

Košinár, Julia; Laros, Anna

Die Praxislehrperson. Inhaltliche und methodologische Überlegungen bei der Rekonstruktion eines Ausbilder:inhabitus am längsschnittlichen Fallbeispiel

Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Keller-Schneider, Manuela [Hrsg.]: *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 153-176. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Košinár, Julia; Laros, Anna: Die Praxislehrperson. Inhaltliche und methodologische Überlegungen bei der Rekonstruktion eines Ausbilder:inhabitus am längsschnittlichen Fallbeispiel - In: Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Keller-Schneider, Manuela [Hrsg.]: *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 153-176 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283231 - DOI: 10.25656/01:28323; 10.35468/6043-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283231>

<https://doi.org/10.25656/01:28323>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Julia Košinár und Anna Laros

Die Praxislehrperson. Inhaltliche und methodologische Überlegungen bei der Rekonstruktion eines Ausbilder:inhabitus am längsschnittlichen Fallbeispiel

Zusammenfassung

Im Kontext lehrberuflicher Professionalisierung stellt sich die Frage nach der Qualifizierung und Professionalität von an der Ausbildung beteiligten Akteur:innen. Das Projekt PraLeB befasst sich mit Aufgabenwahrnehmung, Rollenselbstverständnis und Ausbildungsorientierungen von Schweizer Praxislehrpersonen, denen in einer einphasigen Lehrer:innenbildung als Vorbilder und Anleitende eine zentrale Bedeutung zukommt. In der Regel durch eine Fortbildung qualifiziert, sind sie als Honorarangestellte an den Pädagogischen Hochschulen und Klassenlehrpersonen zwei Institutionen verpflichtet. Am Fallbeispiel Helena Brandt wird das Spannungsverhältnis zwischen ihren Identitätsnormen als Lehrperson und Ausbilderin und den Institutionsnormen im Längsschnitt nachgezeichnet. Der Beitrag nimmt expliziten Bezug auf methodische Suchbewegungen im Rahmen der Rekonstruktion, bei der auch biografische Prägungen bei der Ausgestaltung der Aufgabe und Verhandlungen von institutionellen Erwartungen thematisiert werden.

Schlüsselwörter

Habitus und Normen, Praxislehrperson, Längsschnittforschung, Lehrer:innenbildung.

Abstract

In the context of teaching education, the question arises as to the qualification and professionalism of the actors involved in the training. The project PraLeB deals with the perception of tasks, role self-image and teacher training orientations of Swiss mentor-teachers, who are of central importance as role models and instructors in a single-phase teacher training. Usually qualified through further professional development, as employees at the University of teacher training and as class teachers, they are committed to two institutions. The case study of Helena Brandt traces the tension between her identity norms as a teacher

and a mentor-teacher and the institutional norms in a longitudinal section. The article makes explicit reference to methodical search movements in the context of the reconstruction, in which biographical influences in fulfilling the task and negotiations of institutional expectations are also addressed.

Keywords

habitus and norms, mentor-teachers, longitudinal research, teacher education.

1 Einleitung

Im Kontext der Lehrer:innenausbildung im deutschsprachigen Raum sind verschiedene Ausbilder:innen involviert, die im Wesentlichen den Institutionen Hochschule, Schule und (in Deutschland) den Zentren für Lehrer:innenbildung zugeordnet werden können. Je nach Bundesland und Land erhalten die Akteur:innen und Institutionen unterschiedliche Bezeichnungen und auch die Funktionen, Zuständigkeiten und Profile unterscheiden sich je nach Standort. In einer einphasigen Lehrer:innenbildung, wie z. B. in der Schweiz, kommt den Praxislehrpersonen eine zentrale Bedeutung zu (Leineweber & Košinár 2023, Košinár 2023b). In der Primarlehrpersonenausbildung¹ nehmen sie Studierende in ihren Klassen für mehrere Wochen oder sogar Monate auf, da sie selbst ein großes Fächerspektrum unterrichten. Die Studierenden sollen somit bei ihnen weitgehend zu Generalist:innen ausgebildet werden. Mit einer verbindlichen Fortbildung qualifizieren sich zukünftige Praxislehrpersonen am jeweiligen Hochschulstandort und werden dort für den Zeitraum ihrer Tätigkeit angestellt und vergütet. Damit wird ein wesentlicher Unterschied hinsichtlich systematischer Qualifizierung und Vergütung zu deutschen schulischen Mentor:innen deutlich. Ein weiterer länderspezifischer Unterschied liegt im Angebot der Teilhabe an der Diskussion über Praktikumskonzepte der Pädagogischen Hochschulen (PH). Diese Konzepte sind jedoch so divers², dass sich hieraus kein eindeutiges Anforderungsprofil ableiten lässt.

Vorliegende Studien aus beiden Ländern betonen übereinstimmend die Relevanz schulischer Ausbilder:innen für die Unterstützung bei der Einfindung in den zukünftigen Beruf (z. B. Kreis 2012, Gröschner & Häusler 2014, Reintjes & Bellenberg 2017) und den Einfluss, den diese auf das fachliche und didaktische Planen

1 Das Studium zur Primarlehrperson umfasst in der Schweizer Lehrer:innenausbildung einen dreijährigen Bachelor. Je nach Pädagogischer Hochschule werden sieben bis zehn Fächer studiert. Die Praktika dienen somit zur Ausbildung in allen studierten Fächern. Für das Studium für die Sekundarstufe gilt eine eher fächerspezifische Ausbildung mit fachbezogenen Praktika.

2 Die Teilhabe reicht je Hochschule und Studiengang von gemeinsamer Seminargestaltung und verbindlichen Kooperationen über regelmässige Austauschveranstaltungen bis hin zu unverbindlichen Vorbereitungstreffen.

und Handeln der Studierenden, aber auch auf deren berufliche Orientierungen haben (Oelkers 2009, Festner et al. 2020). Trotz dieser Relevanzbekundung liegen erst vereinzelt Studien zu Rolle und Orientierungen von Praxislehrpersonen vor (Fraefel et al. 2017, Leineweber 2022). Untersuchungen zu deren Ausgestaltung und zur Interaktion mit Studierenden bilden ein Forschungsdesiderat. Das vom Schweizer Nationalfonds geförderte Projekt *„Die Praxislehrperson als Lehrerbildner:in: Orientierungen und Handlungspraxis in der Erfüllung des doppelten Berufsauftrags Lehrperson und Ausbilder:in – eine berufsbiographische Längsschnittstudie unter Einbezug der Schulleitungsperspektive“* (PraLeB-S, PH Zürich 2022-2026) nimmt sich dieses Desiderats an und untersucht aus Sicht neuer und erfahrener Praxislehrpersonen den Einfluss schul- und ausbildungsbio-graphischer Erfahrungen auf ihr Rollenhandeln als Praxislehrperson, Anforderungen, die in der Doppelfunktion als Klassenlehrperson *und* Ausbilder:in entstehen, sowie die institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen die (neue) Aufgabe ausgeführt wird. Hierbei liegt der Fokus auf der subjektiv wahrgenommenen Unterstützung (z. B. durch die PH, Schulleitung, Kolleg:innen) sowie auf dem Umgang mit den institutionellen Verhaltens- und Rollenerwartungen. Innovativ ist dabei der Einbezug des Rollenselbstverständnisses von Schulleitungen in einer zweiten Teilstudie, auf die im Kontext dieses Beitrags nicht weiter eingegangen werden kann. In der ersten Teilstudie, die rekonstruktiv ausgerichtet ist, wenden wir die Dokumentarische Methode nach Bohnsack (2014, 2017) bezüglich der Relationierung von Normen und Habitus an. Das Vorgehen ist insofern herausfordernd, als Interviewdaten *und* audiographierte Ausbildungsgespräche vorliegen und zueinander in Beziehung gesetzt werden sollen. Im Beitrag referieren wir den Stand der Entwicklungen und referieren und diskutieren an einem Fallbeispiel das methodische Vorgehen. Es werden nach einer theoretischen Rahmung (1) das Forschungsdesign und die methodologischen Überlegungen, die den Erhebungs- und Auswertungsvorgang leiten, vorgestellt (2). Dabei definieren wir die hier vorliegende Begriffsverwendung von Habitus und Normen (2.1) und geben Einblick in (vorläufige) Entscheidungen und Erfahrungen bei der Datenrekonstruktion in den bisher vollzogenen Analyseschritten (2.2)³. Am Fall der Praxislehrperson Helena Brandt werden Befunde aus der Interview-Längsschnittstudie dargelegt (3). Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick auf die nächsten Schritte (4).

3 Wir bedanken uns herzlich bei den beiden im Projekt PraLeB-S mitarbeitenden Doktorandinnen, Tamina Kappeler und Simone Meili für ihre Unterstützung und viele kluge Gedanken bei der Durchführung der Analyseschritte.

2 Theoretische Rahmung

Die rekonstruktive Teilstudie 1 im Projekt PraLeB-S verortet sich in der berufsbiografischen und bildungstheoretischen Professionalisierungsforschung. Das zentrale Erkenntnisinteresse lässt sich über folgende Fragen darlegen, die zugleich die theoretische und methodologische Rahmung (vgl. Kap. 2) begründen:

1. Wie prägen eigene Herkunft, Schul- und Ausbildungserfahrungen den Umgang mit institutionellen (Leistungs-)Erwartungen und ihre Rollenausgestaltung als Lehrperson und Praxislehrperson?
2. Welche Orientierungen (Normen & Habitus) dokumentieren sich im Ausbildungshandeln neuer und erfahrener Praxislehrpersonen? Welche Spannungsverhältnisse verhandeln sie und wo deuten sich im Längsschnitt Veränderungen an?
3. Welche Anforderungen und Entwicklungsaufgaben⁴ von Praxislehrpersonen lassen sich aus dem Gesamtdatenmaterial identifizieren?

Mit dem Erkenntnisinteresse an biografischen Erfahrungen und deren Einfluss auf das Handeln als Lehrperson und Praxislehrperson schließen wir an das Lehrer:inhabituskonzept (Helsper 2018, 2019; Kramer & Pallesen 2019) an. Dieses liegt in seiner Prozessstruktur bisher im Wesentlichen als theoretische Konstruktion vor. Helsper unterscheidet dabei vier Habitusformen, von denen der *familiäre, primäre Herkunftshabitus* und der „*individuelle, biographisch erworbene Habitus*“ (Helsper 2019, S. 52) als grundlegende biografisch eingeschriebene Habitus bezeichnet werden. Denen wiederum werden *feldspezifische Habitus* als Teilhabitus querliegend oder phasenspezifisch zugeordnet. Folgt man einem regulären Schul- und Ausbildungsverlauf, so wären dies, auf die Lehrer:inbildung bezogen, die Phasen der Schulzeit, Studium, (Referendariat), Berufseinstieg und mehrjährige Berufstätigkeit (Helsper 2018, S. 126), über die hinweg sich die Herausbildung des Lehrer:inhabitus vollzieht. Diese Relationen und Verläufe werden im folgenden Schema (siehe Abb. 1) abgebildet.

Helsper beschreibt die Verbindung zwischen Schüler:inhabitus und dem späteren Lehrer:inhabitus als Internalisierung von zum Schüler:inhabitus „passförmigen“ Lehrorientierungen und damit den ersten Schattenriss eines Lehrerhabitus, der zu ihren Orientierungen und Praxen als Schüler passt“ (Helsper 2018, S. 125). In diesem Schattenriss sind positive und negative Gegenhorizonte von Lehrpersonenhandlungen, Lernerfahrungen, Schulkultur und Beziehungsgestaltung eingeschrieben, die im späteren Lehrer:inhandeln als zu vermeidende Handlungsweisen

⁴ In Bezug auf das Erkenntnisinteresse, Entwicklungsaufgaben von Praxislehrpersonen zu identifizieren, schliessen wir an das Konzept der Entwicklungsaufgaben im Lehrberuf (Keller-Schneider & Hericks 2011) an. Da wir auf dieses Forschungsziel im Kontext des Beitrags nicht weiter eingehen, soll auf diesen Theoriebezug nur verwiesen werden.

oder als angestrebte Ideale wirksam werden. Diese sind in Teilen kommunikativ verhandelbar und reflektiert; im Wesentlichen sind sie jedoch als implizite, handlungsleitende Sinnstrukturen angelegt.

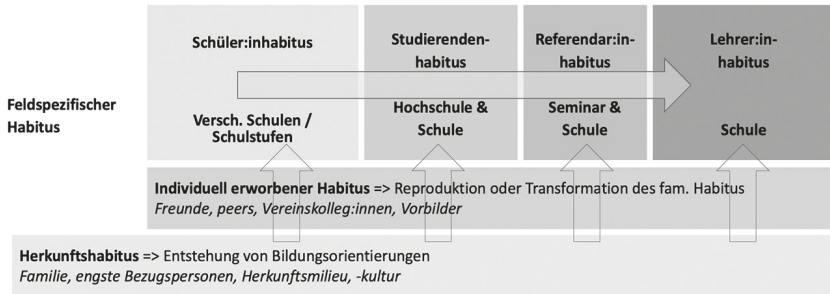


Abb.1: Schema der Verläufe und der Relationen von biografisch erworbenen und feldspezifischen Habitus (Košinár 2023c)

Kramer & Pallesen (2019) sehen eher im Herkunftsmilieu und in den familiären Prägungen einen Einfluss auf die späteren Bildungsorientierungen. In Bezug auf die Relevanz des Schüler:inhabitus heben sie die unterschiedlichen Anforderungslogiken und Perspektiven hervor, aus denen heraus einerseits der/die Schüler:in und andererseits die Lehrperson Schule, Unterricht und das zwischenmenschliche Geschehen einordnet und verhandelt. Der Erwerb des Lehrer:inhabitus ist aus ihrer Sicht „doch bei aller Kontinuität als ein eigenständiges und *transformatorisches* Geschehen zu bestimmen“ (ebd., S. 81, Herv. i. Orig.), wenn etwa Strategien für die Umsetzung von Vermittlungsabsichten oder ein rollenförmiges Handeln entwickelt werden müssen. Für sie beginnt der berufliche Entwicklungsprozess erst mit dem Studium. Wie eine eigene frühere Studie (Košinár & Laros 2022) zeigen konnte, sind empirisch durchaus Zusammenhänge zwischen negativ gераhmten Schulerfahrungen (z. B. Mobbing erleben, Exklusion als Migrant:in, fehlender Anerkennung der Individualität, Leistungsdruck und Prüfungsangst) und der eigenen Handlungspraxis in Schulpraktika zu erkennen, indem versucht wird, einen positiven Gegenhorizont zu den eigenen Leidenspunkten in der Schulzeit zu setzen (z. B. Druck nehmen, Beförderung der leistungsschwächeren Schüler:innen, Individualisierung und Anerkennung). Es zeigt sich, dass diese pädagogischen Orientierungen über den Studienverlauf hinweg in den Praktika handlungsleitend werden (ebd.). In welcher Relation Schüler:in- und Lehrpersonenhabitus zueinander betrachtet werden können, gilt es noch weiter empirisch auszuscharfen. Auch liegen noch zu wenig systematische Befunde zum Studierendenhabitus (Košinár 2023a, Review: Wittek et al. 2023) vor, der das Bindeglied zwischen den beiden feldspezifischen Teilhabitus bildet.

Mit der Erforschung eines Ausbilder:inhabitus zeigt sich für unser Projekt eine weitere empirische und theoretische Leerstelle. Wir gehen von der Annahme aus, dass Praxislehrpersonen in der antizipierten Ausbildungspraxis an eigene biografische Ausbildungserfahrungen anschließen. Wir gehen aber auch davon aus, dass sie in Bezug auf Vermittlungsaspekte (angemessene Aufgaben stellen, den Prozess begleiten und lernwirksames Feedback geben) auf ihre Erfahrungen als Lehrperson rekurrieren und diese auf die Gruppe der Studierenden transferieren⁵. Zusammengefasst legen wir in unserem Projekt das Lehrer:inhabituskonzept zugrunde und erweitern es entsprechend um die Aspekte Ausbildungsbiografie und Ausbilder:innenhabitus. Dabei nehmen wir mit der in der Praxeologischen Wissenssoziologie verankerten Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017, Bohnsack et al. 2022) eine Unterscheidung zwischen expliziten und impliziten Normen (Rollenselbstbildern und Identitätsnormen sowie Institutionsnormen), den Common-Sense-Theorien über die eigene Handlungspraxis und dem Orientierungsrahmen (Habitus) vor. Mit dieser analytischen Differenzierung sollen die Differenz bzw. Relation zum Lehrpersonenhabitus und der Prozess der Herausbildung eines Ausbilder:inhabitus möglichst präzise erfasst werden.

3 Forschungsdesign, Methodologie und Begriffsklärungen

Mit dem Längsschnittdesign und dem methodischen Vorgehen in Teilstudie 1 sind methodologische Überlegungen verbunden, die im Folgenden ausgeführt werden. In Kap. 1 wurden bereits zentrale Fragestellungen vorgestellt, von denen die ersten beiden explizit auf die Praxeologische Wissenssoziologie und somit auf die Analyse mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017) verweisen. Herausforderungen und Besonderheiten liegen in dieser Teilstudie in der Kombination von Daten, die über Interviews und über audiographierte Ausbildungsgespräche erhoben wurden, sowie im Längsschnittdesign, das drei (bei erfahrenen Praxislehrpersonen zwei) Interviews im Zeitraum von 2 Jahren umfasst.

Das Sample setzt sich zusammen aus je acht neuen Praxislehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe 1 (N = 16) sowie aus acht erfahrenen Praxislehrpersonen (mind. 15 Jahre Lehrberufstätigkeit und 5 Jahre Praxislehrpersonentätigkeit) beider Schulformen (N = 8) aus den Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz sowie des Kantons Zürich. Mit der Zusammenstellung aus langjährig erfahrenen und neuen Praxislehrpersonen wird eine soziogenetische Typenbildung nach generationaler Differenz angestrebt, mit der zugleich ein Unterschied hin-

5 Im Unterschied zu anderen Ausbildungsberufen oder bei ausserschulischen Praktika gibt es für die Lehrpersonenausbildung an Schulen historisch gefestigte, etablierte Praktiken der Praktikumsbegleitung sowie tradierte Rollenbilder von Mentor:innen bzw. Praxislehrpersonen (Košinár 2023b), die sich trotz neuerer Praktikumskonzeptionen stabil halten (Leinweber 2022). Wir fassen diese im Folgenden als Institutionsnormen und normative Rollenselbstbilder (Kap. 2.1).

sichtlich des selbst erfahrenen Lehrer:inbildungssystems (seminaristisch bis 2004, danach tertiär an Pädagogischen Hochschulen) einhergeht.

In der Samplebildung zeigt sich uns eine nicht antizipierte Herausforderung in Form einer hohen Panelmortalität unter den neuen Praxislehrpersonen der Primarstufe. Das bereits 2020 im Rahmen der Vorstudie rekrutierte Sample umfasst 12 Frauen im Alter von 28 – 35 Jahren. Wie sich zeigt, sind die meisten von ihnen zum vorgesehenen Zeitpunkt von t3 und t4 (geplant: 2022/2023) aufgrund beruflicher Laufbahnentwicklung oder durch private Veränderungen aus dem Lehrberuf ausgeschieden, haben ihre Berufstätigkeit unterbrochen oder reduziert und betreuen daher keine weiteren Studierenden in der Projektlaufzeit. Der für den vorliegenden Beitrag ausgewählte Fall Helena Brandt stellt somit den ersten über alle Zeitpunkte erhobenen Fall dar, der uns als einer von fünf Kernfällen für die Ausarbeitung des methodischen Vorgehens und für methodologische Entscheidungen als Grundlage dient.

Das Längsschnittdesign besteht für die Befragung von neuen Praxislehrpersonen aus vier Erhebungen⁶:

1. Erhebung t1 ist ein biografisch-narratives Interview, bei dem zunächst die Entscheidung, sich für die Arbeit als Praxislehrperson anzumelden, erfragt wird („Wie kommt es, dass du dich zur Qualifizierung als Praxislehrperson angemeldet hast?“). Es wird dann sukzessiv rückwärtsgewandt die Lebensbiografie thematisiert (Ausbildung zur Lehrperson, Erleben eigener Schulzeit). Der Leitfaden enthält ferner Fragen zu Relevanzsetzungen im eigenen Unterricht und eine Antizipation der Zusammenarbeit mit Studierenden im Praktikum.
2. Das Interview zu t2 wird direkt im Anschluss an die erste Praktikumsbegleitung geführt. Hier werden offene Fragen zu Erfahrungen und erlebten Anforderungen gestellt.
3. Erhebungswelle t3 umfasst einen Besuch im Praktikum zu einem deutlich späteren Zeitpunkt (min. 1.5 Jahre), bei dem die Nachbesprechung einer Stunde/eines Vormittags und das Planungsgespräch mit Studierenden audiographiert werden. Hinzu kommt die Audiografie des Feedbackgesprächs zu Praktikumsabschluss, das die Praxislehrperson selbstständig terminiert und aufzeichnet.
4. Erhebung t4 ist ein resümierendes, leitfadengestütztes Interview, bei dem neben den Erfahrungen als Praxislehrperson erlebte/vermisste Unterstützungssysteme und die Rolle der Pädagogischen Hochschule angesprochen werden.

Für den vorliegenden Beitrag fokussieren wir auf die Rekonstruktion der Längsschnittdaten (t1, t2, t4) einer neuen Praxislehrperson. Nach einer Darlegung von methodologischen Ausgangsüberlegungen und der Arbeitsdefinition von Normen und Habitus (2.1) wird das methodische Vorgehen vorgestellt (2.2).

6 Für die Befragung der erfahrenen Praxislehrpersonen werden die passenden Fragen aus t1/t2 zusammengelegt.

3.1 Methodologische Ausgangsüberlegungen hinsichtlich der Erfassung von Normen und Habitus im vorliegenden Projekt

Die in der Praxeologischen Wissenssoziologie relevante Unterscheidung von Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen, also von explizitem, kommunikativ vermittelbarem Wissen und dem impliziten, handlungsleitenden Wissen, wurde von Bohnsack (2014, 2017, 2022) im letzten Jahrzehnt konzeptuell stetig weiter ausdifferenziert. Er fasst diese Unterscheidung auch als „elementare Leitdifferenz des Propositionalen und Performativen“ (Bohnsack 2017, S. 79) bzw. als Differenz einer „performativen“ und einer „imaginativ-normativen“ Ebene (Bohnsack 2022, S. 16). Die empirisch-analytische Erfassung dieser beiden Ebenen bildet sich in den verschiedenen Schritten der Dokumentarischen Methode ab.

Auf der Ebene oder Stufe der *formulierenden* Interpretation wird der *propositionale* Gehalt zur Explikation gebracht und dabei werden jegliche Interpretamente auf der performativen Ebene, jegliche Explikationen des Wissens über die performative Struktur suspendiert. (Bohnsack, 2017, S. 79, Herv. i. Orig.)

Der *propositionale* Gehalt lässt sich in solchen Wissensbestände erkennen, die der „Logik der Theoriekonstruktion“ (ebd., S. 17) folgen und eine Verständigung über die eigene Handlungspraxis, eine Darlegung von „(als exterior) erfahrenen Erwartungen“ (ebd., 51) oder wahrgenommene Vorgaben auf der expliziten Ebene anbieten (vgl. auch Bohnsack 2022, S. 33). Die *performative Ebene* wiederum lässt sich mit Bezug auf das Habituskonzept von Bourdieu, als „*modus operandi* der Praxis und damit als im Wesentlichen *implizites* Wissen [...] als inkorporiertes oder habitualisiertes Wissen [auffassen]“ (Bohnsack 2022, 16), das die Handlungspraxis strukturiert. Methodisch wird dies im Schritt der *reflektierenden Interpretation* eingelöst, bei der

„die reflexive, zirkelhafte oder rekursive Relation zwischen einer Handlung, Äußerung oder inkorporierten Praktik einerseits und einem übergreifenden existenziellen sozialen Zusammenhang, dem von den AkteurInnen selbst hergestellten Kontext, andererseits [analysiert wird, d. Vf.]. Ebenso ist der Modus Operandi der Herstellung dieser Relation Gegenstand der reflektierenden Interpretation.“ (Bohnsack 2017, S. 79f.)

Nach Bohnsack (2017, S. 103f.) ergibt sich ein Spannungsverhältnis bzw. eine „notorische Diskrepanz zwischen propositionaler und performativer Logik, zwischen Norm und Habitus“ (ebd.), die einen Prozess der „impliziten Reflexion“ (ebd., S. 104) in Gang setzt. Demnach erhalten die Orientierungsschemata „ihre eigentliche Bedeutung erst durch die Rahmung, d.h. die Integration und ‚Brechung‘ in und durch die fundamentale Existenz der Handlungspraxis“ (ebd., S. 107f.). In der rekonstruktiven Betrachtung des Umgangs mit dem Spannungsverhältnis, erschließt sich der Orientierungsrahmen im *weiteren* Sinne (ebd., S. 81).

Für die Professionalisierungsforschung ergibt sich hieraus eine Möglichkeit der analytischen Betrachtung von Aushandlungsprozessen des Habitus mit den institutionellen oder gesellschaftlichen Normen und Rollenerwartungen und – aus längsschnittlicher Perspektive betrachtet – inwiefern der Versuch der Auflösung von Spannungsverhältnissen als Transformations- oder Entwicklungsprozess erkennbar wird. Inzwischen liegen einige Studien in der Lehrerbildungsforschung vor, in denen Spannungsverhältnisse zwischen sozialen Normen und Habitus und der Umgang mit diesem untersucht werden (z. B. Sotzek et al. 2017, Hericks et al. 2018, Hinzke 2018, Bonnet & Hericks 2019, Hinzke et al. 2021). Es zeigt sich in den Studien, insb. im Vergleich zur neueren Literatur (Bohnsack et al. 2022), dass hinsichtlich der Definition von Orientierungsschemata noch Präzisierungsbedarf besteht, um die Einordnung dessen, was empirisch-analytisch betrachtet und zueinander in Relation gesetzt wird, zu schärfen.

Für das vorliegende Projekt wurde eine Arbeitsdefinition erarbeitet, die im Folgenden vorgestellt und mit Ankerbeispielen versehen wird. Dabei wird auf Auszüge aus dem Fall Helena Brandt zurückgegriffen, der in Kap. 3 systematisch aufgerollt wird.

Institutionsnormen und Identitätsnormen

Normen können auf einer expliziten Ebene liegen, aber auch bereits in unserem Leben eingelagert sein. In unserer Studie ist es relevant, die Organisationsnormen der jeweiligen PH und die Identitätsnormen der Praxislehrpersonen analytisch zu differenzieren. Wir fassen *Identitätsnormen* einmal als normativ aufgeladene Rollenselbstbilder und Selbstidentifizierungen (*explizite Identitätsnorm*), die von den Befragten als kommunikatives Wissen abgerufen werden können. Wie sich v. a. bei erfahrenen Praxislehrpersonen in unserer Studie zeigt, können diese Selbstbilder so tief eingesunken sein, dass sie in der alltäglichen Handlungspraxis nicht mehr erinnert werden. Wir bezeichnen diese für eine Unterscheidung als *implizite Identitätsnormen*. Diese sind bereits in die habituelle Handlungspraxis eingelagert.

Wie bereits erwähnt, sind Praxislehrpersonen zwei Institutionen verpflichtet, deren organisationale Normen als Erwartungserwartungen an die (Praxis-)Lehrperson von Seiten der konkreten Einzelschule oder der anstellenden Hochschule herangetragen werden. Hierin dokumentiert sich eine *fremderwartungsindizierte Identitätsnorm* der PH, die aber von der einzelnen Praxislehrperson wahrgenommen werden muss, um für sie handlungsleitend zu werden. Wir sprechen für eine bessere Unterscheidung von Organisationsnormen, in denen auch die Rollenerwartungen enthalten sind.

Bei neuen Praxislehrpersonen bzw. in deren Antizipation von ihrer zukünftigen Aufgabe sind noch keine Routinen entwickelt. Hier ist ein regelgeleitetes Vorgehen erwartbar, das sich an der Erfüllung von institutionellen Ansprüchen und

Erwartungen der Hochschule (dargelegt z. B. in Konzepten, in Qualifizierungsanlässen und zu benutzenden Formularen) ausgerichtet. Die PH ist aber nicht die Organisation, in der die Praxis ausgeübt wird und wird in ihrer Bedeutung sehr unterschiedlich wahrgenommen. Vielmehr zeigt sich, dass sich die Identitätsnorm der neuen Praxislehrpersonen zunächst eher aus einem in der eigenen Ausbildungsbiografie entwickelten Rollenselbstbild konstituiert. Vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen wird ein erwarteter Wissensstand und handlungspraktisches Vermögen der Studierenden gemäß Studienjahr antizipiert.

Diese Erwartungen können in der tatsächlichen Zusammenarbeit mit den Studierenden bestätigt oder auch irritiert werden, wie das folgende Beispiel zeigt. Die neue Praxislehrperson Helena Brandt hat für die Erstsemesterstudierenden Materialien zu verschiedenen Fächern in „Kisten so quasi anstatt Ordner“ gepackt und übergibt diese beim Vorbereitungstreffen den beiden Studierenden. Es zeigt sich eine Suchbewegung hinsichtlich ihrer Rolle, da die Reaktion der Studierenden offenbar Ungewissheiten bei der Praxislehrperson auslöst.

Helena Brandt: Und dann habe ich wie nicht gewusst ist das zu viel gewesen habe ich sie jetzt total erschlagen mit so einem Stapel Papier? (.) und sie sind dann da so gesessen und haben zusammen ein Datum irgendwie gesucht zum Abmachen und sich mal reinlesen und dann habe ich so in meiner Rolle wie nicht so gewusst was ist wäre jetzt mein Job (.) sie noch mehr unterstützen oder sie in Ruhe lassen (1) ja ich habe einfach mehrmals dann angeboten hey ihr habt daheim meine Telefonnummer wir haben jetzt eine Whats-App Gruppe zusammen aufgemacht⁷. (HB_t2, 42-48)

Die Frage „was wäre jetzt mein Job“ verweist auf eine Institutionsnorm i.S. einer Zuständigkeits- oder Verhaltensnorm einer Praxislehrperson. Es drückt sich hierin in Helena Brandts Wahrnehmung einer organisationalen Erwartungserwartung aus, gemäß derer sie ein Handlungskonzept für die Praktikumsbegleitung in verschiedenen Praxisphasen haben sollte. Zugleich wird auch eine an der konkreten Situation angelegte Reflexion des eigenen Verhaltens sichtbar („habe ich sie jetzt total erschlagen?“), das auf ihre explizite Identitätsnorm verweist, mit der sie eine adaptive, entwicklungsangemessene Begleitung der Studierenden anstrebt. Auf dieses Beispiel kommen wir im Rahmen der Definition von Habitus zurück.

Common-Sense-Theorien

Common-Sense-Theorien sind nicht „Strukturmerkmal der Handlungspraxis selbst [...], sondern Strukturmerkmal der Verständigung über diese Handlungspraxis“ (Bohnsack 2017, S. 244). Mit Bezug auf Bourdieuus „Illusion der Regel“ sieht Bohnsack hierin eine „Abgrenzung des Habitus gegenüber der Regel“ (Bohnsack 2014, S. 38). Der Begriff Illusion verweist auf den im Common-Sense „unhinterfragten Glauben an die Regel“, auf eine „zweckrationale Regelhaftig-

7 Transkriptionsnotation nach TIQ, vgl. Bohnsack 2014.

keit“ (ebd.). Bohnsack sieht in diesem „Glauben“ die zentrale Funktion „für die Konstruktion von Common Sense-Theorien“ (ebd.). Mit Bourdieu gesprochen sind dies „Rationalisierungen, die die Individuen zwangsläufig erzeugen, wenn sie aufgefordert sind gegenüber ihrer Praxis eine Perspektive einzunehmen, die nicht mehr die der Aktion ist, ohne auch schon die der wissenschaftlichen Interpretation zu sein“ (Bourdieu 1976, S. 208). Um in der Zuweisung von Alltags- und Common-Sense-Theorien keine Intentionen oder Um-Zu-Motive zu unterstellen, ist eine „gewisse Objektivität“ (Bohnsack 2014, S. 46) hilfreich. Mit Bezug auf Schütze führt er weiter aus, dass „die mit dem Handeln verbundenen Entwürfe oder Um-zu-Motive nur dort in valider Weise zugänglich sind, wo wir es mit einem institutionalisierten, normorientierten und rollenförmigen Handeln zu tun haben“ (ebd.).

Common-Sense-Theorien unterscheiden wir von (Identitäts-)Normen dergestalt, dass in ihnen eine Rechtfertigung oder argumentativ begründete Darstellung der eigenen Handlungspraxis vorliegt (vgl. Hinzke et al. 2021, S. 63f.).

Das folgende Zitat aus dem ersten Interview mit Helena Brandt zeigt ihre Ambivalenz zwischen Bestimmtheit, wo sie sich der Praxislehrperson aus ihrer eigenen Ausbildungszeit anschließt, und Vagheit, die sich aus der Antizipation ergibt.

Helena Brandt: Ich habe einfach das Gefühl dass ich als Praxislehrperson (.) gerne (.) mit Studierenden zusammen (.) auch so irgendetwas schaffen will. Überhaupt nicht dass ich vorha-ha-be wenn sie jetzt kommen dann müssen sie auch richtig viel arbeiten (.) es geht gar nicht um das (.) sondern weil ich einfach in diesem P1 [ihrem eigenen 1. Praktikum als Studentin, d. Vf.] so viel habe mitnehmen können (.) für (.) alles was nachher gekommen ist. (HB_t1, 15-19)

Lehrpersonen- und Ausbilder:innenhabitus

Gemäß Bohnsack (2017, S. 240) bildet das atheoretische, implizite, handlungsleitende Wissen den *Orientierungsrahmen im engeren Sinne*. Dieser wird weitgehend synonym mit dem Habitus gesetzt, der als *modus operandi* die Praxis als Lehrperson – und im vorliegenden Projekt – als Praxislehrperson strukturiert (Bohnsack et al. 2022, 16). Methodologisch können wir uns dem Habitus über Gegenhorizonte nähern und die Relationierungen zwischen Habitus und den Normen bzw. Common-Sense-Theorien in beiden Rollen und Funktionen herausarbeiten. Wie oben beschrieben, beziehen sich die Institutionsnormen auf zwei Organisationen, aus denen Rollen-, Leistungs- und Verhaltenserwartungen hervorgehen und zu denen sich die Praxislehrpersonen mit ihren Habitus ins Verhältnis setzen müssen. Analytisch werden im Projekt feldspezifische Teilhabitus (Helsper 2018) des Schüler:in- und Studierendenhabitus sowie des Lehrer:in- und Ausbilder:inhabitus unterschieden, da sie je unterschiedlichen Anforderungslagen folgen. Während im Lehrer:inhabitus Anforderungen der Rollenfindung, Klassenführung, Vermittlung und Kooperation (Keller-Schneider & Hericks,

2011) verhandelt werden, werden im Ausbilder:inhabitus Orientierungen des Lehrer:inwerdens handlungsleitend. Wie erste Befunde unserer Studie zeigen, sind in Bezug auf den Ausbilder:inhabitus v. a. die eigenen Erfahrungen mit Praxislehrpersonen, Dozierenden und Schulklassen in den verschiedenen Praktika nachhaltig, aber es zeigt sich, dass auch eigene Schulerfahrungen (z.B. erlebte Prüfungsangst) den Habitus als Ausbilder:in mitprägen können, indem, wie im Fall Helena Brandt, eine Vermeidung von Bewährungsdruck für die Studierenden angestrebt wird.

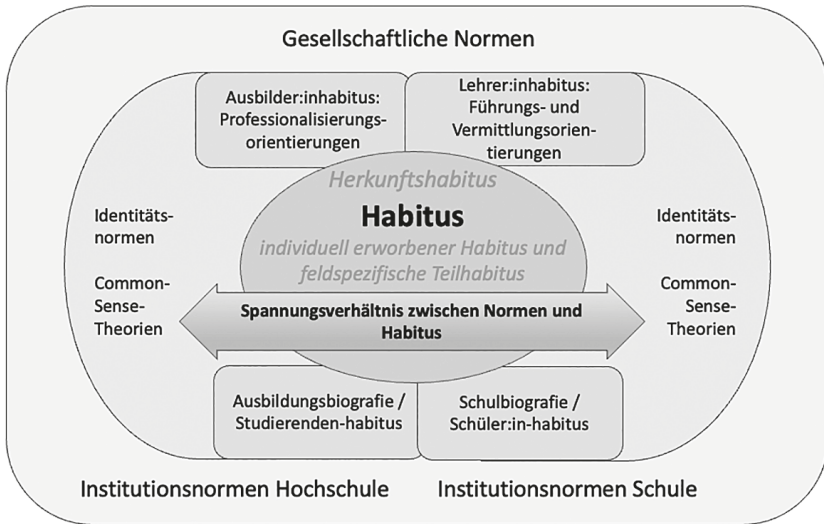


Abb. 2: Spannungsverhältnisse zwischen (Teil)Habitus und Normen (eig. Darstellung)

Spannungsverhältnisse zwischen dem Habitus und den Normen (bezogen auf die verschiedenen Orientierungsschemata) führen zu Aushandlungsprozessen. Zur Veranschaulichung führen wir das Ankerbeispiel von Helena Brandt von oben weiter aus. Hier wurden die Institutionsnormen „Was wäre jetzt mein Job“ und die Identitätsnorm der adaptiven, entwicklungsangemessenen Begleitung vor dem Hintergrund ihres Habitus verhandelt, den wir als bewährungsdrucknehmenden, aber auch entfaltungsraumgebenden Ausbilder:inhabitus identifizieren (vgl. Kap. 3). Für Helena Brandt tut sich in der ersten Begleitung von Studierenden ein Spannungsfeld auf, dem sie schließlich mit einem niedrigschwelligen Unterstützungsangebot begegnet („ich habe einfach mehrmals dann angeboten hey ihr habt daheim meine Telefonnummer wir haben jetzt eine WhatsApp Gruppe zusammen aufgemacht“), bei dem sie den Studierenden die Entscheidung überlässt, wie sie darauf reagieren wollen. Dieses Beispiel dokumentiert ihren Orientierungsrahmen

im weiteren Sinne (Bohnsack 2017), den wir als *Habitus in Aushandlung mit Normen* verstehen, bei der eine Auflösung des Spannungsverhältnisses gesucht wird.

3.2 Auswertungs- und Analyseschritte für die Interviewanalysen im Längsschnitt

Unsere Analysen folgen je Interview den gängigen Schritten der Dokumentarischen Methode: formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation mit Textsortentrennung und Rekonstruktion der impliziten Sinnstruktur (Nohl 2006). Die Analyse von fünf Kernfällen erfolgt über das gesamte Interviewmaterial, wobei narrativ dichte Passagen besonders intensiv interpretiert werden. Die Fallanalysen werden in der Projektgruppe und in Forschungswerkstätten im Sinne einer kommunikativen Validierung diskutiert.

Von den Kernfällen wird eine thematisch strukturierte Fallanalyse angefertigt. Als thematischer Leitfaden dienen dabei die in den Fragestellungen erwähnten Aspekte, die im Zuge der ersten Fallanalysen nochmal thematische Unterpunkte erhalten. So wurden „Schulzeitbezogene Orientierungen“ in Unterkapitel wie z. B. „Umgang mit schulischen Leistungserwartungen“, „Prägende Erfahrungen mit Lehrpersonen“ gegliedert. Es hat sich als ertragreich erwiesen, nach der reflektierenden Interpretation und dem Erstentwurf der Fallanalyse von einer zweiten Forscherin die Verdichtung der Fallanalyse vornehmen zu lassen. Die rekonstruierten Orientierungsrahmen können so auf Nachvollziehbarkeit geprüft werden. Auch wird bei diesem Schritt eine weitere Abstrahierung und Theoretisierung der Befunde vorgenommen.

Für die Analyse der Orientierungsschemata wurde die verdichtete Fallanalyse und das im Zuge der reflektierenden Interpretation verkürzte Transkript zugrunde gelegt. Aus der Fallanalyse lassen sich besonders jene Normen erfassen, mit denen der Habitus in Krisen, anforderungsvollen oder besonders positiv gераhmten Situationen in einen Aushandlungsprozess eintritt, sodass der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne bestimmbar wird. Weiterhin werden die eigene Handlungspraxis begründende Common-Sense-Theorien erfasst.

Auf Basis der verdichteten Fallanalysen wurde eine fallimmanente Komparation über t1, t2 und t4 vorgenommen, um sowohl Normen als auch Orientierungsrahmen in der zeitlichen Relation zu betrachten. Aktuell nehmen wir eine fallübergreifende Komparationen der Kernfälle vor. Im nächsten Schritt wird ein Analyseverfahren für die In-situ-Daten (t3) erprobt, um anschließend die Befunde mit den vorliegenden Fallanalysen zu relationieren. Erst nach Abschluss der Datenerhebung Mitte 2024 wird die Typenbildung sukzessiv vorbereitet. Ihr folgt eine systematische Analyse der Anforderungen und Entwicklungsaufgaben von Praxislehrpersonen (vgl. Fragestellung 3).

4 Fallbeispiel Helena Brandt: Herausbildung eines Ausbilder:inhabitus

Helena Brandt ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 28 Jahre alt und arbeitet seit fünf Jahren als Lehrperson an einer Schweizer Primarschule. Ihre Ausbildung hat sie an einer Pädagogischen Hochschule absolviert. Wir befragen Helena Brandt im Zeitraum von zwei Jahren. In dieser Zeit hat sie nur zweimal Studierende betreut: Studierende des 1. Studienjahrs zu Beginn ihrer Tätigkeit als Praxislehrperson und 18 Monate später Studierende im Abschlusspraktikum. Auslöser für die Anmeldung zur Qualifizierung als Praxislehrperson ist eine im Kolleginnenverbund getroffene Entscheidung, sich weiterzubilden. Ihre Schulleitung stimmt dem Wunsch dieser Laufbahnentwicklung zu. Im Folgenden werden Auszüge der Fallanalyse vorgestellt, anhand derer Aushandlungsprozesse in der Aufnahme der neuen Tätigkeit veranschaulicht werden (3.1) und mit biografischen Erfahrungen relationiert werden (3.2). Es folgt zuletzt die Veranschaulichung der Diversität von Anforderungslogiken als Studentin und Ausbilder:in (3.3).

4.1 Spannungsverhältnisse in der Realisierung der Praxislehrpersonentätigkeit

Es zeigt sich über den Längsschnitt, dass für Helena Brandts (HB) Handeln als Praxislehrperson ein *Orientierungsrahmen im engeren Sinne (i.e.S.) des Bewährungsdruckvermeidens* handlungsleitend ist. Dies dokumentiert sich in ihrem Bemühen um die Vorbereitung bewältigbarer Schritte für die Studierenden in Angemessenheit zum vorher eingeschätzten Entwicklungsstand sowie im Versuch Krisen zu schließen, etwa wenn Studierende Angst vor Aufgaben haben oder den Praxisbesuch der Dozentin der PH fürchten. Bereits in der Antizipation ihrer künftigen Aufgabe setzt sich HB damit auseinander, dass sie den Studierenden die Möglichkeit der Entfaltung anbieten möchte. Über den Längsschnitt erweist sich dieser Aspekt zunehmend als habitualisierte Praxis. Zu t1 plant sie diese Möglichkeit in der temporären Bereitstellung eines unbeobachteten Erkundungsraumes.

Helena Brandt: Ich fände es auch schön, wenn wir wirklich zum Beispiel sagen könnten, hey wir teilen diese Klasse durch drei [...] dass (.) die Studierenden auch mal einen Moment unbeobachtet sein dürfen (.) um sich ein bisschen zu verwirklichen, so (2) ja. (HB_t1, 438-441)

Auch wenn HB darum bemüht ist, Studierenden im Praktikum ein realistisches Bild vom Lehrberuf zu vermitteln, richtet sich ihr Blick hierbei v. a. auf einen toleranten Umgang mit Fehlern und ein Verständnis für Limitationen, die man als Lehrperson erlebt. Hierin dokumentiert sich homolog ihr *bewährungsdruckvermeidender Orientierungsrahmen*. HB nutzt gegenüber den Studierenden selbst erlebte anspruchsvolle Unterrichtssituationen zur Veranschaulichung eigener Begrenzungen und ihrer Fehlbarkeit als Lehrperson.

Helena Brandt: Wenn ich dann einmal sage (.) oh jesses habt ihr gehört die Frau Brandt hat richtig krumm gespielt (.) dann sagen sie [die Schüler:innen, d. Vf.] ah das macht doch nichts macht nichts Frau Brandt du spielst schon gut Gitarre. Ja dass wie die Studierenden auch merken na und? dann vergisst man halt etwas dann ist etwas nicht bereit. (HB_t1, 459-463)

In Bezug auf das Lehrer:inhandeln und lehrberufliche Professionalität entwirft HB eine *Diversitätsfigur*. Als Praxislehrperson ist sie folgerichtig auch nur *ein* Handlungs- und Rollenbeispiel einer Lehrperson. Gemäß ihrer expliziten Identitätsnorm öffnet sie Studierenden ihre „Schulzimmertür“, um beispielhaft ihre Ausgestaltung des Lehrberufs zu zeigen.

Es dokumentiert sich, dass die wahrgenommene Organisationsnorm, dass eine Praxislehrperson Einblick in ihre Planung, Vorbereitung und in ihre Materialien zu geben hat, einen Prozess erforderte, der erst mit zunehmender Routine als Lehrperson abgeschlossen zu sein scheint.

Helena Brandt: Ich fühle mich jetzt bereit (.) so. Die Schulzimmertür offen haben und jemand reinkommen lassen (.) und zeigen hey ich mache es so und so (.) es gibt natürlich auch andere Wege aber ich habe jetzt wie für mich unterdessen eine Linie gefunden und eine Struktur wo es mir wohl ist was ich vertreten kann (.) und darum auch gerne jemand anderem weitergeben würde ja. (HB_t1, 22-26)

Bei ihrer ersten Praktikumsbegleitung (t2) ist HB darum bemüht, den Studierenden „ein funktionierendes Universum“ anzubieten, in dem sie sich ihr eigenes Repertoire erarbeiten können. Es dokumentiert sich hierin eine Professionalisierungsorientierung, bei der durch kritisches Beobachten und aktives Begleiten einer erfahrenen Lehrperson ein Handlungsrepertoire und eigener Unterrichtsstil entstehen. HB scheint davon auszugehen, dass sich das Sammeln von Erfahrungen in einem reflektierten Prozess vollziehen muss, wenngleich dieser unbestimmt („irgendwie den Weg finden“) bleibt. Erneut dokumentiert sich hier die *Diversitätsfigur* der verschiedenen Möglichkeiten. Wie noch gezeigt wird, ist der Modus der Optioneneröffnung bereits biografisch angelegt und zu ihrer routinisierten Handlungsweise geworden, um mögliche Spannungsverhältnisse aufzulösen.

Helena Brandt: Ich habe das Gefühl und das haben sie mir auch rückgemeldet- die Studierenden die eine Chance haben in so ein funktionierendes Universum quasi reinzukommen //mhm// und a:: alles mitnehmen können was ihnen zusagt und auch sehen was ihnen überhaupt nicht gefällt (.) dass sie da irgendwie den Weg finden können.“ (HB_t2, 330-333)

Rückblickend auf ihren ersten Einsatz als Praxislehrperson erinnert sich HB an ihre Rollenunsicherheit hinsichtlich des Detaillierungsgrades, in dem sie die Planung für die Neustudierenden vorbereiten und vorgeben soll (vgl. Kap. 2.1). Ein anderes Spannungsverhältnis zeigt sich zwischen ihrem Orientierungsrahmen des

Bewährungsdruckvermeidens und ihrer Bemühung um Erfüllung der wahrgenommenen Organisationsnorm, ihre Lernbegleitung ko-konstruktiv (Co-teaching) zu gestalten. So hat HB nach dem Praktikum das Bedürfnis, den Studierenden die Künstlichkeit der gemeinsamen Unterrichtsdurchführung ins Gedächtnis zu rufen – offenbar mit dem Ziel, eine (mögliche, spätere) Krise zu verhindern. In der Bewältigung dieses Spannungsverhältnisses dokumentiert sich ihr *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne*.

Helena Brandt: Wo ich natürlich den Studierenden auch habe sagen müssen hey ihr dürft nicht die Erwartung haben an euch und euren Unterricht dass wenn ihr Vollzeit alleine eine Klasse habt dass das so läuft (.) das ist äh- glaube ich oder für mich zumindest nicht realisierbar und macht euch nicht fertig wenn es bei euch auch nicht so ist (HB_t2, 326-329).

Ein weiteres Spannungsverhältnis zwischen ihrem Habitus und Normen tritt in einer dritten Form in der 2. Praktikumsbegleitung auf. Diesmal betreut HB Studierende im letzten Studienjahr, die kurz vor dem Berufseinstieg stehen. Sie adressiert die Studierenden als Kolleginnen, womit sie deren Handlungskompetenzen anerkennt, zugleich aber auch den *Bewährungsraum* Praktikum zu schließen versucht. Auf Wünsche der Studierenden hinsichtlich der Übernahme von Aufgaben versucht sie einzugehen. Hierüber gerät sie in einen Konflikt mit ihrer Doppelrolle als Klassenlehrerin und Praxislehrperson. Für Helena Brandt ist eigentlich klar: „den Lead für die Klasse habe ich“. In der Zusammenarbeit mit erfahrenen Studierenden werden die Zuständigkeiten jedoch diffus. Die Studentinnen wünschen sich, den Elternkontakt für die Erlaubnis im Unterricht Filmaufnahmen zu machen, selbst herzustellen. Das Spannungsverhältnis konstituiert sich darin, dass sich HB in ihrem Rollenselbstbild als Klassenlehrperson für die Elternkommunikation zuständig sieht, jedoch als Praxislehrperson als *Entfaltungsraumgebende* agieren möchte. Ihre implizite Identitätsnorm wird vor dem Hintergrund von Organisationsnormen der PH („Praxislehrpersonen sollen Elternkontakte ermöglichen“) verhandelt. Um der Realisierung der Studentinnenwünsche Willen, ist sie bemüht, den Konflikt auszuhalten, wie sich in ihrer wiederholten Aussage „(Einatmen) Aber ...“ zeigt.

Helena Brandt: Beide (2) haben sich als Entwicklungsziel (1) Elternarbeit oder mal so ein- (.) ein Hauch von Elternarbeit gesetzt. (1) (Einatmen) Grundsätzlich fände ich das ist absolut (2) Pflicht von den Praxislehrpersonen auch während dem Praktikum. (Einatmen) Aber sie haben sich das wie gewünscht (2) sie haben selber bei den Eltern angerufen die zum Beispiel (3) ehm (2) das Formular nicht unterschrieben haben zum Videographieren [...] Das haben sie selbst (2) geregelt. Und ich finde grundsätzlich wäre das meine Aufgabe. (1) (Einatmen) Aber wenn es sich die Studierenden wünschen können sie das übernehmen. (HB_t4, 83-92)

Ein anderes Spannungsverhältnis in ihrer Doppelfunktion ergibt sich, als die Studierenden alle Vorschläge von HB im Unterricht umzusetzen versuchen, um es besonders gut zu machen. Sie reagieren auf die Ideen der Praxislehrperson in einer Bewährungsorientierung, während HB als *Entfaltungsraumgebende* agiert. Der Konflikt, der sich für HB aus dieser Differenz ergibt, liegt in der von ihr wahrgenommenen Überforderung ihrer Klasse.

Helena Brandt: Sie haben das Feedback s:o (1) ernst genommen und so gut machen wollen. Sie haben dann immer alles gemacht. Und dementsprechend ist dann– (1) also die Kinder (2) die sind dermassen didaktisch @bombadiert worden die letzten vier Wochen@. Die waren K.O. jetzt vor den Herbstferien [...] Und (.) einerseits ist es ja super gewesen weil die Studierenden konnten so viel (.) ausprobieren. Und konnten wie auch bei gewissen Dingen sagen (2) das war jetzt die Idee von dir Helena. Ich habe es ausprobiert (.) aber das bin nicht ich das liegt mir nicht. (2) Was ja ganz @ein grosser Lerngewinn@ für sie war. Und andererseits (.) habe ich wie auch gemerkt es (.) also es ist zu viel an Austausch. Das geht nicht. (HB_t4, 188-198)

Es zeigt sich, dass ihr *Habitus der Bewährungsdrucknehmenden und Entfaltungsraumgebenden* in beiden Rollen als Lehrperson und Ausbilder:in den jeweiligen Adressat:innen gegenüber handlungsleitend wird. Sowohl ihren Schüler:innen als auch den Studierenden möchte sie die besten Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen ermöglichen. Was mit Neustudierenden noch gut gelingt, da HB den „Lead“ behält und den Einsatz der Studierenden im Unterricht regulieren kann, gerät erst mit der Abgabe von Verantwortungsbereichen (Planung nicht vorher kontrollieren, Kommunikation überlassen) und aufgrund der sichtbaren Überforderung ihrer Schüler:innen in ein für sie ungelöstes Spannungsverhältnis. Zugleich erkennt HB aus ihrer Identitätsnorm als Praxislehrperson heraus einen Entwicklungserfolg („Lerngewinn“) bei den Studentinnen in Form des reflektierten Abwägens passender Methoden der Unterrichtsgestaltung, den sie sich bereits zu t1 als Ziel setzt und in der Begleitung zu realisieren versucht.

4.2 Biografische Anschlüsse

Aus ihren zu t1 erzählten Erfahrungen von ihrer Schulzeit lassen sich Verbindungslinien zu ihrem späteren Lehrerin- und Ausbilderinhabitus zeichnen. Es dokumentiert sich bei der Schülerin Helena Brandt in Bezug auf den Umgang mit schulischen Leistungserwartungen eine *Orientierung an Bewältigbarem*. Diese entspringt einer antizipierten Scheiternserwartung, die sich aber, folgt man ihren Erzählungen, als Schülerin nie wirklich einstellt. Das Erleben „einfach sehr Prüfungsangst“ zu haben, führt zur Abkehr von Studien- oder Berufsentscheidungen (z. B. Medizinstudium, Masterstudium schulische Heilpädagogik), bei denen sie vom Misserfolg ausgeht („ich hätte es bestimmt nicht geschafft“) – obwohl sie dem eigentlichen Berufswunsch von HB entsprechen.

Rückblickend auf ihren Studienentscheid reflektiert sie ihre Orientierung an Bewältigbarem kritisch, da sie davon ausgeht, sich weniger zugetraut zu haben, als sie hätte leisten können.

Helena Brandt. Aber ich glaube das ist so ein bisschen Charaktersache (.) von wenn etwas Neues anfängt sieht man einfach nur einen Berg (.) und denkt ich komme nie darüber (.) und wenn es dann geschafft ist (2) merkt man so mhm ja. Und jetzt im Nachhinein denke ich auch okay (.) ich hätte vielleicht diesen Numerus Clausus [gemeint ist die Bewerbung zum Medizinstudium, Anm. d. Vf.] machen sollen (.) überhaupt nicht weil ich nicht zufrieden bin in meinem Job jetzt (.) aber weil es einem immer wieder so in den Sinn kommt und denkt es hätte mich halt (.) trotzdem auch sehr interessiert. (HB, t1_271-276)

Ihre Identitätsnorm als Praxislehrperson prägen diese Erfahrungen dergestalt, dass sie danach strebt, ihren Studierenden einen *Entfaltungsraum* bereitzustellen, in dem sie mit einer bewältigbaren Schrittfolge Neues wagen können.

HB charakterisiert in ihrer Retrospektion auf die Schulzeit verschiedene Lehrpersonen und verhandelt diese in Gegenhorizonten. Negativ werden solche gerahmt, die die Schüler:innen „bloßstellen“, sie unzureichend fördern oder unangemessene negative Prognosen anfertigen. Im positiven Gegenhorizont werden Lehrpersonen verhandelt, die Schüler:innen begeistern, fantasievoll die Klasse lenken oder individuelle Unterstützungsangebote machen und somit den Lernerfolg befördern. Ihnen gemeinsam ist, dass sie sich unabhängig von HBs Leistung auf sie und ihre Lebenswelt eingelassen haben, wertschätzend auf sie eingegangen sind, wengleich dies auf ganz unterschiedliche Weise erfolgte. Es dokumentiert sich an verschiedenen Stellen, dass HB einem von ihr als positiv erlebten Lehrpersonenhandeln unterschiedliche, personenabhängige Ausführungsformen zuweist. Hier tritt die oben eingeführte *Diversitätsfigur* bereits auf, die einerseits die Zulassung von Varianten erlaubt, andererseits aber auch auf eine Vielfalt von Vorbildern verweist.

Helena Brandt: Ich glaube durch das dass ich (.) in jeder Schulstufe (.) Lehrpersonen gehabt habe zu denen ich aufschauen konnte (.) hat das wie einfach ein (.) positives Bild auf diesen Beruf (.) so (.) Stück für Stück zusammengesetzt. (HB_t1, 384-386)

In HBs retrospektiven Betrachtungen ihres Studiums dokumentiert sich zunächst ein selbstbestimmter, gestaltender Umgang mit den hochschulischen Anforderungen. HB empfindet eine „angenehme (.) Balance [...] so von gefordert sein und nicht überfordert (.)“ und stellt ihren Umgang in einen positiven Gegenhorizont zum „mega Stress“, den Studienkolleg:innen „wegen gewissen Prüfungen“ hatten, sowie zu ihrem Umgang mit den Leistungserwartungen in der Schulzeit, die von „Prüfungsangst“ begleitet war. Somit attestiert sich HB selbst eine Veränderung.

In den Praktika ist die Erkundung und Beobachtung unterschiedlicher Unterrichts- und Führungsstile der verschiedenen Praxislehrpersonen, die je für sich „funktionieren“, ein zentraler Aspekt. Es macht ihr „Mut“, dass es verschiedene „Typen“ geben darf. Hierin dokumentiert sich, dass die *Diversitätsfigur* auch im Studium ihr Lehrpersonenbild prägt. Wie erwähnt, folgt HB als Praxislehrperson dem Rollenselbstbild, *ein* Modell unter möglichen zu sein.

Für die Studentin HB stellen Organisationsnormen in den Praktika teilweise überfordernde Situationen dar. Die engen Vorgaben für die „Planung“ oder ein „Lied einführen“ zu müssen, bilden den negativen Gegenhorizont für die Antizipation bzw. Gestaltung ihres Ausbilder:innenhandelns. Im Unterschied zum souveränen Umgang mit Leistungserwartungen in Hochschulseminaren agiert HB in den Praktika aus einer Erfüllungsorientierung heraus, was z. B. in einer als zwanghaft erlebten Situation des Singen-müssens in der Klasse deutlich wird. Zusammenfassend lassen sich ihrer Biografie Erfahrungen entnehmen, in denen die Angst, den institutionellen Leistungsanforderungen nicht zu genügen, prägend war. Im positiven Gegenhorizont entwirft Helena Brandt auf der expliziten Ebene das Rollenselbstbild der Praxislehrperson, die die Studierenden adaptiv, aber mit Gestaltungsspielraum, begleitet. Auf impliziter Ebene verhandelt sie diese Situationen mit ihrem *bewährungsdruckvermeidenden* Habitus. Es konstituieren sich verschiedene Spannungsverhältnisse, die im Wesentlichen aus der Antinomie zwischen Bewahren vor möglichen Krisen und Autonomie zulassen als Ausbilder:in hervortreten.

4.3 Diversität der Perspektiven und Anforderungslogiken

Zuletzt wollen wir den im Theoriekonzept des Lehrer:inhabitus von Kramer & Pallesen (2019, 80) verhandelten Aspekt der Diversität von Anforderungslogiken und Situationsdeutungen aus der Perspektive als Studentin und als Praxislehrperson mit zwei Beispielen stützen, ohne damit die im Vorkapitel dargelegten Anschlüsse zwischen Schüler:in-, Student:in- und Ausbilder:inhabitus in Frage zu stellen. Es lässt sich vielmehr zeigen, dass bereits dieselben Themen verhandelt wurden, jedoch aus einer je anderen Perspektive.

Im ersten Beispiel elaboriert Helena Brandt, dass ihre Erwartungen an die Allwissenheit ihrer eigenen Praxislehrperson sowie die Vorstellungen von der Sicherheit gebenden Planbarkeit des Unterrichts als Studentin enttäuscht wurden. Beides kann sie aus der heutigen Perspektive als erfahrene Lehrperson anders rahmen, da sie sowohl die Anforderungslogiken des Unterrichts als auch die Begrenzungen als Lehrperson aus ihrer professionalisierten Perspektive wahrnimmt. Dieses Beispiel verdeutlicht die Differenz zwischen dem Bild von Unterricht aus ihrem Studierendenhabitus heraus und ihrem professionellen Lehrer:inhabitus, der die berufsstrukturelle Kontingenz anerkennt.

Helena Brandt: So zu sehen (.) es gibt im Fall nicht einfach einen Weg (.) wie man es machen kann und auch zu sehen (2) auch die Praxislehrpersonen wissen nicht alles. (.) Damals im Studium haben wir immer so gefunden ja die können uns ja gar keine Antwort geben auf diese Frage. Und unterdessen denke ich so ja also (.) es gibt halt auf so vieles einfach keine Antwort (.) ja. (HB_t1, 175-179)

Ein zweites Beispiel knüpft an ihre Erfahrungen als Praktikantin im 1. Praktikum an. Die Praxislehrperson hatte den Studierenden fast den gesamten Unterricht für drei Wochen übertragen, was HB und ihre Kollegin unter großer Anstrengung und teilweise mit Verzweiflung umzusetzen versucht hatten. Aus ihrem Erfüllungshabitus als Praktikantin heraus bemüht sich HB um die Umsetzung des Vorgegebenen. Retrospektiv rahmt sie das P1 – im Vergleich zu den folgenden Praktika – als lernwirksamste Erfahrung.

Helena Brandt: Wir haben aber (.) aus meiner Sicht in diesem P1 (2) am allermeisten gelernt. Also nach dem Praktikum hatte ich das Gefühl so (.) wir sind bereit. Weil wir (.) ungefähr den ganzen Unterricht haben m- also sie hat uns wirklich (.) ins kalte Wasser geworfen. Und dort haben wir uns manchmal die Haare gerauft und gedacht hey (.) warum (.) wieso es kann doch nicht sein wir können es nicht es ist zu viel das schaffen wir nie. (HB_t1, 6-11)

Aus ihrer Perspektive als Praxislehrperson bewertet HB diese Form der Praktikumsbegleitung jedoch kritisch und grenzt sich von diesem Vorgehen ab („ich würde es nicht so machen“). Sie sucht eher einen ko-konstruktiven und kooperativen Weg, indem sie mit den Studierenden im Co-Teaching unterrichtet und sie hierüber eng begleitet. Aus der Lehrpersonenperspektive heraus rahmt sie das Praktikum als Möglichkeit, ihre Schüler:innen durch die zusätzlichen personellen Ressourcen profitieren zu lassen. Hierin dokumentiert sich, dass HB die Anforderungslogiken heute sowohl als Klassenlehrerin als auch als Ausbilderin wahrnimmt und dass sich diese Sichtweise von ihrer Studentenperspektive deutlich unterscheidet.

5 Zusammenfassung der bisherigen Erkenntnisse und Ausblick

Wie sich am Fall Helena Brandt zeigen lässt, ermöglicht die rekonstruktive berufsbiografische Forschung über narratives Interviewmaterial einen Zugang zum Habitus zu legen. Dieser wird im vorliegenden Projekt in verschiedenen Dimensionen und mit Bezug auf verschiedene biografische Stationen beforcht. Wie in Abb. 2 dargelegt, ist es für die Rekonstruktion eines Ausbilder:inhabitus relevant, diesen in Bezug zum Schüler:in- und Studierendenhabitus, soweit er in der Retrospektion erfasst werden kann, zu betrachten und in Relation zum Lehrer:inhabitus zu setzen. Es ist uns gelungen, biografische Verbindungslinien

über zentrale individuelle Themen herzustellen, wie am Beispielfall über den Umgang mit Leistungserwartungen in den verschiedenen Phasen und Institutionen nachgezeichnet wurde. Unsere Analysen weiterer Fälle deuten darauf hin, dass sich Wirkmächtigkeit biografischer Erfahrungen für den späteren Ausbilder:inhabitus auch in den anderen Interviews nachzeichnen lässt. Zudem scheint es uns notwendig, den Lehrer:inhabitus zumindest in Ansätzen zu erfassen, da – wie im Fall HB – deutlich wurde, dass der bewährungsdruckvermeidende Orientierungsrahmen beiden Adressatengruppen (Schüler:innen als auch Studierenden) gegenüber handlungsleitend wird. Ihr Lehrer:inhabitus und der Ausbilder:inhabitus sind somit in ihrer Grundstruktur identisch, was für die neue Praxislehrperson HB zu Rollenkonflikten führt, die zu lösen ihr im erst kurzen Zeitraum der Praktikumsbegleitung von Studierenden noch nicht gelingt.

Die Differenzierung von Institutionsnormen, (expliziten und impliziten) Identitätsnormen und Common-Sense-Theorien erweist sich als anforderungsvoll, ermöglicht aber zugleich, einen Ausbilder:inhabitus präziser zu konturieren. In einem ersten Entwurf haben wir für die komparative Analyse vier Dimensionen identifiziert: (1) Die eigene Klasse zur Verfügung stellen, (2) mit den Institutionsnormen (wahrgenommenen Erwartungserwartungen) einen Umgang finden, (3) Studierende ausbilden und (4) die eigene Rolle als Praxislehrperson finden. Als Praxislehrperson tätig zu sein, bildet den konjunktiven Erfahrungsraum, in dem diese vier Handlungsprobleme zu bewältigen sind. Während aus den Interviews an Kernfällen deren Normen, Habitus und die Bearbeitung auftretender Spannungsverhältnisse rekonstruiert wurden, steht in einem nächsten Schritt noch aus, die audiographierten Ausbildungsgespräche zu analysieren. Das genaue Vorgehen ist noch nicht erarbeitet, soll aber v. a. die Praxislehrperson in ihrer Gestaltung der Interaktion mit den Studierenden in den Blick nehmen. Ein erster Versuch, die bereits rekonstruierten Normen und Habitus im Interaktionsgespräch zu identifizieren, war produktiv, muss aber noch systematisiert werden. Methodologisch ist hier v. a. eine Überprüfung möglich, inwiefern sich der rekonstruierte Habitus in Erzählungen über die Handlungspraxis auch in situ abbildet – und umgekehrt.

Mit dem Blick auf die Lehrer:innenbildung bzw. auf die Qualifizierung von schulischen Mentor:innen und Praxislehrpersonen erscheint uns der forschende Zugang zum biografischen Material in Ansätzen transferierbar auf Fortbildungsangebote. Gemeint ist, dass es sich lohnen würde, mit (zukünftigen) Ausbilder:innen einen retrospektiven, reflexiven Blick auf eigene Ausbildungserfahrungen, prägende Ausbilder:innen, nachhaltige Praktikumssituationen etc. zu richten, um den Zusammenhang zwischen Biografie und dem Rollenselbstbild als Praxislehrperson sowie dem Verständnis von „guter Ausbildung“ zu erfassen. Auch weist der im Beispielfall rekonstruierte Rollenkonflikt auf die Notwendigkeit hin, die Doppelfunktion als Lehrperson und Praxislehrperson hinsichtlich möglicher Spannungsfelder aufgrund sich widersprechender Anforderungen, organisationaler

Vorgaben und Normen zugänglich zu machen. Eine entsprechende Übungsreihe zur analytisch-reflexiven Betrachtung biografischer Erfahrungen im Kontext lehrberuflicher Professionalisierung ist zurzeit in Entwicklung und Erprobung.

Literatur

- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität (Studien zur Schul- und Bildungsforschung). In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus: theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-55). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie* (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft). Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologische-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (2022). Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 13-30). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus – theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101-123). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Festner D., Gröschner A., Goller M., Hascher T. (2020). Lernen zu Unterrichten – Veränderungen in den Einstellungsmustern von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters im Zusammenhang mit mentorieller Lernbegleitung und Kompetenzeinschätzung. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Edition *ZfE*, 9, S. 209-241. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_7
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017). Partnerschaftliches Lehren und Lernen angehender und erfahrener Lehrpersonen im Schulfeld. Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer-Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften. In A. Kreis & S. Schnebel (Hrsg.), *Peer Coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 30-49.
- Gröschner, A. & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 315-333) Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In R. T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6

- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. : Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen. Eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 7 (1), 65-80 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-205411 - DOI: 10.25656/01:20541
- Hinzke, J. -H. (2018). *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, J.-H., Gesang, J. & Besa, K.-S. (2021). Ungewissheit im unterrichtlichen Handeln von Lehrpersonen. Zur Erfahrung von Ungewissheit zwischen Norm, Theorie und Habitus. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10(1), 56-69.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 11 (2), 20-31.
- Košinár, J. (2023a, i.E.). Der Studierendenhabitus: Theoretische Skizzierungen unter Beizug empirischer Befunde. In M. Kowalski, D. Wittek, J. Kahlau, J. Korte & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung. Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, J. (2023b, i.E.). Schulische und außerschulische Praktikumsbegleitung – Rollen und Anforderungen von Mentor:innen und von Begleitpersonen im Berufsfeldpraktikum. In Diehr, F. u. a. (Hrsg.). *Das Berufsfeldpraktikum. Potenziale und Herausforderungen für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, J. (2023c). „Meine Schulzeit war schon e chli harzig“. *Biografisch-rekonstruktive Forschung in der Lehrer:innenbildung. Zwischen Erkenntnisgewinnung und Anwendung*. Antrittsvorlesung, 21.3.2023, PH Zürich.
- Košinár, J. (2022). Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (2), 268-285. <https://doi.org/10.25656/01:25379>
- Košinár, J., Laros, A. (2022). The genesis of the teacher habitus—a longitudinal study with Swiss primary teacher students. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 12, 255-274. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00350-w>
- 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.
- Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Leineweber, S. (2022). Partnerschulen als Professionalisierungsraum für angehende Primarlehrpersonen – Rekonstruktionen von Ausbildungsmilieus. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 40 (2), S. 254-267. <https://doi.org/10.25656/01:25378>
- Leineweber, S. & Košinár, J. (2023, i.E.). Passungsverhältnisse zwischen Studierendenhabitus und Ausbildungsmilieus im Jahrespraktikum an Partnerschulen. In M. Kowalski, D. Wittek, J. Kahlau, J. Korte & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Reihe Dokumentarische Schulforschung.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oelkers, J. (2009). "I wanted to be a good teacher..." *Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland*. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin. Zugriff am 2.7.2020. Verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/06832.pdf>
- Reintjes, Ch. & Bellenberg, G. (2017). Reflexive Professionalisierung im verkürzten Vorbereitungsdienst in NRW. Zur Qualität und Quantität von mentorierten Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung. In C. Berndt, Th. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive LehrerInnenbildung revisited – theoretische Konzepte, empirische Befunde, Perspektiven institutionalisierter Rahmungen* (S. 116-132). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.

- Sotzek, J., Wittek, D., Rauschenberg, A., Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2017). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. *ZQF* 18(2), S. 315-333.
- Wittek, D., Hinzke, J.-H. & Schröder, J. (i.V., 2023). Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums – ein Studienreview. In M. Kowalski, D. Wittek, J. Kahlau, J. Korte & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung. Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorinnenangaben

Košínár, Julia, Prof. Dr.,
Leiterin Zentrum Lehrberufe und pädagogische Professionalität,
Pädagogische Hochschule Zürich.
Arbeitsschwerpunkte: Berufsbiografische Lehrer:innenbildungsforschung,
Dokumentarische Professionalisierungsforschung, Berufsbiografische Laufbahnwege, hochschul- und seminar-didaktische Methoden individualisierter Lehrer:innenbildung.
julia.kosinar@phzh.ch

Laros, Anna,
wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum Lehrberufe und pädagogische Professionalität, Pädagogische Hochschule Zürich.
Arbeitsschwerpunkte: Dokumentarische Methode, berufsbiografische Lehrer:innenbildungsforschung, Typologien.
anna.laros@phzh.ch