

Professionalisierung und Habitus

Nairz-Wirth, Erna

Published in:

Facetten der Entrepreneurship Education. Festschrift für Josef Aff anlässlich seiner Emeritierung

Published: 01/01/2016

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Nairz-Wirth, E. (2016). Professionalisierung und Habitus. In B. Greimel-Fuhrmann, & R. Fortmüller (Eds.), *Facetten der Entrepreneurship Education. Festschrift für Josef Aff anlässlich seiner Emeritierung* (pp. 147-155). Manz Verlag Schulbuch.

Professionalisierung und Habitus

Die Professionalisierung von Lehrpersonen ist ein bedeutsamer wissenschaftlicher und politischer Entwicklungsbereich. In der neueren deutschsprachigen Fachliteratur zur Professionalisierung von Lehrpersonen ist die soziologisch orientierte Professionsforschung von der psychologisch-erziehungswissenschaftlich orientierten zurückgedrängt worden (Reinisch 2009: 37). Neben dem dominanten psychologisch orientierten Wissens- und Kompetenzkonzept (Blömeke/Bremerich-Vos/Kaiser/Nold/Haudeck/Keßler 2013; Baumert/Kunter 2013) vertritt Helsper (2011: 159 ff.) ein idealtypisches strukturtheoretisches Professionskonzept. Geht man allerdings von einem an P. Bourdieu orientierten Professionsverständnis aus, welches sich am Prinzip der Relationalität orientiert, ist der professionelle Habitus weder allein durch psychologische noch durch soziologische Theorien zu erfassen (Wacquant 1989). Ebenso wenig ist ein professioneller Habitus das Ergebnis von Studien- oder Praxiserfahrungen, die innerhalb der unterschiedlichen und bürokratisch-technisch gerahmten Felder des Bildungswesens gemacht wurden. Er wird vielmehr über die lebenslange Sozialisation in unterschiedlichen Feldern (Familie, Schule, Universität), über Diskurse und Praktiken und über vielzählige Versuche der Positionierung geformt. Dies bedeutet, dass Lehrpersonen in ihrer schulischen und berufsbezogenen Biografie verschiedene Felder durchlaufen, die auf sie Einfluss nehmen, während sie umgekehrt auch auf diese Felder Einfluss nehmen (Interdependenz von Habitus und Feld) und darin unterschiedliche Habitusformen entwickeln: zuerst in verschiedenen Schulen als Schülerin oder Schüler, dann als Studierende in mehr oder minder heterogenen hochschulischen Feldern, schließlich wieder in Schulen, in denen sich der berufliche Habitus ausbildet.

Professionalisierung ist somit ein langfristiger Prozess der schon früh in der Bildungslaufbahn beginnt und sich nach dem Abschluss einer tertiären Ausbildung im praktischen Feld weiter fortsetzt. Zukünftige Lehrpersonen werden während ihrer Zeit als Schüler/innen und Studierende bereits auf subtile Art und Weise, über den Weg der „stillen Pädagogik“ (Nairz-Wirth 2009a), auf ihre spätere Mitwirkung im Bildungswesen vorbereitet. Die Vermittlung des Professionsverständnisses zukünftiger Lehrpersonen unterscheidet sich daher auch nach dem Grad der Traditionalität und Modernität der schulischen und hochschulischen Organisationen (gegebenenfalls auch anderer beruflicher Organisationen), die sie durchlaufen haben. Viele praktizierende Lehrerinnen und Lehrer haben in ihrer Schullaufbahn (und teilweise auch in ihrer Hochschulausbildung) ein traditionelles Professionsverständnis, das durch eine geringe Bereitschaft zur Teamarbeit, zur Netzwerkbildung und die Bevorzugung von Frontalunterricht geprägt war, kennengelernt und teilweise inkorporiert. In vielen Staaten werden allerdings schon seit einiger Zeit professionsorientierte Übergangsmodelle erprobt, wobei ein *managerial professionalism* dominant ist, der *accountability*, *performativity*, *efficiency* und *effectiveness* betont (Sachs 2001; Evetts 2011).

Ein an Bourdieu angelehnter Professionsansatz ist relational, dynamisch, prozessorientiert und immer auf spezifische Kontexte bezogen. Charakteristisch für Professionalisierungsprozesse in der beruflichen Praxis sind Positionierungsversuche, auftretende Habituskonflikte (Intra- und Interhabituskonflikte), die begleitet sind von internen und externen Positionierungskämpfen zwischen Subfeldern (Nairz-Wirth/Feldmann 2015a). Dabei geht es immer um die bestmögliche Positionierung und um symbolische Anerkennung des eigenen Professionsverständnisses und der eigenen beruflichen Praxis.

Für eine spezifische Professionalisierung zur Prä- und Intervention von Schulverweigerung, -versagen und -abbruch ist es notwendig, das Spektrum der professionellen Habitus zu erforschen und diese im Kontext der schulischen Subfelder zu sehen, in denen sie agieren. Der Beitrag beschäftigt sich mit der ersten Teilfrage, nämlich der Entdeckung unterschiedlicher professioneller Habitus von Lehrpersonen an österreichischen Schulen.

1 Durchführung der Untersuchung

Der folgende Beitrag stellt den ersten Ergebnisteil eines zwischen 2013 und 2015 durchgeführten Forschungsprojekts zur Bedeutung der Professionalisierung des schulischen Feldes und der Lehrenden für die Prävention von Drop-out¹⁹ vor. Aus 29 narrativ problemzentrierten Interviews mit Lehrpersonen aus Wien und Wien-Umgebung wurden deren Alltagstheorien, Vorstellungen und Dispositionen im Kontext ihrer professionellen Arbeit rekonstruiert. Um der Varianz des Untersuchungsfeldes Rechnung zu tragen, wurden die Lehrpersonen, die über eine mindestens dreijährige Berufspraxis verfügten und mit Schulabsentismus und Schulabbruch in ihrer Praxis konfrontiert waren, aus unterschiedlichen Schultypen ausgewählt: berufsbildende höhere Schulen, allgemeinbildende höhere Schulen, polytechnische Schulen, Mittelschulen/Hauptschulen und Volksschulen. Zusätzlich wurden Interviews mit fünf Schulleiterinnen und Schulleitern geführt.

Das gesammelte Datenmaterial bildete die Grundlage für eine an der *Grounded Theory* orientierten Theoriegenerierung und Datenanalyse. Der Ansatz der *Grounded Theory* lässt sich mit der Theorie von P. Bourdieu verbinden, da über Aussagen der untersuchten Personen Muster und Konstrukte freigelegt werden können, die diesen Personen teilweise nicht bewusst sind bzw. die sie im Sinne der *doxa* (Bourdieu 2000) und der Feldregeln anwenden. Bei der Interpretation der Interviewpassagen wurde mitbedacht, dass Aussagen von Alltagstheorien, Ideologien und Vorurteilen überlagert sein können (Glaser 2002).

Angewendet wurden verschiedene methodologische und methodische Modelle und Datenauswertungsverfahren in Anlehnung an Kelle/Kluge 2010, Przyborski 2004, Glaser/Strauss/Paul 2010 und Ecarius/Schäffer 2010. Die Gespräche wurden digital aufgezeichnet und vollständig transkribiert.

Sämtliches Interviewmaterial wurde im wissenschaftlichen Team analysiert und interpretiert, wobei die Kategorienbildung induktiv und deduktiv (im Anschluss an den aus dem Stand der Forschung zu den Themenfeldern Schulabbruch und Professionalisierung von Lehrpersonen gewonnenen Kategorien) erfolgte. Innerhalb der letzten Stufe des Analyse- und Interpretationsverfahrens wurde schließlich eine professionsbezogene Typologie des Lehrer/innenhabitus konstruiert, die das Spektrum der institutionellen Habitus, d. h. der in der Schule vorherrschenden Dispositionen, Einstellungen und Kompetenzen umfasst:

¹⁹ Das Projekt wurde gefördert von der Österreichischen Nationalbank (Grant Nr. 15041).

Aufbereitung des Materials und Datenerhebung	Vergleich von Typologien	Erstellen der Typologie	Fallvergleich und Revision der Typologie
Stand der Forschung zu Schulabbruch und Professionalisierung	Erfassen und Systematisieren der Dimensionen verwendbarer Typologien	Konstruktion und vorläufige Gruppierung von Typen	kontrastive Fallvergleiche
Interviewkonzeption und -durchführung	Induktive und deduktive Kategorienbildung anhand der transkribierten Interviews	Erproben der vorläufigen Typologie am Interviewmaterial	Revision der Typologie

Tabelle 1: Entwicklung einer Typologie (Nairz-Wirth/Feldmann/Wendebourg 2012b: 54)

2 Typologie des Lehrer/innenhabitus

Bei der Bildung der Typologie wurde eine Verbindung mit der relationalen Methodologie P. Bourdieus (Bourdieu 1998; Nairz-Wirth 2009b) angestrebt. Folglich wird eine Lehrperson über ihre Aussagen nicht eindeutig nur einem Typus zugeordnet, sondern es werden die jeweiligen Aussagen einem Habitus zugeordnet, wobei es auch Mischtypen gibt. Gleichzeitig können mit diesem Typus bzw. Habitus ambivalente Aussagen als Habitus-Feld-Konflikte interpretiert werden. Generell ist es schwierig festzustellen, ob Konflikte auf der Basis eines Habitus an die Oberfläche treten, der in der eigenen Schulzeit, in der Hochschulausbildung oder durch die Tätigkeit in einer anderen Schule entwickelt wurde, oder ob es sich um Konflikte zwischen Dispositionen und Feldstrukturen handelt, die z. B. durch Vorgesetzte, Kolleg/innen oder andere professionelle Kräfte repräsentiert werden. In weiteren Analysen sollen die Formen der Genese der Habitustypen und der Habitus-Feld-Konflikte rekonstruiert werden. Hierbei sind drei Habitus-Feld-Bereiche im Zentrum der Betrachtung: Das Herkunftsfeld bzw. die Familie, die Formung eines schulischen Habitus und eines hochschulischen Habitus.

2.1 Defensiv-kontrollorientierter Typ

Der defensiv-kontrollorientierte Typ praktiziert den autoritären Kommunikationsstil, bevorzugt die Ein-Weg-Kommunikation und erkennt die Selektionsfunktion der Schule uneingeschränkt an. Schulische *doxa*, u. a. organisatorische schulische Rahmenbedingungen, übernimmt er unreflektiert. Die Erziehungsaufgabe bzw. -verantwortung wird einzig den Eltern zugeschrieben.

Der defensiv-kontrollorientierte Typus hängt der statischen Begabungsideologie uneingeschränkt an. Schüler/innen werden stereotyp kategorisiert und er vertritt die Einstellung, dass die Rolle der Lehrperson als Einzelkämpfer/in unvermeidlich ist. Für eine Verbesserung der schulischen Praxis ordnet er der Fortbildung von Lehrpersonen ebenso marginale Bedeutung zu wie diesbezügliche psychologische, soziologische und wissenschaftstheoretische Reflexionen.

Wenn es um Ursachen und Bewältigungsmöglichkeiten von Schulabbruch und Schulabsentismus geht, kommuniziert er oft latent und manchmal manifest ethnozentristisch. Als Hauptursachen werden genannt: mangelhafte Erziehung durch Eltern und Begabungsschwäche. Leistungshomogene Gruppen und die Verkleinerung von Klassengrößen gelten als Voraussetzung für einen gelungenen Unterricht. Zentrales Unterrichtsziel ist der Erwerb

von fachspezifischem Wissen; andere Ziele, wie das Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern zu verbessern, sollen lediglich instrumentellen Charakter haben. Die Einbindung von Eltern, über konventionelle Formen hinaus, wird abgelehnt. Der defensiv-kontrollorientierte Typus sieht eine strenge Notengebung als unerlässlich an. Schulische Innovationen und Reformmodelle spricht er nicht an. Auf Abweichungen vom rigide verstandenen institutionellen Schüler/innenhabitus reagiert er oftmals mit Exklusionsstrategien: Befürwortung der Klassenwiederholung, Empfehlung der Überweisung an eine „geeigneter“, meist rangniedrigere Schule, Schulausschluss.

2.2 Pragmatisch-flexibler Typ

Der pragmatisch flexible Typ kommuniziert differenziert und übt gemäßigte Kritik gegenüber der selektiven Funktion der Schule. Er ist grundsätzlich bereit, Schülerinnen und Schüler persönlich zu unterstützen, wobei er hier auf der Basis von Einzelfällen argumentiert und wissenschaftliche Erkenntnisse mit Vorurteilen vermischt. Der pragmatische Typ betont die Fürsorgepflicht der Eltern und der Lehrpersonen. Die Erziehungsfunktion sieht er zwar als primäre Aufgabe der Eltern an, er ist aber dennoch grundsätzlich bereit, sich über die Unterrichtsverpflichtung hinausgehend für die Bewältigung von Herausforderungen, wie beispielsweise drohendes Schulversagen, zu engagieren.

Die auf das schulische Feld bezogenen *doxa* gibt er häufig unkritisch wieder (z. B. gibt er zu bedenken, dass benachteiligte Kinder zwar gefördert werden sollten, dies aber die Fortschritte der leistungsstarken Schüler/innen verringern würde). Ethnische Vorurteile und Stereotype werden explizit abgewiesen. Obwohl Einzelkämpfertum grundsätzlich abgelehnt wird und kollegiales Verhalten als bedeutsam eingestuft wird, erfolgt die Unterrichtsplanung und -durchführung in der Regel allein. Kooperationen in Form von *professional communities* (DuFour/DuFour/Eaker 2008) sind weitgehend unbekannt. Der pragmatisch-flexible Typus thematisiert Stigmatisierung und Ausgrenzung von Schülerinnen und Schülern und schreibt den Lehrpersonen hier eine Beschützerrolle zu, dahinterliegende strukturelle Ursachen werden aber als nicht-veränderbar hingenommen. Aussagen zu systemischen Ursachen bleiben weitgehend undifferenziert. Präventive Möglichkeiten, die auf der Ebene der Professionalisierung von Lehrpersonen oder der Bildungspolitik angesiedelt sind, werden nicht thematisiert. Vorgegebene schulische Rahmenbedingungen werden pragmatisch akzeptiert. Eigene erfolgreiche Interventionen zur Reduktion von Schulabbruch und Schulabsentismus werden zwar dargestellt, aber nicht im Kontext der Professionsentwicklung oder der Entwicklung des schulischen Feldes.

2.3 Kritisch-flexibler Typ

Der kritisch-flexible Typ versucht sich in die Perspektive der Schülerinnen und Schüler aus wenig privilegierten Milieus hineinzusetzen. Er vertritt die Meinung, dass der gesellschaftlichen Verpflichtung, diesen Schülerinnen und Schülern zu helfen, nicht ausreichend nachgekommen wird. Die zentrale Ursache für Schulabbruch und Schulabsentismus sieht er in ungünstigen familiären Bedingungen.

Der kritisch-flexible Typus ist ein Anhänger einer soziokulturellen Vererbungsthese, er lehnt „konservative Positionen“ ohne ausreichende empirische Kenntnisse und ohne differenzierte Analyse ab. Bildungspolitischen Vorgaben steht er vorerst kritisch gegenüber. Der kritisch-flexible Typus übt scharfe Kritik an Umsetzungspraktiken der schulischen Selektionsfunktion und unterstreicht die Vorteile von alternativen Gegenmodellen aus der Reformpädagogik. Ethnische und regionale Vorurteile und Stereotype werden im Gegensatz zum

defensiv kontrollorientierten Typ explizit abgewiesen, doch im Vergleich zum pragmatisch-flexiblen Typ wird bei diesem Thema stärker gesellschaftskritisch argumentiert. Multikulturelle Veranstaltungen und Angebote in der Schule werden befürwortet. Eine Verbindung mit sozialen Organisationen in der Gemeinde wird als wichtiges Anliegen der Schule gesehen. Der kritisch-flexible Typ wird meist an der professionellen Entwicklung zum professionell-dynamischen Typ durch Feld- und Kapitalbedingungen gehindert. Er/Sie ist häufig Einzelkämpfer/in oder gehört einer Minderheitsgruppe in der Schule an. Oft erfolgt dann als Kompensation ein politisches oder soziales Außenengagement. Es besteht die Gefahr des Burn-out bzw. der Resignation, da die eigenen Unterrichtserfolge kaum den Erwartungen entsprechen.

2.4 Professionell-dynamischer Typ

Der professionell-dynamische Typus bezieht Forschungsergebnisse in seine Überlegungen zu schulbezogenen Themen ein. Schulabbruch beschreibt er als Ergebnis eines langfristigen Prozesses, in dem individuelle, familiäre, soziale und systemische Ursachen eine Rolle spielen. Dabei argumentiert er differenziert und inkludiert unterschiedliche das Bildungssystem tangierende Ebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene). Die Position der eigenen Schule wird als Teil eines größeren Feldes (andere Schulen, Schulverwaltung, Politik, Ökonomie etc.) gesehen. Kritische Stellungnahmen zu bildungspolitischen und bürokratischen Vorgaben verbindet er mit eigenen Innovationsvorschlägen. Der professionell-dynamische Typus steht dem traditionellen Rollenbild des Lehrers/der Lehrerin kritisch gegenüber. Eine Weiterentwicklung des schulischen Feldes und der Professionalisierung von Lehrpersonen verbindet er mit Teamarbeit, Kooperationsbereitschaft und *professional communities* (professionellen Lerngemeinschaften).

3 Interpretation der Ergebnisse

Das Thema Schulabbruch und Schulverweigerung wurde, noch in den 1960er-Jahren, vorwiegend psychologisch, d. h. auf das Individuum bezogen und defizitorientiert diskutiert. Mittlerweile hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass Schulabbruch ein langfristiger, komplexer und dynamischer Prozess ist, in dem Individuen, Gruppen, Schulumgebungen, Schulkulturen, Strukturen des Bildungswesens und die Bildungspolitik bedeutsam sind. Parallel dazu hat sich auch die Perspektive auf mögliche Präventions- und Interventionsstrategien erweitert. Untersuchungsergebnisse zu erfolgreichen Präventionsprogrammen rücken die schulinternen Bedingungen, die Kooperation von Schulen mit Eltern und der umliegenden Gemeinde und vor allem die Professionalisierung des Lehrpersonals und der Schulleiter/innen in den Vordergrund. Dies impliziert Maßnahmen im Bereich der Aus- und Weiterbildung aller Akteure im Bildungswesen und die Einrichtung von *professional communities*.

Professionalisierung von Lehrpersonen wird oft auf fachwissenschaftliche und -didaktische Kompetenzen reduziert, doch die Untersuchungen über Schulverweigerung und Schulabbruch zeigen deutlich, dass die positive Gestaltung der Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern entscheidend für erfolgreiche Bildungsprozesse ist²⁰.

²⁰ Zur Bedeutung der positiven Gestaltung der Lehrer/in-Schüler/in-Beziehungen für eine positive Lehr- und Lernentwicklung vgl. auch Aff/Geissler 2014.

Abbildung 1 zeigt nochmals das Spektrum der rekonstruierten professionellen Habitus der interviewten Lehrpersonen:

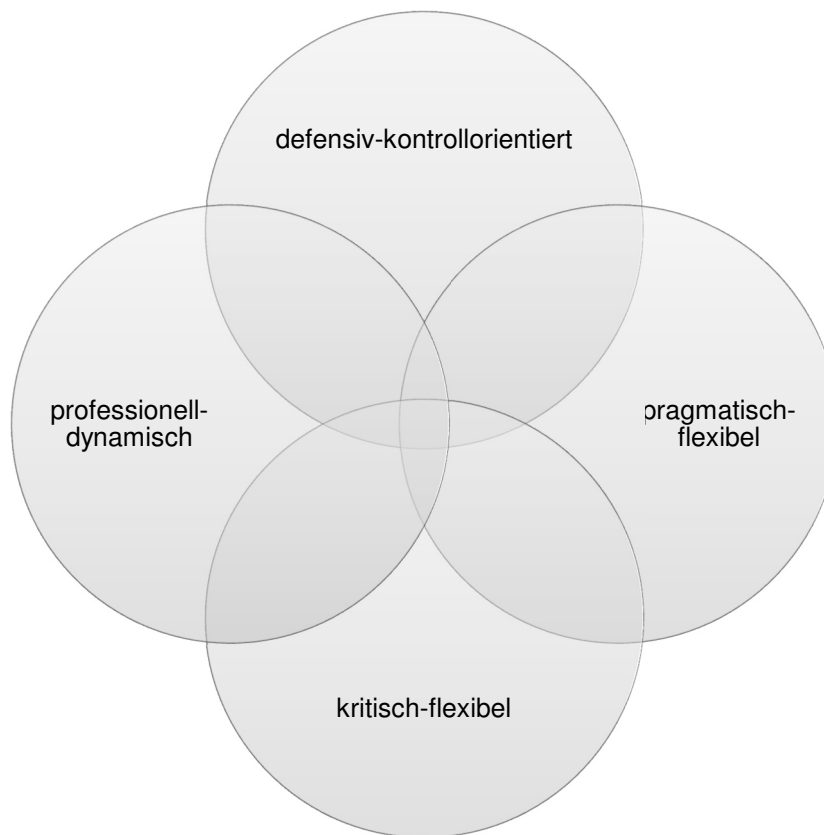


Abbildung 1: Habitus-Typen von Lehrpersonen

4 Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Lediglich der professionell-dynamische Typ vertritt eine – über seinen Habitus – vermittelte Einstellung, dass die Ursachen von Schulabbruch und Schulverweigerung nicht primär in der Person der Schülerin bzw. des Schülers und ihrer familiären Rahmenbedingungen liegen, sondern multifaktorieller Natur sind, d. h. auch innerhalb der schulischen Praxis zu suchen sind. Möglichkeiten zur Vermeidung von Schulabbruch verbindet dieser Typus mit der Entwicklung einer neuen Schulkultur, neuen Formen der multiprofessionellen Zusammenarbeit und mit systemischen Fragen. Er argumentiert auf der Basis neuer Forschungserkenntnisse und reflektiert pädagogische Herausforderungen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene.

In der Realität wird dieser – hier idealtypisch konstruierte – professionell-dynamische Typus selten von einer einzelnen Lehrperson repräsentiert. In einzelnen Interviewpassagen konnten wir jedoch immer wieder Facetten dieses Typus entdecken. Die analytische Auswertung des empirischen Datenmaterials hat gezeigt, dass latente, manifeste, gespaltene und hybride Habitusformen in der professionellen Praxis agieren. Dies liegt, wie bereits eingangs erwähnt, an der eigenen Entwicklungsgeschichte des professionellen Habitus:

Der Prozess der Professionalisierung von Lehrpersonen beginnt lange Zeit vor Eintritt in ein Lehramtsstudium. Studienanfängerinnen und -anfänger verfügen in der Regel über ei-

nen ausgeprägten affirmativen schulischen Habitus, der teilweise schon an einen komplementären Herkunftshabitus eines Elternteils mit verwandten Berufserfahrungen anschließt. Während der schulische Habitus eine Überformung des Herkunftshabitus bedeutet, kann der Universitätshabitus als eine Überformung des schulischen Habitus charakterisiert werden. Ein professioneller Habitus entwickelt sich somit aufbauend auf dem primären und dem sekundären Habitus.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Als Folge der Bildungsexpansion strömen immer mehr nicht-traditionelle Studierende, wie berufstätige Studierende, ältere Studierende, Studierende mit Betreuungspflichten, usw. (Nairz-Wirth/Feldmann 2015b) an die Universitäten. Die Zahl der Studienrichtungen, die (auch) berufsbegleitend durchlaufen werden können, wächst stetig. Somit gewinnen neben den traditionell bedeutsamsten sekundären Habitus (schulischer Habitus, Universitätshabitus) weitere Sekundärhabitus, die vor allem in beruflichen Kontexten erworben werden, an Bedeutung.

Die nachhaltige Entwicklung eines professionellen Habitus eines bestimmten Typs ist somit ein aufwendiger Prozess mit unsicherem Ausgang. Untersuchungen zum Praxisschock zeigen, dass Einstellungen und Verhaltensdispositionen von Junglehrerinnen und Junglehrern, die sie sich in ihrer Aus- und Weiterbildung angeeignet haben, oft allzu rasch wieder einbrechen (Brouwer/Korthagen 2005; Brouwer 2010; Wirth 1998; Dann/Müller-Fohrbrodt/Cloetta 1981). Dass Lehramtsstudierende an Hochschulen und Universitäten einen stabilen professionellen Habitus erwerben, bleibt somit nicht selten eine Illusion. Diese prekäre Lage betrifft die Professionalisierung von Lehrpersonen stärker als die von Ärztinnen und Ärzten. Denn das professionelle Feld der Lehrpersonen ist primär in der Lehrer/innen-ausbildung verortet, während die Schulen aufgrund der bürokratischen Traditionen nur eine labile Professionalisierung zulassen. Dagegen ist die Praxis von Ärztinnen und Ärzten sowohl der unabhängig praktizierenden als auch der Ärztinnen und Ärzte in Krankenhäusern stabiler und nachhaltiger mit ihrem professionellen Feld verbunden.

In einer aktuellen Mitteilung der Europäischen Kommission, die unter dem Titel „Rethinking Education“ erschienen ist, werden alle Mitgliedstaaten aufgefordert, ihre Lehrer/innenausbildung einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Insbesondere soll die Wirksamkeit der Ausbildung auf die Qualität und Effizienz der Profession im Allgemeinen und auf die ersten und weiteren Praxisjahre, d. h. auch im Hinblick auf ihre Nachhaltigkeit, analysiert werden (European Commission 2012; European Commission 2015).

Die Analysen unserer Lehrer/inneninterviews ergeben, dass die Professionalisierung von Lehrer/innen mit dem Schwerpunkt auf Prävention von und Intervention bei Schuldistanzierung und Schulabbruch bisher unzureichend erfolgte. Ein deutlicher Hinweis darauf ist, dass ein differenziertes Bewusstsein über dieses Desiderat und die Thematisierung des Zusammenhangs zwischen Professionalisierung und schulischer Praxis nur bei wenigen Lehrpersonen aus den Interviews rekonstruiert werden konnte.

Umso bedeutsamer ist es, die „Vision“ der professionell-dynamischen Lehrperson (und Schulleiter/in) sowohl in die Gestaltung einer nachhaltig wirksamen Aus- und Weiterbildung als auch einer neuen Schulkultur zu integrieren. Folgende knappe Auswahl von *Good Practices*, die online unter dem Titel „Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und

Eltern zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch²¹ (Nairz-Wirth/Feldmann/Diexer 2012a) verfügbar sind, zeigt einige Möglichkeiten zur Entwicklung einer neuen Schulkultur auf:

- Positiv gestaltete Beziehungsstrukturen zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen, die soziale und emotionale Distanz verringern
- Wertschätzendes Schulklima und eine breite Palette an niederschweligen Beratungsangeboten für Schüler/innen und Erziehungsberechtigte
- Stärkere Berücksichtigung der vorhergehenden Lern- und Schulerfahrungen der Schülerinnen und Schüler
- Professionelle Übertrittsgestaltung
- Stärkung von *Peer Tutoring*
- Individualisierte Leistungsbewertung, die die Leistungsmotivation stärkt und die Selbstwirksamkeitserwartung fördert
- Akzeptanz der diversen Habitusformen von Schülerinnen und Schülern
- Verstärkte Partizipation der Schüler/innen an Entscheidungen über Lehr- und Lerninhalte, Lehr- und Lernmethoden, Lernorte und Bewertungsmodalitäten
- Verstärktes Arbeiten in professionellen Gemeinschaften, in denen auch Schüler/innen und Eltern bedeutsame Aufgaben erhalten
- Integration der Forschung und Evaluierung von Maßnahmen und Konzepten in die alltägliche Arbeit

Die Aufarbeitung von Professionstheorien und empirischen Untersuchungen zu Einstellungen, Verhaltensweisen und Praktiken von Lehrpersonen und unsere Fokussierung auf die relationale Theorie Pierre Bourdieus führten zu Erkenntnissen, die für die Lehrer/innenausbildung und -weiterbildung und die Schulentwicklung verwendbar sind. Zusätzlich ist es gelungen, auf der Basis von narrativ-problemzentrierten Interviews mit Lehrpersonen und Schulleiter/innen, eine vorläufige Typologie zu erstellen, die auch als Phasenansatz für die Entwicklung der Lehrer/innenprofession gelesen werden kann.

Professionalisierungsmodelle sollten weiter entwickelt werden, indem kontinuierliche Forschung, vorzugsweise Aktionsforschung (McAteer 2013) betrieben wird, die vom Ziel geleitet wird, den Entwicklungsprozess der Kinder und Jugendlichen, vor allem der von Schulabbruch gefährdeten Schüler/innen, bestmöglich zu unterstützen und die sie begleitenden Bildungsinstitutionen auf ihre künftigen Aufgaben im 21. Jahrhundert vorzubereiten. Eine Schlüsselrolle dabei spielen Lehrende, die bereit sind, sich mit der Entstehungsgeschichte ihres eigenen Habitus und den damit verbundenen Auswirkungen auf das eigene pädagogische Handeln auseinanderzusetzen.

Aufgrund zunehmender Diversität und der damit einhergehenden Passungsdiskrepanzen (Kramer/Helsper 2011) verstärken sich sowohl Kritik an den Spielregeln schulischer Felder als auch Zweifel an Fairness und Chancengleichheit (Childress/Doyle/Thomas 2009). Nur über die kontinuierliche Erforschung der Bildungsfelder, der darin agierenden Habitus und der Etablierung von *professional communities*, die interinstitutionell vernetzt sind, kann eine Praxis- und Forschungsgemeinschaft etabliert werden, die von gegenseitigem Vertrauen und der Vision der Etablierung eines chancengerechteren Bildungswesens getragen wird.

²¹ <http://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/d/i/bildungswissenschaft/handlungsempfehlungen.pdf>

Literatur

- Aff, J./Geissler, G. (2014): Entrepreneurship Education: A Gramscian Approach. In: Weber, S./Oser, F.K./Achtenhagen, F./Fretschner, M./Trost, S. (Hrsg.): *Becoming an Entrepreneur*. Rotterdam, S. 17–33.
- Baumert, J./Kunter, M. (2013): The COACTIV Model of Teachers' Professional Competence. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.): *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers. Results from the COACTIV project*. New York, London, S. 25–48.
- Blömeke, S./Bremerich-Vos, A./Kaiser, G./Nold, G./Haudeck, H./Keßler, U.J. (Hrsg.) (2013): *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT*. Münster.
- Bourdieu, P. (1998): *Praktische Vernunft: Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (2000): *Pascalian Meditations*. Stanford, California.
- Brouwer, C.N. (2010): Determining Long Term Effects of Teacher Education. In: Peterson, P./Baker, E./McGaw, B. (Hrsg.): *International encyclopedia of education*. Amsterdam, S. 503–510.
- Brouwer, N./Korthagen, F. (2005): Can Teacher Education Make a Difference? In: *American Educational Research Journal*, 42 (1), S. 153–224.
- Childress, S./Doyle, D.P./Thomas, D.A. (2009): *Leading for equity. The pursuit of excellence in Montgomery County Public Schools*. Cambridge.
- Dann, H.-D./Müller-Fohrbrodt, G./Cloetta, B. (1981): Sozialisation junger Lehrer im Beruf: „Praxisschock“ drei Jahre später. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 13 (3), S. 251–262.
- DuFour, R./DuFour, R./Eaker, R. (Hrsg.) (2008): *Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools*. Solution Tree Press.
- Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.) (2010): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen.
- European Commission (2012): *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg.
- European Commission (2015): *The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions, and Policies*. Luxembourg: Eurydice Report.
- Evetts, J. (2011): A new professionalism? Challenges and opportunities. In: *Current Sociology*, 59 (4), S. 406–422.
- Glaser, B.G. (2002): Conceptualization. On Theory and Theorizing Using Grounded Theory. In: *International Journal of Qualitative Methods*, 1 (2), S. 23–38.
- Glaser, B.G./Strauss, A.L./Paul, A.T. (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern.
- Helsper, W. (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Münster/München/Berlin et al., S. 149–170.
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden.
- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2011): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden, S. 103–126.
- McAteer, M. (2013): *Action research in education*. London.