.¹⁴⁵ Brauchbar sind diese Passagen vor allem dann, wenn sie eine sequenzielle Logik aufweisen, das Forschungsinteresse betreffen und die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata erkennen lassen. Demzufolge wird nicht das Protokoll *als Ganzes* analysiert, sondern im Sinne der Objektiven Hermeneutik oder Dokumentarischen Methode nur Ausschnitte daraus. Welche Passagen für die Rekonstruktion gewählt

143 Zur Methodologie der SH siehe Kapitel 3.3.1.

144 Für eine detaillierte Darstellung der Methodologie und Analyseschritte siehe (Kramer 2019).

145 Bislang gibt es m. W. keine Ausarbeitung der (noch sehr jungen) SH für die Analyse von Protokollen abseits von (Einzel-)Interviews.

werden, ergibt sich aus der erwähnten Brauchbarkeit zur Habitusrekonstruktion, aber auch aus der Heuristik des zu beforschenden Interessensgebietes.¹⁴⁶ Kramer (2019, S. 314) empfiehlt dabei, auf drei bis vier Dimensionen bzw. Passagen zurückzugreifen, um den Habitus ausreichend erfassen zu können. Der für die Interpretation selektierte Ausschnitt des Protokolls wird daran anschließend in sinnhafte Teilsequenzen unterteilt. Sieben bis zwölf Teilsequenzen empfiehlt Kramer zur ausreichenden Überprüfung der Hypothesen. Die Länge der Passagen bzw. Sequenzen kann dabei – wie auch die Anzahl der notwendigen Sequenzen – variieren.

Die eigentliche Analyse beginnt schließlich mit der Interpretation der ersten Sequenz, indem die darauffolgenden Sequenzen ausgeblendet werden. Ziel dabei ist, so früh wie möglich (abduktiv) Hypothesen zum Habitus aufzustellen. Sofern möglich, ist es hilfreich, die Passage mit einer Interviewer:innenfrage zu starten (Wernet 2009, S. 62ff.). Durch die vielen möglichen Optionen gibt die tatsächlich gewählte Antwort Hinweise auf den Habitus der Akteur:innen. Das von der Dokumentarischen Methode bekannte Hilfsmittel der positiven und negativen Gegenhorizonte sowie die damit verbundenen Enaktierungspotenziale (Bohnsack 2013, S. 185), aber auch gedankenexperimentelle oder empirische Vergleichshorizonte helfen dabei, Habitus-hypothesen zu konturieren und durch das Bourdieusche relationale Vorgehen zu schärfen. Dadurch lässt sich charakterisieren, *was der Fall ist*, aber eben auch, *was er gerade nicht ist* bzw. *was ihm verwehrt ist* (Bourdieu 1992b, S. 33; auch Kramer 2018, S. 258). Die Möglichkeiten und Grenzen des Habitus treten dadurch hervor.¹⁴⁷ Die Hypothesenbildung ist von den Prinzipien der Objektiven Hermeneutik geprägt (Wernet 2009, S. 21ff.). Die Haltung der *künstlichen Naivität* hilft vor allem zu Beginn dabei, Hypothesen möglichst offen und handlungsdruckbefreit zu bilden. So ist es auch nützlich, wie sich im Laufe des Interpretationsprozesses herausgestellt hat, Gegenhypothesen zu entwickeln und diese auch zu explizieren, um die Grenzen des Habitus zu verdeutlichen und den Habitus zu konturieren. Durch die Hinzunahme weiterer Sequenzen werden die gebildeten Habitus-hypothesen der strengen Prüfung ausgesetzt. Dadurch werden Hypothesen schließlich überprüft, aber auch weiterentwickelt und geschärft.

„Die Hinzunahme weiterer Sequenzen ist dann solange fortzusetzen, bis sich in der andauernden Bewährungsprobe eine Hypothese durchgesetzt hat.“ (Kramer 2019, S. 316)

Ist dies geschehen, empfiehlt Kramer (ebd.) diese schließlich herausgebildete Habitus-hypothese anhand der Hinzunahme einer weiteren Sequenz einer letzten Prüfung zu unterziehen. Hält sie auch dieser stand, gilt es, für die vorliegende Passage die rekonstruierte Habitus-formation zusammenfassend auszuformulieren. Dieser Schritt wird unabhängig von den jeweils anderen interpretierten Passagen durchgeführt. Erst abschließend werden diese formulierten Habitus-formationen der einzelnen Passagen zusammengeführt. Diese Formulierung des Habitus ist letztlich im Sinne der Objektiven Hermeneutik *besonders* und *allgemein* zugleich. Besonders, indem sie sich aus der Logik der Praxis spezifischer Akteur:innen bildet, und allgemein, weil sich darin bereits ein allgemeiner Habustypus andeutet (Kramer 2019, S. 316). Als letzten Schritt der SH nennt Kramer (2019, S. 316f.) die Bildung einer Habustypologie als *eigenständige methodische Operation*, die aus der Kontrastierung und dem Fallvergleich entsteht.

Reflexion zur Analyse-methode

Die Entscheidung für die bis zu dem Zeitpunkt der Analysen noch nicht veröffentlichten Methode der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion ergab sich über einen gewinnbringenden

¹⁴⁶ Für die Heuristik des berufsbezogenen Habitus von Lehramtsstudierenden siehe Kapitel 3.3.3.

¹⁴⁷ Zum Habitus als Raum des Möglichen bzw. seiner Grenzen siehe Kapitel 2.2.3.

den Zufall. So habe ich zunächst die Dokumentarische Methode zur Analyse meiner Interviews angewendet. Viele Sitzungen in Interpretationsgruppen gingen damit verloren, uns diese verkomplizierte und komplexe Methodologie und Methode zu erarbeiten.¹⁴⁸ Zudem stand dabei auch die Sinnhaftigkeit einzelner Analyseschritte in Kontrast zur Forschungsökonomie; unzählige Sitzungen verbrachten wir etwa mit dem Abgleich unserer individuell erarbeiteten *formulierenden Interpretation* (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 293f.) – sprich: Paraphrasen des Gesagten. Vor allem aber ging durch die methodische Strenge und die technisch-standardisierten Einzelschritte die Lust am eigentlichen Kern der Forschung – dem Interpretationsprozess selbst – verloren. Auch mein Bestreben, den individuierten Habitus von Studierenden durch Einzelinterviews zu erfassen, hackte mit der Dokumentarischen Methode.

Über den Magdeburger Methodenworkshop¹⁴⁹ und die Arbeitsgruppe, die Rolf-Torsten Kramer gemeinsam mit Merle Hummrich dort leitete, stieß ich auf die zu der Zeit noch nicht veröffentlichte Methode der SH. Aus meiner Unzufriedenheit mit der Dokumentarischen Methode fiel die Entscheidung nach Durchsicht des Manuskripts des ersten Artikels zur Methode (Kramer 2018) sehr rasch und leicht. Die Unsicherheit, in meiner Dissertation mit einer Methode zu arbeiten, die noch unbekannt und nicht etabliert war, nahm ich durch den starken Fokus auf mein eigentliches Forschungsinteresse – dem individuierten Habitus – und die fundierte methodologische Einbettung in Kauf.

So musste ich die Methode in den diversen Forschungs- und Interpretationsgruppen sowie Forschungswerkstätten und Dissertationsseminaren stets erläutern und begründen. Die Logik der rekonstruktiven Forschung erfordert es, Protokolle stets in Gemeinschaft zu analysieren, um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten (Bohnsack 2014, S. 18; Strübing et al. 2018). In diesem Sinne wurden alle hier angeführten Passagen in unterschiedlichen Forschungsgruppen interpretiert, bevor sie zurück im Elfenbeinturm systematisiert und ausformuliert wurden. Vor allem zu Beginn neuer Passagen – in den ersten drei bis vier Sequenzen – erwies sich die gemeinsame Interpretation und Diskussion durch die unterschiedlichen Perspektiven als besonders gehaltvoll, um nicht den eigenen Scheuklappen zu unterliegen. So müssen die Sichtweisen und formulierten Hypothesen stets dem strengen Blick der Forschungsgruppe standhalten. Dieser Prozess des offenen *Herumspinnens* stellt den wahren Kern und den aufregendsten sowie erfreulichsten Teil des Forschungsprozesses dar, der bei der SH stets im Vordergrund steht.

3.5 Über die Grenzen der Vorgehensweise – eine kritische Betrachtung

Aus dem Sampling sowie der Erhebungs- und Auswertungsmethode lassen sich verschiedene Grenzen erkennen, die nun im Sinne der Transparenz und des kritischen Blicks auf das eigene Material und den daraus möglichen Ergebnissen angeführt werden sollen.

Das Sampling bringt mit sich, dass der Anspruch der Studie, allgemeine Aussagen über Habitusdispositionen von Studierenden an österreichischen Pädagogischen Hochschulen zu treffen, in Schieflage gelangt. Der Umstand, dass die Interviews, die Teil der Analyse sind, ausschließlich mit Studierenden aus einer privaten und kirchlich getragenen Hochschule stammen, lässt die Frage offen, ob diese Habustypen auch für Studierende an den öffentlichen PHs gelten oder ob diese andere Klientel anziehen. Dem ist einerseits entgegenzusetzen, dass die Berufswahl Lehrer:in wohl kaum aufgrund der jeweiligen PH getroffen wird. Die Wahl der Hochschule –

¹⁴⁸ Zur Kritik an der Dokumentarischen Methode siehe vor allem (Kramer 2015b).

¹⁴⁹ <http://www.zsm.ovgu.de/Methodenworkshop.html>.

so ist anzunehmen – folgt der Wahl des Berufs. Bis auf Ausnahmen – wie jene von *Isa* in dieser Studie, die aufgrund der *angenehmen Atmosphäre* einen längeren Anfahrtsweg in Kauf nimmt – dürfte ein rationales Hauptmotiv für die Wahl der Hochschule die Nähe zum Wohnort sein. Die Möglichkeit habitueller Unterschiede der Studierenden im Vergleich zu öffentlichen PHs darf jedoch nicht vernachlässigt werden und wäre eine nähere Betrachtung wert. Studien zur Schulkulturforschung (Helsper 2008; Hummrich 2015; Böhme et al. 2015; Kramer 2015a, 2002) könnten dabei aufschlussreich sein. Auch ein Vergleich der habituellen Dispositionen der Studierenden zwischen Primarstufen- und Sekundarstufenlehramt wäre als Forschungsdesiderat anzuführen. Die geführten Interviews mit Studierenden der Universität Wien, die nicht in die Auswertung aufgenommen wurden, deuten solche Unterschiede bereits an.

Außerdem bildete das Sampling eine reine Abbildung von Studierenden, die *als weiß gelesene autochthone Österreicher:innen* bezeichnet werden können. Das Sampling ist demnach nur wenig divers, wobei aufgrund der Offenheit des Rekrutierungsverfahrens via E-Mail zu hinterfragen ist, warum sich Angehörige mancher Personengruppen nicht angesprochen gefühlt haben bzw. nicht gemeldet haben. Was auch in dieser Studie nicht bzw. kaum betrachtet wird sind Kategorien wie Alter, *natio-ethno-kulturell kodierte Zugehörigkeit* (Mecheril 2016)¹⁵⁰ oder Behinderung. So kommt auch diese Studie der bereits selbst geforderten intersektionalen Betrachtung – unter Berücksichtigung der relevanten Differenzkategorien – kaum nach. Einer nachträglichen Rekrutierung bestimmter Personengruppen stand ich jedoch aufgrund der Gefahr zusätzlicher Konstruktionen und Stereotypisierungen skeptisch entgegen. Ebenso wäre durch die Einzelfallstudie die Gefahr groß, habituelle Dispositionen eines sozialen Subjekts als repräsentativ für bestimmte Personengruppen darzustellen. Da es meines Wissens keinen Überblick über die statistische Verteilung österreichischer Studierender basierend auf zugeschriebenen Diversitätskategorien gibt, wäre jede Quotierung fragwürdig. So ließe sich argumentieren, dass das Sampling die Majorität der Studierendengruppen an österreichischen Pädagogischen Hochschulen repräsentiert. Daraus lässt sich zugleich eine Kritik ausformulieren, dass die Gruppe der Lehramtsstudierenden und demnach auch der Lehrer:innen in Österreich (und dies gilt wohl auch für die anderen deutschsprachigen Länder) zu wenig divers ist und nicht nur anhand der Differenzlinie *gender* weit entfernt von einer gesellschaftlichen Repräsentanz liegt (Kampa 2020). Zudem bedürfe es eines vertiefenden Diskurses im pädagogisch-akademischen Feld über die wenig ausgeprägte Diversität im (Hochschul-)Lehrpersonal sowie über Strategien und Notwendigkeiten, dieser entgegenzutreten.

Was die Studie zudem nicht leisten kann ist eine (vollständige) Feldanalyse. Die Hoffnung lag zunächst darin, anhand der habituellen Strukturen und der Sichtweisen und *illusio* der Studierenden Schlüsse auf die Strukturen der Pädagogischen Hochschulen und den Lehrberuf ziehen zu können. Eingeschränkt ist dies auch möglich. Aufgrund der vielen Lücken und damit Angriffsflächen, die sich daraus ergeben hätten, wurde dieses Vorhaben allerdings fallengelassen.

150 Diese Bezeichnung führt Paul Mecheril (2016, S. 15f.) ein, um explizit zu machen, dass die in der Alltagssprache, aber auch bereits in der Wissenschaft etablierten Kategorisierungen *Migrant:innen* oder *mit Migrationshintergrund* diffuse Konstrukte sind, die aus den dem Zusammenspiel der ebenso unklaren Konzepte von *Nation*, *Ethnie* und *Kultur* entstehen. Zudem will diese Bezeichnung bewusst machen, dass die soziale Konstruktion solcher Konzepte auch politische Verwendung findet und damit auch Gesetze, Erlässe sowie auch soziale und symbolische Praktiken beeinflusst. Diese kritische Perspektive lenkt den Blick von *den Migrant:innen* zu den Subjektivierungsprozessen und Positionierungen, aber auch zu den Erfahrungen mit Zuschreibungen von Zugehörigkeiten. Die Dissertationen von Yalız Akbaba (2017) zu Lehrer:innen und *Migrationshintergrund* und Doris Pokitsch (2022) zur sprachlichen Positionierung von Schüler:innen gehen auf diese diffusen Zugehörigkeiten im Kontext von Schule ein.

An den drei Schritten zur Feldanalyse, die Bourdieu (1999, S. 340ff., 2015) aufzeigt, lässt sich erkennen, dass die vorliegende Studie diese Ideale in allen drei Punkten nicht erfüllen kann. Sowohl eine vollständige Analyse der Position des pädagogischen Feldes im Feld der Macht kann nicht geleistet werden. Dafür wäre unter anderem eine Diskursanalyse von medialen und politischen Diskursen zum Hochschulsektor erforderlich. Auch der Schritt der Offenlegung der Strukturen des Feldes, speziell der Pädagogischen Hochschulen, bedürfe der Betrachtung verschiedener Facetten – etwa über die Analyse der Leitbilder und Organigramme bis hin zu Publikationen und der medialen (Selbst-)Darstellungen via Homepage oder Social Media. Als dritten Schritt sieht Bourdieu die Notwendigkeit der Analyse der Genese der Habitus der Akteur:innen innerhalb des Feldes. Dies war zwar zentral für die vorliegende Untersuchung, eine holistische Betrachtung des Feldes bedürfe jedoch einer Habitusanalyse von Akteur:innen auf verschiedenen Ebenen der Hochschulen – nicht alleine der Studierenden. Auch dies kann hier weder angestrebt noch erreicht werden, wäre allerdings eine daran anknüpfende Studie wert. Fruchtbar wäre dabei auch eine methodologische Erweiterung mittels diskurstheoretischer Überlegungen, um die Logik des Feldes zu rekonstruieren (Diaz-Bone 2010). Auch die Erforschung der Hochschulkultur im Sinne der Schulkulturforschung (Helsper 2008; Hummrich 2015; Böhme et al. 2015; Kramer 2015a, 2002) oder von *Schulmythen* (Helsper und Böhme 2000) wären Wege, die Perspektive auf das Feld zu erweitern und die soziale Ordnung des Feldes der Lehrer:innenbildung grundlegend zu erfassen.

4 Habitusrekonstruktionen

Die folgenden Fallstudien rekonstruieren die habituelle Verankerung bezüglich der beruflichen Orientierung sowie das antizipierte Berufsbild des Berufs Volksschullehrer:in. Diese Rekonstruktionen sollen schließlich detaillierte Auskunft über ihre Berufswahl geben.

Die dahinterliegende Prämisse ist es, nicht bloß das *Gesagte* widerzuspiegeln, sondern vor allem auch die sozialen Umstände zu berücksichtigen, in denen dieses *Gesagte* stattfinden konnte. Dabei hilft ebenso der Blick gerade auch auf das *Nicht-Gesagte*. Die Interpretation braucht daher ständig die reflexive und selbstkritische Betrachtung – ein Leitmotiv des Bourdieuschen Forschungsparadigmas (Bourdieu und Wacquant 1996b). Die begleitenden Fragen müssen daher stets lauten: *Wer spricht? Zu wem? Unter welchen Umständen?* (Eribon 2018, S. 76).

Zwei zentrale Gefahren in der interpretativ-rekonstruktiven Forschungslogik können dabei ausgemacht werden: *erstens* die Gefahr, auf der Ebene des Manifesten zu verharren und damit im rationalen Selbstverständnis der Akteur:innen zu verharren und dadurch schlicht wiederzukäuen, *was* die Interviewpartner:innen explizieren. Im Bourdieuschen (1987, S. 127). Verständnis wissen die Akteur:innen jedoch mehr als sie zu wissen glauben – diese dahinterliegende soziale Logik – der *praktische Sinn* – ist es, den es zu rekonstruieren gilt. Und *zweitens* die Gefahr, blind die Bestätigung der eigenen Vorannahmen als Forscher:in zu suchen und damit die eigenen vorkonstruierten Stereotype zu rekonstruieren. Dadurch „konstruiert man ein Artefakt, dem nichts anderes entspricht als die ideologischen Erwartungen gewisser Akademiker_innen oder die sozialen – populistischen – Phantasmen, in denen ihr Klassenethnozentrismus schwelgt“ (Eribon 2018, S. 77). Daher kann auch die Analyse latenter Sinngehalte problematisch sein, wenn diese nicht einem theoretischen Filter unterzogen wird (ebd.). Passiert dies ohne die Berücksichtigung struktureller und historischer Bedingungen der Aussagen, so bleibt die Gefahr, dem ethnozentristischen Blick der Forschenden und damit der *scholastischen Verzerrung* zu unterliegen, was zu einer Leugnung des *praktischen Sinns* bzw. der *praktischen Logik* führt, in der diese Aussagen getroffen wurden (Bourdieu 2001a, S. 66). In diesem Fall werden Klassifizierungen gestärkt und einer Subsumtionslogik unterzogen, die bereits *vor* der Analyse feststehen, wodurch bloß die *üblichen Verdächtigen* (wie *Geschlechter- oder Migrationstypik*) reproduziert werden (Kramer 2015b, S. 176). Didier Eribon (2018, detailliert in 2017b) unterstellt der Psychoanalyse eine solche Vorgehensweise, indem sie zumeist auf vorgefertigte Konzepte wie *Ödipuskomplex*, *Kastration*, *Mutter-Kind-Dyade* oder der *Rolle des Vaters* zurückgreift und damit alle individuellen Konflikte erklärt, ohne jedoch sozialstrukturelle Einflüsse zu berücksichtigen. Aus diesen Vorüberlegungen heraus muss sich die Interpretation daher sowohl vor einer theorie- und strukturbefreiten Abbildung der expliziten Aussagen der Akteur:innen hüten, aber auch vor einer starren theoriegetriebenen Bestärkung der vorgefertigten Konstrukte der Forschenden. Empirie erscheint aus dieser Perspektive als die *interpretative Freiheit vor dem theoretischen Zwange*.

In diesem Kapitel werden die drei Einzelfälle *als Einzelfälle* separat voneinander analysiert. Die detaillierte Beschreibung des Interpretationsprozesses dient sowohl der Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse, aber auch der Darlegung der methodischen Vorgehensweise der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (SH); ein Vorgehen, das in der sonst üblichen Form der Darstellung rekonstruktiv-interpretativer Ergebnisse in dieser Detailliertheit nur selten möglich ist. Zu Beginn der Fälle werden die Studierenden stark reduziert vorgestellt – einerseits, um ihre Anonymität möglichst zu gewähren, andererseits, da diese Informationen für die Vorgehenswei-

se der Sequenzanalyse ausgeblendet werden sollen. Die zusammenfassenden Habitus hypothesen am Ende der Fälle geben einen guten Überblick über den rekonstruierten berufsbezogenen Habitus der Studierenden. Erst im darauffolgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Einzelfälle – der Logik der Sequenzanalyse folgend – in Relation zueinander gebracht werden, um allgemeine Schlüsse daraus zu ziehen.

4.1 Der pragmatische berufsbezogene Habitus von Nicole N.

Nicole N.¹⁵¹ ist zum Zeitpunkt des Interviews 23 Jahre alt und in einem kleinen Dorf am Land, weit ab von größeren Städten, aufgewachsen. Sie ist klassische *Bildungsaufsteigerin* und in ihrer *gut behüteten* Familie die erste Person mit Maturaabschluss.¹⁵² Ihre Eltern sind beide Angestellte. Nicole ist Wochenendpendlerin. Sie lebt wochentags in einer Wohngemeinschaft in Wien und am Wochenende mit ihrem jüngeren Bruder bei den Eltern, wo auch die Großeltern väterlicherseits leben. Nach der Hauptschule – *am Land* ist dies die Norm, wie sie erwähnt – besuchte sie die HLW¹⁵³ mit Matura und arbeitete danach ausbildungskonform ein Jahr im Tourismusbereich, was sie aber ‚nicht ewig‘ (Nicole, Z. 60) machen möchte. Sie scheitert zwei Mal bei der Aufnahmeprüfung zur Hebammenausbildung und sucht schließlich nach Alternativen. Ihre Tante gibt ihr den Impuls, Lehrerin zu werden und Nicole ist ‚eigentlich ganz positiv dann @ von der Idee@ angetan‘ (Nicole, Z. 67–68), woraufhin sie sich an der Pädagogischen Hochschule bewirbt und aufgenommen wird.

4.1.1 Passage 1: ‚mehr so die sozialen Themen‘

Die folgende Passage (Z. 234–242, Min. #00:16:10#), die zunächst zur Gänze dargestellt wird, bevor sie der Logik der Sequenzanalyse unterzogen wird, folgt der Erzählung, dass Nicole die Aufnahmeprüfung zur Hebammenausbildung zwei Mal versucht hat, aber beide Male daran gescheitert ist, worauf sie sich für das Lehramt entschieden hat und retrospektiv auch ‚froh‘ (Nicole, Z. 232) darüber ist.

Interviewer: aber das heißt die sozialen Berufe waren ohnehin immer schon so im Hinterkopf?¹⁵⁴

Nicole: ja also (2) schon (1) also auch- also meine Tanten erzählen mir das immer wieder dass ich schon von (.) Kindheit auf so (.) gescheite Sachen gesagt @hab unter Anführungszeichen@ so irgendwie total einfühlsam und sozial einfach also- und das waren auch die Themen die mich immer interessiert haben eigentlich- mehr so die sozialen Themen und in gewisser Weise passt ja jetzt schon auch zum Beruf- wobei man natürlich auch viele andere @Qualifikationen@ braucht aber (1) ja (.) also ich denke dass ich gut mit Kindern umgehen kann und (.) mich da einfühlend kann und das ist (.) meiner Meinung nach halt eines der wesentlichen (1) Dinge die eine Lehrerin können sollte @(.).@ ja (5)

Zunächst soll der Erzählstimulus näher beleuchtet werden. Er gibt die Richtung des Gesprächs zu einem bestimmten Grad vor. Es gibt unzählige Möglichkeiten, darauf zu reagieren. In der gewählten Antwort lässt sich schließlich erkennen, welcher handlungspragmatischen Anforderungslogik die interviewte Person folgt. Was erkennt sie als anschlussfähig auf die Frage und was hält sie für erwähnenswert? Welche Logik der Antwort findet sie? Daraus, so die methodologische Annahme, treten bestimmte Habitusdispositionen zum Vorschein, die rekonstruiert werden können.

151 Namen wurde anonymisiert.

152 Abitur.

153 Höhere Schule für Wirtschaftliche Berufe.

154 Zu den Transkriptionsregeln siehe Kapitel 3.4.3.

Die Suggestivfrage nach dem *handlungsleitenden* Motiv

I: aber das heißt die sozialen Berufe waren ohnehin immer schon so im Hinterkopf?

Die Frage ist eine Suggestivfrage und legt eine positive Beantwortung nahe. Sie zielt auf die Grundorientierung der Berufswahl ab. Es steckt allerdings auch die Bitte darin, näher auf den sozialen Aspekt einzugehen, den der Interviewer als scheinbar zentral für Nicole interpretiert, weil der Interviewer dieses Soziale auch im Hebammenberuf als charakteristisch erkennt.¹⁵⁵ Er deutet zudem das bisher Gesagte in die Richtung, dass er Nicole quasi unterstellt, ihre Berufswahlmotivation entstamme ihrem sozialen Bedürfnis, ihrem sozialen Habitus. Die Antwort auf diese Frage lässt Aussagen zur beruflichen Orientierung und damit zum beruflichen Habitus vermuten.

Nicole wird durch diese Frage dazu gedrängt, sich zum Thema *sozialer Aspekt des Lehrberufs* zu positionieren. Illustriert wäre eine Antwort denkbar auf einer Skala von völliger Ablehnung des Sozialen auf der einen und totaler Zustimmung auf der anderen Seite. Drei naheliegende Anschlüsse, die sich daraus ergeben:

1. eine Bestätigung (in etwa: ‚Ja total. Schon als Kind wollte ich immer Lehrerin werden‘)
2. eine Relativierung (‚naja, irgendwie schon, aber...‘)
3. eine Verneinung (‚nein, eigentlich wollte ich immer Atomphysikerin werden...‘)

Welche handlungspragmatische Anforderungslogik sich für Nicole aus dieser Frage ergibt, weist auf bestimmte Habitusdispositionen hin. Aufgrund der eher positiven Verortung des Sozialen durch den Interviewer ist *Variante 1*, also eine *Bestätigung* der Aussage, hier am naheliegendsten. Die Unterstellung, die in der Frage durchscheint, kann als Konklusion der bisherigen Aussagen im Interview gelesen werden. Zudem zielt diese Frage suggestiv auf eine Bestätigung ab. In Falle einer solchen Bestätigung würde Nicole einerseits zum Ausdruck bringen, dass der Lehrberuf für sie ein sozialer Beruf ist, als auch, dass dieser Aspekt des Sozialen für sie wichtig ist. Durch eine Relativierung in *Variante 2* könnte ersichtlich werden, dass die eigentliche Orientierung in einem anderen Bereich liegt, jedoch die soziale Komponente nicht vernachlässigt werden darf – selbst, wenn diese nicht vorhanden wäre. Sei es aufgrund von gesellschaftlichen Konventionen oder um die Einschätzung des Interviewers nicht zu enttäuschen. Hierin könnte sich ein Teil der *illusio* des Feldes zeigen. Ebenso könnte darin der Versuch liegen, die eigene Orientierung zu kaschieren, da diese im Feld nicht legitim ist – im Falle etwa, dass die Berufswahl aufgrund des Scheiterns als Hebamme eine Notlösung war. Die Option der Verneinung in *Variante 3* würde eine andere berufliche Orientierung zum Vorschein bringen, die dabei selbstverständlich und selbstsicher vorgebracht wird. Detaillierter auf die möglichen Habitusdispositionen einzugehen, die sich aus der Antwort ergeben könnten, macht an dieser Stelle noch wenig Sinn. Durch eine solche Auffächerung verschiedener Habitusdispositionen ließen sich vielmehr die Vorurteile und der Habitus der Interpretierenden erkennen als jener der Interviewten. Erst die Reaktion von Nicole lässt konkreter auf ihren möglichen Habitus schließen.

Unsicherheiten und erste Habitusshypothesen

N: ja also (2) schon (1) also auch-

Diese kurze Sequenz erscheint auf den ersten Blick wenig aussagekräftig, lässt jedoch einige Schlüsse sowie auch bereits Hinweise auf Nicoles Orientierung und damit erste Habitusshypothesen zu.

¹⁵⁵ In dieser simplen Frage kommt sogleich die in der Einleitung dieses Kapitels erwähnte Gefahr der Subsumtionslogik der Konstrukte des Forschenden zum Vorschein.

Von den drei besprochenen Anschlussmöglichkeiten wählt Nicole hier die zweite – die *Relativierung*. Diese Formulierung deutet weder auf eine starke Zustimmung der Frage noch eine starke Ablehnung hin. Der erste Impuls ‚ja‘ muss auch nicht zwingend eine Zustimmung sein. Es könnte auch als eine Art Füllwort verstanden werden, in etwa: ‚ja also eigentlich nicht‘. Nicole relativiert dieses ‚Ja‘ jedoch sofort in mehrfacher Weise, wodurch es eher den Charakter einer Abgrenzung bekommt: *erstens* durch das direkt darauffolgende und gesprächsöffnende Wort ‚also‘, welches einer weiteren Erklärung bedarf. *Zweitens* durch die Pause danach, die als Nachdenkpause gelesen werden kann. *Drittens* durch das Wort ‚schon‘ – als zögernde Zustimmung. *Viertens* durch die weitere Pause und *fünfstens* schließlich durch die abgebrochene Abschwächung ‚also auch-‘. Das Wort ‚schon‘ ermöglicht eine Abschwächung vor der kommenden Antwort im Sinne eines ‚schon, aber‘. Es gibt ihr zudem noch Spielraum, sich nicht ganz so stark positionieren zu müssen. Dass die Antwort damit abgeschlossen ist, kann hier nicht erwartet werden. Dies deutet darauf hin, dass es für Nicole kein klares *Ja* bzw. kein klares *Nein* auf diese Frage geben kann.

Für eine Konturierung des Habitus lässt sich zunächst auf die Hinweise eingehen, die scheinbar *nicht* im verankerten Habitus Nicoles stecken. Diese erste Sequenz der Antwort könnte auf eine Überforderung durch die Frage deuten. Sie kann sich nicht geradlinig positionieren, hat keine konkrete Antwort parat, die diese soziale Orientierung direkt verneinen bzw. bestärken kann. Es wirkt, als ob diese Frage für Nicole überraschend kommt, als ob sie damit wenig anfangen kann. Der relativierende Start in die Beantwortung der Frage lässt darauf schließen, dass hier eine nähere Erläuterung folgt. Es deutet sich an, dass es für Nicole hier kein schwarz-weiß-Denken geben kann, sondern die Antwort irgendwo dazwischen liegt und demnach erklärungsbedürftig ist. Diese etwas schwammige erste Reaktion legt nahe, dass die soziale Orientierung nicht im Kern ihres beruflichen Habitus verankert ist. Selbst, wenn sowohl der Hebammenberuf als auch der Lehrberuf generell als soziale Berufe definiert werden können, scheint dieser Bereich nicht im inkorporierten Habitus zu liegen, der Nicoles berufliche Orientierung lenkt. Außerdem zeigt sich konträr dazu, dass sie wohl auch eher keine konkrete davon abweichende Orientierung verinnerlicht hat, die sie selbstsicher vertreten kann. Läge ihre zentrale berufliche Orientierung etwa in der Wissensvermittlung, so wäre eine Ablehnung der Aussage bzw. eine wortsichere Antwort zu erwarten. Daraus ergeben sich drei Habitus-hypothesen, die auf Nicoles berufsbezogene Orientierung schließen lassen.

Erstens ließe sich ein *Habitus der berufsbezogenen Unterlegenheit* (Habitus-hypothese 1) vermuten, indem sich Nicole aus einer sozial nicht anerkannten Orientierung heraus unter Druck gesetzt fühlt, sich eine sozial verträgliche Passung herzuleiten und damit ihre Berufswahl zu rechtfertigen. Was diese versteckte Orientierung genau sein könnte, bleibt dabei noch offen. Diese Sequenz lässt eine etwaige Orientierung kaum durchblicken. Gesellschaftliche bzw. feldspezifische Konventionen ließen es für Nicole nicht zu, sich zu dieser Orientierung bei der Berufswahl zu bekennen, woraus sich diese Unterlegenheit ergibt. Diese Spannung zwischen eigener und auferlegter berufsbezogener Orientierung deutet sich durch die Worte ‚also auch‘ an. Demzufolge kann sie die Frage nach der sozialen Orientierung aufgrund der feldspezifischen Anforderung bzw. Erwartung nicht verneinen. Der unsichere Modus der Antwort legt nahe, dass Nicole erst abwägen muss, was sie sagen *kann* oder *darf*, was feldspezifisch sagbar ist. Es wäre ein Hinweis darauf, dass die Frage für Nicole eine heikle Frage ist und sie noch keine stringente Antwort bzw. Positionierung auf die so naheliegende Frage nach den Berufswahlmotiven gefunden hat. Darin zeigt sich ein Konflikt zwischen ihrem Habitus und dem beruflichen Feld, dessen *illusio* sie nicht teilt bzw. nicht verinnerlicht hat. Die Berufswahl könnte in diesem Fall eine Art Not- bzw.

Verlegenheitslösung darstellen, die aus dem zweimaligen Scheitern am Aufnahmeverfahren zur Hebammenschule entstand. Durch diese Notlösung könnte sich auch eine berufliche Unzufriedenheit breitmachen, die sich durch ihre fehlende Passung stärkt. Je nach grundlegender Habitusdisposition wäre hier ein Modus der *Resignation* möglich, indem sie eine Passung nur oberflächlich anführt, ohne zu versuchen, diese auch tatsächlich anzustreben. Ebenso wäre eine Variante des Versuchs der Enaktierung denkbar, in der sie bestrebt ist, die *illusio* des Feldes zu verinnerlichen. In jedem Fall würde sie im Anschluss versuchen, die eigene soziale Ader herzu- leiten bzw. vorzutauschen, allerdings in einem wenig sicheren und stringenten Modus.

Als *zweite* Variante ließe sich ein *berufsbezogener Habitus der Überlegenheit* (Habitushypothese 2) denken, der den sozialen Aspekt eher im negativen Gegenhorizont verankert hätte und stattdessen einer anderen zentralen habituellen Orientierung folgt, zu der sie auch stehen kann. Im Gegensatz zu *Hypothese 1* würde es Nicole in diesem Fall auch gar nicht als notwendig erachten, dem *Ideal der empathischen, sozial orientierten Grundschullehrerin* nachzukommen, sondern dieses Ideal ablehnen. Kein Habitus der Konvention bzw. des Gefallen-Wollens sondern einer der Selbstsicherheit und Überlegenheit wäre hier zentral. Ein an der Wissensvermittlung orientierter Habitus ist hier denkbar, der in der Helsperschen Ambivalenzantinomie zwischen Nähe und Distanz eindeutig auf der Seite der Distanz zu finden wäre (Helsper 1996). Sie würde die Wissensvermittlung klar in den Vordergrund stellen und diesen Aspekt auch selbstbewusst und wortsicher vertreten. Aber auch eine Orientierung an der Wertevermittlung wäre hier denkbar. Nicole würde dieser Sichtweise zufolge in jedem Fall wissen, dass die soziale Komponente im Grundschullehrerberuf nicht fehlen darf und stimmt ihr deswegen zu einem gewissen Teil zu. Sie würde im Anschluss entweder auf die Wissensvermittlung (bzw. eine andere Orientierung) umlenken oder ihre soziale Ader begründen. Eine Erläuterung auf der Erfahrungsebene ist hierbei wahrscheinlicher, als eine empathische Erzählung. In etwa: ‚ich bin Leiterin bei den Pfadfindern‘ oder ‚ich habe immer schon auf meine kleine Schwester aufpassen müssen‘. Aufgrund der Tatsache, dass sie die Frage nicht sofort ablehnt und ihre eigene Orientierung zeigt, ist diese Habitushypothese jedoch unwahrscheinlich.

Als *dritte* Variante bliebe ein *berufsbezogener Habitus der sozialen Orientierung* (Habitushypothese 3). Das Zögern in der Antwort macht diesen jedoch bereits sehr unwahrscheinlich. Nicole bekommt die Antwort vom Interviewer praktisch serviert und müsste nur zustimmen. Die einzige Möglichkeit, diese Orientierung doch noch zu erkennen, wäre die Überlegung, dass sie diese Orientierung so zentral im positiven Gegenhorizont verankert hat, dass diese Frage nach der sozialen Komponente der Berufswahl für Nicole als irritierend und überraschend kommt. Im Anschluss daran bräuchte es daher diese Selbstverständlichkeit, in etwa: ‚aber das ist hoffentlich Grundvoraussetzung für den Beruf‘ oder ‚das muss ja hoffentlich nicht erwähnt werden‘. In solch einer Wortwahl würde die Selbstverständlichkeit stecken, mit der sie diesen Beruf gewählt hat und ein Unverständnis gegenüber Menschen, die diese Orientierung nicht in den Beruf mitbringen. Im Anschluss an diese Verunsicherung würde Nicole sich ganz klar, wortsicher und emotional im sozialen Bereich verankern und ihre Berufswahl damit untermauern: ‚klar, ich freue mich schon irrsinnig auf die Kinder, darauf, sie zu begleiten. Es gibt doch nichts Schöneres, als das Lachen und die Neugier in den Gesichtern der Kinder‘. Die Unsicherheit der Wortwahl und die Phrase ‚schon, aber‘ spricht allerdings stark dagegen, dass dieser Habitus hier aufrechterhalten werden kann.

Die ersten beiden Habitushypothesen zielen auf eine berufliche Orientierung Nicoles abseits des Sozialen ab, gehen im Detail allerdings auf unterschiedliche Ebenen ein. Die dritte Variante der sozialen Orientierung wurde bereits als eher unwahrscheinlich deklariert. Durch Hinzunah-

me der folgenden Sequenzen soll nun zum Vorschein gebracht werden, welche der aufgestellten Hypothesen weitergeführt werden können und welche sich als unhaltbar erweisen.

Der externe Nachweis der beruflichen Eignung

also meine Tanten erzählen mir das immer wieder dass ich schon von (.) Kindheit auf so (.) gescheite Sachen gesagt @hab unter Anführungszeichen@ so irgendwie total einfühlsam und sozial einfach

Die handlungspragmatische Anforderungslogik, der Nicole mit dieser Aussage folgt, ist die Hinzunahme der Außenperspektive als Legitimation. Nicole bringt Personen ein, die ihr eine soziale Ader und damit die Eignung als Lehrerin bescheinigen. Dass dies hier die Tanten sind und niemand aus der Kernfamilie ist zunächst etwas irritierend, wird jedoch mit dem Hintergrundwissen verständlich, dass zwei ihrer Tanten Lehrerinnen sind. Eine weitere Tante hat sie auf die Idee gebracht, Lehrerin zu werden. Diese hatte früher selbst diesen Berufswunsch, hat ihn jedoch aufgegeben. Es bleibt offen, von welchen Tanten sie hier genau spricht, dennoch lässt sich – auch ohne dieses Kontextwissen – sagen, dass sie diese Tanten als legitim dafür anerkennt, ihr die Befähigung für diesen Beruf zuzusprechen. *Die Tanten* gelten für Nicole als *autorisierte Sprecherinnen* (Bourdieu 1990, S. 114). Sie haben die Macht bzw. Deutungshoheit, ihr den positiven Befund für die Eignung zum Lehrberuf auszustellen. Die Außenperspektive hat zudem den Charakter, dass sie – durch die scheinbare Objektivität – eine größere Gewichtung hat. Die eigene Wahrnehmung kann getrübt sein. Auch wären Personen aus der Kernfamilie zu involviert, parteiisch und damit weniger glaubwürdig. Die Meinung der Tanten ist hier gewichtiger, weil diese aus einer bestimmten Distanz berichten können. Außerdem müssen sie schließlich wissen, wovon sie sprechen, da sie selbst Lehrerinnen und demnach Expertinnen sind bzw. vom Feld eine Ahnung haben. Zudem betont sie, dass diese Tanten das ‚immer wieder‘ erzählen, was diesen Befund zusätzlich stärkt. Auch der Plural der *Tanten* trägt zur Bestätigung ihrer Eignung bei, wodurch diese Erzählung fast schon den Charakter einer objektiven Meinung einnimmt. Diese wiederholte Betonung deutet auf einen Versuch der Passungsherstellung hin. Nicole übernimmt mit diesem Sprechakt die Interviewer-Aussage ‚immer schon‘ und bestätigt diese: ‚schon von (.) Kindheit auf‘ hatte sie demnach diese soziale Ader, was ihre Tanten bestätigen und ‚immer wieder‘ erzählen.

Dass Nicole hier auf die Aussage der Tanten zurückgreift, deutet eher auch darauf hin, dass dieser soziale Aspekt nicht in ihrem Habitus verankert ist. Sie hätte sonst genügend eigene Beispiele und könnte viel zielgerichteter, klarer und deutlicher von diesem Fakt sprechen. Die unsichere Wortwahl: ‚so gescheite Sachen‘, ‚irgendwie total einfühlsam‘ oder ‚sozial einfach‘ legen die Annahme nahe, dass sie nicht die richtigen Worte dafür findet, weil diese Orientierung nicht habituell inkorporiert ist. Sie würde stattdessen wesentlich emotionaler, affektgeladener und überzeugender erzählen, anstatt die Tanten als Zeugnisausstellerinnen rational-argumentativ heranzuziehen. Trotz dieser Betonung des Sozialen drängt sich hier auf der latenten Ebene auf, dass dieser soziale Aspekt eher von außen auferlegt ist, als von innen kommend ihre zentrale Orientierung darstellt. Habitusshypothesen 1 und 2 würden sich damit bestätigen, während diese Sequenz gegen Habitusshypothese 3 spricht.

Ein zweiter Aspekt der handlungspragmatischen Anforderungslogik Nicoles ist bemerkenswert, da sie die Frage umdeutet. Gezielt war die Frage auf den *Berufswunsch*, auf das *Begehren*, auf das *Wollen*. Nicole dagegen antwortet mit einer anderen Kategorie, und zwar mit der Kategorie des *Könnens*, der *Fähigkeit* bzw. *Kompetenz*. Sie verändert damit den Fokus des Gesprächs vom *Berufswunsch* zur *Berufseignung*. Um das durch einen fiktiven Vergleichshorizont zu ver-

deutlichen: ‚singen war immer schon meine Leidenschaft‘ wäre eine Aussage, aus der sehr deutlich ein positiver Gegenhorizont zum Vorschein kommt. Im Gegensatz dazu ist eine Aussage, wie sie Nicole hier macht, anders zu lesen: ‚meine Tanten haben gesagt ich habe immer schon gut singen können‘. Dahinter scheint sich eher eine wenig verinnerlichte Konstruktion zu verbergen als ein tief verinnerlichter Habitus. Diese Umdeutung der Frage deutet darauf hin, dass ihre verinnerlichte berufsbezogene Orientierung gerade *nicht* im Sozialen liegt. Dass sie das Gespräch vom *Berufswunsch* allerdings zur *Berufseignung* lenkt, kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass nicht der verinnerlichte Wunsch, sondern die *Pragmatik* des Könnens im Zentrum der Berufswahl stand: ‚das kann ich halt‘. Sie verschiebt damit das Thema vom eigenen Begehren weg zur eigenen Kompetenz. Es kann daher vermutet werden, dass Nicoles Berufswahl nicht aus ihrem tief verinnerlichten Begehren entstand, sondern aus ihrer – von den Tanten auferlegten – Fähigkeit. *Weil sie es kann*. Dass sie mit den Worten ‚von Kindheit auf‘ eine Kontinuität betont, stärkt diesen Punkt zusätzlich.

Ein Habitus der *berufsbezogenen Unterlegenheit* (Habitushypothese 1) kann durch diese Sequenz bestärkt werden. Die Hinzunahme der Tanten als eine Art *Platzanweiserinnen* scheint sich hier als Versuch einer Passung mittels äußerer Faktoren darzustellen, da es ihr an innerer Orientierung bzw. der Enaktierung des positiven Gegenhorizonts des Sozialen fehlt. Die Geschichte der Tanten könnte hier eine gute Gelegenheit sein, diesen Mythos der sozialen Orientierung aufrechtzuerhalten und zu bestärken. Nicole würde diese Bescheinigung der Tanten als Legitimation für die Entscheidung zum Lehrberuf sehen, ohne jedoch diesem hegemonial auferlegten Diskurs auch nachkommen zu können. Hinweis dafür wäre die Umdeutung der Frage weg vom Berufswunsch hin zum Thema der Befähigung. Zudem könnte das bedeuten, dass sie den Druck dieser feldspezifischen Konvention der sozialen Orientierung spürt, der auch in der eigenen Familie nicht Halt macht. Der innere Konflikt zwischen Habitus und Feld bliebe damit vorerst ungelöst und könnte im Beruf problematisch werden. Die Verschiebung auf die Ebene der Fähigkeit würde ebenso für diese Variante sprechen. Sie würde demnach versuchen, ihre Befähigung für den Beruf ins Zentrum zu rücken, um von ihrem fehlenden Begehren abzulenken. Ob sie damit versucht, den Interviewer oder sich selbst zu täuschen und sich mit dieser Erzählung eine soziale Orientierung aufzuerlegen, bliebe offen und bedürfe anderer methodischer Herangehensweisen.

Ein Habitus der *berufsbezogenen Überlegenheit* (Habitushypothese 2), der diese von außen auferlegte Erwartung der sozialen Orientierung nicht übernimmt und an deren Stelle eine andere Orientierung überzeugt vermittelt, wird durch die Hinzunahme dieser Legitimation des Sozialen zwar weiter unwahrscheinlich, kann aber noch nicht ganz verworfen werden. Nicole würde das Ideal der empathischen Lehrerin nicht übernehmen und an dessen Stelle eine andere, wichtigere Komponente ins Zentrum rücken, wie etwa die Wissensvermittlung. Dass sie hier dennoch die Tanten erwähnt, würde in dieser Sichtweise darauf hindeuten, dass die soziale Orientierung als *symbolisches Kapital* im Feld verankert ist – so stark, dass Nicole selbst durch ihren Überlegenheitshabitus diese nicht völlig leugnen kann. Sie würde in diesem Fall die Tanten benutzen, um ihr diese soziale Ader zu bescheinigen (symbolisches Kapital zuzuschreiben) und würde im Anschluss daran ihre eigene Orientierung darlegen. In jedem Fall würde sich auf latenter Ebene zeigen, dass ihr die Fähigkeit fehlt, diese soziale Komponente sprachlich adäquat zu vermitteln, was gegen eine soziale Orientierung spricht. Die Verschiebung vom Begehren auf das Können spräche ebenso gegen diese Variante. Sie würde viel eher eine Verschiebung anstreben – weg vom *Sozialen* und hin zur eigentlichen berufsbezogenen Orientierung.

Die Hinzunahme einer Außenperspektive, die vollkommen unsichere Wortwahl und die Verschiebung der Frage vom Wollen zum Können sprechen so stark dagegen, dass die Variante des *Habitus der sozialen Orientierung* (Habitushypothese 3) hier bereits verworfen werden kann. Bei verinnerlichter sozialer Orientierung wären genügend eigene Erfahrungen vorhanden und sie müsste damit nicht auf äußere Faktoren und Erzählungen anderer zurückgreifen. Sie würde stringent und empathisch berichten und auf der Ebene des Begehrens bleiben.

Das scheinbare Interesse am Sozialen

also- und das waren auch die Themen die mich immer interessiert haben eigentlich- mehr so die sozialen Themen

Nicole bricht hier mit ihrer Erzählung auf drei unterschiedlichen Ebenen. *Erstens* bricht sie die Erzählung der Tanten ab. Zu erwarten wäre gewesen, dass sie aus der erwähnten regelmäßigen Schilderung der Tanten berichtet und konkrete Beispiele dafür gibt. Dass dies nicht passiert, könnte ein Anzeichen dafür sein, dass die Worte ‚immer wieder‘, mit der sie diese Erzählungen der Tanten rahmt, eher eine Floskel darstellen als eine tatsächliche Begebenheit. Zum *Zweiten* bricht sie mit dem Modus der Perspektive und schwenkt nun von der Außen- zur Innensicht. Von der Erzählung der Tanten kommt sie zur Erzählung aus der eigenen Perspektive. Dies kann als Hinweis darauf gesehen werden, dass durch diese kurze Erwähnung ihre Befähigung zum Lehrberuf ausreichend geschildert wurde. Und zum *Dritten* ändert Nicole wiederum den Modus der Legitimation und springt dabei von der Ebene des *Könnens*, der Fähigkeit zurück zur Ebene des *Wollens*, des Begehrens. Dieser Dreischritt der Verschiebung ist hier bemerkenswert. Dies deutet darauf hin, dass zu diesem Thema keine stringente Erzählung möglich ist, was wiederum auf einen Habitus abseits des Sozialen spricht (gegen Habitushypothese 3). Dieser Perspektivenwechsel kann auch als weiterer Versuch gedeutet werden, eine nachträgliche Legitimierung der Passung zu finden. Nachdem die Passung des Könnens durch die Bescheinigung der Tanten abgehakt ist, schwenkt Nicole auf die Begehrensebene um und versucht nun, eine Passung des Wollens über ihr schon ‚immer‘ vorhandenes *Interesse* zu erläutern.

Die aufgestellten Habitus hypothesen lassen sich durch diesen Zusatz weiterführen. Die unsichere Wortwahl in Bezug zur sozialen Komponente des Berufs erfährt durch diese Sequenz eine Fortsetzung. Sie spricht von ‚eigentlich‘ und ‚die Themen‘ bzw. ‚so die sozialen Themen‘. Diese Unsicherheit stärkt trotz der manifesten Ebene der sozialen Orientierung die Habitus hypothesen, die diese soziale Orientierung gerade *nicht* verankert haben. Unklar bleibt hier auch noch, was Nicole mit ‚die Themen‘ bzw. ‚sozialen Themen‘ konkret meint und worin dieses immer schon vorhandene *Interesse* daran konkret liegt. Der bisherige Modus in dieser Passage deutet allerdings nicht darauf hin, dass dieser Aspekt noch näher erläutert wird. Es kann vielmehr vermutet werden, dass dieser Einschub – parallel zum Einschub der Erzählung der Tanten – für sie ausreicht, um die Ebene des Begehrens bei der Berufswahl zu schildern. Dies spräche konkret für einen *Habitus der berufsbezogenen Unterlegenheit* (Hypothese 1). Nicole würde versuchen, eine Passung aufgrund des Fehlens der notwendigen sozialen Komponente nachträglich als Legitimation einzuführen. Zunächst auf der Ebene der äußerlichen Bescheinigung und nun auf der Ebene der inneren Bedürfnisse. Sie versucht zu zeigen, dass sie den Beruf *kann* und dass sie die ‚sozialen Themen‘, die dem Beruf zugrunde liegen, auch schon ‚immer interessiert haben eigentlich‘, wodurch sie eine fast genetische Passung andeutet. Die Passungsproblematik ihres Habitus zum beruflichen Feld bliebe in dieser Perspektive aufrecht. Ein *Habitus der berufsbezogenen Überlegenheit* (Habitushypothese 2), der aus einer zentralen Orientierung abseits des

Sozialen und einer gleichzeitigen Ablehnung des Sozialen besteht, kann nun ausgeschlossen werden. Dieser bräuchte die doppelte Legitimation durch die Tanten und der genetisch-verankerten Orientierung nicht. Der weiterhin fehlende Wortschatz spricht abermals gegen einen Habitus der sozialen Orientierung (Habitushypothese 3), selbst wenn sie hier auf der manifesten Ebene des Gesagten zum Vorschein kommt. Durch fehlende Empathie für diesen Bereich wirkt die Erzählung eher künstlich konstruiert.

Was sich in dieser Sequenz jedoch schärfen lässt ist die *illusio* des Feldes, zu der – aus Sicht Nicoles – die Komponente des *Sozialen* gehört. Eine *soziale Orientierung* scheint einen so hohen symbolischen Wert im Feld zu haben, dass sie diese nicht ignorieren kann.

Die Weiterführung der habituellen Unsicherheit

und in gewisser Weise passt ja jetzt schon auch zum Beruf- wobei man natürlich auch viele andere @ Qualifikationen@ braucht aber (1) ja (.)

Nicole spricht ihre Passung zum Beruf an dieser Stelle direkt an. Dennoch zeugt dieser Sprechakt von einer grundlegenden Unsicherheit. Das Herstellen dieser Passung der sozialen Orientierung verliert durch die Relativierung (‘in gewisser Weise’) zusätzlich an Gewicht. Im Vergleichshorizont der verinnerlichten sozialen Orientierung (Habitushypothese 3) würde sie formulieren: ‚und für eine Lehrerin ist das hoffentlich Voraussetzung‘ oder ‚und als Lehrerin sollte man dieses Interesse schon mitbringen‘. Nicole macht hier deutlich, dass die soziale Orientierung nicht das einzige Kriterium für den Lehrberuf ist. Welche weiteren Qualifikationen notwendig sind, bleibt in dieser Sequenz offen und Nicoles bisherige sprunghafte Sprechakte deuten auch nicht darauf hin, dass sie diese anderen Aspekte im Anschluss näher erläutern wird. Das ‚aber‘ ist ein Hinweis darauf, dass diese *anderen Qualifikationen* zwar benötigt werden, aber die soziale Komponente im Zentrum steht. Der Nachtrag ‚ja‘ kann als Konklusion und damit Hinweis darauf verstanden werden, dass das Thema abgeschlossen ist und die ‚vielen anderen Qualifikationen‘ damit nicht mehr näher erläutert werden.

Weiter aufrecht bleibt in dieser Sequenz der Modus der unsicheren Wortwahl: ‚in gewisser Weise‘ und ‚passt ja jetzt schon auch zum Beruf‘. Auch durch den lachenden Modus des Wortes ‚Qualifikationen‘ spiegelt sich diese Unsicherheit wider. Nicole schafft es damit weiterhin nicht, ihre eigene Orientierung darzulegen und sich in Bezug zur Frage der sozialen Orientierung stringent zu positionieren. Dies bestätigt ein weiteres Mal ihre fehlende soziale Orientierung (spricht gegen Habitushypothese 3).

Auch diese Sequenz stärkt abermals einen *Habitus der berufsbezogenen Unterlegenheit* (Habitushypothese 1), indem sie hier in einem sehr unsicheren Modus versucht, ihre Passung zum Beruf zu erläutern. Es stärkt sich dadurch der Eindruck, dass Nicole einer Passung zum Feld hinterherläuft, da sie diese über ihren berufsbezogenen Habitus nicht mitbringt. Demzufolge folgt die Berufswahl nicht einem inneren Begehren, sondern umgekehrt scheint der Berufswahl die Suche nach Passung folgen zu müssen.

Einer näheren Betrachtung bedarf die Formulierung ‚in gewisser Weise‘. Diese unsichere Formulierung legt hier einen nachträglichen Versuch der Passung nahe. *Irgendwie passt der Beruf ja jetzt für mich*, scheint sie hier zu sagen. Hierin steckt keine tiefe Überzeugung der eigenen Orientierung und auch kein Anzeichen für die Sicherheit der richtigen Berufswahl. Es scheint sich vielmehr um eine Passung zu handeln, die weit hergeholt ist – vielmehr als zufälliges Ergebnis, denn als ein gezielter Plan. Die soziale Komponente als eine von vielen Kriterien zu deklarieren, könnte hier als Versuch gedeutet werden, das von außen auferlegte Ideal abzuschwä-

chen, um sich selbst damit Legitimierungsdruck zu nehmen. Die unsichere und relativierende Formulierung würde für diese Variante sprechen. Das nicht weiter ausformulierte ‚aber‘ würde in dieser Sichtweise bedeuten, dass sie die soziale Komponente trotzdem als zentral positioniert, im Sinne von: ‚aber natürlich ist das Soziale das wichtigste im Beruf‘. Auch dies würde für die hohe Bedeutung des *Sozialen* im Feld sprechen und Auskunft über das feldspezifische symbolische Kapital geben. Im Anschluss wäre hier ein weiterer Versuch der Passung bzw. eine weitere Herleitung der eigenen Passung zum Lehrberuf naheliegend.

Nicole scheint hier zu sagen, dass sie aufgrund ihres Interesses an sozialen Themen ‚ja schon irgendwie‘ zum Beruf der Lehrerin passt. Ein Habitus einer selbstbewussten Orientierung abseits des Sozialen (Habitushypothese 2) und ein sozial orientierter Habitus (Habitushypothese 3) konnten bereits ausgeschlossen werden und diese Sequenz bestätigt dies noch einmal.

Der scheinbar soziale Habitus

also ich denke dass ich gut mit Kindern umgehen kann und (.) mich da einfühlen kann und das ist (.) meiner Meinung nach halt eines der wesentlichen (1) Dinge die eine Lehrerin können sollte @(.)@ ja (5)

Im Sinne der Methode soll die bestätigte Habitushypothese durch Hinzunahme einer weiteren Sequenz einer letzten Überprüfung standhalten. Diese abschließende Sequenz zielt wiederum auf die Ebene des Könnens ab. Nicole *kann* gut mit Kindern umgehen und *kann sich einfühlen*; für sie stellen diese beiden Komponenten der Kompetenz die wesentlichen Voraussetzungen für den Lehrberuf dar. Wie bereits in der Sequenz, in der sie von den Tanten die Eignung zum Lehrberuf zugesprochen bekommt, ist auch dieser Sprechakt ein Hinweis darauf, dass ihre Berufswahl keinem inneren Wunsch, sondern eher einer Pragmatik der *Fähigkeit*, des *Könnens* folgt. Außerdem ließe diese neutrale und wenig emotionale Formulierung auch die Vermutung zu, dass diese Passung nachträglich eingeführt wurde und nun als Legitimation für ihre Berufswahl dient. Es drängt sich hier auch ein Charakter eines Vorstellungsgesprächs bzw. Eignungsgesprächs auf. Nicole scheint sich hier zu rechtfertigen, warum sie für den Beruf geeignet ist, bleibt dabei aber auf einer sehr oberflächlichen Begründung. Diese Ebene der Kompetenz wird jedoch durch die kurze Vorbemerkung ‚also ich denke‘ relativiert. Auch diese Formulierung zeugt von einer Unsicherheit im Thema. Ebenso die Formulierung: ‚meiner Meinung nach‘, die impliziert, dass es auch andere Meinungen dazu gibt. Dadurch wird die Aussage weniger konkret und verliert damit an Allgemeingültigkeit. Auch das kurze Lachen am Schluss der Sequenz stärkt diese Sichtweise der Unsicherheit.

Die Verlockung, diesen Sprechakt als Hinweis auf einen *sozialen Habitus* zu lesen, liegt mit dem normativen Wort ‚sollte‘ nahe. Dennoch lässt sich auch hier argumentieren, dass diese Doktrin als nachträglich eingeführte Ebene zum Vorschein kommt. Es dient hier wohl vielmehr der eigenen Passung, der Bescheinigung der eigenen Befähigung. Das abschließende Wort ‚ja‘ als Hörer:innensignal der Beendigung der Ausführung und die fünf Sekunden Pause danach deuten auf ein Ende der Passage hin. Damit scheint alles zum Thema *soziale Berufe* gesagt. Auch für die aufgestellten Habitushypothesen ändert diese Sequenz nichts mehr, wodurch eine abschließende und stringente Hypothese ausformuliert werden kann.

Zusammenfassende Habitushypothese aus Passage 1

Damit lässt sich zusammenfassend ein *Habitus der berufsbezogenen Unterlegenheit* formulieren, der aus dem vergeblichen Versuch entsteht, den feldspezifischen Normen einer empathischen und sozial orientierten Grundschullehrerin gerecht zu werden. Der Lehrberuf und die damit verbundenen gesellschaftlich bzw. feldspezifisch akzeptierten Orientierungen sind bei Nicole

nicht vorhanden. Sie versucht demnach eine Passung zum Beruf herzuleiten, die sich an der – aus ihrer Sicht – feldspezifischen Konvention der sozialen Orientierung festhält. Dies zeigt sich vor allem an der Unsicherheit im Sprechen über das Thema der Berufswahl und der Zuhilfenahme äußerer Faktoren für die Legitimation ihrer Berufseignung. Dadurch ergibt sich für Nicole eine Passungsproblematik zwischen Feld und Habitus, mit der sie unentwegt konfrontiert ist. Das Bild der empathischen Grundschullehrerin, die sich liebevoll um die Kinder kümmert, steht ihr dabei stets als erstrebenswertes, aber unerreichbares Ideal entgegen. Sie beugt sich damit dem feldspezifischen hegemonialen Diskurs der *sozialen und empathischen Grundschullehrer:innen*. Dadurch kann ihr eine Habitusdisposition zugesprochen werden, die sich an der Konvention, an der Norm orientiert und den feldspezifischen Erwartungen nachzukommen versucht. Dadurch, dass ihr der legitime, im Feld akzeptierte und erforderliche Habitus fehlt, versucht Nicole, diese Passung über andere Strategien zu begründen. Einerseits macht sie dies über die Zuhilfenahme des äußeren Faktors ihrer Tanten, die ihr durch Erzählungen aus der Kindheit die Befähigung zum Lehrberuf zugestehen. Andererseits geht sie der Frage des Berufswunsches aus dem Weg, indem sie umlenkt zur Ebene des *Könnens*. Über diese *Kompetenz*, mit Kindern umgehen *zu können*, versucht sie, ihre Passung zu legitimieren.

Der Lehrberuf stellt sich für Nicole demnach als ein Beruf dar, für den die erforderlichen Kompetenzen bereits ins Studium mitgebracht werden müssen. Der Lehrberuf ist schlussfolgernd keiner, der *erlernt* werden kann. Daraus ergibt sich eine gewisse genetische Perspektive bzw. eine *natürliche Begabungskomponente* in ihrer Betrachtung zum Lehrberuf.

Nicole verbirgt in dieser Passage ihre eigentliche berufsbezogene Orientierung, was darauf schließen lässt, dass diese im Feld nicht anerkannt ist und deshalb *unsagbar* ist. Die Orientierung an pragmatischen Gründen der Berufswahl liegt hier nahe.¹⁵⁶ So könnten die Vorstellung eines sicheren Berufs, die vermeintlich einfache Ausbildung, die ökonomische Komponente, viel Freizeit oder etwa die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als mögliche Varianten im Kern ihrer berufsbezogenen Orientierung liegen. All dies wären Motive, die für Nicole im Feld nicht anerkannt wären. Zu sagen, sie werde Grundschullehrerin, weil die Ausbildung so einfach ist, weil es ein sicherer Beruf ist, oder weil sie als Lehrerin viel Freizeit hat, ist sozial nicht akzeptiert. Diese zentrale Orientierung zu verbergen und an deren Stelle eine sozial akzeptierte Orientierung zu stellen, liegt dabei nahe, erzeugt jedoch einen bestimmten Druck der Begründungslogik, aus der sich Nicoles berufsbezogener Habitus der Unterlegenheit zu formen scheint.

Als Vergleichshorizont und im Sinne der Eingrenzung des Habitus lassen sich auch jene Ebenen beruflicher Eignung bzw. Orientierung aufgreifen, die bei Nicole sichtlich keine Rolle spielen. Nicole ist nicht an der Wissensvermittlung orientiert. Es geht ihr offensichtlich nicht darum, Kindern fachliches Wissen beizubringen. Sie ist dieser Passage zufolge auch nicht an einer Wertevermittlung orientiert. Ihre Berufswahl entstammt keinem altruistischen, ethischen Habitus, der zum Ziel hat, ihre Schüler:innen zu vernunftbegabten Menschen zu machen, ihnen bestimmte Werte zu vermitteln, die sie für wichtig hält. Aus dieser kurzen Passage ließe sich vorsichtig die These aufstellen, dass die Schüler:innen – im Gegensatz zu den Ergebnissen der meisten Studien zu den Berufswahlmotiven – generell eher eine nachgeordnete Rolle in ihrer Berufswahl spielen. Im Zentrum ihrer beruflichen Orientierung stehen nicht die Schüler:innen, steht nicht die Arbeit mit Kindern. In einem solchen Vergleichshorizont würde sie viel empathischer und affektiver über die Schüler:innen bzw. Kinder sprechen. Erst durch die relationale Betrachtung durch die Hinzunahme weiterer Passagen kann diese Annahme überprüft werden.

156 Zur schwachen Gewichtung der pragmatischen Berufswahlmotive siehe Kapitel 3.2.1.

4.1.2 Passage 2: ‚ich hätte auch die BAKIP machen können‘

Das Gespräch direkt vor der zu interpretierenden Passage handelt vom etwaigen Berufswunsch Nicoles Bruder zum Physiotherapeuten. Nicole vergleicht dabei die große Diskrepanz zwischen freien Plätzen für die Ausbildung und die große Bewerber:innenzahl mit der Hebammenausbildung. Auf die Anmerkung des Interviewers, dass aufgrund der zunehmenden gesellschaftlichen Relevanz des Sports künftig auch mehr Physiotherapeut:innen benötigt werden, verschiebt Nicole das Thema wieder auf den Lehrberuf. Sie meint, dass auch im Lehrberuf zunehmender Bedarf herrschen wird. Nicole erzählt daraufhin von der zu erwartenden ‚Pensionswelle‘, die bereits vor dem Start ihrer Ausbildung verlautbart wurde. Die darauffolgende Passage (Z. 526–537, Min. #00:34:16#) beginnt mit einer Nachfrage zu den Jobaussichten als Motiv für die Berufswahl:

- I: und das war mitentscheidend für dich dann oder
 N: das war (1) zum Teil dann- also ob ich- ich hätte auch die BAKIP¹⁵⁷ machen können- schon auch mitentscheidend äh (2) weil (3) ja eben weil es geheißen hat es ist unsicher ob man da einen Job kriegt und weil die Ausbildung auch pfff also da hat man immer elf Stunden glaub ich und irrsinnig viel- also es ist wirklich aufwendig- zumindest- also ich weiß nicht ob das bei allen so ist aber was man so hört ist die nicht ohne und Instrument lernen das war auch nicht so mein Ding dann und @(.).@ also so Aspekte haben da auch mitgespielt und (1) ähm (.) ja ich hab irgendwann so Schnuppertage auch in Kindergärten und so gemacht und da hab ich mir gedacht ich weiß nicht- ein Leben lang- das wär mir irgendwie zu- ich hab mir gedacht das ist mir dann nachher zu fad- also ich mein- jetzt (3) das war irgendwie nicht so Feuer und Flamme dafür dann und da hab ich mir gedacht nein- wenn ich dann erst draufkomm wenn ich fertig bin

Der Erzählstimulus des Interviewers soll kurz näher betrachtet werden, bevor die handlungspragmatische Anforderungslogik Nicoles analysiert werden soll.

Die Frage nach der Jobsicherheit als Berufswahlmotiv

- I: und das war mitentscheidend für dich dann oder

Die Frage zielt auf Beweggründe für die Berufswahl ab und beinhaltet eine leichte Setzung in Richtung Zustimmung. Durch das Wort ‚mitentscheidend‘ bekommt es eine Abschwächung, wodurch eine Zustimmung möglich wird. Einer Frage wie: ‚und die guten Jobchancen waren der Grund für deine Berufswahl?‘ könnte aufgrund der normativen Setzung des Berufsbildes kaum zugestimmt werden.

In jedem Fall drängt die Fragestellung Nicole dazu, sich zu positionieren. Sie muss Stellung beziehen. Die naheliegenden Anschlussmöglichkeiten, die sich aus dieser Frage ergeben, sind vor allem folgende drei:

1. *Ablehnung.* Nicole könnte klar verneinen und sich damit vom pragmatischen Beweggrund der Jobsicherheit abgrenzen. Das könnte einerseits Hinweis auf eine anders gelagerte berufliche Orientierung hindeuten, oder aber auch ein Versuch sein, sich von einem sozial nicht akzeptierten Lehrer:innenbild abzugrenzen. Da sie jedoch das Thema selbst in diese Richtung lenkte, wäre eine klare Abgrenzung überraschend.
2. *Relativierung.* Nicole könnte vorsichtig zustimmen und zugleich einen für sie wichtigeren Punkt nennen bzw. bestärken, dass die Jobsicherheit nicht der wichtigste Grund für sie war, in etwa: ‚ja, natürlich ist das super, aber das war nicht der Hauptgrund. Entscheidend war

157 BAKIP = Bundes-Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik.

viel mehr...! Aufgrund des hegemonial-normativen Ideals im Lehrberuf wäre dies eine wahrscheinliche Reaktion.

3. *Zustimmung*. Es ist aufgrund der feldspezifischen Logik eher unwahrscheinlich, dass sie dieser Frage in vollem Umfang zustimmt und damit betont, dass die Jobsicherheit der Hauptgrund für ihre Berufsentscheidung war – im Sinne von ‚ja, mir ist es einfach wichtig, einen Job zu bekommen und im Lehrberuf habe ich diese Garantie‘.

Die Frage zielt auch auf eine retrospektive Einordnung der Berufswahl ab. Nicole wird damit gebeten, sich in die Zeit der Berufsentscheidung zu versetzen.

Die Unsicherheit der Positionierung zum pragmatischen Motiv der Jobsicherheit

N: das war (1) zum Teil dann- also ob ich- ich hätte auch die BAKIP machen können- schon auch mitentscheidend äh (2)

Nicole stimmt der Frage zu, allerdings in einem sehr stark relativierenden und unsicheren Modus. Die verkürzte Antwort lautet: ‚das war mitentscheidend‘ und könnte als eine klare Zustimmung gelesen werden. Der Rest der Antwort schwächt diese Zustimmung allerdings stark ab. Als relativierende Teile der Antwort können gesehen werden: *Erstens* die Pause, *zweitens* der Zusatz ‚zum Teil dann‘, *drittens* der unklare Einschub ‚ich hätte auch die BAKIP machen können‘, *viertens* die Formulierung ‚schon auch‘, das betont, dass es nicht der einzige Grund war, *fünftens* das unsichere ‚äh‘ und *sechstens* die zwei Sekunden Pause zum Abschluss der Sequenz.

Diese Relativierungen lassen sich als deutliche Anzeichen eines Konflikts zwischen Sagbarem und Unsagbarem deuten. Sie findet keine geradlinige und konkrete Antwort auf die Frage. Die große Unsicherheit in der Formulierung lässt die Überlegung zu, dass diese Frage Nicole vor ein Dilemma stellt. Ein Dilemma, indem sie abwägt, was genau sie zu diesem Thema der Jobsicherheit sagen kann und was sie lieber verschweigt. Es kann als Hinweis auf die starken Normen im Feld gedeutet werden, die Nicole hier erkennt. Es kann damit zusammenhängend auch als Hinweis auf einen Konflikt von Nicoles berufsbezogenen Habitus und dem Ideal und der *illusio* des Feldes gelesen werden.

Der Einschub, dass sie auch die *BAKIP*, also die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin, hätte machen können, ist hier etwas verwirrend. Es ist unklar, warum diese Vergleichsgröße eingeführt wird und in welchem Zusammenhang diese zum Lehrberuf steht. Die Jobsicherheit dient hier als tertium comparationis, als Verbindungs- bzw. Vergleichskomponente der beiden Berufe. Ob hier die Kindergartenpädagogik als ebenso jobsicher oder eben gerade nicht gerahmt wird, bleibt dabei jedoch offen. In jedem Fall zeigt sich dadurch, dass die beiden Berufe für Nicole in Frage gekommen und miteinander vergleichbar sind.

Einerseits könnte es so verstanden werden, dass die beiden Berufe für Nicole auf derselben Stufe stehen und sie dabei keinerlei Prioritäten hätte. Ob sie nun im Kindergarten oder in der Schule arbeitet, wäre ihr gleich. Die Jobsicherheit im Lehrberuf hat sie schließlich dazu veranlasst, diesen Beruf zu wählen: ‚beides wäre in Frage gekommen, aber als Kindergartenpädagogin ist es schwer, einen Job zu bekommen, weshalb ich mich dagegen entschieden habe‘. Andererseits könnte es auch anders verstanden werden, indem die Jobsicherheit in den beiden Berufen gleichgesetzt wird und Nicole dadurch die Berufswahl durch eine andere Komponente festmacht, im Sinne von: ‚auch als Kindergartenpädagogin hätte ich einen Job gefunden, aber da war mir dann doch wichtiger, dass...! Eine nähere Erläuterung dieses Vergleichs lässt sich im Anschluss erwarten. In jedem Fall werden die Ähnlichkeit bzw. Vergleichbarkeit der beiden Berufe – aus Sicht von Nicole – deutlich.

Nicole rahmt die zusätzliche Möglichkeit zum Beruf der Kindergartenpädagogik so, als ob ihr alle Möglichkeiten offen gestanden wären: ‚ich hätte auch die BAKIP machen können‘. Der Erzählung zufolge scheint ihr Möglichkeitsraum – im Sinne Bourdieus – allerdings sehr eingeschränkt zu sein. Neben dem Beruf der Hebamme sind – soweit bisher bekannt – nur die Berufe der Kindergartenpädagogin oder der Volksschullehrerin möglich. Nicoles Möglichkeitsraum umfasst demnach nur drei Berufe: Hebamme im Ideal (durch den zweifachen Versuch der Aufnahmeprüfung) sowie Kindergarten oder Volksschule als Alternativen.¹⁵⁸

Für die berufsbezogene Orientierung, die hinter der Berufswahl Nicoles steckt, lassen sich aus dieser Sequenz zwei Habitus hypothesen und eine Gegenhypothese aufstellen. Zunächst liegt ein *Habitus der berufsbezogenen Unsicherheit* (Habitus hypothese 1) nahe, der sich aus einer beruflichen Orientierung an der Sicherheit bzw. Absicherung ergibt, die im Feld der Schule jedoch nicht akzeptiert ist und daher kaschiert werden muss. Nicole würde demnach die Sicherheit im Beruf als zentrales Element ihrer Entscheidung für den Lehrberuf erkennen, aber zugleich wissen, dass ihr eigentliches Berufswahlmotiv nicht im Zentrum stehen darf. Der hegemoniale Diskurs sieht demnach andere Orientierungen vor, die Nicole jedoch nicht verinnerlicht hat. Deshalb schafft sie es auch nicht, eine stringente Antwort auf die klare Frage zu geben, sondern versucht in einem Modus der Unterlegenheit ihre tatsächliche Orientierung zu verbergen.

Eine Habitus hypothese, die im Gegenzug dazu eine *Sicherheit* verinnerlicht hat und bezogen auf die Berufswahl selbstbewusst und in einem überlegenen Modus darüber sprechen kann ist hier auszuschließen (Kontrast-Habitus hypothese A). Nicole hätte demnach zwar ebenso die berufliche Sicherheit bzw. Absicherung im Zentrum ihrer berufsbezogenen Orientierung verankert, könnte im Gegensatz zur ersten Variante diese Orientierung jedoch selbstbewusst vertreten: ‚ja klar, ich wollte in erster Linie einen sicheren Beruf‘. Aus der unsicheren Antwort lässt sich diese Variante allerdings bereits vernachlässigen.

Eine Habitus hypothese, in der Nicole eine andere berufsbezogene Orientierung verankert hat, wäre hier ebenso denkbar (Habitus hypothese 2). Nicole würde etwa antworten: ‚ja das war schon mitentscheidend, aber viel wichtiger war mir, dass ich Kindern etwas beibringen kann‘. Die Orientierung an pädagogischen Inhalten bzw. der Wertevermittlung wären hier naheliegend.

Im Anschluss ist eine nähere Erläuterung des Vergleichs zur Elementarpädagogik zu erwarten, sowie eine Argumentation der Beweggründe für das Grundschullehramt bzw. gegen die BAKIP. Daraus ergäbe sich eine Schärfung der Berufswahl durch eine Abgrenzung vom Beruf der Elementarpädagogik. Erwartbar wäre aber auch ein Umlenken des Themas in eine andere Richtung. Die Formulierung legt ein ‚aber‘ nahe, womit sie an Stelle der Thematik der Jobsicherheit eine andere Orientierung einführen könnte: ‚aber das war eher ein Nebengedanke. Viel wichtiger war für mich, dass...‘

Vom Plan B oder Plan C

weil (3) ja eben weil es heißen hat es ist unsicher ob man da einen Job kriegt

Nicole wählt hier die vermutete *Argumentation*, um ihre Berufswahl zu präzisieren. Durch diese Begründung wird auch der Vergleichshorizont der Jobsicherheit klar. Dadurch wird der Beruf der Elementarpädagogin als unsicher im Sinne der Jobgarantie gerahmt und damit als Gegenpol zum Beruf der Primarstufenlehrerin dargestellt.

¹⁵⁸ Auch der Rest des Interviews, das von der Berufswahl geprägt ist, legt dies nahe. Es kommen keine anderen Berufe vor.

Der Beruf der Kindergartenpädagogin war für sie demnach ebenso denkbar, wurde allerdings aufgrund der unsicheren Berufsaussicht aufgegeben. Daraus ergeben sich zwei Varianten in Bezug zur Berufswahl: Entweder waren beide Berufe gleichgesetzt und wurde der Lehrberuf schließlich aufgrund der besseren Berufsaussicht gewählt oder der Beruf der Elementarpädagogin war für Nicole vorrangig, wurde aber aufgrund der Unsicherheit im Berufsfeld aufgegeben. In der zweiten Variante wäre der Grundschullehrberuf als *Plan C* eine Art Notlösung, die aufgrund des Scheiterns beim Aufnahmeverfahren im Hebammenberuf und aufgrund der schlechten Berufsaussicht im Elementarbereich gewählt wurde. Ob *Plan B* oder *Plan C* – es offenbart sich an dieser Stelle eine fehlende Euphorie und fehlende tief verankerte Orientierung am Lehrberuf. Das legt nahe, dass der Beruf für Nicole keine *Berufung* im Sinne Webers (2006 [1919]). darstellt. Es steckt kein überschwänglicher Enthusiasmus dahinter.

Interessant ist hier zudem, dass die Frage nach der Sicherheit des Primarstufenlehrberufs mit einer Unsicherheit im Elementarstufenberuf beantwortet wird und damit *ex negativo* gesetzt wird. Diese Abgrenzung von einem anderen Beruf kann als weiterer Hinweis auf die Variante *Plan C* gelesen werden. Dadurch entsteht der Eindruck, dass infolge eines Ausschlussprinzips nur noch der Lehrberuf übriggeblieben ist. Nicole entscheidet sich nicht *für* den Lehrberuf, sondern vielmehr *gegen* andere Berufe.

Um die Grenzen ihres Habitus festzumachen, lassen sich hiermit einige Habitusvarianten ausschließen. Eine verinnerlichte soziale Orientierung, die das pädagogische Moment, die Beziehung zu den Schüler:innen im Zentrum ihres Habitus verankert hat, wird dadurch unwahrscheinlich (Kontrast-Habitushypothese B). Sie würde ihre Berufswahl nicht aufgrund der beruflichen Absicherung wählen. Ebenso unwahrscheinlich ist die Orientierung an der Wissensvermittlung bzw. der Wertevermittlung (Habitushypothese 2). Beide Varianten würden eher auf den Grundschullehrberuf zutreffen und bräuchten den Faktor der Berufssicherheit nicht für die Entscheidung zwischen diesen beiden Berufen. Vielmehr deutet dies auf eine zweckrationale Entscheidung hin, in der keine großen Emotionen, sondern pragmatische Überlegungen im Zentrum der Berufswahl stehen.

Auffällig in dieser Sequenz ist die distanzierte Sprechweise. Nicole neutralisiert das Thema Jobsicherheit, indem sie in der dritten Person singular spricht. ‚Es‘ hat geheißt, ‚es‘ sei unsicher, ob ‚man‘ einen Job bekommt. Sie entpersonalisiert damit diese Entscheidung und macht diese von äußeren Faktoren abhängig. Sie spricht sich damit selbst die Handlungsfähigkeit ab und stellt ihre Berufswahl als nicht beeinflussbar und fremdgesteuert dar. Hierin spiegelt sich eine gewisse Ohnmacht in der Berufswahl wider. Eine nicht näher definierte äußere Instanz entscheidet für sie. Nicole hat demnach keine Wahl. Im Kindergarten seien die Berufsaussichten schlecht, wodurch ihr Schicksal besiegelt ist. Als Vergleichshorizont hätte sie auch sagen können: ‚ja, das war mir wirklich wichtig, dass ich einen Job finde und da waren die Aussichten in der Volksschule besser‘. Durch diese Formulierung hätte sie die Hebel selbst in der Hand. So ist sie selbst nicht am Steuer und lässt sich von äußeren, unbekanntem Mächten treiben.

Eine zweite Variante, die diese Neutralisierung erklären könnte, wäre der Umstand, dass die Jobsicherheit für Nicole die leitende Orientierung am Lehrberuf ist, sie dies jedoch aufgrund des normativen Narrativs verbergen muss (Habitushypothese 1). Anstelle der klaren Zustimmung und der Einordnung des Lehrberufs in die Kategorie der sicheren Berufe, nimmt sie die Unsicherheit in einem anderen Beruf hinzu, um die direkte Ansprache der Sicherheit damit zu umgehen. Die lange Pause zu Beginn (sowie am Ende der vorigen Sequenz) legt nahe, dass sie hier ihre Argumentation sucht. Die Schwierigkeit, über die berufliche Sicherheit zu sprechen liegt an der Tabuisierung pragmatischer Motive für die Berufswahl. So lässt sich nur aus einer gewissen

Distanz sprechen, indem die Thematik nur indirekt angesprochen wird. Die Frage zielte jedoch darauf ab, warum sie *hier* an der Pädagogischen Hochschule ist. Nicole antwortet allerdings mit der Variante, warum sie *nicht dort*, nicht an der BAKIP, ist. Auch diese Verschiebung deutet auf eine Ablenkung der eigenen Orientierung hin. Der Sicherheit wird die Unsicherheit entgegengestellt. Der Beruf der Elementarpädagogik ist demnach nicht unmöglich. Die Berufsaussichten sind nur ‚unsicher‘. Dadurch verstärkt sie auch noch einmal Sicherheitsbedürfnis hinter ihrer Berufswahl. Die Berufswahl muss von einer ‚Sicherheit‘ geprägt sein, nach der Ausbildung eine Anstellung zu bekommen. Nicole scheint hier zwischen zwei Welten gefangen zu sein. Einerseits weiß sie um das Ideal des Lehrberufs, das sie nicht verkörpert. Andererseits weiß sie durch ihren *unpassenden* Habitus nicht, wie dieses Ideal zu formulieren ist. Ihr fehlt die Inkorporation dieses Ideals der beruflichen Orientierung im Grundschullehrberuf.

Die zweite Variante, eine Verinnerlichung der beruflichen Absicherung im positiven Gegenhorizont, die von Selbstsicherheit und Überlegenheit geprägt ist (Kontrast-Habitushypothese A), kann durch diese Sequenz nicht ausgeschlossen werden. Nicole würde demnach die berufliche Sicherheit betonen, anstatt von der beruflichen Unsicherheit in einem anderen Beruf zu sprechen. In einem Modus der Überlegenheit bräuchte sie nicht die Zuhilfenahme eines äußeren Faktors für die Rechtfertigung ihrer Berufswahl. Im Anschluss müsste sie hier auf die Sicherheit im Grundschullehramt eingehen: ‚und mir war es einfach wichtig, einen sicheren Job zu wählen‘.

Eine berufsbezogene Orientierung an einem Faktor wie Kinder, Erziehung, Wissens- oder Wertevermittlung (Habitushypothese 2) ist weiter denkbar, bräuchte aber im Anschluss eine Richtungsänderung der Antwort, die diese zentrale Orientierung in den Fokus stellt.

Die Berufswahl als passive Entscheidung im Modus des *ex negativo*

und weil die Ausbildung auch pfff also da hat man immer elf Stunden glaub ich und irrsinnig viel- also es ist wirklich aufwendig- zumindest- also ich weiß nicht ob das bei allen so ist aber was man so hört ist die nicht ohne und Instrument lernen das war auch nicht so mein Ding dann und @(.)@ also so Aspekte haben da auch mitgespielt

Der Sprung, den Nicole hier vollzieht, ist nicht zu erwarten. Sie schließt damit das Thema der Jobsicherheit ab und geht – selbstgewählt – noch stärker auf die Ausbildung zur Elementarpädagogik ein. Sie schärft damit noch einmal die Überlegung, die sie hatte, um *nicht* die Ausbildung an der BAKIP zu machen und bleibt dadurch im Modus des *ex negativo*. Davor ging es um die berufliche Sicherheit, nun lenkt sie die Argumentation auf die anstrengende Ausbildung und erzählt dies in einem vergleichbar sehr emotionalen Modus: ‚pfff‘, ‚immer elf Stunden‘, ‚irrsinnig viel‘, ‚wirklich aufwendig‘ und ‚nicht ohne‘. Auch diese Betonung der aufwändigen Ausbildung zeugt wiederum von der pragmatischen Herangehensweise an die Berufswahl (Habitushypothese 1).

Im Zentrum ihrer Überlegungen stehen auch hier pragmatische und rationale Abwägungen und nicht inhaltliche oder qualitative Begründungen. Das wird durch den Zusatz ‚also so Aspekte haben da auch mitgespielt‘ auch direkt angesprochen. Die Entscheidung trifft sie nicht aufgrund der Altersgruppe der Kinder oder aufgrund der vermehrten Wissensvermittlung in der Grundschule, sondern aufgrund des Grades der Anstrengung in der Ausbildung. Damit basiert ihre Überlegung der Berufswahl auf der Ausbildung zum Beruf und nicht auf dem Beruf an sich. Sie fokussiert damit auf das biographisch nächstgelegene. Auch dies ist ein Zeichen, dass der Beruf selbst nicht im Zentrum steht. Würde sie unbedingt den Lehrberuf ergreifen wollen, wäre eine anstrengende Ausbildung kein Hindernis.

Nicole entscheidet sich demnach nicht *für* einen Beruf, sondern *gegen* einen anderen, wodurch scheinbar nur noch die Grundschule übrigbleibt und damit als *Plan C* gelesen werden kann. Die Berufswahl ist für Nicole also eine passive, negative Entscheidung. Die Botschaft, die Nicole mit dieser Aussage vermittelt, ist nicht gerade die einer ehrgeizigen, fleißigen und strebsamen Studentin, was gegen das Ideal einer Lehrerin spricht. Eine große Bildungsorientierung steckt demzufolge nicht in diesen Aussagen (Kontrast-Habitushypothese C).

Der Zusatz ‚und Instrument lernen das war auch nicht so mein Ding dann‘ irritiert leicht, da auch in der Ausbildung zur Grundschullehrerin ein Instrument erlernt werden muss. Es wirkt demnach eher als ein bewusster Versuch der Herstellung einer (Un)Passung zum Beruf.

Die Hypothese, dass die Jobsicherheit für Nicole die leitende Orientierung am Lehrberuf ist, die sie aufgrund des hegemonialen Bildes der Lehrerin nicht offen verkörpern kann (Habitushypothese 1), stärkt sich durch diese Sequenz. Diese Hypothese muss nun allerdings ergänzt werden auf pragmatische Gründe allgemein. Nicht nur die Jobsicherheit dürfte für sie im Zentrum stehen, sondern auch andere zweckrationale Gründe. Auch wenn sie hier den Modus der negativ-Formulierung verwendet, kommt diese Orientierung am Pragmatischen zum Vorschein. Die berufliche Sicherheit, aber auch die Anstrengung der Ausbildung sind für Nicole ein leitendes Motiv ihrer Berufswahl. Inhaltliche Begründungen für oder gegen einen Beruf kamen bislang nicht vor und scheinen daher eher sekundär zu sein.

Die Variante der Überlegenheit in der Orientierung an der beruflichen Sicherheit (Kontrast-Habitushypothese A) bleibt durch diese Sequenz weiter möglich. Eine anderswertige Orientierung etwa an der Wissens- oder Wertevermittlung (Habitushypothese 2) ist durch diese Sequenz weiter auszuschließen.

Im Anschluss ist nun eine Gesprächsentwicklung naheliegend, die das Kernthema des Interviews – nämlich die Berufswahl zum Grundschullehrberuf – wieder ins Zentrum rückt.

Die pragmatische Berufswahl auf drei Ebenen der Sicherheit

und (1) ähm (.) ja ich hab irgendwann so Schnuppertage auch in Kindergärten und so gemacht und da hab ich mir gedacht ich weiß nicht- ein Leben lang- das wär mir irgendwie zu- ich hab mir gedacht das ist mir dann nachher zu fad-

Entgegen der Erwartung bleibt Nicole damit weiter im Modus der Negation und vertieft, warum sie sich gegen den Beruf der Elementarpädagogin entschieden hat. Die Option des Kindergartens stellt sie hiermit auf drei Ebenen negativ dar. Einerseits in der Ausbildung, die zu anstrengend ist. Zweitens die Unsicherheit, nach dem Studium eine freie Stelle zu finden und drittens später im Beruf, der zu langweilig ist. Der Aufwand für einen Beruf, der letztendlich nicht viel abverlangt, rentiert sich für Nicole nicht. Die Quantität der Ausbildung und die Qualität des Berufs halten sie scheinbar davon ab. Für Nicole stellt sich der Lehrer:innenberuf als wenig aufwendig in der Ausbildung und abwechslungsreich und nie langweilig im Beruf dar.

Die Logik ihrer Argumentation bleibt dabei klar auf der rationalen Ebene und der Auflistung pragmatischer Beweggründe der Berufsentscheidung. Auch die Langzeitperspektive ‚ein Leben lang‘ scheint hier eine schichtspezifische Logik zu stärken, in der die Berufsentscheidung als eine Art Lebensentscheidung gesehen wird, die daher gut überlegt werden muss. Die Kinder bzw. Schüler:innen spielen in ihrer Argumentation der Berufswahl weiter keine Rolle – im Vergleichshorizont etwa zum Interview mit Markus, der stets erzählt, wie sich die Kinder verhalten haben. Nicole argumentiert nicht in die Richtung: ‚in der Volksschule ist es so spannend, die Kinder beim Lernen von Neuem zu beobachten‘ oder ‚sie täglich beim Ler-

nen begleiten zu können'. Ihre Argumentation fußt rein auf pragmatischer Logik. Das Hauptmerkmal des Berufs an sich – die Kinder – stehen nicht im Fokus ihrer Überlegungen. Diese Überlegungen stärken schließlich die Hypothese, dass Nicoles Berufswahl einer *pragmatischen bzw. zweckrationalen Orientierung* folgt (Habitushypothese 1). Inhaltliche Kriterien, die den beruflichen Alltag prägen, spielen dabei höchstens eine sekundäre Rolle. Nicoles Entscheidung zum Lehrberuf ist geprägt von beruflicher Sicherheit in dreierlei Hinsicht. *Erstens* von der Sicherheit, eine freie Stelle zu bekommen. Nicole schließt den Beruf der Elementarpädagogin aufgrund der fehlenden Jobgarantie aus. *Zweitens* von der Sicherheit in der Ausbildung; die Ausbildung zur Elementarpädagogin ist von Anstrengung geprägt, wodurch sie sich dagegen entscheidet. In der Ausbildung zur Grundschullehrerin – so wäre die Konsequenz dieser Argumentation – hat sie die Sicherheit, dass sie diese auch problemlos schafft. Und *drittens* von der Sicherheit, dass ihr der Beruf auf Dauer nicht langweilig wird. Die Entscheidung zum Lehrberuf ist demnach eine dauerhafte, eine fixe. Umso wichtiger für Nicole, diese detailliert und sicher zu treffen.

Die Variante der Überlegenheit in der Orientierung an der beruflichen Sicherheit (Kontrast-Habitushypothese B) bleibt denkbar, aufgrund des langen Umweges über den Ausschluss des Kindergartens aber unwahrscheinlich. Eine anderswertige Orientierung etwa an der Wissens- oder Wertevermittlung oder der Orientierung an den Kindern (Habitushypothese 2) ist durch diese Sequenz auszuschließen.

Nicht so Feuer und Flamme

also ich mein- jetzt (3) das war irgendwie nicht so Feuer und Flamme dafür dann und da hab ich mir gedacht nein- wenn ich dann erst draufkomm wenn ich fertig bin

Auch in dieser letzten Sequenz bestätigen sich die Vermutungen noch einmal. Weiter bemüht sie die Argumentation in der Entscheidung *gegen* den Kindergarten. Sie war ‚nicht so Feuer und Flamme‘ bei der Überlegung, die Ausbildung zur Elementarpädagogin zu machen. Das könnte implizieren, dass sie dies bei der Ausbildung zur Grundschullehrerin wäre. Aufgrund der Strategie bisher, nicht die Wahl zum Grundschullehrberuf, sondern die Wahl gegen den Kindergarten zu betonen, scheint dies aber auch eher unwahrscheinlich. Die Überlegung liegt nahe, dass die Entscheidung, nachdem der Hebammenberuf, der vielleicht im Zentrum ihres Berufswunsches stand, für Nicole Geschichte war, nun auf einer rein rational-pragmatischen Basis getroffen wird. Was lässt sich am einfachsten umsetzen? Wo bekomme ich sicher eine Stelle nach der Ausbildung? Welchen Beruf kann ich bis zur Pensionierung ausüben, ohne davon gelangweilt zu sein? Dies scheinen die zentralen Fragen in der Berufswahl Nicoles zu sein. Nachdem bei diesen Fragen der Beruf der Elementarpädagogin ausgeschlossen werden konnte, bleibt für sie nur noch der Primarstufenlehrberuf, den sie schließlich auch ergreift.

Zusammenfassende Habitushypothese aus Passage 2

Nicole weist in Bezug zur Berufswahl einen *Habitus der berufsbezogenen Unsicherheit* auf, der sich aus einer *beruflichen Orientierung an der Sicherheit bzw. Absicherung* ergibt. Diese paradoxe Situation ergibt sich aus dem stark normativ geprägten Berufsbild des Lehrberufes. Nicoles pragmatische Orientierung ist im Feld der Schule bzw. auch im gesellschaftlichen Diskurs um den Lehrberuf nicht akzeptiert. Daraus folgt schließlich eine Passungsproblematik zwischen ihrem berufsbezogenen Habitus und der feldspezifischen Anforderungslogik einer Lehrerin, die Nicole verbergen und kaschieren muss. Nicole schafft es aus diesem Dilemma heraus daher auch nicht, eine klare Antwort auf die Frage nach dem Berufswahlmotiv der beruflichen Sicherheit

zu geben, sondern ist dazu gedrängt, das Gespräch zur beruflichen Sicherheit anders zu rahmen, was sie über die Verschiebung zum Berufsbild der Elementarpädagogin macht. Daraus dokumentiert sich eine gewisse Unterlegenheit dem hegemonialen Berufsbild gegenüber, dem sie nachzukommen versucht.

Die berufliche Sicherheit im Lehrberuf gehört zu den zentralen Merkmalen und Vorteilen des Berufsfeldes, lässt sich aber aufgrund dessen Tabuisierung von Nicole nicht direkt ansprechen. Die Sicherheit, nach der Ausbildung eine Stelle als Lehrerin zu bekommen ist jedoch nicht ihre einzige Orientierung. Auch die Sicherheit, die Ausbildung zu schaffen, spielt eine Rolle, wird bei ihr allerdings im Modus des *ex negativo* formuliert, indem sie berichtet, dass die Ausbildung zur Elementarpädagogin besonders anstrengend sei. Und drittens spielt auch die Sicherheit eine Rolle, einen Beruf zu wählen, den sie bis zur Pensionierung ausüben kann, ohne sich zu langweilen, was ebenso im Modus des Negativen für den Kindergarten nicht der Fall ist. Diese Orientierung an der Sicherheit bzw. Absicherung führt Nicole zu einer zweckrationalen Logik der Berufswahl, indem sie mögliche (pragmatische) Rahmenbedingungen abwägt und den Beruf wählt, der am Schluss ihrer Überlegungen übrigbleibt. Der Lehrberuf ist für Nicole in dieser Konsequenz ein Beruf, der in der Ausbildung bereits wenig anstrengend ist, nach der Ausbildung eine relativ gute Jobgarantie bereithält und einer, der auch bei langjähriger Ausbildung nicht langweilig wird.

In der Abgrenzung zu anderen Habitusvarianten stehen für Nicole weder die Kinder an sich noch die Wissens- oder Wertevermittlung im Zentrum ihrer beruflichen Orientierung. Damit stellt sie eine Art Kontrast zu den Ergebnissen diverser Studien zu Berufswahlmotiven dar. Kinder bzw. Schüler:innen spielen in dieser Passage, in der es direkt um die Berufswahl geht, keine Rolle. Nicole hält sich hier sehr stark an pragmatischen Überlegungen der Sicherheit bzw. Anstrengung oder Langeweile.

Dieser eingeschränkte Möglichkeitsraum Nicoles lässt sich *intersektional* denken. Die Möglichkeiten einer sozialen Aufsteigerin mit Maturaabschluss sind demnach sehr eingeschränkt, da die Grundideale der Arbeiter:innenklasse nur mit einer eingeschränkten Anzahl akademischer Ausbildungen übereinstimmen. Diese Grundideale wären demzufolge die Jobsicherheit und ökonomische Absicherung, die in akademischen Ausbildungen vor allem in Berufen gegeben ist, die eine direkte Berufsausbildung garantieren. Ausbildungen, die einen schnellen Berufseinstieg in Aussicht stellen und zugleich genügend freie Stellen garantieren. Als These lässt sich daraus formulieren: für Kinder aus Arbeiter:innenfamilien ist der berufliche Möglichkeitsraum eingeschränkt, was sich durch den zunehmenden Bildungsstatus der Matura noch verstärkt. Übrig bleiben – vor allem für Frauen – dann nur noch eine geringe Anzahl denkbarer Berufe, die auch zu den Idealen des Herkunftsfeldes passen. Nicole selbst scheint diese Beschränkung allerdings nicht zu erkennen. Auch in anderen Interviews kommt die Phrase ‚das wär nichts für mich‘ immer wieder vor, wenn die Frage aufkommt, ob auch andere Berufe, wie etwa Medizin in Frage gekommen wäre. Hierin dokumentieren sich die Grenzen des beruflichen Möglichkeitsraumes und die habituelle *Wahl des Schicksals* (Bourdieu 1982, S. 594ff.).

4.1.3 Passage 3: ‚wenn man nicht mehr- bei null beginnen muss sondern dass sie schon auch mal fünf Minuten ruhig sitzen können‘

Diese Passage (Z. 539–548, Min. #00:35:27#) folgt direkt der obigen Passage, in der Nicole erzählt, dass Elementarpädagog:innen in der Ausbildung ‚immer elf Stunden glaub ich [haben] und irrsinnig viel- also es ist wirklich aufwendig-‘. Die daran anschließende Frage des Interviewers zielt noch einmal auf diese Ebene der Anstrengung im Versuch, weitere Berufswahlmotive zu entlocken:

- I: aber das heißt die- du hast dich dann eher fürs Volksschullehramt entschieden weil es leichter ist von der Ausbildung her?
- N: nein es- eigentlich (.) weil ich es ähm (.) verantwortungsvoller finde Kindern was beizubringen und (.) weil da eigentlich schon (.) ein gewisser Rahmen oder eine gewisse (2) äh es kann schon ein bissl was vorausgesetzt werden sagen wir so wenn man nicht mehr- bei null beginnen muss sondern dass sie schon auch mal fünf Minuten ruhig sitzen können also also einfach ein anderes Arbeitsklima sagen wir mal hätte ich mir für meinen Beruf gewünscht wobei das natürlich ja auch ganz @variiert@ aber (.) ja Volksschullehrer hat mich mehr (2) war das Bauchgefühl einfach dafür (.) ja (3) #00:36:22#

In dieser Passage kommt noch einmal die Abgrenzung vom Kindergarten durch, wodurch sich Nicles berufliche Orientierung schärfen lässt.

Die Unterstellung der Leichtigkeit der Ausbildung

- I: aber das heißt die- du hast dich dann eher fürs Volksschullehramt entschieden weil es leichter ist von der Ausbildung her?

Diese Frage folgt direkt der davor interpretierten Passage, in der Nicole von den Nachteilen der Ausbildung zur bzw. des Berufs der Elementarpädagogin erzählt. Die Ausbildung – so meint sie – ist dort ‚irrsinnig viel‘ und ‚wirklich aufwändig‘. Daraus entsteht diese naheliegende, aber durchaus provokante Frage, die ihr unterstellt, den mühelosen Weg zu gehen und die Berufswahl bloß aufgrund der einfachen Ausbildung getroffen zu haben.

Mit der Frage greift der Interviewer den Aspekt der *Berufsausbildung* und nicht jenen der *Berufsausübung* auf und fragt noch einmal nach, ob er das richtig verstanden hat. Nicole hat in der Passage davor rein aus dem Modus des *ex negativo* geantwortet und ist dabei nicht auf die Berufswahl *pro* Grundschule, sondern bloß auf die Wahl *contra* Kindergarten eingegangen. Diese Anschlussfrage stellt damit einen erneuten Versuch der Fokussierung auf die Berufswahl zur Primarstufenlehrerin dar. Der Modus des Vergleichs bleibt aber damit aufrecht. Dem Beruf der Grundschullehrerin wird weiter der Beruf der Kindergartenpädagogin in Relation gesetzt (‚leichter‘).

Trotz der geschlossenen Frage ist es wenig wahrscheinlich, dass sie diese mit einem klaren *Ja* oder *Nein* beantwortet. Nicole wird schließlich mit einer Unterstellung konfrontiert, auf die sie reagieren muss; eine Frage, in der ein schlichtes *Ja* oder *Nein* nicht ausreicht. Im Anschluss an diese Frage kann daher mit einer Abgrenzung gerechnet werden. Dass bei der Berufswahl der einfachste Weg im Zentrum steht, ist keine Zuschreibung, der gerne zugestimmt wird (z. B.: ‚nein, so hab ich das nicht gemeint, viel wichtiger war mir...‘). Zudem steckt darin eine Fremdpositionierung durch den Interviewer, der sie als *faul* bzw. *zweckrational* darstellt. Diese Zuschreibung verlangt förmlich eine Stellungnahme bzw. Berichtigung. Zustimmend und gleichzeitig das Gesicht während könnte sie reagieren, indem sie die zeitliche Komponente und die jugendliche Leichtsinnigkeit ins Spiel bringt: ‚zumindest habe ich mir das damals so gedacht, so naiv, wie ich damals war‘. Damit würde sie sich von der Sichtweise abgrenzen, dass die Ausbildung zur Primarstufenlehrerin so einfach wäre und könnte sich von diesem Aspekt, der gesellschaftlich wenig anerkannt ist, gewissermaßen distanzieren. In Anbetracht des Kontextwissens der bisher interpretierten Passagen ist es jedoch eher unwahrscheinlich, dass sie ihre Berufswahl so reflektiert und selbstkritisch betrachtet. Zudem nutzte Nicole auch in den beiden bisher interpretierten Passagen kaum den Modus der (reflektierten) Retrospektive (in etwa: ‚naja, damals habe ich mir halt überlegt,...‘). Aber auch eine Relativierung wäre denkbar. Den Punkt der Einfachheit kann sie schwer bestreiten, weil sie ihn indirekt selbst eröffnet hat. Sie könnte aber in die Richtung abschwächend reagieren: ‚naja, das nicht, aber...‘ und damit die Richtung des Gesprächs ändern.

Die unsichere Themenverschiebung

N: nein es- eigentlich (.) weil ich es ähm (.) verantwortungsvoller finde Kindern was beizubringen

Die handlungspragmatische Anforderungslogik, der Nicole hier folgt, ist die der Verneinung und gleichzeitigen Verschiebung. In der Passage davor beantwortet Nicole die Frage nach dem Beruf mit der Ausbildung zum Beruf, während sie das an dieser Stelle umgekehrt praktiziert und die Frage nach der Ausbildung mit dem Berufsbild beantwortet. Diese ablenkende Reaktion enthält auch den Eindruck des Ausweichens, wodurch die Interpretation der Unsicherheit naheliegt. Auch durch die Relativierung des Einwurfes, dass es sich dabei bloß um ihre Meinung handle (‘ich finde’), schwächt sie diese Aussage etwas ab. Durch diese erneute Verschiebung entsteht der Eindruck der Flucht. Die Unsicherheit, die durch das Ringen um Worte – durch die abgebrochene Verneinung (‘nein es-‘), das relativierenden Wort ‘eigentlich’, der Pausen und das ‘ähm’ – entsteht, deutet darauf hin, dass sie sich in die Enge getrieben fühlt. Eine Situation, in der sie weder mit betontem Selbstbewusstsein noch mit Ironie oder dem Gegenangriff reagiert, sondern mit dem Einstreuen eines neuen Aspekts, der bisher unbesprochen blieb, der Frage ausweicht und zugleich auf eine andere Ebene ablenkt. Diese Verschiebung erlaubt es Nicole auch, ihr Gesicht zu wahren, indem sie den Beruf an sich aufwertet und sich damit gegen die Provokation stellt, die einfache Ausbildung wäre ihr Beweggrund gewesen.

Die Ebene der zusätzlichen Verantwortung geht erstmals weg von der pragmatischen Logik ihrer bisherigen Argumentation und zielt scheinbar auf einen inhaltlichen, moralisch-ethischen Bereich ab. Der Beruf der Primarstufenlehrerin wird dadurch mit einer inhaltlichen und gesellschaftlichen Bedeutung aufgeladen. Eine Bedeutung, die im Umkehrschluss des direkten Vergleichs dem Beruf der Elementarpädagogik dadurch zu gewissem Grad abgesprochen wird. Dadurch stärkt sie auch das gängige Vorurteil, dass in Kindergärten nur gespielt werde. Ihre Aussage bekommt dadurch ein Common Sense-Verständnis im Sinne von: ‘ich finde es verantwortungsvoller, Kindern etwas beizubringen, als nur mit ihnen zu spielen’.

Was genau Nicole mit ‘was beizubringen’ meint, bleibt unklar. Aus der Berufswahlforschung wäre hier die Wissens- oder Wertevermittlung denkbar. In Abgrenzung zum Berufsfeld des Kindergartens meint sie wohl keine basissozialisatorischen Aspekte wie *Schuhe binden*, sondern eher die *Alphabetisierung* oder die *Vermittlung* von Inhalten des Lehrplans. Durch den Vergleichsmodus degradiert Nicole zudem den Beruf der Elementarpädagogik indirekt dadurch, dass sie ihm die Rolle der Wissensvermittlung nimmt.

Nicole führt hier erstmals die Ebene der Kinder bzw. Schüler:innen an. Der Fokus liegt allerdings auf ihr selbst und nicht auf den Kindern, die durch das ‘ihnen was beibringen’ passiv bleiben. Sie formuliert es nicht in die Richtung: ‘mit Kindern arbeiten’, ‘Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen’, ‘Kindern beim Lernen beobachten’. In ihrer Formulierung steckt kein *Miteinander*. Nicole bleibt hier auch weiter sehr vage. Es bleibt unklar, was sie genau meint. Nicole bleibt damit im Alltagsverständnis verhaftet. In diesem Modus könnte sie auch mit einer Nachbarin sprechen, die mit dem Feld der Schule nichts zu tun hat.

Ein Aspekt, der hier noch aufzuzeigen bleibt, ist die zeitliche Komponente. Die Frage zielt auf den Prozess der Berufswahl ab, also auf eine retrospektive Einordnung der Beweggründe für die Entscheidung zum Grundschullehrberuf. Sie sagt nicht: ‘ja ich dachte mir damals, dass...’, sondern antwortet in der Präsens-Form, wodurch unklar bleibt, ob sie sich *in der Situation der Berufswahl* wegen der zusätzlichen Verantwortung für den Beruf entschieden hat oder ob dies einen nachträglichen Versuch darstellt, ihre Berufswahl zu legitimieren. Nicole lässt damit bisher jede Gelegenheit aus, darüber zu sprechen, wie sie damals zur Entscheidung kam. Das könn-

te auch ein Hinweis darauf sein, dass die Berufswahl für sie noch nicht verarbeitet, noch nicht abgeschlossen ist; dass diese Entscheidung noch so jung in der Vergangenheit liegt, dass sie noch darin verhaftet ist. Es ist allerdings auch ein Hinweis auf den Umstand, dass es sich beim Lehramt zugleich um eine Studien- als auch eine Berufswahl handelt.

Aus dieser Analyse lassen sich nun verschiedene Habitushypothesen entwickeln. Einerseits könnte die Verschiebung als Versuch Nicoles gelesen werden, vom Thema abzulenken in eine Richtung, die vom Gegenüber erwünscht bzw. akzeptiert wird. Sie merkt durch die provokante Frage, dass die einfache Ausbildung nicht das Motiv ist, das im Feld anerkannt ist und führt daher ein anderes Motiv ein. Dies würde auf einen unterlegenen, an der Konvention, an bestimmten Erwartungen ausgerichteten Habitus hindeuten, der auf einem *Pragmatismus bzw. Opportunismus* fußt (Habitushypothese 1). Im Vergleichshorizont würde das bedeuten, dass es sich bei Nicole nicht um eine idealistische Orientierung bei ihrer Berufswahl handelt, sonst würde sie diese Ideale auch stark und selbstbewusst vertreten. Eher deutet es darauf hin, dass sie die Antwort zu suchen scheint, die den Interviewer zufriedenstellt. Es erhält dadurch den Charakter einer Prüfungssituation, in der Nicole die richtige Antwort nicht kennt und daher zum Raten gezwungen ist. Das deutet auf eine Nicht-Passung von Habitus und Feld hin. Nicole weiß nicht, welche berufliche Orientierung im Feld akzeptiert und erwünscht ist, welches Ideal angestrebt werden sollte und sucht nach Phrasen, die sie aus alltäglichen Gesprächen kennt. Eine tief verinnerlichte Identifikation mit dem Lehrberuf und eine verinnerlichte berufliche Sicherheit steckt in weiterer Folge nicht dahinter (Kontrast-Habitushypothese A).

In Anbetracht des hier eingeworfenen Aspekts der Verantwortung lässt sich eine weitere Hypothese entwickeln, die Nicole eine *Orientierung an der Wertevermittlung* zuschreibt (Habitushypothese 2). Demnach würde es Nicole darum gehen, Kindern vor allem bestimmte gesellschaftliche Werte näherzubringen, um sie zu verantwortungsbewussten, kritischen Menschen zu erziehen. Beweggrund der Berufswahl wäre demnach eine soziale, erzieherisch-moralische, vielleicht altruistische Orientierung, die sie durch den Beruf der Grundschullehrerin befriedigen kann. im Sinne von: ‚wichtig in der Schule ist vor allem, die Kinder zu guten und selbstverantwortlichen Menschen zu erziehen‘. Das wäre auch Hinweis auf einen aktiven, selbstbewussten Habitus, der sich selbst eine gewisse Expertenfunktion zugesteht. Der etwas unsichere Modus dieser Antwort würde allerdings eher gegen diese Variante sprechen. Im Anschluss bräuchte es in dieser Lesart eine Präzisierung, um diese Orientierung darzulegen.

Eine dritte Habitushypothese ergibt sich aus dem Aspekt der Vermittlung (‚was beizubringen‘). Der berufliche Habitus läge demnach in einer *wissensvermittelnden, pädagogisch-didaktischen Orientierung* (Habitushypothese 3), in der sie die Tätigkeit der Lehre ins Zentrum stellt, im Sinne eines ‚es hat mir immer schon sehr viel Freude bereitet, Nachhilfe zu geben‘. Dies wäre eine Berufswahlmotivation, die eher Lehrer:innen der Sekundarstufe zugeschrieben wird, da der Beruf der Grundschullehrkraft neben der Wissensvermittlung zumeist vor allem mit sozialisatorischen, erzieherischen und pädagogischen Aufgaben assoziiert wird. Die Ungenauigkeit der Antwort verlangt hier im Anschluss eine Präzisierung.

Der Weg des geringsten Widerstands

und (.) weil da eigentlich schon (.) ein gewisser Rahmen oder eine gewisse (2) äh es kann schon ein bisschen was vorausgesetzt werden sagen wir so wenn man nicht mehr- bei null beginnen muss

Mit dem ‚und‘ führt Nicole ein zusätzliches Argument ein und lässt damit offen, was sie mit ‚Kindern was beizubringen‘ genau meint. Auch in diesem Sprechakt setzt sich eine gewisse Unsicherheit fort. Was hierbei auffällt, ist der dreifache Anlauf im Versuch der Erzählung. Sie

beginnt mit einem Versuch der formalen, akademischen Sprache, in dem sie das Bild des ‚Rahmens‘ einführt, schafft es aber nicht, dieses Bild auszuführen und scheitert auch bei einem zweiten Versuch („oder eine gewisse (2)“). Der Rest des Sprechakts ist eine Weiterführung der dialektalen Alltagssprache, in der sie sich wohlfühlt. Dennoch bleibt sie auch hier sehr unspezifisch: es könne in der Volksschule schon ‚ein bissl was vorausgesetzt‘ werden, ohne ‚bei null beginnen‘ zu müssen. Auch durch diese Formulierung antwortet sie ausschließlich in Gemeinplätzen, worin sich auch eine Unsicherheit im Sprechen über das Thema des Lehrberufs spiegelt.

Das Bild, das Nicole hier bedient ist jenes des *Rahmens*. Kinder sind bereits gerahmt bzw. geformt, wenn sie in die Schule kommen. Sie müssen nicht mehr gezähmt werden, die Basiserziehung ist erledigt. Ein *Rahmen* bedeutet auch eine Eingrenzung. Eine Grundform ist bereits vorgegeben. Bezüglich einer etwaigen Orientierung an der Wissensvermittlung kann sich Nicole dadurch am Lehrplan orientieren, weil sie davon ausgehen kann, dass alle Schüler:innen auf dem gleichen Stand sind, bestimmte Vorkenntnisse und damit eine gewisse Homogenität mitbringen im Sinne von: ‚es fällt niemand aus dem Rahmen‘. Im üblichen Wortverständnis verbirgt sich hinter dem ‚Rahmen‘ eine *Stütze*, eine *Unterstützung*, wobei sehr oft auch von *bestimmten Rahmenbedingungen* gesprochen wird im Sinne eines *institutionellen Rahmens* – ein Curriculum, die Schul- oder Klassenordnung oder der Stundenplan. Institutionelle Hilfsmittel, die das Unterrichten in der Klasse in eine Ordnung bringen, vorgeben und erleichtern. In ihrer Reformulierung geht es dagegen um Kompetenzen oder Fähigkeiten der Kinder. Auch dabei kann vermutet werden, dass sie damit eine bestimmte Ordnung meint, die ihre Arbeit als Wissensvermittlerin erleichtert.

Schüler:innen sind in diesem Bild keine *tabula rasa* mehr, keine unbeschriebenen Blätter. Als Lehrerin muss sich Nicole in ihren Augen nicht mehr mit grundsätzlichen Erziehungsaufgaben beschäftigen, sondern kann sich auf andere Dinge konzentrieren, die aber nach wie vor unklar bleiben. Nicole spricht weiter in Abgrenzung vom Kindergarten, woraus sich der Schluss ergibt, dass in ihren Augen die Kinder als leere Blätter in den Kindergarten kommen und die Pädagog:innen dort – womit auch immer – ‚bei null beginnen müssen‘.

In der Nähe-Distanz-Antinomie nach Werner Helsper (1996) würde diese Argumentation in Richtung Distanz tendieren. Nicht die Kinder *per se* stehen im Zentrum ihrer Orientierung. Wichtig für Nicole sind viel mehr die Voraussetzungen, die die Schüler:innen als sozialisierte und erzogene Menschen bereits mitbringen. ‚Die Arbeit mit Kindern macht mir so viel Spaß‘, ‚Kinder geben einem so viel zurück‘ sind nicht die Aussagen, die von Nicole erwartet werden können. Als Konsequenz wäre hieraus zu ziehen, dass es nicht die Kinder sind, die Nicoles Berufswahl lenken (Kontrast-Habitushypothese B). Die dabei mittransportierte Abgrenzung von Kindern im Kindergartenalter zeigt diese Distanzierung deutlicher, im Sinne von: ‚Im Kindergarten müssen ihnen noch grundlegende Dinge beigebracht werden, wie auf die Toilette zu gehen, sich den Mantel anzuziehen, sich die Hände zu waschen‘. Dies zeigt die Abgrenzung von den sozialen und erzieherischen Aspekten des Berufs, die damit eher im negativen Gegenhorizont verankert scheinen (Kontrast-Habitushypothese C).

In Zusammenhang mit der Frage und der vorigen Sequenz bekommt Nicoles Aussage hier eine ungewollt ironische Wendung. Die Frage zielt auf die *einfache Ausbildung* als Berufswahlmotiv ab. Nicole erkennt die Problematik an diesem Bild, verneint dies und setzt implizit das Bild des *einfachen Berufs* an dessen Stelle, im Sinne von: ‚nein, nicht weil die *Ausbildung* einfach ist, sondern weil der *Beruf* so einfach ist‘. Sie lenkt das Gespräch auf eine andere Ebene, wobei sie den im Feld nicht erwünschten Aspekt der Pragmatik trotzdem weiterführt. Grundlegende Kompetenzen zu vermitteln, scheint für Nicole ein anstrengender Aspekt zu sein, der in der Grund-

schule nicht mehr notwendig ist. Die Aussage erhält dadurch den metaphorischen Charakter des ‚sich ins gemachte Nest setzen‘ bzw. den Weg des geringeren Widerstandes wählen. Eine *pragmatische Herangehensweise an die Berufswahl* bestätigt sich dadurch (Habitushypothese 1). Nicole wechselt abermals das Thema und geht nicht weiter auf die Verantwortung bzw. die Werte- oder Wissensvermittlung ein, die sie davor einführt. Beides dürfte für sie ausreichend erzählt sein. Der Modus der wild eingeworfenen, holzschnittartigen Ansammlung an Gemeinplätzen in ihrer Argumentation stärkt die Gefahr, einzelne Argumente überzuinterpretieren. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass Nicole ihr Common Sense-Repertoire über den Beruf ausschöpft und mit Alltagsphrasen über Schule versucht, ihre Berufswahl zu legitimieren, ohne dabei über eine grundlegende, inkorporierte, idealistische Orientierung zu verfügen. Diese Lesart stützt auch hier wieder die Orientierung an der Pragmatik bzw. Zweckrationalität. Nachdem eine feldspezifisch akzeptierte Orientierung fehlt und Nicole ihre Berufswahl aus einer pragmatisch-rationalen Abwägung von Vor- und Nachteilen getroffen hat, versucht sie in der Argumentation für den Beruf Floskeln und Phrasen zu finden, um den Interviewer zu befriedigen. Es entsteht der Eindruck, dass die einzelnen Argumente mit sehr wenig Bedeutung für Nicole versehen sind. Auch, dass sie nicht näher auf diese Argumente eingeht, stärkt diese Sichtweise. Dies stützt die Lesart, dass es sich bei Nicole um eine Nicht-Passung von Feld und Habitus handelt. Ihre Orientierung zum Beruf ist feldspezifisch nicht anerkannt und so versucht sie, eine Orientierung zu finden bzw. vorzutäuschen, die diese Anerkennung vorweist. Was sie unter ‚nicht bei null beginnen‘, ‚was beibringen‘ oder ‚verantwortungsvoller‘ genau versteht, bleibt unklar. Es scheinen eher inhaltsleere Phrasen zu sein, die sie aus der Alltagskommunikation kennt.

Die Betonung der Voraussetzungen, die mitgebracht werden und der Formulierung, dass sie dort nicht ‚bei null beginnen muss‘, sprechen schließlich gegen die Hypothese der beruflichen Orientierung an der Wertevermittlung (Habitushypothese 2). Auch die Weitergabe bestimmter gesellschaftlicher Werte kann als erzieherisch-pädagogische Aufgabe gelesen werden, die offenbar nicht in Nicoles positiven Gegenhorizont verankert ist (Kontrast-Habitushypothese C).

Vor allem jedoch geht diese Argumentation in Richtung der Wissensvermittlung (Habitushypothese 3). In Weiterführung der Argumentation in der vorigen Sequenz trägt sie auch hier Bilder weiter, die vor allem aus der Sekundarstufenausbildung bekannt sind. Das *elementare Basiswissen* kann bei Schüler:innen vorausgesetzt werden; die pädagogisch-erzieherischen Aspekte sind damit nicht mehr notwendig. Stattdessen kann sie sich auf die Wissensvermittlung, den Lehrstoff und das Curriculum konzentrieren. Als Legitimation für das Primarstufenlehramt ist diese Argumentation zumindest außergewöhnlich, da pädagogisch-erzieherische Tätigkeiten doch zumeist ganz klar im Berufsbild gesehen werden. Im Zentrum stünde für Nicole daher die Lehre, die Weitergabe von Wissen als Kernelement von Schule.

Im Anschluss wäre erwartbar, dass sie näher darauf eingeht, was sie hier meint. Was bedeutet ‚nicht bei null‘ anfangen? Welche Grundeigenschaften bringen Kinder in der Volksschule bereits mit? Was sind die Aspekte, die für sie im Zentrum des Berufs stehen? Es ist naheliegend, dass sie erklärt, was die Fähigkeiten und Kompetenzen sind, die Kinder in die Schule bereits mitbringen sollten.

Kinder als Störfaktoren erfolgreichen Unterrichts

sondern dass sie schon auch mal fünf Minuten ruhig sitzen können

Nicole erklärt an dieser Stelle, welche Eignungsvoraussetzung Kinder für die Volksschule mitbringen müssen. Sie reproduziert damit ein hierarchisch gedachtes Bild von Schule, in dem die Schüler:innen ruhig sitzen müssen, um von der Vortragenden Lehrperson zu lernen. Es handelt

sich dabei um ein veraltetes, lehrer:innenzentriertes Konzept von Unterricht und Pädagogik, das einmal mehr an ein Common Sense-Verständnis von Schule erinnert. Um diese Sichtweise nicht zu verhärten: Auch hier hat es nicht den Eindruck einer tiefen Verankerung dieser Orientierung. Nicole als überzeugte Verfechterin des Frontalunterrichts zu bezeichnen, ginge zu weit. Vielmehr führt sie die scheinbar ziellose Auflistung verschiedener – inhaltsleerer – Argumente und Phrasen fort, wodurch sich eine Nicht-Passung von Habitus und feldspezifischer Anforderungslogik verhärtet. Dadurch lässt sich auch die Hypothese der pragmatischen Orientierung (Habitushypothese 1) weiterführen. Das Argument des ruhig-sitzen-Bleibens deutet auf den Weg der geringsten Anstrengung hin. Unruhige Schüler:innen werden als Störfaktoren gesehen, die es zu vermeiden gilt. Unruhe im Klassenzimmer ist dem Frontalunterricht hinderlich, der auf Aufmerksamkeit, Ruhe und der Lehrperson ausgerichtet ist.

Bestätigen lässt sich damit auch die Abgrenzung vom sozialen bzw. pädagogischen, wertevermittelnden Habitus, der damit ausgeschlossen werden kann (Habitushypothese 2). Bestätigt wird dabei die Gegenhypothese der fehlenden Kinderzentriertheit (Kontrast-Habitushypothese B). Im Vergleichshorizont dazu können Markus und Isa genannt werden – wenn auch aus unterschiedlichen Orientierungen. Für Nicole dagegen sind die Lernenden erst dann *akzeptabel* – um es pointiert auszudrücken –, wenn sie diszipliniert sind und ruhig sitzen können und damit eine Transformation vom *Kind zum Schüler:zur Schülerin*¹⁵⁹ vollzogen haben. Um diese Hypothese dennoch aufrecht zu erhalten, bräuchte es im Anschluss eine empathische Umkehr auf das zentrale Thema der Kinder.

Nicole braucht sich in ihrer Perspektive in der Volksschule nicht mehr um disziplinäre Erziehung kümmern, da die Kinder dahingehend bereits sozialisiert wurden und kann sich damit auf die *zentralen Dinge* konzentrieren. Dieses Bild ließe wiederum eine Fokussierung auf die Wissensvermittlung zu (Habitushypothese 3). Im Kern stünde dabei, den Schüler:innen die Inhalte der Lehrpläne zu vermitteln. Da sich die bisherige Argumentation jedoch nicht spezifisch und direkt auf wissensvermittelnde Fokussierung richtet, ist auch diese Hypothese eher unwahrscheinlich. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass auch diese Argumentation als Vorschub zur Verschleierung der pragmatischen Orientierung dient. Diese Hypothese ließe sich jedoch weiterführen, wenn im Anschluss didaktische Überlegungen gebracht werden, im Sinne von: „und dann kann ich ihnen auch was beibringen“.

Das Arbeitsklima des störungsfreien Unterrichts

also also einfach ein anderes Arbeitsklima sagen wir mal hätt ich mir für meinen Beruf gewünscht wobei das natürlich ja auch ganz @variier@

Auch in dieser Sequenz bleibt Nicole im Modus der Abgrenzung. Wovon sie sich abgrenzt, ist nicht ganz klar, wobei sie vermutlich weiter den Kindergarten meint. Demnach ist das Arbeitsklima für Nicole im Kindergarten ein anderes – schlechteres – als in der Volksschule. Eine naheliegende Interpretation dieser Sequenz liegt in der Pragmatik. Mit dem *anderen Arbeitsklima* könnte sie – im Kontrast zum Kindergarten – eine Umgebung in der Grundschule meinen, die weniger laut, weniger stressig, weniger chaotisch und damit auch weniger anstrengend ist. Im

159 Aus den Interviews entsteht der Eindruck, dass der Begriff *Schüler:innen* eher bei distanzierter, wissenszentrierter Betrachtung verwendet wird, während der Begriff *Kinder* eher auf ein Näheverhältnis deutet, das vermehrt auf eine pädagogische Orientierung schließen lässt. Als Gegenhypothese ließe sich auch die Vermutung anstellen, dass der Begriff *Kinder* eher im Alltagsverständnis verwendet wird, während der Begriff *Schüler:in* eher im professionell-pädagogischen Verständnis – aus der Position der Lehrperson – verwendet wird. Dies bedürfe allerdings einer separaten Abhandlung.

Abgrenzungsmodus, in dem sie auch hier spricht, bedeutet dies im Umkehrschluss, dass sie sich einen geregelten beruflichen Alltag wünscht, der durch einen sicheren, störungs- und sorgenfreien, geschützten *Rahmen* geprägt ist. Die Kontrolle bzw. Disziplinierung der Kinder ist dabei die Basis für einen möglichst reibungsfreien beruflichen Alltag. Ideologiebefreit und pragmatisch ließe sich dieser Habitus zusammenfassen (Habitushypothese 1). Nicht die beruflichen Inhalte, sondern die Rahmenbedingungen stünden für Nicoles Berufswahl demnach im Vordergrund. Der Modus des Konjunktivs ist hier etwas irritierend, könnte aber als Indiz für Distanzierung gelesen werden. Die sofortige Relativierung durch den Aspekt der *Variation* zeugt auch hier von Unsicherheit ihrer Positionierung, wodurch wiederum das Fehlen der feldspezifischen *illusio* diagnostiziert werden kann.

Von ‚Arbeitsklima‘ wird generell eher in Bezug zum kollegialen Verhältnis mit Kolleg:innen bzw. Vorgesetzten gesprochen. Dass sie im schulischen Zusammenhang von ‚Arbeitsklima‘ spricht, wirkt wiederum sehr distanziert und als Indiz gegen die Kind- bzw. Ideologiezentriertheit ihrer beruflichen Orientierung (Habitushypothese 2 bzw. Kontrast-Habitushypothese B). Nicht die Arbeit mit den Kindern dürfte damit gemeint sein, sondern eher die strukturellen Rahmenbedingungen, die eine angenehme Atmosphäre schaffen (Habitushypothese 1).

Bezüglich eines etwaigen Habitus der Wissensvermittlung (Habitushypothese 3) könnte auch hier wiederum formuliert werden, dass die Rahmenbedingungen passen müssen, damit es möglich ist, wissensorientierten Unterricht zu gestalten. Gegen eine habituelle Verankerung der Wissensvermittlung spricht allerdings weiter die Konzentration auf die Rahmenbedingungen anstelle der Inhalte. Im Anschluss bedürfe es daher einer näheren Beleuchtung der inhaltlichen Ebene abseits der rein institutionell-strukturellen Bedingungen.

Das Bauchgefühl als letzte Begründungsfigur der Berufswahl

aber (.) ja Volksschullehrer hat mich mehr (2) war das Bauchgefühl einfach dafür (.) ja (3)

Als Konklusion dieser Passage wählt Nicole eine subsummierende Pauschalbegründung bzw. das sogenannte *Totschlagargument*. Das Thema ist für sie damit abgeschlossen. Das Bauchgefühl war der Entscheidungsfaktor für den Volksschullehrerberuf. Neben diesem unsachlichen Argument zeugt auch die fortführende unsichere Wortwahl (ein Bauchgefühl *ist* nicht, das *hat man*; auf das Bauchgefühl *hört man*, dem Bauchgefühl *folgt man*) von genereller Ungereimtheit ihrer Argumentation. Dass sie der davor recht deutlich formulierten Argumentation *gegen* den Beruf der Elementarpädagogin hier mit einer sehr vagen und unscheinbaren Begründung des Bauchgefühls antwortet, ist irritierend. Diese Sequenz separat betrachtet würde darauf hindeuten, dass beide Berufe nach einer rationalen Abwägung der Vor- und Nachteile gleichgestellt sind und letztlich das Bauchgefühl für die Berufswahl ausschlaggebend war. Die davor deutlich formulierte Abgrenzung vom Kindergarten relativiert sich dadurch, woraus sich eine Unsicherheit in der Vermittlung der eigenen Beweggründe der Berufswahl vermuten lässt. Dies verhärtet auch hier die Hypothese einer pragmatischen Orientierung am Lehrberuf (Habitushypothese 1). Auch hier wäre denkbar, dass ihr die *illusio* des Feldes fehlt und sie daher am Ende einer verwirrenden Argumentation das Bauchgefühl als Faktor heranzieht, dem nichts mehr hinzuzufügen ist. Die rationale Begründung scheitert, insofern braucht es das Bauchgefühl als Begründungsfigur der Berufswahl.

Eine Habitusvariante der Orientierung an der Wertevermittlung (Habitushypothese 2) konnte bereits ausgeschlossen werden. Auch diese Sequenz bestätigt dies. Das Bauchgefühl als spirituelle Kategorie deutet auf ein Fehlen einer idealistisch geprägten Orientierung hin. Aus dem-

selben Grund kann ein Habitus der Wissensvermittlung (Habitushypothese 3) ausgeschlossen werden. Spätestens an dieser Stelle hätte eine Themenverschiebung folgen müssen, in dem diese Orientierung deutlich geworden wäre, anstatt eine so undurchsichtige Variable des Bauchgefühls einzubringen.

Zusammenfassende Habitushypothese aus Passage 3

Zusammenfassend kann Nicole aus dieser Passage ein *pragmatischer, zweckrationaler und damit auch ideologiebefreiter berufsbezogener Habitus* zugeschrieben werden, der einer Orientierung folgt, in der eine konfliktfreie und bequeme Berufsausübung im Zentrum steht. Ein Habitus des Weges des geringsten Widerstandes.

Nicole betont die sozialisatorischen Grundvoraussetzungen, die Kinder in die Volksschule bereits mitbringen (wenn man nicht mehr- bei null beginnen muss sondern dass sie schon auch mal fünf Minuten ruhig sitzen können). Mit dieser anstrengenden Erziehungsaufgabe muss sich ein:e Lehrer:in nicht mehr befassen. Der Volksschullehrerberuf wird damit implizit – in Abgrenzung zum Kindergarten – als Beruf beschrieben, der von einer ruhigen und konfliktbefreiten Umgebung geprägt ist. Die Kinder haben die Basissozialisation hinter sich, wodurch Ordnung und Disziplin im Klassenzimmer herrscht. Nicole kann damit aber kein autoritärer Habitus zugeschrieben werden. Sie möchte diese Ordnung und Disziplin nicht aktiv herstellen, sondern geht davon aus, dass diese bereits ontologisch gegeben sind. Aus Nicoles Sicht ist sie damit im Volksschullehrerberuf fündig geworden. Sie hat damit ihre *subjektive Passung zum Beruf* gefunden.

Nicole zählt in dieser Passage holzschnittartig Argumente auf verschiedenen Ebenen auf, die die Begründung für den Beruf darlegen sollen. Sie formuliert dabei jedoch nur Gemeinplätze und reproduziert damit Stereotypen über den Lehrerberuf, die an ein Bild des Lehrberufs aus dem Alltagsverständnis erinnern und ihre Entfernung von den im Feld anerkannten sprachlichen Codes aufdeckt. Volksschule funktioniert in diesem Bild so, dass die Kinder brav und ruhig sitzen, während der:die Lehrer:in vor der Klasse steht und Inputs gibt, die die Kinder artig aufnehmen. Darin zeigt sich, dass für Nicole nicht die beruflichen *Inhalte* im Fokus stehen, sondern die beruflichen *Rahmenbedingungen*, woraus sich der Schluss auf eine pragmatische Orientierung ergibt. Zudem zeigt sich dadurch auch ein veraltetes, hierarchisches und autoritäres Bild von Schule, das hinter Nicoles Orientierung zum Beruf steckt.

Im Vergleichshorizont lässt sich daraus schließen, dass die Kinder nicht im Kern ihrer beruflichen Orientierung stehen und sie damit keinen sozialen bzw. erzieherischen Habitus verinnerlicht hat. Die Argumentation erfolgt neutral und distanziert. Die Formulierung, dass sie ‚nicht bei null beginnen muss‘, deutet auf die fehlende erzieherisch-wertebasierte Orientierung hin. Trotz des Versuches, ihre Argumentation mit der Verantwortung und der Wissensvermittlung zu beginnen, gehen diese schnell unter und werden durch pragmatische und strukturelle Aspekte ersetzt, die ihre zweckrationale Orientierung sichtbar macht. Disziplin und Ordnung sind für Nicole dabei aber nicht das Mittel zum Zweck der Wissensvermittlung, sondern der Zweck eines ruhigen ‚Arbeitsklimas‘ an sich, einer störungsfreien Arbeitsumgebung.

Im Versuch der Legitimation ihrer Berufswahl durch das unsichere Einwerfen inhaltsleerer Argumente und Phrasen, die nicht näher erläutert werden, kommt eine *Nicht-Passung von (sprachlichem) Habitus und Feld* zum Vorschein. Nicole fehlt die *illusio des Feldes*, die feldspezifisch akzeptierte Orientierung zum Lehrerberuf. Sie scheint zu wissen, dass es nicht *sagbar*, nicht *legitim* ist, ihre pragmatische Orientierung in den Vordergrund zu stellen. Sie ist jedoch unsicher, welche Argumentation im Feld der Schule akzeptiert und anerkannt ist und wirft daher Phrasen

ein, die einer Common Sense-Logik entstammen, in der Hoffnung, die *richtige, legitime* Antwort zu finden, um ihre Nicht-Passung zu verbergen. Bourdieus (1990, S. 92) Sprachtheorie nach zeigt sich die Nicht-Passung in dieser *sprachlichen Zensur* des Nicht-Aussprechen-Dürfens der *falschen Orientierung*. Sprache ist Bourdieu zufolge ein „Code im Sinne einer Chiffre zur Herstellung von Äquivalenzen zwischen Lauten und Bedeutungen, aber auch im Sinne eines Systems von Normen, die die Sprachpraxen regeln.“ (Bourdieu 1990, S. 50, Hervorh. i. Orig.). Nicole kennt die sprachlichen Codes des Feldes nicht und kann damit keine Sprachpraxen kreieren, die den gängigen Normen genügen.

Im Vergleichshorizont zeigt sich zudem, dass Nicole der persönliche Zugang zum Beruf fehlt. Ihr fehlt die Verinnerlichung der *illusio* und des Berufswunsches zum Lehrberuf. Eine Aussage wie ‚ich freue mich schon so auf die Schule und die Arbeit mit den Kindern‘ oder ‚ich kann mir keinen schöneren Beruf vorstellen‘ kann von Nicole nicht erwartet werden. Vielmehr deutet sich (auch) in dieser Passage an, dass der Beruf auf einem Ausschlussprinzip basiert. Der Beruf der Volksschullehrerin blieb demnach als naheliegender Beruf für sie übrig und war daher keine aktive, sondern vielmehr eine passive Berufswahl. Im Kindergarten herrscht Chaos und Ungehorsam, daher fiel die Wahl auf die Volksschule. Dies ist jedoch nicht sagbar, wodurch sie in eine Erklärungsnot kommt und verschiedene Argumente einwirft.

4.1.4 Passage 4: ‚bis zwölf Jahre oder so komm ich da besser klar als später‘

Kurz nach der vorigen Passage folgt der folgende Abschnitt (Z. 582–593, Min. #00:38:21#), in dem nach den bereits geschilderten Abgrenzungen zur Elementarpädagogik die Abgrenzung zur Sekundarstufe zum Thema gemacht wird:

- I: und dann hast du dir angeschaut BAKIP oder Volksschullehramt- hast du dir NMS-Lehramt oder auf die Uni- Gymnasiallehramt irgendwie mit angeschaut?
- N: das (.) wär für mich nicht in Frage gekommen eigentlich das ist eine Altersgruppe mit der ich (.) glaub ich nicht so gut kann also ich kann schon eher- kann gut mit den ganz Kleinen auch- aber also bis zwölf Jahre oder so komm ich da besser klar als später denk ich ich hab auch so Ferialpraktika gemacht wo man (.) ich auch Leiterin war- also Wiener Jugenderholung war das also wo wir in Salzburg waren in- für zwei Wochen oder so- und da war ich- da hab ich auch die Kleineren gehabt und da war ich so froh weil ich eben mitbekommen hab was die Größeren alles (1) aufführen oder @(.)@ weiß nicht wo halt Kolleginnen schon auch Probleme hatten sich da durchzusetzen und ja- also das war für mich einfach passender #00:39:23#

Durch diese erneute berufliche Abgrenzung des Volksschullehrberufs lässt sich der berufsbezogene Habitus Nicoles von einer anderen Seite aus schärfen.

Die direkte Frage nach der Abgrenzung

- I: und dann hast du dir angeschaut BAKIP¹⁶⁰ oder Volksschullehramt- hast du dir NMS-Lehramt¹⁶¹ oder auf die Uni- Gymnasiallehramt irgendwie mit angeschaut?

Den Themenblock der Gegenüberstellung des Kindergartens mit der Volksschule abschließend, bleibt der Interviewer im Abgrenzungsmodus und lenkt das Thema auf die Abgrenzung zur Sekundarstufe. Die Frage zielt darauf ab, ob Nicole in der Studien- bzw. Berufswahl auch überlegt hat,

160 BAKIP = Bundes-Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik.

161 Zum Zeitpunkt Nicoles Studienbeginns gab es noch die Trennung des Sekundarstufenlehramts. NMS-Lehrkräfte wurden noch an den Pädagogischen Hochschulen ausgebildet, Gymnasiallehrkräfte an den Universitäten.

ein Lehramt der Sekundarstufe anzustreben. Die Formulierung ‚irgendwie mit angeschaut‘ könnte darauf hindeuten, dass es für den Interviewer unwahrscheinlich ist, dass sie dies gemacht hat.

Die Frage zielt in Richtung Ausbildung und damit nicht direkt auf den Beruf ab. Die Vermischung der Ebenen kommt auch hier zum Vorschein. Ein Gymnasialehramt ist mit der Institution der Universität verbunden. Aus den Interviews kam immer wieder das Argument (z. B. bei Isa), dass das Studium an der Universität aufgrund der hohen Selbstverantwortung und der unpersönlichen Strukturen abgelehnt wird.

Da sich Nicole im Interview gegen den hohen Aufwand bzw. die Anstrengung in der Ausbildung zur Elementarpädagogin (BAKIP) abgegrenzt hat, kann es hier als eher unwahrscheinlich angesehen werden, dass die Universität für Nicole eine ernsthafte Alternative darstellt. Die Alternative NMS-Lehramt, die zu Nicoles Studienbeginn ebenfalls an den Pädagogischen Hochschulen stattfand, könnte sie daher nicht aus strukturellen Gründen ablehnen, da diese dieselben sind, wie im Volksschullehramt. Eine Ablehnung dieses Lehramtes würde eher aus Gründen der Altersgruppe passieren, wie es aufgrund der Erfahrung der Interviews auch zu erwarten ist. ‚Mit dieser Altersgruppe kann ich gar nicht‘, ‚die pubertierenden Schüler:innen sind mir zu anstrengend‘, ‚da kann ich mich nicht durchsetzen‘, sind gängige Argumente gegen die Sekundarstufe.

Damit hat Nicole drei Ebenen um zu antworten:

1. *Ebene der Ausbildung*: Nicole könnte auf den institutionellen und strukturellen Unterschied zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität eingehen, indem sie etwa ein Studium an der Universität generell ausschließt.
2. *Ebene des Schultyps*: Sie könnte die unterschiedlichen Schultypen von NMS und Gymnasium aufgreifen, indem sie die strukturellen Unterschiede der Schultypen erwähnt.
3. *Ebene der Schüler:innen, der Altersgruppe*: In diesem Fall würde weder die Ausbildung noch der Schultypus, sondern das Alter der Kinder im Zentrum stehen.

Alle drei Antwortmöglichkeiten sind naheliegend. Je nach Einbettung lassen sich Schlüsse auf Nicoles berufsbezogenen Habitus ziehen.

Eine deutliche Abgrenzung von der Sekundarstufe

N: ...das (...) wär für mich nicht in Frage gekommen eigentlich

Nicole fällt dem Interviewer ins Wort. Dieser impulsive Charakter der Abgrenzung macht deutlich, dass der Beruf der Sekundarstufenlehrerin klar im negativen Gegenhorizont Nicoles verankert ist. Im Gegensatz zum Beruf der Elementarpädagogin scheint die Sekundarstufenpädagogik nicht in Nicoles beruflichem Möglichkeitsraum zu liegen.

Warum sie hier im Konjunktiv des ‚wäre‘ bleibt, kann so gelesen werden, dass diese Option vollkommen undenkbar war. Im Maximalkontrast wäre der Sekundarstufenberuf vergleichbar mit dem Beruf der Atomphysikerin, der vielleicht ebenso weit entfernt liegt, sodass es für sie unmöglich ist, auch nur daran zu denken. Die nach außen – für den Interviewer – naheliegende Option ist für sie nur rein hypothetisch und abstrakt denkbar. Hätte sie im Kontrast dazu die Formulierung in der Vergangenheitsform gewählt: ‚ist für mich nicht in Frage gekommen‘, so würde das eher auf eine rationale Entscheidung hindeuten, der eine klare Begründung folgen könnte. Gängige Begründungen sind in dieser Form etwa: ‚da hätte ich mich auf zwei Fächer konzentrieren müssen‘ oder ‚in der VS muss ich alles unterrichten, das ist abwechslungsreicher‘. Dieser Vergleichshorizont spricht damit gegen einen berufsbezogenen Habitus Nicoles, der die Wissensvermittlung (Kontrast-Habitushypothese A) oder auch die berufliche Vielfalt im Zentrum verankert hat.

Mit der Formulierung ‚für mich‘ markiert Nicole, dass diese Option für andere durchaus denkbar ist, dass es allerdings keine Passung dieses Berufes mit ihrem Habitus gibt. Der Beruf passt nicht zu ihr. Im Anschluss wäre denkbar, dass sie die Begründung bringt, warum dem so ist. Ohne diesem Zusatz der persönlichen Einbindung wären äußere, strukturelle Einflüsse als Begründung naheliegend: ‚das wäre nicht in Frage gekommen‘, ‚weil ich da keinen Job finde‘, ‚weil ich kein Latein in der Schule hatte‘, ‚weil ich da nach Wien hätte umziehen müssen‘. Durch die persönliche Begründung liegt nahe, dass solche strukturellen Überlegungen nicht notwendig waren, da der Beruf an sich bereits undenkbar ist. Auch die Relativierung durch den Zusatz ‚eigentlich‘ zeigt, dass diese Überlegung im Prozess der Berufswahl keine war.

Unklar bleibt, auf welche der oben besprochenen drei Ebenen Nicole hier abzielt, was genau mit dem Wort ‚das‘ gemeint ist. Ist es eine klare Abgrenzung von der Universität, von der Charakteristik der Sekundarstufe oder von der Altersstufe der Schüler:innen? Es könnten natürlich an dieser Stelle Vermutungen angestellt werden. Für eine konkrete Entwicklung von Habitus-hypothesen ist diese Information jedoch erforderlich. Im Anschluss ist auch zu erwarten, dass sie eine Begründung der Ablehnung bringt und damit die konkrete Ebene, auf die sie sich bezieht, deutlich wird.

Die notwendige angebotene Kompetenz für den Lehrberuf

das ist eine Altersgruppe mit der ich (.) glaub ich nicht so gut kann

Nicole wählt hier die Abgrenzung von der Altersgruppe der Jugendlichen, wie sie erwartet werden kann. Die Nicht-Passung zu pubertierenden Jugendlichen kommt in den Interviews bei der Beantwortung dieser Frage immer wieder vor.

Der Zusatz der *Vermutung* (‚ich glaube‘), dass sie mit diesen Kindern ‚nicht so gut kann‘, wirkt in erster Linie abschwächend, lässt sich jedoch auch mit der oben bereits erwähnten Unmöglichkeit des Berufs in Verbindung bringen. Sie *glaubt* es, weil sie es nicht *weiß*. Im Gegensatz zum Beruf der Kindergärtnerin hat sie kein Praktikum gemacht, hat sie den Beruf der Sekundarstufenlehrerin nicht in der Praxis erprobt, weil dieser überhaupt nicht in Frage gekommen ist. Die Nicht-Passung ist demnach eine theoretische, die keinem Erfahrungswissen entstammt. Die Auseinandersetzung mit diesem Beruf bleibt daher eine rein abstrakte, mit der sie erst durch die Frage des Interviewers konfrontiert wird.

Nicole wählt hier eine sehr neutrale, distanzierte Form der Sprache, in dem sie nicht von *Kindern* oder *Schüler:innen* spricht, auch nicht von ‚Kindern in dieser Altersgruppe‘, sondern den entpersonalisierten Sammelbegriff der ‚Altersgruppe‘ verwendet. Dies deutet auf eine Distanzierung, auf eine fehlende Nähe hin. Die Abstraktheit des Begriffs ‚Altersgruppe‘ lässt sich auch deuten als Zeichen eines Ungleichgewichts bzw. eines Gegeneinanders von sich selbst als Lehrerin gegenüber den Schüler:innen *als Gruppe*. Ähnlich zu Markus, der das bedrohliche Bild der kleinen Kinder zeichnet, *die auf ihn zukommen*, wirkt auch diese Formulierung der ‚Altersgruppe‘ als bedrohlich.

Die in der vorigen Sequenz negative Habitus-hypothese der nicht vorhandenen Orientierung an der Wissensvermittlung (Kontrast-Habitus-hypothese A) lässt sich dadurch weder bejahen noch ablehnen.

Die Wortwahl des *Könnens* deutet auf eine Ebene der Kompetenz, der Fähigkeit hin. Für den Beruf der Sekundarstufe wird eine bestimmte Fähigkeit benötigt, die Nicole aus ihrer Perspektive nicht mitbringt. Zudem bedeutet diese Formulierung in weiterer Folge, dass sie davon ausgeht, dass dies eine Fähigkeit ist, die sich nicht erlernen oder erarbeiten lässt, wodurch ein sehr

starres Berufsbild gezeichnet wird. Lehrer:in ist kein Beruf, der erlernt wird, sondern benötigt eine angeborene Fähigkeit. Durch das Fehlen dieser Kompetenz für die Sekundarstufe bleibt dieser Beruf für Nicole daher außerhalb ihres Möglichkeitsraumes. Diesen Gedanken weiterführend, kommen für Nicole nur Berufe infrage, die sie ‚gut kann‘. Daraus lässt sich ein Habitus vermuten, der sich am pragmatischen Weg des geringsten Widerstands orientiert (Habitushypothese 1). Von den Kindern im Kindergartenalter hat sie sich bereits abgegrenzt, da diese erst diszipliniert werden müssen. Nun grenzt sie sich von Jugendlichen in der Sekundarstufe ab. Es lässt sich vermuten, dass diese zu aufmüpfig sind; auf jeden Fall scheint es schwierig, mit ihnen umzugehen. So bleiben Kinder im Volksschulalter übrig, mit denen der Umgang von all den genannten am einfachsten ist. Diese Hypothese ist an dieser Stelle noch sehr vage und bedarf einer Hinzunahme weiterer Sequenzen zur Verifizierung.

Im Anschluss wäre eine nähere Erläuterung denkbar, warum diese Altersgruppe für Nicole nicht passt oder in Abgrenzung dazu, warum eine andere Altersgruppe für sie besser passt. Auch eine Konkretisierung der Altersgruppe wäre möglich. Meint sie nur die Sekundarstufe 1 oder auch die Schüler:innen der Sekundarstufe 2?

Die *ganz Kleinen*, die *Kleinen* und die *Größeren* – eine Kategorisierung

also ich kann schon eher- kann gut mit den ganz Kleinen auch- aber also bis zwölf Jahre oder so komm ich da besser klar als später denk ich

Nicole präzisiert, was sie mit der ‚Altersgruppe‘ meint, und macht in dieser Sequenz auch ihre Berufswahl deutlich. Nicole entwickelt hier ein dreigliedriges, hierarchisches Ordnungssystem von Kindern, das sich an ihrer Fähigkeit ausrichtet, mit diesen Kindern umzugehen. Einerseits gibt es für Nicole die ‚ganz Kleinen‘, womit sie wohl Kinder im Kindergartenalter, also von etwa zwei bis sechs Jahren meint. Dann gibt es die Kinder, die nicht mehr zu den ‚ganz Kleinen‘ zählen – im Alter ‚also bis zwölf Jahre oder so‘, und schließlich jene, die älter sind als diese zwölf Jahre. Um in Nicoles Sprache zu bleiben, gibt es damit die *ganz Kleinen*, die *Kleinen* und die *Größeren*, die sie auch hierarchisch einordnet: Mit den *Größeren kann sie nicht so gut*, mit den ‚ganz Kleinen‘ *kann sie schon eher* und mit den Kleinen kommt sie ‚besser klar‘. Aus dieser Logik heraus ergibt sich Nicoles Berufswahl.

Zwölf Jahre ist damit eine ungefähre Grenze, die sich allerdings nicht an die strukturellen Grenzen der Schulform der Volksschule hält, die in Österreich mit etwa zehn Jahren erreicht wird. Zwölf Jahre dürfte demnach eher entwicklungspsychologisch als *Alter der beginnenden Pubertät* gedacht sein. Ein Alter, ab dem – im Alltagsverständnis, in dem Nicole verhaftet ist – die Kinder *anstrengend* werden. Daher kommt diese Altersgruppe für Nicole nicht in Frage, wie sie davor erklärt. Diese Argumentation im Vergleichsmodus spricht für einen Habitus des *pragmatischen Weges des geringsten Widerstands* (Habitushypothese 1).

Mit einer Situation *klarkommen*, *zurechtkommen*, *sich damit abfinden*, *arrangieren* – solche Phrasen lassen nicht auf einen verinnerlichten positiven Gegenhorizont schließen. Auch für das Alter der Kinder von sechs bis zwölf Jahren spricht sie bloß davon, dass sie *denkt*, dass sie mit ihnen *besser klarkommt als später*. Nicole spricht hier nicht davon, dass sie mit diesen Kindern ‚super klarkommt‘ oder dass sie ‚so gerne mit diesen Kindern arbeitet‘. Das Wort ‚besser‘ ist hier Indiz für *das kleinere Übel*. Wenn schon mit Kindern arbeiten, dann lieber mit den Volksschulkindern, da der Umgang mit diesen Kindern einfacher, angenehmer und konfliktfreier ist als mit den anderen. Im Gegensatz zu den Jüngeren sind sie bereits sozialisiert und können in der Klasse ruhig sitzen und auf der anderen Seite sind sie im Gegensatz zu den Älteren noch nicht

pubertär, frech und unkontrollierbar. Die Orientierung am geringsten Widerstand kommt hier besonders deutlich zum Vorschein.

Die distanzierte, objektifizierte und entpersonalisierte Sprache (,die ganz Kleinen‘; ,bis zwölf Jahre‘ und davor ,Altersgruppe‘) lässt darauf schließen, dass ein Habitus der Kinderzentriertheit, der erzieherisch-pädagogischen Orientierung (Kontrast-Habitushypothese B) ausgeschlossen werden kann. Nicole würde sonst empathisch und emotional von ,Kindern‘ sprechen und nicht von den ,Kleinen‘ oder ,ganz Kleinen‘ und nicht davon, dass sie mit ihnen weniger gut oder ,besser kann‘, sondern auf einer persönlicheren Ebene argumentieren, um zu zeigen, dass ihr das Wohl der Kinder wichtig ist. Eine Orientierung an der Wertevermittlung (Kontrast-Habitushypothese C) scheint hier ebenso unwahrscheinlich, wie eine Orientierung an der Wissensvermittlung (Kontrast-Habitushypothese A).

Im Anschluss ist zu erwarten, dass Nicole erklärt, warum sie mit den älteren Kindern nicht umgehen kann. Ebenso wäre möglich, dass dieser Einschub als Erklärung für sie reicht.

Die Berufswahl im Modus der Abgrenzung

ich hab auch so Ferialpraktika gemacht wo man (.) ich auch Leiterin war- also Wiener Jugenderholung war das also wo wir in Salzburg waren in- für zwei Wochen oder so- und da war ich- da hab ich auch die Kleineren gehabt und da war ich so froh

Nicole wechselt in dieser Sequenz ins Erfahrungswissen und gibt ein konkretes Beispiel ihrer pädagogischen Vorerfahrung im Feriencamp. Der Sprechakt ist sehr holprig, sie bricht die Erzählung wiederholt ab und berichtigt sich dabei. Ohne die Zwischeneinwürfe würde der Satz lauten: ,ich hab Ferialpraktika gemacht- da hab ich die Kleineren gehabt und da war ich froh‘. Die Einschübe dienen offenbar dazu, diese Erzählung faktenbasiert zu gestalten und damit zu stärken. Die Mehrzahl der ,Ferialpraktika‘, die strukturelle Ebene der verantwortlichen ,Leiterin‘, die geographische Ebene des weit entfernten Ortes ,Salzburg‘ und die zeitliche Ebene der langen ,zwei Wochen‘ wirken verstärkend und sollen signalisieren, dass sie weiß, wovon sie spricht. Sie gibt dem Gesagten dadurch zusätzliches Gewicht.

Die Wortwahl, dass sie ,die Kleineren gehabt hat‘, setzt die unpersönlich-distanzierte Sprache fort, wenn sie von Kindern spricht und stärkt damit den Ausschluss des Habitus der Kinderzentriertheit und erzieherisch-pädagogischen Orientierung (Kontrast-Habitushypothese B). Im Vergleichshorizont würde sie eine empathische Formulierung finden: ,da war ich für die jüngeren Kinder verantwortlich‘ oder ,da hab ich mich um die jüngeren Kinder gekümmert‘. Aber Nicole scheint – im Gegensatz etwa zu Isa – keine *Kümmernerin* zu sein.

,Die Kleineren‘ stehen auch hier im Kontrast zu den nicht erwähnten *Größeren*, womit sie im Abgrenzungs- bzw. Vergleichsmodus bleibt. Nicole sagt hier nicht, dass die Arbeit mit den ,Kleineren‘ so toll war. Die Argumentation, die sie hier aufbaut, geht in die Richtung der Erklärung, warum sie die Arbeit mit den älteren Kindern *nicht* anstrebt. Die Betonung der Worte ,so froh‘ deutet auch auf eine sehr emotionale Erinnerung hin, auf eine Erleichterung und stärkt die Annahme des negativen Gegenhorizonts der älteren Kinder und auch die Hypothese des Habitus des geringsten Widerstandes (Habitushypothese 1).

Im Anschluss ist daher zu erwarten, dass sie darauf eingeht, warum sie ,so froh‘ darüber war, dass sie im Ferienlager die jüngeren Kinder zu beaufsichtigen hatte. Das kann sie auf zwei Arten machen. Entweder durch eine positive Konnotation, indem sie darauf eingeht, dass ihr die Arbeit mit den jüngeren Kindern so gut gefallen hat und sie gemerkt hat, dass das die richtige Altersgruppe für sie ist. Oder aber – und das ist in ihrem Abgrenzungsmodus wahrscheinlicher – indem sie darauf eingeht, warum sie sich von den älteren Kindern abgrenzt.

Die Pragmatik der Anstrengungsvermeidung

weil ich eben mitbekommen hab was die Größeren alles (1) aufführen oder @(.)@ weiß nicht wo halt Kolleginnen schon auch Probleme hatten sich da durchzusetzen und ja- also das war für mich einfach passender

Nicole bleibt im Erfahrungswissen und erläutert hier wie erwartet, warum sie ‚so froh‘ war, nicht für ‚die Größeren‘ zuständig gewesen zu sein. Nicht, weil ‚die Kleineren‘ so positiv waren, sondern im Kontrast dazu, weil die älteren Kindern Probleme machten.

Hier wird abermals deutlich, dass Nicole nicht die disziplinierende Instanz sein möchte. Der Anstrengung, die dafür notwendig ist, möchte sie aus dem Weg gehen, woraus sich der Habitus des Weges des geringsten Widerstandes (Habitushypothese 1) endgültig manifestiert. Verstärkt wird die Sichtweise durch die Wortwahl, dass die Kolleginnen ‚schon auch Probleme hatten‘. Die Situation war demzufolge nicht vollkommen außer Kontrolle. Dass es ‚schon auch Probleme‘ gab, ist für Nicole ausreichend für die stark emotionalisierte Abgrenzung von dieser Altersgruppe. Auch die Konklusion ‚also das war für mich einfach passender‘ kann in diese Richtung gedeutet werden. Es war passender für sie, diesen Problemen aus dem Weg zu gehen. Demnach kann auch ihre Berufswahl beschrieben werden als pragmatische Entscheidung für den Beruf, der die wenigsten Probleme bereitet.

Auch in dieser abschließenden Sequenz führt Nicole die distanzierte Sprechweise fort, indem sie nun als Kontrast auch ‚die Größeren‘ als abstrakte, homogene Gruppe benennt. Hiermit lässt sich der Habitus der erzieherisch-pädagogischen Orientierung an den Kindern (Kontrast-Habitushypothese B) endgültig ausschließen. Ebenso geht es Nicole nicht um die Werte- (Kontrast-Habitushypothese C) oder Wissensvermittlung (Kontrast-Habitushypothese A).

Zusammenfassende Habitushypothese aus Passage 4

Aus der Abgrenzung zu Kindern im Kindergartenalter und vor allem der Abgrenzung zu Kindern bzw. Jugendlichen ab dem Alter der Pubertät, entwickelt Nicole in dieser Passage ein Berufsverständnis, das ihre *Orientierung am Weg des geringsten Widerstandes* zum Vorschein bringt. Eines pragmatischen Habitus, der die einfachste Variante wählt und den Beruf der geringsten Anstrengung anstrebt.

Pubertäre Kinder ab etwa zwölf Jahre sind widerständig, aufbegehrend und anstrengend. Damit kann sie nicht umgehen. Mit Kindern im Kindergartenalter kann sie dagegen ‚schon eher‘ umgehen, aber die können noch nicht fünf Minuten ruhig sitzen, wie wir aus der vorigen Passage wissen. Damit bleiben die Volksschulkinder übrig, mit denen sie ‚besser klarkommt‘. Hinter dieser hierarchischen Einteilung der Kinder steckt ein entwicklungspsychologisches Konzept, indem Nicole die Volksschulkinder nach dem Ausschlussprinzip als jene Kinder kategorisiert, die am wenigsten anstrengend sind. Ihre subjektive Passung erklärt sie durch Explikation ihrer Nicht-Passung zu anderen – jüngeren und älteren – Zielgruppen, also durch eine *ex negativo-Argumentation* auf der Ebene des Alters.

Durch diese Zuschreibung, aber auch durch die distanzierte Sprechweise, offenbart sich, dass sie nicht das Wohl der Kinder, nicht die pädagogisch-erzieherischen Aufgaben, aber auch nicht die Wertevermittlung im Fokus hat, wenn sie an Schule und Unterricht denkt. Kinder werden bei Nicole nicht als *Kinder* bezeichnet, sondern stets in neutraler distanzierter Weise beschrieben als ‚die Kleinen‘ bzw. ‚die Größeren‘. Sie schildert nicht in empathisch und emotionaler Weise, wie gerne sie mit Kindern arbeitet, sondern formuliert es so, dass sie mit den Kindern bis zwölf Jahre ‚besser klarkommt als später‘. Dies lässt viel mehr die Annahme zu, dass sie sich in der Wahl des pädagogischen Berufs für *das kleinere Übel* entschieden hat. Ein tief verankerter positiver

Gegenhorizont der Kinder kann Nicole durch diese besonders distanzierte Sprechweise daher nicht zugeschrieben werden.

4.1.5 Fazit: der pragmatische berufsbezogene Habitus von Nicole N.

Nicoles Berufswahl erinnert ein wenig an Stefan Zweigs (2006) Beschreibung seiner Wahl zum Philosophiestudium, wie er sie in *Die Welt von Gestern* schildert:

„So wurde das eigentliche Kriterium meiner Wahl nicht, welches Fach mich am meisten innerlich beschäftigten würde, sondern im Gegenteil, welches mich am wenigsten beschweren und mir das Maximum an Zeit und Freiheit für meine eigentliche Leidenschaft verstaten könnte.“ (Zweig 2006, S. 118).

Der Weg des geringsten Widerstandes, der geringsten Anstrengung, ist auch die Orientierung, die Nicoles Berufswahl zugrunde liegt. Nicht die Inhalte, aber auch nicht die Kinder stehen im Zentrum, sondern die Rahmenbedingungen. Umgangssprachlich könnte auch von einem *Habitus der ruhigen Kugel* gesprochen werden.

Zu unterscheiden ist diese pragmatische Logik der Berufswahl zum Lehrberuf allerdings von ihrem zweifachen Versuch, die Ausbildung zur Hebamme zu machen, wo sie beide Male am Aufnahmetest scheiterte. Dieser zweifache Versuch, aber auch ihr emotionaler Erzählmodus zu diesem Thema deuten auf ihren verinnerlichten Wunsch zu diesem Beruf hin und können als Hinweis darauf gelesen werden, dass sich die berufliche Orientierung je nach angestrebtem Beruf unterscheidet. Die Logik hinter der Berufswahl zum Hebammenberuf wäre demnach eine andere, als die Logik, die hinter der Wahl zum Lehrberuf steckt. So könnte die Pragmatik, die hinter Nicoles berufsbezogener Logik zum Lehrberuf steckt, auch aus dem Umstand erklärt werden, dass der Lehrberuf von Nicole bloß als *Plan B* oder *Plan C* bzw. als Notlösung gesehen wird.

Generell zeigt sich aus den Interpretationen auch, dass der berufliche Möglichkeitsraum für Nicole sehr eingeschränkt zu sein scheint. Als Bildungsaufsteigerin mit Matura ist sie mit dem Beruf im Tourismusbereich nicht zufrieden und überlegt, einen akademischen Beruf anzustreben. Nach dem doppelten Scheitern bei der Aufnahmeprüfung zur Hebammenausbildung bleiben die beiden Berufe zur Kindergartenpädagogin und Volksschullehrerin übrig. In der weitläufigen Auswahl an Berufen ist Nicoles Bereich des Vorstellbaren, Nicoles *Raum des Möglichen* auf nur drei Berufe begrenzt. Intersektional betrachtet lässt sich diese Einschränkung durch das Zusammenspiel ihrer Herkunft der Arbeiter:innenfamilie und ihres Geschlechts zurückführen. Als mögliche Optionen zeigen sich für Nicole ausschließlich Berufe, die als geschlechtertypisch gelesen werden, was auf eine geschlechterspezifische Logik der Berufswahl hindeutet.

Nicole kann damit ein *pragmatischer berufsbezogener Habitus* zugeschrieben werden, der sich am Weg des geringsten Widerstandes orientiert. Die Pragmatik in der Berufswahl und der dahinterliegende Habitus lassen sich unter anderem daran erkennen, dass sie die Berufswahl nach dem Ausschlussprinzip getroffen hat. In der Beschreibung und Argumentation Nicoles bezüglich der Berufswahl bzw. Themen, die ihre Orientierung am Beruf erkennen lassen, zeigt sich, dass der Volksschullehrberuf nicht im Kern ihres positiven Gegenhorizonts liegt. Sie trifft die Wahl nicht aufgrund der überzeugenden Argumente *für* den Volksschullehrberuf, sondern viel mehr aufgrund der abschreckenden Argumente *gegen* die Elementar- bzw. Sekundarpädagogik. Die Logik der Berufswahl durch das Ausschlussprinzip spiegelt sich auch in ihrer Sichtweise auf die jeweilige Zielgruppe pädagogischer Berufsfelder wider. So deutet ihre Schilderung darauf hin, dass sie ein eigenes entwicklungspsychologisches Konzept vor Augen hat, das sich am Alter der Kinder und dem jeweiligen Grad ihrer Disziplinierung bemisst. Kinder im Kindergartenalter sind in diesem Modell noch nicht sozialisiert und erzogen, sodass sie kaum fünf Minuten

ruhig sitzen können. Pubertierende Jugendliche sind in Nicoles Perspektive wiederum anstrengend, weil sie sich nicht an die Regeln halten und undiszipliniert sind, womit sie nicht umgehen kann. So bleibt für Nicole die Zielgruppe der Volksschulkinder übrig, mit denen sie ‚eher kann‘. Dass in ihrer distanzierten Formulierung – sie spricht z. B. weder von Schüler:innen, noch von *Kindern*, sondern von ‚die Kleineren‘ oder ‚die Größeren‘ – kein verinnerlichter positiver Gegenhorizont der pädagogisch-erzieherischen Aufgabe der Schule steckt, ist dabei unschwer zu erkennen. So zeigt sich eine Orientierung am geringsten Übel, an der geringsten Anstrengung. Und diese geringste Anstrengung knüpft sie an das Alter der Schüler:innen in der Volksschule. Zwölf Jahre ist die Obergrenze der Schüler:innen, mit denen Nicole arbeiten möchte. Ein Alter, in dem deren Disziplin abnimmt und gleichzeitig die Anstrengung, ‚sich durchzusetzen‘, zunimmt. Im Alter von etwa sechs bis zwölf Jahre sind – Nicoles Modell zufolge – die Kinder am folgsamsten, artigsten, diszipliniertesten.

Nicole strebt damit einen Beruf an, der möglichst frei von Konflikten und Störungen ist, der ein bequemes und ruhiges Arbeitsklima bereitstellt. Ihr sind demnach die Rahmenbedingungen wichtiger als die Inhalte, worin ihr pragmatischer Habitus sichtbar wird. In Abgrenzung zu Kindergarten und Sekundarstufe lässt Nicole erkennen, dass sie die Volksschule auch deshalb wählt, weil dort Ordnung und Disziplin herrscht. Kinder im Alter der Volksschule können bereits ‚fünf Minuten ruhig sitzen‘, wie sie berichtet. Basiserzieherische Aufgaben wurden bereits von Eltern bzw. im Kindergarten erledigt und sind demzufolge nicht Aufgabe einer Volksschullehrerin. Bei den älteren Kindern in der Sekundarstufe wiederum müsste sie sich ‚durchsetzen‘, weil diese undiszipliniert sind (‚sich aufführen‘). Diese Ordnung und Disziplin muss sie in der Volksschule demnach gar nicht erst herstellen, weil sie in diesem Alter einerseits *bereits* diszipliniert und andererseits alters- bzw. pubertätsbedingt *noch nicht* wieder undiszipliniert sind. Diese Orientierung an der Vermeidung von Konflikten und Anstrengung bringt Nicoles pragmatischen Weg des geringsten Widerstandes zum Vorschein.

Die berufliche Sicherheit bzw. Absicherung steht für Nicole im Zentrum ihrer Berufswahl, die sie auf *drei Garantien* aufbaut. *Erstens* ist Nicole ein Beruf mit *Arbeitsplatzgarantie* wichtig. In Abgrenzung zum Beruf der Elementarpädagogin, der ebenso als Überlegung im Raum stand, sieht sie im Volksschullehrerberuf diese Jobgarantie aufgrund eines angekündigten Mangels an Lehrkräften gegeben. Die *zweite* Ebene der beruflichen Sicherheit wird in der *Ausbildungsgarantie* gesehen, wobei damit die Garantie gemeint ist, die Ausbildung (mühe)los hinter sich zu bringen. Auch hier grenzt sie sich vom Beruf der Elementarpädagogik ab, bei dem sie die Ausbildung als anstrengend (‚irrsinnig viel‘ und ‚aufwendig‘) darstellt. Und schließlich sieht sie *drittens* – wiederum in Abgrenzung zum Beruf der Kindergartenpädagogik – die berufliche Sicherheit bzw. Absicherung durch eine *Verweilgarantie* gegeben, da ihr der Lehrberuf auf Dauer nicht langweilig zu werden droht.

Betrachten wir die beruflich-habituellen Dispositionen, die durch die Analyse ausgeschlossen werden konnten, so werden die Grenzen von Nicoles Habitus sowie ihre Nicht-Passung zum Feld sichtbar. Einerseits dokumentiert sich in den distanzierten Aussagen und Argumenten, dass Nicole keine kinderzentrierte Orientierung am Lehrberuf aufweist. Eine verinnerlichte Freude an der Arbeit mit Kindern zeigt sich im Interview nicht. Im Gegenteil dazu ließe sich hart formulieren, dass Kinder eher im negativen Gegenhorizont Nicoles verankert sind. Ältere Kinder sind für sie anstrengend, während jüngere Kinder noch nicht ruhig sitzen können. Die Formulierung: ‚also bis zwölf Jahre oder so komm ich da besser klar als später denk ich‘, zeigt diese Distanz sehr deutlich. Dass sie mit Kindern im Volksschulalter ‚eher klarkommt‘, verweist auf die fehlende Identifikation mit dem pädagogisch-beruflichen Kernelement der Arbeit mit Kindern. Außerdem zeigen die

Analysen, dass Nicole auch keinen emanzipatorisch-bildungsorientierten bzw. wissensvermittelnden Habitus aufweist. Von der Vermittlung von Wissen, von Lernbegleiten, von Wissenszuwachs, vom Lernen an sich, von Lernstoff, von Curricula oder von Lehren und Unterrichten ist im gesamten Interview nicht die Rede. Den inhaltlichen Kernbereich der Schule – die Wissensvermittlung – hat Nicole nicht im Blick. Aber auch die Wertevermittlung ist nicht in Nicoles berufsbezogenem Habitus verankert. Eine moralisch-ethische Orientierung kann ihr nicht zugeschrieben werden. Stattdessen manifestiert sich immer wieder eine pragmatische Vorstellung des Lehrberufs, die keine idealistische Orientierung erkennen lässt. Nicht das Wohl der Kinder oder Altruismus stehen im Zentrum. Vielmehr betont sie distanziert und neutral aus struktureller Perspektive die Rahmenbedingungen, die stimmen müssen, um berufliche Zufriedenheit zu erlangen.

Bezüglich der Passung von Position und Disposition, von Feld und Habitus, lässt sich bei Nicole eine Nicht-Passung erkennen, die sich aus der fehlenden Inkorporierung der *illusio* des Feldes ergibt. Das Streben nach beruflicher Sicherheit bzw. die konfliktvermeidende Haltung und das distanzierte Verhältnis zu Kindern sind nicht die Orientierungen und Berufswahlmotive, die im pädagogischen Feld Anerkennung finden. Dies lässt sich auch im Umgang Nicoles mit ihrer beruflichen Disposition erkennen, indem sie ihre Motivation zum Lehrberuf sehr holprig darlegt und keine stringente Argumentation findet. Es entsteht der Eindruck, dass ihre Berufswahl keiner Begründungspflicht unterliegt. Sie muss sich im Alltag über ihre Berufswahl keine Gedanken machen, was an der geschlechterbedingten *natürlichen Passung als Frau* liegen könnte. Vielmehr wirft sie auf unterschiedlichen Ebenen Begründungen ins Gespräch ein, die sie nicht näher erläutert. Dadurch entsteht der Eindruck, dass sie versucht, die *passenden*, die *legitimen* bzw. *richtigen* Argumente zu finden. Dies deutet darauf hin, dass ihr bewusst ist, dass *berufliche Sicherheit* und eine pragmatische Herangehensweise nicht die Orientierungen sind, die im Feld Anerkennung finden, wodurch sie dazu getrieben ist, diese zu kaschieren. Nicole fehlen demnach der verinnerlichte feldspezifische Habitus, die *illusio* und der passende sprachliche Habitus (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 184). Sie kennt die feldspezifischen Codes nicht, wodurch es ihr schwerfällt, über den Lehrberuf zu sprechen, ohne in Alltagsphrasen zurückzufallen. Sie kennt die *illusio des Feldes* womöglich aus dem täglichen Studium, schafft es jedoch nicht, diese praktisch umzusetzen – ihr fehlt der *praktische Sinn*, im richtigen Moment die der Situation angepassten Formulierungen und Argumente zu finden (Thompson 1990, S. 8f.). Ihre Argumente, aber auch deren Formulierungen sind stark von Gemeinplätzen geprägt, die nicht an eine Lehramtsstudierende kurz vor ihrem Abschluss erinnern (z. B.: ‚nicht bei null beginnen‘, ‚war das Bauchgefühl einfach dafür‘, ‚was die Größeren alles (1) aufführen‘, ‚das ist eine Altersgruppe mit der ich (.) glaub ich nicht so gut kann‘). Im Modus der Alltagssprache versucht Nicole, ihre berufliche Passung herzustellen. Allerdings kommt ihre Nicht-Passung von Habitus und Feld gerade dadurch zum Vorschein.

Aus dieser Nicht-Passung entsteht für Nicole eine Unsicherheit, eine Art Unterlegenheit, da sie das hegemoniale Berufsbild (noch) nicht erfüllen kann. Die Orientierung an der Sicherheit bzw. beruflichen Absicherung sind im Feld tabuisiert, was sich auch am Modus des *ex negativo* erkennen lässt, wenn sie implizit darüber spricht. So sagt sie etwa nicht, dass die Ausbildung zur Volksschullehrerin einfach ist, zeigt aber auf, dass die Ausbildung zur Elementarpädagogin anstrengend und aufwendig ist. Dadurch ergibt sich, dass sie im Sprechen über den Lehrberuf ständig in einer defensiven Haltung verweilt, die auf einen beruflichen Habitus der Unterlegenheit verweist.¹⁶² Es deutet sich dabei eine Unsicherheit an, die aus dem vergeblichen Versuch entsteht, dazuzuge-

162 Dies erinnert an die Habitusrekonstruktion des Lehrers Niklas Nehring, dem im Bezug zum Thema Sexualität eine Unsicherheit bzw. Fremdheit attestiert werden konnte (Kowalski und Holzmayr 2022). Auch Herr Nehring spricht in einem ähnlich unklaren und oberflächlichen, am Common Sense orientierten Modus.

hören, aus dem vergeblichen Versuch, ihre Rolle glaubhaft zu spielen (Bourdieu 1982, S. 394f., in Anlehnung an Goffman 1969). Ihre subjektive Passung stellt sie her, indem sie die subjektive Nicht-Passung zu Kindergarten und Sekundarstufe betont. Die Abgrenzung zur unzureichenden Erziehung der Kleinkinder sowie zur fehlenden Disziplinierung bei pubertierenden Jugendlichen in der Sekundarstufe prägen ihre Berufswahl. Nicole strebt damit einen lockeren, bequemen Beruf an, der frei ist von Anstrengung und Problembewältigung.

4.2 Der familienorientierte berufsbezogene Habitus von Isa I.

Isa I. ist zum Zeitpunkt des Interviews 22 Jahre alt und im letzten Semester ihres Volksschul-Lehramtsstudiums. Im Interview spricht sie sehr offen, wirkt bemüht, alle Fragen ausführlich genug, aber nicht zu detailliert und zur Zufriedenheit des Interviewers zu beantworten. Die offene Eingangsfrage zu ihrer sozialen Laufbahn beantwortet sie chronologisch und orientiert sich dabei stark an den Lebensabschnitten eines tabellarischen Lebenslaufes. Dies passt zu ihrer Selbstbeschreibung als Musterschülerin, die ‚immer schon gerne in die Schule gegangen‘ (Isa, Z. 49) ist und ‚immer schon gute Noten haben‘ wollte (Isa, Z. 50), viel gelernt hat und sich ‚da selber sehr viel Druck und Stress gemacht‘ (Isa, Z. 144f.) hat. Für sie ‚war Schule immer so Vollzeitjob‘ (Isa, Z. 717f.), was ihrer Vermutung nach ‚Teil ihres Charakters‘ ist (Isa, Z. 153f.). Dieser Einblick in das Interview soll nun allerdings für die nähere Analyse dreier Passagen aus dem Interview in den Hintergrund gestellt werden.

4.2.1 Passage 1: ‚weil ich eben weiß wie wenig familienfreundlich das ist‘

Die folgende Passage (Z. 274–297; Min. #00:23:35#) folgt einem Abschnitt, in dem Isa erläutert, dass sie sich sicher ist, die richtige Entscheidung getroffen zu haben. Sie ‚möchte auf jeden Fall mal als Volksschullehrerin arbeiten‘ (Z. 268), was sich allerdings dadurch verzögern wird, weil sie ein Kind erwartet:

I: Was mich auch speziell interessiert ist so die- ist das Verhältnis mit den Eltern und inwiefern die Eltern mit eine Rolle spielen für den Berufsweg oder so den du gewählt hast und wie war das dann- du hast- sie haben dich ja wahrscheinlich auch irgendwie sehr beeinflusst dass du dich für das Musikstudium in erster Linie-

Isa: äh:m nein das wollten sie eigentlich gar nicht so//wirklich? ok//wei:l (.) weil sie halt wissen wie hart das @in diesem-@//ok//also ich wollte ja auch nie auf die Bühne jetzt- also ich wollt jetzt nie:- weiß ich nicht- Solocellistin oder Opernsängerin werden (.) sondern ich wollte IGP studieren also Instrumental- und Gesangspädagogik dass ich dann quasi unterrichten kann (2) ähm (.) ja sie waren nicht so::: begeistert davon @dass ich das machen wollt-@ also- sie haben mich natürlich unterstützt aber- (1) und (.) vor allem halt weils ins Pädagogische geht (.) wars dann- wars dann @eh ok@ aber weil sie halt wissen wie wie (1) wie hart das ist und wie (.) °ja° (1) deswegen fanden=sies=nicht=so=gut=und=eben ((sehr schnell)) aber ins Solistische wollt ich eh ni:e gehen (.) weil ich eben weiß wie wenig familienfreundlich das ist und (.) ich wollte immer schon eher früh Familie haben und das- das war- ((Stimme bricht leicht)) (3) °ja° (2) das war halt immer ((zittrige Stimme)) (1) sehr hart für mich wenn- wenn @meine Eltern dann so@ gegangen sind am Abend- die Mama hat auch gsagt für sie wars auch (.) schlimm wenn sie gefahren ist und das zweijährige weinende Kind steht am Fenster und (.) weil Kinder wissen ja noch nicht wie viel jetzt drei Stunden @sind oder so@ und (3) ähm ja- und also- das mit der Volksschule da hat mich ja eigentlich mein Papa auf die Idee gebracht und der war natürlich ur begeistert dass ich das mach und so//wirklich? ok//ja also °der war ganz°

I: wieso?

Isa: ja weil er- eben weil er gesagt hat ich kann so gut mit Kindern umgehen und bin so vielseitig und da wärs schade wenn ich jetzt nur also in einem Bereich (1) so extrem gehe und er findet es gut wenn ich da was mach was sehr (.) @breitgefächert ist@ und ähm (.) ja und die Mama fand das auch super und hat auch gesagt dass sie glaubt dass es für mich das Richtige ist und (1) ja (4) aber eben so so @(.)@ Musik das w- hätten sie eh nicht so::: so toll gefunden @(1)@

Diese relativ lange Passage gibt auf mehreren Ebenen Aufschluss auf Isas berufsbezogenen Habitus. Vor allem die Facetten des Herkunftsfeldes und der Einfluss bzw. das Berufsbild der Eltern kommen dabei zum Vorschein, aber auch ihre berufliche Orientierung.

Familie als Einflussfaktor für die Berufswahl?

I: Was mich auch speziell interessiert ist so die- ist das Verhältnis mit den Eltern und inwiefern die Eltern mit eine Rolle spielen für den Berufsweg oder so den du gewählt hast und wie war das dann- du hast- sie haben dich ja wahrscheinlich auch irgendwie sehr beeinflusst dass du dich für das Musikstudium in erster Linie-

Dieser Frageimpuls fokussiert auf die Eltern und deren Einfluss auf die Berufswahl. Isa wird zunächst allgemein aufgefordert, ihr Verhältnis zu ihren Eltern zu erläutern. Dies wird daraufhin konkretisiert, um zu fragen, welchen Einfluss die Eltern bei der Berufswahl hatten. Zum Schluss werden die beiden Fragen verworfen und der Einfluss suggestiv unterstellt. Die dahinterliegende Logik könnte lauten: enge Beziehung zu den Eltern bedeutet auch großer Einfluss auf die soziale Laufbahn. Zwei Aspekte, die im Interview bereits erwähnt wurden, müssen an dieser Stelle zum Verständnis berücksichtigt werden: *Erstens* hat sich Isa zunächst an einer Musikuniversität beworben, ist dort allerdings am Aufnahmetest gescheitert. Und *zweitens* spielt auch der musische Beruf beider Elternteile eine Rolle. Ob der Interviewer den *Einfluss* als direkten (im Sinne eines Ratschlags) oder indirekten (im Sinne eines habitualisierten musischen Habitus) versteht, bleibt offen. Die Frage wird nicht zu Ende formuliert, weil Isa mit ihrer Antwort ins Wort fällt. Die Anschlussmöglichkeiten, die Isa offenstehen, sind die Zustimmung bzw. Ablehnung dieser *Unterstellung*. Zu erwarten ist auch eine nähere Erklärung der Umstände der elterlichen Mitsprache in Bezug zur Berufswahl.

Der elterliche Schutz vor der Härte der Musikbranche

Isa: äh:m nein das wollten sie eigentlich gar nicht so//wirklich? ok//weil: (.) weil sie halt wissen wie hart das @in diesem-@//ok//

Die Verneinung zeigt zunächst, dass Isa die Annahme des elterlichen Einflusses als *direkte* Beeinflussung versteht. Die Eltern – so die Antwort – haben sie nicht dazu gedrängt, einen musischen Beruf zu wählen, sondern waren sogar dagegen. Auch die Begründung dieser Abneigung der Eltern gibt Isa: Die Eltern wissen, ‚wie hart das‘ ist – und es liegt nahe, dass sie dabei die Härte des Feldes der *Musik und darstellenden Kunst* meinen.

An welche Aspekte dabei konkret gedacht wird, bleibt allerdings unklar. Möglich wären etwa: Unregelmäßige Arbeit und Arbeitszeiten, prekäre Arbeitsverhältnisse, schlechte und unregelmäßige Entlohnung, familiäre Unvereinbarkeit, Selbständigkeit und damit große Unsicherheit. Andererseits könnten mit dieser *Härte* auch der ständige Druck, die große Konkurrenz und damit Konkurrenzkämpfe, die strenge Hierarchie, die Gnadenlosigkeit und Direktheit der Lehrer:innen, Vorgesetzten und des Publikums gemeint sein. Dies könnte sowohl auf die Ausbildung an der Universität als auch auf den Beruf selbst zutreffen. Eine strukturelle Kontrastset-

zung der Musikbranche zum Lehrberuf liegt nahe. So könnten all die Beschreibungen der Musikbranche mehr oder weniger als Kontrast zum Lehrberuf gesehen werden, der von Sicherheit in Arbeit, Arbeitszeiten und der Entlohnung im stabilen und entfristeten Anstellungsverhältnis geprägt ist. Zudem kann er aufgrund der Arbeitszeiten als familienfreundlich gesehen werden und ist nicht so stark dem ständigen Druck der direkten Bewertung auf allen Ebenen ausgesetzt. Dass die Eltern sie vor diesem unsicheren und druckbelasteten Beruf schützen möchten, lässt Hypothesen auf Isas Habitus zu. Ob diese zutreffen oder sich als zu spekulativ erweisen, lässt sich durch die Hinzunahme weiterer Sequenzen schließlich überprüfen. Die Abgrenzung vom harten Beruf in dieser Branche, in der die Eltern selbst tätig sind, könnte so gelesen werden, dass sie Isa aufgrund ihrer habituellen Dispositionen davor schützen möchten. Isa könnte demnach habituelle Dispositionen verinnerlicht haben, die den Eltern zufolge nicht zum Feld der musisch-darstellenden Künste *passen*. Dieser Hypothese nach erkennen die Eltern, dass die subjektiven Erwartungen Isas nicht mit den objektiven Bedingungen und Anforderungen des Feldes kompatibel sind, weshalb sie Isa vor Unsicherheiten, Instabilität und dem Scheitern bewahren möchten. Dass Isa nicht ausspricht, was mit den Worten ‚@in diesem-@‘ konkret gemeint ist, die sie zudem in einem lachenden Modus verpackt und abbricht, ohne die Bedeutung weiter auszuführen, könnte diese Sichtweise stärken. So kann diese Verlegenheit und Unsicherheit, sowie der elterliche Versuch des Schutzes für einen berufsbezogenen Habitus Isas sprechen, der eine Orientierung an Sicherheit, Stabilität, Planbarkeit und Familie aufweist (Habitushypothese 1). Als Kontrast dazu läge Isa gerade keine habituelle Disposition zugrunde, die sich an Herausforderungen, an der Freiheit und Abenteuerlust orientiert (Kontrast-Habitushypothese A). Im weiteren Verlauf des Sprechakts kann erwartet werden, dass Isa diese elterliche Abgrenzung näher definiert. Isa könnte sich zu dieser angesprochenen Härte auch positionieren, indem sie entweder aufzeigt, dass gerade diese sie anspornt, was einen rebellischen Habitus der Orientierung an Herausforderungen zeigen könnte (Habitushypothese 2) oder auf der anderen Seite, dass sie diese Härte durch bestimmte Strategien auch umgehen könnte, was in Richtung beruflicher Sicherheit gehen könnte und Hypothese 1 bestätigen würde. Die Verlegenheit des Sprechaktes könnte auch darauf hindeuten, dass sie dieses Thema abbricht und in Richtung Lehrberuf lenkt. Auch eine Kontrastsetzung der beiden Berufszweige wäre vorstellbar.

Der negative Gegenhorizont des Performativen

also ich wollte ja auch nie auf die Bühne jetzt- also ich wollt jetzt ni:e- weiß ich nicht- Solocellistin oder Opernsängerin werden (.)

Isa wechselt von der Perspektive der Eltern zu ihrer eigenen, was fast wie ein imaginiertes Gespräch zwischen ihr und den Eltern in der Situation der Berufswahl wirkt. Die Eltern argumentieren gegen ihre Wahl des Musikstudiums, indem sie versuchen, ihr die *Härte* des Berufs vor Augen zu führen. Isa entkräftet dieses Argument, indem sie einbringt, dass ihre Ambitionen ohnehin nicht in Richtung Solokarriere gehen. Dadurch zeigt sich, dass die angesprochene Härte – zumindest aus der Sicht Isas – speziell auf die musische Solokarriere abzielt. Diese scheinbare Rechtfertigung gegenüber den Eltern und die klare Sichtbarmachung der beruflich-habituellen Grenzen setzen nun viele Facetten bezüglich möglicher Habitus-hypothesen frei.

Die Abgrenzung von der Solokarriere lässt sich nun in direkten Vergleich mit dem letztendlich gewählten Beruf der Volksschullehrerin setzen. Das Berufsbild der Lehrerin steht für Isa demnach im Gegensatz zum Solistinnen-Dasein. Das auf-sich-allein-gestellt-Sein im Konkurrenzkampf des Bühnenlebens ist für Isa im negativen Gegenhorizont angesiedelt und trifft für sie offenbar gerade *nicht* auf den Lehrberuf zu. Dies spricht für eine habituelle Grundorientierung

an der Sicherheit, Stabilität und Gemeinschaft (Habitushypothese 1) und schließt zugleich einen kompetitiven berufsbezogenen Habitus der Orientierung an der Herausforderung und der Abenteuerlust aus (Kontrast-Habitushypothese A).

In der Abgrenzung von der Solokarriere zeigt sich ein weiteres Element des negativen Gegenhorizonts bezüglich der Berufswahl Isas. Sie ‚wollte ja auch nie auf die Bühne‘. Durch die Betonung des Wortes ‚nie‘ verstärkt sie ihre Positionierung. ‚Die Bühne‘ als nahezu bedrohlicher Sammelbegriff zeugt von einer deutlichen Abgrenzung von der performativen Kunst. Dahinterstecken könnte die Ablehnung der Charakteristik der Darstellung, des aus-sich-Herausgehens und der Offenheit. Dies spricht deutlich gegen einen expressiven Habitus der Orientierung am Impulsiven und Affektiven, an der Exponiertheit und am Performativen, was auch als eine Art ständiger „Blindlauf um Identität“¹⁶³ (Valerie 2011, S. 65) beschrieben werden kann und die Unsicherheit des Berufs treffend formuliert (Kontrast-Habitushypothese B). Vielmehr ließe sich im Gegensatz dazu ein introvertierter berufsbezogener Habitus vermuten, dem eine Orientierung an der Beständigkeit, Stabilität und Sicherheit zugrunde liegt (Habitushypothese 1).

Der Lehrberuf ist in diesem Verständnis für Isa kein Beruf der Performanz, der Selbstdarstellung und des im-Rampenlicht-Stehens – zumindest nicht im Maße des Bühnenberufs. Dies könnte an der Charakteristik des künstlerischen Berufs des ständigen Ausgeliefert-Seins und der Bewertung durch Kolleg:innen, Vorgesetzte und das Publikum liegen, die im negativen Gegenhorizont angesiedelt sein könnte. Dies würde gegen einen kompetitiven Habitus sprechen (Kontrast-Habitushypothese A). Diese Exponiertheit vermeidet Isa in dieser Sichtweise durch den Volksschullehrberuf, wodurch sich ein sensibler berufsbezogener Habitus der Sicherheit erkennen ließe (Habitushypothese 1).

Den negativen Gegenhorizont expliziert Isa in dieser Sequenz. So können im Kontrast dazu Überlegungen zu Hypothesen bezüglich des positiven Gegenhorizonts angestellt werden. Eine Möglichkeit wäre, dass Isa stattdessen einen musikpädagogischen Beruf anstrebt, um Wissen und Kompetenzen weitergeben zu können. Diese Überlegung würde für einen berufsbezogenen Habitus sprechen, der an der Wissens- bzw. Kompetenzvermittlung und an der kollegialen Zusammenarbeit (im Sinne von Pädagogik als Zusammenarbeit von Lehrer:in und Schüler:in) orientiert ist (Habitushypothese 3). So könnte sie zwar im Feld der Musik bleiben, aber zugleich die darin verbreiteten Unsicherheiten vermeiden und berufliche Stabilität erlangen (Habitushypothese 1).

Eine weitere Möglichkeit wäre dabei der positive Gegenhorizont der Orchestermusikerin oder Chorsängerin – mit der Einschränkung, dass sie dabei auch auf der Bühne stehen (bzw. im Orchestergraben sitzen) würde, aber eben nicht als Solistin, sondern im Kollektiv. Dies könnte auf einen kooperativen berufsbezogenen Habitus hindeuten, der sich an der (Unterordnung in die) Gemeinschaft und der Kollegialität orientiert (Habitushypothese 4).

Zuletzt wäre noch ein pragmatischer berufsbezogener Habitus der Orientierung am geringsten Widerstand bzw. am einfachen Weg denkbar (Habitushypothese 5). Dieser stünde im Kontrast zum Aufwand und Druck der Solokarriere (Kontrast-Habitushypothese A).

In dieser Sequenz dokumentiert sich zudem das hochkulturelle Feld, in dem sich Isa und ihre Familie bewegen. Auf instrumenteller Ebene spricht sie vom ‚Cello‘ (als nahezu idealtypisches Instrument der Hochkultur) und nicht – im Kontrast dazu – von Gitarre oder einem Blasmusikinstrument. Und in Bezug zum Gesang spricht sie von der ebenso hochkulturellen ‚Oper‘ und nicht von Musicals, Jazz oder Pop. Dies gibt Auskunft über das kulturelle Kapital und damit über den primären-familiären Habitus Isas.

163 Susanne Valerie verwendet diesen Begriff vor allem im Zuge der Beschreibung des Schauspielberufs. Zumindest in Bezug zur von Isa erwähnten Opernsängerin lässt sich dies hier jedoch übertragen.

Mögliche Anschlüsse wären auf der einen Seite die Konkretisierung der Überlegungen gegen diese Bühnenkarriere oder auf der anderen Seite die Gegenüberstellung des positiven Gegenhorizonts und der Darstellung der eigenen Orientierung.

Der positive Gegenhorizont der Pädagogik

sondern ich wollte IGP studieren also Instrumental- und Gesangspädagogik dass ich dann quasi unterrichten kann (2)

Isa setzt die Rechtfertigung gegenüber den Eltern fort und expliziert nun durch diese Sequenz ihren positiven Gegenhorizont, der in der Pädagogik liegt – im Kontrast (,sondern‘) zum Bühnenberuf. Sie macht an dieser Stelle deutlich, für welches konkrete Studium sie sich an der Musikuniversität beworben hat (Instrumental- und Gesangspädagogik). Damit stellt sie der Solokarriere die Pädagogik bzw. das Unterrichten direkt gegenüber, was ihre beruflichen Vorstellungen verdeutlicht. Verknüpft mit dem Kontextwissen, dass sie nach der gescheiterten Aufnahmeprüfung an der Musikuniversität ein Semester Gymnasiallehramt studiert hat, bevor sie an die PH gewechselt ist, wird deutlich, dass der pädagogische Beruf von Beginn an im Zentrum stand. Alleine die inhaltliche Ausrichtung hat sich von der Musikpädagogik (*fremdgesteuert* durch das Scheitern bei der Aufnahmeprüfung) über die Sekundarstufenpädagogik mit den Fächern Deutsch und Biologie hin zur Primarstufenpädagogik gewandelt (*selbstgesteuert*). Das Ziel des Unterrichtens bleibt dabei stabil, der inhaltliche Aspekt tritt dadurch in den Hintergrund.

Dieser Fokus auf die Pädagogik lässt einen sicherheitsbedürftigen berufsbezogenen Habitus stärken, der sich an der Stabilität und Planbarkeit orientiert (Habitushypothese 1). Besonders auch deshalb, weil Isa das Unterrichten hier ins Zentrum der Abgrenzung vom davor erwähnten negativen Gegenhorizont des unsicheren und harten Bühnenberufs rückt. Die Weiterführung der Rechtfertigung gegenüber der elterlichen Ablehnung der Berufswahl, aber auch die Relativierung der Widersprüchlichkeit der Positionen von Isa und ihren Eltern sprechen hier deutlich gegen einen rebellischen Habitus (Habitushypothese 2).

Die Habitushypothese der Wissens- bzw. Kompetenzvermittlung ließe sich auf der expliziten Ebene durch die Betonung der Ambition der Praxis des Unterrichtens bestätigen. Die sachlich-neutrale Formulierung (*,dass ich dann quasi unterrichten kann‘*) spricht allerdings dagegen. Aus dem Vergleichshorizont eines verinnerlichten Habitus der Orientierung an der Wissensvermittlung (Habitushypothese 3) würde sie viel affektiver formulieren: ‚weil ich halt (unbedingt) unterrichten wollte‘ oder ‚weil ich immer schon Dinge gut erklären konnte‘ oder ‚weil es mir Spaß macht, Kindern was beizubringen‘. Die Formulierung des *Könnens* anstelle des *Wollens* deutet eher auf eine funktional-pragmatische Perspektive hin, die einem anderen, eigentlichen Ziel zugrunde liegt (Habitushypothese 5).

Die Hypothese der beruflichen Orientierung an Gemeinschaft und Kooperation wird durch diese Sequenz eher unwahrscheinlich. Sie müsste dabei das Unterrichten in erster Linie als gemeinschaftliches Projekt der Kooperation verstehen, was zwar nicht unmöglich ist, aber doch eine eher ungewöhnliche Sichtweise darstellen würde (Habitushypothese 4). Die Abgrenzung von den beiden Kontrast-Habitus-Hypothesen der Orientierung an der kompetitiven Herausforderung sowie am Performativen kann gestärkt werden (Kontrast-Habitushypothese A & B). Insofern lichtet sich die große Menge an Habitus-Hypothesen durch die Hinzunahme dieser Sequenz bereits. Ein möglicher Anschluss wäre die nähere Erklärung ihrer Abneigung gegenüber einer Solokarriere aber auch die Vertiefung ihrer pädagogischen Ambition.

Ein Sprechakt voller Relativierungen

ähm (.) ja sie waren nicht so::: begeistert davon @dass ich das machen wollt-@ also- sie haben mich natürlich unterstützt aber- (1) und (.) vor allem halt weils ins Pädagogische geht (.) wars dann- wars dann @eh ok@ aber weil sie halt wissen wie wie (1) wie hart das ist und wie (.) °ja° (1) deswegen fanden=sies=nicht=so=gut=und=eben ((sehr schnell)) aber ins Solistische wollt ich eh ni:e gehen (.)

Isa bleibt damit bei der Beantwortung der eigentlichen Frage und geht noch einmal auf die Rolle der Eltern bei der Berufswahl ein. Auffallend ist dabei das sprunghafte Hin und Her in dieser Sequenz. Sie beginnt mit der Ablehnung der Berufswahl durch die Eltern (,sie waren nicht so::: begeistert'), nimmt sie daraufhin jedoch sofort in Schutz (,sie haben mich natürlich unterstützt'), indem sie die rationale Begründung dieser Ablehnung erklärt (,weil sie halt wissen wie wie (1) hart das ist'). Sie fährt fort mit der abermaligen Erläuterung dieser Kausalkette von Begründung und Ablehnung (,deswegen fanden=sies=nicht=so=gut=und=eben'), bevor sie abermals ihre eigene Ablehnung des Solistischen wiederholt (,aber ins Solistische wollt ich eh ni:e gehen').

Die Dichte dieser Sequenz verdeutlicht sich einerseits in diesem raschen Wechsel von Argumentationen und deren Relativierungen, aber auch durch das inhaltliche Auf und Ab, der affektbeladenen Bearbeitung und der vielen unterschiedlichen Sprechmodi (Pausen, Lachen, Wortdehnungen, Satzabbrüche, Wortbetonungen, leises Sprechen, schnelles Sprechen). Dabei dokumentiert sich eine gewisse Unsicherheit, ein Unwohlsein bzw. ein Rechtfertigungsdruck, der aus einem Missverständnis zwischen Isa und ihren Eltern entsteht. Sie scheint dabei zeitlich sehr stark in der damaligen Situation der Berufswahl verhaftet zu sein – dieses Streitgespräch zwischen den Eltern und Isa ist bildlich vorstellbar.

Der letzte Teil dieser Sequenz (,aber ins Solistische wollt ich eh ni:e gehen') relativiert einmal mehr die gesamte Argumentation, die – aus Isas Sicht – damit ad absurdum geführt wird. Weder sie selbst noch ihre Eltern sehen in Isa eine Solistin auf der Bühne. Während für die Eltern die (nach wie vor undefinierte) *Härte* des Berufs dagegenspricht, bleibt Isa in ihrer Ablehnung auf einer allgemeinen und unspezifischen Ebene verhaftet. Einig sind sie sich sowohl in der Zuschreibung der *Unpassung* Isas zum Beruf in der performativen Kunst als auch in der *Passung* Isas zum pädagogischen Beruf. Auch die Betonung der elterlichen Unterstützung trotz deren Skepsis scheint Isa wichtig zu sein. Aus diesen Überlegungen kann ein berufsbezogener Habitus der Orientierung an Sicherheit, Konsens, Gemeinschaft und Harmonie gestärkt werden (Habitus-hypothese 1). Eine rebellische Orientierung kann dagegen durch diese Betonung des familialen Zusammenhalts geschwächt werden (Habitus-hypothese 2).

Ein Habitus, der an der Wissens- bzw. Kompetenzvermittlung orientiert ist, ist in dieser Sequenz nicht zu erkennen (Habitus-hypothese 3). Viel eher ließe sich die Vermutung anstellen, dass mit dem ‚Pädagogischen‘ hier ein Berufsbild des Pädagog:innenberufs vorherrscht, das im Kontrast zur genannten *Härte* des Musiker:innenberufs steht. In Isas berufsbezogenem Habitus scheint damit keine risikobereite Orientierung an der großen Herausforderung angelegt zu sein, der sich jeder Aufgabe kämpferisch, ziel- und siegessicher stellt (Kontrast-Habitus-hypothese A). Die erneute Abgrenzung vom ‚Solistischen‘ stärkt eine allgemeine Ablehnung der Grundcharakteristik des Berufs des Performativen (Kontrast-Habitus-hypothese B).

Nachdem die nähere Definition der *Härte* des Musischen und die Abgrenzung vom ‚Solistischen‘ bisher nicht gekommen ist, ist anzunehmen, dass Isa diese nun entweder präzisiert oder stattdessen vermehrt auf den positiven Gegenhorizont des ‚Pädagogischen‘ eingeht und damit auf das Berufsbild der Lehrerin.

Die Explikation der Familienorientierung

weil ich eben weiß wie wenig familienfreundlich das ist und (.) ich wollte immer schon eher früh Familie haben

Nach einer erneuten Abgrenzung vom Bühnenleben (,weil ich eben weiß wie wenig familienfreundlich das ist‘) macht Isa in dieser Sequenz letztendlich ihre eigentliche Orientierung explizit (,ich wollte immer schon eher früh Familie haben‘). Nicht um die kompetitive Herausforderung (Habitushypothese 2), nicht um die Wissensvermittlung (Habitushypothese 3) und auch nicht um die Kooperation (Habitushypothese 4) geht es ihr. Im Zentrum ihrer Berufswahl steht die Familienorientierung.

Isa wiederholt hier den erfahrungsbasierten Modus, den sie bereits im Zuge der elterlichen Perspektive mehrmals angewendet hat: Das doppelte ,weil sie halt wissen wie hart das ist‘ ähnelt dem hier verwendeten ,weil ich eben weiß wie wenig familienfreundlich das ist‘ sehr stark, woraus der Schluss gezogen werden kann, dass diese ominöse *Härte* für Isa mit der fehlenden Familienorientierung zu tun hat. Berufe im Feld der Kunst sind aufgrund ihrer nicht näher erläuterten Charakteristik nicht familienfreundlich – mit Ausnahme der Musikpädagogik. Hieraus lässt sich auch eine Parallele zum Volksschullehrerberuf ziehen. Für Isa scheint demnach der Beruf der Lehrer:in – sei es Musikschule, Sekundarstufe oder Volksschule – ein grundlegend familienfreundlicher Beruf zu sein. Ein sicherheitszentrierter Habitus kann damit bestätigt werden, bedarf allerdings einer Schärfung bezogen auf die Familie, wodurch ein *familienzentrierter berufsbezogener Habitus* attestiert werden kann, der eine Orientierung an Sicherheit und Stabilität aufweist (Habitushypothese 1). Die stark affektive Betonung ,ich wollte immer schon eher früh Familie haben‘ stärkt diese Annahme zusätzlich und steht direkt der davor neutral-sachlichen Formulierung gegenüber: ,dass ich dann quasi unterrichten kann‘. In diesem direkten Vergleich des Modus, in dem von *Unterrichten als Praxis* bzw. von *eigener Familie* gesprochen wird, zeigt sich diese Präferenz. Ein handwerkliches *Können* und das schwache Wort ,quasi‘ in Bezug zur Praxis des Unterrichtens stehen einem verinnerlichten *Wollen* bzw. *Wunsch* und einem starken ,immer schon‘ bezogen auf die eigene Familie gegenüber.

Auch eine pragmatische berufsbezogene Orientierung ist dabei weiter möglich (Habitushypothese 5), kann aber nur in Zusammenhang mit der Familienorientierung gesehen werden. Die Pragmatik ergibt sich demnach nicht aus der Orientierung am geringsten Widerstand oder am einfachsten Weg, sondern aus der Orientierung an der eigenen Familie. Insofern kann diese Habitushypothese verworfen werden und gleichzeitig der familienzentrierte Habitus um diesen pragmatischen Aspekt erweitert werden (Habitushypothese 1). Weil der Lehrerberuf familienfreundlich ist, wird er gewählt. Die Betonung des frühen Wunsches (,immer schon‘) nach einer eigenen Familie verdeutlicht auch die Priorität der Familie gegenüber dem Beruf. An erster Stelle steht die Familie, nach der sich die Berufswahl zu richten hat. Dass diese eigene Familie möglichst früh gegründet werden soll, kann auch in Richtung Pragmatik der Berufswahl gedeutet werden. Da die Ausbildung zum Lehrerberuf vergleichsweise kurz dauert (zum Zeitpunkt des Interviews mit Isa nur 3 Jahre), ist eine möglichst frühe Familiengründung gut möglich.

Im Anschluss wäre eine Vertiefung des eigenen Familienwunsches möglich, aber auch eine nähere Erläuterung der Familienfreundlichkeit des Lehrberufs bzw. der Familienunfreundlichkeit des Bühnenlebens.

Bedrohliche Erinnerungen

und das- das war- ((Stimme bricht leicht)) (3) °ja° (2) das war halt immer ((zittrige Stimme)) (1) sehr hart für mich wenn- wenn @meine Eltern dann so@ gegangen sind am Abend- die Mama hat auch gesagt für sie wars auch (.) schlimm wenn sie gefahren ist und das zweijährige weinende Kind steht am Fenster und (.) weil Kinder wissen ja noch nicht wie viel jetzt drei Stunden @sind oder so@

Diese Sequenz weist eine hohe metaphorische Dichte auf, die von starken, eindrucksvollen und bedrohlichen Bildern und tiefgehendem emotionalen Erfahren und Erleben geprägt ist. Zu Beginn dieses historischen Rückblicks, in dem Isa sich in die eigene Kindheit zurückversetzt, ist sie den Tränen nahe, was sich an ihrer brüchigen und zittrigen Stimme erkennen lässt. Zudem macht sie zu Beginn auch viele und lange Pausen und spricht teilweise sehr leise und nachdenklich.

Das Gefühl des Verlassen-Werdens begleitet Isa offenbar seit ihrer Kindheit und spielt auch bei der Berufswahl eine Rolle, indem sie gezielt einen Beruf wählt, der nicht davon geprägt ist, aus beruflichen Gründen abends die eigenen Kinder verlassen zu müssen. Hierin bestätigt sich sowohl die Familienzentriertheit als auch die dahinterliegende pragmatische Orientierung nach Sicherheit, Stabilität, Planbarkeit und Beständigkeit (Habitushypothese 1). Der Vermeidung einer familialen Instabilität scheint daher die Berufswahl untergeordnet zu werden. Alle anderen Habitus-hypothesen können durch die Miteinbeziehung dieser Sequenz endgültig verworfen werden.

Zuerst spricht Isa aus der eigenen *Erfahrung* des Verlassen-Werdens. Dass sie dabei abermals die Beschreibung der *Härte* wählt, deutet auf eine starke habituelle Verankerung hin. Diese Instabilität im jungen Alter muss ihrer Ansicht nach mit allen Mitteln verhindert werden. Ein traditionelles Geschlechterrollenbild der ständig umsorgenden Mutter kann vorsichtig vermutet werden. Das Enaktierungspotenzial des positiven Gegenhorizonts der Stabilität und Sicherheit erkennt Isa für ihre eigenen Kinder in der Wahl eines möglichst familienfreundlichen Berufs. Um dabei auch die berufliche Ebene der Volksschullehrerin einzubringen, könnte sie eine Berufsauslegung verfolgen, in der für Isa die Beständigkeit und das bemutternde, gefühlsbetonte Umsorgen der Schüler:innen im Zentrum steht. Eine gute Volksschullehrperson – um ihr Berufsbild zu festigen – ist am Wohlergehen der Schüler:innen interessiert und eine zentrale Bezugsperson für die Kinder, an die sie sich stets wenden können und die immer für sie da ist. Der Hespersche Pol der Nähe ist in Isas Idealtypus verankert (Helsper 1996). Das Bedürfnis nach Nähe und enger Beziehung sieht Isa in der Volksschule als beidseitiges Bedürfnis seitens der Kinder und der Lehrerin. Das möglicherweise einseitige Bedürfnis dieser Nähe in der Sekundarstufe könnte sie zum Wechsel in die Volksschule bewegt haben.

Das herzerreißend bedrohliche Bild des Kleinkindes, das am Fenster steht und den Eltern nachweint, die es verlassen müssen, verstärkt diese habituellen Orientierungen ein weiteres Mal. Auch wenn sie dabei auf die Erzählung der Mutter zurückgreift, scheint sich dieses Bild im kollektiven Gedächtnis der Familie verankert und sich bei Isa besonders negativ verinnerlicht zu haben. Ob es für die Mutter tatsächlich so langanhaltend tragisch war, wie Isa es schildert, bleibt allerdings fraglich. Es könnte sich ebenso um eine Erinnerung der Mutter handeln, die sie bei einer Familienfeier als nachträglich lustige Anekdote erzählte. In jedem Fall bleibt dieses Bild im Langzeitgedächtnis Isas als tiefgreifender negativer Gegenhorizont hängen. Die Konsequenz dieses Schreckensszenarios ist für Isa die grundlegende Orientierung an Stabilität und Vermeidung von Unsicherheiten.

Weder der Beruf noch sonst ein Teilbereich ihres Lebens – so scheint es – kann ohne diese Familienorientierung erzählt werden. Es klingt hier beinahe traumatisch. Die Vermischung der

eigenen Erinnerungen mit der Erzählung der Mutter wirkt zudem bestätigend. Isa wird sich kaum selbst an diese beschriebene Szene als zweijähriges Kind erinnern können und denkt dabei entweder an spätere Erinnerungen oder schildert dies vollkommen aus den familialen Erzählungen heraus.

Der abschließende Satz ‚weil Kinder wissen ja noch nicht wie viel jetzt drei Stunden @sind oder so@‘ deutet einmal mehr darauf hin, dass Kinder in Isas Augen aufgrund ihrer Unwissenheit bzw. Abhängigkeit eines Schutzes und einer Stabilität durch Eltern sowie Lehrer:innen bedürfen.

Somit konnte sich durch die bisherige Analyse bereits eine Habitushypothese herauskristalisieren und festigen. Durch Hinzunahme einer weiteren Sequenz soll diese noch ein letztes Mal überprüft werden. Ein möglicher Anschluss wäre eine Weiterführung der Schutzbedürftigkeit und des kindlichen Bedürfnisses nach Nähe. Auch eine vertiefende Erzählung der eigenen Kindheitserfahrungen wäre denkbar.

Kollektive Erleichterung durch die Berufswahl Volksschullehrerin

und (3) ähm ja- und also- das mit der Volksschule da hat mich ja eigentlich mein Papa auf die Idee gebracht und der war natürlich ur begeistert dass ich das mach und so//wirklich? ok//ja also °der war ganz°

I: wieso?

Isa: ja weil er- eben weil er gesagt hat ich kann so gut mit Kindern umgehen und bin so vielseitig und da wärs schade wenn ich jetzt nur also in einem Bereich (1) so extrem gehe und er findet es gut wenn ich da was mach was sehr (.) @breitgefächert ist@ und ähm (.) ja und die Mama fand das auch super und hat auch gesagt dass sie glaubt dass es für mich das Richtige ist und (1) ja (4) aber eben so so @(.).@ Musik das w- hätten sie eh nicht so::: so toll gefunden @(1)@

Isa bricht die affektive Erzählung über ihre schlechten Kindheitserfahrungen ab und kommt zurück zur Berufswahl. Auch hier ist die Familie wieder von hoher Bedeutung. Diese Sequenz bestätigt ein letztes Mal die starke familiäre Orientierung Isas, indem sich verdeutlicht, welche zentrale Rolle die Eltern bei der Berufswahl tatsächlich gespielt haben. Dem Wunsch der Eltern wurde – über Umwege – letztendlich nachgekommen.

Dass der Vater der Impulsgeber für die Idee der Volksschullehrerin sein soll, wirkt durch ihre tief verinnerlichte habituelle Familienorientierung jedoch etwas fraglich. Die hohe Passung ihres Habitus zu ihrem Berufsbild der Volksschullehrerin sowie die grundlegende Orientierung an einem pädagogischen Beruf und der Stabilität, Sicherheit und Nähe machen es fast denkunmöglich, dass Isa erst den Vater brauchte, um auf den Volksschullehrerberuf zu kommen.

Vielmehr liegt die Überlegung nahe, dass der Beruf der Volksschullehrerin für Isa zwar bereits vor dem väterlichen Vorschlag (zumindest vorbewusst) im positiven Gegenhorizont angelegt war, aber durch das geringe Berufsprestige für Isa in dieser hochkulturellen und bildungsaffinen Familie als unsagbar, als *sozialer Abstieg* bzw. als außerhalb des Möglichkeitsraumes erkannt wurde. Wenn der rationalen Erzählung Isas gefolgt wird, öffnet schließlich erst der direkte Impuls des Vaters die Grenzen des Möglichkeitsraumes für Isa in Richtung Volksschullehrerin. Es lässt sich fast eine Art Erleichterung in dieser Sequenz erkennen – als ob Isa den Vater durch zu niedrige berufliche Ambitionen nicht enttäuschen wollte und sein Vorschlag als Erlaubnis zur Erfüllung ihrer Ambitionen gesehen wurde. Darin würde sich auch eine gewisse Common Sense-Hierarchie des Berufsprestiges der Lehrberufe widerspiegeln, in dem sie einen *Abstieg in Bezug auf die soziale Anerkennung* macht – von der Musikpädagogik an einer spezialisierten, hochkulturellen und legitimen Universität, über das Lehramtsstudium im Gymnasialbereich hin zur Volksschullehrerin.

In jedem Fall zeigt sich durch diese Erzählung Isas die Erleichterung der Eltern, dass sie von der Idee der Musikbranche abkommt und letztendlich einen Beruf anstrebt, für den sie den Eltern zufolge geeignet ist und der zu ihr passt. Auch kommt hier die Kompetenz Isas zum Vorschein, die auch der Vater erkennt, dass sie gut mit Kindern umgehen kann. Diese Sichtweise zur Eignung für den Lehrberuf kommt in Gesprächen zur Berufswahl immer wieder vor (auch bei Nicole). Darin, sowie in der angesprochenen Vielseitigkeit zeigen sich auch Kerncharakteristiken des Lehrberufs aus Isas Sicht. Ebenso spricht sie hier auch direkt ihre Passung zu diesem Berufsbild an, die auch die Eltern erkennen. Letztendlich konnten mit der Berufswahl Isas alle Beteiligten zufriedengestellt werden. Isa selbst ist erleichtert und auch ihre Eltern sind mit dieser Entscheidung zufrieden. Dass sie die Eltern hinter sich hat, scheint ihr wichtig zu sein, was die Orientierung an Zusammenhalt, Harmonie, Stabilität und Familie stärkt. Zusammenfassend kann damit formuliert werden: *Ende gut, alles gut.*

Zusammenfassende Habitushypothese aus Passage 1

Die vorliegende Passage behandelte in erster Linie die Rolle der Eltern bei der Berufswahl Isas, wobei vor allem zwei Sequenzen durch ihre metaphorische Dichte herausstechen, in denen das Thema Familie im Fokus steht. Es zeigte sich eine Vielzahl an positiven und negativen Gegenhorizonten in Bezug zum Beruf in der Musikbranche im Kontrast zum Lehrberuf. Als zentraler Befund dabei kann die hohe Bedeutung von Familie in Isas habitueller Verankerung erkannt werden, woraus sich folgende Habitushypothese formulieren lässt:

Isa kann durch die sequenzielle Interpretation dieser Passage ein *pragmatischer berufsbezogener Habitus* zugeschrieben werden, dem eine Orientierung an Familie, Sicherheit und Beständigkeit, nach Stabilität und Harmonie zugrunde liegt. Die Berufswahl wird diesem verinnerlichten Wunsch nach familiärer Stabilität untergeordnet. Berufe, die mit ihrer familiären Orientierung nicht vereinbar sind, stehen damit außerhalb ihrer *doxa* und sind demnach keine Überlegung wert. Der *praktische Sinn*, der Isas Berufswahl leitet, ist der inkorporierte Wunsch nach einer familiären Stabilität und Geborgenheit. Dies zeigt sich durch die Betrachtung der Möglichkeiten und Grenzen ihres Habitus. Im negativen Gegenhorizont ist der Beruf der Eltern in der Musikbranche verankert. Dieser ist geprägt von Unsicherheiten und Instabilität, die sich aus den familienunfreundlichen Arbeitszeiten ergeben. Der fest verankerte und frühe Wunsch nach einer eigenen Familie stärkt diese Orientierung. Isa möchte den eigenen Kindern ihre kindliche Erfahrung des abendlichen Verlassen-Werdens durch die Eltern ersparen. Sie strebt daher einen pädagogischen Beruf an, dem sie diese Familienfreundlichkeit zuschreibt. Den positiven Gegenhorizont bildet dabei allerdings nicht der pädagogische Beruf an sich, sondern dessen dahinterstehende Charakteristik. Hierin verdeutlicht sich die pragmatische Berufswahlstrategie, in der nicht der Kern des Berufs, sondern dessen Rahmenbedingungen der Vereinbarkeit mit der eigenen Familie im Zentrum steht.

Isa zufolge müssen Instabilität und Unsicherheit bei Kindern vermieden werden. Diese haben ein Grundbedürfnis nach elterlicher (bzw. mütterlicher) Fürsorge und Geborgenheit. Die Vermischung der kindlichen Bedürfnisse nach Sicherheit und Stabilität mit den eigenen Bedürfnissen deutet sich hier an und stärkt die Zentralität ihrer berufsbezogenen habituellen Orientierung.

Das Berufsbild Isas

Das Berufsbild von Lehrer:innen, das Isa zugrunde liegt, kann in dieser Passage vor allem aus der Abgrenzung vom Beruf der Eltern im Bereich der Musik und darstellenden Kunst rekonstruiert werden. Wie gezeigt, ist dieses Feld der Kunst für Isa von Instabilität und Unsicherheit geprägt.

Susanne Valerie (2011, S. 81) beschreibt die Facetten des Bühnenlebens wie folgt: Schauspieler:innen *tanzen gerne aus der Reihe, sie lassen sich nicht brav domestizieren und sie widersetzen sich den Zwängen von Konformität*. Kreativität bedeute dabei auch immer das *Brechen von Regeln*. All diese Zuschreibungen scheinen vollkommen im Kontrast zu Isas Orientierung an Sicherheit und Konstanz zu stehen.

Insofern ist dieses Einzelkämpfer:inentum im Konkurrenzkampf des Bühnenlebens für Isa im negativen Gegenhorizont verankert und steht damit im Kontrast zum Volksschullehrberuf. Dieser symbolisiert in den Augen Isas die Familienfreundlichkeit, Stabilität und Geborgenheit. Der Lehrberuf ist für Isa demnach auch kein Beruf der Performanz.

Eine gute Volksschullehrperson ist für Isa in weiterer Folge eine, die am Wohlergehen der Kinder interessiert ist. Sie ist eine zentrale Bezugsperson für die Schüler:innen, die ihnen Halt und Stabilität gibt und für sie da ist. Auf der Helseperschen Antinomieskala von Nähe und Distanz ist Isa im Pol der Nähe verankert (Helsper 1996). Das Bedürfnis an Nähe und der engen Beziehung zu den Schüler:innen ist in der Volksschule für Isa ein gegenseitiges. Nicht die Wissensvermittlung liegt ihrer Berufsauslegung zugrunde, sondern die Nähe zu den Schüler:innen.

Ebenso lässt sich in dieser Passage eine Art *Hierarchie der Lehrberufe* erkennen. Der chronologischen Berufsentscheidungen Isas folgend, zeigt sich ein Ranking der pädagogischen Berufe und eine Abstufung der Legitimität dieser Berufe. Zuerst wurde die Musik- und Gesangspädagogik gewählt, bei der sie am Aufnahmetest gescheitert ist. Danach studiert sie ein Semester Gymnasiallehramt und wechselt aus Unzufriedenheit an die Pädagogische Hochschule, um Volksschullehrerin zu werden. Später im Interview betont sie zweifach, dass sie nicht aufgrund der Schwierigkeit des Studiums gewechselt ist. Sie hatte an der Universität gute Noten. Alleine diese doppelte Erwähnung veranschaulicht Isas Sichtweise auf einen *sozialen Abstieg* durch den Volksschullehrberuf. Dass der Impuls zum Wechsel an die PH vom Vater kam, lässt aufgrund der optimalen subjektiven Passung Isas zu ihrem Bild vom Volksschullehrberuf darauf schließen, dass der Beruf bis dahin außerhalb ihres Möglichkeitsraumes lag und sie erst die Absolution bzw. Legitimation durch die Eltern benötigte, um diesen Beruf anstreben zu dürfen.

Isa scheint die optimale Passung ihres Habitus zum Lehrberuf gefunden zu haben. Ihre subjektiven Erwartungen der Nähe, Geborgenheit, Stabilität und Harmonie stimmen für Isa optimal mit den objektiven Bedingungen und Anforderungen des Feldes überein. Auch die Eltern bestätigen ihr diese Eignung zum Beruf der Volksschullehrerin, indem sie auf ihre Vielseitigkeit und die Fähigkeit, mit Kindern umgehen zu können, verweisen. Ihre optimale Passung zum Beruf wird durch die Eltern damit bestätigt, was für Isa durch ihren familienzentrierten Habitus wichtig ist.

4.2.2 Passage 2: ‚es war dann (.) schon auch (.) die Altersgruppe‘

Die folgende Passage (Z. 361–385; Min. #00:30:23#) folgt einem längeren Gespräch über Musikinstrumente und musische Ausbildung, in der sowohl Interviewer als auch Isa von ihren instrumentalen Ausbildungen und Kompetenzen zu einzelnen Musikinstrumenten sprechen. Die anschließende Frage fügt sich in eine Erzählung des Interviewers ein, in der er über die eigene musische Laufbahn erzählt. Diese Schilderung wird mit dem Statement abgeschlossen, dass das Thema Musik bei musischer Sozialisation wohl lebenslang eine Rolle spielen wird, was von Isa bestätigt wird. Ohne Pause folgt direkt darauf der folgende – überraschende – Themenwechsel:

- I: [...] und das ist halt spannend dass du dann find ich Volksschule gewählt hast- weil du hättest ja auch- wenn dir die Praxis gefehlt hätte einfach nur und dieser familiäre Umgang und dir die Uni zu viel gewesen wär hättest du ja auch für NMS also Hauptschullehramt irgendwie entscheiden können oder? #00:30:40#

- I: j:j:a:: (1) ja aber es ging mir da- ja: (3) es war dann (.) schon auch (.) die Altersgruppe- also irgendwie ich hab mir dann überlegt (.) ok will ich jetzt eher mit älteren Kindern Jugendlichen oder noch mit jüngeren Kindern arbeiten und dann (.) hab ich mir überlegt das ist wahrscheinlich- (1) dass ich wahrscheinlich mit jüngeren Kindern (2) äh besser umgehen kann als mit- (.) als mit Jugendlichen weil ich- also- es war halt für mich auch (.) in die Volksschule gehen normalerweise Kinder ja oft noch sehr gerne und da haben sie die Lehrerin gerne und da lernen sie auch meistens auch noch ganz gern und das macht ihnen Spaß und (.) im Gymnasium ist es dann halt oft so dass- in einer Klasse zwei Drittel sitzen denens eigentlich keine- keinen Spaß macht oder überhaupt Hauptschule Mittelschule Sekundarstufe und so halt (.) ähm (.) die den Lehrer blöd finden und die sich @eigentlich nur Gedanken@ drüber machen was du heute anhast und (.) @ und weiß ich nicht was@ ((unsicheres Lachen)) u:nd dann hab ich mir gedacht naja (.) eigentlich würd ich lieber mit Kindern arbeiten denens noch Spaß macht//mhm, das versteh ich//ja (.) das war dann auch mitausschlaggebend

Diese Passage zielt auf die Abgrenzung zur Sekundarstufe ab und verspricht damit, Einblick in den berufsbezogenen Habitus Isas zu gewähren.

Die erklärungsbedürftige Logik des Studienwechsels

- I: [...] und das ist halt spannend dass du dann find ich Volksschule gewählt hast- weil du hättest ja auch- wenn dir die Praxis gefehlt hätte einfach nur und dieser familiäre Umgang und dir die Uni zu viel gewesen wär hättest du ja auch für NMS also Hauptschullehramt irgendwie entscheiden können oder? #00:30:40#

Die Frage des Interviewers kommt im Gesprächsverlauf unerwartet und folgt nahtlos auf ein längeres Gespräch über Musik, wodurch sie ein überraschendes Moment bekommt. Der Fragecharakter kommt hier erst mit dem letzten Wort. Bis dahin scheint es sich eher um eine Zusammenfassung des bisher Gesagten zu handeln. Das ‚oder‘ zum Schluss zielt auf eine Bestätigung bzw. auf eine nähere Erläuterung ab. Es zeigt, dass hier noch Erklärungsbedarf herrscht.

Offenbar wurden von Isa im Interview bereits Begründungen für ihren Wechsel vom Gymnasiallehramt zum Volksschullehramt erwähnt. Der Interviewer fasst diese drei Gründe noch einmal zusammen: *Erstens* die fehlende Praxis. Dabei ist naheliegend, dass er hier das Lehramtsstudium für das Gymnasium an der Universität anspricht, das Isa davor ein Semester lang besuchte. Dies wird durch die weiteren Gründe bestätigt: *zweitens* der fehlende familiäre Umgang. Auch hier dürfte die Universität gemeint sein. Isa deutet dies davor im Interview an: ‚viel zu unpersönlich auf der Uni‘ (Isa, Z. 193). Und schließlich *drittens* das Studium an der Universität bzw. die Universität selbst, was ihr offenbar ‚zu viel gewesen‘ ist – was hier konkret gemeint ist, bleibt hier unklar. Naheliegend ist eine Anspielung auf Isas Aussage davor: ‚ich hab mich dort irgendwie so verloren gefühlt‘ (Isa, Z. 204f.).

Die Legitimation ihrer *Entscheidung* zum Lehramt der Volksschule ist für den Interviewer allerdings nicht plausibel. Aus seiner Logik heraus dürften diese erzählten Gründe auch (bzw. *eher*) für das Lehramt der Hauptschule bzw. NMS zutreffen. Das Volksschullehramt dürfte für ihn nicht die logische Konsequenz dieses Erklärungsmusters sein. Dass es ‚spannend‘ ist, deutet ebenso darauf hin, dass es erklärungswürdig erscheint.

Die drei hier angeführten Gründe zielen auf die strukturellen Bedingungen des Universitätsstudiums ab und nicht auf den Beruf an sich. Zum Zeitpunkt ihres Wechsels an die Pädagogische Hochschule (PH) war die Lehramtsausbildung zur Sekundarstufe noch getrennt. Jene für das Gymnasiallehramt musste an der Universität absolviert werden, jene für die Hauptschule

bzw. Neue Mittelschule an den PHs. Insofern wäre für den Interviewer folgende Logik naheliegender: läge ihre Unzufriedenheit mit der Berufswahl alleine an den Strukturen der Universität, wäre der Wechsel zum Hauptschullehramt an die PH die logische Konsequenz. Auch im Hauptschullehramt hätte sie sich für ihre an der Universität gewählten Fächer Deutsch und Biologie entscheiden können. Auch die Zielgruppe der Schüler:innen bliebe altersbezogen ähnlich (allerdings auf die Sekundarstufe 1 und damit die Unterstufe beschränkt). Die beruflichen Bedingungen würden sich dadurch nicht drastisch verändern. Sie hätte dadurch allerdings sowohl die *fehlende Praxis* als auch den *familiären Umgang* (als weit verbreitete Charakteristik der PHs) und damit auch das Gefühl des Verloren-Seins kompensieren können.

Dass sie sich jedoch für das davon abweichende Lehramt der Volksschule entscheidet, ändert die Grundbedingungen der Begründung zur Berufswahl. Die angestrebte Zielgruppe ist jünger und sie muss nicht nur zwei Fächer, sondern viele verschiedene Fächer unterrichten. Der im Common Sense verbreitete Unterschied der beiden Lehrämter liegt darin, dass im Sekundarstufenlehramt vermehrt die fachlichen Inhalte und die Wissensvermittlung im Zentrum stehen, während in der Volksschule der pädagogische Aspekt wichtiger ist. Die Begründung der Berufswahl zur Gymnasiallehrerin kann dadurch aus der Logik des Interviewers nicht dieselbe sein wie jene zur Volksschullehrerin. Die Frage dürfte demnach darauf abzielen, diese Unklarheit aufzulösen bzw. fehlende Begründungen bzw. Informationen nachzureichen.

Der Fokus der Frage wird dabei aber nicht auf die getroffene *Entscheidung* gelenkt, sondern auf die *Nicht-Entscheidung* und deren Begründung. Kurz: Warum hat Isa *nicht* das Lehramt für die Neue Mittelschule gewählt? Wäre die NMS nicht die naheliegendere Option gewesen? Drei Antworten auf diese Frage wären dabei grundsätzlich möglich. *Erstens* eine Bestätigung (in etwa: ‚stimmt, eigentlich hast du recht. So habe ich das noch gar nicht gesehen‘), *zweitens* eine Relativierung (‚naja, irgendwie schon, aber da waren noch andere Überlegungen‘) und *drittens* eine Verneinung (‚nein, so lässt sich das nicht sagen‘).

Die unsichere Relativierung der Unklarheit

I: j:j:a:: (1) ja aber es ging mir da- ja: (3)

Die handlungspraktische Anforderungslogik auf diese Frage ist für Isa erstmal ein unklares, zögerndes ‚ja aber‘, wodurch die zweite Option der Relativierung *gewählt* wird. Die langgezogene Zustimmung (j:j:a::) sowie die Pausen zögern die Antwort hinaus. Dies könnte darauf hindeuten, dass diese Frage tatsächlich sehr überraschend kommt und sie nach einer passenden Antwort sucht. In jedem Fall handelt es sich dabei nicht um eine klare und deutliche Ablehnung oder Zustimmung. Mit der Formulierung ‚es ging mir da‘ in der Vergangenheitsform deutet sie an, dass sie die Begründung *für* die Volksschule bzw. *gegen* die Hauptschule aus der Situation der Entscheidung heraus erklären möchte. Ebenfalls lässt sich eine rationale Begründung erwarten, die sie versucht, nachzuzeichnen.

Die zögernde erste Reaktion auf die Frage deutet auf eine Unsicherheit bzw. ein Unwohlsein hin. Der relativierenden Zustimmung könnten zwei Erklärungen zugrunde liegen. Einerseits könnte Isa keinen plausiblen Grund für diese Entscheidung gehabt haben, weil das Lehramt der NMS für sie gar nicht in Frage kam. Isa war selbst im Gymnasium, wodurch sie nicht auf eigene Erfahrung zurückgreifen kann. Die NMS bzw. Hauptschule läge damit außerhalb ihres Möglichkeitsraumes, wodurch sich die Grenzen ihres Habitus andeuten würden. Dies könnte auf einen berufsbezogenen Habitus der Orientierung an Sicherheit und Vertrautheit hindeuten (Habitusypothese 1).

Möglich ist auch, dass es durchaus Gründe gegen die NMS oder für die Volksschule gibt, die ihr allerdings unangenehm sind – weil sie zu persönlich oder ihrer Ansicht nach nicht legitim sind. Sonst hätte sie diese bereits erwähnt und der Interviewer müsste nicht noch einmal nachfragen. Die zögernde Relativierung würde ebenso dafürsprechen. Dies könnte für einen berufsbezogenen Habitus sprechen, der aus einer beruflichen Orientierung entsteht, die illegitimen Motiven folgt und sich dadurch in einem Modus der Unsicherheit und Unterlegenheit zeigt (Habitus-hypothese 2).

Der naheliegende Anschluss wäre etwa, dass sie ihre *Entscheidung* noch einmal aus anderer Perspektive beleuchtet bzw. dass sie weitere Gründe aufzählt, die für diese *Entscheidung* eine wesentliche Rolle gespielt haben. Dabei gibt es wiederum zwei Wege, die Frage weiter zu beantworten. Einerseits die Begründung *gegen* die NMS und andererseits die Begründung *für* die Volksschule. Naheliegend ist ebenso, dass sie weg von der rein strukturellen Ebene des Studiums Begründungen findet, die konkret auf den Beruf abzielen.

Der Fokus auf das Alter der Schüler:innen

es war dann (.) schon auch (.) die Altersgruppe-

Isa bringt ein Argument, das direkt auf den Beruf abzielt und nicht auf die strukturelle Ebene der Ausbildung. Der Umweg über den unpersönlichen Begriff ‚Altersgruppe‘ bringt mit sich, dass hier weiter unklar bleibt, ob es auf eine Argumentation *pro* Volksschullehramt oder *contra* NMS-Lehramt hinausläuft.

Durch das ‚schon auch‘ und die Pausen davor und danach wird dieses Argument allerdings etwas abgeschwächt. Im Vergleichshorizont könnte sie auch antworten: ‚ich wollte aber mit Kindern arbeiten‘ oder ‚mit pubertierenden Jugendlichen in der Hauptschule wollte ich nicht arbeiten‘. Ihre Antwort wirkt nahezu entschuldigend. Die Habitus-hypothese der Unterlegenheit aufgrund der illegitimen Beweggründe für die Studienwahl könnte dadurch bestärkt werden (Habitus-hypothese 2). Das, was Isa hier explizit sagt, ist grundsätzlich nichts Verwerfliches. Gerne mit Kindern arbeiten zu wollen – sofern es darauf hinausläuft –, ist ein häufiger Beweggrund für diese Berufswahl und aufgrund der Zielgruppe auch sehr naheliegend. Durch die zögernde Einführung in der ersten Sequenz und die unsichere Fortführung scheint es allerdings, als wäre Isa hier in der Defensive. Dies ließe zwei Annahmen zu: Entweder ist auch dieser Grund für den Studienwechsel nicht der eigentlich zentrale für Isa. Den wahren Beweggrund versucht sie dabei zu verbergen, da er ihr unangenehm oder illegitim erscheint. Oder aber, das Argument der Altersgruppe ist tatsächlich ihre zentrale Orientierung, ihr aber zugleich unangenehm, weil illegitim (Beides würde Habitus-hypothese 2 stärken). Als Vergleichshorizont könnte dabei gedacht werden: ‚es war dann (.) schon auch (.) die viele Freizeit‘. Dieser Beweggrund könnte tatsächlich als illegitim angesehen und als *Geständnis* verstanden werden. Die Altersgruppe funktioniert in dieser Logik nur, wenn dies für Isa nicht als nicht sagbar erkannt wird.

Die Arbeit mit pubertierenden Kindern bzw. Jugendlichen – wie es für die NMS ein zentrales Charakteristikum ist – könnte als anstrengend und durch die Abneigung der Schüler:innen gegenüber Schule als unsicher und widerständig erkannt werden. Die Habitus-hypothese der Orientierung an der beruflichen Sicherheit wäre in dieser Logik angedeutet zu erkennen (Habitus-hypothese 1).

Diese Argumentation über die Altersgruppe spricht gegen eine berufliche Orientierung an der Wertevermittlung bzw. am Wunsch, Schüler:innen eine Chance zu geben und ihnen eine zentrale Sozialisationsfigur zu sein (neue Kontrast-Habitus-hypothese A). Ebenso würde dies gegen

die Orientierung an der Wissensvermittlung sprechen (neue Kontrast-Habitushypothese B). Als kontrastive Habitushypothesen können diese zur Schärfung des eigentlichen Habitus weiter mitgedacht werden. Phrasen wie ‚da kann ich wirklich was verändern‘, ‚Schüler:innen fördern, die von zuhause wenig Unterstützung bekommen‘ oder auf der anderen Seite ‚den Schüler:innen etwas beibringen‘ bzw. ‚sie für Biologie zu begeistern‘, dürften demnach nicht jene sein, die Isas beruflicher Orientierung zugrunde liegen.

Der hier logische Anschluss wäre die Erläuterung, warum NMS für Isa nicht in Frage kommt. Dies wäre zunächst die Antwort auf die Frage des Interviewers. Auch der zögernde Modus der Antwort und der neutrale Begriff der ‚Altersgruppe‘ spräche eher für die Distanzierung von der NMS als für die Betonung der eigenen Präferenz. Die Begründung durch die ‚Altersgruppe‘ bedarf außerdem einer weiteren Erläuterung, weil dies ein Umdenken in ihrer Berufswahlstrategie bedeutet. Hat sie sich davor entschieden, Jugendliche zu unterrichten, liegt der Fokus in der neuen Ausbildung auf Kinder. Eine Habitus Schärfung durch die Absteckung dessen Grenzen ist dadurch in der anschließenden Sequenz zu erwarten.

Zur Anpassung der beruflichen Anforderungen an die eigenen Fähigkeiten

also irgendwie ich hab mir dann überlegt (.) ok will ich jetzt eher mit älteren Kindern Jugendlichen oder (noch) mit jüngeren Kindern arbeiten und dann (.) hab ich mir überlegt das ist wahrscheinlich- (1) dass ich wahrscheinlich mit jüngeren Kindern (2) äh besser umgehen kann als mit- (.) als mit Jugendlichen

Wie erwartet fokussiert Isa hier vor allem auf die Abgrenzung und nicht auf ihre Präferenz. Diese Abgrenzung wird durch die fehlende Kompetenz im Umgang mit den ‚älteren Kindern‘ bzw. ‚Jugendlichen‘ erklärt. Aber auch hier bleibt sie im Modus der Unsicherheit und der Abschwächung. Die Formulierungen ‚irgendwie‘, ‚wahrscheinlich‘ und ‚eher‘, sowie die vielen Pausen sprechen dafür. Isa braucht außerdem sehr lange, um das *Geständnis* abzulegen, dass sie mit Jugendlichen ‚nicht umgehen kann‘. Ein Habitus der Orientierung an einem illegitimen Motiv könnte damit gestärkt werden (Habitushypothese 2).

Isa bleibt hier sehr stark in der rationalen Erklärung der Studienwahl und versucht, den Prozess der *Entscheidung* aus der damaligen Situation heraus nachzuzeichnen (‚ich hab mir dann überlegt‘). Für sie ist die Berufswahl aus einer klaren Abwägung von Vor- und Nachteilen entstanden. Dies kann in Richtung Sicherheitsorientierung gelesen werden, indem sie eine *abgesicherte Wahl* trifft, die möglichst alle Aspekte berücksichtigt. So kann sie sich vor Unsicherheiten schützen. Dies spricht für einen konservativen berufsbezogenen Habitus der Orientierung an Sicherheit (Habitushypothese 1).

Bei der Wahl des Gymnasiallehramtes hat sie schon einmal die *falsche Wahl* getroffen. Die Differenz ihres Habitus zum Feld der Universität mit deren Strukturen war zu groß und damit außerhalb ihrer habituellen Grenzen. Dieser Umstand der Unsicherheit und Verlorenheit könnte dazu geführt haben, die berufliche Neuorientierung diesmal gründlicher und rationaler zu gestalten. Durch die berufliche Neuorientierung schafft es Isa, eine subjektive Passung des eigenen Habitus zu den (aus ihrer Sicht) beruflichen Anforderungen herzustellen. Dies spricht für einen Habitus der Orientierung an Sicherheit (Habitushypothese 1). Eine Möglichkeit wäre in dieser Situation des Verloren-Seins auch gewesen, zu versuchen, sich selbst an die Anforderungen des Feldes der Universität anzupassen (im Sinne von: ‚ich habe mich anfangs verloren gefühlt an der Uni, aber ich wollte mir beweisen, dass ich das schaffe‘). Diese Vermeidung einer Habitus transformation spricht gegen einen Habitus, der an Neuem, an Abenteuer oder Neugierde orientiert ist (neue Kontrast-Habitushypothese C).

Mit dieser Argumentation weicht Isa weiter der eigentlichen Frage aus. Die Hauptschule bzw. NMS bleibt hier unerwähnt und wird durch die Zielgerichtetheit auf das Alter der künftigen Schüler:innen umgangen. Dies würde darauf hindeuten, dass die Hauptschule außerhalb ihres Möglichkeitsraumes liegt bzw. einen negativen Gegenhorizont darstellt. Kurz: Wenn schon die Arbeit mit älteren Kindern bzw. Jugendlichen, dann Gymnasium. Umgekehrt – zur Konturierung dieses Habitus – spricht dies gegen einen Habitus der Offenheit, der Abenteuerlust oder Neugierde (Kontrast-Habitushypothese C). Vielmehr drängt sich hier ein sicherheitsbedürftiger Habitus auf, der abgesicherte, risikoarme Entscheidungen bevorzugt, um für Stabilität zu sorgen und sich vor der Krise zu schützen (Bourdieu 1987, S. 114). Die Hauptschule kommt nicht in Frage und wurde bei der Entscheidungsfindung gar nicht berücksichtigt. Die kennt sie nicht, daher weiß sie auch nicht, ob sie es *kann*. Dies würde für einen konservativen Habitus der Orientierung an bereits Bekanntem (das Gymnasium) und damit an Stabilität und Sicherheit sprechen (Habitushypothese 1).

Isa wechselt vom Modus des Wollens (‘will ich jetzt’) zum Können (‘umgehen kann’) und damit von der *Präferenz* zur *Kompetenz*. Diese scheinbare Spitzfindigkeit ist nicht unwichtig für die Fokussierung auf das Berufsbild Isas bzw. auf ihren berufsbezogenen Habitus. Sie überlegt sich erst, was sie *will*, um sich danach dafür zu entscheiden, was sie *kann*. Auch dies spricht für die *Wahl eines bekannten Berufs, der mit möglichst wenig Unsicherheit verbunden ist*. Isa kennt die Volksschule und glaubt dadurch zu wissen, was auf sie zukommt. Sie wählt etwas, wovon sie glaubt zu wissen, dass sie es *kann* (nicht: ‚erlernen kann‘). Dies gibt Sicherheit, was wiederum für einen Habitus der Orientierung an Sicherheit spricht (Habitushypothese 1). Ein Habitus der Orientierung am Unbekannten, an der Wissenserweiterung durch Ausbruch aus der Routine und am über-sich-selbst-Hinauswachsen kann hier als negativer Gegenhorizont gestärkt werden (Kontrast-Habitushypothese C). Die Betonung der *natürlichen Kompetenz* spricht für einen berufsbezogenen Habitus der Orientierung an den eigenen Fähigkeiten, Kompetenzen und Charaktereigenschaften, was als Teilfacette für den Habitus der Orientierung an Sicherheit gesehen werden kann (Habitushypothese 1).

Der zu erwartende Anschluss ist hier die nähere Begründung der Ablehnung der älteren Kinder bzw. der Entscheidung für die jüngeren Kinder. Warum kann sie mit der einen Gruppe besser, als mit der anderen? Auch möglich wäre, dass mit dieser Information alles dazu gesagt ist und dass weitere Motive für die Studienwahl aufgelistet werden.

Der positive Gegenhorizont der Harmonie

weil ich- also- es war halt für mich auch (.) in die Volksschule gehen normalerweise Kinder ja oft noch sehr gerne und da haben sie die Lehrerin gerne und da lernen sie auch meistens auch noch ganz gern und das macht ihnen Spaß

Isa erläutert ihre Beweggründe *für* die Volksschule und zeigt dabei einen deutlichen positiven Gegenhorizont auf, der mit dem Wort *Harmoniebedürfnis* beschrieben werden könnte. Die Unsicherheit zu Beginn dieses Sprechaktes deutet noch einmal darauf hin, dass sie einer illegitimen Orientierung folgt, die zu erwähnen ihr unangenehm ist. Das ‚also‘ spricht für einen Bruch, das bisher Unerwähnte nun endgültig offen zu legen (im Sinne von: ‚also gut, dann erzähl ichs halt‘). Das illegitime Motiv für die Berufswahl könnte demnach das hier offenbarte Bedürfnis an Harmonie sein, das einen deutlichen positiven Gegenhorizont darstellt, wodurch diese Habitushypothese schließlich Form bekommt: Isa bringt einen berufsbezogenen Habitus mit, der aufgrund der (ihrer Meinung nach) illegitimen Orientierung an Harmonie und Nähe in einem unsicheren Modus verhandelt wird (Habitushypothese 2). Dieser unsichere Modus scheint al-

lerdings nach dem vagen Einstieg in diese Sequenz verfliegen zu sein. Dies deutet darauf hin, dass sie hier ihre *wahre Orientierung* endlich zum Vorschein bringt und diese nicht mehr verstecken muss.

„Gerne“ ist das zentrale Wort dieser Sequenz. Kinder gehen ‚sehr gerne‘ in die Schule. Sie sind nicht widerständig gegenüber der Schule als Institution, was durch das ‚noch‘ von Kindern in weiterführenden Schulen nicht erwartet wird. Die Formulierung, dass die *Kinder* in der Volksschule ‚die Lehrerin gerne‘ haben, deutet auf eine Orientierung an Anerkennung hin.¹⁶⁴ Die Schüler:innen sind auch ihr als Lehrerin gegenüber nicht widerständig. Die dritte Komponente – neben der Institution Schule und der Lehrerin als Akteur:in – führt sie erstmals im Interview die inhaltlich-wissensbasierte Komponente des Lernens ein. Kinder haben in der Volksschule aus der Sicht von Isa („noch“) das Bedürfnis des Lernens und auch Spaß daran. Widerstand steht dabei deutlich im negativen Gegenhorizont, was durch die Wahl der Volksschule vermieden werden kann. Auch auf dieser Ebene rechnet Isa nicht mit Widerständen der Schüler:innen. Damit kann auch Habitushypothese 1 geschärft werden: der konservative berufsbezogene Habitus Isas ist danach ausgerichtet, eine Umgebung zu schaffen, die von Sicherheit, Stabilität und Harmonie geprägt ist. Der Lehrberuf wird dabei als Beruf gesehen, der diese Eigenschaften mitbringt.

Die Erwähnung des Aspekts des Lernens könnte in Richtung Orientierung an der Wissensvermittlung gelesen werden, was gegen die *Kontrast-Hypothese B* sprechen würde. Ob dies eine tatsächliche Orientierung oder eher eine Phrase darstellt, müsste sich allerdings im weiteren Verlauf noch bestätigen.

Im Anschluss könnte der Kontrast zu diesem positiven Gegenhorizont der Volksschule kommen und damit die Ablehnung und der Widerstand der Schüler:innen in der Sekundarstufe. Des Weiteren wäre denkbar, dass sie hier zusätzliche Argumente für die Wahl der Volksschule bringt.

Die negative Kontrastfolie des Ungehorsams

und (.) im Gymnasium ist es dann halt oft so dass- in einer Klasse zwei Drittel sitzen denens eigentlich keine- keinen Spaß macht oder überhaupt Hauptschule Mittelschule Sekundarstufe und so halt (.) ähm (.) die den Lehrer blöd finden und die sich @eigentlich nur Gedanken@ drüber machen was du heute an hast und (.) @und weiß ich nicht was@ ((unsicherer Lachen))

Die Anschlusslogik auf den positiven Gegenhorizont ist für Isa der direkte Kontrast der negativen Vorstellung, worin sich weiter die Dichte dieser Passage dokumentiert. Dass sie zunächst nur das Gymnasium erwähnt, bestätigt die Annahme ihres Verhaftet-Seins in der Schulform des Gymnasiums. NMS bzw. Hauptschule kommen in ihrer Welt nicht vor, weshalb die Frage des Interviewers zunächst Irritation auslöst. Für Isa gibt es nur die Volksschule und das Gymnasium. Alles andere befindet sich außerhalb des Universums des Denkbaren.

Was Isa zuvor implizit mitgedacht hat, macht sie nun explizit und benennt die Schwierigkeiten, mit denen sie in der Sekundarstufe zu tun hätte. Dort – so Isas Blick – hätte sie als Lehrerin mit Widerstand auf verschiedenen Ebenen zu kämpfen. Die Schüler:innen sind ungehorsam gegenüber der Institution Schule und gegenüber der Lehrperson als Akteurin, die sie ‚blöd finden‘ und deren Kleidung sie sogar bewerten. All die positiven Orientierungen an Sicherheit, Stabilität und Harmonie, die sie am Beruf der Volksschullehrerin sieht, stehen ihrem Habitus diametral als Kontrastfolie gegenüber. *Habitushypothese 1*, aber auch *Habitushypothese 2* bestätigen sich

164 Zum Bedürfnis nach Anerkennung in pädagogischen Beziehungen siehe (Kowalski 2020).

ein weiteres Mal. Die Orientierung an Harmonie und Nähe wird deutlich, wobei der unsichere Modus erst dort wieder zum Vorschein kommt, wo es um die Bewertung der Lehrperson durch die Schüler:innen kommt, was auch die Illegitimität dieser Orientierung aus Isas Perspektive bestätigt. Auch lässt sich der Wunsch nach Anerkennung in der pädagogischen Beziehung erkennen. Sekundarstufenschüler:innen interessieren sich für die Lehrer:innen als Personen nicht, wodurch sie den Status des Subjekts verlieren und zum Objekt werden. Isa möchte aber eine Bezugsperson für ihre Schüler:innen sein, die dabei nicht mit Gegenwind oder negativer Bewertung konfrontiert werden möchte. Widerstand, Konflikt und Gleichgültigkeit scheinen hier im negativen Gegenhorizont verankert zu sein. Ein Habitus, der sich an Neuem bzw. an Herausforderungen orientiert, lässt sich zurückweisen (Kontrast-Habitushypothese C). Auch die Kontrast-Hypothese der Orientierung an Wissensvermittlung scheint nicht das handlungsleitende Prinzip der Berufswahl zu sein (Kontrast-Habitushypothese B).

Vieles deutet darauf hin, dass die beiden Habitushypthesen bestätigt werden können. An diesem Punkt soll noch eine letzte Sequenz hinzugenommen werden, um diese Annahmen abschließend zu festigen.

Der Spaß an der Sache

u:nd dann hab ich mir gedacht naja (.) eigentlich würd ich lieber mit Kindern arbeiten denens noch Spaß macht//mhm, das versteh ich//ja (.) das war dann auch mitausschlaggebend

Isa resümiert ihren rationalen Beweggrund der Berufswahl, indem sie sinngemäß zusammenfasst: ‚ich möchte Volksschullehrerin werden, weil die Kinder in diesem Alter noch Spaß an der Schule haben‘. Dass dies nur ‚mitausschlaggebend‘ und im Vergleichshorizont nicht als ‚das war auch ein zentraler Grund‘ deklariert wird, zeigt eine gewisse Relativierung. Der Einstieg dieser Sequenz deutet hier wieder auf die rationale Überlegung aus der zeitlichen Perspektive der Neuorientierung der Studien- bzw. Berufswahl hin (‚u:nd dann hab ich mir gedacht‘).

Die beiden Habitushypthesen können hier abschließend bestätigt werden. Es drängt sich auch keine weitere oder abweichende Hypothese auf, sodass im Anschluss eine allgemeine Formulierung des dahinterliegenden Habitus formuliert werden kann.

Zusammenfassende Habitushypothese aus Passage 2

In dieser Passage konnten zwei Habitushypthesen gebildet werden, die sich im Zuge der Sequenzanalyse bestätigen konnten, sich inhaltlich allerdings nicht ausschließen, sondern ergänzen. Aus diesem Grund sollen die beiden hier zusammengefasst werden, um den berufsbezogenen Habitus von Isa zu beschreiben.

Isa zeigt in Bezug zu ihrem Wechsel vom Sekundarstufen- zum Primarstufenlehramt einen harmoniebedürftigen berufsbezogenen Habitus, dem eine Orientierung an Sicherheit durch Stabilität und Nähe zugrunde liegt. Sie hält dabei *am Herkömmlichen* fest und wählt den Beruf, für den sie – aus ihrer Sicht – am besten geeignet ist und der ihr dadurch die stabilste und sicherste Zukunft bietet. Diese Sicherheit bzw. Stabilität und Kontinuität dokumentiert sich auf mehreren Ebenen. Einerseits kann sie durch den Wechsel zum Volksschullehramt eine Komponente der Unsicherheit vermeiden, da sie weiß, dass sie mit den Schüler:innen dort auch *umgehen kann*. In der Volksschule erwartet sie Kinder, die gerne zur Schule gehen, die auf die Lehrerin hören und sie mögen. Daran zeigt sich die Harmoniebedürftigkeit und der Wunsch nach Nähe und Anerkennung. Volksschulkinder blicken in dieser Logik zur Lehrperson auf, respektieren und bewundern sie und schenken ihr Aufmerksamkeit, was einen positiven Gegenhorizont darstellt. Die Stellen dieser Passage, in der dieses Harmoniebedürfnis zum Vorschein kommt, sind

von einer Unsicherheit geprägt, die darauf hindeutet, dass sie darin eine illegitime Begründung der Berufswahl erkennt.

Den negativen Gegenhorizont bildet die Unsicherheit durch die Widerständigkeit der Schüler:innen in der Sekundarstufe. Das Lehramt der Hauptschule bzw. Neuen Mittelschule befindet sich für Isa außerhalb des Denkbaren. Sie kann nicht aus ihrer eigenen Erfahrung als Hauptschülerin schöpfen, wodurch sich die Hauptschule als unbekannter Raum darstellt. Die Unsicherheit und Herausforderung dieses Lehramts durch dessen Unbekanntheit hält Isa davon ab, es zu berücksichtigen. Auch hierin dokumentiert sich ein sicherheitsbedürftiger Habitus, der risikoarme Entscheidungen bevorzugt, um sich durch Stabilität vor der Krise zu schützen (Bourdieu 1987, S. 114). Sekundarstufenschüler:innen wirken aufgrund ihrer Gleichgültigkeit und Widerständigkeit der Schule und den Lehrpersonen gegenüber als bedrohlich, womit sie nicht *umgehen* kann. Auch dadurch kann bei Isas Berufswahl des Volksschullehramts von einer sicherheitsorientierten Strategie gesprochen werden. Krisen und Irritationen vermeiden und sich am Bekannten und Gewohnten orientieren sind die zentralen handlungsleitenden Prinzipien.

Isa bleibt in dieser Passage im Modus der Rationalisierung, indem sie ihre Strategie des Studienwechsels aus der zeitlichen Sicht des Entscheidungsprozesses wiedergibt (,ich hab mir dann überlegt ok will ich jetzt eher‘, ,und dann hab ich mir gedacht naja eigentlich‘). Dies lässt darauf schließen, dass sie einen konkreten Plan hatte und die Vor- und Nachteile der einzelnen Lehrämter abgewogen hat. Der Studienwechsel und die damit verbundene Berufswahl ist demnach kein Sprung ins kalte Wasser, sondern eine genau kalkulierte, aber dennoch zum Teil unbewusste Abwägung der Passung von Fähigkeiten und Anforderungen, von Habitus und Feld.

Die Befähigung zum Lehrberuf erkennt sie in der natürlich-genetisch bedingten Begabung. Die erforderlichen Kompetenzen für den Beruf müssen bereits in das Studium mitgebracht werden. Welche konkret dies sind, kommt dabei nicht zur Sprache. Explizit geht es darum, *mit der Altersgruppe umgehen zu können*. Der Beruf der Lehrer:in ist in dieser Logik nicht *erlernbar*, sondern qua natura gegeben (oder eben nicht). Dies ist keine Kompetenz, die erlernbar ist, sondern eine ontologische Grundeigenschaft, die bereits ins Studium mitgebracht werden muss.

4.2.3 Passage 3: ,also weil mir halt Familie sehr wichtig ist‘¹⁶⁵

Der hier erwähnte Ausschnitt des Interviews (Z. 538–547; Min. #00:46:28#) folgt auf die Erzählung, dass Isa selbst in ihrer Grundschulzeit mehrere Lehrerinnen hatte, die aus verschiedenen Gründen (Umzug, Schwangerschaft, Rente) von der Schule gingen.

I: mhm das ist ja auch nicht so gewöhnlich dass man so einen Wechsel//mhm//bei Volksschullehrerinnen hat

Isa: ja das war auch ein Grund warum ich gesagt hab ich möchte- also weil mir halt Familie sehr wichtig ist- und deswegen hab ich gesagt ich möchte gern zuerst die eigene Familie haben und dann zu arbeiten beginnen weil ich halt auch nicht wollte dass ich zuerst zu arbeiten beginne und nach (.) einem halben Jahr dann schon wieder gehen muss weil (.) ist halt auch den Kindern irgendwie nicht so- ich mein wenn- wens passiert kann man eh nichts machen aber aber (.) ja (1) aber ich fand- ich fände das dann irgendwie nicht so (.) fair gegenüber den Kindern wenn ich das so @planen würde@ und dann und dann bin ich nur kurz da und dann müssen sie sich wieder an wen anderen gewöhnen weil (.) weil ich das eben @so oft hatte@

165 Der Text dieser Passage basiert auf einem bereits veröffentlichten Artikel (Holzmayer 2020). Er wurde hierfür ergänzt und erweitert.

Angesprochen auf die Ungewöhnlichkeit des Lehrerinnenwechsels in der eigenen Volksschulzeit gibt Isa in dieser Passage Einblick in ihre berufsbezogenen Habitusdispositionen in Hinblick auf ihre Familienorientierung.

Der ungewöhnliche Lehrerinnenwechsel

I: mhm das ist ja auch nicht so gewöhnlich dass man so einen Wechsel//mhm//bei Volksschullehrerinnen hat

Die Formulierung ‚das ist ja auch nicht so gewöhnlich‘ deutet darauf hin, dass die davor geschilderte Erzählung aus der Sicht des Interviewers *nicht normal* und damit außergewöhnlich bzw. auch erklärungsbedürftig ist. Das Vorwissen ausgeblendet, kann der angesprochene *Wechsel bei Volksschullehrer:innen* auf verschiedene Ebenen abzielen. Einerseits auf die Perspektive der Schüler:innen, die einen Wechsel von Lehrer:innen mitmachen müssen und dabei passiv und abhängig bleiben. Andererseits auf die aktive Perspektive von Lehrer:innen, die selbst einen Wechsel von Schulen vollzogen haben. Eine dritte Variante wäre die strukturelle Perspektive aus der Sicht der Schule, die eine häufige Fluktuation des Kollegiums erlebt. Die Formulierung ‚dass man so einen Wechsel hat‘ deutet dabei eher auf die passive Variante hin und damit auf die Sichtweise der Schüler:innen, die aus dem Kontext bestätigt werden kann. Die Frage zielt wohl darauf ab, diese *ungewöhnlichen* Veränderungen genauer zu erklären bzw. auch einzuordnen bzw. gibt Isa die Möglichkeit – angelehnt an ein therapeutisches Setting –, ihre eigenen Erfahrungen aus der Sicht der Schülerin näher zu schildern. Strukturell lässt sich dabei die Annahme aufstellen, dass es in der Volksschule scheinbar *normal* ist, keinen Lehrer:innenwechsel zu haben und dies daher ein relativ konstanter Beruf zu sein scheint. Eine Einordnung, dass diese Ungewöhnlichkeit auch von Isa gesehen wird, lässt sich durch die Ratifizierung ‚mhm‘ bereits vermuten.

Zentral für die Ergreifung des berufsbezogenen Habitus ist dabei, wie dieser Wechsel von Isa bewertet wird. Der wahrscheinliche Anschluss könnte daher bereits Aufschluss über ihren Habitus geben. Zwei Hypothesen könnten sich dabei bereits andeuten. Bettet sie diesen Wechsel ihrer Lehrer:innen als positiv ein, könnte dies als Potenzial gesehen und in Richtung eines offenen, auf Abwechslung und Herausforderung orientierten Habitus gelesen werden (Habitus-hypothese 1). Die negative Einordnung als Gefährdung und Unsicherheit könnte in Richtung Orientierung an Sicherheit und Konstanz gehen (Habitus-hypothese 2).

Die rationale Begründung der Entscheidung

Isa: ja das war auch ein Grund warum ich gesagt hab ich möchte-

Isa bestätigt (‚ja‘) diese Einordnung der Ungewöhnlichkeit des Lehrer:innenwechsels. Die handlungspragmatische Anforderungslogik ist die Übertragung dieser ungewöhnlichen Situation in eine sofortige rationale Schlussfolgerung bzw. Konsequenz, die sie ihrem Handeln bzw. ihrer Orientierung zugrunde legt. Aufgrund dieses ungewöhnlichen Wechsels hat sie für sich einen Entschluss gefasst.

Die beiden angedeuteten Habitus-hypothesen lassen sich hier aufgreifen und bereits weiterentwickeln: einerseits könnte ein avantgardistischer Habitus dahinterstecken, der (intuitiv) das Ungewöhnliche anstrebt und gegen den Strom schwimmend auf Veränderung und Bruch ausgerichtet ist (Habitus-hypothese 1). In diesem Fall wäre sie auf das Ungewöhnliche bzw. gegen den Mainstream orientiert. Andererseits wäre das Gegenteil davon denkbar und damit ein nach

Sicherheit und am Normalen bzw. Gewöhnlichen orientierter, konventioneller, konservativer Habitus (Habitushypothese 2), der danach trachtet, Routine und Stabilität zu bewahren und sich damit „eine relativ konstante Welt von Situationen“ (Bourdieu 1987, S. 114) zu verschaffen. Der zweiten Hypothese nach, läge diese *konstante Welt* in der Routine und Sicherheit. Der ersten Hypothese folgend, läge paradoxerweise – aber ebenso plausibel – diese Konstanz gerade in der Inkonstanz. Eine leichte Tendenz in Richtung Sicherheitsdenken ließe sich im Umstand erkennen, dass der Sprechakt aus einem avantgardistischen Habitus heraus aktiver und betonter ausfallen würde – etwa in Richtung: ‚ja, aber genau deshalb hab ich gesagt ich möchte‘. Als Anschluss kann die Fortführung der angefangenen rationalen Begründung erwartet werden.

Die Ontologisierung der Familienorientierung

also weil mir halt Familie sehr wichtig ist-

Diese rationale Einleitung in eine wahrscheinlich folgende Begründung unterbricht Isa für eine Zwischenbemerkung, die ebenso im Modus der Argumentation geführt wird. Dieser Einschub fügt sich nicht ganz fließend in die Logik der Erzählung ein und bedarf deshalb einer näheren Betrachtung. Die Argumentation wird durch diese Feststellung der hohen Relevanz der Familie unter- oder abgebrochen, was darauf hindeutet, dass diese Zwischenbemerkung für sie eine besondere Bedeutung hat. Isa spricht hier nicht von ‚meine Familie‘. Hier geht es ihr demnach nicht um einen konkreten Zusammenschluss von miteinander verwandten Personen, sondern um das *Konzept der Familie* als soziale Gruppe ganz allgemein. Familie kann generell als Institution gelesen werden, die mittels sozialer, religiöser, kultureller, aber auch rechtlicher und ökonomischer Regulierungen, Absicherung, Sicherheit und Halt sowie Geborgenheit und Harmonie bedeutet. Ohne konkret zu wissen, was *Familie* für Isa subjektiv bedeutet, lässt sich dieser Einschub als bestätigendes Indiz in Richtung der zweiten Habitushypothese lesen, die dadurch auch weiterentwickelt werden kann. Die erste Habitushypothese wäre in diesem Zusammenhang nur dann zu stärken, wenn eine Familienorientierung zeit- bzw. herkunftsspezifisch als Ausnahme bzw. Abweichung gelten würde, wovon nicht auszugehen ist. Insofern kann diese Hypothese verworfen werden.

Die dahinterliegende, habituelle Disposition bzw. der positive Gegenhorizont scheinen dabei in der Familienorientierung zu liegen. Das Wort ‚halt‘ verweist auf eine Art Schicksalsergebenheit, auf eine Ontologisierung eines Zustandes, an dem sie nichts ändern kann. Familie ist ihr *halt* wichtig, *es ist halt so*. Der Umstand der hohen Familienorientierung muss gar nicht erst erklärt werden. In jedem Fall verdeutlicht der Zusatz ‚halt‘ die Relevanz. Auch der Wechsel der zeitlichen Dimension im Sprechakt spricht dafür. Von ‚das war auch ein Grund‘ und ‚habe gesagt‘ zu ‚ich möchte‘ und ‚weil mir halt Familie sehr wichtig ist‘.

Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive lässt sich hierbei konstatieren, dass Isa sich hier ganz klar als familienorientiert positioniert. Der Umstand, dass sie das Gespräch von sich aus auf das Thema Familie lenkt, verdeutlicht an dieser Stelle diese Familienorientierung. Isa kann – so lässt sich hier vermuten – Schule (als Beruf) nicht getrennt von Familie denken. Sie verfolgt demnach eine Doppelorientierung. Die Familienorientierung ist für Isa die naturgegebene Voraussetzung, ohne die der Beruf der Lehrerin nicht geschildert werden kann. Demnach kann angenommen werden, dass für Isa nur Berufe in Frage kommen, die der Familie nicht im Wege stehen. Nur jene Berufe und jene Ausbildungen, die eine Familienorientierung zulassen und daher mit ihrem primär-familiären Habitus in Einklang gebracht werden können, sind denkbar. Der Lehrer:innenberuf gehört für Isa offensichtlich zu diesen Berufen und daher lässt sich

vermuten, dass für sie das Feld der Hochschule bzw. in weiterer Folge vor allem der Grundschule eine ideale Passung zu ihrem primär-familiären Habitus bedeutet. Für den berufsbezogenen Habitus bedeutet dies, dass dieser die Familienorientierung tief verankert hat, wodurch die übriggebliebene Habitushypothese um diese Familienorientierung erweitert werden muss. Es handelt sich bei Isa daher um einen nach Familie, Sicherheit und am Normalen bzw. Gewöhnlichen orientierten, konventionellen, konservativen Habitus (Habitushypothese 2), der danach trachtet, Routine und Stabilität zu bewahren. Um diese Hypothese weiter zu stärken und zu verfeinern, bedarf es des Blickes auf den Fortlauf der Antwort von Isa. Nachdem diese hier betrachtete Sequenz einen Einschub bedeutete, kann hier die Weiterführung der davor angedeuteten Argumentation erwartet werden.

Das Enaktierungspotenzial des Normalitätsmodells von Biografie

und deswegen hab ich gesagt ich möchte gern zuerst die eigene Familie haben und dann zu arbeiten beginnen

An dieser Weiterführung wird zunächst deutlich, dass Isa hier nicht von der Passung ihres Habitus zum Studium, sondern der Passung zum Beruf spricht. Sie hebt dabei wiederum die Dringlichkeit der Familie hervor, in diesem Fall sehr konkret die Gründung einer *eigenen Familie*.

An dieser Stelle sei an den Vorzug des Vergleichshorizontes erinnert, der vor allem als negativer Kontrast dazu dient, aufzuzeigen, was der Habitus offensichtlich *nicht* sein kann und dadurch zur „sukzessiven Konturierung des Habitus“ (Kramer 2018, S. 258) beiträgt. So ist es durch diese Sequenz unwahrscheinlich, dass Isa ein Habitus zugrunde liegt, der flexibel und offen auf Unbekanntes zugeht und Situationen hinnimmt, wie sie auf sie zukommen. Dies stärkt die Widerlegung der ersten Habitushypothese. Vielmehr versucht sie, durch konkrete und rationale Strategie die Zukunft selbst zu bestimmen, wodurch sie eine möglichst hohe Planungssicherheit schafft.

Die hier skizzierte Vorstellung ihres *Ideallebenslaufs* deutet vielmehr auf ein sequenzielles, lineares Normalitätsmodell von Biografie hin, das anhand der voneinander abgetrennten Stationen verläuft: 1. Studium 2. Familie 3. Beruf. Das *Ungewöhnliche* wird damit von Isa als *negativer Gegenhorizont* gesehen, dem der *positive Gegenhorizont* einer rationalen Orientierung an der Konvention, der *Normalbiografie*, gegenübergestellt wird, woraus sie ein großes *Enaktierungspotenzial*¹⁶⁶ schöpft. Durch diese konkrete und aus ihrer Sicht rationale Entscheidung („und deswegen hab ich gesagt ich möchte“) versucht Isa, Bruch und Krise ihrer Laufbahn zu vermeiden. Kontinuität und Routine sind zentral, wodurch die zweite Habitushypothese bekräftigt wird.

In dieser Sequenz tritt eine große *Ich-Bezogenheit* zum Vorschein, indem in dieser erzählten Familienplanung kein:e Partner:in vorkommt. Dies impliziert das subjektive Recht auf Familienplanung, indem sie selbst diese Entscheidung treffen kann. Zudem lässt sich hierin auch ein konservatives bzw. traditionelles Familienbild erkennen, indem der Mann bei der Familienplanung eine geringe Rolle spielt. (Durch die Orientierung an der Planungssicherheit lässt sich hier die Variante *eigene Kinder bekommen* annehmen. Die Möglichkeit der unkonventionellen Herangehensweise der Single-Mutter bzw. der – sehr planungsunsicheren – Adoption in einer gleichgeschlechtlichen Partner:innenschaft kann hier aufgrund der bisherigen Überlegungen ausgeschlossen werden.) Ebenso kann hier angenommen werden, dass es diesen Partner bereits gibt, da sich Isa im letzten Semester ihres Studiums befindet und sonst die Umsetzungsmöglichkeit ihrer scheinbar festverankerten Planung schwierig wäre.

166 Möglichkeit zur Umsetzung von Orientierungen ins konkrete Handeln (Bohnsack 2014, S. 138).

Ein solches Normalitätsmodell von Biografie wird gesellschaftlich in besonderem Maße an Frauen herangetragen. Vor allem in traditionellen Familien herrschen Geschlechterrollen vor, in denen Frauen die Kindererziehung übernehmen werden und damit „dem Regelkomplex der traditionellen Geschlechterrollen und -stereotypen“ (Jäckle 2009: 390) folgen. Bei Isa zeigt sich diese Übernahme der strukturellen Erwartungen in der Orientierung an der Konvention und am *traditionellen Familienmodell* sehr deutlich. Die Rolle, die sie in ihrem Selbstverständnis einzunehmen scheint, ist jene der Mutter, die sich um die Kinder kümmert und – vor allem – für sie da ist (auch die Lehrerin Frau Adler bei Graalman 2018). Isa bewegt sich dadurch in einem sehr eingeschränkten *Raum des Möglichen*, um ihre Familie mit dem Beruf vereinbaren zu können.¹⁶⁷

Mit Fritz Schütze (1981, S. 138ff.) gesprochen folgt sie dadurch einem institutionellen Ablaufmuster des Lebenslaufs, der von normativen Erwartungen geprägt ist. Bestimmte Lebensphasen gehen mit bestimmten Erwartungen einher, denen es nachzukommen gilt. Isa hat eine sehr klare Vorstellung ihrer Zukunft bzw. ein eindeutiges Bild von der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Durch die hohe Bedeutung der Sozialstruktur der Familie, die sie als schicksalsgegeben schildert, versucht sie, diesen Normen liniengetreu zu folgen. Dadurch kann die zweite Habitus-hypothese der Orientierung an Konvention weiter gestärkt werden. Durch diese angestrebte Ordnung in der sozialen Laufbahn kann die Habitus-hypothese ausgeschlossen werden, die sich auf stete Veränderung und Erneuerung beziehen würde (Habitus-hypothese 1). Als Anschluss kann eine weitere Erläuterung erwartet werden. Was meint sie mit dieser verschachtelten Begründung genau?

Ein Sequenzmodell der sozialen Laufbahn

weil ich halt auch nicht wollte dass ich zuerst zu arbeiten beginne und nach (.) einem halben Jahr dann schon wieder gehen muss

Isa führt die Argumentation ihrer sequenziellen Strategie fort. Dem positiven Gegenhorizont in der vorigen Sequenz (zuerst Familie, dann Arbeit) stellt Isa direkt den negativen Gegenhorizont („nicht nach einem halben Jahr wieder gehen zu müssen“) gegenüber. Sie hat hier ein kontinuierliches Lebensmodell im Kopf, in dem sowohl Beruf als auch Familie eine Rolle spielen, aber sich nicht gegenseitig unterbrechen sollen. Für Isa spielen beide Konzepte eine zentrale Rolle, die jedoch nach dem Motto *ein Schritt nach dem anderen* sequenziell aufeinander folgen müssen – stets auf eine Sache konzentriert. Entweder Schule *oder* Familie bzw. Kinder. Klarerweise bedingt der gesetzliche Mutterschutz die vorübergehende Trennung von Beruf und eigenen Kindern. Jedoch deuten die Wortwahl („dann schon wieder gehen muss“) als auch ihre Betonung der Relevanz der Familie („also weil mir halt Familie sehr wichtig ist-“) eher darauf hin, dass sie ein Mutterschutzkonzept verfolgt, das über die gesetzlich gebotenen Mindestgrenzen hinausgeht. Anzunehmen ist die avisierte Kinderbetreuung zumindest bis zum Eintritt des Kindes in den Kindergarten, ab dem ein zeitliches Vereinbaren der beiden Konzepte Familie und Schule denkbar wäre. Diese geordneten Verhältnisse weisen auf ein *Sequenzmodell sozialer Laufbahn* hin, dem sie durch die strikte Trennung der Konzepte Arbeit und Familie nachzukommen versucht. Isa möchte einen Wechsel dieser Konzepte verhindern und versucht, durch diese geordnete und gezielte Trennung Unterbrechungen und Unordnung zu vermeiden. Als negativen Gegenhorizont zeigt sich die Vermischung von Familie und Beruf, die wohl auch die Kontinuität der

167 Zum Konzept des Möglichkeitsraumes siehe Kapitel 2.2.3.

Schüler:innen gefährden würde. Eine berufliche Diskontinuität, die es zu vermeiden gilt. Jeder dieser Lebensabschnitte braucht die volle Aufmerksamkeit.

Die Habitushypothese der Orientierung an der Konvention und normativen Erwartungen kann dadurch bestätigt und erweitert werden. Die berufliche Orientierung von Isa ist von einem Kontinuitätsgedanken geprägt, der sich an einem strikten Sequenzmodell sozialer Laufbahn hält, wonach Arbeit und die Gründung einer eigenen Familie nicht miteinander vereinbar sind. Diskontinuität und Störung dieses Idealmodells kann in der Perspektive Isas durch strenge Planung verhindert werden. Obwohl an dieser Stelle die verbliebene Habitushypothese bereits bestätigt und ausreichend ausformuliert werden kann, soll diese Passage noch weiter betrachtet werden, da sie noch weitere Komponenten zur Konturierung ihres Habitus beitragen kann.

Erwarteter Anschluss könnte an dieser Stelle die genauere Erläuterung der rationalen Gründe für den negativen Gegenhorizont des Bruchs dieses Sequenzmodells sein. Warum ist sie der Meinung, dass dieser Wechsel schlecht ist? Naheliegend ist, dass sie aus ihrer eigenen Sicht als Lehrerin (im Sinne von: ‚da habe ich die Kinder schon ins Herz geschlossen und muss dann gehen‘) oder aus der Perspektive der Schüler:innen (im Sinne von: ‚Kinder brauchen Kontinuität‘) argumentiert. Außerdem könnte sie auch konkret auf ihre Strategie der Umsetzung dieser Ideale eingehen (im Sinne von: ‚darum möchte ich jetzt zuerst Kinder bekommen, bevor ich mich für die Schulen bewerbe‘).

Das kindliche Bedürfnis nach Geborgenheit

weil (.) ist halt auch den Kindern irgendwie nicht so- ich mein wenn- wens passiert kann man eh nichts machen aber aber (.) ja (1) aber ich fand- ich fände das dann irgendwie nicht so (.) fair gegenüber den Kindern wenn ich das so @planen würde@ und dann und dann bin ich nur kurz da und dann müssen sie sich wieder an wen anderen gewöhnen

Diese Sequenz ist vor allem aufgrund der *Dichte* des Sprechaktes interessant. Isa scheint sehr engagiert zu sein und ein Thema zu behandeln, das ihr besonders wichtig ist. Dies ist auch daran zu erkennen, dass sie erstmals eine Bewertung einfügt und sich stark in der Dialektik von positiven und negativen Gegenhorizonten bewegt. Zunächst setzt Isa zu einer direkten Weiterführung der Argumentation an (‚weil‘), bricht diese allerdings sofort ab. Auch der Rest dieser Sequenz ist von Abbrüchen und Relativierungen geprägt, wodurch sich die Unsicherheit in diesem Sprechakt dokumentiert.

Paraphrasiert sagt Isa: ‚weil ich es den Kindern gegenüber unfair fände, sie durch eine geplante Schwangerschaft im Stich zu lassen‘. Dass es ihr jedoch schwerfällt, diesen negativen Gegenhorizont zu explizieren, deutet wiederum auf die Grenzen des Legitimen hin. Hart formuliert sagt sie: ‚Lehrerinnen, die im Laufe einer Klassenkohorte geplant schwanger werden, handeln egoistisch und den Kindern gegenüber unverantwortlich‘. Die Illegitimität dieser Aussage könnte daran liegen, dass die beschriebene Situation alltäglich ist. Es ist nicht ungewöhnlich, dass Lehrerinnen (ob geplant oder nicht) schwanger werden und aufgrund dessen ihre Klasse übergeben müssen. Dadurch, dass Isa dies allerdings als *unfair* rahmt, vertritt sie hier eine Meinung, bei der sich viele Lehrerinnen persönlich angegriffen fühlen könnten. Der unsichere Modus deutet darauf hin, dass sie diese Meinung nicht in aller Öffentlichkeit lautstark vertreten würde. Auch im sicheren Raum des Zwiegesprächs bleibt sie eher in einem verhaltenen und defensiven Modus, obwohl sich der negative Gegenhorizont dabei sehr deutlich dokumentiert.

Diskontinuität liegt eindeutig im negativen Gegenhorizont und ist durch die rationale Begründungslogik Isas auch mit einer gewissen Unverantwortlichkeit verknüpft. In dieser Sequenz bricht sie aus der rein rationalen Argumentationslogik aus und geht in einen emotionalen

Modus der Bewertung („unfair“) über. Es kann vermutet werden, dass sie hierbei an eine ihrer eigenen Volksschullehrerinnen denkt, die aufgrund einer Schwangerschaft – wie sie davor erzählte – gehen musste. Die abgebrochene Formulierung ‚aber ich fand-‘, formuliert sie schnell um in: ‚ich fände das dann irgendwie nicht so (.) fair‘. Sie scheint hier anzusetzen, um zu sagen: ‚das fand ich unfair von meiner damaligen Lehrerin‘. Ihre eigene Erfahrung mit dem mehrmaligen Lehrerinnenwechsel in ihrer Grundschulzeit wird von Isa offenbar sehr negativ – vielleicht sogar als persönlicher Angriff bzw. Beleidigung – empfunden. Isa spricht aus der Perspektive des wehrlosen und abhängigen Volksschulkindes, wodurch sich schließlich die Orientierung an Sicherheit und Geborgenheit abermals dokumentiert.

Isa vermeidet es, schlecht über bestimmte Personen zu sprechen und bleibt in einer defensiven konjunktiven Sprechweise, aus der aber ihre dahinterliegenden Normen deutlich werden. Selbst die Relativierung, die Isa in dieser Sequenz formuliert („wenns passiert kann man eh nichts machen“) wirkt hier – auch durch das darauffolgende ‚aber‘ – wenig überzeugend. Die starke Betonung der rationalen Planbarkeit des Handelns macht ein ‚wenns passiert‘ in Isas strukturiertem Weltverständnis unmöglich. Hierin zeigen sich die Grenzen ihres Habitus.

Die habituelle Orientierung, die dabei besonders stark zum Vorschein kommt, ist die Orientierung an Kontinuität und damit an Stabilität. Die deutlichen Normvorstellungen zeigen Isas Sicht auf den Lehrer:innenberuf. Ihr Verständnis von einer Lehrperson scheint darin zu liegen, den Kindern eine Beständigkeit zu bieten, einen sicheren Hafen bzw. eine verlässliche Bezugsperson, die für sie da ist und ihnen Geborgenheit gibt.

Als Anschluss an diesen stark emotionalen Sprechakt wäre denkbar, dass sie weiter aus dem Erfahrungswissen schöpft und darauf eingeht, wie sie diese Situation als Kind erlebt hat („weil ich weiß, wie das für mich als Kind war, die Lehrerin zu verlieren“). Oder aber, dass sie zurückkehrt auf die sachliche Ebene (im Sinne von ‚Kinder brauchen eine bestimmte Konstanz‘).

Die Übertragung eigener kindlicher Erfahrungen auf die berufliche Orientierung

weil (.) weil ich das eben @so oft hatte@

Im abschließenden Sprechakt wechselt Isa wieder zum Modus der Argumentation, womit diese Passage abgerundet wird. Die rationale Begründung ihres sequenziellen Laufbahnmodells liegt in der negativen Erfahrung als Volksschulkind, die sie ihren Schüler:innen ersparen möchte. Dies kann sie aus ihrer Sicht durch strikte Familienplanung auch umsetzen. Situationen der Unsicherheit, des Neuen bzw. des Unbekannten sind für Isa im negativen Gegenhorizont angesiedelt, denen sie durch strikte Planung und Strukturierung vorbeugen möchte. Sie überträgt dabei ihre eigene kindliche Erfahrung auf ihre berufliche Orientierung, aber auch auf Volksschüler:innen ganz allgemein. Der dahinterliegende deduktive Schluss, dem auch das pädagogische Konzept Isas zugrunde liegt, dürfte lauten: ‚für mich als Kind war Unregelmäßigkeit ein Problem, daher ist dies für alle Kinder problematisch und muss – und kann auch – vermieden werden‘. Die Habitus-hypothese der Stabilität, Sicherheit und Geborgenheit kommt hier noch ein letztes Mal deutlich zum Vorschein und kann somit bestätigt werden.

Zusammenfassende Habitus-hypothese aus Passage 3

Isa zeigt einen familienorientierten berufsbezogenen Habitus, der von der Einhaltung von Normen und Konventionen geprägt ist und dem ein konservatives Geschlechterrollenbild zugrunde liegt. Sie geht dabei dem Ideal eines sequenzierten drei-Phasen-Modells der sozialen Laufbahn nach, das auf der linearen Abfolge von Ausbildung (Phase 1), Mutterschaft (Phase 2) und Berufseinstieg (Phase 3) ausgelegt ist. Jede Abweichung davon in Form der Durchmischung von

Beruf und Familie stellt einen negativen Gegenhorizont dar, den es zu vermeiden gilt. Mittels strenger Planung und rationaler Konzeption des Lebensentwurfes lassen sich für Isa Unsicherheiten und Abweichungen möglichst verhindern, um so Stabilität und Sicherheit zu erlangen. Eine so wesentliche Entscheidung wie die *Berufswahl* lässt sich für Isa nicht ohne den Faktor Familie denken, was die Relevanz dieser Familienorientierung hervorstreicht. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf kann daher als ein (wenn nicht sogar *der*) Hauptfaktor für die Berufswahl von Isa gesehen werden. Diesen Gedanken fortführend, kämen für sie nur Berufe in Frage, die sich mit dem zentralen Thema Familie in Einklang bringen lassen. Die Wahl des Volksschullehrberufs lässt erkennen, dass sie diesen Beruf als grundlegend familienfreundlich empfindet und dass sie durch diese Berufswahl eine *optimale Passung* ihres Habitus mit den Anforderungen des Volksschullehrberufs antizipiert bzw. anstrebt.

Das starke Verhaftet-Sein in der (rationalen) Argumentation, das dieser Passage zugrunde liegt, deutet auch auf einen starken Druck der Legitimierung hin. Die Familienorientierung scheint für Isa einem Rechtfertigungszwang zu unterliegen.

Das pädagogische Modell, das Isas berufsbezogener Orientierung zugrunde liegt, ist in der Helseperschen Antinomie von Nähe und Distanz deutlich im Bereich des Pols der Nähe angesiedelt (Helsper 1996). Sie möchte den Kindern eine Bezugsperson sein, auf die sie sich verlassen können und von der sie nicht verlassen werden. Sie überträgt dabei ihre eigenen Erfahrungen als Volksschulkind auf Schüler:innen ganz allgemein und geht davon aus, dass sich Volksschüler:innen nach Geborgenheit und Kontinuität der Schule und Lehrperson gegenüber sehnen. Mit ihrem konservativen und normorientierten Lebensmodell findet Isa für sich die Passung zum Lehrberuf, der ihrer Meinung nach ebenso von Stabilität und Ordnung geprägt ist.

4.2.4 Fazit: der familienorientierte berufsbezogene Habitus von Isa I.

Die drei Passagen, die zur Darstellung Isas berufsbezogenem Habitus vorgestellt wurden, lassen jede für sich die starke Familienzentriertheit erkennen. Auch der Rest des Interviews verdeutlicht diese Orientierung in nahezu jeder Passage, was die tiefe Inkorporierung Isas Habitus widerspiegelt. Es ist dabei stark anzunehmen, dass diese Orientierung auch in vielen anderen Lebensbereichen Isas die zentrale Rolle spielt.

Isas berufsbezogener Habitus kann als familienzentriert, sicherheitsorientiert, harmoniebedürftig und konservativ beschrieben werden. Ihre Berufswahl zielt dabei weniger auf inhaltliche Aspekte des Lehrberufs ab, sondern ist viel mehr auf die strukturellen Rahmenbedingungen des Berufs ausgerichtet. Hierin zeigt sich eine pragmatische Berufswahlstrategie, indem der Beruf ihrer zentralen Orientierung an Familie folgt und sich danach zu richten hat.

Der Familie ist alles unterzuordnen. Auch der Beruf. Isa hat dabei ein sequenzielles 3-Phasen-Modell der beruflichen sozialen Laufbahn vor Augen, in dem sich auch ein konservatives Geschlechterrollenbild erkennen lässt. Diese drei Phasen bilden zunächst die Ausbildung zu einem familienfreundlichen Beruf, daran direkt anschließend die Phase der Mutterschaft bzw. der eigenen Familiengründung und erst danach die Berufsausübung, die aber an der Vereinbarkeit mit der eigenen Familie ausgerichtet ist. Die Berufswahl ist daher nur aus dieser *doxa* des Familienlebens heraus denkbar und von einem sehr engen Möglichkeitsraum beschränkt. Die Grenzen des beruflich Möglichen verlaufen für Isa an strukturellen Rahmenbedingungen von Berufen, die sich nicht mit ihrem Konzept von Familie vereinbaren lassen. Unregelmäßige und abendliche Arbeitszeiten, all-in-Verträge und ein hohes Maß an beruflicher Aufopferung und Karrierezentrierung stehen damit im negativen Gegenhorizont Isas und sind damit außerhalb des Denkbaren, womit sich auch ein ganz bestimmtes Berufsbild zeichnen lässt.

Die Sicherheitsorientierung, der die Berufswahl Isas zugrunde liegt, zeigt sich auf mehreren Ebenen. Einerseits in der Abgrenzung des Negativbeispiels des Bühnenberufs, der von Unsicherheit, Exponiertheit, Unkonventionalität und Impulsivität geprägt ist. All diese Facetten können als konträr zu Isas habituellen Dispositionen gelesen werden. Isa ist nach Stabilität, nach Geborgenheit, Struktur und Konvention bestrebt. Irritation, Neues und Unbekanntes sind für sie im negativen Gegenhorizont angelegt, durch die ihr strukturiertes Leben aus der Balance fallen könnte. Durch strikte, rationale Planung, abgesicherte Strukturen und ein geregeltes, regelkonformes Leben versucht sie, diese Unsicherheiten auf allen Ebenen zu vermeiden. Dies überträgt sie auch auf ihr Konzept von Schule und das Lehrer:innen-Dasein. Auch in der Schule ist es ihr zentrales Anliegen, ihren Schüler:innen Stabilität, Geborgenheit und Sicherheit zu bieten. So begründet Isa auch ihr Sequenzmodell, das die Vermischung von Familie und Beruf nicht vorgesehen hat. Kinder brauchen Eltern (bzw. eine Mutter), die für sie da sind und eine Lehrperson, die sie vier Jahre lang und ohne Unterbrechung in der Volksschule begleitet und ihnen damit Geborgenheit und Stabilität sichert. Sie grenzt sich aus ihrem Erfahrungswissen heraus von Berufen ab, die aus ihrer Sicht nicht mit ihrem Konzept von Familie vereinbar sind. Die Entscheidung *für* den Beruf ist für Isa immer zugleich eine Entscheidung *gegen* die Familie – und umgekehrt. Der implizite Vorwurf gegenüber ihren Eltern, der aufgrund ihrer Harmoniebedürftigkeit allerdings nicht gedacht bzw. ausgesprochen werden kann, ist dabei kaum zu übersehen. Die Instabilität ihrer eigenen Kindheit durch die elterliche Durchmischung von Beruf und Familie möchte sie ihren eigenen Kindern ersparen. Aber auch ihre Schüler:innen sollen von Inkonstanz verschont bleiben.

Darin dokumentiert sich auch ihre Orientierung an Harmonie und Nähe. Das Bedürfnis nach Stabilität hängt mit einem Bedürfnis nach Nähe zusammen. Nähe sowohl im räumlichen Sinn als auch in der (pädagogischen) Beziehung. Das sequenzielle Laufbahnmodell wird von Isa aus der *Erfahrung* des doppelten Verlassen-Werdens sowohl implizit als auch explizit-rational begründet. So fühlte sich das Berufsleben der Eltern, dem zumeist abends nachgegangen wurde, für Isa wie ein ständiges Verlassen-Werden an, das im Kontrast zur Familie stand. Und auch den mehrfachen Wechsel der Volksschullehrerinnen in ihrer eigenen Volksschulzeit erkennt Isa als Verlassen-Werden. Für ihre eigenen Kinder möchte sie daher eine Mutter sein, die sich voll auf das Familienleben konzentrieren kann und die nicht durch das Berufsleben davon abgelenkt ist. Für ihre zukünftigen Schüler:innen möchte sie in erster Linie eine enge Bezugsperson sein, die für sie da ist. Daher möchte sie zuerst eine eigene Familie gründen, damit sie – rational argumentiert – die Schüler:innen durch Mutterschutz bzw. Elternkarenz nicht im Stich lassen muss. Isa zeigt diese Orientierung an Nähe und Geborgenheit damit auf beiden Ebenen – der Ebene der eigenen Familie als Mutter sowie der schulischen Ebene als Lehrerin.

Die Mutterrolle, an der sie sich hier orientiert, macht ihr konservatives Geschlechterrollenbild deutlich, indem ihr als Frau die umsorgende Aufgabe zukommt, der sie alles unterordnet. Der Vater ihrer geplanten Kinder (zum Zeitpunkt des Interviews ist sie bereits schwanger) kommt im gesamten Interview nicht in der Vaterrolle vor. In den Passagen zur Familienplanung und zu ihren Kindern spricht Isa stets aus der ich-Perspektive. Es sei praktisch, wenn *sie* nachmittags und abends zuhause ist, wenn *sie* die Kinder von der Schule abholen kann und *sie* zuhause ist in den Ferien (Isa, Z. 611–615) – und das, obwohl der Kindsvater ebenfalls im pädagogischen Feld tätig ist. Weil Familie und Beruf für Isa in ständiger Konkurrenz stehen, vermeidet sie strategisch, die beiden Konzepte zu vermischen. Der Beruf wird hintangestellt, indem sie direkt nach ihrer Ausbildung das erste Kind erwartet. Familie bedeutet Aufopferung für die Mutter. Ihr Familienkonzept läuft darauf hinaus, dass sie die gesamte Karenzzeit übernimmt, wodurch bei den geplanten drei Kindern ein Berufseinstieg frühestens etwa fünf Jahre nach dem Studien-

abschluss zu erwarten ist. Der Umstand, dass sie auch ihre Schüler:innen nicht verlassen und ihnen dadurch Stabilität bieten möchte (das fände sie nicht fair gegenüber den Kindern), verdeutlicht dieses Karenz-Modell, indem der Vater keine Rolle spielt.

4.3 Die geschlechterbedingte berufsbezogene Habitustransformation von Markus M.

Markus M. ist zum Zeitpunkt des Interviews 25 Jahre alt. Er kommt aus ländlicher Gegend in Niederösterreich und hat nach der Volksschule und Hauptschule die HTL in der nächst gelegenen größeren Stadt besucht, um danach – vom Vater geleitet und angeregt – einen technischen Beruf einzuschlagen. Die Arbeit am Computer erfüllt ihn nicht, und er beschließt, einen sozialen Beruf einzuschlagen.

Markus spricht oft von seiner Besonderheit ‚als Mann‘ in diesem Beruf. Was er an der Ausbildung und dem Beruf generell schätzt und worauf er ebenso wenig vorbereitet war, ist die soziale und selbstreflexive Komponente. Im Studium lernt er Sozialkompetenz und auch, über seine eigenen Gefühle zu sprechen und zu reflektieren. Das Interview ist sehr stark geprägt vom schlechten Image des Lehrberufs, von seinem Wunsch nach Besserung dieses Bildes durch Aufklärung und der Geschlechterthematik.

4.3.1 Passage 1: ‚ich habe halt sehr wenig ähm (.) Bezug zu Kindern gehabt-‘

Die erste zu interpretierende Passage ist Teil der Einstiegserzählung und kommt sehr früh im Interview (Z. 16–35, Min. #00:01:32#). Markus erzählt davor – chronologisch – über seine Schulkarriere: zuerst hat er ‚ganz normal halt Volksschule- Hauptschule (.) gemacht‘ (Markus, Z. 9), danach besucht er – das technische Interesse kommt vom Vater – eine Höhere Technische Lehranstalt (HTL). Markus kann sich – im Gegensatz zu seinen Studienkolleg:innen, wie er sagt – wenig an seine Volksschulzeit erinnern und Schule machte ihm erst in der Oberstufe (also in der HTL) Spaß. Direkt darauf folgt die nachstehende Passage:

Markus: [...] u:nd [1] dann bin ich eben in dem Bereich da- im technischen Bereich auch arbeiten gewesen und ich habe halt- ich wollte halt immer irgendwas Soziales machen und- in dem- (.) ich bin halt immer vor dem Computer gesessen und ich habe gewusst irgendwie- (.) ich mache es- nicht mein Leben lang und- ich- ich brauche irgendeine Veränderung und (.) ähm (.) meine damalige (.) Freundin die- von der die Mutter die war Volksschullehrerin oder ist noch immer Volksschullehrerin und (.) die hat mich halt gefragt eben- weil sie mich dann halt auch mit der Zeit auch gut gekannt hat ob das nicht für mich was wäre eben wenn ich mit Kindern zu tun habe und ich habe halt sehr wenig ähm (.) Bezug zu Kindern gehabt- halt ich hab einmal einem Freund (.) Nachhilfe gegeben und so und das hat mir auch Spaß gemacht- ich habe halt auch gerne auch Dinge vermittelt halt- und ich erkläre auch gerne Dinge u:nd (.) dann hab ich mir gedacht warum nicht und es ist auch etwas Soziales und- (.) ich habe mir halt immer gedacht ja- der Altersbereich der passt vielleicht für mich nicht (.) weil ich wenig Kontakt eben mit Kindern von sechs bis zehn gehabt habe und eher skeptisch halt war weil ich mir gedacht habe die sind noch so klein und- und irgendwie (.) äh (1) die- (.) da muss man so grundlegende Dinge irgendwie vermitteln aber jetzt sehe ich auch dass- dass da schon so viel da ist bei den Kindern und- (.) und eben dieser- das war halt ein Nachmittag, da war ich eben in der Klasse und da habe ich so eine- eine kleine Gruppe- da hab ich so- ein Stationenbetrieb war das- da habe ich halt mit den Kindern gearbeitet- das hat mir voll Spaß gemacht und das habe ich nachher halt auch meiner Mutter erzählt und meiner Freundin halt- Ex-Freundin halt- u:nd (.) die haben halt auch gleich gewusst dass mich das ur begeistert und haben gesagt hey wir haben voll gemerkt dich interessiert das und (.) mache die Aufnahmeprüfung und probier das einfach

Diese Passage ist Teil der langen Einstiegs Passage, weshalb sie ohne direkte Impulsfrage des Interviewers zu Beginn auskommt. Die offene Einstiegsfrage nach der biographischen Erzählung bringt ihn nach der Erzählung über die Schulkarriere zu diesem Abschnitt. Darin zeigt sich die Abgrenzung zum technischen Beruf, der Einfluss des Herkunftsfeldes und die Initiation in den Volksschullehrerberuf – Aspekte, die Aufschluss über seinen berufsbezogenen Habitus geben.

Vom technischen Beruf als negativer Gegenhorizont

M: [...] und (1) dann bin ich eben in dem Bereich da- im technischen Bereich auch arbeiten gewesen

Markus macht deutlich, dass er nach der Schule – der Höheren Technischen Lehranstalt – zunächst auch in dem Bereich gearbeitet hat, für den diese Schulform gezielt ausbildet. Den konkreten Beruf, den er dabei ausübte und auch die Verweildauer nennt er nicht. Markus spricht dabei sehr neutral. Die Wortwahl ‚in dem Bereich da‘ wirkt eher distanziert und abwertend und auch die Ergänzung ‚im technischen Bereich‘ stellt nur eine neutrale Präzisierung dar.

Dass er die konkrete Berufsbezeichnung bzw. seine genaue Tätigkeit dabei nicht nennt, deutet – neben der neutralen Wortwahl – auf Leidenschaftslosigkeit und grundlegende Distanzierung und damit einen negativen Gegenhorizont hin. In dem Wissen, dass er zum Zeitpunkt des Interviews Lehramt studiert, liegt die Annahme nahe, dass er darin einen konträren Beruf sieht. Ebenso lassen sich an dieser Stelle schon einige – hier noch sehr vage und gewagte – Habitus-hypothesen bilden, die sich allerdings durch die Hinzunahme weiterer Sequenzen bewähren müssen.

Einerseits wäre es möglich, dass Markus die Berufssparte wechselt, weil ihn seine Tätigkeit im technischen Beruf aufgrund des hohen Drucks und des hohen Maßes an zeitlicher und körperlicher Aufopferung überfordert. Jeden Tag bis spät abends arbeiten, rund um die Uhr erreichbar sein und keine ruhige Minute zu haben, erweist sich aus dieser Sicht als konträr zu seinen Vorstellungen. Im Umkehrschluss sieht er dies im Lehrerberuf nicht gegeben, wodurch er sich das Berufsleben als Lehrer einfacher und weniger stressbelastet vorstellt. Der Beruf des Lehrers wäre in dieser Sicht einer, der weniger stressbelastet ist und der viel Freizeit ermöglicht – sowohl nachmittags bzw. abends, aber auch an den Wochenenden und zudem kommen noch Ferien. Sein berufsbezogener Habitus würde dabei einer pragmatischen Orientierung folgen, die die Abgrenzung von Stress, Konflikt und Druck und im Gegensatz dazu ein lockeres, leichtes und entspanntes Berufsleben im Zentrum verankert hat (Habitus-hypothese 1). Eine Balance von Privat- und Berufsleben könnten dabei im Kern der beruflichen Orientierung stehen. Die vollkommene berufliche Aufopferung ist für ihn keine Option (mehr).

Angelehnt daran wäre die Möglichkeit denkbar, dass ihn der hohe Konkurrenzdruck, die Ellenbogentechnik der Kolleg:innen und die Karrierezentriertheit überrascht und gestört hat, weshalb er sich einen neuen Weg sucht. Er sieht als Kontrast dazu im Lehrerberuf einen Beruf, der von Gemeinschaft, von Zusammenarbeit und von gegenseitiger Wertschätzung und Hilfsbereitschaft geprägt ist. Auch wäre es möglich, dass er die Sinnhaftigkeit des technischen Berufs in Frage stellt und sich daher einem sozialen Beruf zuwendet, in dem weniger die Technik und vermehrt Menschen im Fokus stehen – eine Formulierung, die in Zusammenhängen der beruflichen Neuorientierung immer wieder zu hören ist. Dahinter läge ein sozialorientierter berufsbezogener Habitus, der am Zwischenmenschlichen, an der Zusammenarbeit und am Miteinander bzw. am Helfen im Sinne einer Care-Arbeit interessiert ist (Habitus-hypothese 2). Dass dies nicht von Beginn an im Zentrum der Berufswahl stand, könnte daran liegen, dass er die väterlichen Erwartungen nicht enttäuschen wollte, was ebenso eine Facette des Habitus er-

kennen lassen würde. Oder, dass sein Berufsbild ein falsches war und er sich die Arbeitswelt im technischen Beruf anders vorgestellt hat.

Dabei wäre auch denkbar, dass ihn die Monotonie des Arbeitsbereichs gestört hat. Den ganzen Tag nur Pläne zu zeichnen oder nur im Büro am Computer zu sitzen wären hier mögliche Ursachen. Im Lehrberuf – vor allem in der Volksschule – könnte er in Weiterführung dieses Gedankens diese Vielseitigkeit und Abwechslung erkennen. Dort ist ‚jeder Tag anders‘ wäre eine typische Formulierung diesbezüglich. Dem würde ein berufsbezogener Habitus unterstehen, der an Neuem, der an Abwechslung und Abenteuer ausgerichtet ist (Habitushypothese 3).

Eine weitere Möglichkeit – und mit der Erfüllung der väterlichen Erwartungen möglicherweise verbunden – wäre ein geschlechterrollenkonformer berufsbezogener Habitus, der die an ihn herangetragenen geschlechterspezifischen Berufserwartungen erfüllen möchte (Habitushypothese 4). Durch die Arbeit in diesem technischen Bereich zeigte sich schließlich, dass es nicht zu ihm passt. Lieber möchte er mit Kindern arbeiten. Der Lehrberuf wäre für ihn in diesem Fall ein typischer Frauenberuf, der für ihn als Mann kaum vorstellbar ist. Es brauchte erst die Krise, um das zu erkennen.

Im Anschluss wäre es zunächst denkbar, dass er sich nun klar vom technischen Beruf abgrenzt: in etwa ‚aber das hat mir überhaupt nicht gefallen‘. Oder eine weniger scharfe Abgrenzung: ‚und am Anfang war das auch super, aber...‘. Auch ein Themenwechsel zum Lehrberuf scheint naheliegend.

Zum sozialen Beruf als positiver Gegenhorizont

und ich habe halt- ich wollte halt immer irgendwas Soziales machen und- in dem- (.) ich bin halt immer vor dem Computer gesessen und ich habe gewusst irgendwie- (.) ich mache es- nicht mein Leben lang und- ich- ich brauche irgendeine Veränderung

Markus zeigt in dieser Sequenz seine beruflichen Orientierungen mittels positiver und negativer Gegenhorizonte auf. Auf der einen Seite sei er ‚immer schon‘ am ‚Sozialen‘ interessiert gewesen. Auf der anderen Seite distanziert er sich von der Büroarbeit.

Die Erzählung, dass er ‚halt immer irgendwas Soziales machen‘ wollte, ist eine nähere Betrachtung wert, da dabei die Frage aufkommt: warum hat er dies nicht ‚immer schon‘ angestrebt und stattdessen eine technische Ausbildung bzw. einen technischen Beruf gewählt?

Einerseits könnte dies an einem Irrglauben – einer *Allodoxia* – liegen. So könnte er davon ausgegangen sein, dass auch technische Berufe viel von Zusammenarbeit, Kooperation und einem Miteinander geprägt sind und er in der beruflichen Tätigkeit erkennen musste, dass dem nicht so ist. So wäre seine berufliche Passung eine Fehleinschätzung gewesen, die er korrigieren musste. Auf einer unterschwelligeren, alltagsnahen Ebene wären mit *sozialen Berufen* jene gemeint, die grundlegend von einem hohen Maß an menschlichen Kontakten – vor allem durch face-to-face-Beziehungen – charakterisiert sind. Neben Pflegeberufen käme dabei vor allem der Lehrberuf und dabei in höchstem Maße der Elementar- und Primarstufenbereich in Frage. So würde sich der sozialorientierte berufsbezogene Habitus (Habitushypothese 2) bestätigen, allerdings mit der Schärfung, dass es dabei nicht um die care-Arbeit geht, sondern um die Orientierung an der zwischenmenschlichen Beziehung.

Andererseits spricht diese späte Läuterung vor dem Hintergrund des Bewusstseins der eigentlichen Berufung auch für einen ausgeübten Druck auf Markus. So könnte dahinter ein erwartungskonformer und damit unterwerfender berufsbezogener Habitus stecken, der an der Erfüllung von Berufserwartungen orientiert ist – seien es geschlechterspezifische oder (damit

verbundene) väterliche Erwartungen (Habitushypothese 4). Die Zugkraft der familialen Herkunft bzw. der Regeln und Normen des Herkunftsfeldes würden hierbei zum Vorschein kommen.

Die Betonung der Langfristigkeit (‘ich mache es- nicht mein Leben lang’) würde auch eine berufliche Orientierung an einer erfüllenden Tätigkeit sichtbar machen, die er mit Freude und voller Energie bis zur Pensionierung ausüben möchte (neue Habitushypothese 5). Der technische Beruf entpuppte sich nicht als jener Beruf, in dem er sich verwirklichen kann, weshalb er sich davon abwendet. Dies würde zugleich gegen die Hypothese eines pragmatischen berufsbezogenen Habitus der Orientierung an einem entspannten Beruf sprechen (Habitushypothese 1). Die Hypothese der beruflichen Orientierung an der Abwechslung (Habitushypothese 3) kann an dieser Stelle gestärkt werden. Nachdem das starre am-Computer-Sitzen im negativen Gegenhorizont angesiedelt ist, strebt Markus einen Beruf an, der genau diese Starrheit nicht repräsentiert. Für ihn ist der Beruf des Lehrers demnach von Abwechslung und nicht von Trägheit geprägt. Der letzte Abschnitt dieser Sequenz zeigt den Wunsch nach Veränderung: ‘ich brauche irgendeine Veränderung’. Der Druck der Unzufriedenheit ist offenbar zu groß geworden, sodass er sich letztendlich dafür entschieden hat, den Beruf zu wechseln.

Nachdem er gezeigt hat, was ihm am technischen Beruf missfallen hat, ist es im Anschluss naheliegend, dass Markus nun vermehrt auf den Lehrberuf eingeht und darauf, was diesen vom technischen Beruf abgrenzt.

Die Grenzen des Möglichen

und (.) ähm (.) mei- meine damalige (.) Freundin die- von der die Mutter die war Volksschullehrerin oder ist noch immer Volksschullehrerin und (.) die hat mich halt gefragt eben- weil sie mich dann halt auch mit der Zeit auch gut gekannt hat ob das nicht für mich was wäre eben wenn ich mit Kindern zu tun habe

Markus schildert in dieser Sequenz den Weg seiner Entscheidung zum Lehrberuf. Es brauchte dafür soziales Kapital in Form einer Person außerhalb der eigenen Familie, die den Anstoß zur Umorientierung gibt und die ihn dazu bringt, den Lehrberuf in Erwägung zu ziehen. Hierin verdeutlichen sich vor allem zwei Dinge: Einerseits zeigen sich die habituellen Grenzen auf, indem der Lehrberuf für Markus einer ist, der außerhalb seiner *doxa* liegt. Es ist ein Beruf, den er nicht in Erwägung zog, weil dieser für ihn nicht in Frage kam. Dies könnte etwa an seinem rollenkonformen Habitus (Habitushypothese 4) liegen, durch den ihm *als Mann* solche sogenannten *typischen Frauenberufe* in seinem Herkunftsfeld nicht zugänglich sind. Andererseits zeigt diese Sequenz auch, dass eine grundlegende Orientierung an der Arbeit mit Kindern (Kontrast-Habitushypothese A) damit ausgeschlossen werden kann. Die Arbeit mit Kindern war nicht Markus’ verinnerlichter Wunsch für die Berufswahl. Auch die distanzierte Formulierung ‘mit Kindern zu tun habe’ spricht dagegen, dass die Nähe in der Beziehung zu Kindern (wie etwa bei Isa) ‘immer schon’ sein Wunsch gewesen wäre. Im Vergleichshorizont würde er dies sonst viel affektiver formulieren, in etwa: ‘sie hat erkannt, dass mir der Umgang mit Kindern total liegt und mit Spaß macht’.

Die Mutter der damaligen Freundin ist damit die Impulsgeberin, die erkannte, dass er für den Lehrberuf geeignet wäre und ihn zur Transformation der beruflichen Ausrichtung bewog. Erst sie hat die Möglichkeit dieses Berufs in seine *doxa* geholt und den Beruf damit für ihn zugänglich gemacht. Sie *kannte ihn gut*, was ein Zeichen dafür ist, dass es eine gewisse habituelle Grunddisposition zur Eignung für diesen Beruf zu geben scheint, die er mitbringt. Interesse alleine dürfte es nicht sein.

Die Mutter der Freundin erkennt womöglich in Markus die habituelle Grunddisposition der sozialen Orientierung (Habitushypothese 2), die für den Lehrberuf als Voraussetzung gesehen wird. Durch den Status der Lehrerin wird sie dabei als Person erkannt, die seine habituelle Passung zum Lehrberuf abschätzen kann und der auch Glauben geschenkt werden kann, da sie aus der Expertinnensicht spricht – sie ist *autorisierte Sprecherin* (Bourdieu 1990, S. 114). Sie weiß *als Lehrerin*, was den Beruf ausmacht und welche Dispositionen für eine erfolgreiche Berufsausübung benötigt werden – und Markus bringt sie mit. Diese Passung könnte sie allerdings auch in seiner Fähigkeit zur Wissensvermittlung erkennen. Demnach läge Markus eine Orientierung an der Wissensvermittlung zugrunde (neue Habitushypothese 6).

Die anderen Habitushypothesen bleiben durch diese Sequenz unberührt. Weiter könnte Markus nun ausführen, wie der Prozess dieser Bewusstwerdung bzw. dieses Erweckungserlebnis vor sich gegangen ist. Wie hat er erkannt, dass das vielleicht der *richtige* Beruf für ihn ist – in etwa: ‚daran hab ich vorher nie gedacht, aber ich habe ja immer schon gerne mit Kindern gespielt‘. Er könnte auch näher darauf eingehen, warum diese Person ihn als geeigneten Lehrer gesehen hat oder auch darauf, wie der Entscheidungsprozess schließlich verlaufen ist.

Die Fremdheit der Kinder

und ich habe halt sehr wenig ähm (.) Bezug zu Kindern gehabt-

Markus verdeutlicht hier seine habituelle Fremdheit gegenüber Kindern, wodurch sich bestätigt, dass die Arbeit mit Kindern nicht den Kern seines berufsbezogenen Habitus darstellt (Kontrast-Habitushypothese A). Im Vergleichshorizont dazu stehen Studierende, die in etwa sagen: ‚schon in der Volksschule war mir klar, dass ich Lehrer:in werde‘ oder ‚ich wollte immer schon mit Kindern arbeiten‘. Mit diesem Sprechakt zeigt Markus im Gegenteil, dass Kinder ganz allgemein außerhalb des Vorstellbaren – der *doxa* – von Markus gestanden haben. Mit Kindern hatte er wenig zu tun davor, weshalb dieser Beruf für ihn zunächst außerhalb des Möglichkeitsraumes stand. Das Erweckungserlebnis schildert er anders als etwa Isa, die hier als Vergleichshorizont dient. Auch Isa hat den Vater gebraucht, um auf die Idee zu kommen, Volksschullehrerin zu werden (so erzählt sie es zumindest), aber das Erweckungserlebnis traf sie direkt und sie war sofort begeistert von dieser Idee. Markus im Gegensatz dazu zögert und wendet zunächst ein, dass er überhaupt keine *Erfahrung* im Umgang mit Kindern vorweisen kann. *Erfahrung* dürfte damit für Markus zentral für die Berufswahl sein – zumindest für die Berufswahl zum Volksschullehrer.

Die Suche nach pädagogischer Vorerfahrung

halt ich hab einmal einem Freund (.) Nachhilfe gegeben und so und das hat mir auch Spaß gemacht- ich habe halt auch gerne auch Dinge vermittelt halt- und ich erkläre auch gerne Dinge u:nd (.) dann hab ich mir gedacht warum nicht und es ist auch etwas Soziales

Markus nimmt eine andere Grundkompetenz in den Fokus, die neben dem Umgang mit Kindern allgemein als zentral für den Lehrberuf gilt: die Kompetenz zur Wissensvermittlung. Dabei zeigt er die scheinbar einzige pädagogische Vorerfahrung auf, mit der er dienen kann. Er erinnert sich, dass er schon einmal einem Freund Nachhilfe gegeben hat. Die Erklärung klingt sehr niederschwellig und nicht nach einer zugrundeliegenden Orientierung. Eher wird dabei ein intuitiver berufsbezogener Habitus denkbar, der sich an spontanen und impulsiven Einfällen orientiert und gerne Neues ausprobiert, ohne dabei grundlegenden Plänen bzw. Strategien zu

folgen (Habitushypothese 3). Im Vergleichshorizont zu Isa, die ihr Leben und ihre Berufswahl penibel strukturiert, um möglichst rationale Entscheidungen treffen zu können, wirkt Markus eher so, als ob er gerne Sachen ausprobiert, um sagen zu können, ob sie zu ihm passen. Er möchte *aus Erfahrungen lernen* und nimmt dabei in Kauf, Sackgassen zu gehen – wie es beim technischen Beruf bereits der Fall war. Keine rationale Kopfentscheidung, wie sie Isa treffen würde, sondern spontan und impulsiv scheint Markus zu agieren (‘dann hab ich mir gedacht warum nicht’).

Die berufliche Eignung erkennt Markus in der Fähigkeit, Wissen zu vermitteln, was einen berufsbezogenen Habitus der Orientierung an der Wissensvermittlung erkennen lässt (Habitushypothese 6). Nachdem ihm die Volksschullehrerin als Expertin bescheinigt hat, dass er ein guter Lehrer wäre, erkennt er nun auch selbst eine gewisse Grunddisposition zum Lehrberuf in seiner Fähigkeit und seinem Interesse an der Wissensvermittlung. Dass der Beruf ‚auch etwas Soziales‘ ist, scheint hier als willkommener Zusatz zu gelten, der den letzten Ausschlag zu dieser Entscheidung gab und in Richtung sozialorientierter berufsbezogener Habitus geht, der an einer engen Arbeit mit Menschen orientiert ist (Habitushypothese 2). Darin zeigt sich allerdings ebenso, dass er mit einem *sozialen Beruf* in erster Linie etwas anderes gemeint hat. Dies würde die Hypothese der sozialen Orientierung in der Berufswahl *zum Lehrberuf* abschwächen. Es ist anzunehmen, dass hinter der Berufswahl von Markus mehr steckt als die spontane Entscheidung auf Basis der Überlegung, dass er bereits Nachhilfeunterricht gegeben hat. Insofern lässt sich eine nähere Erläuterung des Entscheidungsprozesses erwarten.

Die fehlende Erfahrung im Umgang mit Kindern

und (.) ich habe mir halt immer gedacht ja- der Altersbereich der passt vielleicht für mich nicht (.) weil ich wenig Kontakt eben mit Kindern von sechs bis zehn gehabt habe und eher skeptisch halt war weil ich mir gedacht habe die sind noch so klein und- und irgendwie (.) äh (1) die- (.) da muss man so grundlegende Dinge irgendwie vermitteln

Die Wortwahl ‚immer‘ irritiert, da sie suggeriert, dass der Beruf des Volksschullehrers bereits davor schon öfter Teil seiner Überlegungen gewesen wäre. Vielmehr dürfte er hier sagen, dass es aufgrund der fehlenden pädagogischen Vorerfahrung bzw. am Mangel des Umgangs mit Kindern liegt, dass er diesen Beruf *nie* in Erwägung zog. Die erwähnte Skepsis zeigt, dass er bei sich selbst die Eignung aufgrund dieser mangelnden Erfahrung abgeschrieben hatte. Die fehlende pädagogische Vorerfahrung hat ihn davon abgehalten, einen Beruf zu wählen, bei dem er ‚mit Kindern zu tun hat‘. Auch hier deutet sich an, dass der Beruf nicht deswegen außer Frage stand, weil er im Berufswahlprozess rational ausgeschlossen wurde, sondern weil er außerhalb des Denkbaren lag. Die Fremdheit kommt auch hier zum Vorschein und durch die Betonung der Worte ‚die sind noch so klein‘ verstärkt. Alleine die Formulierung ‚die‘ anstelle von ‚die Kinder‘ deutet diese habituelle Fremdheit an (Kontrast-Habitushypothese A).

Zum Schluss dieser Sequenz kommt er wieder auf den Aspekt der Vermittlung zurück, indem er seine Vorurteile zum Tätigkeitsbereich des Unterrichtens in der Volksschule offenlegt. ‚Grundlegende Dinge‘ vermitteln zu müssen, sieht er als negativen Gegenhorizont, wobei unklar bleibt, was genau er damit meint. Dies könnten auf der einen Seite erzieherische Tätigkeiten wie *Schuhe binden, Hände waschen* oder *ruhig sitzen bleiben* sein (siehe Nicole dazu im Vergleichshorizont). Das spräche gegen einen Habitus der Orientierung an der Nähe zu den Kindern (Kontrast-Habitushypothese A) und zu erzieherischen Aufgaben (Kontrast-Habitushypothese B). Damit könnten aber auch *grundlegende* wissensvermittelnde Aspekte wie das Erlernen von

Buchstaben, einfachen Zahlen und Rechnungen, das Lesen und Schreiben gemeint sein. Dies könnte – je nach Betrachtung *für* oder *gegen* einen pragmatischen Habitus der Orientierung an einem einfachen und entspannten Berufsleben sprechen (Habitushypothese 1). Wenn er damit die Anstrengung solcher Tätigkeiten meint, spräche es dafür. Wenn allerdings gemeint ist, dass er sich nicht damit aufhalten möchte, sondern inhaltlich spannendere Sachverhalte vermitteln möchte, spräche es vielmehr für eine Orientierung an der Wissensvermittlung (Habitushypothese 6). Hinter dieser Sequenz könnte die pädagogische Grundannahme stehen: ‚ich möchte einen Beruf, in dem ich Wissen weitergeben kann‘. Volksschulkinder sind ihm allerdings zu jung, da er vor allem komplexere Sachverhalte einfach darstellen und erklären möchte. Stärken würde diese Sichtweise zudem die Hypothese, nach der ihm ein Drang innewohnt, Spannendes und Neues zu entdecken, Abwechslung und Abenteuer zu erleben (Habitushypothese 3). So könnte er daran interessiert sein, Experimente zu machen und stets neue Wege zu finden, Unterricht abwechselnd und vielfältig zu gestalten. Mit diesen ‚grundlegenden Dingen‘ müsste er sich nicht mehr beschäftigen, da diese bereits vorausgesetzt werden können. Auch die Orientierung an beruflicher Erfüllung, an Begeisterung und Freude am Beruf (Habitushypothese 5) würde sich damit bestätigen. Weitergedacht würde dies auch seinen rollenkonformen, stereotypen geschlechterspezifischen Habitus stärken (Habitushypothese 4), nachdem er Frauen als für die grundlegenden erzieherischen Tätigkeiten zuständig sieht und Männer infolgedessen mehr für die spannenden, abenteuerlichen und experimentellen Bereiche.

Im Anschluss wäre eine Läuterung denkbar. Dass ihm die Volksschullehrerin gezeigt hat, dass dem nicht so ist und dass Volksschule mehr ist als nur ‚das kleine Einmaleins und ABC‘. Außerdem könnte er darauf eingehen, dass er viel eher auf Sekundarstufenlehramt ausgerichtet war. Er könnte auch näher erläutern, was er mit ‚grundlegende Dinge‘ meint.

Das Erweckungserlebnis der Praxis

aber jetzt sehe ich auch dass- dass da schon so viel da ist bei den Kindern und- (.) und eben dieser- das war halt ein Nachmittag, da war ich eben in der Klasse und da habe ich so eine- eine kleine Gruppe- da hab ich so- ein Stationenbetrieb war das- da habe ich halt mit den Kindern gearbeitet- das hat mir voll Spaß gemacht

Markus – und an dieser Stelle braucht es ausnahmsweise das Kontextwissens, das in der darauffolgenden Passage durch die Nachfrage des Interviewers geklärt wird – erzählt hier von einem Nachmittag, an dem ihn diese Mutter der damaligen Freundin mit in die Schule genommen hat.¹⁶⁸

Dieser Nachmittag scheint für Markus das Erweckungserlebnis gewesen zu sein, das ihn schließlich zur Erkenntnis bringt, dass der Volksschullehrerberuf der richtige für ihn ist. Diese Sequenz zeigt seine Begeisterung, die er an diesem Nachmittag entwickelte. Er ist sogar so fasziniert davon, dass er in dieser Erzählung vergisst zu erwähnen, wovon er eigentlich spricht.

Die Worte ‚jetzt sehe ich auch‘ verdeutlichen seine Erweckung auch in metaphorischer Weise. Er erlangt das Augenlicht, er erkennt nun Sachverhalte, die ihm zuvor verborgen waren, die zuvor im Dunkeln lagen. Der Volksschullehrerberuf kommt mit einem Schlag in seinen berufli-

168 Die Abklärung des konjunktiven Wissens aus Passage 2:

„I: Die (2) dass du in der Schule dann warst bei diesem Stationenbetrieb war das mit der damaligen Mutter deiner Freundin?

M: Ja genau genau ja

I: Die hat einfach gesagt komm mal mit und schau dir das an

M: Ja, genau!“

chen Möglichkeitsraum. Die *Irritation* bzw. *Krise*, der Markus an diesem Nachmittag ausgesetzt wurde, stoßen eine habituelle Transformation seiner beruflichen Orientierung an.

Diesen Nachmittag stellt Markus als *dreifaches Erweckungserlebnis* dar. *Erstens* erkannte er dabei, dass er mit Kindern umgehen kann (‘da habe ich halt mit den Kindern gearbeitet-‘). Dies wusste er nicht, weil er davor nie Kontakt zu Kindern hatte. *Zweitens* zeigte ihm dieser Nachmittag, dass ihm die Arbeit und der Umgang mit Kindern auch Freude bereitet (‘das hat mir voll Spaß gemacht‘). Und *drittens* erkannte er durch diese Arbeit mit den Kindern, dass sie in ihrer Entwicklung viel weiter sind, als er davor angenommen hatte. Er wurde vom Vorurteil befreit, das er bezüglich des Entwicklungsstandes von Volksschulkindern hatte.

Durch diese Begeisterung und den damit verbundenen hochgradig positiven Gegenhorizont in dieser Passage schärfen und lichten sich die aufgestellten Habitushypothesen deutlich. So lässt sich ein pragmatischer berufsbezogener Habitus der Orientierung an der Vermeidung von zu viel Herausforderung und dem Streben nach einem gemütlichen Beruf schwächen (Habitushypothese 1). In diesem Fall würde er weniger affektiv und wesentlich sachlicher argumentieren. Die Annahme eines sozialorientierten berufsbezogenen Habitus des Miteinanders lässt sich hier stärken (‘mit den Kindern gearbeitet‘) (Habitushypothese 2). Die Überlegung zur Impulsivität seiner beruflichen Orientierungen lässt sich durch diese tief verinnerlichte Erkenntnis aufweichen, da die Neuorientierung weniger einer spontanen Idee folgt, sondern einer tiefgreifenden habituellen Veränderung. Die Orientierung am Neuen, an der Abwechslung und am Abenteuer kann jedoch weitergedacht werden, wodurch sich diese Hypothese etwas schärfen lässt (Habitushypothese 3).

Die Annahme eines geschlechterrollenkonformen Habitus kann hier ebenso gestärkt werden (Habitushypothese 4). Markus benötigt die Hilfe von außen, damit er erkennt, dass der Volksschullehrerberuf auch für ihn *als Mann* geeignet ist. Auch die Hypothesen der beruflichen Orientierung an einer erfüllenden, begeisternden Aufgabe (Habitushypothese 5) sowie die didaktische Orientierung (Habitushypothese 6) werden dadurch gestärkt. Die Orientierung an der Wissensvermittlung wird zudem auch durch die Erwähnung der didaktischen Methode des ‚Stationenbetriebs‘ gestärkt. Für die inhaltliche Erzählung alleine spielt diese Information keine Rolle. Auch die Betonung des *Arbeitens* weist darauf hin (‘mit den Kindern gearbeitet‘).

Im Anschluss an diese Sequenz ist naheliegend, dass er dieses Erlebnis als Impuls dafür erkennt, sich letztendlich für diesen Beruf entschieden zu haben (‘und deswegen studiere ich jetzt Lehramt‘). Er könnte auch noch näher auf diesen Nachmittag eingehen.

Bescheinigung der Eignung

und das habe ich nachher halt auch meiner Mutter erzählt und meiner Freundin halt- Ex-Freundin halt- u:nd (.) die haben halt auch gleich gewusst dass mich das ur begeistert und haben gesagt hey wir haben voll gemerkt dich interessiert das und (.) mache die Aufnahmeprüfung und probier das einfach

Die Bedeutung der sozialen Komponente für die Berufswahl kommt durch diese abschließende Sequenz noch einmal zum Vorschein. Für die Entscheidung zum technischen Beruf war der Vater ausschlaggebend, für den Berufswechsel ist es die Mutter seiner Freundin. Und nun sucht er sich auch die Unterstützung bzw. Bestätigung für seine Entscheidung bei seiner Mutter und seiner Freundin, die ihm schließlich auch zu dieser Entscheidung raten. Der Vater kommt dabei nicht mehr vor. Auffallend ist, dass für den technischen Bereich eine männliche Bezugsperson herangezogen wird, während dies bei einem sozialen Beruf ausschließlich Frauen sind. Die Rollenkonformität, die auch hier zum Vorschein kommt, bestätigt sich dadurch einmal mehr (Ha-

bitushypothese 4), wobei sich ein Potenzial des Ausbruchs aus diesem geschlechterspezifischen Habitus erkennen lässt – die Irritation und das soziale Kapital dürften dabei die erforderlichen Komponenten des Umdenkens (der Habitustransformation) gewesen sein. In dieser Suche nach Bestätigung zeigt sich auch eine gewisse Unsicherheit, die womöglich auch damit zu tun hat, dass er mit der Entscheidung zum Volksschullehrer *als Mann* Konventionen überschreitet und seine herkunftsbedingte Komfortzone verlässt.

Einmal mehr werden hier seine Orientierungen nach dem Abenteuer (Habitushypothese 3) und nach der beruflichen Erfüllung (Habitushypothese 5) deutlich. Die Überlegung einer pragmatischen Herangehensweise der Berufswahl kann endgültig verworfen werden. Vielmehr scheint ein didaktischer Antrieb an der Wissensvermittlung (Habitushypothese 6) zugrunde zu liegen, der mit dem Bedürfnis nach Freude und Begeisterung am Beruf verknüpft ist. Begeisterung scheint der grundlegende Antrieb seiner Berufswahl zu sein, was nun im Anschluss in der zusammenfassenden Habitushypothese dieser Passage deutlich werden soll.

Zusammenfassende Habitushypothese aus Passage 1

Diese Passage war durch den Modus der biographisch-geprägten Einstiegsfrage von einer chronologischen und vielseitigen Erzählung geprägt. Durch diese Charakteristik konnte sich nicht von Beginn an eine durchgängige Abhandlung der Habitushypothesen entwickeln. Die Kernsequenzen folgten dabei erst relativ spät, was zur Folge hatte, dass zu Beginn noch sehr stark spekuliert werden musste und sich die einzelnen Hypothesen nicht streng voneinander unterschieden. Die zweite Schwierigkeit lag darin, dass Markus eine habituelle Transformation sichtbar macht und sich seine berufliche Orientierung im Berufswahlprozess offenbar verändert hat. So bestätigen sich dabei verschiedene Orientierungen, die allerdings zeitlich voneinander getrennt betrachtet werden müssen. Aus diesen Gründen werden nun Facetten der übrig gebliebenen Habitushypothesen in Relation gesetzt und verknüpft bzw. voneinander separiert, um eine stringente Hypothese formulieren zu können.

Markus kann durch die Analyse dieser Passage ein geschlechterrolle geprägter berufsbezogener Habitus zugeschrieben werden, der sich an einem sozialen und wissensvermittelnden Ideal, sowie der beruflichen Erfüllung orientiert. Zunächst durch die Zugkraft der starren Geschlechternormen seines Herkunftsfeldes gebremst, kann er diese symbolische Gewalt dank seiner großen Unzufriedenheit im technischen Beruf und der sozialen Unterstützung von außen überwinden und dadurch seinen berufsbezogenen Möglichkeitsraum erweitern. Somit wird der soziale Beruf der Volksschullehrperson auch für ihn *als Mann* denkbar. Dies passiert vor allem dadurch, dass er die Chance der *Erfahrung* bekommt, Unterricht in einer Volksschule selbst mitzuerleben.

Die Initiative einer ihm bekannten Lehrerin, die ihn in ihrer Volksschulklasse hospitieren lässt, trägt dazu bei, dass Markus eine schlagartige *Erweckung durch Erfahrung* erlebt. Die festgesetzten Vorurteile, die er gegenüber dieser pädagogischen Sparte der Primarstufe und gegenüber Kindern ganz allgemein hatte, konnten an einem einzigen Nachmittag in der Schule aufgebrochen werden. Er erkannte dabei – plakativ formuliert –, dass Volksschule mehr ist als Buchstaben zu malen, Äpfel zu zählen und Kinder zu trösten. Darin kommt seine Orientierung an der Wissensvermittlung und am Erlebnis und Abenteuer zum Vorschein. Die starre, langweilige und monotone Tätigkeit, die er bereits im technischen Beruf kennengelernt hat, steht damit deutlich im negativen Gegenhorizont. Markus ist interessiert an einem vielfältigen und abwechslungsreichen und aktiven Beruf, der ihm auch etwas abverlangt und in dem er sich verwirklichen kann.

Die subjektive Passung zum Lehrberuf konnte Markus erst durch die Transformation seines Berufsbildes erreichen. Der Lehrberuf in der Volksschule stand für ihn vor seinem Erweckungserlebnis nicht für Vielfalt, Abwechslung, Aktivität, Abenteuer und Neues. So hat sich seine Sicht

auf die objektiven Anforderungen an den Lehrberuf durch seinen Einblick in den schulischen Alltag geändert. Er realisiert, dass sein Habitus zum Berufsbild passt und ist euphorisiert durch diese Erkenntnis. Die *Begeisterungsfähigkeit* als Voraussetzung für seine berufliche Orientierung ist damit für ihn gegeben.

Durch die Anpassung des Berufsbildes wird auch die Grenze seines Habitus deutlich, die in der Orientierung an der Nähe in der pädagogischen Beziehung zu Kindern liegt. Seine Berufswahl ist nicht durchzogen vom Bedürfnis nach erzieherischen Aufgaben und er merkt, dass diese auch gar nicht im Kern der Aufgaben liegen – erst durch diese Erkenntnis wird der Beruf für ihn denkbar.

Zudem zeigt sich in dieser Passage seine Reflektiertheit, indem er sich seinen eigenen Schwächen und Grenzen bewusst ist und auch offen – mit einer ihm bis dahin fremden Person – darüber sprechen kann.

4.3.2 Passage 2: ‚wenn er glaubt das ist so ein Honigschlecken dann soll er es machen‘

Der nun folgende Teil der Interviews (Z. 44–74, Min. #00:04:33#) folgt fast direkt der bereits interpretierten Passage. Dazwischen liegt nur eine kurze Erzählung, dass ihn ein Freund, der bereits Lehramt studierte, zum Studium an genau dieser Hochschule geraten hat, weil die menschliche Ebene dort so positiv ist (‚einfach wie die Leute auf einen zugehen und sie sind halt einfach interessiert und da hast du halt gemerkt- ähm (2) sie- (2) die Leute freuen sich wenn du kommst und die suchen auch Menschen die sich für den Beruf interessieren‘):

I: Die (2) dass du in der Schule dann warst bei diesem Stationenbetrieb war das mit der damaligen Mutter deiner Freundin?

M: Ja genau genau ja

I: Die hat einfach gesagt komm mal mit und schau dir das an

M: Ja genau- obwohl man das eigentlich- (.) ja (.) sie hätte eigentlich auch ein- eine Einv- Einverständniserklärung gebraucht und Ding, aber sie hat halt ja- auf eigene Faust entschieden und sie ist halt schon (.) ein bisschen älter und hat einfach gesagt- (.) und ja das hat mir eben voll gefallen und- (1) aber es ist halt viel Arbeit auch- und man- man unterschätzt es auch manchmal und (.) es ist auch- (.) es steckt auch viel Arbeit dahinter und eben mit den Planungen und alles und das habe ich (1) am Anfang habe ich das ein bisschen unterschätzt gehabt (1) also es ist wirklich mehr als was man glaubt weil man hat ja- (1) ich finde- also bei meinen Freunden und so ist das nicht so angesehen irgendwie- Lehrer halt- da wird man eher so belächelt oder so und denkt sich ja- (.) ähm der- der hat eh so viele Ferien nur und der- der kommt so früh heim und so (1) aber (.) ich sage ihnen halt dann immer dass es komplett was anderes ist und ich- ich möchte ihnen das auch (.) zeigen und preis(.)geben und- und ihnen das auch sagen weil es hat (.) jeder die Möglichkeit dass er (.) das was- also das macht was er möchte und wenn er glaubt das ist so ein Honigschlecken dann soll er es machen und- (.) und da ist es- mir ist es auch wichtig dass das Image auch (.) besser wird und- ja (6) ja und (4) ich bin mir sicher dass ich die richtige Entscheidung getroffen habe und dass ich das fertig mache und es ist auch- ich finde auch oft (1) mit einem- also ich bin jetzt schon 25 und da weiß man dann schon mehr wa- was man machen möchte und da weiß man dann auch- (1) Ich finde es auch gut weil- weil ich die andere Seite auch gesehen habe weil ich ((räuspert sich)) gearbeitet habe und ich weiß wie das ist in der Arbeitswelt und- und ich möchte auch- (3) es ist einfach ein komplett anderer Bereich und ich fühle mich da einfach so wohl- schon alleine von den Leuten her wie die- (.) wie die zu verschiedenen Themen auch stehen und- (5) ja (5) und- und ich finde auch die Kinder- also man glaubt irgendwie (.) in dem Bereich (.) da wissen die Kinder noch nicht so viel aber man ist jedes Mal so erstaunt irgendwie was- was da zurückkommt und wo man sich denkt- (.) das ist echt- da ist man echt baff dann auch und- (.) wie die Kinder sich einfach auch begeistern können für Dinge und (2) weil ich mir nämlich kurz-

zeitig überlegt gehabt habe dass ich eben Sekundarstufe mache aber (.) aber jetzt bin ich voll froh darüber (3) ahm eben weil auch die Umstellung auch war noch zusätzlich halt auf der Hauptuni jetzt- und (3) ja eben dass man die Kin- ma- (.) also in der Volksschule kann man- da- da- (.) da hat man die Kinder viel öfters und da ist man so eine große Bezugsperson und (.) das ist in einer Sekundarstufe zum Beispiel nicht der Fall und ja (2) man muss halt auch alles können halt

Auch in dieser Passage bringt Markus verschiedene Themen ins Gespräch, wodurch sich auch der metaphorische Gehalt erkennen lässt und Schlüsse auf den dahinterliegenden berufsbezogenen Habitus von Markus gezogen werden können.

Abklärung der Hospitation

Interviewer: Die (2) dass du in der Schule dann warst bei diesem Stationenbetrieb war das mit der damaligen Mutter deiner Freundin?

M: Ja genau genau ja

I: Die hat einfach gesagt komm mal mit und schau dir das an

M: Ja genau- obwohl man das eigentlich- (.) ja (.) sie hätte eigentlich auch ein- eine Einv- Einverständniserklärung gebraucht und Ding, aber sie hat halt ja- auf eigene Faust entschieden und sie ist halt schon (.) ein bisschen älter und hat einfach gesagt- (.) und ja das hat mir eben voll gefallen und- (1)

Dieser Einstieg gibt wenig Auskunft über habituelle Dispositionen, soll aber die folgenden Sequenzen einleiten. Nach der Einstiegserzählung fragt der Interviewer nach, ob er die Erzählung richtig verstanden hat (siehe Passage 1), was Markus bestätigt. Er geht darauf ein, dass ihn diese Volksschullehrerin entgegen bürokratischer Hürden ‚einfach‘ in die Schule zur Hospitation mitgenommen hat. Mit dem ansteigenden Alter bzw. der Erfahrung konnte sie das auch entscheiden, ohne um Erlaubnis fragen zu müssen. Er schließt hier mit der Wiederholung des positiven Erlebnisses dieser Hospitation. Im Anschluss ist es naheliegend, dass er noch einmal diese Erfahrung der Hospitation vertieft. Da dies aber bereits geklärt wurde, ist es auch denkbar, dass er das Thema wechselt.

Die volle Härte des Berufs

aber es ist halt viel Arbeit auch- und man- man unterschätzt es auch manchmal und (.) es ist auch- (.) es steckt auch viel Arbeit dahinter und eben mit den Planungen und alles und das habe ich (1) am Anfang habe ich das ein bisschen unterschätzt gehabt (1) also es ist wirklich mehr als was man glaubt

Markus wechselt von der Situation der Hospitation in eine allgemeine Beschreibung des Lehrberufs. Auffallend in dieser Sequenz ist die Wiederholung und Betonung des Umstandes, dass der Lehrberuf ‚viel Arbeit‘ bedeutet, was er selbst ‚unterschätzt‘ hat und auch allgemein gesprochen ‚wirklich mehr‘ ist, als angenommen wird. Durch diese Überbetonung dokumentiert sich einerseits die hohe Bedeutung des Gesagten. Andererseits weist diese offensichtliche Notwendigkeit der Wiederholung auf den Umstand hin, dass es sich hierbei nicht um eine legitime Sichtweise handelt. Den Glauben an die Kugelform der Erde müsste er nicht drei Mal wiederholen. Markus versucht hier, auf einen Umstand hinzuweisen, der zumeist im Dunkeln bleibt. Diese dichte Sequenz lässt bereits einige Hypothesen bezüglich Markus‘ berufsbezogenen Habitus zu.

Auffällig ist dabei der große Druck der Rechtfertigung seiner Entscheidung. Dahinter lässt sich ein unterlegener berufsbezogener Habitus der Legitimation und damit einer Orientierung an Anerkennung vermuten (Habitushypothese 1). Der Beruf an sich bzw. der Beruf für ihn *als Mann* ist erklärungsbedürftig und nicht selbstverständlich. Er fühlt sich daher einem ständigen

Legitimationszwang ausgesetzt, dem er nachkommen möchte, um anerkannt zu werden. Das Goffmansche (1969) Bild der Vorder- und Hinterbühne drängt sich dabei auf. Zuschauer:innen sehen nur das Geschehen auf der Vorderbühne, was für den Lehrberuf etwa die kurze Arbeitszeit in der Schule, die Ferien und freien Tage oder die Ausflüge sind. All die harte Arbeit, die auf der Hinterbühne passiert, wird dabei kaum wahrgenommen. Es fehlt die gesellschaftliche Anerkennung des Berufs, wodurch er zu wenig sichtbar wird. Indem er die Anstrengung des Berufs hervorkehrt, um den Beruf zu legitimieren, kann er seine eigene Legitimität erhöhen. Die Aufwertung des Lehrberufs hat damit die Aufwertung seiner Person als Lehrer zur Folge. Indem Markus zeigt, dass der Lehrberuf sehr anstrengend ist, vermittelt er, dass er selbst einen sehr anstrengenden Beruf ausübt und sich damit nicht ein schönes, ruhiges Leben macht. Dies spricht gegen einen pragmatischen berufsbezogenen Habitus der Orientierung nach einem ruhigen und anspruchslosen Beruf (Kontrast-Habitushypothese A).

Im Erkennen seiner unterlegenen Position zeigt sich jedoch auch ein progressiver berufsbezogener Habitus (Habitushypothese 2), der sich von einem traditionellen und konservativen Bild des Lehrberufs abgrenzt und sich dabei rebellisch an der Veränderung und dem Aufbrechen von Grenzen orientiert. Er kennt die Regeln des Spiels, möchte sich ihnen jedoch nicht unterordnen, sondern sie verschieben und neu anordnen. Das Lehrer:innenbild von Markus unterscheidet sich seiner Meinung nach vom gesellschaftlichen Bild auf diesen Beruf. Er ist allerdings nicht bereit, sich diesem allgemeinen Bild unterzuordnen. Nicht *er* muss sich ändern, sondern *die anderen* sollen dies tun. Sie sollen erkennen, wie der Beruf *wirklich* ist. Im Gegensatz zum weit verbreiteten Vorurteil, dass Lehrer:innen ‚vormittags Recht und nachmittags frei‘ haben, möchte er die Kehrseite der Medaille zeigen, die kaum wahrgenommen wird. Neben all der Freude und den Freiheiten des Lehrberufs kommt auch die Anstrengung dazu, die allerdings meist im Verborgenen bleibt. Markus' Erzählung erinnert damit an das Platonsche Höhlengleichnis, in dem er selbst das Licht und damit die Wahrheit erkannt hat, während die Anderen getäuscht werden und nicht das ‚Ganze Bild‘ erkennen können. Seine Aufgabe sieht er nun darin, diese Botschaft auch an die nicht-Wissenden weiterzugeben. Er tritt gewissermaßen als Missionar auf, der Wissen verbreiten möchte. Markus zeigt in dieser Perspektive einen aufklärerischen berufsbezogenen Habitus (Habitushypothese 3), der einer Orientierung an Aufklärung und Wissensvermittlung unterliegt. Dies ließe in weiterer Folge auch eine schulische Orientierung an der Didaktik und Wissensvermittlung erahnen. Dabei lässt sich auch ein expertenhafter Modus der Wissensvermittlung erkennen. So liegt es auch nahe, dass sein berufsbezogener Habitus weniger an der Beziehungsebene zu den Kindern orientiert ist (Kontrast-Habitushypothese B), als an der Wissensvermittlung.

Der positive Gegenhorizont, den Markus verdeutlicht, liegt in der Charakteristik der vielen und harten Arbeit, die zur Legitimation von Berufen führt. Dahinter könnte sich auch ein geschlechterstereotyper berufsbezogener Habitus (Habitushypothese 4) verbergen, indem *für einen Mann* nur harte und anstrengende Berufe in Frage kommen, um auch *als richtiger Mann* gesehen zu werden. Das allgemeine Bild des Volksschullehrers als verweichelten, femininen, tröstenden und kümmernden Beruf möchte er dadurch neu deuten, in dem er die anstrengenden und harten Momente des Berufs nach vorne kehrt. Durch diese Umdeutung versucht er, dem Berufsbild des männlichen Volksschullehrers eine gesellschaftliche Legitimation zu verleihen. Wenn die Menschen die Härte und die Anstrengung des Berufs erkennen, so wird er auch für Männer attraktiv und erstrebenswert. Darin würde ein stereotypes Bild von Männlichkeit hervortreten. Nicht die Geschlechterstereotype müssten dieser Sichtweise zufolge aufgebrochen werden, sondern das gesellschaftliche Berufsbild von Lehrer:innen, um den Lehrberuf für

Männer in den Möglichkeitsraum zu rücken. Die subjektive Passung seines Habitus mit den beruflichen Anforderungen eines aus seiner Sicht anstrengenden, erfüllenden und harten Berufs, ist für Markus gegeben. Problematisch ist allerdings das gesellschaftliche Bild der (männlichen) Volksschullehrperson, wodurch seine Berufswahl keine allgemeine Legitimation in seinem Umfeld bekommt. Das Passungsverhältnis ist daher von äußeren Faktoren abhängig und gefährdet. Im Anschluss wäre es denkbar, dass Markus weiter auf die Kehrseite der Medaille und damit stärker auf die Hinterbühne geht. Andererseits spricht er im Interview mit jemandem, von dem er ausgehen kann, dass er diese Hinterbühne kennt, den er damit nicht missionieren muss. So ist auch möglich, dass er darauf eingeht, wie er den Beruf vor dieser Läuterung gesehen hat oder auch darauf, wie der Beruf allgemein gesehen wird.

Die paradoxe Logik der Praxis

weil man hat ja- (1) ich finde- also bei meinen Freunden und so ist das nicht so angesehen irgendwie Lehrer halt- da wird man eher so belächelt oder so und denkt sich ja- (.) ähm der- der hat eh so viele Ferien nur und der- der kommt so früh heim und so (1)

Markus greift das negative Image des Lehrberufs auf und reproduziert die gängigen Klischees der vielen Freizeit und Ferien von Lehrer:innen, mit denen er im Alltag konfrontiert wird. Als (männlicher) Volksschullehrer wird er nicht ernst genommen in seinem Freundeskreis bzw. seinem Herkunftsfeld. Er wird sogar ‚belächelt‘ für seine Berufswahl. Der Lehrberuf ist kein legitimer Beruf. Seine Freunde sehen nur die Vorderbühne und das stört Markus. Auch hierin zeigt sich wieder ein unterlegener berufsbezogener Habitus (Habitushypothese 1), der an einem positiven Fremdbild und damit an Anerkennung – symbolischem Kapital – orientiert ist.

Auch der Umstand wird dabei deutlich, dass dieses *Belächelt-Werden* nicht aufgrund der oft Frauen zugeschriebenen rollenspezifischen Facetten des Volksschullehrberufs (wie Beziehungsarbeit, oder care-Arbeit) passiert, sondern aufgrund der Rahmenbedingungen. Nicht die qualitativ-inhaltlichen Aufgaben des Lehrberufs werden in seinem Umfeld als problematisch angesehen, sondern die quantitativ sichtbaren und damit messbaren Arbeitszeiten. Im Zusammenhang mit der vorigen Passage bestätigt sich damit auch der geschlechterstereotype berufsbezogene Habitus (Habitushypothese 4), in dem er versucht, den Beruf als hart und anstrengend umzudeuten, um ihn auch für Männer zugänglich zu machen.

Auch in dieser Beschreibung der negativen Vorurteile gegenüber seinem angestrebten Beruf deutet sich ein aufklärerischer berufsbezogener Habitus an (Habitushypothese 3). Auch diese Annahmen (Hypothese 3 und 4) richten sich gegen einen Widerstand und sind damit auch im Sinn eines progressiven berufsbezogenen Habitus (Habitushypothese 2) zu lesen, der nicht so schnell aufgibt und sich am Aufbrechen der gängigen *doxa* und dem Verschieben der Grenzen des Berufs orientiert.

Dass Markus einen *geschlechterrollenuntypischen* Beruf wählt, lässt zwar die Annahme eines progressiven Habitus zu, muss dabei aber nicht unbedingt eine rebellische oder Konventionenbrechende Orientierung bedeuten. Denn Markus könnte diesen Beruf wiederum *geschlechterrollentypisch* auslegen und sich damit erst recht wieder den Konventionen – in diesem Fall den Konventionen der Geschlechterrollen – unterwerfen. Demnach würde Markus einer paradoxen Logik der Praxis unterliegen, die sich zugleich als progressiv und konventionell herausstellt.

So könnte ihm ein begeisterungsorientierter berufsbezogener Habitus (neue Habitushypothese 5) zugeschrieben werden, bei dem sein Wunsch nach beruflicher Erfüllung größer wäre als die feldspezifische *doxa* seines Herkunftsfeldes. Darin würde sich der progressive Part seiner Be-

rufswahl zeigen, in dem er sich den feldspezifischen Regeln des Spiels widersetzt und *als Mann* einen *typischen Frauenberuf* anstrebt. Gleichzeitig würde er jedoch einem *Hysteresis-Effekt* seines geschlechterbezogenen Habitus unterliegen, wodurch er die beruflichen Anforderungen *als männlicher Volksschullehrer* in der inkorporierten geschlechterspezifischen *illutio* der pädagogischen Distanz bzw. der Wissensvermittlung erkennt.

Im Vergleichshorizont zu Isa deutet sich eine Gegenhypothese an, indem Markus kein beziehungsorientierter berufsbezogener Habitus zugesprochen werden kann, der an einem schulischen Konzept von Familie, der pädagogischen Nähe und der Sicherheit interessiert ist (Kontrast-Habitushypothese B). Und im Gegensatz zu Nicole geht er nicht den einfachen pragmatischen Weg (Kontrast-Habitushypothese A), der für ihn vorgesehen ist, sondern sucht die Herausforderung und die Erfüllung.

Alle bisher aufgestellten Hypothesen erweisen sich nicht als kategorisch voneinander getrennt, sondern zeigen einige Überschneidungen. Insofern ließen sich diese eventuell bei weiterer Bestätigung auch teilweise zusammenfassen bzw. schärfen. Im Anschluss ist naheliegend, dass Markus diese Bedenken und Vorurteile der Freunde aufbrechen möchte und auf die Aspekte des Berufs eingeht, die sie dabei übersehen. Ein ‚aber‘ ist zu erwarten.

Das Verschieben der *doxa*

aber (.) ich sage ihnen halt dann immer dass es komplett was anderes ist und ich- ich möchte ihnen das auch (.) zeigen und preis(.)geben und- und ihnen das auch sagen weil es hat (.) jeder die Möglichkeit dass er (.) das was- also das macht was er möchte und wenn er glaubt das ist so ein Honigschlecken dann soll er es machen und- (.) und da ist es- mir ist es auch wichtig dass das Image auch (.) besser wird und- und ja (6)

Ein weiteres Mal unterstreicht Markus den missionarischen, aufklärerischen Gedanken. Er möchte das *wahre* Berufsbild, das er als Experte, als Erleuchteter erkennt, auch den anderen zugänglich machen. Er möchte es ihnen ‚zeigen‘ und sie damit auf den rechten Weg führen. Die irritierende Formulierung ‚preis(.)geben‘ verstärkt sein Interesse daran zusätzlich. ‚Preis gegeben‘ wird etwa ein Geheimnis. Das Geheimnis, das Markus bereithält, ist die *Wahrheit* über den Lehrberuf und diese Wahrheit liegt in der Anstrengung. Seine subjektive Wahrheit soll auch objektiv anerkannt werden. Markus möchte die Außenstehenden mit auf die Hinterbühne nehmen, sie einweihen und ihnen einen Einblick in diese harte, arbeitsintensive Welt gewähren, um damit die *doxa* zu verschieben. Er möchte das Image des Berufs verbessern, indem er zeigt, dass der Beruf ‚kein Honigschlecken‘ ist.

Durch diese Sequenz bestätigen sich sowohl der Drang nach Aufklärung, Missionierung und Wissensvermittlung (Habitushypothese 3), als auch der progressive Habitus des Wunsches nach Aufbrechen des Berufsbildes (Habitushypothese 2) und der unterlegene Modus des Bedürfnisses nach Anerkennung und Sichtbarkeit (Habitushypothese 1). Beim letzten Punkt deutet sich an, dass Markus mehr an der allgemeinen, objektiven Anerkennung des *Lehrberufs als legitimen Beruf* interessiert ist, als an der subjektiven Anerkennung von *ihm als Akteur* in diesem Beruf. Er erkennt womöglich, dass seine subjektive Anerkennung von der objektiven Anerkennung des Berufs abhängig ist. Auch die didaktische Komponente seines Habitus und der expertisenhafte Modus werden in dieser Sequenz deutlich.

Implizit naheliegend ist es, dass Markus bei dieser Beschreibung vor allem einem geschlechterstereotypen Männlichkeitsbild unterliegt. Anstrengung und Härte sind für Markus die Facetten eines Berufs, die diesen zu einem legitimen Beruf – auch für Männer – machen. Auch versucht

er, diese Härte und Anstrengung (es ist kein ‚Honigschlecken‘) hervorzuheben, und diesen Beruf damit auch *für Männer* zugänglich zu machen bzw. allgemein zu legitimieren. Männer sind für den Beruf geeignet, weil der Beruf eine gewisse Härte abverlangt. In seinem Freundeskreis würde er damit nicht mehr ‚belächelt‘ werden, sondern vollwertig anerkannt, wodurch sich die Hypothese eines geschlechterstereotypen berufsbezogenen Habitus (Habitushypothese 4) bestätigt, der sich an Geschlechterrollen orientiert und diesen nachzukommen versucht. Auch das Paradox der progressiven Konvention kann dabei aufrechterhalten werden.

Die weiteren Hypothesen bleiben bei dieser Sequenz unberührt. Im Anschluss ist aufgrund der langen Pause zu erwarten, dass Markus das Thema wechselt. Auch eine erneute Vertiefung in Richtung bestimmter Facetten des Berufs, die kaum bekannt sind, ist möglich.

Arbeitswelt vs. Lehrberuf oder Die Piña-Colada-Metapher

ja und (4) ich bin mir sicher dass ich die richtige Entscheidung getroffen habe und dass ich das fertig mache und es ist auch- ich finde auch oft (1) mit einem- also ich bin jetzt schon 25 und da weiß man dann schon mehr wa- was man machen möchte und da weiß man dann auch- (1) Ich finde es auch gut weil- weil ich die andere Seite auch gesehen habe weil ich ((räuspert sich)) gearbeitet habe und ich weiß wie das ist in der Arbeitswelt und- und ich möchte auch- (3)

Zunächst stellt Markus klar, dass er sich seiner Berufswahl sicher ist, was er auch auf sein Alter zurückführt. Dadurch signalisiert er neben der beruflichen Sicherheit auch Erfahrung und Weisheit. Durch seine Expertise kann er gut abschätzen, ob der Beruf der *richtige* für ihn ist. Diese Expertise kommt neben dem Alter auch daher, dass er bereits beruflich tätig war und daher einschätzend ‚weiß wie das ist in der Arbeitswelt‘. Er distanziert sich damit womöglich von anderen Studierenden, die direkt nach der Schule ins Studium einsteigen und daher ‚die andere Seite‘ nicht gesehen haben. Dies könnte auch in die Richtung gedacht werden, dass er weiß, was auf ihn zukommt und er dadurch besser vorbereitet ist als seine Kommiliton:innen.

Die expertenhafte Modus, in der er hier spricht, sowie der abgebrochene Schluss dieser Sequenz (‚und ich möchte auch-‘) deuten darauf hin, dass er abermals darauf eingeht, dieses Wissen auch weitergeben zu wollen (Habitushypothese 3).

Markus stellt durch seine Hervorhebung der ‚Arbeitswelt‘ als ‚die andere Seite‘ eine Distanzierung vom Lehrberuf zu anderen Berufen her und reproduziert damit das negative gesellschaftliche Berufsbild, das er kritisiert. Auf der einen Seite gibt es die ‚Arbeitswelt‘, auf der anderen *die Schule* bzw. die Lehrer:innen.

Auch wenn die Kontextverschiebung im Sinne der Objektiven Hermeneutik üblicherweise nicht Teil der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion ist, sei hier erlaubt, einen Vergleich darzulegen, der in der Interpretationsgruppe für rege Diskussionen sorgte und ‚Die Piña-Colada-Metapher‘ genannt wurde. Dabei kommt die Logik der Praxis von Markus deutlich zum Vorschein. Der Kontext, in den diese Logik verlegt wird, ist die Nachbesprechung eines Barbesuchs unter Freunden. In den ersten Sequenzen dieser Passage rechtfertigt Markus seine Getränkewahl. Trotz des Images als *typisches Frauengetränk* hat Markus Piña Colada getrunken. Darin zeigt sich einerseits die Notwendigkeit der Legitimierung (‚also bei meinen Freunden und so ist das nicht so angesehen irgendwie‘). Er *als Mann* muss diese Getränkewahl rechtfertigen, da sie ihm prinzipiell nicht zusteht (‚da wird man eher so belächelt‘) (Habitushypothese 1). Eigentlich müsste er – *die illusio* seines Feldes reproduzierend – Bier trinken. Auch verdeutlicht dieser Trotz seinen progressiven Habitus (Habitushypothese 2), der sich von diesen Konventionen nicht aufhalten lässt und sich damit bewusst der Kritik der Verweichlichung aussetzt.

Dieser progressive Aspekt muss dadurch allerdings geschwächt werden, dass er zu dieser Getränkewahl nicht einfach steht, sondern sie damit rechtfertigt, dass Piña Colada viel härter ist als allgemein gedacht („man unterschätzt es auch manchmal“), wodurch der Cocktail *auch für Männer* passend wird (Habitushypothese 4). Trotz des allgemeinen Bildes des Cocktails – er schmeckt süß und ist mit Schirren und Ananasscheiben verziert – ist Piña Colada ein hartes Getränk (und kein „Honigschlecken“). Und das will er auch den Freunden klarmachen und diese *doxa* verschieben, indem er sie aufklärt und ihnen sein Wissen weitergibt („ich möchte ihnen das auch (.) zeigen und preis(.)geben und- und ihnen das auch sagen“) (Habitushypothese 3). Er stellt sich damit auf die Ebene des Wissenden, der dieses Wissen auch weitergeben möchte. Zusätzlich streicht er dabei sein Alter und seine Erfahrung mit anderen Getränken hervor. Er hat schon viel ausprobiert („weil ich die andere Seite auch gesehen habe“) und weiß daher wovon er spricht („ich bin mir sicher dass ich die richtige Entscheidung getroffen habe“). So kann er gut vergleichen und ist seinen Freunden einen Schritt voraus. Sein Interesse und seine Faszination für das Getränk sind größer als die Konventionen, die er dafür überschreiten muss.

Um nun wieder auf den Lehrberuf zurückzukommen, hilft diese Metapher dabei, die Strukturen hinter Markus' *praktischen Sinn* zu verdeutlichen. Er betont diese Härte und Anstrengung des Lehrberufs, um den Beruf für ihn nach außen zu legitimieren. Seine subjektive Passung zu seinem Berufsbild ist für ihn gegeben („ich bin mir sicher dass ich die richtige Entscheidung getroffen habe“), diese benötigt daher keine Rechtfertigung. Es fehlt nur noch die Rechtfertigung für diese Passung nach außen. Und diese – so antizipiert er – lässt sich nur über die Komponente der beruflichen Härte bewerkstelligen. Inwiefern diese Komponente nur Mittel zum Zweck ist oder der Inkorporation seiner geschlechterspezifischen *illusio* folgt, bleibt vorerst ungeklärt.

Nachdem er in dieser Sequenz sehr zielsicher und selbstbewusst spricht, ist es naheliegend, dass er weiter auf die positiven Aspekte des Lehrberufs eingeht, die seinen praktischen Sinn bzw. seinen Sinn für das Spiel widerspiegeln. Ebenso wäre es dagegen denkbar, dass er auf die Perspektive seiner Mitstudierenden eingeht, die noch nicht berufstätig waren und nicht auf die Berufswelt vorbereitet sind.

Die Innensicht bzw. *illusio* des pädagogischen Feldes

es ist einfach ein komplett anderer Bereich und ich fühle mich da einfach so wohl- schon alleine von den Leuten her wie die- (.) wie die zu verschiedenen Themen auch stehen und- (5) ja (5)

Markus wechselt das Thema und springt dabei von der Außenwahrnehmung des Lehrberufs und seinem Wunsch nach Veränderung dieser zur Innensicht des Lehrberufs. Dabei dokumentiert sich sein positiver Gegenhorizont, der im sozialen Miteinander und der dahinterstehenden *illusio* des pädagogischen Feldes liegt. Dieses Feld ist „einfach ein komplett anderer Bereich“, wobei er in Weiterführung zur vorigen Sequenz wahrscheinlich die *Arbeitswelt* abseits des Pädagogischen meinen könnte. Im technischen Beruf, den er davor ausübte und in dem er sich offenbar nicht „wohlfühlte“, scheint die Logik der Praxis bzw. der Habitus der Akteur:innen konträr zu jenen im pädagogischen Feld zu sein. Diese machen den Unterschied, ohne dass er dabei darauf eingeht, was er konkret damit meint („wie die zu verschiedenen Themen auch stehen“).

Weniger die Facetten seines Habitus als vielmehr seine Passung zum Feld lassen sich in dieser Sequenz erkennen. Seine subjektive Passung zum Feld und dessen Akteur:innen dürfte optimal hergestellt sein und am überraschenden Modus dieser Erzählung lässt sich erahnen, dass er dies nicht erwartet hatte. Er bringt den erforderlichen feldspezifischen Habitus offensichtlich bereits ins Studium mit. Dieser *passte* nicht zum technischen Beruf, was er womöglich erst nach seinem

Wechsel ins pädagogische Feld vor Augen geführt bekam. Einmal mehr wird deutlich, dass die subjektive Passung bzw. der eigene berufsbezogene Habitus in keiner Passungsproblematik zur *illusio* des Feldes steht. In Bezug auf die Innensicht des Feldes spricht er demnach auch nicht in einem unterlegenen Modus (Habitushypothese 1) und muss sich auch nicht rechtfertigen für diese Berufswahl. Hier wird er anerkannt. Ebenso braucht er im Feld keine progressive Haltung (Habitushypothese 2), da aufgrund seiner Passung kein Anlass bzw. Bedarf zum Aufbrechen von Grenzen bestehen.

Die Geschlechterstereotype stehen ihm innerhalb des Feldes nicht im Weg (Habitushypothese 4). Es ist anzunehmen, dass er *als Mann* im Bereich der Primarstufenpädagogik anerkannt, wenn nicht sogar bewundert oder bevorzugt wird, was auch ein Grund für sein ‚Wohlfühlen‘ im Feld sein könnte. Dabei ist denkbar, dass er bisher durch die allgemeinen Geschlechterstereotype einer symbolischen Gewalt – im Sinne einer toxischen Männlichkeit – ausgesetzt war, da er sich diesen Rollenklischees nicht zugehörig fühlt, ihnen aber stets ausgeliefert ist. Sowohl in seinem Herkunftsfeld (‚dann habe ich mich durch meinen Vater auch für eine technische Schiene interessiert‘, Z. 10) als auch in seinem ursprünglichen beruflichen Feld im technischen Beruf musste er sich diesen Rollenerwartungen fügen. Das pädagogische Feld könnte demnach eine Art Erleichterung auslösen, da dort dieser Druck der Geschlechterrollen nicht herrscht. Dass er sich nun im pädagogischen Feld ‚so wohl‘ fühlt, verdeutlicht die scharfen Grenzen des Feldes und dessen Distinktion vom technischen Feld (‚es ist einfach ein komplett anderer Bereich‘).

Die langen Pausen am Schluss dieser Sequenz verdeutlichen womöglich einen Nachdenkprozess, in dem er über diese feldspezifische Charakteristik nachdenkt. So wäre es denkbar, dass er weiter darauf eingeht. Ebenso könnte das abschließende ‚ja‘ als Konklusion gelesen werden, so dass dieses Thema damit abgeschlossen ist. Die Vorzüge seiner Passung zu den Kommiliton:innen bzw. auch den anderen Akteur:innen im Feld sind damit für ihn ausreichend erklärt.

Kindliche Begeisterungsfähigkeit

und- und ich finde auch die Kinder- also man glaubt irgendwie (.) in dem Bereich (.) da wissen die Kinder noch nicht so viel aber man ist jedes Mal so erstaunt irgendwie was- was da zurückkommt und wo man sich denkt- (.) das ist echt- da ist man echt baff dann auch und- (.) wie die Kinder sich einfach auch begeistern können für Dinge

Markus lenkt das Thema zu den Schüler:innen und verdeutlicht seine Begeisterung für die Arbeit mit Kindern. Der positive Gegenhorizont in dieser Arbeit zeigt sich dabei in erster Linie durch deren Begeisterungsfähigkeit und den überraschend hohen Wissensstand der Kinder im Volksschulalter. Darin dokumentiert sich sein berufsbezogener Habitus, der sich an der Wissensvermittlung orientiert (Habitushypothese 3) und dessen Interesse darin liegt, die Schüler:innen zu fördern und diese Begeisterungsfähigkeit zu stärken. Sowohl eine pragmatische Orientierung (Kontrast-Habitushypothese A) als auch das zentrale Interesse an der pädagogischen Nähe zu den Kindern (Kontrast-Habitushypothese B) kann hier ausgeschlossen werden.

Vielmehr formt Markus dabei eine weitere Form seiner optimalen Passung zu seinem Berufsbild. Die Begeisterungsfähigkeit und der Wissensdurst der Schüler:innen formen die Anforderungslogik des Feldes. Nach der Passung zu den pädagogischen Akteur:innen im Feld zeigt er hiermit auch die Passung zu den Schüler:innen auf.

Nachdem Markus die Ebene der Kolleg:innen und jener der Kinder aufgegriffen hat, ist nun zu erwarten, dass er eine neue berufliche Ebene einführt. Er scheint hier eine holistische, aber dabei jeweils sehr knappe Beschreibung des Lehrberufs anzustreben.

Sekundarstufe als Alternative

und (2) weil ich mir nämlich kurzzeitig überlegt gehabt habe dass ich eben Sekundarstufe mache aber (.) aber jetzt bin ich voll froh darüber (3) ahm eben weil auch die Umstellung auch war noch zusätzlich halt auf der Hauptuni jetzt-

Markus führt auch in dieser Sequenz ein neues Thema ein und wechselt von der kindlichen Begeisterung zur Abgrenzung des Volksschullehrberufs und damit zur strukturellen Ebene des Studiums. Es hatte sich auch überlegt, Sekundarstufenlehrer zu werden, ist aber froh darüber, dies nicht gemacht zu haben. In der Sekundarstufe spielt die Wissensvermittlung allgemein eine größere Rolle als im Volksschullehrberuf – so die gängige Meinung, die auch in den Interviews immer wieder zum Vorschein kam. Insofern wäre diese Entscheidung mit seiner Orientierung an der Wissensvermittlung naheliegender gewesen. Mit der genannten ‚Umstellung‘ ist die Zusammenlegung der PHs mit den Universitäten im gesamten Sekundarstufenbereich gemeint. Er könnte damit auf unterschiedliche Facetten anspielen. Die Sekundarstufenausbildung wurde durch die starke Rolle der Universitäten sehr universitär geprägt, wodurch den Studierenden mehr Eigenverantwortung in der Studienorganisation zugetragen wurde. Ein weiterer zentraler Unterschied ist die im Vergleich zur PH relativ spät stattfindende Schulpraxis. Im Common Sense der Studierenden ist die Ausbildung an der Universität stärker mit Theorie verknüpft, während an der PH die sogenannte *Praxis* im Vordergrund steht.¹⁶⁹

Habitushypothetisch lässt sich dadurch wenig überprüfen. Im Anschluss wäre denkbar, dass er genauer darauf eingeht. Da der Modus dieser Passage allerdings weniger in der Vertiefung verschiedener Sachverhalte liegt, ist es auch denkbar, dass er ein weiteres Mal das Thema wechselt.

Von Bezugspersonen und Alleskönnern

und (3) ja eben dass man die Kin- ma- (.) also in der Volksschule kann man- da- da- (.) da hat man die Kinder viel öfters und da ist man so eine große Bezugsperson und (.) das ist in einer Sekundarstufe zum Beispiel nicht der Fall und ja (2) man muss halt auch alles können halt

In dieser letzten Passage wechselt Markus ein weiteres Mal das Thema und bringt zwei zusätzliche Aspekte des Volksschullehrberufs ins Spiel. Einerseits die Charakteristik, dass Volksschullehrer:innen in Abgrenzung zur Sekundarstufe aufgrund der Häufigkeit des Kontakts ‚große Bezugspersonen‘ für die Schüler:innen sind und andererseits, dass man in der Volksschule ‚halt auch alles können‘ muss. Dabei dürfte er die unterschiedlichen Fächer meinen. In beiden Fällen distanziert er sich von der Sekundarstufe.

Im Vergleichshorizont zu Isa sagt er nicht: ‚da wärs schade wenn ich jetzt nur also in einem Bereich (1) so extrem gehe‘ (Isa, Z. 294). Isas Vater sagt dies zu ihr, weil sie so vielfältig ist. Isa spricht dabei aber im Modus der Distinktion, was auf einen negativen Gegenhorizont der Spezialisierung deutet. Markus dagegen erzählt von einem positiven Gegenhorizont, in dem er aktiv die Ebene des Wissens bzw. Könnens in den Vordergrund stellt: ‚man muss halt auch alles können halt‘, wodurch sich ein letztes Mal sein kompetenzorientierter, wissensvermittelnder berufsbezogener Habitus dokumentiert, der am Wissen bzw. dessen Verbreitung orientiert ist (Habitushypothese 3).

Dass hier trotz der Erwähnung der ‚Bezugsperson‘ nicht von einer zentralen Orientierung an der engen Beziehung zu den Kindern (Kontrast-Habitushypothese B) gesprochen werden kann,

¹⁶⁹ Zum Mythos der Antinomie von Theorie und Praxis im Feld der Bildung siehe Kapitel 6.2.

zeigt sich anhand mehrerer Komponenten. Zunächst kommt diese Facette des Berufs sehr spät und dürfte demnach nur eine nachgeordnete Rolle spielen. Der unsichere Modus, der sich in den vielen Wortabbrüchen und Pausen zeigt, deutet ebenso auf die geringere Habitualisierung dieser Orientierung hin: ‚dass man die Kin- ma- (.) also in der Volksschule kann man- da- da- (.) da hat man‘. Auch die neutrale und allgemeine man-Form deutet darauf hin, da er davor zumeist in der ich-Form gesprochen hat (etwa: ‚am Anfang habe ich das ein bisschen unterschätzt‘, ‚ich finde‘, ‚ich sage ihnen halt dann immer‘, ‚ich möchte ihnen das auch (.) zeigen und preis(.)geben‘, ‚ich weiß wie das ist in der Arbeitswelt‘). Er sagt nicht ‚da bin ich eine große Bezugsperson‘, was ebenso als eine gewisse pädagogische Distanzierung betrachtet werden kann.

Zusammenfassende Habitushypothese aus Passage 2

Diese sehr frühe Passage im Interview ist geprägt durch den mehrmaligen Themenwechsel. Er bringt dabei alles Mögliche ein. Von der *Härte des Berufs* über die *Außensicht* bzw. das *Image*, dem Gedanken der gesellschaftlichen *Aufklärung*, der Ebene der *Kolleg:innen*, der *Wissensvermittlung* der Schüler:innen, der Ebene des *Unterrichts*, der *Bürokratie* bzw. Vorbereitung und Planung, der Abgrenzung von der *Sekundarstufe* bis hin zur Lehrperson als *Bezugsperson* und dem Bedarf einer vielfältigen und allseitigen *Kompetenzerfordernis*. Dieser holistische Blick auf den Lehrberuf dokumentiert auch die vielen Facetten des berufsbezogenen Habitus, der sich aus vielen Komponenten zusammensetzt. Diese lassen sich für Markus wie folgt zusammenfassen: Markus kann ein aufklärerischer berufsbezogener Habitus zugesprochen werden, der sich an der Wissens- bzw. Kompetenzvermittlung orientiert. Zentral ist für ihn die Lehre, die Didaktik und die Begeisterungsfähigkeit der Schüler:innen. Kinder im Volksschulalter haben bereits überraschend viel Wissen und Interesse, was eine Grundvoraussetzung für seine Orientierung an der Wissensvermittlung bedeutet. Die *illusio* des Feldes, die ihn fasziniert, bringt ihn dazu, sich seiner Berufswahl sicher zu sein. In der ersten Passage konnte gezeigt werden, dass Markus einen Beruf anstrebt, in dem er bis zur Pensionierung mit Begeisterung bleiben kann. Diese Passage deutet darauf hin, dass er im Lehrberuf diese lange andauernde Begeisterung gefunden hat. Insofern zeigt sich auch hier ein begeisterungsorientierter berufsbezogener Habitus mit einem großen Interesse an der beruflichen Erfüllung.

Eine zweite Komponente, auf die Markus in dieser Passage besonders stark eingeht, ist jene des Images des Lehrberufs. Markus lenkt das Gespräch von sich aus in Richtung Außen- bzw. Fremdbild zum Lehrberuf, das ihm besonders wichtig zu sein scheint. Der Volksschullehrberuf ist allgemein zu wenig anerkannt, was ihn stört und wogegen er ankämpfen möchte, weil dieser Befund seiner Meinung nach einem Irrtum aufsitzt. Er spricht in diesen Abschnitten aus der Position des Verteidigers des Lehrberufs, wobei auch ein aufklärerischer berufsbezogener Habitus zum Vorschein kommt. Aufgrund der Illegitimität des Lehrberufs, die Markus in seinem Herkunftsfeld erkennt, wird er stets zur Rechtfertigung seiner Berufswahl gedrängt. Diese symbolische Macht dokumentiert sich in den Sprechakten, in denen Markus zeigt, welche Anstrengung es bedeutet, den Beruf nach außen zu legitimieren (‚da wird man eher so belächelt‘ bzw. ‚ich möchte ihnen das auch (.) zeigen und preis(.)geben und- und ihnen das auch sagen‘). Dabei zeigt sich ein unterlegener berufsbezogener Habitus der Legitimation und damit einer Orientierung an Anerkennung und Sichtbarkeit, die er über die gesellschaftliche bzw. feldspezifische Aufklärung erreichen möchte. Ebenso dokumentiert sich dabei ein progressiver Moment, indem er traditionelle und konservative Bilder des Volksschullehrberufs aufbrechen und Grenzen verschieben möchte.

Eine weitere Facette in der Abhandlung zum gesellschaftlichen Fremdbild des Volksschullehrberufs verdeutlicht sich im Umgang mit der Art und Weise der Rechtfertigung des Berufs. Mar-

kus versucht, diese Legitimation über die Anerkennung der Härte und der Anstrengung des Berufs zu erlangen. Dies deutet sehr stark darauf hin, dass er dabei nicht nur den Volksschullehrberuf an sich, sondern speziell den Volksschullehrberuf *als Mann* zu rechtfertigen versucht. Der Beruf ist nach Markus auch für Männer geeignet, weil dieser kein ‚Honigschlecken‘ ist, sondern im Gegenteil: ‚man unterschätzt es auch manchmal‘ und ‚es steckt auch viel Arbeit dahinter‘. Darin dokumentiert sich ein geschlechterstereotyper berufsbezogener Habitus, der sich an Geschlechterkonventionen hält bzw. ihnen aufsitzt. Ein Beruf wird für Männer demzufolge dann legitim und attraktiv, wenn er mit Männlichkeitsstereotypen wie Härte und Anstrengung verbunden wird. Nach außen versucht er, diese zu vermitteln und reproduziert sie dadurch. Ob er jedoch selbst diesen Stereotypen aufsitzt oder diese nur als Mittel zum Zweck seiner Legitimierung verwendet, bleibt offen. In jedem Fall zeigt sich dadurch die Macht des Herkunftsfeldes, das diese Geschlechterrollen und -konventionen weitergibt und aufrechterhält. Auch Markus fügt sich diesen und reproduziert sie damit, worin sich der Aspekt der toxischen Männlichkeiten zeigt. *Als Mann* muss er demnach diesen Beruf anders rechtfertigen. Zudem deutet sich an, dass er den Beruf anders auslegen muss, als Frauen dies tun. Die Nähe zu den Kindern ist für Markus nicht im positiven Gegenhorizont verankert bzw. spricht er nicht offen davon – im Vergleichshorizont zu Isa und Nicole: ‚denke dass ich gut mit Kindern umgehen kann und (.) mich da einfühlen kann‘ (Nicole, Z. 241) bzw. ‚in die Volksschule gehen normalerweise Kinder ja oft noch sehr gerne und da haben sie die Lehrerin gerne‘ (Isa, Z. 369). Auch dahinter könnte eine geschlechterspezifische Prägung stecken, die diese pädagogische Nähe für Markus *als Mann* nicht zulässt.

Markus war auf der Suche nach einem beruflichen Feld, zu dem er passt bzw. das zu ihm passt und ist im pädagogischen Feld fündig geworden. Die *illusio* des pädagogischen Feldes ist jene, die er im positiven Gegenhorizont verankert hat – im Gegensatz zu jener des technischen Feldes. Das erkennt er in den Einstellungen der Akteur:innen im Feld – wen und was er damit genau meint, bleibt unklar, bringt aber seine subjektiv angestrebte Passung zum Feld zum Ausdruck. Diese Passage deutet darauf hin, dass er diese Passung innerhalb des Feldes im Bereich des Möglichen erkennt, dass er diese Passung nach außen jedoch erarbeiten muss, da diese nicht anerkannt ist. Männer im Volksschullehrberuf sind nicht legitim.

4.3.3 Passage 3: ‚dass Kinder einfach so komplett gleich herkommen und dich so quasi angreifen wollen und so‘

Die folgende Passage (Z. 187–203, Min. #00:18:45) folgt einer Argumentation für die Entscheidung zum Volksschullehramt und gegen die Sekundarstufe. Markus wusste, dass er durch die frühe Schulpraxis an der Pädagogischen Hochschule und damit im Volksschullehramt bereits in der ersten oder zweiten Woche des Studiums mit den Schüler:innen in Berührung kommt. Dadurch – so argumentiert er – weiß er schnell, ob der Beruf für ihn passt. Als Späteinsteiger im Alter von bereits 25 Jahren wäre er im Sekundarstufenlehramt sonst ein großes Risiko eingegangen, da dort erst spät Schulpraxis vorgesehen ist. Dies zeigt auch seine verankerte Fremdheit gegenüber dem Beruf bzw. seine Skepsis gegenüber seiner eigenen Passung im Prozess der Berufswahl. Auf diese Argumentation folgt schließlich die Nachfrage des Interviewers, welche Erfahrung er zu Beginn der Schulpraxis gemacht hat:

- I: Und wie ist es dir in der Praxis dann gegangen? Gleich von Anfang an super-
 M: also (2) ((lautes, lachendes ausatmen)) es war schon komplett was anderes- also (1) ich bin auch mit dem- am- am Anfang bin ich gar nicht so zurechtgekommen dass- dass Kinder einfach so komplett gleich herkommen und dich so quasi angreifen wollen und so und als Mann bist du

halt irgendwie auch- ah da möchtest du auch deinen Abstand haben und Ding- (.) aber jetzt mittlerweile denke ich da gar nicht so viel darüber nach und (1) und jetzt möchte ich auch- in den Ferien- da habe ich mich jetzt auch angemeldet – da habe ich noch kein Mail kriegt ähm – dass ich bei so einer Ferien- Ferienwoche mitarbeite weil ich eben wenig Kontakt mit Kindern habe (1) und (.) mir das einfach- weil ich das einfach machen möchte halt und (1) und es ist halt wirklich von Woche zu Woche, von Praxis zu Praxiswoch- also von Praxiswoche zu Praxiswoche ist es halt auch immer besser und (.) dann kennen wir die Kinder schon, dann weiß man schon die Namen, dann ist es auch viel besser weil am Anfang ist man halt irgendwie perplex halt weil die Kinder d- (1) die wo- die haben einfach einen Menschen gerne und dann rennen sie einfach hin und überhaupt als Mann bist du halt irgendwie so- weil wir- das war ja überhaupt so lustig- wir waren ja im 1. Semester sind wir ja 5 ähm- immer in 5er-Gruppen gewesen halt und 5 Burschen- die haben uns aus- angeschaut @(1)@ wie wenn wir irgendwelche anderen Menschen wären @ (2)@ und (.) dann hat eben ein Kind gesagt ‚wa-‘ also das war halt ein Bursche- ‚was?‘ also ‚lauter Burschen, yeah‘ @(2)@ da hat er sich gleich gefreut, das war echt lustig (1) ja

Diese Passage zielt auf die Handlungsebene der Schulpraxis ab und gibt Einblick auf das antizipierte Lehrerhandeln und damit auf den berufsbezogenen Habitus von Markus.

Einstieg in die Schulpraxis

I: Und wie ist es dir in der Praxis dann gegangen? Gleich von Anfang an super-

Der Interviewer bleibt damit beim Thema der Schulpraxis und versucht, eine Entwicklungsperspektive der Schulpraxis zu entdecken, indem er einen zeitlichen Verlauf der Praxiserfahrung wissen möchte. Vor allem der Beginn (‚von Anfang an‘), also die erste Praxisphase steht dabei im Zentrum. Die Zusatzfrage deutet darauf hin, dass es ihm zum Zeitpunkt des Interviews bereits ‚super‘ geht. Die Frage ist, ob dies von der ersten Phase der Schulpraxis an so war. Die Frage der *Passung* steckt dabei zwischen den Zeilen.

In Richtung Habitus-hypothesen gedacht werden durch diese Fragestellung verschiedene Ebenen eröffnet. Einerseits zielt die Frage auf mögliche Krisen in der Praxis ab. Andererseits sind damit auch die Passungsverhältnisse zum angestrebten beruflichen Feld angesprochen. Es geht nun um ein neues Thema bzw. einen neuen Kontext. Markus muss sich nun bezüglich der Schulpraxis positionieren. Dabei stehen ihm mehrere Möglichkeiten offen.

Die wahrscheinlichste Variante ist, dass er die letzte Frage (‚Gleich von Anfang an super-‘) kurz beantwortet, bevor er – trotz geschlossener Frage – näher darauf eingeht. Dass der Interviewer die Frage nicht fertig formuliert, sondern bereits unterbrochen wird, deutet auch darauf hin, dass Markus eine rasche und affektive Antwort bereithält.

Falsche Erwartungen

M: also (2) ((lautes, lachendes ausatmen)) es war schon komplett was anderes-

Markus unterbricht die Frage mit einem schnellen ‚also‘, womit er das Gespräch weit öffnet. Dadurch deutet er an, dass er etwas ausholen muss – in Richtung: ‚also, pass mal auf, das war folgendermaßen‘. Das Thema interessiert ihn, er mag näher darauf eingehen. Auch die Pause danach und das laute Ausatmen bauen etwas Spannung auf. Dies signalisiert, dass nun eine spannende Erzählung folgt. *Die Schulpraxis* ist für Markus ein wunder Punkt bzw. löst sie etwas in ihm aus, über das er gerne spricht. Die Betonung, dass es ‚schon komplett was anderes‘ war, deutet auf eine größere Krise hin bzw. auf eine Erfahrung, die er so absolut nicht erwartet hatte. Durch die Betonung wird dieser krisenhafte Moment gestärkt. Der lachende Modus des Aus-

atmens suggeriert, dass er diese Krise aus der jetzigen Sicht bereits als lustige Anekdote wahrnimmt und entspannt darüber erzählen kann. Ob dies in der Situation der ersten Praxis auch so gesehen wurde? Die Spannung ist vorhanden.

In Richtung Habitushypothese deutet sich hier eine anfängliche Krise an, die er allerdings bereits überwunden hat – ansonsten hätte er das Studium bereits abgebrochen bzw. könnte nicht im lachenden Modus darüber sprechen. Aus der vorigen Passage wissen wir schließlich, dass er sich für den richtigen Beruf entschieden hat (‘ich bin mir sicher dass ich die richtige Entscheidung getroffen habe’, Z. 61). Somit ließe sich bereits eine vage Hypothese entwickeln: Markus könnte demnach ein starrer hartnäckiger berufsbezogener Habitus zugeschrieben werden, der sich nicht von einer Irritation oder Krise erschüttern lässt und weiter unbeirrt seinen Weg geht (Habitushypothese 1). Dies würde auf einen eher starren Habitus schließen lassen und eine *Hysterese* andeuten. Bei sich ändernden feldspezifischen Anforderungen agiert er mit seinen bewährten Handlungsstrategien und habitualisierten Routinen, die allerdings durch die veränderten Bedingungen des Feldes zu *alldoxischen Strategien* führen können.¹⁷⁰ Andererseits könnte ihm auch ein resilienter anpassungsfähiger berufsbezogener Habitus zugesprochen werden, der offen und flexibel auf sich verändernde Umstände bzw. Felder zugeht und sich ihnen angleicht (Habitushypothese 2). Dabei würde die im Bourdieuschem Universum unwahrscheinlichere Variante der Habitustransformation zum Vorschein kommen.

Im Gegensatz dazu zeigt sich dabei gerade kein resignierender berufsbezogener Habitus, der Konflikte meidet und bei Problemen und Widerständen schnell aufgibt (Kontrast-Habitushypothese A).

Die Passung zum Feld dürfte bezüglich der Schulpraxis nicht von Anfang an gegeben sein. Im Gegensatz zur vorigen Passage, wo er diese subjektive Passung zum pädagogischen Feld als homolog darstellt, scheint diese in der Schulpraxis von anfänglichen Schwierigkeiten geprägt zu sein. Ob das an der Praxis des Unterrichtens, an den Praxislehrer:innen, den Schüler:innen oder an anderen Komponenten liegt, bleibt vorerst offen. Anzunehmen ist, dass er diese anfängliche Krise – sofern es sich tatsächlich um eine solche handelt – in der folgenden Sequenz näher beschreibt. Auch die Aufklärung des Umstandes, was genau ‚schon komplett was anderes‘ war, kann erwartet werden.

Kinder als Bedrohung

also (1) ich bin auch mit dem- am- am Anfang bin ich gar nicht so zurechtgekommen dass- dass Kinder einfach so komplett gleich herkommen und dich so quasi angreifen wollen und so

Markus legt eine deutliche Krise offen, die ‚am Anfang‘ völlig unerwartet auf ihn hereinbrach. Die Dramatik ergibt sich durch seine blauäugige Fehleinschätzung des Berufs. Er hat nicht damit gerechnet, dass Kinder Nähe einfordern und wurde in der ersten Praxisphase von der Realität eingeholt. Dass Kinder ihn von Beginn an ‚so quasi angreifen wollen und so‘ überfordert ihn. Er baut ein starkes Bedrohungsszenario auf, das vier Komponenten verbirgt: *erstens* wird er mit einer ihn unbekanntem Situation konfrontiert, *zweitens* befindet er sich als Akteur in der Situation der Schulklasse in der Unterzahl gegen eine Mehrzahl an Kindern, *drittens* passiert dies völlig ohne Vorwarnung – als hätte jemand die Leine losgelassen – und *viertens* ist er dabei völlig auf sich alleine gestellt. Die Ebene der pädagogischen Beziehung befindet sich außerhalb seiner *doxa* und war demnach kein Faktor im Berufswahlprozess. Damit hat er sich nie beschäftigt. Hätte er dies getan, wäre dieser Beruf wohl eher nicht in Frage gekommen. Der Volks-

¹⁷⁰ Zum Hysterese-Effekt siehe Kapitel 2.2.3.

schullehrberuf hat für ihn ursprünglich nichts mit Beziehungsarbeit und Nähe zu tun. Er sieht dabei offenbar nur andere Komponenten – dies könnten etwa die Wissensvermittlung sein, die angenehmen Arbeitszeiten oder die gute Entlohnung.

Markus offenbart in dieser Sequenz seine habituelle Fremdheit gegenüber der Nähe zu Kindern (neue Kontrast-Habitushypothese B). Gängige Phrasen des Feldes wie ‚Kinder geben einem so viel zurück‘ sind von Markus nicht zu erwarten. Darin zeigt sich auch ein Vergleichshorizont zu Isa, bei der die pädagogische Nähe im Zentrum ihrer habituellen Orientierung liegt. Demgegenüber könnte Markus eine Orientierung an der pädagogischen Distanz zugesprochen werden. Erst durch die Konfrontation mit den nahebedürftigen Kindern wird ihm diese Distanzierung auch selbst bewusst. Die pädagogische Distanz kann eventuell geschärft werden durch eine geschlechterspezifische Komponente. *Als Mann* – so könnte es Markus sehen – ist es natürlich-genetisch bedingt, keine pädagogische Nähe im Fokus zu haben. Dies passt nicht zu männlichen Eigenschaften, so *sind* Männer nicht. Demzufolge wäre er vom kindlichen Eingriff in seine Komfortzone irritiert, da die Kinder diese natürliche Tatsache der erforderlichen Distanz gegenüber Männern nicht erkennen und akzeptieren. Die Orientierung an der Distanz hängt in dieser Variante mit einem geschlechterstereotypen berufsbezogenen Habitus zusammen (Habitushypothese 3).

Darin lässt sich vielmehr eine wissensvermittelnde Habitusdisposition erahnen, bei der anstelle der Nähe zu den Kindern das Interesse an der Didaktik und der Weitergabe von Wissen und curricularen Inhalten im Zentrum stehen (neue Habitushypothese 4). Dass diese Dimension der pädagogischen Nähe bzw. Distanz für Markus im Berufswahlprozess nicht im Bereich des Denkbaren liegt, deutet stark auf seine Orientierung an der wissensvermittelnden Dimension hin.

Im Vergleichshorizont zu Nicole dagegen lässt diese Sequenz ebenso einen pragmatischen berufsbezogenen Habitus zu, dem eine Orientierung an möglichst geringer Anstrengung unterliegt (neue Habitushypothese 5). Dass die Kinder etwas von ihm wollen und er daher gefordert ist, könnte in diese Richtung gedacht werden.

Durch diese Positionierung der naiven und *alldoxischen* Berufswahlstrategie nimmt Markus eine vulnerable Stellung ein und macht sich dadurch angreifbar. Dass er diesen negativen Gegenhorizont der Nähe zu den Kindern so offen anspricht und damit seine anfängliche Schwäche offenbart (in einer Interviewsituation mit einem fremden Menschen), lässt mehrere Schlüsse zu. Einerseits deutet dies darauf hin, dass er diese Schwäche bereits überwunden hat und nun nachträglich – fast heldenhaft – darüber erzählen kann, wie er es geschafft hat, diesen Mangel zu kompensieren. Auch der lachende Modus des Ausatmens in der vorigen Sequenz könnte dies stärken. Dies würde einen anpassungsfähigen, offenen und flexiblen berufsbezogenen Habitus bestätigen (Habitushypothese 2), könnte im Gegenteil aber auch einen starren berufsbezogenen Habitus stärken, der sich dadurch nicht erschüttern lässt und weiter fest an seinen Handlungsschemata festhält (Habitushypothese 1). Sowohl Habitustransformation als auch Hysteresis sind weiter denkbar. Andererseits verweist diese Offenlegung der eigenen Naivität und Schwäche auch auf einen reflexiven berufsbezogenen Habitus, der an der offenen Kommunikation orientiert ist (neue Habitushypothese 6). Mit dem Kontext des Wissens über seinen technischen Beruf und der Passung zu den Akteur:innen im pädagogischen Feld (wie die zu verschiedenen Themen auch stehen, Z. 67) ist zu erahnen, dass damit eine reflexive Haltung im Feld gemeint sein könnte, die ihn fasziniert.

Bezüglich seines Berufsbildes zeigt sich eine anfängliche *Allodoxie*, indem er die pädagogische Beziehung nicht als Aufgabe einer Lehrperson erkannte. Er ist demnach zwangsläufig einem Subjektivierungsprozess bezüglich der schulischen Praxis ausgeliefert – er muss seine Position

zur pädagogischen Nähe erst finden. Seine antizipierte Aufgabe als Lehrer sieht er zu Beginn ausschließlich in der Wissensvermittlung und darin, die Kinder kognitiv bestmöglich auf die nächste Schulstufe vorzubereiten. Ebenso könnte sich aber auch ein Berufsbild darin erkennen, das von Gemütlichkeit, Dienst nach Vorschrift und wenig Anstrengung geprägt ist.

Die subjektive Passung zur Anforderungslogik der pädagogischen Nähe, die in dieser Situation der Schulpraxis unerwartet auf ihn hereinbricht, ist demnach zu Beginn nicht gegeben. Ganz im Gegenteil – er erkennt dabei seine Unpassung. Wie Markus auf diese kritische Situation reagiert, wird seine Habitusdispositionen sichtbar machen.

Zu erwarten ist nun eine Erzählung über diesen Copingprozess bezüglich der nicht vorhandenen Passung. Versucht er, diese Passung dadurch herzustellen, dass er sich selbst an diese Anforderungslogik des Feldes angleicht, worin sich eine Habitustransformation erkennen ließe. Oder zielt er eher darauf ab, einen Weg für eine Lehrerrolle zu finden, die mit seinen vorhandenen Habitusdispositionen kompatibel ist.

Boys will be boys

und als Mann bist du halt irgendwie auch- ah da möchtest du auch deinen Abstand haben und Ding- (.)
aber jetzt mittlerweile denke ich da gar nicht so viel darüber nach

Markus hebt seine Erfahrung des Verloren-Seins und des Wunsches nach Distanz auf eine natürlich-genetische Ebene des Geschlechts. Das Bedürfnis nach Abstand liegt in der Natur des Mannes. Darin bestätigt sich in erster Linie der geschlechterrollenspezifische berufsbezogene Habitus mit der Orientierung an der Distanz (Habitushypothese 3). Er ist *halt ein Mann – boys will be boys*. Er selbst kann daher nichts für diese Irritation, das ist die natürliche Reaktion eines Mannes. Er gibt seinem Geschlecht die Schuld an der Krise. Aber auch die Kinder sind schuld daran, da diese das natürliche Erfordernis der Distanz nicht anerkennen und damit Grenzen überschreiten. Kinder akzeptieren den Geschlechterunterschied offenbar nicht. Demnach stehen sich zwei genetische Dispositionen gegenüber: das angeborene männliche Grundbedürfnis nach zwischenmenschlicher Distanz trifft auf das angeborene kindliche Grundbedürfnis nach zwischenmenschlicher Nähe. Dies führt zu einem zwangsläufigen Dilemma von Männern in der Volksschule. Spannend bleibt an dieser Stelle, wie Markus weiter damit umgeht und welche Strategien er entwickelt, dieses Grunddilemma zu lösen.

Dass er nun ‚nicht mehr so viel darüber nachdenkt‘, kann in Richtung starrer berufsbezogener Habitus (Habitushypothese 1) gelesen werden, der sich durch äußere Bedingungen beeinflussen lässt, aber diese auch nicht zum Anlass einer Veränderung nimmt. Er nimmt es hin, wie es ist. Durch diese Resignation (‚mittlerweile denke ich da gar nicht so viel darüber nach‘) kann je nach Kontext auch ein anpassungsfähiger berufsbezogener Habitus (Habitushypothese 2) aufrechterhalten bleiben. Vielleicht hat er eine für ihn passende Strategie gefunden, die ihm keine weiteren Probleme bereitet. Diese könnte darin liegen, verstärkt auf die Wissensvermittlung zu setzen und die neutrale und distanzschaffende Didaktik in den Vordergrund zu rücken (Habitushypothese 4). Dadurch erkennen die Schüler:innen womöglich, dass sie bei ihm nicht auf dem Schoß sitzen können, sondern lernen und Leistung erbringen müssen. Auch die pragmatische Herangehensweise (Habitushypothese 5) ist weiter möglich, indem er sich über dieses Problem keine Gedanken mehr machen möchte und sich lieber um seine eigenen Bedürfnisse kümmert. Ein reflexiver berufsbezogener Habitus ist – zumindest in Bezug zu seiner Geschlechterrolle – hier nicht erkennbar (Habitushypothese 6). Die beiden Kontrast-Hypothesen lassen sich durch diese Sequenz aufrechterhalten.

Das Berufsbild von Markus kann weiter als *alldoxisch* beschrieben werden, wobei die Geschlechterrolle durch diese Sequenz eine verstärkte Position bekommt. Es sieht danach aus, als würde Markus sich an ein Berufsbild halten, das sich geschlechterbedingt an einer männlichen Ausprägung hält und dass Frauen den Beruf naturbedingt anders auslegen. Das Geschlecht bestimmt nach Markus das Berufsbild.

Markus hat nun drei Möglichkeiten, mit dem beschriebenen Dilemma umzugehen. *Erstens* könnte er sich dem Bedürfnis der Kinder anpassen und lernen, mit pädagogischer Nähe umzugehen – er würde sich damit den feldspezifischen Anforderungen angleichen und damit eine Habustransformation durchmachen. *Zweitens* könnte er den Kindern klarmachen, dass sie sein Bedürfnis nach Distanz akzeptieren müssen. So müssten sich die Kinder an ihn anpassen, wodurch er die anderen zu transformieren versucht anstelle seiner eigenen Dispositionen. Und *drittens* könnte er darüber hinwegsehen und diese Unpassung ignorieren. Die unterschiedlichen Bedürfnisse sind genetisch bedingt und daher nicht zu ändern – so müssten alle Akteur:innen lernen, damit umzugehen.

Die gezielte Habustransformation

und (1) und jetzt möchte ich auch- in den Ferien- da habe ich mich jetzt auch angemeldet – da habe ich noch kein Mail kriegt ähm – dass ich bei so einer Ferien- Ferienwoche mitarbeite weil ich eben wenig Kontakt mit Kindern habe (1) und (.) mir das einfach- weil ich das einfach machen möchte halt

Diese Sequenz überrascht, da Markus sich dabei selbst widerspricht. Zuerst sagt er, dass er über dieses Passungs-dilemma der pädagogischen Distanz nicht mehr nachdenkt und an dieser Stelle macht er deutlich, dass er dies vollkommen konträr dazu sehr wohl und sehr aktiv macht. Er hat sich sogar freiwillig in den Ferien für ein Sommercamp angemeldet, um in Kontakt zu Kindern zu kommen. Er möchte ganz bewusst die Regeln des Spiels erlernen, um legitimer Teil des Feldes zu werden. Und dazu gehört für ihn nun auch die pädagogische Nähe zu Kindern.

Ein starrer berufsbezogener Habitus (Habitus-hypothese 1) tritt dadurch in den Hintergrund, da er nicht unbeirrt seinen geschlechterbedingten habitualisierten Routinen folgt. Vielmehr versucht er, sich den Bedingungen und der Logik des Feldes anzupassen, indem er sich auf diese Anforderungen einstellt und aktiv daran interessiert ist, die *illusio* des Feldes zu erlernen (Habitus-hypothese 2).

Die Geschlechterrollen treten aus dieser Perspektive ein wenig aus ihrer Starrheit, indem Markus davon ausgeht, dass der Umgang mit Kindern erlernbar ist. Dennoch kann der geschlechterrollenbedingte berufsbezogene Habitus der grundlegenden Orientierung an Distanz (Habitus-hypothese 3) bestätigt werden. Diese Habitusdisposition dürfte allerdings einer längerfristigen Transformation ausgesetzt sein, auch wenn daraus wohl kaum ein harmoniebedürftiger, an der pädagogischen Nähe orientierter Habitus, wie jener von Isa mehr wird. Aber die grundlegende habituelle Fremdheit gegenüber Kindern und ihren Bedürfnissen versucht Markus – um es überspitzt zu formulieren – durch eine Art *Schocktherapie* zu überwinden. Er springt ins kalte Wasser, um eine Anpassung an die feldspezifischen Anforderungen zu erlangen und steckt damit mitten in der habituellen Krise.

Der wissensorientierte berufsbezogene Habitus (Habitus-hypothese 4) erweist sich hier als haltbar, da er auch selbst diese Haltung gegenüber einer Wissens- und Horizonterweiterung verfolgt, indem er sich freiwillig einer Art (habituellen) Weiterbildung unterzieht. Die Annahme eines pragmatischen Habitus kann an dieser Stelle abgelehnt werden, da er viel zu proaktiv und veränderungswillig agiert. Die geringe Anstrengung liegt nicht in seinem berufsbezogenen Ha-

bitus (Habitushypothese 5). Der in der vorigen Sequenz geschwächte reflexive berufsbezogene Habitus (Habitushypothese 6) tritt hier allerdings wieder stärker in den Vordergrund. Er erzählt offen über seine Copingstrategien bezüglich der habituellen Fremdheit gegenüber Kindern. Dies würde er ohne reflexive Grundhaltung nicht machen.

Seiner Berufswahl ist er sich sicher, Markus merkt aber, dass er sich ändern muss, um Passung zum Feld herzustellen und versucht nun, alles daran zu setzen, um die fehlende *illusio* der pädagogischen Nähe zu erlernen. Anschließend ist aufgrund des Themenabschlusses („weil ich das einfach machen möchte halt“) naheliegend, dass er einen weiteren Aspekt aufgreift bzw. das Thema ändert. Er könnte aufgrund der großen Krise jedoch auch noch näher auf diese Unpassung eingehen.

Kommt Zeit kommt Rat

und (1) und es ist halt wirklich von Woche zu Woche, von Praxis zu Praxiswoch- also von Praxiswoche zu Praxiswoche ist es halt auch immer besser und (.) dann kennen wir die Kinder schon, dann weiß man schon die Namen, dann ist es auch viel besser

Markus geht noch einmal zurück auf die Ebene der Schulpraxis und erzählt von der Verbesserung der Situation durch die zunehmende Gewöhnung an die Kinder und durch die daraus entstehende Vertrautheit zu ihnen. „Es‘ ist ‚halt auch immer besser‘. Mit ‚es‘ meint er seinen Umgang mit den Kindern, bleibt dabei allerdings sehr unpräzise. Er scheint sich mit zunehmender Erfahrung wohler zu fühlen in der Klasse, was entweder an seinem Umgang mit der Nähe zu den Kindern oder an der Normalisierung der Situation liegen könnte. Markus scheint nicht von einer vergangenen Situation zu sprechen, sondern von der Gegenwart, wie auch die verwendete Zeitform erkennen lässt. Er hat diese Krise noch nicht überwunden, was seinen reflexiven berufsbezogenen Habitus noch einmal stärkt, da er bereits mitten im Transformationsprozess darüber nachdenkt, spricht und womöglich Strategien zum besseren Umgang damit bereithält (Habitushypothese 6).

Er spürt diese Veränderung, diese Besserung im Umgang mit den Kindern und erkennt die Ursache dafür in der zunehmenden Vertrautheit zu ihnen. Sein resilienter und anpassungsfähiger berufsbezogener Habitus (Habitushypothese 2) lässt ihn nicht im Stich, sondern bestätigt sich durch die Flexibilität, die er zulässt. Eine Habitustransformation kündigt sich dadurch an, die allerdings nicht von heute auf morgen funktioniert, sondern einen langen und anstrengenden Prozess und eine große Resilienz und Bereitschaft benötigt – die er offenbar mitbringt. Von Woche zu Woche zeigt sich bereits eine leichte Verbesserung. Von der passiven Rolle ‚dass Kinder einfach so komplett gleich herkommen und dich so quasi angreifen wollen‘ wechselt er hier in die aktive Rolle: ‚dann kennen wir die Kinder schon‘. Zudem ist er dabei nicht mehr alleine, sondern ein ‚wir‘. Er ist Teil einer Gruppe, bei denen es allen scheinbar ähnlich geht. Das anfängliche Bedürfnis nach Distanz dürfte *normal* sein. Dies spricht aus der Sicht des geschlechterrollenspezifischen Habitus (Habitushypothese 3) dafür, dass er hier von einem rein männlichen ‚wir‘ spricht. Ebenso deutet sich dabei ein Kontrollgewinn und eine zunehmende Sicherheit der Praxis an. Resilienz, Offenheit, Flexibilität und Durchhaltevermögen entwickeln sich durch zunehmende Erfahrung.

Wissensvermittlung spielt hier keine Rolle. Auch die Reflexion ist dabei nicht zentral. Die Kontrast-Habitushypothesen der Vermeidung von Konflikten und Widerständen (Kontrast-Habitushypothese A) und der Orientierung an der pädagogischen Nähe (Kontrast-Habitushypothese B) können bestätigt und damit endgültig verworfen werden.

Im Anschluss liegt es nahe, dass Markus weiter auf die Erfahrung der Praxis eingeht sowie auch auf seine zunehmende Passung.

Schockstarre durch die Nähe der Kinder

weil am Anfang ist man halt irgendwie perplex halt weil die Kinder d- (1) die wo- die haben einfach einen Menschen gerne und dann rennen sie einfach hin und überhaupt als Mann bist du halt irgendwie so-

Markus greift noch einmal das bisher Gesagte auf und formuliert es neu, aber ähnlich dramatisch wie zuvor. ‚Als Mann‘ ist er auf diesen kindlichen Wunsch nach Nähe nicht vorbereitet. Die leibliche Ebene der Erzählung zeigt diese Dramatik und Bedrohung ganz besonders – die Kinder kommen physisch zugelaufen und – die Schockstarre ist dabei richtig spürbar (‚als Mann bist du halt irgendwie so-‘). Die Kinder stellen dabei eine Bedrohung dar und dringen in eine Komfort-Zone ein, wodurch die Situation unangenehm wird. Diese Doppelung der bedrohlichen Erzählung verdeutlicht, dass Markus noch mitten in dieser Krise steckt und sie noch nicht überwunden hat.

Hierbei tritt wiederum der geschlechterrollenbedingte berufsbezogene Habitus in den Vordergrund (Habitushypothese 3). Männer sind so. Er ist ein Mann, daher kann er mit Kindern von Natur aus nicht umgehen. Markus ist damit vollkommen in Geschlechterrollenklichses verhaftet bzw. überträgt seine eigenen Dispositionen auf alle Männer.

Ebenso stärkt diese Sequenz ein weiteres Mal den resilienten anpassungsfähigen berufsbezogenen Habitus (Habitushypothese 2), da er dieser bedrohlichen Krise trotzt und Wege sucht, diese Probleme und inneren Konflikte zu lösen. Auch die Reflexionsfähigkeit verdeutlicht sich hier noch einmal (Habitushypothese 6).

Bezüglich seiner Passung verdeutlicht diese Sequenz noch einmal seine – aus seiner Sicht – naturbedingte Unpassung. Männer können keine optimale Passung in den Beruf mitbringen, da sie aufgrund ihrer Geschlechterdispositionen die pädagogische Nähe nicht vorweisen können. Der männliche Geschlechterhabitus steht dem erforderlichen Berufshabitus im Weg. Um eine subjektive Passung zu den Anforderungen des Feldes zu schaffen, benötigen Männer einen (geschlechter-)habituellen Transformationsprozess. Männer müssen sich ihrer habituellen Routinen entledigen und die Scheu vor der Nähe zu Kindern abbauen. So lässt sich die ursprüngliche Unpassung umformen.

Naheliegender ist, dass Markus näher auf diese paradoxe Situation eingeht, aber auch, dass er aufzeigt, wie er sich darauf einstellt und diese habituelle Fremdheit zu überwinden versucht.

Die positive Wendung

weil wir- das war ja überhaupt so lustig- wir waren ja im 1. Semester sind wir ja 5 ähm- immer in 5er-Gruppen gewesen halt und 5 Burschen- die haben uns aus- angeschaut @(1)@ wie wenn wir irgendwelche anderen Menschen wären @(2)@ und (.) dann hat eben ein Kind gesagt ‚wa-‘ also das war halt ein Bursche- ‚was?‘ also ‚**lauter Burschen, yeah**‘ @(2)@ da hat er sich gleich gefreut, das war echt lustig (1) ja

Markus schließt diese Passage mit einer Anekdote aus der Praxis. Es ist anzunehmen, dass er die ganze Passage lang über diese geschilderte Gruppe von Männern in der Schulpraxis gesprochen hat. So bestätigt sich die Annahme von oben, dass er beim ‚wir‘ von ausschließlich männlichen Kommilitonen gesprochen hat. Dadurch, dass er in der Schulpraxis mit vier Männern zusammen ist, sieht er, dass nicht nur ihn diese kindliche Nähe zu schaffen macht, sondern schließt daraus, dass dies eine Männersache ist, dass Männer *halt so sind*.

Aber – und hier kommt eine zweite Komponente hinzu – auch für die Kinder dürfte diese Situation außergewöhnlich sein. Männer als Volksschullehrer sind auch für die Schüler:innen in der Praxisschule eine Besonderheit (,die haben uns aus- angeschaut @ (1) @ wie wenn wir irgendwelche anderen Menschen wären'). Diese Besonderung stellt Markus jedoch als positiv dar. Die Kinder haben sich gefreut – vor allem offenbar die männlichen. Männer in der Volksschule irritieren. Sowohl sie selbst sind verwirrt, da sie vom Bedürfnis der Nähe der Kinder irritiert sind. Aber verwirrt sind auch die Kinder, weil sie keine Männer in der Schule gewohnt sind. Im Gegensatz zu den Studenten sehen die Kinder diese Situation jedoch von Beginn an positiv. Ein letztes Mal bestätigen sich damit sowohl der geschlechterspezifische als auch der resiliente anpassungsfähige Habitus (Habitus-hypothesen 2 und 3), die im nächsten Schritt noch einmal zusammengefasst werden sollen.

Zusammenfassende Habitus-hypothese aus Passage 3

Diese dritte Passage ist geprägt von Markus' habitueller Fremdheit gegenüber dem Bedürfnis der Nähe der Schüler:innen in der Volksschule. Diese ist so groß, dass er zu einer Habitustransformation gedrängt wird. Er erkennt die Notwendigkeit, sich zu ändern, um sich den Anforderungen des pädagogischen Feldes anzupassen.

Markus ging offenbar mit naiven Berufsvorstellungen ins Studium. Er hatte die Dimension der zwischenmenschlichen Beziehung zu den Schüler:innen nicht im Blick. Diese scheint außerhalb seiner *doxa* gelegen zu sein. In der Schulpraxis wird er schließlich damit konfrontiert, und zwar so stark, dass er davon vollkommen irritiert ist. Die nahebedürftigen Kinder werden als Bedrohung gesehen, die auf ihn ,als Mann' losgerannt kommen und ihn ,angreifen wollen'. Damit hat er nicht gerechnet. Schule war für ihn bis dahin – aber das bleibt in dieser Passage implizit – Wissensvermittlung und eine Stätte des Lernens. Dass es sich auch um eine Stätte der pädagogischen Beziehung handelt, wird ihm erst durch die Schulpraxis schlagartig klar. Kinder sind eine Art Fremdkörper für Markus, was allerdings nicht so bleiben soll.

Markus kann aus dieser Passage ein resilienter anpassungsfähiger berufsbezogener Habitus zugeschrieben werden, der trotz einer offensichtlich enormen Krise offen und flexibel auf sich verändernde Bedingungen zugeht. Zu Beginn der Schulpraxis wird er durch seine *alldoxischen Habitusdispositionen* vor eine beinahe beruflich-existentielle Krise gestellt. Die Schüler:innen fordern Nähe ein, die er ihnen nicht geben kann. Er reagiert darauf allerdings weder mit Verzweiflung noch mit Resignation. Markus versucht, diese Krise proaktiv zu überwinden. Er lässt nicht nur Zeit verstreichen, sondern meldet sich aktiv für ein Sommercamp an, um diesen Umgang mit Kindern zu erlernen.

Markus rettet sich durch sein natürlich-genetisches Modell der angeborenen Geschlechterrollen über die subjektive Unpassung zum Beruf. Es kann ihm demzufolge auch ein geschlechterrollenspezifischer berufsbezogener Habitus zugeschrieben werden, der eine natur- bzw. geschlechterbedingte Orientierung an der pädagogischen Distanz inkorporiert hat. Männer haben diese Disposition von Natur aus und sind demnach nicht für die pädagogische Nähe geeignet. Markus spricht in dieser Passage nicht in einem unterlegenen Modus. Er erkennt diese Unpassung und dieses Trugbild des Lehrberufs nicht als naiv und blauäugig, sondern als aufgrund seines Geschlechts normal und damit legitim an. Seine habituelle Fremdheit gegenüber Kindern ist ,als Mann' normal. Diese antizipierte Normalität führt auch dazu, dass er damit offen und reflektiert umgehen kann. Er braucht sich nicht rechtfertigen dafür, dass er als angehender Volksschullehrer nicht weiß, mit Kindern umzugehen. Im Feld braucht er sich für sein Geschlecht nicht zu legitimieren. Es ist normal, dass er diese Scheu vor der Nähe zu Kindern aufweist. Das liegt an seinem Geschlecht. Er kann aber etwas an dieser Situation ändern. Dabei hat Markus

allerdings keine Dekonstruktion von Geschlecht im Sinne, sondern eine Verschiebung seiner habituellen Dispositionen bezüglich des beruflichen Umgangs mit Kindern in Richtung mehr Nähe. Er steckt damit mitten in einer Habitustransformation.

Bezüglich seines Berufsbildes zeigt sich eine starke Orientierung an Geschlechterrollen. Männer nehmen im Volksschullehrberuf eine Sonderstellung ein. Dies wurde ihm auch bewusst in der Schulpraxis. Obwohl dabei unbeachtet blieb, wie er den Lehrberuf auslegen möchte, zeigt sich, dass er dies anders macht, als Frauen dies tun. Für ihn ‚als Mann‘ ist eine Auslegung des Berufs an der pädagogischen Nähe nicht denkbar. Diese Komponente des Berufs bleibt im Berufswahlprozess unberücksichtigt. Er dürfte ein Bild von Schule gehabt haben, in dem er als Lehrer den Schüler:innen Wissen und Kompetenzen beibringt. Seine Hauptaufgabe sah er in der Wissensvermittlung und in der Vorbereitung der Schüler:innen auf die nächste Schulstufe. Dieses Berufsbild wird von der Realität in der Schulpraxis allerdings schnell eingeholt. Er wird desillusioniert. Diese Irritation dürfte aber nicht so stark sein, als dass er das Feld verlässt. Die Vorteile bzw. Anziehungskräfte des Feldes sind größer als die Irritationen.

Die habituelle Passung zu den Anforderungen des Feldes ist nicht gegeben, was Markus in der Schulpraxis schnell erkennen muss. Er braucht nun eine Strategie, die *illusio* des Feldes zu erlernen, um Teil des Feldes bleiben zu können. Die Anforderungen des Feldes zu verändern, ist kaum möglich, also braucht es eine habituelle Anpassung und damit eine Habitustransformation. Markus muss lernen, mit diesem Bedürfnis nach Nähe der Kinder umzugehen, wenn er länger im Feld bleiben möchte. Dass er dies tut, hat er in der vorigen Passage verdeutlicht. Er setzt sich daher bewusst einer Art Schocktherapie aus, um diese Bedingung der kindlichen Nähe zum erforderlichen Maße zu erlernen.

4.3.4 Fazit: die geschlechterbedingte berufsbezogene Habitustransformation von Markus M.

Die Interpretation und die habituspezifische Perspektive auf das Interview war bei Markus besonders herausfordernd, da er nicht aus einem einheitlichen, stringenten und konstanten berufsbezogenen Habitus spricht, sondern bei ihm verschiedene Facetten an berufsbezogenen Habitusdispositionen zum Vorschein kommen. Die Schwierigkeiten, die sich dabei ergaben, haben jedoch einige zentrale Punkte offengelegt, die bei der Betrachtung des berufsbezogenen Habitus von Studierenden – aber auch des Habitus ganz allgemein – zu beachten sind. Diese sollen im abschließenden Kapitel näher beleuchtet werden.¹⁷¹

Markus kann in erster Linie ein geschlechterrolle geprägter berufsbezogener Habitus zugeschrieben werden, dem starke Geschlechterkonventionen und -normen unterliegen. In den drei Passagen zeigen sich drei verschiedene Zugänge, die jeweils aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Sein Berufsleben ist geprägt von feldspezifischen Geschlechterkonventionen – zunächst von seinem Vater und damit dem Herkunftsfeld zum technischen Beruf geleitet, ist er dort unzufrieden, hält aber ein paar Jahre und mehrere Arbeitgeber:innenwechsel lang durch. Erst die Mutter der damaligen Freundin – eine Volksschullehrerin – zeigt ihm die Möglichkeit des Volksschullehrberufs auf, in dem sie ihm diesen Beruf zutraut und ihn zur Hospitation in ihre Klasse mitnimmt. Dort erkennt er, dass Volksschulkinder mehr wissen als er denkt, dass sie besonders begeisterungsfähig und wissbegierig sind, und dass der Volksschullehrberuf daher auch für ihn ‚als Mann‘ in den beruflichen Möglichkeitsraum rückt.

Markus weist dabei einen wissensvermittelnden aufklärerischen berufsbezogenen Habitus auf, der Schule als Stätte des Lernens und des Wissens erkennt. Seine Orientierung zeigt sich da-

¹⁷¹ Zu methodologischen Schlüssen für die Berufswahlforschung und Habitusrekonstruktion siehe Kapitel 6.1.

bei im Abenteuer, im Neuen, in der Begeisterungsfähigkeit. Er sieht die Aufgabe als männliche Lehrperson hauptsächlich in der Wissens- und Kompetenzvermittlung und in der bestmöglichen Vorbereitung für die nächste Schulstufe. Bedingt durch seinen geschlechterrollenspezifischen Habitus steht er ‚als Mann‘ konträr zu einer Orientierung an der pädagogischen Nähe. Im Vergleichshorizont zu Isa ist er nicht am Umsorgen und an der Harmonie bzw. an der Nähe zu den Kindern interessiert. Sein positiver Gegenhorizont – und diesen stellt er als *naturbedingt männlich* dar – liegt in der pädagogischen Distanz. Er ‚als Mann‘ kann mit dem kindlichen Bedürfnis nach Nähe von Natur aus nicht umgehen. Es bedarf daher einer Habitustransformation, um mit diesem Bedürfnis der Kinder umgehen zu lernen. Markus zeigt dabei einen resilienten anpassungsfähigen berufsbezogenen Habitus, der sich von der Irritation bzw. der enormen Krise nicht einschüchtern lässt, sondern stattdessen proaktiv Maßnahmen setzt – wie die Anmeldung als Betreuer einer Ferienwoche –, um diesen Umgang mit Kindern zu erlernen.

Die *illusio* des pädagogischen Feldes fasziniert Markus (‚schon alleine von den Leuten her wie die- (.) wie die zu verschiedenen Themen auch stehen‘). Er möchte Teil dieses Feldes werden. In der ersten Schulpraxis bricht die existentielle Krise auf ihn ein, indem sich dabei herausstellt, dass seine antizipierte berufliche Passung *alldoxisch* ist und er mit seiner habituellen Disposition nicht zur Anforderungslogik der Schüler:innen im Feld passt. Die Realität holt ihn ein. Mit dem Umstand, ‚dass Kinder einfach so komplett gleich herkommen und dich so quasi angreifen wollen‘, hat er nicht gerechnet. Diese habituelle Überforderung schiebt er seinem biologischen Geschlecht zu: ‚als Mann bist du halt irgendwie auch- ah da möchtest du auch deinen Abstand haben‘. Nicht Markus *als Subjekt* sondern Markus ‚als Mann‘ ist nicht dazu in der Lage, diese pädagogische Nähe zu den Kindern aufzubauen. Damit umgeht er auch eine subjektive Unpassung bzw. Hinterfragung seiner individuell-beruflichen Eignung und kann aufgrund der biologischen Erklärung auch selbstbewusst mit seiner ursprünglichen Unpassung umgehen. Seine geschlechterbedingte habituelle Grenze der Nähe zu Kindern kann allerdings verschoben werden. Durch seine Reflexivität erkennt er die Notwendigkeit einer habituellen Veränderung und merkt auch, dass er sich bereits mitten in diesem Prozess befindet – es wird ‚von Woche zu Woche‘ besser.

Eine weitere Ebene des berufsbezogenen Habitus zeigt sich vor allem in der zweiten Passage, in der Markus auf das Image des Volksschullehrberufs zu sprechen kommt. Auch hier tritt wiederum die geschlechterspezifische Facette seines berufsspezifischen Habitus hervor, indem seine starren Geschlechterkonventionen zu Tage treten. Der Beruf Volksschullehrer:in ist in seinem Herkunftsfeld nicht legitim – ‚da wird man eher so belächelt‘. Markus zeigt in den Sprechakten, in denen das Außenbild des Lehrberufs und seine Rolle darin zu sprechen kommen, einen deutlichen Modus der Unsicherheit und Unterlegenheit. Er kämpft mit sich und mit dem gesellschaftlich-feldspezifisch schlechten Bild des Lehrberufs und sieht, dass er als Volksschullehrer nicht anerkannt ist und damit ein ständiges Legitimationsproblem hat. Seine Strategie, damit umzugehen bzw. dieses Bild in seinem Umfeld zu ändern, liegt darin, zu verdeutlichen, wie viel Arbeit und wie anstrengend der Beruf tatsächlich ist. Alle sehen nur die angenehmen Seiten – die Ferien und die guten Arbeitszeiten. Aber der Beruf ist in *Wahrheit* kein ‚Honigschlecken‘, was er allen auch ‚zeigen und preis(.)geben‘ möchte. Er sieht durch diese Fremdpositionierung seine Männlichkeit in Gefahr und versucht, diese über die Strategie zu retten, den Volksschullehrberuf als besonders hart und anstrengend darzustellen. Diese stark inkorporierten Geschlechterkonventionen verdeutlichen sich vor allem darin, dass Markus die Legitimität des Volksschullehrberufs damit zu rechtfertigen versucht, dass es harte und anstrengende Arbeit ist. Nur dann ist ein Beruf auch für Männer anerkannt. Obwohl Markus sich dem Stereotyp

des typischen Frauenberufs widersetzt, kann ihm dadurch kein widerständiger oder rebellischer Habitus zugeschrieben werden. Trotz dieser strukturellen Überschreitung geschlechterkonventioneller Grenzen reproduziert er diese wiederum, indem er den Beruf aus seiner männlichen Rolle heraus ausfüllen möchte. Männer legen aus seiner Sicht den Beruf naturbedingt aus einer pädagogischen Distanz aus und sind daher vielmehr an der Wissensvermittlung interessiert. Er ist damit der Macht der Geschlechterstereotype und damit der toxischen Männlichkeit ausgeliefert und unterwirft sich ihnen. Diese Unterwerfung dokumentiert sich auch im unsicheren und unterlegenen Modus der Erläuterungen zum Fremdbild des Lehrberufs.

Ein doppeltes Erweckungserlebnis prägt das Berufsbild von Markus. Zunächst außerhalb der *doxa* liegend, rückt die Wissensvermittlung nach seiner Hospitation in der Schule ins Zentrum. Die Volksschule wird durch dieses erste Erweckungserlebnis für ihn eine Stätte des Lernens und der Wissens- und Kompetenzvermittlung, woran er auch seine Berufswahl festmacht. Durch die Schulpraxis wird sein Berufsbild allerdings erschüttert, indem er erkennen muss, dass die Schüler:innen neben Wissen auch Nähe einfordern und Schule neben der Wissensvermittlung auch ein Beruf der Zwischenmenschlichkeit und der pädagogischen Nähe zu Kindern ist. Dieses zweite Erweckungserlebnis bringt ihn zurück auf den Boden der Realität, der er sich nun allerdings anzupassen versucht.

Markus findet sich daher in paradoxen Passungsverhältnissen wieder, indem er eine doppelte habituelle Unpassung zum Berufsfeld aufweist, diese aber unterschiedlich einordnet. Im Gegensatz zu Isa und Nicole ist seine Passung nicht naturgegeben. Sein biologisches Geschlecht und die damit verbundenen Habitusdispositionen stehen ihm dabei im Weg. Neben der ihm von außen zugeschriebenen Unpassung zum Feld – der Beruf ist nichts für ihn *als Mann* –, befindet sich auch seine innere subjektive Passung in einem instabilen Zustand. Seine subjektive Passung zum pädagogischen Berufsfeld verändert sich mehrmals. Ursprünglich befindet sich der Beruf außerhalb seiner *doxa*, außerhalb seines beruflichen Möglichkeitsraumes. Nachdem ihm die Mutter der Freundin den Beruf nahelegt, ihn in die Schule mitnimmt und er einen Nachmittag lang erfahren darf, dass Volksschulkinder auch wissbegierig und begeisterungsfähig sind, rückt der Beruf in seinen beruflichen Möglichkeitsraum. Er ist sofort begeistert und erkennt seine habituelle Passung zum Beruf. Wissen zu vermitteln ist genau das, was er machen möchte. Angekommen an der Hochschule wird er durch die erst Praxisphase abermals desillusioniert. Er muss dabei erkennen, dass Volksschule mehr als Wissensvermittlung ist und viel mit pädagogischer Beziehung und der Nähe zu Kindern zu tun hat, was in seinem negativen Gegenhorizont verankert ist. Aus der perfekten subjektiven Passung wird mit einem Schlag eine Unpassung. Sein Habitus passt nicht zur *illusio* des Feldes, von der er fasziniert ist. Er möchte im Feld bleiben und sieht die Notwendigkeit, seinen berufsbezogenen Habitus an das Feld anzupassen, um die Passung zum pädagogischen Feld herzustellen. Die fehlende Homologie von Habitus und Feld soll durch eine habituelle Anpassung hergestellt werden. Die Habitustransformation, in der er sich zum Zeitpunkt des Interviews befindet, ist die Konsequenz daraus. Er hat dabei das Ideal der *illusio* des pädagogischen Feldes vor Augen und versucht, die Regeln des Spiels zu erlernen, um symbolisches Kapital zu sammeln und im pädagogischen Feld anerkannt zu werden.

5 Die Berufswahl als eine Frage der Passung von Habitus und Feld – eine relationale Betrachtung

„Da die Akteure die Gegenstände vermittels der Wahrnehmungs- und Wertungsschemata ihres jeweiligen Habitus erfassen, wäre die Annahme naiv, alle Akteure, die sich einer bestimmten Praxis widmen, Sport oder sonstigem, würden ihr dieselbe Bedeutung beimessen oder streng genommen sogar jeweils dasselbe tun.“ (Bourdieu 1982, S. 334)

Sehr früh in den Überlegungen zur vorliegenden Studie war diese konstruktivistisch geprägte Erkenntnis Bourdieus im Kern der Untersuchung. Der Umstand derselben Berufsausbildung bedeutet nicht, dass die Studierenden auch denselben Beruf anstreben. Aufgrund ihrer habituellen Dispositionen messen Studierende dem Studium, aber demzufolge auch dem angedachten Beruf unterschiedliche Bedeutungen zu und streben daher *streng genommen sogar* unterschiedliche Berufe an. Die Ergebnisse der Einzelfallrekonstruktionen sollen nun in Relation zueinander betrachtet werden, um diese Vorannahme zu überprüfen und allgemeine Rückschlüsse auf die Berufswahlmechanismen und auf die Strukturen des Lehrberufs zu ziehen. Denn nur relationale Verfahren entsprechen in Bourdieus Perspektive der sozialen Realität, da die Wirklichkeit – im Sinne der subjektiven Wirklichkeit von Akteur:innen oder Felder – nie *für sich* selbst verstanden und analysiert werden kann, sondern immer nur in Relation zu anderen Akteur:innen bzw. Feldern (Bourdieu und Kraus 2013, S. 29).

In der Habitusrekonstruktion bzw. der Einzelfallforschung generell darf es nicht darum gehen, einzelne Akteur:innen und deren Praktiken zu verurteilen. Im Sinne Bourdieus ist das Ziel stattdessen, dieses Handeln in seinem praktischen Sinn zu *verstehen*, indem die historischen und strukturellen Bedingungen berücksichtigt werden sollen, die diesem Handeln zugrunde liegen. Die Einzelfälle stehen damit für einen Typus von Lehramtsstudierenden und die aus den Analysen hervortretenden Spektren und Strukturvarianten sollen dabei helfen, das Feld besser greifen zu können und in weiterer Folge Schlüsse bzw. Lehren daraus zu ziehen – für die Pädagogischen Hochschulen als Ausbildungsstätten einerseits, aber auch für das pädagogische Feld allgemein.¹⁷²

5.1 Zugkräfte und Flichkräfte der beruflichen Laufbahn

„Die Entscheidungen eines Individuums innerhalb eines Feldes kann man nur anhand der von ihm verkörperten, in das Feld investierten und im Feld entfalteten Dispositionen, das heißt anhand der vom Individuum verinnerlichten sozialen Vergangenheit, erklären.“ (Eribon 2017a, S. 78)

Die Primärerfahrung des Gesellschaftlichen trägt also dazu bei, dass wir die Welt so akzeptieren, wie sie ist. Diese Erkenntnis offenbart Bourdieu (1993c, S. 367) zufolge die Notwendigkeit der Frage nach den „Bedingungen der Möglichkeiten dieser doxischen Erfahrung“. Im Lichte der Berufswahl erscheinen die Differenzkategorien der sozialen Herkunft und des sozialen Geschlechts als Kernelemente dieser sozial-historisch bedingten *doxischen Erfahrung*. Nur darüber lässt sich die Position der Akteur:innen erkennen, die wiederum ihre Dispositionen und die spezifische Logik ihrer Praxis – im diesem Fall der Berufswahl – verstehbar machen.

¹⁷² Zu Rückschlüssen auf die Lehrer:innenausbildung, das pädagogische Feld und den Lehrberuf siehe Kapitel 6.2.

5.1.1 Soziale Herkunft und soziales Geschlecht als prägende Merkmale für die Berufswahl

„Unter den Effekten, welche der Zusammenhang von Klassenfraktion und spezifischen Praktiken zugleich entschleiert und verschleiert, ist auch der zu rechnen, der sich aus der Verteilung der mit einer bestimmten Gruppe verbundenen Sekundärmerkmale ergibt. Daher sind jene Angehörigen einer bestimmten Gruppe, die nicht alle deren typische Merkmale besitzen – etwa Männer in einem überwiegend von Frauen ausgeübten Beruf oder Arbeitersöhne auf der ENA¹⁷³ – in ihrer sozialen Identität zutiefst von dieser Zugehörigkeit und vom sozialen Image dieser Gruppe geprägt, zu dem sie wohl oder übel ein Verhältnis gewinnen müssen – egal ob sie es annehmen oder verwerfen.“ (Bourdieu 1982, S. 179f)

Nicole und Markus wachsen in ähnlichen Familienstrukturen im ländlichen Raum – weit ab von großen Städten – auf. Ihre Eltern haben einen Pflichtschulabschluss bzw. Matura. Die Familien leben in klassischen Geschlechterrollen, wobei die Väter einer Erwerbstätigkeit (technischer Beruf bzw. Post) nachgehen, während die Mütter sich zunächst um ihre Kinder kümmern und später (wieder) als Sekretärin bzw. Einzelhandelsangestellte in das Erwerbsleben einsteigen. Sowohl Nicole als auch Markus besuchen – dies kann im ländlichen Raum als *herkunftstypisch* gesehen werden – die Hauptschule und wechseln danach *herkunfts- und geschlechtstypisch* an die HLW (Nicole wählt dabei den Schwerpunkt *Soziales*) bzw. an die HTL.¹⁷⁴ Eine Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) lag für Markus außerhalb seiner *doxa*: ‚also ich habe ganz normal halt Volksschule, Hauptschule (1) gemacht‘ (Markus, Z. 9). Er hat dabei ein lineares Normalitätsmodell der schulischen Laufbahn vor Augen, in dem das Gymnasium keinen Platz findet. Auch für Nicole lag ein Gymnasium außerhalb ihres Möglichkeitsraumes: ‚da hätt ich studieren müssen und studieren wollt ich eigentlich nicht‘ (Nicole, Z. 211). Nicole und Markus bilden auf der Ebene der familiären Herkunft daher einen minimalen Kontrast.

Isa dagegen ist in Wien aufgewachsen und ihre Eltern haben beide studiert (wenn auch nicht zu Ende). Isa kommt aus einer hochkulturell geprägten Familie. Sowohl Mutter als auch Vater arbeiten im musischen Bereich. Die Mutter steigt nach Isas Geburt rasch wieder ins Erwerbsberufsleben ein – die Geschlechterrollen sind diesbezüglich weniger stark ausgeprägt. Gegenständig zu Nicole und Markus besucht sie wie selbstverständlich ein Gymnasium, ein Besuch der Hauptschule lag für sie außerhalb des Denkbaren. Auf die Frage, ob eine Hauptschule für sie in Frage gekommen wäre antwortet sie: ‚nein (.) nein (.) also wenns von den Noten her nicht gegangen wär dann wärs vielleicht schon ein Thema gewesen aber da ich immer sehr gute Noten hatte war das irgendwie-‘ (Isa, Z. 140). Die grundlegende schulische Distinktionslogik kommt dabei zum Vorschein, indem die Hauptschule aus ihrer Perspektive als negativer Gegenhorizont, als *letzter Ausweg* bzw. als *Restschule* für Schüler:innen mit schlechten schulischen Leistungen erscheint. Ähnlich zu den anderen beiden kann die Ursache für die schulische Entscheidung sowohl in ihrer geographischen Herkunft¹⁷⁵ als auch in Distinktionsmechanismen ihrer sozialen Herkunft gesehen werden.

Sowohl Markus als auch Nicole sehen ihr Studium trotz ihres sogenannten *Bildungsaufstiegs* – ihre Eltern haben kein Studium absolviert – nicht als solchen. Auf die konkrete Nachfrage sagt Nicole beispielsweise eher überrascht: ‚eigentlich hab ich dann eine höhere Ausbildung als meine Eltern quasi erworben ja‘ (Nicole Z. 96). Für sie stellt sich das Lehramtsstudium bzw. die Berufswahl nicht als *Bildungsaufstieg* dar. Die Mutter von Markus wollte selbst Lehrerin werden

173 Renommierte Verwaltungshochschule.

174 HLW = Höhere Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe; HTL = Höhere Technische Lehranstalt.

175 Hauptschulen sind in Wien weit weniger verbreitet, als im ländlichen Raum und haben dort auch ein schlechteres Image, wie sich in den Interviews immer wieder zeigte.

und hat auch kurz Lehramt *studiert*¹⁷⁶, bevor sie geheiratet hat und Kinder bekam. Auch die ältere Schwester hat ein Studium abgebrochen und der Bruder studiert Psychologie. Die generelle Bildungsorientierung der Familie scheint demnach auch für Markus gegeben zu sein. Dass er studiert, ist demnach in seiner Familie kein außergewöhnlicher Akt. Auch er sieht das Studium nicht als großen Ausbruch aus seiner familiären sozialen Herkunft. Formal betrachtet stellt das Studium auch für Isa einen *Bildungsaufstieg* dar, da ihre Eltern ihr Studium nicht abgeschlossen haben. Dennoch scheint für sie die Wahl zum Volksschullehrberuf als Rückschritt zu gelten, was in der Rekonstruktion immer wieder zum Vorschein kommt. Dies zeigt sich etwa an einer Stelle im Interview, wo sie diesen *Abstieg* (bzw. fehlenden *Aufstieg*) von einer ehemaligen Lehrerin vor Augen geführt bekommt, indem diese auf Isas Berufswahl wie folgt reagiert: ‚was? aber du bist die erste die ich gesagt hätte dass sie ein Studium an der an der Hauptuni¹⁷⁷ macht‘ (Isa, Z. 393–394). Die Berufswahl steht damit im Spannungsverhältnis zu den objektiven Anforderungen des Herkunftsfeldes. Auch die mehrfache Betonung Isas, dass sie ihr angefangenes Studium an eben dieser *Hauptuni* im Lehramt der Sekundarstufe nicht aufgrund der fehlenden Leistung abgebrochen hat, bestätigt diese hierarchische Sichtweise des gefühlten *Bildungsabstiegs*: ‚ich hab dann das erste Semester eh gut geschafft‘ (Isa, Z. 83, ähnlich in Z. 384 und Z. 417).

Ebenso ist das soziale Geschlecht für die drei Studierenden ein wesentlicher Entscheidungsfaktor für die Berufswahl, auch wenn dieser Faktor nicht bei allen bewusst zum Vorschein kommt. So zeigt sich bei Nicole und Isa keine Notwendigkeit, im Zuge der Berufswahl über ihr Geschlecht nachzudenken, da sich für beide nur Berufe in ihrem Möglichkeitsraum befinden, die ihrem sozialen Geschlecht bzw. den daran gestellten Rollenanforderungen entsprechen. Die subjektiven beruflichen Erwartungen passen perfekt zu den geschlechterbedingten objektiven Anforderungen, die an sie gestellt werden. Bei Nicole beginnt dies mit der Wahl des Schultyps der HLW, die vorwiegend von Frauen besucht wird und geht im Berufseinstieg als Rezeptionistin weiter. Auch der fehlgeschlagene Versuch der Hebammenausbildung und die Option der Kindergartenpädagogik entsprechen den traditionellen Geschlechterrollen. Für Isa kommen nur pädagogische Berufe – auf unterschiedlichen Ebenen – in Frage, was ebenso als geschlechterkonform gelesen werden kann. Bei Markus – und dies ist noch detaillierter zu zeigen – steht die Entscheidung zum Volksschullehrberuf diametral den Geschlechterrollen seines Herkunftsfeldes gegenüber. Der Beruf ist nichts für ihn *als Mann*, weshalb er einem starken Legitimierungsdruck in seinem Herkunftsfeld ausgesetzt ist. Dadurch ist Markus dazu gedrängt, über seine Berufswahl und seine (männliche) Rolle in diesem Beruf zu reflektieren. Geschlecht wird demnach erst dann zum Thema für die Berufswahl, wenn sich Akteur:innen dadurch den Stereotypen des Herkunftsfeldes widersetzen.

5.1.2 Berufliche Reproduktionslogik – feldspezifische Passungen

„In einer Phase, in der Gleichgewicht herrscht, beherrscht der *Raum der Positionen* der Tendenz nach den *Raum der Positionierungen*.“ (Bourdieu 1999, S. 366, Hervorh. i. Orig.)

Im Sinne dieser Überlegung Bourdieus, in der er die Reproduktionslogik des Feldes in *normalen*, krisenfreien Zeiten betont, ordnen sich alle drei Studierenden zunächst in die ihnen vorherbestimmten

176 Unklar bleibt, welches Lehramt die Mutter angestrebt hat. Streng genommen kann nicht von einem *Studium* gesprochen werden, wenn sie ein Volksschul- oder damals noch Hauptschul- bzw. Sonderschullehramt anstrebte, da diese Ausbildung damals noch nicht akademisch war.

177 Als ‚Hauptuni‘ wird in Wien – als größte Universität Österreichs – die Universität Wien bezeichnet – diese stellt hier eine Distinktion zur offenbar hierarchisch niedriger gestellten Pädagogischen Hochschule dar.

Berufsbahnen ihrer jeweiligen vorherbestimmten sozialen Stellung ein. Das Lehramt Primarstufe ist dabei nicht ihre erste Wahl. Die Phase der ersten beruflichen Laufbahn nach der Matura ist demnach für alle drei eine Phase des Gleichgewichts, der Homologie von Position und Disposition. Markus bleibt zunächst seinem vorbestimmten Weg treu und fängt seiner technischen Ausbildung zufolge nach der Matura auch in diesem Bereich zu arbeiten an. Dies scheint für Markus eher eine Notlösung für seine Plan- und Ziellostigkeit zu sein. Ebenfalls scheint in seiner Erzählung ein vorbewusstes Wissen über seine habituelle Deplatzierung im technischen Bereich durch, die er zu dem Zeitpunkt noch nicht explizieren kann. Die Zugkraft der Erwartungen seines Herkunftsfeldes sind (noch) stärker. Nach der HTL ist sein direkter Berufseinstieg daher naheliegend. Aus der Perspektive des Lehramtsstudierenden kann er nachträglich reflektierter über diese Situation berichten:

Markus: ‚ich bin auch eher so nach dem alten (2) Schema irgendwie erzogen worden- halt auch dass ich (3) irgendetwas Technisches- weil ich halt auch nicht so richtig gewusst habe irgendwie was ich mache halt und ich wollte eigentlich (3) ja- und dann habe ich halt die Entscheidung meinen Eltern übergeben und mein Vater arbeitet halt was Technisches und der hat halt irgendwie gesagt- du verdienst da gut in der Privatwirtschaft‘ (Markus, Z. 320–324).

Markus fügt sich seinem Schicksal, indem er die intersektionalen Regeln seiner sozialen Herkunft in Verbindung mit seinem sozialen Geschlecht anerkennt und damit den Regeln und Werten des Feldes Ehre erweist (Bourdieu 1992f, S. 100). Die Wahl des Schicksals bestimmt zunächst seine berufliche Laufbahn. Es ist eine *Entscheidung für das Notwendige* (Bourdieu 1982, S. 585ff.), die auf *Resignation* (ebd. 1982, S. 595) und damit einer Unterwerfung unter die Regeln des Feldes zurückzuführen ist (Bourdieu und Passeron 1973, S. 50).

Für Nicole spielt es sich ähnlich ab. Auch ihre schulische und berufliche Laufbahn verläuft wenig zielsicher. Zunächst besucht sie eine Höhere Schule für Wirtschaftliche Berufe (HLW): ‚aber eigentlich aus dem Grund weil ich nicht gewusst hab was ich weiter machen soll‘ (Nicole, Z. 50–51). Auf ein Gymnasium mag sie nicht gehen, denn – wie bereits beschrieben –, ‚da hätt ich studieren müssen und studieren wollt ich eigentlich nicht‘ (Nicole, Z. 211). Auch darin dokumentiert sich ihre *angestammte Welt* (Bourdieu 1982, S. 136ff.). Besonders, um unsicheren Situationen vorzubeugen – so scheint es –, kommt diese *Wahl des Schicksals*, das Bourdieu als *amor fati* bezeichnet bzw. als „eine Art Liebe zur Not“ (Bourdieu 2001a, S. 183), zu tragen. Sie beginnt nach der Matura eine Stelle als Rezeptionistin – ein Beruf, der ihrer Ausbildung entspricht und in ihrem Herkunftsfeld wohl als *positions- und geschlechterkonform* gelesen wird. Sie muss diese Entscheidung weder rechtfertigen, noch stößt sie dabei auf Widerstand. Nicoles Logik der Praxis entspricht damit den objektiven Erwartungen des Feldes, wodurch sie der Zugkraft der *illusio* ihres Herkunftsfeldes unterliegt und sie mit ihrer Berufswahl die soziale Ordnung unhinterfragt reproduziert.

Und auch Isas subjektive Aspirationen sind zunächst den impliziten Regeln ihrer Herkunft angepasst. Sie besucht nach der Volksschule ganz selbstverständlich ein Gymnasium, in dem sie sowohl in der Unter- als auch Oberstufe – acht Jahre lang – verbleibt. Dies stellt damit eine Regelmäßigkeit und Stabilität sicher, die sie durch den mehrmaligen Lehrerinnenwechsel in der Volksschule nicht hatte – im Kontrast zur Volksschulzeit schildert Isa das Gymnasium aus einem deutlichen positiven Gegenhorizont:

Isa: ‚da hab ich mich halt ur wohl gefühlt- irgendwie die Atmosphäre das- das ganze Gefühl dort u:nd ja das war eine sehr schöne Schulzeit und ich war dann auch traurig- also ich war natürlich froh dass es vorbei war- also dass ichs geschafft hab- aber ich war auch traurig dass es dann irgendwie vorbei war (.).‘ (Isa, Z. 51–54).

Die Harmonie, Geborgenheit und Sicherheit, die in dieser Sequenz zur Schulzeit im Gymnasium zum Vorschein kommen, konnten auch als Kernelemente in der Interpretation ihres berufsbezogenen Habitus rekonstruiert werden. Am Ende dieser ‚schönen Schulzeit‘ ist Isa allerdings unsicher, wie sie ihren beruflichen Weg weiter gehen soll – ‚dann wusste ich halt am Anfang nicht was ich machen soll‘ (Isa, Z. 62) ‚oder wie ich da am besten vorgehen soll und dann hab ich zuerst mich an der Musikuni beworben‘ (Isa, Z. 64–65). Auch hierin zeigt sich die rekonstruierte pragmatische Orientierung Isas an der Strukturierung und der Planungssicherheit. Sie möchte ihr Leben im Griff haben und stützt sich dabei an einer konkreten und strikten Lebensplanung. Am Ende der Schulzeit muss sie diese Sicherheit allerdings selbst aktiv herstellen und sich erstmals für einen eigenen Weg entscheiden, was sie offenbar überfordert. Aus der Logik ihres Herkunftsfeldes heraus entscheidet sich Isa zunächst für den familiär vorgezeichneten Weg und bewirbt sich an der (hochkulturell geprägten) Musikuniversität, um Instrumental- und Gesangspädagogik zu studieren. Dieser Plan scheitert allerdings an den strengen Aufnahmeverfahren, wodurch sie ihrem *Plan B* nachgeht und sich ihrem Möglichkeitsraum getreu an der Universität Wien für das Gymnasiallehramt einschreibt.

Alle drei Akteur:innen entscheiden sich zunächst daher für *das, was sich gehört* (Bourdieu 1982, S. 595). Ihre Entscheidungen können als *positionsgetreu* bezeichnet werden, wobei sie sowohl herkunfts- als auch geschlechterrollenkonform agieren.



Abb. 3: Konventionalität der ersten beruflichen Entscheidung (Vor der Wahl zum Primarstufenlehramt)

Diese Konventionalität „gibt minimale Sicherheit in einer Welt, in der fast nichts als *sicher* gilt“ (ebd. 1982, S. 595, Hervorh. i. Orig.). Hierin zeigt sich die starke Zugkraft der Herkunft und damit die Stärke der habituellen und feldspezifischen Reproduktionslogik. Der naheliegende Weg des geringsten Widerstandes, der keiner Rechtfertigung im Herkunftsfeld bedarf, wird gegangen, wodurch die grundsätzliche Neigung der Akteur:innen zum „Beharren in ihrem Sosein“ (Bourdieu 1987, S. 101f.) zum Vorschein kommt.

5.1.3 Berufliche Transformationslogik – feldspezifische Unpassungen

Im Gegensatz zu den Gemeinsamkeiten der ersten positionskonformen beruflichen Entscheidungen verlaufen die beruflichen Laufbahnen der drei Akteur:innen allerdings nicht erwartungsgemäß. Sowohl Nicole als Rezeptionistin, Markus im technischen Beruf als auch Isa im Studium zur Gymnasiallehrerin sind unzufrieden mit ihren feldspezifischen Positionen bzw. Positionierungen. Habitus & Feld, Dispositionen & Positionen passen nicht zusammen. Die *innere Berufung* im Sinne Webers (2006 [1919]) konnte nicht gefunden werden. Die *äußerlichen Berufungen* bzw. Positionierungen entpuppen sich als Illusionen. Isa merkt diese Disharmonie von Position und Disposition am schnellsten:

Isa: ‚es hat mir halt die Kreativität und so gefehlt‘ (Isa, Z. 73), ‚und es war mir dann einfach zu theoretisch‘ (Isa, Z. 75), ‚es war mir einfach so viel- viel zu unpersönlich auf der Uni‘ (Isa, Z. 193), ‚ich hab mich dort irgendwie so verloren gefühlt‘ (Isa, Z. 204–205).

Das Studium an der Universität überfordert sie. Die Sicherheit und Geborgenheit, die sie vom Gymnasium gewohnt war, kann ihr die Universität – sowohl inhaltlich als auch strukturell – nicht geben. Sie unterliegt einer doppelten Enttäuschung – einerseits jener der misslungenen Aufnahme an der Musikuniversität und andererseits der habituellen Unpassung im Sekundarstufenlehramt: ‚und dann hab ich überlegt was ich machen könnte‘ (Isa, Z. 79). Ihre *Interessen* bzw. die habituellen Dispositionen und die daraus resultierende Unzufriedenheit werden stärker als die Zugkräfte der feldspezifischen objektiven Erwartungen. Auch ließe es sich so formulieren: die Zugkräfte der Logik der Geschlechterrollen sind stärker als jene der Klassenlogik.

Nicole ist nicht vollkommen unzufrieden als Rezeptionistin: ‚das war eigentlich auch sehr (.) positiv-‘ (Nicole, Z. 57), aber ihre Position ist nicht die, die sich für sie als passend erweist: ‚mir war eigentlich schon klar dass ich nicht ewig in dem Bereich bleiben werde‘ (Nicole, Z. 60). Auch wenn ihr die Arbeit gefällt, sieht sie eine andere Aufgabe für sich – sie möchte höher hinaus. Der Beruf der Rezeptionistin ist demnach nur eine Übergangslösung und so bewirbt sich Nicole für ein Studium zur Hebamme an einer Fachhochschule, wo sie allerdings in der ersten Runde der Aufnahmeprüfung scheitert, die sie als besonders schwierig darstellt: ‚da wird gscheit aussortiert‘ (Nicole, Z. 230), ‚ich glaub es sind so um die dreißig äh- wurden aufgenommen und über Tausend die sich beworben haben‘ (Nicole, Z. 492–493). Der deutliche positive Gegenhorizont diesem Beruf gegenüber zeigt sich neben diesen starken Bildern auch daran, dass sie den Aufnahmetest ‚unbedingt nochmal‘ (Nicole, Z. 480) machen möchte. Die Fliehkräfte ihres *Interesses* an einem Beruf, der eine deutlichere Distinktion zu ihrem Herkunftsfeld bedeuten würde, werden durch die Grenzen der Aufnahmeprüfung auch ein zweites Mal zerschlagen. Der *Platz*, den sie für sich erwünscht hat, wird ihr verwehrt und zwingt sie dazu, sich neu zu orientieren und sich ‚Alternativen‘ (Nicole, Z. 482) zu suchen.

Markus verharrt am längsten in seiner ihm zugewiesenen Position, obwohl seine Unpassung am deutlichsten ausgeprägt ist und sich bereits in der Schulzeit zeigt – die Entscheidung für die *geschlechterkonforme* technische Ausbildung an der HTL hat er seinem Vater übergeben. Auch der daran anschließende berufliche Einstieg erweist sich nicht als *Berufung*. Er erkennt die deutliche Disharmonie von Position und Disposition, hält aber lange durch, bevor er sich endgültig für eine berufliche Veränderung bzw. Anpassung der Position an seine Disposition entscheidet, wie er in folgendem Abschnitt schildert:

Markus: ‚ich habe mir halt gedacht ((hustet)), ahm dass ich (2) dass ich die technische Schiene eben schon lange genug ausprobiert habe und ich habe mehrere Arbeitgeber immer auch gehabt und ich habe dem immer wieder eine Chance gegeben und ich habe mir dann halt gedacht- nein- es ist einfach nicht das Passende‘ (Markus, Z. 159–162).

Sowohl die deutliche Unpassung als auch das zeitlich lange Verharren im unpassenden Beruf verdeutlichen die starken Zugkräfte seines Herkunftsfeldes. Der Ausbruch aus der ihm zugewiesenen Position dokumentiert sich dadurch als besonders mühsam und schwierig. Die Unzufriedenheit mit dem Beruf alleine reichen für Markus nicht aus, den Zwängen des Feldes zu entkommen. Neben der Koinzidenz einer langandauernden und zugleich tiefgreifenden Unzufriedenheit bewirkt erst das Hinzukommen einer dritten Komponente – der *sozialen Navigator:innen* –, dass die habituellen Transformations- bzw. Fliehkräfte stärker werden als die Reproduktionslogik seiner Herkunft.

5.1.4 Soziale Navigator:innen der Berufswahl – zur Bedeutung des sozialen Kapitals

Für alle drei Studierenden zeigten sich konkrete *signifikante Andere* (Mead 1973), die für die Berufswahl zum Lehrberuf eine zentrale Bedeutung einnehmen. Die Erkenntnis, dass konkrete Akteur:innen – dabei vor allem Familienmitglieder – eine entscheidende Rolle für die Berufswahl spielen, ist wenig überraschend. Vor allem im jungen Alter ist der Einfluss der Eltern und nahen Verwandten nicht ungewöhnlich. Die Interpretation machte jedoch deutlich, dass sich die konkrete Bedeutung dieser zentralen Akteur:innen voneinander unterscheidet.

Für Nicole nimmt die Tante die Navigationsfunktion der *Platzanweiserin* ein: ‚Anstoß dazu – also dass ich Volksschullehrerin werden (.) könnte oder- die Idee war- kam eigentlich von meiner Tante‘ (Nicole, Z. 61–62). Die Tante zeigt sich als legitime bzw. autorisierte Sprecherin (Bourdieu 1990, S. 114), die die Macht und Deutungshoheit hat, ihr eine Berufslaufbahn nahelegen, der sie schließlich auch nachkommt. So zeigt sich die Tante auf den ersten Blick als *Ermöglicherin*. Sie brachte Nicole auf den Lehrberuf – eine Idee, die sie selbst nicht hatte. Der Beruf befand sich außerhalb ihrer *doxa*. Aber auch andere Tanten erweisen sich als Unterstützerinnen, indem sie ihr – aufgrund ihrer Fähigkeit, mit Kindern umzugehen – die Eignung zum Lehrberuf zuschreiben und ihr damit ihre feld- und geschlechterspezifische Passung verdeutlichen. Nicole wollte mit dem Hebammenberuf hoch hinaus, wodurch ihr allerdings die Grenzen ihres Möglichkeitsraumes aufgezeigt wurden. Die Tante erweist sich dadurch auf den zweiten Blick vielmehr als *Platzanweiserin*, die ihr den Platz in der angestammten Welt zuweist. Sie scheint zu sagen: ‚Werde, was du bist‘ (Bourdieu 1990, S. 115), was Bourdieu als Formel des sozialen Schicksals erkennt, die die magischen Grenzen der Position sichtbar macht und verhindert, dass Akteur:innen *aus ihrer Klasse* bzw. aus ihren Geschlechterrollen fallen. Der berufliche Möglichkeitsraum Nicoles scheint stark an den *traditionellen Geschlechterrollen* zu verlaufen: Rezeptionistin, Hebamme, Kindergartenpädagogin (was sie kurz überlegt, aufgrund der Anstrengung der Ausbildung und der schlechten Berufsaussichten jedoch verwirft) und Volksschullehrerin bilden den Bereich des beruflich Möglichen. Die Tante macht ihr durch den Impuls klar, dass der Volksschullehrberuf ihrer Position (und ihrem sozialen Geschlecht) entspricht und dass sie damit die objektiven Erwartungen des Feldes erfüllen würde. Sie stärkt dies, indem sie von ihrem eigenen verpassten Berufswunsch Lehrerin erzählt, dem sie bis heute nachtrauert. Kurz nach dem Gespräch und knapp vor Ende der Zulassungsfrist bewirbt sich Nicole an der Pädagogischen Hochschule, worin sich dokumentiert, dass dies keine Entscheidung für den *ewigen Traumberuf* darstellt, sondern eher eine pragmatische Impulsentscheidung ist:

Nicole: ‚und dann hab ich so überlegt und hab mir gedacht ja eigentlich würd mich das schon interessieren oder- war eigentlich ganz positiv dann @von der Idee@ angetan und hab dann äh- mich beworben‘ (Nicole, Z. 66–68).

Diese lineare Erzählung deutet bereits den pragmatischen berufsbezogenen Habitus an, der sich bei Nicole zum Lehrberuf rekonstruieren ließ. Sie scheint hier *aus der Not eine Tugend* zu machen (Bourdieu 2001a, S. 183), wie es sich auch anschließend an die Erzählung des zweimaligen Scheiterns der Hebammenausbildung erkennen lässt: ‚und dann (.) °hab ichs gelassen° (.) und mich dafür entschieden und bin jetzt aber auch froh dass es so (.) war schon gut glaub ich @(.).@‘ (Nicole, Z. 231–232). Nachträglich rückt sie diese Entscheidung, die allerdings – je nach Betrachtung – nur ihre zweite, dritte oder vierte Wahl war, in ein gutes Licht. Dadurch legitimiert sie ihre Berufswahl gegenüber dem Interviewer, aber auch gegenüber sich selbst. Die Tante zeigt Nicole den Weg zu ihrem angestammten Platz und erweist sich damit als Instanz der

symbolischen Macht des Herkunftsfeldes. Nicole erkennt und akzeptiert dadurch die Regeln des Feldes und unterwirft sich diesen Fremdpositionierungen.

Für Isa stellt sich ihr Vater als *Impulsgeber* bzw. als *Torwächter* ihrer Berufswahl heraus. Nach der geschilderten Erzählung der Unzufriedenheit mit dem Studium und dem Nachdenken über die berufliche Zukunft sagt sie: ‚dann hab ich überlegt was ich machen könnte und dann hat mich mein Papa auf die Idee gebracht- naja wie wärs mit Volksschule?‘ (Isa, Z. 78–79). Im Gegensatz zu Nicole folgt auf diesen Impuls von außen keine pragmatische Erzählung über die weiteren Schritte, sondern eine sehr affektive Argumentation:

Isa: ‚und da hab ich mir überlegt- und da hab ich mir gedacht naja stimmt eigentlich- weil da hab ich all diese Dinge- da hab ich das mit den Kindern da hab ich das mit dem Unterrichten da hab ich das Musikalische das Kreative (.).‘ (Isa, Z. 79–81).

Darin dokumentiert sich ihre perfekte subjektive Passung zum Lehrberuf. All ihre *Interessen* sind dabei vereint, sie ist sozusagen *sofort Feuer und Flamme* für diesen Beruf. Dass sie den Vater als Impulsgeber benötigt, um ihre perfekte subjektive Passung zur beruflichen Position der Volksschullehrerin zu erkennen, wirkt in der Interpretation durch die affektive Beschreibung des Berufs etwas fragwürdig. Für Isa liegen von Beginn an nur pädagogische Berufe im Raum ihrer beruflichen Möglichkeiten. Dass sie dabei gerade den Volksschullehrerberuf nicht im Blick hat, ist im Kontext ihrer rekonstruierten habituellen berufsbezogenen Orientierung an der Sicherheit, Harmonie und Geborgenheit in Verbindung mit ihrem Berufsbild irritierend. Erklärbar wäre dies entweder dadurch, dass der Beruf außerhalb ihrer herkunftsbefindenden *doxa* liegt. Im hochkulturellen und bildungsorientierten Umfeld Isas scheint dieser Beruf für sie nicht im Raum des Möglichen zu liegen. Der Beruf ist demnach *nichts für sie* (Bourdieu 1976, S. 167), er passt nicht zu ihrer Position. Oder aber, der Volksschullehrerberuf ist für Isa – zumindest vorbewusst – bereits vor diesem väterlichen Impuls im positiven Gegenhorizont verankert. Der Wunsch ist demnach zwar da, aber aus ihrer Position heraus *unaussprechbar*, weil außerhalb der herkunftsbefindenden Erwartungen. Sie würde damit einer *strukturellen Zensur* unterliegen, die sich aus der symbolischen Macht der sozialen Herkunft ergibt:

„Am perfektsten und am wenigsten sichtbar ist die Zensur, wenn jeder soziale Akteur nichts zu sagen hat als das, was er objektiv sagen darf“ (Bourdieu 1990, S. 144).

Ob der Vater durch den Vorschlag Isas *doxa* verschiebt oder als *Torwächter* bloß den Raum der beruflichen Möglichkeiten erweitert, indem er den Volksschullehrerberuf für sie autorisiert, lässt sich aus dem Gespräch nicht eruieren. Aber aus der Interpretation ist eine deutliche Erleichterung Isas zu erkennen, diesen Beruf schließlich anstreben zu können bzw. zu dürfen. Isas rekonstruierter berufsbezogener Habitus orientiert sich an Konformität, Konvention und Sicherheit. Die Zwänge des Feldes sind zunächst stärker als die vorgesehenen habituellen Dispositionen. Dementsprechend liegt es nahe, dass sie den Volksschullehrerberuf nicht in Erwägung zieht, weil sie die feldspezifischen objektiven Erwartungen nicht enttäuschen möchte. Ähnlich den rekonstruierten Distinktionen im musikpädagogischen Feld bei Charlotte Lietzmann (2021), zeigt sich dabei eine hierarchische Konstruktion pädagogischer Berufe. Die von Isa angestrebte Instrumental- und Gesangspädagogik befindet sich dabei für sie an der höchsten Stelle, gefolgt vom Gymnasiallehramt. Das Hauptschullehramt gibt es in Isas Welt nicht. Auch das Volksschullehramt tritt erst durch den Vater an die dritte Stelle dieses Rankings des pädagogischen Sozialprestiges. An letzter Stelle der pädagogischen Berufe steht für Isa die Kindergartenpädagogik, was sich in der Antwort auf die Frage verdeutlicht, warum sie sich nicht für diesen Weg entschied.

den hat: ‚(3) ja da wollt ich dann doch irgendwie noch was Anspruchsvolleres eben vom- vom Studium her- irgendwie (3)‘ (Isa, Z. 757–758). Die feldspezifischen beruflichen Distinktionsmechanismen kehren sich dabei hervor. Isa vollzieht in dieser Sichtweise einen *sozialen Abstieg*, in dem sie von der renommierten Musikuniversität an die Massenuniversität (Isa schildert sie implizit als solche) und schließlich an die *familiäre Atmosphäre* der Pädagogischen Hochschule wechselt. Auch die bereits erwähnte überraschende Reaktion einer ehemaligen Lehrerin auf ihre Berufswahl bestätigt dies.

Isas Vater nimmt in diesem Berufswahlprozess eine tragende Rolle ein, indem er sich als *Torwächter* erweist, der ihr den Möglichkeitsraum öffnet, um einen Beruf zu ergreifen, der grundsätzlich nicht zu ihrer objektiven Position, aber zu ihren subjektiven Bedürfnissen und ihren Habitusdispositionen passt. Der Vater wirkt dabei als *autorisierter Sprecher* (Bourdieu 1990, S. 114), der den Volksschullehrerberuf legitimiert und ihr dadurch den Klassenübergang ermöglicht. Auch ihre Mutter ist mit dieser Berufswahl zufrieden. Sie selbst wollte Lehrerin werden und hat diesen Wunsch aufgrund ihrer Musikkarriere aufgegeben. Damit wird auch die Mutter zur beruflichen Legitimationsinstanz. Ihre Eltern entpuppen sich damit als Fliehkraft aus der sozialen Ordnung des Feldes, die Isa ohne diese Unterstützung nicht verlassen hätte.

Bei Markus tritt die Mutter seiner Freundin als *Weichenstellerin* in Erscheinung. Sie ist Lehrerin und erkennt seine berufliche Unzufriedenheit und eröffnet ihm einen neuen, bisher unbekanntem Weg: ‚die hat mich halt gefragt eben, weil sie mich dann halt mit der Zeit auch gut gekannt hat, ob das nicht für mich was wäre, wenn ich mit Kindern zu tun habe‘ (Markus, Z. 20–22). Der Beruf liegt aufgrund der traditionellen Geschlechterrollen seines Herkunftsfeldes, denen er nachzukommen versucht, vollkommen außerhalb seiner *doxa*:

Markus: ‚ich habe mir halt immer gedacht, ja, der **Altersbereich der passt vielleicht für mich nicht** weil ich wenig Kontakt eben mit Kindern von sechs bis zehn gehabt habe und eher skeptisch halt war weil ich mir gedacht habe die sind noch so klein und irgendwie-‘ (Markus, Z. 26–28).

Die Mutter der Freundin nimmt ihn daher mit in die Schule, wo er einen Nachmittag lang einen Einblick in den Volksschullehrerberuf bekommt. Er ist sofort von diesem Beruf überzeugt, indem er die Begeigerungsfähigkeit der Kinder und den zentralen Aspekt der Wissensvermittlung erkennt. Der Volksschullehrerberuf erscheint dadurch in einem anderen Licht – dieser Nachmittag der Hospitation gleicht demnach einem beruflichen *Erweckungserlebnis*, das seine berufliche Zukunft auf den Kopf stellt. Er berichtet seiner Freundin und seiner Mutter davon, die ihn aufgrund seiner Begeisterung dazu ermutigen, sich an der Pädagogischen Hochschule zu bewerben. Auch die beiden können dadurch als *Instanzen der Fliehkraft* gelesen werden. Durch die mächtigen Zugkräfte der Geschlechterrollen benötigt Markus besonders starke Fliehkräfte, um aus der Selbstverständlichkeit der herrschenden Ordnung seines Herkunftsfeldes auszubrechen (Bourdieu 1976, S. 150f., auch 318ff.). Dies erklärt auch sein langes Verharren im technischen Beruf, in dem er sich nicht wohlfühlt. Die Tante der Freundin erweist sich somit als *Ermöglicherin*, die ihm einen verborgenen Weg der sozialen Laufbahn eröffnet, den er bisher nicht kannte und der ihn vom ersten Moment an fasziniert, gemäß dem Motto:

„Die Fähigkeit des Sehens bemißt sich am Wissen“ (Bourdieu 1982, S. 19).

Die Option des Volksschullehrerberufs ist für alle drei Studierenden zunächst außerhalb des Sichtbaren. In allen drei Fällen braucht es den Impuls bzw. die Stärkung von außen, um die berufliche Veränderung in Richtung Volksschullehramt anzustoßen. Die *Torwächter:innen* öffnen den Studierenden die Augen, indem sie ihnen neue berufliche Möglichkeiten aufzeigen

und damit ihre *doxa* verschieben und erweitern. Einzelne *signifikante Andere* spielen dabei eine Gate-keeper-Rolle, die einerseits als Zugkräfte wirken können und sie dadurch auf den angemessenen Platz im sozialen Raum verweisen. Sie dienen dabei als Instanz des sozialen Schicksals bzw. der symbolischen Gewalt. Andererseits können sie aber auch Wege weisen, die im Verborgenen lagen und ihnen damit fliehkräftig den Ausbruch aus der herrschenden Ordnung ermöglichen und legitimieren.

Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass die Berufswahl nicht auf rationales Kalkül zurückzuführen ist, sondern zu einem großen Teil von der inkorporierten *illusio* und *doxa* des jeweiligen Feldes, von den habitualisierten *Interessen* der Akteur:innen und den Instanzen der symbolischen Macht und sozialen Ordnung abhängen.

5.2 Berufswahlstrategien als System von Möglichkeiten und Grenzen

Die Berufswahl ist, wie eben gezeigt wurde, kein rationaler Prozess, sondern von vielen Faktoren abhängig, die nicht bewusst gesteuert sind. An dieser Stelle sollen die konkreten beruflichen Möglichkeitsräume und Grenzen der Studierenden detailliert betrachtet werden, bevor die konkreten Berufswahlstrategien nachgezeichnet werden.

5.2.1 Intersektionale Möglichkeiten und Grenzen der Berufswahl

„Aus objektiven Grenzen wird der *Sinn für Grenzen*, die durch Erfahrung der objektiven Grenzen erworbene Fähigkeit zur praktischen Vorwegnahme dieser Grenzen, wird der *sense of one's place*, der ausschließen läßt (Objekte, Menschen, Orte, etc.), was einen selbst ausschließt.“ (Bourdieu 1982, S. 734, Hervorh. i. Orig.)

Dieser *gesellschaftliche Orientierungssinn* bringt Akteur:innen dazu, das zu wählen, was für ihre soziale Position angemessen ist, was für sie *passt* (Bourdieu 1982, S. 728). Und so zeigen sich aus den Interpretationen die Räume des beruflich Möglichen bzw. dessen Grenzen für alle drei Akteur:innen und erweisen sich dabei als sehr deutlich und drastisch eingeschränkt.

Isas beruflicher Möglichkeitsraum beschränkt sich auf das sehr enge Feld der pädagogischen Berufe. Die Grenzen ihrer *doxa* werden vor allem durch ihre soziale Herkunft, aber später auch durch die zunehmende Bedeutung traditioneller Geschlechterrollen sichtbar. Bereits in der Volksschule ist selbstverständlich, dass sie ein Gymnasium besuchen wird. Eine Hauptschule lag außerhalb des Denkbaren. Eine berufsbildende höhere Schule, wie sie Nicole und Markus besuchen, liegt herkunftsbedingt außerhalb Isas *doxa*. Darüber macht sie sich auch keine Gedanken, da ihr gewähltes Gymnasium bis zur Matura führt und diese Schule für sie *passt*: ‚da hab ich mich halt ur wohl gefühlt- irgendwie die Atmosphäre das- das ganze Gefühl dort u:nd ja das war eine sehr schöne Schulzeit‘ (Isa, Z. 51–51). An einer Stelle im Gespräch kommen – in Relation zum Interviewer – diese kulturellen Passungsverhältnisse Isas zur *illusio* des schulischen Feldes besonders deutlich zum Vorschein:

Interviewer: ‚[...] dieser Zwang in der Schule mit dem bin ich irgendwie nie zurechtgekommen‘

Isa: ‚ja es ist- jeder geht da irgendwie anders damit um @(.)@ (4) also für mich war halt Schule so- (1) Vollzeitjob und ich hab da halt sehr- sehr viel reingesteckt und manchmal wahrscheinlich auch zu viel @(.)@‘ (Isa, Z. 715–718).

Isa hat die *scholastische Sicht* (Bourdieu 1998a, S. 203ff., 2001a) einverleibt, die sie daher nicht hinterfragt, sondern der sie vielmehr (über)eifrig nachkommt. Die *kulturelle Passung* von pri-

mär-familialem Habitus und den objektiven Anforderungen des schulischen Feldes (des sekundären schulischen Habitus) ist bei Isa optimal gegeben (Bourdieu und Passeron 1971, S. 161ff.; Kramer und Helsper 2011; Überblick bei Holzmayer 2019). Dies zeigt sich schließlich auch in der Selbstverständlichkeit Isas, die schulische Laufbahn weiterzuführen: ‚also ich wollt- ich wollt schon immer studieren‘ (Isa, Z. 452). Die berufliche Laufbahn verläuft schließlich zunehmend in geschlechterkonformen Bahnen. Zunächst grenzt sie sich von einer musisch-künstlerischen Karriere als Solistin ab: ‚also ich wollte ja auch nie auf die Bühne‘ (Isa, Z. 279). Der künstlerisch-darstellende Beruf, dem ihre Eltern nachgehen, kommt für sie nicht in Frage. Isa bewegt sich vielmehr im beruflichen Möglichkeitsraum der weiblichen Geschlechterrollen, die sie zu einem Beruf drängen, der eine Vereinbarkeit mit einer eigenen geplanten Familie zulässt. Ein pädagogischer Beruf scheint aus dieser Logik heraus die einzige Möglichkeit für Isa zu sein. Alles andere liegt für sie außerhalb ihrer *doxa*. Dies dokumentiert sich im Interview auch darin, dass sie zunächst nur erwähnt, dass sie sich an der ‚Musikuni‘ (Isa, Z. 65) beworben hat und erst 20 Minuten später – in Abgrenzung von der Solokarriere – aufklärt: ‚sondern ich wollte IGP studieren also Instrumental- und Gesangspädagogik dass ich dann halt unterrichten kann‘ (Isa, Z. 280–281). Dieser Studiengang ist an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien einer von über 20 Bachelor-Studiengängen¹⁷⁸ – alle anderen Studienrichtungen liegen für Isa außerhalb des Denkbaren, wodurch ihr eine nähere Präzisierung nicht notwendig erscheint. Sowohl dieser Berufswunsch als auch das danach gewählte Gymnasiallehramt, und schließlich das Volksschullehramt sind Teile des pädagogischen Feldes und bilden für Berufe aus, die für Isa als familienfreundlich und damit auch als *traditionell geschlechterkonform* gelten. Der berufliche Möglichkeitsraum ist für Isa dadurch äußerst eng und verläuft an den Grenzen der familiären Vereinbarkeit. An der Reihenfolge der beruflichen Entscheidungen lässt sich zudem auch eine feldspezifische Hierarchie bzw. Legitimation der pädagogischen Berufe erkennen, eine „Hierarchie des Legitimen“ (Bourdieu 1982, S. 155) – die Musikuniversität an höchster Stelle, gefolgt vom Gymnasiallehramt, dem Volksschullehramt und schließlich der Kindergartenpädagogik an unterster Stufe.

Der berufliche Möglichkeitsraum von Nicole spannt sich vor allem innerhalb der intersektionalen Verschränkung von Geschlechterrollen und sozialer Herkunft und ist dadurch ebenso von engen Grenzen umgeben. Bereits die schulische Laufbahn zeigt diese Grenzen auf, indem Nicole einerseits eine Schule besucht, die als *geschlechtertypisch* bezeichnet werden kann.¹⁷⁹ Ein Gymnasium kommt nicht in Frage, weil sie nicht studieren wollte, worin auch die feld- bzw. klassenspezifischen Grenzen sichtbar werden. Der Berufseinstieg als Rezeptionistin verläuft diesen schulischen Vorbedingungen zufolge in den vorgezeichneten Bahnen der feld- und geschlechterbedingten sozialen Ordnung. Der Versuch des Ausbruchs aus diesen feldkonformen Grenzen wird ihr durch die strukturelle Hürde des Aufnahmeverfahrens verwehrt. Und nach diesem Scheitern kommen für Nicole nur noch zwei weitere Berufe in Frage: Kindergartenpädagogik und Primarstufenlehramt, wobei sie ersteres aufgrund der anstrengenden Ausbildung und der schlechten Berufsaussichten verwirft und somit nur noch der Volksschullehrberuf übrigbleibt. Die traditionellen Geschlechterrollen haben Nicoles soziale Laufbahn deutlich im Griff und bestimmen damit ihren beruflichen Möglichkeitsraum. Große Ausbrüche aus der feld- bzw. klassenspezifischen Logik kommen ihr nicht in den Sinn.

178 <https://www.mdw.ac.at/1229/>.

179 Der Anteil weiblicher Schülerinnen bei den erfolgreich bestandenen Reife- und Diplomprüfungen im Jahrgang 2018 lag für wirtschaftsberufliche höhere Schulen in Österreich bei 90,1%, http://statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/reife-_und_diplompruefungen/034338.html.

Auch Markus ist von den intersektionalen Grenzen aus traditionellen Geschlechterrollen und der Logik seiner sozialen Herkunft begrenzt. Die starken Zugkräfte der Geschlechterrollen konnten bereits aufgezeigt werden. An dieser Stelle soll noch einmal der enge Möglichkeitsraum expliziert werden, der sich durch seine familiär-habituellen Dispositionen ergibt. Die schulisch-berufliche Ziellosigkeit bringt Markus dazu, die Entscheidung für die berufsbildende technische Schule den Eltern – speziell dem Vater – zu überlassen:

Markus: ‚dann habe ich mich durch meinen Vater auch für eine technische Schiene interessiert- also habe ich auch einen **technischen Beruf** eingeschlagen- da habe ich **dann halt die HTL gemacht**‘ (Markus, Z. 9–11, auch Z. 323).¹⁸⁰

Markus wird in den engen Grenzen der traditionell-männlichen Geschlechterrollen erzogen und erkennt dabei seine Unpassung: ‚obwohl ich mir auch immer schwer getan habe in- in- in Mathematik und so‘ (Markus, Z. 325–326). Er beginnt danach auch in diesem Bereich zu arbeiten. Sein beruflicher Möglichkeitsraum wird ihm von außen – durch das Herkunftsfeld – zugeschrieben. Durch die traditionell geprägte primäre Sozialisation wird ihm sein Platz zugewiesen. Erst über die zunehmende Unzufriedenheit und schließlich über den äußeren Impuls durch die Mutter der Freundin, lassen sich diese Grenzen überwinden und der enge geschlechterbedingte Möglichkeitsraum erweitern.

Die Möglichkeitsräume der drei Akteur:innen erweisen sich damit als sehr stark beschränkt. Nicole wird aus der intersektionalen Logik von Geschlecht und sozialer Herkunft – *als Frau aus einer Arbeiter:innenfamilie* – auf *geschlechterrollentypische und feldspezifische* Berufe begrenzt. Isas Möglichkeitsraum wird durch ihre starke habituelle Orientierung an der Familie auf Berufe reduziert, die mit einer eigenen Familie vereinbar sind. Und Markus ist lange Zeit in seiner männlichen Geschlechterrolle im technischen Bereich verhaftet, ehe es ihm gelingt, mittels zunehmender Unzufriedenheit und durch Mithilfe sozialen Kapitals diese engen geschlechterbedingten beruflichen Grenzen zu überwinden.

5.2.2 Berufswahlstrategien

Aus den Vorbedingungen der Berufswahl – den intersektionalen Einflüssen sowie den daraus entstehenden Möglichkeiten und Grenzen – ergeben sich die angewendeten Berufswahlstrategien der Akteur:innen, die nun nachgezeichnet werden sollen. Die (unbewussten) Strategien der Berufswahl deuten bereits auf den berufsbezogenen Habitus der Studierenden hin.

Nicoles berufliche Laufbahn ist in besonders starkem Maß durch die inkorporierte traditionelle weibliche Geschlechterrolle ihres Herkunftsfeldes geprägt. Ihre Tanten erweisen sich zudem als Agentinnen der symbolischen Gewalt dieser Geschlechterrollen bzw. des Herkunftsfeldes, indem sie ihr den *geschlechter- und herkunftskonformen* Volksschullehrberuf nahelegen und ihr gleichzeitig auch ihre Eignung und damit ihre *Passung* für diesen Beruf zuschreiben. Durch diese Fremdpositionierung, der sich Nicole schließlich auch unterwirft, erweist sich ihre Berufswahl als eine *passive Berufswahl*, die ihr von den Tanten abgenommen wird und damit als *Nicht-Entscheidung*.¹⁸¹

180 Der Anteil männlicher Schüler bei den erfolgreich bestandenen Reife- und Diplomprüfungen im Jahrgang 2018 lag für technische gewerbliche höhere Schulen in Österreich bei knapp 70 %, http://statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/reife_und_diplompruefungen/034338.html.

181 Zur *Entscheidungsstrategie der Nicht-Entscheidung* auch den *Fall Markus* bei Saša Bosančić (2014, S. 342ff.), der ebenfalls die berufliche Entscheidung anderen überlässt und dadurch eine Entlastung erfährt.

Der Volksschullehrberuf ist schließlich der, der für sie übrigbleibt. Er ist für Nicole nicht im positiven Gegenhorizont verankert, den sie unbedingt ergreifen möchte. Der oft formulierte Satz ‚ich wollte immer schon Lehrerin werden‘, gilt für sie nicht. Die berufliche Entscheidungsstrategie Nicoles folgt eher einer *Nicht-Entscheidung* bzw. einer Ausschlussstrategie. Sie entscheidet sich nicht *für den Lehrberuf*, sondern vielmehr *gegen andere Berufe*, wie am Beispiel der Abgrenzung zur Kindergartenpädagogin deutlich wird:

Nicole: ‚weil es geheißen hat es ist unsicher ob man da einen Job kriegt und weil die Ausbildung auch pfff also da hat man immer elf Stunden glaub ich und irrsinnig viel- also es ist wirklich aufwendig-‘ (Nicole, Z. 529–531).

Auch die Phrase ‚weil es geheißen hat‘ dokumentiert diese Entscheidungsverlagerung nach außen. Nicht sie selbst trifft die Entscheidung, sondern eine undefinierte Instanz von außen. Diese fremdgesteuerte Berufswahl weist damit eine resignierende Bedürfnislosigkeit auf, die auch in Saša Bosančićs (2014, S. 346) *Fall Markus* zu Tragen kommt und die dabei – wie es auch für Nicole der Fall zu sein scheint – auf die Schicksalsergebenheit ihrer sozialen Herkunft zurückzuführen ist. Erwerbsarbeit wird dabei viel eher als Pflichterfüllung angesehen, denn als *Berufung* im Sinne Webers (2006 [1919]). Dies zeigt sich auch in der betonten Abgrenzung von anderen möglichen Berufen, wodurch sich eine Berufswahlstrategie im Modus des *ex negativo* erkennen lässt. Die Abgrenzungen von den Berufen der Kindergartenpädagogin und vom Sekundarstufenlehramt fällt ihr leicht. Nicole erläutert dagegen nicht, warum gerade der Volksschullehrberuf der richtige für sie ist. Das einzige Argument im Gespräch *für* die Volksschule ist die Zuschreibung der Tanten, dass sie einfühlsam und sozial sei und gut mit Kindern umgehen könne (Nicole, Z. 236–239). Diese *natürlich-genetische* Grundvoraussetzung für die Berufswahl Lehrer:in kommt in den Interviews immer wieder zum Vorschein.

In den Rekonstruktionen konnte bei Nicole ein dahinterliegendes entwicklungstheoretisches Konzept erkannt werden, das sie konstruiert und das diese Berufswahlentscheidung als Logik der Abgrenzung und des Pragmatismus sichtbar macht. Dieses Konzept, das Nicoles Berufswahl zugrunde liegt, lässt sich abstrakt am Bild einer Kurve darstellen, in dem auf der y-Achse der (nach oben ansteigende) Disziplinierungsgrad der Kinder und auf der x-Achse deren Alter dargestellt wird. Die farbliche Füllung der Kreise stellt den Grad der Anstrengung dar, den die Kinder bzw. Jugendlichen für Nicole darstellen:

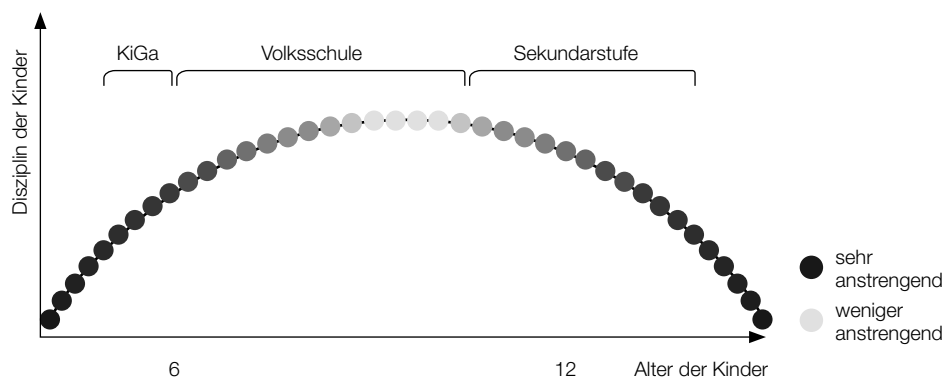


Abb. 4: Das Entwicklungspsychologische Konzept von Nicole N.

Am linken Ende – im Kleinkindalter – und am rechten Ende – der Phase der Adoleszenz – ist der Disziplinierungsgrad sehr gering, was mit einem hohen Grad an Anstrengung im Umgang mit den Kindern bzw. Jugendlichen verbunden ist. Der Grad an Disziplinierung der Kinder erreicht im Volksschulalter den höchsten Wert, was mit weniger Anstrengung im Umgang mit ihnen verknüpft ist. Nicole orientiert sich dabei am Grad der kindlichen bzw. jugendlichen Disziplinierung und demnach am Grad der Anstrengung der Arbeit mit ihnen. Im Volksschulalter sind die Schüler:innen bereits ausreichend erzogen, sodass ‚sie schon auch mal fünf Minuten ruhig sitzen können‘ (Nicole, Z. 545). Und bei Kindern ab zwölf Jahren fällt es ihr schwer, sich durchzusetzen, wie sie berichtet. In diesem Spannungsfeld *entscheidet* sich Nicole schließlich auf pragmatisch-rationalem Weg gegen die Anstrengung und damit *ex negativo* für den Weg des geringsten Widerstands.

Ebenfalls zeigte sich in den Abgrenzungen zur Kindergartenpädagogik eine Berufswahlstrategie, die sich an drei Garantien orientiert: einer *Arbeitsplatzgarantie*, einer *Ausbildungsgarantie* und einer *Verweilgarantie*. Im Gegensatz zur Kindergartenpädagogik ist die Ausbildung weniger anstrengend, die Berufsaussicht gut und der Beruf wird auch nicht so schnell langweilig: ‚da hab ich mir gedacht ich weiß nicht- ein Leben lang- das wär mir irgendwie zu- ich hab mir gedacht das ist mir dann nachher zu *fad*-‘ (Nicole, Z. 534–535). Eine vierte Garantie ließe sich aus der obigen Entwicklungstheorie Nicoles ableiten: eine *Anstrengungsvermeidungsgarantie*, die durch die disziplinierten und gehorsamen Schüler:innen einen ruhigen und angenehmen Arbeitsalltag garantiert. Somit stehen für Nicole die berufliche Sicherheit bzw. Absicherung sowie ein anstrengungsbefreiter Arbeitsalltag im Zentrum ihres *Interesses* und damit ihrer Berufswahlstrategie.

Auch Isa entscheidet sich *gegen* den Kindergarten, allerdings weniger bewusst bzw. weniger rational, wie es bei Nicole der Fall ist. Für Isa liegt dieser Beruf aufgrund der zu geringen Herausforderung (bzw. ihrer feldspezifischen Unpassung) außerhalb ihrer *doxa*. Erst durch die Nachfrage des Interviewers wird sie dazu gedrängt, sich der Kindergartenpädagogik gegenüber zu positionieren: ‚(3) ja da wollt ich dann doch irgendwie noch was Anspruchsvolleres eben vom Studium her- irgendwie (3)‘ (Isa, Z. 757–758). In der Gegenüberstellung verdeutlichen sich sowohl Nicoles pragmatischer Weg des geringsten Widerstands als auch Isas Grenzen des beruflich Möglichen und ihrer feld- bzw. klassenspezifischen Unpassung.

Isas Berufswahlstrategie ist in Relation zu jener Nicoles wesentlich zielgerichteter. Aber auch für Isa steht ein konkreter kontrastiver negativer Gegenhorizont im Zentrum der Berufswahl, indem sie sich deutlich vom künstlerisch-darstellenden Beruf abgrenzt. Sie orientiert sich dabei jedoch weniger an der inhaltlichen Ebene der Berufssparten, sondern vielmehr an den strukturellen Rahmenbedingungen. Auch wenn sie sich explizit vom Beruf an sich abgrenzt: ‚also ich wollte ja auch nie auf die Bühne‘ (Isa, Z. 279), dokumentiert sich ihre Abneigung hauptsächlich durch die Familienunfreundlichkeit des Bühnenlebens. Die negative Erfahrung durch den musisch-künstlerischen Beruf der Eltern, die dadurch abends nicht für Isa da waren, möchte sie vermeiden. Besonders im folgenden Ausschnitt kommt der Kern ihrer Berufswahlstrategie zum Vorschein:

Isa: ‚ich wollte immer schon eher *früh* Familie haben und das- das war- ((Stimme bricht leicht)) (3) °ja° (2) das war halt immer ((zittrige Stimme)) (1) sehr hart für mich wenn- wenn @meine Eltern dann so@ gegangen sind am Abend-‘ (Isa, Z. 285–287).

Zwei wesentliche Faktoren bestimmen dabei ihre Strategie: einerseits die Familienorientierung und andererseits damit zusammenhängend die Abgrenzung vom Bühnenberuf. Die familiären Strukturen prägen damit sehr deutlich die Logik ihrer Praxis – wenn auch im Modus der Dis-

tinktion. Der positive Gegenhorizont des Volksschullehrberufs liegt demnach nicht (bzw. weniger) an den inhaltlichen Aspekten der Berufsausübung, sondern an der Möglichkeit, Familie und Beruf zu vereinbaren.

Isa hat dabei ein lineares 3-Phasen-Modell der beruflichen sozialen Laufbahn im Sinn: *erstens* das Studium, *zweitens* die Mutterschaft bzw. Familie und *drittens* der Beruf. Zunächst entscheidet sie sich für eine Ausbildung (ein *Studium* ist dabei der selbstverständliche Weg) zu einem familienfreundlichen Beruf, wobei ausschließlich ein pädagogischer Beruf in Frage kommt. Anschließend an das Studium gründet sie eine eigene Familie – diesem positiven Gegenhorizont kommt sie durch ihre Schwangerschaft und die errechnete Geburt direkt nach Ende ihrer Ausbildung auch nach. Und an letzter Stelle dieses linearen Sequenzmodells kommt die familienvereinbare Berufsausübung, die ebenfalls nicht ohne ihr Konzept von Familie gedacht werden kann:

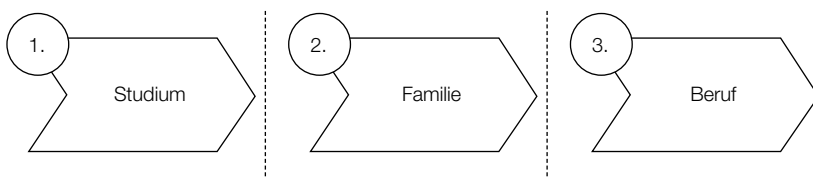


Abb. 5: 3-Phasen-Modell der Berufswahlstrategie von Isa

Zentral für Isa ist die Vermeidung einer Vermischung dieser drei Phasen. Ihre eigene Volksschulzeit war geprägt von einem mehrmaligen Lehrerinnenwechsel – unter anderem durch die Schwangerschaft einer Lehrerin, was sie als ‚nicht so (.) fair gegenüber den Kindern‘ (Isa, Z. 544) wertet. Sicherheit durch Kontinuität und Geborgenheit zählt für Isa zu den wichtigen Elementen in der Volksschule und die Interpretationen legen nahe, dass sie dies nicht nur auf die Schüler:innen bezieht, sondern auch auf sich selbst. Die Rationalität und die damit erstrebte Planungssicherheit ihrer Berufswahlstrategie zeigt sich neben diesem 3-Phasen-Modell auch in der Überlegung der *praktischen* Seite der zeitlichen Rahmenbedingungen in Verbindung mit den geplanten eigenen Kindern:

Isa: ‚ich habe mir natürlich schon gedacht naja es ist natürlich praktisch wenn- wenn ich Kinder hab dass- dass ich halt dann am Nachmittag und am Abend da bin und dass wir dann halt gleichzeitig in der Schule sind und dann hol ich sie ab‘ (Isa, Z. 610–613).

Familie, Stabilität, Sicherheit und Planungssicherheit bilden die Orientierungen ihrer Berufswahlstrategie zum Volksschullehrberuf. Die Ich-Bezogenheit dieser Erzählungen über die Vereinbarkeit von Beruf und Familie – der Vater der Kinder kommt dabei nicht vor – deutet zudem auf die verinnerlichten traditionellen Geschlechterrollen hin.

Auch bei Markus stellt sich die Berufswahlstrategie zum Volksschullehrberuf als eine Entscheidung in Kontrast zu anderen Berufen. Für ihn ist es im Gegensatz zu Nicole oder Isa allerdings eine Berufswahl *ex positivo*. Er grenzt sich zwar vom unpersönlichen Bürojob ab, hat allerdings dabei den positiven Gegenhorizont eines *sozialen Berufs* vor Augen. Die Hospitation in der Schulklasse bei der Mutter seiner Freundin, die in Markus einen geeigneten Volksschullehrer erkennt und ihm dadurch den Beruf näherbringen möchte, erweist sich als Erweckungserlebnis.

Er erkennt schlagartig, dass Volksschulkinder wissbegierig und begeisterungsfähig sind und dass Schule bereits in diesem Alter *Wissensvermittlung* bedeutet, woraus sich schließlich auch sein zentrales *Interesse* am Beruf bildet. Er erkennt den *Sinn des Spiels* und erlangt mit einem Schlag das Bedürfnis, in dieses Spiel zu *investieren* und daran teilzunehmen. Markus ist fasziniert von der *illusio* des Spiels. Die Mutter der Freundin öffnet ihm die Augen und zeigt ihm, dass dieser Beruf auch zu ihm *als Mann* passt – eine für ihn zu diesem Zeitpunkt völlig neue Erkenntnis. Die ‚Schwiegermutter‘ schenkt ihm damit das *Eintrittsbillet* (Bourdieu 1992h, S. 160) in das pädagogische Feld der Volksschule. Die Berufswahlstrategie von Markus ergibt sich demnach aus der Orientierung an der Wissensvermittlung.

In Relation zu Nicole und Isa, bei denen der Lehrerberuf eine grundsätzliche Abgrenzung von anderen Berufen bedeutet und bei denen in erster Linie pragmatische und strukturelle Orientierungen die Berufswahl steuern, ist es bei Markus vor allem der wissensvermittelnde, inhaltliche Aspekt des Berufs, an den er sich orientiert. Markus locken die Zugkräfte bzw. der positive Gegenhorizont des Lehrberufs, während für Isa und Nicole (auf unterschiedlichen Ebenen) die Fliehkräfte bzw. der negative Gegenhorizont anderer Berufe im Zentrum ihrer Berufswahl stehen.

5.3 Der berufsbezogene Habitus als Vermittler von Vergangenheit und Zukunft

„Wenn wirklich die Einstellungen des einzelnen zum Bildungswesen und zu der von ihm vermittelten Kultur je nach der Wahrscheinlichkeit seiner Selbstbehauptung im System mehr oder weniger ‚sicher‘, ‚brillant‘, ‚natürlich‘, ‚mühsam‘, ‚verkrampft‘ oder ‚dramatisch‘ sein kann, und wenn man andererseits weiß, daß Bildungssystem und Gesellschaft in ihren Urteilen sowohl die Einstellung zur Bildung wie die Bildung selbst berücksichtigen, wird deutlich, welchen Erkenntnissen sich eine Bildungssoziologie verschließt, die darauf verzichtet, das Prinzip der dauerhaftesten sozialen Unterschiede und Bildungsunterschiede aufzunehmen: den *Habitus*.“ (Bourdieu und Passeron 1971, S. 184f., Hervorh. i. Orig.)

Insofern ist der Anspruch dieser Studie, sich diesem *dauerhaftesten aller sozialen Unterschiede* – dem Habitus – nicht zu verschließen und die Rekonstruktion des Habitus als Basis für die bildungssoziologische Einbettung der beruflichen Orientierungen von Lehramtsstudierenden voranzutreiben.

Der Habitus in seiner Vermittlungsrolle zwischen Struktur(en) und Praxis zeigt die Verbindung von Position im sozialen Raum bzw. Feld und Praxis der Akteur:innen auf. In der Perspektive der Berufswahlforschung hilft die Rekonstruktion des Habitus dabei, zu *verstehen*, wer vom pädagogischen Feld bzw. – für diese Studie zentral – vom Volksschullehramt angezogen wird. Wer sind die Studierenden? Welche Dispositionen bringen sie mit? Mit wem haben es die Pädagogischen Hochschulen zu tun? Die habituellen Dispositionen der Lehramtsstudierenden setzen sich zu einem großen Teil aus dem primären Herkunftshabitus und den sekundären Schüler:innenhabitus zusammen.¹⁸² Aus diesen Grundvoraussetzungen heraus entwickelt sich schließlich ihre Berufswahl. Die Akteur:innen agieren dabei zwar aktiv, aber zugleich in den Grenzen ihrer struktureller Zwänge (Bourdieu 1988, S. 13). Die Strukturen, die sie umgeben, nehmen Einfluss auf ihre *Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata* (Bourdieu 1987, S. 101) und damit auch auf ihre beruflichen Entscheidungen. Insofern hilft die Rekonstruktion des Habitus der Studierenden dabei, den *praktischen Sinn* hinter ihrer Logik ihrer Berufswahl zu *verstehen*.

182 Zur Genese des Lehrer:innenhabitus siehe Kapitel 2.2.7.

5.3.1 Der berufsbezogene Habitus

Im ausführlichen Kapitel zu den Habitusrekonstruktionen¹⁸³ wurden die Strukturen des Denkens, Wahrnehmens und Handelns der drei Studierenden detailliert analysiert, die hier zueinander in Relation gesetzt werden sollen.

Die pragmatische Logik der Berufswahlstrategie bei Nicole hängt mit ihrem pragmatischen berufsbezogenen Habitus der Orientierung am geringsten Widerstand und der geringsten Anstrengung zusammen. Nicht die Inhalte oder die Schüler:innen stehen dabei im Zentrum, sondern die beruflichen Rahmenbedingungen, die ein ruhiges und gemütliches Berufsleben erhoffen lassen. Ihre affektiven Sprechakte in Bezug zum angestrebten Hebammenberuf verdeutlichen, dass der berufsbezogene Habitus der Akteur:innen auch wesentlich vom konkreten Beruf abhängt. Den Hebammenberuf hätte sie womöglich wesentlich idealistischer, anspruchsgeladener und engagierter ausgefüllt. Für den Lehrberuf kann Nicole nicht dieselbe Begeisterung aufbringen und – dies sei an dieser Stelle erwähnt – auch das Studium schafft es nicht, diese Begeisterung in ihr zu entfachen (das Gespräch fand kurz vor ihrem Abschluss statt). Dem Volksschullehrberuf steht sie im Charakter der Notlösung mit einer resignierenden Grundhaltung gegenüber. In ihren abgrenzenden Argumentationen und der *ex negativo*-Begründung für den Volksschullehrberuf dokumentiert sich ihre pragmatische Orientierung an einem Beruf, der möglichst wenig Anstrengung bereiten soll. Im pädagogischen Feld sieht sie dies aufgrund des größten kindlichen Disziplinierungsgrades im Volksschulbereich am ehesten gegeben. Davor sind Kinder *noch nicht* erzogen, danach *nicht mehr*, dann werden sie pubertär und ungehorsam. Ihre dahinterliegende pragmatische Strategie scheint zu lauten: *wenn schon Lehrerin, dann Volksschullehrerin*.

Aus der detaillierten Analyse des Gesprächs mit Nicole lässt sich ein Typus an Volksschullehreramtstudierenden formen, dessen berufsbezogener Habitus in höchstem Ausmaß von den Interdependenzen der feld- und geschlechterspezifischen Anforderungslogik strukturiert wird. Aus den engen Grenzen der geschlechter- und feldspezifischen beruflichen Möglichkeiten unterwirft sich dieser Typus unhinterfragt der *illusio* des Herkunftsfeldes. Die Antriebs- und Bedürfnislosigkeit in der Berufswahl führt dabei zur zentralen Bedeutung *signifikanter Anderer*, die mittels (Fremd-)Positionierungen die berufliche Schicksalsergebenheit (*amor fati*) stärken und damit als Instanzen der symbolischen Gewalt gesehen werden können. Diese symbolische Gewalt von sozialer Herkunft und Geschlechterrollen entfacht dabei ihre volle Wirkung, woraus sich ein grundlegend *konformistischer, instrumenteller, pragmatischer, bzw. resignierender berufsbezogener Habitus* bildet, dessen Orientierung in der Anspruchs- und Anstrengungslosigkeit verankert ist. Durch die starken Ziehkräfte der Herkunft verdeutlicht dieser Typus damit auch das hohe Maß an sozialer Reproduktionslogik.

Isas berufsbezogener Habitus ist ebenso stark von der feldspezifischen Anforderungslogik geprägt, allerdings in einem Modus der Distinktion. Konträr zur klassen- bzw. feldbedingten (Fremd-)Positionierung, der sie jedoch zunächst *doxisch* (wie selbstverständlich) nachkommt, entwickelt sie einen berufsbezogenen Habitus, der zwar in besonders hohem Grad von den primär-familiären Sozialisationserfahrungen geprägt ist, sich allerdings davon abzugrenzen versucht. Vor dem Hintergrund der tief inkorporierten *Erfahrung* der Instabilität, Unsicherheit und der Angst des Verlassen-Werdens durch die elterliche Berufstätigkeit im musisch-darstellenden Bereich, entwickelt Isa einen sich davon distinguierenden berufsbezogenen Habitus, der sich an der Stabilität, Sicherheit und Geborgenheit orientiert. Das instabile Bühnenleben mit

183 Zu den detaillierten Habitusrekonstruktionen siehe Kapitel 4.

den abendlichen Arbeitszeiten entpuppt sich dabei als negativer Gegenhorizont. Durch strikte und rationale Planung der sozialen und damit auch beruflichen Laufbahn versucht Isa, Unsicherheiten zu vermeiden, und damit abgesicherte Strukturen und ein geregeltes sowie regelkonformes Leben zu schaffen, in dessen Zentrum ihre Orientierung an einem harmonischen und behüteten Familien- wie auch Berufsleben steht. Auch ihre antizipierte berufliche Auslegung in der Klasse richtet sich nach diesen Grundprinzipien, indem sie auch den Schüler:innen gegenüber Stabilität, Sicherheit und Geborgenheit bieten möchte. Auch dabei greift sie auf die eigene sekundäre Sozialisationserfahrung zurück, indem sie sich von der negativen inkorporierten *Er-fahrung* der wechselnden Volksschullehrerinnen distanziert. Für ihre zukünftigen Schüler:innen möchte sie eine stabile, sichere und liebevolle Bezugsperson sein, die sie nicht im Stich lässt – auch darin dokumentiert sich ihr tief verankertes Konzept einer harmonischen Familie und ihre Orientierung an Nähe und Schutz, die auch ihre berufliche Orientierung prägt.

Isa erweist sich damit als Idealtypus von Lehramtsstudierenden, demzufolge die Vereinbarkeit von Familie und Beruf den Kern der Berufswahlstrategie und damit die unabhängige Variable bildet, nach der sich die Berufswahl zu richten hat. Ein familienzentrierter berufsbezogener Habitus steht dabei im Zentrum der Berufswahl. In Relation zum Typus der reaktionären Strategie im Sinne Nicoles, transformiert sich dieser Typus berufsbezogener Habitusausprägungen nicht in Abhängigkeit des jeweiligen Berufs, mit dem er konfrontiert wird. Vielmehr stehen nur jene Berufe zur Disposition, die zu den richtungweisenden habituellen Prädispositionen *passen* und sich diesen unterordnen lassen. Für Isa ist dies die Familienorientierung, der die Berufswahl zu folgen hat.

Markus' berufsbezogener Habitus kann in seiner grundsätzlichen Flexibilität mit jenem Nicoles verglichen werden. Auch wenn durch das Interview kaum Schlüsse auf seinen beruflichen Habitus in Bezug zu seiner mehrjährigen Tätigkeit im technischen Sektor möglich sind, so lässt sich erahnen, dass sich dieser von seinem Habitus bezogen auf den Lehrberuf grundsätzlich unterscheidet. Womöglich – und das bleibt eine reine Spekulation – kann sein technisch-beruflicher Habitus aufgrund seiner geringen subjektiven Passung parallel zum lehrberufsbezogenen Habitus von Nicole als pragmatisch bezeichnet werden. Bezogen auf den Lehrberuf steht Markus' Habitus jedoch eindeutig in direktem Kontrast zu jenem von Nicole. Nicht die Pragmatik steht dabei im Fokus, sondern der Idealismus, wodurch sich ein Typus des *idealistischen berufsbezogenen Habitus* bilden lässt, der am Ideal der Wissensvermittlung orientiert ist.

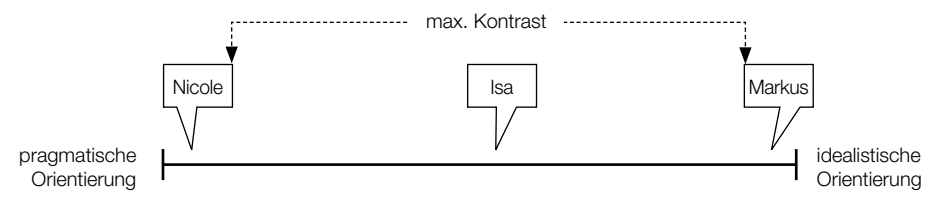


Abb. 6: Relationen der berufsbezogenen Orientierungen

Auf dieser Skala bildet Nicole mit ihrem rein pragmatischen berufsbezogenen Habitus einen maximalen Kontrast zu Markus' stark idealistischem berufsbezogenen Habitus. Isa ordnet sich je nach Sichtweise am linken pragmatischen Pol ein – ihre Berufswahl kann nur aus der Fami-

lienenzentriertheit und der dazugehörigen Abgrenzung vom Bühnenberuf gesehen werden – oder aber ganz rechts, indem das Ideal der Sicherheit und der pädagogischen Nähe im Zentrum der Berufsauslegung steht. Insofern wird sie in dieser Skala zwiespältig etwa in der Mitte eingeordnet. Aus diesem Spannungsverhältnis von Pragmatik und Idealismus lässt sich daher eine Dimension des berufsbezogenen Habitus erkennen, in die sich die beruflichen Orientierungen von Studierenden einordnen lassen.

5.3.2 Reproduktionslogik und Transformationslogik

Der konfliktvermeidende berufsbezogene Habitus von Isa und Nicole deutet darauf hin, dass sie es vorziehen, ihrem Herkunftsfeld treu zu bleiben und keine widerständigen Transformationsbemühungen auszubilden. Bei Nicole verdeutlicht sich diese Ausprägung darin, dass sie die Regeln des Herkunftsfeldes bedingungslos anerkennt und die geschlechterbedingte *doxa* des Feldes so stark verinnerlicht hat, dass sich in ihrem beruflichen Möglichkeitsraum nur geschlechterrollenkonforme traditionelle Berufe befinden. Auch die starke Schicksalsergebenheit (*amor fati*) lässt ihr keine Möglichkeit, bewusst aus ihrem Herkunftsfeld auszurechnen. Allein die Verlockung des Fachhochschulstudiums zum Hebammenberuf könnte als leichter Versuch des Ausbruchs aus ihrer sozialen Herkunft gelesen werden. Angesichts des starren Geschlechterrollenbildes dieses Berufs und der konkreten *Berufsausbildung* (im Gegensatz zu Studien mit einem vagen Berufsbild wie Soziologie oder Philologie) kommt dieser Berufswunsch allerdings keinem *Fluchtversuch* aus dem Herkunftsfeld gleich. Die unhinterfragte Homologie von Position und Disposition bewirkt mittels Interdependenzen aus Geschlechter- und Feld- bzw. Klassenregeln, dass sie sich sehr zielgenau im Rahmen ihrer engen prädisponierten beruflichen Möglichkeiten bewegt. Ihre Tanten als *Zensurinstanzen* (Bourdieu 1976, S. 331) helfen dabei mit, ihren angestammten Platz zu finden.

Aber auch für Isa überschattet die habituelle Reproduktionslogik ihren Feldübertritt, der dadurch alles andere als *transformativ* erscheint. Der Wechsel des Feldes vom familiär-prädisponierten hochkulturellen Feld in den herkunftsbezogenen hierarchisch niedriger positionierten Volksschullehrerberuf stellt zugleich eine geschlechterrollenkonforme Berufswahl dar. Ihre Logik der Praxis orientiert sich an einem harmonischen, stabilen und sicherheitszentrierten Familienbild, das sie somit auch auf die Berufswahl zur Volksschullehrerin überträgt. Dadurch entspricht auch Isas Feldwechsel ihren Habitusdispositionen, wodurch sich die Reproduktionslogik ihrer Berufswahl bestätigt.

Markus' berufsbezogener Habitus unterliegt dagegen einer mehrfachen Transformation, wodurch sich der Vorwurf der *Starrheit des Habituskonzepts*¹⁸⁴ entkräften lässt. Markus ist durch traditionelle Geschlechterrollen geprägt, wodurch der in seinem Herkunftsfeld weiblich konnotierte Volksschullehrerberuf lange Zeit außerhalb seiner *doxa* liegt. Erst die ‚Schwiegermutter‘ – selbst Volksschullehrerin – bringt diesen Beruf in den Raum seiner beruflichen Möglichkeiten, indem sie seine berufliche Unzufriedenheit und zugleich sein Potenzial bzw. seine habituelle Passung für den Lehrberuf erkennt und ihn zur Hospitation in die Schulklasse mitnimmt. Durch diese *soziale Wegweiserin* eröffnet sich eine neue Welt für Markus und er beginnt an diesem Nachmittag in der Schule schlagartig damit, einen lehrberufsbezogenen Habitus zu entwickeln, der sich an der Wissensvermittlung orientiert. Er erkennt die Wissbegierde der Kinder und ist von deren kognitiven Fähigkeiten überrascht. Aufklärung und Didaktik bestimmen damit seine berufliche Orientierung. Im Studium angelangt, ist er von der dort vorherrschenden *illusio* des

184 Zur Kritik an Bourdieus Konzepten siehe Kapitel 2.1.

pädagogischen Feldes fasziniert, die sich als konträr zu jener seines Herkunftsfeldes bzw. auch des technischen beruflichen Feldes darstellt. Die hohe Bedeutung der Selbstreflexion und der zwischenmenschliche Umgang an der Hochschule fesseln ihn, wodurch sein berufsbezogener Habitus eine Transformation vollzieht, wie in folgender Sequenz zum Vorschein kommt:

Markus: ‚mir hat das einfach voll geholfen halt dass ich mit Leuten rede auch und dass ich das einfach anbringe- und das hätte ich früher vielleicht- glaube ich- nicht so gemacht und das ist halt auch dieses Lehrerdasein irgendwie und das Studium- das leitet einen auch an für das und eben das ständige Reflektieren‘ (Markus, Z. 629–632).

Allerdings transformiert sich sein Habitus nicht nur durch die neuen Facetten der Wissensvermittlung und der Selbstreflexion, die er weder von seinem familiären noch von seinem beruflichen Herkunftsfeld kennt. Zusätzlich wird er kurz nach Studienbeginn durch die Schulpraxis dazu gezwungen, seinen neu erlangten wissensvermittelnden berufsbezogenen Habitus an die objektiven Anforderungen des Feldes anzupassen. Auch hierbei führt eine grundsätzliche Irritation zu einer Habitustransformation, indem er durch die Schulpraxis erkennen muss, dass Volksschulkinder nicht nur zum Lernen in der Schule sind, sondern in der Lehrperson auch eine enge Bezugsperson sehen und pädagogische Nähe von ihr einfordern:

Markus: ‚am Anfang bin ich gar nicht so zurechtgekommen dass- dass Kinder einfach so komplett gleich herkommen und dich so quasi angreifen wollen und so‘ (Markus, Z. 189–190).

Er erkennt dabei, dass sein wissensvermittelnder Habitus, dem er zum Zeitpunkt des Interviews in seinem zweiten Studiensemester (noch) unterliegt, für den erfolgreichen Berufsalltag nicht ausreicht und er auf der Ebene der pädagogischen Beziehung zu den Kindern noch Aufholbedarf hat. In Konsequenz daraus meldet er sich für eine Ferienwoche als Betreuer an, damit er sein (selbst-)diagnostiziertes Defizit im Umgang mit Kindern beheben kann: ‚weil ich eben wenig Kontakt mit Kindern habe‘ (Markus, Z. 193–194). Durch dieses Irritationsmoment wird ihm seine fehlende Passung bewusst und er versucht, diese aktiv zu beheben. Er setzt sich damit einer bewussten Habitustransformation aus.

5.3.3 Der *doxische Feldübergang*

Aus den vorangegangenen Überlegungen kristallisiert sich ein Phänomen heraus, das in der bisherigen Forschungslandschaft begrifflich nicht präzise erfasst wurde. Der Begriff des *doxischen Feldübergangs*, den ich vorschlagen möchte, baut auf jenen der *Verlagerung* (Bourdieu 1982, S. 210ff.), der *Klassenflucht* (Eribon 2016) oder des *Klassenübergangs* (Jaquet 2018) auf, meint jedoch nicht zwangsläufig einen Wechsel der *sozialen Klasse* und damit nicht einen rein vertikalen Übergang im sozialen Raum – bei Bourdieu (1982, S. 220) auch *Vertikalverlagerung* genannt –, sondern niederschwelliger einen *Wechsel des Feldes*, der vertikal und/oder horizontal – letzterer bei Bourdieu (ebd., S. 220) *Transversalverlagerung* genannt – verlaufen kann. Die Charakteristik eines *doxischen Feldübergangs* bzw. einer *doxischen Feldverlagerung* liegt (im Kontrast zum *nicht-doxischen* oder *orthodoxen Übergang*) darin, dass mit diesem *Wechsel des Feldes* zugleich auch ein *Übergang der doxa* einhergeht, da sich die *illusio* des Anknüpfungsfeldes (inkl. Sprache, Codes und symbolischem Kapital) wesentlich von jener des Herkunftsfeldes unterscheidet. Der *doxische Feldübergang* läuft dabei Gefahr, zu einem *toxischen* bzw. *alldoxischen* zu mutieren, wenn diese Logik des neuen Feldes nicht ausreichend bzw. nur trugschlüssig inkorporiert werden kann. *Scham*, *chronisches Unbehagen* oder gar ein *verletztes oder verstümmeltes Selbstbild* können die Folge dieser *internen Ausgrenztheit* bedeuten (Bourdieu und Champagne 2005).

Bei Markus zeigt sich ein solcher *doxischer Feldübergang* vom technischen Feld zum pädagogischen Feld, der ihn dazu zwingt, sich den Regeln des Feldes gegenüber zu positionieren. Aufgrund seiner Faszination, die dieses Feld auf ihn ausstrahlt, unterwirft er sich diesen Regeln und versucht dabei, ihnen bestmöglich nachzukommen, um ein legitimer Teil des Feldes zu werden. Aber auch Nicole unterliegt einer solchen *doxischen Feldverlagerung*, die sie allerdings nicht dazu veranlasst, sich habituell anzupassen, sondern sich an die Logik ihres Herkunftshabitus zu klammern, wodurch sie dem *Hysteresis-Effekt*¹⁸⁵ unterliegt. Durch dieses *Festhalten an überkommenen Vorstellungen* (Bourdieu 1982, S. 238ff.) bzw. dem *Verharren des Habitus in seinem So-Sein* (Bourdieu 1987, S. 117) wird aus diesem *doxischen Feldübergang* ein *toxischer* bzw. *alloxischer Übergang*, den sie zwar (vorbewusst) erkennt, aber zu kaschieren versucht. Sie läuft dabei Gefahr, im Feld nicht anerkannt zu werden bzw. einer andauernden beruflichen Unpassung ausgeliefert zu bleiben.

5.4 Berufsbild und antizipiertes Lehrer:innenhandeln

„Die Soziologie muß eine Soziologie der Perzeption der sozialen Welt umfassen, das heißt eine Soziologie der Konstruktion der unterschiedlichen Weltansichten, die selbst zur Konstruktion dieser Welt beitragen.“ (Bourdieu 1992d, S. 143)

Aus den Rekonstruktionen der berufsbezogenen Habitus der Studierenden lässt sich auch ihr Berufsbild erkennen, das sie einerseits dazu bringt, diesen Beruf zu *wählen* und mit dem sie andererseits schließlich in den Beruf einmünden. Als Berufsbild kann die antizipierte *illusio* des Feldes verstanden werden, die aus den Vorstellungen der Akteur:innen über die soziale Ordnung des Feldes bzw. ihre Logik des antizipierten Lehrer:innenhandelns im angestrebten Feld gebildet wird.

5.4.1 Subjektive Berufsbilder

Die Habitusrekonstruktionen der drei Einzelfälle weisen bereits darauf hin, dass der Lehrberuf mit vielen unterschiedlichen Bedeutungen und Konstruktionen aufgeladen ist. *Den* Lehrberuf gibt es nicht. Durch die akteur:innenbezogene *soziale Genese* aus historisch-strukturellen habitualisierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen erscheint der Lehrberuf für die sozialen Subjekte in einem unterschiedlichen Licht.¹⁸⁶

Mal erscheint der Volksschullehrberuf als ein lockerer, gemüthlicher und bequemer Beruf, der von wenig Anstrengung und Konflikten geprägt ist (Nicole), mal wird er als geistig anstrengend gesehen, der von *viel Arbeit* geprägt ist, die allgemein unterschätzt wird (Markus). So wird die Volksschule einmal als *Disziplinierungsanstalt* (bzw. passiver als *Diszipliniertheitsanstalt*) (Nicole), ein weiteres Mal als *Beziehungsanstalt* (Isa) und schließlich wiederum als *reine Lehranstalt* (Markus) gesehen. Auch die Sicht auf die Aufgaben von Volksschullehrer:innen variieren dementsprechend. So zeigt sich die Kernaufgabe von Lehrer:innen einerseits darin, den Schüler:innen ein stabiles, sicherheitsgeprägtes und harmonisches Ambiente zu bieten (Isa), andererseits wiederum darin, ihnen Wissen zu vermitteln und sie für den weiteren Schul- und Lebensweg vorzubereiten (Markus). Bei Nicole dagegen wird ihre Aufgabe als Lehrerin kaum sichtbar – ihre Erzählungen sind sehr ich-zentriert, wobei die Bedürfnisse der Kinder keine Rolle spielen.

185 Zum Hysteresis-Effekt siehe Kapitel 2.2.3.

186 Bourdieu (1992d, S. 135) spricht auch von *strukturellem Konstruktivismus*.

Zusätzlich erweisen sich diese unterschiedlichen Berufsbilder auch als subjektiv wandlungsfähig, wie bei Markus deutlich wird, dessen Berufsbild parallel zu seinen Habitustransformationen durch Irritationen und Krisen einer mehrmaligen Veränderung unterzogen ist. Habitus, Berufsbild und infolgedessen auch die Passung von Habitus und Feld unterliegen daher einer stetigen mehr oder weniger starken Veränderung. Studierende streben demzufolge unterschiedliche Varianten des Volksschullehrberufs an, den sie dadurch auch unterschiedlich ausfüllen möchten. Auch ihr subjektiver Blick auf die Schüler:innen unterscheidet sich stark voneinander.

Starre Berufsbilder

Zentral für das Berufsbild von Nicole ist ihr pragmatisches Streben nach Konfliktfreiheit. Die soziale Ordnung der Schule ist für sie dann hergestellt, wenn die Schüler:innen brav und artig sind und den Unterricht nicht stören. Dies sieht sie in der Volksschule am ehesten gegeben. In diesem Alter sind die Kinder bereits erzogen und nicht mehr dickköpfig und eigensinnig und gleichzeitig noch nicht pubertär und damit verbunden wieder dickköpfig und eigensinnig. Der Grad der Anstrengung – und dies ist ein wesentlicher Gradmesser in Nicoles Entscheidung – ist bei Volksschulkindern am geringsten. Diese angestrebte Ruhe, Ordnung und Disziplin bilden allerdings nicht das Mittel zum Zweck (etwa der Wissensvermittlung oder der moralisch-ethischen Erziehung), sondern den Zweck an sich. Die Schüler:innen zeigen sich für Nicole – überspitzt formuliert – als Störfaktoren eines angenehmen Arbeitsalltags, gegen die sich die Lehrperson ‚durchsetzen muss‘ (Nicole, Z. 593). Diese Vorstellung schulischer Grundprinzipien – Benehmen, Disziplin und Ordnung – erinnern an veraltete Darstellungen von Schule als Disziplinierungsanstalt. Nicole ist dabei jedoch nicht machtorientiert, sie möchte keine Disziplinierungsinstanz sein. Im Idealfall ist aufgrund der freiwilligen Unterwerfung der Schüler:innen unter die symbolische Macht der Schule bzw. der Lehrperson eine aktive Disziplinierung erst gar nicht notwendig. Ungehorsame Schüler:innen bilden damit den negativen Gegenhorizont für Nicole, die ihrer Orientierung nach einem lockeren Berufsleben im Weg stehen. Der Beruf, den Nicole durch dieses antizipierte Berufsbild anstrebt, erinnert deutlich an das im Volksmund negativ behaftete „Klischee des faulen Beamten mit sicherem Einkommen und langen Urlaubszeiten“ (Cramer 2016, S. 261). Nicole sieht den Lehrberuf als Erwerbsarbeit. Ein Beruf, in dem sie Dienst nach Vorschrift abhalten kann, der frei von Konflikten und Auseinandersetzungen ist und für den sie durch ihre genetisch-natürliche Begabung auch unhinterfragt geeignet ist.

Isa schließt deduktionslogisch von ihren eigenen kindlichen Bedürfnissen als Volksschülerin auf die Bedürfnisse von Kindern allgemein. Sie möchte die Lehrerin sein, die sie selbst gerne gehabt hätte und die ihr verwehrt wurde. Das wichtigste für Schüler:innen ist aus ihrer Sicht die Sicherstellung von Geborgenheit, Harmonie und Stabilität. Isa folgt damit einem Berufsbild, in dem sie als Lehrerin die Aufgabe der umsorgenden, bemutternden und aufopfernden Bezugsperson einnimmt. Volksschule bedeutet Nähe und Geborgenheit und Lehrerin zu sein bedeutet, Kindern diese Nähe und Geborgenheit zu bieten.

In der Abgrenzung vom Bühnenberuf, der durch Planungsunsicherheit, Extraversion, Impulsivität und abendliche Arbeitszeiten geprägt ist, zeigt sich ihr Bild des Volksschullehrberufs, der für sie ein stabiler und auf verschiedenen Ebenen sicherer Beruf ist. Neben Familienfreundlichkeit ist der Lehrberuf auch ein Beruf von hoher Planungssicherheit, Regelmäßigkeit, Gemeinschaft, Harmonie, Nähe und Geborgenheit. Eine weitere Kontrastfolie sieht Isa in den pubertierenden und widerständigen Schüler:innen der Sekundarstufe, von denen Konflikt, Widerstand und Antipathie ausgeht. Darin dokumentiert sich schließlich auch ihre zentrale Orientierung an der Konfliktvermeidung, Geborgenheit und Harmonie, die sie nicht nur den Kindern bieten möch-

te, sondern auch für sich selbst als Lehrerin anstrebt. Das Berufsbild von Isa kann letztendlich auch nicht losgelöst von der strukturellen Familienfreundlichkeit gesehen werden. Vormittags Lehrerin, nachmittags Mutter – dieses Konzept der Vereinbarkeit von Familie und Beruf liegt Isas Bild vom Lehrberuf zugrunde.

Sowohl für Nicole als auch für Isa erweist sich der Lehrberuf damit als ein Beruf, der mit starren Vorstellungen verbunden ist, die sich auch durch das Studium und die Schulpraxis nicht sichtbar verändert haben. Für Nicole zeigt sich der Beruf als gemütlicher, konfliktfreier Beruf, in dem die Kinder möglichst wenig stören. Für Isa ist und bleibt der Beruf eine zentrale Beziehungsanstalt, in der die Lehrperson als zentrale Bezugsperson erscheint, die den Kindern Sicherheit und Geborgenheit bietet.

Spaltungen und Transformationen des Berufsbildes

Parallel zum zweifachen Erweckungserlebnis transformiert sich bei Markus nicht nur sein berufsbezogener Habitus, sondern auch sein Berufsbild. Unterliegt er zunächst dem herkunftsspezifischen Berufsbild des *Lehrberufs als Frauenberuf*, der sich deshalb außerhalb seiner *doxa* befindet, so erscheint ihm der Beruf durch die Hospitation in der Volksschule seiner ‚Schwiegermutter‘ in neuem Licht und rückt damit in den beruflichen Möglichkeitsraum auch für ihn *als Mann*. Der Volksschullehrberuf wird für Markus dadurch legitim, dass er sich als Beruf offenbart, der wesentlich von der Wissensvermittlung geprägt ist und in dem sich die Schüler:innen mit überraschend hohen kognitiven Fähigkeiten als besonders wissbegierig erweisen. Durch das Studium und die Schulpraxis transformiert sich sein Berufsbild abermals. Das Studium und der Lehrberuf erweisen sich für Markus als besonders anstrengend und hart und sie beinhalten weit mehr als es im herkunftsfeldspezifischen Irrglauben verbreitet ist. Markus' Berufsbild ist durch seinen *gespaltenen Habitus*¹⁸⁷ – der Diskrepanz zwischen Herkunftshabitus und pädagogischen berufsbezogenen Habitus – geprägt. Aus der Innensicht offenbart sich einerseits eine pädagogische *illusio*, die ihn fasziniert und deren Regeln Markus erlernen möchte. Dazu gehört unter anderem die Bereitschaft zur Selbstreflexion – eine Praktik, die er bis zu seinem Eintritt in das pädagogische Feld nicht kannte. Nach außen hin – speziell in Relation zu seinem Herkunftsfeld – erfährt der Volksschullehrberuf allerdings wenig Anerkennung, wodurch er sich einer ständigen Rechtfertigung und einem großen Legitimationsdruck ausgesetzt sieht. Daraus entwickelt sich für ihn ein Auftrag zur Aufklärung über den Lehrberuf. Er möchte zeigen, dass der Lehrberuf mehr ist, als die von außen nur unvollständig wahrgenommenen positiven Aspekte der Arbeitszeiten und die langen Ferien (Nieskens 2016).

Der Blick auf die Schüler:innen

Als wesentliches Merkmal eines Feldes können dessen Akteur:innen gesehen werden. In der Volksschule sind dies – neben den Lehrer:innen – vor allem die Schüler:innen, weshalb es naheliegend ist, auch den studentischen Blick auf diese näher zu betrachten. Auch hierbei zeigen sich die unterschiedlichen Perspektiven der drei Studierenden.

Eine rein quantitative Suchabfrage der Interviewtranskripte ergibt bei der Buchstabenkombination ‚Kind‘ bei Isa 55 Treffer¹⁸⁸ und je einmal das Wort ‚Schüler‘ bzw. ‚Schülerin‘, wobei sie dabei von sich selbst bzw. von ihren imaginierten eigenen Kindern spricht. Bei Markus ist dieses Verhältnis ähnlich stark ausgeprägt (50:5), bei Nicole ausgeglichener (31:11), was an der größeren

187 Zur Disharmonie von Habitus und Feld siehe Kapitel 2.4.

188 Die Treffer des Wortes *Kindergarten* wurden exkludiert, da hiermit nicht Akteur:innen, sondern eine Institution gemeint ist.

Distanziertheit liegen dürfte.¹⁸⁹ Hierin deutet sich bereits der Blick auf die Schüler:innen der drei Studierenden an, wobei Markus und Isa im minimalen Kontrast Nicole gegenüberstehen. Nicole bemisst Schüler:innen sehr pragmatisch und distanziert am Grad ihrer Erziehung, Folgsamkeit und Disziplin. Im Volksschulalter sind sie am gehorsamsten und am wenigsten anstrenghend, was ihre Berufswahl deutlich mitbestimmt. Demgegenüber werden die Schüler:innen bei Markus und Isa als zentrale Akteur:innen des Berufslebens gesehen, wobei sich ihr Blick stark voneinander unterscheidet.

Isa ist dabei sehr *kinderzentriert* und sieht in den Kindern hilfsbedürftige, an Geborgenheit orientierte Kinder, die sich nach Stabilität und Nähe durch die Lehrperson sehnen. Markus dagegen ist *inhaltszentriert* und sieht in den Schüler:innen vielmehr ihre kognitiven Fähigkeiten und ihr *Interesse* und ihre Begeisterung daran, Wissen zu erlangen. Sein Blick transformiert sich allerdings, als er in der Schulpraxis erkennen muss, dass die Schüler:innen ihrerseits in der Lehrperson auch eine Bezugsperson sehen und Nähe einfordern. Da der Umgang mit *Kindern* allgemein außerhalb seiner *doxa* liegt, weiß er zunächst nicht, mit ihnen umzugehen und ist mit dem kindlichen Bedürfnis nach Nähe überfordert. *Als Mann* braucht er Abstand und Distanz (Markus, Z. 190–191). Für ihn erweisen sich die Schüler:innen zunächst – wie für Nicole – als Bedrohung. Im Gegensatz zu Nicole nimmt er dieses Erweckungserlebnis des Erkennens der *wahren* Anforderungslogik des Feldes als Anlass dafür, seinen Blick auf die Schüler:innen zu transformieren. Er meldet sich für die Betreuungstätigkeit in einem Feriencamp an, um sich diesen Anforderungen anzupassen.

Alle drei Studierenden haben *alldoxische* berufsbezogene Habitusdispositionen im Hinblick auf ihr Schüler:innenbild. Sie schätzen die Bedürfnisse und Herausforderungen der Volksschüler:innen falsch bzw. blauäugig und naiv ein. Lediglich Markus erkennt diese Fehleinschätzung und ist auch gewillt, diese zu korrigieren, indem er proaktiv daran arbeitet, seinen Zugang zu den Schüler:innen zu verändern, um den objektiven Anforderungen des Feldes nachzukommen.

5.4.2 Das antizipierte Lehrer:innenhandeln als Schattenriss eines Lehrer:innenhabitus

Die rekonstruierten Berufsbilder der Studierenden zeigen sich in Form von Idealvorstellungen und Illusionen über den Lehrberuf, die die Berufswahl mitbestimmen und – mit Ausnahme von Markus – durch das Studium hindurch weitergetragen werden und keiner *Ent-täuschung* bzw. Transformation unterliegen. Nach Werner Helsper (2019) bildet der aus eigenen Schulerfahrungen mittels positiver und negativer Gegenhorizonte entstandene Schüler:innenhabitus den ersten Schattenriss eines Lehrer:innenhabitus, der die Lehrer:innenbilder wesentlich formt.¹⁹⁰ Daraus entstehen schließlich auch die Vorstellungen vom Lehrberuf und des eigenen antizipierten Handelns als Akteur:in im Feld der Schule.

Dimension der antizipierten beruflichen Involviertheit bzw. der Befangenheit im Spiel

Bei Nicole wurde in der Habitusrekonstruktion ein pragmatischer berufsbezogener Habitus der Orientierung am geringsten Widerstand und an der geringsten Anstrengung rekonstruiert. Ihre Berufswahl wird von diesen Überlegungen gelenkt. Dadurch, dass der Lehrberuf einen *Plan B* oder *Plan C* darstellt und sie dabei den symbolischen Zwängen des Feldes unterliegt, scheint sie dabei eine Art berufsbezogene habituelle Resignation ausgebildet zu haben. Nicole ist desillusioniert. Ihr primäres Ziel des Hebammenberufs ist gescheitert und sie muss sich nun der Realität

189 Die unspezifische, affektive und alltagsnahe Bezeichnung *Kinder* anstelle des präziseren und berufsbezogenen passgenaueren Begriffs der *Schüler:innen* wäre auch eine professionalisierungstheoretische Analyse wert.

190 Mehr zur Genese des Lehrer:innenhabitus siehe Kapitel 2.2.7.

tät ihrer Zugehörigkeit beugen. Der Eindruck entsteht, dass sich der berufsbezogene Habitus für den Hebammenberuf anders, eventuell sogar idealistisch ausgeprägt hätte und dass sie diesen Idealismus für den Lehrberuf aufgrund des Notlösungs-Charakters nicht aufbringen kann. Der Kern der Berufswahl steckt für Nicole demnach nicht im Lehrberuf selbst, sondern in der Abgrenzung von anderen Berufen. Aus diesem resignierenden und pragmatischen Zugang zum Lehrberuf ergibt sich ein geringer Grad an antizipierter beruflicher Involviertheit.

Als Gegenpol dazu kann Markus mit seinem wissensvermittelnden aufklärerischen berufsbezogenen Habitus gesehen werden. Markus ist in seinem technischen Beruf unzufrieden und wird auf der Suche nach einer beruflichen Veränderung im Lehrberuf fündig. Das Erweckungserlebnis durch einen Besuch in der Volksschulklasse seiner ‚Schwiegermutter‘ bekehrt ihn. Markus sieht von diesem Zeitpunkt an im Lehrberuf seine Mission, Wissen zu vermitteln, die Begeisterungsfähigkeit der Kinder aufrechtzuerhalten und sie auf den weiteren Schulweg bestmöglich vorzubereiten. Sein Zugang kann damit als idealistisch mit einem didaktisch-aufklärerischen Ideal beschrieben werden, wodurch sich ein maximaler Kontrast zu Nicoles Habitus erkennen lässt. Er weist damit eine hohe antizipierte berufliche Involviertheit auf.

Isa lässt sich auf der Ebene der antizipierten Involviertheit als maximaler Kontrast zu Nicole und als minimaler Kontrast zu Markus einordnen. Auch sie strebt in Bezug auf ihr Lehrer:innendasein ein Ideal an, das sich allerdings inhaltlich von jenem von Markus unterscheidet. Isas Ideal liegt nicht in der Wissensvermittlung, sondern in der pädagogischen Beziehung zu den Schüler:innen.

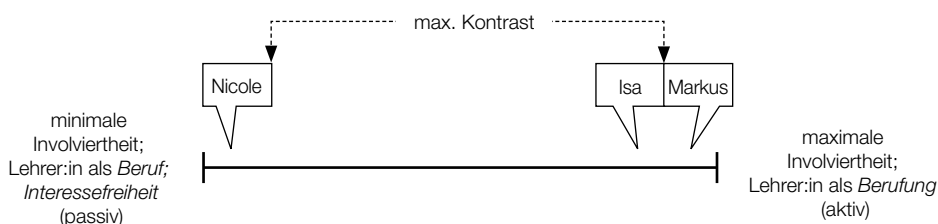


Abb. 7: Antizipierte berufliche Involviertheit – Beruf vs. Berufung

drei Studierenden befinden sich damit nahe an den Rändern dieses Spektrums. Am (passiven) Pol der minimalen Involviertheit wird der Beruf als Notwendigkeit erachtet. Erwerbsarbeit bedeutet Pflichterfüllung, die wenig Engagement und eine geringe affektive Investition bedeutet. Bourdieu (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 148) spricht auch von *Interessensfreiheit*, von *Indifferenz* der Sache gegenüber. In Kontrast dazu wird am (aktiven) Pol der maximalen Involviertheit der Lehrberuf als *Berufung* (Weber 2006 [1919]) gesehen und mit völliger Hingabe, einem tief verinnerlichten Sinn – *illutio*¹⁹¹ – und dem *Bedürfnis nach innerer Erfüllung ausgeführt*.

Dimension des antizipierten pädagogischen Arbeitsbündnisses im Spektrum von inhaltsbezogener und schüler:innenbezogener Orientierung

Markus und Isa bilden einen minimalen Kontrast im Spektrum der beruflichen Orientierungen auf der Ebene ihrer beruflichen Involviertheit. Beide verfolgen bestimmte Ideale in Bezug zum

191 Zum Habitus als Glaube an den Sinn des Spiels (*illutio*) siehe Kapitel 2.2.4.

schulischen Berufsalltag in der Klasse, deren Zielrichtungen sich jedoch voneinander unterscheiden.

Bei Isa konnte ein familienzentrierter und sicherheitsorientierter berufsbezogener Habitus rekonstruiert werden, der sich an einem schulischen Ideal der Sicherheit, Harmonie und Geborgenheit orientiert. Bezüglich ihres antizipierten Handelns als Lehrerin in der Klasse möchte sie in erster Linie für ihre Schüler:innen da sein, sie nicht im Stich lassen und ihnen diese Stabilität, Nähe und Geborgenheit im schulischen Feld der Volksschule weitergeben. Im Gegensatz dazu zeigt Markus einen berufsbezogenen Habitus, der sich an der Wissensvermittlung, der Didaktik, der Abenteuerlust und der Begeisterungsfähigkeit der Schüler:innen orientiert. Sein antizipiertes Lehrerhandeln liegt damit im inhaltlichen Austausch, in der Lehre und Didaktik. Daraus ergibt sich eine Dimension des antizipierten Lehrer:innenhandelns, die sich im Spektrum von Schüler:innen- und Inhaltszentriertheit aufspannt. Einerseits wird dieses Spektrum vom *Interesse* an einer engen pädagogischen Beziehung zu den Schüler:innen und andererseits von der Wissensvermittlung bzw. von inhaltlichen Interessen flankiert:

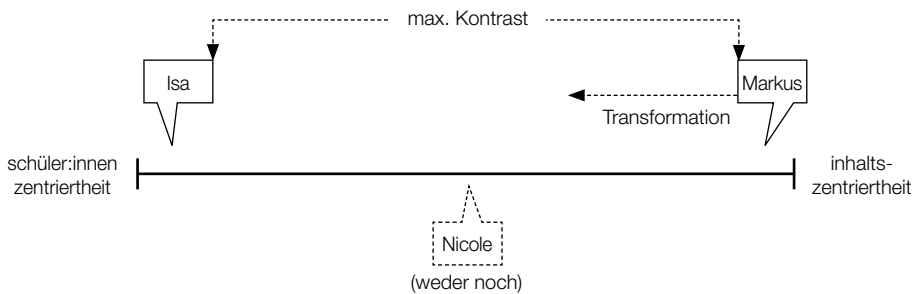


Abb. 8: Ausrichtung des antizipierten Lehrer:innenhandelns

Isa und Markus befinden sich in diesem Schema relativ nahe an den beiden Polen. Nicole reiht sich mit ihrem pragmatisch orientierten Habitus als Kontrastfolie in diesem Spektrum mittig ein – mit der Einschränkung, dass es sich dabei weniger um eine ausgeglichene Balance der beiden Orientierungen handelt, sondern um eine *indifferente* Abgrenzung von beiden Idealen. Bei Markus lässt sich durch die Habitusrekonstruktion ein Potenzial bzw. ein bereits laufender Prozess der Habitustransformation erkennen, wodurch sich auch seine starre Orientierung an der Wissensvermittlung aufweichen lässt und zugunsten der pädagogischen Beziehung der Nähe verlagert. Die Irritation durch die objektive Anforderungslogik der Schüler:innen bringt diese Erkenntnis und diesen Wunsch der Anpassung mit sich.

Dimension des antizipierten pädagogischen Arbeitsbündnisses im Spektrum der Antinomie von Nähe und Distanz

Ein ähnliches Bild entsteht, wenn die Helpersche (1996) Antinomie der pädagogischen Beziehung zu den Schüler:innen aufgegriffen wird, die sich im Spektrum von pädagogischer Nähe und Distanz aufspannt.¹⁹² Isa und Markus bilden dabei wieder einen maximalen Kontrast. Isa orientiert sich am Ideal der pädagogischen Nähe, indem sie ihren Schüler:innen Geborgenheit,

¹⁹² Vertiefende Analysen des Lehrer:innenhabitus mit Fokus auf die pädagogische Beziehung finden sich in der Dissertation von Marlene Kowalski (2020).

Sicherheit und Harmonie gewährleisten möchte. Sie zeichnet dabei das Bild der Beschützerin bzw. der Kümmererin, woraus sich zugleich die Gefahr der Entgrenzung der pädagogischen Beziehung erahnen lässt (Kowalski 2020, S. 468ff.). Markus bildet dagegen aus dem Erweckungs-erlebnis der Hospitation in der Schulklasse seiner ‚Schwiegermutter‘ zunächst das Ideal der Wissensvermittlung aus, in dem die Schüler:innen nicht als Akteur:innen mit Bedürfnissen abseits der Wissbegierde vorkommen. Mit dieser Vorstellung vom Lehrberuf steigt er ins Feld ein, wobei sein antizipiertes Arbeitsbündnis in der pädagogischen Distanz verankert ist. Erst durch die Schulpraxis wird ihm schlagartig verdeutlicht, dass die pädagogische Nähe Teil der *illusio* des Feldes ist und zu den objektiven Anforderungen des Feldes gehört. Um dieser nachzukommen und den Umgang mit Kindern zu erlernen, meldet er sich zur Ferienbetreuung an – das Potenzial zur Transformation seines antizipierten Lehrer:innenhandelns in Richtung pädagogische Nähe ist dadurch erkennbar.

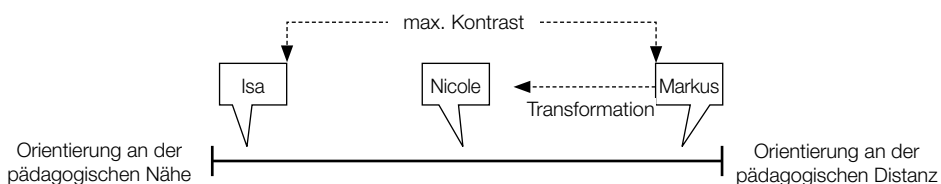


Abb. 9: Antizipiertes Lehrer:innenhandeln im Spektrum der pädagogischen Nähe und Distanz

Nicole kann auf diesem Spektrum in einer ausgewogenen Balance zwischen pädagogischer Nähe und Distanz eingeordnet werden. Sie kann (ihrer Meinung nach) *mit Kindern umgehen* und ihre Tanten bestätigen ihre soziale Ader bzw. ihr Einfühlungsvermögen, wodurch sie diese Kompetenz bestätigt sieht. Zugleich zeigt sich bei ihr aber keine Gefahr der pädagogischen Entgrenzung durch zu hohe Emotionalisierung oder Affektivität.

5.5 Zur subjektiven Passung von Habitus und Feld und die Suche nach dem symbolischen Kapital

Aus der Überlegung Bourdieus (1987, S. 114), dass sich der Habitus vor der Krise schützt, indem er sich ein Feld sucht, an das er bereits vorangepasst ist, schließt Marlene Kowalski (2019, S. 153) auf Lehrpersonen, die mit dem Lehrberuf ein Feld *wählen*, das zu „ihren eigenen Bestrebungen nach sinnstiftender Tätigkeit einerseits, aber auch nach Sicherheit, Beständigkeit und Überschaubarkeit andererseits“ passt. In unterschiedlichem Maße konnte dieses pragmatische Streben nach Sicherheit (Isa) und Beständigkeit (Nicole) aber auch das idealistische Streben nach einer sinnstiftenden Tätigkeit (Markus bzw. zum Teil auch bei Isa) rekonstruiert werden. Diese subjektiven Passungsverhältnisse dokumentieren sich akteur:innenabhängig sehr unterschiedlich, wie die relationale Betrachtung zeigt.

Aus den Habitusrekonstruktionen kristallisierte sich eine doppelte Notwendigkeit der Positionierung der Akteur:innen im Zuge der Berufswahl heraus. Einerseits einer Positionierung in Relation zur Erwartungs- und Anforderungslogik des Herkunftsfeldes und andererseits zur (antizipierten) Anforderungslogik des Berufsfeldes. Aus dieser doppelten Notwendigkeit der

Positionierung der Akteur:innen entsteht in den jeweiligen Feldern der Herkunft und Ankunft ein unterschiedliches Ausmaß an feldinterner Anerkennung – dem *symbolischen Kapital* –, aus dem sich schließlich unterschiedlich starke (Un-)Sicherheiten und Legitimierungsnotwendigkeiten ergeben.

5.5.1 Die Berufswahl in der Dimension der subjektiven Passung zur beruflichen Anforderungslogik des Herkunftsfeldes

„Da die subjektive Notwendigkeit und Evidenz der Welt des Alltagsbewußtseins Geltung und Gewicht durch den objektiven Konsensus über den Sinn der Welt gewinnt, läuft das Wesentliche *fraglos* weil *selbstverständlich* ab: Die Tradition ist schweigsam“ (Bourdieu 1976, S. 330, Hervorh. i. Orig.).

Im Falle Nicoles kann damit ein Typus von Studierenden im Volksschullehramt beschrieben werden, für den diese Berufswahl im Sinne Bourdieus eine *subjektive Notwendigkeit* darstellt, die sich aus dem *objektiven Konsensus über den Sinn der Welt* ergibt und demnach als *fraglos* und *selbstverständlich* gesehen wird. Der Volksschullehrerberuf ist für Nicole – *als Frau* in ihrer bäuerlich geprägten Arbeiter:innenfamilie in einem kleinen Dorf abseits großer Städte – ein naheliegender und legitimer Beruf. Die *orthodoxe* Berufswahl folgt den Geboten und objektiven Dringlichkeiten des Herkunftsfeldes (Bourdieu 1987, S. 261). Ihre Berufswahl wird dadurch zur *Entscheidung für das (objektiv) Notwendige* (Bourdieu 1982, S. 585ff.), was eine totale Unterwerfung unter die Regeln des Feldes darstellt (Bourdieu und Passeron 1973, S. 50). Der Lehrerberuf ist für Nicole intersektional gedacht *geschlechts- bzw. herkunftsspezifisch passend*. Sie hat die *illusio* des Herkunftsfeldes inkorporiert, wodurch die Distanz zur beruflichen Anforderungslogik des Herkunftsfeldes minimal bleibt. Durch diese Homologie ist Nicole Anerkennung bzw. symbolisches Kapital im Herkunftsfeld gesichert. Ihre Tanten erweisen sich zudem als *Agentinnen der symbolischen Macht des Herkunftsfeldes*.¹⁹³ Sie lenken Nicoles Berufswahl in die korrekte, angestammte Bahn, verdeutlichen ihr damit das herkunftsspezifische *Konformitätsprinzip* ihrer Berufswahl und raten ihr zu *Geschmacksentscheidungen*, die zur Anforderungslogik des Herkunftsfeldes passen, damit sie *nicht aus der Reihe tanzt* (Bourdieu 1982, S. 596). Die Tanten sind *legitime Sprecherinnen*, denen die *performative Aussage* (Bourdieu 2001a, S. 311) zugesprochen wird, Nicole die Eignung zum Lehrerberuf – über ihre Eigenschaften des *Sozialen* und des *Einfühlungsvermögens*, sowie ihre Fähigkeit im Umgang mit Kindern – zuzuschreiben. Ihre Berufswahl ist damit eine „Wahl des Schicksals“ (Bourdieu 1982, S. 290) bzw. „eine Wahl, die in Wirklichkeit gar keine war“ (Eribon 2016, S. 170), da sie von ihrem Herkunftsfeld getroffen wurde.

Isa wird von geschlechterrollenkongformen Habitusdispositionen geleitet, indem ihre berufsbezogene Orientierung nach Harmonie, Nähe und Geborgenheit im Zentrum steht. Ihre Berufswahl erweist sich dabei allerdings als weniger schicksalsergeben als bei Nicole. Der Volksschullehrerberuf befindet sich für Isa zunächst außerhalb ihrer *doxa*, da er offenbar nicht zu ihrer sozialen Position der hochkulturell-bildungsorientierten Familie passt. Der Beruf ist demnach *nichts für sie* (Bourdieu 1976, S. 167). Aus der herkunftsbedingten *Positionierung* bzw. Unterwerfung unter die soziale Ordnung des Feldes heraus bewirbt sie sich erfolglos an der Musikhochschule und studiert daraufhin ein Semester lang AHS-Lehramt an der Universität, was sie allerdings – trotz guter Noten, wie sie mehrfach betont – aufgrund ihrer habituellen Unpassung abbricht: ‚weil es @bringt ja nichts dann noch weiter zu machen@ wenn mans dann eh nicht machen möchte‘ (Isa, Z. 684–685). Isas Vater erweist sich schließlich als Instanz der symboli-

193 Zu den sozialen Navigatoren:innen der Berufswahl siehe Kapitel 5.1.4.

schen Macht des Herkunftsfeldes, indem er ihr als *autorisierter Sprecher* (Bourdieu 1990, S. 114) den Volksschullehrberuf symbolisch zugänglich macht und in ihren beruflichen Möglichkeitsraum rückt. Die ursprüngliche herkunftsbedingte *Heterodoxie* ihrer beruflichen Aspirationen erhält durch diesen väterlichen *Akt performativer Magie* (Bourdieu 2001a, S. 312) eine Öffnung ihres Handlungsspielraums und dadurch eine gewisse *Orthodoxie*. Die Erleichterung dieser *Ermöglichung* ist im Interview deutlich spürbar. Isa hat ihren Platz gefunden. Dennoch bleibt diese Entscheidung in der Logik ihres Herkunftsfeldes legitimationspflichtig, was in der Reaktion ihrer ehemaligen AHS-Lehrerin auf Isas Berufswahl erkennbar wird: ‚was? aber du bist die erste die ich gesagt hätte dass sie ein Studium an der an der Hauptuni macht‘ (Isa, Z. 393–394). Darin dokumentiert sich diese *heterodoxe Berufswahl*, wie auch in der weiterführenden Erzählung deutlich wird:

Isa: ‚und ich hab dann gesagt ja aber es is- es hat ja keinen Sinn wenn ich was mach was mir dann keine Freude macht nur weil jetzt das Volksschullehramt oder das Volksschulstudium nicht- in @manchen Kreisen nicht so hoch@ angesehen ist wie vielleicht AHS-Lehramt (.).‘ (Isa, Z. 394–397).

In diesem Sprechakt kommt eine Lehramts-Hierarchie ihres Herkunftsfeldes zum Vorschein, in der das Volksschullehramt ein niedriges Prestige erfährt. Das symbolische Kapital, das Isa durch ihre Berufswahl in ihrem Herkunftsfeld verwehrt bleibt, rechtfertigt sie mit ihren verinnerlichten Habitusdispositionen und kompensiert sie schließlich mit ihrer idealistischen habituellen Orientierung und der hohen beruflichen Involviertheit.

Markus' Berufswahl ist in Relation zu jener Isas umgekehrt *paradox* (im Sinne von zwiespältig). Aus der Ebene der sozialen Herkunft seiner Arbeiter:innenfamilie ist der Volksschullehrberuf grundsätzlich passend. Aus dem Umstand des *traditionellen Frauenberufs* ist es jedoch die zentrale Differenzkategorie seines sozialen Geschlechts, die Markus' Berufswahl zu einer tiefgreifenden herkunftsmäßigen Unpassung verwandelt. Der maximale Kontrast zu Isa ergibt sich durch die doppelt umgekehrten Vorzeichen aus *unpassendem* sozialem Geschlecht und *passender* sozialer Herkunft. Für Isa ist es ihre soziale Herkunft und die damit verbundene berufliche Anforderungslogik ihres hochkulturell geprägten Herkunftsfeldes, die den Volksschulbereich zunächst als außerhalb ihrer *doxa* erscheinen lässt. Für Markus dagegen stellt sich die geschlechterrollenstereotype Anforderungslogik seines Herkunftsfeldes als symbolische Grenze seines beruflichen Möglichkeitsraumes dar. Sein traditionell geprägtes und habituell inkorporiertes Geschlechterrollenbild verunmöglicht ihm diesen Beruf zunächst. Fünf Jahre lang unterwirft er sich der sozialen Ordnung seines Herkunftsfeldes und fügt sich seinem *sozialen Schicksal*. Der vom Vater zugewiesene technische Beruf entpuppt sich allerdings als zunehmend habituell unpassend, wodurch er einer tiefgreifenden Unzufriedenheit unterliegt. Erst die ‚Schwiegermutter‘ als *soziale Wegweiserin* rückt ihm den Volksschullehrberuf in den Raum seiner beruflichen Möglichkeiten und so werden letzten Endes die habituellen Fliehkräfte größer als die Zugkräfte seines Herkunftsfeldes. Diese Abkehr von der herkunftsmäßigen Anforderungslogik rückt seine Berufswahl in die Nähe einer *Häresie*, wodurch sich Markus einem hohen Legitimationsdruck aussetzt und ihm symbolisches Kapital verwehrt bleibt. Seine Strategie zur Anerkennung seiner Berufswahl im Herkunftsfeld ist es, den Beruf als besonders hart, anstrengend und dadurch *männlich* darzustellen.

Die berufsbezogene Relation von Subjekt bzw. Akteur:in und Herkunftsfeld lässt sich damit auf einer Dimension der subjektiven Passung der berufsbezogenen Habitusdispositionen zur objektiven (geschlechtlichen und klassen- bzw. feldspezifischen) Anforderungslogik des Herkunftsfeldes darstellen. Die beiden Pole bilden die progressive bzw. heterodoxe Berufswahl und damit

die maximale Distinktion zur *illusio* des Herkunftsfeldes auf der einen und die konventionell-orthodoxe Berufswahl und damit die maximale Inkorporierung der *illusio* des Herkunftsfeldes auf der anderen Seite:

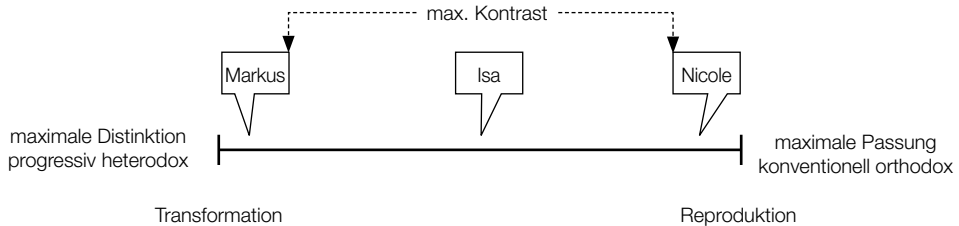


Abb. 10: Subjektive Passung zur objektiven Anforderungslogik des Herkunftsfeldes

Aufgrund der symbolischen Gewalt der traditionellen Geschlechterrollen muss Markus – trotz der grundlegend klassenkonformen Berufswahl – in der maximalen Distanz von der *illusio* des Herkunftsfeldes eingeordnet werden. Die Anforderungslogik der Geschlechterrollen ist in diesem Spiel Trumpf. Nicole steht mit ihrer sowohl klassen- als auch geschlechterkonformen Passung als maximaler Kontrast zu Markus. Der vertikale Feldübergang und damit die herkunftsmäßige Unpassung von Isas Berufswahl wirkt sich weniger stark aus als ihre geschlechterrollenkonformen Habitusdispositionen, sodass sich daraus kein *doxischer Feldübergang* ergibt und sie sich etwa in der Mitte dieser Skala einordnen lässt. Für Isa ist es nicht die herkunftskonforme *Wahl des Schicksals*, aber dank der väterlichen Freigabe des Berufs auch kein großer Ausbruch aus den Konventionen des Herkunftsfeldes. Die enorme Wirkmacht der symbolischen Gewalt der Geschlechterstereotype entfaltet bei Isas berufsbezogenen Habitus ihre volle Wirkung. So übertrumpft diese Macht ihren tiefgreifenden konformistischen orthodox-orientierten Habitus, indem sie sogar mit den Konventionen der sozialen Herkunft bricht (allerdings mit der Einwilligung des Vaters in der Rolle des *Torwächters*, wodurch diese konventionelle regelkonforme Grundorientierung zusätzlich an Bedeutung gewinnt). Durch diesen Ausbruch kann ihre Berufswahl aber nicht stringent als *Wahl des Schicksals* bezeichnet werden.

Alle drei Studierenden sind in ihrer Berufswahl von traditionellen geschlechterspezifischen Habitusdispositionen beeinflusst. Für Nicole und Isa stellen sich diese als unhinterfragbare *Normalitätsfolien* dar, wodurch sie die soziale Ordnung reproduzieren. Für Markus entpuppt sich diese habituelle Unpassung zur geschlechterrollenbedingten Anforderungslogik seines Herkunftsfeldes allerdings als *toxisch* und bewirkt damit einen *paradoxen* Umgang mit den Geschlechterrollen und seinem (angestrebten) Lehrerdasein.

5.5.2 Die Berufswahl in der Dimension der subjektiven Passung zur (antizipierten) Anforderungslogik des Anknüpfungsfeldes

Trotz des enormen Ausbruchs aus den starren und strengen Geschlechternormen seines Herkunftsfeldes – und darin wird nun ein Merkmal der *Paradoxie* seines Umgangs mit den Geschlechterrollen deutlich –, reproduziert Markus zunächst die traditionellen Geschlechterrollenbilder, indem er den Beruf als einen in der Helseperschen (1996) Antinomie von Nähe und Distanz maximal distanzierenden Umgang mit den Schüler:innen auslegt. Seine reine Orientierung an der Wissensvermittlung und die dabei vernachlässigte Komponente der Schüler:innen

als soziale Subjekte mit Bedürfnissen nach Nähe, dokumentieren seine tradierte und verinnerlichte männliche Geschlechterrolle. Diese erweist sich als so stark, dass er die habitualisierte Distanz in Form der *körperlichen hexis* (Bourdieu 1976, S. 189ff.) auch leiblich zu spüren bekommt, als Schüler:innen sein Bedürfnis nach Distanz gefährden:

Markus: „am Anfang bin ich gar nicht so zurechtgekommen dass- dass Kinder einfach so komplett gleich herkommen und dich so quasi angreifen wollen und so und als Mann bist du halt irgendwie auch-ah da möchtest du auch deinen Abstand haben und Ding-“ (Markus, Z. 188–191).

Darin dokumentiert sich die Schattenseite und die Bürde seiner *Männlichkeit*, die sich als *toxisch* erweist, indem sich seine subjektiven geschlechterrolle geprägten Habitusdispositionen – entgegen seines zunächst imaginierten Berufsbildes – als *heterodox* gegenüber der objektiven Anforderungslogik des Berufsfeldes herausstellen und er damit die feldspezifische *illusio* nicht ausreichend erfüllen kann. Das unerwartete Bedürfnis der Schüler:innen nach Nähe wird zur Bedrohung seiner beruflichen Passung. Diese berufsbezogene habituelle Irritation bzw. Krise veranlasst Markus schließlich zu einer aktiven Anpassung an die Anforderungslogik des Feldes. Er meldet sich zu einer Ferienbetreuung an, um den *Umgang mit Kindern* zu erlernen und setzt sich damit einer möglichen Habitustransformation aus, um als legitimer Akteur im Feld anerkannt zu werden. Zur Anforderungslogik bzw. *illusio* des pädagogischen Feldes zählt demnach auch eine gewisse pädagogische Nähe, die mit symbolischem Kapital im Feld verknüpft ist. Die traditionelle Frauen- und Mutterrolle Isas bestimmt neben ihrer beruflich-strukturellen Ausrichtung an einem familienfreundlichen Beruf auch ihre beruflich-inhaltliche Auslegung an der pädagogischen Nähe zu den Kindern, denen sie eine enge, stabile und zuverlässige Bezugsperson sein möchte. Isa steht Markus diesbezüglich maximal kontrastiv gegenüber. Ihre inkorporierten Habitusdispositionen leiten ihr antizipiertes schüler:innenzentriertes pädagogisches Arbeitsbündnis, das sich an der pädagogischen Nähe orientiert. Wissensvermittlung und Inhalte spielen dabei (wenn überhaupt) nur eine Nebenrolle. Der Beruf Volksschullehrerin ist für Isa vielmehr eine Aufgabe der Behütung und des Schutzes der Kinder, worin sich auch ihre subjektive habituelle Orientierung an Beständigkeit, Geborgenheit und Sicherheit spiegelt. Im Gegensatz zu Markus wird diese antizipierte Anforderungslogik des pädagogischen Feldes weder durch das Studium noch durch die Schulpraxis grob erschüttert.

Dennoch deutet die Habitusrekonstruktion darauf hin, dass diese Passung zur *illusio* des Ankunftsfeldes für Isa nicht durchgängig als legitim erkannt wird. So zeigt sie eine sprachliche Unsicherheit an den Stellen, in denen ihr Harmoniebedürfnis bzw. die Orientierung an der Nähe zu den Kindern zur Sprache kommt. Ihr konkretes, rationales *Berufswahlmotiv* der Harmonie und Nähe scheint für Isa als nicht vollständig legitim zu gelten. Die subjektiv perfekte Passung ihres Habitus zu ihrem Berufsbild wird durch die objektive Anforderungslogik des Feldes getrübt. Zu einem gewissen Grad ist sie dazu getrieben, ihre Euphorie und ihre (zu große) Orientierung nach Nähe und Geborgenheit zu unterdrücken bzw. zu kaschieren.

Diese habituelle Unterlegenheit aufgrund der fehlenden Passung der berufsbezogenen Habitusdispositionen bzw. ihres imaginierten Berufsbildes zur objektiven Anforderungslogik des Berufsfeldes wird bei Nicole besonders deutlich. Ihr imaginiertes Berufsbild zeichnet sich vor allem aus der Distinktion zum Sekundarstufenlehramt sowie zur Elementarpädagogik ab. Neben der perfekten objektiven Passung des Berufs zur Anforderungslogik ihrer Herkunft wirkt die Unpassung ihrer habituellen Orientierungen zur *illusio* des pädagogischen Feldes doppelt stark. Nicole strebt aus ihrem pragmatischen berufsbezogenen Habitus heraus einen Beruf an, der von Sicherheiten, Leichtigkeit und Mühelosigkeit geprägt ist. In Relation zu den anderen pädago-

gischen Berufen wird sie im Volksschullehrberuf fündig, da die Schüler:innen ihrer Meinung nach in diesem Alter bereits diszipliniert und erzogen und dabei gleichzeitig noch nicht wieder ungehorsam und widerständig sind. Dass dieses Berufsbild des lockeren, konfliktfreien und gemütlichen Berufs eine Illusion ist und nicht mit den objektiven Anforderungen des Feldes übereinstimmt, wird ihr mit Eintritt in das pädagogische Feld bewusst. Diese Unpassung versucht sie allerdings zu kaschieren. Sie zeigt im Interview eine habituelle und kommunikative Fremdheit gegenüber dem erforderlichen (professionellen) Lehrer:innenhandeln, wie an der folgenden Stelle deutlich wird, wo sie über ihre Erfahrungen in der Schulpraxis berichtet:

Nicole: ‚hab aber auch gemerkt dass ich mir zum Beispiel- also in der Beo- Situation wo ich beobachtet werd- äh auch mit den Klassen eins bis drei einfach- wobei ich hab dann keine vierte mehr gehabt und jetzt im dri- also (.) die vierte war bei mir das wo ich mir gedacht hab naja ich weiß nicht- aber das war auch noch eben im ersten Semester- wär jetzt interessant wie es dann jetzt @ausschauen würde@‘ (Nicole, Z. 699–704).

Diese konfuse Beschreibung ihrer Erfahrungen in der Schulpraxis spiegelt ihre habituelle Unsicherheit wider. Nicole bleibt in Gemeinplätzen verhaftet und findet keine Sprache, um angemessen, stringent und frei über den Lehrberuf zu erzählen, worin sich ihre habituelle Unpassung gegenüber der objektiven Anforderungslogik des pädagogischen Feldes dokumentiert. Durch ihre heterodoxe pragmatische Orientierung am Lehrberuf hat sie keine Aussicht auf symbolisches Kapital im Berufsfeld. Sie scheint auch kein *Interesse* daran zu haben, sich den Anforderungen des Feldes anzupassen, sondern verlässt sich dabei vollkommen auf die perfekte objektive Passung ihres Herkunftsfeldes. Durch das Kaschieren ihrer habituellen Unpassung versucht sie, den Vorschuss an symbolischem Kapital, den sie geschlechter- und herkunftsbedingt mitbringt, zu konservieren.

Die berufsbezogene Relation von Subjekt bzw. Akteur:in und Berufsfeld lässt sich damit auf einer Dimension der subjektiven Passung der berufsbezogenen Habitusdispositionen zur objektiven (professionellen) Anforderungslogik des Berufsfeldes darstellen. Die beiden Pole bilden auf der einen Seite eine *heterodoxe* habituelle Orientierung und damit die minimale Passung zur *illusio* des Berufsfeldes und auf der anderen die *orthodoxe* Orientierung und damit maximale Passung durch die Inkorporierung der *illusio* des Berufsfeldes:

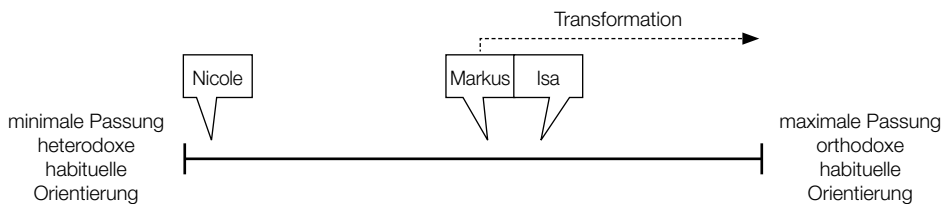


Abb. 11: Subjektive Passung zur objektiven Anforderungslogik des Berufsfeldes

Markus und Isa stehen auf dieser Dimension in einem minimalen Kontrast zueinander. Sie beide haben jeweils eine zentrale Komponente des Lehrer:innenberufs verinnerlicht – bei Markus ist es die Orientierung an der Wissensvermittlung, bei Isa die Orientierung an den Schüler:innen. Nicole, der durch ihre pragmatische Orientierung die *illusio* des Feldes völlig fehlt, zeigt

hier einen maximalen Kontrast zu den anderen beiden und eine minimale Passung ihres berufsbezogenen Habitus zum Lehrberuf.

Deutlich wird dabei, dass sich die objektive berufliche Passung aus der Nähe bzw. Distanz von antizipiertem Berufsbild zur objektiven Anforderungslogik des Feldes ergibt. Studierende sind allerdings noch nicht dem Handlungsdruck des Berufsalltags ausgesetzt.¹⁹⁴ Sie kennen die umfangreichen Anforderungen des beruflichen Alltags noch nicht und befinden sich damit inmitten einer Übergangsphase zwischen Herkunftsfeld und Ankunftsfeld und damit in einer Phase der Suche nach subjektiver Passung und legitimer Positionierung im Feld. Die mit ins Feld gebrachten habituellen Dispositionen und berufsbezogenen Orientierungen geben zwar bereits Hinweise auf etwaige künftige berufliche Passungsverhältnisse, eine *Eignung* für den Lehrberuf lässt sich dadurch allerdings noch nicht diagnostizieren.

5.6 Von Maskulinisierung und Feminisierung – zur Bedeutung des sozialen Geschlechts in einem geschlechterdominierten Beruf

Die Rolle des sozialen Geschlechts und die damit verbundenen Erwartungen und Anforderungen des Feldes wurden zu Beginn dieser Studie zwar berücksichtigt, dass sie jedoch so tragend und fundamental ist, wie sie sich in den Habitusrekonstruktionen zeigte, wurde zunächst unterschätzt, während zugleich die Bedeutung der sozialen Herkunft überschätzt wurde. So spielt die soziale Herkunft als *Aufstiegsberuf* für Markus und Nicole subjektiv keine Rolle, obwohl sie dieser Kategorie der sogenannten *Bildungsaufsteiger:innen* formell angehören. Für beide erscheint der Beruf jedoch nicht als sogenannter *sozialer Aufstieg*. Diese Differenzkategorie wird nur bei Isa deutlich, da der Volksschullehrberuf für sie aufgrund des *niedrigen Prestiges* in ihrem Herkunftsfeld zunächst außerhalb des beruflichen Möglichkeitsraumes erscheint. Das soziale Geschlecht dagegen wird für alle drei Studierenden tragend. Für Isa und Nicole im Sinne des *Selbstverständlichen* bzw. *Normalen*, für Markus dagegen als mehrteilige Serie an *Irritationen* bzw. *Krisen*, die seinen berufsbezogenen Habitus mehrmals ins Schwanken bringen.

Diese Irritationsmomente bringen unterschiedlich starke Reaktionsanforderung mit sich. Wie die Studierenden damit umgehen, lässt Rückschlüsse auf Reproduktions- bzw. Transformationswahrscheinlichkeiten und damit auf künftige berufliche Passungsverhältnisse zu. Dabei zeigt sich der Habitus in seiner Vermittlungsrolle von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (Bourdieu 1987, S. 101f.), womit er auch für die Berufswahlforschung und die Erforschung des pädagogischen Feldes zentral wird.

5.6.1 Die Koinzidenz von Feminisierung und Maskulinisierung als paradoxe berufsbezogene Passungsstrategie bei Markus M.

„Denn die Krise, die das Undiskutierte zur Diskussion, das Unformulierte zu seiner Formulierung führt, hat zur Bedingung ihrer Möglichkeit die objektive Krise, die, indem sie das unmittelbare Angepaßtsein der subjektiven an die objektiven Strukturen aufbricht, praktisch die Evidenzen zerstört und darin einen Teil dessen in Frage stellt, was ungeprüft hingenommen worden war.“ (Bourdieu 1976, S. 331)

Bourdieu festigt in diesem Zitat die Bedeutung bzw. Bedingung der Krise (oder abgeschwächter der *Irritation*) für die Transformation der *doxa*. Eine Unpassung von subjektiven und objektiven Strukturen wird erst durch die Krise sichtbar. Erst wenn die subjektive Welt ihre *Natürlichkeit*,

194 Zur Genese des Lehrer:innenhabitus siehe Kapitel 2.2.7.

ihre *Normalität* verliert, werden ihre Schranken sichtbar und erst dann lässt sich ihre natürlich erscheinende und selbstverständliche soziale Ordnung verändern. Diese Irritationsmomente bleiben bei Isa und Nicole implizit, werden aber über die Methode der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion auch bei ihnen sichtbar. Bei Markus treten sie besonders deutlich zum Vorschein, da er diese Krisen auch als solche (an-)erkennt und aktiv reflektiert.

Markus verspürt durch diese Krisenmomente eine *doppelte Heterodoxie*. Seine Berufswahl bedeutet eine maximale Distinktion von den Erwartungen des Herkunftsfeldes, aber auch seitens der objektiven Anforderungen des Berufsfeldes wird er desillusioniert. Damit ist er immer wieder einer Krise und einem dazugehörigen enormen Legitimierungsdruck ausgesetzt, um in beiden Feldern Anerkennung zu finden.

Die erste (negative) habituelle bzw. auch geschlechterspezifische Krise ergibt sich aus seiner grundlegenden habituellen Unpassung seines berufsbezogenen Habitus zur *illusio* des (schicksalsbedingten) technischen Feldes. Die zweite (positive) Krise lässt sich in der Erschütterung seiner *doxa* durch den *Initiationsmoment* der Hospitation in der Schulklasse der ‚Schwiegermutter‘ erkennen. Dabei wird ihm seine berufsbezogene habituelle Passung zum bis dahin für ihn undenkbareren Berufsfeld deutlich. Die dritte (negative) Krise erlebt Markus schließlich als *Anerkennungskrise* über die negativen Reaktionen zu seiner Berufswahl im Herkunftsfeld. Eine vierte (positive) Krise offenbart sich ihm durch das Erkennen der zum technischen Feld konträren *illusio* des pädagogischen Feldes. Und einer (negative) fünften Krise ist er schließlich durch das unerwartete Nähe-Bedürfnis der Schüler:innen und das Erkennen der Notwendigkeit an pädagogischer Nähe ausgeliefert. All diesen Krisen muss Markus gegenübertreten, um in beiden Feldern der Herkunft und der Ankunft Anerkennung finden zu können, wobei er sich zu einer paradoxen Praxis gezwungen sieht.

Seine Berufswahl kommt in seinem Herkunftsfeld einer von Bourdieu (1982, S. 598) beschriebenen „doppelten Verleugnung der Männlichkeit“ nahe. Eine doppelte Unterwerfung unter einen Beruf, der sowohl als *weiblich* aber auch als *bürgerlich* konnotiert ist. Er bekommt dies zu spüren, indem er für diese Berufswahl im Herkunftsfeld nicht ernst genommen und sogar *belächelt* wird, aber auch, indem die *illusio* des Berufsfeldes für ihn völlig neu ist und sich von jener seiner Herkunft bzw. seines technischen Berufes maximal unterscheidet. Seine Berufswahl erweist sich damit als ein *doxischer Feldübergang*.¹⁹⁵

Auf der Suche nach Anerkennung und damit nach symbolischem Kapital wird Markus in seinem Herkunftsfeld in *traditionell männlichen Tugenden* und im Berufsfeld in *traditionell weiblichen Tugenden* fündig. Dadurch ist er in einer paradoxen doppelten Anforderungslogik gefangen, der er sich mit einer ebenso paradoxen doppelten Logik seiner Praxis unterwirft. Der Anforderungslogik des Berufsfeldes unterwirft er sich, indem er den Umgang bzw. die pädagogische Beziehung mit den Schüler:innen erlernt. Und gleichzeitig unterwirft er sich der Anforderungslogik des Herkunftsfeldes, indem er den Volksschullehrerberuf mit den erforderlichen *traditionellen Männlichkeitsattributen* konnotiert und ihn als besonders hart und anstrengend darstellt. Während er sich also aktiv einer *habituellen Feminisierung*¹⁹⁶ aussetzt, um die Anforderungslogik des Berufsfeldes zu erfüllen, reproduziert er durch die Praxis der *Maskulinisierung*¹⁹⁷ des Volksschullehrerberufs zugleich die herkunftsbedingten Geschlechterstereotype, denen er zu entkommen versucht. In dieser *doppelten Unterwerfung* liegt Markus' paradoxe Strategie für eine maximale berufsbezogene Passung zum Herkunfts- sowie Ankunftsfeld.

195 Zum Begriff des *doxischen Feldübergangs* siehe Kapitel 5.3.3.

196 Im Sinne der Übernahme *traditionell weiblicher Tugenden* – speziell des *Umgangs mit Kindern*.

197 Im Sinne der Betonung *traditionell männlicher Tugenden* – speziell der *Härte* und *Anstrengung*.

5.6.2 Die natürliche Passung durch das soziale Geschlecht bei Nicole N. und Isa I.

Die Berufswahl von Isa und Nicole stellt aus der Differenzperspektive ihres sozialen Geschlechts aufgrund einer scheinbar *biologisch-genetischen Begabung* eine Art natürliche Passung dar und ist damit im Herkunftsfeld keiner Begründungspflicht ausgesetzt. Die Zuschreibung der Eltern (Isa) bzw. Tanten (Nicole), dass sie *mit Kindern gut umgehen können*, reicht für ihre berufliche Legitimierung im Herkunftsfeld. Die Frage *warum Volksschullehrerin?* stellt sich aus dieser Perspektive nicht. Neben der zu verschleiernenden pragmatischen Orientierung von Nicole liegt es auch an dieser selbstverständlichen herkunftsmäßigen Passung, dass sie kaum stringente Argumente für die Berufswahl Volksschullehrerin findet, denn „die wirklich Initiierten brauchen eigentlich nicht zu wählen, um die richtige Wahl zu treffen“ (Bourdieu 2001a, S. 50). Nicole wird mit ihrer Berufswahl – explizit – nie konfrontiert und kann daher auch auf keine zurechtgelegten Begründungsfolien zurückgreifen. Sie steht dabei im maximalen Kontrast zu Markus. Seine Berufswahl ist aufgrund der *gegengeschlechtlichen Berufswahl*¹⁹⁸ einer ständigen Begründung und damit auch Reflexion und einer aktiven Positionierung ausgesetzt.

Unpassungsverhältnisse werden bei Nicole und Isa dadurch erst auf der Ebene der objektiven (antizipierten) Anforderungen des Berufsfeldes deutlich, die allerdings stark implizit bleiben. Die sprachlichen Unsicherheiten, die durch die Habitusrekonstruktionen zum Vorschein kommen, geben Hinweise auf ihre habituelle Unterlegenheit. Bei Isa wird dies sichtbar, wenn sie über ihre allem zugrundeliegende Orientierung an der Familienvereinbarkeit, der Nähe und Geborgenheit – *traditionell weibliche Tugenden* – spricht. Sie scheint diese Irritation zwar zu *erkennen*, eine *Anerkennung* und damit eine habituelle Anpassung ist für Isa allerdings nicht notwendig. Ihre Habitusdispositionen wirken stärker als die berufliche Anforderungslogik.

Nicole ist einer maximalen Unpassung zur Anforderungslogik des Berufsfeldes ausgesetzt. Ihre pragmatische Orientierung bringt kein symbolisches Kapital und damit keine Anerkennung im Berufsfeld. Ihr fehlt sowohl die *berufliche Involviertheit* und damit das verinnerlichte *Interesse* als auch die Orientierung an zentralen Anforderungen des Feldes. Dies wird in ihrer großen habituellen und kommunikativen Fremdheit gegenüber dem Beruf und der damit zusammenhängenden Unterlegenheit ihrer Erzählung sichtbar. Ihre Berufswahl erweist sich als maximal rational und pragmatisch. Nicole erkennt ihre herkunftsbefindete *alldoxische* berufliche Orientierung (Bourdieu 1982, S. 503ff.), kann aber gleichzeitig die *illusio* des Berufsfeldes nicht antizipieren. Ihr fehlen die Codes, die angemessene Sprache, der praktische Sinn – der *passende berufsbezogene Habitus* –, um das im Feld erforderliche symbolische Kapital zu erlangen (Bourdieu 1990; Thompson 1990). Nicole scheint sich hinter ihrer herkunftsbefindete zugeschriebenen *natürlichen Passung* zu verstecken, damit ihre *habituelle Unpassung* zum Berufsfeld nicht auffliegt. Ihr enger beruflicher Möglichkeitsraum scheint die Annahme der strukturellen und fachspezifischen Diskriminierung von Arbeiter:innentöchtern zu bestätigen (Schlüter und Faulstich-Wieland 2009). Sie ist dadurch eine Gefangene der herkunftsbefindeten *Wahl ihres Schicksals* bzw. „Opfer der *kulturellen Alldoxia*“ (Bourdieu 1982, S. 504, Hervorh. i. Orig.) ihres Herkunftsfeldes.

5.7 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten darauf hin, dass die Berufswahl wesentlich differenzierter zu betrachten ist als anhand rationaler Abfragen suggeriert wird. Selbst der bereits spezifische *berufsbezogene Habitus* und das Phänomen der *kulturellen Passung* stellen sich als

198 Siehe dazu die Dissertation von Robert Baar (2010), der sich speziell mit dem beruflichen Habitus männlicher Grundschullehrer beschäftigt.

facettenreicher heraus als angenommen. Einerseits variiert der berufsbezogene Habitus auf subjektbezogener Ebene je nach Beruf, der in den Blick genommen wird. Nicole könnte in Bezug auf den Hebammenberuf – sie scheitert zweimal am Aufnahmetest – einen affektiveren, idealistischeren Habitus ausbilden als sie es für den Lehrberuf – als *Alternative* – schafft, den sie rein rational und nüchtern betrachtet. Bei Markus ist dies umgekehrt, indem er den Idealismus, den er gegenüber dem Lehrberuf zeigt, in seinem vorigen Beruf im technischen Bereich nicht aufbringen konnte.

Besonders großen Einfluss auf die Berufswahl haben den Rekonstruktionen zufolge die *Differenzlinien soziale Herkunft* und *Gender*. Die beiden Kategorien stellen sich vor allem in der ersten beruflichen *Entscheidung* nach dem Schulabschluss als nahezu deterministisch heraus. Der Volksschullehrberuf ist für keinen der drei Studierenden die *erste Wahl*. Die objektiven Erwartungen des Herkunftsfeldes werden konventionell und rollenkonform erfüllt. Nicole wird Rezeptionistin, Markus schlägt den Weg im technischen Beruf ein und Isa bewirbt sich an der Universität für Musik und darstellende Kunst. Erst die zunehmende berufliche Unzufriedenheit bzw. das Scheitern bei Aufnahmeprüfungen öffnen den beruflichen Möglichkeitsraum, um aus den Konventionen des Herkunftsfeldes ausbrechen zu können.¹⁹⁹

Zentral ist auch die Erkenntnis, dass sich der rein formale sogenannte *Bildungsaufstieg* aus subjektiver, akteur:innenbezogener Perspektive nicht zwangsläufig als ein solcher offenbart. Der Lehrberuf stellt für Nicole und Markus keinen *doxischen Feldübergang* auf der vertikalen Ebene der sozialen Herkunft dar – im Gegensatz zu Isa, für die diese Berufswahl einen sogenannten *sozialen Abstieg* bedeutet, den sie aufgrund der Reaktionen im Umfeld auch als solchen wahrnimmt. Auf der geschlechtlichen Ebene treten die Stereotype des Volksschullehrberufs deutlich zum Vorschein. Für Isa und Nicole erweist sich die Berufswahl aufgrund ihres sozialen Geschlechts als *normal* und damit als nicht begründungspflichtig. Besonders bei Nicole wird dies deutlich – aufgrund ihrer perfekten Passung des Berufs zum Herkunftsfeld kann sie ihre Berufswahl kaum in Worte fassen. Diese habituellen und strukturellen Dispositionen helfen dabei, die Logik der Berufswahl aus der Position der Studierenden zu *verstehen*.²⁰⁰

Als wichtiger Aspekt der Berufswahl hat sich auch das *soziale Kapital* herauskristallisiert. Einzelne *signifikante Andere* spielen dabei eine Gatekeeper-Rolle, die sowohl zugkräftig (im Sinne einer Instanz des Schicksals) als auch fliehkräftig (im Sinne der Türöffnung) wirken können. Für Nicole ist es die Tante, die ihr den angestammten Platz zuweist. Für Isa ist es der Vater, der ihr den Volksschullehrberuf zugänglich macht, und für Markus ist es die Mutter seiner Freundin, die ihn mit in die Schule nimmt und ihn damit einem Erweckungserlebnis aussetzt, das seinen beruflichen Möglichkeitsraum öffnet.²⁰¹

Die *Berufswahlstrategien* der Studierenden variieren stark und verlaufen in Abhängigkeit von ihrem jeweiligen habituell geprägten Berufsbild. Für Nicole stellt die Berufswahl eine *Nicht-Entscheidung* dar, die den pragmatischen Weg des geringsten Widerstands geht. Kinder im Volksschulalter sind aus ihrer Sicht am wenigsten anstrengend, zudem gibt der Beruf eine gewisse Sicherheit. Für Isa hängt die Berufswahl von ihrer Familienzentriertheit ab, der sie alles unterordnet. Ihr beruflicher Möglichkeitsraum ist durch die engen Grenzen der familiären Vereinbarkeit beschränkt. Und Markus' Strategie ist zunächst von den Geschlechterrollen des Herkunftsfeldes determiniert, bis er ausreichend Fliehkräfte entwickelt, um daraus auszubrechen.

199 Zu den Differenzlinien soziale Herkunft und Gender siehe Kapitel 5.1 und Kapitel 5.6.

200 Zur Rolle der sozialen (Nicht-)Reproduktion siehe Kapitel 5.1.

201 Zur Rolle des sozialen Kapitals siehe Kapitel 5.1.4.

Die Faszination der *illusio* des Lehrberufes, die er durch die ‚Schwiegermutter‘ kennenlernt, weist ihm schließlich den Weg aus seiner engen Geschlechterrolle.²⁰²

Offenkundig wurde in der vorliegenden Studie auch die Rolle des *berufsbezogenen Habitus* von Lehramtsstudierenden als Bindeglied zwischen Vergangenheit (Herkunfts- bzw. Schüler:innenhabitus) und Zukunft (Lehrer:innenhabitus).²⁰³ Dieser erste *Schattenriss* eines Lehrer:innenhabitus (Helsper 2018: 126) zeigt sich schließlich im Berufsbild bzw. im antizipierten Lehrer:innenhandeln der Studierenden. In Abgrenzung zu anderen Berufen und Lehrämtern konnte das angestrebte pädagogische Arbeitsbündnis der Studierenden rekonstruiert werden, aus dem sich zwei Dimensionen herausarbeiten ließen. *Erstens* die Dimension der antizipierten beruflichen Involviertheit und *zweitens* die Dimension des antizipierten pädagogischen Arbeitsbündnisses – letztere lässt sich aufgliedern in die beiden Spektren von inhaltsbezogener & schüler:innenbezogener Orientierung sowie der Antinomie von Nähe & Distanz zu den Schüler:innen. An diesen Dimensionen – so die These – lässt sich das Berufsbild von Lehramtsstudierenden aufspannen.²⁰⁴

Und schließlich konnten aus den Rekonstruktionen und deren Relationen auch zentrale Erkenntnisse zur Erforschung der Berufswahl (von Lehramtsstudierenden) erworben werden.²⁰⁵

Die Vorannahme der Notwendigkeit der kulturellen Passung von Habitus und Feld konnte dabei bestätigt werden, muss allerdings aufgrund der Ergebnisse weitergedacht und differenzierter betrachtet werden. Die Berufswahl stellt sich infolgedessen nicht als Doppelbeziehung von Habitus und Feld, sondern vielmehr als Trias von Akteur:in, Herkunfts- und Ankunftsfeld dar. Dabei lassen sich zwei Dimensionen fassen, die für die Erforschung der Berufswahl von Bedeutung sind. *Einerseits* die subjektive Passung der Akteur:innen zur beruflichen Anforderungslogik des Herkunftsfeldes. Und *andererseits* kristallisierte sich die Dimension der subjektiven Passung zur (antizipierten) Anforderungslogik des Ankunftsfeldes als bedeutsam für die Berufswahl heraus. Die Akteur:innen müssen sich diesen beiden Feldern gegenüber positionieren, wobei ihre Distanz zur jeweiligen Logik des Feldes ausschlaggebend ist für die Erlangung symbolischen Kapitals innerhalb des Feldes. Je größer die Distanz zur Anforderungslogik des Feldes, umso größer zeigt sich die Legitimationsnotwendigkeit der Berufswahl. Die Berufswahl erscheint dadurch als doppelter Passungskonflikt – *erstens* als habituellem Passungskonflikt gegenüber der beruflichen Erwartungs- bzw. Anforderungslogik des Herkunftsfeldes und *zweitens* als habituellem Passungskonflikt gegenüber der Anforderungslogik des Berufsfeldes.

202 Zu den Berufswahlstrategien siehe Kapitel 5.2.

203 Zur Genese des Lehrer:innenhabitus siehe Kapitel 2.2.7.

204 Zur Rolle des berufsbezogenen Habitus siehe Kapitel 5.3.

205 Zu weiterführenden Überlegungen zur Erforschung der Berufswahl siehe Kapitel 6.1.

6 Conclusio zu Forschung und Lehrberuf – die Notwendigkeit der habituellen Krise

„Gewohnheit gibt nicht Sicherheit, sondern macht unsicher. Gegenüber allem anderen.“ (Menasse 2017, S. 182)

Um Transformationsprozesse anzustoßen, ist das Mittel der Irritation bzw. der Krise vonnöten. Der Blick von außen ist dabei besonders hilfreich, da dieser nicht vom blinden Fleck des *Normalen* bzw. des Selbstverständlichen verdeckt wird.²⁰⁶ Und so ist es das Anliegen dieser Studie, die *doxa* des Feldes der Pädagogischen Hochschulen mit dem Hilfsmittel der Bourdieuschen Brille sichtbar zu machen und damit der Lehrer:innenbildung einen Spiegel vorzuhalten. Die soziale Ordnung des Feldes lässt sich nur über die Bewusstwerdung der eigenen Codes, Regeln, Symbole, objektiven Chancen und Wahrheiten – im positiven Sinne – *irritieren*, erschüttern und damit weiterentwickeln (Bourdieu 1988, S. 285ff.). Und dieser Prozess der Transformation ist in konservativen, trägen und reproduktiven Institutionen und Feldern wie jenem des Bildungswesens besonders schwierig, da diese mit dem *Privileg der Selbstreproduktion* ausgestattet sind. Dabei wird dem künftigen Personal zunächst im eigenen Schulsystem die immanente Logik des Feldes verinnerlicht, um schließlich jene Akteur:innen zu rekrutieren, die diese Regeln und Kriterien des Feldes bestmöglich antizipiert haben (Bourdieu und Passeron 1971, S. 165f.). Aus diesen rekonstruierten versteckten bzw. impliziten Regeln und Aufnahmekriterien des Feldes werden nun abschließend Konsequenzen und Erkenntnisse für die Berufswahlforschung diskutiert, um diese in ein neues Licht zu rücken und der *Illusion der rationalen Wahl* zu entkommen. Ebenso seien dabei normative Schlüsse und Stellungnahmen erlaubt, die die Notwendigkeit einer Transformation des Feldes der Lehrer:innenbildung verdeutlichen.

6.1 Bildungssoziologische Schlüsse für die Berufswahlforschung

„Nur die, denen es zusteht, sie [Kompetenz, Anm. d. A.] zu besitzen, können sie sich effektiv aneignen – und nur die, die ermächtigt sind, sie zu besitzen, fühlen sich verpflichtet, sie sich anzueignen.“ (Bourdieu 1982, S. 640)

Bourdieu spricht dabei von *Kompetenz*.²⁰⁷ Im Zuge des *Rechts auf Politik*, zeigt er gegen Ende der *Feinen Unterschiede* die – positions- und geschlechterbedingten – Berechtigungen zur Teilhabe und Meinungsäußerung im Feld der Politik. Ebenso lässt sich dies auf die Praxis der *Berufswahl* übertragen:

Nur die, denen es zusteht, den Beruf zu wählen, können ihn effektiv ergreifen – und nur die, die ermächtigt sind, ihn auszuüben, fühlen sich verpflichtet, ihn zu wählen. (in Anlehnung an Bourdieu 1982, S. 640)

Die Berufswahl, und das ist die Quintessenz dieser Studie, entsteht aus der Antizipation der kulturellen Passung zwischen subjektiven (berufsbezogenen) Habitusdispositionen und den

206 Zur Rolle des Neuen für die Habitustransformation siehe Kapitel 2.2.5.

207 *Kompetenz* ist hier nicht im Sinne des bildungswissenschaftlich-pädagogischen *Kompetenzbegriffs* als *Fähigkeit* zu verstehen, wie es derzeit so populär kursiert, sondern im *machtvollen* Sinne von: *wer hat das Recht/wer ist legitimiert zu sprechen/agieren?* bzw. *wem wird zugehört?* (Bourdieu 1990). Zudem meint Bourdieu *Kompetenz* stets in Zusammenhang mit inkorporiertem kulturellem Kapital (Nairz-Wirth 2011, S. 175).

antizipierten objektiven Anforderungen des Herkunftsfeldes. Der dahinterliegende Grundsatz lautet: Akteur:innen werden vom pädagogischen Feld angezogen, weil ihre Logik der Praxis zur sozialen Logik und Ordnung der Schule *passt*, weil sie die Regeln des Feldes verstanden und damit die *illusio* des Feldes inkorporiert haben. Es lohnt sich für sie, in dieses Spiel zu investieren, daran (weiter) teilzunehmen.²⁰⁸ Um nicht dem Vorwurf des Determinismus zu unterliegen, ist auf den springenden Punkt hinzuweisen, der in der Notwendigkeit der *doppelten Antizipation* liegt. Aus diesem doppelten sich-in-Beziehung-Setzen zu den Anforderungen des Herkunftsfeldes ergibt sich auch die Möglichkeit der fehlgeleiteten, *alloodoxischen* Orientierung und damit der Raum für Unpassungsverhältnisse. Dies bringt mit sich, dass sich nicht ausschließlich Gleiches mit Gleichem gesellt.

Wie realistisch zeichnen Akteur:innen das Bild ihres angestrebten Berufs? Und wie gut passen sie (mit ihren herkunftsbedingten Habitusdispositionen) zu diesem Feld? Aus diesen beiden Fragen und den drei darin implizierten Ebenen (Akteur:in, Herkunft, Beruf) bildet sich – den Ergebnissen der vorliegenden Studie zufolge – der Kern der Berufswahl. Dieser muss in der Berufswahlforschung stets mitbedacht werden, um abseits der reinen expliziten und rationalen Berufswahlmotive auch die zentralen Verhältnisse von (symbolischer) Macht und Herrschaft zu berücksichtigen. Die Berufswahl offenbart sich dabei als ein fortwährender und durchgängig relationaler Positionierungskampf in der Trias von Akteur:in, Herkunftsfeld und Ankunftsfeld. In diesem Spannungsfeld der beiden Felder muss sich das (soziale) Subjekt positionieren; eine Positionierung, die in Beziehung zu beiden Feldern mit kritischen Blicken, Wünschen, Anforderungen und Konsequenzen betrachtet und bedacht wird. Der Abstand der beiden Felder zueinander und die damit verbundene (In-)Kompatibilität der jeweiligen Regeln und der *doxa* der Felder bestimmen den Legitimierungsgrad der Berufswahl. So kann die Berufswahl auch als doppelter Klassifikationskampf und damit auch als *doppelter Kampf um Anerkennung* bzw. symbolisches Kapital gesehen werden, der umso stärker ausfällt, je *untypischer* bzw. *unpassender* sich die Berufswahl im Herkunftsfeld- bzw. Ankunftsfeld darstellt.

Die Berufswahl als horizontale Selbsteliminierung und die Rolle des *doxischen Feldübergangs*

Auch wenn die Berufswahl Lehrer:in anhand der formalen Kriterien der Ausbildung der Eltern als klassischer Aufsteiger:innenberuf gesehen werden kann (Denzler und Wolter 2008), sprechen die Befunde dieser Studie dafür, dass dies aus der subjektiven Ebene von den Akteur:innen nicht so wahrgenommen wird. Dies lässt sich wohl durch die gesamtgesellschaftliche Bildungsexpansion (und damit Bildungsinflation) erklären, wodurch heute der Bachelorabschluss mit der Matura von vor 20–30 Jahren (und damit für die Elterngeneration der Studierenden) vergleichbar ist – einem Befund, den Ulrich Beck (1986, S. 124) bereits in den 1980er Jahren mit der Bezeichnung „Fahrstuhleffekt“ betitelt hat. Die Bildungsexpansion trägt damit nicht zur Erhöhung der Chancengleichheit bei, wie Aladin El-Mafaalani (2020a, S. 99ff.) anhand unzähliger Beispiele erläutert, sondern hilft dabei, die sozialen Unterschiede unbemerkt zu reproduzieren bzw. sogar zu vergrößern. Insofern kann die Berufswahl Volksschullehrer:in als eine Art horizontale *Selbsteliminierung* (Bourdieu und Passeron 1971, S. 175) gesehen werden. Zwar wird ein akademisches Studium gewählt und damit ein formal höherer Bildungsabschluss als jener der eigenen Eltern. Allerdings wird dieses Studium innerhalb des akademischen Feldes aufgrund der konkreten Berufsausbildung, der geringen Aufstiegsmöglichkeiten und des geringen Wissenschaftsanteils bei hohem Praxisanteil – auch von den Studierenden selbst – als wenig prestigeträchtig angesehen. Die Studierenden entscheiden sich demzufolge für einen Beruf, der

208 Zum Habitus als Sinn für das Spiel siehe Kapitel 2.2.4.

gesamtgesellschaftlich bzw. in ihrem Herkunftsfeld mit wenig symbolischen Kapital versehen wird und bekommen dies auch von ihrem Umfeld zu spüren. Markus etwa wird für seine gegen geschlechtliche Berufswahl belächelt, Isa wäre von einer ehemaligen Lehrerin *mehr zugetraut* worden und Nicole wird der Beruf von den Tanten vorgeschlagen, wobei dieser Vorschlag den abwertenden Charakter des *dann-wirst-du-balt-Lehrerin* hat – im Sinne eines Berufs, der als letzter Ausweg für sie *als Frau* immer möglich ist. So stellt dieser Beruf einerseits einen sicheren und familienfreundlichen Beruf dar (Fall Isa), der mit möglichst wenig Anstrengung und beruflicher Involviertheit ausgeübt werden kann (Fall Nicole). Andererseits bedeutet gerade dieses niedrige berufliche Ansehen einen besonders hohen Kraftakt, um ausreichend Anerkennung im Herkunftsfeld zu erlangen (Fall Markus).

Die von Andreas Reckwitz (2017) diagnostizierte durchgängige *Singularisierung aller Lebensbereiche*, wie er sie vor allem der hochqualifizierten Mittelklasse zuschreibt, scheint für die Studierenden im Volksschullehramt nicht zu gelten. Vielmehr kann die Berufswahl Lehrer:in bzw. der Lehrberuf als konformistische Kontrastfolie und dabei im Sinne Zygmunt Baumans (2017) als *sicherer Hafen in unsicheren Zeiten* gelesen werden. Die Aussicht auf Freiheit durch Individualisierung löst nach Bauman Angst aus, die zu einer *Retrotopie* bzw. einer Rückkehr in die Sicherheit bewegt. In den *Feinen Unterschieden* verdeutlicht Bourdieu (1982) diese Perspektive der Konformität bereits anhand seiner Geschmacksanalysen: Die *Entscheidung für das, was sich gehört*, „gibt minimale Sicherheit in einer Welt, in der fast nichts als *sicher* gilt“ (Bourdieu 1982, S. 595, Hervorh. i. Orig.). Die berufliche Orientierung an der Konvention, der Wunsch nach einem konservativen und damit sicheren Lebensmodell, und die Suche nach geordneten Verhältnissen in einer modernisierten und pluralisierten Welt scheinen den (Volksschul-)Lehrberuf nahezulegen. Dieser Befund regt dazu an, den Lehrberuf bzw. die Lehramtsausbildung gezielt auf diesen Aspekt hin feldanalytisch zu ergründen.

Besonders unter dem Aspekt des (*nicht-*)*doxischen Feldübergangs* ist die Berufswahl Volksschullehrer:in einen weiteren Blick wert. Inwiefern wird der Beruf als subjektiver (sogenannter) *sozialer Auf- bzw. Abstieg* gelesen und wie werden dabei die Verhältnisse zwischen Herkunftsfeld und Ankunfts-feld gesehen? Besonders eine komparative Betrachtung von Studierenden mit formalem *Bildungsaufstieg*, *Bildungsabstieg* und *Bildungsreproduktion* (besonders durch Lehrer:innenkinder) könnte tieferen Einblick in die unterschiedlich antizipierte *illusio* des Feldes geben.

Von der Eignung zum Volksschullehrberuf *qua* *Geschlecht* bzw. dem Lehrberuf als beruflicher Ausschluss aus der Öffentlichkeit

Unter Berücksichtigung der Differenzkategorie des sozialen Geschlechts kann der Volksschullehrberuf auch als ein Schutzraum gelesen werden, der einem (beruflichen) Ausschluss aus der Öffentlichkeit gleichkommt und damit einen *erweiterten Raum des Privaten* darstellt. Die traditionellen Geschlechterrollen und das habitualisierte Streben nach Häuslichkeit und Sicherheit sind es schließlich – diese Vermutung lässt sich anstellen –, warum vermehrt Frauen in diesen Beruf gedrängt werden und warum Männer, sofern sie diesen Beruf in Ausnahmefällen überhaupt anstreben, ihn zugleich mit ihrem inkorporierten Bedürfnis nach Öffentlichkeit und Aktivität ausüben (Bourdieu 2005a; auch Beard 2017). So zeigt sich in der vorliegenden Studie, dass sowohl Isa als auch Nicole als Frauen einen sicheren und abgesicherten Beruf *wählen*. Im Falle Isas ist dieser zudem auch von traditionellen weiblichen Tugenden wie Geborgenheit, Harmonie und Familienorientierung geprägt. Beiden wird die Eignung für diesen Beruf *qua* *Geschlecht* zugeschrieben, wodurch ihre Berufswahl keiner Begründungspflicht unterliegt. Der Mythos der *geborenen Lehrerin* ist tief verankert, was zur sozialen Ordnung und damit zur unhinterfragten sozialen Reproduktion

des Berufs als *klassischer Frauenberuf* beiträgt. Hinzu kommt die Konnotation des Berufs mit hoher Vereinbarkeit von Familie und Beruf, was vor allem Frauen mit tief verankerten traditionellen Geschlechterrollenbildern anlockt, die – wie Isa – im Volksschullehrberuf einen Halbtagsjob sehen, bei dem die Kinderbetreuung der eigenen Kinder am Nachmittag abgesichert ist.²⁰⁹ Sowohl bei Isa als auch bei Nicole zeigt sich diese *freiwillige* Unterwerfung unter die symbolische Gewalt ihrer Geschlechterrollen, indem sie einen Beruf wählen, der ihnen den angestammten Platz außerhalb der Öffentlichkeit zuweist. Markus dagegen ist mit diesem Ausschluss aus der Öffentlichkeit und dem fehlenden symbolischen Kapital durch seine Berufswahl nicht zufrieden. Er unterstreicht seine Außenseiterrolle *als Mann* besonders stark und versucht, das Berufsbild in seinem Herkunftsfeld durch *Maskulinisierung* und dabei der Betonung der Anstrengung und Härte des Berufs zu verbessern, um Anerkennung zu finden. Er sucht dadurch diese fehlende Öffentlichkeit, betont sowohl die inhaltlichen als auch erzieherischen Aspekte des Berufs und ist bemüht, dem Beruf einen allgemeinen Prestigeschub zu verleihen, um ihn aus dem Vorurteil des gemütlichen Berufs mit wenig Aufwand und viel Freizeit (dem etwa Nicole unterliegt) zu befreien. Ihm wird die Eignung qua Geschlecht nicht zugeschrieben, wodurch er dazu gedrängt wird, den Umgang mit der Nähe zu Kindern erst zu erlernen.

Dieser Einfluss der traditionellen Geschlechterrollen auf das Berufsbild von Studierenden ist ein weiterer Einblick wert. Ähnlich, wie Robert Baar (2010) dies bereits für den beruflichen Habitus von Männern in der Grundschule getan hat, wäre ein Fokus auf die geschlechterbedingten berufsbezogenen Habitus von Lehramtsstudierenden notwendig, um den Einfluss des Geschlechtes auf die *illusio* des pädagogischen Feldes zu ergründen und zu verstehen. Welche Zugkräfte sind es, die männliche Studierende zum Volksschullehrberuf drängen und welche habituellen Orientierungen bringen sie mit?

Methodologische Erkenntnisse zur Habitusrekonstruktion und weiterführende Gedanken zur Berufswahlforschung

Die Studie und die intensive Beschäftigung mit den Konzepten Pierre Bourdieus brachte auch einige Überlegungen und Erkenntnisse, die für die weitere Forschung zu Habitus und Berufswahl von Bedeutung sein könnten. So zeichnet Bourdieu (u. a. 1982, 1987, 1988) in seinen Publikationen zumeist ein feldkonformes Verhältnis von Disposition und Position. Im Falle der Berufswahl erscheint dieses Idealmodell als weniger tragend. Dies dürfte vor allem daran liegen, dass die Berufswahl als zentrale Übergangs- und damit auch Transformationsphase zu verstehen ist, die in den allerwenigsten Fällen eine nahezu vollständige soziale und kulturelle Reproduktion bzw. Übereinstimmung von Herkunftsfeld und Ankunftsfeld darstellt (Bourdieu 1973). Dies ließe sich bei der Übernahme des elterlichen Berufs bzw. Betriebs erkennen oder im pädagogischen Feld für Lehramtsstudierende aus einer Lehrer:innenfamilie. Zumeist dürfte die Berufswahl allerdings einen mehr oder weniger starken *doxischen Feldübergang* und damit eine zwangsläufige Habitusrekonstruktion bedeuten, der von der doppelten Anforderungslogik von Herkunftsfeld und Ankunftsfeld begleitet und damit verbunden von unterschiedlich starken Legitimierungspflichten und Unsicherheiten begleitet wird. Dem wäre künftig noch gezielt nachzugehen. Im Falle des Lehrberufes eben an der Differenzlinie der familiären Reproduktion aus Lehrer:innenfamilien. Der Habitus sollte – und dies ist eine zentrale Erkenntnis aus dieser Studie – bei all den definitorischen Betrachtungsweisen²¹⁰ vermehrt als *System von (dauerhaften und übertragbaren)*

209 Auch der Mythos des Volksschullehrberufs als *gemütlicher Halbtagsjob* lässt sich bei den Studierenden beobachten und wäre eine nähere Analyse wert (Boecker und Drahnmann 2016; Schaarschmidt 2004).

210 Zu den unzähligen Definitionen, die Bourdieu dem Habitus gegeben hat siehe Kapitel 2.2.

Dispositionen verstanden werden (u. a. Bourdieu 1976, S. 165, 1982, S. 407, 1987, S. 98, 1992c, S. 81, Übersicht bei Sunderland 2014). Diese Perspektive macht deutlich, dass es *den Habitus* (als Singular) nicht gibt, da er sich je nach Blickrichtung und Position unterschiedlich ausprägt. Habitus ist damit nicht als einheitliches Gesamtkonzept zu verstehen im Sinne von *so ist jemand*, sondern als facettenreiches Konvolut an Dispositionen, die je nach Position und Feld unterschiedlich zur Geltung kommen. In dem Sinne wurde in dieser Studie auch von *berufsbezogenem Habitus*²¹¹ gesprochen, da sich Habitus immer nur *in Bezug auf etwas* analysieren lässt. Damit wird aus dem *so ist jemand* ein *so ist jemand in Bezug zu etwas*.²¹² Der berufliche Habitus ist demnach nicht derselbe, wie *der* Habitus, der sich in Bezug auf Familie oder zum Hobby ausprägt.

Dieser Facettenreichtum der Habitusdispositionen wurde auch bei der relationalen Betrachtung der Studierenden in Hinblick auf verschiedene Berufe deutlich. Der berufsbezogene Habitus variiert je nach Beruf, der in Frage kommt. Nicoles affektive Erzählung über den ursprünglich angestrebten Beruf der Hebamme steht konträr zu ihrer rational-pragmatischen Orientierung gegenüber dem Lehrberuf. Markus dagegen kann umgekehrt für den Lehrberuf eine enorme berufliche Involviertheit²¹³ attestiert werden, die er zuvor im technischen Beruf nicht aufbringen konnte. Die Vermutung liegt nahe, dass diese Affektivität bzw. Involviertheit und Zufriedenheit mit dem Grad an Selbstbestimmung bzw. der subjektiven Passung steigt (siehe Markus, indem er der Fremdbestimmung durch das Herkunftsfeld entflieht), während sie mit zunehmender Fremdbestimmung sinkt und einer Resignation nahekommt (wie es bei Nicole der Fall ist).

Und damit erscheint der berufsbezogene Habitus durch die Erkenntnisse der vorliegenden Studie als mehrdimensionales Prinzip, sodass auch dieser nicht als einheitliches Konzept gesehen werden kann.²¹⁴ Die verschiedenen Ebenen, die dabei zum Vorschein kommen und den berufsbezogenen Habitus der Studierenden formen, sind unter anderem:

- die zeitliche Ebene,
- die Strukturen des Herkunftsfeldes (inkl. der Zuschreibungen der Akteur:innen zu den je nach Feld tragend werdenden Differenzkategorien),
- die Außenperspektive über das Berufsprestige im Herkunftsfeld,
- die Innenperspektive über die subjektive Passung zum antizipierten Berufsbild,
- die Antizipation der Anforderungslogik der Akteur:innen im Feld (Schüler:innen, Kolleg:innen, Direktion, Politik, Medien etc.),
- das antizipierte Lehrer:innenhandeln in der Schulklasse bzw. im Beruf,
- der Prozess der Berufswahl an sich und
- der Vergleich mit anderen Berufen.

All diese Facetten (und wahrscheinlich noch mehr) müssen bei der Rekonstruktion des berufsbezogenen Habitus von Studierenden berücksichtigt werden. Diese Heuristik kann dabei helfen, einen gezielten Fragekatalog zu entwickeln, um den Habitus systematischer zu beleuchten, als dies durch den explorativen Charakter und die damit verbundene prinzipielle Offenheit der Befragungsmethode der vorliegenden Studie möglich war.

211 Zur Ausdifferenzierung des hier verwendeten Habitus-Begriffs siehe Kapitel 3.3.2.

212 Hierzu sei Bourdieus (1987, S. 135) Hinweis erwähnt, dass *man* einen Habitus nicht *hat* oder *besitzt*, sondern dass *man* ein Habitus *ist* – im Sinne der Inkorporierung; siehe Kapitel 2.2.

213 Zur (antizipierten) beruflichen Involviertheit siehe Kapitel 5.4.2.

214 Siehe dazu auch die Dissertation von Marlene Kowalski (2020), die den beruflichen (Beziehungs-)Habitus von Lehrkräften anhand verschiedener Dimensionen (Nähe-Distanz und Anerkennung) rekonstruiert hat.

Dass die Berufswahl als eine länger andauernde Übergangsphase zwischen Herkunft und Beruf betrachtet werden muss, verdeutlicht sich vor allem durch den *Faktor Zeit* in der Habitusrekonstruktion bei Markus, bei dem sich eine mehrfache Habitustransformation vermuten lässt. Markus zeichnet das Bild der mehrfachen Irritation, die stets eine Anpassung auf unterschiedlichen Ebenen der Anforderungslogik von Herkunft- bzw. Ankunftsfeld erforderlich macht. So ist er einer mehrmaligen Krise ausgesetzt, der er sich immer wieder stellen muss. Die Berufswahl bedingt damit abhängig von der Stärke des *doxischen Feldübergangs* auch eine Anpassung bzw. Transformation des berufsbezogenen Habitus. So bräuchte die Erforschung des berufsbezogenen Habitus besonders mittels einer Längsschnittstudie einen näheren Einblick in den Berufswahlprozess, der durch diese Übergangscharakteristik einen besonders fragilen Zeitraum darstellt. Vom Zeitpunkt der Bewerbung für das Lehramt bis über den Berufseinstieg hinaus könnten dadurch Erkenntnisse über die Genese eines Lehrer:innenhabitus gesammelt werden (Helsper 2019).²¹⁵

Eine weitere Erkenntnis aus den Habitusrekonstruktionen zeigt sich darin, dass sich eine fehlende Passung nicht zwangsläufig negativ auswirken muss. Im Sinne der Betrachtung der Irritation bzw. Krise als Grundvoraussetzung für Transformation (u. a. Bourdieu 1988, S. 254ff.) sind Unpassungsverhältnisse auch im Lichte von Lernprozessen zu betrachten. Für Markus bedeutet seine unpassende Berufswahl im Herkunftsfeld eine zusätzliche Motivation, sich die *illusio* des Berufsfeldes anzueignen und diese auch aufklärerisch in seinem Herkunftsfeld zu übersetzen. Dadurch – so ist zu hoffen – schafft er es, mit der großen Unsicherheit und Unpassung erfolgreich umzugehen. In seiner reflexiven Haltung lassen sich auch erste Anzeichen für die Entwicklung eines professionellen Habitus erkennen. Umgekehrt zeigt sich die scheinbar perfekte Passung der Berufswahl im Herkunftsfeld für Nicole als Hindernis. Der Umstand der *natürlichen beruflichen Passung* für sie als *Frau aus einer Arbeiter:innenfamilie* bewirkt, dass Nicoles Berufswahl keinerlei Begründungspflicht ausgesetzt ist. Dadurch ist sie in der *Normalität* bzw. *Selbstverständlichkeit* gefangen, die sie zu keiner (Selbst-)Reflexion über ihre Position im Feld bzw. über ihre habituelle Passung zum Beruf anregt.

Weitere Forschungsideen bzw. Desiderate wurden durch diese Studie ebenso deutlich. So bräuchte es vermehrt habituszentrierte Forschung über Lehramtsstudierende, basierend auf unterschiedlichen (intersektionalen) Differenzlinien wie etwa Alter, Religion, *natio-ethno-kulturell kodierte Zugehörigkeit* (Mecheril 2016) bzw. *natio-ethno-linguale Zugehörigkeit* (Thoma 2018). Auch komparative Studien wären dabei eine Betrachtung wert, etwa um Hinweise auf habituelle Unterschiede bzw. Typiken von Studierenden zu untersuchen, die einerseits direkt nach der Berufsreifeprüfung in das Lehramtsstudium einsteigen, sowie andererseits Quereinsteiger:innen, für die der Lehrberuf eine berufliche Neuorientierung darstellt. Da die gezielte Habitusrekonstruktion von Lehramtsstudierenden (und auch aktiven Lehrenden) noch relativ unerforscht ist (Kramer und Pallesen 2019a), lassen sich dabei unzählige Ansätze finden, die Aufschluss über die Berufswahl und berufsbezogenen Habitusdispositionen geben könnten. Ebenso wurde im Prozess der Interpretationen immer wieder deutlich, dass eine diskurs- und subjektivierungstheoretische Erweiterung des Bourdieuschen Habituskonzepts einen Mehrwert brächte (Diaz-Bone 2010). So zeigte sich, dass die Akteur:innen neben der strukturellen Komponente auch von den in ihrem Feld (und bedingt durch ihre Zugehörigkeit bzw. Zuschrei-

215 Aus eigener leiblichen *Erfahrung* möchte ich anmerken, dass aufgrund der Fülle an Irritationen, Krisen und transformativen Bildungsprozessen während eines Dissertationsvorhabens eine ähnliche längsschnittliche habituelle Begleitung von Doktorand:innen besonders ertragreiche Erkenntnisse über den Prozess der Habitustransformation erbringen könnte.

bungen in bestimmten Differenzkategorien) vorherrschenden Diskursen beeinflusst sind und sie sich neben der sozialräumlichen Positionierung auch diskursiv positionieren müssen. So könnte das eher starr wirkende Konzept von *Position bestimmt Disposition* aufgeweicht werden. Ebenso könnte damit die Rolle der Akteur:innen zwischen (diskursiver) Selbst- und Fremdpositionierung betont werden, denn wie Bourdieu in *homo academicus* bereits andeutet: „man muß, ob man will oder nicht, ob man es weiß oder nicht, sich innerhalb des Raums der Positionen situieren oder wird situiert“ (Bourdieu 1988, S. 293).

Und zu guter Letzt sei noch auf das grundlegende Desiderat einer umfassenden bzw. *vollständigen* Feldanalyse²¹⁶ des pädagogischen Feldes bzw. enger gedacht des Feldes der Lehrer:innenbildung hingewiesen (Hepp 2009; Rieger-Ladich 2009). Eine solche Analyse der verschiedenen Ebenen des Feldes sowie der *Interessen* der Akteur:innen im Feld brächte eine umfassende Analyse der *illusio* des Feldes, wie sie sich auf den verschiedenen Ebenen – von Studierenden über Hochschullehrende, Führungsebene bis hin zu Praxislehrer:innen und Träger:innen, Politik und Medien – spannt. So könnte die soziale Ordnung des Feldes rekonstruiert werden, ebenso die Logik der Praxis auf unterschiedlichen Ebenen, sowie die Reproduktions- und Transformationslogik des Feldes. Welche Kapitalsorten haben im Feld symbolische Bedeutung und welche Felder der Macht üben dabei auf welche Weise ihren Einfluss aus?

6.2 Bildungswissenschaftliche Schlüsse bzw. ein Plädoyer für die Professionalisierung der Lehrer:innenbildung

„Die Fähigkeit des Sehens bemißt sich am Wissen“ (Bourdieu 1982, S. 19).

In diesem Sinne soll abschließend das in dieser Studie generierte Wissen über die berufsbezogenen Habitusdispositionen der Studierenden dazu genutzt werden, um Anregungen für die Professionalisierung der Lehrer:innenausbildung zu geben.

Nach Bourdieu (u. a. 2001a, S. 167) ist es für eine erfolgreiche Teilnahme im Feld notwendig, sich die feldspezifischen Codes, die Sprache, das Kapital und die *illusio* des Feldes anzueignen, um sie daraufhin auch bewusst und gezielt überschreiten und transformieren zu können.²¹⁷ Aus den Analysen dieser Studie wurde deutlich, dass den Studierenden diese Anforderungen zur erfolgreichen Teilnahme in mehr oder weniger großem Maße fehlen. Daraus lässt sich die Notwendigkeit einer Habitus transformation auf zwei Ebenen ableiten. Sowohl auf Seiten der Studierenden, indem ihre teilweise *alldoxischen* berufsbezogenen Orientierungen einer Desillusionierung bedürfen. Aber vor allem auch auf der Ebene der Institutionen der Lehrer:innenbildung, denen es offenbar nicht ausreichend gelingt, die objektiven Anforderungen des Feldes zu vermitteln.

Auch wenn sich Felder und Habitus meist nur langsam und im Geheimen verändern (Bourdieu 2001a, S. 20), so ist es der normative Anspruch dieser Studie, einen kleinen Teil zur Bewusstwerdung der *illusio* des Feldes der Lehrer:innenbildung beizutragen, um über diese Irritation die Notwendigkeit der Professionalisierung des Feldes zu vermitteln. Trotz der analytischen Beschränkung auf drei Einzelfälle dürfen die Erkenntnisse dieser Studie nicht auf diese Fälle reduziert bleiben. Über den methodologischen Schluss, dass sich in den Habitusdispositionen seiner Akteur:innen auch die Strukturen des Feldes spiegeln, sollen nun auch Rückschlüsse auf die Lehrer:innenbildung gezogen werden.²¹⁸ Als Richtlinien dazu dienen der strukturtheore-

216 Zur (vollständigen) Feldanalyse siehe Kapitel 2.3.

217 Zur *illusio* und dem Sinn für das Spiel siehe Kapitel 2.2.4.

218 Zur Methodologie der vorliegenden Studie siehe Kapitel 3.

tische Ansatz der Lehrer:innenprofessionalisierung, wie er unter anderem von Ulrich Oevermann (1996) und Werner Helsper (2011) stark gemacht und vertreten wird, aber auch jener nach dem österreichischen EPIK-Modell (Schratz et al. 2011), das ebenso die beiden Ebenen von Akteur:in und Strukturen berücksichtigt.

Die Notwendigkeit der Professionalisierung des Lehrberufs aus strukturtheoretischer Perspektive

Im Kern der strukturtheoretischen Betrachtung steht die Rekonstruktion der grundlegenden Handlungsstrukturen von Schule bzw. Unterricht, auf deren Basis Idealtypen konstruiert werden, an denen sich reflexives und professionelles Handeln orientieren und entwickeln kann (Helsper 2011, S. 149, aktuell und ausführlich bei Helsper 2021). Nur wenn diese Strukturlogik von Schule und Unterricht erkannt wird, können sich Akteur:innen danach richten bzw. sich ihrer Positionierung bewusst werden und ihr pädagogisches Handeln gezielt in Richtung pädagogisch-professionelles Handeln transformieren. Diese Strukturlogik zeigt sich etwa durch die von Werner Helsper (1996) entwickelten *Antinomien des Lehrer:innenhandelns*. So bewegt sich die Lehrperson mit ihrem Handeln im Unterricht unter anderem stets zwischen den Gegensatzpolen von Nähe & Distanz, von Individuum & Kollektiv oder von Vereinheitlichung & Differenzierung. Dabei wird deutlich, in welchem Spannungsfeld Lehrer:innen im Unterricht agieren und sich dadurch zwangsläufig unentwegt positionieren. Ebenso wird dabei die Notwendigkeit sichtbar, Studierenden und Lehrenden diese Spannungsfelder bewusst zu machen, damit sie sich in einer professionellen Weise darin bewegen können. In den Rekonstruktionen wurden diese Positionierungen der Studierenden anhand der Dimensionen von Pragmatik & Idealismus, von Nähe & Distanz bzw. von Schüler:innen- & Inhaltszentriertheit über ihr antizipiertes Lehrer:innenhandeln erkennbar, woraus sich (eingeschränkte) Schlüsse auf ihr künftiges berufliches Handeln ziehen lassen.²¹⁹

Eines sei an dieser Stelle jedoch vorweggenommen: Studierenden ist es nicht möglich, bereits im Rahmen des Studiums ein *professionelles Handeln* bzw. einen *professionellen Habitus* auszubilden, da sie noch nicht dem Handlungsdruck der beruflichen Eigenverantwortung ausgesetzt sind (Helsper 2019; Kramer und Pallesen 2019b).²²⁰ Insofern kann nicht der Anspruch an die Lehrer:innenausbildung erhoben werden, bei den Studierenden einen professionellen Habitus fertig *auszubilden*. In diesem Sinne ist solcher auch bei den rekonstruierten Habitusdispositionen noch nicht gänzlich sichtbar. Was diese Habitusrekonstruktionen allerdings durchaus zu leisten imstande sind, ist die Ergründung der *Logik der Praxis* der Studierenden, die Auskunft geben über ihre *illusio* bzw. über ihre Vorstellungen der sozialen Ordnung und der antizipierten Anforderungen des Berufsfeldes. Darin lassen sich auch Facetten der pädagogischen Professionalisierung erkennen. Einer zunehmenden Professionalisierung bedarf es allerdings nicht nur auf Ebene der Studierenden bzw. Akteur:innen, sondern auch auf der strukturellen Ebene der Institutionen der Lehrer:innenbildung (Helsper 2001; Nairz-Wirth 2011). Wo die Lehrer:innenbildung daher durchaus in der Bringschuld steht, ist in der aktiven Professionalisierung des beruflichen Habitus ihrer Lehrenden und der Schaffung der dafür notwendigen Strukturen:

„kollegiale Reflexionszeiten mit involvierten anderen Lehrer(innen) als feste Einrichtung im Schulalltag und Anrechnung auf die Arbeitszeit; die Möglichkeit der Befremdung des eigenen Blicks durch einen exzentrischen ‚Dritten‘ in Form von Fallarbeit oder Supervision“ (Helsper 2001, S. 13, Hervorh. i. Orig.).

219 Zu den Rekonstruktionen des antizipierten Lehrer:innenhandelns der Studierenden siehe Kapitel 5.4.2.

220 Zur Genese eines (professionellen) Lehrer:innenhabitus siehe Kapitel 2.2.7.

Diese strukturellen Bedingungen sind im Sinne des Habituskonzepts Voraussetzung für die akteur:innenbezogene Inkorporierung dieser *Logik der Praxis* der Reflexion und damit Grundlage für Professionalisierung. Insofern ist es Aufgabe der Institutionen, diese *reflexiven Räume und Zeiten* (Helsper 2001, S. 13) strukturell zu schaffen. Umgekehrt braucht es allerdings auch den professionellen und reflexiven Habitus der Akteur:innen als strukturierendes Element, um diese *Logik der Praxis* der Reflexion und damit die Professionalisierung des Lehrberufs zu stärken (Nairz-Wirth 2011, S. 178ff.). Nur über professionell agierende Hochschullehrer:innen kann es gelingen, auch den Studierenden die Notwendigkeit der Entwicklung eines professionellen Habitus zu verdeutlichen. Ohne dieses Bewusstsein bzw. diese professionellen Dispositionen wird es auch im handlungsdruckbelasteten Berufsalltag schwierig für sie, einen professionellen Habitus auszubilden. Denn wie sollen Studierende die *Notwendigkeit der Reflexion und Professionalisierung* erkennen, wenn diese nicht der *illusio* der Lehrer:innenausbildung entspricht?

Entgegen dem Mythos des Gegensatzes von Theorie & Praxis

Die Rede vom Gegensatz von Theorie & Praxis stellt wohl den hartnäckigsten und kontroversiellsten Mythos im pädagogischen Feld der Lehramtsausbildung dar und bedarf demnach einer näheren Betrachtung, um die dahinterliegenden Strukturen erkennen und dekonstruieren zu können.²²¹ Das *Lehramt an den Universitäten* steht dem *Lehramt an den PHs* gegenüber, die damit verbundene *theoretische Lehramtsausbildung der Universitäten* steht der *praktischen Ausbildung an den PHs* gegenüber, die *theoretischen Vorlesungen und (Forschungs-)Seminare* stehen der *Schulpraxis* gegenüber; soweit der Common Sense in der Lehrer:innenbildung. Schon die gängige Formulierung *Schulpraxis* signalisiert und reproduziert diesen Gegensatz von *Theorie* an der Hochschule und *Praxis* in der Schule. Auch wenn die aktuelle Bezeichnung *Pädagogisch-Praktische Studien* diesen Unterschied aufzuweichen versucht, bildet die Schulpraxis nach Reinhold Hedtke (2000, S. 1) einen „prominenten Kristallisationspunkt der Theorie-Praxis-Debatte“. Ebenso verinnerlicht bringen die Studierenden ihre Erwartungen der *praxisnahen Ausbildung* bereits ins Studium mit (Schrittesser und Hofer 2012). Bei Isa zeigt sich dies, indem sie mehrfach betont, dass sie (unter anderem) aufgrund der *zu theoretischen* Ausbildung an der Universität an die PH gewechselt ist.

Im Sinne Bourdieus (Bourdieu und Wacquant 1996a, S. 161), dass sich die Strukturen des Feldes auch in den Köpfen seiner Akteur:innen festsetzen, reproduziert und festigt sich dieser Gegensatz von Theorie und Praxis dadurch beharrlich. Der Wunsch nach sogenanntem *praxisnahem Unterricht* und damit nach direkt verwendbaren Werkzeugen (im Sinne von Materialien und Arbeitsblättern) ist damit sowohl in den Strukturen als auch in den Akteur:innen des pädagogischen Feldes verankert. Eine Verschmelzung von Theorie und Praxis bzw. eine direkte Umsetzung der Theorie in die Praxis im Sinne von Handlungsanleitung ist jedoch nicht möglich (Cramer 2014).

Aufgrund der *Verschiedenheit der Köpfe*, der heterogenen Geschichten und endlosen Einflussfaktoren, herrscht im Unterricht eine permanente Unvorhersehbarkeit vor, wodurch sich ausgerechnet die sogenannte *Theorie als praktischstes aller Werkzeuge* für erfolgreichen Unterricht erweist und damit in der Lage ist, die Antinomie von Theorie und Praxis aufzubrechen. Über Fallarbeit, Kasuistik, Unterrichtsbeobachtungen und -forschung können diese grundsätzliche Strukturiertheit und Anforderungslogik von Schule und Unterricht aufgedeckt und analysiert

221 Ein detaillierter Einblick in die Dialektik von Theorie und Praxis inkl. einem historischen Abriss dazu findet sich bei Wolfdieterich Schmed-Kowarzik (2008). Zum Verhältnis von Theorie und Empirie in der Forschung mit Bourdieu bei Barbara Friebertshäuser (2013).

werden (Kraimer 2000). So lässt sich Unterricht auf Basis von Professionalisierungstheorien ergründen. Zur Erlangung von *Kompetenz* – im Sinne von inkorporiertem kulturellem Kapital – wird *Zeit* benötigt. Bourdieu (1998a, S. 203ff.) verweist dabei darauf, dass sich Kompetenz vorwiegend bei jenen ausbildet, die vom Handlungsdruck des Alltags befreit agieren können und nicht den Zwängen und *Nöten des Lebens* ausgesetzt sind (auch Nairz-Wirth 2011). Im handlungsdruckentlasteten Setting des Seminarraums ist es mit notwendiger Distanz möglich, eigene Handlungssituationen aus der Schulpraxis als Fallbeschreibungen zu verdichten und einer nüchternen Analyse zu unterziehen (Cramer 2014, S. 351).

Bekannte Sätze wie ‚darauf hat mich das Studium nicht vorbereitet‘²²², werden durch eine professionalisierte Lehrer:innenausbildung obsolet, da diese darauf ausgelegt ist, ihren Studierenden zu vermitteln, selbstverantwortlich auf Irritationen und Unsicherheiten zu reagieren, anstatt die Verantwortung abzugeben und auf die fehlenden Inhalte der Ausbildung zu schieben. Die Lehramtsausbildung kann aufgrund der Unvorhersehbarkeit des Berufsalltags nicht auf alle beruflichen Situationen vorbereiten, aber sie muss die Grundlage für einen professionellen, selbstverantwortlichen und (selbst-)reflexiven Habitus ihrer Studierenden schaffen.

Entgegen dem Mythos der natürlichen Begabung zum Volksschullehrberuf

Auch der *Begabungsmythos* ist im Bildungsbereich so stark verbreitet, dass er bereits als pädagogisches Common Sense-Wissen betrachtet werden kann. Dieser Mythos stellt eine Gefahr dar und perpetuiert wie selbstverständlich die Chancenungleichheit, die soziale Ordnung und damit die soziale Hierarchie des Feldes (Bourdieu 1973, S. 108f.).

Der Mythos der *natürlich-biologischen* und dabei *geschlechterbedingten Begabung* für den Lehrberuf kommt in der vorliegenden Studie sehr deutlich zum Vorschein. Isa und Nicole gehen davon aus, dass sie *qua Geschlecht* und damit *qua Geburt* für den Lehrberuf geeignet sind. Die Fähigkeit, *mit Kindern umgehen zu können*, wird für die berufliche Eignung herangezogen. Die Ausbildung und deren Inhalte kommen in den Interviews kaum vor. *Lehrer:in kann man oder kann man eben nicht*, scheint dieser Mythos zu sagen, der zugleich einen Irrtum darstellt, der zu Beginn des Studiums einer grundlegenden Entzauberung bedarf. Die Tragweite dieser Erkenntnis wird deutlich, wenn dieser Mythos einem Gedankenspiel bzw. Vergleichshorizont ausgesetzt wird:

Welche Berufe lassen sich finden, für die deren Anwärter:innen aufgrund von Erfahrungen oder Charaktereigenschaften die Befähigung zur erfolgreichen Ausübung des Berufs bereits vor Eintritt in den Beruf bzw. die Berufsausbildung zugeschrieben (und damit die Notwendigkeit einer spezifischen oder professionellen Ausbildung verkannt) wird?

Neben dem Volksschullehrberuf scheint dies im Alltagsverständnis auch für die Kindergartenpädagogik und die Altenpflege zu gelten. Auch der Telefonist:innenberuf und andere Berufe, die keiner institutionellen Ausbildung bedürfen, aber auch der künstlerisch-kreative Bereich, können dazu zählen. Für das Sekundarstufenlehramt ist diese Zuschreibung schon weniger denkbar, ebenso reicht auch alleine das *Interesse* oder die antizipierte Eignung für Berufe wie Pilot:in oder Arzt:Ärztin nicht für eine erfolgreiche Berufsausübung aus. Die Notwendigkeit einer fundierten Ausbildung wird dabei stets mitgedacht – im Gegensatz zum Volksschullehrberuf.

Der anhaltende und tiefsetzende Mythos der *a priori-Befähigung*, der dem Volksschullehrberuf zugrunde liegt, stellt eine wesentliche Hürde für die Professionalisierung des Volksschullehrberufs

²²² Der Theorie-Praxis-Frage widmet sich auch der aktuelle Sammelband *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (Scheid und Wenzl 2020). Ein aktueller Überblick dazu findet sich bei Martin Rothland (2020).

rufs dar und bewirkt, dass die *Ausbildung* als *praktische Schulung* oder gar als *notwendiges Übel* für das erforderliche Zertifikat der Lehrbefähigung gesehen wird. Das Lehramtsstudium schafft es offenbar nicht, diesen Mythos aufzubrechen.²²³ Diese Mär stärkt die Reproduktionslogik des Feldes und hindert Studierende, die diese *angeborene Eignung* aufzuweisen glauben, daran, über ihre Berufswahl, den Lehrberuf und ihre Rolle im Feld zu reflektieren. Diese Reflexion stellt jedoch ein notwendiges Kernelement am Weg zur Professionalisierung dar (u. a. Combe und Helsper 1996; Kraller et al. 2012; Schrittmesser 2009; Schratz et al. 2011; Helsper 2001, 2021).

Entgegen dem Mythos der Schulpraxis als bester Indikator für die berufliche Eignung

Verbunden mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis und der *natürlichen Begabung* ist auch der Mythos der *Schulpraxis als bester Indikator für die erfolgreiche Berufsausübung* tief im pädagogischen Common Sense verankert. Die große Relevanz der Schulpraxis und die Ehrfurcht davor wird in den Interviews immer wieder deutlich. Der dahinterstehende Irrglaube lautet: *in der Schulpraxis zeigt sich meine (natürliche) Eignung für den Lehrberuf*. Oder wie es Isa im Interview auf den Punkt bringt – sie beginnt dabei mit dem Vorzug der Pädagogischen Hochschule:

Isa: ‚ich fand so gut dass halt von Anfang an Praxis war weil da sieht man halt sehr schnell obs einem liegt oder nicht und das- das fand ich eben beim AHS-Studium blöd weil da hab ich von Einigen gehört dass sie erst nach zwei drei Jahren das erste Mal in einer Klasse standen und wenn man dann draufkommt es liegt einem nicht ist es halt blöd wenn man da schon zwei Jahre da hineinsteckt hat- und da war halt wirklich von Anfang an und das fand ich- fand ich sehr gut‘ (Isa, Z. 248–253).

Diese Perspektive dokumentiert auch eine gewisse Grundhaltung der prädispositionalen, natürlich gegebenen Befähigung zum Lehrberuf, wie sie bereits beleuchtet wurde. Die berufliche Eignung lässt sich jedoch nicht in der Schulpraxis erkennen. Studierende sind während ihrer Ausbildung den Regeln, der Logik und der sozialen Ordnung des Studiums (und dazu gehört die Schulpraxis) unterworfen. Diese Logik ist jedoch nicht dieselbe wie jene des Berufsalltags. Das Korrektiv der Praxislehrperson, deren Bewertung die Studierenden unterliegen, mildert zusätzlich den Charakter der *Simulation realen Unterrichts* und stärkt den Eindruck, dass die Studierenden dabei vielmehr in der *Rolle der Studierenden* stecken, als in der *Rolle der Lehrenden*. Statt der *Eignung zum Beruf* gibt die Schulpraxis daher viel eher Auskunft über die *Eignung zum Studium*.

Die Schulpraxis kann den Studierenden ihr *Interesse*²²⁴ am pädagogischen Feld widerspiegeln und gibt ihnen dabei auch zu einem gewissen Grad Einblick in den Berufsalltag. Was die Schulpraxis allerdings *nicht* leisten kann, ist die Erkenntnis, ob die Studierenden *für den Beruf geeignet* sind bzw. ob aus ihnen *gute* und damit *professionelle* Lehrpersonen werden. Aus diesem Trugschluss erlangt die Schulpraxis die Rolle des *sprechenden Hutes* bei Harry Potter:

In J. K. Rowlings²²⁵ Zauberwelt müssen sich die neuen Schüler:innen des Zauberinternats *Hogwarts* zu Beginn des Schuljahres einer großen und zugleich ehrfürchtigen Zeremonie unterziehen, bei der sie den sogenannten *sprechenden Hut* aufgesetzt bekommen. Dieser blickt in die Köpfe der Zauberlehrlinge und weist sie jenem *Haus* (im Sinne von *Team*) zu, das aufgrund ihrer (habituellen) Dispositionen am besten zu ihnen *passt*.

223 Isa und Nicole befinden sich zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor ihrem Studienabschluss.

224 Mit Bourdieu gesprochen meint *Interesse* den *Glauben an den Sinn für das Spiel (illusio)* und damit die Bereitschaft, in dieses Spiel zu investieren – siehe Kapitel 2.2.4.

225 Leider bekommt die Lektüre *Harry Potters*, die sich für die Analyse der Strukturen und der Logik von Schule auch anhand weiterer Aspekte lohnt, durch die transphoben Sichtweisen der Autorin einen schalen Beigeschmack.

Aus dieser Perspektive ergibt sich die studentische *Allodoxie*, dass die positive Absolvierung der Schulpraxis als *Passierschein* für die erfolgreiche Berufsausübung gilt. In dieser Logik verliert die sogenannte *Theorie* ihre Existenzberechtigung und wird nur noch als *notwendiges Übel* erachtet (dazu auch Schrittmesser und Hofer 2012, S. 148ff.). Für die Professionalisierung der Lehramtsausbildung bedarf dieser Mythos daher einer dringenden und aktiven Entzauberung.

Die Zugkraft des Konservativen und die Notwendigkeit der Irritation der studentischen Berufsbilder

Die erwähnten Mythen – die sich noch ergänzen ließen – zusammengefasst: *Die Eignung zum Lehrberuf ist angeboren oder nicht, was sich in der Schulpraxis herausstellt, wodurch die Theorie in der Ausbildung obsolet wird.*

Studierende entwickeln dadurch eine *Immunität* gegenüber Brüchen ihres eigenen Berufsbildes²²⁶ (Schrittmesser und Hofer 2012, S. 145) und damit gegenüber dem Studium an sich. Diese *Immunität* zeigt sich in den Interpretationen vor allem bei Isa und Nicole aufgrund ihrer *qua Natur gegebenen Eignung* zum Beruf.²²⁷ Die Vorstellungen der Studierenden vom Lehrberuf sind durch das Herkunftsfeld und von ihren *Erfahrungen* der eigenen Schulzeit (aus der Schüler:innensicht) geprägt und unterscheiden sich demnach kaum vom Lehrer:innenbild von Menschen außerhalb des Bildungswesens. Das Studium – inklusive der Schulpraxis – konnte das habitualisierte Berufsbild der beiden nicht desillusionieren.

Wenn vom pädagogischen Feld des Volksschullehramts besonders Akteur:innen angezogen werden, die konservative²²⁸ und sicherheitsorientierte Habitusdispositionen ins Studium mitbringen, ist der Bruch mit ihren habituellen Orientierungen umso schwieriger, weil sich diese als besonders resistent gegenüber Veränderungen erweisen. Die Zugkraft des Konservativen erklärt auch die besonders starke Reproduktionslogik des pädagogischen Feldes (Bourdieu 2001b). Da der Volksschullehrberuf so stark (durch den primär-familialen und sekundär-schulischen Habitus) prä-konstruiert und vom Common Sense beeinflusst ist, bedarf es dabei einer *ungeheuren Energie*, dieses mitgebrachte Berufsbild aufzubrechen (Bourdieu und Kraus 2013, S. 23f.). Und das zeigt sich umso mehr bei jenen Akteur:innen, denen ihre Passung zum Beruf *a priori* zugeschrieben wird. Sie erkennen keinen Anlass, den Lehrberuf und ihre subjektive habituelle Passung zum Beruf in Frage zu stellen.

Entgegen diesem Alltagsverständnis des Lehrberufs konstatieren jedoch die verschiedenen Theorien zu professionellem Handeln, dass Lehrende „in ihrem täglichen Handeln Ungewissheiten und nicht voraussagbaren Dynamiken ausgesetzt sind“ (Košinár 2014, S. 65). Zu weiteren Eigenschaften, die dem Lehrberuf zugeschrieben werden, gehören: hohe Erwartungen, ein konstantes Gefühl des Versagens, sehr große, operative Unsicherheiten oder eine nur bedingt mögliche Wirkungskontrolle (Terhart 1996, S. 464). All diese Charakteristiken des Berufs scheinen mit dem Berufsbild der Studierenden in dieser Studie wenig gemein zu haben. Um diese festgefahrenen Berufsbilder aufzubrechen und die Studierenden vor einer plötzlichen Desillusionierung im Berufseinstieg zu schützen, bedarf es daher eines Anstoßes, einer Irritation. Im handlungsdruckentlasteten Rahmen des Studiums ergibt sich aus einem solchen angeleiteten und dabei möglichst leistungsdruckbefreiten Setting die Möglichkeit, die eigenen Berufsbilder und Orientierungen zu reflektieren. Lernprozesse und Habitustransformationen – hier wird die

226 Zu den Rekonstruktionen der Berufsbilder der Studierenden siehe Kapitel 5.4.

227 Zur Perspektive der natürlichen Passung und dem geschlechterspezifischen Einfluss siehe Kapitel 5.6.

228 Mit *konservativ* wird hier nicht die politische Einstellung verstanden, sondern im Sinne des *Bewahrens* die grundsätzliche Orientierung am Gewohnten, Vertrauten, an der Sicherheit.

Parallele zu Bourdieu erkennbar – bedürfen der Irritation bzw. Krise, um aus der Routine des Alltags und dessen Selbstverständlichkeit auszubrechen (Bourdieu 1988, S. 283ff.; auch Holzkamp 1995; Meyer-Drawe 2012; Oevermann 1996; Ricken et al. 2009).

Gerade im *Selbstverständlichen*, im *Normalen*, im *Vertrauten*, steckt die Gefahr der Konservierung, der Unveränderlichkeit, der blinden Reproduktion, wodurch eine Distanzierung zur habitualisierten Vorstellung der schulischen sozialen Ordnung erforderlich wird.

Solange sich Studierende (wie auch Lehrende) im Raum des Selbstverständlichen bewegen, solange erkennen sie keinen Anlass für eine Veränderung ihrer Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata. Durch die schulähnlichen Strukturen und die schulähnliche (hierarchische) Logik der (österreichischen) Pädagogischen Hochschulen werden sie auch nicht aus dieser Komfortzone gelockt, die einen Anlass zur Transformation gäbe. Diese schulähnlichen Strukturen zeigen sich unter anderem im vorgegebenen Stundenplan und der demnach geringen Notwendigkeit zur Eigenverantwortung und Flexibilität oder im schulklassenähnlichen Aufbau, der wenig Durchmischung der Studierenden erfordert und damit das Verharren im Schutzraum des engen Freundeskreises während des gesamten Studiums ermöglicht. Reinhold Hedtke (2020) plädiert daher für einen klaren Bruch von Schule und Studium und damit gegen die Verschulung der Lehramtsausbildung. Das Studium darf nicht *konservieren*, sondern muss *transformierend* auftreten, denn wie Käte Meyer-Drawe treffend formuliert:

„Lernen beginnt in dieser Hinsicht dort und dann, wo und wann das Vertraute seinen Dienst versagt und das Neue noch nicht zur Verfügung steht“ (Meyer-Drawe 2012, S. 15).

Anlass für solche Lernprozesse²²⁹ und Transformationen müssen bereits durch die Strukturen des Feldes gegeben werden, ansonsten reproduziert sich der Schüler:innenhabitus und gibt einem freien und kritisch denkenden Studierendenhabitus keine Chance – ein solcher ist jedoch Voraussetzung für die Ausbildung eines professionellen beruflichen Habitus. Mit dem Hilfsmittel der Irritation kann es der Lehramtsausbildung schließlich gelingen, einen *berufsbezogenen Habitus*²³⁰ in Richtung *professionellen Habitus* anzuleiten (Kramer und Pallesen 2019b). Denn wie sollen künftige Lehrende ihren Schüler:innen die *Notwendigkeit der Transformation* (der Neugier, Irritation und Krise) im Rahmen des Lernprozesses vermitteln, wenn sie diese Notwendigkeit für sich selbst nicht erkennen?

Zur Notwendigkeit der wissenschaftlich-reflexiven Betrachtung der eigenen Berufswahl bzw. der Glaube an den Sinn des Spiels

Für die Ausbildung eines professionellen Habitus ist neben der wissenschaftlich-reflexiven Betrachtung des eigenen Berufsbildes auch die Notwendigkeit geknüpft, die eigenen Berufsorientierungen bzw. den eigenen Berufswahlprozess einer Reflexion zu unterziehen (Schrittesser und Hofer 2012). Auch hierbei kommt die Notwendigkeit der Irritation bzw. Krise zum Vorschein. Diese kritische Reflexion ist zu Beginn des Studiums notwendig, um den festsitzenden Glauben der subjektiven Passung zum Beruf bzw. zur antizipierten Anforderungslogik des Feldes aufzubrechen. Aber nur, wenn die erforderlichen und legitimen Regeln, Codes und Kapitalien und damit die soziale Ordnung des Feldes identifiziert werden, ist es den Akteur:innen im Feld möglich, ihren eigenen Standpunkt und damit ihre *allodoxischen* Motive und Orientierungen

229 Lernen im Sinne Bourdieus ist nicht *Kompetenzanhäufung*, sondern *Praxis der Einverleibung* (Nairz-Wirth 2011, S. 174).

230 Der *berufsbezogene Habitus* von Studierenden bildet sich durch Teilnahme im Feld der Hochschule ebenso zwangsläufig aus, wie der *berufliche Habitus* oder *Lehrer:innenhabitus* durch die Lehrtätigkeit in der Schule.

in diesem Feld zu identifizieren und den Regeln des Feldes anzupassen. Die Berufswahl entsteht aus einem begrenzten bzw. auch fehlgeleiteten Wissen über das Feld. Die Lehramtsausbildung hat daher die Aufgabe, dieses *alldoxische* Wissen zu *befremden* und den Studierenden die objektiven Anforderungen des Feldes näherzubringen und ihnen damit die *illusio*, den Glauben an den Sinn des Spiels, zu vermitteln:

„Der *Glaube* ist daher entscheidend dafür, ob man zu einem Feld gehört.“ (Bourdieu 1987, S. 124, Hervorh. i. Orig.)

Nur über den Prozess des Gewähr-Werdens der *doxa* und der sozialen Ordnung des Feldes ist die Übernahme der *illusio* des Feldes, eine allmähliche Habitualisierung der Logik des Feldes, möglich. Und nur so können sich Studierende zu aktiven und legitimen Akteur:innen im Feld entwickeln. Das ist auch der Kern dessen, was Bourdieu (Bourdieu und Passeron 1971, S. 82ff.; auch Bourdieu 2001e) mit der *rationalen Pädagogik* bzw. einer *rationalen Hochschuldidaktik* meint. Die (Hoch-)Schule muss ihren Akteur:innen die *illusio* des Feldes bewusst machen, um sie zur aktiven Teilhabe im Feld zu ermuntern. Beide Dimensionen – *erstens* die Bewusstmachung der *illusio* des Feldes über eine rationale Hochschuldidaktik und *zweitens* die Reflexion des eigenen Standpunktes in diesem Feld – müssen als Kern der Studieneingangsphase integriert werden, damit Studierende einen professionellen Habitus ausbilden können.

So müsste etwa Isa in diesem Prozess erkennen, dass ihr zentrales Motiv für die Berufswahl in ihrer Orientierung an der Familienfreundlichkeit, der Harmonie und Sicherheit liegt. Sie müsste auch erkennen, dass diese starke Orientierung an der Nähe mit der Gefahr der pädagogischen Entgrenzung und damit der Deprofessionalisierung einhergeht. Und sie müsste außerdem neben der Notwendigkeit der Balance von pädagogischer Nähe und Distanz auch die weiteren Kernaufgaben des Lehrberufs erkennen, um sie zu erlernen und dauerhaft zu habitualisieren. Diese erforderliche wissenschaftlich-(selbst-)kritische Reflexion stellt damit eine Art *Dedox-Kur* bzw. einen Prozess der *Dedoxifikation* dar; eine *Entzauberung der Welt* (Weber 2006 [1919]), in der das fehlgeleitete, *alldoxische* Berufsbild und die damit verbundenen illegitimen Orientierungs- und Handlungsmuster bewusst werden und einer Transformation ausgesetzt werden können. Auch das *Platonische Höhlengleichnis* kommt dabei in den Sinn.

Lernen als (Habitus-)Transformation – der Bruch mit dem Common Sense als *Dedox-Kur*
Wenn *Bildung* nicht als reiner Wissenserwerb gesehen wird, sondern im aufklärerischen Sinn als ein sich stets im Wandel befindender Lern- bzw. Transformationsprozess (Bieri 2013; H.-C. Koller 2012; Meyer-Drawe 2012; Mitgutsch et al. 2008; Oevermann 1996), dann wird die Notwendigkeit der Irritation und der Krise der eigenen *doxa* sowie der *doxa* des konservativen pädagogischen Feldes (Bourdieu 2001b) besonders deutlich. Denn um Lernprozesse der Schüler:innen anregen zu können, bedarf es der Einsicht auch seitens der Lehrenden, *Lernen* als transformatorischen Prozess zu erkennen und das Erfordernis aller Beteiligten, die eigenen habituellen Dispositionen stets zur Disposition zu stellen.²³¹ Um einen Bruch mit dem Common Sense und dem *strukturellen Konservatismus* zu entkommen, bedarf es demnach eines *radikalen Zweifels* (Bourdieu 1996, S. 269ff.). Dieser ist notwendig, um unsere inkorporierten und verinnerlichten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata – den Habitus – aufzubrechen. Ein Ziel der vorliegenden Studie ist es, dem pädagogischen Feld einen Spiegel vorzuhalten, indem die *alldoxischen* habituellen Dispositionen und Berufsbilder seiner Akteur:innen of-

231 Damit schwimmt auch die Unterscheidung von *Lebrenden* & *Lernenden*, weil auch die *Lebrenden* in strengem Sinne immer zugleich *Lernende* sind bzw. sein müssen.

fengelegt werden, um daraus die Notwendigkeit einer strukturellen Transformation des Feldes sichtbar zu machen.

Aber wie kann es gelingen, die reflexive Haltung des *sich-selbst-stets-in-Frage-Stellens* bei den Studierenden anzuregen? Die sequenzanalytische Methode der Objektiven Hermeneutik (Helsper 2001; Oevermann 2000; Wernet 2000, 2009) kann als Hilfsmittel gesehen werden, den gefestigten Perspektiven von Schule und Unterricht zu entkommen. Dabei kann Unterricht abstrakt und aus einer sicheren Entfernung in seine Einzelteile zerlegt und analysiert werden, wodurch sich die dahinterliegende Strukturlogik von Schule allmählich erkennen lässt. Das *Fallverstehen* – und das wird meiner Erfahrung nach auch von den Studierenden honoriert – erweist sich als Bindeglied von Theorie und Praxis und damit als Merkmal von Professionalität (Helsper 2001; Kramer und Pallesen 2019b; Oevermann 1996). Denn professionelles Handeln kann nur unter der Prämisse der *wissenschaftlichen Rationalität*, also der wissenschaftlichen Begründung der Praxis gesehen werden (Oevermann 1996, S. 80). Fallanalysen ermöglichen es, die Scheuklappen des eigenen Standpunktes abzulegen und damit den *Mythen des Alltags*, wie es bei Roland Barthes (2016) heißt, zu entkommen. Dabei könnte das Lehrer:innenhandeln fremder Akteur:innen in einem ersten Schritt abstrakt und abseits der eigenen Involviertheit – quasi im *Trockentraining* – auf der Hintergrundfolie der Berufsbilder und Professionalisierungstheorien analysiert werden. Dieser Prozess der *Analyse aus sicherer Entfernung* hilft den Studierenden dabei, die Logik und Strukturen des Feldes zu erkennen, sowie die sozialen Determinismen zu *verstehen*, denen sie selbst unterliegen (Jaquet 2018, S. 13). Neben den Einflüssen von Herkunft und Differenzlinien können den Studierenden ihre Berufsbilder und Berufswahlmotive, aber auch ihr antizipiertes Lehrer:innenhandeln bewusst gemacht werden. Fallanalysen erweisen sich damit als Hilfsmittel, den Studierenden ihren berufsbezogenen Habitus und die Notwendigkeit dessen Transformation zu verdeutlichen. Denn:

„Sehen, wie einer nicht sieht, ist die beste Art und Weise, intensiv zu sehen, was er nicht sieht; so sind es im Kasperltheater die Kinder, die Kasperle darauf stoßen, was er vermeintlich nicht sieht.“ (Barthes 2016, S. 51)

Bei der distanzierten Analyse der Orientierungen und Praktiken *fremder Akteur:innen* erlernen Studierende die objektiven Anforderungen und die Logik des pädagogischen Feldes. Sie lernen, *allodoxisches* von professionellem Lehrer:innenhandeln zu unterscheiden und sie werden dazu angeleitet, auch ihre eigenen Habitusdispositionen und Berufsbilder und sich damit selbst in Frage zu stellen. Diese kritisch-reflexive Orientierung ist Basis für die Entwicklung eines professionellen Lehrer:innenhabitus (Helsper 2001, 2011; Kramer und Pallesen 2019b). Denn die Differenzlinie, die im pädagogischen Feld greift und damit die *gute Lehrperson* ausmacht, ist die der Professionalität. Nur über die kritisch-reflexive Habitusdisposition wird aus einem *beruflichen Habitus* ein *professioneller beruflicher Habitus*.

Verzeichnisse

Literatur

- Agostini, E. (2016). *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Akbaba, Y. (2017). *Lehrer:innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Alheit, P. (2007). Geschichten und Strukturen. Methodologische Überlegungen zur Narrativität. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 8. Jg.(1), 75–96.
- Altreiter, C. (2019). *Woher man kommt, wohin man geht. Über die Zugkraft der Klassenherkunft am Beispiel junger IndustriearbeiterInnen*. Frankfurt: Campus.
- Baar, R. (2010). *Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baldwin, J. (2017). *Notes of a Native Son*. London: Penguin Books (orig. 1958).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Worth Publishers.
- Barthes, R. (2016). *Mythen des Alltags* (4. Aufl.). Berlin: Suhrkamp Taschenbuch (orig. 1957: Mythologies; übers. von Horst Brühmann).
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia* (2. Aufl. 2018). Berlin: Suhrkamp (orig. 2017: Retrotopia; übers. von Frank Jakubzik).
- Baumert, J., Maaz, K., & Trautwein, U. (Hrsg.). (2010). *Bildungsentscheidungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Beard, M. (2017). *Women & Power. A Manifesto*. London: Profile Books.
- Beaufays, S. (2014). Relation (relation). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausg., S. 206–209). Stuttgart & Weimar: J.B. Metzler.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne* (1. Aufl.). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bellenberg, G., & Forell, M. (Hrsg.). (2013). *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1980). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (26. Aufl. 2016.). Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch (orig. 1966: The Social Construction of Reality; übers. von Monika Plessner).
- Bieri, P. (2013). Wie wäre es, gebildet zu sein? In H.-U. Lessing & V. Steenblock (Hrsg.), *„Was den Menschen eigentlich zum Menschen macht ...“: klassische Texte einer Philosophie der Bildung* (2. Aufl., S. 203–217). Freiburg & München: Karl Alber.
- Bittlmayer, U. H., & Bauer, U. (Hrsg.). (2006). *Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität?* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Bjegac, V. (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung. Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742469>.
- Bjegac, V., & Holzmayer, M. (2022). Bildungssprache in Differenz – Die Relevanz der Kategorien dis/ability, class, race und gender im Konzept der Bildungssprache. In Y. Akbaba, T. Buchner, A. Heinemann, D. Pokitsch, & N. Thoma (Hrsg.), *Lernen und Lehren in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37328-3_14
- Blömeke, S., König, J., Busse, A., Suhl, U., Benthien, J., Döhrmann, M., & Kaiser, G. (2014). Von der Lehrerausbildung in den Beruf – Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 509–542. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0564-8>
- Boecker, S. K., & Drahm, M. (2016). Lehrerbearbeitungszeit und -arbeitszeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 49–66). Münster & New York: Waxmann.
- Böhme, J., Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (Hrsg.). (2015). *Schulkultur*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2>
- Bohnsack, R. (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), 550–570. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0057-7>
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert, & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus* (S. 175–200). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6_10
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. u. erw. Aufl.). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Michel, B., & Przyborski, A. (Hrsg.). (2015). *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

- Bosančić, S. (2014). *Arbeiter ohne Eigenschaften. Über die Subjektivierungsweisen angelernter Arbeiter*. Wiesbaden: Springer VS.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1970a). Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis. In *Zur Soziologie der symbolischen Formen* (1. Aufl., S. 125–158). Frankfurt/Main: Suhrkamp (übers. von Wolfgang Fietkau).
- Bourdieu, P. (1970b). Klassenstellung und Klassenlage. In *Zur Soziologie der symbolischen Formen* (1. Aufl., S. 42–74). Frankfurt/Main: Suhrkamp (übers. von Wolfgang Fietkau).
- Bourdieu, P. (1973). Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt* (S. 90–137). Frankfurt/Main: Suhrkamp (übers. von Eva Moldenhauer).
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft* (4. Aufl. 2015.). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1972: *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*; übers. von Cordula Pialoux & Bernd Schwibs).
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (24. Aufl. 2014.). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1979: *La distinction. Critique sociale du jugement*; übers. von Bernd Schwibs und Achim Russer).
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz (übers. von Reinhard Kreckel).
- Bourdieu, P. (1985a). Sozialer Raum und „Klassen“. In *Sozialer Raum und „Klassen“ – Leçon sur la leçon* (4. Aufl. 2016., S. 7–46). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1984: *Espace social et genèse de „classe“*; übers. von Bernd Schwibs).
- Bourdieu, P. (1985b). Leçon sur la leçon. In *Sozialer Raum und „Klassen“ – Leçon sur la leçon* (4. Aufl. 2016., S. 47–81). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1982; übers. von Bernd Schwibs).
- Bourdieu, P. (1985c). *Sozialer Raum und „Klassen“ – Leçon sur la leçon* (4. Aufl. 2016.). Frankfurt/Main: Suhrkamp (übers. von Bernd Schwibs).
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (8. Aufl. 2014.). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1980: *Le sens pratique*; übers. von Günter Seib).
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus* (7. Aufl. 2018.). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1984: *Homo academicus*; übers. von Bernd Schwibs).
- Bourdieu, P. (1990). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches* (2., erw. u. überarb. Aufl., unveränd. Nachdr. 2015.). Wien: New Academic Press (orig. 1982: *Ce que parler veut dire*; übers. von Hella Beister).
- Bourdieu, P. (1992a). Fieldwork in Philosophy. In *Rede und Antwort* (3. Aufl., S. 15–49). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1987: *Choses dites*; übers. von Bernd Schwibs).
- Bourdieu, P. (1992b). *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (durchges. Neuaufl. 2015.). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (1992c). Von der Regel zu den Strategien. In *Rede und Antwort* (3. Aufl., S. 79–98). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1987: *Choses dites*; übers. von Bernd Schwibs).
- Bourdieu, P. (1992d). Sozialer Raum und symbolische Macht. In *Rede und Antwort* (3. Aufl., S. 135–154). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1987: *Choses dites*; übers. von Bernd Schwibs).
- Bourdieu, P. (1992e). Die feinen Unterschiede (Interview mit Hans Dieter Zimmermann). In *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (durchges. Neuaufl. 2015., S. 31–47). Hamburg: VSA (orig. 1982; übers. von Bernd Schwibs).
- Bourdieu, P. (1992f). Die Kodifizierung. In *Rede und Antwort* (3. Aufl., S. 99–110). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1987: *Choses dites*; übers. von Bernd Schwibs).
- Bourdieu, P. (1992g). Das Interesse des Soziologen. In *Rede und Antwort* (3. Aufl., S. 111–118). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1987: *Choses dites*; übers. von Bernd Schwibs).
- Bourdieu, P. (1992h). Das intellektuelle Feld: Eine Welt für sich. In *Rede und Antwort* (3. Aufl., S. 155–166). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1987: *Choses dites*; übers. von Bernd Schwibs).
- Bourdieu, P. (1993a). *Soziologische Fragen* (5. Aufl. 2014.). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1980: *Questions de sociologie*; übers. von Hella Beister und Bernd Schwibs).
- Bourdieu, P. (1993b). Über einige Eigenschaften von Feldern. In *Soziologische Fragen* (5. Aufl. 2014., S. 107–114). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1980: *Questions de sociologie*; übers. von Hella Beister und Bernd Schwibs).
- Bourdieu, P. (1993c). Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In E. Berg & M. Fuchs (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (2. Aufl. 1995., S. 365–374). Frankfurt/Main: Suhrkamp (übers. von Daniel Davoucoux).
- Bourdieu, P. (1996). Die Praxis der reflexiven Anthropologie. Einleitung zum Seminar an der École de hautes études en sciences sociales, Paris, Oktober 1987. In *Reflexive Anthropologie* (4. Aufl. 2017., S. 251–294). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1992: *Réponses pour une anthropologie réflexive*; übers. von Hella Beister).
- Bourdieu, P. (1998a). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns* (9. Aufl. 2015.). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1994: *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*; übers. von Hella Beister).
- Bourdieu, P. (1998b). *Über das Fernsehen* (11. Aufl. 2015.). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1996: *Sur la télévision; suivi de l'emprise du journalisme*; übers. von Achim Russer).

- Bourdieu, P. (1999). *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes* (6. Aufl. 2014.). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1992: Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire; übers. von Bernd Schwibs und Achim Russer).
- Bourdieu, P. (2001a). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft* (4. Aufl. 2017.). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1997: Méditations pascaliennes. Éléments pur une philosophie négative; übers. von Achim Russer, unter Mitwirkung von Hélène Albagnac & Bernd Schwibs).
- Bourdieu, P. (2001b). Die konservative Schule. Die soziale Chancengleichheit gegenüber Schule und Kultur. In *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (unveränd. Nachdr. 2017., S. 25–52). Hamburg: VSA (orig. 1966: L'école conservatrice; übers. von Jürgen Bolder).
- Bourdieu, P. (2001c). Die drei Formen des kulturellen Kapitals. In *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (unveränd. Nachdr. 2017., S. 112–120). Hamburg: VSA (orig. 1979: Les trois états du capital culturel; übers. von Reinhard Kreckel und Margareta Steinrück).
- Bourdieu, P. (2001d). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (unveränd. Nachdr. 2017.). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (2001e). Wie die Kultur zum Bauern kommt. In *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (unveränd. Nachdr. 2017., S. 14–24). Hamburg: VSA (orig. 1966: Comment la culture vient aux paysans; übers. von Franz Hector).
- Bourdieu, P. (2002). *Ein soziologischer Selbstversuch* (dt. Erstausg.). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig.: Esquisse pour une auto-analyse; übers. von Stephan Egger).
- Bourdieu, P. (2004). *Der Staatsadel* (1. Aufl.). Konstanz: UVK (orig. 1989: La noblesse d'état: grandes écoles et esprit de corps; übers. von Franz Hector und Jürgen Bolder).
- Bourdieu, P. (2005a). *Die männliche Herrschaft* (4. Aufl. 2017.). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1998: La domination masculine; übers. von Jürgen Bolder).
- Bourdieu, P. (2005b). Verstehen. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Das Elend der Welt* (Gek. Studienausg., S. 393–410). Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (2015). Das literarische Feld. In F. Schultheis & S. Egger (Hrsg.), *Kunst und künstlerisches Feld* (1. Aufl., Bd. 4, S. 339–447). Berlin: Suhrkamp (orig. 1991: Le champ littéraire; übers. von Bernd Schwibs und Achim Russer).
- Bourdieu, P. (2017a). *Sprache* (1. Aufl.). Berlin: Suhrkamp (übers. von Hella Beister).
- Bourdieu, P. (2017b). Der Fetisch Sprache. In *Sprache* (1. Aufl., S. 7–72). Berlin: Suhrkamp (orig. 1975; übers. von Hella Beister).
- Bourdieu, P. (2020). Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld. In F. Schultheis & S. Egger (Hrsg.), *Habitus und Praxis* (1. Aufl., S. 392–407). Berlin: Suhrkamp (orig. 1985: The Genesis of the Concepts of Habitus and Field; übers. von Jürgen Bolder).
- Bourdieu, P., Boltanski, L., Castel, R., Schnapper, D., Lagneau, G., & Chamboredon, J.-C. (1981). *Eine illegitime Kunst. Die sozialen Gebrauchsweisen der Photographie*. Frankfurt/Main: Europäische Verlagsanstalt (orig. 1965: Un art moyen. Essais sur les usages sociaux de la photographie; übers. von Udo Rennert).
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (1991). *Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis*. (B. Kraus, Hrsg.). Berlin & New York: de Gruyter (orig. 1968: Le métier de sociologue. Préalables épistémologiques; übers. von Hella Beister, Reinhard Blomert & Bernd Schwibs).
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (2005). Die intern Ausgegrenzten. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Das Elend der Welt* (Gek. Studienausg., S. 283–287). Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P., & Kraus, B. (2013). Pierre Bourdieu im Gespräch mit Beate Kraus. „Inzwischen kenne ich alle Krankheiten der soziologischen Vernunft“. In A. Brake, H. Bremer, & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen* (S. 20–34). Weinheim: Beltz Juventa (orig. 1988, übers. von Hella Beister).
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett (übers. von Barbara und Robert Picht).
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt/Main: Suhrkamp (übers. von Eva Moldenhauer).
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2007). *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. Konstanz: UVK (orig. 1964: Les héritiers; übers. von Stephan Egger).
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1996a). Die Ziele der reflexiven Soziologie. Chicago-Seminar, Winter 1987. In *Reflexive Anthropologie* (4. Aufl. 2017., S. 95–249). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1992: Réponses pour une anthropologie réflexive; übers. von Hella Beister).
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1996b). *Reflexive Anthropologie* (4. Aufl. 2017.). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1992: Réponses pour une anthropologie réflexive; übers. von Hella Beister).
- Brake, A., Bremer, H., & Lange-Vester, A. (Hrsg.). (2013). *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Brake, A., & Büchner, P. (2003). Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), 619–639. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0061-y>
- Bramberger, A. (2015). *PädagogInnenprofession und Geschlecht. Gender Inclusion*. Wien: New Academic Press.
- Braun, N. (2009). Rational Choice Theorie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 395–418). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2_19
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim: Juventa.
- Bremer, H. (2016). Milieu „Passungen“ und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen. In B. Dausien, D. Rothe, & D. Schwendowius (Hrsg.), *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung* (S. 69–96). Frankfurt: Campus.
- Bremer, H., & Teiwes-Kügler, C. (2013). Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“. In A. Brake, H. Bremer, & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen* (S. 93–129). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bremer, H., & Teiwes-Kügler, C. (2020). Typenbildung in der Habitus- und Milieuforschung: Das soziale Spiel durchschaubarer machen. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (2. überarb. u. erw. Aufl., S. 323–352). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtxwzxx>
- Brookhart, S.M., & Freeman, D.J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60.
- Brühwiler, C., & Spychiger, M. (1997). Subjektive Begründungen für die Wahl des Lehrberufes. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(1), 49–58.
- Buchberger, F., Buchberger, I., & Wyss, H. (2004). Lehrerbildung in Österreich und der Schweiz. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 111–127). Braunschweig & Bad Heilbrunn: Westermann & Klinkhardt.
- Büchner, P., & Brake, A. (Hrsg.). (2006). *Bildungsort Familie: Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Butler, J. (2006). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen* (6. Aufl. 2018.). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1997: Exitable Speech. A Politics of the Performative; übers. von Kathrina Menke & Markus Krist).
- Calvino, I. (2016). *Ein General in der Bibliothek. Erzählungen* (Lizenzausgabe.). Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch (orig. 1993: Prima che tu dica „pronto“; übers. von Burkhard Kroeber).
- Carles, P. (2009). *Soziologie ist ein Kampfsport. Pierre Bourdieu im Portrait*. Dokumentation, filmedition suhrkamp. <https://www.youtube.com/watch?v=PFejoCxHA0w>
- Combe, A., & Helsper, W. (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1. Aufl.). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *Die Deutsche Schule*, 106. Jg.(4), 344–357.
- Cramer, C. (2016). Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf/Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 261–276). Münster & New York: Waxmann.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M., & Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dausien, B., Rothe, D., & Schwendowius, D. (Hrsg.). (2016). *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*. Frankfurt: Campus.
- Denzler, S., & Wolter, S. C. (2008). Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums. Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30(4), 112–141.
- Denzler-Schircks, S., Fiechter, U., & Wolter, S. C. (2005). Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Gymnasiasten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 576–594. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0160-z>
- Diaz-Bone, R. (2010). *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie* (2., erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Dröschner, D. (2018). *Zeige deine Klasse. Die Geschichte meiner sozialen Herkunft* (1. Aufl.). Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Eder, K. (Hrsg.). (1989). *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie* (1. Aufl.). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Egger, S. (2020). Schwerkkräfte der Lebenswelt. Habitus und Praxis bei Pierre Bourdieu – Eine epistemologische Annäherung. In F. Schultheis & S. Egger (Hrsg.), *Habitus und Praxis* (1. Aufl., S. 414–450). Berlin: Suhrkamp.

- Elias, N., & Scotson, J. L. (1993). *Etablierte und Außenseiter* (9. Aufl. 2017.). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1965: The Established and the Outsiders. A sociological enquiry into community problems; übers. von Michael Schröter).
- El-Mafaalani, A. (2020a). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft* (1. Aufl.). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- El-Mafaalani, A. (2020b). Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma. Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller, & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 68–87). Bielefeld: Transcript.
- Engler, S., & Kraiss, B. (Hrsg.). (2004). *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. Weinheim: Juventa.
- Enzelberger, S. (2001). *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim: Juventa.
- Eribon, D. (2016). *Rückkehr nach Reims* (14. Aufl. 2017.). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 2009: Retour à Reims; übers. von Tobias Haberkorn).
- Eribon, D. (2017a). *Gesellschaft als Urteil. Klassen, Identitäten, Wege* (1. Aufl.). Berlin: Suhrkamp (orig. 2013: La société comme verdict. Classes, identités, trajectoires; übers. von Tobias Haberkorn).
- Eribon, D. (2017b). *Der Psychoanalyse entkommen* (2., revid. Aufl.). Wien & Berlin: Turia + Kant (orig. 2005: Echapper à la psychoanalyse; übers. von Brita Pohl).
- Eribon, D. (2018). *Grundlagen eines kritischen Denkens*. Wien & Berlin: Turia + Kant (orig. 2016: Principes d'une pensée critique; übers. von Oliver Precht).
- Erkurt, M. (2020). *Generation baram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben*. Wien: Paul Zsolnay.
- Erler, I., Laimbauer, V., & Sertl, M. (Hrsg.). (2011). *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen*. Innsbruck: StudienVerl.
- Ernaux, A. (2019a). *Der Platz* (1. Aufl.). Berlin: Suhrkamp (orig. 1984: La Place; übers. von Sonja Finck).
- Ernaux, A. (2019b). *Die Jahre* (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp (orig. 2008: Les années; übers. von Sonja Finck).
- Ernaux, A. (2019c). *Eine Frau* (1. Aufl.). Berlin: Suhrkamp (orig. 1987: Une femme; übers. von Sonja Finck).
- Esser, H. (1993). *Soziologie. Allgemeine Grundlagen*. Frankfurt/Main & New York: Campus.
- Esser, H. (2002). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 3: Soziales Handeln* (Studienausgabe., Bd. 3: Soziales Handeln). Frankfurt/Main: Campus.
- Evertz, S., & Schmitt, L. (2016). Habitus-Struktur-Konstellationen. Ein Werkstattbericht zum Studium an einer Fachhochschule. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), (S. 163–178). Weinheim: Beltz Juventa.
- Faulstich-Wieland, H., Niehaus, I., & Scholand, B. (2010). Lehramt Grundschule: „niedrigste Stufe dieses Lehrerberufs“ versus „ich liebe Kinder“. Oder: Was SchülerInnen vom Lehramt abhält und Studierende daran reizt. *Erziehungswissenschaft*, 21(41), 27–42.
- Felberbauer, M., & Hieden, J. (Hrsg.). (2007). *Vierzig Jahre Pädagogische Akademien in Österreich. Rückschau und Ausblick*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Fend, H. (2009). Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In G. Mertens, S. Hellekamps, W. Böhm, & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Bde. 9–6, Bd. 2, S. 43–55). Paderborn: Schöningh.
- Flecker, J., Wöhler, V., & Rieder, I. (Hrsg.). (2020). *Wege in die Zukunft. Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Flick, U. (2000). Konstruktion und Rekonstruktion. Methodologische Überlegungen zur Fallrekonstruktion. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (1. Aufl., S. 179–200). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1976). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (21. Aufl. 2019.). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1975: Surveiller et punir. La naissance de la prison; übers. von Walter Seitter).
- Friebertshäuser, B. (2009). Verstehen als methodische Herausforderung für eine reflexive Forschung. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2., durchges. und erw. Aufl., S. 229–249). Wiesbaden: Springer VS.
- Friebertshäuser, B. (2013). Denken, Forschen, Verstehen mit Bourdieu – eine reflexive Rekonstruktion des komplexen Verhältnisses zwischen Theorie und Empirie. In A. Brake, H. Bremer, & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen* (S. 255–277). Weinheim: Beltz Juventa.
- Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M., & Wigger, L. (Hrsg.). (2009). *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2., durchges. und erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Fröhlich, G. (2014a). Wissenschaft. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausg., S. 327–337). Stuttgart & Weimar: J. B. Metzler.

- Fröhlich, G. (2014b). Die globale Diffusion Bourdieus. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausg., S. 376–381). Stuttgart & Weimar: J.B. Metzler.
- Fröhlich, G., & Mörth, I. (2014). „Eine Art Großunternehmen“ – Bourdieus Werk und Produktionsweise im Spiegel von „HyperBourdieu“. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausg., S. 373–375). Stuttgart & Weimar: J.B. Metzler.
- Fröhlich, G., & Rehbein, B. (2014). Die Rezeption Bourdieus im deutschsprachigen Raum. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausg., S. 381–386). Stuttgart & Weimar: J.B. Metzler.
- Fröhlich, G., Rehbein, B., & Schneikert, C. (2014). Kritik und blinde Flecken. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausg., S. 401–407). Stuttgart & Weimar: J.B. Metzler.
- Fürstenau, S., & Niedrig, H. (2011). Die kultursociologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 69–87). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9>
- Georg, W. (Hrsg.). (2006). *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK.
- Gitschthaler, M., & van Praag, L. (2018). Rethinking transition. What happens when young people leave school early? *European Journal of Education*, 53(4), 447–451. <https://doi.org/10.1111/ejed.12301>
- Goffman, E. (1969). *Wir alle spielen Theater: die Selbstdarstellung im Alltag* (3. Aufl. 2005.). München: Piper (orig. 1959: The Presentation of Self in Everyday Life; übers. von Peter Weber-Schäfer).
- Goffman, E. (1972). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen* (21. Aufl. 2018.). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1961: Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates; übers. von Nils Lindquist).
- Graalman, K. (2018). „man muss halt wissen wo ist gut wo fängt Lehrer an und wo fängt Lehrer auf“ – zu habituell-dilemmatischen Aushandlungsprozessen einer Gesamtschullehrerin. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7(1–2018), 95–108. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.06>
- Grunau, J. (2017). *Habitus und Studium: Rekonstruktion und Typisierung studentischer Bildungsorientierungen* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U.H., & Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 25–45. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0003-8>
- Hartmann, M. (2004). Pierre Bourdieu. Der Staatsadel. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 56(4), 751–753. <https://doi.org/10.1007/s11577-004-0114-0>
- Hartmann, M. (2018). *Die Abgehobenen. Wie die Eliten die Demokratie gefährden*. Frankfurt: Campus.
- Hartmann, M., & Kopp, J. (2001). Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft? Promotion, soziale Herkunft und der Zugang zu Führungspositionen in der deutschen Wirtschaft. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 53(4), 815–815. <https://doi.org/10.1007/s11577-001-0135-x>
- Hedtko, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. *Journal of Social Science Education, Reform der Lehrerbildung?*, 1–17.
- Hedtko, R. (2020). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbasierten Lehrerbildung. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviele Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. 79–108). Wiesbaden: Springer VS.
- Heim, C., Lenger, A., & Schumacher, F. (2014). Bildungssoziologie. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausg., S. 255–263). Stuttgart & Weimar: J.B. Metzler.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1. Aufl., S. 521–569). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 7–15.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 115–145). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_7
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2014). Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule – Strukturtheoretische Überlegungen. In W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 125–158). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_6

- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. (S. 49–72). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Helsper, W., & Böhme, J. (2000). Schulmythen. Zur Rekonstruktion pädagogischen Sinns. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (1. Aufl., S. 239–274). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummrich, M., & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91521-0>
- Helsper, W., Kramer, R.-T., & Thiersch, S. (2013). Orientierungsrahmen zwischen Kollektivität und Individualität – ontogenetische und transformationsbezogene Anfragen an die dokumentarische Methode. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski, & B. Schäffer (Hrsg.), (S. 111–140). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., & Thiersch, S. (Hrsg.). (2014). *Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8>
- Hepp, R.-D. (2009). Das Feld der Bildung in der Soziologie Pierre Bourdieus: Systematische Vorüberlegungen. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2., durchges. und erw. Aufl., S. 21–39). Wiesbaden: Springer VS.
- Hepp, R.-D., & Kergler, S. (2014). Epistemologische Wachsamkeit. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausg., S. 94–99). Stuttgart & Weimar: J. B. Metzler.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 606–616). Münster & New York: Waxmann.
- Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 408–432). Münster: Waxmann.
- Herzog, W., & Makarova, E. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 237–246). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hesse, H. (1971). *Lektüre für Minuten. Gedanken aus seinen Büchern und Briefen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hild, P. (2019). *Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium. Aneignungspraktiken und -logiken im Studium*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Hofmann, F., Hagenauer, G., & Martinek, D. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 227–236). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Höhne, T. (2015). *Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Holder, P. (2014). Hexis (héxis). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausg., S. 124–127). Stuttgart & Weimar: J. B. Metzler.
- Holzcamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Studienausgabe.). Frankfurt/Main: Campus.
- Holzmayr, M. (2018). Warum Lehrerin/Lehrer werden? Zur Grenze der empirischen Beantwortbarkeit der Gretchenfrage von Lehramtsstudierenden. In D. Lindner, E. Stadnik, S. Gabriel, & T. Krobath (Hrsg.), *Kindergärten, Schulen und Hochschulen. Aktuelle Fragen, Diskurse und Befunde zu pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 119–133). Wien: LIT.
- Holzmayr, M. (2019). Dem Spiel der Kultur und Bildung entrinnt keiner! – Pierre Bourdieus Konzept der rationalen Pädagogik als Chance für mehr Bildungsgerechtigkeit. *schulheft*, 175, 32–42.
- Holzmayr, M. (2020). „weil mir halt Familie sehr wichtig ist“ – Zum Habitus und seiner Passung als Kernelemente der Berufswahl von Lehramtsstudierenden. In D. Wagner-Diehl, B. Kleber, & K. Kanitz (Hrsg.), *Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit* (S. 213–232). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Hummrich, M. (2015). Der Fall Schulkulturforschung. In J. Böhme, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 161–182). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_8

- Jaquet, C. (2018). *Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht* (1. Aufl.). Göttingen: Konstanz University Press (orig. 2014: *Les transclasses ou la non-reproduction*; übers. von Horst Brühmann).
- Jerusalem, M., & Hopf, D. (Hrsg.). (2010). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (unveränd. Nachdr. d. letzten Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Joas, H., & Knöbl, W. (2004). *Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen* (1. Aufl.). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Jurt, J. (2014). Leben und Zeit. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausg., S. 1–9). Stuttgart & Weimar: J.B. Metzler.
- Kampa, N. (2020). Herkunftsmerkmale. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 804–810). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kappler, C. (2013). *Berufswahlprozesse und Motive angehender Lehrer. Eine qualitative Studie aus geschlechter- und berufsbiographisch-vergleichender Perspektive* (1. Aufl.). Bern: Haupt.
- Kappler, C., Keck Frei, A., & Bieri Buschor, C. (2012). „Männliche Lehrpersonen sind äußerst wichtig, aber diese Überlegung war kein Grund für meine Berufswahl“ Eine qualitative Studie zur Bedeutung von Geschlecht bei der Berufswahl von angehenden Lehrern. *Reform der Lehrerbildung*, 3(5).
- Keller-Schneider, M. (2016). Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 277–298). Münster & New York: Waxmann.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Berufseingangsphase. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 339–244). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kemper, A., & Weinbach, H. (2016). *Klassismus. Eine Einführung* (2. Aufl.). Münster: Unrast.
- Klinge, D. (2016). *Die elterliche Übergangentscheidung nach der Grundschule. Werte, Erwartungen und Orientierungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klusmann, U., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2009). Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn: Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(34), 265–278. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.34.265>
- Koller, A. (2014). Machtfeld (champ de pouvoir). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausg., S. 171–172). Stuttgart & Weimar: J.B. Metzler.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M., & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 553–577. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0373-5>
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kowalski, M. (2019). Symbolische Kämpfe um Anerkennung, Macht und Statusplatzierung – Aspekte des Lehrerberufes und Potenziale der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerberuf. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. (S. 145–166). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerberuf und Möglichkeiten der Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kowalski, M., & Holzmayer, M. (2022). Sexualität und Geschlecht im Handlungsfeld Schule – eine sequenzanalytische Habitusrekonstruktion und Gedanken zur Professionalisierung. In P. Reimann, F. Heinzel, A. Retkowski, T. V. Rieske, W. Thole & E. Tuider (Hrsg.), *Professionsethik nach 2010. Sexualität und Macht in Schule und Sozialer Arbeit*. (S. 75–95). Wiesbaden: Springer VS.
- Kraimer, K. (Hrsg.). (2000). *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (1. Aufl.). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Krainz, U. (2016). Die Dokumentarische Methode. Methodologie, Arbeitsschritte und Potentiale. In C. Fridrich, R. Klinger, R. Potzmann, W. Greller, & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 8. Pädagogische Hochschule Wien*. (S. 227–240). Wien: LIT. <https://www.phwien.ac.at/files/16.pdf>
- Kraler, C., Schnabel-Schüle, H., Schratz, M., & Weyand, B. (Hrsg.). (2012). *Kulturen der Lehrerbildung: Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel*. Münster: Waxmann.
- Kramer, R.-T. (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11340-9>
- Kramer, R.-T. (2008). Das „schulbiographische Passungsverhältnis“ und seine Konsequenzen für Reformprozesse in der Schule. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule* (S. 275–296). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91053-6_16
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

- Kramer, R.-T. (2015a). Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? – Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper. In J. Böhme, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 23–47). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_2
- Kramer, R.-T. (2015b). Dokumentarische Methode und Objektive Hermeneutik im Vergleich. Zugleich ein Versuch der Schärfung einer Rekonstruktionsmethodologie. *Sozialer Sinn*, 16(2), 167–197. <https://doi.org/10.1515/sosi-2015-0204>
- Kramer, R.-T. (2015c). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 35(4), 344–359. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_16
- Kramer, R.-T. (2017). „Habitus“ und „kulturelle Passung“. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 183–205). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_10
- Kramer, R.-T. (2018). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden* (S. 243–267). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_16
- Kramer, R.-T. (2019). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. (S. 307–330). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2011). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 103–125). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93403-7_6
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (Hrsg.). (2009). *Selektion und Schulkarriere: kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T., Idel, T.-S., & Schierz, M. (2018). Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7(1–2018), 3–36. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.01>
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019a). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2019b). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. (S. 73–99). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Krüger, H.-H., & Rauschenbach, T. (Hrsg.). (2006). *Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens* (4., durchges. u. akt. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Kühne, S. (2006). Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*(9 (4)), 617–631.
- Künsting, J., & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 105–114. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000038>
- Lahire, B. (2003). From the habitus to an individual heritage of dispositions. Towards a sociology at the level of the individual. *Poetics*, 31(5–6), 329–355. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2003.08.002>
- Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lange-Vester, A., & Sander, T. (Hrsg.). (2016). *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2006). Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 55–92). Konstanz: UVK.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2013). Das Konzept der Habitushermeneutik in der Milieuforschung. In A. Lenger, C. Schneickert, & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus* (S. 149–174). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6_9
- Lauer mann, F., Benden, D., & Evers, M. (2020). Motive und Interessen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 791–797). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Liebau, E. (2011). Was Pädagogen an Bourdieu stört. In I. Erler, V. Laimbauer, & M. Sertl (Hrsg.), *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen* (S. 10–21). Innsbruck: StudienVerl.
- Lietzmann, C. (2021). Die Kunst der Distinktion – Prozesse von Ein- und Ausschluss im Feld musikpädagogischer Studiengänge. In J. Hasselhorn, O. Kautny, & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (Bd. 41, S. 251–276). Münster: Waxmann.

- Lin-Klitzing, S., Di Fuccia, D., & Müller-Frerich, G. (Hrsg.). (2010). *Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Loos, P., Nohl, A.-M., Przyborski, A., & Schäffer, B. (Hrsg.). (2013). *Dokumentarische Methode: Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Louis, É. (2016). *Das Ende von Eddy* (6. Aufl. 2019.). Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch (orig. 2014: En finir avec Eddy Bellegueule; übers. von Hinrich Schmidt-Henkel).
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt/Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens* (1. Aufl.). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mansfield, C. F., & Beltman, S. (2014). Teacher motivation from a goal content perspective: Beginning teachers' goals for teaching. *International Journal of Educational Research*, 65, 54–64. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.010>
- Maurer, A. (2017). Nachwort. In M. Weber, *Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus* (S. 270–301). Stuttgart: Reclam.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 189–215). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (11. Aufl., S. 468–475). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Mead, G. H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft: aus der Sicht des Sozialbehaviorismus* (18. Aufl. 2017). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1934: Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist; übers. von Ulf Pacher).
- Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In P. Mecheril, V. Kourabas, & M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8–30). Weinheim & Basel: Beltz.
- Menasse, R. (2017). *Die Hauptstadt* (7. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens* (2., durchges. u. korrt. Aufl.). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Miethe, I., Ecarius, J., & Tervooren, A. (Hrsg.). (2014). *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf: Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Mitgutsch, K., Sattler, E., Westphal, K., & Breinbauer, I. M. (Hrsg.). (2008). *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Moebius, S., & Peter, L. (2014). *Strukturalismus*. (G. Fröhlich & B. Rehbein, Hrsg.) (Sonderausg., Bd. Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung). Stuttgart & Weimar: J. B. Metzler.
- Möller, C., Gamper, M., Reuter, J., & Blome, F. (2020). Vom Arbeiterkind zur Professur. Gesellschaftliche Relevanz, empirische Befunde und die Bedeutung biographischer Reflexionen. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller, & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 9–63). Bielefeld: Transcript.
- Müller, H.-P. (2014). *Pierre Bourdieu. Eine systematische Einführung* (1. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Müller, W., & Pollak, R. (2016). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 345–386). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_11
- Nairz-Wirth, E. (2011). Professionalisierung nach Pierre Bourdieu. In M. Schratz, A. Paseka, & I. Schrittemser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (1. Aufl., S. 163–186). Wien: Facultas.wuv.
- Nairz-Wirth, E., & Feldmann, K. (2018). Hochschulen relational betrachten. In AQ Austria Jahrestagung (Hrsg.), *Durchlässigkeit in der Hochschulbildung. Beiträge zur 5. AQ Austria Jahrestagung 2017* (1. Aufl., S. 79–94). Gehalten auf der AQ Austria Jahrestagung, Wien: Facultas.
- Nairz-Wirth, E., Feldmann, K., & Würzer, M. (2013). Zur Positionierung von Lehramtsstudien im universitären Feld. *Journal für LehrerInnenbildung*, 12 (1), 16–24.
- Nairz-Wirth, E., & Gitschthaler, M. (2020). Relational analysis of the phenomenon of early school leaving. A habitus typology. *European Educational Research Journal*, 19(5), 398–411. <https://doi.org/10.1177/1474904119893916>
- Neugebauer, M. (2013a). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 157–184. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0343-y>
- Neugebauer, M. (2013b). *Kommt es auf den Lehrer an? Empirische Studien zur Selektion in das Lehramt und zu Lehrer-effekten bei der Entstehung ungleicher Bildungschancen* (Dissertation). Universität Mannheim, Mannheim. <https://madoc.bib.uni-mannheim.de/37078/>.
- Nieskens, B. (2009). *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung* (1. Aufl.). Göttingen: Cuvillier.

- Nieskens, B. (2016). Der Arbeitsplatz Schule. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 33–48). Münster & New York: Waxmann.
- Nizan, P. (2019). *Das Leben des Antoine B.* (1. Aufl.). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1933: Antoine Bloyé; übers. von Gerda Scheffel).
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (4., überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (1981). *Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse*. Frankfurt/Main. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4955>.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1. Aufl., S. 70–182). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (1. Aufl., S. 58–156). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 55–77). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_4
- Pascal, B. (2012). *Gedanken* (1. Aufl.). Berlin: Suhrkamp (orig. 1670: Pensées; übers. von Eduard Zwierlein).
- Pfaff-Czarnecka, J., & Prekodravac, M. (2016). Universitärer Parcours. Oder: Studieren im Spannungsfeld organisatorischer und biographischer Dynamiken. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 249–264). Weinheim: Beltz Juventa.
- Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FE-MOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000005>
- Pokitsch, D. (2022). *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4., erw. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Rabel, M. (2011). *Berufswahlmotive angehender Lehrer/innen. Eine empirische Arbeit über die Auswirkungen aktueller Entwicklungen auf die Studienmotivation von Lehramtsstudierenden der Fächer Psychologie/Philosophie und Deutsch* (Dissertation). Universität Wien, Wien. <http://othes.univie.ac.at/14277/>.
- Ratschinski, G. (2009). *Selbstkonzept und Berufswahl: eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern*. Münster: Waxmann.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten zum Strukturwandel der Moderne* (3. Aufl. 2020). Berlin: Suhrkamp.
- Rehbein, B., & Saalman, G. (2014a). Kapital (capital). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausg., S. 134–140). Stuttgart & Weimar: J. B. Metzler.
- Rehbein, B., & Saalman, G. (2014b). Feld (champ). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausg., S. 99–103). Stuttgart & Weimar: J. B. Metzler.
- Retelsdorf, J., & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(1), 5–17. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000056>
- Reuter, J. (2020). Literarische Selbstzeugnisse von Bildungsaufsteiger:innen zwischen Autobiographie und Sozioanalyse. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller, & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 103–128). Bielefeld: Transcript.
- 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.
- Richter, R. (2001). *Soziologische Paradigmen. Eine Einführung in klassische und moderne Konzepte*. Wien: WUV.
- Ricken, N., Schaller, K., Röhr, H., & Ruhloff, J. (Hrsg.). (2009). *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Draue*. München: W. Fink.
- Rieger-Ladich, M. (2005). Weder Determinismus, noch Fatalismus. Pierre Bourdieus Habitusstheorie im Licht neuerer Arbeiten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 25(3), 281–296.
- Rieger-Ladich, M. (2009). Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes: Ein Reflexionsangebot an die Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2., durchges. und erw. Aufl., S. 229–249). Wiesbaden: Springer VS.

- Roloff, J. (2020). Persönlichkeitsmerkmale. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 779–784). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (5., akt. u. erg. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Rosenthal, G., & Fischer-Rosenthal, W. (2015). Analyse narrativ-biographischer Interviews. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (11. Aufl., S. 456–468). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Rothland, M. (2014a). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte im Spiegel der empirischen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 349–385). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2014b). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 319–348). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2016). *Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienbuch*. Münster New York: Waxmann.
- Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rothland, M., Cramer, C., & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011–1034). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_44
- Rothland, M., König, J., & Drahmman, M. (2015). Lehrerkinder – Zur Bedeutung der Berufsvererbung für die Berufswahl Lehramt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(2), 129–144. <https://doi.org/10.1007/s35834-015-0124-1>
- Sandfuchs, U., Melzer, W., Dühlmeier, B., & Rausch, A. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schäfer, H. (2014). Michel Foucault. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausg., S. 44–46). Stuttgart & Weimar: J.B. Metzler.
- Schärer, H.-R. (2002). Die Reformprojekte der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung im Spannungsfeld von Vielfalt und Einheit. Eine Zwischenbilanz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 20(2), 137–149.
- Scheid, C., & Wenzl, T. (Hrsg.). (2020). *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schindler, S., & Reimer, D. (2010). Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(4), 623–653. <https://doi.org/10.1007/s11577-010-0119-9>
- Schlüter, A., & Faulstich-Wieland, H. (2009). Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft – Inspirationen und Modifikationen durch Pierre Bourdieu. In B. Frieberthäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2., durchges. und erw. Aufl., S. 211–227). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmied-Kowarzik, W. (2008). *Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik*. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, E. (2013). Schulische Aufwärtsqualifizierungen bei Hauptschülern im Rahmen biografischer Prozessverläufe – Potentiale eines schülerbiografischen Zugangs. In S. Siebholz, E. Schneider, A. Schippling, S. Busse, & S. Sandring (Hrsg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit* (S. 57–68). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18988-8_5
- Schneider, W.L. (2005a). *Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 2. Garfinkel – RC – Habermas – Luhmann* (2. Aufl., Bd. 2). Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, W.L. (2005b). *Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 2: Garfinkel – RC – Habermas – Luhmann* (2. Aufl., Bd. 2). Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, W.L. (2005c). *Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 1. Weber – Parsons – Mead – Schütz* (2. Aufl., Bd. 1). Wiesbaden: Springer VS.
- Schratz, M., Paseka, A., & Schrittmesser, I. (Hrsg.). (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (1. Aufl.). Wien: Facultas.wuv.
- Schrittmesser, I. (Hrsg.). (2009). *Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung*. Frankfurt/Main & New York: Peter Lang.

- Schrittesser, I., & Hofer, M. (2012). Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte... In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz, & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S. 141–154). Münster: Waxmann.
- Schrittesser, I., Köhler, J., & Holzmayer, M. (2022). *Lernen verstehen – Unterricht gestalten*. Lernen und Lehren in pädagogischer Perspektive. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schultheis, F. (2002). Nachwort. In P. Bourdieu, *Ein soziologischer Selbstversuch* (dt. Erstausg.). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schultheis, F. (2007). *Bourdieu's Wege in die Soziologie. Genese und Dynamik einer reflexiven Sozialwissenschaft*. Konstanz: UVK.
- Schultheis, F. (2013). Habitus in der kabyliischen Gesellschaft und Max Webers protestantische Ethik. In A. Lenger, C. Schneickert, & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieu's Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 45–55). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6_2
- Schultheis, F. (2019). *Unternehmen Bourdieu. Ein Erfahrungsbericht*. Bielefeld: Transcript.
- Schumacher, F. (2013). Bourdieus Adaption von Erwin Panofskys kunsttheoretischem Entwurf epochaler „Mental Habits“. In A. Lenger, C. Schneickert, & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieu's Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 109–122). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6_6
- Schütze, F. (1981). Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In J. Matthes, A. Pfeiffenberger, & M. Stosberg (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg* (S. 67–168). Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e. V.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, (13, 3), 283–293.
- Schwarzenegger, A. (2017). *None of us can make it alone*. University of Houston. https://youtu.be/RJsvR_gSEjg.
- Spies, T. (2010). *Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs*. Bielefeld: transcript.
- Spivak, G. C. (2020). *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien & Berlin: Turia + Kant (orig. 1988; übers. von Alexander Joskowicz & Stefan Nowotny).
- Stöckl, V. (2010). Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (1. Aufl., S. 73–94). Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U., & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83–100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- Stubbe, T. C., Bos, W., & Schurig, M. (2017). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In A. Hussmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, et al. (Hrsg.), *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 235–250). Münster & New York: Waxmann.
- Sunderland, M. (2014a). Illusio (illusio). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausg., S. 127–129). Stuttgart & Weimar: J. B. Metzler.
- Sunderland, M. (2014b). Libido (libido). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausg., S. 169–170). Stuttgart & Weimar: J. B. Metzler.
- Sunderland, M. (2014). Disposition (disposition). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausg., S. 73–75). Stuttgart & Weimar: J. B. Metzler.
- Tenbruck, F. (2006). Nachwort. In M. Weber, *Wissenschaft als Beruf* (Nachdr., S. 47–77). Stuttgart: Reclam.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1. Aufl., S. 448–471). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Terhart, E. (2014). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 433–437). Münster: Waxmann.
- Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Münster & New York: Waxmann.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrlich, K., Jordan, F., & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt/Main & New York: Peter Lang.
- Thiersch, S. (2014a). *Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen „Erbes“*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thiersch, S. (2014b). Schülerhabitus und familialer Bildungshabitus. Zur Genese von Bildungskarrieren und -entscheidungen. In W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 205–224). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8>
- Thoma, N. (2018). *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent:innen*. Bielefeld: Transcript.
- Thompson, J. B. (1990). Einführung. In P. Bourdieu, *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches* (2., erw. u. überarb. Aufl., unveränd. Nachdr. 2015., S. 1–35). Wien: New Academic Press (orig. 1982: Ce que parlet veut dire; übers. von Hella Beister).

- Tillmann, K.-J. (2013). Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biographische Perspektive. In G. Belenbergh & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 15–31). Münster: Waxmann.
- Tippelt, R., & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Bildungsforschung* (4., überarb. u. akt. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Tucholsky, K. (2016). *Dürfen darf man alles. Lebensweisheiten* (7. Aufl.). München: dtv.
- Ulich, K. (2004). „Ich will Lehrer/in werden.“ *Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden*. Weinheim: Beltz.
- Valerie, S. (2011). *Schauspieler außer sich. Exponiertheit und performative Kunst. Eine feministische Recherche*. Bielefeld: transcript.
- Vance, J. D. (2018). *Hillbilly-Elegie. Die Geschichte meiner Familie und einer Gesellschaft in der Krise* (3. Aufl.). Berlin: Ullstein (orig. 2016: Hillbilly Elegy; übers. von Gregor Hens).
- Vester, M. (2006). Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 13–54). Konstanz: UVK.
- Vester, M., von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T., & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung* (1. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Vogt, L. (2007). Pierre Bourdieu. In D. Käsler & L. Vogt (Hrsg.), *Hauptwerke der Soziologie* (2., durchges. Aufl., S. 58–67). Stuttgart: Kröner.
- Vogt, M., & Scholz, J. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 217–226). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wacquant, L. (1996). Auf dem Wege zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus. In *Reflexive Anthropologie* (4. Aufl. 2017., S. 17–93). Frankfurt/Main: Suhrkamp (orig. 1992: Réponses pour une anthropologie réflexive; übers. von Hella Beister).
- Wacquant, L. (2011). Habitus als Thema und Analysewerkzeug. Betrachtungen zum Werdegang eines Berufsboxers. *Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie*, (Heft 4), 5–23 (orig. 2009: Habitus as Topic and Tool: Reflections on Becoming a Fighter; übers. von Ilse Kettmann).
- Wacquant, L. (2017). *Leben für den Ring. Boxen im amerikanischen Ghetto* (1. Aufl.). Köln: Herbert von Halem (orig. 2001: Corps et âme. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur; übers. von Jörg Ohnacker).
- Wallace, D. F. (2018). *Der Spaß an der Sache. Alle Essays*. (U. Blumenbach & M. Ingendaay, Übers.) (1. Aufl.). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Walther, A., & Stauber, B. (2018). Bildung und Übergänge. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 905–922). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_39
- Walther, A., Stauber, B., Rieger-Ladich, M., & Wanka, A. (2019). *Reflexive Übergangsforschung theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Weber, M. (2006). *Wissenschaft als Beruf*. Stuttgart: Reclam (orig. 1919).
- Weber, M. (2017). *Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus*. Stuttgart: Reclam (orig. 1905).
- Weber, M. (2019). *Soziologische Grundbegriffe*. Stuttgart: Reclam (orig. 1922).
- Werner, A. (2000). „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“ Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerbildung. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (1. Aufl., S. 275–300). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Werner, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Wiesinger, S., & Thies, J. (2018). *Kulturkampf im Klassenzimmer. Wie der Islam die Schulen verändert. Bericht einer Lehrerin*. Wien: Edition QVV.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung, Vol 1*. <https://doi.org/10.17169/FQS-1.1.1132>
- Wuggenig, U. (2007). Comments on Chan and Goldthorpe: Pitfalls in testing Bourdieu's homology assumptions using mainstream social science methodology. *Poetics*, 35(4–5), 306–316. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2007.06.002>
- Wuggenig, U. (2017). Pierre Bourdieu (1930 – 2002): Die Feld-Kapital-Habitus Theorie der Künste. In C. Steuerwald (Hrsg.), *Klassiker der Soziologie der Künste* (S. 731–798). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01455-1_32
- Zweig, S. (2006). *Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch (orig. 1944).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Habitus als Vermittler zwischen Struktur und Praxis	42
Abb. 2: Genese von Habitusformationen	61
Abb. 3: Konventionalität der ersten beruflichen Entscheidung (Vor der Wahl zum Primarstufenlehramt)	221
Abb. 4: Das Entwicklungspsychologische Konzept von Nicole N.	229
Abb. 5: 3-Phasen-Modell der Berufswahlstrategie von Isa	231
Abb. 6: Relationen der berufsbezogenen Orientierungen	234
Abb. 7: Antizipierte berufliche Involviertheit – Beruf vs. Berufung	241
Abb. 8: Ausrichtung des antizipierten Lehrer:innenhandelns	242
Abb. 9: Antizipiertes Lehrer:innenhandeln im Spektrum der pädagogischen Nähe und Distanz	243
Abb. 10: Subjektive Passung zur objektiven Anforderungslogik des Herkunftsfeldes	246
Abb. 11: Subjektive Passung zur objektiven Anforderungslogik des Berufsfeldes	248

Menschen wollen Lehrer:innen werden, weil sie gerne mit Kindern arbeiten möchten!? Abseits von rationalen Gründen steht in der vorliegenden Studie die Hinterbühne der Berufswahl im Zentrum.

Pierre Bourdieus Konzepte von Habitus, Feld und deren kulturelle Passung sind dabei leitend. Mit Hilfe der an Bourdieu anschließenden Methode der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion wird der Habitus von Studierenden im Lehramt Primarstufe sichtbar. Ebenso kommen dabei ihr Berufsbild und das antizipierte Lehrer:innenhandeln zum Vorschein. Erkennbar wird dadurch eine notwendige doppelte Passung im Berufswahlprozess: einer Passung zur Anforderungslogik des Herkunftsfeldes als auch zur Anforderungslogik des angestrebten beruflichen Feldes. Damit wird die Berufswahlforschung in ein neues Licht gerückt.



Der Autor

Michael Holzmayer lehrt und forscht an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems sowie am Zentrum für Lehrer*innenbildung an der Universität Wien.

978-3-7815-2554-2



9 783781 525542