

Košinár, Julia

Von der Bedeutung biografischer Erfahrungen und der Phasenspezifität beim Studieneintritt. Eine Rekonstruktion von Studierendentypen

Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]: Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 185-206. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Košinár, Julia: Von der Bedeutung biografischer Erfahrungen und der Phasenspezifität beim Studieneintritt. Eine Rekonstruktion von Studierendentypen - In: Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]: Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 185-206 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283536 - DOI: 10.25656/01:28353; 10.35468/6051-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283536>

<https://doi.org/10.25656/01:28353>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Julia Košinár

Von der Bedeutung biografischer Erfahrungen und der Phasenspezifik beim Studieneintritt: Eine Rekonstruktion von Studierendentypen

Abstract

Die Studieneingangsphase ist als eigenständige berufsbiografische Phase zu betrachten. Je nach individueller Anschlussbedeutung für die Akteur:innen, aber auch vor dem Hintergrund ihrer Schul- und Berufsbiografie vollzieht sich diese Einmündung ganz unterschiedlich. Im SNF geförderten Projekt „Professionalisierungsverläufe angehender Primarlehrpersonen in den Berufspraktischen Studien“ (PH FHNW, 2017-2020) wird das subjektive Erleben von 24 Studierenden des Primarschullehramts über Interviews an drei Zeitpunkten erhoben und mit der Dokumentarischen Methode analysiert. Dabei liegt der Fokus auf der Bedeutung, die sie dem Studium zuweisen und auf ihren ersten Praktikumserfahrungen. Der Studieneintritt erweist sich als konjunktives, phasenspezifisches Entwicklungsproblem, dem habituell begegnet wird. In Form einer Typologie wird die Differenz der studentischen Orientierungen und ihres Umgangs mit den sich konstituierenden Anforderungen und den Akteur:innen im Schulfeld dargelegt. Die Befunde werden fallbezogen veranschaulicht und vor dem Hintergrund berufsbiografischer Professionalisierungstheorien interpretiert. Aus der Rekonstruktion ihrer retrospektiven Betrachtungen ihrer Schulzeit und ihren Praktikumserzählungen lässt sich ableiten, dass die im Schülerhabitus inkorporierten Handlungsschemata z. B. im Umgang mit Leistungserwartungen und Autoritäten, auch im 1. Studienjahr handlungsleitend werden. Ferner zeigt sich, dass das 1. Praktikum Differenzerfahrungen bereithält, die das schulbiografisch angelegte Bild von Schule, Lehrpersonen und Schüler:innen irritieren kann. Die Relevanz biografischer Reflexion zu Studienbeginn wird auf Basis dieser Befunde entfaltet.

1 Einleitung

Der Eintritt ins Studium kann als relevante berufsbiografische Phase angesehen werden, der zukunftsbezogene Abwägungen vorangingen. Mit zunehmender Diversität der Studierenden hinsichtlich Berufserfahrungen (Stichwort: Quereinstieg) oder Einmündungsweisen in ein Lehramtsstudium werden auch die

Entscheidungsprozesse, die zum Lehramtsstudium führen, vielfältiger. Aus ihnen gehen ganz unterschiedliche Erwartungen an die Hochschule resp. die Dozierenden und die in den Praxisphasen begleitenden Ausbilder:innen hervor. Das Studium als berufsvorbereitende Jahre wird entsprechend der Vorstellungen, aber auch der persönlichen Lebensumstände und Wünsche der Studierenden gerahmt.

Allen Lehramtsstudierenden gemeinsam ist, dass sie mit einer schulischen Biografie ins Studium eintreten, in deren Verlauf sich ihr Schüler:inhabitus herausgebildet hat: mit eingelagerten Bildern des Schulischen und von Lehrpersonen sowie einem habituellen Umgang mit Leistungserwartungen und unterrichtsbezogenen Anforderungen. Inwiefern die Schulbiografie im späteren Umgang mit den lehrberuflichen Anforderungen in der Lehrpersonenrolle handlungsleitend wird, ist bislang weder theoretisch noch empirisch eindeutig geklärt (vgl. Helsper 2019; Kramer & Pallesen 2019). Dass es hier Verbindungslinien gibt, scheint unzweifelhaft und produziert zunehmend, neben dem Anspruch an die Lehrperson als reflektierende:r Praktiker:in, auch den Anspruch an Studierende als die eigene Lebensbiografie Reflektierende (vgl. Helsper 2018). Es muss jedoch davon ausgegangen werden, dass die Prägungen aus der eigenen Schulzeit v. a. als inkorporierte Schemata, d. h. als implizite Wissensstrukturen eingelagert sind und z. B. als pädagogische, fachliche oder didaktische Orientierungen hervorgebracht werden, die nur bedingt reflexiv zugänglich sind (vgl. Košinár i.E.).

Der vorliegende Beitrag nimmt sich der Frage nach der Bedeutung der (berufs-)biografischen Vorerfahrungen in der Studieneingangsphase an. Anhand eines Zufallsamples von Studierenden im Studium zur Primarlehrperson an einer Schweizer Hochschule werden erkennbare Zusammenhänge zwischen Schulbiografie und/oder Berufserfahrungen und ihren Deutungen und impliziten Orientierungen herausgearbeitet. Diese sollen helfen, das bisher noch wenig erschlossene Forschungsfeld mit empirischen Befunden zu beleuchten, und zugleich eine Differenzierung von späteren Studienphasen (vgl. Košinár 2022) vorzunehmen.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Im 2. Kapitel werden Gegenstandstheorien dargelegt und anschließend Erkenntnisinteresse, Forschungsdesign und Methodologie der Studie vorgestellt. Kapitel 3 umfasst einmal die Typologie zum Studieneinstieg sowie Hinweise auf biografische Prägungen aufgrund von Differenzierungen im 1. Praktikum. Der Beitrag schließt mit einer Einordnung der Befunde und weiterführenden Überlegungen.

2 Rekonstruktion von Studierendentypen im Studienverlauf: Theorierahmung und empirisches Vorgehen

Sich dem Erleben und den Entwicklungen von Akteur:innen im Kontext der Lehrer:innenbildung empirisch zu nähern, ist anspruchsvoll und erfordert sowohl theoretische als auch methodologische Überlegungen und Entscheidungen.

Das Erkenntnisinteresse, das wir im SNF-geförderten Projekt „Professionalisierungsprozesse angehender Primarlehrpersonen im Kontext berufspraktischer Studien – eine rekonstruktive Längsschnitt- und Mehrebenenanalyse“ (PH FHNW, 2017-2020) verfolgten, war einerseits auf die individuellen Prozesse der Untersuchungsteilnehmer:innen gerichtet, sollte andererseits aber auch generalisierbare Aussagen über die Orientierungen von Studierenden in verschiedenen Praktikums- und Studienphasen ermöglichen. Im Folgenden beziehe ich mich bei meinen Ausführungen auf die genannte rekonstruktive Längsschnittstudie, die wir mit 35 Primarschulstudierenden einer Kohorte durchgeführt haben. Die flankierenden anderen Teilstudien im Projekt werden nur genannt, aber nicht vertieft.

2.1 Theorien zur Erfassung lehrberuflicher Entwicklungsprozesse

Ausgehend von einem subjektorientierten Ansatz, der das subjektive Erleben vor dem Hintergrund von Herkunft, Biografie und individueller Ressourcenwahrnehmung und -nutzung zentral setzt, verortet sich das Projekt im berufsbiografischen Professionalisierungsansatz (vgl. Hericks u. a. 2019), in den auch Theoriekonzepte des strukturtheoretischen Professionsverständnisses oder bildungstheoretische Zugänge Eingang fanden (s.u.). Dies, um einerseits die Bedeutungen von Kontext, Feld und strukturellen Spezifika (des Lehrberufs, des Studiums) einzubeziehen und andererseits, um Veränderungen und Entwicklungsprozesse in ihrer Verlaufsllogik nachzeichnen zu können. Wie an anderer Stelle ausführlich dargelegt (vgl. Košinár 2014, 2021), beziehen wir uns dabei auf die im Folgenden vorgestellten Konzepte.

2.1.1 Entwicklungsaufgabenkonzept

Das Entwicklungsaufgabenkonzept, ursprünglich vom Erziehungswissenschaftler und Soziologen Robert James Havighurst auf die menschliche Entwicklung bezogen, haben Keller-Schneider und Hericks (2011, 2017) theoretisch und empiriebasiert für den lehrberuflichen Berufseinstieg ausgearbeitet. In ihrem Kanonmodell definieren sie vier verschiedene Entwicklungsaufgaben, die eine Vielzahl beruflicher Anforderungen umfassen. Damit es im beruflichen Werdegang zu einer „Progression von Kompetenz und zu einer Stabilisierung von Identität“ (Hericks 2006, 60) kommen kann, muss sich das Subjekt in einen aktiven Aushandlungsprozess mit den sich ihm stellenden Anforderungen begeben. Entwicklungsaufgaben sind somit „unhintergebar“ (ebd.), womit deutlich wird, dass mit der Definition zugleich eine normative Bestimmung pädagogischer Professionalität einhergeht. Anforderungen werden jedoch sehr individuell, u. a. vor dem Hintergrund eigener Ressourcenwahrnehmung (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2011) gedeutet und bearbeitet. Damit wird auf eine *subjektbezogene Differenz* verwiesen, der bereits für verschiedene Ausbildungs- und Berufsphasen nachgegangen wurde (z. B. Keller-Schneider 2020; Košinár & Laros 2018, Leineweber u. a.,

2021, Wittek, 2013). Im Vergleich dieser Untersuchungen wird eine *phasenspezifische Differenz* erkennbar, die sich jedoch weniger auf die unterrichtlichen Entwicklungsaufgaben Vermittlung und Klassenführung bezieht (wenngleich die Wahrnehmung der Komplexität unterrichtlicher Situationen bei Noviz:innen und Expert:innen differiert). Vielmehr bedingt die Ausbildungs- und Bewährungssituation eine zusätzliche Entwicklungsaufgabe („Sich in Ausbildung befinden“). Auch lassen sich Unterschiede in Bezug auf die Entwicklungsaufgabe Rollenfindung (Košinár, 2019) und die Mitwirkung in der Institution Schule ausmachen (vgl. Leineweber u. a. 2021).

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben kann einmal als Heuristik für das Anforderungsprofil von Lehrpersonen und zum anderen als entwicklungstheoretischer Ansatz herangezogen werden.

2.1.2 Konzept des Lehrer:inhabitus

Das kulturtheoretische Habituskonzept von Bourdieu wird in jüngerer Zeit häufig als Grundlagentheorie für die Bestimmung feldspezifischer Habitus herangezogen. Wegbereitend sind dabei die Arbeiten zum Schüler:inhabitus (vgl. Helsper u. a., 2014). In den letzten Jahren wird der Lehrer:inhabitus in seiner Genese konzeptuell (vgl. Helsper 2018, 2019) und empirisch ausdifferenziert. Dabei spielen normative Bestimmungsansätze, wie sie im strukturtheoretischen Modell von Kramer & Pallesen (2019) vorlegt wurden, eine Rolle, um den „beruflichen“ vom „professionellen Lehrerhabitus“ zu unterscheiden. In diesem Kontext wird der Entwurf eines Studierendenhabitus (vgl. Kahlau 2023; Košinár i.E.; Kowalski 2022) zunehmend relevanter, um die Phase *dazwischen* in ihrer Eigenlogik bestimmen zu können. Die berufsbiografische Professionalisierungsforschung profitiert insofern von diesem Ansatz, da über die herkunfts- und schulbiografische Einbettung die stabile Anlage pädagogischer und fachlicher Orientierungen, die sich im Praktikum als handlungsleitend und in Seminaren als meinungsbildend erweisen, erklärbar wird (vgl. Košinár 2021). Wie Helsper ausführt, werden bereits im Schüler:inhabitus die beruflichen bzw. pädagogischen Orientierungen des späteren Lehrer:inhabitus als „Schattenriss“ (Helsper 2018, 125) angelegt. Die in der Schulzeit entworfenen Bilder vom „guten, idealen Lehrer“ und vom „abgelehnten Lehrer“ (ebd.) bilden jene positiven und negativen Gegenhorizonte, in denen sich Studierende verorten. Da diese auf der impliziten Ebene als inkorporierte Strukturen vorliegen, finden diese Bezugnahmen in der Regel unbewusst statt. Aus diesem Grund eignen sich für die empirische Erfassung des Lehrer:inhabitus v. a. rekonstruktive Forschungsmethoden.

2.1.3 Theorie des Erfahrungslernens

Um die Prozessstruktur von Entwicklungslinien im Lehrberuf empirisch fassbar zu machen und einordnen zu können, haben wir die Theorie des Erfahrungslernens

nach Dewey herangezogen. Combe hat im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts erstmals „Strukturelemente“ von „Erfahrungsbewegungen“ (Combe & Gebhard 2009, 553) in ihrer Abfolge herausgearbeitet. Dabei wird deutlich, wie relevant es ist, dass Akteur:innen bereit sind, sich durch Praxiserfahrungen irritieren zu lassen. Die Autoren definieren die Irritation oder „Krise“ als „Spannungszustand zwischen Nicht-Können und Können, zwischen Nicht-Wissen und Wissen, der (...) Lernenergie auslösen kann“ (Combe & Gebhard 2007, 48). Der Umgang mit einer Krise ist sehr individuell und es lassen sich Dynamiken der Einlassung und Vermeidung erkennen (vgl. Košinár & Laros 2018). Jedoch werden erst im Prozess der Lösung einer Erfahrungskrise Entwicklungsschritte möglich, die unter Einbezug des Entwicklungsaufgabenkanons hinsichtlich ihrer professionellen Qualität eingeordnet werden können.

2.2 Erkenntnisinteresse & Forschungsdesign

Nachdem wir in der Vorgängerstudie „Anforderungen Studierender in den Berufspraktischen Studien und im Berufseinstieg“ (Košinár & Schmid 2017; Košinár & Laros 2018) Studierende aus dem letzten Studienjahr befragt hatten, die eine Retrospektion auf ihr Studium und die Praktika vornehmen sollten, lag im vorliegenden Projekt das zentrale Erkenntnisinteresse auf der Betrachtung der einzelnen Studienphasen über den gesamten Studienverlauf. Dabei interessierte uns Folgendes:

- Welche Konstruktionen von Professionalität (*pädagogische und berufliche Orientierungen*) und Professionalisierung zeigen sich? Wie verändern sich diese im Verlauf des Studiums?
- Welche *Anforderungen* und *Erfahrungskrisen* erleben Studierenden in ihren Praxisphasen und wie bearbeiten sie diese?
- Welche *Rolle* spielen *Ausbilder:innen* und *Tandempartner:in* für die Deutung und Bearbeitung von Anforderungen?

Das Interview zu t1 startete mit einem biografischen Erzählimpuls „Wie kommt es, dass du heute hier [Student:in der PH FHNW] bist? Du kannst anfangen zu erzählen, wo du möchtest, in der Kindheit, Schulzeit“ und wurde durch Leitfragen, die sich auf das Erleben der vergangenen Praxisphase bezogen, fortgeführt. Dabei standen Erfahrungen mit den Schüler:innen und die Zusammenarbeit mit Praxislehrperson und Tandempartner:in im Zentrum. Die Frage nach Krisen und deren Bewältigung wurde von den Studierenden auf verschiedene Sachverhalte bezogen. Zu jeder weiteren Erhebung wurde auf Erfahrungen und Krisen der vergangenen Praktikumsphase rekurriert und ein Rück- und Ausblick vorgenommen.

Wie das Forschungsdesign (Abb. 1) zeigt, wurde nach jeder Erhebung eine Querschnitt-Typologie erarbeitet. Für die Betrachtung von Unterschieden zwischen den Praxisphasen oder für die Ermittlung möglicher Veränderungen, wurde die Längsschnittperspektive eingenommen (vgl. Košinár 2022; Košinár & Laros 2022).

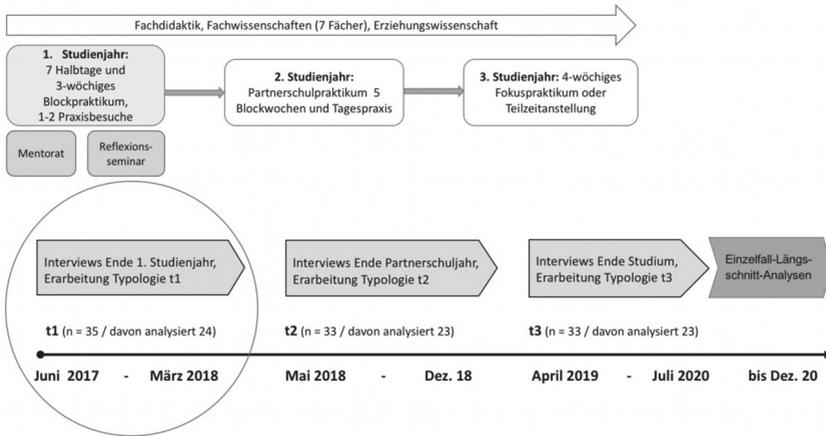


Abb. 1: Forschungsdesign: Erhebungs- und Auswertungsschritte (eigene Darstellung) im Kontext der Praktikumsphasen

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf t1 und damit auf die Erhebung zum Ende des 1. Studienjahres. Eine frühere Befragung war leider aus Gründen der Gesamtprojektorganisation, die u. a. eine Mehrebenenanalyse verschiedener Akteur:innen zu t2 umfasst (vgl. Leineweber & Košinár i.E.), nicht möglich. Wie unsere Befunde zeigen, sind die Erkenntnisse aus t1 und die Unterschiede zu den späteren Erhebungen jedoch aussagekräftig.

An der Interviewstudie nahmen Studierende des Regelstudiengangs teil ($N = 35$). Sie hatten zum Zeitpunkt der Befragung zwei Semester absolviert und eine Praxisphase durchlaufen. Nach sieben Hospitationshalbtagen waren sie im Januar 2017 in einem dreiwöchigen Blockpraktikum in der Klasse einer Praxislehrperson, um dort erste Erfahrungen der Planung und Unterrichtsgestaltung in verschiedenen Fächern zu machen. Begleitet wurden sie in 12er-Gruppen durch eine:n Dozent:in mit eher erziehungswissenschaftlichem und/oder schulpraktischem Hintergrund, der/die als Mentor:in und Reflexionsseminarleitung auch für die Praxisbesuche sowie für die Eignungsabklärung zuständig war.¹

¹ Das Konzept wurde im Herbst 2017 im Zuge der Reakkreditierung umfassend verändert. U. a. wurde die Eignungsabklärung an ein vorgängiges Assessmentverfahren delegiert und die Konzeption des 1. Studienjahres um theoretische Konzepte und den systematischen Aufbau professionstheoretischer Grundlagen sowie um kasuistische Elemente erweitert (vgl. Košinár 2018).

2.3 Methodologische Entscheidungen

Das in den Forschungsfragen offen formulierte Erkenntnisinteresse (vgl. 2.2) wurde im Zuge der Anwendung der Dokumentarischen Methode (DM) (vgl. Bohnsack 2013) präzisiert. Die aus der Methodologie der praxeologischen Wissenssoziologie (ebd.) hervorgegangene DM ermöglicht unter Anwendung der Analyseschritte formulierende Interpretation, Textsortentrennung und reflektierende Interpretation, komparative Analyse und Typenbildung (Nohl 2013) sukzessiv eine Annäherung an die impliziten Wissensbestände der Befragten. Damit kann erforscht werden, was ihr Handeln leitet, wie sie Situationen rahmen und an welchen positiven und negativen Gegenhorizonten sich ihr Handeln orientiert. In unserem Projekt war es uns hierüber möglich, die berufsbezogenen Orientierungen, die Bedeutungszuschreibungen und Adressierungen der Akteur:innen sowie die grundsätzliche Rahmung der jeweiligen Studien- und Praxisphase zu rekonstruieren.

Im ersten Schritt wurden Fallrekonstruktionen mit vier intuitiv ausgewählten Kernfällen durchgeführt, an die wir zunächst mit dem Ziel einer „Relationalen Typenbildung“ (Nohl 2013) Vergleichsdimensionen anlegten, die sich sowohl aus den Fragestellungen als auch aus dem empirischen Material ergaben. Es wurden im weiteren Schritt Fallanalysen eines Teilsamples erarbeitet (N = 24), die sich an der folgenden Struktur (Tab. 1) orientierten, wobei der Orientierungsrahmen (1) aus der Conclusio über die gesamte Fallrekonstruktion herausgearbeitet wurde.

Tab. 1: Vergleichsdimensionen für die komparative Analyse und Falldarstellung

Vergleichsdimensionen zu t1
Orientierungsrahmen, der sich im Studieneintritt zeigt (1)
Bedeutung des Praktikums 1 (2)
Konstituierung von Krisen, deren Deutung und Bearbeitung (3)
Adressierung der Praxislehrperson (4)
Rolle der/des Tandempartner:in (5)

Im Zuge der Typenbildung, wurde das „den (Fall-)Vergleich strukturierende Dritte, das tertium comparationis [...] ein gemeinsames oder vergleichbares Thema“ (Bohnsack 2013, 194) erkennbar, das die „Basistypik“ (ebd., 195) bildete. Diese kennzeichnet das phasenspezifische Orientierungsproblem, dem alle Studierenden ausgesetzt sind und zu dem sie sich in ein Verhältnis setzen (müssen). Für t1 ist dies „der Studieneintritt als phasenspezifisches Entwicklungsproblem“ (Košinár 2022).

3 Zur Bedeutung biografischer Erfahrungen in der Studieneingangsphase

Im Rahmen der komparativen Analyse zeigte sich, dass sich aus der Interview-Eingangsfrage (2.2) ganz unterschiedliche Anschlüsse ergeben, die jeweils an verschiedenen Stationen der Biografie der Studierenden ansetzen und somit Raum für ihre subjektive Relevanzsetzung lassen. Unsere Befunde zeigen weiterhin, dass insb. die eigenen Schulerfahrungen als Deutungsfolie für die Erlebnisse im 1. Praktikum angelegt werden und den Studieneintritt rahmen. Wie sich das abbildet, wird im Folgenden anhand der Typologie zu t1 dargelegt (3.1). Zunächst werden die rekonstruierten Orientierungsrahmen vorgestellt. Anschließend erläutere ich die einzelnen Typen mit Bezug auf die Vergleichsdimensionen und unter Einbezug von Fallbeispielen. Im nächsten Schritt (3.2) werden die Differenzenerfahrungen, die sich vor dem Hintergrund biografischer Prägungen im Praktikum erlebt wurden, systematisch dargelegt. Damit wird die Vielfalt der Studierenden, die sich 2017 im Studieneintritt im Regelstudiengang in unserer Untersuchungsgruppe befand, deutlich.

3.1 Typologie vom Studieneintritt

Wie die folgende tabellarische Übersicht zeigt, wurden drei Typen rekonstruiert. Deren Bezeichnungen weisen bereits auf die Verbindung zur Biografie hin. So zeigt sich für Typ I das Studium „als berufsbiografische Schlussfolgerung“, das sich aus der bisherigen Ausbildungs- und Berufserfahrung und der aktuellen Lebenssituation ergibt. In dieser Gruppe befinden sich v. a. Männer (5 von 7 Fällen), die bereits (unterschiedliche lange) Jahre der Berufstätigkeit mitbringen oder Frauen, die zuvor andere Studienwege erkundet haben. Alle Fälle rahmen den Studieneinstieg als „Berufserkundung“, was darauf hindeutet, dass weniger die Entscheidung zu studieren im Vordergrund steht, sondern der angestrebte Beruf, dessen Passung es noch zu bestimmen gilt. Für Typ II ist das Studium eine „biografische Selbstverständlichkeit“, was auf eine frühe Studienentscheidung verweist, die als gegeben oder unwiderrufbar scheint. Auch hier wird das Studium als Berufserkundung gerahmt², jedoch ohne, dass die Passung hinterfragt wird. Für Typ III stellt das Studium eine „bewusste Berufsentscheidung dar“. Dies verweist auf den vorherigen Aushandlungsprozess mit dem an das Studium anschließenden Beruf. Hier lassen sich verschiedene Orientierungsrahmen unterscheiden, die ebenfalls auf biografische Zusammenhänge (z. B. negative Schulzeit, Berufstätigkeit) verweisen.

2 Um einordnen zu können, ob dieser Sachverhalt nur mit der kürzeren, einphasigen Lehrer:innenbildung in der Schweiz erklärt werden kann, müsste man eine Ländervergleichsuntersuchung durchführen.

Tab. 2: Typenübersicht 1

Rahmung des Studiums (Orientierungsrahmen)	I Studium als berufsbiographische Schlussfolgerung (N = 5)		II. Studium als biographische Selbstverständlichkeit (N = 4)		III Studium als Berufsentscheidung (N = 11)		
	Ia. N = 3	Ib. N = 5	Ila. N = 2	Ilb. N = 2	III a. N = 4	III b. N = 6	III c. N = 2
Orientierung bei Studieneintritt (1)	<i>Berufserkundung zur Passungsbestimmung im Modus der Notwendigkeit (letzte Konsequenz)</i>	<i>Berufserkundung zur Passungsbestimmung im Modus der Möglichkeit (Option)</i>	<i>Berufserkundung auf dem Weg in den (schon lange) anvisierten Lehrberuf</i>		<i>Bewusste Berufsentscheidung zur Sezuzierung eines positiven Gegenhorizonts zur negativen Schulzeit</i>	<i>Bewusste Berufentscheidung nach kritischer Überprüfung der biographischen Selbstverständlichkeit</i>	<i>Bewusste Berufsentscheidung als positiver Gegenhorizont zur bisherigen Berufstätigkeit</i>
Bedeutung des Praktikums (2)	<i>Berufs- und Passungsprüfung im Modus der Dringlichkeit der Bewährung und Passungsbestätigung</i>	<i>Berufs- und Passungsprüfung im Modus der Offenheit</i>	<i>(Selbst)Erkundungs Standortbestimmung</i>		<i>Überprüfung der Realisierbarkeit der Ideale</i>	<i>Erkundung des Lehrverhaltens in den subjektiv relevanten Bereichen</i>	<i>Erkundung des Lehrverhaltens in der Realität der Schule</i>
Bearbeitung von Krisen (3)	<i>Schließung: Krise als Passungsbedrohung</i>	Irritationen und Krisen bringen Entwicklungsthemen hervor: <i>von Bearbeitung bis Schließung</i>	<i>Bearbeitung</i>	<i>Schließung</i> Keine Bearbeitung erkennbar	<i>Eigene Schulzeit als abgeschlossene Krise Bearbeitung</i>	Irritationen werden positiv gedeutet: <i>als Entwicklungsaufgaben, als Herausforderungen gedeutet, Noch keine Bearbeitung</i>	<i>Schließung aufgrund fehlender Handlungsmöglichkeiten</i>
Adressierung Praxislehrperson (4)	Bewertungsinstanz oder Betreuende wird vor dem Hintergrund der eigenen Bildungsbiografie gedeutet.	<i>Ermöglichende (neg. Eigenständigkeits-zumutende)</i>	Behütende/Betreuende	Bewertungsinstanz (wird kritisch gesehen), Ermöglichende wäre wohl eher gewünscht.	Vorbild (Modell) Wird als LP genau betrachtet.	Ermöglichende (wenn ausreichend Handlungssicherheit vorhanden ist) Betreuende und als Vorbild kritisch geprüft.	Bewertungsinstanz (wird selbstverständlich angenommen).
Rolle Tandempartnerin (5)	Abgrenzung als Konsequenz der Passungsbestätigung	<i>komplementäre Asymmetrie</i> als Ergänzung zu sich selbst	Komplementäre Asymmetrie	Partner/in	Je nach Passung: Symbiose (Partner/in) in der Zielerreichung, wenn nicht, dann Abgrenzung.	Je nach Passung <i>Symbiose</i> bei Nicht-Passung <i>Abgrenzung</i> .	Abgrenzung, da zu unterschiedliche Charaktere

Im Folgenden werden die Typen entlang ihrer jeweiligen Orientierungsrahmen und unter Einbezug der Vergleichsdimensionen (Tab. 1) vorgestellt.

3.1.1 Typ Ia. Studium als letzte Konsequenz – Berufserkundung und Passungsbestätigung

Der Typ Ia. zeichnet sich darüber aus, dass das Studium zur Primarlehrperson eine neue Etappe nach erlebten Scheiternserfahrungen darstellt. In allen Fällen ist die bisherige Berufstätigkeit nicht länger realisierbar (aufgrund von Familie oder Krankheit) oder wird als schon lange nicht passend erlebt. Mit dem Studieneintritt wird ein Neuanfang gewagt. Der (formale) Weg zum Studium ist für diesen Typus eher hindernisreich und es können negative Erlebnisse im Bildungssystem vorausgegangen sein. Das Studium wird damit zum Ausweg aus einer nicht länger tragbaren Situation und ist mit bedeutenden Erwartungen an eine Verbesserung der bisherigen beruflichen Lage verbunden. Studierende dieses Typs befinden sich unter dem Druck der Eignungsbestätigung – vor sich selbst, aber v. a. vor den Ausbilder:innen. Erschwerend kommt hinzu, dass der Lehrberuf bzw. das Studium aus pragmatischen Gründen gewählt wurde, nicht aber auf der Grundlage pädagogischer Vorerfahrungen, Neigungen oder Eignungsüberzeugungen.

Das 1. Praktikum erhält vor diesem Hintergrund die Bedeutung der *Berufserkundung und -prüfung*, die aus einer gewissen Distanz heraus mit dem Ziel der Passungsbestimmung erfolgt. Zur Passungsbestätigung wird die Rolle der Ausbilder:innen deprofessionalisiert und den Schüler:innen die wahre Einschätzungsfähigkeit zugeschrieben. So rekurren alle Fälle auf positive Schüler:innenrückmeldungen, während kritische Rückmeldungen der Dozierenden („der Reflex-Beamte“) bezogen auf die Unterrichtsversuche der Studierenden als unzulänglich abgetan werden. Die Krise, die durch Kritik an der Angemessenheit des Handelns ausgelöst wird, wird durch Verharmlosung oder positive Umdeutung relativiert. Jegliche Kontingenz bezüglich der Studien- und Berufswahl wird schnellstmöglich geschlossen. Die Dringlichkeit der Passungsbestätigung soll am Beispiel von Louis Bichsel veranschaulicht werden.

Interviewerin: Ähm (.) am Anfang hast du gesagt dass es eindrücklich gewesen ist dass du (.) die Rückmeldungen von den Kindern (.) bekommen hast (.) kannst du dazu noch etwas mehr ausführen?

Louis Bichsel: Ja sie haben einfach gesagt äh (.) also d- die eine (.) [Name Schülerin] hat gesagt ähm der Herr Bichsel wird ein sehr ein guter Lehrer sein (.) und das was mir viele Leute vielleicht zum Teil auch ähm (.) an der PH Reflex Beamte gesagt haben ja so „müssen Sie sich vielleicht überlegen ob das das richtige ist“ (.) und das ist eigentlich wenn du das direkt von einem Kind hörst nach irgendwie neun Wochen wo man zusammen Schule gehabt hat ist es viel mehr Wert wie wenn dir irgendeine theoretisch an der PH (.) will erzählen was ich jetzt da für eine Lehrperson bin oder eben nicht bin.

Im Typ Ia. deutet die Rolle der Praxislehrperson auf der Folie der bisherigen Schul- und Berufserfahrungen. Es lassen sich bei allen Fällen des Samples direkte Bezüge zur je eigenen Lebenssituation erkennen, die über die Adressierung der Praxislehrperson ihren Ausdruck findet. So adressiert der bereits vorgestellte Fall Louis Bichsel, der in der Retrospektion auf seine Schulbiografie von Scheiternserfahrungen und hohem Leistungsdruck erzählt, seine Praxislehrperson als vor Beschämung bewahrende Betreuerin, nicht aber als Expertin oder Ausbilderin, von der er etwas lernen möchte.

Homolog zur Distanzierung von anderen erwachsenen Akteur:innen erfolgt auch die Zusammenarbeit mit der Tandempartner:in durch *Abgrenzung*. Diese wird im negativen Gegenhorizont zur eigenen Bewältigung der unterrichtlichen Anforderungen verhandelt, womit eine Selbstaufwertung und damit die Bestätigung der grundsätzlichen Eignung für den Beruf verbunden wird.

3.1.2 Typ Ib. Studium als mögliche Konsequenz – Berufserkundung mit der Option der Nicht-Passung

Es eint die Fälle des Typs Ib., dass die Realisierung anvisierter Schul- und Berufsentscheidungen nicht gelungen ist und Berufsalternativen als unbefriedigend antizipiert werden. Das Studium wird als Empfehlung durch Dritte an sie herangetragen oder weitgehend spontan als Möglichkeit gewählt. Im Unterschied zum vorherigen Typus Ia. wird die Berufserkundung von diesem Typus mit mehr Leichtigkeit und Offenheit vorgenommen. Das 1. Praktikum erhält somit die Bedeutung einer *Passungs- und Berufserprobung*.

Homolog hierzu werden Forderungen und Erwartungen der Praxislehrperson sowie deren Kritik auch dann angenommen, wenn damit Risikohaftes i.S. potenzieller Scheiternserfahrungen verbunden ist. Die Annäherung an den Lehrberuf erfolgt mit der Möglichkeit, Nicht-Passung zu erleben und sich somit eine Alternative suchen zu müssen. Die Bereitschaft, sich auf Ungewisses einzulassen, variiert jedoch nach Fall. Entsprechend wird die Praxislehrperson unterschiedlich mal als Strukturgebende oder wie im Fall von Noah Summer (vgl. Košinár & Laros, 2022) als Ermöglichende adressiert.

Noah Summer: ich kann mich noch daran erinnern wie ich ihm [dem Praxislehrer] am Anfang gesagt habe (.) oder darum gebeten habe schau ich möchte einfach (1) so viel, wie möglich, alleine machen (.) von Anfang an (1) und er mir gesagt hat (.) ich kann dich wirklich von der Leine lassen (.) von Anfang an (.) ich sehe es so lernst du es am besten aber (.) und dann hat er angefangen zu lachen und hat gesagt du wirst in ein Messer laufen. @(.).@ (1) und so ist es dann (.) auch gewesen @(.).@

Krisen werden von diesem Typ als Hervorbringung eigener Entwicklungsthemen grundsätzlich angenommen, aber durchaus unterschiedlich bearbeitet. Im Gegensatz zum vorherigen Typus Ia. werden Irritationen und Krisen jedoch nicht als Passungsbedrohung abgewiesen.

Ebenfalls im Kontrast zum Typus Ia. wird hier in allen Fällen der/die Tandempartner:in als *komplementäre Asymmetrie* in seiner bzw. ihrer Andersartigkeit wahrgenommen und als Ergänzung zu sich selbst positiv gerahmt. Als „kompetentes Duo“ wird ein Kollektiv gebildet, das wo nötig, auch als Verbündete gegenüber der Kritik der Ausbilder:innen auftritt.

3.1.3 Typ II Studium als biographisch angelegte Selbstverständlichkeit

Bei Typ II ist der Lehrberufswunsch bereits seit dem Kindergarten oder früher Primarschulzeit angelegt. Die Entscheidung für das Studium folgt somit einer Selbstverständlichkeit, die durch positive Schulerfahrungen (Lehrperson als Vorbild) und/oder familiäre Prägung bedingt ist. Der Weg in den lang anvisierten Lehrberuf ist somit der Orientierungsrahmen, mit dem das Studium angetreten wird. Wie der Fall Ayse Sahin zeigt, wird die Lehrer:innenausbildung als direkter Anschluss an den bisherigen formalen Bildungsweg betrachtet und nicht als akademisches Hochschulstudium.

Ayse Sahin: also ich habe eigentlich schon recht früh gewusst, dass ich Lehrerin werden möchte, und äh [...] dann habe ich letztes Jahr Matur gemacht und äh bin nachher gerade ins PH-Studium eingestiegen also kein Zwischenjahr nichts ich habe gedacht die drei Jahre schaffe ich jetzt auch noch grad @*anschliessend*@ und ja mein Wunsch eben wie gesagt ist eigentlich schon früher gewesen Lehrerin zu werden und ich habe auch eigentlich immer gute Lehrerinnen gehabt auch in der Primarschule und- ja (.) ich habe das schon immer recht schön gefunden und jetzt bin ich da und es gefällt mir eigentlich immer noch @und glaube es ist auch mein richtiger Weg@.

Irritationen und identifizierte Entwicklungsziele werden von Typ II als Lernaufgaben angenommen, die mit unterschiedlich starkem Bezug auf die Praxislehrperson bearbeitet werden. Bleibt benötigte Unterstützung aus, kommt es zur Schließung der Krise ohne Bearbeitung. Überwiegend wird das 1. Praktikum jedoch als Erfahrungs- und Lernraum gedeutet und dient einer ersten *Standortbestimmung*. Die Praxislehrperson wird je nach Unterstützungsbedürfnis als *Betreuende* oder *Ermöglichende* adressiert. Gemeinsam ist den Fällen, dass ihre Begleitung durchweg positiv erlebt wird. Der/die Tandempartner:in wird als Mitstreiter:in und Partner:in in dem Prozess des Lehrer:inwerdens eingeordnet. Nur wenn die Unterschiedlichkeit markant ist, wird das Anderssein in seinem Potenzial für den Lehrberuf bewertet, womit sich erneut die Nähe zum Beruf andeutet.

3.1.4 Typ IIIa. Studium als bewusste Berufsentscheidung zur Setzung eines positiven Gegenhorizonts zur eigenen Schulzeit

Gemeinsam ist den Fällen des Typus IIIa., dass sie in ihrer Schulbiografie am System oder an konkreten Lehrpersonen gescheitert sind. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen werden pädagogische Orientierungen hervorgebracht, die auch auf expliziter Ebene handlungsleitend sind. Der Wunsch selbst Lehrperson zu werden

entsteht aus dem Wunsch heraus, einen positiven Gegenhorizont zu den negativen Schulerfahrungen zu setzen, aber erst dann, wenn Schule als Möglichkeitsraum für die Realisierung eigener Ideale wahrgenommen wird (vgl. Fall Tina Lasnic, in Košinár & Laros, 2022). Das erste Praktikum erhält in dem Zusammenhang die Bedeutung der *Überprüfung der Realisierbarkeit ihrer pädagogischen Ideale*.

Tina Lasnic: durch das Praktikum (an einer Montessori-Schule, JK) hat sich auch viel mein Bild von der Lehrperson geändert und dann natürlich während dem Studium und auch jetzt gerade didaktisch irgendwie habe ich eigentlich gemerkt dass ich ziemlich viele Lehrer hatte die (.) das einfach portraitiert haben und nicht unbedingt dass das das einzig Richtige ist was sie gemacht haben sondern dass man so viele andere Möglichkeiten hat (.) Kindern was beizubringen und ja einfach Lehrperson zu sein [...] Mittlerweile sehe ich dass man die Möglichkeit hat irgendwie viel weiter und viel (.) hinter die Kulissen zu gucken bei Kindern und dass sie eigentlich nicht das Gefühl haben müssen, dass sie nicht verstanden werden.

Die große Krise der eigenen Schulzeit ist beim Typ IIIa. mit Studienbeginn weitgehend gelöst. Weitere Krisen entstehen, wenn sich die Ideale an der schulischen Realität reiben und (noch) keine ausreichenden Handlungskompetenzen verfügbar sind. Die Praxislehrperson wird daher als Vorbild oder Modell adressiert und soll Wege der Umsetzung vormachen oder helfend beistehen, wenn das Handeln gemäß der pädagogischen Orientierung ihre Begrenzung erfährt.

Der/die Tandempartner:in erhält in diesem Wirkungskreis nur dann eine Bedeutung, wenn sie sich im Einklang mit dem eigenen Vorgehen und den Vorstellungen bewegt. Dann kann die Zusammenarbeit zur Symbiose werden. Ansonsten findet eine Abgrenzung statt, um die eigenen Ziele nicht zu gefährden.

3.1.5 Typ IIIb. Studium als bewusste Berufsentscheidung nach kritischer Überprüfung der biografischen Selbstverständlichkeit

Der Typ IIIb. nimmt nach dem Schulabschluss kurzzeitig andere Berufsziele in den Blick. Obwohl der Wunsch pädagogisch oder als Lehrperson zu arbeiten früh angelegt ist, werden Umwege bestritten – aus Gründen der Abgrenzung von der Familientradition, Familienzeit oder weil der Berufswunsch sehr genau abgewogen wird. Das Studium wird als bewusste Entscheidung erst nach einer Hinterfragung und Überprüfung aufgenommen. Wie der Fall Anastasia Simmel zeigt, ist es die Vertrautheit mit dem Lehrberuf, die sie zögern lässt.

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

Die kritische Betrachtung und Abwägung setzt sich im Studium gegenüber den Ausbildungsbedingungen, -angeboten und den Ausbilder:innen fort. Dabei folgt dieser Typus eigenen pädagogischen oder unterrichtlichen Normen, die sich im ersten Praktikum weiter ausschärfen und als Bewertungsfolie an die Praxislehrperson in ihrer Funktion als Klassenlehrperson angelegt werden. Da der Weg in den Lehrberuf nach der endgültigen Entscheidung unhinterfragt beschritten wird, werden Irritationen als Entwicklungsaufgaben verstanden, die es zu bearbeiten gilt und die als Herausforderungen gedeutet werden. Die Praxislehrperson soll hierbei den Bedarfen entsprechende Unterstützung bieten und als Modell fungieren, wobei die Adressierung je nach Handlungssicherheit zwischen *Beratender und Ermöglichender* variiert.

Auch der/die Tandempartner:in wird sehr genau in Bezug auf Eignung und Qualität für den Lehrberuf eingeschätzt. Bei kompatibler Passung wird ein symbiotisches Bündnis eingegangen, bei Nicht-Passung erfolgt eine Abgrenzung. Im negativen Gegenhorizont zur/zum Tandempartner:in wird der eigene Status Quo geschärft.

3.1.6 Typ IIIc. Studium als bewusste Berufsentscheidung zur Setzung eines positiven Gegenhorizonts zur bisherigen Berufstätigkeit

Fälle des Typs IIIc. weisen bereits eine längere Berufstätigkeit auf. Der aufkommende Wunsch Lehrperson zu werden, wird genau abgewogen, schließlich aber im positiven Gegenhorizont zur bisherigen Tätigkeit als erstrebenswert angesehen. Ausgehend davon, dass der Lehrberuf erlernbar ist und im Studium erlernt wird, werden Passungsfragen eher in ihrer Prozessgestalt behandelt. Das Lehrer:inhandeln wird als neu zu erkundende Tätigkeit gerahmt, die v. a. in den Praktika erfahren wird.

Vor dem Hintergrund fehlenden Wissens über den Lehrberuf und noch nicht vorhandener Handlungsfähigkeit, werden Krisen mit diesem Argument geschlossen. Es besteht somit (noch) kein Anspruch an sich selbst, bearbeitend und lösend tätig zu werden. Auch wird die Praxislehrperson mit einer Selbstverständlichkeit als *anleitende Ausbilder:in* zuständig für Einschätzung und Rückmeldung adressiert. Hieran zeigt sich, dass der bisherige Berufshabitus der vorliegenden Fälle auf die Entgegennahme von Aufträgen und Anleitung ausgerichtet war und dass diese Konstituierung in die neue Studierendenrolle übertragen wird.

Das Fallbeispiel von Amina Segir dokumentiert die positive Irritation durch das Aufbrechen der erwarteten hierarchischen Struktur.

Amina Segir: Mit der Praxislehrperson habe ich eigentlich ganz gute Erfahrungen gemacht ich bin sehr froh dass ich (.) zu ihm gegangen bin (.) ähm er ist auch ein wenig ein jüngerer gewesen (.) Und also es ist gar nicht so gewesen (.) ich habe ihn gar nicht wie als Praxislehrperson (.) betrachtet so dass ich mega grossen Respekt gehabt hätte sondern wir haben einen sehr lockeren Umgang gehabt zusammen (.) Ähm wir haben auch @.@

zum Beispiel so ein WhatsApp Gruppenchat gehabt und haben dort hineingeschrieben also wirklich es ist (.) eine sehr gute Beziehung gewesen sage ich mal (.) Also nicht so dass ich (.) ihn gesiezt habe ich habe ihn duzen dürfen und (.) im Geschäft zum Beispiel wo ich früher gearbeitet habe ist das nicht üblich gewesen dass man sich gegenseitig duzt für mich ist das so ein wenig eine neue Erfahrung gewesen (.) Ja ich habe das ganz gut erlebt mit ihm.

3.2 Anschlüsse an die eigene Biografie: Differenzenerfahrungen im 1. Praktikum

Die komparative Analyse der Erzählungen zur Frage nach „eindrücklichen Erlebnissen“ im 1. Praktikum bringt weitere Erkenntnisse darüber, wie Studierende in der Studieneingangsphase an ihre Schulerfahrungen als Schüler:innen bzw. an familiäre Dispositionen und ihr bisheriges soziales Umfeld anschließen. Es zeigen sich bei den meisten Fällen des Samples (N = 24) Differenzenerfahrungen, die – sofern sie in einen reflexiven Erkenntnisprozess überführt und mit Professionalitätsaspekten verknüpft werden – als „Lernenergie“ (vgl. 2.1.3) für den Professionalisierungsprozess genutzt werden können (vgl. 4.2).

Positive Irritationen mit Schüler:innen

Am häufigsten wird in Bezug auf eindrückliche Erfahrungen auf ein Verhalten der Schüler:innen rekurriert, das das bisherige Bild von deren Fähigkeiten und unterrichtsbezogenen Verhaltensweisen (hinsichtlich Selbstständigkeit, Sozialverhalten, Lernbegeisterung) positiv irritiert.

Es treten auch dann Irritationen auf, wenn das Erleben ihrem normativen Bild von Schüler:innen (und deren Eltern) widerspricht oder in Kontrast zu den eigenen Schulerfahrungen steht. Z. B.:

- Die konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern von einem „auffälligen“ Kind irritiert die Erwartung des Desinteresses der Eltern oder der Kritik an der Schule und an der Lehrperson vor dem Hintergrund der Herkunft aus einer „Lehrerfamilie“.
- Die „Gleichbehandlung“ aller Schüler:innen durch die Lehrperson trotz der Notwendigkeit der Differenzierung von Lernaufgaben irritiert vor dem Hintergrund der eigenen Schulzeit in einer „Integrationsklasse“.
- Der geringe Anteil an Schüler:innen mit Migrationshintergrund auf dem „Dorf“ irritiert vor dem Hintergrund der eigenen Schulzeit „in der Stadt“.
- Die Integration eines „Härtefall“-Schülers in der Klasse irritiert vor dem Hintergrund der biografischen Exklusionserfahrung als „nicht einfachste Jugendliche“.

Positive Irritationen in der neuen Rolle (als Praktikantin, als Lehrperson)

Auch erleben die Studierenden vielfach positive Irritationen durch antizipierte Erfahrungen in der neuen Rolle als (assistierende) Lehrperson. Am häufigsten genannt wird

- die Anerkennung als „Lehrperson“ durch die Schüler:innen trotz des geringen Altersunterschieds,
- die eigene Wirksamkeit hinsichtlich der Anregung von Lernprozessen bei den Schüler:innen („Glücksmoment“),
- die emotionale Involviertheit im Umgang mit Schüler:innen der Primarstufe „ich konnte Kinder emotional festigen [...] trösten“ vor dem Hintergrund bereits getätigter Stellvertretungserfahrungen in der Sek 1.

Irritation des eigenen Erfahrungsraums Schule

Mit dem Praktikum kehren die Studierenden in den Raum Schule zurück, was v. a. für diejenigen, die zuerst andere Ausbildungs- und Berufswege eingeschlagen haben, mit einer größeren zeitlichen Distanz verbunden ist. Dieses Zurückkommen befördert Irritationen, die zu Neudeutungen des Erfahrungsraum Schule führen:

- die Heterogenität der Klasse in Bezug auf den hohen Migrationsanteil vor dem Hintergrund der eigenen Schulzeit, in der sie „beinahe keine Ausländer in der Klasse“ hatten,
- die kindgerechte Gestaltung der Schule vor dem Hintergrund der eigenen Schulerfahrung in verschiedenen Bildungsinstitutionen,
- das positive Feedback der Klasse und Geschenke zum Abschied vor dem Hintergrund des eigenen schulbezogenen Habitus der Inkompatibilität mit den Leistungserwartungen,
- das Erleben von Individualisierung vor dem Hintergrund der Selektionserfahrungen und Gleichschaltung in der eigenen Schulzeit.

Eine weitere Differenz findet sich bei berufserfahrenen Studierenden, die den kollegialen Umgang der Lehrpersonen miteinander („ganz gute Atmosphäre“) vor dem Hintergrund eigener Berufserfahrungen in einem anderen Bereich positiv hervorheben.

Irritationen die Lehrpersonentätigkeit betreffend (durch Beobachtung der Praxislehrperson)

Die Studierenden treten mit den in den Schüler:inhabitus eingelagerten Bildern von Lehrpersonen und deren Aufgaben ein, die sie nun aus der Perspektive als Praktikant:in mit neuem Blick auf die Anforderungslogiken einer Lehrperson wahrnehmen und deuten. Dabei erfahren sie Differenzen hinsichtlich

- der umfassenden Vorbereitung, die das Unterrichten erfordert,
- der engagierten Bemühung darum, jedem Kind Lernen zu ermöglichen,

- des Festhaltens von „alten“ Lehrpersonen an unmodernen didaktischen Konzepten,
- der Balance in der Schüler:in-Lehrperson-Beziehung zwischen Strenge und „liebvoller“ Begleitung,
- der großen Anstrengung bei außerunterrichtlichen Aktivitäten (z. B. Skilager),
- des bemühten Eingehens auf die Individualität der Schüler:innen.

Diese Differenzen werden in den Interviews von Studierenden selbst aufgeworfen und allein durch die Erzählaufforderung von „eindrücklichen“ Erlebnissen zu berichten, produziert. Es zeigt sich das große (hochschuldidaktische) Potenzial für eine (schul- und berufs-)biografische Reflexion, das insb. im Austausch mit anderen Studierenden und deren Differenzenerfahrungen erkenntniswirksam werden kann.

4 Zusammenfassung und Diskussion

Im Folgenden wird mit Blick auf die rekonstruierten Typen und Orientierungsrahmen zu t1 die Spezifik des Studieneingangs und die Bedeutung biografischer Erfahrungen zusammengefasst. Es wird dargelegt, unter welchen Bedingungen die (Schul- oder Berufs-)Biografie die Anforderungen und Möglichkeiten des Studiums überlagern kann. Auf Grundlage der Rekonstruktion anschließender Studienphasen (vgl. Abb. 1) wird deutlich, dass es sich um phasenspezifische Themen und Orientierungsprobleme handelt. Abschließend werden einige Überlegungen für eine biografieorientierte Lehrer:innenbildung entworfen.

4.1 Anschluss an die Biografie: Stabilität oder Transformationsbewegungen

Wie in Kap. 2.3 dargelegt, wurde im Zuge der komparativen Analyse der *Eintritt ins Studium als phasenspezifisches Entwicklungsproblem* identifiziert. Wie in Kapitel 3.1 anhand der Typologie ersichtlich wird, vollzieht sich die Einmündung ins Studium sehr unterschiedlich und schließt an die Erlebnisse früherer (berufs-)biografischer Stationen an. In der Rahmung des Studiums und der Bedeutung des 1. Praktikums lassen sich Anschlüsse oder Transformationsbewegungen zwischen der früheren Berufstätigkeit bzw. dem Abschluss der Schüler:innenzeit und dem Umgang mit den neuen Anforderungen im System Hochschule erkennen. Transformation lässt sich dann v. a. beobachten, wenn mit der Aufnahme des Studiums ein bewusster Wechsel von der bisherigen beruflichen Tätigkeit vorgenommen wird oder frühere Studien- und Berufspläne mit Zielgerichtetheit modifiziert werden (Typ III Studium als bewusste Berufsentscheidung). Die Dynamik entsteht hier aus dem Setzen eines positiven Gegenhorizonts, entweder zur eigenen Schulzeit oder zur Berufstätigkeit und einer ersten Auseinandersetzung mit der Anforderungslogik des Berufs aus einer Lehrpersonenperspektive (vgl. Kramer & Pallesen 2019, 80).

Dies gilt nicht für den Typ Ia (Studium als berufsbiografische Schlussfolgerung), für den die Aufnahme des Studiums mit existenziellen Notwendigkeiten verbunden ist und für den mit der „Dringlichkeit der Passungsbestätigung“ ein Festhalten an Bekanntem und Bewältigbarem einhergeht. So kommt es gegenüber den hochschulischen Erwartungen eher zur Reproduktion von Strategien, die schon in früheren Bildungsabschnitten erfolgreich waren. Mehr Offenheit für mögliche Irritationen zeigt sich beim Typ Ib. Dennoch liegt die Auseinandersetzung bei beiden Typen eher auf der Ebene der Rollenfindung im Hochschulsystem als Neustudierende sowie im System Schule in der Post-Schüler:inrolle. Es bleibt zum Zeitpunkt des Studieneintritts indifferent, welche Bedeutung für sie die Auseinandersetzung mit den lehrberuflichen Entwicklungsaufgaben (Kap. 2.1.1) im Sinne zu bewältigender Anforderungen als Praktikant:innen im Studienverlauf spielen wird.

Die Reproduktion des eigen erlebten Schulischen findet sich beim Typ II (Studium als biografische Selbstverständlichkeit), der sich im 1. Praktikum als Lehrperson ausprobiert, ohne Vorbefindliches zu hinterfragen. So verbleiben auch die Differenzenerfahrungen im 1. Praktikum eher auf einer Deskriptions-, denn auf einer Reflexionsebene.

Zusammenfassend kann das 1. Studienjahr als Transition mit Anschluss an die eigene Schul- und Berufsbiographie bezeichnet werden, in der die neuen Erfahrungen auf der Folie von Herkunft, Schulzeit und erlebten Adressierungen im Bildungssystem (und im Berufsfeld) verhandelt werden.

4.2 Umgang mit Entwicklungsproblemen im Studienverlauf

Die Befunde aus den Folgerhebungen t2 und t3³ verdeutlichen, dass sich mit zunehmender Studiendauer der Fokus auf eine zukünftiger Berufsbewältigung verlagert. Durch die zu t2 vorliegende spezifische Studienstruktur mit der Parallelität von Langzeitpraktikum und Studienmodulen findet ein Aushandeln zwischen den je eigenlogischen Anforderungen und Erwartungen beider Ausbildungsfelder statt. Die Studierenden sind aufgrund des hohen Praxisanteils zwischen einen Studierenden- und Praktikant:innenhabitus geworfen, was es für sie offenbar erforderlich macht, Prioritäten zu setzen. Entsprechend wird das Studium von vielen eher als „Pflichtübung“ und nur von einzelnen als relevanter Ausbildungsbereich neben der Berufspraxis und das Partnerschuljahr als Einsozialisierung in den späteren Beruf gerahmt.

Diesem phasenspezifischen, geteilten Orientierungsproblem begegnen die Studierenden sehr unterschiedlich. Es lassen sich typenbezogen Fortschreibungen erkennen (Košinár, 2022):

3 Wie sich dies auf das deutsche Lehrer:innenbildungssystem übertragen lässt, ist nicht eindeutig zu sagen. Das Langzeitpraktikum entspricht am ehesten dem Praxissemester. Sofern das letzte Studienjahr bereits mit einer Teilzeitanstellung einhergeht, sind die Anforderungen mit denen des Referendariats vergleichbar.

- Typ Ia *Studium als berufsbiographische Schlussfolgerung im Modus der Passungsbestätigung* rahmt diese Studienphase als *Zumutung*. Der doppelten Anforderungsstruktur nicht gewachsen, sucht er nach Möglichkeiten der Abwendung von Aufgaben (z. B. Adressierung der Praxislehrperson als Quelle der Entlastung). Auftretende Schwierigkeiten werden externalisiert und die Pragmatik um Umgang mit den Erwartungserwartungen noch erhöht („Credits sammeln“). Es kommt in einem Fall zum Studienabbruch.
- Typ IIIa *Studium als bewusste Berufsentscheidung im positiven Gegenhorizont zur eigenen Schulzeit* begegnet beiden Anforderungsstrukturen mit einer Entwicklungsorientierung, die Krisen und Begrenzungserfahrungen als zu bewältigende Herausforderungen rahmt. Der Wunsch, den eigenen schul- und unterrichtsbezogenen Idealen folgen und diese im System Schule realisieren zu können, erweist sich als handlungsleitend, wobei erneut die Praxislehrperson als Modell adressiert wird.

Mit der Verschiebung von der Präsenz biografischer Prägung hin zum neuen zentralen Orientierungspunkt „berufliche Praxis und deren Bewältigung“ führt in einigen Fällen auch zu neuen Typenkonstellationen. Dies ist kein Hinweis auf einen Orientierungswandel, sondern lediglich ein methodologisches Artefakt. Was sich bereits in der Typologie t1 als Varianz von Anforderungs- und Krisenbearbeitung oder Adressierung der Praxislehrperson in einem Typus erwies, wird zu t2 zum Ausgangspunkt der neuen Typisierung von Fällen. Hier zwei Beispiele:

- Typ IIIb *Studium als bewusste Berufsentscheidung nach kritischer Hinterfragung der biographischen Selbstverständlichkeit* zeigt im Langzeitpraktikum eine berufsbezogene Lernerorientierung mit dem Wunsch der Erfahrungsaufschichtung und Sicherheitsgewinnung, die jedoch unterschiedlich stark an Vorgaben und Unterstützungsangebote gebunden ist. Die Fälle des Typ IIIb teilen sich zu t2 auf in einen „Erweiterungshabitus“ mit dem Ziel der Aufschichtung von Handlungsfähigkeiten und einem „Erkundungshabitus“ mit der Orientierung am Mitmachen und Mittun im Praxisfeld (vgl. Košinár, 2022).
- Typ II *Studium als biografische Schlussfolgerung* kennzeichnet eine sehr frühe Studium- und Berufsentscheidung. Die Einlassung auf Anforderungen und deren Bearbeitung ist aber divers und wird mit unterschiedlichem Unterstützungsbedarf belegt. Die Fälle dieses Typs teilen sich zu t2 auf in einen „Bewährungshabitus“ mit enger Anbindung an die Praxislehrperson und deren Anleitung und Feedback, in den „Erkundungshabitus“ und in den „Erweiterungshabitus“ (ebd.).

Die Schlussfolgerungen, die sich hieraus ergeben, weisen erneut auf die Spezifik der Studieneingangsphase hin, in der zunächst die Bildung von Gruppierungen entlang (berufs-)biografischem Hintergrund und Studieneintrittsmotiven sowie der Bewältigung von Anforderungen in der Transition erfolgt. Mit dem veränderten Fokus auf lehrberufliche Anforderungen in gleichzeitiger Aushandlung mit

den hochschulischen Notwendigkeiten formiert sich ein Studierendenhabitus, der sich zu t1 erst angedeutet hat. Dass für diesen die herkunftsbedingten und schulisch erworbenen Leistungsorientierungen in der Bewältigung handlungsleitend werden, lässt sich in der vorliegenden Studie an mehreren Fällen veranschaulichen. Vergleicht man zudem die Typologien zu t2 und t3, so erweisen sich die rekonstruierten Studierendenhabitus als stabil und wenig irritierbar (vgl. Košinár 2022, Košinár i.E.).

4.3 Weiterführende Überlegungen

Die vorliegende Studie konnte die Diversität der Studierenden hinsichtlich ihrer schul- und berufsbiographischen Hintergründe, ihrer ganz unterschiedlichen Berufs- und Studienwahlmotive und den daran geknüpften Bedarfen und Erwartungen veranschaulichen. Die Befunde vermitteln die Notwendigkeit einer adaptiven Begleitung und Unterstützung – ob in Studienfragen oder im ersten Praktikum. Insbesondere die vor dem Hintergrund der bisherigen Berufsbiografie entworfenen Passungs- und Eignungsfragen erweisen es sich als voraussetzungsvoll für die erste Praxiserfahrung und damit auch für die an der Ausbildung Beteiligten. Wie gezeigt werden konnte, werden im Praktikum im Modus der Passungsbestätigung (Typ Ia) Praxislehrperson und Dozent:in der Hochschule als Passungsbedrohung abgewiesen, womit der begleitete Rollen- und Perspektivenwechsel der ersten Praxisphase verunmöglicht wird. Die Ausbilder:innen in ihrer Funktion zu deprofessionalisieren, verhindert konstruktive und professionalisierungswirksame Situationen.

Auch wird erkennbar, dass die Studierenden, ungeachtet ihres Lebensalters, ganz unterschiedliche Voraussetzungen und Ressourcen zur Anforderungsbewältigung mitbringen. Entsprechend adressieren sie ihre Praxislehrpersonen als Ermöglichende oder als Unterstützende. Ihre biografisch erworbenen Bilder des Schulschens, Lern- und Leistungsorientierungen werden hingegen eher implizit wirksam, z. B. im Umgang mit Kritik oder in der Begegnung mit der schulischen Praxis in der neuen Rolle. Im Datenmaterial finden sich kaum Hinweise auf explizite pädagogische oder didaktische Orientierungen (Ausnahme: Typ IIIa) oder gar auf einen bewussten Transfer eigener Schulerfahrungen auf die eigene Ausführung lehrberuflicher Handlung. Bisher wird (schul-)biografische Reflexion eher unsystematisch im Studium eingesetzt und ist hinsichtlich hochschuldidaktischer und methodischer Güte noch wenig untersucht. Aktuelle Studien zum Studierendenhabitus (vgl. Kowalski 2022; Kahlau 2023) belegen die Relevanz, inkorporierte Bilder von Schule und Lehrpersonen, herkunftsbezogene Bildungsorientierungen und deren handlungsleitende Kraft im Studium zu bearbeiten, um sich zu diesen in ein reflexives Verhältnis setzen zu können. Es würde sich lohnen, Habitus-Reflexion (vgl. Jenert 2021), von Helsper (2018) als relevantes Professionalitätsmerkmal ausgewiesen, theoretisch zu präzisieren wie auch hochschuldidaktisch,

z. B. über die in Kap. 2.2. aufgeführten Differenzverfahren oder über kasuistische Formate (vgl. Wittek u. a. 2021), weiterzuentwickeln.

Literatur

- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis In: A. Lenger, C. Schneikert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (175-200). Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI 10.1007/978-3-531-18669-6_10.
- Combe, A., Gebhard, U. (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, 549–571. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0083-1>
- Combe A. & Gebhard, U. (2007): *Sinn und Erfahrung: Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, Keller-Schneider, M. & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (105–140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus - Reproduktions- und Transformationspfade. In Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (49-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (2014) (Hrsg.). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In: M. Harring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (597-607). Münster u. a.: Waxmann.
- Jenert, T. (2021). Das Anderssein als Ressource: Habitus und Habitusreflexion in der Lehrer*innenbildung. *PFLB – Praxisforschung/Lehrer*innenbildung*, 3(5), 82–92. <https://doi.org/10.11576/pflb-4801>
- Kahlau, J. (2023). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2020). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen. 2. Auflage. Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), 301-317.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2011). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2(11), 20–31.
- Košinár, J. (i.E.). Der Studierendenhabitus: Theoretische Skizzierungen und empirische Befunde. In J. Korte, D. Wittek, M. Kowalski & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, J. (2022). Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie. *BzL*, 40 (2), 268-285.
- Košinár, J. (2021). Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien. In: T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.). *„Gau, theurer Freund ist alle Theorie“? Theorie und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (91-108). Münster: Waxmann.
- Košinár, J. (2019). Berufliche Identitätsbildung als Prozess und Entwicklungsaufgabe im Studium. In N. Safi, C. Bauer & M. Kocher (Hrsg.), *Lehrberuf: Vorbereitung, Berufseinstieg, Perspektiven. Beiträge aus der Professionsforschung* (83–98). Bern: hep.

- Košínár, J. (2018). Das Mentorat zwischen Individualisierung und Standardisierung – eine empirie- und theoriebasierte Konzeption. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. Im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (67–84). Münster: Waxmann.
- Košínár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Budrich.
- Košínár, J. & Laros, A. (2022) The genesis of the teacher habitus—a longitudinal study with Swiss primary teacher students. *Z f Bildungsforsch* 12, 255–274. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00350-w>
- Košínár, J. & Laros, A. (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung. Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Eds.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (pp. 157-174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košínár, J. & Schmid, E. (2017). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht – Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35 (3), 459 – 471. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-169949 - DOI: 10.25656/01:16994
- Kowalski, M. (2022): „Ich kanns kaum erwarten“ – Herausbildung von Studierendenhabitus des Lehramts zwischen dem Rückblick auf die eigene Schulzeit und dem Ausblick auf die erste Praxisphase. In Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung. H4, Hildesheim: Universitätsverlag. <https://doi.org/10.18442/hibsu-4>
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: Dies. (Hrsg.). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (73-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leineweber S. & Košinár, J. (i.E.). Anpassungsleistungen Studierender im Jahrespraktikum an Partnerschulen. Rekonstruktion von Passungsverhältnissen zwischen Studierendentypen und Ausbildungsmilieus. In J. Korte, D. Wittek, M. Kowalski & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leineweber, S., Billich-Knapp, M. & Košinár, J. (2021). Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. *Z f Bildungsforsch* 11, 475–490. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00323-5>
- Nohl, A.-M. (2013). Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Springer VS.
- Wittek, D. (2013). *Heterogenität als Handlungsproblem: Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0hgs>
- Wittek, D., Rabe, T. & Ritter, M. (2021) (Hrsg.) *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:21558>

Autorinnenangaben

Košínár, Julia, Prof. Dr.,
 Pädagogische Hochschule Zürich, Leiterin Forschungszentrum Lehrberufe
 und pädagogische Professionalität
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Dokumentarische Professionalisierungsforschung, Berufsbiografische Laufbahnwege, Hochschul- und seminar-
 didaktische Methoden individualisierter Lehrer:innenbildung.
julia.kosinar@phzh.ch