

Košinár, Julia

Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 40 (2022) 2, S. 268-285



Quellenangabe/ Reference:

Košinár, Julia: Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 40 (2022) 2, S. 268-285 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-253793 - DOI: 10.25656/01:25379

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-253793>

<https://doi.org/10.25656/01:25379>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Klassenlehrperson und Klassenteam

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint dreimal jährlich.

Herausgebende und Redaktion

Dorothee Brovelli, Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 52, dorothee.brovelli@phlu.ch

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

Sandra Moroni, Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Tel. 031 309 25 00, sandra.moroni@phbern.ch

Kurt Reusser, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), reusser@ife.uzh.ch

Afra Sturm, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen, Medien, Schrift, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Tel. 056 202 80 23, afra.sturm@fnw.ch

Markus Weil, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistungen, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 63 84, markus.weil@phzh.ch

Manuskripte

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden. Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Beiträge einreichen» → «Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch

Externe Mitarbeitende

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 54 48, matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Editorial

Sandra Moroni, Kurt Reusser, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler,
Bruno Leutwyler, Afra Sturm, Markus Weil 145

Schwerpunkt**Klassenlehrperson und Klassenteam**

Andreas Hoffmann-Ocon «Organisiertes Vertrauen»? – Bildungs-
historische Erkundungen zu Krisen der Klassenlehrperson in der
deutschsprachigen Schweiz, 1950er- bis 1980er-Jahre 147

Erich Lipp Ausbildung zur Klassenlehrperson Sekundarstufe I an
der Pädagogischen Hochschule Luzern 161

Christoph Hess Wie werden angehende Oberstufenlehrpersonen in der
Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen auf die heraus-
fordernden Aufgaben einer Klassenlehrperson vorbereitet? 171

Bettina Weller und Luca Preite Die Vermittlung von Kompetenzen
einer Klassenlehrperson im Rahmen des Studiengangs «Sekundarstufe I»
der Pädagogischen Hochschule FHNW 177

Christine Neresheimer und Christoph Schmid Klassenlehrpersonen im
Fokus der Ausbildung zur Primarlehrerin und zum Primarlehrer an der
Pädagogischen Hochschule Zürich 185

Irene Guidon, Andrea Arpagaus und Caroline Bühler Die Rolle der
Klassenlehrperson in der Ausbildung aktiv erleben. Studienbegleitender
Berufseinstieg (SBBE) an der Pädagogischen Hochschule Bern 192

Ramona Martins und Livius Fordschmid Die besondere Ausgangslage
gymnasialer Klassenlehrpersonen und eine schweizweit einzigartige
Weiterbildungsoption 200

**Franziska Vogt, Doris Kunz Heim, Charlotte Baez, Netkey Safi und
Bea Zumwald** Kooperation in Klassenteams: Qualität und Wirkungen
aus der Sicht von Klassenlehrpersonen 213

Yves Cocard und Annette Tettenborn Klassenleitungen als Dreh-
scheiben des inner- und ausserschulischen Zusammenwirkens: Ge-
wachsene Anforderungen an eine zentrale Funktion im Schulsystem 230

Forum

Sabine Leinweber Partnerschulen als Professionalisierungsraum für angehende Primarlehrpersonen – Rekonstruktionen von Ausbildungsmilieus 254

Julia Košinár Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie 268

Rubriken

Buchbesprechungen

Wettstein, E. (2020). Berufsbildung. Entwicklung des Schweizer Systems (Patrizia Salzmann) 286

Baumberger, J. (2018). Kompetenzorientierter Sportunterricht (André Gogoll) 288

Fromm, M. & Strobel-Eisele, G. (Hrsg.). (2020). Praxisbetreuung im Lehramtsstudium (Andreas Hug) 290

Fraefel, U. (2020). Praktiken professioneller Lehrpersonen. Mit dem Aufbau zentraler Praktiken zu erfolgreichem Handeln im Unterricht. Ein Arbeitsbuch für angehende und berufstätige Lehrpersonen (Michael Fuchs) 292

Neuerscheinungen 294

Zeitschriftenspiegel 296

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (www.bzl-online.ch). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie

Julia Košinár

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag befasst sich mit praktikums- und lehrberufsbezogenen Orientierungen von Studierenden und deren Wandlungen über den Studienverlauf. Die SNF-geförderte Interview-Längsschnittstudie untersucht den Umgang von Primarschulstudierenden mit Anforderungen, die sich in den verschiedenen Praxisphasen und mit den beteiligten Akteurinnen und Akteuren konstituieren. Mit der Dokumentarischen Methode wurde je Erhebungswelle eine Querschnittstypologie zum Studieneintritt, nach dem einjährigen Partnerschuljahr und kurz vor dem Berufseinstieg rekonstruiert. Die Ergebnisse zeigen, dass Anforderungen nicht nur typen-, sondern auch phasenspezifisch unterschiedlich wahrgenommen und gerahmt werden. Sind zum Studieneintritt schulbiografische Erfahrungen und Passungsfragen noch relevant, wird im Studienverlauf zunehmend die Fähigkeit der Bewältigung beruflicher Anforderungen zentral. Die ermittelten Phasenspezifika deuten auf die Notwendigkeit einer adaptiven und zugleich entwicklungsphasenadäquaten Lehrpersonenausbildung hin, die auch biografische Hintergründe berücksichtigt.

Schlagwörter berufliche Orientierungen – Studierendenhabitus – Längsschnittforschung – Dokumentarische Methode

Phase-specific orientations of future primary teachers in the course of their studies – Findings of a documentary longitudinal study

Abstract This article deals with internship- and teaching-related orientations of student teachers and their changes over the course of their studies. The SNF-funded longitudinal interview study examines how primary-school student teachers deal with requirements that arise in the various practical phases and with the persons involved. By using the documentary method, a cross-sectional typology was reconstructed for each survey wave at the beginning of the study, after the partner-school year, and shortly before career entry. The results show that requirements are perceived and framed differently, not just type- but also phase-specifically. While school-biographical experience and questions of fit are still relevant at the start of the study, the ability to cope with professional requirements becomes increasingly central in the course of the study. The reconstructed phase specifics indicate the need for an adaptive and at the same time phase-appropriate teacher education that also takes biographical backgrounds into account.

Keywords professional orientation – student habitus – longitudinal research – documentary method

1 Einleitung

In einer kompetenzorientierten Lehrpersonenausbildung wird der Aufbau von Wissensbeständen und handlungspraktischen Fähigkeiten in hochschulseitig formulierten Standards und Kompetenzzielen definiert. Diese bilden aber nur den Rahmen, innerhalb dessen sich individuelle und damit auch sehr heterogene Entwicklungsverläufe angehender Lehrpersonen vollziehen (Keller-Schneider & Hericks, 2017; Košinár, 2014). Die berufsbiografische Professionalisierungsforschung befasst sich mit der Frage, worin diese Diversität begründet liegt und wie man ihr konzeptuell begegnen kann. Erwiesen ist, dass schul- und unterrichtsbezogenen Orientierungen (Helsper, 2018), subjektiven Theorien und Beliefs (z.B. König, 2012; Reusser & Pauli, 2011), also jenen impliziten, inkorporierten Wissensbeständen, die kommunikativ und damit auch empirisch wenig zugänglich sind, grosser Einfluss auf die Deutung und die Bearbeitung unterrichtlicher, interpersoneller oder fachbezogener Sachverhalte (z.B. Biedermann, Brühwiler & Krattenmacher, 2012; Endres, Risch, Schehl & Weinberger, 2020) zukommt. Es sind demnach nicht nur die unterschiedlichen Voraussetzungen oder erworbenen Fähigkeiten, Ressourcen oder Persönlichkeitsmerkmale, die Studierende unterscheiden, sondern auch die bereits früh biografisch und im Herkunftsmilieu erworbenen (Bildungs-)Orientierungen, die später in Peer-Beziehungen und neuen Kontexten im «individuell erworbenen Habitus» (Helsper, 2018) reproduziert oder modifiziert werden. Auch bringen die Studierenden aus den Jahren als Schülerinnen und Schüler inkorporierte Bilder des Schulischen mit. Bereits in ihren Schülerinnen- oder Schülerhabitus konstituiert sich der «Schattenriss» ihres künftigen Lehrpersonenhabitus als Vorstellungen von «guten, idealen» oder «abgelehnten» Lehrpersonen, die die positiven und negativen Gegenhorizonte bilden, in denen sich die Genese ihres Lehrpersonenhabitus vollzieht (Helsper, 2018, S. 125).

In den Schulpraktika werden die pädagogischen und fachlichen Orientierungen der Studierenden in ihrem Planen, ihrer Gestaltung, ihrer Kommunikation etc. handlungsleitend. Sie befinden sich dort in enger Zusammenarbeit und Abstimmung mit ihren Praxislehrpersonen. Deren Professionalitätskonzepte wiederum drücken sich in der Beratung und in Erwartungen gegenüber den Studierenden aus (Košinár, Leineweber & Schmid, 2019; Leineweber, 2020) und können unterschiedliche Passungsverhältnisse (Košinár, 2021) hervorrufen.

Das vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderte Projekt «Professionalisierungsverläufe angehender Primarlehrpersonen im Kontext Berufspraktischer Studien – eine rekonstruktive Längsschnitt- und Mehrebenenanalyse» (PH FHNW 2017–2020) untersucht ausbildungsbezogene Konzepte, Orientierungen und Bearbeitungsmodi beider Gruppen von Akteurinnen und Akteuren. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die Studierendenperspektive und beleuchtet das Vorgehen, die Analysen und ausgewählte Ergebnisse einer Interview-Längsschnittstudie ($N = 35$), in deren Rahmen Studierende vom Studieneintritt bis zum Studienende wissenschaftlich

begleitet wurden. Im Beitrag wird das Projekt zunächst im Kontext rekonstruktiver Längsschnittforschung verortet, bevor Forschungsdesign und methodisches Vorgehen bei der Datenanalyse dargelegt werden (Abschnitt 2). Es folgt in den Abschnitten 3 bis 5 die Vorstellung der Ergebnisse im Erhebungsverlauf. Zu jeder Studienphase werden zentrale Erkenntnisse und ausgewählte Beispiele zur Veranschaulichung dargelegt. Der Beitrag schliesst mit einer Zusammenfassung längsschnittlicher Befunde und Implikationen für die Lehrpersonenausbildung (Abschnitt 6).

2 Rekonstruktive Längsschnittforschung in der Lehrpersonenbildung

Ab der Jahrtausendwende beförderte die kompetenzorientierte Lehrpersonenbildung eine Ausrichtung an quantitativ-statistischen Forschungsmethoden, die teilweise durch Mixed-Methods-Verfahren erweitert wurden. Erst in den letzten Jahren wurde der rekonstruktiven Professionalisierungsforschung zunehmend mehr Aufmerksamkeit geschenkt. So hat sich zum Beispiel die Anzahl an Forschungsarbeiten, die mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2017; Nohl, 2019) durchgeführt werden, vervielfacht, was sich auch in den Publikationen abbildet.¹ Dass insbesondere die *berufsbiografische* Professionalisierungsforschung auf rekonstruktive Methoden Bezug nimmt, mag vor allem daran liegen, dass deren Analysemethoden es ermöglichen, Selbstauskünfte der Befragten sowohl auf der Ebene des Expliziten als auch auf der Ebene der impliziten Sinnstrukturen zu beleuchten und Praktiken im Spannungsfeld zwischen professionsbezogenen Normen (z.B. als Ausdruck einer Schulkultur) und «den mitgebrachten habituellen Dispositionen» (Bohnsack, 2020, S. 69) zu rekonstruieren. Längsschnittstudien bilden unter ihnen jedoch eine Ausnahme, was methodologische, organisatorische und finanzielle Gründe hat (Košinár & Laros, 2021).

Sowohl zum Berufseinstieg (Wittek, Hericks, Rauschenberg, Sotzek & Keller-Schneider, 2020) als auch zu phasenübergreifenden Entwicklungsprozessen liegen bereits einige abgeschlossene Projekte mit rekonstruktiven Forschungsmethoden vor. Eine eigene Studie beforstete deutsche Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter über den Zeitraum ihres 18-monatigen Referendariats. Hier wurde eine Verlaufs- und Prozesstypologie im Referendariat erstellt, die den typenspezifischen Umgang mit den beruflichen Anforderungen differenziert (Košinár, 2014). Eine zweite Längsschnittuntersuchung beleuchtete mögliche Veränderungen von Orientierungen zwischen dem Studiende und dem Berufseinstieg von Schweizer Primarschullehrpersonen (Košinár & Laros, 2020). Die vier identifizierten Typen weisen eine hohe Stabilität mit nur geringen berufsphasenspezifischen Modifikationen auf. Liegmann und Racherbäumer (2019) untersuchten die Entwicklung von Diversitätssensibilität bei deutschen Studierenden vom Praxissemester bis in ihren schulischen Vorbereitungsdienst. Ihre Fallbeispiele

¹ Eine jährlich aktualisierte Übersicht findet man unter: <https://www.hsu-hh.de/geiso/dokumentarische-methode-publicationsliste>.

verdeutlichen, dass sich Spannungsfelder zwischen an sie herangetragenen Normen (z.B. schulseitigen Verhaltenserwartungen) und ihrem Habitus erst nach dem Studium zeigen und es bei fehlender Anschlussfähigkeit zwischen Norm und Habitus zu Wandlungen von Orientierungen (z.B. statt Anerkennung der Vielfalt zur Einnahme einer «pragmatischen Effizienz», Liegmann & Racherbäumer, 2019, S. 135) kommt.

Es zeichnet sich in jüngerer Zeit ein gestiegenes Interesse an der Erfassung studentischer Professionalisierung über den Studienverlauf und damit auch an einem Studierendenhabitus, ab. So erforscht das Projekt KALEI (Schmidt & Wittek, 2019) die individuellen und kollektiven Orientierungen von Studierenden hinsichtlich Heterogenität und Inklusion (Schmidt & Wittek, 2019, S. 117) und deren mögliche Entwicklung im Zusammenhang mit kasuistischen universitären Lehr-Lern-Formaten. Im Zuge erster Rekonstruktionen wurde ermittelt, dass bei Studierende das Gefühl, von Dozierenden «missioniert» zu werden, zu Abwehrreaktionen führt, während sich andere frei in ihrer Meinungsbildung fühlen. Orientierungen von Studierenden untersucht auch Kahlau (in Vorbereitung), deren Längsschnittstudie die Zeit vor und nach dem Praxissemester umfasst. Sie arbeitet drei Studierendenhabitus heraus, die sie in Professionalisierungstypen differenziert. Die Spannweite reicht von Typ 1 «Fachorientierung» und «Orientierung am Neuen im Modus der Aktion» bis Typ 3 «Sozialorientierung» mit einer «Orientierung am Bekannten im Modus des Erhalts». Weitere Forschungsprojekte, darunter vor allem Qualifizierungsarbeiten, befinden sich noch in der Planungs- und Durchführungsphase, belegen aber den neu entstandenen Forschungsschwerpunkt.

2.1 Theoretische Verortung, Erkenntnisinteresse und Forschungsdesign

Unser bereits erwähntes SNF-Projekt verortet sich ebenfalls in der berufsbiografischen Professionalisierungsforschung. Diese geht von einer dynamischen Entwicklungsperspektive aus, in der die Stärkung beruflicher Kompetenzen, aber auch die Herausbildung des Lehrpersonenhabitus «ein Ergebnis des (berufsbiografischen) Durchlaufens verschiedener Felder» (Helsper, 2018, S. 126) ist. Den einen theoretischen Rahmen bildet das Entwicklungsaufgabenkonzept (Keller-Schneider & Hericks, 2017), das als Heuristik für die Bestimmung von zu bearbeitenden Anforderungen zur Anbahnung von Professionalität herangezogen wird. Den zweiten Referenzrahmen bildet das Konzept der Genese des Lehrpersonenhabitus (Helsper, 2018; Kramer & Pallesen, 2019), das, wie eingangs dargelegt, bereits am Herkunfts- und am Schülerinnen- bzw. Schülerhabitus ansetzt. Die Autoren und die Autorin heben jedoch hervor, dass sich schulische und unterrichtliche Anforderungen für Lehrpersonen in einer anderen Logik konstituieren als für Schülerinnen und Schüler. Die Herausbildung des Lehrpersonenhabitus sehen sie daher als *transformatorischen Prozess* (Helsper, 2018; Kramer & Pallesen, 2019). Dabei verbleibt die Phase «dazwischen» bezogen auf einen studierenden- und ausbildungsbezogenen Habitus eine empirische Leerstelle, die die vorliegende Studie zu füllen versucht.

Das SNF-Projekt begegnet dem empirischen Desiderat mit der Beforschung einer Studienkohorte über den gesamten Studienverlauf und der Erfassung von ausbildungs- und professionalitätsbezogenen Orientierungen ihrer Auszubildenden. Der vorliegende Beitrag beschränkt sich auf jene Teilstudie, die mögliche Veränderungen studentischer Orientierungen durch Erfahrungen in drei Praxisphasen mit Blick auf folgende Fragen untersucht. Frage 4 als übergeordnete Fragestellung wird für die hier vorliegende Längsschnittdarstellung relevant:

1. Welche Orientierungen zeigen sich hinsichtlich lehrberuflicher *Professionalität* und *Professionalisierung*? Inwiefern verändern sich diese im Verlauf des Studiums?
2. Welche *Anforderungen* und *Krisen* konstituieren sich in ihren Praxisphasen und wie werden diese bearbeitet?
3. Wie adressieren Studierende ihre Praxislehrpersonen und die Tandempartnerin bzw. den Tandempartner?
4. Welche Transformationsprozesse studentischer Orientierungen und ihrer Habitus lassen sich über den Längsschnitt erkennen?

Abbildung 1 weist die Erhebungszeitpunkte und Analyseschritte der Interviewstudie aus. Das Sample generiert sich aus Studierenden von drei Partnerschulen, die zuvor als «Forschungsschulen» rekrutiert worden waren. Daher konnten die Interviews zu t_1 erst nach der Verteilung der Studierenden im Mai 2017 auf ihre Partnerschulen und nicht schon zu Studienbeginn geführt werden. Alle drei Interviews sind narrativ ausgerichtet und beinhalten zu t_1 und t_3 auch biografische Fragen, die Hinweise auf ihre Studienwahlmotivation, auf nachhaltige Schulerfahrungen und familiäre Prägungen geben. Der Schwerpunkt der Interviews richtet sich auf konkrete Erfahrungen in den Praxisphasen aus und nimmt im Einstiegs- und Schlussteil eine retrospektive bzw. prospektive Perspektive ein (z.B. t_3 : «Wenn du zurückschaust, inwiefern hat sich dein Handeln als Lehrperson verändert?»; t_1 : «Mit welchen Wünschen und Erwartungen gehst du ins Partnerschuljahr?»).

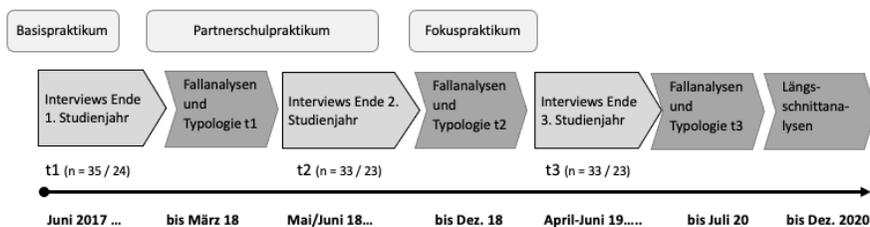


Abbildung 1: Forschungsdesign der Interview-Längsschnittstudie (n = Gesamterhebung/Anzahl Fallanalysen) mit Ausweis der Praktikumsphasen.

2.2 Methodisches Vorgehen bei der Interviewanalyse

Analysiert wurde das Datenmaterial mit der Dokumentarischen Methode, die es über mehrere Analyseschritte ermöglicht, die impliziten, handlungsleitenden Orientierungen, die sich vor allem in Erzählungen und Beschreibungen konkreter Situationen abbilden, herauszuarbeiten. Bei den Interviewanalysen sind wir diesen Schritten und Fragestellungen gefolgt:

- 1) Formulierende Interpretation: Was wird thematisch/inhaltlich verhandelt?
- 2) Reflektierende Interpretation: Textsortenanalyse und Rekonstruktion der Orientierungen anhand ausgewählter Interviewsequenzen: Wie wird etwas gerahmt/erlebt?
- 3) Komparative Analyse: Fallübergreifende Vergleiche zur Bestimmung der Tertia Comparationis (Vergleichsdimensionen).
- 4) Zwischenschritt: Anfertigung von Fallanalysen entlang ausgewählter Dimensionen von gesamt 24 Fällen, Herausarbeiten von Orientierungsrahmen und Handlungsorientierungen.
- 5) Typenbildung aus der Relation typisierter Orientierungen (Nohl, 2019) und den rekonstruierten Habitus in der Basistypik (Bohnsack, 2017).

Entlang formaler Kriterien (Geschlecht, Partnerschule, Dichte der Erzählpassagen) wurde aus den Interviews t_1 ($N = 35$) ein Sample von 24 Teilnehmenden zusammengestellt. Vier zufällig ausgewählte Eckfälle bildeten im Anschluss an die Analyseschritte 1 und 2 zunächst die Grundlage für die komparative Analyse. In deren Zuge wurden fünf Vergleichsdimensionen (vgl. Tabelle 1) herausgearbeitet, die teilweise an die in Abschnitt 2.1 formulierten Forschungsfragen 1 bis 3 anschliessen, diese aber auch erweitern. Für die schriftlichen Falldarstellungen diente diese Übersicht als Strukturvorlage.

Tabelle 1: Vergleichsdimensionen für die Fallanalysen aller Erhebungszeitpunkte

Rekonstruktion der studentischen Orientierungen in den Dimensionen
1. Orientierung bei Studieneintritt (t_1) – im Partnerschuljahr (t_2) – in der Fokusphase (t_3)
2. Bedeutung des Praktikums
3. Konstituierung von Krisen, deren Deutung und Bearbeitung
4. Adressierung der Praxislehrperson/des Praxiscoachs (zu t_3)
5. Rolle der Tandempartnerin/des Tandempartners

Die 24 (t_2/t_3 : 23) Falldarstellungen endeten je Dimension mit einer Conclusio, die jeweils eine Interpretationsverdichtung und Hinweise auf den rekonstruierten Orientierungsrahmen enthält. Diese Conclusiones bildeten die Grundlage für die Typenbildung, indem sie für alle Fälle je Dimension nebeneinandergelegt, abstrahiert und typisiert wurden. Ferner wurde je Erhebungswelle ein übergeordnetes phasenspezifisches Entwicklungsproblem identifiziert, das den konjunktiven Erfahrungsraum (Bohnsack, 2017) der Studierenden abbildet, mit dem sie einen Umgang finden (müssen). Über die

Rekonstruktion des diesem Umgang zugrunde liegenden Orientierungsrahmens war es methodologisch möglich, die darunterliegende habituelle Disposition der Studierenden als Teil ihres Gesamthabitus zu erfassen. Da der Fokus des vorliegenden Projekts auf dem Umgang mit studienbezogenen Anforderungen, im Wesentlichen jenen in den Praktika, liegt, wurde auch nur jener Ausschnitt empirisch erfasst. Die Relationierung der typisierten Handlungsorientierungen (Nohl, 2019) in den Vergleichsdimensionen wurde herangezogen, um die identifizierten habituellen Dispositionen, zum Beispiel mit Bezug auf andere Akteurinnen und Akteure, auszudifferenzieren (Košinár & Laros, 2021).

Da im vorliegenden Beitrag Ergebnisse aus drei Erhebungsphasen vorgestellt werden, ist es notwendig, die Typologien an ausgewählten Dimensionen darzustellen. Es werden im Folgenden der rekonstruierte Orientierungsrahmen und die Orientierung hinsichtlich des Praktikums abgebildet und durch Zitate veranschaulicht.

3 Der Studieneintritt als berufsbiografisches Entwicklungsproblem

Bereits im Prozess der Analyse der Eckfälle wurde deutlich, dass das *Eintreten ins Studium als berufsbiografisches Entwicklungsproblem* die Anforderungen im Studium und Praktikumserfahrungen zu t_1 rahmt. Wie eingangs theoretisch ausgeführt, bestätigen sich auch empirisch die Wirkungsmächtigkeit der Schulbiografie im Erleben und Handeln im ersten Praktikum und deren Einfluss auf den Studienwahlentscheid. Dabei lassen sich drei Haupttypen² (vgl. Tabelle 2) unterscheiden:

1. Wird das «Studium als berufsbiografische Schlussfolgerung» gerahmt, vollzieht sich die Wahl des Primarlehrpersonenstudiums auf der Grundlage der bisherigen Schul- und Berufsbiografie. Eignungs- und Passungsfragen mit dem (zukünftigen) Beruf spielen eine zentrale Rolle. Der Orientierungsrahmen ist bei Typ Ia die *Notwendigkeit* einer *Passungsbestätigung*, sodass das Praktikum im Modus der Dringlichkeit der Bewährung durchlaufen wird, während bei Typ Ib Offenheit in Form einer *Passungserkundung* und *Berufswahlprüfung* erkennbar ist.
2. Das «Studium als biografische Selbstverständlichkeit» eint jene Studierenden, für die das Lehrpersonwerden schon seit früher positiv erinnelter Schulzeit oder aufgrund familiärer Vorprägung selbstverständlich ist. Ihr Orientierungsrahmen ist eine Berufserkundung, wobei das Praktikum einer ersten *Standortbestimmung* dient.
3. Beim «Studium als bewusste Berufsentscheidung» wurden Passungsfragen bereits vor Studieneintritt verhandelt. Der Orientierungsrahmen bei Typ IIIa ist das Setzen eines positiven Gegenhorizonts zu eigenen negativen Schulerfahrungen; die anderen Untertypen weisen den früh gehegten Berufswunsch «Lehrperson» auf, dem sie erst nach einer längeren kritischen Prüfung (z.B. durch Praktika, IIIb) oder nach Beendigung einer unbefriedigenden Berufstätigkeit (IIIc) folgen.

² Die Zahlen weisen auf ein bereinigtes Sample im Zuge der relationalen Typenbildung hin, das je nach t variieren kann.

Tabelle 2: Habituelle Disposition der Studierenden im 1. Studienjahr

Rahmung des Studiums	Studium als berufsbiografische Schlussfolgerung (N=8)		Studium als biografische Selbstverständlichkeit (N=4)	Studium als bewusste Berufsentscheidung (N=12)		
	Ia: N=3	Ib: N=5	II: N=4	IIIa: N=4	IIIb: N=6	IIIc: N=2
Orientierungsrahmen/habituelle Disposition zu Studieneintritt	Berufserkundung zur Passungsbestimmung im Modus der Notwendigkeit (letzte Konsequenz)	Berufserkundung zur Passungsbestimmung im Modus der Möglichkeit/Option	Berufserkundung auf dem Weg in den (schon lange) anvisierten Lehrberuf	Berufsentscheidung zur Setzung eines positiven Gegenhorizonts zur negativen Schulzeit	Berufsentscheidung nach kritischer Überprüfung der biografischen Selbstverständlichkeit mit expliziten pädagogischen Orientierungen	Berufsentscheidung als positiver Gegenhorizont zur bisherigen Berufstätigkeit
Bedeutung des Praktikums	Berufs- und Passungsprüfung im Modus der Dringlichkeit der Bewährung und Passungsbestätigung	Berufs- und Passungsprüfung im Modus der Offenheit	(Selbst-) Erkundung, Standortbestimmung	Überprüfung der Realisierbarkeit der Ideale	Erkundung des Lehrpersonenhandelns in den subjektiv relevanten Bereichen	Erkundung des Lehrpersonenhandelns in der Realität «Schule»

Jene bei Typ Ia erkennbare *Dinglichkeit der Passungsbestätigung* lässt sich am Fall Louis Bichsel in Verbindung mit Scheiternserfahrungen in seiner Schulzeit und dem Wunsch der Beendigung des unglücklich machenden «Bürolebens» bringen:

Louis Bichsel: *Also ich habe wie jeder andere die Primarschule gemacht (.) hat mir nicht gefallen schon dort. Dann die Oberstufe ist auch ein wenig harzig gewesen (.) immer relativ knapp (.) ich bin dann knapp in die Sek gekommen. Bei mir hat es relativ schnell geheissen ja vielleicht in die Real und die Eltern haben nicht so Freude gehabt und ich natürlich auch nicht (.) so ein wenig in die Gesellschaftsecke hineingesteckt werden hat mir da echt Angst gemacht (.) dann bin ich in die Sek gekommen das habe ich dann knapp überlebt nach der Sek zum Glück eine Lehrstelle und dann ist die Entscheidung gekommen ja machen wir jetzt äh irgendwie weiter mit diesem Büroleben hier (.) wo wir eigentlich nicht glücklich werden oder probieren wir irgendeine Weiterbildung und ich bin mit den Eltern zusammengesessen meine Mutter ist selber Lehrerin (.) und haben wir ein wenig probiert aufzuzeigen was für Möglichkeiten es gäbe. (LB_t1, 5–25)*

Der Familienrat entscheidet sich für das Lehrpersonenstudium, wobei Louis Bichsel für die Aufnahme weitere Hürden (u.a. Fachmaturität) zu nehmen hat. Er zeigt einen erweckten Kampfgeist, der schliesslich zur Annahme zum Studium führt. Als jedoch im ersten Praktikum vonseiten der Auszubildenden Eignungsfragen aufkommen, legitimiert er seine Berufswahl über eine Abwertung von deren Einschätzungskompetenz:

Louis Bichsel: *Also die eine (.) Jaqueline hat gesagt ähm der Herr Bichsel wird ein sehr guter Lehrer sein (.) und das was mir an der PH Reflex-Beamte gesagt haben ja so «müssen Sie sich vielleicht überlegen ob das das Richtige ist» und wenn du das direkt von einem Kind hörst nach irgendwie neun Wochen wo man zusammen Schule gehabt hat ist es viel mehr Wert wie wenn dir irgendeine theoretisch an der PH will erzählen was ich jetzt da für eine Lehrperson bin oder eben nicht bin. (LB_t1, 113–123)*

Als kontrastives Beispiel veranschaulicht der Fall Anastasia Simmel (Typ IIIb), dass eine zunächst biografische Selbstverständlichkeit der Berufswahl während der eigenen Schulzeit auch in eine kritische Prüfung münden kann. Hier wird das *Vertrautheitsmoment des Lehrberufs* als mögliches Leitmotiv hinterfragt:

Anastasia Simmel: *In der Primarschule hat mich eigentlich der Beruf Lehrer schon (.) interessiert also respektiv mich hat es interessiert was die Person macht die mich den ganzen Tag unterrichtet und habe mir dann (.) eigentlich auch gewünscht mal später Lehrerin zu werden. Das habe ich mir dann auch wo es wirklich ist zur Berufsentscheidung gegangen überlegt ob es jetzt wirklich meins ist oder nur weil das jetzt der Beruf ist den ich eigentlich am besten kenne? (AS_t1, 7–16)*

Infolgedessen dient das Praktikum ebenfalls der Erkundung des Berufs, jedoch bereits im Modus der Befassung mit konkreten Fragen. Wie auch bei den anderen Fällen des Typs III werden früh fachliche und didaktische Bezüge gesetzt – auch, um ein mögliches Berufshandeln im positiven Gegenhorizont zur eigenen Schulerfahrung zu prüfen.

Zu Studieneintritt wird die hohe Diversität unter den Studierenden hinsichtlich ihrer berufs- und schulbiografischen Hintergründe, ihrer Studienwahlmotive und ihrer Ressourcen besonders deutlich, was sich in der Unterteilung in Untertypen ausdrückt. Pädagogische Orientierungen werden zu diesem frühen Zeitpunkt kaum expliziert und lassen sich eher über ihre erzählten Schulerfahrungen rekonstruieren. Eine relevante Erkenntnis ist, dass sich im ersten Studienjahr (zumindest auf unserer Datengrundlage) kein *Studierendenhabitus* im Sinne eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus mit einer expliziten Bezugnahme auf studienbezogene Inhalte oder Anforderungen zeigt. Vielmehr schliessen die Studierenden in ihren Ausführungen eng an ihre bisherige Biografie an und sind berufszielorientiert.

4 Das Partnerschuljahr: Einsozialisierung in das künftige Berufsfeld und Herausbildung eines Studierendenhabitus

Die Interviews zu t_2 wurden zum Ende des Partnerschuljahrs³ durchgeführt. Als konjunktives Orientierungsproblem zeigt sich das *Durchlaufen des Langzeitpraktikums in parallel liegenden Innovationsfeldern in Studium und Praktikum*. Als erste Kohorte nach der Neugestaltung der Studiengänge waren die Studierenden mit der Situation konfrontiert, dass sowohl den Praxislehrpersonen als auch den Dozierenden detaillierte

³ Das Partnerschulpraktikum umfasst fünf Blockwochen sowie eineinhalb Praxistage während des Semesters über ein Schuljahr hinweg. Begleitveranstaltungen finden am Nachmittag in den Partnerschulen statt.

Kenntnisse über Konzeptvorgaben und Routinen fehlten. Insbesondere der Umfang der Aufgaben, die die Studierenden im Praktikum neben den Studientagen zu bewältigen hatten, divergierte stark und war tendenziell unangemessen hoch. Diese spezifischen, durch den Innovationsraum hervorgebrachten Anforderungen spiegeln sich auch im Datenmaterial wider. Hierbei lassen sich fünf Typen des Umgangs (vgl. Tabelle 3) unterscheiden.

Anders als zu t_1 werden zu t_2 fach- und inhaltsbezogene Aushandlungsprozesse thematisch, die Hinweis auf ihre lehrberuflichen Orientierungen geben. Auch bildet sich die habituelle Disposition eines *Studierendenhabitus* ab, der sowohl studiums- als auch praktikumsbezogene Anforderungen verarbeitet und die Partnerschulphase in je unterschiedlicher Weise rahmt. Auch wenn das Partnerschuljahr von allen Studierenden als Entwicklungsangebot gesehen wird, dem sie für den zukünftigen Beruf Bedeutung zuweisen, finden sich in ihrer Handlungspraxis grosse Differenzen (vgl. Tabelle 3). So verbleiben Studierende mit einer habituellen Disposition, die wir als *Erkundung* bezeichnen, in einem Distanzmodus und wollen über das «Mitmachen» und «Miterleben» des Schulalltags ohne Verantwortungübernahme Erfahrungen sammeln. Der Wunsch nach enger Anleitung und Begleitung zeigt sich in der habituellen Disposition *Bewährung*. Im Kontrast dazu findet sich ein aktiver, wenngleich selbst gesteckter Gestaltungsrahmen in der habituellen Disposition *Erweiterung*. Hier stehen Mitgestaltung und Selbstwirksamkeitserleben im Vordergrund und weniger das kritisch-reflexive Moment professioneller Entwicklung. Dieses findet sich in der habituellen Disposition *Entwicklung*, wo die Überprüfung der Realisierbarkeit eigener pädagogischer Orientierungen in der Schulrealität im Vordergrund steht. Das Erleben von Begrenzungen (sowohl auf struktureller als auch auf fähigkeitsbezogener Ebene) führt zur intensiven Anforderungsbearbeitung und Lösungssuche. Studierende mit der habituellen Disposition *Abgrenzung* reagieren besonders stark auf die spezifische Anforderungsstruktur des neuen Jahrespraktikums und versuchen, diese möglichst zu umgehen.

Zwei kontrastive Fallbeispiele verdeutlichen die Diversität zwischen den habituellen Dispositionen *Erweiterung* und *Abgrenzung*:

Noah Summer: *Durch das, dass ich ein Jahr lang mit diesen Kindern beschäftigt gewesen bin habe ich sehr viele positive Erfahrungen gemacht (.) man sieht eine gewisse Entwicklung man sieht so es bitzeli das Wirken von seinem eigenen Schaffen. Ich habe zwei völlig verschiedene Unterrichtsmethoden kennengelernt (5) Ich habe mit meinem Praktikumskolleg ein grosses Projekt auf die Beine gestellt dass wir es Theater organisiert haben (.) das ist so die Erfahrung wo mir am meisten bleibt wenn das Ganze mal durchgemacht worden ist von A bis Z mit der Organisation mit dem Schaffen mit allem eigentlich.* (NS_t2, 48–59)

Tabelle 3: Habituelle Dispositionen der Studierenden am Ende des Partnerschuljahrs (t₂)

Orientierungsrahmen in der Partnerschulphase = habituelle Disposition im Studium	Abgrenzung Partnerschulphase als <i>Zumutung</i> (N = 2)	Erweiterung in der <i>Realität</i> «(Partner-)Schule» (N = 5)	Entwicklung mit dem Ziel der <i>Realisierung eigener Ideale</i> (N = 4)	Erkundung Partnerschulphase als <i>Erkundungs- und Erfahrungsraum</i> (N = 4)	Bewährung Partnerschulphase als <i>Bewährungsraum</i> (N = 4)
Bedeutung des Partnerschulpraktikums	<i>Potenzielles Entwicklungsangebot</i> , das durch systemimmanente Fehlentscheidungen in seiner Wirkung begrenzt bzw. verunmöglicht ist	<i>Erweiterung eigener Fähigkeiten</i> ; Anforderungen in der <i>Realität</i> «Schule» (aktiv) begegnen	<i>Konfrontation</i> mit Begrenzungen des lehrberuflichen Handelns und intensives Arbeiten an deren Überwindung	<i>Erkundung</i> möglichst vieler Facetten des Handlungsfeldes einer Lehrperson mit dem Ziel eigener <i>Sicherheitserlangung</i>	(Wertvolles) <i>Entwicklungsangebot</i> , das durch Pädagogische Hochschule und Praxislehrperson <i>vorstrukturiert und angeleitet</i> ist

Während sich für Noah Summer im Partnerschuljahr die Erweiterung beruflicher Handlungsfähigkeit einlöst, beklagt Louis Bichsel ihm vorenthaltene Lerngelegenheiten, während er gleichzeitig seine eingeschränkte Bereitschaft zur Einlassung offenbart:

Louis Bichsel: *Was ich gedacht habe ist dass man voll in den Lehreralltag rein kommt und so ein wenig merkt wie es halt so ist. Null. Gar nicht. (.) Man ist nur so einen kleinen Moment mal in der Woche dort wo man schnell ein zwei Lektionen durchzieht und dann ist wieder völlig im Studentenleben. Von der Grobplanung über das ganze Jahr hinweg haben wir nichts mitbekommen. Da frage ich mich ob es halt auch ein wenig an der Praxislehrperson gelegen wäre uns das mehr näherzubringen. Ich bin froh hat sie es nicht gemacht. Ich habe den Aufwand tief behalten wollen weil es mir wichtiger gewesen ist die Kredits reinzuholen (.) wie im Super-Mario-Spiel möglichst viele Münzen sammeln. (LB_t2, 74–86)*

5 Auf dem Sprung in den Beruf – Anbahnungen eines Lehrpersonenhabitus

Die Fokusphase im dritten Studienjahr kennzeichnet das geteilte Orientierungsproblem, *sich im anstehenden Berufseinstieg zu bewähren* – unabhängig davon, ob die Studierenden bereits Stellvertretungen übernehmen oder bei einer Praxislehrperson ihr Fokuspraktikum absolvieren. Bezüglich der Adressierung ihrer Auszubildenden lassen sich grosse Spannweiten unter den Typen ausmachen und es zeigen sich auch Modifikationen in den Orientierungsrahmen von t_2 , die sprachlich abgebildet werden. Während einige habituelle Dispositionen zu Studierende bereits auf die Anbahnung eines *Lehrpersonenhabitus* hindeuten (*Etablierung* [zu t_2 : Entwicklung], *Einfindung* [zu t_2 : Erweiterung]) und Praxislehrpersonen nur partiell als Beratende hinzugezogen werden, verweisen andere auf einen *Studierendenhabitus* mit enger Orientierung an Vorgaben (*Bewährung*) oder Vorbildern (*Einmündung*, vgl. Tabelle 4).

In der habituellen Disposition *Selbstbestimmung*, die aus der *Abgrenzung* (t_2) gegenüber Erwartungen und Anforderungen der Pädagogischen Hochschule hervorgeht, überwiegt das Autonomiestreben und den Auszubildenden wird entweder ein Kolleginnen- bzw. Kollegenstatus oder *Irrelevanz* zugewiesen. Der vermeintliche Lehrpersonenhabitus konstituiert sich hier über eine Selbstzuschreibung, was Fragen von Qualität hinsichtlich eines zu erwerbenden «professionellen Lehrerberufes» (Helsper, 2018) aufwirft.

In den Daten zeigt sich, dass das vierwöchige Fokuspraktikum Erfahrungen anbietet, die die Studierenden als Desiderat im Partnerschuljahr wahrnehmen. Denkbar ist, dass im Partnerschuljahr bestimmte Möglichkeiten ungenutzt blieben oder aber, dass sich im erweiterten wahrgenommenen Aufgabenspektrum des Lehrberufs und mit Blick auf den bevorstehenden Berufseinstieg das Professionalitätskonzept (vgl. Frage 1) gewandelt hat. Wie der Fall Miray Segir (*Einmündung*) beispielhaft zeigt, befindet sich die berufliche Rollenfindung im *Studierendenhabitus* noch in einem Transformationspro-

Tabelle 4: Habituelle Dispositionen am Ende des Studiums (t₃)

Orientierungsrahmen zu Studienende = habituelle Disposition im Studium/des sich anbahnenden Lehrpersonenhabitus	Selbstbestimmung Als fertige Lehrperson agieren (N = 4)	Einfindung Sich im neuen Schulkontext mit den eigenen pädagogischen Orientierungen einfinden (N = 4)	Etablierung Sich im Realitätsraum «Schule» mit den eigenen pädagogischen Orientierungen etablieren (N = 3)	Einmündung a) Lehrperson werden durch Modelllernen (N = 3) b) Lehrperson werden durch Erfahrungsaufschichtung (N = 5)	Bewährung Sich letztendlich auf dem Weg in den Lehrberuf bewähren (N = 3)
Bedeutung des Fokuspraktikums	Eigene Vorstellungen folgen und unabhängig handeln können ohne Bewertungsdruck	Überprüfen des Vorfindens eigener Gewohnheiten und Vorstellungen (Ausloten von Passungsverhältnissen)	Den eigenen pädagogischen Orientierungen folgen und das eigene System (ideale) etablieren	Weitergehen auf dem Weg in den Lehrberuf, das Repertoire erweitern	Vorgegebene Aufgaben bestmöglich erfüllen, sich den letzten Schliff holen

zess. Sie selbst begründet das mit dem erweiterten Handlungs- und Verantwortungsfeld, das ihr zugestanden wird:

Miray Segir: *Wir haben uns eigentlich wie richtige Lehrpersonen gefühlt so richtig integriert sind wir gewesen dort (.) und im Partnerschulpraktikum ist das eben nicht so (.) dort sind wir noch etwas auf Distanz gewesen man hat uns nicht so ganz (.) also jetzt im Vergleich zum Fokuspraktikum nicht so einen 100% Einblick gegeben weil den Elternabend haben wir zum Beispiel nicht organisieren können und das haben wir im Fokuspraktikum können. (MS_t3, 8–20)*

Bei einem sich anbahnenden Lehrpersonenhabitus wurde dieser Rollenfindungsprozess bereits vollzogen. Wie der Fall von Tina Lasnic (Košinár, 2021) zeigt, hat diese sich ihre beruflichen und pädagogischen Orientierungen reflexiv zugänglich gemacht, sodass sie ihr für die Ausformung ihres didaktischen Konzepts dienen, das in der eigenen Klasse umzusetzen und gegenüber den Eltern zu begründen ihr nächster Schritt ist.

6 Längsschnittliche Erkenntnisse – Zusammenfassung und Implikationen

Es konnten drei phasenspezifische Entwicklungsprobleme identifiziert werden, die es ermöglichen, das dreijährige Primarschulstudium in zwei Hauptphasen zu unterscheiden.

Hauptphase 1: In der Studieneintrittsphase rahmen bisherige schulische oder auch berufliche Erfahrungen den Studienwahlentscheid und den Umgang mit den Anforderungen im Studium und den Praktikumserfahrungen. Den Referenzrahmen bildet somit vor allem die bisherige Lebensbiografie, worauf auch die habituellen Dispositionen verweisen (z.B. Vermeidung von Nichtpassung, Setzung eines positiven Gegenhorizonts zur Schulzeit/Berufstätigkeit).

Hauptphase 2: In den beiden folgenden Studienjahren richtet sich der Blick vor allem auf die Anforderungslogiken einer Lehrperson (weniger auf die eher wissenschaftlichen Studienanteile). Die eigene Handlungsfähigkeit wird im Praktikum geprüft, wobei die Anforderungen von den Befragten sehr unterschiedlich eingeschätzt und bearbeitet werden. Hier wurden fünf Typen identifiziert, die phasenspezifisch Modifikationen aufweisen, aber als habituelle Disposition strukturidentische Merkmale zeigen. Die fallbezogene Stabilität kann ebenfalls bestätigt werden. Zwar werden bei wenigen Fällen zu t_3 Veränderungen in einzelnen Handlungsorientierungen erkennbar (z.B. gegenüber der Praxislehrperson, im Umgang mit Krisen). Es gibt aber Hinweise darauf, dass diese im Wesentlichen kontext- und situationsspezifisch bedingt sind. So finden sich zu t_3 vier Fälle, die inkompatible Passungen mit dem schulischen Umfeld oder dem Kollegium erleben, was bei zwei Studierenden zum Praktikumsabbruch führt. Ein weiterer Fall weist zu t_2 einen changierenden Umgang zwischen *Bewährung* und *Erweiterung* auf, der sich zu t_3 wieder eindeutig als habituelle Disposition *Bewährung* identifizieren

lässt. Hier spielt die Unterstützung des Tandempartners im Partnerschuljahr eine einflussnehmende Rolle.

Zu t_3 ist der Fokus auf den anstehenden Berufseinstig und auf die Bewältigung beruflicher Anforderungen ausgerichtet und es werden Transformationsprozesse (Kramer & Pallesen, 2019) erkennbar, die den Übergang vom Studierenden- zum Lehrpersonenhabitus⁴ markieren. Es erweist sich jedoch, dass die Spannweite unter den Studierenden diesbezüglich gross ist.

Dass sich zwischen t_1 und t_2 keine eindeutige Anschlussfähigkeit der rekonstruierten Orientierungsrahmen abbildet, weist darauf hin, dass es im Zuge der Herausbildung eines Studierendenhabitus zu Umdeutungen und Neurahmungen hinsichtlich des Studiums kommt. Eine Erklärung hierfür mag der jeweilige Referenzrahmen sein, den zu Studienbeginn die eigene Lebensbiografie und später die zukünftige Berufstätigkeit bildet. Eine weitere Erklärung liegt darin, dass durch die Ausrichtung der Typologie an den phasenspezifischen Basistypiken die Vergleichbarkeit eingeschränkt ist – was bei einer relationalen Typenbildung mit denselben Vergleichsdimensionen über den Längsschnitt anders wäre (Košinár & Laros, 2020). Eine aktuelle Studie (Kowalski, 2022) belegt jedoch die Phasenspezifität der Studieneingangsphase.

Es bleibt notwendig, Ergebnisse aus weiteren rekonstruktiven Studien einzubeziehen, um weiterreichende Erkenntnisse zur Herausbildung von Studierendenhabitus und zu ihrer Bedeutung für den späteren Lehrpersonenhabitus zu generieren. Hierfür ist geplant, Befunde aus zurzeit laufenden Qualifikationsarbeiten und Projekten im deutschsprachigen Raum einer gemeinsamen Analyse und Auswertung zu unterziehen. Aus den dargestellten Ergebnissen lassen sich zudem Implikationen für die Lehrpersonenbildung ableiten, die sich erstens auf die Relevanz schul- und berufsbiografischer Erfahrungen in der Studieneingangsphase und zweitens auf die Stabilität habitueller Dispositionen im Studium beziehen, die bereits für weitere Phasen herausgearbeitet wurden (Košinár & Laros, 2020; Wittek et al., 2020).

Angeichts der Relevanz biografischer Erfahrungen, die gerade zu Studienbeginn als Referenzrahmen dienen, und der Stabilität schul- und lehrberuflicher Überzeugungen und Orientierungen stellt sich die Frage nach effizienten Möglichkeiten, um Reflexions- und Erkenntnisprozesse hinsichtlich der biografisch angelegten Berufs- und Professionalisierungsvorstellungen anzuregen. Da die rekonstruierten habituellen Dispositionen die implizite Struktur der Fälle abbilden, ist es nicht ratsam, sie für die studentische Selbsteinschätzung heranzuziehen. Sie sollen vielmehr die Auszubildenden für die Viel-

⁴ Diese frühe Herausbildung eines Lehrpersonenhabitus ist eine Spezifität der einphasigen Schweizer Lehrpersonenbildung, in der die Studierenden bereits früh, spätestens aber im dritten Studienjahr, Anstellungen an Schulen übernehmen. Die Fälle des Bewährungstyps haben noch keine Stellvertretungen übernommen.

falt der Studierenden sensibilisieren und sie dabei unterstützen, ihre Beratung und Förderung adaptiv anzupassen, um der Heterogenität und den unterschiedlichen Bedarfen der Studierenden gerecht zu werden. Jedoch gilt es Wege zu finden, um ein Bewusstsein für die Tragweite der inkorporierten Orientierungen für das eigene Lehrpersonenhandeln zu wecken, denn «Professionalität würde ... implizieren, dass ein explizites Reflexionswissen vorliegt und der Schülerhabitus mit seinen grundlegenden Orientierungen und Praxen reflexiv zugänglich gemacht werden kann» (Helsper, 2018, S. 36).

Es gibt bereits hochschuldidaktische Methoden und Verfahren, die darauf ausgerichtet sind, Überzeugungen zu irritieren und neue Sichtweisen anzuregen (Košinár, 2018), zum Beispiel

- biografisch-reflexive Schreibübungen und Gesprächsanlässe,
- an Theoriemodellen angelegte Analysen der eigenen Bearbeitung berufsbezogener Anforderungen,
- kasuistische Formate unter Anwendung geeigneter Methoden zur Erkenntnisgewinnung,
- Co-Planning-Formate in denen fachliche und pädagogische Orientierungen im Planungsdenken sichtbar und diskursiv verhandelbar werden.

Eine gezielte *Habitus-Reflexion* erfordert jedoch eine tiefer gehende Analyse biografischer Erfahrungen, für die geeignete Verfahren noch auszuarbeiten sind. Alle genannten Methoden setzen Räume der Handlungsentlastung und der Distanznahme voraus. Auf individueller Ebene erfordern sie eine Bereitschaft zur *Einlassung* auf die Bearbeitung eigener, durchaus krisenhafter Erfahrungen. Die rekonstruierte Phasenspezifität im Studienverlauf macht deutlich, dass zwischen dem ersten und dem zweiten Studienjahr offenbar Neudeutungen stattfinden, deren Potenzial für eine professionelle Entwicklung ausbildungsseitig noch zu wenig erkannt und ausgeschöpft wird.

Insbesondere im eng strukturierten Partnerschuljahr und mit der Aufnahme von Stellvertretungen fehlen Räume der Handlungsentlastung und Möglichkeiten der Einlassung und führen zu einem eher pragmatischen Umgang mit angebotenen Lerngelegenheiten. Die frühe Berufstätigkeit verkürzt das Verweilen im Studierendenhabitus, in dem es möglich sein soll, das eigene berufliche Handeln zu analysieren und zu hinterfragen. Mit Helsper (2018, S. 128) gesprochen wird damit die Entwicklung eines *professionellen* Lehrpersonenhabitus verhindert. Ein berufsbegleitendes Studium, wie es an verschiedenen Hochschulen geplant ist oder schon eingeführt wurde, reduziert diese Denk- und Entwicklungsräume noch zusätzlich und befördert ein Professionalisierungsverständnis von einer Einsozialisierung in den Beruf qua Erfahrungsaufschichtung.

Literatur

- Biedermann, H., Brühwiler, C. & Krattenmacher, S.** (2012). Lernangebote in der Lehrerausbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 460–475.
- Bohnsack, R.** (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R.** (2020). *Professionalisierung aus praxeologischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Endres, A., Risch, B., Schehl, M. & Weinberger, P.** (2020). «Teachers' Beliefs»: Inklusionsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften hinsichtlich eines gemeinsamen Unterrichts. *QfT – Qualifizierung für Inklusion*, 2 (1), 1–18.
- Helsper, W.** (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus. Konsequenzen für die Lehrprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 17–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlau, J.** (in Vorbereitung). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis-Erfahrungen*. Dissertation. Bremen: Universität Bremen.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U.** (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), 301–317.
- König, J.** (Hrsg.). (2012). *Teachers' pedagogical beliefs. Definition and operationalisation – connections to knowledge and performance – development and change*. Münster: Waxmann.
- Košinár, J.** (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.
- Košinár, J.** (2018). Das Mentorat zwischen Individualisierung und Standardisierung – eine empirie- und theoriebasierte Konzeption. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 67–84). Münster: Waxmann.
- Košinár, J.** (2021). Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *«Grau, theurer Freund, ist alle Theorie»? Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien* (S. 91–108). Münster: Waxmann.
- Košinár, J. & Laros, A.** (2020). Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter et al. (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 255–268). Opladen: Barbara Budrich.
- Košinár, J. & Laros, A.** (2021). Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Lehrer*innenbildungsforschung – Umsetzungsvarianten und methodologische Herausforderungen. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 3 (4), 221–248.
- Košinár, J., Leineweber, S. & Schmid, E.** (2019). Zwischen Innovation und Bewahrung: Das Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen an Partnerschulen. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 189–205). Münster: Waxmann.
- Kowalski, M.** (2022). «Ich kanns kaum erwarten» – Herausbildung von Studierendenhabitus des Lehramts zwischen dem Rückblick auf die eigene Schulzeit und dem Ausblick auf die erste Praxisphase. *Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung*, im Erscheinen.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H.** (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73–100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leineweber, S.** (2020). *«Ich denke ich muss auch einen Schritt machen ein bisschen loszulassen»*. *Das Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen im Langzeitpraktikum*. Posterpräsentation im Rahmen des 27. DGfE-Kongresses, Köln, 16. März.

Liegmann, A. & Racherbäumer, K. (2019). Vom Praxissemester bis zum Vorbereitungsdienst. Perspektiven auf Heterogenität zwischen Habitus und Norm. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 125–137.

Nohl, A.-M. (2019). Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 1 (1), 51–64.

Reusser, K. & Pauli, C. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 633–661). Münster: Waxmann.

Schmidt, R. & Wittek, D. (2019). Drei Ebenen von Normativität(en) in der Erforschung inklusionsorientierter Lehrerbildung. Qualitative Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projekts KALEI. In C. Klektau, S. Schütz & A. Fett (Hrsg.), *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Fallarbeit und Inklusion in der Lehrer*innenbildung* (S. 115–132). Halle: Martin-Luther-Universität.

Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J. & Keller-Schneider, M. (2020). Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? – Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung – Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 297–322). Opladen: Barbara Budrich.

Autorin

Julia Košinár, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, julia.kosinar@phzh.ch

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, 3012 Bern, Tel. 031 305 71 05,
bzl-schreibbuero@gmx.ch

Layout

Büro CLIP, Bern

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: sgl@goffice.ch.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

Andreas Hoffmann-Ocon «Organisiertes Vertrauen»? – Bildungshistorische Erkundungen zu Krisen der Klassenlehrperson in der deutschsprachigen Schweiz, 1950er- bis 1980er-Jahre

Erich Lipp Ausbildung zur Klassenlehrperson Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Luzern

Christoph Hess Wie werden angehende Oberstufenlehrpersonen in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen auf die herausfordernden Aufgaben einer Klassenlehrperson vorbereitet?

Bettina Weller und Luca Preite Die Vermittlung von Kompetenzen einer Klassenlehrperson im Rahmen des Studiengangs «Sekundarstufe I» der Pädagogischen Hochschule FHNW

Christine Neresheimer und Christoph Schmid Klassenlehrpersonen im Fokus der Ausbildung zur Primarlehrerin und zum Primarlehrer an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Irene Guidon, Andrea Arpagaus und Caroline Bühler Die Rolle der Klassenlehrperson in der Ausbildung aktiv erleben. Studienbegleitender Berufseinstieg (SBBE) an der Pädagogischen Hochschule Bern

Ramona Martins und Livius Fordschmid Die besondere Ausgangslage gymnasialer Klassenlehrpersonen und eine schweizweit einzigartige Weiterbildungsoption

Franziska Vogt, Doris Kunz Heim, Charlotte Baez, Netkey Safi und Bea Zumwald Kooperation in Klassenteams: Qualität und Wirkungen aus der Sicht von Klassenlehrpersonen

Yves Cocard und Annette Tettenborn Klassenleitungen als Drehscheiben des inner- und ausser-schulischen Zusammenwirkens: Gewachsene Anforderungen an eine zentrale Funktion im Schulsystem

Forum

Sabine Leineweber Partnerschulen als Professionalisierungsraum für angehende Primarlehrpersonen – Rekonstruktionen von Ausbildungsmilieus

Julia Košinár Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie