

---

Thomas Alkemeyer, Thomas Pille

## Schule und ihre Lehrkörper. Das Referendariat als Trainingsprozess

School and Its Corporate Body.  
The "Referendariat" as a Process of Physical Training

---

*Im Zentrum des Beitrags steht die Frage, wie Lehramtsanwärter in ihrer zweiten Ausbildungsphase, dem Referendariat, zu Lehrern werden. Das Referendariat wird auf der Basis theoretischer Überlegungen und erster empirischer Explorationen als ein Trainingsprozess beschrieben, in dessen Verlauf die Referendare zu wirkenden Kräften des Unterrichts werden (sollen). Sie eignen sich unter der Anleitung und Kontrolle von Mentoren und Schülern anerkannte unterrichtstypische Haltungen und Gesten sowie einen praktischen Sinn für die sozialen Spiele des Unterrichtsgeschehens an und tragen auf diese Weise dazu bei, den Unterricht am Laufen zu halten und die Ansprüche, Werte und Ziele der Schule lebendig zu verkörpern.  
Schlüsselwörter: Organisation, Schule, Referendariat, Unterrichtskultur, Gesten, Habitus, praktischer Sinn, Expertise*

*This contribution's focus will be on the question on how trainee teachers become teachers. Based on theoretical considerations and first empirical explorations, the "Referendariat" will be described as a process of (physical) training during which the trainee teachers (should) become effective forces for class. Supervised and instructed by mentors and pupils alike they adopt typical postures and gestures as well as a practical sense for the social games of class. Thus they contribute to keep class running and to embody the school's enquirements, values and objectives.*

*Keywords: organisation, school, traineeship, educational culture, class culture, habitus, practical sense, expertise*

### 1. Einleitung

Wie werden Referendare<sup>1</sup> zu Lehrern? Das ist die Leitfrage dieses Beitrags. Er thematisiert einen Teilaspekt eines umfangreichen Forschungsvorhabens, an dessen Beginn die Frage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Klassenzimmer stand (vgl. Alkemeyer, 2006). Ausgangspunkt war der Befund, dass die soziale Selektivität des Schulsystems zwar sozialstatistisch belegt werden kann, aus der bildungssoziologischen Makroperspektive jedoch unsichtbar bleibt, wie gesellschaftliche Unterschiede im Unterricht von Schülern und Lehrern praktisch reproduziert werden (vgl. auch Bremer, 2006). Diese subjektive Perspektive wird seit einiger Zeit von konstruktivistischen Konzepten eingenommen, die das ‚Selbstlernen‘ und die ‚Selbstsozialisation‘<sup>2</sup> in den Mittelpunkt stellen. Allerdings blenden diese Konzepte die Abhängigkeit der Ver-

---

1 Die offizielle Bezeichnung für Referendare an Grundschulen ist „Lehramtsanwärter“. Wir übernehmen jedoch den auch Feld üblichen Begriff „Referendar“.

2 Vgl. dazu das Schwerpunkttheft der ZSE (2002).

läufe und Ergebnisse von Lern- und Bildungsprozessen von sozialstrukturellen Bedingungen weitgehend aus.

Um die wechselseitig aufeinander verweisenden konzeptionellen Leerstellen der objektivistischen Makro- und der subjektivistischen Mikroperspektive zu füllen, haben wir im Anschluss an das theoretische Instrumentarium Pierre Bourdieus demgegenüber die Frage nach dem Verhältnis zwischen den schulischen Lernumgebungen und den Lern- oder Bildungsdispositionen der Akteure in den Mittelpunkt gerückt. Mit Bourdieu gehen wir davon aus, dass diese Dispositionen subjektiver Besitz sind und gleichzeitig auf das Herkunftsmilieu des Subjekts verweisen. Die uns vornehmlich interessierende Frage betrifft mithin die Kopplung zwischen den Dispositionen des Habitus einerseits und den Settings als Schauplätzen und Umgebungen des Unterrichts andererseits.

Bourdieu zufolge sind die Dispositionen des Subjekts nicht nur mentale Schemata des Wahrnehmens, Beurteilens und Denkens, sondern werden vom Subjekt auch verkörpert. Verkörperung verstehen wir dabei im Doppelsinn von ‚einverleiben‘ und ‚darstellen‘ bzw. ‚aufführen‘.<sup>3</sup> Ebenso verfügen die Unterrichtsdispositive stets über symbolische und materielle Dimensionen.<sup>4</sup> An den zwischen Dispositionen und Dispositiven vermittelnden sozialen Praktiken sind mithin neben sprachlich-diskursiven stets auch schweigsame materielle und körperliche Aspekte beteiligt. Während sich andere, ebenfalls an Bourdieu orientierte Untersuchungen institutioneller Bildung primär für die (Passungs-)Verhältnisse zwischen den Habitus von Lehrern und Schülern interessieren<sup>5</sup>, gilt unsere Aufmerksamkeit weitergehend jenem gesamten sozialen Kräftefeld des Unterrichts, das in einer – oft konfliktreichen – „verteilten Handlungsträgerschaft“ (Rammert, 2003) zwischen menschlichen Akteuren und ihren nicht menschlichen „Ko-Akteuren“ (Latour, 2002) wie Raumordnungen, Mobiliar und anderen Artefakten aufgespannt wird.<sup>6</sup> Dieses Kräftefeld fordert jeden Akteur dazu auf, sich zu platzieren und das soziale Geschehen aus seiner Position heraus mitzutragen.

Im vorliegenden Beitrag stehen die Lehrer als wirkende Kräfte (*agents*) des Unterrichtsgeschehens im Mittelpunkt.<sup>7</sup> Uns interessiert, wie Referendare in

3 Von Bourdieus Standpunkt aus ist es streng genommen falsch, zwischen ‚körperlichen‘ und ‚mentalenen‘ Schemata zu dichotomisieren. Er konzentriert sich auf die Balance beider Dimension in unterschiedlichen Kontexten (vgl. bspw. Bourdieu, 1987, S. 122ff.).

4 So ist der Lehrertisch nicht nur ein materielles, sondern auch ein symbolische Ding mit einem eigenen Stellenwert in der Ordnung des Klassenzimmers.

5 „Vom Lehrenden wird somit ein Kräftefeld aufgespannt, in dem sich die Schüler je nach ihrem Habitus spezifisch platzieren dürfen und müssen.“ (Bremer, 2006, S. 301)

6 D.h., wir verfolgen insofern eine kulturalistische Perspektive, als wir uns mit der Unterrichtskultur befassen. Dabei beschränken wir ‚Kultur‘ nicht auf ein abstrahiertes, abgrenzbares Symbolsystem, sondern wenden uns erstens auch der Materialität des Kulturellen zu und gehen zweitens davon aus, dass sich Kultur nur in actu begreifen lässt (vgl. Hörning & Reuter, 2004, S. 10). Zur Wirkung der Dinge und der gegenständlichen Umwelt in Bildungsprozessen, vgl. auch Meyer-Drawe 1999, Pazzini 1983.

7 Bourdieu hat sich verschiedentlich gegen die Begriffe „acteur“ und „sujet“ ausgesprochen und demgegenüber das Wort „agent“ verwendet. Dieser hat ein weites Bedeutungsspektrum: als Handelnder, wirkende Kraft, Bevollmächtigter oder als ‚Handels‘- bzw. ‚Geheimagent‘ im Sinne eines „für eine Organisation oder (fremde) Macht Handelnden“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 84).

ihrer zweiten Ausbildungsphase, dem Referendariat, zu ‚Agenten‘ der Schule gemacht werden bzw. wie sie sich selbst in der Auseinandersetzung mit institutionellen Ansprüchen, Zwängen und Appellen dazu machen. Auf diese Weise wollen wir am Beispiel der Schule zumindest ansatzweise ausleuchten, dass und wie Bildungsorganisationen durch ihre Mitglieder am Leben erhalten, mitgestaltet und verkörpert werden. Es soll insbesondere deutlich werden, welchen Anteil Bewegungen, Haltungen und Gesten sowohl bei der Ausbildung eines Berufshabitus als auch bei der Ausübung des Lehrerberufs, d.h. einer Tätigkeit haben, die gern als ‚geistige Tätigkeit‘ qualifiziert wird. In Verbindung damit soll die Bedeutung einer verkörperten praktischen Mitspielkompetenz für das Organisieren feinjustierter sozialer Abläufe im Unterricht in den Blick gebracht werden, die eher den Charakter einer feldspezifisch sozialisierten Intuition denn den Status eines bewussten (propositionalen) Wissens hat.

In der Bildungsforschung sind solche körpergebundenen Praxis- und Wissensformen des Schulunterrichts vor allem von Wulf et al. (2001, 2004, 2007), daneben z.B. auch von Kalthoff (2004) und Alkemeyer (2006) beleuchtet worden; aus didaktischer Perspektive findet überdies die Körpersprache der Lehrer Beachtung (z.B. Rosenbusch & Schober, 2004).<sup>8</sup> In Bezug auf die für diesen Beitrag zentrale Frage nach der Sozialisation von Lehrern dominiert die Konzentration erstens auf deren soziale Herkunft und (Berufs-)Biografien (Kunze & Stelmaszky, 2004; Terhart, 1997) und zweitens auf die Entwicklung von Expertise im Sinne eines für die Ausübung des Lehrerberufs unabdingbaren, normalerweise impliziten Handlungs- und Erfahrungswissens (vgl. Combe & Kolbe, 2004; Kolbe & Combe, 2004). Jedoch wird in diesen Ansätzen allenfalls am Rande auf die Genese eines Spielsinns in situierten Körperpraktiken eingegangen. Entsprechend werden in der empirischen Forschung auch weniger die schweisgsamen Dimensionen des Unterrichtsgeschehens fokussiert als verbal-sprachliche Aspekte. Gerade in Bezug auf die zweite, stärker praktisch ausgerichtete Phase der Lehrerbildung werden gravierende Forschungsdesiderate beklagt (vgl. Kolbe & Combe, 2004, S. 869). Vollkommen unbeantwortet ist bislang die Frage nach der Bedeutung eines organisationsadäquat trainierten Lehrer-Körpers für das Organisieren von Unterricht.<sup>9</sup> Entsprechend fehlt eine

8 Praktische, im Körper verankerte Wissens- und Verstehensleistungen (*tacit knowledge* bzw. *embodied skills*) werden insbesondere in den Kulturwissenschaften und der soziologischen Kulturtheorie (z.B. Hörning, 2001; Reckwitz, 2000, 2003), zunehmend aber auch an den Rändern der Organisations- und Managementforschung (z.B. Hatch, 1999; Ortmann, 2001; Franck, 1992), der pädagogischen und psychologischen Expertiseforschung (z.B. Schön, 2005; Kolb & Combe, 2004; Dreyfus & Dreyfus, 1988; Bromme, 1992; Sudnow, 1978), der Arbeits- und Techniksoziologie (Moldaschl & Voß, 2002; Böhle, 2004, 2006; Volpert, 2003) oder in den anglo-amerikanischen *Studies of Work* (für einen Überblick vgl. Bergmann, 2005) thematisiert. Ebenso betonen Forschungen zur Künstlichen Intelligenz die Unentbehrlichkeit von Gefühlen und Körperlichkeit für ein intelligentes, fehlersensitives Verhalten (vgl. z.B. Dreyfus, 1993; Dreyfus & Dreyfus, 1988). Zum Körper des Schülers in der „Stillsitzschule“ siehe auch Rumpf 1983.

9 Ähnliches gilt für die unterrichtsbezogene Interaktionsforschung, die vor allem nach Zusammenhängen zwischen den Unterrichtsstilen und dem ‚Führungsverhalten‘ der Lehrer auf der einen und den Leistungen der Schüler auf der anderen Seite fragt, zu diesem Zweck aber vornehmlich nur verbale Daten analysiert (vgl. z.B. Naujok, Brandt & Krummheuer, 2004; Lüders & Rauin, 2004).

empirische Erforschung der Praktiken, in deren Ausübung die Referendare allmählich zu Trägern des Unterrichtsgeschehens werden.

## 2. Organisation, Körper, Praktiken – Theoretische Perspektiven

Die Schule kommt ihren offiziellen wie inoffiziellen gesellschaftlichen Funktionen und Zielen der Qualifikation, der Selektion und der Allokation der Schüler im Zusammenspiel diskursiver und nicht diskursiver Strategien und Praktiken nach (vgl. Fend, 1980, S. 49ff.). Normen, Gesetze, Vorschriften, Rahmenrichtlinien, Didaktiken, die Organisation von Räumen, Mobiliar und Dingen, Zeitpläne, ja auch Gerüche und Geräusche bilden ein plurisensorielles Dispositiv des Verhaltens, des Lehrens, Lernens und der Sozialisation.

Dispositive können als dauerhafte Kristallisierungen gesellschaftlicher Wissens- und Sinnordnungen begriffen werden, in denen sich u.a. Idealbilder des Subjekts, der Subjektbildung und der sozialen Verkehrsformen manifestieren.<sup>10</sup> Ihre stets symbolisch gedeuteten materiellen Strukturen ordnen und tragen die sozialen Praktiken, in denen Schule Tag für Tag aufs Neue ‚gemacht‘ wird. Sie bilden deren ‚soziale Schale‘, die den Mitgliedern der Organisation in solider Faktizität und sinnlicher Präsenz gegenübertritt.<sup>11</sup> Für diejenigen Mitglieder, die diese Schale wahrzunehmen in der Lage sind, steckt sie voller verborgener Imperative, Anreize und Aufforderungen. Zudem gibt das Dispositiv relational aufeinander bezogene sozialräumliche Subjektpositionen, speziell von Lehrern und Schülern, vor. Dispositive determinieren das Verhalten nicht, sondern begrenzen Spielräume, die bestimmte Verhaltensweisen eröffnen und nahe legen, andere jedoch unwahrscheinlich machen oder ausschließen.

Spielräume lassen Leerstellen, die von den Mitgliedern der Organisation praktisch gefüllt werden müssen, damit diese ihre Funktionen realisieren kann. In seiner Kritik der Rollentheorie hat Tenbruck bereits 1961 hervorgehoben, dass die praktische Übernahme der von einer Organisation vorgesehenen Rolle stets auch einen von innen, aus dem Individuum kommenden Komplex an emotionalen und kognitiven „Strebenungen“ voraussetzt, der nicht durch von außen kommende Rollenerwartungen erzwingbar ist. Das bedeutet nicht, dass das Individuum mit Haut und Haaren in die Rolle passen muss. Vorausgesetzt ist aber, dass die an die Rolle geknüpften Verhaltenserwartungen auf ein im Individuum angelegtes Engagement treffen müssen. Rollenhandeln setzt danach die Möglichkeit von Kopplungen zwischen äußeren Ansprüchen und subjektiven ‚Anlagen‘ voraus. Im Falle ihres Zustandekommens führen diese Kopplungen u.a. dazu, dass rollenadäquate Verhaltensweisen gleichsam spontan, ohne ‚Umweg‘ über das reflexive Bewusstsein, angestoßen werden.

10 Foucault (1978, S. 119-125) begreift „Dispositive“ als Netzwerke aus materiellen, räumlich-architektonischen Arrangements, Diskursen, institutionalisierten Praxen, reglementierenden Entscheidungen, wissenschaftlichen Aussagen, Methoden, Techniken, Strategien, moralischen Lehrsätzen usw.

11 Ähnlich bezeichnet Schmidt (2007) das Büro in Anlehnung an eine Formulierung Balzacs als Schale des Beamten und untersucht die Verzahnung von „Bürohabitat“ und „Bürohabitus“.

Tenbrucks „Strebungen“ können mit Bourdieu präziser als Dispositionen gefasst werden.<sup>12</sup> Diese sind nicht angeboren, sondern werden in der Sozialisation, im Lernen, Üben und Trainieren erworben. Die Verwirklichung organisatorisch eingeräumter Verhaltensmöglichkeiten erfordert demnach Bildungsprozesse, in deren Verlauf die Individuen körperliche und mentale Fähigkeiten erwerben, die ihre Handlungsfähigkeit in der Organisation sicherstellen.

Bourdieu bezeichnet diese subjektiven Anlagen und Vermögen als Habitus, als „synthetische Intuition“ (Bourdieu, 1973, S. 133) und – in späteren Schriften – als „Spielsinn“ (*sens du jeu* bzw. *sens pratique*; Bourdieu, 1987). Mit diesen Begriffen bringt er gegen den subjektlosen Strukturalismus das leibhaftige Subjekt ins Spiel und gegen die praxislose Subjektphilosophie die leibhaftige soziale Praxis. „Habitus“ bezeichnet die Einlagerung von Unpersönlichem, Überindividuellem im Subjekt. Der Begriff vermittelt Subjektives und Objektives und erklärt so das besondere Im-Spiel-Sein des Subjekts. Als Teil des Subjekts ist dieses Unpersönliche für das Subjekt verfügbar, aber es verfügt auch über das Subjekt, und zwar dann, wenn eine Situation mit ihren materiell-symbolischen Infrastrukturen, in denen Geschichte, Gebrauchsmöglichkeiten und Gegenstandsbedeutungen vergegenständlicht sind, an die vom Subjekt inkorporierten Dispositionen anschließt und diese stimuliert.

Mit Bourdieus Konzeption wird erstens erklärbar, unter welchen Bedingungen ein Individuum bestimmte Rollen über- bzw. Subjektpositionen einnehmen kann, ihm jedoch andere weitgehend verschlossen bleiben. Zweitens wird deutlich, dass sich mit sozialen Figurationen auch deren Subjekte verändern – und umgekehrt. Und drittens wird hervorgehoben, dass es sich bei der Bildung gesellschafts- und organisationstauglicher Subjekte nicht nur um Anpassungen oder Deformierungen handelt, sondern um Prozesse, in deren Verlauf ein subjektiver Sinn für das Spiel erworben wird. Dieser Sinn befähigt dazu, die soziale Welt und das Verhalten von Interaktionspartnern praktisch zu deuten, treffende Urteile hervorzuheben und vorgesehene Verhaltensspielräume auszustreten, womöglich auch auszudehnen.<sup>13</sup> Er äußert sich in der Praxis als ein leibliches Gespür<sup>14</sup> dafür, was in der Situation zu tun ist und als angemessenes oder vorteilhaftes Verhalten akzeptiert wird.

12 Damit wird ein Weg zur Vermittlung von Rollen- und Habituskonzept gezeichnet, deren Unvereinbarkeit Kraus und Gebauer (2002, S. 65ff.) behaupten. Statt Habitus als homogene Gebilde zu begreifen, fassen wir sie als Bündel mehr oder weniger heterogener Dispositionen auf, an die unterschiedliche soziale Felder bzw. Organisationen anknüpfen können, ohne dass ein völliges „ontologisches Einverständnis“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 164) zwischen Subjekt und Feld vorhanden sein muss (vgl. auch Weinbach, 2004, S. 64ff.).

13 Im Spielsinn mischen sich körperliche Geschicklichkeit, handwerklich-künstlerische Fähigkeiten, praktisches Können, Geschmackspräferenzen, Urteilsfähigkeiten und Verstandesleistungen (vgl. auch Gebauer, 2000, S. 439f.).

14 In phänomenologischer Perspektive wird analytisch zwischen dem ‚Körper‘ als instrumentell und/oder expressiv einsetzbarer Größe und dem ‚Leib‘ als wahrnehmender, spürender Erfahrung unterschieden. Empirisch ist jede leibliche Erfahrung durch den vergesellschafteten Körper geprägt (vgl. Gugutzer, 2002, S. 59-136).

### 3. Empirische Schlaglichter

#### 3.1 Überlegungen zur Methode

Um die Praktiken auszuleuchten, in deren Ausübung sich die Referendare eine erkennbare soziale Form als Lehrer geben, beobachten und beschreiben wir das Referendariat wie einen sportlichen Trainingsprozess.<sup>15</sup> Mit diesem ethnografischen Vorgehen sollen sonst übersehene, im Evidenten verborgene Dimensionen der Referendariatsausbildung sichtbar gemacht werden. Es soll insbesondere in den Blick gebracht werden, dass und wie das Einschleifen unterrichtstypischer Bewegungen, Haltungen und Gesten an der Ausprägung eines berufsspezifischen Habitus und Praxissinnes beteiligt ist.

Zur empirischen Erforschung der körperlich-mental-lichen Bildungsprozesse des Referendariats haben wir vier Referendarinnen und einen Referendar an fünf niedersächsischen Grundschulen über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren an verschiedenen Orten ihrer Ausbildung<sup>16</sup> begleitet, an Ausbildungsseminaren, Prüfungen und am Unterricht teilgenommen, unsere Beobachtungen verschriftlicht und das Verhalten der Referendare in diversen Unterrichtssituationen mit der Videokamera aufgezeichnet. Die Kombination dieser Forschungsinstrumente schien uns aus folgenden Gründen geeignet: Die Feldnotizen halten detailliert den Prozess des Eintauchens in das Feld und das allmähliche Vertrautwerden mit seinen etablierten Ordnungen fest. In diesem Prozess, den der Forscher ähnlich wie die Referendare durchläuft, ist der Körper des – ja in der Vergangenheit ebenfalls schulsozialisierten – Forschers selbst ein Medium der Forschung. So machen sich beispielsweise Abweichungen vom Erwarteten als Unbehagen bemerkbar. Solche leiblich spürbaren, vorreflexiv registrierten Irritationen können im Akt des (Auf-)Schreibens reflexiv eingeholt und für das Formulieren weiterführender Fragen produktiv gemacht werden. Die im Laufe des Erstellens und Auswertens der Feldnotizen gewonnenen Einsichten, Perspektiven, Fragen und Kategorien rahmen den Einsatz des zweiten Forschungsinstruments, der Videokamera. Mit ihr werden viel-

15 Im Anschluss an Bourdieu (z.B. 2001, S. 175) haben bereits Kraus (1996) und Schmidt (2004) hervorgehoben, dass Bildungspraktiken auch dann Züge eines physischen Trainingsprozesses zeigen, wenn es allein um das Erlernen kognitiver Fähigkeiten zu gehen scheint.

16 Diese Orte sind: 1. die drei Fachveranstaltungen und eine Pädagogikveranstaltung umfassenden Studienseminare, in denen fachliche und pädagogisch-didaktische Inhalte diskutiert werden (hier haben wir größtenteils mit den Mitteln der teilnehmenden Beobachtung gearbeitet, Feldnotizen erstellt und nur ausnahmsweise die Kamera zum Einsatz gebracht.), 2. die Beratungs- und Prüfungsgespräche, in denen das Unterrichtsverhalten der Referendare analysiert und reflektiert wird (in diesen hoch sensiblen Prüfungssituationen haben wir nur fest installierte Kameras benutzt, von denen die Akteure selbstverständlich wussten, sowie Feldnotizen gemacht), 3. das Lehrerzimmer, das u.a. deshalb ein wichtiger Ort der Enkulturation in die Schule ist, weil hier eine partizipative Identität ausgebildet und die Neuen auf gemeinsame Leitwerte ‚eingeschworen‘ werden (hier wurde der Forscher von Beginn an in Interaktionen und Gespräche verwickelt, sodass dieser Teil der Empirie einer ‚beobachtenden Teilnahme‘ gleichkam), schließlich 4. das Klassenzimmer: Die in diesem Beitrag präsentierten empirischen Schlaglichter basieren ausschließlich auf Auszügen aus den Feldnotizen und Videomitschnitten, die hier erstellt wurden.

fältige Phänomene wie Geräusche, Mimiken und Bewegungen erfasst, die in aller Regel in der Praxis nicht zum Gegenstand von Reflexionen werden. Die beim Schreiben gewonnenen Einsichten beeinflussen die Positionierung der Kamera und die Wahl von Blickwinkeln, Blenden und Fokussierungen.<sup>17</sup> Erst mittels der Videoaufzeichnungen werden detaillierte Analysen von Körperbewegungen, Positionierungen im Raum, Haltungen, Gesten, Mimik, der Handhabung von Dingen, Geräuschkulissen, Intonationen und Sprechweisen möglich. Darüber hinaus wird erkennbar, welches Referendarsverhalten von den Schülern praktisch als Zeichen (an-)erkannt wird, indem sie sich mit ihrem Verhalten darauf beziehen und in ein gemeinsames soziales Spiel eintreten.

### 3.2 Der Eintritt in den Kosmos der Schule und das Ringen um Orientierung

„Das, was man so in den ersten Monaten lernt, ähm, ist vor allem sich selbst zu organisieren und manche schaffen das auch nie.“<sup>18</sup>

Der Beginn des Referendariats gleicht einem Übergangsritual im Sinne van Genneps (1909): Er löst die angehenden Lehrer aus ihren bisherigen Lebenszusammenhängen heraus und führt sie in der spezifischen sozialen Position eines Referendars in die Welt der Schule ein. Ein zentrales Organisationsprinzip dieses Übergangs ist die dauernde Überforderung. Die Konfrontation mit diversen Konferenzen, Fachbesprechungen, Projektwochen, Schulfesten und Frühaufsichten, die unter enormer Zeitnot zu bewältigende Vorbereitung des Unterrichts und der Vorführstunden lassen die Referendare nicht zur Ruhe kommen. Sie müssen ihr Leben reorganisieren und sich an neue Rhythmen anpassen. Zusätzlich gilt es, binnen kurzer Zeit Namen ‚abzuspeichern‘ sowie Hierarchien, Netzwerke und etablierte Kommunikationsstrukturen zu entschlüsseln. Leistungen, (fehlende) Hausaufgaben oder auch familiäre Hintergründe der Schüler müssen notiert werden; all diese Daten sind möglichst jederzeit abrufbar zu halten. Verlangt ist eine permanente wache Bereitschaft zum Umgang mit fremden Arrangements, Informationen und Personen. Offen muss bleiben, ob dieser durch Überforderung erzwungene ‚Umbau der Person‘ von den verantwortlichen Institutionen (Kultusministerium, Landesschulbehörden etc.) als Voraussetzung für ein späteres adäquates Organisieren des eigenen Unterrichts betrachtet wird oder ob die – auch in problemorientierten offenen Befragungen von Referendaren artikulierten – Belastungserfahrungen eher „destruktiv für das professionelle Selbst“ sind (Kolbe & Combe, 2004, S. 866).<sup>19</sup>

17 Das Aufschreiben ist ein „selektiver Akt des Zur-Sprache-Bringens von Erfahrungen“ und ihrer Umwandlung in Daten, „die selbst zum Gegenstand und Ausgangspunkt weiterer Erfahrungen gemacht werden können“ (Hirschauer & Amann, 1997, S. 30). Bekannte Phänomene erscheinen in neuem Licht, neue Fragen entstehen. Die Veränderungen der Kameraführung sind am Material nachvollziehbar. So führte z.B. das beim Kategorisieren der Feldnotizen geweckte Interesse für die Mimik und die Stimme des Lehrers vermehrt zu Nahaufnahmen seines Gesichts und zum Einsatz eines Richtmikrofons.

18 Aus der Aufzeichnung eines Kurzinterviews mit einem Referendar vom 18.04.2007 im Anschluss an eine Sportstunde.

19 Erlebt wird „ein Belastungs- und Anpassungsdruck, der als wirksam und die eigene Haltung verändernd beschrieben wird [...]. Die Betroffenen nehmen Verletzungen, Ohnmachtserfahrungen wahr und beschreiben die Erfahrung totaler Kontrolle [...]“ (ebd.).

In ihren Strategien zur Bewältigung dieser Anforderungen unterscheiden sich die beobachteten Referendare deutlich. Drei von ihnen bemühten sich, alles perfekt zu organisieren und jede noch so kleine Information akribisch zu notieren. Zwei arbeiteten deutlich unstrukturierter. Während sich eine Referendarin häufig verspätete, Schülernamen nicht kannte und schulinterne Hierarchien nicht einzuschätzen wusste (sie sprach die Schulleiterin bspw. mit deren Vornamen an und provozierte damit die Mahnung, künftig die übliche Anrede zu benutzen), war ein Referendar in der Lage, ähnliche Schwierigkeiten geschickt zu kaschieren. Nur die ihre Probleme offen aussprechende<sup>20</sup> Referendarin wurde in den Beratungsgesprächen regelmäßig kritisiert und vom Seminarleiter vor allen anderen Lehramtsanwärter ermahnt, „dies in den Griff zu bekommen“<sup>21</sup>.

### 3.3 Das allmähliche Eintauchen in die Welt des Klassenzimmers

Das Bemühen um Bewältigung von Orientierungsproblemen kennzeichnet auch die ersten Begegnungen mit den verschiedenen Klassen und Klassenräumen. Für die neuen Referendare sind diese kaum zu überblickende, geschweige denn zu beherrschende Orte unterschiedlicher Anordnungen von Tischen, Stühlen, Tafeln, Regalen und Schränken mit ihren Fächern, Schubladen, Kästchen, Ordnern und Heften sowie einer eigenen, nicht zuletzt durch die an den Wänden aufgehängten ‚Kunstwerke‘ erzeugten Atmosphäre. Jedes Fach, jeder noch so kleine Kasten, ja auch einzelne Hefte haben für die etablierten Mitglieder der Klasse eine bestimmte Bedeutung. Die in den ersten Wochen nur hospitierenden Referendare sind – wie der Forscher – zunächst nur Gäste in dieser ihnen mehr oder weniger fremd gegenüberstehenden Umgebung.

In jeder Klasse existiert eine eingespielte, affektiv aufgeladene symbolische Ordnung der Dinge und der Umgangsformen, die von den Neulingen allein im Maße ihrer zunehmenden praktischen Einbindung erfasst werden kann. Die Welt des Klassenzimmers ist Teil eines den ‚alteingewessenen‘ Schülern und Lehrern vertrauten sozialen Spiels, das – ähnlich wie ein Boxkampf (vgl. Mead, 1968, S. 82ff.) – über zahlreiche, von außen kaum wahrzunehmende Gesten und Blicke im Fluss gehalten wird. Den Neuankömmlingen fehlt der Sinn für dieses Spiel. Sie kennen seine informellen Regeln und Gepflogenheiten nicht und wissen seine Zeichen nicht wahrzunehmen. Weil ihnen die Mitspielkompetenz (noch) fehlt, erscheint ihnen manch ein Unterrichtsverlauf jäh und überraschend. Ein Beispiel sind Übergänge zwischen verschiedenen Unterrichtsphasen. Vom hospitierenden Referendar wie vom teilnehmend beobachtenden Forscher zunächst übersehene und erst im Laufe des allmählichen Eintauchens in den Unterricht realisierte Lehrer-Gesten kündigen den Schülern diese Übergänge an. So lösten in der Deutschstunde einer dritten Klasse alle Schüler scheinbar unvermittelt die Ordnung des Frontalunterrichts auf und errichteten stattdessen mit ihren Stühlen einen Sitzkreis in der Mitte des Klassenraumes. Erst im Nachhinein wurde dem Beobachter deutlich, dass der Lehrer diesen kol-

20 Einmal unterbrach die Referendarin sogar den Unterricht und wandte sich an den Seminarleiter, um sich für das Vergessen der Namen zu entschuldigen und zu fragen, wie sie jetzt fortfahren solle.

21 Protokoll eines Fachseminars vom 13.09.2007.

lektiv vollzogenen Umbau der Raumordnung wortlos durch das von den Schülern als Signal verstandene Zusammenpacken seiner Unterrichtsutensilien initiiert hatte.

Die Referendare stehen unter dem Druck, die sozialen Spiele im Klassenzimmer möglichst rasch entschlüsseln und sich souverän darin bewegen zu lernen. Erste Unterrichtsversuche sind noch erkennbar von Unsicherheit geprägt. So wirkt bei einer Referendarin im Englischunterricht einer dritten Klasse das Schreiben an der Tafel zunächst hektisch und verkrampft: Geschriebenes wird wieder abgewischt, permanent dreht sich die angehende Lehrerin zu den Schülern um, gibt gleichzeitig mündliche Erklärungen ab und versucht diese dann an der Tafel festzuhalten. Es fällt ihr schwer, ruhig am Pult zu sitzen. Ein vom Mentor abgeschauter Einsatz eines Glockenspiels<sup>22</sup> zur Beruhigung der Schüler bleibt so zaghaft, dass der Ton im allgemeinen Gemurmel und Geklapper der Stifte untergeht. Im Verlauf der ersten fünf Wochen zeigen sich jedoch Veränderungen: Die Referendarin schreibt nun erst an die – zunächst in aller Ruhe in einer ihr angenehmen Höhe justierten – Tafel, wenn sie mit ihren Erklärungen fertig ist; sie wendet sich nicht mehr so abrupt um und muss nur noch ausnahmsweise Korrekturen vornehmen. Ebenso vermag sie die Angebote, die ihr die Ordnung des Klassenzimmers für ihr Auftreten macht, immer besser zu nutzen. So lehnt sie sich bei Ansprachen an die Schüler zunehmend lockerer und selbstverständlicher halb sitzend, halb stehend, die Arme vor dem Körper verschränkend, an das Pult an und bezieht es routiniert in ihr Verhalten ein. Die verkörperte Souveränität des Auftretens wird durch ein ebenso ruhiges Sprechen unterstrichen. Auch das Glockenspiel nutzt die Referendarin jetzt mit der nötigen Bestimmtheit situationsadäquat als Disziplinierungsinstrument:<sup>23</sup> sie ist nun erkennbar im Spiel und weiß dieses kompetent mitzugestalten.

### 3.4 Die Rolle des Mentors

Seminarleiter: „Vor der Klasse stehen muss auch trainiert werden – aber das geht.“<sup>24</sup>

Unterrichten in den von Seminarleitern, Mentoren und Schülern (an-)erkannten Formen erfordert mehr Geschick und Feingefühl als in den begleitenden Seminaren oder Beratungsgesprächen diskursiv vermittelt werden kann. Eine Fülle von Details muss von den Lehrenden simultan wahrgenommen, antizipiert, gedeutet und adäquat beantwortet werden – ähnlich wie ein Fußballspieler einen Spielzug bereits im Entstehungszustand vorwegnehmen können muss, um mitgestaltend im Spiel zu bleiben. Diese Fähigkeit erwerben die Referendare zunächst in den Unterrichtshospitationen. Sie übernehmen in einer Art ‚Meisterlehre‘ nicht nur typische Rituale der Begrüßung (Unterrichtseröffnung)

oder Verabschiedung (Beenden des Unterrichts), sondern auch im Unterricht situational wiederkehrende und damit als typisch sich ausflaggende Haltungen, Gesten und Sprechweisen von ihren Mentoren. Damit geht offenbar der allmähliche Erwerb einer Sensibilität für einen situationsgerechten, von Schülern und Mentoren akzeptierten Einsatz dieser Körper- und Sprachtechniken einher.

Mittels vergleichender Sequenzanalysen des Unterrichts eines Mentors und einer bei ihm zuvor vier Wochen hospitierenden Referendarin ließ sich die Übernahme situationstypischer Verhaltensmuster klar erkennen.<sup>25</sup> Eine der von uns als regelmäßig wiederkehrend beobachteten und deshalb als typisch konstruierten Situationen ist der im Folgenden beispielhaft betrachtete Umgang mit sogenannten Unterrichtsstörungen.<sup>26</sup>

‚Unterrichtsstörungen‘ sind insofern soziale Konstrukte, als sie von den Lehrern überhaupt erst durch ihre Reaktionen als solche ausgewiesen werden. Neben knappen Ermahnungen oder einem harschen Aufrufen einzelner Schülernamen sind diese Reaktionen zu einem großen Teil nicht sprachlich. Sie haben die Form eines beruhigenden oder warnenden Zischens oder stützen sich auf die Autorität des Lehrer-Körpers, die eine authentisch wirkende Beherrschung der entsprechenden ‚Instrumente‘ voraussetzt. Meint der Mentor sich bzw. den Unterricht gestört, begibt er sich beispielsweise in die Mitte der u-förmig angeordneten Tische, spricht – ohne den Fluss des Unterrichts zu unterbrechen – ein wenig lauter und deutlicher weiter und verharrt schließlich vor den von ihm derart wortlos als ‚Unruhstifter‘ etikettierten Schülern, die in diesem Fall ihr informelles Gespräch augenblicklich einstellen. Eine andere ‚Körpertechnik‘ zur Wiederherstellung der Ordnung bei größerer, kollektiver Unruhe besteht darin, sich an immer denselben Ort vor der Tafel zu begeben und dort breitbeinig in einer Pose des Überwachens mit vor der Brust verschränkten Armen so lange schweigend in die Klasse zu blicken bis auch die Schüler verstummen.

Unsere Videoanalysen geben zu erkennen, dass die Referendarin in vergleichbaren Unterrichtssituationen ähnlich wie ihr Mentor agiert: sie übernimmt seine Formulierungen und seine Intonation und stellt sich bei für sie zu großer Unruhe an exakt demselben Ort vor der Tafel in eben der Körperhaltung und dem Überwachungsgestus ihres Mentors auf. Zwar dauert es bei ihr in den von uns analysierten Fällen länger als bei diesem, bis die Schüler Ruhe einkehren lassen, am Ende ist ihre auf den Schülern Bekanntes zurückgreifende Performanz aber doch erfolgreich.<sup>27</sup>

22 Einige Lehrer nutzen das Glockenspiel, um das Ende einer Stillarbeitsphase anzukündigen. Der lang nachklingende Ton veranlasst die Schüler, allmählich ihre Sachen an die dafür vorgesehenen Orte zu bringen und dann auf ihre Plätze zurückzukehren. Andere Lehrer verwenden es als Instrument zur Herstellung von Ruhe.

23 Da der Ton des Glockenspiels bei zu großer Unruhe von den Schülern zumeist überhört wird, ist der passende Moment für seinen Einsatz erst dann gekommen, wenn es für einen Augenblick ruhiger wird.

24 Protokoll eines Beratungsgesprächs mit einer Referendarin am 13.04.2007.

25 Unsere Forschungen bestätigen somit, dass „die gültige Verwendung von Wissen“ im Referendariat „im praktischen Handeln“ erlernt wird: „Schlichte Nachahmung von Handlungsmustern oder schlichte Übernahme von Orientierungen sind hier nicht ausgeschlossen.“ (Kolbe & Combe, 2004, S. 867)

26 Andere typische Situationen sind z.B. die Überleitung in andere Unterrichtsphasen, das Sprechen vor der Klasse und die Unterrichtseröffnung.

27 Auch in einzelnen ‚widerständigen‘ Schülerreaktionen zeigt sich die Wieder- und Anerkennung des Lehrerverhaltens. So stimmen zwei Mädchen in eben dem Moment provozierend laut einen Popsong an, in dem sich die Referendarin der Tafel zuwendet.

Eine weitere wichtige Funktion des Mentors ist die Beratung der Referendare in den Reflexionsgesprächen im Anschluss an ihren Unterricht. Hier gibt der Mentor seine Eindrücke der beobachteten Stunde wieder und geht auf die aus seiner Sicht aufgetretenen Probleme ein: die Art des Schreibens an der Tafel („Du verlierst die Schüler aus dem Blick, wenn du so lange an der Tafel brauchst“), zu leises Sprechen, nicht eingehaltene Zeitpläne oder Schwierigkeiten im Umgang mit einzelnen Schülern. Mit diskursiven Mitteln wird hier also auch auf das Körperverhalten Einfluss genommen, um die Lehrerperformance nach Maßgabe pädagogisch-didaktischer Leitbilder zu verbessern.

### 3.5 Die Schüler als ‚Trainer‘

Neben den Mentoren sind die Schüler zentrale Trainingspartner. Als intime Kenner der eingespielten, offenbar auch von ihnen überwiegend als legitim akzeptierten Ordnungen und Abläufe orientieren und korrigieren sie das Verhalten der Referendare durch explizite verbale Hinweise ebenso wie implizit durch ihr Verhalten. So laufen neue, ihnen unbekannte Unterrichtsformen und -stile in den ersten Unterrichtsversuchen einer Referendarin ins Leere oder werden offen boykottiert.<sup>28</sup> In einem Fall zogen ein aus dem üblichen Rahmen fallender Kleidungsstil und Körperschmuck (Nasen- und Augenbrauenringe) eine so große Aufmerksamkeit auf sich, dass die Referendarin am regulären Unterrichten gehindert wurde.<sup>29</sup>

Vor allem das Sprechen vor den Schülern stellt die meisten Referendare in ihren ersten Unterrichtsproben vor große Probleme. Umständliche Erklärungen führen zu Unruhe, Fragen und Aufforderungen werden von den Schülern oft nicht als solche erkannt. So musste eine Referendarin im Deutschunterricht einer dritten Klasse eine Frage viermal in Wortwahl, Intonation und Sprechgeschwindigkeit variieren bis eine Variation endlich auf Resonanz traf: erste Schüler meldeten sich, andere riefen lauthals „ach so!“<sup>30</sup>. Als wollte sie sich selbst die erfolgreiche Variante einschärfen, wiederholte die Referendarin diese nochmals, und rief erst dann einen Schüler auf. Sie fand den richtigen ‚Ton‘ durch situationales Ausprobieren und prägte sich diesen durch Wiederholung praktisch ein.<sup>30</sup> Die Reaktionen der Schüler spiegelten ihr Erfolg und Misserfolg ihres Probandens unmittelbar zurück.

### 3.6 Eingeräumte Freiheiten

Die anschließende Phase eigenverantwortlichen Unterrichtens gesteht den Referendaren größere Spielräume zu. Hinter geschlossener Tür erhalten sie die Möglichkeit, erworbene Fähigkeiten zu erproben, ohne von Mentoren oder Semi-

narleitern beobachtet zu werden. Nur einige Referendare sind in der Lage, diese Spielräume souverän zu nutzen. Andere scheinen anfänglich überfordert. Sie halten sich sehr genau an eingeschliffene Verhaltensmuster und versuchen dadurch Sicherheit zu erlangen. Die ersten unbeobachteten Stunden sind durch ein Testen und Austarieren der Grenzen durch die Schüler und die Referendare gekennzeichnet. Mit Missverständnissen wird spielerischer umgegangen als noch unter Aufsicht des Mentors; das Verhalten der meisten Referendare wird lockerer. So setzt sich eine Referendarin zum Vorlesen einer Geschichte auf das Pult, lässt die Beine baumeln, wirkt weniger distanziert im Umgang mit den Schülern und drückt diesen bislang unbekanntere Unterrichtsformen, wie die spielerische Kommunikation mit einer Handpuppe im Englischunterricht, nun unbeirrbar durch. In der Ausbildung zuvor eingeschliffene Verhaltensmuster werden stärker individuell ausgestaltet und mit eigenen Gesten und Sprechweisen kombiniert. Je leichter den Referendaren der Umgang mit den etablierten Strukturen fällt, desto eher sind sie in der Lage, von diesen abzuweichen, Neues auszuprobieren und zu improvisieren. Hauptsächlich in ‚Krisensituationen‘ greifen sie auf bewährte Verhaltensmuster zurück.

## 4. Verallgemeinerungen: Organisation in Gesten

Zu der mit Leben zu füllenden ‚sozialen Schale‘ des Unterrichts gehören nicht nur materiell-räumliche Ordnungen, sondern auch organisationstypische Gesten, über die der Unterricht organisiert und am Laufen gehalten wird. Diese Gesten werden vornehmlich in präreflexiven mimetischen Praktiken von Körper zu Körper erworben.<sup>31</sup> Sie besitzen stets einen Darstellungs- und Zeigepunkt, der sie für diejenigen Organisationsmitglieder zu einem sozial relevanten Verhalten macht, die in der Lage sind, sie durch ihre Reaktionen praktisch als Zeichen zu identifizieren.<sup>32</sup>

Gerade für starke, traditionsbewusste Organisationen, wie Krankenhäuser, Gerichte, Militär oder Kirche, scheint eine ihre Identität, Glaubwürdigkeit und Autorität performativ<sup>33</sup> aufrechterhaltende Gestik wichtig zu sein (vgl. Gebauer & Wulf, 1998, S. 96f.). Offenbar legt auch die Schule großen Wert darauf, dass die Mitgliedschaft in charakteristischen Verhaltensformen verkörpert wird. Unsere bisherigen Forschungen deuten darauf hin, dass das Referendariat mit dem Erwerb eines ‚nützlichen‘ Praxis- und Erfahrungswissens zugleich der Einübung erwünschter (didaktischer) Gesten dient. Deren Aneignung ist Teil der Ausbildung eines physisch erkennbaren Berufshabitus, in dem die Qualifikations- und Machtansprüche der Organisation eine lebendige Gestalt erlangen.<sup>34</sup>

28 Der Einsatz einer mitgebrachten Handpuppe im Englischunterricht bspw. scheiterte im Sinne didaktischer Überlegungen, da die Schüler zwar Spaß über die Puppe machten, jedoch nicht mit ihr in den vorgesehenen Dialog traten.

29 Die Schüler erkundigten sich nach dem Preis der Ringe, ob das Durchstechen der Nase weh tue usw. Die Referendarin war – wohl auch aufgrund der Anwesenheit ihres Mentors – sichtlich unangenehm berührt.

30 Dieses Vorgehen ist dem ‚praktischen Nachdenken‘ eines Tennisspielers vergleichbar, der einen besonders gut gelungenen Schlag anschließend nochmals gestisch nachvollzieht, um sich den Bewegungsablauf einzuprägen und ihn zu automatisieren – ein Lernen durch den Körper (vgl. Bourdieu, 2001, S. 208f.).

31 Zur Bedeutung mimetischer Praktiken für die Konstitution des Sozialen und die Subjektivierung vgl. Gebauer und Wulf (1998) sowie Alkemeyer (2003).

32 Wie bereits Mead (1968) in seiner intersubjektiven Handlungstheorie gezeigt hat, wird eine Geste dann praktisch als Zeichen selektiert und (an-)erkannt, wenn ein Interaktionspartner mit seinem Verhalten daran anschließt.

33 Mit performativen Akten sind körperliche Handlungen gemeint, die in ihrem Vollzug Identitäten, Bedeutungen oder Machtansprüche konstituieren bzw. reproduzieren.

34 Unser bisheriger Eindruck ist, dass Gymnasiallehrer eher fachspezifische Habitus ausprägen, während Grundschullehrer vornehmlich einen fächerübergreifenden ‚didaktischen‘ Habitus erwerben.

Der Erwerb dieser Gestik vollzieht sich in diskreten Schritten: einer ersten Phase der Herauslösung der Referendare aus gewohnten Alltagsrhythmen folgt das Aneignen ‚vorbildlicher‘ Haltungen und Gesten in Prozessen des Beobachtens, Entschlüsselns und Nachahmens, in denen Mentoren und Schüler als beaufsichtigende und korrigierend intervenierende Experten tätig werden. Die anschließenden ersten Versuche eigenverantwortlichen Unterrichtens sind mit einem Sparring im Boxen vergleichbare ‚ernste Spiele‘. Sie geben den Referendaren die Möglichkeit, zuvor erworbene körperlich-gestische Fertigkeiten wie kognitiv-mentale Fähigkeiten in einem (noch) geschützten Raum in praktische Beherrschung zu überführen, zu erproben und in Form und Bedeutung individuell auszugestalten. Ihr situativer mimetischer Erwerb ermöglicht ihre Übertragung auf homologe Situationen und ihre eigenständige Variation in neuen Kontexten (vgl. Gebauer & Wulf, 1998, S. 96f.). Die anfängliche Überforderung der Referendare scheint das folgende Einsozialisieren in organisationspezifische Verhaltensmuster systematisch vorzubereiten: Die praktische Übernahme dieser Muster lässt die Referendare nicht nur zu wirkenden Kräften der Organisation werden, sondern verheißt ihnen in dieser künstlich herbeigeführten, labilen (Krisen-)Situation auch eine neue, organisationsadäquate Verhaltenssicherheit. Die Referendare können auf die von Mentoren und anderen etablierten Lehrern bereit gestellten Verhaltensangebote wie auf ein Stützkorsett zurückgreifen und dadurch ihre Subjektivierung zu organisationstauglichen Lehrern absichern. Indem sie sich ein gestisches Standardrepertoire des Unterrichtens zu eigen machen, spielen sie sich geradezu in die Ordnung des Unterrichts hinein. Sie werden erkennbar zu einem Glied der Organisation und partizipieren an deren Autorität (die durch entsprechende Schülergesten keineswegs nur anerkannt, sondern immer wieder auch ironisiert und karikiert wird). Wer sich in seiner Eigenschaft als Organisationsmitglied der ‚vorliegenden‘ Gesten nicht zu bedienen vermag, stört nicht nur die sich im Zusammenspiel von Räumen, Dingen und Verhaltensweisen zeigende ‚Identität‘ der Organisation, sondern droht auch die in der Organisation üblichen sozialen Spiele zu irritieren. Sein Verhalten lässt sich dann von den anderen Organisationsmitgliedern kaum antizipieren.

## 5. Ausblick

Unsere ursprüngliche Leitfrage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Klassenzimmer hat die Fragen nach sich gezogen, in welcher Weise die Lehrer daran beteiligt sind und wie diese im Referendariat zu wirkenden Kräften eines die Organisationsziele möglichst realisierenden Unterrichtsgeschehens gemacht werden (sollen). Im Verlauf unserer explorativen empirischen Studien hat sich der Fokus dann von der Ungleichheitsproblematik auf die Bedeutung des Lehrerverhaltens für das Machen und Organisieren von Unterricht verschoben. Die Studien zeigen, dass die Referendare eine ihrer künftigen Position in der Schule angemessene Mitspielkompetenz ausbilden müssen, die das Erlernen bestimmter Körpertechniken einschließt.

Das Referendariat organisiert den Erwerb dieser Mitspielkompetenz im Zusammenspiel von Hospitationen, Übungen, Reflexionen, Proben und Prüfungen. Da das Mitspielen in der Schule ein anerkanntes sichtbares Verhalten erfordert, bemächtigt es sich in den Prozessen der Vermittlung von Praxiswissen zugleich der Körper der Referendare. Die Unterrichtsettings – Lehrertisch und

Wandtafel, die Ordnung der Schülertische und -stühle – sind Angebote an den Lehrer, sich den Schülern gegenüber in bestimmter Entfernung zu platzieren, bestimmte Haltungen einzunehmen, den Händen einen Platz zu sichern, zu sitzen, zu stehen oder sich auf freigelassenen Wegen durchs Klassenzimmer zu bewegen (vgl. Wünsche, 1982, S. 104). Wenn ‚alles passt‘, gehen Setting und Verhalten eine ‚organisch‘ wirkende Verbindung ein. Die Ordnung des Klassenzimmers und die Versuche des Lehrers, über sein Auftreten eine unmittelbar-sinnlich wirkende Autorität aufzubauen, stützen sich dann gegenseitig; der Lehrer kann die an seine Position im sozialen Spiel des Unterrichts geknüpften Erwartungen glaubhaft verkörpern.

Die Referendare stehen damit von Beginn an vor der Aufgabe, sich in praktischen Bildungsprozessen den Anpassungsanforderungen der Schule ‚anzuschmiegen‘: Sie müssen die schulischen Settings zu ‚bewohnen‘ (Bourdieu, 1987, S. 96) lernen, sodass diese zu einem Habitat für die organisationsbezüglichen Dispositionen ihrer Habitus werden.<sup>35</sup> Indem sich die Referendare aktiv und intentionalistisch auf die Welt der Schule beziehen, werden sie umgekehrt von dieser ergriffen und formen sich deren überpersönlicher Intentionalität entsprechend. An diesen Formungs- und Akkulturationsprozessen einer impliziten praktischen Pädagogik sind neben Zeitdruck und räumlich-dinglichen Gegebenheiten maßgeblich die Mentoren und die Schüler beteiligt. Insgesamt ist das Referendariat damit einem Trainingsprozess vergleichbar, in dessen Verlauf subjektive Dispositionen entwickelt bzw. differenziert werden, an die die Organisation mit ihren Ansprüchen und (Rollen-)Erwartungen ankoppeln kann.

Unsere bisherigen Untersuchungen haben zu einem vertieften Wissen über das Funktionieren von Unterricht geführt. Dieses Wissen erlaubt es, die Ungleichheitsproblematik in weiteren Forschungen theoretisch und empirisch fundierter anzugehen. Wichtig wäre zunächst, näheren Aufschluss darüber zu erlangen, welche sozialen und kulturellen Merkmale diejenigen Lehramtsstudierenden haben, die gar nicht erst zum Referendariat antreten, wer aussteigt und wer diese Ausbildungsphase erfolgreich durchläuft. Darüber hinaus wäre die Frage nach Korrelationen nicht nur zwischen dem Geschlecht, sondern auch zwischen der sozialen Herkunft und dem gewählten Lehramt sowie dem Unterrichtsfach zu sondieren. Schließlich bliebe detailliert zu erforschen, inwiefern im praktischen Einüben einer organisationstypischen körperlichen ‚hexis‘ nicht nur institutionell geforderte Regeln, Konventionen und Handlungsstrategien, sondern auch (implizite) pädagogische und fachdidaktische Leitbilder, normative Vorstellungen des Lehrens und Lernens, Subjektmodelle von Schülern und Lehrern sowie jener (einfühlende, beurteilende und klassifizierende) ‚Lehrerblick‘ erworben wird, der Lehrer zu aktiven Trägern eines hochgradig selektiven Schulsystems im Klassenzimmer werden lässt.

Was für die Lehrer gilt, trifft in vergleichbarer Weise für die Schüler zu. Diese müssen sich bei ihrem Eintritt in die Schule ebenfalls vom Freizeit- und Pau-

<sup>35</sup> In ökosystemischen Ansätzen wird dies als „Affordanz“ (Gibson, 1979) bezeichnet. Als geeignetes begriffliches Werkzeug für die praxeologische Rekonstruktion der Beziehungen von Akteuren und Settings liegt es quer zur Subjekt-Objekt-Dichotomie: Affordanzen sind objektive Beschaffenheiten der Umwelt ebenso wie subjektive Dispositionen der in dieser Umwelt tätigen Akteure.

senverhalten unterscheidbare unterrichtstypische Haltungen und Gesten aneignen, diese adäquat einzusetzen wissen sowie lernen, die den Unterricht stillschweigend organisierenden Lehrergersten zu erkennen, zu entschlüsseln und auf eine legitime Weise darauf zu reagieren, um als ‚gute Schüler‘ anerkannt zu werden (vgl. Gebauer & Wulf, 1998, S. 96). Wie es aber nicht allen Referendaren in gleicher Weise gelingt, sich ihrer Position entsprechend der Schule zu akkulturieren und ein als legitim akzeptiertes Verhalten auszubilden, so fällt auch etlichen Schülern der Erwerb institutionell geforderter Schülergersten und Aufmerksamkeitshaltungen schwer (vgl. auch Rumpf, 1982, 1987). Schüler wie Lehrer treten nicht als unbeschriebene Blätter in die Schule ein, sondern haben bereits in anderen Kontexten und Institutionen, nicht zuletzt der Familie, einen (milieu- und geschlechtsspezifischen) Umgang mit dem Körper, seinen Ausdrucks- und Darstellungsformen sowie einen praktischen Sinn für die dort üblichen sozialen Spiele erworben. Je größer die Nähe zwischen Herkunftsmilieu und Schulkultur desto reibungsloser vollzieht sich der Übergang in die Schule und desto besser können bereits erworbene körperlich-mentale Fähigkeiten dort differenziert werden.

Gegenwärtige bildungs- bzw. schulpolitische Debatten konzentrieren sich vorwiegend auf die Funktionen der Schule als Orte des Kompetenzerwerbs und des Erbringens überprüfbarer Leistungen. Trotz einiger neuerer bildungssoziologischer Untersuchungen zur Performanz von Schul- und Fachkulturen, zu milieuspezifischen Bildungsstrategien und schulischer Sozialisation, weist das Wissen davon, was in der Schulpraxis konkret passiert, aber noch viele Leerstellen auf. Unklar ist nach wie vor, wie die Schulkultur in den organisatorisch gerahmten (Ko-)Produktionen ihrer unterschiedlichen Akteure hergestellt, wahrgenommen und verarbeitet wird: Welche gesellschaftlichen Werte, Normen, Weltbilder und Subjektmodelle werden in diesen Praktiken (re-)produziert und aufgeführt? Welches Können und Wissen ist erforderlich, um an den sozialen Spielen des Unterrichts kompetent teilnehmen zu können? Welche Gruppen dominieren in diesen Spielen und welche werden dominiert? Schließlich: Welche Folgen hat dies nicht zuletzt im Hinblick auf Lernerfolge oder das Entstehen von Lernwiderständen? Die Untersuchung dieser weitgehend stummen, reflexiv nur schwer zugänglichen und deshalb kaum zu verbalisierenden Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheiten in den Bildungsinstitutionen gehört nach wie vor zu den Desideraten der Bildungssoziologie.

## Literatur

- Alkemeyer, T. (2003). Bewegungen als Kulturtechnik. *Neue Sammlung*, 3, 347-357.
- Alkemeyer, T. (2006). Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 119-142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bergmann, J. (2005). Studies of Work. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildungsforschung* (S. 639-646). Bielefeld: Bertelsmann.
- Böhle, F. (2004). Die Bewältigung des Unplanbaren als neue Herausforderung in der Arbeitswelt – Die Unplanbarkeit betrieblicher Arbeitsprozesse und erfahrungsgeleitetes Arbeiten. In F. Böhle, S. Pfeiffer & N. Sevsay-Tegethoff (Hrsg.), *Die Bewältigung des Unplanbaren* (S. 12-54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhle, F. (2006). High-Tech-Gespür: Spiel und Risiko in der erfahrungsgeleiteten Anlagensteuerung. In G. Gebauer, S. Poser, R. Schmidt u.a. (Hrsg.), *Kalkuliertes Risiko. Technik, Spiel und Sport an der Grenze* (S. 249-267). Frankfurt/Main und New York: Campus.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen: zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bremer, H. (2006). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim und München: Juventa.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern u.a.: Huber.
- Christaller, T. & Wehner, J. (Hrsg.) (1996). *Autonome Maschinen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833-852). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dreyfus, H. (1993). *What Computers Still Can't Do. A Critique of Artificial Reason*. Cambridge und London: MIT.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1988). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Reinbek: Rowohlt.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht: über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Franck, E. (1992). Körperliche Entscheidungen und ihre Konsequenzen für die Entscheidungstheorie. *DBW*, 52, 5, 631-647.
- Gebauer, G. (2000). Die Konstruktion der Gesellschaft aus dem Geist? Searle versus Bourdieu. *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, 52, 3, 428-449.
- Gebauer, G. & Wulf, C. (1998). *Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek: Rowohlt.
- Gennep, van A. (2005). *Übergangsriten*. Frankfurt/Main und New York: Campus. (frz. Original Les Rites de Passage, 1909)
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston u.a.: Houghton Mifflin.
- Gugutzer, R. (2002). *Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hatch, M. J. (1999). Exploring the Empty Spaces of organizing: How Improvisational Jazz Helps Redescribe Organizational Structure. *Organization Studies*, 20, 75, 75-100.
- Hirschauer, S. & Amann, K. (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur: zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hörning, K. H. (2001). *Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens*. Weilerswist: Velbrück.
- Hörning, K. H. & Reuter, J. (2004). Doing Culture: Kultur als Praxis. In K. H. Hörning & J. Reuter, *Doing Culture: neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 9-18). Bielefeld: Transcript.
- Kalthoff, H. (2004). Schule als Performanz. In S. Engler & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen* (S. 115-140). München und Weinheim: Juventa.
- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2004). *Lehrerbildung*. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 853-880). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraus, B. (1996). The Academic Disciplines: Social Field and Culture of the Discipline. In D. Sciulli (Hrsg.), *Normative Social Action: Crossnational and Historical Approaches* (S. 93-111). Greenwich: JAI Press.

Krais, B. & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: Transcript.

Kunze, K. & Stelmaszyk, B. (2004). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 795-812). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Latour, B. (2002). *Die Hoffnung der Pandora: Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Lüders, M. & Rauin, U. (2004). Unterrichts- und Lehr-Lernforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 691-720). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität, Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Meyer-Drawe, K. (1999). *Herausforderung durch die „Duiga“*. Das Andere im Bildungsprozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, (3) S. 329-336.

Moldaschl, M. & Voß, G. G. (Hrsg.) (2002). *Subjektivierung von Arbeit*. München: Hampp.

Naujok, N., Brandt, B. & Krummheuer, G. (2004). Interaktion im Unterricht. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 753-776). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ortmann, G. (2001). Emotion und Entscheidung. In G. Schreyögg & J. Sydow (Hrsg.), *Managementforschung 11* (S. 277-323). Wiesbaden: Gabler.

Pazzini, K.-J. (1983). *Die gegenständliche Umwelt als Erziehungsmoment*. Zur Funktion alltäglicher Gebrauchsgegenstände in Erziehung und Sozialisation. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Rammert, W. (2003). Technik in Aktion: Verteiltes Handeln in soziotechnischen Konstellationen. In T. Christaller & J. Wehner (Hrsg.), *Autonome Maschinen* (S. 289-315). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien*. Weilerswist: Velbrück.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 4, 282-301.

Rosenbusch, H. S. & Schober, O. (Hrsg.) (2004). *Körpersprache und Pädagogik. Das Handbuch*. 4. Auflage. Hohengehren: Schneider.

Rumpf, H. (1982). *Die Übergangene Sinnlichkeit*. München: Juventa.

Rumpf, H. (1983). *Beherrscht und verwahrlost über den Sportkörper, den Schulkörper und die ästhetische Erziehung*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29 (3), S. 333-346.

Rumpf, H. (1987). *Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur*. München und Weinheim: Juventa.

Schmidt, R. (2004). Habitus und Performanz. Empirisch motivierte Fragen an Pierre Bourdieu. In S. Engler & B. Krais (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (S. 55-70). München und Weinheim: Juventa.

Schmidt, R. (2006). Die Verheißungen eines sauberen Kragens. Zur materiellen und symbolischen Ordnung des Büros. In E. Heisler, E. Koch & T. Scheffer (Hrsg.), *Drohung und Verheißung. Mikroprozesse in Verhältnissen von Macht und Subjekt* (S. 111-135). Rombach: Freiburg.

Schön, D. A. (2005). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. [Nachdruck]. Aldershot: Ashgate.

Sudnow, D. (1978). *Ways of the Hand*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press.

Tenbruck, F. (1961). Zur deutschen Rezeption der Rollentheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 13, 1-40.

Volpert, W. (2003). *Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie*. Sottrum: Artfact.

Weinbach, C. (2004). ...und gemeinsam zeugen sie geistige Kinder: Erotische Phantasien um Niklas Luhmann und Pierre Bourdieu. In A. Nassehi & G. Nollmann (Hrsg.), *Bourdieu und Luhmann. Ein Theorievergleich* (S. 57-84). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Wünsche, K. (1982). Die Muskeln, die Sinne, die Reden: Medien im pädagogischen Bezug. In D. Kamper & C. Wulf (Hrsg.), *Die Wiederkehr des Körpers* (S. 97-108). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Wulf, C. u.a. (Hrsg.) (2001). *Das Soziale als Ritual: Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske + Budrich.

Wulf, C. u.a. (Hrsg.) (2004). *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wulf, C. u.a. (Hrsg.) (2007). *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

*Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)* (2002). *Selbstsozialisation in der Diskussion*. Schwerpunktthema 2/2002.

Prof. Dr. Thomas Alkemeyer, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät IV für Human- und Gesellschaftswissenschaften, Institut für Sportwissenschaft, Arbeitsbereich „Sport und Gesellschaft“, 26111 Oldenburg, E-Mail: thomas.alkemeyer@uni-oldenburg.de

Thomas Pille, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät IV Human- und Gesellschaftswissenschaften, Institut für Sportwissenschaften, Ammerländer Heer Straße 114-118, 26111 Oldenburg, E-mail: thomas.pille@uni-oldenburg.de

*Eingereicht am: 30.11.2007*

*Überarbeitung eingereicht am: 15.01.2008*

*Angenommen (invited paper): 01.02.2008*