

Anerkennung und habituelle (Un-)Passung auf der Ebene der Schüler*innen-Lehrer*innenbeziehung

Rekonstruktionen entlang der Schüler*innenperspektive

Kathrin te Poel^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
kathrin.te_poel@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Verhältnisse der Passung und Unpassung in schulischen Kontexten werden bisher insbesondere im „Schulkulturansatz“ (Böhme, Hummrich & Kramer, 2015, S. 12) in ihrer Anerkennungsbedeutsamkeit betrachtet. Im Fokus stehen dabei vornehmlich Passungsverhältnisse zwischen den Anerkennungsordnungen von Schule bzw. der jeweiligen Schulkultur und den habituellen Prägungen von Schüler*innen. Verhältnisse der habituellen Passung und Unpassung auf der Interaktionsebene zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen und damit verbundene anerkennungsrelevante Konsequenzen bilden ein Forschungsdesiderat. Mit den Rekonstruktionen in diesem Artikel wird dieses Desiderat bearbeitet. Ausgehend von Ausschnitten aus Protokollen von bildungsbiographischen Interviews mit (ehemaligen) Schüler*innen werden erzählte Unterrichtssituationen und damit verbundene Erfahrungen der Anerkennung und Nicht-Anerkennung aus Schüler*innensicht in den Blick genommen. Mit der Methode der objektiven Hermeneutik werden habituelle Passungen und Unpassungen zwischen Lehrperson und Schüler*in im Kontext der erzählten Situationen rekonstruiert. Dabei wird gezeigt, inwiefern diese habituellen (Un-)Passungen mit Anerkennungserfahrungen auf Schüler*innenseite verbunden sind und welche bildungsrelevanten Konsequenzen das Zusammenspiel hat. Die Ergebnisse werden nicht nur in ein Verhältnis zur Ebene der Schulkultur gesetzt, sondern auch in ihrer Bildungsgerechtigkeitsrelevanz beleuchtet.

Schlagerwörter: Anerkennung, habituelle Passung, habituelle Unpassung, Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung, Schülerhabitus, biographisches Interview



1 Zur Bildungsgerechtigkeitsrelevanz der Beforschung des Zusammenspiels von Anerkennung und habitueller (Un-)Passung auf der Ebene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung

Die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*in steht in der Ambivalenz, sich einer unmittelbaren Verfügbarkeit zu entziehen (vgl. te Poel, 2020, o.S.) und zugleich als besonders bedeutsam für Prozesse der Selbstentwicklung (vgl. Helsper & Hummrich, 2014, S. 45f.) und Bildung von Schüler*innen (vgl. Stojanov, 2011, S. 67ff.) zu gelten. Auch gilt die Schüler*innen-Lehrer*innenbeziehung als entscheidend für das Gelingen von Unterricht (vgl. Meyer, 2013, S. 13, unter Rückgriff auf Hattie). Die Unverfügbarkeit betrifft nicht nur die schulpraktische Dimension der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung. Sie hat auch Konsequenzen für die Beforschung dieses hochkomplexen Phänomens, das „als etwas auf Wechselseitigkeit Beruhendes zu verstehen ist, als etwas zwischen den Personen Liegendes, an dem somit mindestens zwei Personen *als Personen* beteiligt sein müssen“ (te Poel & Heinrich, 2018, S. 231; Hervorh. i.O.). Deshalb werden in diesem Beitrag Fokussierungen vorgenommen auf Beziehungsfacetten, die greifbarer sind als das Beziehungsgeschehen selbst und die zugleich Rückschlüsse auf dieses Geschehen erlauben. Die Auswahl der Facetten *Anerkennung*, die in Anlehnung an Stojanov als „bestimmte Qualität von Sozialbeziehungen“ (Stojanov, 2006, S. 12) gefasst werden kann, und *habituelle (Un-)Passung*, die als latente auch gesellschaftsbezogene Dimension das Beziehungsgeschehen mitbedingt, gründet im diesbezüglichen Forschungsstand sowie in der theoretisch antizipierten besonderen Relevanz der beiden Facetten. Das wird nachfolgend knapp skizziert.

Die Bedeutsamkeit von habituellen schulischen Passungsverhältnissen für den Bildungserfolg oder -misserfolg von Schüler*innen wird im Kontext der Bildungsgerechtigkeitsdebatte in Abgrenzung zu individualisierenden Erklärungsansätzen betrachtet (vgl. Kramer, 2013, S. 122–127), die die Ursachen eher bei den Betroffenen suchen (vgl. Wiezorek & Pardo-Puhmann, 2013, S. 202). Theoretisch fundiert wird die Passungsrelevanz insbesondere mit Rückgriff auf Bourdieu, der die „Relation von Habitus und Feld und deren Auswirkungen auf das Zustandekommen von Bildungsungleichheiten“ (Kramer, 2014, S. 187, unter Rückgriff auf Bourdieu & Passeron, 1971) schon frühzeitig in den Blick genommen habe (vgl. Kramer, 2014, S. 187). *Habitus* kann nach Bourdieu verstanden werden als „Systeme von Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata“, die „vergangene Erfahrungen in den Körper einprägen“ (Bourdieu, 2017/1997, S. 177), und daraus resultierend als „besondere, aber konstante, den Lauf der Welt antizipierende Weise, mit der Welt in Beziehung zu treten“, die sich „unmittelbar, ohne objektivierende Distanz“ (Bourdieu, 2017/1997, S. 182) vollzieht. In der (schul-)pädagogischen Rezeption der Theorie Bourdieus werden die Familie in ihren gesellschaftlich-strukturellen Milieubezügen, die den so genannten „primären familiären Herkunftshabitus“ (Helsper, 2018, S. 120) prägen, und das schulische Feld mit seinen spezifischen Anforderungen und Ordnungen als Sozialisationsinstanzen voneinander unterschieden (bspw. Helsper, 2018), die mehr oder weniger anschlussfähig aneinander sind (vgl. Kramer, 2014, S. 190). So seien die institutionellen Anforderungen des schulischen Feldes ebenso wie die in diesem Feld geltenden Regeln und Normen der Anerkennbarkeit vorwiegend kompatibel mit den Habitus bestimmter gesellschaftlicher Schichten (vgl. Kramer, 2014, S. 190), die Kramer auch als „herrschende[] Schichten“ bezeichnet (Kramer, 2014, S. 190). Er kennzeichnet diese von der Institution Schule gezeichneten Anforderungen, die sich als Erwartungen an die Schüler*innen richten, auch als zweite Bedeutungsweise des Begriffes *Schülerhabitus* (Kramer, 2014, S. 190). Die jeweils schulbezogenen habituellen Orientierungen und Dispositionen auf der Ebene des Schülers bzw. der Schülerin stehen dieser Bestimmung als erste Bedeutungsweise gegenüber (vgl. Kramer, 2014, S. 190). Verhältnisse der Passung und Unpassung lassen sich dabei sowohl

zwischen Schulkultur als „symbolische[r] Sinnordnung“ (Böhme, Hummrich & Kramer, 2015, S. 11) von Schule insgesamt sowie der jeweiligen Einzelschule und dem Herkunftsmilieu bzw. primären Habitus des Schülers bzw. der Schülerin theoretisch konstatieren (vgl. Kramer, 2015a, S. 29) als auch bezogen auf die Habitus von Lehrpersonen in ihrem Verhältnis zu den Habitus von Schüler*innen (Helsper, 2018, S. 114). Dabei gilt der Habitus von Lehrpersonen als immer auch durch die jeweilige Kultur der Einzelschule mitgeprägt (vgl. Kramer, 2015a, S. 33). Schließlich kann der Lehrerhabitus einer Lehrperson in (Un-)Passung zu seinem eigenen vorausgehenden Schülerhabitus stehen (vgl. Helsper, 2019, S. 61), was im Rahmen dieses Beitrags nicht weiter thematisiert wird. Deutlich wird insgesamt eine theoretische Ausdifferenzierung des Bourdieuschen Habitusbegriffes in der (schul-)pädagogischen Rezeption.

Empirische Studien zu schulbezogenen Passungsverhältnissen zeigen unter anderem Homologien zwischen den Schulkulturen von Einzelschulen und den Milieus der vorrangig diese Schulen besuchenden Schülerschaften (Moldenhauer, 2017) im Sinne von „Schulkultur-Milieu-Verbindungen“ (Moldenhauer, 2017, S. 266) auf sowie Homologien zwischen dem Milieubezug von Schulleitungen und der Schulkultur der Einzelschule (Helsper, 2018). Verhältnisse der (Un-)Passung zwischen institutionalisierter Schulkultur und dem Herkunftshabitus von Schüler*innen werden u.a. in ihrer Schulformspezifität (Wellgraf, 2014), an exklusiven Gymnasien (Helsper, Dreier, Gibson, Kotzyba & Niemann, 2018), Waldorfschulen (Idel, 2014) und in ihrer Relevanz für den Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule (Kramer, Helsper, Thiersch & Ziems, 2009) in den Blick genommen.

Das Zusammenspiel von Anerkennung und (Un-)Passung wird dabei insbesondere im „Schulkulturansatz“ (Böhme et al., 2015, S. 12) aufgegriffen, indem die Bedeutung der Anerkennungsordnung von Schule in ihren Konsequenzen für bildungsgerechtigkeitsrelevante (Un-)Passungsverhältnisse herausgestellt wird (Helsper, 2015; Helsper et al., 2018; Hummrich, 2015; Kramer, 2015b). Bisher wenig beforscht ist hingegen das Verhältnis von habitueller (Un-)Passung und Anerkennung unter Fokussierung auf die Ebene der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung. Dass die Beforschung dieses Verhältnisses auch von Relevanz für die Debatten um Bildungsgerechtigkeit ist, verdeutlicht te Poel, wenn sie ausgehend von kontrastiven empirischen Fällen latente Anerkennungsbezüge habitueller Orientierungen von angehenden Lehrpersonen aufzeigt, die auf eine (möglicherweise nicht bewusst eingeholte) Passungsspezifität ihres Anerkennungshandelns schließen lassen und damit professionalisierungsrelevant (vgl. te Poel, 2020, o.S.) werden. Sie zeigt ferner, dass solche latenten Anerkennungsfokei angehender Lehrpersonen biographisch mit deren jeweils eigenen Erfahrungen als Schüler*in zusammenhängen, und knüpft dabei an Helspers theoretische Ausführungen über den Zusammenhang von Schüler- und Lehrerhabitus an (vgl. te Poel, 2021, im Erscheinen, o.S., unter Rückgriff auf Helsper, 2018).

Eine Bildungsgerechtigkeitsrelevanz einer Betrachtung der Ebene zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen ergibt sich nicht nur aus der Handlungsbedeutsamkeit der latenten lehrerseitigen habituellen Orientierungen und Prägungen, die deutlich wird, wenn Kramer Handlungen als „opus operatum“ (2019, S. 308) des sie jeweils hervorbringenden Habitus kennzeichnet (vgl. Kramer, 2019, S. 308). Die Relevanz des Verhältnisses von Anerkennung und Passung auf der Schüler*innen-Lehrer*innen-Ebene ergibt sich auch und vor allem aus der theoretisch fundierten essenziellen Relevanz von zwischenmenschlicher Anerkennung für Identitätsentwicklungs- (Honneth, 1992) und Bildungsprozesse (Stojanov, 2006) von Schüler*innen und aus der empirisch belegten (schul-)biographischen Bedeutsamkeit erfahrener Anerkennung bzw. Folgelastigkeit von Nicht-Anerkennung (vgl. te Poel, 2018; Sandring, 2013; Wiezorek, 2005). Die Verknüpfung der Ergebnisse zieht die bildungsgerechtigkeitsrelevante Frage nach sich, ob und inwiefern die latenten habituellen Orientierungen von (angehenden) Lehrpersonen auch das Anerkennen im Sinne eines empathischen Nachvollziehens, Respektierens und

Wertschätzens von (bestimmten) Schüler*innenhandlungen, -lebensweisen und -lebenswelten latent ermöglichen, erschweren oder möglicherweise sogar blockieren (können) wie dann vis-à-vis auch Bildungsprozesse.

Der vorliegende Beitrag knüpft an den Forschungsstand zu Anerkennung und Passungsverhältnissen an und nimmt die Bedeutung und Rolle dieser Facetten auf der Ebene der Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen in den Blick. Das geschieht rekonstruktiv, ausgehend von der Schüler*innenperspektive auf schulische und unterrichtliche Geschehnisse. Diese wird anhand von Auszügen aus bildungsbiographischen Interviews mit ehemaligen Schüler*innen ermittelt. Dabei wird auch analysiert, welche Bedeutung der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung ausgehend von der Schüler*innenperspektive zukommt und wie bzw. wodurch dieses Phänomen auf Schüler*innen-seite „erfasst“ bzw. „greifbar“ wird. Die Rekonstruktionen werden im folgenden Kapitel (Kap. 2) dargestellt, bevor deren Ergebnisse anschließend bezugnehmend auf theoretische Grundlagen zu Habitus, habitueller (Un-)Passung und Anerkennung sowie auf die in diesem Kapitel benannten Schwerpunkte interpretiert und resümiert (Kap. 3) und abschließend in ein Verhältnis zur Ebene der Schulkultur gesetzt werden (Kap. 4).

2 Empirisch-rekonstruktive Zugänge zur Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung ausgehend von der Schüler*innenperspektive

Die folgenden Rekonstruktionen beziehen sich auf Ausschnitte aus einem Transkript, das ein audiographiertes bildungsbiographisches Interview mit einer ehemaligen Schülerin protokolliert. Die protokollierten Ausschnitte wurden nach der Methode der objektiven Hermeneutik (Wernet, 2009) analysiert. Mit dem Ziel der Erfassung von schulbezogenen Anerkennungs- und Missachtungserfahrungen¹ und ihren Bezügen zu habituellen Orientierungen wurden sechs biographische Interviews mit ehemaligen Schüler*innen geführt. Die folgenden Ausschnitte stammen aus einem der Interviews. In der Analyse wurden erzählte Zeit und Erzählzeit unterschieden; dabei ist zu beachten, dass die erzählte Zeit durch die retrospektive Perspektive zur Erzählzeit überlagert sein kann.

Biographische Interviews unterliegen in der Regel einer viergliedrigen Struktur, die Misoch wie folgt chronologisch unterteilt: Über eine thematisch einschlägige oder aber zeitlich fokussierte *Erzählaufforderung* soll zunächst möglichst offen eine Narration evoziert werden, deren Relevanzen die interviewte Person selbst setzt. Der darauffolgenden *Haupterzählung* der interviewten Person gilt es aktiv zuzuhören. Es schließt ein *Nachfrageteil* mit zunächst erzählgenerierende Fragen an, die sich auf die Haupterzählung beziehen und offen oder unverständlich Gebliebenes zu klären suchen. Die Fragen werden durch weitere ergänzt, die in keinem Rückbezug zur Haupterzählung stehen, um nicht erwähnte thematisch relevante Ereignisse bzw. Erlebnisse zu erfragen. Das Interview schließt mit einer *Bilanzierungsphase*, in der noch einmal wesentliche, sich in der Haupterzählung andeutende Zusammenhänge oder subjektive Erklärungen abschließend erfragt werden (vgl. Misoch, 2015, S. 41–44). Die folgenden Ausschnitte stammen aus der Haupterzählung der Interviewten sowie aus dem Nachfrageteil des Interviews. Allen Ausschnitten gemeinsam ist die Thematisierung von in der Sinnlogik von Schule typischen Handlungsakten: das Drannehmen, das Melden sowie das binnendifferenzierte Vorgehen, wobei die Thematisierung jeweils von der Interviewten selbst ausging. Die Rekonstruktion der Ausschnitte wurde geleitet durch folgende Fragen:

1 Die Transkripte stammen aus einem Forschungsprojekt der Autorin. Die Interviews mit ehemaligen Schüler*innen wurden im Jahr 2018 geführt. Daran anknüpfend wird im aktuell laufenden Projekt ‚AnnoBiS‘ der Autorin unter einer Fokussierung auf Anerkennungserfahrungen im Kontext Schule sowie v.a. in außerunterrichtlichen schulischen Angeboten die Perspektive von Schüler*innen eingeholt.

- (1) Welche Hinweise auf die Schüler*innen-Lehrerinnen-Beziehung enthält das Erzählte und woran lassen sich diese festmachen?
- (2) Zeigen sich Verhältnisse der habituellen (Un-)Passung? Welche?
- (3) Wie erlebt die Interviewte das Erzählte? Zeigt sich Anerkennungserleben bzw. Erleben eines Mangels an Anerkennung? Welcher Art?
- (4) Welche Konsequenzen von (Nicht-)Anerkennung und (Un-)Passung lassen sich erkennen?
- (5) In welchem Verhältnis stehen Anerkennung und (Un-)Passung auf der Ebene zwischen Lehrer*in und Schüler*in und in welchem Zusammenhang steht dieses Verhältnis zur Ebene der Schulkultur?

2.1 Rekonstruktion zum Akt des Drannehmens. Zwischen Empathiebedürfnis und Angst

Eine ehemalige Gymnasiastin, die sich mit den Worten „*entweder ich war schüchtern oder am träumen*“ (B2, Z. 215) als Schülerin beschreibt, berichtet ausgehend von folgen-der Interviewfrage, die ihr im Anschluss an ihre Erzählungen über die Grundschulzeit gestellt wird:

I: mhm und wie ging es dann in der weiterführenden schule so weiter bei ihnen?
#00:08:50-3#

B2: ähm ja da äh (.) [lacht] muss ich ma überlegen also das einzige was mir so aus der fünften bis siebten klasse SEHR sehr präsent is, is halt [I: mhm] diese englischlehrerin die mich ähm sehr belastet hat also äh [I: mhm] das die ganze situation: ähm da/ da ich ja sehr schüchtern war ähm hat sie das (.) also ich glaub ich weiß nich ob sie das von der empathie her nicht hingekriegt hat oder WARUM sie mich immer wieder drangenommen hat wenn sie gemerkt hat dass ich nich b/ nich weiß was los is #00:09:22-2#

Den Ausführungen der zum Interviewzeitpunkt Studierenden geht eine „erzählauffordernde[] Frage“ (Misoch, 2015, S. 60) voraus, die zwar einen thematischen wie biographisch-zeitlichen Fokus setzt („weiterführende[] schule“), diesen aber so offen formuliert, dass es der Interviewten obliegt, eigene Relevanzsetzungen im Rahmen dieses Schwerpunktes vorzunehmen. Diese verschafft sich zunächst eine kurze Bedenk-Pause, indem sie artikuliert, dass sie erst „*ma überlegen [muss]*“. Während Performance und Inhalt hier kongruent sind, wird deutlich, dass die Interviewte nicht unmittelbar anknüpfen kann, sondern sich zunächst zurückerinnern muss, um die Frage zu beantworten. Der daran anschließende Hinweis „*also das einzige*“, mit dem die Interviewte ihre nun beginnenden Ausführungen („*also*“) kenntlich macht, verweist bereits auf das Alleinstellungsmerkmal des nachfolgend Thematisierten und betont vorab eine gewisse Besonderung dessen, wovon sie im Anschluss erzählen wird. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Interviewte nicht unmittelbar an die Frage anschließt und eine Erzählung fortführt, sondern dass eine Auswahl erfolgt. Über die Fortsetzung „*was mir so aus der fünften bis siebten klasse SEHR sehr präsent is*“ begründet die Interviewte ihre Auswahl und grenzt zunächst den Zeitraum, um den es nachfolgend gehen wird, selbst ein, wobei das „*so*“ auf eine vage Abschätzung des Zeitraumes verweist. Es wird deutlich, dass die Besonderung des Folgenden in seiner Präsenz besteht, die es in der Erinnerung der Interviewten einnimmt: Nur dieses ist in besonderer Weise aus diesem Zeitraum in Erinnerung geblieben. Die Doppelung und Betonung des Wortes „*sehr*“ stützt diese Lesart und zeigt an, dass es weitere Erinnerungen zu geben scheint, die aber eben nicht „*SEHR sehr präsent*“ sind, wobei die Begriffswahl „*präsent*“ andeutet, dass sich die Interviewte möglicherweise noch lange nach dem Erlebnis gedanklich mit diesem befasst (hat), so dass es gedanklich noch immer gegenwärtig ist. Dem Folgenden scheint somit eine hohe subjektive Bedeutsamkeit zuzukommen. Die Interviewte konkretisiert erst nach dieser vorausgehenden Artikulation der subjektiven wie aktuellen Bedeutsamkeit, worum es geht:

„*diese englischlehrerin*“. Dass die Interviewte hier eine Person, konkret eine Lehrperson, in den Fokus rückt, gibt erste Hinweise auf die Relevanz des möglicherweise damit verbundenen Beziehungsgeschehens zwischen Lehrerin und Schülerin. Die Hinführung „*is halt*“ zeigt die Selbstverständlichkeit an, mit der die Interviewte diesen Fokus auswählt, bevor die subjektive Bedeutsamkeit, die diese Lehrerin für die Interviewte hatte, konkretisiert wird: „*die mich ähm sehr belastet hat*“. Es fällt auf, dass es also etwas Negatives („*belastet*“) ist, das der Interviewten bis heute „*präsent*“ ist. Der darin enthaltene Begriff „*Last*“ verweist auf eine Erschwernis, die körperlicher oder seelisch-emotionaler Art sein kann. Auffällig ist ferner, dass nicht ein belastender Akt der Lehrperson oder eine Situation benannt wird, sondern die Lehrperson als solche, womit das Belastungsempfinden unmittelbar mit dieser als Person verbunden wird. Das Perfekt, welches die Lehrperson ins Aktiv setzt, verstärkt diese Lesart ebenso wie das „*diese*“, das anzeigt, dass es um eine bestimmte „*englischlehrerin*“ geht. Das erneute „*sehr*“ betont die Belastung. Im Zugzwang des Erzählens verdeutlicht die Interviewte ihre Aussage in den folgenden Passagen durch eine Konkretisierung der damaligen „*situation*“, so dass der interviewenden Person verständlich wird, inwiefern von der „*englischlehrerin*“ eine Belastung ausging. Die Hinführung „*die ganze situation:*“ lässt zunächst erwarten, dass eine erzählende Schilderung eines konkreten Geschehens folgt. Diese bleibt jedoch aus. Stattdessen folgt eine deutende Passage, die mit einer Begründung beginnt („*da ich ja sehr schüchtern war*“) und die die Selbstbeschreibung als „*schüchtern*“ in diesem Kontext wiederholt und steigert („*sehr schüchtern*“). Die Wortwahl „*schüchtern*“ verweist insbesondere auf begrenzte Möglichkeiten von Kontaktaufnahme und Kommunikationsverhalten, die oftmals als in der Persönlichkeit gründend angenommen werden. Diese Charakteristik scheint für die Verständlichmachung der folgenden Passage wesentlich zu sein. Es folgt eine vorsichtige („*also ich glaub ich weiß nich ob*“) Zuschreibung eines (Fähigkeiten-) Mangels („*sie das von der empathie her nicht hinkriegt hat*“), die eine Deutungsmöglichkeit für ein bisher noch unklares Verhalten der Lehrerin vorwegnimmt, bevor die interviewende Person, eingebettet in eine Performanz der Suche nach Gründen („*oder WARUM sie*“), erfährt, was konkret vorgefallen ist: „*mich immer wieder drangenommen hat wenn sie gemerkt hat, dass ich nich b/ nich weiß was los is*“. Während die vorausgehende emotionale und begründend erklärungs-suchende Einbettung des Erlebnisses dessen Überlagerung durch subjektive Interpretationen und Reflexionen anzeigt, die – ebenso wie die performativ hervorgehobene Präsenz – auf eine tiefere Befassung und Auseinandersetzung mit dem Vorgefallenen hindeuten, wird deutlich, dass der Dreh- und Angelpunkt des Vorfalls zunächst ein für das Handlungsfeld Schule typischer Handlungsakt ist: der Akt des Drannehmens. Ebenso wie der Akt des „*Sich-Meldens [ein] Spezifikum der Schülerrolle dar[stellt]*“ (te Poel, 2019, S. 155), stellt der Akt des Drannehmens ein überwiegendes und typisches Spezifikum der Lehrer*innenrolle im schulischen Kontext dar, das jedoch an andere delegiert werden kann (bspw. im Rahmen von Meldekettens oder Schüler*innenvorträgen). Der Akt zeigt eine gewisse Entscheidungsmacht an: Der bzw. die Lehrer*in ist die Person, die entscheiden kann, wer sich von den vielen im Klassenraum anwesenden Schüler*innen äußern darf. Beide Akte, das Drannehmen und das Melden, stellen im Klassengefüge Ordnung und einen geregelten Ablauf her bzw. bilden Mechanismen diese aufrechtzuerhalten.

Entscheidend ist in obiger Passage nicht der Akt per se, sondern dessen spezifische Handhabung durch die Lehrerin in ihrem Zusammenspiel mit den Persönlichkeitsspezifika der Schülerin. Es geht dem Drannehmen in obiger Situation kein Meldeakt voraus, wie es für einen wohlgeformten und reibungslosen Handlungsablauf in der Logik von Schule typisch wäre. Das erwähnt die Interviewte nicht explizit; es wird aber deutlich in der Darstellung, dass die Lehrerin sie „*drangenommen*“ habe, wenn sie „*nich b/ nich weiß was los ist*“, denn es wäre eher unwahrscheinlich, dass die Interviewte sich unter dieser Voraussetzung gemeldet hätte. Auffällig ist an dieser Stelle der Satzabbruch. Der

Ansatz „*wenn ich nich b/*“ ließe sich als „bei der Sache war“ fortsetzen, was auch zu der Selbstbeschreibung der Studierenden als „träumend“ passt, jedoch – gemessen an der (impliziten) Aufmerksamkeits- bzw. Konzentrationsnorm von Schule – eine negative Selbstdarstellung implizieren würde. Die gewählte Formulierung („*nich weiß was los ist*“) lässt offen, ob die Interviewte „nicht bei der Sache war“ oder ob sie ggf. etwas nicht verstanden hatte und daher nicht wusste, was sie sagen sollte. Erst die in der schulischen Logik eher weniger wohlgeformte Nicht-Anknüpfung an einen vorausgehenden Meldeakt des Handlungsaktes der Lehrerin verleiht diesem eine besondere Bedeutung und eröffnet den Raum, nach Gründen für die Handlung zu fragen und den Handlungsakt mit subjektiven, hier negativen Zuschreibungen zu besetzen. So wird die Erzählung überlagert von der Zuschreibung intentionalen Handelns („*wenn sie gemerkt hat*“), nach dessen Gründen die Interviewte bis heute fragt („*WARUM sie*“). Das „*immer*“ verweist zudem auf ein wiederholtes Handeln der Lehrperson, auf dessen Zeitraum der vorweg angeführte zeitliche Rahmen („*der fünften bis siebten klasse*“) hinweist.

Für die negative emotionale Wirkung des Handlungsaktes bei der Interviewten („*SEHR sehr belastet*“) scheint diese durch die vorweggenommene begründend angeführte Selbstbeschreibung als „*sehr schüchtern*“ Verständnis zu suchen. Darin, wie auch in dem Erklärungsversuch als Empathiemangel und in der Ratlosigkeit über die Handlungsmotive der Lehrerin, kommt ein Bedürfnis nach Anerkennung in Form von Empathie zum Vorschein, das innerhalb der erzählten Situation vonseiten der Lehrperson unberücksichtigt geblieben ist. Insgesamt wird in der performativen wie inhaltlichen Darstellung des Handlungsaktes der Lehrerin also eine Unpassung zwischen Lehrer*innenhandeln und den Bedürfnissen und Grenzen der Interviewten als Schülerin deutlich, die – unabhängig von der tatsächlichen Intention der Lehrperson – ihren Ausdruck in einer Anerkennungsproblematik von hoher subjektiver Bedeutsamkeit mit negativ-emotionalen Folgen findet. Fasst man Anerkennung „als bestimmte Qualität von Sozialbeziehungen“ (Stojanov, 2006, S. 12), so lässt sich schließen, dass es erst das – hier negative – Beziehungsgeschehen ist, das dem Handlungsakt der Lehrerin seine hohe – hier negativ-emotionale – Bedeutsamkeit und nachhaltige Wirkung verleiht. Stojanov zufolge weisen Leidensgefühle von Menschen in diffuser Weise auf Missachtungen und Missverhältnisse hin, die Bildungsprozesse blockieren können (vgl. Stojanov, 2011, S. 69, 74). Dass auch in diesem Fall der Unpassung und damit verbundenen Anerkennungsproblematik Bildungsblockaden zu vermuten sind, zeigen die auf die obige Erzählung folgenden Aussagen der zum Interviewzeitpunkt Studierenden:

B2: und ähm (.) da hatte ich dann ja schon wirklich ähm psychosomatische schmerzen teilweise also ich hatte immer bauchschmerzen wenn ich äh englischunterricht hatte ähm ich war in der zeit relativ viel krank #00:10:45#

2.2 Rekonstruktion zum Akt des Sich-Meldens. Zwischen Empathieerleben und Transformation

Die gleiche Interviewte führt anschließend ebenfalls im Rahmen der offenen Erzählung des biographischen Interviews kontrastierend ihre „*Klassenlehrerin*“ an. Diese sei „*ab der siebten klasse oder ab der achten klasse*“ für sie „*am präsentesten*“ gewesen:

B2: ähm die's dann geschafft hat das bei mir irgendwie noch raus zu kitzeln und ähm [I: mh] (.) mich in ner form zu unterstützen, dass ich SELBSTbewusster geworden bin also dass ich mich getraut hab mich im unterricht zu melden ähm und gleichzeitig nich äh wie's (.) mja oft passiert is einfach abgedriftet bin im unterricht so wenn die mich im/ also wenn ich zu sehr in ruhe gelassen wurde #00:13:09#

Parallel zur ersten Schilderung steht auch hier eine Lehrperson im Fokus, und die Schilderung beginnt mit einer zeitlichen Rahmung und Präsenzmarkierung, wobei sich die Präsenz in diesem Fall auf die erzählte Zeit bezieht. Auch hier markiert die Kennzeichnung „*am präsentesten*“ die – damalige – subjektive Relevanz des Erzählten, das der

vorausgehenden Schilderung (Kap. 2.1) zeitlich-chronologisch nachgeordnet wird („*ab der siebten klasse oder ab der achten klasse*“). Es geht also folgend erneut um etwas Erlebtes, das für die Interviewte zur damaligen Zeit in besonderer Weise relevant war. Gleichsam parallel zur vorausgehenden Schilderung beginnt auch diese mit einer Beschreibung der Wirkung, die die Lehrperson auf die Interviewte hatte („*ähm die's dann geschafft hat das bei mir irgendwie noch raus zu kitzeln und ähm [...] (.) mich in ner form zu unterstützen, dass ich SELBSTbewusster geworden bin*“), wobei in der reflektierten Wirkungsbeschreibung die Wirkung auf die Persönlichkeit („*SELBSTbewusster*“) und auf das Verhalten („*also dass ich mich getraut hab mich im unterricht zu melden*“) miteinander verknüpft werden und Selbstbewusstsein hier am Mut, sich „*zu melden*“, festgemacht („*also dass*“) und anhand dessen konkretisiert wird. Kontrastierend zur vorausgehenden Schilderung („*SEHR sehr belastet*“) lassen sich die Wirkungsbeschreibungen hier als durchweg positiv konnotieren, da sie ein Vertrauen in das eigene Können als positiven Selbstbezug sowie ein Sich-selbst-Zu-„*trau*“en symbolisieren. Über die Beschreibung der Wirkung wird deutlich, dass es erneut um das Verhältnis zu dieser Lehrperson geht, das der Interviewten als Schülerin „*am präsentesten*“ war, nicht um die Lehrperson an sich. Gleichzeitig wird deutlich, dass es auch hier um einen in der Handlungslogik von Schule typischen Akt (sich „*melden*“) geht, den das Lehrerin-Schülerin-Verhältnis hier gewissermaßen umschließt: Performativ wird der Akt in die Erzählung des Lehrerin-Schülerin-Verhältnisses eingebettet bzw. das Verhältnis um diesen Akt gelegt, so dass sich erst im Kontext dieses Verhältnisses die Bedeutsamkeit des Aktes zeigt.

Der Akt, das Sich-Melden, um den es geht, bildet das schülerseitige Pendant zum lehrerseitigen Drannehmen der vorausgehenden Schilderung. Die Schilderung lässt hier zweierlei erkennen. Erstens bedurfte die Schülerin der lehrerseitigen Unterstützung („*zu unterstützen*“), also einer positiven Beziehung, um diesen im Kontext Schule als selbstverständlich vorausgesetzten und damit normativ gesetzten Akt vollziehen zu können. Dessen erwarteter Vollzug war aus ihrer Schülerinnenperspektive also alles andere als selbstverständlich möglich, was auf eine Unpassung zwischen Schülerin und normativem Anspruch von Schule hindeutet. Zweitens wird im Kontrast zur vorausgehenden Schilderung der Fokus auf die eigene Rolle bzw. den rollenförmigen Akt der eigenen Position im Gefüge „Schule“ gelegt, was andeutet, dass das Verhältnis zur Lehrperson, um welches es in der Schilderung geht, eher nicht durch eine Fokussierung auf diese Person geprägt ist, sondern dass dieses Verhältnis in diesem Fall ein Verhältnis der Schülerin zu sich selbst stiftet: Es geht um sie selbst und um jenen Akt, den sie, anders als das Drannehmen, bewusst beeinflussen und ausüben kann. Dieser Lesart entspricht die performative Betonung von „*SELBSTbewusstsein*“.

Auffällig ist, dass die Interviewte nicht konkretisiert, wie es zu der von ihr beschriebenen positiven Wirkung der Lehrperson auf sie kam bzw. welche möglicherweise positiven Akte zu dieser Wirkung beigetragen haben, wohingegen sie in der vorausgehenden Schilderung (Kap. 2.1) den als negativ erlebten Akt der Lehrperson (das Drannehmen unter der Bedingung ihres Nicht-Wissens) klar herauskristallisiert. Die Auslassung wurde entsprechend im zweiten Teil des biographischen Interviews, dem Nachfrageteil, explizit aufgegriffen. Es wurde vertiefend nachgefragt, wie die Unterstützung seitens dieser Lehrerin aussah:

I: oke (..) ähm (.) dann hatten Sie von einer LEHRERIN erzählt äh da ham Sie gesagt ähm die hatte solche formen Sie zu unterstützen dass sie selbstbewusster (.) geworden sind [B2: ja] [können] Sie mir da auch konkret (.) erzählen (.) wie das aussah? #00:28:46#

Woraufhin die Interviewte u.a. schildert:

B2: [...] ähm und bei ihr war es dann halt so, dass ich EHER auch kleinere wortmeldungen machen konnte [I: mhm] [also, dass es] möglichkeiten gab ähm mich einzubringen ohne dass die gefahr zu groß war dass ich irgendwas falsches sagen kann [I: mhm] [oder] ähm dass ich mich einbringen konnte beziehungsweise dass ich mich vorher absichern

konnte dass es RIChtich ist was ich sagen möchte [atmet ein] ähm und das warn halt so/ so kleinigkeiten womits dann im endeffekt ANfing [I: mhm] ähm und dann aber halt auch (.) bestätigung bei längeren wortmeldungen dass ich selbst wenn ich mal n fehler in der klasse gemacht hab nich bloßgestellt wurde #00:29:39#

Auffällig ist, dass die Interviewte, auch wenn sie zunächst einen Bezug zu der angefragten Lehrerin herstellt („bei ihr war es dann halt so“) erneut nicht direkt von aktiven Handlungsakten der Lehrperson erzählt, sondern von sich selbst spricht und den „möglichkeiten“, die ihr diese Lehrerin eingeräumt hat. Die Interviewte schildert damit eher, was ihr an den Handlungsakten subjektiv wichtig war, und das war insbesondere die Möglichkeit, Fehler vor der Klassenöffentlichkeit zu vermeiden („ohne dass die gefahr zu groß war dass ich irgendwas falsches sagen kann“; „dass ich mich vorher absichern konnte dass es RIChtich ist“). Anstelle konkreter Akte kommt in dieser Schilderung das zum Ausdruck, was sich die damalige Schülerin auch von der zuvor beschriebenen Lehrperson (Kap. 2.1) gewünscht hätte: Empathie für ihre besonderen Bedürfnisse und ein empathisches Handeln der Lehrperson. Die Begriffswahl verweist auf Ängste („gefahr“) und Unsicherheit („absichern“) der damaligen Schülerin, die von der Lehrperson berücksichtigt und mit ihrer Hilfe abgebaut wurden („ohne dass die gefahr zu groß war“; „dass ich mich vorher absichern konnte“). Welche Rolle Handlungsakte dabei spielten, zeigt sich manifest („dass ich EHER auch kleinere wortmeldungen machen konnte“) sowie latent, denn die genannte vorherige Absicherung ist bspw. im Sinne einer Anfrage seitens der Lehrerin während einer Arbeitsphase denkbar, ob sie die Schülerin nach der Phase drannehmen könne, oder im Sinne einer dem Plenum vorausgehenden „Murmerrunde“ mit dem Sitznachbarn. Dass die Interviewte hier eher reflektiert von sich als von konkreten Handlungsakten der Lehrperson spricht, verweist performativ auf die größere Bedeutung der hier letztlich im Erleben und Empfinden zum Ausdruck kommenden, jedoch schwer kognitiv-verbal zu konkretisierenden Empathie als Facette der Lehrerin-Schülerin-Beziehung, der auch hier besondere Bedeutung gegenüber den Handlungsakten an sich zukommt. Es ist also anzunehmen, dass das Nicht-Erzählen von konkreten Akten der Lehrperson seitens der Interviewten in der Bedeutsamkeit der Empathie gründet, die in der Situationsschilderung zum Ausdruck gebracht wird und die die Handlungsakte als Ausdruck der Beziehung zwischen Lehrerin und Schülerin umschließt bzw. diese sogar überlagert. Dass Empathie nicht in konkreten Akten und Methoden aufgeht, zeigen bspw. te Poel und Heinrich (2018), wenn sie ausgehend von Interviews mit angehenden Lehrer*innen die Grenzen von methodischem Handeln im Beziehungsaufbau zwischen Lehrperson und Schüler*innen rekonstruieren und darauf schließen, dass der Aufbau von Empathie eines komplexen Professionalisierungsprozesses bedarf, der auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit einschließt (te Poel & Heinrich, 2018; te Poel, 2020), wenn Empathie nicht per se durch Passung und biographische Gemeinsamkeiten gegeben ist (te Poel, 2021, im Erscheinen). Die Bezeichnung der Interviewten, dass es sich bei den Akten der Lehrperson um „kleinigkeiten“ gehandelt habe, stützt die Lesart einer geringeren Bedeutsamkeit der Handlungen der Lehrperson gegenüber der Bedeutsamkeit der darin zum Ausdruck kommenden Anerkennungs-Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin. Diese Beziehung stellt für die damalige Schülerin den Beginn („womits dann im endeffekt ANfing“) der im ersten Interviewteil von ihr erwähnten positiven Persönlichkeitsveränderung („dass ich SELBSTbewusster geworden bin“) und damit einhergehend eine Transformation des Schülerhabitus dar. Diese wird um positive Verstärkungen („Bestätigung“) ergänzt, einhergehend mit der Vermeidung von negativen und von der damaligen Schülerin befürchteten Konsequenzen („dass ich selbst wenn ich mal n fehler in der klasse gemacht hab nich bloßgestellt wurde“).

2.3 Rekonstruktion zum Akt der Binnendifferenzierung. Zwischen Entspannung und fehlendem Respekt

Die ehemalige Schülerin erzählt im ersten Teil des Interviews von einer „Lehrerin“, von der sie annimmt, dass „die mir nicht viel zugetraut hat“ (B2, Z. 180):

B2: ähm (.) und ich hab halt des öfteren gemerkt so wenn wenn differenzierte Aufgaben gegeben wurden (atmet ein) wenns arbeitsblätt/ schwieriger arbeitsblätter und einfachere arbeitsblätter gab hab ich immer die GANZ leichten bekomm[I: mhm] und ähm war dann aber auch in dem moment immer froh „OKE [lacht] ich muss nich so viel denken“ (lachend) wie man das [so][I: okay [lacht]] als grundschulkind SIEHT so [I: okay] „dann mach ich die EINFACHERE aufgabe [I: mhm] dann ist es nich so anstrengend“ [I: mhm] ähm und also so im nachhinein betrachtet ist mir dann erst bewusst geworden dass mir wenig zugetraut wurde in [atmet ein] in dem moment ähm war mir das soweit nich klar #00:08:34#

Die zum Zeitpunkt des Interviews Studierende berichtet von dem unterrichtlichen Akt der Binnendifferenzierung („differenzierte Aufgaben“) und erzählt, wie sie diesen aus Schüler*innenperspektive wahrgenommen und erlebt hat. Dabei geht es um kein einmaliges, sondern um ein wiederholtes Ereignis und dessen Erleben („des öfteren“, „immer“). Es wird deutlich, dass die von der Lehrerin vorgenommene Differenzierung sich auf den Anforderungsgrad der Aufgaben bezog („schwierigere arbeitsblätter und einfachere arbeitsblätter“), die eine Variante neben weiteren möglichen Differenzierungsformen (bspw. nach Aufgabenanzahl, nach Bearbeitungszeit, nach Sozialform oder Lösungshilfen) darstellt. Im Vergleich mit den vorausgehend rekonstruierten Interviewausschnitten fällt auf, dass diese Erzählung nicht mit einer Beschreibung der Wirkung beginnt, die auf das Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis hinweist, sondern mit einer Schilderung des konkreten Unterrichtsaktes aus Schüler*innensicht. Diese performative Voranstellung des Aktes lässt eine geringere Relevanz des Beziehungsgeschehens in dieser erzählten Situation zunächst hypothetisch vermuten. Zu dem erzählten Akt wird folgend ein individueller Bezug hergestellt („hab ich“), der die mit dem Akt verbundene Wiederholte („immer“) Besonderung der Schülerin herausstellt („die GANZ leichten bekomm“), bevor im Anschluss daran teils über die Performanz der Wiedergabe kindlicher Gedanken in wörtlicher Rede geschildert wird, wie die Interviewte diesen Akt als Schülerin bewertet und empfunden hat („war dann aber auch in dem moment immer froh ‚OKE [lacht] ich muss nich so viel denken‘ [...]“). Die Schilderung verweist auf eine gewisse Erleichterung über den wahrgenommenen geringeren Energieaufwand („dann ist es nich so anstrengend“), wobei sich in der Performanz der Reduktion („nich so viel“, „nich so anstrengend“) von in der schulischen Logik erwünschten Verhaltensweisen („denken“, Anstrengung) sowie auch in der Wertung der Aufgaben als „leicht[]“ eine gewisse Entspannung andeutet. Ausgehend von dem Leitsatz binnendifferenzierten Unterrichtens als Prinzip auch inklusiven Unterricht mit normativer Dimension: „Gestalte deinen Unterricht so, dass er möglichst vielen deiner unterschiedlichen Schüler für ihr Lernen geeignete Zugänge bietet!“ (Heymann, 2010, o.S.), verweist die geschilderte Schüler*innenperspektive damit auf eine Diskrepanz zwischen Ziel und erlebter Umsetzung des Prinzips. Das zum Ausdruck kommende Leichtigkeitsempfinden deutet eher eine Unterforderung und damit eine Unpassung zwischen Aufgabe und Lernstand der Schülerin an als einen „geeignete[n] Zug[a]ng[]“ (Heymann, 2010, o.S.), der weder unter- noch überfordern würde. Statt auf einen durch die Binnendifferenzierung möglich gewordenen Lernprozess fokussiert die Interviewte auf die für sie entspannende Wirkung des Vorgehens zur erzählten Zeit, was zeigt, dass sich der eigentliche Sinn des Vorgehens zur erzählten Zeit für die Interviewte nicht erschlossen hat.

Darüber hinaus wird deutlich, dass sich die Interviewte zum Zeitpunkt des Interviews von ihrer damaligen Perspektive distanziert, wenn sie in die wörtliche Rede der Schülerin einfügt: „wie man das so als Grundschulkind SIEHT so“. Der Verweis auf die

Sichtweise als Grundschulkind macht nicht nur deutlich, dass es noch andere Sichtweisen gibt; er ordnet die damalige Sichtweise auch als kindliche ein, was auf ein eher spontan-situatives und weniger in längerfristigen Konsequenzen durchdachtes Reagieren hinweist. Gestützt wird die Lesart der Distanz durch die Aussage („*in dem moment*“) sowie durch das Lachen, das die wörtliche Rede als Darstellung der Kindersicht begleitet und performativ auf einen nicht ganz ernstzunehmenden Sachverhalt hinweist. Es folgt eine Kontrastierung der damaligen Perspektive mit der aktuellen Sichtweise der Interviewten („*so im nachhinein betrachtet ist mir dann erst bewusstgeworden dass mir wenig zuge-
traut wurde in [atmet ein] in dem moment ähm war mir das soweit nich klar*“), die sich insbesondere durch die aktuelle Negativ-Deutung („*dass mir wenig zugetraut wurde*“) von dem Erleben in der erzählten Situation unterscheidet. Auffällig an dieser explizit dargestellten Diskontinuität zwischen der damaligen und der heutigen Perspektive, die sich in keiner der vorausgehend rekonstruierten Interviewpassagen findet, ist, dass erst die – negative – Schilderung der heutigen Sicht eine Beziehungsaussage enthält, während sich die Schilderung des damaligen Erlebens auf den Akt der Binnendifferenzierung bezieht. Den zur erzählten Zeit nicht erlebbaren bzw. verfehlten Sinn des Vorgehens ergänzt die Interviewte also erst nachträglich durch eine Erklärung auf der Ebene der Lehrerin-Schülerin-Beziehung. Dies stützt die eingangs hypothetisch formulierte Lesart einer zur erzählten Zeit für die Interviewte nicht fassbaren Beziehungsebene, die den Raum für diese retrospektive Deutung offen gelassen hat. In der Negativ-Konnotation dieser Beziehungsebene substituieren sich das Erleben der fehlenden Passung des Vorgehens und das Unbehagen der Interviewten aus heutiger Perspektive, das sich bereits in der Distanz zu ihrer damaligen kindlich-positiven Perspektive andeutet. Die Deutung als Mangel an Zutrauen lässt dabei ein Empfinden eines Mangels an Respekt anklingen, denn dieser Mangel ist in Anlehnung an Stojanov (2014, S. 104f.) u.a. als Zuschreibung zu verstehen, über weniger kognitive Ressourcen zu verfügen (vgl. Stojanov, 2014, S. 104f.).

Ob eine fehlende Anerkennung die Zielverfehlung des Vorgehens zur erzählten Zeit begünstigt haben könnte, kann nur vage und hypothetisch vermutet werden. Deutlich wird aber unabhängig vom zeitlichen Aspekt des negativen Beziehungserlebens, dass ein Verfehlen oder Vernachlässigen der Beziehungs- und Anerkennungsebene selbst an sich positiv konnotierte unterrichtliche Vorgehensweisen in ihr Gegenteil verkehren kann. Stojanov bspw. sieht aus seiner anerkennungstheoretischen Perspektive „die größte und die eklatanteste Ungerechtigkeit im Bildungswesen [in der] [...] Zuordnung von Kindern und Jugendlichen zu essentialistisch konstruierten Begabungs- und Leistungsfähigkeitsklassen, welchen unterschiedliche Berufs- und Aufstiegschancen zuge-
teilt werden“ (Stojanov, 2013, S. 67). Diese Annahme von Anerkennungsungerechtigkeit lässt sich auch auf den Prozess eines binnendifferenzierten Vorgehens übertragen, dann nämlich, wenn eine Lehrperson ausgehend von zugeschriebenen Leistungsfähigkeitsgrenzen unterschiedliche Lernchancen ermöglicht oder verschließt, indem sie wie in obigem Beispiel Aufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades ausgibt, anstatt bspw. unterschiedliche Zeitformate, Sozialformen oder Hilfsmöglichkeiten zur Lösung einer Aufgabe auszugeben. Die Beachtung von Respekt im Sinne eines Nicht-Klassifizierens von Schüler*innen nach Leistungsgrenzen und im Umkehrschluss im Sinne einer Offenheit für die Entwicklungsmöglichkeiten von Schüler*innen führt also dazu, bestimmte Formen der Binnendifferenzierung wie die nach vorgegebenem Aufgabenschwierigkeitsgrad reflexiv infrage zu stellen und kritisch zu prüfen, während andere Formate wie jene der Differenzierung nach Unterstützungsmöglichkeiten dieser Anerkennungsform als Norm nicht entgegenstehen. Daraus lässt sich schließen, dass eine reflektierte Berücksichtigung der Beziehungs- und Anerkennungsebene bspw. im Sinne einer kritisch-reflexiven Berücksichtigung der Anerkennungsformen einem nicht-zieladäquaten Einsatz von Unterrichtsprinzipien möglicherweise vorbeugen kann.

3 Zusammenspiel und Relevanz von habitueller (Un-)Passung und Anerkennung auf der Ebene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung

Alle rekonstruierten Interviewausschnitte lassen erkennen, dass die jeweils thematisierten, in der Sinnlogik von Schule typischen bzw. klassischen Handlungsakte erst durch ihr Eingebundensein in ein Beziehungsgeschehen zwischen Schülerin und Lehrerin positiv oder negativ und darüber subjektiv besonders bedeutsam auf Schüler*innenseite werden. Dieses Beziehungsgeschehen kommt in der Wahrnehmung der Handlungsakte auf Schüler*innenseite zum Ausdruck, die im dialektischen Sinne wiederum Ausdruck des Beziehungsgeschehens ist. Entsprechend lässt sich schließen, dass es das „Wie“ bzw. die Ebene der Beziehung ist, die aus den Handlungsakten etwas Förderliches oder Hinderliches macht und den Akten einen über ihre eigentliche schultypische Funktion weit hinausgehende Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler*innen (Rekonstruktion 2) oder deren Stagnation (Rekonstruktion 1) verleiht und die letztlich die Funktion und das Ziel des Aktes selbst in sein Gegenteil verkehren kann (Rekonstruktion 3).

Im Umkehrschluss zeigt sich, dass die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung über das „Wie“ schultypischer Handlungsakte zum Ausdruck gebracht wird. Sie manifestiert sich also nicht als Dimension neben dem eigentlichen Unterrichts-, Lehr- und Lerngeschehen, sondern als Dimension in diesem Geschehen, die auf die Art und Weise des Geschehens Einfluss nimmt. Die Akte sind also Mittler des Beziehungsgeschehens. An ihrer Deutung lassen sich Hinweise auf die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung festmachen.

Die manifeste positive oder negative Konnotation des Beziehungsgeschehens zwischen Schülerin und Lehrerin seitens der Schülerin, die vor allem in den Wirkungsschilderungen deutlich wird (Krankheit, Weiterentwicklung), geht unmittelbar mit Erfahrungen der Anerkennung oder Nicht-Anerkennung einher, die sich anhand der latenten Ebene, insbesondere anhand der Performanz der Schilderungen der Handlungsakte und ihrer Deutungen, erschließen und konkretisieren lassen (Empathiebedürfnis, Erfahrung von Empathie, Empfinden von Respektlosigkeit) und die für die Schülerin nicht konkret verbal fassbar sind. Die Erfahrung von Beziehung ist also auf Schüler*innenseite unmittelbar an ein Anerkennungsempfinden geknüpft, so dass Beziehung als „Mehr“ der Handlungsakte schülerseitig vor allem als emotionales Anerkennungserleben erfahrungsfassbar wird, das aufgrund seiner Latenz jedoch unverfügbar bleibt und nicht als ein solches verbal konkretisiert werden kann.

Parallel zum Anerkennungserleben verweisen die Deutungen und (performativen) Schilderungen der Handlungsakte auf Verhältnisse der Passung und Unpassung zwischen Schülerin und Lehrerin. Diese nehmen in den jeweiligen Ausschnitten unterschiedliche Gestalt und Bedeutung an, so dass die zum Ausdruck kommende Verknüpfung von Anerkennungserleben, habitueller (Un-)Passung und Handlungsakt folgend je Ausschnitt konkretisiert wird.

In Interviewausschnitt eins verweist das in Form einer Selbstbeschreibung erzählte „opus operatum“ (Kramer, 2019, S. 308) der Schüchternheit und des Träumens auf einen Schülerhabitus (erste Bedeutungsweise des Begriffes), der (noch) in Unpassung zu bestimmten Anerkennungsnormen und Erwartungen des schulischen Feldes steht und damit zum Schülerhabitus in seiner zweiten, institutionellen Bedeutungsweise. Das sind hier die Konzentrationsnorm von Schule und die Erwartung, sich am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen, deren (Nicht-)Entsprechung auch über das Symbolsystem der Vergabe von Noten für die mündliche Mitarbeit honoriert oder sanktioniert und damit anerkannt wird. Die Schüchternheit kann dabei auch kontextgebunden sein und stellt – wie in Kapitel 2.1 beschrieben – bereits eine (Selbst-)Deutung der ehemaligen Schülerin dar, die auf Kommunikationsgrenzen zur erzählten Zeit hinweist und von der Schülerin in ihrer

Persönlichkeitsstruktur verortet wird. Neben dieser können weitere Deutungen möglich sein. Die Unpassung zwischen dem Schülerhabitus in seiner ersten und zweiten Bedeutungsweise lässt erkennen, dass die Einsozialisation in das Feld Schule zu der hier erzählten Zeit noch nicht in Gänze vollzogen ist. Das Drannehmen durch die Lehrperson ohne vorausgehenden Meldeakt der Schülerin macht zunächst einen lehrerseitigen Handlungsspielraum sichtbar. Dass dieses Drannehmen in die in Kapitel 2.1 rekonstruierte Anerkennungsproblematik zwischen Lehrperson und Schülerin mündet, macht deutlich, dass die Unpassung zwischen dem Habitus der Schülerin und den institutionellen Anforderungen (Schulkultur) auch auf dieser Ebene des Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnisses relevant wird, wo sie sich in Form einer Unpassung zwischen schülerseitigem Anerkennungsbedürfnis und lehrerseitigem Akt (unabhängig von seiner Intention) ausdrückt. Indem dieser Akt das in Schule erwartete Verhalten ohne Zustimmung der Schülerin und ohne Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse und Persönlichkeitsstruktur einfordert, wird er zum Mittler der Fortsetzung der Unpassung zwischen den Erwartungen auf Schul- und den Möglichkeiten auf Schüler*innenseite. Der Handlungsspielraum, in dem sich dieser Akt vollzieht, eröffnet ferner die Möglichkeit, auch diesen Akt als „opus operatum“ (Kramer, 2019, S. 308) eines bestimmten Lehrerhabitus und nicht ausschließlich als Verlängerung der Schulkultur zu betrachten, so dass die Unpassung auch als eine zwischen Lehrer- und Schülerhabitus angenommen werden kann, die erstgenannte Unpassung verstärkt und im Anerkennungserleben der Schülerin auf der Ebene dieser Beziehung fassbar wird. Die erzählten negativen Wirkungen, konkret die verwendeten Begriffe der *Belastung* und *Krankheit*, deuten dabei entwicklungsblockierende Konsequenzen an, denn wer eine Last trägt, kommt im Regelfall weniger gut voran, und wer krank ist, leidet im Regelfall an einer Beeinträchtigung, die gleichsam kräftezehrend ist.

Kontrastiv dazu verweist das Erzählte in Interviewabschnitt zwei auf eine reflektiert eingeholte Entwicklung sowohl der Persönlichkeit (Selbstbewusstsein) als auch des schulbezogenen Verhaltens (sich melden). Das hier rekonstruierte Anerkennungserleben lässt auf eine Passung zwischen den Bedürfnissen der Schülerin (Sicherheit) und den Handlungsakten der Lehrperson schließen, wobei hier weniger konkrete Akte, sondern vornehmlich deren emotionale Wirkungen erzählt werden, die aber auf eine Herstellung von Sicherheit durch das Handeln der Lehrperson und damit korrelierende Möglichkeiten verweisen, die der Schülerin eingeräumt werden. Die Performanz der Erzählung verweist auf eine stärkere Bedeutsamkeit der sich in den Akten ausdrückenden Anerkennung, hier der Empathie, gegenüber den Akten selbst. Die Akte sind also erneut Mittler von Passung und Anerkennung. Indem die hier zum Ausdruck kommende Passung auf der Ebene zwischen Schülerin und Lehrerin in ihrer erzählten Konsequenz eine Veränderung des Verhaltens (sich melden) nach sich zieht, trägt sie zu einer stärkeren Einsozialisation in das schulische Feld bei, was sich als Kompensation der Unpassung zwischen Schülerin und Schulkultur lesen lässt. Dass diese Einsozialisation mit einer manifest erzählten positiven Transformation der Persönlichkeit (mehr Selbstbewusstsein) verknüpft ist, die Veränderung also reflektiert eingeholt wird, verweist zum einen auf ein zugleich bildungstiftendes Moment der Schülerin-Lehrerin-Beziehung. Zum anderen zeichnet sich ein möglicherweise relevanter Zusammenhang zwischen Einsozialisation und Persönlichkeitsentwicklung ab, dem an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden kann.

Im Unterschied zu den beiden vorausgehenden Interviewausschnitten rückt mit der rekonstruierten Unpassung zwischen dem unterrichtlichen Anforderungsgrad und dem Lernstand der Schülerin im dritten Interviewausschnitt eine andere Art der Unpassung in den Vordergrund. Die hier sich zeigende Unpassung ist eine im Zuge des Aktes der Binnendifferenzierung lehrerseitig und individuell hergestellte. Ob hier eine verfehlte Lernstandserhebung oder aber der Versuch, der Schülerin über die leichten Aufgaben möglicherweise Sicherheit zu geben, eine Rolle spielt, kann ohne Interview mit der Lehrperson nicht geklärt werden. Die erzählte Schüler*innenreaktion lässt jedoch erkennen,

dass die Handlung nicht zu einer Einsozialisation in das schulische Feld und seine Normen, sondern eher zu einem Erleben jenseits schulischer Normvorstellungen beigetragen hat (Entspannung). Eine Anerkennungsproblematik lässt sich in diesem Fall erst entlang des retrospektiven Erlebens des lehrerseitigen Aktes rekonstruieren, was vermuten lässt, dass die in dem Akt auch enthaltenen Anerkennungs- und Beziehungsbotschaften eines bestimmten Entwicklungsstandes bedürfen könnten, um als solche erfahren und reflektiert zu werden. Deutlich wird, dass der – wenn auch erst retrospektiv zum Ausdruck kommende – verfehlte Respekt das eigentliche Ziel des angewandten Unterrichtsprinzips – eine bestmögliche Förderung der Schüler*innen durch ein differenziertes Vorgehen – sogar in sein Gegenteil verkehrt. Aus dem Ergebnis lässt sich vorsichtig auch auf eine mögliche Chance einer bewussten Berücksichtigung von Anerkennungsdimensionen schließen: Eine Reflexion des mit einer Differenzierung nach Anforderungsgrad verbundenen Mangels an Respekt hätte eine an den schülerseitigen Anerkennungsbedürfnissen tatsächlich vorbei gehende „Empathie“ als unkorrekte entlarven und eine möglicherweise auf einem diagnostischen Fehlschluss beruhende Handlung durch das Infragestellen von diagnostischen Möglichkeiten und daraus abgeleiteten Konsequenzen hin zu einer anderen Art der Differenzierung (z.B. mehr Bearbeitungszeit, andere Sozialform, Lösungshilfen), die keine Zuschreibung von Fähigkeitsgrenzen transportiert (siehe auch Stojanov, 2013, S. 67), korrigieren können.

4 Fazit: Habituelle (Un-)Passung und Anerkennung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen im Kontext von Schulkultur und Lehrer*innenbildung

Anhand der Rekonstruktion von drei Auszügen aus einem bildungsbiographischen Interview mit einer ehemaligen Schülerin konnte gezeigt werden, dass sich Unpassungen zwischen dem Habitus von Schüler*innen und der Schulkultur bzw. den institutionellen Anforderungen von Schule auf der Ebene der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung fortsetzen und verstärken oder aber dort kompensiert und abgebaut werden können. Entsprechend kommt dieser Ebene eine besondere Bedeutsamkeit auch mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit und den Abbau von Bildungsbarrieren zu. Eine entscheidende Rolle spielen dabei Verhältnisse der Passung zwischen Lehrperson und Schülerin in ihrer unmittelbaren Verknüpfung mit Dimensionen der Anerkennung bzw. Nicht-Anerkennung. Diese Verhältnisse der Unpassung oder Passung finden in auf Schüler*innenseite kaum manifest fassbaren Anerkennungsproblematiken oder Anerkennungsempfindungen Ausdruck und weisen somit eine starke emotionale Dimension auf. Das Erleben bzw. Empfinden von Anerkennung bzw. Nicht-Anerkennung kann entsprechend auf Verhältnisse der Passung und Unpassung im Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis hinweisen. Vermittelt werden habituelle Passung und Unpassung zwischen Lehrperson und Schülerin auch über das „Wie“ von (schultypischen) Handlungsakten. Insgesamt kommt dem Beziehungs- und Anerkennungsgeschehen zwischen Lehrperson und Schülerin in den Ausschnitten große Relevanz zu, die schultypischen Handlungsakten erst ihre tatsächliche Bedeutung, ggf. auch jenseits ihrer eigentlichen Funktion, verleiht. Lehrpersonen kommt ein entsprechender beziehungs- und anerkennungsrelevanter Spielraum in der Ausgestaltung schultypischer Handlungsakte zu, der bewusst gestaltet oder aber entlang unreflektierter Habitusdispositionen ausgefüllt werden kann. Auch die Ergebnisse entlang der Schüler*innenperspektive lassen damit auf die Bedeutsamkeit einer reflexiven Arbeit an anerkennungsrelevanten habituellen Orientierungen von angehenden Lehrpersonen schließen, die diese zu einem kritisch-reflexiven Blick auf mögliche Passungen und Unpassungen sowie deren mögliche Konsequenzen befähigt.

Literatur und Internetquellen

- Böhme, J., Hummrich, M., & Kramer, R.T. (2015). Keine Festschrift! Zur Einleitung einer Diskursschrift über Schulkultur. In J. Böhme, M. Hummrich & R.T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 11–20). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_1
- Bourdieu, P. (2017/1997). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft* (4. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Helsper, W. (2015). Schulkultur revisited: Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen. In J. Böhme, M. Hummrich & R.T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 447–500). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_20
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus. Reproduktions- und Transformationspfade. In R.T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49–72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17080-6>
- Helsper, W., & Hummrich, M. (2014). Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Tillack (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht, Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltung pädagogischer Beziehungen* (S. 32–59). Immenhausen: Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzkhc.5>
- Heymann, H.W. (2010). *Binnendifferenzierung konkret*. Zugriff am 25.08.2020. Verfügbar unter: https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/binnendifferenzierung_konkret.html.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hummrich, M. (2015). Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische, das Reale und die Schulkultur. In J. Böhme, M. Hummrich & R.T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 71–93). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_4
- Idel, T.-S. (2014). Der Waldorfschülerhabitus – Kulturelle Passungen im Feld reformpädagogischer Privatschulen am Beispiel der anthroposophischen Schulkultur. In W. Helsper, R.T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 293–306). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_13
- Kramer, R.-T. (2013). Abschied oder Rückruf von Bourdieu? Forschungsperspektiven zwischen Bildungsentscheidungen und Varianten der kulturellen Passung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 115–135). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_6
- Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper, R.T. Kramer & S.

- Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 183–202). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_8
- Kramer, R.T. (2015a). Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? – Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper. In J. Böhme, M. Hummrich & R.T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 23–47). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_2
- Kramer, R.T. (2015b). Der Ansatz „Schulkultur“. Theoretische und empirische Perspektiven zum Verständnis von Bildungssystem und Bildungsinstitutionen. In M. Maier (Hrsg.), *Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Zugänge* (S. 33–49). Wiesbaden: Springer.
- Kramer, R.T. (2019). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In R.T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 307–330). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91861-7>
- Meyer, H. (2013). *Blick in die Forschungsstätten*. Loccum: Evangelische Akademie.
- Misoch, Sabina (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin, München & Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110354614>
- Moldenhauer, A. (2017). Zum Verhältnis von Schulkultur, Partizipation und Milieu. In M.S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 255–270). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_13
- Sandring, S. (2013). *Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94293-3>
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: Springer.
- Stojanov, K. (2011). Bildungsprozesse als soziale Geschehnisse. Anerkennung als Schlüsselkategorie kritischer Bildungstheorie. In K. Stojanov (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs* (S. 67–81). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94011-3_4
- Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 57–69). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_3
- Stojanov, K. (2014). Solidarität und Bildung in der Migrationsgesellschaft. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Solidarität in der Migrationsgesellschaft: Befragung einer normativen Grundlage* (S. 95–109). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839426869.95>
- te Poel, K. (2018). Missachtungserfahrungen infolge einseitiger Adressierungen von Schüler*innen als kognitive Leistungserbringer. Konsequenzen für eine anerkennungssensible Lehrer*innenbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (4), 341–353. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.04.05>
- te Poel, K. (2019). Multiprofessionelle Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht – neue Praxis oder tradierte Praktiken in neuer Konstellation? Ethnographische Einblicke. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 155–158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- te Poel, K. (2020). Anerkennung und Beziehungen. Didaktische Umsetzungen? Anfragen ausgehend von theoretischen und empirischen Analysen zum Zusammenhang von Menschen- bzw. Schülerbild, Anerkennungshandeln und Lehrerhabitus. *Zeitschrift für Inklusion*, (2), o.S.

- te Poel, K. (2021, im Erscheinen). Lehrerorientierungen. Zur Anerkennungsbedeutsamkeit eigener Schülererfahrungen von angehenden Lehrpersonen. In M. Proyer, G. Krensnner, F. Paudel, B. Schimek, R. Grubich & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen, Gänge, Zwischenwelten* (Arbeitstitel). Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Band in Vorbereitung).
- te Poel, K., & Heinrich, M. (2018). Empathiefähigkeit und Professionalisierung im Praxissemester. Eine Fallrekonstruktion im qualitativen Längsschnitt. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann, & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 221–237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wellgraf, S. (2014). Von Boxern und Klavierspielerinnen. Kulturelle Passungen bei Berliner Hauptschülern und Gymnasiasten. In W. Helsper, R.T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 307–331). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_14
- Wernet, Andreas (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Wiezorek, C. (2005). *Schule, Biographie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80615-4>
- Wiezorek, C., & Pardo-Puhmann, M. (2013). Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 197–214). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_10

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

te Poel, K. (2021). Anerkennung und habituelle (Un-)Passung auf der Ebene der Schüler*innen-Lehrer*innenbeziehung. Rekonstruktionen entlang der Schüler*innenperspektive. *PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 3 (2), 63–79. <https://doi.org/10.4119/pflb-4196>

Online verfügbar: 09.03.2021

ISSN: 2629-5628



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

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