

Meister, Nina

"Wir kämpfen miteinander, dann können wir uns auch beim Vornamen nennen". Eine Fallanalyse zu fachkulturellen Besonderheiten im Verhältnis von Hochschullehrenden und Lehramtsstudierenden

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Pädagogische Korrespondenz (2018) 58, S. 86-99



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-211095

10.25656/01:21109

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-211095>

<https://doi.org/10.25656/01:21109>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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:


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 58

HERBST 2018

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

Schriftleitung

Harald Bierbaum (Darmstadt)
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de)
oder Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2018 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 4 **ESSAY**
Andreas Gruschka
Von der Verpflichtung auf Rationalität zur Rationalisierung von
Eigeninteressen. Beobachtungen zu einem globalen Phänomen
- 15 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Sigrid Hartong
„Wir brauchen Daten, noch mehr Daten, bessere Daten!“ Kritische
Überlegungen zur Expansionsdynamik des Bildungsmonitorings
- 31 **AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK**
Annina Förschler
Das „Who is who?“ der deutschen Bildungs-Digitalisierungsagenda
– eine kritische Politiknetzwerk-Analyse
- 53 **REFORMRÜCKSCHLAG**
Michael Brandmayr
Chancengerechtigkeit und individualisiertes Lernen: Zur Verzerrung
zweier Begriffe und ihrer ideologischen Funktion in Österreich
- 74 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Oksana Baitinger
Auf der Suche nach pädagogischen Zielen der ganztägigen Betreuung
von Grundschulkindern
- 86 **AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE**
Nina Meister
„Wir kämpfen miteinander, dann können wir uns auch beim Vorna-
men nennen.“ — Eine Fallanalyse zu fachkulturellen Besonderheiten
im Verhältnis von Hochschullehrenden und Lehramtsstudierenden
- 100 **THEORIE UND KRITIK**
Alf Hellinger
Das Materialismuskonzept Hans-Jochen Gamms und der Gedanke
einer realhumanistischen Erziehung und Bildung
- 115 **AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS**
Wie mit der Korrektur von Abiturklausuren zu verfahren ist

Nina Meister

„Wir kämpfen miteinander, dann können wir uns auch beim Vornamen nennen.“ – Eine Fallanalyse zu fachkulturellen Besonderheiten im Verhältnis von Hochschullehrenden und Lehramtsstudierenden

I

In Deutschland waren es seit den 1980er Jahren insbesondere die Studien von Ludwig Huber und Eckart Liebau (vgl. Huber et al. 1983; Liebau/Huber 1985; Huber 1991), die sich der Erforschung universitärer Fachkulturen gewidmet haben. Inspiriert von der zu diesem Zeitpunkt weiter vorangeschrittenen englischsprachigen Fachkulturforschung, griffen sie deren Kulturbegriff auf, knüpften theoretisch allerdings an den Untersuchungen und der Habitus­theorie von Pierre Bourdieu an (vgl. Bourdieu 1982). Da Liebau und Huber den englisch schreibenden Autoren eine gewisse Unbefangenheit in der Verwendung des Kulturbegriffs attestierten (vgl. Liebau/Huber 1985, S. 315), fassten sie (universitäre) Kulturen in Anlehnung an Bourdieu als „in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ (ebd.), womit ihr Zugang zu Fachkulturen eng mit dem Habitusbegriff verbunden war. In Bezugnahme auf unterschiedlichste Studien nähern sie sich in ihrem Beitrag „Die Kulturen der Fächer“ genau jenen Mustern, die Fachkulturen von verschiedenen Seiten beleuchten: Da sind beispielsweise die „groben Unterschiede“ (ebd.) zwischen Fachbereichen, die sich sowohl in Korridor­gesprächen als auch in öffentlichen Reden oder der Erhebungsart von Daten beobachten lassen oder die sich in Äußerlichkeiten der Lebens- und Arbeitsformen zeigen. Die Unterschiede erstrecken sich aber z.B. auch auf politische Einstellungen, die Kommunikationsdichte und Häufigkeit von Kontakten zwischen Lehrenden und Studierenden, Studienstrategien, Lernstilen und weiteren formalen Aspekten des Lernens. Bereits hier zeigt sich, dass Forschungszugänge sowie der Begriff der Fachkultur selbst strukturell und methodisch derart unterschiedlich ausfallen können, dass kein einheitliches Bild entsteht. Inhaltliche Problemdefinitionen und -bearbeitungen erfolgen ebenfalls auf fachspezifische Art und Weise: Sie folgen den geltenden fachlichen Gütekriterien ebenso wie nicht explizierten Prämissen, impliziten Verfahrenstraditionen und sekundären Tugenden, die allesamt Einfluss auf die „Ausbildung bzw. Weiterentwicklung des fachspezifischen Habitus“ (ebd., S. 323) nehmen. Grundlegend ist dabei die Annahme, dass „die Bildung des Habitus das zentrale Sozialisations­ergebnis der Hochschulausbildung darstellt“ (Huber et al. 1983, S. 144). Die Autoren konstatierten, dass die Analyse der „fachspezifische[n] Ausprägung der Sozialisationsprozesse“ und des darin

ausgebildeten Habitus bis zu diesem Zeitpunkt „vernachlässigt“ wurde (ebd., S. 150). In diesem weiten Sinne wäre Fachkulturforschung daher immer auch als Wissenschafts- und Hochschulsozialisationsforschung zu verstehen.

Die angenommene Beständigkeit universitärer Fachkulturen wirft die Frage auf, ob sich die Gründe in den Traditionen der einzelnen Fächer und ihren Gegenständen finden lassen und welche Rolle der „Abstand der Fächer zum Zentrum ökonomischer und politischer Macht“ (Liebau/Huber 1985, S. 325) spielen könnte. Dieser „Abstand“ drückt sich im Verhältnis ihrer Mitglieder zu politisch-ökonomischen Machtzentren sowie in ihren Habitus aus. Der auch in aktuellen Forschungsprojekten und Studien vorgenommene Bezug auf das bourdieusche Habituskonzept ist naheliegend, da fachspezifische Habitus sowohl als Ausdruck fachkultureller Besonderheiten verstanden werden können, als auch zur Reproduktion bestehender Kulturen beitragen (vgl. Kramer 2015; Lüders 2007). Die notwendigerweise in ein umfassendes Fachkulturforschungsprogramm miteinzubeziehenden politischen und ökonomischen Aspekte, wie sie dem Habituskonzept bereits inhärent sind, müssten dabei in Verbindung mit einem grundlegenden Problem der Fachkulturforschung betrachtet werden: Der Bestimmung dessen, was als Fach gilt. Denn bereits über die Grenzen der Fächer, deren Abgrenzung untereinander und der Unterscheidung von Disziplinen und Fachkulturen scheint keine Einigkeit zu herrschen. Damit ist mitnichten ein Phänomen nur der deutschen Hochschullandschaft angesprochen; es liegt auf der Hand, dass sich dies mit einem internationalen Blick auf unterschiedlichste Hochschulwesen und Fachkulturen noch verschärft. Liebau und Huber (1985) beispielsweise stellen fest, dass schon die Begriffe „Fächer“ oder „Disziplinen“ in ihren Bezugsstudien in „jeweils ganz unterschiedlichen Bündelungen auftreten“ (ebd., S. 315). Möglicherweise ist es genau diese Unschärfe, die den Begriff der Fachkultur „ebenso verheißungsvoll wie schwammig“ erscheinen lässt (vgl. Lüders 2007, S. 15) und die zur Folge hatte, dass die Fachkulturforschung trotz einer jahrzehntelangen Tradition zu keiner methodologischen Systematisierung gefunden hat.

Dennoch erfährt die Fachkulturforschung in Deutschland seit einigen Jahren wieder Aufwind, wie Forschungsprojekte, Tagungsthemen und Publikationen zeigen (vgl. Lüders 2007). In diesen jüngeren Entwicklungen wird Fachkultur meist als Konzept gefasst, das auf primär impliziten Wissensbeständen beruht und qualitativ-rekonstruktiv erschlossen wird (ebd., S. 11). Hier reiht sich auch der vorliegende, explorativ angelegte Beitrag ein, dem mein Habilitationprojekt zugrunde liegt (vgl. Meister 2018; Meister i.E.): Ich gehe der Frage nach, wie Lehramtsstudierende über ihr Verhältnis zu Kommilitonen und Lehrenden ihrer studierten Fächer sprechen und deute dies in zweierlei Hinsicht: zum einen als Hinweise auf spezifische, von den Studierenden wahrgenommene, Interaktionen und Beziehungen prägende fachkulturelle Besonderheiten, zum anderen als Ausdruck studentischer (fachspezifischer) Habitus selbst. Es lässt sich also fragen, *wie* die Studierenden über subjektiv wahrgenommene fachkulturelle Besonderheiten sprechen und *was* das über ihren eigenen Habitus oder einen kollektiven, fachkulturell geprägten Studierenden-

Habitus aussagt. Diesen Fragen liegt die Annahme¹ zugrunde, dass sich fachkulturelle Spezifika in den Interaktionen der Beteiligten niederschlagen und sich in Erzählungen und Beschreibungen der Studierenden über die Beziehungen und Interaktionen im Studium als Ausdruck eines (kollektiven) fachlichen Habitus dokumentieren (vgl. Müller-Roselius 2007).

Da Lehramtsstudierende im Regelfall neben der Erziehungswissenschaft mindestens zwei Fächer studieren und damit in mehr als einer Fachkultur sozialisiert werden, können sie über subjektiv wahrgenommene Unterschiede berichten und damit zu einer ersten Schärfung fachkultureller Konturen beitragen. Man könnte einwenden, dass genau jene Studierende in keiner der Fachkulturen intensiv sozialisiert werden, da die Dauer und Intensität der fachkulturellen Kontakte, bspw. durch weniger Pflichtveranstaltungen im Vergleich zu grundständig Studierenden, zu gering ausfalle. Allerdings vermuten Huber et al. (1983), dass sich gemäß des eigenen Interessenschwerpunktes – auch ggf. unabhängig von der Anzahl der Pflichtveranstaltungen – ein Fach als dominant „herauskristallisiert, das dann für die Habitusentwicklung die entscheidende Rolle spielt“ (ebd., S. 156). Ein weiterer Einwand ließe sich mit Blick auf das Berufsziel erheben: Wenn Lehramtsstudierende sich als zukünftige Lehrerinnen und Lehrer verstehen und dieses Ziel auch während des Studiums immer vor Augen haben, – wie tief können und wollen sie sich in eine Fachkultur einlassen, der sie sich qua Berufswunsch vordergründig nicht zugehörig fühlen? Insbesondere die letzte Fallanalyse in diesem Beitrag deutet auf dieses fachsozialisatorische Problem² hin und könnte damit symptomatisch für die universitäre Lehrerbildung und insbesondere deren Professionalisierungsansprüche sein (vgl. Hericks/Meister/Meseth 2018).

Die folgenden Ausschnitte stammen aus Gruppendiskussionen, die im Rahmen meines Habilitationsprojektes zur Erforschung des Fach- und Professionsverständnisses von Lehramtsstudierenden entstanden sind. Dieses Projekt bewegt sich an der Schnittstelle von Fachkultur-, Lehrerbildungs- und Professionsforschung und zielt unter anderem auf die Rekonstruktion fachspezifischer, kollektiver Orientierungen (vgl. Meister 2018; Meister i.E.). Die in diesem Beitrag verwendeten Sequenzen wurden hinsichtlich ihrer thematischen Eignung ausgewählt sowie nach ihrer Selbstläufigkeit, interaktiven Dichte und Fokussierungsmetaphern (vgl. Bohnsack 2017; Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2006), wie es für die Auswertung von Gruppendiskussionen mittels Dokumentarischer Methode üblich und sinnvoll ist.

1 Zum methodologischen Hintergrund dieser Annahme vgl. Bohnsack 2017.

2 Hier ließe sich kritisch fragen, inwiefern (oder ob überhaupt) von einer „eigenen“ erziehungswissenschaftlichen universitären Fachkultur gesprochen werden kann, der sich Lehramtsstudierende als angehende Pädagoginnen und Pädagogen dann ja gewissermaßen am nächsten fühlen müssten. Es deutet sich auch hier das Problem einer fachlichen Diffusität bzw. Manigfaltigkeit an, die sich in den unterschiedlichen Begrifflichkeiten im Lehramtsstudium (Bildungswissenschaften, Schulpädagogik, Erziehungswissenschaft) und je nach Standort häufig sehr unterschiedlichen curricularen Inhalten zeigt.

II

Die folgenden Sequenzen³ stammen aus einer Gruppendiskussion aus dem Jahr 2016 mit den vier Sportstudierenden Carla, Peter, Rudi und Steffi, die sich zu diesem Zeitpunkt im dritten Semester ihres Lehramtsstudiums befanden⁴. Auf die Frage, was das im Vergleich zum studierten Zweitfach Besondere des Faches Sport sei, antworten die Studierenden mit dem Verweis auf die familiäre Atmosphäre:

Rudi: Das ist familiärer und persönlicher im Sportstudium definitiv.

Peter: Ganz krass, ja!

Rudi: Untereinander einmal [...] man sagt nicht umsonst so „Sport connected“, weil es/man baut unheimlich/ich sag jetzt mal Vertrauen zu Leuten auf, mit denen man Sport zusammen ausübt, ob im Mannschaftssport oder beim Turnen durch Hilfestellung geben oder so. Genau dieses Vertrauen hat man halt untereinander, man begrüßt sich man [...] kennt die Hälfte der Leute, die man da sieht und alle verstehen sich untereinander gut und ähm + bei Powi ist es nicht so. Da hat man so seine drei, vier Leute und das wars [...] Und bezüglich der Dozenten ist es + ähnlich vergleichbar. Man ist/bei Powi ist man echt distanziert zu denen. Da sind wirklich Dozenten hier [Rudi hält eine Hand nach oben] Studenten hier [die andere Hand nach unten]

Peter: Und Lehramtsstudenten hier [Peter hält eine Hand unter den Tisch, begleitet von allgemeinem Lachen]

Rudi: Und beim Sport [...] man duzt sich [...] und das ist angenehm.

In seiner Antwort auf die Frage nach dem Besonderen des Faches Sport nimmt Rudi direkt Bezug auf das Studium („im Sportstudium“) und äußert sich damit zu seiner eigenen, aktuellen Erfahrung. Dass er sich nicht zum „Fach Sport“ äußert und dementsprechend inhaltliche Unterschiede ausführt, verweist auf die große Bedeutung des subjektiven Erlebens. Rudi formuliert seine Aussage in Form eines positiven Gegenhorizontes gegenüber dem Zweitfach, das sich kurz darauf als Politikwissenschaft⁵ (Powi) herausstellen wird. Es sei im Sportstudium „familiärer und persönlicher“, was er mit dem Wort „definitiv“ verstärkt und damit außer Zweifel erscheinen lässt. Interessanterweise spricht Rudi nicht davon, wie das Sportstudium „ist“, sondern wie es „im“ Sportstudium ist, was seine persönliche Eingebundenheit und die Perspektive als Teilnehmer betont. Rudi spricht als einer, der „drin“ ist, als Insider. Peter stimmt Rudi nicht nur zu,

3 Die eckige Klammer mit drei Punkten [...] markiert eine von mir vorgenommene Auslassung, das Pluszeichen + eine 1-sekündige Sprechpause, der Querstrich/einen Sprechabbruch, das @ steht für Lachen. Relevante Nebenbemerkungen stehen in eckiger Klammer [Rudi hält eine Hand nach oben]. Alle Personennamen sind anonymisiert.

4 Weitere Ausschnitte dieser Gruppendiskussion wurden in Hinblick auf Distinktionsbemühungen gegenüber anderen Fächern und Fachkulturen rekonstruiert (vgl. Meister, i.E.). Auch dort werden Aspekte der Nähe und der familiären Verbundenheit im Sportstudium als wesentliche Unterscheidungsmerkmale zu anderen Fächern genannt.

5 Während „Powi“ oder „PoWi“ im schulischen Kontext häufig als Abkürzung für das Schulfach „Politik und Wirtschaft“ steht, verwenden die Studierenden sie hier für die Politikwissenschaft.

sondern steigert die Beschreibung Rudis („ganz krass“), was die kollektive Übereinstimmung und die Distanz zum Zweitfach unterstreicht. Das Sportstudium wird von beiden als eine Art Familienleben wahrgenommen, in dem sie sich als wichtig erfahren („persönlicher“). Rudi begründet dies im Folgenden ausführlich in Bezug auf die Beziehungen der Studierenden untereinander und überträgt diese Beschreibung auf das Verhältnis unter und zu den Lehrenden in Powi und Sport. Mit dem Schlagwort „Sport connected“, also sinngemäß „Sport verbindet“ oder „Sport bringt in Verbindung“, erklärt Rudi die familiäre Atmosphäre „untereinander“ und begründet sie mit gegenseitigem Vertrauen. Dieses erwachse aus dem gemeinsamen Sporttreiben („Mannschaftssport“, „Turnen“), also auf Basis eines praktischen und körperlichen Tuns. Im Unterschied zu Individualsportarten zeichnen sich die genannten Beispiele dadurch aus, dass die Sporttreibenden aufeinander angewiesen sind, sei es als Team oder als Hilfestellung-Gebende oder -Nehmende. Rudis Beschreibung zufolge führen diese Erfahrungen des gegenseitigen Helfens oder des Erreichens eines gemeinsamen Ziels zu einer emotionalen Verbundenheit, die zu einem „unheimlichem“ gegenseitigen Vertrauen führe. Rudi erläutert, dass „man“ dieses Vertrauen „untereinander“ habe, was die Gruppe der Sportstudierenden als exklusiv erscheinen lässt. Interessanterweise bezieht er damit auch jene Sportstudierende mit ein, die „man“ nicht persönlich kennt („man kennt die Hälfte der Leute“). Die genannten Beispiele können als weitere Aufzählung des „Besonderen“ des Sportstudiums gelesen werden sowie als Ausdifferenzierung seines Verständnisses von Vertrauen. Rudi scheint es wichtig zu sein, dass man sich begrüßt („man begrüßt sich“), was an dieser Stelle nicht weiter ausgedeutet werden soll. Bemerkenswert ist allerdings, dass das Grüßen als soziale Konvention üblicherweise auch in anderen universitären Veranstaltungen praktiziert wird und sei es nur mit einem freundlichen Kopfnicken beim Betreten des Seminarraumes. Namentliche und damit individuell adressierte Begrüßungen sind eher die Ausnahme. Und auch der Hinweis darauf, dass man „die Hälfte der Leute, die man da sieht“, kenne, verweist darauf, dass ein persönliches Kennen nicht notwendig sein muss, um sich zu begrüßen. Offensichtlich genügt es, formal der Gruppe der Sportstudierenden anzugehören, um dazuzugehören. Implizit ist damit, dass die sportlichen Erfahrungen nicht zwangsläufig gemeinsam erlebt werden müssen – es genügt die kollektive Gewissheit, dass alle Sporttreibenden solcherlei vertrauensbildende Erfahrungen machen und in der Vergangenheit gemacht haben, diese bei ihnen also habituell verankert sind. Rudi ergänzt, dass sich „alle“ untereinander „gut verstehen“ würden und kontrastiert dies am negativen Gegenhorizont des Faches Politikwissenschaft. Damit stellt sich die Gruppe der Sportstudierenden als eine eingeschworene Gemeinschaft dar, in der man sich gut versteht und sich vertraut. Die Wirkmacht des Sporttreibens und der sportlichen Erfahrungen scheinen damit eine fachkulturelle Besonderheit darzustellen, die zu einem gegenseitigen „Verstehen“ der Beteiligten führt, selbst wenn man sich nicht persönlich kennt. Unter der Prämisse, dass alle Sporttreibenden die gleichen oder ähnliche Erfahrungen machen, versteht man sich auch ohne Worte und erfährt als Sportlerin und Sportler eine Art Vorschussvertrauen.

Rudi grenzt davon sein Studium der Politikwissenschaft ab, wo es „nicht so“ sei und man nur „drei, vier Leute“ kennen würde. Die von Rudi beschriebenen positiven Aspekte eines quasi-familiären Sportstudiums erlebt er im Politikstudium offenbar nicht. Dies zeigt sich auch im Verhältnis zu den Dozenten: Man sei „echt distanziert zu denen“. Mit beiden Händen untermauert Rudi die Aussage „da sind wirklich Dozenten hier“, indem er diese auf unterschiedlicher Höhe in die Luft hält, um das wahrgenommene Hierarchiegefälle zwischen Lehrenden und Studierenden bildlich darzustellen. Diese Beschreibung erfährt von der ganzen Gruppe lachende Zustimmung und wird von Peter erweitert, indem er eine Hand unter den Tisch hält, um den Status der Lehramtsstudierenden darzustellen.

An anderer, hier nicht abgebildeter Stelle der Gruppendiskussion hatten die Studierenden bereits problematisiert, dass sie als Fachstudierende im Lehramt häufig als die „Nur-Lehrämter“ adressiert werden, da sie weniger fachwissenschaftliche Anteile der jeweiligen Fächer studieren. Das Fach Sport wurde hingegen zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion nur für das Lehramt angeboten, so dass die Studierendenschaft ausschließlich aus Lehramtsstudierenden bestand, was einen direkten Vergleich mit anderen Studierendengruppen sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Studierenden ausschloss. In den Fächern, die als grundständiger Studiengang angeboten werden, stellen die Lehramtsstudierenden in der Wahrnehmung der Gruppendiskussionsteilnehmenden die unterste Studierendenschicht dar. Sie beschreiben sich selbst als am weitesten entfernt von den Powi-Lehrenden, was den Kontrast zur familiär-vertrauten Atmosphäre im Sportstudium umso größer erscheinen lässt. Diesen starken Gegenhorizont greift Rudi abschließend erneut auf und verleiht der familiären Verbundenheit „im Sport“ Nachdruck, indem er das gegenseitige Duzen anführt und als „angenehm“ beschreibt. Dass das Duzen an der Universität in den meisten Fächern oder Fachbereichen unüblich ist und insbesondere das Duzen von Lehrenden eine Ausnahme darstellt, ist den Studierenden bewusst. Nur wenige Sekunden später problematisiert Carla,

dass das Duzen in der Außenwahrnehmung als „nicht mehr professionell“ wahrgenommen würde und bezieht selbst Stellung dazu:

Carla: [...] viele sagen mir dann immer so „ja aber das ist doch dann gar nicht mehr professionell“ + ähm und das stimmt halt nicht [Steffi: Gar nicht!] ich find gar nicht, dass die Dozenten äh/also dass wir/dass die Dozenten sich quasi so runterwirtschaften, indem wir sie duzen, sondern dass wir so aufgewertet werden dadurch + also dass wir nicht so + „ihr seid nur die Studenten und ich hab hier die Ahnung und deswegen + müsst ihr jetzt das machen was ich sage“, sondern dadurch, dass man so auf einer Ebene ist, macht man halt vielmehr ein gemeinsames Ding und/

Steffi: Und der Respekt fehlt ja überhaupt nicht!

Carla und Rudi: Nee gar nicht [gleichzeitig]!

Steffi: Du weißt ja immer noch, dass derjenige jetzt dir ne Note gibt [...]

Der Meinung „vieler“, dass das Duzen unprofessionell sei, hält Carla entgegen, dass es zu einer gefühlten Aufhebung oder zumindest Abschwächung der Stathierarchie führe. Die Formulierung, dass „die Dozenten sich quasi so runterwirtschaften“ würden, kann als Umschreibung für den Verlust von Ansehen oder universitärem Marktwert verstanden werden. Dies sei aber nicht der Fall, im Gegenteil würden die Studierenden durch das informelle Duzen eine Aufwertung erfahren. Sie vergleicht dies in der performativen Darstellung einer fiktiven wörtlichen Rede eines Dozenten, der auf seine Überlegenheit durch Wissen verweist („ich hab hier die Ahnung“) und aus dieser seine Macht bzw. Willkür begründet („deswegen müsst ihr jetzt das machen was ich sage“). Professionalität steht in Carlas Perspektive demnach nicht in Zusammenhang mit einer aktiven Demonstration des Status- oder Hierarchieunterschieds.

Den Gegenhorizont liefert Carla direkt mit: Mit den Sportlehrenden sei man auf „einer Ebene“ und man mache „vielmehr ein gemeinsames Ding“. Unter Einbezug der vorangegangenen Sequenz wird deutlich, dass das „gemeinsame Ding“ einerseits das aktive gemeinsame Sporttreiben im Rahmen der universitären Veranstaltungen meint, andererseits aber auch abstrakt die Zugehörigkeit zur Gruppe der Sporttreibenden, die sich durch habituelle Gemeinsamkeiten auszeichnet (vgl. Meister i.E.). Steffi schließt daran an und betont nochmal, dass der Respekt nicht fehlen würde, was von Carla und Rudi vehement bejaht wird. Abschließend begründet Steffi, worauf der Respekt unter anderem beruht: Dem Wissen, dass man eine Note erhält. Bei aller familiären Verbundenheit scheinen die Zuständigkeiten und strukturellen Erfordernisse dennoch allen bewusst zu sein. Es ist allerdings nicht die Note allein, die den Respekt der Studierenden vor den Lehrenden nährt, es ist vor allem deren Können, wie der folgende Ausschnitt zeigt.

Carla: Ja und außerdem finde ich, haben wir Dozenten, die auch einfach ganz, ganz viel draufhaben.

Steffi: Ja das ist es halt auch, du weißt halt, dass sie es gut können.

Carla und Steffi bescheinigen ihren Dozenten, dass diese „ganz viel draufhaben“ und „es gut können“. In Hinblick auf Carlas kurz zuvor gemachte Äuße-

nung, dass man mit den Dozenten „ein gemeinsames Ding“ mache, kann angenommen werden, dass die beiden sich auf die sichtbaren sportlichen Leistungen der Dozenten im Rahmen der gemeinsamen Praxisseminare beziehen. Während Carla ihre persönliche Meinung kundtut („finde ich“), ergänzt Steffi, dass man – hier als verallgemeinerndes „du“ formuliert – *wisse*, dass „sie es gut können“. Die öffentlich sichtbare Leistung, also das gute sportliche „Können“ der Dozenten wird mit eigenen Augen erlebt und festigt sich als Gewissheit, die sich in Respekt und Vertrauen widerspiegelt. Die Studierenden verdeutlichen dies anhand von Einzelbeispielen:

Carla: Ja wenn/also wenn man jetzt zum Beispiel den Alfons Prober nimmt [Rudi: Der/der/der ist einfach der Beste!] ich find vor dem hat man so Respekt, einfach weil er den Raum betritt und einfach so kompetent auftritt, dass du nichts infrage stellst, was er sagt + der könnte mir sonst was erzählen.

Carla nennt als Beispiel für einen, der es „gut kann“, einen Dozenten und noch während sie spricht, ruft Rudi rein: „Der ist einfach der Beste!“, was nicht nur auf eine geteilte Einschätzung verweist, sondern auch auf die bei Rudi ausgelösten Emotionen. Mit Nachdruck beschreibt Carla, dass der Respekt für diesen Dozenten so groß sei, dass man „nichts infrage“ stellen würde. Herr Prober erscheint damit als charismatische und unhinterfragte Autorität: Sein Können spiegele sich in kompetentem Auftreten wider, was sich bereits beim Betreten eines Raumes zeige. Das Vertrauen in sein Können und seine Kompetenz wird von Carla als bedingungslos beschrieben („der könnte mir sonst was erzählen“). Herr Prober erscheint damit als eine Art Lichtgestalt des Studienfaches Sport, die die Studierenden mit respektvoller Begeisterung verehren. Anhand dieses Beispiels und in Bezug zur vorherigen Passage wird deutlich, dass das selbst erlebte oder einer Person zugeschriebene sportliche Können zu einer Glaubhaftigkeit führt, die weit über die Sportpraxis hinausreicht: Wer diese beherrscht, dem kann man auch seine Worte glauben, den stellt man nicht infrage.

Peter wechselt das Thema, da ihm etwas Wichtiges eingefallen zu sein scheint. Er stellt fest, dass diejenigen Dozenten, die man „auf theoretischer Ebene“ treffe oder die „älter“ seien, nicht geduzt werden. Dies bewerten die Studierenden in Hinblick auf ihr Verhältnis zu diesen Lehrenden als unproblematisch.

Peter: [...] grad mal hab ich drüber nachgedacht zum Beispiel jetzt den Rainer oder so + ich sag zwar jetzt Rainer [alle lachen laut auf] aber Herr Langenbecher genau/die du auf theoretischer Ebene triffst [Steffi: Stimmt] oder ich weiß jetzt nicht/die'n bisschen älter sind [Steffi: Oder Herr Bennter] genau Bennter oder Berdenbruck, die duzt man eben nicht.

Rudi: Das stimmt.

Carla: [...] der Bennter erzählt ja trotzdem irgendwie aus seinen privaten Dingen.

Peter: Ja klar + die sind trotzdem irgendwie nah zu einem, aber trotzdem hast du noch den gewissen [Steffi: Ja stimmt] ++ haben sie noch den gewissen Status.

So familiär und persönlich die universitäre Sportgemeinschaft auch erlebt wird, bemerken die Studierenden dennoch Hierarchieunterschiede. Diesen liegen in den Augen der Studierenden zwei Ursachen zugrunde: Die Personen, die gesiezt werden, geben Theorieseminare und sie gehören zu den älteren Lehrenden. Diese werden nicht beim Sport sondern – wie Peter sagt – auf „theoretischer Ebene“ getroffen, also in den Lehrveranstaltungen ohne Praxisanteile. Die Studierenden, die das allgemein übliche Duzen im Fachbereich Sport als sehr angenehm beschreiben und selbst diejenigen Lehrenden (Professoren), die sonst gesiezt werden, im Gespräch untereinander mit Vornamen nennen („ich sag zwar jetzt Rainer“), empfinden die unterschiedlichen Anreden allerdings als bedeutungslos für den Umgang. Mit Carlas Ergänzung, dass ein Lehrender auch Privates erzähle, wird der durch das Siezen implizit betonte Statusunterschied wieder abgeschwächt. Man duzt sich zwar nicht, aber man erfährt trotzdem Privates. Peter führt dies fort, indem er verallgemeinernd für alle zu siezenden Lehrenden spricht: „die sind trotzdem irgendwie nah zu einem“. Die Studierenden nehmen den Statusunterschied wahr und respektieren ihn, fühlen sich aber auch den älteren Theorie-Lehrenden, mit denen sie nicht gemeinsam Sport treiben, „nah“. Sie erleben diese ebenfalls als habituell Gleiche, als (ehemalige) Sportlerinnen und Sportler, denen man vertrauen kann, weil man selbst auch Sporttreibende/r ist, sich dadurch verbunden fühlt und weil sie durch ihr Können und Wissen glaubwürdig sind.

Carla: Aber ich find nicht, dass das das Du und das Sie unterscheidet großartig [Rudi: Nee] also ich find das hast du von allen/

Peter [unterbricht Carla]: Das ist der Sportfaktor irgendwie/wir machen Sport zusammen, dann können wir uns auch duzen [alle: Ja!] es hat auch irgendwie/bei Kämpfen/wir kämpfen miteinander, dann können wir uns auch beim Vornamen nennen.

Carla: Ist halt auch so.

Abschließend resümiert Carla erneut, dass die verschiedenen Adressierungen keinen „großartig(en)“ Unterschied ausmachen und Peter fällt ihr ins Wort, um es auf den Punkt zu bringen: „Das ist der Sportfaktor“. Wer gemeinsam Sport treibt, teilt die gleichen Erfahrungen, was zu einer Nähe führt, die sich letztendlich auch im Duzen widerspiegelt. Peter präzisiert dies am Beispiel des Kämpfens, das ein Thema im universitären Curriculum darstellt und eine besonders prägnante Form des körperlichen Kontakts symbolisiert. Beim sportlichen Kämpfen geht es um engsten Körperkontakt, um Sieg und Niederlage, um Kräftemessen, um Nervenstärke, um den Umgang mit Schmerz etc., womit starke Emotionen verbunden sind. In solch einer körperlichen und mentalen Extremsituation – und mag sie auch künstlich initiiert sein – liegt es nahe, dass Statusfragen nicht im Vordergrund stehen angesichts einer gemeinsamen, eindrucksvollen Erfahrung. Carlas abschließende Worte („ist halt auch so“) bringen eine kollektive Gewissheit zum Ausdruck, die über jeden Zweifel erhaben ist. Gleichzeitig wird mit dem plastischen Beispiel des Kämpfens auch deutlich, warum die „Theoretiker“ gesiezt werden: Sie sind zwar nah, aber nicht so nah, wie diejenigen, mit denen man gemeinsam Sport treibt. Rudi wiederholt es an späterer Stelle der Gruppendiskussion noch einmal:

Gruppendiskussionsleiterin: Also würden Sie sagen, dass das körperliche Element nochmal irgendwie den Unterschied ausmacht?

Rudi: Ja definitiv + weil Sport connected.

Die Frage der Gruppendiskussionsleiterin bekräftigend, betont Rudi, dass Sport „verbindet“. In diesem kurzen Schlagwort kumulieren die bisher in der Gruppendiskussion genannten Aspekte: Sport verbindet nicht nur körperlich (gemeinsame Erfahrungen), sondern auch sprachlich (Duzen) und emotional (Vertrauen). In diesem Sinne überschreitet Sport in der Wahrnehmung der Studierenden sowohl Status-, Alters- als auch universitäre Konventionsgrenzen, wie sie in anderen Fachkulturen üblich sind.⁶ Dass Rudi das englische Wort „connected“ wählt, kann als universale Gültigkeit gedeutet werden, da auf (fast) der ganzen Welt auch Englisch gesprochen wird. Sportlerinnen und Sportler auf der ganzen Welt fühlen sich durch Sport verbunden, unabhängig von ihrer Herkunft und Landessprache. Sport kann in diesem Lichte als universelle Weltsprache gedeutet werden, die Menschen miteinander verbindet.

Kontrastierend zur Gruppendiskussion der Sportstudierenden folgt nun ein kurzer Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion mit Englischstudierenden im 9. Semester. Hier kommt exemplarisch am Einzelfall von Lorena eine individuelle Orientierung zum Ausdruck, die ebenso wie bei den Sportstudierenden auf die große Relevanz fachlicher Praxisanteile bzw. des Mitmachens hinweist. Die Gruppendiskussionsleiterin greift eine vorangegangene Äußerung der Englisch-Lehramtsstudentin auf, in der sie Englisch als ihr Wunschfach und Deutsch als notwendige zweite Wahl beschrieben hatte. Noch bevor sie eine Frage stellen kann, fällt Larissa ihr ins Wort:

Gruppendiskussionsleiterin: [...] Sie haben ja schon gesagt Deutsch war mehr so das Dazugewählte/

Lorena:⁷ Das fand ich ganz, ganz schlimm, ganz, ganz schlimm + ich hab das gehasst, das ist nur Hausarbeiten schreiben/nur/also über irgendwelche Themen, die völlig weltfern sind [...] das ist/der Dozent liebt Thomas Mann abgöttisch + ich/ich weiß nicht warum [Patrizia lacht] und dann gibt der ein Seminar über Thomas Mann und ich muss da ne Hausarbeit drüber schreiben, wo der aber Millionen/dreißig Millionen Mal mehr als ich darüber weiß und das eigentlich ja nur so eine Dummen-Arbeit ist, weil ich dem ja überhaupt nichts bieten kann damit + und äh dann hab ich das und ein Seminar zu Grammatik in der Schule wo mir aber auch wieder nicht beigebracht wird/weder die grammatischen Regeln noch wie ich Grammatik in der Schule behandle + ich hasse dieses @Studium@ [allgemeines Lachen] [...] und bei Englisch fand ich's halt/die Atmosphäre auch gerade cooler [...] weil irgendwie so Sprachpraxis und so [...]

Lorena beschreibt eindrücklich, wie „schlimm“ sie ihr Deutschstudium fand und steigert dies mit der Erklärung, sie habe „das gehasst“. Sie begründet ihre

6 Anhand von Rekonstruktionen anderer Ausschnitte aus dieser Gruppendiskussion konnten weitere Aspekte herausgearbeitet werden, die auf eine „gewisse fachkulturelle Subversivität im universitären Rahmen“ hinweisen und einen „tendenziell anti-universitären Habitus“ der Sportstudierenden nahelegen (vgl. Meister i.E.).

7 Die Einrückung bedeutet, dass Lorena ihren Satz beginnt, während die Gruppendiskussionsleiterin spricht und beim Wort „Deutsch“ angekommen ist.

ablehnenden Gefühle auf mehreren Ebenen: So bestünde das Deutschstudium im Wesentlichen aus „nur Hausarbeitens Schreiben“, wobei sie hier keinen expliziten positiven Gegenhorizont nennt. Wie die folgenden Sätze aber zeigen, besteht dieser in der Verwertbarkeit für die spätere Berufspraxis sowie aufgrund der sprachpraktischen Anteile in den Veranstaltungen. Darauf verweist auch die Ergänzung, dass die Hausarbeiten über „völlig weltfern(e)“ Themen geschrieben werden müssten. Lorena präzisiert nicht, was sie unter „weltfern“ versteht, das Adjektiv kann allerdings als Ausdruck einer habituellen Nicht-Passung verstanden werden: Die Themen der Veranstaltungen und dementsprechend der Hausarbeiten sind ihrer persönlichen Welt „fern“, so gesehen auch fremd. Diese Nicht-Passung spiegelt sich auch darin wider, dass Lorena die Begeisterung des Germanistikdozenten für Thomas Mann – die sie überhöht als „abgöttisch(e)“ Liebe beschreibt – bis zum jetzigen Zeitpunkt nicht nachvollziehen kann („ich weiß nicht warum“). Sie empfindet es als Zumutung, über ein nicht selbst gewähltes und nicht den eigenen Interessen entsprechendes Thema eine Hausarbeit schreiben zu „müssen“. Die subjektiv empfundene Zumutung, sich mit einem Thema beschäftigen zu müssen, das man nicht mag und das einem fremd ist, erfährt mit dem drastischen Wissensvorsprung des Dozenten eine ironisch überhöhte Zuspitzung: Der Dozent wisse „dreißig Millionen Mal mehr“ als sie selbst über das Thema. Hinter diese Expertise kann sie nur zurückbleiben, was Lorena als strukturelle Abwertung der eigenen Leistungsfähigkeit wahrnimmt. Sie könne daher nicht mehr als „eine Dummen-Arbeit“ liefern. Dieses Gefühl der fachlichen und kognitiven Minderwertigkeit wird auf persönlicher Ebene nochmals gesteigert. Da sie dem Dozenten „nichts bieten“ könne, kann sie auch dessen Ansprüchen nicht gerecht werden. Ohne dass Lorena dies dem Dozenten explizit zum Vorwurf macht – sie begründet sein Handeln ja mit „abgöttischer“ Liebe zum Thema – ist dennoch implizite Kritik enthalten: Mit dem Wissensvorsprung in den Fachgebieten des Dozenten können Studierende in Lorenas Perspektive nicht mithalten, sie *müssen* ihn zwangsläufig enttäuschen und werden damit strukturbedingt zu „Dummen“. Nach diesen Erfahrungen der habituellen Fremdheit und der wahrgenommenen fachlichen Unterlegenheit gegenüber dem Lehrenden, empfindet sie ihr neun Semester andauerndes Germanistikstudium als „ganz schlimm“. Im Anschluss an die Ergänzung, dass sie in einem weiteren Germanistikseminar weder Grammatikregeln noch deren Anwendung in der Schule „beigebracht“ bekäme, fasst sie lachend und unter dem Lachen der anderen Gruppendiskussionsteilnehmenden zusammen: „Ich hasse dieses Studium“. Kontrastierend dazu folgt eine längere, hier nur gekürzt dargestellte, Sequenz zum Englischstudium. Im Wesentlichen unterscheidet sich dieses vom Deutschstudium durch eine „coole“ Atmosphäre, die vor allem auf die gemeinsame Sprachpraxis und den Lebensweltbezug der Studierenden zurückzuführen sei.

In diesem Einzelfallbeispiel wird deutlich, dass in erster Linie nicht die Beziehung zum Dozenten im Vordergrund steht, sondern Lorenas Auseinandersetzung mit einer fachtypischen Praxis (Hausarbeiten schreiben) und wie

sie sich selbst durch diese erlebt („Dummen-Arbeit“). Aufgrund des Wissensvorsprungs des Dozenten empfindet Lorena diese Praxis allerdings nicht als „verbindende“, wie sie von den Sportstudierenden beschrieben wird. Obwohl sie Hausarbeiten schreibt, hat sie nicht das Gefühl, produktiv etwas beizutragen („nichts bieten kann“) oder über die fachliche Praxis Vertrauen und Verbundenheit zum Dozenten zu entwickeln. Im Gegenteil: Ihr wird dadurch erst bewusst, wie wenig sie eigentlich weiß. Zudem zeigt sich, dass Lorena eine fachtypische Praktik im Germanistikstudium (hier: Schreiben) nicht als „Praxis“ wahrnimmt, was sich in ihrem kontrastierenden Beispiel der „Sprachpraxis“ im Englischstudium verdeutlicht.

III

Mit den vorliegenden empirischen Analysen können für den Fall der Sportstudierenden fachkulturelle Aspekte rekonstruiert werden, welche in der Wahrnehmung der Studierenden zum Ausdruck kommen. In den Gruppendiskussionen bringen sie diesbezügliche habituelle Passungen oder Nicht-Passungen zur Darstellung, wobei das zweite Fachstudium einen Vergleichshorizont bildet. Wie sich in den Rekonstruktionen zeigt, empfinden die Studierenden ihr Sportstudium als eine Art Familienleben mit Respektspersonen, wohingegen die Germanistikstudentin eine krisenhafte, habituelle Nicht-Passung zu den Erwartungen des Deutschstudiums erlebt. Im Hinblick auf die Ergebnisse weiterer Studien zur Biographie und Entwicklung von Sportstudierenden (z.B. Miethling 2013; Volkmann 2008) kann angenommen werden, dass insbesondere deren beinahe ausnahmslos sportlich geprägte Primärsozialisation den zentralen Grund für die habituelle Passung zum universitären Sportstudium⁸ darstellt. Im Beispiel der Germanistikstudentin hingegen zeigen sich habituelle Nicht-Passungen, die aus der Spannung zwischen eigenen Orientierungen (Praxisrelevanz) und den fachkulturellen Normen und Werten hervorgehen. Während der Germanistikdozent sein Fach mit den fachtypischen Praktiken (Literatur lesen, Hausarbeiten schreiben etc.) lehrt und damit fachkulturell sozialisatorisch wirkt, kann er in Lorenas Wahrnehmung weder ihr Interesse wecken noch Verständnis erzeugen, wodurch ihr diese Form fachspezifischer Praxis habituell fremd bleibt. Zudem werden ihre Ansprüche eines berufspraktisch relevanten Studiums zwangsläufig enttäuscht, da die universitäre Germanistik in verschiedenster Hinsicht deutliche Unterschiede zum Schulfach Deutsch aufweist, wie es Lorena aus der eigenen Biographie kennt und auf das sie sich als angehende Deutschlehrerin vorbereiten möchte⁹. Von einem „mitgebrachten Germanistenhabitus“ – wie er analog für die Sportstudierenden empirisch

-
- 8 Eigene Analysen zeigen allerdings auch, dass die Sportstudierenden trotz einer grundlegenden habituellen Passung („Sportlerhabitus“) im Studium auch Krisen durchlaufen, die möglicherweise habituell transformatorisch wirken könnten (vgl. Meister 2018). Diese Krisen werden unter anderem ausgelöst durch die Auseinandersetzung mit der theoretisch-konzeptionellen Ausrichtung des Sportstudiums sowie den Praxiserfahrungen im Schulpraktikum.
- 9 Obwohl das Problem der konstitutiven Differenz von universitärer und schulischer Praxis und ihrer unterschiedlichen Wissensformen (universitäres Fachwissen/schulisches Wissen)

belegt ist (vgl. Volkmann 2008) – kann höchstwahrscheinlich nicht gesprochen werden, da der Kontakt zum Fach Germanistik biographisch erstmals an der Universität erfolgen kann. Ob sich Studierende in einer Fachkultur bewähren (können), wird in den meisten Fällen von deren Sozialisationsgeschichte und dem darin entwickelten Habitus abhängen sowie davon, wie etwaige habituelle Nicht-Passungen wahrgenommen und bearbeitet werden.

Die einleitend formulierte These, dass die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus das zentrale Sozialisationsergebnis der Hochschule ist (Huber et al. 1983, S. 144), lässt sich mit Blick auf die vorliegenden Einzelfallbeispiele kritisch diskutieren. So deutet das Beispiel der Sportstudierenden darauf hin, dass die von den Studierenden beschriebene fachkulturelle Spezifik im Sport in einer hohen Passung zum mitgebrachten Habitus steht, so dass dieser sich möglicherweise kaum bildungswirksam erschüttern lässt und damit weitere fachsozialisierende Entwicklungen – wie sie programmatisch bspw. in Professionalisierungsansprüchen der Sportlehrerbildung formuliert werden (für Marburg: vgl. Laging/Bietz 2017) – erschweren. Die wahrgenommene hohe Passung wäre demnach eher als sozialisatorisches Hindernis, denn als Vorteil zu betrachten. Hingegen zeigt das Einzelbeispiel der Germanistikstudentin im neunten Semester, dass auch ein jahrelanges Studium offensichtlich nicht in einer Intensität sozialisatorisch wirksam war, dass es zu einer habituellen Aneignung gekommen ist. Dass Lorena am Ende ihres Studiums beschreibt, wie „schlimm“ sie dieses fand, legt es nahe, von einer längeren, das Studium begleitenden Krise auszugehen. Obwohl sie während des ganzen Studiums habituelle Nicht-Passungen wahrgenommen hat, hat sie ihr Fachstudium weitergeführt und nicht abgebrochen. Dies wirft auch die Frage auf, inwiefern der Berufswunsch (hier: Lehrerin) in der studentischen Orientierung eine Wirkmacht darstellt, die möglicherweise stärker als durch habituelle Nicht-Passungen erfahrene Spannungen ist.

In dem hier veranschaulichten Zugang zu Fachkulturen stehen insbesondere kollektive Orientierungen im Zentrum, die sich als geteilte Werte und Normen sowohl im Sprechen über ein Fach, als auch in den Erzählungen über die Interaktionen der Fachvertreter/innen und Studierenden strukturell niederschlagen und als fachspezifische Habitus von Lehrenden und Studierenden erschlossen werden können. Im Lichte dieses Zugangs müsste die These der – auch normativ eingeforderten (vgl. Huber et al. 1983) – fachsozialisatorischen Wirkung des Studiums auf die Habitus der Studierenden mit weiteren empirischen Studien spezifiziert werden. Denn die hier dargestellten Rekonstruktionen aus Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden könnten als Hinweise darauf gedeutet werden, dass diese Grundannahme nicht ohne weiteres haltbar ist und empirische Belege fachkultureller Habitusentwicklungen – wie in den

nicht auflösbar ist, lässt sich dieses Lehramtsstudierenden reflexiv zugänglich und bearbeitbar machen. Dieser Professionalisierungsanspruch zielt auf die Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus und ist beispielsweise konzeptionelle Grundlage der sogenannten „Marburger Praxismodule“ (MPM), einem hochschuldidaktischen Projekt zur Förderung fachlicher Reflexivität (vgl. Hericks/Meister/Meseth, 2018).

1980er Jahren bereits von Huber et al. (ebd., S. 150) eingefordert – noch zu erbringen sind (vgl. Meister 2018).

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Berlin.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.
- Hericks, Uwe/Meister, Nina/Meseth, Wolfgang (2018): Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In: Artmann, Michaela/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke (Hrsg.): Professionalisierung im Praxissemester. Beiträge qualitativer Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- Huber, Ludwig (1991): Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In: Neue Sammlung, 31. Jahrgang (1), S. 3-24.
- Huber, Ludwig/Liebau, Eckart/Portele, Gerhard/Schütte, Wolfgang (1983): Fachcode und studentische Kultur – Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In: Becker, Egon (Hrsg.): Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion. Weinheim und Basel, S. 144-170.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015): „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. In: ZSE, 35. Jg., S. 344-359.
- Laging, Ralf/Bietz, Jörg (2017): Fachdidaktische Professionalisierung in der Marburger Sportlehrerbildung. In: Neumann, Peter /Balz, Eckart (Hrsg.): Sportlehrerausbildung heute. Ideen und Innovationen. Hamburg, S. 61-72.
- Liebau, Eckart/Huber, Ludwig (1985): Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung, 25, S. 314-339.
- Lüders, Jenny (Hrsg.) (2007): Fachkulturforschung in der Schule. Studien zur Bildungsgangforschung, Band 18., Opladen.
- Meister, Nina (2018): Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU), Jg. 7, S. 51-64.
- Meister, Nina (i.E.): Fachkultur und Distinktion: Zum Fach- und Professionsverständnis von Sport-Lehramtsstudierenden. In: Sander, Tobias/Weckwerth, Jan (Hrsg.): Das Personal der Professionen: Soziale und fachkulturelle Passungen bei Ausbildung, Berufszugang und professioneller Praxis. Weinheim.
- Miethling, Wolf-Dietrich (2013): Zur Entwicklung von Sportlehrer/innen. Ein Empirie-Entwurf, vertiefende Reflexionen und weiterführende Forschungsfragen. In: Sportwissenschaft 3, S. 197-205.
- Müller-Roselius, Katharina (2007): Habitus und Fachkultur. In: Lüders, Jenny (Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Studien zur Bildungsgangforschung, Band 18., Opladen, S. 15-30.
- Volkman, Vera (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden.