

Der LehrerInnenhabitus und sein Einfluss auf das LehrerInnenhandeln

- In Bezug auf Lernende mit geringerem sozialen Status

Zur Erlangung des akademischen Grades
„Bachelor of Education“
und
zur Erlangung eines Lehramtes für bildnerische Erziehung

Eingereicht von

Schenk-Mair, Sophia Hannah

Matrikelnummer: 01509810

E-Mail: sophia.schenkmail@gmail.com

Telefon: 069919366431

Kunst und kommunikative Praxis
Seminar „Eine Ästhetik der Unmittelbarkeit“ Sommersemester 2019
Zeichen (ohne Leerzeichen): 35.756

bei

Spohn, Anna Margareta Sen. Sc. Mag. Ar. Dr. phil.

Wien, 09.01.2020

Abstract:

Children from academic families are still overrepresented in Austrian higher educational facilities or Universities, this does not mean that children from socially less privileged families lack in academic competences, but that there is no fair starting position to begin with. This bachelor theses draws on Pierre Bourdieu's habitus theory and is particularly interested in the cultural capital as a mean of inequality in the school context. The thesis is concerned with how far the habitus of a teacher influences his or her judgment on a student with a socially disadvantaged background. Moreover, the paper looks at the teacher habitus with regard to how it can serve a self-fulfilling prophecy and the manifestation of stereotypes. This paper will argue these issues by employing on several studies conducted in Germany.

Keywords: habitus concept, Bourdieu, teacher habitus, milieu theory

Inhaltsverzeichnis

<i>Einleitung</i>	4
<i>1.0 Begriffserklärungen</i>	5
1.1 Bourdieus Habitus Konzept	5
1.2 Selbsterfüllende Prophezeiungen	7
1.2 Stereotypen.....	7
<i>2.0 LehrerInnenhabitus</i>	8
2.2 Erwerb von kulturellem Kapital	10
2.3 Habitusmuster bei Lehrenden.....	11
<i>3.0 Der Habitus weniger privilegierter Kinder</i>	12
3.1 Bildungssprache	12
3.2 Habitus- Deckungsungleichheit	13
<i>4.0 Selbsterfüllende Prophezeiungen im Schulkontext</i>	15
<i>5.0 Stereotypen und Lehrpersonen</i>	16
<i>Resümee</i>	17
<i>Literaturverzeichnis:</i>	19

Einleitung

In Österreich ist die soziale familiäre Herkunft beziehungsweise der Bildungsgrad der Eltern immer noch der größte Einflussfaktor für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn. Kinder aus Akademikerfamilien sind sowohl in höheren Schulen als auch an Universitäten überrepräsentiert. Dies kann nicht allein auf mangelnde Kenntnisse von Schüler und Schülerinnen aus Schichten mit geringer formaler Bildung zurück zu führen sein, sondern viel mehr darauf, dass es in Österreich keine fairen Startbedingungen gibt und die Herkunft (etwa die Zeit, die Eltern aufwenden um ihr Kind außerschulisch zu fördern) immer noch die Basis für das Bestehen im Bildungssystem ist. Nach dem ich mich im Laufe meiner Studienzeit öfters mit den Texten des französischen Soziologen Pierre Bourdieu beschäftigt habe, hat mich die Frage interessiert, in wie weit die Sozialisierung und Herkunft von Lehrpersonen und damit ihr Habitus in den Handlungen und Entscheidungen eines Lehrenden eine Rolle spielt, vor allem in Bezug auf Kinder aus sozial benachteiligten Schichten.

Die Arbeit basiert auf Pierre Bourdieus Habitus-Konzept und insbesondere auch auf dem Begriff des kulturellen Kapitals. Ich orientiert mich dabei an drei Fragen, die ich mir im Zuge meiner Recherche gestellt habe. Erstens wie weit der LehrerInnenhabitus die Haltung und die Einstellung zu einem Lernenden mit geringerem sozialen Status beeinflusst und damit auch das LehrerInnenhandeln und dadurch den Schulerfolg des Lernenden prägt. Weitergehend beschäftige ich mich mit der Frage nach der Rolle des LehrerInnenhabitus für das Eintreten einer selbst erfüllenden Prophezeiung in Bezug auf die Leistungen eines Lernenden mit nicht deckungsgleichem Habitus. Schlussendlich interessiert mich, ob der Habitus von Lehrenden in Verbindung steht mit Stereotypen gegenüber Schüler oder Schülerinnen aus unteren Schichten. Um diese Fragen zu beantworten beziehe ich mich auf Studien, die hauptsächlich in Deutschland durchgeführt wurden. Aufgrund der geographischen Nähe und des vergleichbaren Schulsystems können diese auch Hinweise auf die Lage in Österreich liefern.

Vor dem Hintergrund des bisher Gesagten ergibt sich nachfolgender Aufbau der Arbeit. Sie ist in fünf Kapitel unterteilt. Im ersten Kapitel werden die theoretischen Vorbedingungen erläutert. Kapitel 2 beschäftigt sich hingegen mit dem LehrerInnenhabitus und der Biografie von Lehrpersonen, im dritten Kapitel wird der Habitus von Kindern aus sozial benachteiligten

Milieus mit dem von Lehrkräften verglichen. Kapitel 4 widmet sich weitgehend der Frage, in wie weit eine selbsterfüllende Prophezeiung in Bezug auf die Unterschiede im Habitus der Lehrenden und Lernenden entstehen könnte. Zuletzt, in Kapitel 5 geht es um die Manifestierung von Stereotypen bezogen auf das Lehrer und Schülerverhältnis und die Rolle des LehrerInnenhabitus hierbei.

1.0 Begriffserklärungen

Bevor ich die Erarbeitung meiner Recherche-Fragen weitergehend abhandle, werde ich die Konzepte, auf die ich mich im Zuge meiner Arbeit stütze, erklären: Pierre Bourdieus Habitus Theorie, die selbsterfüllende Prophezeiung und die Entstehung und Manifestierung von Stereotypen.

1.1 Bourdieus Habitus Konzept

Habitus

Habitus versteht sich als die verschiedenen Denk-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsweisen eines Individuums, welche es sich durch seine individuelle Geschichte einverleibt. Wie Bourdieu beschreibt, wirkt die gesamte Vergangenheit in der Gegenwart fort, da sie den Menschen erst hervorgebracht hat (Moebius und Quadflieg: 58). Zu ergänzen ist hier noch, dass diese verinnerlichten Handlungsmuster dem Individuum nicht bewusst sind, da sie atomisiert worden waren, in Bourdieus Worten „[...] eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt“ (Bourdieu 1983: 132).

Sozialer Raum

Dieser Begriff beschreibt die gesamte Welt und die verschiedenen Positionen die es in dieser Welt gibt. Diese haben einen unterschiedlichen Status inne und mit ein her geht auch eine Wertung dieser Positionen als besser oder schlechter. Dies ermöglicht es einzelnen Menschen oder Gruppen ihre Positionierung im sozialen Raum zu definieren (Rotter et al.: 31).

Kapitalformen

Bourdieu weitet den wirtschaftlichen Begriff „Kapital“ auf andere Ebenen aus, nämlich auf die drei Formen von ökonomischem, sozialem, kulturellem Kapital. Bourdieu meint mit

Kapital jene Faktoren die in den Spannungen und Kämpfen innerhalb des sozialen Raums als Vorteil eingesetzt werden, der auch aufgrund historischer und sozialer Zugehörigkeit akzeptiert wird (Rotter et al.: 32). Die drei Kapitalformen vereint determinierten den sozialen Platz eines Menschen innerhalb des sozialen Raums (Abels: 210)

Ökonomisches Kapital

Das ökonomische Kapital meint den realen Besitz und dessen Verteilungsverhältnis. Es kann als die Basis verstanden werden, von der aus erst kulturelles und soziales Kapital entstehen können, doch es ist nur möglich diese beiden Kapitalformen aus rein ökonomischer Kraft zu erwerben, wenn auch parallel dazu sehr viel Zeit in die Transformationsarbeit gesteckt wird (Kupfer: 83).

Soziales Kapital

Das soziale Kapital wiederum beschreibt die sozialen Beziehungen und Netzwerke oder die Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppierungen (Moebius und Quadflieg: 60). Der Wert des sozialen Kapitals ergibt sich aus der Bedeutung der Beziehungen und die Menge bestimmt den Umfang. Durch die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe ergeben sich viele Vorteile, wie zum Beispiel Gefälligkeiten (Kupfer: 83).

Kulturelles Kapital

Das kulturelle Kapital kann in drei verschiedene Aspekte unterteilt werden. Erstens beschreibt es all die materiellen Besitztümer eines Menschen wie zum Beispiel Bücher, Bilder oder Instrumente. Zweitens meint es die Institutionalisierung einer Person durch akademische Titel. Drittens wird es inkorporiert, wie zum Beispiel die von einem Individuum erworbenen kulturellen und intellektuellen Kompetenzen und Fähigkeiten, die er oder sie in einer Bildungseinrichtung gelernt hat. Sie werden verinnerlicht bis sie schließlich in Formen wie Sprachgefühl oder Wissen im kulturellen Kapital einer Person gespeichert sind (Moebius und Quadflieg: 60). Bourdieu nennt die „[...] amtlich beglaubigte Form des kulturellen Kapitals“ *Bildungskapital* (Bourdieu 1979: 449). Für meine Arbeit ist vorrangig das kulturelle Kapital von Interesse.

1.2 Selbsterfüllende Prophezeiungen

Unter selbst erfüllenden Prophezeiungen versteht man Vorhersagen über das Verhalten oder eintreffende Ereignisse, welche von den eigenen Erwartungen und Überzeugungen so beeinflusst werden, dass das von vorhinein Angenommene auch eintrifft (Zimbardo: 430).

Der amerikanische Soziologe Robert K. Merton spricht 1948 erstmals von diesem Begriff und beschreibt, dass der selbsterfüllenden Prophezeiung zu Beginn eine falsche Bestimmung einer Situation zugrunde liegt, aber diese „[...] *false definition*“ ein neues Verhalten hervorruft, das dann wiederum die anfänglich falsche Annahme wahr werden lässt (195). Er ergänzt, dass die trügerische Gültigkeit der selbsterfüllenden Prophezeiung ein Bestehen des Irrtums fortführt, da der Prophet den tatsächlichen Lauf der Dinge als Referenz für den Beweis sieht, dass er oder sie schon von Beginn an recht hatte (Merton: 195).

1.2 Stereotypen

Der Kulturwissenschaftler Stuart Hall definiert „Stereotyping“ als eine Praxis, die Menschen auf wenige, kleine und essentielle Charakteristiken reduziert, welche dann aber als naturgegeben repräsentiert werden (Hall: 257). Er spricht von „[...] stereotyping as a signifying practice“, da wir Menschen in einer Welt leben, in der wir Objekten, Menschen oder Situationen zu bestimmten allgemeine Klassifikationen und Schemata ordnen. Diese sind in unserer Kultur fixiert, daher müssen wir sie decodieren um uns ihrer bewusst zu werden. Um uns die Welt erklärbar zu machen, ergründen Menschen immer den Sinn von Dingen anhand breiter Kategorien. Dyer gibt das Beispiel, dass wir etwas von einer Person wissen aufgrund deren Rolle, die er oder sie spielt; ob die eines Elternteils, eines Kindes, eines Arbeiters oder eines Geliebten. Menschen ordnen andere zu einer bestimmten Gruppe zu und tun dies anhand der sozialen Klasse, dem Geschlecht, dem Alter, der Nationalität, der Sprachlichkeit, der sexuellen Orientierung etc. Weitergehend ist das Bild einer Person aufgebaut durch Information, die durch diese Positionierung von ihr oder ihm innerhalb dieser verschiedenen Gruppierungen gemacht wurde (Dyer: 28).

Nun betont Hall aber, dass es einen gravierenden Unterschied zwischen „type“ und „stereotype“ gibt. Stereotypen reduzieren eine Person allein auf die Charakteristiken, definiert in einem „type“. Diese werden dann übersteigert, vereinfacht und schließlich fixiert. In Halls Worten: „[...] stereotyping reduces, essentializes, naturalizes and fixes difference“

(258). Darüber hinaus spalten Stereotypen das Normale und das Akzeptierte von dem Abnormalen und dem Nichtakzeptierten und grenzen damit alles aus, was anders ist und nicht hineinpasst: „stereotyping deploys a strategy of splitting“ (Hall 258). „Types“ sind Instanzen, die Menschen bezeichnen, welche nach gesellschaftlichen Regeln leben, Hall nennt sie „social types“; diejenigen, welche durch die Regeln ausgeschlossen werden, versteht er als „stereotypes“ (258). Stereotypen ergeben einen weiteren Aspekt, den des Ausschließens: „[...] so, another feature of stereotyping is its practice of closure and exclusion. It symbolically fixes boundaries and excludes everything which does not belong“ (Hall: 258).

Wie Hall beschrieben hat, schaffen Stereotypen eine symbolische Grenze zwischen dem Normalen und dem was davon abweicht, zwischen Insider und Outsider, zwischen uns und denen. Sie tragen ihren Teil bei, in der Beibehaltung sozialer und symbolischer Ordnungen (Hall: 257) und es liegt auf der Hand, dass diese Trennung und Kategorisierung von Bedeutung ist für das Verhältnis eines LehrerInnenhabitus zu einem Habitus eines Kindes aus sozial benachteiligtem Milieu.

2.0 LehrerInnenhabitus

Nach dem ich nun die theoretischen Grundlagen kurz beleuchtet habe, möchte ich nun der Frage nach dem LehrerInnenhabitus nachgehen und diese im Kontext von Schule und Bildung abhandeln. Der Habitus einer Lehrperson ist in vielen Bereichen wichtig, da er unter den Aspekten der verwendeten Sprache der Unterrichtsgestaltung und der Bewertung der Leistung Einfluss hat. Der Erfolg eines Schülers oder einer Schülerin ist daher nicht nur von den strukturellen schulischen Erwartungen und von ihrer sozialen Herkunft, sondern auch vom Habitus der Lehrperson abhängig (69).

2.1 Statistik zur Lehrerherkunft

Da Bourdieu der Herkunft und Familie eine hohe Bedeutung in der Entstehung des Habitus zumisst, möchte ich die Lehrerbiografien anhand statistischer Dateien näher betrachten. Doch wie sich herausstellte, gibt es wenige aktuelle Studien und Literatur zu diesem Thema, daher beziehe ich mich Großteils auf die 2001/02 durchgeführte explorative Studie der deutschen Bildungswissenschaftlerin Eva Treptow und die dabei erhobenen Daten.

Treptow kombinierte qualitative und quantitative Forschungsmethoden in ihrer Studie und richtete sich vorrangig auf quantifizierbare Kriterien (Treptow: 148). Die Datenerhebung fand in zwei Abschnitten in Hagen statt, wobei die zweite Befragung 14 Monate später durchgeführt wurde. Die Probanden bestanden aus 142 Lehrpersonen der Sekundarstufen I/II von denen 74 weiblich und 68 männlich waren. Die Testpersonen waren zum Zeitpunkt der ersten Befragung im Januar 2001 an dem Beginn ihrer Lehrberufstätigkeit beziehungsweise am Ende ihres Lehramtsstudiums, bei der zweiten Befragung waren dann aber alle bereits im Schuldienst tätig (149).

Als Erhebungsinstrument wurden schriftliche Fragebögen erstellt, die offene und geschlossene Fragen beinhalteten. Dies hatte dahingehend den Vorteil, dass durch die qualitativen Anteile der Studie die individuellen biografischen Aspekte miteinbezogen werden konnten, aber die quantitativen geschlossenen Fragen dennoch ein auswertbares und vergleichbares Ergebnis lieferten und damit aussagekräftiger als eine rein qualitative Studie waren (151). Der zweite Studienabschnitt erwies sich als Korrekturphase, da Antworten die sich im ersten Teil als widersprüchlich erwiesen korrigiert werden konnten. Miteinhergehend war es möglich etwaige Erinnerungslücken über weiter zurückliegende Biografieaspekte zu überprüfen und damit konnte die Reliabilität der Ergebnisse erhöht werden (152).

Der Fragebogen der ersten Erhebung bestand aus drei Teilen und behandelte hauptsächlich die bisherigen Bildungsbiografien der Probanden so wie die Abfragung personaler Daten, familiärer Hintergrund, Rollenverteilung der Eltern und die Freizeitaktivitäten in der Kindheit und Jugendzeit (152). Der zweite Teil widmete sich „[...] den wichtigsten Statuspassagen der schulischen Bildungsbiografie“ unter anderem den Noten, der Selbsteinschätzung und der Unterstützung, die die Probanden von ihren Eltern in ihrer Berufswahl erfahren haben (Treptow: 153). Abgeschlossen wurde die erste Erhebung mit der Frage nach der Berufswahlmotivation (153). Der Fragebogen der zweiten Erhebung 14 Monate später orientierte sich an den aktuellen privaten Lebenssituationen der Probanden und ihren Erfahrungen im Einstieg in die Lehrtätigkeit (154). Eva Treptows Studie brachte sehr anschauliche und bis heute relevante Ergebnisse.

Lehrpersonen stammen statistisch gesehen aus relativ traditionellen Familienstrukturen, bestehend aus Vater, Mutter und mehreren Kindern. Vor allem der Aspekt, dass Lehrkräfte öfters mit zahlreichen Geschwistern aufwachsen, lässt vermuten, dass sie dadurch einen

großen Anteil ihrer sozialen Kompetenz erworben haben (Laimbauer: 70). Die Eltern sind für die Entstehung eines Habitus von großer Signifikanz, da sie als Vorbilder fungieren. Eva Treptows Studie hat ergeben, dass die Rollenverteilung wie auch die Familienstruktur sehr konservativ ist, dies zeigt sich daran, dass 97 % Prozent der Väter hauptberuflich tätig sind und 73,8 Prozent der Mütter Teilzeit arbeiten (Treptow: 168) Auch die Arbeitsaufteilung im häuslichen Umfeld gestaltet sich in Orientierung an traditionelle Rollenbilder, da die Mütter den Großteil der Hausarbeit erledigten (169).

2.2 Erwerb von kulturellem Kapital

Beleuchtet man den sozialen Status der Familien, aus denen Lehrer und Lehrerinnen stammen, zeigt sich, dass einige Lehrkräfte im aufstrebenden Arbeitermilieu angesiedelt werden können, da der Lehrberuf für rund 48 % der Lehrpersonen einen sozialen Aufstieg bedeutet. Andererseits sind der größere Teil der Eltern von Lehrkräften selbst Beamte und in sehr vielen Fällen sogar selbst im Lehrberuf tätig. Laimbauer ergänzt hier, dass dies „[...] auf großes kulturelles Kapital und hohes Sicherheitsbedürfnis, aber wenig Erfolgsstreben schließen ließe“ (Laimbauer: 71). Was sich ebenfalls in Treptows Studie über die Freizeitgestaltung von Lehrern und Lehrerinnen widerspiegelt, ist dass sich vor allem Lehrerinnen Aktivitäten widmen, die mit sehr hohem kulturellen Kapital einhergehen wie zum Beispiel Lesen, Musizieren und Reisen. Ergänzend kann hier noch gesagt werden, dass eine reiche Auswahl an Freizeitmöglichkeiten Großteils nur Kinder aus gut situierten Familien genießen können, da ökonomisches Kapital als Grundlage für den Erwerb von kulturellem Kapital gesehen werden kann (Treptow: 25). Hinzu kommt, dass vor allem Freizeitaktivitäten von den Eltern gefördert wurden, die sich in den kulturellen Bereich einordnen lassen, primär in künstlerischen Tätigkeiten. Dies kann wieder darauf zurückzuschließen sein, dass die elterliche Auswahl und Förderung von Freizeittätigkeiten ihrer Kinder darauf abzielen, diese auf Lebenschancen vorzubereiten, da kulturelle Fähigkeiten wie zum Beispiel Lesen im Bildungsbereich einen großen Vorteil bedeuten. Hinzu kommt, dass die Mitgliedschaft in Vereinen oder anderen Gruppierung auch die Möglichkeit, soziale Kontakte zu knüpfen, bereitstellt - und damit kann sich das soziale Kapital erweitern (Treptow: 25). Diese besonders starke Tradierung von kulturellem Kapital in den Herkunftsfamilien von Lehrkräften spiegelt sich auch in deren Schulbildung wieder. Betrachtet man diese genauer, lässt sich ableiten, dass die Schullaufbahn gerade und zielstrebig verläuft und weitgehend ohne Einbrüche von staten geht. (Laimbauer: 73) Dies kann natürlich, einfach gesagt, darin begründet werden, dass, wer sich für ein Lehramts

studium entscheidet, mit ziemlicher Sicherheit positive Erfahrungen im Schulkontext gemacht hat.

2.3 Habitusmuster bei Lehrenden

Vor dem Hintergrund der statistischen Lehrerherkunft und dem familiären Aufwachsen kann versucht werden einen LehrerInnenhabitus zu skizzieren. Nach der deutschen Bildungsforscherin Andrea Lange-Vester können drei LehrerInnenhabitustypen definiert werden. Hierbei muss erwähnt werden, dass diese Kategorisierung nur Habitusmuster darstellen, die keinesfalls auf alle Lehrpersonen anwendbare sind (365). Das erste Habitusmuster nennt sie *Eigenverantwortung und Integration* und beschreibt Lehrer und Lehrerinnen, die im gehobenen Dienstleistungsmilieu angesiedelt sind. Lehrkräfte dieser Habitusgruppe unterrichten nach der traditionellen Linie der akademischen Intelligenz sie sind der Auffassung, dass durch Bildung die Persönlichkeit allumfassend gebildet wird. Diese Persönlichkeitsbildung braucht demgemäß Ziele, die mit diesem Bildungsideal verbunden sind. Solche Ziele wären unter anderem, dass Schüler eigenverantwortliches Handeln und kritisches Denken erlernen und im Zuge einer selbstreflexiven Persönlichkeit ideelle Werte wie Emanzipation und Autonomie vertreten. Ein weiterer Punkt wäre die Sicht der Schule als sachlich und distanziert, was die Milieus der Oberklasse kennzeichnet, die sich unterscheiden und abgrenzen wollen (Lange-Vester: 365). Beim zweiten Habitustyp handelt es sich um Lehrkräfte aus dem leistungsorientierten Arbeitnehmersmilieu. Lange-Vester nennt dieses Muster *Emanzipation und Leistung*. Lehrer und Lehrerinnen mit diesem Habitusmuster vertreten die Meinung, dass Veränderung durch eigene Kraft möglich ist und dass durch Leistung eine Befreiung aus Herkunftsverhältnissen zu schaffen sei. Dementsprechend erwarten Lehrpersonen mit diesem Habitusmuster, die Bereitschaft von Schülern und Schülerinnen sich anzustrengen und Erfolge und Misserfolge selbst zu verantworten. Lehrkräfte mit diesem Muster verfügen über jenen Leistungsethos, der ihnen den Bildungsaufstieg selbst ermöglicht hatte (366) Das dritte Habitusmuster hingegen bezeichnet Lange-Vester als *Disziplin und Ordnung* und bezeichnet Lehrer und Lehrerinnen aus dem traditionellen kleinbürgerlichen Milieu (365). Bei dieser Lehrergruppe spielen Hierarchien eine große Rolle, weil sie Struktur und Überschaubarkeit in den Schulalltag bringen und damit die Lehrperson vor der Überforderung bewahren. Schüler und Schülerinnen sind angehalten, die Lehrkraft als Autoritätsperson anzuerkennen. Des Weiteren werden

Unterschiede sozialer Ungleichheiten aufgrund von Bildung als natürlich aufgefasst und damit einhergehend diese auch akzeptiert (365).

Anhand dieser drei Habitusmuster erklärt Lange-Vester, dass Ziele und Vorstellungen von Lehrer und Lehrerinnen im Lehrberuf mit deren eigenen milieu-spezifischen Verständnissen und Schemata verknüpft sind. Daher bringen sie anderen Einstellungen womöglich wenig Verständnis entgegen. Obwohl es noch sehr wenig Studien zu dieser Thematik gibt, besteht die Wahrscheinlichkeit, dass es vor allem für Kinder mit geringerem sozialen Status schwer sein könnte von einer Lehrperson mit einem anderen Habitus akzeptiert zu werden auch aufgrund der häufigen Bildungsabbrüche von Personen aus unteren sozialen Schichten entstammen Lehrer und Lehrerinnen tendenziell aus anderen soziökonomischen Herkunftsmilieus. Daher ist für Schüler und Schülerinnen mit geringerem sozialen Status - im Vergleich zu Kindern aus mittleren oder höheren Schichten, bei denen der herkunftsspezifische Habitus sich weniger von denen der Lehrkräfte unterscheidet, schwieriger sich im Schulwesen zu beweisen. Hinzu kommt, dass der Habitus von Kindern aus sozioökonomisch schwächeren Familien womöglich von der Lehrperson abgewertet wird und das Kind gezwungen ist, sich der fremden Schulkultur anzupassen (Lange-Vester: 367).

3.0 Der Habitus weniger privilegierter Kinder

Nun, da ich mich ausführlich mit der Herkunft und dem damit verbundenen Habitus von Lehrkräften beschäftigt habe, möchte ich einen Blick auf die Auswirkungen der Herkunft Schülern oder Schülerinnen mit geringerem sozialen Status werfen. Um den LehrerInnenhabitus und seinen Kontrast zu dem eines Lernenden aus einer weniger privilegierten Schicht zu veranschaulichen, werde ich mich hauptsächlich auf das kulturelle Kapital konzentrieren, da es dahingehend die meisten Unterschiede gibt.

3.1 Bildungssprache

Nach Bourdieu besteht das kulturelle Kapital einer Person in der Ähnlichkeit mit der dominanten Kultur in einer Gesellschaft zusammen und inkludiert vor allem die Fähigkeit, die „Bildungssprache“ zu verstehen und zu benutzen. Der Besitz von kulturellem Kapital unterscheidet sich nach der sozialen Schicht. Die Teilnahme am Bildungswesen erfordert diesen Besitz von kulturellem Kapital. Demnach ist es sehr schwierig für Schüler und

Schülerinnen aus Familien mit geringerem sozialen Status in diesem Bildungssystem erfolgreich zu sein. Das kulturelle Kapital kann auch in der Familie weitergegeben werden der Schulerfolg gibt dahingehend den Hinweis aber es muss hierbei angemerkt werden, dass dies nicht aufgrund natürlich besseren Fähigkeiten geschieht, sondern weil mehr kulturelles Kapital zugrunde liegt und Zeit investiert wird (Kupfer: 82). Daher kann ein wesentlicher Unterschied zu einem LehrerInnenhabitus im Mangel an kulturellem Kapital liegen, was sich vor allem im Sprachgebrauch der Kinder äußert. Dies kann auf einer anderen gesprochenen Erstsprache als Deutsch basieren, aber es ist hierbei anzumerken, dass nicht Mehrsprachigkeit zu Problemen beim Erwerb der Bildungssprache führt, sondern vielmehr der soziale Hintergrund. Das heißt, dass Lernende aus österreichischen Familien, die zwar Deutsch Zuhause sprechen, aber dennoch sozial- und bildungstechnisch benachteiligt sind, ebenfalls gravierende Probleme im Erwerb von Bildungssprache haben können. Dies kann damit begründet werden, dass für Schüler und Schülerinnen aus sozial benachteiligten Schichten die Schule als der einzige Ort für kulturelle Anregung fungiert, da für sie Zuhause keine Möglichkeit an Förderungen besteht (Jünger: 97). Dies ist konträr zum Aufwachsen von Lehrkräften, die vor allem im Erwerb von kulturellem Kapital immens gefördert wurden. Daher kann dies auch als einer der Gründe verstanden werden, warum Lehrpersonen eine andere Sprachlichkeit als die ihre als unzulässig empfinden. Feldmann (53) spricht hier von Spielregeln, die von Gruppen mit einem bestimmten Habitus festgelegt und erstellt werden und es insbesondere Kindern aus unteren sozialen Schichten kaum möglich machen, in diesem Spiel zu gewinnen.

3.2 Habitus- Deckungsungleichheit

Wenn nun die verschiedenen Habitus sich nicht miteinander vereinen lassen, wenn der Habitus der Lehrperson nicht der gleiche wie der der zu beurteilten oder zu unterrichtenden Schüler oder Schülerinnen ist, kann es leicht zu Missverständnissen und Falscheinschätzungen kommen (Laimbauer 69). Erna Nairz-Wirth ergänzt hier mit dem Begriff „Passung“ und meint, dass zwei Habitus im Verhältnis entweder harmonisieren oder sich abstoßen (110).

Eine amerikanische Langzeitstudie mit dem Titel „*Differential Developmental Pathways of High School Dropouts and Graduates*“ durchgeführt von Hickman et al. untersuchte den unterschiedlichen Bildungsverlauf von SchulabbrecherInnen und SchulabsolventInnen. Die Studie zeigte, dass sich Tendenzen die Schule abzubrechen schon in der frühesten Schulbildung der Kinder abzeichnete. Er führt das darauf zurück, dass sie schon im

Kindergarten wegen ihres herkunftsbedingt anderen Habitus Ablehnung erfahren mussten und ein negatives Bild von Bildungseinrichtungen entwickelten. Bourdieu nennt dies den „Selbsteleminierungsprozess“ und erklärt, dass eine ablehnende Haltung gegenüber jeglicher Form von Bildungsinstituten schon innerhalb der Familie weitergegeben werden kann (Treptow: 16).

Dieser Selbsteleminierungsprozess kann auch, durch die verschiedenen Ziele und Anforderungen begründet werden. Hier kann abgeleitet werden, dass unterschiedliche Klassenmilieus an Bildungsinstitutionen knüpfen (siehe Abb. 1). Während die Schichten, aus denen Lehrkräfte meistens entstammen, wie das *Akademische Oberklassemilieu* oder das *Aufstiegsorientierte Milieu*, die Schule als Ort der intellektuellen Herausforderung oder als Mittel des sozialen Aufstieges sehen und die Familie als Bereich für die Weitergabe von kulturellen Kapital oder individueller Leistungsnormen, sieht das *Traditionslose Arbeitermilieu* die Schule als einen Ort, den man wohl oder übel ertragen muss. Ihr Ziel ihn so gut wie möglich hinter sich zu lassen (Grundmann 2003: 37).

Abbildung 1: Grundmann, Matthias et al. 2003. Idealtypische Bildungsstrategien in ausgewählten Milieus

		Bereichsspezifische Bildungsrationalitäten, -ziele etc			↔	Anforderungen der Institution Schule:
		Schule	Familie	Peers		
Ausgewählte Milieus ⁹	Akademisches Oberklasse-Milieu	Exzellenz, Bildung als intellektuelle Herausforderung	Tradierung legitimen kulturellen Kapitals	„reine“ Freundschaften	↔	<ul style="list-style-type: none"> – selbstbestimmtes Lernen – Aufnahmebereitschaft – Respekt – Leistungsfähigkeit – Disziplin – Kommunikationsfähigkeit
	Aufstiegsorientiertes Milieu	Schule als Vehikel des sozialen Aufstiegs und als kulturelle Autorität	Individualisierte Partnerschafts- und Familienorientierung, Tradierung individueller Leistungsnormen	Feld zur Erprobung eigener Möglichkeiten		
	Traditionsloses Arbeitermilieu	Schule als notwendiges Übel und „fremde“ Autorität; Bestreben, sie so gut als möglich hinter sich zu lassen	Vermittlung alltagspraktischer und verwandtschaftlicher Orientierungen, Tradierung sozialen Kapitals, Konformitätsprinzip	Leidensgenossen, Gegenkulturen		

Treptow argumentiert:

„[d]ie erfolgreiche Partizipation am formalen Bildungsgeschehen [ist] demnach abhängig von einer möglichst optimalen Übereinstimmung von außerschulisch erworbenen und im Bildungsprozess benötigten Denk- und Handlungsschemata (2006: 15).“

Es zeigt sich eindeutig, dass bei Lernenden aus oberen Schichten die Deckungsgleichheit von außerschulischer Förderung mit der formalen Schulbildung und daraus resultieren der Schulerfolg am Höchsten ist (15).

4.0 Selbsterfüllende Prophezeiungen im Schulkontext

Studien zeigen, dass die Erwartungshaltung der Lehrperson Einfluss auf die Leistung des Lernenden hat. Daher kann die Lehrererwartungen im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung sowohl dienlich sein als auch eine negative Erwartungshaltung einem Lernenden gegenüber dessen akademische Leistung untergraben kann. Die Haltung der Lehrperson beeinflusst nicht nur die Bereitschaft, bestimmte Schüler und Schülerinnen mehr zu unterstützen, sondern auch deren Evaluierung (Hachfeld et al. 79). Der Harvard-Psychologe Robert Rosenthal und Schulleiterin Lenore Jacobson bestärkten die Annahme, dass die Lehrererwartung an eine Schülerleistung einer selbsterfüllenden Prophezeiung entsprechen kann. In ihrem berühmten *Oak School Experiment* aus dem Jahr 1968, bei welchem sie Lehrpersonen erklärten, dass bestimmte Kinder in deren Klassen überdurchschnittlich intelligent seien. Die Lehrkräfte wussten allerdings nicht, dass die angeblich intellektuell weiterentwickelten Schüler ganz willkürlich gewählt worden waren. Doch am Ende des Schuljahrs hatten genau diese Kinder einen tatsächlich höheren Intelligenz Quotienten aufzuweisen als die restlichen Schüler der Klasse (Nolkemper: 72). Rosenthal und Jacobs sahen die Ergebnisse des Experiments als einen weiteren Beweis, dass die Erwartung einer Person auf das Verhalten einer anderen zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung werden kann (Rosenthal und Jacobs: 447).

Die Möglichkeit, dass durch sich nicht deckende Habitus eine selbsterfüllende Prophezeiung wirken kann, ist durchaus vorstellbar. Auch wenn es in diesem Gebiet an jeglichen Studien mangelt, liegt es nahe, dass der Habitus einer Lehrperson in einem gewissen Grad durchaus Einfluss auf das Eintreffen einer selbsterfüllenden Prophezeiung haben kann. Denkt man daran, dass ein Lernender, der oder die aufgrund seiner Herkunft und seines familiären Umfelds weniger kulturelles Kapital mitbringt und daher sich sprachlich anders ausdrückt als im Bildungskontext gewünscht, sich vielleicht auch noch anders kleidet als es dem Geschmack der Lehrkraft entspricht. Bourdieu sieht den Geschmack korrelierend mit der Ungleichheit der Milieus als den auffälligsten Indikator von kulturellem Kapital (Bourdieu 1987: 124). Es könnte durchaus sein, dass der Lernende in Wirklichkeit gar nicht weniger leistet, sondern die Lehrperson dies nur aufgrund seines Habitus annimmt. Und da der Habitus unbewusst auch die Einstellung eines Menschen beeinflusst, kann dies auch einer

selbsterfüllenden Prophezeiung dienlich sein, bei der anfänglich eine falsche Annahme aufgrund des anderen Habitus angenommen wird. Sich die Lehrperson dann dem entsprechend verhält und durch das Eintreffen der Annahme wie zum Beispiel schlechte Schulleistung, die zu Beginn gemachte Prophezeiung wahr wird. Eng verknüpft mit der Entstehung einer selbsterfüllenden Prophezeiung ist die Manifestierung von Stereotypen im Schulkontext, die ich im folgenden Kapitel näher erläutern möchte.

5.0 Stereotypen und Lehrpersonen

Vor dem dargelegten Hintergrund ist die Frage relevant, in wie weit etwaige manifestierte Stereotypen von Lehrpersonen auf Schüler und Schülerinnen mit geringerem sozialen Status Einfluss auf deren Handeln haben und in wie weit der unterschiedliche Habitus dabei eine Rolle spielt. Wie ich schon im Theorieteil beschrieben habe, fungieren Stereotypen auf eine Kategorisierung von Menschen in bestimmte Gruppen.

Lehrpersonen können stereotypische Erwartungen und Eindrücke von Schülern und Schülerinnen aufgrund deren ethnischen Hintergrund haben (Hachfeld et al.: 79).

Imke Dunkake und Claudia Schuchart führten eine Studie in Deutschland durch, in der sie Studierende des Lehramts anhielten bestimmte Verhaltensweise zu nennen, welche sie mit Schülern und Schülerinnen aus unteren Milieus verbinden. Sie sollten definieren, welche spezifischen Verhaltensmerkmale „[...] leistungsschwache und leistungsstarke Schüler aus ihrer Sicht charakterisieren.“ (Dunkake und Schuchart 2014: 94). Die Studie zeigte, dass bei Schülern aus der Unterschicht eher negative Adjektive gewählt worden waren wie; „nicht diszipliniert“, „fehlende Konzentration“ und „respektlos“ (94).

Ein Jahr darauf im Jahr 2015 bauten Imke Schuchart und Claudia Dunkake eine weitere Studie auf der bereits durchgeführten auf, in der sie angehenden Lehrpersonen eine Reihe von Fotos von 10-12-jährigen männlichen Schülern zeigten, die jeweils unterschiedliche soziale Schichten repräsentieren sollten. Die Fotos portraitierten Schüler mit ordentlicher Frisur, Markenkleidung und normalem Körpergewicht im Gegensatz zu übergewichtigen Schülern in billiger Kleidung. Die Schüler waren auf den Fotos dargestellt, während sie im Klassenraum vier Arten von störendem Verhalten zeigten: Handy spielen, die Füße am Tisch, Musik hören

mit Kopfhörern und kämpfen. Für jede der vier Situationen wurden die Probanden angehalten, spontan die für sie angemessene disziplinarische Maßnahme zu wählen. Die Handlungsoptionen für den musikhörenden Schüler waren zum Beispiel 1. „Ich reagiere gar nicht“ 2. „Ich gehe leise zu dem Schüler und sag ihm, er soll die Musik ausmachen“ 3. „Ich sage dem Schüler vor der ganzen Klasse, dass er die Musik ausmachen soll“ 4. „Ich nehme dem Schüler das Handy weg und mache einen Eintrag im Klassenbuch“ 5. „Ich nehme das Handy weg und gebe ihm eine schriftliche Ermahnung“ 6. „Ich nehme das Handy weg und suspendiere ihn vom Unterricht“. Die Auswertung zeigte, dass 36,7 Prozent der Befragten die Kinder unterschiedlich gemäß ihrer sozialen Klasse behandeln würden (Schuchart und Dunkake 2015: 61). Die Ergebnisse zeigten eindeutig, dass junge Lehrpersonen, im Fall der Studie noch in der Lehrerbildung, von Schülern aus der Mittelschicht erwarten, dass diese sich anständiger verhalten als jene aus der Unterschicht. Auffallend war, dass für Kinder aus der Mittelschicht öfters disziplinarische Handlungsoptionen gewählt wurden, die in einem diskreten leisen Gespräch von statten gingen, aber für Kinder aus der Unterschicht disziplinarische Maßnahmen, die den Schüler vor der ganzen Klasse zur Rechenschaft zogen (66).

Dafür in wie weit der LehrerInnenhabitus hier ausschlaggebend ist, ist die unterschiedliche Sozialisierung von Lehrkräften und die Herkunft der teilnehmenden angehenden Lehrer und Lehrerinnen wichtig. Die Gruppe an Lehramtsanwärtern und Anwärterinnen hatten fast alle Eltern mit einem höheren Schulabschluss und zählten zu sozial bevorzugten Gruppen. Eine Lehrperson kann die eigene Wahrnehmung bezogen auf einen Lernenden und dessen Eigenschaften nicht unabhängig von seiner oder ihrer sozialen Herkunft sehen (Schuart und Dunkake 2014: 92). Studien wie diese zeigen, dass Stereotypen verbunden mit dem LehrerInnenhabitus in der Beurteilung und Erwartungshaltung gegenüber eines Lernenden aus weniger privilegierter Schicht eine Rolle spielen könnten.

Resümee

Diese Bachelorarbeit ist ein Versuch sich mittels Bourdieus Habituskonzept zu fragen, ob es einen Unterschied im LehrerInnenhandeln aufgrund der Diskrepanz des Habitus bei Lehrenden und Schülern mit verschiedener sozioökonomischer Herkunft gibt. Weiters untersuchte die Arbeit, wie weit dies in Verbindung mit einer selbsterfüllenden Prophezeiung oder der Manifestierung von Stereotypen geschehen kann.

Die Arbeit beruht zum einem auf theoretischer Überlegung und zum anderen auf bestehenden Studien, die die theoretische Annahme unterstützten. Um die Anfangs gestellten Fragen in vollem Umfang beantworten zu können, wären eigens auf die verwendeten Begriffe abgestimmte empirische Untersuchungen notwendig. Dennoch lässt die umfangreiche Recherche und die Analyse zahlreicher Studien, den Schluss zu, dass der LehrerInnenhabitus Einfluss auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden haben kann, vor allem wenn man dies anhand des kulturellen Kapitals bemisst, das wie im Hauptteil erwähnt Lehrkräfte aufgrund ihrer familiären Herkunft zu genüge besitzen, aber Schüler und Schülerinnen aus unteren Schichten meist an kulturellem Kapital mangeln.

Des weiteren hat sich bei mir im Zuge dieser Arbeit die Frage gestellt warum ein derartiger Mangel an aktuellen Studien in Bezug auf die Herkunft von Lehrern und Lehrerinnen besteht, wenn diese doch relevant für die Ableitung des LehrerInnenhabitus ist und evidenten Einfluss auf das LehrerInnenhandeln hat. Mir ist nicht klar woran dieses fehlende Forschungsinteresse liegt, wobei ich doch denke dass es neben der Forschung auch in den Verantwortungsbereich des Lehramtsstudiums fällt und es dort eigentlich eine Pflicht sein sollte, die Diskrepanz des LehrerInnenhabitus, zu dem des Lernenden mit geringerem sozialen Status innerhalb der Ausbildung zu behandeln. Doch ich als Studentin am Ende meiner Lehrerinnenbildung habe in dieser kaum etwas Hilfreiches gelernt wie ich in meinem zukünftigen Beruf auf diese Thematik eingehen kann und mich trotz meines Habitus und der Verfügung kulturellen Kapitals unbeeinflusst gegenüber Lernenden aus sozial benachteiligten Milieu verhalten kann. Und wie es möglich ist sich dagegen zu stellen, wenn der Habitus wie bereits erwähnt eine unbewusste Disposition gegenüber der Welt darstellt.

Mit dem Hintergrund des Forschungsmangels in diesem Bereich ist die vorliegende Bachelorarbeit ein Grundstein sich mit der Frage des LehrerInnenhabitus in weitergehenden Studien zu intensivieren.

Literaturverzeichnis:

Abels, Heinz "Habitus Und Geschmack Und Ein Subjekt in Anführungszeichen." *Identität* 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag Für Sozialwissenschaften, (2010): 207-226.

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., und Thompson, M. S." School performance, status relations, and the structure of sentiment: bringing the teacher back". *American Sociological Review*, 52(5) (1987): 665-682.

Bourdieu, Pierre. „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.“ hrsg. v. Kreekel, Reinhard. *Soziale Ungleichheit. Soziale Welt* (2), (1983): 183- 198.

Bourdieu, Pierre. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987.

Dunkake, Imke; Schuchart, Claudia. "Stereotypes and teacher characteristics as an explanation for the class specific disciplinary practices of pre-service teachers." *Teach. Teach. Educ.* 50, (2015): 56–69

Dunkake, Imke; Schuchart, Claudia „Schichtspezifische Stereotypen unter angehenden Lehrkräften.“ *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34(1), (2014): 89-107.

Grundmann, Matthias, Olaf Groh-Samberg, Uwe Bittlingmayer, und H. Bauer. "Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe." *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft* 6.1 (2003): 25-45.

Hachfeld, Axinja, Yvonne Anders, Sascha Schroeder, Petra Stanat, und Mareike Kunter. "Does Immigration Background Matter? How Teachers' Predictions of Students' Performance Relate to Student Background." *International Journal of Educational Research* 49.2-3 (2010): 78-91.

Hickman, Gregory P, Mitchell Bartholomew, Jennifer Mathwig und Randy S. Heinrich. "Differential Developmental Pathways of High School Dropouts and Graduates." *The Journal of Educational Research*, 102:1, (2008): 3-14.

Jussim, Lee and Kent D Harbor. "Teacher Expectations and Self-fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies." *Personality and Social Psychology Review: An Official Journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc* 9.2 (2005): 131-55.

Jussim, Lee.: "Teacher expectations: self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy". *J. Pers. Soc. Psychol.* 57(3), (1989): 469–480.

Jussim, Lee "Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review." *Psychological Review*, 93, (1986): 429-445.

Jünger, Rahel. "Der schulbezogene Habitus von privilegierten und nichtprivilegierten Kindern im Vergleich- und einige Folgerungen für die Praxis" *Wie Bourdieu in Die Schule kommt: Analysen zu*

Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen, hrsg. V. Erler, Ingolf et. al., Innsbruck, Wien [u.a.]: StudienVerlag, (2011): 88-102.

Kupfer, Antonia. *Bildungssoziologie: Theorien – Institutionen – Debatten*. Vol. 8. Wiesbaden: VS Verlag Für Sozialwissenschaften, 2011

Laimbauer, Viktoria. "Wer wird Lehrer_in?" *Wie Bourdieu in Die Schule kommt: Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen*, hrsg. v. Erler, Ingolf et. al., Innsbruck, Wien [u.a.]: Studien Verlag, (2011): 88-102.

Lange-Vester, Andrea. "Habitusmuster Von Lehrpersonen - Auf Distanz Zur Kultur Der Unteren Sozialen Klassen." *Zeitschrift Fur Soziologie Der Erziehung Und Sozialisation* 35.4 (2015): 360-76.

Nolkemper, Daria, Hasan Aydin, und Michel Knigge. "Teachers' Stereotypes about Secondary School Students: The Case of Germany." *Quality & Quantity* 53.1 (2019): 69-89.

Paseka, Angelika, Manuela Keller-Schneider, und Arno Combe. *Ungewissheit Als Herausforderung Für Pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2018.

Rotter, Carolin, Carsten Schülke, Christoph Bressler, and Juventa Verlag Verlag. *LehrerInnenhandeln – Eine Frage Der Haltung?* 1. Auflage. ed. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 2019

Rosenthal, R., Jacobson, L.: *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*. New York: Holt Rinehart & Winston, 1968.

Treptow, Eva. *Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern: Eine Empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede*. Münster [u.a.]: Waxmann, 2006.

Watkins, Megan., und Greg. Noble. *Disposed to Learn: Schooling, Ethnicity and the Scholarly Habitus*. London; New York: Bloomsbury Academic, 2013.

Zinnecker, Jürgen. *Kindheit in Deutschland: aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. Weinheim/München: Juventa, 1996.

Abbildung 1:Grundmann, Matthias et al. 2003. Idealtypische Bildungsstrategien in ausgewählten Milieus 14