

Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]
**Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das
Lehramtsstudium**

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 358 S. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 358 S. - (Dokumentarische Schulforschung) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-293593 - DOI: 10.25656/01:29359; 10.35468/6083

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-293593>

<https://doi.org/10.25656/01:29359>

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

Dokumentarische Schulforschung



Jörg Korte
Doris Wittek
Jana Schröder
(Hrsg.)

**Dokumentarische
Professionalisierungs-
forschung bezogen auf
das Lehramtsstudium**

k linkhardt

Korte / Wittek / Schröder

**Dokumentarische
Professionalisierungsforschung
bezogen auf das Lehramtsstudium**

Dokumentarische Schulforschung

Die Reihe wird herausgegeben von
Dominique Matthes, Tobias Bauer, Alexandra Damm,
Jan-Hendrik Hinzke, Hilke Pallesen und Doris Wittek

Die Reihe ‚Dokumentarische Schulforschung‘ versammelt gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Auseinandersetzungen an der Schnittstelle schulischer Gegenstandsfelder und Dokumentarischer Methode. Damit ist das Anliegen verbunden, verschiedene Ansätze und Facetten einer dokumentarisch operierenden Erschließung von Schule bzw. Schulischem sichtbar zu machen und eine Plattform des Austauschs zu bieten, die fortlaufend auch Herausforderungen im Forschungsprozess und Leerstellen im Diskurs sichtbar machen soll.

Jörg Korte
Doris Wittek
Jana Schröder
(Hrsg.)

Dokumentarische
Professionalisierungsforschung
bezogen auf das
Lehramtsstudium

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k



Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 431542202.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © filo, iStockphoto.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist ver-
öffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6083-3 digital
ISBN 978-3-7815-2629-7 print

doi.org/10.35468/6083

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Doris Wittek und Jörg Korte

Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das
Lehramtsstudium – einleitende Rahmung 9

Teil 1: Grundlagentheoretische Verortungen

Julia Košinár

Der Studierendenhabitus: Theoretische Skizzierungen und
empirische Befunde 27

Emanuel Schmid

Vielfältige Perspektiven und blinde Flecken. Rückfragen zur
dokumentarischen Analyse von Professionalisierungsprozessen 58

Teil 2: Studienreview

Doris Wittek, Jan-Hendrik Hinzke und Jana Schröder

Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das
Lehramtsstudium – ein Studienreview 85

Teil 3: Empirische Studien

a) Auseinandersetzungen von Lehramtsstudierenden mit eigenen Schulerfahrungen

Cornelia Jacob und Martin Adam

Das Implizite explizit machen – Zum habituellen Stellenwert
biografischer Schulerfahrungen von Lehramtsstudierenden 123

b) Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext von Praxisphasen im Studium

Sabine Leineweber und Julia Košinár

Passungsverhältnisse zwischen Studierendenhabitus und Ausbildungsmilieus im Jahrespraktikum an Partnerschulen 147

Astrid Kohl, Angelika Magnes und Julia Seyss-Inquart

Doing Co-Planning: Praktiken der Kooperation von Praxislehrpersonen und Lehramtsstudierenden 172

Thiemo Bloh, Martina Homt und Bea Bloh

Das Praxissemester aus Referendar:innenperspektive – Forschende Grundhaltung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase 194

c) Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden zu fachbezogenen und überfachlichen Aspekten im Studium

Nina Meister

Fachliche Habitus von Lehramtsstudierenden und ihre Relevanz für Professionalisierungsprozesse 219

Jan-Hendrik Hinzke, Alexandra Damm, Vanessa-Patricia Boldt und Angelika Paseka

Lehramtsstudierende reflektieren über Forschen. Praxeologisch-wissenssoziologische Analysen zu studentischen Wissensbeständen als Ausgangspunkt Forschenden Lernens 235

Nora Katenbrink und Daniel Schiller

Professionalisierung dokumentarisch rekonstruieren – Perspektiven einer funktionalen Analyse am Beispiel von Reflexionspraktiken 254

Sabine Gabriel und Tanja Kinne

Körpersensible Pädagogik im Blick. Dokumentarische Analysen von Fallarbeiten Studierender zu Körperlichkeit im Unterricht 270

Christoph Bressler und Carolin Rotter

„wir haben alle zusammen gelitten“ – Erfahrungen von Lehramtsstudierenden mit Peer-Beziehungen im Kontext der Hochschule 290

**d) Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf Themen
von besonderer bildungspolitischer Relevanz**

Magdalena Förster und Ralf Parade

„Sei alles – werde Lehrer“. Aushandlung und Aneignung berufsbezogener
Subjektnormen durch angehende Lehrpersonen 309

Thade Buchborn und Eva-Maria Tralle

Interkulturalität im Studienalltag an Musikhochschulen.
Eine rekonstruktive Studie zu handlungsleitenden Wissensbeständen
von Lehramtsstudierenden des Faches Musik 334

Verzeichnis der Autor:innen..... 353

Doris Wittek und Jörg Korte

Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium – einleitende Rahmung

Zusammenfassung

Die Einleitung dieses Sammelbandes in die Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium bietet neben einer grundlegenden Verortung des Gegenstandsfeldes eine Darstellung des übergeordneten Erkenntnisinteresses sowie eine systematisierte Vorstellung der einzelnen Beiträge. Dabei konturiert sich die mit der Dokumentarischen Methode operierende Forschung als spezifische Form der qualitativ-rekonstruktiven Erforschung der Prozesshaftigkeit professioneller Praxis in u. a. interaktiver und biografischer Hinsicht. Zudem gerät in den Blick, inwiefern die gegenstandsbezogene Erkenntnisgenerierung und die Methode sowie deren Methodologie sich relational in ihrer Entwicklung beeinflussen.

Schlüsselwörter

Dokumentarische Methode, Professionalisierungsforschung, Qualitativ-rekonstruktive Professionsforschung, Lehramtsstudium, Lehrer:innenbildung

Abstract

Documentary Research on professionalization in the context of teacher education – introductory framing

The introduction of the present volume on Documentary Research on professionalization in relation to teacher education provides, in addition to a fundamental contextualization of the subject field, an exposition of the overarching research interest as well as a systematic presentation of the individual contributions. In doing so, research operating with the Documentary Method emerges as a specific form of qualitative-reconstructive exploration of the procedural nature of professional practice, including interactive and biographical aspects, among others. Furthermore, it examines to what extent subject-related knowledge generation and the method, as well as their methodology, mutually influence each other in their development.

Keywords

Documentary Research, professionalization, qualitative-reconstructive professionalization research, teacher training, teacher education

1 Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium: zur Verortung des Gegenstandsfeldes

Die Forschung zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen stellt insgesamt eine Forschungsrichtung dar, die eine ganze Bandbreite von paradigmatisch differenten Zugängen aufweist. Die zumeist unter den Begriffen der Professions- oder Lehrer:innenbildungsforschung verorteten Ansätze bedienen sich dabei ganz unterschiedlicher theoretischer, methodologischer und methodischer Grundlagen (Cramer et al. 2020; Cramer 2016; Terhart et al. 2014). Dabei kommen angesichts der jeweils spezifischen Erkenntnisinteressen Aspekte der sozialen (beruflichen bzw. schulischen) Wirklichkeit in den Blick, andere bleiben qua Ansatz verschlossen. In der Professionalisierungsforschung sind Wissen und Können über die Grenzen der unterschiedlichen professionstheoretischen Paradigmen hinaus zentrale Komponenten zur Bestimmung des professionellen Handelns (Combe & Kolbe 2008). Allerdings wurden die für die Ausdifferenzierung des Könnens notwendigen Bestandteile des Wissens, die jenseits von theoretisch-formalen Formen liegen und insbesondere praktische bzw. implizite Wissensbestände betreffen, in der „Forschung im deutschen Sprachraum [...] nur zögerlich“ berücksichtigt (Neuweg 2021, S. 60). Zwar sind auch in der Lehrer:innenkognitions- und Kompetenzforschung (insbesondere in der Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Überzeugungen) partielle Hinweise zu finden, die sich für die Berücksichtigung von unbewussten und handlungsleitenden Wissensbeständen aussprechen (Reusser et al. 2014), allerdings dominieren hier eher Analysen und Bestimmungen von theoretisch-formalen Wissensformen (Baumert & Kunter 2011). Demgegenüber hat sich insbesondere die Dokumentarische Professionalisierungsforschung in den letzten beiden Dekaden mit Blick auf die Rekonstruktion impliziter Wissensbestände von (angehenden) Lehrpersonen zunehmend etabliert. Derartige Fundierungen und Erweiterungen Dokumentarischer Forschung auf das Gegenstandsfeld der Professionalisierung und/oder der Professionalität von Lehrpersonen, auch konkret von Lehramtsstudierenden, werden derzeit vor allem mit Bezug auf die Habitusstheorie (Bourdieu 1993), die Strukturtheorie (Helsper 2019, 2018) oder die Praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack 2020) diskutiert.

Insbesondere die metatheoretischen Klärungen von Werner Helsper (2019, 2018) und Ralf Bohnsack (2020) sind als aktuelle Meilensteine zu erkennen.

Während Helsper mit seinen Arbeiten zum ‚Lehrer:innen-Habitus‘ aus strukturtheoretischer Perspektive vor allem das Lehrer:innen-Sein in seiner Genese neuartig ergründet, überträgt Bohnsack seine Überlegungen in eine gegenstandstheoretische Klärung einer praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung als eigenständige Professionalisierungstheorie. So gelingt es Bohnsack bspw. in der Auseinandersetzung mit schulpädagogischen Studien (u.a. Bonnet & Hericks 2020; Hericks et al. 2018), die bisher wenig empirisch ergründete Differenzierung von Norm und Habitus in der Auseinandersetzung mit der schulischen „Handlungs- und Anforderungsstruktur“ (Bohnsack 2020, S. 102) in Bezug auf das „Interaktionssystem der jeweiligen Organisation und insbesondere dasjenige der Interaktion mit der Klientel“ (ebd.) umfassender zu klären. Gleichwohl zeigt diese Bezugnahme eine gewisse Nähe zur strukturtheoretischen Perspektive, die sich ebenfalls im Kern auf die Analyse der grundlegenden Handlungsstrukturen im Rahmen von schulisch-pädagogischen Interaktionen bezieht und sich in der Folge mit den damit verbundenen spannungsreichen und ambivalenten Anforderungen des schulischen Handelns auseinandersetzt (Helsper 2016). Insgesamt ist zu erkennen, dass sowohl die Arbeiten von Helsper als auch diejenigen von Bohnsack intensiv in daran anschließenden Studien rezipiert werden, was bereits als „eine *Machtverschiebung* innerhalb der Professionsforschung“ interpretiert wird (Wittek et al. i. d. B., S. 90, Herv. i. Orig.).

Es deutet sich hier ein Wechselverhältnis zwischen Gegenstandstheorie und Gegenstand an, das kennzeichnend für die Dokumentarische Professionalisierungsforschung ist: Während auf der einen Seite die metatheoretischen Überlegungen herangezogen werden, um den Gegenstand weiter zu ergründen und zu klären, führt auf der anderen Seite die Auseinandersetzung mit der (antizipierten) beruflichen Handlungspraxis und den berufsbezogenen Habitus dazu, dass auch die Dokumentarische Methode sich in ihrer methodologischen und methodischen Gestalt transformiert. Neuartige Datensorten bedingen Modifikationen bspw. in Bezug auf das Verhältnis zwischen Habitus und Normen (Förster & Parade i. d. B.) und neuartige Fragen zur Genese des Studierenden- bzw. Lehrer:innen-Habitus benötigen Modifikationen zur Rekonstruktion von berufsbiografischen Entwicklungsverläufen, ggf. auch ohne längsschnittliche Untersuchungsdesigns (Bloh et al. i. d. B.; Jacob & Adam i. d. B.; Košinár i. d. B.).

Die Forschungsrichtung lässt sich in ihrer Komplexität neben dieser Ausdifferenzierung im Inneren noch einmal umfassender verstehen, bedenkt man, dass diese neben anderen Forschungsrichtungen *ein* Gegenstandsfeld innerhalb der Dokumentarischen Schulforschung darstellt. Jan-Hendrik Hinzke et al. (2023b) systematisieren eine Heuristik von insgesamt sechs Gegenstandsfeldern, die sich trotz inhaltlicher Überschneidungen sehr deutlich voneinander unterscheiden lassen und an denen sich der aktuelle Stand der Dokumentarischen Schulforschung aufspannt (siehe Abb. 1). Diese umfasst die Felder der *Schulentwicklung* (Hinzke

& Bauer 2023), der *Schulkultur* (Kowalski et al. 2023), der *Schule als Organisation* (Kessler 2023), der *Schüler:innen* (Matthes et al. i. V.), des *Unterrichts* (Bauer & Pallesen i.V.) und der *Lehrpersonen* (dieser Band; Wittek et al. 2024).

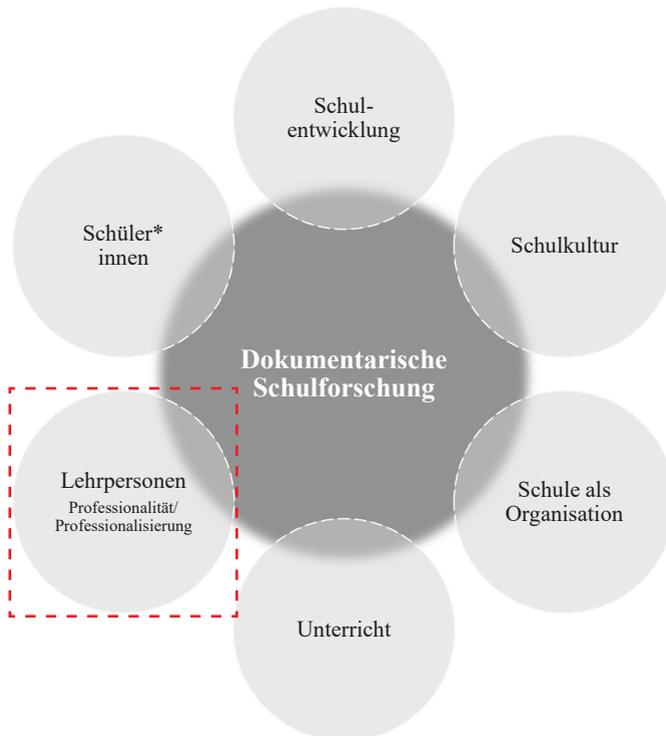


Abb. 1: Heuristik der Gegenstandsfelder einer Dokumentarischen Schulforschung (Hinzke et al. 2023b, S. 24; erweitert um eigene Markierung)

Das hier interessierende Gegenstandsfeld ‚Lehrpersonen‘ ist im Überblick über die entsprechenden vorliegenden dokumentarisch operierenden Studien zu (angehenden) Lehrpersonen zumeist mit den Diskursen um *Professionalität* und *Professionalisierung* verbunden. Dabei wird in diesem Band mit der Fokussierung auf Lehramtsstudierende als angehende Lehrpersonen insbesondere eine berufliche Entwicklungsperspektive adressiert, die dementsprechend vor allem die Professionalisierung ins Zentrum des Erkenntnisinteresses der Dokumentarischen (Schul-)Forschung rückt. Im Fokus steht eine Kontrastierung von kommunikativen und konjunktiven Wissensbeständen (Bohnsack 2020, S. 26ff.), die den Lehrer:innenberuf und dessen soziale Wirklichkeit als mehrdimensionalen

Erfahrungsraum zu ergründen sucht. Verstehend soll untersucht werden, wie die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Vollzug der Praxis und über Erfahrungs- und Wissensbestände in der Regel implizit hervorgebracht und Professionalität somit konstituiert wird. Somit können unterschiedliche thematische Schwerpunkte auf theoretisch-systematischer, methodisch-methodologischer und empirischer Ebene gesetzt und diskutiert werden. Dazu zählen Auseinandersetzungen von Lehramtsstudierenden mit eigenen Schul- und Milieuerfahrungen, wie z. B. Positionierungen zu eigenen schulbezogenen Erfahrungen und die entsprechende Bearbeitung im Rahmen des Studiums (Jacob & Adam i. d. B.). Weiterhin sind Professionalisierungsprozesse von Studierenden im Kontext von universitären Praxisphasen wie z. B. schul- und berufspraktische Studien bzw. Praktika relevant (Leineweber & Košinár i. d. B.; Kohl et al. i. d. B.; Bloh et al. i. d. B.). Daneben ist auch das implizite Wissen von Studierenden zu fachbezogenen und überfachlichen Inhalten im Studium wie z. B. Bezüge zu einem fachspezifischen Habitus interessant (Meister i. d. B.; Hinzke et al. i. d. B.; Katenbrink & Schiller i. d. B.; Gabriel & Kinne i. d. B.; Bressler & Rotter i. d. B.). Eine weitere Perspektive kann sich dabei auf Orientierungen in Bezug auf bildungspolitische Herausforderungen, bspw. Interkulturalität, Inklusion oder Mehrsprachigkeit richten (Förster & Parade i. d. B.; Buchborn & Tralle i. d. B.).

Damit kommen spezifische, theoretische und empirisch-basierte Forschungsperspektiven in den Blick, andere hingegen nicht oder werden in spezifischer Weise relationiert. Beispielhaft lässt sich dies bereits daran erkennen, ob die Studien eher an einer Rekonstruktion der sozialen Dimensionen des Lehrer:innen-Werdens, des Lehrer:innen-Seins oder des Lehrer:innen-Bleibens interessiert sind. Also ob etwa danach gefragt wird, wie Lehrpersonen professionell werden, d. h. wie sich berufsbezogene Wissensbestände ausbilden oder bereits berufstätige Lehrpersonen sich weiter professionalisieren, d. h. derartige Wissensbestände sich verändern. Verbunden sind diese Fragen zumeist mit verschiedenen Handlungs- oder Anforderungsstrukturen, innerhalb derer sich die (angehenden) Lehrpersonen mit der (zukünftigen) schulischen Praxis auseinandersetzen (müssen). Exemplarisch können für das Lehramtsstudium Anforderungen in Praxisphasen (u. a. Bloh et al. i. d. B.; Kohl et al. i. d. B.; Leineweber & Košinár i. d. B.; Kahlau 2022; Zorn 2020), beim Forschenden Lernen (u. a. Hinzke et al. i. d. B.; Hinzke & Paseka 2021) oder im Bereich der Berufstätigkeit Anforderungen in der Umsetzung bestimmter Unterrichtsformen (u. a. Bonnet & Hericks 2020) sowie des Unterrichtens unter pandemischen Bedingungen (u. a. Court & Herzmann 2022) gelten. Die genannte Heuristik (siehe Abb. 1) offenbart sich allerdings für das hier interessierende Gegenstandsfeld der Professionalität und/oder Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen als noch zu grobkörnig, da die Forschung wie bereits angedeutet, deutlich ausdifferenziert ist. So lässt sich als mögliche Kartierung des Gegenstandsfeldes ‚Lehrpersonen‘ festhalten, dass sich die Studien grosso

modo an einer Phasierung der in der Bundesrepublik üblichen Abschnitte der Lehrer:innenbildung orientieren. Die Studien untersuchen entweder Studierende des Lehramts oder Lehrpersonen im Vorbereitungsdienst oder eigenverantwortlich tätige Lehrpersonen mit jeweils spezifischen Erkenntnisinteressen. Phasenübergreifende Studien, meist mit dem (berufs-)biografischen Ansatz der Professionsforschung in Verbindung stehend (Wittek & Jacob 2020; Fabel-Lamla 2018), sind weit in der Unterzahl (maßgeblich ist noch immer die Studie von Hericks 2006). Diese Kartierung aufnehmend ist neben dem vorliegenden Sammelband zur *Dokumentarischen Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* ein weiterer Sammelband im Entstehen, der sich mit grundlagentheoretischen und empirischen Bestimmungen zur *Dokumentarischen Professionsforschung spezifisch zur Professionalisierung von Lehrpersonen* beschäftigt (Wittek et al. i. V.).¹ Das Gegenstandsfeld ‚Lehrpersonen‘ ist somit resümierend als Cluster zu verstehen, innerhalb dessen verschiedene Gegenstände bzw. Gegenstandsausformungen beforscht werden, die sich unter dem gemeinsamen Oberthema zusammenfassen lassen.

Festzustellen ist mithin, dass die Forschung zu noch nicht eigenverantwortlich tätigen Lehrpersonen, konkret Studierenden mit dem Berufsziel Lehramt, einen nicht unerheblichen Teil der Studien im Bereich der Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung umfasst (Wittek et al. i. d. B.). Gerade in den letzten Jahren ist ein deutlicher Anstieg der Aufmerksamkeit zu Fragen der Genese und Transformation berufsbezogenen impliziten Wissens bei Studierenden im Verlauf des Lehramtsstudiums zu beobachten (Košinár 2021; Neuweg 2021). Dieses Interesse ist sicher auch auf die im gleichen Zeitraum verstärkte bildungspolitische Relevanz der Lehrer:innenbildung zurückzuführen, welche auf die zyklenhafte, sich in den Bundesländern unterschiedlich intensiv zuspitzende Dramatik des Bedarfs an Lehrpersonal in den Schulen zurückzuführen ist (die Forschungsvolumina sind allein durch die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ in der Bundesrepublik in den Jahren 2016–2023 deutlich angestiegen). Das Lehramtsstudium konturiert sich dabei zunehmend als eigenständige, spezifische und komplexe (berufs-)biografische Phase, in der sich – in der Auseinandersetzung mit den theoretisch-wissenschaftlichen und schulischen ‚Feldanforderungen‘ – eben jene berufsbezogenen Wissensbestände herausbilden, die mitunter auch unter dem Begriff des „Studierendenhabitus“ (Schmidt & Wittek 2021, S. 262) gefasst werden (Košinár i. d. B.; Wittek et al. i. d. B.).

Die Hochschulen bilden dabei jeweils ganz eigene Handlungs- oder Anforderungsstrukturen, innerhalb deren sich die Studierenden mit Normen des hochschulischen oder beruflichen Feldes bzw. eigenen Identitätsnormen etwa zur

1 Ein sich anschließender Band zur Phase des Vorbereitungsdienstes ist ebenfalls geplant. Mit der bisherigen Auffächerung des Gegenstandsfeldes ist allerdings kein Anspruch auf Vollständigkeit verbunden. Die Phasierung ist eine analytische Trennung mit hoher Aktualität, künftig zeigen sich ggf. andere oder weitere Ausdifferenzierungen.

Vorstellung einer idealen schulischen Interaktionsstruktur auseinandersetzen (müssen). Für einen Teil dieser Handlungs- oder Anforderungsstrukturen liegen Hinweise auf Relationen zu impliziten Wissensbeständen vor (etwa zu Formaten der Portfolioarbeit oder des Forschenden Lernens u. a. Hinzke & Paseka 2021; Hinzke et al. 2020, zu kasuistischen Zugängen u. a. Wittek et al. 2021; Schmidt & Wittek 2021, oder zu videographischen Analysen u. a. Herzmann et al. 2017). Auch die Relevanz von Phasen schul- und berufspraktischer Tätigkeiten bspw. in der Kooperation mit schulischen Mentor:innen ist herausgestellt (u. a. Zorn 2020, Rosemann & Bonnet 2018). Übergreifend deuten die Studien darauf hin, inwiefern die für diese berufsbiografische Phase spezifischen impliziten Wissensbestände handlungsleitend auch für die spätere schulische Tätigkeit sein können. Zugleich zeigt sich, inwiefern sich die Studierenden vor dem Hintergrund eigener biografischer Erfahrungen mit institutions- und identitätsbezogenen Normen ins Verhältnis setzen (müssen). Was Helsper (2018, S. 125) metaphorisch als „Schattenriss eines Lehrerhabitus“ bezeichnet, deutet darauf hin, wie prägend derartige habituell geprägte Wahrnehmungen (eigener) schulischer Wirklichkeit für (berufs-)biografische Entwicklungsverläufe sind.

2 Erkenntnisinteresse und Beiträge des Sammelbandes

Der vorliegende Sammelband ist Teil einer Serie von Herausgeber:innenbänden, die maßgeblich auf Diskussionen im DFG-geförderten „Netzwerk Dokumentarische Schulforschung“ (NeDoS)² basieren. Nach dem ersten Band zur Dokumentarischen Schulforschung (Hinzke et al. 2023a) bietet der vorliegende Band nun eine Verbindung von Dokumentarischer Methode und Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium (ausführlicher zum Netzwerk siehe auch Hinzke et al. 2023b). Vor dem Hintergrund der oben entfaltenen gegenstandsbezogenen Konturierungen ist dabei die Frage leitend, welchen spezifischen Beitrag die Dokumentarische Methode für die Forschung zu sozialen Konstruktionen (Bohnsack 2021) bzw. praktischen Erfahrungen (Nohl 2017) von Lehramtsstudierenden (nicht) leisten kann. Der Sammelband möchte hier einen Überblick eröffnen und ein Forum des Austauschs schaffen. Damit soll das Forschungsfeld des impliziten Wissens von Lehramtsstudierenden umrissen, sowie der angeschlossene Diskurs befördert werden. Entsprechend sind Beiträge versammelt, die (empirische und/oder theoretisierende) Ergebnisse diskutieren, ihre eigenen Zugänge explizit thematisieren und sich zur bestehenden Forschung

2 Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 431542202. Förderzeitraum 01/2020-06/2023. Ein Ergebnis dieses Projektes ist auch die entstandene Reihe „Dokumentarische Schulforschung“ im Verlag Julius Klinkhardt, in der dieser Band erscheint.

ins Verhältnis setzen.³ Ausgehend von diesen Klärungen kann ggf. wissenschaftliches Wissen über die berufliche Handlungspraxis generiert werden, welches der beforschten Handlungspraxis im Sinne möglicher Reflexionsimpulse auch zugänglich gemacht werden kann (Bohnsack 2007).

In *Teil 1: Grundlagentheoretische Verortungen* bilden zwei Beiträge dazu den übergreifenden Auftakt. *Julia Košinár* identifiziert zunächst für die rekonstruktive Professionalisierungsforschung eine Leerstelle hinsichtlich der Erforschung von Prozessen, die sich zwischen der eigenen Schulzeit und dem späteren Lehrberuf vollziehen. Entlang von vorliegenden Theorieangeboten und ausgewählten empirischen Studien prüft die Autorin, inwiefern ein ‚Studierendenhabitus‘ differenziert nach unterschiedlichem Handlungs- und Anforderungskontext des jeweiligen Lehrer:innenbildungssystems, der Hochschule, der Praktikumsschule und der Studienphase umrissen werden kann. Daraus folgert Košinár für zukünftige Forschung, dass (bundes-)länderübergreifende Studien, Relationierung bzw. Triangulation vorliegender u. a. Erhebungsinstrumente und Daten sowie Mehrebenenanalysen ausstehend sind, um zu ergründen, inwiefern „das Studium als eigenlogischer Bewährungs- und Entwicklungsraum“ professionalisierungsrelevantes Potenzial entwickelt (Košinár i. d. B., S. 54).

Emanuel Schmid betrachtet vor dem Hintergrund eines rekonstruktiven Forschungsprojekts zu lehrberuflichen Krisenerfahrungen von Lehramtsstudierenden Desiderate bezogen auf differente Verwendungspraktiken des dokumentarischen Methodenrepertoirs. Aufgrund der dynamischen und sich ausdifferenzierenden ‚Schulen‘ der Dokumentarischen Professionalisierungsforschung erkennt er sich anschließende Problemfelder, bspw. in der Relation von Forschungsbefunden bei unterschiedlichen Auslegungen von zentralen Begriffen wie ‚Orientierungen‘. Zudem diskutiert er die Wirkungsmacht und damit einhergehende Risiken methodologischer Setzungen (bspw. zum Kernkonzept des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne), die auch Hindernisse in der Forschungspraxis darstellen können, wenn empirische Befunde damit nicht umfassend erschlossen werden können. Und schließlich gerät die Stabilität berufsbezogener modi operandi als Phänomen in den Blick, das spezifisch Studien zu Entwicklungsverläufen immer wieder vor methodologische Herausforderungen stellt.

In *Teil 2: Studienreview* legen *Doris Wittek*, *Jan-Hendrik Hinzke* und *Jana Schröder* Ergebnisse einer umfassenden Sichtung und Systematisierung von mit der Dokumentarischen Methode operierenden Studien in den Jahren 2007 bis 2023 bezogen auf das Lehramtsstudium vor. Sie zeigen für den deutschsprachigen Raum sowohl erkenntnisgenerierende Potenziale, als auch methodologische und

3 Alle Beiträge dieses Bandes haben ein Reviewverfahren (double blind oder Herausgeber:innen) durchlaufen.

methodische Limitationen des Forschungszugangs. Für die vier auch diesen Band untergliedernden Forschungsbereiche identifizieren die Autor:innen Verdichtungen, Ausdifferenzierungen in Cluster sowie Verschiebungen in den thematischen Schwerpunkten über den systematisierten Zeitraum. Studienübergreifend identifizieren die Autor:innen vier Desiderate, zudem Spezifika der Dokumentarischen Forschung im Kontrast zu anderen Forschungszugängen.

In *Teil 3: Empirische Studien* versammeln sich Beiträge, die entlang von vier im Überblick der Studien identifizierten Forschungsbereichen gegliedert sind.

Im ersten Forschungsbereich zu *Auseinandersetzungen von Lehramtsstudierenden mit eigenen Schulerfahrungen* gehen *Cornelia Jacob* und *Martin Adam* der Frage nach, wie feldspezifische Habitus, also Schüler:innen-, Studierenden- und Lehrer:innen-Habitus, zueinander im Verhältnis stehen. Ihre Überlegungen zu einem retrospektiven Zugang zum Schüler:innen-Sein auf der Grundlage von Interviews mit Lehramtsstudierenden geben grundsätzliche Hinweise für die rekonstruktive Erschließung der Genese von Habituskonstellationen. Zudem lässt sich ableiten, wie sich Studierende zu eigenen schulbezogenen Erfahrungen positionieren und wie sie diese im Rahmen des Studiums bearbeiten.

Im zweiten Forschungsbereich zur *Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext von Praxisphasen im Studium* betrachten *Sabine Leineweber* und *Julia Košinár* Passungsverhältnisse zwischen ausbildungsbezogenen Orientierungen von Primarlehramtsstudierenden im Jahrespraktikum zu den jeweiligen Bedingungen, die durch die Praxislehrpersonen an den Schulen gestaltet werden. Sie können sogenannte Ausbildungsmilieus rekonstruieren, mit denen sich die Studierenden typenspezifisch ins Verhältnis setzen. Damit verbunden sind jeweils unterschiedliche professionelle Entwicklungen der Studierenden.

Astrid Kohl, *Angelika Magnes* und *Julia Seyss-Inquart* untersuchen das Interaktionsgeschehen kooperativer Unterrichtsplanung von Lehramtsstudierenden und Praxislehrpersonen. Deutlich wird, dass die gemeinsame Planung jeweils spezifische Funktionen für die beiden Akteur:innengruppen hat. Zugleich wird Professionalisierung aufgrund des dokumentarischen Zugangs zu den kollektiven Aushandlungsprozessen bezogen auf den konjunktiven Erfahrungsraum der Praxisteams akzentuiert.

Thiemo Bloh, *Martina Homt* und *Bea Bloh* untersuchen das Lehramtsstudium, konkret die Relevanz Forschenden Lernens, retrospektiv durch Befragungen von Lehrpersonen im Vorbereitungsdienst. Auch hier spielt die Frage, wie die Genese von Habituskonstellationen ergründet werden kann, eine Rolle (siehe auch *Jacob & Adam i. d. B.*). Die Befunde deuten insgesamt die Fragilität der programmatisch geforderten ‚Verzahnung‘ zwischen den Phasen der Lehrer:innenbildung an. Die Autor:innen diskutieren dies hinsichtlich von Spannungsverhältnissen zwischen

theoretisch-wissenschaftlichen Inhalten des Studiums und den im Vorbereitungsdiens­ t verhandelten Normen und Wissensbeständen.

Im dritten Forschungsbereich zu *implizitem Wissen von Lehramtsstudierenden zu fachbezogenen und überfachlichen Aspekten im Studium* betrachtet *Nina Meister* im Überblick über den Forschungsstand fachliche Habitus von Lehramtsstudierenden und deren Relevanz für Professionalisierungsprozesse. Entlang von drei exemplarischen Fachrichtungen stellt die Autorin Befunde vor, die auf die Heterogenität fachkultureller Normen, auf die Bedeutung der antizipierten Berufspraxis sowie auf den Einfluss der Primärsozialisation hinweisen. Auf dieser Grundlage diskutiert sie die These, universitäre Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden seien nicht ohne das ‚Fach‘ zu denken und müssen die Entwicklung eines Fachhabitus beinhalten.

Jan-Hendrik Hinzke, Alexandra Damm, Vanessa-Patricia Boldt und Angelika Paseka entwickeln aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive einen Ansatz, um den bisher theoretisch unausgeleuchteten Anspruch der Reflexion von Lehramtsstudierenden zu ergründen. Sie beziehen sich dabei auf die sog. praktische Reflexion, die die Autor:innen empirisch zu Beginn von Lehrveranstaltungen mit der Ausrichtung auf Forschendes Lernen rekonstruieren.

Nora Katenbrink und Daniel Schiller bearbeiten Reflexion ebenfalls als einen dokumentarischen Untersuchungsgegenstand. Die Autor:innen stellen einen theoretisierenden Zugriff auf die Fähigkeit sowie Praktiken der Reflexion von Lehramtsstudierenden mittels der funktionalen Analyse als einer Spielart Dokumentarischer Interpretation vor. An zwei Untersuchungen zeigen und diskutieren sie exemplarisch, wie Reflexion in Interviews als eine professionelle Praktik erschlossen werden kann.

Sabine Gabriel und Tanja Kinne untersuchen Hinweise auf Professionalisierung von Lehramtsstudierenden in fallorientierten Lehrveranstaltungen, in denen körperbezogene Differenzsetzungen im Unterricht thematisch werden. Im Kontext körpersensibler Schul- und Bildungsforschung kommt dabei zum Ausdruck, inwiefern die Studierenden selbst Körperlichkeit als Gegenstand produzieren und welche pädagogischen Handlungsperspektiven sich daraus ergeben.

Christoph Bressler und Carolin Rotter betrachten aufgrund ihrer empirischen Daten das Verhältnis von Lehramtsstudierenden zu ihren studentischen Peers. Diesen Aspekt der hochschulischen Sozialisation diskutieren sie auch für disziplinspezifische Rahmenbedingungen der Studienfächer, die unterschiedliche Möglichkeiten der Enaktierung zu bieten scheinen, um sich mit der Entwicklungsaufgabe der Kooperation im Rahmen des Studiums auseinanderzusetzen. Insgesamt deutet sich damit auch an, inwiefern sich fachspezifische Habitus herausbilden.

Im vierten Forschungsbereich zu *implizitem Wissen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf Themen von besonderer bildungspolitischer Relevanz* beschäftigen sich *Magdalena Förster* und *Ralf Parade* mit der Aushandlung und Aneignung berufsbezogener Subjektnormen, die durch öffentliche mediale Diskurse adressiert werden. Die Autor:innen diskutieren damit eine diskurstheoretische Perspektive auf Professionalisierung, die sie entlang von Analysen öffentlicher Lehrer:innenbilder entwickeln. Dabei relationieren die Autor:innen Rekonstruktionen zu bildhaftem Datenmaterial mit einer Auseinandersetzung von Lehramtsstudierenden in Gruppendiskussionen mit diesen Lehrer:innenbildern. Deutlich wird, welche impliziten Wissensbestände bezüglich (späteren) Lehrer:innenhandelns sowohl in den Bildern selbst als auch in der Rezeption bei den Studierenden zu erkennen sind.

Thade Buchborn und *Eva-Maria Tralle* untersuchen, wie Lehramtsstudierende des Faches Musik interkulturelle Kompetenz im Kontext ihrer Ausbildung an deutschen Musikhochschulen entwickeln. Der Beitrag beleuchtet die Herausforderungen und Chancen, die sich aus der internationalen Zusammensetzung der Studierendenschaft ergeben, und diskutiert die Rolle der Musiklehrer:innenbildung im Umgang mit kultureller Vielfalt. Anhand der Analyse von Gruppendiskussionen zeigen die Autor:innen eine Diskrepanz zwischen den bildungspolitischen Normen bzgl. Interkulturalität und dem Habitus von Studierenden auf. Der Beitrag betont die Bedeutung einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit eigenen kulturellen Prägungen und plädiert für eine stärkere Berücksichtigung interkultureller Kompetenz in der Lehrer:innenbildung.

Mit seinen drei Teilen richtet sich der vorliegende Band sowohl an Forscher:innen, die einen ersten Einblick in die Dokumentarische Methode zur Professionalisierungsforschung, spezifisch bezogen auf das Lehramtsstudium, erhalten möchten als auch an Forscher:innen, die sich mit ihrer Forschung bereits im Themenfeld Dokumentarischer Professionalisierungsforschung verorten. Zudem werden über das konkrete Gegenstandsfeld der Forschung zu (angehenden) Lehrpersonen hinaus auch methodologische sowie methodische Erkenntnisse und offene Fragen der praxeologischen Untersuchung von pädagogischer Professionalität und Professionalisierung offenbar.

Literatur

- Bauer, Tobias & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2024). *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster & New York: Waxmann.

- Bloh, Thiemo, Homt, Martina & Bloh, Bea (2024/i. d. B.). Das Praxissemester aus Referendar:innenperspektive – Forschende Grundhaltung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 194-215). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [10. Aufl.]. Opladen u. a.: Budrich/UTB.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2007). Dokumentarische Methode. In Renate Buber & Hartmut H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung* (S. 319-330). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bourdieu, Pierre (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bressler, Christoph & Rotter, Carolin (2024/i. d. B.). „wir haben alle zusammen gelitten“ – Erfahrungen von Lehramtsstudierenden mit Peer-Beziehungen im Kontext der Hochschule. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 290-306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buchborn, Thade & Tralle, Eva-Maria (2024/i. d. B.). Interkulturalität im Studienalltag an Musikhochschulen. Eine rekonstruktive Studie zu handlungsleitenden Wissensbeständen von Lehramtsstudierenden des Faches Musik. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 334-352). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Combe, Arno & Kolbe, Fritz-Ulrich (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857-875). Wiesbaden: Springer VS.
- Court, Laura & Herzmann, Petra (2022). Unterrichten ohne Klassenzimmer. Handlungsleitende Orientierungen von Lehrer*innen im Kontext bildungspolitischer Erwartungen in der Covid-19-Pandemie. *Empirische Pädagogik*, 36 (3), S. 311-326.
- Cramer, Colin (2016). *Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, Colin, König, Johannes, Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hrsg.) (2020). *Handbuch LehrerInnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn & Stuttgart: Klinkhardt.
- Fabel-Lamla, Melanie (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In Jeanette Böhme, Colin Cramer & Christoph Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer, Thomas (2020). Orientierungen zu bildungswissenschaftlichen Inhalten von Lehramtsstudierenden zwischen (Nicht-)Verwertbarkeit und Persönlichkeitsentwicklung. In Kathrin Rheinländer & Daniel Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 183-197). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Förster, Magdalena & Parade, Ralf (2024/i. d. B.). „Sei alles – werde Lehrer“. Aushandlung und Aneignung berufsbezogener Subjektnormen durch angehende Lehrpersonen. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 309-333). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gabriel, Sabine & Kinne, Tanja (2024/i. d. B.). Körpersensible Pädagogik im Blick. Dokumentarische Analysen von Fallarbeiten Studierender zu Körperlichkeit im Unterricht. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 270-289). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Helsper, Werner (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus. Reproduktions- und Transformationspfade. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturaltheoretische Ansatz. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf/Lehrer/Lehrerin: ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster & New York: Waxmann.
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), S. 7-15.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, Uwe, Rauschenberg, Anna, Sotzek, Julia, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm. In Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode* (S. 51-67). Opladen & Toronto: Budrich.
- Herzmann, Petra, Artmann, Michaela & Wichelmann, Eva (2017). Theoriegeleitete Reflexionen videographierten Unterrichts. Eine Typologie studentischer Perspektiven auf universitäre Theorie-Praxis-Bezüge. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 176-189). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik, Damm, Alexandra, Boldt, Vanessa & Paseka, Angelika (2024/i. d. B.). Lehramtsstudierende reflektieren über Forschen. Praxeologisch-wissenssoziologische Analysen zu studentischen Wissensbeständen als Ausgangspunkt Forschenden Lernens. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 235-253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik & Bauer, Tobias (2023). Forschung zu Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode: Ein Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 149-168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik, Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Kowalski, Marlene & Matthes, Dominique (Hrsg.) (2023a). *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik, Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Kowalski, Marlene & Matthes, Dominique (2023b). Dokumentarische Schulforschung. Einleitende Rahmung einer Forschungsrichtung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 13-39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik, Damm, Alexandra, Geber, Georg, Matthes, Dominique, Bauer, Tobias & Kahlau, Joana (2021). Schlüsselkompetenzen durch Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung? Perspektiven von Studierenden und Anforderungen an Universitätsdozierende. In Alexa Maria Kunz, Günther Mey, Jürgen Raab & Felix Albrecht (Hrsg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen, Praktiken, Perspektiven* (S. 99-121). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Hinzke, Jan-Hendrik & Paseka, Angelika (2021). Irritationen beim Forschenden Lernen. Irritierende Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und wie sie damit umgehen. In Carla Bohndick, Margret Bülow-Schramm, Daria Paul & Gabi Reinmann (Hrsg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung* (S. 227-241). Wiesbaden: Springer VS.
- Jacob, Cornelia & Adam, Martin (2024/i. d. B.). Das Implizite explizit machen – Zum habituellen Stellenwert biografischer Schulerfahrungen von Lehramtsstudierenden. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 123-144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kahlau, Joana (2022). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Katenbrink, Nora & Schiller, Daniel (2024/i. d. B.). Professionalisierung dokumentarisch rekonstruieren – Perspektiven einer funktionalen Analyse am Beispiel von Reflexionspraktiken. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 254-269). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kessler, Stefanie (2023). Schule als Organisation mit der Dokumentarischen Methode erforschen: Ein Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 189-212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kohl, Astrid, Magnes, Angelika & Seyss-Inquart, Julia (2024/i. d. B.). Doing Co-Planning: Praktiken der Kooperation von Praxislehrpersonen und Lehramtsstudierenden. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 172-193). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, Julia (2024/i. d. B.). Der Studierendenhabitus: Theoretische Skizzierungen und empirische Befunde. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 27-57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, Julia (2021). Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien. In Tobias Leonhard, Petra Herzmann & Julia Košinár (Hrsg.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 91-108). Münster & New York: Waxmann.
- Košinár, Julia (2014). Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat, *ZISU*, 3 (2014), S. 29-43.
- Kowalski, Marlene, Bauer, Tobias & Matthes, Dominique (2023). Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode – Ergebnisse und Perspektiven aus einem Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 169-188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leineweber, Sabine & Košinár, Julia (2024/i. d. B.). Passungsverhältnisse zwischen Studierendenhabitus und Ausbildungsmilieu im Jahrespraktikum an Partnerschulen. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 147-171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, Dominique, Hinzke, Jan-Hendrik, Pallesen, Hilke & Wittek, Doris (Hrsg.) (i. V.). *Dokumentarische Schüler:innenforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, Nina (2024/i. d. B.). Fachliche Habitus von Lehramtsstudierenden und ihre Relevanz für Professionalisierungsprozesse. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 219-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuweg, Hans-Georg (2021). Die Bedeutung impliziten Wissens in Phasen didaktisierten schulpraktischen Lernens. Tobias Leonhard, Petra Herzmann & Julia Košinár (Hrsg.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 59-72). Münster & New York: Waxmann.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* [5. Aufl.]. Wiesbaden: Springer VS.
- Reusser, Kurt, Pauli, Christina & Elmer, Anneliese (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478-495). Münster & New York: Waxmann.
- Rosemann, Inga & Bonnet, Andreas (2018). „Oder wäre doch was anderes sinnvoller?“ - Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheiten an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis. In Michaela Artmann, Marie Berendonck, Petra Herzmann & Anke Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 131-148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schmid, Emanuel (2024/i. d. B.). Vielfältige Perspektiven und blinde Flecken. Rückfragen zur dokumentarischen Analyse von Professionalisierungsprozessen. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 58-82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021). Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 261-276). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, Ewald, Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.) (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.). Münster & New York: Waxmann.
- Wittek, Doris, Hinzke, Jan-Hendrik & Schröder, Jana (2024/i. d. B.). Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium – ein Studienreview. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 85-120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (Hrsg.) (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, Doris & Jacob, Cornelia (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196-203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, Doris, Korte, Jörg, Matthes, Dominique & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (i. V.). *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zorn, Sarah Katharina (2020). *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch*. Wiesbaden: Springer VS.

Autor:innen

Wittek, Doris, Prof. Dr.,
Professorin für Lehrprofessionalität und Lehrerbildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung und Lehrer:innenprofessionalität, Berufseinstieg von Lehrpersonen, Heterogenität in Schule und Unterricht, Professionelles Handeln von Lehrpersonen im Umgang mit Eltern, Finnisches Bildungswesen, Qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode.
doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Korte, Jörg, M.A.,
Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Ruhr-Universität Bochum, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schulforschung.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung und Lehrer:innenprofessionalität (insb. berufsbiographische Perspektive), Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung (insb. Langzeitpraktika, schulische Begleitung durch Mentor:innen), Qualitativ-rekonstruktive Forschung (insb. Dokumentarische Methode).
joerg.korte@ruhr-uni-bochum.de

Teil 1:
Grundlagentheoretische Verortungen

Julia Košinár

Der Studierendenhabitus: Theoretische Skizzierungen und empirische Befunde

Zusammenfassung

In der rekonstruktiven Professionalisierungsforschung im deutschsprachigen Raum wird in den letzten Jahren zunehmend auf das Konzept des Lehrer:inhabitus Bezug genommen. Im Theorierahmen für die Erforschung von Prozessen, die sich zwischen der eigenen Schulzeit und dem späteren Lehrberuf vollziehen, ist das Studium und damit auch ein Studierendenhabitus noch weitgehend eine Leerstelle. Diese gilt es empirisch, aber auch durch weitere theoretische Ausdifferenzierungen, zu füllen. Im Beitrag werden vorliegende Theorien auf ihren Aussagewert für das Studium geprüft und es wird unter Bezug auf ausgewählte Studien dargelegt, inwiefern ein Studierendenhabitus im je spezifischen Lehrer:innenbildungssystem, in den Feldern Hochschule und Praktikumsschule und je nach Studienphase unterschiedlich erfasst werden muss. Die Ausführungen sollen einer Systematisierung dienen und Anregungen für folgende Ausarbeitungsschritte geben.

Schlüsselwörter

Dokumentarische Methode, Lehrer:innenhabituskonzept, Professionalisierungsforschung, Studierendenhabitus, Typologien.

Abstract

The student habitus: Theoretical outlines and empirical findings

In recent years, the concept of teacher habitus has increasingly been referred to in the field of reconstructive professionalization research in the German-speaking region. Within the theoretical framework for studying processes that occur between one's own school experience and later becoming a teacher, the study of education, and therefore a student habitus, remains largely unexplored. This gap needs to be filled both empirically and through further theoretical elaboration. This article examines existing theories to assess their relevance to the study of education, and based on selected studies, it explains how a student habitus must be captured differently depending on the specific

teacher education system, the fields of university and internship schools, and the phase of study. The discussion aims to provide an initial systematization and suggestions for future elaboration.

Keywords

documentary method, professionalization research, student habitus, teacher habitus concept, typologies.

1 Einleitung

In der rekonstruktiven lehrberufsbezogenen Professionalisierungsforschung im deutschsprachigen Raum wird in den letzten Jahren zunehmend auf das Habituskonzept Bezug genommen. Aus „dem komplexen Theoriegerüst von Bourdieu“ (Kramer et al., 2018, S. 8) wird der „Annahme“ gefolgt, „dass mit dem Habitus eine inkorporierte soziale Struktur vorliegt, die in Schemata des Denkens, der Wahrnehmung und des Handelns an der Hervorbringung von Praxis maßgeblich beteiligt ist und damit auch Strukturen der sozialen Platzierung reproduziert“ (ebd.). Insbesondere die Arbeiten zum Lehrer:inhabitus (z. B. Kramer & Pallesen 2019, Helsper 2019, 2018) und die Erkenntnisse zum Schüler:inhabitus (z. B. Helsper et al. 2020) bieten für dokumentarische Professionalisierungsforscher:innen eine bedeutsame Theoriefolie, die einerseits die Rekonstruktion theoretisch leitet und andererseits Befunde einzuordnen hilft. Zudem wird die Verknüpfung von Methode und Theorie durch die methodologische Einbindung des Bourdieuschen Habituskonzepts in die Praxeologische Wissenssoziologie befördert (Jacob & Adam i. d. B.; Bohnsack 2017, S. 290f.).

Der praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz geht von einer „Überschneidung und Übereinanderschichtung verschiedener Wissensformen“ (Reckwitz 2003, S. 295) aus, die im Kontext der Dokumentarischen Methode als explizierbares, kommunikatives Wissen, auch als Orientierungsschema gefasst, vom impliziten, atheoretischen oder stillschweigenden Wissen (Bohnsack et al. 2001, S. 12), dem Orientierungsrahmen, unterschieden werden. Das handlungsleitende, inkorporierte Wissen, das den Akteur:innen nur bedingt reflexiv zugänglich ist, strukturiert die „Handlungspraxis semantisch-inhaltlich in ihrer je milieu- und kulturspezifischen Ausprägung“ (ebd., S. 14). Die zentrale AnalyseEinstellung der Dokumentarischen Methode fragt danach, *wie* die Perspektive der beobachteten und/oder befragten Akteur:innen in der Praxis hergestellt wird, also nach dem *modus operandi*, der die Handlungspraxis strukturiert bzw. nach dem „der Praxis zugrunde liegenden *Habitus*“ (ebd., S. 13). In der Dokumentarischen Professionalisierungsforschung liegen (in zunehmender Anzahl) Arbeiten zum Habitus von Lehrpersonen vor (z. B. Rotter & Bressler 2019; Hericks et al. 2018; Hinzke

2018), wobei die Bestimmung dessen, was empirisch erfasst wird (Handlungsorientierungen, Orientierungsrahmen, Spannungsfelder zwischen Habitus und Norm) divers und teilweise auch uneinheitlich ist (Schmid i. d. B.). Dies mag ein methodologisches Problem sein, eher aber eine Unsicherheit bei der Einordnung der Befunde in das Habituskonzept. Dies lassen zumindest die Begriffsdiversitäten vermuten (Teilhabitus, habituelle Dispositionen, Dimensionen von Habitus), derer sich die Forschenden bedienen.

Der vorliegende Beitrag unternimmt den Versuch, einen *Studierendenhabitus* bzw. den habituellen Umgang von Lehramtsstudierenden mit den im Studium individuell und kollektiv wahrgenommenen und verhandelten Anforderungen theoretisch zu erfassen und empirisch zu belegen. Mit der Betrachtung des Studierendenhabitus wird, folgt man den Habitusfigurationen, wie sie Werner Helsper (2018, S. 127) ausdifferenziert, ein feldspezifischer Teilhabitus im Gesamthabitus in den Fokus gerückt. Auch wenn sachlogisch davon ausgegangen werden kann, dass sich dieser zeitlich zwischen dem Schüler:inhabitus und dem (späteren) Lehrpersonenhabitus einreicht, gilt es, das Verhältnis, das der Studierendenhabitus zwischen diesen beiden einnimmt, näher zu bestimmen. Zu klären ist etwa, inwiefern Studierende in der Art und Weise, wie sie sich auf die Anforderungen des Studiums beziehen, auf schulisch erworbene inkorporierte Schemata, z. B. des Umgangs mit Leistungserwartungen, zurückgreifen oder welche Transformationsprozesse sich vollziehen müssen, um der spezifischen Anforderungslogik des Studiums begegnen zu können. Und schließlich ist das Verhältnis von Hochschulanteilen und Praxiserfahrungen in seiner Bedeutung für einen Studierendenhabitus auszuloten.

In meine Überlegungen schließe ich ausgewählte Professionalitätsdimensionen und -modelle ein und wende diese auf das Studium an (Kap. 2). Dabei wird die Spezifik des Lehramtsstudiums herausgearbeitet, die von den Akteur:innen fordert, sich mit ihrem Habitus in zwei Feldern (Praktikumsschule und Hochschule) zu bewegen und deren jeweiligen Logiken und Akteur:innen Rechnung zu tragen. Im Anschluss daran wird die Frage aufgeworfen, inwiefern ein Studierendenhabitus vor dem Hintergrund divergierender Hochschul- und Lehrer:innenbildungssysteme theoretisch und normativ bestimmt werden kann. Im dritten Kapitel wird der Studierendenhabitus empirisch und mit Blick auf unterschiedliche Phasen im Studium dargelegt (Kap. 3). Unter Rückgriff auf eine selbst durchgeführte Längsschnittstudie werden phasenspezifische Entwicklungsprobleme dargelegt und mit weiteren empirischen Studien gesättigt. Im abschließenden Kapitel 4 werden die Erkenntnisse resümiert und Vorschläge für weitere Ausarbeitungsschritte gemacht (Kap. 4).

2 Vom Schüler:inhabitus zum Lehrer:inhabitus über den Studierendenhabitus – die Diversität der Anforderungslogiken und ihre inhaltliche Bestimmung

Helsper hat in verschiedenen Publikationen sein Konzept der Genese des Lehrer:inhabitus dargelegt (Helsper 2019, 2018), das davon ausgeht, dass der Verlauf vom Schüler:inhabitus zum Lehrpersonenhabitus im „Spannungsfeld zwischen Transformation und Reproduktion“ stattfindet (Helsper 2019, S. 59). Der Schüler:inhabitus wurzelt in den „Bildungs- und Schulorientierungen des familiären Raums“ (ebd., S. 57f.). In der Auseinandersetzung mit der konkreten Schulkultur und den schulbezogenen Anforderungen in deren Verlauf sich die „familiär erworbenen Orientierungen und Erwartungen [...] relativieren oder auch verändern“ können (ebd., S. 58), bildet sich zunehmend der *individuell erworbene Habitus* heraus. Bis in die Phase der Adoleszenz sind somit die familiären bzw. herkunftsmilieuspezifischen Anlagen grundlegend, während sich im Bildungsverlauf – z. B. im Lehramtsstudium, im Referendariat und im Berufseinstieg – in weiteren Transformations- oder Reproduktionslinien der individuell erworbene Habitus formt. Den Schüler:in- und Lehrpersonenhabitus wiederum bezeichnet Helsper als *feldspezifische Teilhabitus* (Helsper 2018, S. 123). Die Relation der vier Habitusfigurationen über den berufsbiografischen Verlauf wird zur Veranschaulichung in ein Schaubild übertragen und durch weitere feldspezifische Teilhabitus ergänzt.

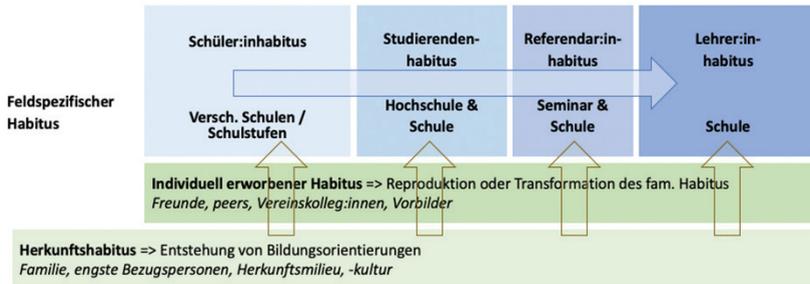


Abb. 1: Habitusfigurationen auf den Lebensverlauf und die Lehrpersonenbildung bezogen (eigene Darstellung)

Als Verbindungslinie zwischen dem Schüler:in- und dem Lehrer:inhabitus stellt Helsper heraus, dass bereits im Schüler:inhabitus jene positiven und negativen Gegenhorizonte von Schule, Unterricht, Lernen und Lehrpersonen angelegt sind, die später die schul- und unterrichtsbezogenen Orientierungen prägen und handlungsleitend werden (Helsper 2018, 2019). Die Herausbildung des

Lehrer:inhabitus schließt somit an die „bereits im Schülerhabitus inkorporierten feldspezifischen Dispositionen an“ (Kramer & Pallesen 2019, S. 81), ohne diese einfach fortzusetzen. Es gehen jedoch die „latenten Orientierungen des Schülerhabitus ein, wie er sich im Zuge der Auseinandersetzung mit den Anforderungen des schulischen Feldes und der jeweiligen Schulkultur durch die eigene Schülerbiographie hindurch ausgeformt hat“ (Helsper, 2019, S. 58).

Helsper geht davon aus, dass nicht alle Schüler:inhabitus passförmig für den Lehrberuf sind. Der „Schülerhabitus der Schulfremdheit“ sowie „der Schülerhabitus der Bildungsexzellenz und der schulischen Souveränität und Leichtigkeit“ (ebd., S. 60) sind zwei Kontrapunkte der Schul- und Bildungsorientierungen, die einen „Exklusionshabitus gegenüber dem Lehramtsstudium“ aufweisen, da sie entweder vom Hochschulzugang ausgeschlossen werden oder „im Sinne der Selbstselektion das Lehramtsstudium für sich nicht in Erwägung ziehen“ (ebd.). Folgt man dieser Hypothese, bedeutet dies, dass unter Lehramtsstudierenden kein Schüler:inhabitus repräsentiert wäre, dessen „Schulzeit durch Sanktionierungs-, Scheiterns- und Degradierungserfahrungen gekennzeichnet“ (ebd.) ist. Mit Blick auf die Schweiz, in der der formale Hochschulzugang durch Zusatzleistungen, Berufsmaturität oder Anrechnungen informell erworbener Vorkenntnisse zur *Dossier* erworben werden kann und auch mit Blick auf die neuen Studien- und Berufseintrittsvarianten, muss die Annahme der Exklusion bestimmter Schüler:inhabitus vermutlich revidiert werden.

In den theoretischen Darlegungen zur Genese des Lehrer:inhabitus ist die Bedeutung des Studiums noch wenig laboriert. Gemäß Rolf-Torsten Kramer und Hilke Pallesen ist „der Erwerb eines Lehrerhabitus [...] bei aller Kontinuität als ein eigenständiges und *transformatorisches Geschehen* zu bestimmen“ (Kramer & Pallesen 2019, S. 80, Herv. i. Orig.), da die Anforderungslogiken, wie sie aus einer schülerseitigen Perspektive im Unterschied zu einer Lehrperson wahrgenommen werden, ganz eigene sind (vgl. Kap. 2.1). Eine weitere Transformation im Anschluss an die Schulzeit liegt, so Helsper, in den lebensbiografischen Zäsuren, in Krisen und Brüchen, die z. B. „mit zeitlichen und räumlichen Distanzierungen gegenüber den familiären Einbindungen“ oder der „Differenzerfahrung des universitären Raumes gegenüber dem schulischen Raum“ (Helsper 2019, S. 67) einhergehen. Es handele sich hierbei aber eher um „moderate oder leichte Transformationsprozesse“¹ da das Bemühen um „wenig Feldirritation“ (ebd., S. 65) dominiert. Wie stark die Differenzerfahrungen sind, hängt u. a. davon ab, ob das Studium am Wohnort aufgenommen wird und ob das Praktikum an einer bekannten Schule, in einem vertrauten Umfeld oder nicht, durchgeführt wird. Gerade in Ballungsräumen können Studierende in den Praktika mit unterschiedlichen (Bildungs-)Milieus, (Schul-)

1 Anders verhält sich das vermutlich bei älteren Studierenden mit Berufserfahrungen, für die das Studium einen berufsbiografischen Wendepunkt markiert.

Kulturen und Akteur:innen in Berührung kommen und Fremdheitserfahrungen machen (Košinár 2023), die für sie einen bedeutsamen Erfahrungswert haben.

2.1 Diversität der Anforderungslogiken aus der jeweiligen Perspektive

Ausgangsmoment für die folgende theoretische Betrachtung von Anforderungen im Studium ist das Weiterdenken der bereits erwähnten Differenz von Anforderungslogiken aus den Perspektiven Schüler:in bzw. Lehrperson. Kramer und Pallesen (2019) sehen im Schüler:inhabitus die „Weiterentwicklung und/oder Anpassung der Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata des primären Habitus der sozialen Herkunft [...] sodass *ein praktischer Sinn für die spezifischen Anforderungen an das Schülersein ausgebildet wird*“ (ebd., S. 80, Herv. i. Orig.). Demgegenüber stehen die Vermittlungsabsichten und der Auftrag der Leistungsüberprüfung einer Lehrperson, die sich mit der antinomischen Struktur ihres Berufs ebenso wie mit den organisationalen und gesellschaftlichen Normen und Erwartungen auseinandersetzen muss. Erst mit der Einnahme der Perspektive einer Lehrperson werden die Arbeitsbündnisgestaltung mit und die Lenkung der gesamten Klasse sowie ein der Heterogenität der Schüler:innen entsprechender Fachunterricht als zu bewältigende Anforderungen existent.

Die Leerstelle, die sich hier auftut und die es sowohl theoretisch als auch empirisch zu füllen gilt, ist die Phase des Studiums mit seinen akademisch-wissenschaftlichen *und* schulpraktischen Anteilen², für die sich je eigene Anforderungslogiken bestimmen lassen und für deren Bewältigung ein entsprechender „*Spieleinn*“ (ebd.) zu entwickeln wäre. Zur Annäherung an die Anforderungslogiken des Studiums, werden im Folgenden zwei Konzepte lehrberuflicher Professionalität daraufhin betrachtet, inwiefern sie Grundlagen für die Ausdifferenzierung studienbezogener Anforderungen anbieten.

2.2 Entwicklungsaufgaben im Studium und im Berufseinstieg

Aus der Bildungsgangtheorie (Schenk 2004) ist das Konzept der Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg (Hericks 2006) hervorgegangen, das Uwe Hericks (2006) und Manuela Keller-Schneider (2010) auf Basis ihrer jeweiligen empirischen Zugänge und Theoriebezüge weiterentwickelt haben (Keller-Schneider & Hericks 2017). Die Autor:innen verorten das Konzept im berufsbiografischen Ansatz der Professionsforschung, da das Subjekt vor dem Hintergrund seiner Biografie, individueller Voraussetzungen und Ressourcen im aktiven Aushandlungsprozess mit sich stellenden beruflichen Anforderungen im Fokus steht. Aus

2 Um die Betrachtungen nicht überkomplex zu machen, muss in den folgenden Ausführungen die zweite Ausbildungsphase weitgehend ausgeblendet bleiben. Zum einen gibt es sie im Schweizer und österreichischen Lehrerbildungssystem nicht und zum anderen ist der Vorbereitungsdienst in seiner Anforderungsstruktur weder mit dem Studium noch mit dem Berufseinstieg zu vergleichen. Es bliebe somit ein möglicher Referendar:inhabitus noch zu erarbeiten.

ihren gemeinsamen Überlegungen ist ein Kanonmodell von vier Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg für Lehrpersonen hervorgegangen. In ihnen bündeln sich Anforderungen, die die Autor:innen als „Identitätsstiftende Rollenfindung“, „adressatenbezogene Vermittlung“, „anerkenkende Klassenführung“ und „mitgestaltende Kooperation“ bezeichnen (Keller-Schneider 2021, S. 82).

Im Folgenden wird eine empirisch entwickelte Variation des Kanonmodells hinzugenommen, anhand dessen sich die Studienphasenspezifik verdeutlichen und vom Berufseinstieg abgrenzen lässt. Im Rahmen des Projekts ‚Anforderungen Studierender in den Berufspraktischen Studien‘ (PH FHNW, 2014-2017) wurden Schweizer Primarschulstudierende aus verschiedenen Studiensemestern nach Anforderungen, die sie in den verschiedenen Praxisphasen im Studium wahrgenommen haben, befragt. Die Interviews richteten sich v. a. auf deren Erfahrungen im Unterricht, mit Schüler:innen und den Ausbilder:innen. Aus der Inhaltsanalyse ergaben sich eindeutige Anschlüsse an die Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg, aber auch ausbildungsspezifische Differenzen (Leineweber et al. 2021).

Legt man beide Modelle (siehe Abb. 2) nebeneinander, wird deutlich, dass sich die unterrichtsbezogenen Entwicklungsaufgaben „adressatenbezogene Vermittlung“ und „anerkennde Klassenführung“ phasenübergreifend abbilden. Hier differiert die Wahrnehmung der Anforderungen hinsichtlich der Erfassung der Komplexität der Situation und der Möglichkeit der Einordnung in bereits vorhandene Erfahrungen. Die Struktur der Anforderungen, Unterricht zu gestalten und mit den Schüler:innen einen lernförderlichen Umgang zu finden, ist jedoch in Studium wie auch Berufstätigkeit dieselbe und aus den Interviews wird auch der Eigenanspruch der Studierenden, diese Anforderungen zu bewältigen, erkennbar.

Anders verhält es sich hinsichtlich der Entwicklungsaufgabe „mitgestaltende Kooperation“, die sich für Studierende im Schulhaus auf eine Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur:innen, z. B. dem studentischen Tandem und Praxislehrpersonen/Mentor:innen begrenzt. Anforderungen, die sich in den Bereichen Unterrichts- oder Schulentwicklung oder Kooperation mit schulexternen Bildungspartner:innen (inkl. Eltern) beziehen, werden im Studium noch nicht als Anforderungen relevant – obschon zu Ende des Studiums v. a. die Zusammenarbeit mit Eltern als Herausforderung antizipiert wird. Vielmehr zeigt sich hier eine Noch-nicht-Zuständigkeitsfigur, die vor möglicher Beanspruchung schützt.

Die im Studium wahrgenommene Entwicklungsaufgabe ‚Berufliches Selbstverständnis entwickeln‘, setzt im Unterschied zur ‚identitätsbildenden Rollenfindung‘ im Berufseinstieg zunächst an der Erkundung der verschiedenen Aufgaben und Zuständigkeiten einer (Fach oder Klassen-)Lehrperson an. Anforderungen sind z. B., einen Umgang mit Ungewissheiten im unterrichtlichen Verlauf zu finden, einen Abgleich mit berufsethischen Überzeugungen, die sich an der Realität reiben, vorzunehmen und das Verhältnis beruflicher Involvierung und Privatleben auszubalancieren (Leineweber et al. 2021, S. 483). Diese ‚Berufserkundung‘ fin-

det im Studium im geschützten Rahmen statt, in der sich Studierende mit ihren mitgebrachten Berufsbildern zur „Vielseitigkeit der lehrberuflichen Anforderungen“ (Košinár 2019, S. 78) in ein Verhältnis setzen können, was ggf. auch zum Abbruch des Studiums und zur beruflichen Neuentscheidung führt.

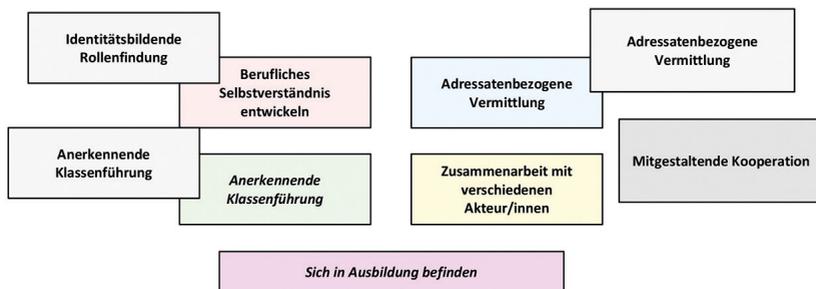


Abb. 2: Kanonmodell der Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg (äußere Felder) und im Studium (innere Felder) im Vergleich (nach Leineweber et al. 2021, eigene Darstellung)

Die fünfte, ausbildungsphasenspezifische Entwicklungsaufgabe, „Sich in Ausbildung befinden“ verdeutlicht die spezifische Anforderungsstruktur im Studium (Leineweber et al. 2021, S. 486). Sie umfasst verschiedene Aspekte, z. B.

- *Sich am Praktikumsplatz orientieren* und in die spezifische Kultur, Strukturen und Gegebenheiten in Schule und Klassenzimmer eindringen.
- *Mit der asymmetrischen Beziehung zur Praxislehrperson* und der Bewährungssituation angemessen *umgehen*.
- *In Handlungsmöglichkeiten* (z. B. durch die bestehende Unterrichtskultur, durch Konkurrenz/Divergenz mit der Tandempartner:in) *eingeschränkt sein*.
- *Sich in eine Ausbildungsstruktur einfügen* und mit den strukturellen Bedingungen des Studiums (neben familiären Pflichten, Nebenverdienstearbeit, Ausbalancieren paralleler Aufgaben in Studium und Praktikum) einen Umgang finden (ebd.).

Auch Keller-Schneider (2021, S. 82f.) hat das Kanonmodell für den Berufseinstieg ausdifferenziert und die Anforderungen in unterschiedlichen Anspruchsstufen formuliert. Hierüber werden jedoch keine Phasendifferenzen erfasst, sondern es wird die zunehmende Komplexität der Anforderungen abgebildet, die von den Akteur:innen im Zuwachs von Erfahrungen und angereicherten Fähigkeiten bearbeitet werden können. Mit dem Entwicklungsaufgabenmodell werden lehrberufliche Professionalitätsmerkmale abgebildet, aus denen normative Qualitätsmaßstäbe hervortreten. So formuliert Hericks die Notwendigkeit der Einlassung

und Bearbeitung der sich in den Entwicklungsaufgaben konstituierenden Anforderungen, wenn er schreibt:

„*Entwicklungsaufgaben* sind gesellschaftliche Anforderungen an Menschen in je spezifischen Lebenssituationen, die individuell als Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet werden können. Entwicklungsaufgaben sind unhintergebar, d. h., sie müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, wenn es zu einer Progression von Kompetenz und zur Stabilisierung von Identität kommen soll.“ (Hericks 2006, S. 60, Herv. i. Orig.)

Auf das Studium übertragen, wäre die Anbahnung beruflicher *Professionalisierung* nur dann möglich, wenn alle aufgeführten Entwicklungsaufgaben in den Blick geraten und zielgerichtet bearbeitet werden.

2.3 Dimensionen eines professionellen Lehrerhabitus in ihrer Bedeutung für das Studium

Rolf-Torsten Kramer und Hilke Pallesen (2019) haben eine begrifflich-konzeptionelle Ausdifferenzierung pädagogischer Professionalität ausgearbeitet, der die strukturtheoretische Rahmung von Anforderungen, Bedingungen und Gegebenheiten des Lehrpersonenberufes zugrunde liegt. Die Autor:innen unterscheiden Merkmale des Handelns einer professionalisierten und einer nicht-professionalisierten Lehrperson in vier Dimensionen und schließen damit an die Unterscheidung eines „Lehrerhabitus“ von einem „professionellen Habitus“ an (Helsper 2018, S. 128).

Im Folgenden werden zwei Dimensionen aus ihrem heuristischen Modell vorgestellt und daran Überlegungen hinsichtlich phasenspezifischer Differenzen entfaltet, die nicht von den Autor:innen ausgeführt werden, sondern von mir gedankenexperimentell mit Blick auf den Studierendenhabitus entfaltet werden.

2.3.1 Gestaltung von Arbeitsbündnissen zwischen (Re-)Spezifizierung und (Re-)Universalisierung, in einer durch „widersprüchliche Momente von Sozialbeziehungen“ (Kramer & Pallesen 2019, S. 86) geprägten Lehrperson-Schüler:innenbeziehung

Während es einer professionalisierten Lehrperson gelingt, einen Umgang mit den „diffusen und spezifischen Beziehungsanteilen“ (ebd., S. 84) herzustellen und das Spannungsfeld zwischen dyadischer Beziehungsgestaltung und Klassenarbeitsbündnis auszubalancieren, kann eine nicht-professionalisierte Lehrperson die verschiedenen Facetten des Arbeitsbündnisses für sich nicht deuten. Diese reagiert in der Beziehungsgestaltung unangemessen oder nur einseitig zwischen Nähe und Distanz.

Die Anforderungsstruktur, die hier aufscheint, kann für das Studium so formuliert werden, dass theoretische Kenntnisse zur Arbeitsbündnisgestaltung und zur Nähe-Distanz-Autonomie erworben werden müssen. Im Praktikum besteht die

Anforderung darin, die Beziehung zu einzelnen Schüler:innen und zur Klasse in ihrer Differenz wahrzunehmen, Diversität anzuerkennen und einen angemessenen Umgang mit Nähe und Distanz zu erlernen.

2.3.2 *Reflexivität angesichts der Ungewissheit und Unsicherheit der eigenen Wissensbasis* (ebd., S. 84) als Haltung, mit der das Handeln in den Bereichen der Vermittlung, der Arbeitsbündnisgestaltung und des Fallverstehens einer kritischen Prüfung unterzogen wird

Ein professionalisierter Lehrer:inhabitus „ist auch immer ein reflexiver Habitus“ (ebd., S. 87), während eine nicht-professionalisierte Lehrperson eine „reflexive Vergewisserung“ (ebd.) ausblendet oder sogar abwehrt. Reflexivität erhält im strukturtheoretischen Professionsverständnis eine zentrale Bedeutung in der Bestimmung professionellen Handelns (Combe & Kolbe 2004). Bezogen auf notwendige Voraussetzungen, die das Studium leisten müsste, wird hier eine ‚Haltung‘ formuliert, die es zu erwerben gilt und aus der heraus das eigene Handeln kritisch reflektiert wird. Mit dem reflexiven Habitus ist, wie Helsper in neueren Schriften darlegt, auch gemeint, dass im Sinne einer ‚Habitus-Reflexion‘ ein reflexiver Zugang zum *eigen erworbenen Habitus* gelegt wird,

„der nun – in einem reflexiven Licht – zu einem Habitus wird, der man nicht mehr ist, sondern den man hat und dessen Verbindungslinien zum Herkunftshabitus und zum Schülerhabitus für eine Reflexion zugänglich werden. Immer dann, wenn diese Professionalisierung nicht erfolgt, erscheint der Lehrerhabitus als eine mehr oder weniger implizit bleibende und im Rücken der Lehrkräfte wirkende Fortsetzung des Herkunfts-, des eigen erworbenen und des eigenen Schülerhabitus“ (Helsper 2018, S. 132f).

Die Ermöglichung von Bildungsprozessen, in denen eine Habitusreflexion stattfindet, weist auf geeignete hochschuldidaktische Formate hin, die einen Zugang zu den benötigten Wissensbeständen und deren reflexiver Wendung unter Einbezug der eigenen Biografie befördern.³

3 Hierzu findet derzeit eine kritische Auseinandersetzung hinsichtlich der Möglichkeit statt, inwiefern der eigene Habitus überhaupt einer Reflexion zugeführt werden kann (z. B. Wittek et al. 2022).

3 Der Studierendenhabitus in zwei Feldern und Institutionen

Beide vorgestellten Modelle lehrberuflicher Professionalität legen Anforderungen dar, die im berufspraktischen Handeln relevant werden. Bezogen auf das Studium wird insb. jener Bereich abgebildet, der in den Schulpraktika erfahren wird. Anforderungen, die sich für Studierende in Hochschulseminaren, aber auch in den Praktikums-Begleitseminaren konstituieren, etwa das Verfassen eines Erfahrungsberichts, das Anlegen eines Portfolios, das Vorlegen einer Verlaufsplanung etc., bilden sich in den Modellen nicht ab. Soweit bekannt, liegen Ausarbeitungen zu jenen Anforderungen, die sich auf den akademisch-wissenschaftlichen bzw. hochschulinternen Studienbereich beziehen, noch nicht systematisiert vor.

Es wird daran deutlich, dass bezogen auf das Studium zwei Felder relevant sind – die Hochschule und die Praktikumsschule(n). Hierüber erhält das Studium eine doppelte Anforderungsstruktur, zu der sich Studierende in ein Verhältnis setzen müssen und die sie habituell verhandeln. Mei Ling Liu definiert zwei „zentrale Dimensionen des Studierendenhabitus im Lehramtsstudium: (1) die habituellen Dispositionen in Bezug auf die Bewältigung der Studienanforderungen im Lehramtsstudium, (2) die habituellen Dispositionen in Bezug auf die Bewältigung der antizipierten lehrer:innenberuflichen Anforderungen“ (Liu 2022). Diese Dichotomie findet sich in der von Helsper entworfenen Figur des doppelten Habitus (Helsper 2001, S. 10ff.) bzw. der „*doppelten Professionalisierung*“ (Helsper 2021, S. 140, Herv. i. Orig.) wieder, die sich zusammensetzt aus einem „*praktischen Habitus professionellem Könnens*“ (ebd., Herv. i. Orig.) und einem „*wissenschaftlich-erkenntniskritischen Forschungshabitus*“ (ebd.). Für die Definition eines Studierendenhabitus sind beide Aspekte insofern hilfreich, da die Anbahnung wissenschaftlicher Reflexivität v. a. im handlungsentlasteten Raum erfolgen sollte (Helsper 2001, S. 12), während sich die Herausbildung praktisch-professionellen Könnens im Praxisfeld unter realistischen Alltagsbedingungen und unter Begleitung von Praxislehrpersonen/Mentor:innen vollzieht.

3.1 Anforderungen im Studium in und durch zwei Felder

Anforderungen von *Lehramtsstudierenden* zu bestimmen, erweist sich trotz der Felddifferenzierung mehr als komplex, zumal sie sich teilweise durch diese beiden Felder erst konstituieren. Systematisierend könnte man für den aktuellen Diskurs einbringen:

- Studierende haben das spätere Berufsfeld bereits als Schüler:innen durchlaufen und bringen die im Schüler:inhabitus eingelagerten Gegenhorizonte und Bilder des Schulischen mit. Sie verfügen somit, anders als z. B. Studierende der Sozialen Arbeit, Juristik oder Medizin über vieljährige Erfahrungen im Berufsfeld (wenngleich aus der Schüler:innenperspektive), die in die Beschäftigung mit theoretischen Wissensbeständen einfließen. Eine Anforderung wäre somit die

kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den biografisch erworbenen inkorporierten Bildern vor dem Hintergrund von Theorie und Empirie.

- Das Studium findet in unterschiedlichen Institutionen statt, in deren jeweilige Eigenlogik, Praktiken und Selbstverständnisse sich Studierende einfinden müssen. Wie Studien nachgewiesen haben (z. B. Hascher 2012), wird die Bedeutung des Feldes Schule von Studierenden, teilweise aber auch von schulischen Ausbilder:innen, ungleich höher bewertet als der hochschulische Studienanteil. Eine Anforderung liegt somit darin, auftretende Spannungsfelder zwischen beiden Institutionen auszubalancieren und beide als je eigenständige, relevante Ausbildungsstätten anzuerkennen und zu nutzen.
- Studierende werden in den Praktika (v. a. in der späteren Studienphase, Košinár & Laros 2022) als Kolleg:innen adressiert oder arbeiten in Zeiten des Lehrpersonenmangels zunehmend als Stellvertretungen im zukünftigen Beruf, was ihr Selbstverständnis und ihre Identität als Studierende beeinflusst. Die sich hierin konstituierende Anforderung liegt darin, einen wissenschaftlich-reflexiven Studierendenhabitus auszubilden, der vor Vereinnahmung durch die Schulen und Überschätzung des eigenen Könnens schützt.
- Eine Befassung mit fachwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen oder fachdidaktischen Themen wird von vielen Lehramtsstudierenden weniger im Modus der handlungsentlasteten Distanz als Wissensaufbau geschätzt, als vielmehr hinsichtlich der Anwendbarkeit geprüft. Der Pflichtcharakter, der somit schriftlichen Arbeiten oder theoretischer Lektüre zukommt, färbt die Wahrnehmung der studienbezogenen Anforderungen ein. Dieser Punkt schließt an die erwähnte Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Studierendenhabitus an sowie an die Anforderung, den Mehrwert der Theorie zu erkennen und erforderliche Wissensbestände aufzubauen, um sie in Relation zu den Praxiserfahrungen setzen zu können.
- Es zeigt sich, dass mit der Einführung neuer Studienvarianten ältere und berufserfahrende Studierende mit Anforderungen konfrontiert sind, die ihr Studienverhalten und ihre Möglichkeiten der Partizipation oder der Leistungserfüllung beeinflussen. Diese konstituieren sich etwa in der Notwendigkeit, Familie, Nebenerwerb und Studium zu vereinen (Kowalski 2022), einen Umgang mit jüngeren Praxislehrpersonen/Mentor:innen in den Praktika zu finden oder sich nach einer mehrjährigen Berufstätigkeit wieder in einer Lernendenrolle zu bewegen.

Mit dieser Auflistung wird ein erster Versuch unternommen, Anforderungen im Studium in ihrer Vielschichtigkeit zu beschreiben. Relevante Bereiche wie z. B. fach- und querschnittsthemenbezogene Anforderungen und solche des alltäglichen studentischen Vollzugs (Prüfungen, Seminaranmeldungen, Gruppenarbeiten) sind hier noch nicht berücksichtigt.

Es stellt sich im Anschluss die Frage, in welcher Art und Weise ein Umgang mit den genannten Anforderungen für die Anbahnung eines professionellen Lehrer:inhabitus erfolgen müsste. Die Analogie eines *professionalisierten* Studierendenhabitus erscheint nicht passend, dennoch sollte es möglich sein, den Studierendenhabitus auch normativ, im Sinne wünschenswerter Haltungen und Dispositionen, zu entwerfen, wie z. B. die Einlassung auf Anforderungen und die Bereitschaft zu deren Bearbeitung (vgl. Kap. 2.2).

3.2 Theoretische Entwürfe des Studierendenhabitus aus einer Feld- oder Entwicklungslogik

Ist von einem *Studierendenhabitus* die Rede, so lässt sich schlussfolgern, dass sich dieser auf Personen bezieht, die an einer Hochschule studieren – in unserem Kontext, die für das Lehramt studieren. Umgekehrt stellt sich die Frage, ob jede Person, die studiert, automatisch, also qua Feldzugehörigkeit, einen Studierendenhabitus ausbildet und wie sich dieser angesichts der praktischen Studienanteile zum Lehrer:innenhabitus verhält.

Definiert man den Studierendenhabitus aus einer Feldlogik heraus, zeigt sich die Herausforderung der Vielfalt und Differenz – selbst wenn zunächst nur das hochschulische Feld gemeint ist. Wenn wir vom Feld der Universität sprechen, schließt es die Pädagogischen Hochschulen aus. Bundeslandintern sowie länderübergreifend ist die Diversität der Lehrer:innenbildungssysteme enorm. Das Feld, in dem sich der Studierendenhabitus herausbildet, ist also immer auf eine spezifische Hochschule mit ihrer Fächer- und Schulstufenkultur und mit den jeweiligen Ausbilder:innen bezogen. Aus den jeweiligen kontextuellen Bedingungen ergeben sich wiederum unterschiedliche Anforderungen an die Studierenden.

Das Feld Hochschule diversifiziert sich somit durch

- Hochschultypen
- Konzeptionen der Lehre, inkl. hochschuldidaktischer Konzepte und Seminarformen
- Professionalisierungskonzept und dessen Materialität
- Dauer/Umfang des Studiums
- Dauer, Konzeption und Lage von Praxisphasen im Studium
- Qualifizierung der Ausbilder:innen (beider Institutionen)
- Studienvarianten
- Fach- und Studienkultur
- Studieneingangsphase, etc.

Somit ist die empirische Betrachtung eines Studierendenhabitus immer aus einer Mehrebenenperspektive zu denken, die die Kulturen der einzelnen Ausbildungsorganisationen sowie die Orientierungen der Ausbilder:innen einbeziehen müsste (Leineweber & Košinár i. d. B.).

Geht man von einer Entwicklungs- oder Passungslogik aus, stellt sich die Frage, ob es möglich ist, ein Studium zu durchlaufen, ohne einen Studierendenhabitus auszubilden. In Kap. 2.1 wurde die Analogie zum Lehrpersonenhabitus aufgemacht, wonach ein Studierendenhabitus einen praktischen Sinn, der sich auf die Praxisform Studium bezieht und mit dem er den studienspezifischen Anforderungen begegnet, entwickeln muss. Dabei kann es unterschiedliche Spielarten geben. In Anlehnung an die Typen von Schüler:inhabitus (Helsper et al. 2020, S. 266) führe ich diese Überlegungen gedankenexperimentell weiter: Es wäre ein Studierendenhabitus der Hochschulferne denkbar, dem es schwerfällt, studententypische Anforderungen wie Hausarbeiten zu bewältigen, während er sich vielleicht im Praxisfeld bewährt – oder ein Studierendenhabitus des Leistungsstrebens. Der Studierendenhabitus ist somit jene inkorporierte Struktur, die eine Entsprechung zu den strukturellen Anforderungslogiken herstellt, die zur Bewährung im Studium beitragen und sukzessiv Routinen in der Bewältigung der Studienanforderungen entwickelt.

Wie erwähnt, konstituiert sich der Studierendenhabitus auch im Praxisfeld. Nach Kramer & Pallesen (2019, S. 81) kann „der Erwerb des Lehrerhabitus erst mit dem beginnenden Perspektivwechsel starten“. Für die Autor:innen vollzieht sich dieser Prozess als phasenübergreifende Herausbildung „lebensgeschichtlich nach der abgeschlossenen Schulzeit (im Studium, im Vorbereitungsdienst und v. a. im Berufseinstieg)“ (ebd., S. 81f.). Ein Lehrpersonenhabitus würde sich demnach nicht erst mit dem Eintritt in den Beruf herausbilden, da bereits während des Studiums eine Konfrontation mit den beruflichen Anforderungen beginnt. Angesichts von Stellvertretungen oder Teilzeitanstellungen, die Studierende in teilweise großem Umfang in den letzten Studiensemestern übernehmen, wäre davon auszugehen, dass sich schon während des Studiums ein Lehrpersonenhabitus entwickeln kann (Košinár & Laros 2022), sofern in der nebenberuflichen Tätigkeit dieselben Erwartungen an ihre Funktion und Aufgaben seitens der Schulleitung oder der Eltern gestellt werden, wie an ausgebildete Lehrpersonen. In Schulpraktika ist allerdings aufgrund der eingeschränkten Verantwortung und Zuständigkeiten für die Schüler:innen und die Klasse nicht von einem Lehrer:innenhabitus, sondern von einem *berufsfeldbezogenen Studierendenhabitus* auszugehen, der – aufgrund der unterschiedlichen Anforderungslogiken Differenzen zum hochschulbezogenen Studierendenhabitus aufweisen kann.

Wie das nächste Kapitel zeigt, wird in Forschungsprojekten bisher v. a. der berufsfeldbezogene Studierendenhabitus in den Blick genommen, was damit zu tun haben mag, dass für die Professionalisierungsforschung Entwicklungsprozesse zwischen Ausbildungsphasen und mit Blick auf das spätere Lehrer:innenhandeln von besonderem Interesse sind.

4 Empirische Entwürfe des Studierendenhabitus in verschiedenen Phasen des Studiums

Seit einigen Jahren wird der Studierendenhabitus resp. werden Orientierungen von Studierenden (z. B. zu Inklusion, zu beruflichen Anforderungen) in verschiedenen Studien untersucht (Wittek et al. i. d. B.). In diesem Kapitel wird die empirische Betrachtung eines Studierendenhabitus auf der Basis einer eigenen Längsschnittstudie in Bezug auf den Studieneintritt und die spätere Studienphase vorgenommen. Weitere Befunde aus ausgewählten Forschungsprojekten werden flankierend hinzugenommen. Es wird an dieser Stelle versucht, den Studierendenhabitus in seiner (berufs-)biografischen Bewegung vom Schüler:in- zum Lehrpersonenhabitus näher zu bestimmen. Hierfür werden Studien aus einer einphasigen Lehrer:innenbildung in der Schweiz und einer zweiphasigen Lehrer:innenbildung in Deutschland rezipiert. Für ein besseres Verständnis der Schweizer Primarlehrpersonenausbildung, in deren Kontext das eigene Projekt stattfand, werden zunächst relevante Informationen zur Ausbildung und zur Studie gegeben.

4.1 Kontextinformationen zur Schweizer Primarlehrpersonenausbildung und zum Projekt

Schweizer Volksschullehr:innen (Klassen 1-9) werden an Pädagogischen Hochschulen (PH) ausgebildet, die auf eine erst 20-jährige Gründung zurückblicken können. Das Studium ist traditionell praxisnah aufgebaut, umfasst mehrere Praktika, die an einigen Standorten an Partner- oder Kooperationsschulen stattfinden. Die sie dort betreuenden Praxislehrpersonen sind überwiegend seminaristisch ausgebildet worden und auch die hochschulischen Ausbilder:innen haben einen differenten und nicht immer wissenschaftlichen Hintergrund. Die den Ausführungen zugrunde liegende Untersuchung erfolgte unter Studierenden, die für die Primarstufenausbildung (Klassen 1 – 6) je nach PH sieben bis zehn Unterrichtsfächer im Rahmen eines dreijährigen Bachelor studieren, bevor sie in den Beruf eintreten.

Der Studierendenhabitus konstituiert sich also im vorliegenden Kontext in einem traditionell nicht-akademischen Kontext und einer stark berufsbezogenen Ausrichtung des Studiums, die mit der Einführung des Jahrespraktikums (je Woche 1.5 Praktikumstage) eher noch verstärkt wird. Der akademische Teil umfasst fachdidaktische und fachwissenschaftliche sowie erziehungswissenschaftliche Studienbereiche, die je nach Konzeption in den Begleitveranstaltungen zu den Praktika fortgesetzt werden.

Das vom Schweizer Nationalfonds geförderte Projekt ‚Professionalisierungsverläufe angehender Primarlehrpersonen im Kontext berufspraktischer Studien. Eine

rekonstruktive Längsschnitt- und Mehrebenenanalyse⁴ (PH FHNW 2017-2020⁴) untersucht in Teilstudie 1 eine Gruppe von Studierenden aus einem Jahrgang (N = 35) zu drei Zeitpunkten ihres Studiums jeweils zum Ende eines Studienjahres (Košinár 2022, vgl. Abb. 4). Das Sample umfasste Studierende aus drei als Forschungsschulen rekrutierten Partnerschulen, die vor der Anmeldung über die damit verbundene Studienteilnahme informiert wurden. Das zentrale Erkenntnisinteresse lag darin, den Prozess ihrer Entwicklungsverläufe wissenschaftlich zu begleiten und die habituellen Dispositionen, die sich in ihrer Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung sowie in ihrem Zusammenspiel mit verschiedenen Akteur:innen erkennen lassen, zu rekonstruieren.

Die Datenanalyse erfolgte mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017). Im Verlauf der Analysen und mit der Komparation der Typologien von t1 und t2 traten zunehmend Studienphasenspezifika mit einem eigenen Entwicklungsproblem hervor, in denen sich der konjunktive Erfahrungsraum der Studierenden abbildete. Die Rekonstruktion der Orientierungen in weiteren Dimensionen (s.u.), diente zur Ausschärfung der Typen von Studierendenhabitus (Košinár & Laros 2021).

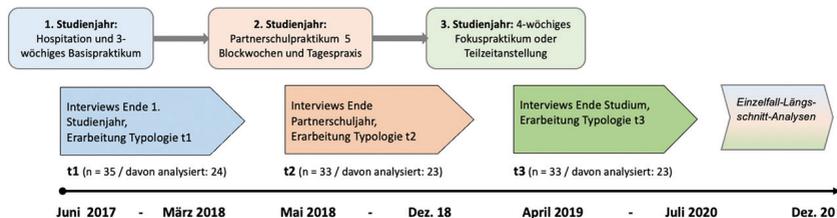


Abb. 3: Forschungsdesign von Teilstudie 1

Als Phasenspezifika im Studium lassen sich insbesondere die Studieneingangsphase (t1) und die Phase nach dem Jahrespraktikum (t2) ausmachen. Es wird zur empirischen Beleuchtung der Frage nach der möglichen Ausbildung eines Lehrer:innenhabitus im Studium als dritte Phase das Studienende (t3) einbezogen (vgl. Abb. 4). Im Folgenden werden Befunde zu den drei Phasen dargelegt.

4.2 Der Studierendenhabitus in der Studieneingangsphase

Die Studieneingangsphase umfasst in der vorliegenden Einteilung das erste Studienjahr. Dieser Transitionsphase, die ganz unterschiedliche Lebensphasen miteinander vereinen kann, schreibt Marlene Kowalski eine „prekäre Relevanz“ zu, in der Lehramtsstudierenden mit „eigenen biographischen und schulischen

⁴ Mitarbeitende im Projekt waren Anna Laros, Sabine Leineweber, Martin Adam und Jörg Korte.

Erfahrungen sowie den universitären und schulischen ‚Feldanforderungen‘ [...] konfrontiert werden“ (Kowalski 2022a, S. 6). Die biografische Spannweite unter den Studienanfänger:innen ist groß, weswegen es eine umfassende empirische Aufgabe ist, herauszuarbeiten, mit welchen Voraussetzungen, Vorerfahrungen, schul- und/oder berufsbezogenen Habitus etc. sie ins Studium eintreten und inwiefern diese für den Studieneintritt und die Anforderungsdeutung und -bearbeitung handlungsleitend werden. Eine Unterscheidung der Studierendengruppen, die ein Regelstudium aufnehmen, nimmt das Projekt IndEL (Kowalski 2022a) vor. Dort wurden gezielt Studierende mit längerer anderweitiger beruflicher Erfahrung und höherem Lebensalter (N = 4) und solche, die direkt nach dem Abitur das Studium aufgenommen haben (N = 4) vergleichend untersucht. In unserer Projektsample findet sich ebenfalls eine große Altersspannweite (19-41 Jahre) unter den Studierenden, die gemeinsam ins Regelstudium eingetreten sind. Von diesen hatten ca. 25 % bereits eine frühere Berufstätigkeit absolviert. In beiden Studien wurden über die Interviewfragen biographische Retrospektionen angeregt und Impulse zu Erzählungen gegeben, aus denen der Umgang mit den Anforderungen zu Studienbeginn rekonstruiert werden konnte. Über Einzelfallrekonstruktionen wurden mit der Dokumentarischen Methode (schul- und berufs-)biographisch geprägte Deutungen und ihr Umgang mit den Anforderungen zu Studienbeginn und im ersten Praktikum erforscht (Košinár 2022).

Als konjunktiver Erfahrungsraum erweist sich bei Studieneintritt das geteilte Entwicklungsproblem der Transition und des Eintritts in ein Studium. Im Vergleich beider Studien lässt sich jedoch ein länderspezifischer Unterschied erkennen, der sich im starken Berufsbezug bei den Schweizer Studierenden und im Einfinden in das Studieren bei den deutschen Studierenden ausmachen lässt. So zeigt sich, dass die Studierenden in der IndEL-Studie zunächst mit der Rollenfindung als Student:innen und mit dem Aufbau von Peer-Beziehungen befasst sind (Kowalski 2022b). Für die jüngeren Studierenden ist der Studienbeginn die biografische Phase des Selbstständig-Werdens und der Ablösung vom Elternhaus (ebd.). Für die älteren Studierenden tritt im Rahmen der „Rollenkonstruktion als Studierende“ (ebd.) als zusätzliche Anforderung die Vereinbarkeit mit den bisherigen Verpflichtungen auf. Auch zeigt sich, dass „der späten Wahl für das Lehramt [...] in der Regel eine biografische Krise bzw. ein biografischer Umbruch oder Wechsel der Lebenssituation“ (ebd.) vorausgeht, was sich als studierendengruppenspezifische Anforderung der „Gestaltung einer berufsbiografischen Wendung“ (ebd.) ausdrückt. Hier zeigt sich übereinstimmend die als Entlastung zu rahmende Option, das Studium ggf. auch wieder abzubrechen. Gemeinsam ist beiden Studien der Bezug der Neustudierenden auf die eigene Biografie.

Im Folgenden werden die im Schweizer Projekt rekonstruierten Orientierungsrahmen zu t1 kurz dargelegt, um die empirisch erkennbaren Verbindungslinien zur (Schul- und Berufs-)Biografie zu verdeutlichen (ausführlicher in Košinár 2023).

I. Das Studium als logische Schlussfolgerung

Diese Gruppe von Studierenden erlebt das Studium als logischen Folgeschritt ihrer bisherigen Biografie. Es lassen sich zwei Ausprägungen (Typen) unterscheiden. Typ Ia vereint Studierende mit Berufserfahrung, für die der Studieneintritt Hoffnung auf eine bessere existenzielle Gesamtsituation bedeutet. Im Orientierungsrahmen der *Berufserkundung mit der Dringlichkeit der Passungsbestätigung* werden die hochschulischen Studienanteile in ihrer Relevanz relativiert und es wird v. a. den Praktikumserfahrungen Bedeutung beigemessen. Eignungszweifel der Ausbilder:innen werden als Passungsbedrohung abgewiesen und auftretende Krisen schnellstmöglich geschlossen. Im Unterschied dazu begegnen Studierende des Typs Ib dem Studium als *Berufserkundung im Modus der Offenheit*. Sie loten erst noch aus, ob sie sich nach dem ersten Schulpraktikum für eine Fortführung des Studiums entscheiden.

II: Das Studium als berufsbiografische Selbstverständlichkeit

Die zweite Gruppe vereint Studierende, die bereits in der eigenen Schulzeit entschieden haben, später selbst Lehrperson zu werden. Hier finden sich auch Studierende aus ‚Lehrerfamilien‘. Das Studium wird als *Berufserkundung auf dem Weg in den Lehrberuf* gerahmt und das erste Praktikum dient v. a. zur *Standortbestimmung* bereits vorhandener lehrberuflicher Fähigkeiten.

III: Das Studium als bewusste Berufsentscheidung

Es eint die dritte Gruppe, dass im Verlauf ihrer Lebensbiografie eine *bewusste Entscheidung für den Lehrberuf* erfolgte. Die Gründe sind vielfältig: Während Typ IIIa einen positiven Gegenhorizont zur negativ erlebten Schulzeit setzen möchte und das Praktikum zur Prüfung der *Realisierbarkeit seiner beruflichen Ideale* an der Schulrealität nutzt, setzt Typ IIIc einen positiven Gegenhorizont zur bisherigen Bürotätigkeit. Typ IIIb hat den frühen Wunsch, Lehrperson werden, zunächst hinterfragt und andere Wege eingeschlagen. Mit der bewussten Entscheidung für das Studium geht die Erkundung des Lehrer:innenhandelns mit individuellen Schwerpunktsetzungen einher (Košinár 2022).

Zusammenfassend lassen sich bei allen Typen aus der bisherigen Schul- oder Berufsbiografie begründete Erwartungen an das Studium und bildungsbiografisch geprägte Orientierungsrahmen herausarbeiten, mit denen sie in die Hochschule und ins Praktikum eintreten.

Im Versuch einen Studierendenhabitus für die frühe Studienphase zu entwerfen, ist die von Kowalski (2022b) entworfene Zusammenstellung von zentralen Dimensionen hilfreich, die auch an die Vergleichsdimensionen aus unserer Schweizer Studie anschließt. Der frühe Studierendenhabitus konstituiert sich demnach aus den sechs Dimensionen:

1. Bisheriger (beruflicher) Werdegang
2. Bildungsverständnis innerhalb der Herkunftsfamilie

3. Eigene Lerner:innenbiografie: Schulische Anforderungen und Krisen
4. Rahmung und Deutung des Studienbeginns
5. Erleben und Deutung erster Krisen im Studium
6. Ausblick auf das studienbegleitende Praktikum

Wie deutlich wird, bezieht sich die Hälfte der Dimensionen auf die Zeit *vor* dem Studium, resp. den Herkunfts- und individuell erworbenen Habitus (vgl. Kap. 2, Abb. 1). Feldspezifische Teilhabitus (Schüler:inhabitus und ggf. ein beruflicher Habitus) werden in ihrer Bedeutung für den Studienbeginn beigezogen. Wie die Befunde aus beiden Forschungsprojekten belegen, prägen der familiäre sowie der schulische und ggf. der berufsbezogene Habitus die Anforderungsdeutung und die Bearbeitung von Krisen insofern, dass der Umgang mit Leistungserwartungen (der Familie, der Bildungsinstitutionen) eine hohe Konsistenz aufweist (Jacob & Adam i. d. B.; Košinár & Laros 2022; Kowalski 2022a).

Auch wenn der Schüler:inhabitus nicht mehr in situ erfasst werden kann, weisen erarbeitete Fallstudien Verbindungslinien zwischen den schulbezogenen Erinnerungen und dem Studierendenhabitus auf, etwa in Bezug auf den Umgang mit institutionellen Leistungserwartungen oder in der Fortführung schulbiografisch relevanter Themen (Košinár & Laros 2022; Kowalski 2022a). So bringen die Studierenden zentrale schulische Erlebnisse mit, die sich in den Erzählungen von ihrem 1. Praktikum nun neu aus der Studierendenperspektive wiederfinden. Wie am Fallbeispiel Tina Lasnic dargelegt, hat diese in ihrer Schulzeit unter der fehlenden Anerkennung ihrer Individualität gelitten und erkundet als Praktikantin, wie man jede:n Schüler:in fördern und wertschätzen kann (Košinár & Laros 2022). Diese einzelfallbezogenen Zusammenhänge weisen auf Verbindungslinien hin, die sich in der Typisierung nicht mehr abbilden lassen. Sie geben aber einen Hinweis darauf, dass Studierende im Studieneintritt den Anforderungslogiken einer Lehrperson (Kramer & Pallesen 2019, S. 80) mit ihrer Schul- und Berufsbiografie begegnen und diese vor dem eigenen biografischen Hintergrund verhandeln.

4.3. Der Studierendenhabitus im Langzeitpraktikum

Im Vergleich zum Studienbeginn zeigt sich im Verlauf des Studiums und im Kontext des Langzeitpraktikums eine zunehmende Auseinandersetzung mit den lehrberuflichen Anforderungen: Es werden Entwicklungsaufgaben aufgerufen (Keller-Schneider 2021; Keller-Schneider & Hericks 2017), die vor der Einführung eines Praxissemesters oder eines Jahrespraktikums eher im Referendariat oder im Berufseinstieg zu verorten waren. Dies sind z. B. Anforderungen an die Vermittlungstätigkeit, die sich auf die Begleitung eines längeren Lernprozesses von Schüler:innen beziehen und die in einem Blockpraktikum nicht in den Blick genommen werden konnten. Auch intensiviert sich die Zusammenarbeit mit den Praxislehrpersonen/Mentor:innen und weiteren schulischen Akteur:innen (vgl. Kap. 2.2). Für den Studierendenhabitus, der sich, wie bereits betont, in zwei

Feldern konstituiert, wird zudem die Auseinandersetzung mit Leistungserwartungen beider Ausbildungsinstitutionen und der Umgang mit möglichen Widersprüchen und Inkongruenzen intensiviert.

Im Folgenden werden rekonstruktive Befunde aus der späteren Studienphase für die Erfassung eines Studierendenhabitus herangezogen. Für eine länderspezifische Differenzierung werden ausgewählte Erkenntnisse aus zwei deutschen Forschungsarbeiten von Joana Kahlau (2023) und Sarah Zorn (2020) hinzugenommen. Gemeinsam ist den drei Studien, dass die Studierenden einen hohen Studienanteil über einen längeren Zeitraum in der Schule absolviert haben und sich rund ein Jahr vor dem Studienabschluss befinden.

In den Interviewfragen wird überwiegend auf die berufspraktischen Erfahrungen Bezug genommen, sodass sich die Typologien v. a. auf den habituellen Umgang mit den lehrberuflichen Anforderungen und weniger mit den hochschulseitigen Leistungserwartungen beziehen. Zur Verdeutlichung dessen, was in Bezug auf den Studierendenhabitus in den Blick gerät, wird hier von einem *ausbildungsbezogenen* Habitus gesprochen. Mit Bezug auf das Schweizer Sample drückt diese Bezeichnung bereits den Befund aus, dass sich typenübergreifend im rekonstruierten Datenmaterial eine deutliche Abkehr von den hochschulischen Erwartungen und Anforderungen ausmachen lässt und vollumfänglich der Logik einer praxisbasierten Berufslehre gefolgt wird. Somit lässt sich hier nur *eine* Dimension des *Studierendenhabitus* empirisch belegen, die sich am „praktischen Habitus professionellen Könnens“ (Helsper 2021, S. 140) orientiert und die Lehrer:innenbildung als berufliche Ausbildung und nicht als Studium rahmt.

Im Schweizer Projekt wurde als phasenspezifisches Entwicklungsproblem (t2) das „Durchlaufen eines Langzeitpraktikums in zwei Innovationsfeldern“ identifiziert (Košinár 2022). Der konjunktive Erfahrungsraum der Studierenden bildet sich in einer neuen Praktikumsstruktur ab, die für Ausbilder:innen der Hochschule ebenso wie für die Praxislehrpersonen in den Partnerschulen neue Anforderungen bereithielt (Leineweber & Košinár i. d. B.). Die Studierenden wiederum waren aufgefordert Anforderungen der Selbstorganisation in der Parallelführung von Studium und Tagespraktikum zu bewältigen und zugleich Anforderungen zu bearbeiten, die sich aus der kontinuierlichen Partizipation im Unterricht ergaben. Es konnten im Rahmen unserer SNF-Studie fünf Studierendenhabitus (Tab. 1) rekonstruiert werden, in denen sich der Umgang mit dem Entwicklungsproblem und den Anforderungen im Langzeitpraktikum abbildet. Folgende Vergleichsdimensionen wurden herangezogen, um einen Studierendenhabitus zu rekonstruieren.

1. Die Bedeutung des Partnerschulpraktikums im Rahmen des gesamten Studiums
2. Die Konstituierung von Krisen, deren Deutung und Bearbeitung
3. Die Adressierung der Praxislehrperson
4. Die Bedeutung und Rolle der Tandempartner:in

Wie sich im Vergleich mit den Dimensionen aus der Studieneingangsphase zeigt (Kap. 4.2), wird der Bezug zur Biografie hier durch die Bewältigung der Anforderungen in der Praxis und die Zusammenarbeit mit der Praxislehrperson und der/dem Tandempartner:in ersetzt. Es wurde eine Typisierung der Fälle vorgenommen, die im Folgenden in ihrer Differenz beschreiben und durch die Typologien aus den Studien von Kahlau (2023) und Zorn (2020) angereichert werden.

Tab. 1: Studentischer Habitus im Langzeitpraktikum (Košinár & Laros 2021, S. 237)

	Orientierungsrahmen in der Partnerschulphase	Abgrenzung	Erweiterung	Entwicklung	Erkundung	Bewährung
Ausbildungsbezogener Habitus	Partnerschulphase als <i>Zumutung</i> und <i>Überforderung</i>	Partnerschulphase als <i>Erfahrungs- und Erweiterungsraum</i>	Partnerschulphase als <i>Erfahrungs- und Erweiterungsraum</i>	Partnerschulphase als <i>Entwicklungsraum</i> mit dem Ziel der <i>Realisierung eigener Ideale</i>	Partnerschulphase als <i>Erkundungs- und Erfahrungsraum</i>	Partnerschulphase als <i>Bewährungsraum</i>
Bedeutung des Partnerschulpraktikums (Praktikumsorientierung)	Potenzielles Entwicklungsangebot, das durch systemimmanente Fehlentscheidungen in seiner Wirkung begrenzt bzw. verunmöglicht ist	Erweiterung <i>eigener Fähigkeiten</i> ; Anforderungen in der Realität Schule (aktiv) begegnen	Konfrontation mit <i>Begrenzungen des lehrberuflichen Handelns</i> , und intensives Arbeiten an deren Überwindung.	Erkundung möglichst vieler Facetten des Handlungsfeldes einer Lehrperson mit dem Ziel eigener <i>Sicherheits-erlangung</i>	(Wertvolles) Entwicklungsangebot, das durch PH und Praxislehrperson <i>vorstrukturiert und angeleitet</i> ist.	
Konstituierung von Krisen, deren Deutung und Bearbeitung	Keine Bearbeitung (Schließung) Gründe für Nicht-Bearbeitung werden angegeben	Annahme und Einlassung Bei unterschiedlicher Bearbeitung	Bearbeitung Teilweise im Austausch mit anderen (Tandem, Praxislehrperson)	Keine Bearbeitung Krisen und Anforderungen werden wahrgenommen.	Bearbeitung in der Regel mit und durch Praxislehrperson	
Adressierung der Praxislehrperson (Pxl)	Pxl als Quelle der Entlastung soll durch Reduktion der Anforderungen und Erwartungen Entlastung bieten	Pxl als Ermöglichende soll Raum für eigene Ideen und Ausgestaltung geben	Pxl als Ermöglichende sowie als <i>Vorbild</i> der Realisierung der Idealbilder	Pxl als Beraterin, (Coach) Soll nah dran sein, Vorschläge anbringen und an den eigenen Anliegen orientiert beraten	Pxl als Handlungsanleitende und Bewertende Ihre Anleitungsrolle wird nicht hinterfragt	
Bedeutung / Rollenfunktion Tandempartner*in	Komplementäre Asymmetrie Weitere Quelle der Belastungsreduktion.	Symbiose (w) oder Abgrenzung (m) Genderspezifisch	Unterschiedlich je nach Passungsleben Symbiose, Partnerschaft oder Abgrenzung	Unterschiedlich Partnerschaft, Symbiose, komplementäre Asymmetrie (jeweils wird <i>Passung</i> hergestellt).	Unterschiedlich Symbiose und komplementäre Asymmetrie	
Umgang mit den phasenspezifischen Entwicklungsproblem	Vermeidung Strategisch und durch Überforderung	Einlassung Bearbeitung im selbst gesteckten Rahmen	Einlassung Bearbeitung bis sich Veränderung einstellt	Vermeidung Verbleibt im Modus der Erkundung	Einlassung Bearbeitung nur mit Begleitung möglich	

Modi des Umgangs „Durchlaufen eines Langzeitpraktikums in zwei Innovationsfeldern?“

Abgrenzung

Studierende mit einem ausbildungsbezogenen Habitus der *Abgrenzung* ordnen das Partnerschuljahr auf expliziter Ebene als effiziente Vorbereitung auf den Lehrberuf ein. Aufgrund der Vielfältigkeit von gleichzeitig an sie herangetragenen Aufgaben rahmen sie diese Phase jedoch als *Zumutung*. Es zeigt sich eine deutliche Vermeidungstendenz gegenüber Anforderungen, die über eine mühelose Bewältigung und über ein selbstgestecktes Zeitkontingent hinausgehen. Die Praxislehrperson wird als *Quelle der Entlastung* adressiert mit dem Argument, dass „die PH“ Unmögliches neben dem Praktikum verlange. Somit wird das strategische

Moment der Vergemeinschaftung mit der/dem schulseitigen Ausbilder:in gegenüber der Hochschule initiiert, um sich vor möglichen Krisen durch Überforderung zu schützen. Bei Kahlau (2023, S. 247) findet sich ein solcher Typus mit einer „Orientierung am Bekannten im Modus der Reaktion“ (ebd.). Auch dieser empfindet „Anforderungen als [...] überforderndes Neues, das nicht zum Bekannten passt“ (ebd.). Das Verlassen von Sicherheiten, die Begegnung mit dem Neuen, bei dem die Sicherheit des Vermögens und Bewältigens verlassen werden, wird für diesen Habitus zur Bedrohung. Damit wird die Erfahrungskrise, die „für die eigene Entwicklung und Erkenntnis“ (Combe 2005, S. 82) genutzt werden könnte, abgewehrt.

Erweiterung

Aus diesem Studierendenhabitus heraus wird das Partnerschuljahr als *Erfahrungs- und Erweiterungsraum* gerahmt. Der Gestus der Erweiterung ist hier auf die stete Vermehrung des eigenen berufspraktischen Könnens durch Erfahrungsaufschichtung gerichtet. Es zeigt sich eine aktive Haltung gegenüber den sich konstituierenden Anforderungen und eine lösungsorientierte Bearbeitung, jedoch im selbstgesteckten Rahmen, der eine erfolgreiche Bewältigung verspricht. So weisen Studierende mit einem Erweiterungshabitus bestimmte Anforderungen als irrelevant zurück, um diesen nicht weiter nachgehen zu müssen. Die Praxislehrperson wird als *Ermöglichende* adressiert, die Gestaltungsfreiräume geben soll. Ein anschlussfähiger Typus findet sich bei Zorn (2020) mit einem Professionalisierungsverständnis „autonomer Lern- und Entscheidungsprozesse“ (Zorn & Rothland 2020, S. 137). Ihn zeichnen eine „*selbstbestimmte* Gestaltung des Professionalisierungsprozesses“ (ebd., Herv. i. Orig.) und eine aktive Bearbeitung aus, wobei hier offenbleibt, inwiefern dieser Typus bereit ist, sich auf Krisenhaftes einzulassen. Auch Kahlau (2023, S. 247) beschreibt in ihrer Typologie einen Typus mit der „Orientierung am Neuen im Modus der Aktion“ (ebd.), den sie in zwei Untertypen aufteilt. Beide deuten Anforderungen als Herausforderung, wobei der eine Untertypus versucht „Anforderungen auszubalancieren“, in dem „Neues [...] stets mit dem Alten abgeglichen“, abgewogen und priorisiert wird (ebd.). In dieser Abwägung findet die *Einlassung* in einem eingeschränkten Rahmen statt (siehe Tab. 1).

Entwicklung

Der *Entwicklungshabitus* schließt an den zweiten Untertypus bei Kahlau an, der sich ebenfalls am „Neuen im Modus der Aktion“ (Kahlau 2023, S. 247) orientiert, jedoch mit der Ausprägung, Anforderungen zu suchen (ebd.), da ihm die Entwicklungsdynamik als Garant für die Aufbau von Professionalität erscheint. Die mehrmonatige Begegnung mit dem Praxisfeld dient ihnen dazu, die *Realisierung der eigenen Ideale* mit ihren bestehenden handlungspraktischen Fähig-

keiten abzugleichen (Košinár 2022). Begrenzungen begegnen Studierende mit einem Entwicklungshabitus mit einer intensiven Bemühung der eigenen Weiterentwicklung und so werden auch Krisen als zum Entwicklungsprozess zugehörig angenommen und bearbeitet. Die Praxislehrperson wird als *Vorbild* hinsichtlich der Realisierung der unterrichtlichen Ideale adressiert und als solche auch beansprucht. Die Zusammenarbeit mit dem:r Tandempartner:in wird je nach Passung der unterrichtsbezogenen Vorstellungen gestaltet. Dieser Habitus verfügt über ein hohes Selbstreflexionspotenzial in Bezug auf die eigene Rollenausgestaltung und die Fähigkeit zur Einordnung des Handelns in Bezug auf die Arbeitsbündnisgestaltung oder die Anregung von Lernprozessen bei den Schüler:innen. Analog zum Typus der „selbstbestimmten Gestaltung des Professionalisierungsprozesses“ (Zorn & Rothland 2020, S. 137) wird der eigene Professionalisierungsprozess autonom gestaltet, ohne Unterstützungsangebote abzuwehren.

Erkundung:

Mit einem *Erkundungshabitus* werden im Langzeitpraktikum die Facetten lehrberuflichen Handelns durch Mitmachen, Beobachten und Ausprobieren erkundet. Studierende mit diesem Habitus entwerfen sich vornehmlich in einer Praktikant:innenrolle, die ihnen hinsichtlich der Bearbeitung von sich konstituierenden Anforderungen und Krisen Entlastung bietet. Die Praxislehrperson wird als *Beraterin* adressiert, die herausfordernde Situationen für die Studierenden zu lösen hat und diese eng an ihren Anliegen orientiert beraten soll. Grundsätzlich werden das Jahrespraktikum und die Möglichkeit der Erfahrungsaufschichtung positiv gerahmt und es wird zu allen Bedingungen und Akteur:innen Passung hergestellt. Im Anschluss an einen Typus bei Zorn (2020) vollzieht sich die Professionalisierung aus Sicht des Erkundungshabitus „quasi automatisch“ (Zorn & Rothland 2020, S. 137) durch das Handeln im Praxisfeld selbst. Dabei wird jedoch nicht wie in Zorns Studie eine „reflexive Gestaltung“ (ebd.) willentlich zurückgewiesen, sondern vielmehr als eher hochschulische Vollzugsform (z. B. in Form von schriftlichen Erfahrungsberichten im Begleitseminar) ausgelagert. Hier lassen sich ähnliche Tendenzen beobachten, wie sie Kahlau (2023) für ihren Typus „Orientierung am Bekannten im Modus des Erhalts“ (ebd., S. 274) beschreibt. Auch der *Erkundungshabitus* vollzieht „Umdeutungen“ (ebd.), wenn Anforderungen auftauchen, mit denen er ihnen die Bedrohlichkeit oder die Dringlichkeit nimmt.

Bewährung:

Aus dem Studierendenhabitus Bewährung heraus entwerfen sich Studierende ebenfalls in einer Rolle als Praktikant:in. Im Unterschied zum *Erkundungshabitus* sehen sie sich jedoch stärker als entwicklungs- und unterstützungsbedürftig. Das Partnerschuljahr wird als *wertvolles Entwicklungsangebot* gerahmt, das durch

die PH und die Praxislehrperson vorstrukturiert und angeleitet wird. Letztere wird als *Handlungsanleitende und Bewertende* adressiert und deren Erwartungen (selbst wenn sie als unangemessen wahrgenommen werden) nicht hinterfragt. Sie wird als engste Bezugsperson für die Bearbeitung von Anforderungen und für die Krisenlösungen herangezogen, für die der *Bewährungshabitus* grundsätzlich die Bereitschaft zur Einlassung mitbringt. In der Typologie von Zorn findet sich ein anschlussfähiger Typus, der die eigene Professionalisierung als einen „durch Begleitung bestimmten und auf sie angewiesenen Prozess“ (Zorn & Rothland 2020, S. 137) rahmt. Dieser zeigt, wie auch der *Bewährungshabitus*, zunächst eine „fremdbestimmte Gestaltung des Professionalisierungsprozesses“ (ebd.), was sich im Lauf des Praxissemesters zu verändern scheint. Diese zunehmende Selbstbestimmung lässt sich auch beim Typ Bewährung belegen, was vermutlich auf die Struktur des Langzeitpraktikums zurückzuführen ist, in dem die Studierenden durch den langen Aufenthalt in einer Klasse zunehmend an Sicherheit gewinnen.

Zusammengefasst lassen sich unter den rekonstruierten Studierendenhabitus solche ausmachen, die

- überwiegend mit sich selbst befasst sind und sich zu den Leistungserwartungen der Hochschule und Schule in *Abgrenzung* positionieren. Das Praktikum wird als Pflichtübung gerahmt, die es mit Blick auf die Zeit nach dem Studium zu überstehen gilt.
- sich mit den lehrberuflichen Anforderungen auseinandersetzen und sich gemäß ihren Habitus (Erweiterung oder Entwicklung) auf diese begrenzt oder umfangreich einlassen, sich aber beide in einen Bewältigungsprozess begeben.
- sich als Praktikant:innen entwerfen und hierüber einen Schonraum (Erkundung) oder einen Bewährungsraum (Bewährung) etablieren, der es erlaubt Anforderungen zu etappieren, um sie bewältigbar zu machen (Bewährung) oder auf später zu verschieben (Erkundung).

4.4 Der Studienabschluss: Konturen eines Lehrer:inhabitus?

Mit Blick auf die in Kap. 2 eingeführte Theorie der Lehrerhabitusgenese soll an dieser Stelle dargelegt werden, wie sich Studierende in der Langzeitstudie ‚Professionalisierungsverläufe angehender Primarlehrpersonen im Kontext berufspraktischer Studien‘ zu Studierenden im Hinblick auf die Rolle als Lehrperson selbst entwerfen und inwiefern sich hier schon Konturen des Lehrer:inhabitus erkennen lassen. Es werden die in Kap. 4.3 eingeführten Studierendenhabitus hinsichtlich ihrer Weiterentwicklung beschrieben. Dabei eignet sich der Einbezug der Längsschnittstudie von Kahlau (2023).

Von der Abgrenzung zur Selbstbestimmung

Studierende mit einem *Abgrenzungshabitus* entwerfen sich kurz vor dem Berufseinstieg bereits als fertige Lehrperson. Ihr Orientierungsrahmen ist die *Selbstbe-*

stimmung, die sich darin konturiert, *eigenen Vorstellungen folgen und unabhängig handeln zu können*. Diese Option wird im positiven Gegenhorizont zum Praktikant:in-Sein verhandelt, ein Status, der mit Bewertungsdruck verbunden wird. Um der hierarchischen Struktur zu entkommen, wird die Praxislehrperson als Kolleg:in adressiert und es wird ihr als Ausbilder:in *Irrelevanz* zugewiesen. Für den Abgrenzungshabitus vollzieht sich das Lehrpersonwerden nicht als Prozess, sondern tritt sowohl aus der Persönlichkeit als auch aus dem beruflichen Tun hervor. Kahlau findet in ihrem Sample einen ganz ähnlichen Typus („Untertyp *hierarchisch-strukturierter Sozialraum*“ (Kahlau 2023, S. 252, Herv. i. Orig.), der sich „in einigen Fällen schon während der eigenen Schulzeit bereits als Lehrkraft entwirft“ (ebd.), was durch seine Tätigkeit als Stellvertretungslehrperson noch verstärkt wird. Auch hier wird eine „Rollengleichheit“ (ebd.) zu ausgebildeten Lehrpersonen hergestellt.

Von der Erweiterung des Handlungsspektrums zur Einfeldung in den Beruf

Der Studierendenhabitus *Erweiterung* entwickelt im Verlauf des Studiums ein Konzept der bevorzugten Unterrichtsgestaltung. Im Abschlusspraktikum sucht er Anschlussfähigkeit im Kollegium, wenngleich seine Bereitschaft zur Anpassung ihre Grenzen hat. Mit der Differenzfigur eines beruflichen oder professionellen Habitus (Kap. 2.3) gesprochen, konstituiert sich hier ein beruflicher Habitus, der sich im selbstgesteckten Rahmen mit den Erfordernissen des Schulraums auseinandersetzt, aber keinem weiterführenden Professionalisierungsanspruch folgt. Am Ende des Studiums übernehmen Studierende dieses Habitus als (professionell) Gesättigte bereits umfassende Stellvertretungstätigkeiten (vgl. Fall Summer, Košinár & Laros 2022).

Von der Entwicklung lehrberuflicher Professionalität zur Etablierung eines eigenen Stils

Beim Studierendenhabitus *Entwicklung* lässt sich zum Studienende bereits eine Transformation zum Lehrer:inhabitus beobachten. Studierende dieses Habitus haben das Studium für eine systematische Bearbeitung berufsbezogener Entwicklungsziele genutzt und in diesem Prozess die Umsetzbarkeit ihrer pädagogischen und vermittlungsbezogenen Ideale an der Realität der Institution Schule geprüft. Ihr Ziel für den anstehenden Berufseinstieg ist die Etablierung ihres eigenen pädagogischen und didaktischen Systems in einer eigenen Klasse zum Wohl der Schüler:innen, ohne sich von erfahrenen Kolleg:innen abzugrenzen. Deren Expertise wird durchaus anerkannt, es wird ihr aber nicht widerspruchslos gefolgt, sondern wo nötig, argumentativ widerlegt. Es bahnt sich im Entwicklungshabitus ein professioneller Habitus (Kap. 2.3) an, was sich an Reflexivität sowie an der Bereitschaft, den eigenen Professionalisierungsprozess sukzessiv fortzuführen, festmachen lässt. Dieser Habitus schließt an Kahlau's Typ „*Orientierung am Neuen*

im *Modus der Aktion*“, für den die „Anforderungsbearbeitung zur Identitätsnorm wird“ (Kahlau 2023, S. 248) an.

Von der Erkundung im Schonraum Praktikum zur Einmündung in den Beruf

Studierende des *Erkundungshabitus* rüsten sich für den bevorstehenden Berufseinstieg, indem das Aufgabenspektrum einer Lehrperson kritisch hinsichtlich der eigenen verfügbaren Wissensbestände durchleuchtet wird. Lerngelegenheiten werden als Entwicklungschance gerahmt und mit dem Ziel der Erfahrungsaufschichtung wahrgenommen. Die bisherige *Erkundungsorientierung*, mit der im Schonraum Praktikum den Anforderungen begegnet wurde, transformiert sich im Angesicht der Unausweichbarkeit beruflicher Verantwortungsübernahme. Dies dokumentiert sich einerseits in der *Einlassung* (wenngleich aus genannten pragmatischen Gründen) auf die sich konstituierenden Anforderungen und andererseits in der Umdeutung der eigenen Rolle. Das bisherige ‚Mitmachen‘ zeigt sich transformiert als Nachmachen erfahrener Kolleg:innen oder Selbstgestalten. Damit entspricht dieser Studierendenhabitus dem „Reaktionstyp“ bei Kahlau (2023, S. 256), dem sie wenig Professionalisierungspotenzial zuspricht, da dieser „die Anforderungen der Entwicklungsaufgaben zwar durchaus wahrnimmt, sie aber nicht aktiv, sondern reaktiv bearbeitet“ (ebd.).

Verharren in der Bewährungsorientierung

Studierende im Studierendenhabitus *Bewährung* reproduzieren den Umgang mit den Anforderungen im Praktikum bis zum Studienende und adressieren die Praxislehrperson nach wie vor als *Strukturgebende* und *Anleitende*. Im Wissen um den bevorstehenden Berufseinstieg erfährt die letzte angeleitete Ausbildungssituation eine neue Dringlichkeit der Bewährungsbestätigung, die sich in einer neu auftretenden Widerständigkeit gegenüber vermeidbaren Anforderungen zeigt. Der bevorstehende Berufseinstieg wird als Verlust des geschützten Ausbildungsraums gerahmt. Wie eine frühere eigene Studie zeigt, ist dieser Habitus darum bemüht, sich im Berufseinstieg ein vergleichbares Unterstützungssystem aufzubauen (vgl. Fall Perrin, Košinár & Laros 2020)

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die empirischen Befunde haben verdeutlicht, dass es für die Bestimmung eines Studierendenhabitus sinnvoll ist, diesen aus einer Feldlogik *und* einer Entwicklungslogik heraus zu betrachten. Im vorliegenden Beitrag wurden die Phasen Studieneinstieg, spätere Studienphase nach einem Langzeitpraktikum und das Studienende ausgewählt, um aufzuzeigen, dass sich diese hinsichtlich des Entwicklungsproblems erkennbar unterscheiden lassen:

1. Die Studieneingangsphase als berufsbiografisch sensibler Transitionsprozess hat seine ganz eigene Anforderungslogik. Der enge Bezug zur bisherigen Biografie und die Verhandlung einer neuen Berufsperspektive vor dem Hintergrund (schul- und berufs)biografischer Erfahrungen ist in den zitierten Studien deutlich erkennbar. Ein zusätzliches Erkenntnisinteresse könnte daher sein, in der Herkunftsfamilie oder im individuell erworbenen Habitus angelegte Fähigkeiten (z. B. im Sport- oder Musikbereich), berufsbiografischen Vorerfahrungen sowie kultur- und milieubezogene Vorprägungen in zukünftige Forschungen einzubeziehen.

Die bisherigen Befunde legen weiterhin die Vermutung nahe, dass in der frühen Studienphase noch kein „wissenschaftlich-erkenntniskritischer Forschungshabitus“ (Helsper 2021, S. 140) entwickelt wird. Es muss jedoch die Limitation der Studien eingeräumt werden, da mit ihnen keine weitreichende Untersuchung der hochschulischen Studienanforderungen vorliegt. Es ist aber davon auszugehen, dass zu diesem frühen Zeitpunkt noch keine inkorporierten Praktiken des Studierens ausgebildet sind (eine Ausnahme wären jene Studierende, die schon einige Semester eines anderen Studiums absolviert haben), und daher auf in früheren Kontexten erworbene, bewährte Praktiken zurückgegriffen wird, in denen kulturelle oder gesellschaftlich verankerte Deutungen (auch zum Lehramtsstudium, zum Lehrberuf) zum Vorschein kommen. So müsste man im ersten Studienjahr eher von einem *sich anbahnenden Studierendenhabitus* sprechen. Um diese Herausbildung besser fassen zu können, wäre es notwendig, den Umgang mit den hochschulischen Anforderungen noch weiter auszudifferenzieren und die Genese eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus zu untersuchen.

2. Das Langzeitpraktikum als Phase der beruflichen Einsozialisierung aufgrund der intensivierten Berührung mit dem Schulfeld löst einen Perspektivwechsel aus. Von der Rückwärtsgewandtheit und der Anschlussbildung zum Vergangenen, treten nun der zukünftige Beruf und die antizipierten Erfordernisse für die Bewältigung dessen stärker in den Vordergrund. Die Auseinandersetzung mit lehrberuflichen Entwicklungsaufgaben fällt bei den Studierenden sehr divers aus und wird aus ihrem jeweiligen Studierendenhabitus heraus geführt. Ihre Bereitschaft zur Einlassung auf Krisenhaftes, das sich in der Auseinandersetzung mit dem Feld und unter Handlungsdruck konstituiert, variiert entsprechend und es lassen sich erste Prognosen hinsichtlich der späteren Anbahnung eines beruflichen oder professionellen Habitus (Helsper 2018, S. 128) ableiten.

3. Zum Ende des Studiums lässt sich eine Spannweite unter den Studierenden vom Praktikant:innenhabitus bis zu einem sich anbahnenden professionellen Lehrer:innenhabitus ausmachen. Entsprechend wird der bevorstehende Berufseinstieg (in einer einphasigen Lehrer:innenbildung) von den Studierenden als Gang in die Autonomie, als nächster Entwicklungsschritt oder als Krise gerahmt.

Ein weiteres Desiderat, das allerdings forschungsorganisatorisch und ressourcenbezogen schwierig zu realisieren ist, ist die Anlage von Längsschnittstudien von der Schulzeit, über das Studium und in den Beruf hinein. Erst hierüber könnten Verbindungslinien zwischen dem, wie das Schulische aus dem Schüler:inhabitus heraus verhandelt wurde und wie sich diese Aushandlungsprozesse im Studierenden- und später im Lehrpersonenhabitus abbilden, hergestellt, verworfen oder ausdifferenziert werden. Hieraus würden sich relevante Erkenntnisse für die theoretische Ausschärfung des Lehrer:inhabituskonzepts sowie für relevante Themen in der Lehrer:innena- und -weiterbildung erwarten lassen, z. B. in Bezug auf biografisch-reflexive Zugänge für die Bewusstwerdung über die eigenen impliziten Wissensbestände und handlungsleitende Orientierungen oder in Bezug auf die Identifizierung von schulbiografisch geprägten Rollenselbstbildern oder den früheren Umgang mit institutionellen Normen, die als Praktikant:in oder Lehrperson später weitergetragenen werden.

Trotz der sich mehrenden Anzahl an rekonstruktiven Untersuchungen zum Studium (Wittek et al. i. d. B.) handelt es sich mit dem Studierendenhabitus um ein junges Forschungsfeld, das komplex und vielschichtig ist. Die bisherigen Befunde weisen, trotz gegebener Limitierungen ihrer Aussagekraft durch Länderspezifik, thematische Begrenzung oder kleine Samples darauf hin, dass sich zwischen dem Schüler:inhabitus und dem späteren Lehrpersonenhabitus nicht nur ein Transformationsprozess vollzieht, sondern auch, dass die Anforderungen des Studiums einer eigenen Logik in zwei Feldern folgen. Aus diesem Grund lassen sich die Modelle lehrberuflicher Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg (Kap. 2.2) oder die Heuristik lehrberuflicher Professionalität (Kap. 2.3) nicht einfach rückbinden an das Studium, etwa indem man die Komplexität der Anforderungen reduziert (Keller-Schneider 2021). Vielmehr muss das Studium als eigenlogischer Bewährungs- und Entwicklungsraum, in dem sich berufliche Passung und Eignung erst noch klären, eingeordnet werden. Ein weiterer entscheidender Faktor für die Definierung eines Studierendenhabitus lässt sich in der Differenz zwischen einer ein- oder zweiphasigen Lehrpersonenbildung festhalten, die mit ihren unterschiedlichen Anschlüssen an das Studium die Rahmung der Zeit des Studiums beeinflussen.

Abschließend möchte ich vier Perspektiven für zukünftige Projekte anregen:

1. Trotz der Differenzen zwischen den Ländern und ihren Systemen scheint es für eine Verdichtung von Befunden ertragreich, Forschungsvorhaben (bundes-)länderübergreifend abzustimmen und vergleichbare Fragestellungen, Erhebungsinstrumente, Leitfragen und Auswertungsverfahren anzuwenden.
2. Eine Verständigung über das den Studien zugrunde gelegte professionalisierungstheoretische Verständnis wäre notwendig, um die Befunde zu Orientierungen und Habitus von Studierenden in einen Erkenntniszusammenhang bringen zu können.

3. Eine Datentriangulation aus Interviews und in-actu-Material (über Video oder Audioaufnahmen) würde helfen, die Perspektiven von Selbstauskunft, Erzählen über Situationen und die Beobachtung des Situationsvollzugs zusammenzuführen.
4. Eine mehrbenenperspektivische Vorgehensweise, in der organisationale Rahmenbedingungen und Ausbildungskulturen sowie die Habitus der Ausbilder:innen (beider Institutionen) einbezogen wären, könnte ein Mehrwert zur Bestimmung und Einordnung von Studierendenhabitus sein. Gerade über Gegenhorizonte, die in der Diversität von Perspektiven und Positionen ihren Ausdruck finden, könnten die studentischen Anforderungen und der habituelle Aushandlungsprozess mit diesen noch differenzierter erfasst werden.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2001). Einleitung. In Ders. (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 9-24). Opladen: Leske + Budrich.
- Combe, Arno (2005). Lernende Lehrer- Professionalisierung und Schulentwicklung im Lichte der Bildungsgangforschung. In Barbara Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Studien zur Bildungsgangforschung* (S. 69-90). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Combe, Arno & Kolbe, Ulrich (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833-851). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hascher, Tina (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (1), S. 87-98. <https://doi.org/10.25656/01:13805>
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Helsper, Werner (2019). Vom Schüler-zum Lehrerhabitus - Reproduktions- und Transformationspfade. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno 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
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), S. 7-15.
- Helsper, Werner, Gibson, Anja, Kiliyas, Wanda, Kotzyba, Katrin & Niemann, Mareike (2020). *Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, Uwe, Sotzek, Julia, Rauschenberg, Anna, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen. Eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 65-80. <https://doi.org/10.25656/01:20541>
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018). *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Jacob, Cornelia & Adam, Martin (2024/i. d. B.). Die eigene Schulzeit und ihr habituellem Stellenwert für Professionalisierung angehender Lehrpersonen – Erschließung biografischer Schulerfahrungen mit der Dokumentarischen Methode. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 123-144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlau, Joana (2023). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, Manuela (2021). Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer sowie aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive als Zugang zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen. In Tobias Leonhard, Petra Herzmann & Julia Košinár (Hrsg.), *„Gau theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorie und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 73-89). Münster & New York: Waxmann.
- Keller-Schneider, Manuela (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster & New York: Waxmann
- Keller-Schneider, Manuela & Hericks, Uwe (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 35 (2), S. 301-317. <https://doi.org/10.25656/01:16985>
- Košinár, Julia (2023). Von der Bedeutung biografischer Erfahrungen und der Phasenspezifität beim Studieneintritt: Eine Rekonstruktion von Studierendentypen. In Melanie Kowalski, Anca Leuthold-Wergin, Melanie Fabel-Lamla, Peter Frei & Britta Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer*innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 183-204). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Košinár, Julia (2022). Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie. *Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 40 (2), S. 268-285. <https://doi.org/10.25656/01:25379>
- Košinár, Julia (2019). Berufliche Identitätsbildung als Prozess und Entwicklungsaufgabe im Studium. In Nefram Safi, Caroline Bauer & Mirjam Kocher (Hrsg.), *Lehrberuf: Vorbereitung, Berufseinstieg, Perspektiven. Beiträge aus der Professionsforschung* (S. 83-98). Bern: hep.
- Košinár, Julia & Laros, Anna (2022). The genesis of the teacher habitus—a longitudinal study with Swiss primary teacher students. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 12, S. 255-274 (2022). <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00350-w>
- Košinár, Julia & Laros Anna (2021). Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Schul- und Lehrer*innenbildungsforschung – Umsetzungsvielfalt und methodologische Herausforderungen. In Alexander Geimer, Denise Klinge, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode* (S. 221-248). Berlin: CES. <https://doi.org/10.21241/ssaoar.70843>
- Košinár, Julia & Laros, Anna (2020). Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg. In Isabell v. Ackeren, Helmut Bremer, Florian Kessel, Hans-Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Carolin Rotter, Dominique Klein & Ulrich Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 255-268). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:19246>
- Kowalski, Marlene (2022a). „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>
- Kowalski, Marlene (2022b). Eigene Schulerfahrungen und ihre habitusspezifische Bedeutung im Kontext des Lehramtsstudiums – Zur Herausbildung eines Studierendenhabitus am Studienbeginn. Folienpräsentation im Rahmen der Online-Forschungswerkstatt DM. Pädagogische Hochschule Zürich, 12.7.2022 (unveröffentlicht).
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilde (2019). Der Lehrerberitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In Ders. (Hrsg.), *Lehrerberitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten, Idel, Till-Sebastian & Schierz, Matthias (2018). Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. Ein Basisbeitrag zur Einführung.

- Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 3-36. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.01>
- Leineweber, Sabine & Košinár, Julia (2024/i. d. B.). Passungsverhältnisse zwischen Studierendenhabitus und Ausbildungsmilieus im Jahrespraktikum an Partnerschulen. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 147-171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leineweber, Sabine, Billich-Knapp, Melanie & Košinár, Julia (2021). Entwicklungsaufgaben angehe-der Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, S. 475-490. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00323-5>
- Liu, Mei Ling (2022). Entwicklung eines Studierendenhabitus im Grundschullehramtsstudiums als Bestandteil der Lehrerprofessionalisierung: eine längsschnittliche Fallstudie. Fallpräsentation im Rahmen des binationalen Workshops „Studierendenhabitus: Eine fallbasierte Annäherung an ein noch aufzuschärfendes theoretisches Konzept“, Organisation und Moderation Julia Košinár & Rolf-Torsten Kramer. 01.03.2022 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), S. 282-301.
- Rotter, Carolin & Bressler, Christoph (2019). Habituelle Ausgestaltung der Lehrerrolle. Seiteneingestiegene und traditionell ausgebildete Lehrkräfte im Vergleich. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufes* (S. 192-213). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schenk, Barbara (2005) (Hrsg.). *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*. Studien zur Bildungsgangforschung. Wiesbaden: VS.
- Schmid Emanuel (2024/i. d. B.). Vielfältige Perspektiven und blinde Flecken. Rückfragen zur dokumentarischen Analyse von Professionalisierungsprozessen. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 58-82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, Doris, Hinzke, Jan-Hendrik & Schröder, Jana (2024/i. d. B.). Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums – ein Studienreview. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 85-120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, Doris, te Poel, Kathrin, Lischka-Schmidt, Richard & Leonhard, Tobias (2022). Habitusreflexion und reflexiver Habitus im diskursiven Widerstreit – grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 109-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zorn, Sarah K. (2020). *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zorn, Sarah K. & Rothland, Martin (2020). Auf (Ab-)Wegen oder: Wie man eine „professionelle“ Lehrkraft wird. Professionalisierungsverständnisse im Praxissemester. In I. Ulrich & Alexander Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (9). Wiesbaden: Springer VS, S. 129-153.

Autorin

Košínár, Julia, Prof. Dr., Leiterin des Forschungszentrums Lehrberufe und pädagogische Professionalität an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
Arbeitsschwerpunkte: Berufsbiografische Professionsforschung zu lehrberuflichen Laufbahnwegen, Pädagogische Professionalität im Wandel, Dokumentarische Längsschnittforschung, Hochschul- und Seminardidaktik, Qualifizierung von Ausbilder:innen.
julia.kosinar@phzh.ch

Emanuel Schmid

Vielfältige Perspektiven und blinde Flecken. Rückfragen zur dokumentarischen Analyse von Professionalisierungsprozessen

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit ausgewählten Schwierigkeiten Dokumentarischer Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums. Als empirischer Hintergrund fungieren die Erkenntnisse eines Forschungsprojekts, das sich der Rekonstruktion lehrberuflicher Krisenerfahrungen widmet. Anhand des Beitrags werden drei Problemfelder markiert, die sich dokumentarischer Forschung mit Blick auf die berufliche Entwicklung angehender Lehrpersonen aus Sicht des Autors stellen. Diese betreffen (1) die Vielfalt grundlegender methodischer Begriffe sowie damit korrespondierender Anschlussstellen, (2) die Gefahr einer eingeschränkten Sicht auf Entwicklungsprozesse in Folge methodologischer Setzungen sowie (3) die Stabilität berufsbezogener modi operandi, die anhand dokumentarischer Forschung in den Blick genommen werden. Abschließend werden Vorschläge unterbreitet, wie den dargelegten Problemfeldern begegnet werden könnte und Desiderate hinsichtlich weiterführender Klärungen formuliert.

Schlüsselwörter

Professionalisierung, Dokumentarische Methode, Professionalisierungsforschung, Methodenreflexion, rekonstruktive Forschung

Abstract

Various views and blind spots: Considerations concerning the documentary analysis of teachers' professionalization

The following contribution highlights selected difficulties concerning documentary research in the context of teacher training. Based on the findings of an empirical study, aiming at the reconstruction of critical experiences in teaching, three problem areas are defined, which, from the author's point of view, affect the documentary analysis of prospective teachers' professional development. The indicated challenges relate to (1) the broad – in part contradictory

– variety of methodological terms and theoretical points of reference, (2) the danger of a restricted view on developmental processes due to methodological determinations and (3) the high stability of job-related *modi operandi*, which are typically examined on the basis of documentary research. Finally, preliminary suggestions are made regarding how best to meet the illustrated challenges; and desiderata regarding further clarification are formulated.

Keywords

professionalization, documentary method, professionalization research, reflection on methodology, reconstructive research

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag folgt einer doppelten Stoßrichtung. Einerseits werden zentrale Ergebnisse eines Promotionsprojekts präsentiert, das sich der dokumentarischen Rekonstruktion von Krisenerfahrungen im frühen Berufseinstieg widmet. Die dargestellten Erkenntnisse sind auf inhaltlicher Ebene insofern anschlussfähig an diesen Themenband, als ehemalige Schweizer Primarstudierende während der ersten Monate ihrer selbstverantwortlichen Berufstätigkeit befragt wurden, so dass davon auszugehen ist, dass die rekonstruierten Handlungsmodi sich über weite Strecken bereits im Zuge der berufspraktischen Ausbildung konsolidierten.¹ Darüber hinaus dient die Darstellung der empirischen Ergebnisse im Kontext dieses Beitrags der Anbahnung von Rückfragen zur dokumentarischen Analyse von Professionalisierungsprozessen. So werden im zweiten Teil des Artikels exemplarisch methodisch-methodologische Herausforderungen fokussiert, die sich während des Vorhabens eröffneten.²

Die Dokumentarische Methode findet in den Sozial- und Erziehungswissenschaften ein breites Anwendungsgebiet. Dies betrifft auch das Feld der Professions- und Professionalisierungsforschung. Die fortlaufende Ausdehnung des Einsatzes der Methode bringt zum Ausdruck, dass sich diese auf unterschiedlichste Gegenstandsbereiche beziehen lässt und sich dort in erkenntnisgenerierender sowie forschungspraktischer Hinsicht bewährt. Und sie bringt mit sich, dass sich der Zugang selbst als dynamisches Feld konstituiert, welches stetigen Weiterentwicklungen und Ausschärfungen unterliegt. Angesichts der „wachsenden Komplexität

1 Die Lehramtsausbildung für Primarlehrpersonen in der Schweiz ist einphasig und beinhaltet während des sechssemestrigen Studiums bereits umfassende Praktikumsphasen.

2 Die Realisation der Studie erfolgte in den Jahren 2015 bis 2020. Wo spätere Entwicklungen hinsichtlich der aufgezeigten Schwierigkeiten relevant scheinen, wurde der Versuch unternommen, diese durch entsprechende Verweise zu inkludieren. Gleichwohl besteht keine systematische Anbindung des Beitrags an jüngste Grundlegungen des Professionalisierungsbegriffs aus praxeologischer Perspektive (vgl. hierzu etwa Bohnsack 2022, 2020).

und Differenzierung der Dokumentarischen Methode“ (Bohnsack 2021, S. 9) liegen mittlerweile zahlreiche Publikationen zur methodologischen Grundlegung und praktischen Anwendung derselben vor. Der entsprechend elaborierte Diskurs ist in seinen Nuancen nicht ohne weiteres zu verfolgen und zu sortieren. Unter Berücksichtigung der dargestellten Komplexität und Vielschichtigkeit der Methode besteht die Möglichkeit, dass sich die nachfolgend dargelegten Schwierigkeiten unverhofft als Schwierigkeiten des Autors und als dessen eigene blinden Flecken erweisen. Anhand des vorliegenden Beitrags sei dennoch der Versuch unternommen, potentielle überindividuelle Problemfelder anzuzeigen und dadurch Klärungen und Anschlüsse zu ermöglichen. Als empirischer Ausgangspunkt fungieren die Erkenntnisse meines Promotionsprojekts. Zur Kontextualisierung der nachgelagerten, forschungsmethodischen Sondierungen erfolgt zunächst eine möglichst prägnante Darstellung der entsprechenden Studie (2). Anschließend werden drei Problemlagen markiert, die sich Dokumentarischer Professionalisierungsforschung im Kontext des Studiums (oder darüber hinaus) aus Sicht des Autors stellen. Es sind dies die Vielfalt grundlegender forschungsmethodischer Begriffe sowie damit korrespondierender Anschlussstellen (3), die Gefahr einer eingeschränkten Sicht auf Entwicklungsprozesse in Folge methodologischer Setzungen (4) sowie die hohe Stabilität berufsbezogener modi operandi (5). Im Zuge der Entfaltung der Problemlagen wird jeweils ausgewiesen, wie sich diese im Kontext meines Vorhabens eröffneten und wie sie konkret gehandhabt wurden. Im abschließenden Resümee (6) werden allgemeine Vorschläge hinsichtlich des Umgangs mit den dargestellten Problemfeldern skizziert und weiterführende Desiderate formuliert.

2 Ausgangspunkt: Dokumentarische Rekonstruktionen zu Krisenerfahrungen

Nachfolgend wird die Studie vorgestellt, in deren Kontext sich die erwähnten Schwierigkeiten Dokumentarischer Professionalisierungsforschung manifestierten. Die entsprechende Einführung inklusive Darlegung des empirischen Vorgehens dient einer Anbahnung der im zweiten Teil des Artikels aufgeworfenen Problemfelder und Folgefragen.

2.1 Anlage der Studie und Erkenntnisinteresse

Das Promotionsprojekt ‚Krisen im lehrberuflichen Professionalisierungsprozess‘ zielt auf die Rekonstruktion von Lehrer:innenkrisen im frühen Berufseinstieg. Das Vorhaben schließt in mehrfacher Hinsicht an die Studie ‚Anforderungen Studierender in den Berufspraktischen Studien und im Berufseinstieg‘ an, im Zuge derer Schweizer Primarstudierende vom Abschlusspraktikum bis in die Berufstätigkeit begleitet wurden (Košinár & Laros 2020; Košinár et al. 2016). Strukturelle

Kopplungen mit der entsprechenden Untersuchung (nachfolgend *Anforderungsstudie* genannt) bestehen sowohl hinsichtlich des befragten Samples als auch hinsichtlich des theoretischen Bezugsrahmens sowie des Forschungsgegenstandes.³ Auf theoretischer Ebene wurde auf die Theorie des Erfahrungslernens nach Arno Combe und Ulrich Gebhard (2012, 2009) in ihrer Anwendung auf lehrberufliche Professionalisierungsprozesse durch Julia Košinár (2014) zurückgegriffen. Das von Košinár ausgearbeitete Krisenlösungsverlaufsmodell (ebd., S. 101) kombiniert die Dramaturgie von Erfahrungsprozessen mit dem Konzept lehrberuflicher Entwicklungsaufgaben bzw. der Bearbeitung beruflicher Anforderungen (Keller-Schneider 2010; Hericks 2006). In Ergänzung zur Anforderungsstudie erfolgte in meinem Promotionsvorhaben eine Zentralstellung krisenbehafteter Konstellationen (vgl. Kap. 4). Dabei wurde einem „entdramatisierten“ Krisenbegriff Folge geleistet (Hericks 2006, S. 79ff.). Krisen verweisen in diesem Sinne (lediglich) darauf, dass seitens eines Subjekts (noch) keine tragfähigen Routinen zur praktischen Bewältigung und/oder gedanklichen Einordnung einer Situation vorliegen. Sie können niederschwellig als Momente der „Entselbstverständlichung“ (Combe & Gebhard 2012, S. 89) oder „Diskontinuitätserfahrung“ (Hinze 2018, S. 9) gefasst werden. Es wurde angestrebt, entsprechende Krisenkonstellationen sowohl hinsichtlich ihrer Eröffnungsgestalt als auch hinsichtlich ihres impliziten Gehalts mit der Dokumentarischen Methode zu rekonstruieren. Dabei interessierte einerseits, wie sich den Berufseinsteigenden Irritationen als „physisches Äquivalent“ von Krisenkonstellationen eröffnen (Combe & Gebhard 2009, S. 553) und andererseits, wie sie mit entsprechenden Situationen umgehen.

2.2 Vorgehen

Als Datengrundlage meiner Dissertation fungierten leitfadengestützte Interviews mit zwölf berufseinsteigenden Primarlehrpersonen. In Anlehnung an Jan-Hendrik Hinze (2018, S.182) wurde der Annahme gefolgt, dass sich Krisenerfahrungen nicht zwingend explizieren lassen, in ihrer impliziten Struktur aber rekonstruktiv erfasst werden können. Die episodisch ausgerichteten Interviews wurden drei bis sechs Monate nach Antritt der ersten Anstellung als ausgebildete Lehrperson geführt und dauerten 60 bis 90 Minuten. Bei der Auswertung der Gespräche wurde an die dokumentarische Interpretation narrativer Interviews nach Arnd-Michael Nohl (2017) angeschlossen. Die Datenauswertung nahm ihren Anfang anhand der Gegenüberstellung zweier maximal kontrastiver Fälle, ehe eine schrittweise

3 Im Rahmen der Anforderungsstudie wurden angehende Primarlehrpersonen zu zwei Zeitpunkten befragt (vor Studienabschluss und nach zweijähriger Berufstätigkeit). Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stand die Konstitution und Bearbeitung beruflicher Anforderungen. Für beide Erhebungszeitpunkte wurden relationale Typologien (Nohl 2013) erarbeitet und längsschnittlich zueinander in Beziehung gesetzt. In meinem Promotionsprojekt interviewte ich dasselbe Studienensample im frühen Berufseinstieg (vgl. Kap. 2.2).

Erweiterung des Samples stattfand. Als Schlüsselfrage im Zuge der ersten Analysen erwies sich, ob sich fallintern überhaupt implizite Sinnstrukturen finden würden, welche die Wahrnehmung und Bewältigung krisenhafter Erfahrungen in homologer Weise (d. h. situations- bzw. episodенübergreifend) strukturieren. Zur sorgfältigen Prüfung dieser Frage wurden für alle Kernfälle ausführliche Einzelfallanalysen erstellt, im Rahmen derer alle (implizit oder explizit) zur Darstellung gebrachten Krisenerfahrungen abgearbeitet und auf Homologien geprüft wurden. Auf Basis der kontrastiv erstellten Fallanalysen wurde sukzessive eine Erweiterung und Ausschärfung potentieller Vergleichsdimensionen vorgenommen. Die Eröffnung und Bewältigung krisenbehafteter Situationen stand dabei von Beginn an im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. Weitere Dimensionen wurden abduktiv aus dem empirischen Material abgeleitet, sofern sich auf der Basis der reflektierenden Interpretation inhaltliche Bezüge zur zentralen Fragestellung der Studie andeuteten.

2.3 Typologie im Überblick

Über das Auswertungsverfahren wurde eine mehrdimensionale sinngenetische Typologie erarbeitet. Diese lässt sich insofern als „relationale Typologie“ verstehen, als auf sinngenetischer Ebene korrespondierende Ausprägungen in unterschiedlichen Vergleichsdimensionen vorliegen, deren Zusammengehen inhaltlich sinnhaft scheint, anhand des Auswertungsverfahrens aber „nicht auf etablierte soziale Lagerungen oder organisatorische Kontexte zurückgeführt werden“ konnte (Nohl 2013, S. 55). Als gemeinsames Orientierungsproblem aller Typen erweist sich der krisenbehaftete Einstieg in eine selbstverantwortliche Berufstätigkeit sowie der Umgang mit entsprechenden Erfahrungen. Die im Zuge der dokumentarischen Rekonstruktion erarbeitete Typologie umfasst vier relationale Typen (Schmid i.V.). Während sich die Typen A, B und C auf Basis der fallübergreifenden Relation typisierter sinngenetischer Orientierungen⁴ in fünf Dimensionen ergeben, konstituiert sich Typus D lediglich anhand relationaler Befunde in drei Dimensionen. Im Folgenden werden die Vergleichsdimensionen kurz erläutert, ehe ein tabellarischer Überblick über die Typologie (vgl. Tab. 1) sowie eine Kurzbeschreibung der Typen erfolgt. In Dimension 1 (Eröffnung von Krisen) geht es darum, wie sich Krisen im Sinne persönlicher Irritationen konstituieren, d. h. aus welchem Anlass sie sich ergeben und in welcher Form sie erfahrbar werden. Dimension 2 (Bewältigung von Krisen) fokussiert die Art und Weise der Bearbeitung entsprechender Erfahrungen sowie damit verbundene Formmuster der Einlassung auf und/oder Schließung von Irritationen. Dimension 3 (Institutionelle Selbstverortung) betrifft die Frage, wie sich die Berufseinsteigenden zur Schule als Institution bzw. zur Einzelschule als Organisation sowie den darin agierenden Personen ins Verhältnis setzen. Dimension 4 (Unterrichtsgestaltung) richtet den

⁴ Zur nachfolgenden Verwendung des Orientierungsbegriffs vgl. Kap. 3.2.

Blick auf die performative Logik, der im Zuge unterrichtlicher Interaktion gefolgt wird (Schmid 2024). Dimension 5 (Umgang mit Ungewissheit) beinhaltet unterschiedliche Teilaspekte. Im Fokus steht hier die Wahrnehmung und Bearbeitung von Ungewissheitsmomenten, die die eigene Unterrichtstätigkeit betreffen. Dabei wird zwischen der jeweils typischen Konstitutionsform von Kontingenz, dem Kontingenzerleben der Beteiligten sowie dem eigentlichen Umgang mit Ungewissheit unterschieden (Schmid 2021).

Tab. 1: Relationale Typologie zur Eröffnung und Bewältigung von Krisen

	Typus A	Typus B	Typus C	Typus D
Eröffnung von Krisen	Persönliche Grenzen Organisationale Missstände	Normative Dissonanzen Kollegiale Differenzen	Brüche und Störungen Spannungsverhältnisse	Externe Infra- gestellungen
Bewältigung von Krisen	Sondierung geeigneter Optionen Revidierung berufsbezogener Ansprüche	Erschließung möglicher Ursachen Sicherung persönlicher Zuständigkeit	Umgehung und Beseitigung von Problemen Herstellung von Anschlussfähigkeit	Klärung vs. Rückzug und Abgrenzung
Institutionelle Selbstverortung	Einfindung im schulischen Realitätsraum	Aneignung institutioneller Spielräume	(An-)Passung und Abschirmung	Annahme und Unterstützung erfahren
Unterrichtsgestaltung	Erreichung curricularer Ziele ----- Sicherstellung schulischen Wohlbefindens	Ermöglichung der Entfaltung von Interesse, Potential und Autonomie	Gewährleistung eines reibungslosen Vollzugs von Unterrichts	
Umgang mit Ungewissheit	Abfederung	Inszenierung	Negation	

2.4 Typenbeschreibung

Die nachfolgende Darstellung der relationalen Typen A-D erfolgt möglichst pointiert, soll aber zugleich eine tragfähige Grundlage für inhaltliche Bezugnahmen in Kap. 3 bis 5 bilden, wo es u. a. um die Reichweite der rekonstruierten modi operandi sowie die methodologische Konstitution von Krisen geht.⁵ Im Anschluss

⁵ Für eine ausführlichere Darstellung der Typen vgl. Schmid (i.V.).

an die Darstellung der einzelnen Typen erfolgt eine inhaltliche Relationierung der Vergleichsdimensionen.

Typus A

Beim relationalen Typus A (d. h. der typisierten Relation typisierter Orientierungen in fünf Dimensionen) eröffnen sich Irritationen i. d. R. als *persönliche Grenzen* und Unsicherheiten im Zuge der sinnhaften Ausgestaltung neuer beruflicher Aufgaben. Begrenzungserfahrungen betreffen dabei einerseits basale Ressourcen wie Zeit und Aufmerksamkeit – andererseits auch spezifische Grenzen des eigenen Wissens und Könnens. Zusätzliche Irritationen ergeben sich anhand des Erlebens *organisationaler Missstände*, die eine sorgfältige Erfüllung des eigenen Auftrags behindern. Im Zuge der Bewältigung von Krisen erfolgt eine konsequente Hinwendung zu Problemlagen unter Fokussierung persönlicher Handlungsmöglichkeiten sowie institutioneller Vorgaben (*Sondierung geeigneter Handlungsoptionen* unter Vergewisserung des institutionellen Kontextes). Wo es nicht gelingt, Anforderungen durch eine adaptierte Handlungspraxis zu begegnen, konstituieren sich intensive Reibungsprozesse zwischen Ansprüchen und Möglichkeiten. Dabei kann es zum Versuch einer *Revidierung berufsbezogener Anspruchshaltungen* kommen. Auf institutioneller Ebene steht bei Typus A die *Einfindung im schulischen Realitätsraum* im Vordergrund. Die eigene Tätigkeit wird dabei als Auftrag gerahmt, der mit spezifischen Rechten und Pflichten verbunden ist. Hinsichtlich der Gestaltung schulischen Unterrichts dokumentieren sich zwei divergente Orientierungen: Bei zwei Fällen steht hier die Anleitung der Schüler:innen im Zuge der *Erreichung curricularer Ziele* im Fokus. Bei einem dritten Fall überwiegt die Orientierung an einer *Sicherstellung schulischen Wohlbefindens*.⁶ Kontingenz konstituiert sich dabei für alle Beteiligten als Problem des begrenzten Zugriffs auf (Lern-)Bedarfe. Ungewissheit wird als unumgängliche Herausforderung gerahmt, die besonderer Achtsamkeit bedarf. Insgesamt dokumentiert sich die Bemühung um eine *anerkenkende Abfederung* von Ungewissheit, wobei versucht wird, unsichere Aspekte unterrichtlicher Interaktion zu antizipieren und einzugrenzen.

Typus B

Typus B zeichnet sich durch eine stark normative Sicht auf Schule und Unterricht aus, wobei fallspezifisch je unterschiedlich gelagerten pädagogischen Konzepten und/oder fachdidaktischen Modellen gefolgt wird. Irritationen eröffnen sich hier als *Dissonanzen*, die Optimierungspotential hinsichtlich der praktischen Einlösung idealen Unterrichts im eigenen Sinne andeuten. Als solche zeigen sie zwar Adaptionsbedarf an, haben aber i. d. R. keinen eindringlichen Charakter. Nachhaltigere Irritationen eröffnen sich als kollegiale *Differenzen* im Sinne fremder Einflüsse und

6 Als verbindendes Moment beider Orientierungen erweist sich, dass Schüler:innen als denkende bzw. führende Subjekte konzipiert werden, deren Bedarfen im Rahmen des institutionellen Auftrags entsprochen werden soll.

Sichtweisen, die eine Gefährdung des persönlichen Gestaltungsfreiraums andeuten. Im Umgang mit Dissonanzen kennzeichnet Typus B die Orientierung an einer *gedanklichen Erschließung* krisenbehafteter Erfahrungen. Sofern Handlungsspielraum gesehen wird, kommt es hier zu weiterführenden Adaptionsbemühungen – ansonsten zu einer Annahme der Situation unter Auflösung negativer Betroffenheit. Angesichts kollegialer Differenzen dokumentiert sich die Orientierung an einer *Sicherung von Zuständigkeit*. Über Positionsbemühungen wird versucht, das Gegenüber von eigenen Setzungen zu überzeugen und/oder Claims abzustecken. In institutioneller Hinsicht steht bei Typus B die *Aneignung* und Ausgestaltung neuer *Spielräume* im Vordergrund. Institutionelle Vorgaben und Erwartungen finden i.d.R. dann Erwähnung, wenn sie mit besonderen Gestaltungsmöglichkeiten verbunden sind oder aber einer Begrenzung des eigenen Freiraums gleichkommen. Im Mittelpunkt unterrichtlicher Vermittlungsbemühungen steht die Befähigung der Schüler:innen im Sinne einer *Ermöglichung der Entfaltung von Interesse, Potential und Autonomie*. Kontingenz konstituiert sich dabei als Ausdruck des fraglichen Anschlusses an die Interessen der Schüler:innen. Der Akt der Unterrichtsgestaltung wird als kreative Tätigkeit erfahren, die das Potential für außerordentliche Gelingenserfahrungen in sich trägt. Ungewissheitshorizonte werden nicht nur situativ genutzt, sondern oft auch aktiv gesucht und ausgespielt (*Inszenierung* von Ungewissheit).

Typus C

Unterrichtsbezogene Irritationen eröffnen sich bei Typus C als Problemlagen, die einen reibungslosen Unterrichtsvollzug verunmöglichen. Entsprechende *Brüche und Störungen* werden i.d.R. als disziplinarische Schwierigkeiten gerahmt. Darüber hinaus dokumentieren sich z.T. Zweifel hinsichtlich der Stimmigkeit der eigenen Berufswahl. Letztere manifestieren sich als *latentes Spannungsverhältnis* zwischen eigenen Orientierungen sowie berufsfeldspezifischen Normen. Hinsichtlich der Bewältigung von (Unterrichts-)Krisen dokumentiert sich die Orientierung an einer *Umgehung* und prompten *Beseitigung von Problemlagen*. Als typisch erweist sich dabei die additive Erprobung rezeptologischer Maßnahmen im Sinne allgemeingültiger Tipps und Tricks erfahrener Kolleg:innen. Wo entsprechende Bewältigungsversuche misslingen, erfolgt eine gedankliche Abwendung und Umdeutung von Problemlagen. Bzgl. der sich andeutenden Spannungsverhältnisse erfolgt die Bemühung, sich selbst und anderen gegenüber, berufliche Passung zu bestätigen. Auf institutioneller Ebene steht bei Typus C die *(An-)Passung* an bzw. mit gegebenen Rahmenbedingungen im Vordergrund. Dabei lassen sich Tendenzen der *Abschirmung* vor institutionellen Ansprüchen erkennen. Es dokumentiert sich eine ökonomische Perspektivierung der eigenen Tätigkeit, im Zuge welcher die eigene Beruflichkeit als Erwerbstätigkeit gerahmt wird. Hinsichtlich der Gestaltung schulischen Unterrichts zeigt sich die Orientierung an der *Gewährleistung eines reibungslosen Vollzugs von Unterricht*. Es erfolgt insofern eine Trivialisierung

von Lernprozessen, als diese weitgehend mit Inhalten gleichgesetzt werden. Der praktizierte Umgang mit Ungewissheit lässt sich unter dem Begriff der Negation subsumieren: Kontingenz erweist sich auf handlungspraktischer Ebene zwar als Problem, wird hinsichtlich des Anspruchscharakters an das eigene Handeln aber implizit abgelehnt bzw. ausgeblendet.

Typus D

Typus D kennzeichnet das Durchleben massiver, außerunterrichtlicher Krisenerfahrungen. Die rekonstruierten Krisen stehen in Relation zur institutionellen Selbstverortung der Beteiligten. Als zentral erweist sich hier der Wunsch, am Anstellungsort anlässlich des Berufseinstiegs *Annahme* und *Unterstützung* zu *erfahren*. Das Bedürfnis nach Annahme bezieht sich dabei nicht in erster Linie auf die Anerkennung beruflicher Kompetenz, sondern auf die Akzeptanz der eigenen Person. Irritationen ergeben sich auf Basis kritischer Rückmeldungen erwachsener Mitakteur:innen, die als *Infragestellung* der eigenen Befähigung als Lehrperson sowie Zurückweisung erlebt werden. Im Umgang mit Krisen zeigen sich einerseits Klärungsversuche – andererseits Tendenzen des *Rückzugs* sowie der *Abgrenzung* gegenüber der krisisierenden Instanz. Als typisch erweist sich die Suche nach Bestätigung und Solidarität in- und außerhalb des Berufsfeldes. Dabei dokumentiert sich die Bemühung darum, die Richtigkeit des eigenen Erlebens anhand fremder Eindrücke abzusichern. Unterrichtsbezogene Krisenerfahrungen bleiben bei diesem relationalen Typus (ggf. angesichts der Beanspruchung durch außerunterrichtliche Krisenkonstellationen) nebensächlich. Sowohl hinsichtlich der Dimension Unterrichtsgestaltung als auch hinsichtlich der Dimension Umgang mit Ungewissheit finden sich in relationaler Hinsicht keine fallübergreifenden Gemeinsamkeiten bzw. keine regelmäßigen Verbindungslinien zu den für diesen relationalen Typus zentralen Charakteristika. Die sich andeutenden modi operandi auf der Ebene der Einzelfälle entsprechen den bereits dargestellten, sinn-genetischen Orientierungen in den entsprechenden Dimensionen.

Relationierung der Dimensionen

Fokussiert man den inhaltlichen Sinnzusammenhang der typisierten Relationen, so lässt sich zunächst festhalten, dass sich bei drei der vier relationalen Typen (A-C) sowohl unterrichtsbezogene als auch institutionelle Krisen manifestieren, deren Zusammengehen für den jeweiligen Typus charakteristisch ist. Die entsprechenden Krisen speisen sich maßgeblich aus den berufsbezogenen Orientierungen hinsichtlich der Gestaltung schulischen Unterrichts sowie hinsichtlich der institutionellen Selbstverortung (vgl. Kap. 4). So eröffnen sich Typus A angesichts der Bemühung darum, den fachlichen und emotionalen Bedarfen der Schüler:innen im Rahmen des eigenen Auftrags zu entsprechen, wiederkehrend persönliche Begrenzungen. Im Zuge der Einfindung in den schulischen Realitätsraum werden angesichts der vertieften Auseinandersetzung mit persönlichen

Rechten und Pflichten wiederum auch organisationale Missstände relevant, die ggf. in Kontrast zu institutionellen Vorgaben stehen. Als verbindendes Moment beider berufsbezogener Orientierungen deutet sich die Bemühung um eine adäquate und pflichtbewusste Wahrnehmung der persönlichen Verantwortung als Lehrperson an (Berufliches Commitment im Modus der Selbstverpflichtung). Die entsprechenden unterrichtsbezogenen und außerunterrichtlichen Krisenerfahrungen korrespondieren wiederum mit je unterschiedlichen Modi der Krisenbewältigung. So geht die Eröffnung persönlicher Grenzen beim relationalen Typus A unmittelbar einher mit der Sondierung geeigneter Handlungsoptionen, während es insbesondere angesichts der Identifizierung organisationaler Missstände ggf. auch zum Versuch einer Revidierung berufsbezogener Ansprüche kommt. Die Dimension Umgang mit Ungewissheit steht sinnlogisch in enger Relation zu den unterrichtsbezogenen Orientierungen der Berufseinsteigenden. In Abhängigkeit davon, welcher Rahmung die eigene Vermittlungstätigkeit unterzogen wird, werden unterschiedliche Qualitäten unterrichtlicher Kontingenz erfahrbar und sind in diesem Zusammenhang kriseninitiierend. Andererseits stellt sich insbesondere bei Typus C die Frage, ob die Negation kontingenter Aspekte des Unterrichts nicht als eigentliche Grundlage der sich dokumentierenden Orientierung an Reibungslosigkeit zu verstehen ist. Zusätzlich deuten sich anhand des jeweils typisierten Umgangs mit unterrichtlicher Ungewissheit bei den relationalen Typen A-C auch Strukturanalogien zu allgemeinen Formen der Krisenbewältigung an. Vor dem Hintergrund, dass auch die Einlassung auf Krisenerfahrungen stets mit Ungewissheitshorizonten verbunden ist (Combe & Gebhard 2012, S. 21f.), wäre zu prüfen, ob der – hier anhand unterrichtlicher Kontexte rekonstruierte – Umgang mit Ungewissheit im Sinne eines habituellen Grundprinzips nicht auch die Hinwendung zu Krisenerfahrungen strukturiert. So manifestiert sich z. B. bei Typus B im Zuge der reflexiven Erschließung krisenbehafteter Situationen eine systematische Durchdringung potentieller Einflussfaktoren und Unwägbarkeiten, während bei Typus C im Zuge der Bewältigung von Krisen die Bemühung im Zentrum steht, keine weitreichenden Fragen und Unsicherheiten aufbrechen zu lassen.

3 Erstes Problemfeld: Diversität methodischer Begriffe sowie weiterführender Implikationen

Als zentrale Herausforderung im Zuge der Einordnung der vorgenommenen Rekonstruktionen erwies sich die Vielfalt (und teilweise Divergenz) grundlegender methodologischer Begriffe sowie damit korrespondierender theoretischer Anschlussstellen und Typenbildungsverfahren. Um die entsprechende Herausforderung zu spezifizieren, wird zunächst ein Überblick über das (zum Zeitraum

der Studie) maßgebliche dokumentarische Begriffsinstrumentarium gegeben (Kap. 3.1). Dabei wird dieses in seiner Differenziertheit per se noch nicht als Problem verstanden. Allerdings werden gängige Unschärfen markiert, die sich im Diskurs etabliert zu haben scheinen. In einem zweiten Schritt (Kap. 3.2) wird dargestellt, inwiefern die entsprechende Vielfalt sowie die ihr inhärenten Implikationen im Rahmen meiner Dissertation mit Schwierigkeiten verbunden waren und spezifiziert, welche allgemeinen Problemlagen sich ggf. aus den entsprechenden Erfahrungen ableiten lassen.

3.1 Vielfalt begrifflicher Grundlegungen

Auf begrifflicher Ebene lässt sich im Kontext dokumentarischer Forschung zunächst an Ralf Bohnsack selbst anschließen, der bekanntermaßen den Begriff des Orientierungsrahmens prägte und als eigentlichen „Gegenstand dokumentarischer Interpretation“ festlegt (Bohnsack et al. 2013, S. 16). Als Ausdruck performativer Logik sowie der darin enthaltenen, impliziten Wissensbestände stellt der Orientierungsrahmen eine zentrale Kategorie der Praxeologischen Wissenssoziologie dar. Ihm gegenüber stehen Orientierungsschemata im Sinne kommunikativ verfügbarer Wissensbestände (z. B. Normen und Regeln), die praktisches Handeln zwar ebenfalls in gewisser Weise orientieren, sich aus praxeologischer Perspektive aber nicht als (unmittelbar) handlungsleitend erweisen, da sie dem Bereich der propositionalen Logik zuzuordnen sind (Bohnsack 2017, S. 81).⁷ Auf dieser Unterscheidung aufbauend ergeben sich weiterführende Ausdifferenzierungen des Orientierungsrahmens-Begriffs, im Zuge welcher Bohnsack (2013, S. 181, Herv. i. Orig.) zwischen „Orientierungsrahmen im *engeren Sinne*“ sowie im „Orientierungsrahmen im *weiteren Sinne*“ unterscheidet. Während der Begriff des Orientierungsrahmens *im engeren Sinne* als „Gegenbegriff zu demjenigen der *Orientierungsschemata*“ bestehen bleibt und somit gewissermaßen für die „Struktur der Handlungspraxis selbst“ steht (ebd., Herv. i. Orig.), „umgreift“ der Orientierungsrahmen *im weiteren Sinne* nach Bohnsack zugleich auch kommunikative Wissensbestände (2017, S. 81). Als „übergeordneter Begriff“ beinhaltet er die „Bedeutung“ bzw. „Brechung“ von Orientierungsschemata im Kontext der Handlungspraxis (Bohnsack 2014, S. 35) sowie die Bearbeitung etwaiger Spannungsverhältnisse zwischen konjunktiven und kommunikativen Wissensbeständen (vgl. dazu auch Kap. 5). Sowohl der Begriff des Orientierungsrahmens selbst als auch Bohnsacks weiterführende Differenzierungen zwischen Orientierungsrahmen im engeren und weiteren Sinne werden im Kontext der Dokumentarischen Professionalisierungsforschung mehrfach aufgegriffen (vgl. hierzu etwa Hericks et al. 2018; Hinzke 2018).

⁷ Beide Begriffe werden wiederum unter dem Oberbegriff des Orientierungsmusters subsumiert (Bohnsack et al. 2018, S. 183).

Jenseits des Begriffs des *Orientierungsrahmens* ist im dokumentarischen Kontext wiederum auch der Begriff der *Orientierung* etabliert und findet anhand der Rede von „handlungsleitenden Orientierungen“ (Bohnsack et al. 2013, S. 20) oder „habituellen Orientierungen“ (ebd., S. 23) bereits in frühen Publikationen zur Methode Verwendung, ohne dass er einer expliziten Definition unterzogen wird. Vielmehr erfolgt die Verwendung des Orientierungsbegriffs über weite Strecken synonym zu jenem des Orientierungsrahmens und ist im Rahmen Dokumentarischer Unterrichts- und Professionalisierungsforschung heute weit verbreitet. Dies mag im besten Fall eine begriffliche Unschärfe darstellen, welche u. a. daraus resultiert, dass der Orientierungsbegriff in seiner Kürze prägnanter scheint als jener des Orientierungsrahmens. Als problematisch erweist sich diesbezüglich wiederum, dass im Laufe der weiterführenden Entwicklung der Methode zum Teil durchaus divergente inhaltliche Setzungen des Orientierungsbegriffs vorgenommen bzw. vorgeschlagen werden. Eine zentrale Rolle kommt diesbezüglich der Grundlegung des Orientierungs-Begriffs durch Arnd-Michael Nohl zu, die er einerseits explizit anhand der Ausarbeitung der relationalen Typenbildung vornimmt (2019, 2013) und die sich andererseits implizit anhand empirischer Arbeiten vollzieht, in denen sich eine divergente Begriffsverwendung andeutet. Während Nohl im Zuge einer ersten Grundlegung der relationalen Typenbildung (2013) die Begriffe Orientierungsrahmen und Orientierung noch weitgehend synonym verwendet, unterbreitet er anhand weiterführender Sondierungen (2019) den Vorschlag, die beiden Kategorien voneinander abzugrenzen. Hergeleitet wird die entsprechende Ausdifferenzierung u. a. aufgrund der zunehmenden, durch Bohnsack begründeten Tendenz, „den Begriff des Orientierungsrahmens [im engeren Sinne – d. Vf.]“ in der dokumentarischen Forschung „mit demjenigen des Habitus weitgehend gleichzusetzen“ (ebd., S. 54). Das Konzept des Orientierungsrahmens hat sich somit – nach Nohl – je nach Definition des Habitusbegriffs entweder auf die Rekonstruktion kollektiver und/oder individueller Habitus in ihrer Gesamtheit und Mehrdimensionalität zu beziehen oder aber zumindest auf „bestimmte konjunktive Erfahrungsräume“, in denen der entsprechende Orientierungsrahmen die Handlungspraxis der Akteur:innen anleitet und „und eine ganze Bandbreite von Handlungspraktiken strukturiert“ (Nohl 2020, S. 57). Von derart „breitflächigen“ (ebd.) bzw. „breit geschnittenen“ modi operandi werden nun wiederum „(kleinschnittigere) Orientierungen“ unterschieden, die als „modus operandi der Bearbeitung einzelner Problemkonstellationen“ von geringerer Reichweite zu verstehen sind (Nohl 2019, S. 54).⁸

8 Auch hier werden wiederum weiterführende Differenzierungen vorgenommen, indem Nohl den seinerseits akzentuierten Orientierungsbegriff in jüngsten Publikationen (2020, 2019) konsequent durch jenen der Handlungsorientierung ablöst, welcher grundlagentheoretisch bereits in früheren Publikationen etabliert wird (Nohl et al. 2015, S. 216), dort in der Regel aber nicht exklusiv zum Einsatz kommt, sondern über weite Strecken synonym zum Orientierungsbegriff Verwendung findet.

3.2 Divergenz theoretischer Anschlussstellen unter begrifflicher Bindung an Typenbildungsverfahren

Folgt man entsprechenden Argumentationslinien, dann sind die (oft synonym verwendeten) Begriffe Orientierung und Orientierungsrahmen insofern mit unterschiedlichen Bedeutungsgehalten verbunden, als dass Orientierungen „praktische Muster“ darstellen, die „unterhalb der Ebene des Habitus bzw. Orientierungsrahmens liegen“ (Nohl 2020, S. 58f.). Dies ist aus professionalisierungstheoretischer Sicht auch deswegen relevant, weil mit den unterschiedlichen methodischen Begriffen unterschiedliche Anschlusspunkte an das Habituskonzept einhergehen, das in der Professionalisierungsforschung – nicht nur in dokumentarischen Kontexten – in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat (vgl. hierzu etwa Martens & Wittek 2019; Helsper 2018; Kramer & Pallesen 2018). Im Zuge der Bemühung um eine angemessene begriffliche Rahmung meiner Befunde, die entsprechenden Anschlussstellen Rechnung trägt, ergab sich nun einerseits die Schwierigkeit, dass die strukturierende Reichweite der meinerseits rekonstruierten *modi operandi* empirisch *de facto* nicht ohne weiteres zu bestimmen ist – andererseits, dass (wie noch zu zeigen sein wird) mit den unter Kap. 3.1 dargelegten begrifflichen Unterscheidungen auch Verbindungslinien zu je unterschiedlichen dokumentarischen Typenbildungsverfahren einhergehen. Hinsichtlich des hier ausgewiesenen Desiderats einer stimmigen begrifflichen Einordnung der Rekonstruktionsergebnisse gilt es an dieser Stelle klärend hervorzuheben, dass die Hinwendung ans Datenmaterial in meiner Studie vergleichsweise offen erfolgte. So wurden zu Beginn des Forschungsvorhabens keine metatheoretischen Festlegungen vorgenommen, welche den Zuschnitt der rekonstruierten Sinnstrukturen oder ihre Bindung an konjunktive Erfahrungsräume definiert hätten – dokumentarische Forschungsfragen ans Datenmaterial wurden weitgehend offen formuliert (vgl. Darstellung der Dimensionen in Kap. 2.3) und/oder anhand des Orientierungsbegriffs spezifiziert, da dieser auf empirischer Ebene Offenheit hinsichtlich der Rekonstruktion praktischer Muster geringerer Reichweite zum Ausdruck brachte.⁹

Wie bereits anhand der Typenbeschreibung in Kap. 2.4 deutlich wurde, legte ich mich schließlich darauf fest, die impliziten Sinnstrukturen innerhalb der einzelnen Dimensionen als (Handlungs-)Orientierungen i. S. Nohls zu bezeichnen. Der entsprechende Entscheid gewährleistete zum einen Anschlussfähigkeit hinsichtlich anderer Publikationen der längsschnittlichen Bezugsstudie (vgl. hierzu etwa Košinár & Laros 2020; Košinár et al. 2016). Zum anderen trägt die Verwendung

⁹ Dies mag als Schwachstelle des Vorhabens moniert werden. Allerdings gilt es zu bedenken, dass die relationale Bedeutung der in der Typenbildung fokussierten Sinnstrukturen sich erst im Laufe des Auswertungsverfahrens konstituierte und auch die initiale Hinwendung zu den Dimensionen Kriseneröffnung und Krisenbewältigung insofern explorativ erfolgte, als zunächst offen war, ob sich überhaupt Homologien finden würden, die sich typisieren lassen (vgl. Kap. 2.2).

des Orientierungsbegriffs insbesondere der Tatsache Rechnung, dass es sich bei der meinerseits erarbeiteten Typenbildung um eine relationale Typologie handelt – und dass diese Form der Typenbildung bislang exklusiv mit praktischen Mustern geringer Reichweite in Verbindung gebracht wird. Die entsprechende Zuordnung ist für die Dokumentarische Professionalisierungsforschung insofern von grundlegender Bedeutung, als soziogenetische Lagerungen berufsbezogener modi operandi in den zumeist vorliegenden Zufallssamples erfahrungsgemäß schwierig zu rekonstruieren sind (Košinár & Laros 2021, S. 240): Mangels „gesellschaftlich etablierter Dimensionen von Heterogenität“ (Nohl 2013, S. 53), deren Anwendung sich als zielführend erweist, bietet die relationale Typenbildung hier die Möglichkeit, über sinngenetische Typenbildungen hinauszugehen und anhand typisierter Zusammenhänge unterschiedlicher Dimensionen weiterführende Erkenntnisgewinne zu erzielen.

Ob die meinerseits vorgenommene Festlegung auf den Orientierungsbegriff den empirischen Zuschnitt der Rekonstruktionsergebnisse angemessen widerspiegelt – diese sich also in Abgrenzung zu „breit geschnittenen Orientierungsrahmen“ tatsächlich präziser als „modus operandi der Bearbeitung einzelner Problemkonstellationen“ (Nohl 2019, S. 54) verstehen lassen – bleibt wiederum diskussionswürdig. Während sich zusammenfassend festhalten lässt, dass die vorliegende Typologie in ihrer Gesamtheit eine Annäherung an die beruflichen Habitus der Berufseinsteigenden darstellt, ist die habituelle Reichweite der Befunde in den einzelnen Dimensionen (und damit auch ihre begriffliche Einordnung) verhältnismäßig schwer zu bestimmen. Modi operandi jener Größenordnung, wie sie etwa in der Dimension 3 (Unterrichtsgestaltung) und insbesondere 4 (Institutionelle Selbstverortung) vorliegen, wurden in der Anforderungsstudie (Košinár & Laros 2020) als (Handlungs-) *Orientierungen* bezeichnet – eine Einordnung, die auch von Nohl angesichts seiner Ausschärfung des Orientierungsbegriffs gestützt wird (2019, S. 58). In der ebenfalls dokumentarisch angelegten KomBest-Studie (Hericks et al. 2018) wiederum werden Rekonstruktionsergebnisse desselben Zuschnitts als *Orientierungsrahmen im engeren Sinne* ausgewiesen, die auf spezifische konjunktive Erfahrungsräume verweisen und somit als erfahrungsraumsspezifische Habitus zu interpretieren sind. Die analytische Einordnung der Befunde scheint in diesem Sinne primär davon abhängig zu sein, wie die Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums mit Blick auf das berufliche Handeln von Lehrpersonen angewandt wird, während sich auf empirischer Ebene keine grundlegenden Unterschiede bzgl. der praktischen Reichweite der rekonstruierten modi operandi abzeichnen. Weitere Rückfragen ergeben sich u. a. mit Blick auf Dimension 2 (Bewältigung von Krisen). Entsprechende Modi der Anforderungsbearbeitung wurden in meiner eigenen Studie sowie der Anforderungsstudie ebenfalls als *Orientierungen* gefasst. Angesichts der Tatsache, dass hier (z. B. bei Typus C) zum Teil Spannungsverhältnisse zwischen beruflichen Orientierungen und berufsfeld-

spezifischen Normen bearbeitet werden, müssten sie i. A. an Bohnsack konsequenterweise als *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* eingeordnet werden.¹⁰ Unklar bleibt auch, ob sich die unter Dimension 5 (Umgang mit Ungewissheit) aufgeführten Rekonstruktionsergebnisse ausschließlich auf den Umgang mit Ungewissheit im Sinne einer unterrichtlichen Problemkonstellation beziehen oder sich allenfalls auch jenseits beruflicher Kontexte manifestieren – das vorliegende Datenmaterial lässt diesbezüglich keine abschließenden Rückschlüsse zu (vgl. Relationierung der Dimensionen in Kap. 2.4).

Die oben dargestellte, teilweise divergente und/oder strittige Bezeichnung berufsbezogener modi operandi soll anhand der hier vorgenommenen Gegenüberstellungen auf inhaltlicher Ebene nicht in Frage gestellt bzw. kritisiert werden. Sie ergibt sich aus dem jeweils verfolgten (grundlagen-)theoretischen Paradigma der Autor:innen und bildet die kontroversen Zugänge ab, welche das Feld der Dokumentarischen Methode (und damit verbunden auch das Feld Dokumentarischer Professionalisierungsforschung) kennzeichnen. Dabei wird exemplarisch deutlich, dass die Einordnung der strukturierenden Reichweite von Rekonstruktionsergebnissen maßgeblich über die Standortgebundenheit der Forschenden definiert wird – sich also zuweilen eher aus methodologischen Festlegungen denn aus der empirischen Gestalt der Befunde selbst ergibt. Die kontroversen begrifflichen Rahmungen lassen aber zum einen die Frage aufkommen, wie inhaltliche Befunde angemessen zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können und/oder welche weiterführenden Verständigungen ggf. zu leisten sind, damit eine Ausleuchtung des Forschungsfeldes unter gegenseitigen Bezugnahmen begünstigt wird (vgl. dazu Kap. 6). Zum anderen wäre angesichts der teilweise fraglichen Reichweite meiner eigenen Befunde zu diskutieren, ob die aktuelle Eingrenzung der relationalen Typenbildung auf praktische Muster unterhalb der Ebene des Orientierungsrahmens eine notwendige Einschränkung darstellt oder ggf. auch andere Verhältnisbestimmungen hinsichtlich des mutmaßlichen Zuschnitts rekonstruierter modi operandi denkbar wären.

10 Eine weiterführende Frage wäre in diesem Zusammenhang, ob auf begrifflicher Ebene sinnvollerweise auch von (Handlungs-)Orientierungen im weiteren Sinne gesprochen werden kann – oder ob die Vermittlung zwischen konjunktiven und kommunikativen Wissensbeständen per se als Praxis anzusehen ist, die jenseits der Bearbeitung einzelner Problemkonstellationen liegt und Habitus in ihrer Gesamtheit tangiert.

4 Zweites Problemfeld: Gestaltungskraft methodologischer Setzungen

Im Sinne einer Weiterführung und Neuaufwertung der unter Kap. 3 dargelegten Wirkungsmacht grundlagentheoretischer Paradigmen werden nachfolgend Gedanken aufgeworfen, welche die Gefahr einer eingeschränkten empirischen Sicht auf Professionalisierungsprozesse in Folge methodologischer Vorentscheidungen betreffen. Konkret betrifft das entsprechende Problemfeld im Kontext meines eigenen Vorhabens die Anwendung des Krisenbegriffs im Zuge dokumentarischer Forschungsvorhaben. Die Kategorie der Krise ist in den letzten Jahren zu einem Kernkonzept (rekonstruktiver) Professionalisierungsforschung geworden (vgl. hierzu etwa Hinzke 2018; Dietrich 2014; Košinár 2014). Dies bildet zugleich die Tatsache ab, dass krisenhafte und spannungsbeladene Konstellationen in unterschiedlichsten theoretischen Kontexten als Schlüsselmoment für Veränderung gefasst werden. Im Kontext dokumentarischer Forschungsvorhaben kam es dabei zunächst zu einer vergleichsweise offenen Fokussierung von Krisenerfahrungen – die Rekonstruktion von Krisen erfolgte zwar (u. a.) entlang des dokumentarischen Analyseverfahrens, orientierte sich aber an theoretischen Fundierungen des Krisenbegriffs, die per se nicht an methodologische Setzungen gebunden waren (Košinár 2014; Hericks 2006). Maßgeblich neu akzentuiert wurde die dokumentarische Hinwendung zum Forschungsgegenstand in Folge der von Bohnsack vorgenommenen Ausdifferenzierung des Begriffs des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne (vgl. Kap. 3.1) sowie der damit verbundenen Relationierung konjunktiven und kommunikativen Wissens. Anhand der entsprechenden Verhältnisbestimmungen wird der Annahme gefolgt, dass „diese beiden Dimensionen des Wissens“ in einem konstitutiven „Spannungsverhältnis“ stehen, das dokumentarischen Rekonstruktionen zugänglich ist (Bohnsack 2013, S. 183). Die entsprechenden Ausschärfungen wurden auf forschungspraktischer Ebene in mehrfacher Hinsicht fruchtbar gemacht: Einerseits (und insbesondere) durch Hinzke (2018, S. 203), der „die Erfahrung von Krisen“ im Rahmen seiner Studie zu Lehrer:innenkrisen explizit „im Spannungsverhältnis zwischen Orientierungsschemata [...] und Orientierungsrahmen im engeren Sinne [...] verortet“ und entsprechende Spannungsverhältnisse ausleuchtet. Andererseits anhand der umfangreichen Arbeiten von Hericks et al. (2018), die sich u. a. ebenfalls der Rekonstruktion von Spannungsverhältnissen widmen und diese als potentielle Auslöser von „Irritationen des Habitus“ identifizieren (ebd., S. 66). Entsprechende Spannungsverhältnisse bzw. deren Bearbeitung rücken damit in beiden Studien als eigentliches Schlüsselmoment für Veränderungen in den Fokus der Aufmerksamkeit.¹¹

11 Es stellt in diesem Sinne eine konsequente Weiterführung solcher Sondierungen dar, dass Andreas Bonnet und Uwe Hericks (2019) jüngst den Vorschlag unterbreiten, „Professionalisierung als biografische Bearbeitung zwischen Norm und Habitus“ in den Blick zu nehmen und Bohnsack (2020,

Im Rahmen meines eigenen Vorhabens wurde entschieden, im Vorfeld der empirischen Rekonstruktionen keine Festlegung hinsichtlich der methodologischen Konstitution von Krisenerfahrungen vorzunehmen und die entsprechende Frage erst im Anschluss an das Analyseverfahren zu fokussieren. Nimmt man die unter Kap. 2.4 typisierten Eröffnungsformen von Krisen resümierend in den Blick, so scheint fraglich, ob es sich hierbei durchweg um Spannungsverhältnisse zwischen handlungsleitenden Orientierungen und berufsfeldspezifischen Normen handelt.¹² Eindeutig greifbar und auch entsprechend bezeichnet werden solche bei Typ C, wo die modi operandi der Akteur:innen mit institutionellen Erwartungen bzw. „Erwartungserwartungen“ (Bohnsack 2017, 2013) konfigrieren, so dass sich latente Passungsfragen ergeben. Auch bei Typ D deuten sich anhand der rekonstruierten Krisen entsprechende Spannungsverhältnisse an: So stellt die Infragestellung durch externe Instanzen für die Betroffenen i.d.R. auch eine Konfrontation mit Normen dar, die jenseits der eigenen (impliziten) Relevanzstruktur liegen. Mit Blick auf die weiteren Irritationsformen scheint es insgesamt aber stimmiger, das *Auftreten von Irritationen als Enaktierungsprobleme berufsbezogener modi operandi* zu interpretieren, das sich auch jenseits des Vorliegens von Spannungsverhältnissen ergeben kann: Unterrichtsliche Krisenerfahrungen wären in diesem Sinne i.d.R. als Ausdruck von Enaktierungsproblemen in der Dimension *Unterrichtsgestaltung* einzuordnen. Krisenerfahrung jenseits unterrichtlicher Interaktionskontexte wären Ausdruck von Enaktierungsproblemen in der Dimension *Institutionelle Selbstverortung*. Entsprechende Enaktierungsprobleme ergeben sich je nach Typus u. a. aus der implizit negierten interaktiven Anlage schulischen Unterrichts (Typus C – *Brüche und Störungen*)¹³ sowie aus Einschränkungen des eigenen Handlungsspielraums durch andere Personen (Typus B – *kollegiale Differenzen*) oder aus der Begrenzung persönlicher Ressourcen (Typus A – *persönliche Grenzen*) – in diesem Sinne also auch aus praktischen Hindernissen und Widerständen, die sich nicht primär als Begegnung mit berufsfeldspezifischen Normen konstituieren. Wenngleich die Untersuchung von Spannungsverhältnissen als Teilbereich Dokumentarischer Professionalisierungsforschung somit zweifellos aufschlussreiche Perspektiven bietet, scheint es vor diesem Hintergrund fraglich, ob es sinnvoll ist, sich bei der Rekonstruktion von Krisenerfahrungen abschließend von der Idee eines Spannungsverhältnisses zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen abhängig zu machen.¹⁴

S. 125) die „Bewältigung“ des entsprechenden „Spannungsverhältnisses“ als Kernmerkmal von Professionalisierungsprozessen ausweist.

12 Zur grundsätzlichen Schwierigkeit der Unterscheidung von Habitus und Norm vgl. Hericks et al. (2018, S. 55ff.).

13 Vgl. dazu auch die Rekonstruktionen von Dietrich (2014) zu Professionalisierungskrisen im Referendariat.

14 Damit soll keineswegs in Abrede gestellt werden, dass die Relationierung dieser beiden Wissensdimensionen (insbesondere im Kontext des Lehramtsstudiums) eine reizvolle Möglichkeit bietet,

5 Drittes Problemfeld: Stabilität berufsbezogener modi operandi

Drittens möchte ich den Blick auf eine weitere Schwierigkeit richten, die hinsichtlich der Beleuchtung von Veränderungsprozessen im Kontext des Lehramtsstudiums von gehobenem Interesse ist. Als wiederkehrende Herausforderung bei der Beforschung lehrberuflicher Professionalisierungsprozesse erweist sich die hohe Stabilität berufsbezogener modi operandi, die anhand dokumentarischer Forschungsvorhaben gängigerweise in den Blick genommen werden. Das entsprechende Problem betrifft die hier vorgestellte Studie nicht unmittelbar, da diese keine längsschnittliche Anlage aufweist. Sie tangiert sie aber insofern, als eine Kopplung zum Längsschnittprojekt ‚Anforderungen Studierender in den Berufspraktischen Studien und im Berufseinstieg‘ besteht, das zum Teil ähnliche Fragestellungen fokussiert (vgl. Kap. 2.1). Ungeachtet der Frage, ob die Ergebnisse meiner Studie als Orientierungsrahmen im engeren und weiteren Sinne oder aber (wie meinerseits festgelegt) als (Handlungs-)Orientierungen zu bezeichnen sind; wo in den untersuchten Dimensionen Bezüge zu Ergebnissen der Gesamtstudie vorliegen, deutet sich durchgehend eine hohe Stabilität der rekonstruierten modi operandi an.¹⁵ Dies deckt sich mit den Ergebnissen anderer Studien (vgl. für einen Überblick Košinár & Laros 2021): Die „Bilanz bzgl. erkennbarer Transformationsfiguren“ erweist sich bislang insgesamt als „eher ernüchternd“ (ebd., S. 245). So bezeichnen auch Hericks et al. (2018, S. 63) den Versuch, „Veränderungsprozesse unter dem Vorzeichen von Habitusstabilität“ zu rekonstruieren, explizit als „Herausforderung“. Wenngleich es ihnen anhand ihrer Studie gelingt, „oberflächliche Irritationen des Habitus“ bzw. der typisierten Orientierungsrahmen im engeren und weiteren Sinne nachzuzeichnen und diese hinsichtlich ihrer Dauer und Intensität zu typisieren (ebd., S. 64, Herv., i. Orig.), bleiben die rekonstruierten modi operandi über die zweijährige Laufzeit ihres Projekts auch auf inhaltlicher Ebene unverändert.

Der allgemeine Befund einer weitreichenden Stabilität bzw. Trägheit habituel-ler Dispositionen ist aus grundlagentheoretischer Perspektive selbstverständlich relevant und dient zugleich der Ausleuchtung des Forschungsfeldes. Und ohne Zweifel scheint es legitim, entsprechende modi operandi weiterhin im längsschnittlichen Verlauf zu untersuchen und so Erkenntnisse hinsichtlich der Frage zu generieren, ob und wie sich ggf. (doch) habituelle Wandlungen und Transformationen ereignen, anhand welcher sich im empirischen oder normativen

Wechselwirkungen zwischen explizitem und implizitem Wissen in den Blick zu nehmen (vgl. hierzu etwa Bonnet & Hericks 2019).

15 Eine entsprechende Anschlussfähigkeit an andere Befragungszeitpunkte der Anforderungsstudie besteht insbesondere in den Dimensionen 2 (Bewältigung von Krisen) und 3 (Institutionelle Selbstverortung).

Sinne Professionalisierung nachzeichnen lässt. Andererseits scheint es angesichts des vorliegenden Forschungsstandes ebenso sinnhaft und notwendig, auch kleinschrittigere Veränderungen in den Blick zu nehmen, die sich jenseits entsprechender Umlagerungen ereignen. Es ist davon auszugehen, dass sich berufliche Entwicklung im Kontext des zeitlich begrenzten Lehramtsstudiums nicht ausschließlich und nicht in erster Linie entlang großer Bögen vollzieht – und dass entsprechende Befunde für die Lehrer:innenbildung hinsichtlich der Strukturierung und Begleitung fachlicher sowie pädagogischer Entwicklungsprozesse dennoch von Interesse sind. Die Frage wäre hier, inwiefern die Dokumentarische Methode eine anschlussfähige Grundlage bietet für eine entsprechende Analyse-einstellung.

Ein denkbarer Anknüpfungspunkt stellt diesbezüglich die Kategorie der *Habits* dar, die Nohl et al. (2015) bereits in den Fokus dokumentarischer Rekonstruktionen stellten und die Nohl weiterführend mit der relationalen Typenbildung in Verbindung bringt.¹⁶ Aus pragmatistischer Perspektive „vermitteln Habits zwischen Mensch und Welt“ (Nohl 2019, S. 55). Sie stellen (stabilisierte) Praktiken dar, die im Gegensatz zu Handlungsorientierungen und Orientierungsrahmen von den betroffenen Akteur:innen noch nicht inkorporiert wurden und sich jeweils auf spezifische Gegenstandsbereiche bzw. Weltausschnitte beziehen. Habits wären in diesem Sinne als erste potentielle Ausdrucksgestalt der Verfestigung neuer und/oder revidierter Handlungsentwürfe zu verstehen – und somit auch als potentieller Ausgangspunkt weiterführender Entwicklungsprozesse.

Ein entsprechender Rückgriff auf die Kategorie der Habits findet in der hier vorgestellten Studie keine Anwendung, da die ans Material gerichteten Forschungsfragen keine Prozesse beleuchten. Für eine Fruchtbarmachung des Konzepts wären zudem weiterführende Grundlegungen zu leisten (vgl. Kap. 6), die die Möglichkeiten dieses Beitrags übersteigen. Die entsprechende Analyse-einstellung verspricht aber mit Blick auf das vorliegende Datenmaterial anregende Impulse. Exemplarisch verdeutlichen lässt sich dies über einen Kernfall (Tanja Gerstner), anhand dessen sich der relationale Typus C konstituiert (vgl. Kap. 2.4). Während für Frau Gerstner in der Dimension Unterrichtsgestaltung die Orientierung an einem reibungslosen Unterrichtsvollzug im Vordergrund steht, ohne dass die individuellen Bedarfe und Interessen der Schüler:innen in den Blick geraten (Schmid 2024), dokumentiert sich anhand episodischer Darstellungen mehrfach die Tendenz, Schüler:innen in spezifischen Situationen als Interaktionspartner:innen zu

16 Mit dem Begriff der Habits schließen Nohl et al. (2015, S. 166ff.) an die Lerntheorie John Deweys an. Zur kontroversen Auseinandersetzung hinsichtlich der methodologischen Validität der entsprechenden Analyse-einstellung (bzw. der relationalen Typenbildung im Allgemeinen) hinsichtlich ihres fraglichen Anschlusses an konjunktive Erfahrungsräume und die Kollektivität rekonstruierter Praktiken vgl. Bohnsack et al. (2019) sowie die Replik von Nohl (2019).

adressieren, die ihren Standpunkt einbringen und „auch viel selber entscheiden können“ (TG_82). Entsprechende Sequenzen betreffen einerseits die gemeinsame Erarbeitung und Implementierung von Regelsystemen bzgl. Problemlagen, die zu regelmäßigen Unterbrechungen des Unterrichts führen (z. B. die Absprache eines Regelsystems für Toilettenbesuche). Andererseits überträgt Frau Gerstner ihren Schüler:innen im Kontext des Unterrichts partiell methodische Entscheidungen („hättet ihr das lieber so oder so, weil es würde beides gehen“, TG_510) und bezieht deren Ideen und Vorschläge insbesondere bei der Gestaltung des Sportunterrichts ein, dessen praktische Anleitung phasenweise direkt an die Impulsegeber:innen delegiert wird.¹⁷ Dass die Berufseinsteigerin das entsprechende „Abgeben“ von „Verantwortung“ (TG_81) als persönlichen Lernprozess rahmt und von den damit verbundenen Möglichkeiten „überrascht“ wird, legt nahe, dass sich entsprechende Handlungsmodi erst im Zuge des frühen Berufseinstiegs konstituierten. Mit Blick auf eine Anwendung der analytischen Kategorie der Habits wäre zu prüfen, ob sich hier angesichts der Konfrontation mit zuvor unbekanntem Problemlagen und Herausforderungen ggf. Praktiken manifestieren, die auf übergeordneter Ebene zwar nicht symptomatisch für Frau Gerstners unterrichtsbezogene Handlungsorientierung scheinen, zugleich aber als „ausschnittshafte, sich reproduzierende [...] Verbindung von Mensch zu Welt“ (Nohl 2020, S. 58) zu verstehen sind, die langfristig allenfalls auch zu einer Veränderung grundlegender unterrichtsbezogener Modi operandi führen könnten.

6 Resümee

Wie bereits dargestellt, ergaben sich im Zuge meines Promotionsvorhabens mehrfach forschungsmethodische Herausforderungen und Rückfragen an die dokumentarische Analyse von Professionalisierungsprozessen. Diese lassen sich zum Teil als charakteristische Schwierigkeiten im Zuge des Erstellens einer empirischen Qualifikationsarbeit verstehen. Gleichzeitig manifestieren sich in diesen Herausforderungen zum Teil auch grundlegende methodologische Fragen, die sich auf die Arbeit mit der Dokumentarischen Methode beziehen und hier dargelegt wurden. Im Folgenden werden mögliche Ansätze skizziert, wie den entsprechenden Problemfeldern jenseits ihrer konkreten Handhabung in meiner eigenen Studie begegnet werden könnte und es werden Desiderate hinsichtlich weiterführender Klärungen formuliert. Die anhand von Kap. 3 nachgezeichnete,

17 Maßgebliche Bedeutung im Zuge der Herausbildung entsprechender Praktiken scheint der für Typus C charakteristischen (arbeits-)ökonomischen Perspektivierung der eigenen Tätigkeit zuzukommen. So ersetzt die Delegation von Umsetzungsentscheidungen insofern zeitintensive Abwägungsprozesse, als sich Frau Gerstner selbst vorgängig nicht mehr für die „bestmögliche Wahl entscheiden“ muss (TG_511).

teilweise divergente Begriffsverwendung im Zuge dokumentarischer Forschungsvorhaben mag bis zu einem gewissen Grad vernachlässigbar und/oder konstitutiv für kontroverse methodologische Standpunkte scheinen – sie erschwert aber im ungünstigsten Fall gegenseitige Bezugnahmen auf inhaltlicher Ebene. Hinsichtlich weiterführender Festlegungen und Relationierungen der unterschiedlichen Begriffskategorien ergibt sich hier das Desiderat einer Aufrechterhaltung der öffentlichen Auseinandersetzungen zu entsprechenden Fragen innerhalb der dokumentarischen „Praxisgemeinschaft“ (Stützel 2020, S. 62).¹⁸ Hilfreich sind diesbezüglich (Publikations-)Plattformen, die eine regelmäßige Darlegung und Diskussion unterschiedlicher Perspektiven ermöglichen und somit zur Explizierung strittiger Punkte beitragen (vgl. dazu u. a. das Publikationsformat *Jahrbuch Dokumentarische Methode*). Im Kontext der Dokumentarischen Professionalisierungsforschung wären wiederum Verständigungen hinsichtlich der Anwendung der entsprechenden Grundlagengriffe auf das berufliche Tätigkeitsgebiet sowie die Entwicklung von Lehrpersonen zu leisten. Dies betrifft einerseits weiterführende Relationierungen des dokumentarischen Begriffsinstrumentariums mit dem Konzept des Lehrer:innenhabitus als „feldspezifischem Habitus“ (Kramer & Pallesen 2018, S. 46) sowie allfälligen (Teil-)Komponenten desselben. Eine maßgebliche Rolle spielt hier die Frage nach der Anwendung der Kategorie des Erfahrungsraums auf lehrberufliche und lehramtsspezifische Kontexte (Bohnsack 2022; Bohnsack 2020, S. 42ff.; Bonnet & Hericks 2019, S. 118). Andererseits besteht weiterführender Bedarf hinsichtlich des Versuchs, die unterschiedliche strukturierende Reichweite praktischer Muster empirisch zu erfassen und auszuschärfen. Von Bedeutung scheinen hier Studien, die sich je nach Lagerung der Rekonstruktionsergebnisse (bewusst) unterschiedlicher methodischer Begrifflichkeiten bedienen und die Befunde entsprechend zueinander ins Verhältnis setzen (vgl. dazu Košinár & Laros 2021, S. 236f.). Hinsichtlich der Stabilität berufsbezogener modi operandi wurde bereits bei der Darlegung des Problemfelds vorgeschlagen, der Kategorie der Habits im Kontext lehrberuflicher Professionalisierungsforschung einen höheren Stellenwert beizumessen (vgl. Kap. 5). Angesichts seiner durch Nohl et al. (2015, S. 209ff.) vorgenommenen Anbindung an das Habituskonzept würde dies zugleich eine gehaltvolle Erweiterung hinsichtlich der Frage anbieten, wie es letzten Endes zu weitreichenden Wandlungen und Transformationen des beruflichen Habitus kommen kann. Als Herausforderung ergibt sich wiederum der Anspruch, bzgl. der Einordnung der Lagerung empirischer Rekonstruktionen (noch) weiterführende Differenzierungen vorzunehmen. Hilfreich wären hier konkretisierende Relationierungen des Zuschnitts des Habitsbegriffs mit gängigen Bezugskategorien lehrberuflicher Professionalisierungsforschungen, so

18 Gleiches gilt für die konsequente Ausleuchtung unterschiedlicher Varianten dokumentarischer Typenbildung.

z. B. dem Anforderungsbegriff in seiner Ausdifferenzierung für den Berufseinstieg (Keller-Schneider 2010) sowie für die Berufspraktischen Studien (Leineweber et al. 2021) oder dem in angloamerikanischen Kontexten etablierten Diskurs um lehrberufliche Kernpraktiken (Fraefel & Scheidig 2019). Der entsprechende Vorschlag mag insofern lediglich einer geringfügigen Verschiebung rekonstruktiver Möglichkeiten gleichkommen, als auch Habits stabilisierte Praktiken darstellen, deren Herausbildung in neuen Handlungskontexten mutmaßlich zeitintensiv ist. Zudem eröffnen sich u. a. Folgefragen, welche die Verfestigung von Habits und deren Zusammenspiel mit bereits inkorporierten modi operandi betreffen. Dennoch macht die entsprechende Verschiebung ggf. den Blick frei für berufsbezogene Handlungsmodi, bzgl. derer im Kontext des Lehramtsstudiums eher Veränderungsprozesse zu erwarten sind als auf Ebene grundlegender berufsbezogener Handlungsorientierungen und Orientierungsrahmen. Angesichts der Gefahr einer eingeschränkten empirischen Sicht auf Veränderungsprozesse in Folge methodologischer Setzungen wurde auf konkreter Ebene der Vorschlag unterbreitet, krisenhafte Situationen (jenseits des Vorliegens von Spannungsverhältnissen) als Enaktierungsprobleme zu fokussieren (vgl. Kap. 4).

Darüber hinaus gilt es zu beachten, dass es im Zuge lehrberuflicher Professionalisierung (ungeachtet habitueller Schattenrisse – vgl. hierzu etwa Helsper 2018) nicht ausschließlich um die Wandlung bestehender habitueller Strukturen geht, sondern stets auch um die Genese neuer Praktiken. Wie sich angesichts neuer beruflicher Anforderungen im Kontext des Lehramtsstudiums erste Handlungsentwürfe konstituieren und verfestigen, ist in diesem Sinne von gesondertem Interesse und wäre ggf. auch hier über das Konzept der Habits in den Blick zu nehmen. Auf allgemeiner Ebene zeigt sich anhand der exemplarischen Sondierungen die Notwendigkeit, methodologische Festlegungen hinsichtlich der Frage zu reflektieren, wie sie die Erschließung von Professionalität und Professionalisierung beeinflussen und welche Chancen und Einschränkungen mit ihnen verbunden sind. Eine entsprechende Vergegenwärtigung der forschungsmethodischen Standortgebundenheit scheint einerseits selbstverständlich. Andererseits gilt es, sie auch und gerade dann im Auge zu behalten, wenn die Hinwendung zu Professionalisierungsfragen innerhalb einer wachsenden Community unter denselben methodologischen Prämissen erfolgt und dabei auch der Gegenstandsbereich selbst jüngst einer grundlagentheoretischen Modellierung unterzogen wurde (vgl. hierzu etwa Bohnsack 2022, 2020).

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven auf Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Soziale Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [10. Aufl.]. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014). Habitus, Norm und Identität. In Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer & Sven Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-55). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In Alexander Lenger, Christian Schneickert & Florian Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieu's Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf, Hoffmann, Nora & Nentwig-Gesemann, Iris (2019). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Anne-Christian Schondelmayer, Kevin Stützel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Method. Heft 1/2019* (S. 17-50). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).
- Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013). Einleitung: Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Ders. (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* [3. Aufl.] (S. 9-32). Wiesbaden: Springer VS.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101-123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Combe, Arno & Gebhard, Ulrich (2012). *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Combe, Arno & Gebhard, Ulrich (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (3), S. 549-571.
- Dietrich, Fabian (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fraefel, Urban & Scheidig, Falk (2019). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (3), S. 344-364.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe, A. (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-141). Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, Uwe, Rauschenberg, Anna, Sotzek, Julia, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In Ralf Bohnsack, Nora Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 51-67). Opladen: Barbara Budrich.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018). *Lehrerkrise im Berufalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Košinár, Julia (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.

- Košinár, Julia & Laros, Anna (2021). Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Lehrer*innenbildungsforschung. Umsetzungsvarianten und methodologische Herausforderungen. In Alexander Geimer, Denise Klinge, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode, Heft 4/2021* (S. 221-248). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).
- Košinár, Julia & Laros, Anna (2020). Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg. In Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessel, Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein & Ulrich Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 255-268). Opladen: Barbara Budrich.
- Košinár, Julia, Schmid, Emanuel & Diebold, Nicole (2016). Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung in den berufspraktischen Studien. Rekonstruktion typisierter Relationen von Orientierungen Studierender. In Julia Košinár, Sabine Leineweber & Emanuel Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 140-155). Münster & New York: Waxmann.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leineweber, Sabine, Billich-Knapp, Melanie & Košinár, Julia (2021). Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, S. 475-490.
- Martens, Matthias & Witteck, Doris (2019). Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 285-306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael (2020). Prozessanalytische und relationale Typenbildung in der rekonstruktiven Bildungs- und Lernforschung. In Jutta Ecarius, & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biografieforschung* [5. Aufl.] (S. 49-64). Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2019). Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Anne-Christian Schondelmayer, Kevin Stützel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode, Heft 1/2019* (S. 51-64). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* [5. Aufl.]. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael, Rosenberg, Florian von & Thomsen, Sarah (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmid, Emanuel (2021). Ungewissheitserfahrungen im frühen Berufseinstieg. Rekonstruktionen zur Wahrnehmung und Bearbeitung unterrichtlicher Kontingenz. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, S. 99-112.
- Schmid, Emanuel (2024). *Vermittlungsbezogene Orientierungen von Grundschullehrpersonen vor dem Hintergrund unterrichtlicher Kontingenz*. In Tobias Bauer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmid, Emanuel (i.V.). *Krisen im lehrberuflichen Professionalisierungsprozess. Eine Typologie zur Wahrnehmung und Bearbeitung beruflicher Irritationen im frühen Berufseinstieg*.
- Stützel, Kevin (2020). Kontraste in der Gemeinsamkeit. Zur Forschungspraxis und Mehrdimensionalität der dokumentarischen Typenbildung. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode, Heft 2-3/2020* (S. 49-68). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).

Autor

Schmid, Emanuel, M.A.,

Dozent und Bereichsleiter an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Primarstufe, Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Professionalisierung, Berufspraktische Studien, Berufseinstieg, Rekonstruktive Forschung.
emanuel.schmid@fhnw.ch

Teil 2: Studienreview

Doris Wittek, Jan-Hendrik Hinzke und Jana Schröder

Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium – ein Studienreview

Zusammenfassung

Das Studienreview beschäftigt sich mit der Frage, welchen Beitrag die Dokumentarische Methode für die professionalisierungsbezogene Forschung hinsichtlich des Lehramtsstudiums leistet, d. h. welches erkenntnisgenerierende Potenzial, aber auch welche entsprechenden Limitationen mit diesem methodisch-methodologischen Zugang einhergehen. Um dieser Frage nachzugehen und das entsprechende Feld der dokumentarisch orientierten Forschung zu kartieren, bietet der Beitrag eine systematische Synopse der vorliegenden, thematisch anschlussfähigen empirisch basierten Publikationen der Jahre 2007 bis 2023 als Ausgangspunkt für weitere Argumentationen. Ausgehend vom Gegenstandsfeld der Forschung zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen im deutschsprachigen Raum, werden die dokumentarisch fundierten Studien innerhalb dieses Feldes und innerhalb der professionstheoretischen Ansätze verortet. Resümierend ergeben sich daraus Implikationen für anstehende Forschungen.

Schlüsselwörter

Dokumentarische Methode, Lehramtsstudium, Professionalisierung, Studienreview

Abstract

Documentary professionalization research related to teacher training courses – a study review

The study review focuses on the question of what contribution the Documentary Method makes to research related to the professionalization of teacher education, i.e. what potential for generating knowledge, but also what corresponding limitations come with this methodological approach. In order to address this question and map the relevant field of documentary-oriented research, the article provides a systematic synopsis of the existing, thematically relevant empirically based publications from 2007 to 2023 as a starting point

for further arguments. Starting from the subject area of research on the professionalization of (prospective) teachers in the German-speaking area, the documentary-based studies are situated within this field and within the professional theoretical approaches. In summary, this leads to implications for upcoming research.

Keywords

Documentary Method, teacher education, professionalization, study review

1 Thematische Annäherung

Die Frage nach der Genese und Veränderung von berufsbezogenen Wissensbeständen bei Studierenden des Lehramts im Verlauf des Studiums hat hohe Relevanz in der rekonstruktiven Lehrer:innenbildungsforschung erlangt (u. a. Košinár & Laros 2021; Neuweg 2021). Das Studium wird dabei als eine eigenständige und komplexe (berufs-)biografische Phase verstanden, in der es – in der Auseinandersetzung mit den theoretisch-wissenschaftlichen und schulischen Feldanforderungen – zur Entwicklung von für die spätere Berufspraxis bedeutsamen Wissensbeständen kommen kann. Bezogen auf das Studium werden u. a. Professionalisierungsprozesse im Kontext von Praxisanteilen wie schul- und berufspraktischen Studien bzw. Langzeitpraktika wie dem Praxissemester (etwa Kahlau 2023; Leineweber & Košinár i. d. B.; Kohl et al. i. d. B.), sowie die Notwendigkeit einer vertieften Auseinandersetzung mit curricularen Inhalten diskutiert (Meister i. d. B.; Rotter & Bressler i. d. B.). Professionalisierung kommt dabei als berufsbiografisch notwendiger Entwicklungsprozess in den Blick, der im Studium vor dem Hintergrund individueller sowie kollektiver sozialisatorischer Erfahrungen in Bezug auf die Wahrnehmung institutions- und identitätsbezogener Normen der eigenen Schulzeit verläuft, zu denen sich Studierende implizit ins Verhältnis setzen (müssen). Diese auch als „Schattenriss eines Lehrerberitus“ (Helsper 2018, S. 125) bezeichneten frühen habituell geprägten Wahrnehmungen beeinflussen die Herausbildung der professionsbezogenen Wissensbestände für den Lehrer:innenberuf und betten diese u. a. in milieu- und geschlechtsbezogene sowie fachkulturelle Zusammenhänge ein.

Einen wissenschaftlichen Zugang zur Entwicklung derartiger Wissensbestände stellt eine qualitativ-rekonstruktive, grundlagentheoretisch fundierte Professionalisierungsforschung dar, die mit der Dokumentarischen Methode operiert. In den Blick einer solchen Forschung geraten dabei (hochschul-)didaktische Settings, die als impulsgebend für Professionalisierungsprozesse gelten, etwa kasuistische Zugänge (u. a. Wittek et al. 2021; Schmidt & Wittek 2021), Möglichkeiten Forschenden Lernens (u. a. Hinzke & Paseka 2023, 2021; Hinzke et al. 2021), videographische Analysen (u. a. Herzmann et al. 2017) oder Praktikumsbespre-

chungen (u. a. Rosemann & Bonnet 2018). Mit diesen wird konzeptionell die Hoffnung verbunden, handlungsdruckentlastet studentische Reflexionsprozesse über Situationen der beruflichen Praxis zu initiieren. Als grundlagentheoretische Forschungszugänge fungieren in dieser professionstheoretischen Perspektivierung derzeit vor allem Bezüge auf das Bourdieusche Habituskonzept (Bourdieu 1993) sowie strukturtheoretische (Helsper 2018) oder praxeologisch-wissenssoziologische (Bohnsack 2020) Annahmen. Vor dem Hintergrund dieser gegenstandsbezogenen Konturierungen stellt sich die Frage, welchen Beitrag die Dokumentarische Methode für die professionalisierungsbezogene Forschung mit Blick auf das Lehramtsstudium leistet, d. h. welches erkenntnisgenerierende Potenzial, aber auch welche entsprechenden Limitationen mit diesem methodisch-methodologischen Zugang einhergehen.

Um dieser Frage nachzugehen und das entsprechende Feld der dokumentarisch orientierten Forschung zu kartieren, bietet dieser Beitrag eine systematische Synopse der vorliegenden, thematisch anschlussfähigen empirisch basierten Publikationen als Ausgangspunkt für weitere Argumentationen. Dafür skizzieren wir zunächst das Gegenstandsfeld der Forschung zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen im deutschsprachigen Raum, um innerhalb dieses Feldes und innerhalb der professionstheoretischen Ansätze die dokumentarisch fundierten Studien zu verorten (Kap. 2). Anschließend stellen wir das im Zentrum stehende Studienreview in seinen erkenntnisleitenden Zielen, seinem Vorgehen und seinen systematisierten Befunden vor (Kap. 3). Resümierend leiten wir daraus übergreifende Erkenntnisse ab und deuten Implikationen für anstehende Forschungen an (Kap. 4).

2 Forschung zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen in Deutschland – ein skizzenhafter Überblick

Der Lehrer:innenberuf als Forschungsgegenstand ist in den an Bildung, Erziehung, Schule und Unterricht interessierten wissenschaftlichen Disziplinen seit jeher zentral für Analyse, Theoriebildung und Forschung, wenngleich auch mit nicht durchgehend gleicher Intensität (zum Überblick, auch zur historischen Entwicklung siehe Rothland et al. 2018, S. 1012; Rothland & Terhart 2009, S. 791). Entsprechend multiparadigmatisch sind auch die Erkenntnisinteressen der Erziehungswissenschaft, Pädagogischen Psychologie oder auch Bildungssoziologie, die ihre jeweils ganz eigenen theoretischen, methodologischen und methodischen Ansätze einbringen (zur Übersicht siehe Rothland et al. 2018; Cramer 2016). Wir fokussieren bezüglich des Studienreviews auf einen spezifischen Teil der *Erkenntnisperspektive der Forschung zum Lehrer:innenberuf*, nämlich auf die *Forschung zur Lehrer:innenbildung*. Innerhalb dieser Forschungslinie lässt sich die Forschung zu angehenden Lehrpersonen verorten, konkret in unserem Fall zu Lehramtsstudie-

renden. Verbunden sind damit Fragen der Professionalität bzw. Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen, auch wenn diese nicht immer unter diesen Begrifflichkeiten verhandelt werden.

Im internationalen Raum existiert für die Forschung zur Lehrer:innenbildung eine verhältnismäßig kurze Tradition im Vergleich zu anderen Forschungsgebieten der Forschung zum Lehrer:innenberuf.¹ Im deutschsprachigen Raum ist das Gebiet seit etwa 20 Jahren eigenständig zu erkennen. Wie wenig umfangreich das Forschungsgebiet allerdings auch hierzulande ist, erkennt man schon daran, dass es nur ein einziges einschlägiges Überblickswerk gibt (Handbuch Lehrerbildung: Blömeke et al. 2004). Mit der Neuauflage als ‚Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung‘ (Cramer et al. 2020) hat sich zwar einiges an inhaltlicher Ausdifferenzierung und Umfang getan; angesichts dessen, dass die Lehrer:innenbildung insgesamt gesellschaftlich hohe Relevanz hat und in Hochschulen, Universitäten, Studienseminaren und der Fortbildung umfangreich betrieben wird, erscheint dies dennoch überraschend wenig. Daneben finden sich Überblicke auch im ‚Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf‘ (Terhart et al. 2014, darin Großkapitel zur Berufsbiografie von Lehrer:innen und zur Forschung zur Lehrer:innenbildung) sowie einzelne Überblickebeiträge (z. B. Rothland et al. 2018), Studienbücher (z. B. Herzmann & König 2016; Rothland 2016) und Systematisierungsversuche zur Forschung zum Lehrer:innenberuf (Cramer 2016).

Seit einigen Jahren kommt nun in Deutschland zunehmend Bewegung in dieses Forschungsgebiet: Nach Jahrzehnten des Desinteresses seitens der Bildungsadministration lässt sich ein zunehmendes Bewusstsein für die Relevanz der Lehrer:innenbildung und für ein empirisches Wissen über diese feststellen. Als Ursachen lassen sich u. a. der gravierende Lehrer:innenmangel in den Bundesländern (der sich dort in unterschiedlicher Weise stark auswirkt bzw. ausgewirkt hat, Walm & Wittek 2023), die Einführung verlängerter Praxisphasen im Studium (etwa Ulrich & Gröschner 2020) oder auch eine Bedeutungszunahme der Evidenzbasierung insgesamt in der Lehrer:innenbildungsforschung (etwa Besa et al. 2023; Gogolin et al. 2020) ausmachen. Eine in ihren Folgen noch nicht ganz überschaubare Entwicklung ist dabei das Bund-Länder-Programm der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ (QLB), die einen *Katalysator für eine neue Hochphase in der Lehrer:innenbildungsforschung* darstellt, wie wir auch weiter unten im Hinblick auf eine deutliche Zunahme an Publikationen in dem uns interessierenden Forschungsgebiet argumentieren.

Blickt man genauer darauf, *wie* derzeit vornehmlich zu (angehenden) Lehrpersonen geforscht wird, dann wird meist auf eine sogenannte Trias von drei breit rezipierten professionstheoretischen Ansätzen rekurriert (Hinzke & Keller-Schneider

1 Die Sichtung der einschlägigen Handbücher vermittelt einen Eindruck davon, wie eng umrissen das Feld insgesamt ist (Peters 2019; Clandinin & Husu 2017a/b; Loughran & Hamilton 2016a/b; Cochran-Smith et al. 2008; Cochran-Smith & Zeichner 2005; Anderson 1995).

2023 siehe Tab. 1; Helsper 2021; Terhart 2011).² Zu erkennen ist, dass sich diese professionstheoretischen Ansätze dem Gegenstand der Professionalität von Lehrpersonen jeweils mit einem eigenen Fokus annähern. Während aus kompetenzorientierter Perspektive vor allem interessiert, Wissensdimensionen und Kompetenzbereiche von Lehrpersonen zu untersuchen, auch mit dem Ziel pädagogisches Handeln zu verbessern (etwa Baumert & Kunter 2006), geht es aus strukturtheoretischer Perspektive eher darum zu verstehen, welche Strukturmerkmale den Lehrer:innenberuf kennzeichnen und welche pädagogischen Handlungsprobleme dem zugrunde liegen (etwa Helsper 2016; Oevermann 1996). Aus berufsbiografischer Perspektive ist hingegen die Professionalisierung als Entwicklungsprozess in der Lehrer:innenbiografie von Interesse, es geht um das Lehrer:innen-Werden und Lehrer:innen-Sein als „berufsbiografisches Entwicklungsproblem“ (Terhart 2001, S. 56) während der gesamten Berufslaufbahn.

Tab. 1: Unterscheidungsdimensionen innerhalb der professionstheoretischen Ansätze (erweiterte Darstellung nach Wittek & Jacob 2020, S. 201)

Ansatz	Gegenstand und Erkenntnisinteresse	Fokus der Gegenstandskonzeption von Professionalität
Kompetenzorientiert	Wissensdimensionen und Kompetenzbereiche von Lehrpersonen – berufliche Fähigkeiten und deren Voraussetzungen (u.a. Professionswissen und Überzeugungen)	Professionelles Wissen und Handeln
Strukturtheoretisch	Strukturmerkmale des Lehrer:innenberufs – Klärung der zu Grunde liegenden pädagogischen Handlungsprobleme (u.a. Krisenbewältigung)	Profession
(Berufs-)biografisch	Biografien von Lehrpersonen – Dynamiken innerhalb der Biografie, biografische Genese	Professionalisierung
Praxeologisch-wissenssoziologisch	Habituell geprägte Auseinandersetzung mit institutionellen und identitätsbezogenen Normen in Interaktion mit den Akteur:innen von Schule	Professionalisierte Praxis

Neu hinzu kommt derzeit der Ansatz, der für dieses Studienreview im Zentrum steht: die *praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung* mit ihrer Verwendung der Dokumentarischen Methode. Allerdings ist zu bemerken, dass dieser Ansatz als solcher nicht neu ist, sondern in seiner *Ausdeutung als eigenständige*

² Zu weiteren Ansätzen siehe u. a. die Überblicksbeiträge in Cramer et al. 2020, Kap. 3; Dinkelaker et al. 2021, Kap. 1; Helsper 2021, Kap. 4; Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2009.

Professionalisierungstheorie derzeit verstärkt die Studien prägt (Bohnsack 2020). Wir sehen hierin eine *Machtverschiebung* innerhalb der Professionsforschung und vor allem bestimmter Stränge innerhalb dieser, die die Forschungslandschaft in den kommenden Jahren deutlich prägen wird. Inhaltlich ist dies unter anderem weiterführend, da die praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive die Professionalität von (angehenden) Lehrpersonen vor allem angesichts der Frage einer professionalisierten Praxis in Interaktion mit den Akteur:innen von Schule untersucht. So bekommt bspw. die Rolle der Schüler:innen im Verhältnis zur Professionalität von Lehrpersonen erstmals umfassende Aufmerksamkeit. Der Begriff der ‚konstituierenden Rahmung‘ wird dabei von Ralf Bohnsack (2020, S. 13) etabliert, um Unterricht als gemeinsame Leistung der an der Interaktion beteiligten Akteur:innen zu verstehen.

Studierende des Lehramts kamen bisher vor allem dann in den Blick der Forschung zum Lehrer:innenberuf bzw. zur Lehrer:innenbildung, wenn es um Biografien von Lehrpersonen, um Fragen des Übergangs zwischen den Phasen, um Motive sowie Leistungs- und Karriereorientierungen für den Beruf oder um berufsrelevante Vorerfahrungen ging (Rothland & Terhart 2009, S. 793). Ebenso wie die Phase des Berufseinstiegs, schien das Studium vor allem als Argumentationsgrundlage zur Beantwortung von Fragen zum eigentlichen Berufserleben zu dienen. Das Studium als eigener Erfahrungsraum, das Erleben und die Professionalisierung im Studium an sich standen weit weniger häufig im Zentrum.³ Dabei bietet die Dokumentarische Methode auf Grund ihrer Fundierung in der Wissenssoziologie nach Karl Mannheim (1980) das Potenzial, Erfahrungsaufschichtungen im Studium zu untersuchen und Erfahrungen im Studium zu anderen für Professionalisierungsprozesse relevanten Aspekten zu erforschen.

Im Folgenden wird ausgehend von diesem skizzenhaften Überblick über das Forschungsfeld im Konkreten betrachtet, wie sich die *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium als spezifischer Forschungszugang* darstellt.

3 Studienreview „Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium“

Anschließend an eine Darstellung der Ziele und des methodischen Vorgehens zur Erstellung des Studienreviews (Kap. 3.1) sowie an einen Überblick über die einbezogenen Studien (Kap. 3.2) werden zentrale Ergebnisse des Studienreviews präsentiert (Kap. 3.3 und Kap. 3.4).

3 Beispielhaft kann dafür als Beleg dienen, dass im ‚Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung‘ ein gemeinsames Großkapitel für ‚Lehramtsstudierende sowie Referendarinnen und Referendare‘ geführt wird (Cramer et al. 2020, Kap. 10). Die Personengruppen an sich kommen nur über die strukturellen Anteile der Lehrer:innenbildung in den Blick.

3.1 Erkenntnisleitende Ziele und Vorgehen

Die Textsorte des Studienreviews bedarf in der Kategorie der empirisch basierten Beiträge gewisser Vorabklärungen hinsichtlich von Gestalt und Gestaltung. So verstehen wir unter diesem Studienreview einen systematischen, entlang von transparenten methodischen Schritten erstellten Überblick über die mit der Dokumentarischen Methode operierende deutschsprachige Erforschung der Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen im Kontext des Lehramtsstudiums (für einen Einblick in die englischsprachige Studienlage: Hinzke et al. 2023). Grundlegend für die Systematisierung sind drei *erkenntnisleitende Ziele*, die – thematisch angepasst – auch bereits in fachlich ähnlich gelagerten, andere Gegenstandsfelder in den Blick nehmenden Studienreviews aus dem DFG-geförderten Netzwerk Dokumentarische Schulforschung (NeDoS) verfolgt werden (etwa Hinzke & Bauer 2023):

- Erarbeitung eines Überblicks über vorliegende Studien zur Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium, in denen die Dokumentarische Methode Verwendung findet;
- Generierung eines Verständnisses bezüglich der Spezifik der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Professionalisierungsforschung;
- Auffinden von Forschungsdesideraten auf Basis der Identifikation von offenen Fragestellungen bzw. Leerstellen.

Ausgangspunkt für die angestrebte Systematisierung ist eine mehrstufig gestaltete Recherche der veröffentlichten Studien zum interessierenden Gegenstandsfeld, die a) (Aspekte einer) Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium thematisieren und b) mit der Dokumentarischen Methode operieren. Entsprechend kam bei der Recherche eine Liste an Begriffen zum Einsatz, die eine Kodierung zum Gegenstandsfeld ermöglicht, insbesondere: Lehramtsstud*, Studierend*, student*, angehende Lehrpersonen/Lehrer*, Lehrer*bildung, Lehrer*forschung und Dokument* Methode.⁴ Zurückgegriffen wurde dabei auf verschiedene Datenbanken, angefangen von der von Arnd-Michael Nohl verwalteten ‚Literaturliste zur dokumentarischen Methode – List of Publications related to the Documentary Method‘ (Stand: 05.09.2022)⁵ über die Recherche in den Bibliothekssystemen unserer Universitäten bis hin zur Nutzung der Literaturdatenbanken FIS Bildung und Google Scholar. Zudem wurde Literaturhinweisen innerhalb der gesichteten Studien nachgegangen und die in diesem Band veröffentlichten Beiträge wurden aufgenommen.

⁴ Das * bedeutet hier, dass verschiedene Endungen in die Suche einbezogen wurden, etwa ‚Studierende‘, ‚Studierender‘ und ‚Studierenden‘.

⁵ <https://www.hsu-hh.de/systpaed/wp-content/uploads/sites/755/2022/09/LitdokMeth22-09-05.pdf> [Zugriff: 18.10.2022]

Die auf diese Weise gefundenen Studien wurden empirische Basis dieses Studienreviews, so es sich herausstellte, dass das interessierende Gegenstandsfeld der ‚Dokumentarischen Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium‘ im Zentrum der jeweiligen Studie steht und nicht nur als Schlagwort oder im Titel ein Bezug zur Kodierung erkennbar ist. Wir betonen, dass mit der entstandenen Liste kein Anspruch auf Vollständigkeit einhergeht. Vollständigkeit erscheint auch angesichts des relativ dynamischen Forschungsfeldes nicht als sinnvoll, vielmehr geht es darum, ein aktuell aussagekräftiges, gesättigtes Sample an Studien gebildet zu haben. Sättigung erkennen wir darin, dass sich trotz fortgesetzter Recherche auf verschiedenen Wegen wiederholt dieselben Studien fanden.

3.2 Überblick über die recherchierten Studien

Im Zuge der Recherche entstand eine Liste von 76 Veröffentlichungen, die zum Teil auf denselben Studien basieren. Insgesamt ist ein Anstieg der Publikationen seit dem Jahr 2017 zu erkennen. Während es im Zeitraum 2007-2016 N=4 Beiträge waren, sind seit dem Jahr 2017 N=72 Beiträge erschienen. Seit dem Jahr 2020 hat dieser Anstieg noch einmal zugenommen. Allein in den letzten drei Jahren ist über die Hälfte der Beiträge erschienen.⁶ Wir führen diesen Anstieg erstens auf die intensivierten Forschungsaktivitäten im Bereich des Lehramtsstudiums im Rahmen des Bundesprogramms ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ (QLB) zurück. Eine Reihe von Studien konnte aufgrund dieser zusätzlichen finanziellen Mittel für Qualifikationsstellen seit dem Jahr 2013 realisiert werden. Mit etwas zeitlicher Verzögerung werden ihre Ergebnisse publiziert. Zweitens ist seit dem Jahr 2018 die Thematik des ‚Lehrerhabitus‘ verstärkt in den Fokus der Professionsforschung geraten, was durch die gemeinsamen Bezüge auf das Bourdieusche Konzept des Habitus zahlreiche Anschlussmöglichkeiten für eine dokumentarisch operierende Professionsforschung bietet.⁷ Drittens hat Bohnsack mit der Veröffentlichung der ‚Praxeologischen Wissenssoziologie‘ im Jahr 2017 im Allgemeinen und mit der ‚Professionalisierung in praxeologischer Perspektive‘ aus dem Jahr 2020 im Spezifischen der Dokumentarischen Professionsforschung entscheidende Impulse verliehen. So ist die aktuelle Gegenstandskonzeption seiner praxeologisch-wissenssoziologisch fundierten Professionalitätstheorie auch als Ausdruck eines zunehmenden Interesses an professionstheoretischen Klärungen zu sehen, was wiederum Forschungsbedarf für den Bereich des Lehramtsstudiums offenbart.

Die Veröffentlichungen sind fast zur Hälfte Sammelwerksbeiträge (N=44), gefolgt von Zeitschriftenartikeln (N=24) (hier führend als Publikationsorgan: die ‚Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung‘) und Monographien (N=8) (Qualifikationsarbeiten). Auffällig ist, dass einige Forschende bzw.

6 Um Entwicklungen nachzuzeichnen, werden die Zitationen beim Studienreview im folgenden Kapitel chronologisch angegeben.

7 Grundlegend sind hier die Beiträge von Werner Helsper (2018, 2019) zu nennen.

Autor:innen mehrfach vertreten sind, z.T. mit unterschiedlichen Projekten, was gewisse Schwerpunkte hinsichtlich der lokalen Verortung erkennen lässt: Eine überwiegende Mehrheit der Beiträge stammt von Personen an Hochschulen bzw. Universitäten aus Bielefeld, Halle-Wittenberg, Hamburg, Köln, Marburg, Münster und Zürich (Schweiz).

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse des Studienreviews präsentiert.⁸ Dabei verdichten wir zunächst studienübergreifende Erkenntnisse anhand von methodologischen und methodischen Vergleichshorizonten, die professionstheoretisch von besonderer Relevanz erscheinen (Kap. 3.3). Daran anschließend differenzieren wir entlang von vier gegenstandsbezogenen Forschungsbereichen, die sich als leitende Themen bzw. Aspekte einer Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium herausgestellt haben (Kap. 3.4). Diese Bündelung in vier Bereiche deckt dabei fast alle recherchierten Studien ab,⁹ die sich in der Anzahl ungleich über die Bereiche verteilen:¹⁰

- Auseinandersetzungen von Lehramtsstudierenden mit eigenen Schulerfahrungen (8 Texte; Kap. 3.4.1);
- Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext von Praxisphasen im Studium (27 Texte; Kap. 3.4.2);
- Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden zu fachbezogenen und überfachlichen Aspekten im Studium (35 Texte; Kap. 3.4.3);
- Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf Themen von besonderer bildungspolitischer Relevanz (13 Texte; Kap. 3.4.4).

Ein deutlicher Schwerpunkt an Forschungsaktivitäten zeigt sich in den Bereichen der Forschung zu Professionalisierungsprozessen durch Praxisanteile im Kontext des Studiums und zu implizitem Wissen zu fachbezogenen und überfachlichen Inhalten im Studium. Wir führen dies aufgrund der Veröffentlichungszeitpunkte darauf zurück, dass im Anschluss an die Reformen seit Bologna (insb. Implementierung verlängerter Praxisphasen) und damit einhergehenden Forschungsinteressen in diesem Bereich bereits länger geforscht wird und die beiden anderen Forschungsbereiche erst in jüngerer Zeit neu aufgekommen sind.

8 An dieser Stelle sei Carolin Bahr (Universität Bielefeld) unser herzlicher Dank ausgesprochen, die uns als studentische Hilfskraft im NeDoS nicht nur bei der Recherche der Studien, sondern auch bei deren Sichtung engagiert und kompetent unterstützt hat.

9 Neben den vier identifizierten Forschungsbereichen, die einen Großteil der Studien umfassen, finden sich weitere Studien, die spezifische Teilbereiche (bspw. Orientierungen zu bildungswissenschaftlichen Inhalten von Lehramtsstudierenden, Fischer 2020) oder umfassende Erkenntnisse zu berufsbiografischen Verläufen im Studium aufzeigen. Diese Studien werden nicht in das Studienreview aufgenommen, da vergleichende Aussagen zu Befunden in diesen Bereichen noch anschließender Studien bedürfen.

10 Auf Grund von Überlagerungen, in denen sich die thematische Reichhaltigkeit der Veröffentlichungen dokumentiert, wurden manche Studien mehrfach zugeordnet.

3.3 Übergreifende Ergebnisse zu methodologischen, methodischen und professionstheoretischen Aspekten

Das Studienreview zeigt als erstes, dass in den untersuchten Beiträgen methodologische und methodische Aspekte unterschiedlich (intensiv) verhandelt werden. Die Ausführlichkeit, mit der die Methodologie bzw. Methode u. a. der Praxeologischen Wissenssoziologie dargestellt werden, scheint auch damit im Zusammenhang zu stehen, in welchen Publikationsorganen die Beiträge zu finden sind. Die Monografien (hier sämtlich Qualifikationsarbeiten) entfalten in aller Regel sehr detaillierte Bezüge zur leitenden Grundlagentheorie bzw. kennzeichnen die Praxeologische Wissenssoziologie als solche. Vergleichbar intensiv und ausführlich verhandeln diejenigen Beiträge ihre methodologischen und methodischen Grundlagen, die in Zeitschriften mit explizitem Fokus auf empirische Rekonstruktionen erschienen sind (z. B. ZISU, ZQF). Als Kontrast erweisen sich teilweise Beiträge in Sammelbänden, die entweder im engeren Kontext der Dokumentarischen Methode erschienen sind (hier scheint ein Selbstverständnis angesichts eines vorausgesetzten Vorwissens leitend zu sein, so dass die Grundlagen nicht unbedingt ausführlich dargestellt werden) oder in einem fachlich anders orientierten Kontext veröffentlicht wurden (hier ist dann zumeist der fachliche Zusammenhang vordergründig präsent). Es finden sich dann eher allgemeine Hinweise auf das qualitative Paradigma, rekonstruktive Zugänge, praxeologisch-wissenssoziologische Zusammenhänge und zumeist auf den Zusammenhang zur Kulturosoziologie von Pierre Bourdieu. Die Bezüge zu Bourdieu fallen dabei insofern auf, als andere, in der Praxeologischen Wissenssoziologie genutzte Bezüge etwa auf Karl Mannheim (1980) oder Erving Goffman (1963) nicht derart prominent zu finden sind. Eine Vermutung ist, dass Bourdieu und allen voran seine Habituskonzeption aufgrund bestimmter gemeinsamer Grundlagen mit dem strukturtheoretischen Professionsansatz bislang für den Professionsdiskurs einschlägiger war und daher eher genannt wird.

Als zweites zeigt das Studienreview, dass sich anders als im Bereich der dokumentarisch operierenden Professionsforschung zu Referendar:innen (Košinár 2014) bzw. Lehrer:innen (etwa für den Berufseinstieg; Hericks 2006) bislang *keine vergleichbaren ‚Meilensteine‘* an Publikationen erkennen lassen, auf die in der Folge immer wieder zentral verwiesen wird.¹¹ Dies liegt keineswegs an der Güte der vorliegenden Publikationen, es besteht eher der Eindruck von bisher separierten Einzelstudien für den Bereich des Lehramtsstudiums, die weniger grundlagentheoretische Eigenleistungen darstellen. So stellt der vorliegende Sammelband auch das

11 Informierten Leser:innen fällt für diesen Diskurs wiederum auf, dass in der Forschung zu Lehrpersonen Hericks (2006) häufig als Referenzrahmen einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive auf Professionalität zitiert wird, die Arbeit selbst jedoch in erster Linie aus strukturoreoretischer Perspektive heraus argumentiert. Zudem wird in der Habilitationsschrift neben der Dokumentarischen Methode auch in Tradition der Objektiven Hermeneutik rekonstruiert.

erste Kompendium von empirisch basierten Forschungsarbeiten zur Professionalisierung im Lehramtsstudium dar und kann damit als Ausdruck eines bisherigen Desiderats an feldinternen Bezugnahmen und Systematisierung gesehen werden. Die Beobachtung der fehlenden ‚Meilensteine‘ scheint als drittes mit einer weiteren übergreifenden Erkenntnis des Studienreviews im Zusammenhang zu stehen: Während für den Bereich der Lehrer:innenforschung das grundlegende Werk von Uwe Hericks (2006) eine nun schon längere Tradition an daran anschließenden Forschungen aufweist, ist die Beschäftigung mit dem Studium als berufsbiografischer Phase eine eher *jüngere Forschungslinie innerhalb der Dokumentarischen Methode*. Zumeist sind die ‚Rekonstruktive Sozialforschung‘ von Bohnsack (2007) und deren überarbeitete Fassungen ein wichtiger Referenzpunkt. Ebenso werden vielfach die Arbeiten von Nohl (2006, 2013) sowie Bohnsacks Text zu ‚Habitus, Norm und Identität‘ (2013) zitiert. Gerade bei den neueren Qualifikationsarbeiten wird eher die entsprechend aktuellste Entwicklung der Dokumentarischen Methode rezipiert.

Diese letzte Beobachtung deutet eine weitere Differenzlinie innerhalb der betrachteten Studien an: Die Texte unterscheiden sich danach, ob sie die Verwendung der Dokumentarischen Methode innerhalb der methodologischen ‚Originalbezüge‘ diskutieren (also Mannheim, Schütz, Goffman, Bourdieu und weitere) oder ob sie ‚nur‘ auf die Entwicklung durch Bohnsack (2014, 2011), Nohl (2006), Przyborski (2004) etc. verweisen.

Betrachtet man, wie das Begriffsinventar der Dokumentarischen Methode bspw. bei der Darstellung der Datenauswertung Verwendung findet, dann fallen auch hier Unterschiede in der Intensität der Darlegung auf: Während manche Studien ausführlich, auch gegenstandsbezogen gerahmt, ihr Vorgehen legitimieren bzw. in Frage stellen, wird es an anderer Stelle vornehmlich als Werkzeug der Rekonstruktion hinzugezogen. Dies spiegelt sich dann in Differenzen der Verwendungsweisen der Begriffe und der Transparentsetzung der Ebenen, auf der mit dem Datenmaterial gearbeitet wird, wider (bspw. explizite oder implizit-handlungsleitende Wissensbestände, konjunktives und kommunikatives Wissen, propositionale und performative Logik). Ein verbreitetes Beispiel ist die Verwendung des Begriffs der ‚Orientierungen‘, der mitunter als Sammelbegriff fungiert oder auch synonym zu jenem des Orientierungsrahmens gesetzt wird. Zwar findet sich dieser Begriff in den ‚handlungsleitenden Orientierungen‘ (Bohnsack et al. 2013, S. 20) oder ‚habituellen Orientierungen‘ (ebd., S. 23) in Publikationen zur Methode, allerdings ohne eigens definiert zu werden. Emanuel Schmid (i. d. B.) führt diese ungebrochene Tradierung des Orientierungsbegriffs u. a. auf dessen Prägnanz in seiner Kürze im Gegensatz zu jener des Orientierungsrahmens zurück, die jedoch zu begrifflicher Unschärfe führe. Die unterschiedlichen (inhaltlichen) Setzungen des Orientierungsbegriffs kämen zudem dadurch zustande, dass sich in Nohls Texten (2019, 2013) eine divergente Begriffsverwendung findet. In den Studien, die sich

auf Nohl (2013) beziehen, findet sich eine zu Bohnsacks Texten synonyme Auslegung, während sich mit Verweis auf Nohl (2019) in Bezug auf die relationale Typenbildung eine differente Auslegung abzeichnet.

Bezogen auf die verwendeten Datenerhebungsformate lässt sich eine ganze Bandbreite erkennen, jedoch mit einer deutlichen Schwerpunktsetzung (siehe Tab. 2):¹² Die Studien operieren in aller Regel mit eigens erhobenen Textmedien und generieren entsprechend ihre Befunde auf Grundlage einer Dokumentarischen Textinterpretation. Vor allem Interviews (N=24) und Gruppendiskussionen (N=20) sind verbreitet, während Fotografien nur vereinzelt genutzt werden (N=4). Auffällig ist, dass sich im Bereich der Forschung zum Studium keine Videostudie und kaum bildbezogene Studien finden.

Tab. 2: Übersicht über die verwendeten Datenerhebungsformate in den Studien der vorliegenden Synopse

Textmedien und Dokumentarische Textinterpretation	
Interviews mit Lehramtsstudierenden	Feindt (2007), Feindt & Broszio (2008), Košinár et al. (2016), Košinár & Laros (2018, 2020), Košinár & Schmid (2017), Liegmann et al. (2018), Meister (2018, 2020, i. d. B.), Liegmann & Racherbäumer (2019), Zühlsdorf (2020), Kowalski (2022), Kahlau (2023), Jacob & Adam (i. d. B.), Leineweber & Košinár (i. d. B.), Rotter & Bressler (i. d. B.)
Dilemmainterviews; Fallvignetten	Paseka & Hinzke (2014 a/b)
Tandeminterview(s)	Katenbrink et al. (2019)
Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden	Gercke (2018, 2021), Steinwachs & Gresch (2019), Laging (2020), Fischer (2020), Nickel & Woernle (2020), Paseka & Hinzke (2018), Schrader et al. (2020), Court et al. (2021), Oldenburg (2021), Schmidt & Wittek (2021), Ziehbrunner (2021), Hinzke (2022), Hinzke & Paseka (2023), Hinzke et al. (i. d. B.), Förster & Siegemund (2022), Viermann (2022)
Lerntagebücher	Bitai (2020)
Praktikumsberichte	Hinzke (2020), Reh et al. (2021)
Unterrichtsnachbesprechungen	Pallesen et al. (2018), Schierz et al. (2018), Pallesen et al. (2020)

12 Die Studien sind in der Tabelle chronologisch nach ihrem Erscheinungsdatum sortiert, um auch zeitliche Entwicklungen erkennen zu können. Zudem sind Beiträge von den einzelnen Autor:innen zusammengefasst, so sie sich auf die gleiche Studie beziehen.

Mentoringgespräche	Rosemann (2018), Rosemann & Bonnet (2018), Püster (2021a/b, 2022) ¹³
transkribierte Seminar- diskussionen zu Fallmaterial	Hackbarth & Akbaba (2019, 2020), Parade et al. (2020), Parade et al. (2022), Kinne & Gabriel (i. d. B.)
Bildmedien und Dokumentarische Bildanalyse	
Fotografie	Trumpa (2020)
Hybridformen/Triangulationen	
Bild und Text	Matthes & Damm (2020), Förster & Parade (i. d. B.)
Fotos und Interviews	Maschke (2011, 2013, 2014)
Bilanz- und Perspektivgespräch(e)	Zorn (2020a/b), Zorn & Rothland 2020
Tandeminterviews mit Lehramtsstudierenden und schriftliche Seminarreflexionen	Herzmann et al. (2017)
Interviews mit Lehramts- studierenden und Gruppendis- kussionen mit Dozent:innen	Katenbrink & Schiller (i. d. B.)
Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden und Praxislehrpersonen	Kohl et al. (i. d. B.)

Blickt man abschließend darauf, welche professionstheoretischen Rahmungen in den Beiträgen vorliegen, dann ist zu erkennen, dass die derzeit vornehmlich prä-sente ‚Trias‘ der professionstheoretischen Ansätze (siehe Kap. 2) auch hier leitend ist. Die Beiträge nehmen dabei (implizit wie auch explizit) Bezug auf in erster Linie den strukturtheoretischen (etwa Court et al. 2021; Bitai 2020; Hackbarth & Akbaba 2020, 2019; Hinzke 2020) sowie dann etwas seltener den berufsbiografischen Ansatz (etwa Matthes & Damm 2020; Zorn 2020 a/b). Die Übersicht zeigt, dass eine Zuordnung allerdings insofern idealtypisch ist, als die einzelnen Professionsansätze in den Publikationen z. T. in Verbindung zueinander gesetzt werden, etwa wenn ein bestimmter professionstheoretischer Ansatz als Rahmung für die Darstellung empirischer Forschungsergebnisse genutzt, aber zugleich eine Verbindung zu weiteren Grundlagentheorien gesetzt wird. Zu erkennen ist weiterhin, dass einzelne Studien keine spezifisch professionstheoretischen Bezüge herstellen, sondern grundlagentheoretisch (bspw. praxeologisch oder habitustheoretisch) argumentieren (zur Differenz siehe Wittek & Martens 2022).

¹³ Inga Püster ist geb. Rosemann, es handelt sich hier also um die gleiche Personenkonstellation.

3.4 Ergebnisse zu spezifischen Forschungsbereichen

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse des Studienreviews zu den vier identifizierten Forschungsbereichen innerhalb der Dokumentarischen Professionalisierungsforschung präsentiert.

3.4.1 Auseinandersetzungen von Lehramtsstudierenden mit eigenen Schulerfahrungen

Offenbar angestoßen durch die Arbeiten von Helsper (2018) zu verschiedenen (Teil-)Habitusformationen finden sich in den letzten Jahren einzelne Studien zur Bedeutsamkeit der (Auseinandersetzung mit) eigenen Schulerfahrungen für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden.¹⁴ Mit den zurückliegenden Erfahrungen als Schüler:innen wird somit ein bestimmter, an die Institution Schule gebundener Erfahrungsraum fokussiert, während sich zumindest innerhalb dieses Forschungsbereichs keine Studien mit Bezügen zu anderen, etwa milieubezogenen Erfahrungsräumen finden.

Mit Blick auf die thematische Ausrichtung finden sich zum einen Studien, die auf berufsalltägliche Herausforderungen an das Lehrer:innenhandeln bzw. an Lehramtsstudierende im Rahmen des Studiums fokussieren und herausstellen, welche Relevanz eigenen Schulerfahrungen dabei zukommt, wie Studierende mit diesen Herausforderungen umgehen. Fragen der Bearbeitung des Inklusionsgebots (Kowalski 2022; Oldenburg 2021) werden dabei ebenso thematisiert wie die Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtssituationen (Hinzke 2022) und die Auseinandersetzung mit Forschen im Studium (Hinzke et al. i. d. B.). Zum anderen finden sich Veröffentlichungen zu einem Forschungsprojekt, in dem Schulerfahrungen angesichts einer berufsbiografischen Entscheidungssituation dadurch fokussiert werden, dass möglichen Habitustransformationen in der Übergangssituation Schule-Universität, konkret bei der Entscheidung für das Lehramtsstudium und die Fächer, nachgespürt wird (Maschke 2014, 2013, 2011). Schließlich findet sich eine Studie, die die Relation von Schüler:innen-, Studierenden- und (antizipiertem) Lehrer:innenhabitus grundlagentheoretisch perspektiviert (Jacob & Adam i. d. B.). Entsprechend lassen sich explorativ die folgenden drei Cluster differenzieren:

Bezüge zu eigenen Schulerfahrungen angesichts berufsalltäglicher Herausforderungen

Oldenburg (2021), Hinzke (2022),
Kowalski (2022), Hinzke et al. (i. d. B.)

¹⁴ Dass es sich hierbei um ein Forschungsgebiet handelt, das noch im Aufbau ist, wird auch daran deutlich, dass vier von zehn gereviewten Texten in diesem Band erschienen sind.

Bezüge zu eigenen Schulerfahrungen angesichts berufsbiografischer Entscheidungssituation Maschke (2011, 2013, 2014)

Bezüge zu eigenen Schulerfahrungen im Rahmen einer grundlagentheoretischen Perspektivierung Jacob & Adam (i. d. B.)

Ad Cluster 1: Mit Blick auf die *Bezüge zu eigenen Schulerfahrungen angesichts berufsalltäglicher Herausforderungen* zeigt sich übergreifend, dass derartige Erfahrungen für Studierende insbesondere zu Studienbeginn bedeutsam sind. So geht aus der längsschnittlich angelegten Studie von Kowalski (2022) hervor, dass Studienanfänger:innen des Lehramts über etablierte Bilder von der Lehrer:innenrolle verfügen und dass begleitete schulische Praxisphasen eine reflexive Distanzierung von pädagogischen Orientierungen befördern können. In der Studie von Hinzke (2022) zeigt sich dabei, dass Studienanfänger:innen auf der Ebene des Common Sense bereits mit der Schüler:innenrolle gebrochen haben. So kommt es bei der Interpretation videographierter Unterrichtsinteraktionen zu keiner Identifikation mit den Schüler:innen, sondern zu einer imaginären Identifikation mit der Lehrer:innenrolle. Oldenburg (2021) kommt unterdessen zu der Erkenntnis, dass Lehramtsstudierende die Perspektiven von Schüler:innen tendenziell nicht ernst nehmen. Beim Umgang mit der Anforderung der Inklusion wird, auch vor dem Hintergrund kaum gesehener Kontakte zu Menschen mit Behinderungen in der eigenen Schulzeit, hingegen eine eigene Positionierung zum Lehrer:innenhandeln betrieben – ein Befund, der sich mit Blick auf die Interpretation von Unterrichtsaktionen auch bei Hinzke (2022) zeigt.

Ad Cluster 2: Hinsichtlich der *Bezüge zu eigenen Schulerfahrungen angesichts einer berufsbiografischen Entscheidungssituation* liegen die Beiträge von Maschke (2014, 2013, 2011) vor, die auf den Übergang Schule-Universität, genauer den Übergang von der Schulzeit zum Lehramtsstudium, gerichtet sind. Fallübergreifend zeigen sich unterschiedliche Umgangsweisen mit in der Entscheidungssituation auftretenden Spannungen, wobei sich zwischen spannungsvermeidend-defensiven und spannungsstärkend-offensiven Strategien differenzieren lässt. Dabei deuten sich Veränderungen des Habitus als Bildungsmomente an, aber nicht im Sinne radikaler Transformationen des (zentral auch) in der Schule erworbenen Habitus, sondern eher als subtile Bildungsprozesse.

Ad Cluster 3: Jacob und Adam (i. d. B.) legen eine Studie vor, in der *Bezüge zu eigenen Schulerfahrungen im Rahmen einer grundlagentheoretischen Perspektivierung* thematisch werden. Unter Aufgriff methodologisch-methodischer Überlegungen und theoretisch-konzeptioneller, professionstheoretischer Ansätze gehen sie auf die theoretische Differenz zwischen Schüler:innen-, Studierenden- und

(antizipiertem) Lehrer:innenhabitus ein. Anhand einer beispielhaft genutzten Interpretation stützen sie sodann ihre These, dass die genannten Teilhabitus sich empirisch, im Rückblick von Studierenden auf ihre Schulzeit, nicht eindeutig unterscheiden lassen, weshalb dafür plädiert wird, die Habitus stärker als bislang als sich überlagernd und als Kontinuum zu verstehen.

3.4.2 Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext von Praxisphasen im Studium

Praxisphasen wird allgemein eine große Bedeutung für das Studium angehender Lehrer:innen beigemessen. Dies zeigte sich in den vergangenen Jahren auch durch einen starken Trend zu deren Ausweitung an Universitäten in Deutschland (Ulrich & Gröschner 2020). Dabei lagen über lange Zeit nur wenige und mit einem begrenzten Repertoire wissenschaftlicher Methoden durchgeführte empirische Untersuchungen dazu vor, welchen Beitrag Praxisphasen für die Professionalisierung von Studierenden leisten bzw. leisten können (für einen Überblick siehe z. B. Weyland et al. 2019; Hascher 2012). In den letzten Jahren ist die Aufmerksamkeit bildungswissenschaftlicher Forschung für den Gegenstandsbereich gewachsen (siehe z. B. die Schriftenreihe der IGSP¹⁵), und es findet sich mittlerweile auch eine größere Anzahl von Publikationen, die sich Fragen zur Professionalisierung Studierender in Praxisphasen und damit verbundenen Prozessen mittels der Dokumentarischen Methode widmen. Dabei ist der Umstand, dass Studierende in diesem Handlungs- und Erfahrungsraum mit Normen und impliziten Wissensbeständen mindestens zweier Institutionen, der Schule und der Universität, gleichzeitig konfrontiert sind, ein wesentlicher Ausgangspunkt für die Forschung.

Die Daten für die Studien, auf die sich die hier genannten Publikationen beziehen, wurden im Rahmen unterschiedlicher Formate von Praxisphasen erhoben. Die Forschungsarbeiten fokussieren aber nicht notwendigerweise auf diese spezifischen standortabhängigen Formate, sondern adressieren auch Fragen von übergreifendem Interesse bezüglich studentischer Professionalisierung in Praxisphasen. Daher zeigte sich eine Clusterung der Studien nach dem jeweiligen Schwerpunkt des Erkenntnisinteresses als weiterführender als eine nach Praxisformaten. In einem ersten Cluster finden sich Studien, die sich generellen und grundlegenden Fragen zur Professionalisierung Studierender in Praxisphasen widmen. Dem zweiten Cluster sind Studien zugeordnet, die spezifischen Fragen zur Professionalisierung Studierender in Praxisphasen nachgehen. Ein großer Teil dieser Studien fokussiert in seinem Erkenntnisinteresse auf Interaktionen und Kooperationen zwischen verschiedenen Personengruppen im Rahmen von Praxisphasen. Darüber hinaus finden sich in diesem Cluster auch Studien, die sich im Rahmen von Untersuchungen

15 Košinár, Julia et al. „Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Schriftenreihe der Internationalen Gesellschaft für Schulpraktische Studien und Professionalisierung“ (acht Bände von 2016-2023)

zu Praxisphasen mit fachbezogenen oder spezifischen überfachlichen Fragen oder dem Thema Heterogenität befassen (und auf die in den Abschnitten 3.4.3 und 3.4.4 näher eingegangen wird).

<i>Generelle Fragen zur Professionalisierung Studierender in Praxisphasen</i>	Košinár et al. (2016), Košinár & Schmid (2017), Košinár & Laros (2018, 2020), Bitai (2020), Zorn (2020a, 2020b), Zorn & Rothland (2020), Kahlau (2023), Leineweber & Košinár (i. d. B.)
<i>Spezifische Fragen zur Professionalisierung Studierender in Praxisphasen (Fokus Interaktionen und Kooperationen)</i>	Hericks et al. (2018)* ¹⁶ , Pallesen et al. (2018), Püster geb. Rosemann (2018, 2021a*/b, 2022*), Rosemann & Bonnet (2018), Schierz et al. (2018), Liegmann & Racherbäumer (2019), Hinzke (2020), Pallesen et al. (2020), Parade et al. (2020), Trumpa (2020)*, Zorn (2020b)*, Reh et al. (2021)*, Förster & Siegemund (2022), Parade et al. (2022), Kohl et al. (i. d. B.)

Ad Cluster 1: Für die Forschung zu *generellen Fragen zur Professionalisierung Studierender in Praxisphasen* kann der Arbeitsbereich von Julia Košinár insofern als ein lokaler Schwerpunkt bezeichnet werden, als von dort Publikationen aus größeren Forschungsprojekten und mittlerweile auch längsschnittliche Untersuchungen (u. a. Košinár & Laros 2020) vorliegen. Als zentrales Element sind in den Projekten die Deutung und Bearbeitung von Anforderungen in Praxisphasen durch Studierende anhand von Interviews untersucht worden (Košinár et al. 2016). Dabei wurden u. a. auch Deutungen der Studierenden zur Rolle der sie in der Schulpraxis begleitenden Lehrperson rekonstruiert (Košinár & Schmid 2017). Ergänzend sind implizite Ausbildungsverständnisse dieser Praxislehrpersonen mittels Gruppendiskussionen und Passungsverhältnisse zwischen Studierenden und Ausbildungsmilieus an Schulen untersucht worden (Leineweber & Košinár i. d. B.).

Auch die weiteren Studien des Clusters setzen sich mit grundlegenden Fragen zur Professionalisierung von Studierenden in schulpraktischen Settings auseinander. So rekonstruiert Bitai (2020, S. 213) „Professionalisierungsorientierungen“ anhand schriftlicher Reflexionen von Studierenden in Lerntagebüchern und Kahlau (2023, S. 277) „Professionalisierungstypen“ mittels einer Interviewstudie. Zorn (2020b) analysiert sogenannte Bilanz- und Perspektivgespräche, die Studierende zum Abschluss des Praxissemesters mit Auszubildenden der Schule und der zweiten

16 Die mit * in den Übersichten markierten Studien lassen sich jeweils mehreren Forschungsbereichen bzw. Clustern zuordnen und sind an der mit dem * markierten Stelle nicht noch einmal gesondert erwähnt.

Phase der Lehrer:innenbildung führen. Sie rekonstruiert daraus implizite „Professionalisierungsverständnisse“ (ebd., S. 5) der Studierenden und Ausbildenden und deren Relationierung.

Insgesamt lässt sich mit Blick auf die Ergebnisse der Studien festhalten, dass jeweils mittels Typologien die Heterogenität von Studierenden und von Professionalisierungsprozessen in Praxisphasen herausgestellt werden. Den Typen werden je unterschiedliches Potenzial bzw. auch verschiedene Tendenzen zu Hindernissen für Professionalisierungsprozesse im Rahmen der schulischen Praxis zugeschrieben. Dabei wird betont, dass mögliche Professionalisierungsprozesse nicht allein durch Studierendentypen determiniert sind, sondern auch eine mehr oder weniger gegebene Passung von Studierenden zu ihrer Begleitung durch Ausbildende sowie zu den unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Praxissituation und institutionellen Vorgaben (bspw. bezüglich Bewertungen der studentischen Handlungspraxis) bedeutsam ist. Geschlossen wird daher u. a. auf einen Bedarf an individueller Begleitung und individuell passenden Rahmenbedingungen für die Studierenden. In der Längsschnittstudie von Košinár & Laros (2020) zeigt sich ergänzend zu den genannten Befunden eine hohe Stabilität der Orientierungsrahmen über den Untersuchungszeitraum vom Ende des Studiums bis 1,5 Jahre nach Beginn der Berufstätigkeit.

Ad Cluster 2: Das Erkenntnisinteresse der hier skizzierten Studien zu *spezifischen Fragen zur Professionalisierung Studierender in Praxisphasen* ist auf *Interaktionen* und *Kooperationen* im Rahmen von Praxisphasen gerichtet. Dabei werden neben Studierenden teilweise auch weitere an den Praxisphasen beteiligte Personen wie Mentor:innen in den Blick genommen. Püster (2021b) untersucht implizites Wissen von Studierenden und Mentor:innen in Mentoringgesprächen über Englischunterricht und erarbeitet eine Typologie zu diesen Gesprächen. Sie hebt die Bedeutung institutioneller Normen von Schule und vom Vorbereitungsdienst für die Praxisphasen während des Studiums hervor. Pallesen et al. (2018) analysieren Unterrichtsnachbesprechungen im Fach Sport zwischen Studierenden und Akteur:innen der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung. Sie rekonstruieren Differenzen zwischen Ausbildungslogiken von Universität, Studienseminar und außerschulischem Sport und zeigen, wie als Leistungs- oder Eignungsprüfung angeleitete Gespräche den seitens der Universität intendierten Zielen für Ausbildungsinteraktionen entgegenlaufen können.

Parade et al. (2022) befassen sich mit Bewährung als einem heuristischen Konzept für rekonstruktive Forschung zur Lehrer:innenbildung und untersuchen die Auseinandersetzung Studierender in Kleingruppenarbeit mit Bewährungssituationen im Rahmen von Praxisphasen. Sie legen dar, dass die Studierenden überhöhte normative Ansprüche seitens der Akteur:innen der Universität wahrnehmen und darauf mit Inszenierungen störungsfreien Unterrichts reagieren, in dem aus Anlass der Bewährungssituation Homogenität künstlich erzeugt wird. Auch Förster und

Siegemund (2022) analysieren Gespräche zwischen Studierenden. Die Studie zeigt lehramtsspezifische Studierendenhabitus sowie exkludierende Diskursmodi und weist damit auf Herausforderungen für kooperative Seminarangebote hin.

3.4.3 Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden zu fachbezogenen und überfachlichen Aspekten im Studium

Die Studien im Forschungsbereich zu impliziten Wissensbeständen von Studierenden zu fachbezogenen und überfachlichen Aspekten im Studium beschäftigen sich zum einen mit der Relevanz von Fachlichkeit für die Professionalisierung der Lehramtsstudierenden, auch in der Differenz der Unterrichtsfächer und Fachrichtungen. Daneben sind überfachliche Aspekte erkenntnisleitend, wobei hier vor allem die im Lehrer:innenbildungsdiskurs breit diskutierte Frage der Reflexion bzw. Reflexivität von Studierenden thematisch wird. Dieser letztgenannte thematische Schwerpunkt berührt häufig auch entsprechende universitäre bzw. hochschulische Lehr-Lernformate, konkret Formate der Kasuistik oder des Forschenden Lernens. Wir erwähnen die Studien, die sich mit diesen Formaten beschäftigen, gesondert, da diese Studien in ihren Befunden eigene Aussagen zu spezifischen Erfahrungsräumen zulassen. Entsprechend lassen sich drei gegenstandsbezogene Schwerpunkte differenzieren, die wir zu drei Clustern bündeln:

<i>Implizites Wissen zu fachbezogenen Aspekten (Fokus Fachlichkeit)</i>	Meister (2018, 2020, i. d. B.), Schierz et al. (2018), Steinwachs & Gresch (2019), Laging (2020), Nickel & Woernle (2020), Pallesen et al. (2020), Zühlsdorf (2020), Püster (2021a/b, 2022), Kinne & Gabriel (i. d. B.), Rotter & Bressler (i. d. B.)
<i>Implizites Wissen zu überfachlichen Aspekten (Fokus Reflexivität)</i>	Paseka & Hinzke (2014a), Herzmann et al. (2017), Hericks et al. (2018), Katenbrink et al. (2019), Fischer (2020), Hinzke (2020), Paseka et al. (2020), Reh et al. (2021), Timm (2021), Hinzke (2022), Katenbrink & Schiller (i. d. B.)
<i>Studentische Erfahrungen in kasuistischen Lernformaten bzw. im Forschenden Lernen</i>	Feindt (2007), Feindt & Broszio (2008), Liegmann et al. (2018), Paseka & Hinzke (2018), Parade et al. (2020), Schrader et al. (2020), Hinzke et al. (2021), Hinzke & Paseka (2021), Schmidt & Wittek (2021), Hinzke et al. (i. d. B.), Hinzke & Paseka (2023)

Ad Cluster 1: Die professionalisierungsorientierte Forschung zu *impliziten Wissensbeständen bezüglich fachbezogener Aspekte* nimmt vor allem Fragen der Relevanz von Fachlichkeit für das Lehramtsstudium in den Blick. Dieser thematische Schwerpunkt ist für die Dokumentarische Professionalisierungsforschung seit

einigen Jahren neu zu erkennen (u. a. Beiträge in Meister et al. 2020; Hericks et al. 2020). Ein großer Teil der Publikationen ist dabei im Kontext des Marburger QLB-Projekts ‚ProPraxis‘ entstanden, das das Konzept der reflektierten Fachlichkeit der Lehramtsstudierenden in das Zentrum seiner Professionalisierungsbemühungen stellt (Laging 2020; Meister 2020, 2018, i. d. B.; Nickel & Woernle 2020).

Insgesamt deuten die Studien darauf hin, dass implizite Wissensbestände der Studierenden fachkulturell geprägt sind (so auch Rotter & Bressler i. d. B.). Hericks und Meister (2020, S. 7, Herv. i. Orig.) bezeichnen in diesem Sinne Fachlichkeit als eine „*biografische Ressource*“, da „die Wahl und das Studium bestimmter Fächer für angehende Lehrpersonen eng mit sozialen Identitäts- und Sinnkonstruktionen verknüpft“ seien. Übergreifend ist zu erkennen, dass die Studierenden intensiv darum ringen, die wahrgenommenen (fachlichen) Anforderungslogiken des Studiums und die wahrgenommenen Handlungslogiken der antizipierten Berufspraxis in Einklang zu bringen. Die Studien zeigen in unterschiedlicher (typisierter) Gestalt spannungsreiche Vermittlungsbemühungen der Studierenden, die einerseits auf eine Fraglichkeit der Relevanz fachwissenschaftlicher Zugänge für die spätere Vermittlungstätigkeit in der Schule und andererseits auf eine Unsicherheit hindeuten, wie sich wissenschaftliches Wissen in schulischen Kontexten nutzen lässt.

Ad Cluster 2: Die hier geclusterten Studien zu *implizitem Wissen zu überfachlichen Aspekten* finden sich vornehmlich mit einem thematischen bzw. auch methodologischen Fokus auf Fragen der Reflexion und/oder Reflexivität von Studierenden. Dabei unterscheiden sich die Studien darin, ob sie inhaltlich untersuchen, was die Studierenden reflektieren, ob diese bspw. Theorien und erworbenes Wissen zur Beobachtung und Reflexion von Unterricht nutzen und welchen Erkenntnisgewinn diese reflexiven Momente für die Professionalisierungsprozesse haben. Hier kommen die Studien insgesamt zu einem abwägenden Resümee dahingehend, welche Gestalt universitäre Vermittlungsprozesse haben müssten, um studentische Aneignungsprozesse zu beeinflussen und „worin – trotz der kontingenzgewärtigen Perspektive auf Universitätsseminare – relevante Bedingungen des Lehr-Lern-Prozesses bestehen können“ (Herzmann et al. 2017, S. 186). Reh et al. (2021) werten Praktikumsberichte zweier Studierender aus, die im Rahmen eines inklusionsbezogenen Praxisprojektes über einen längeren Zeitraum je eine:n bildungsrelevant benachteiligten Grundschüler:in gefördert haben. Die Autorinnen kommen zu Ergebnissen, die den zu Cluster 1 berichteten ähneln: Professionalisierungsprozesse seien auf unterschiedliche Weisen möglich, aber nicht voraussetzungsfrei und diese unterschieden sich interindividuell erheblich.

Ein anderer Teil von Studien beschäftigt sich hingegen mit methodologischen Vorabklärungen, *inwiefern* Reflexion *überhaupt* empirisch zugänglich gemacht werden kann. Hinzke (2020) argumentiert bspw. anhand von Bohnsack (2020),

inwiefern aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive Reflexion als eingelagert in die Handlungspraxis verstanden werden kann und damit nicht, anders als häufig in Anschlag gebrachten Verständnissen, als Gegenüber von Handeln (als rückbezügliches Nachdenken über dieses Handeln) verfasst ist. Dieses als ‚implizite Reflexion‘ bezeichnete konstitutive Kennzeichen von Praxis kann Hinzke (2020, S. 103) auch empirisch einholen, wenngleich kritisch gefragt wird, ob während des Studiums überhaupt eine solche Reflexion gefördert oder angebahnt werden könne, da diese Form der Reflexion eng an berufliches Alltagshandeln in der Organisation Schule gebunden sei. Katenbrink und Schiller (i. d. B.) schließen an diese Überlegungen an, betonen aber eine Auslegung der Dokumentarischen Methode als funktionale Methode, mittels derer sie Zugriff auf Reflexion als eine „professionelle Praktik“ eröffnen (ebd., S. 256). Die Autor:innen nehmen „Praktiken der Selbstbeobachtung“ (ebd., S. 258) in den Blick, die sich in Interviews und/oder Gruppendiskussionen zeigen, im Rahmen der Dokumentarischen Methode eher dem kommunikativen Wissen zugerechnet und damit in der Rekonstruktion eher nachrangig behandelt werden.

Ad Cluster 3: Der Schwerpunkt der Studien zu *studentischen Erfahrungen in kasuistischen Lernformaten bzw. im Forschenden Lernen* liegt quer zu den beiden zuvor genannten Clustern, da hier häufig ebenfalls auf implizite Wissensbestände zu fachlichen bzw. überfachlichen Aspekten eingegangen wird. Insbesondere die Frage nach Reflexion bzw. Reflexivität als intendierte Zielperspektive einer Professionalisierung im Studium wird oft berührt. Wir führen diese Studien dennoch gesondert auf, da der Schwerpunkt als eigenständig zu erkennen ist und durch die Fokussierung auf eine (rekonstruktive) Forschungshaltung von Studierenden spezifische (berufs-)biografische Erfahrungen und Verläufe im Studium zugänglich macht.

Es finden sich zum einen Studien, die sich mit Erfahrungen von Studierenden spezifisch in Formaten rekonstruktiver Kasuistik beschäftigen (Schmidt & Wittek 2021; Parade et al. 2020).¹⁷ Zum anderen lassen sich Studien zusammenfassen, die unter dem Begriff des ‚Forschenden Lernens‘ umfassende Studienaktivitäten betrachten, in denen Professionalisierungsprozesse angebahnt bzw. beobachtet werden (sollen). Insgesamt zeigen die Befunde, dass das kritische, empirisch basierte Resümee von Liegmann et al. (2018, S. 175) zutreffend ist: Die rekonstruierten Dispositionen der Studierenden seien unterschiedlich anschlussfähig an die mit dem Forschenden Lernen verbundenen Ziele und allein das Durchlaufen eines Prozesses Forschenden Lernens provoziere oder entwickle noch nicht selbstläufig eine solche Haltung. Bei Hinzke und Paseka (2023) zeigt sich daran anschließend, wie unterschiedlich Studierende mit wahrgenommenen Irritationen als mögliche

¹⁷ Die Forschung in diesem Bereich ist ansonsten umfangreich, aber eher objektiv-hermeneutisch (u. a. Kunze 2017) oder ethnografisch (u. a. Breidenstein et al. 2020) orientiert.

Ausgangspunkte von Professionalisierungsprozessen beim Forschenden Lernen umgehen.

In diesem Bereich findet sich die Studie, die wir als erste einschlägige Studie zu Lehramtsstudierenden mit der Dokumentarischen Methode identifizieren (Feindt 2007).¹⁸ Interessant ist, dass erst mehr als zehn Jahre später wieder Studien in diesem Bereich stattfinden und dass eine Vielzahl von Aspekten, die Feindt bereits im Jahr 2007 aufzeigt, heute den Diskurs prägen.¹⁹

3.4.4 Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf Themen von besonderer bildungspolitischer Relevanz

Auch aufgrund der umfangreichen Forschungsaktivitäten im Rahmen der QLB²⁰ lassen sich seit dem Jahr 2018 vermehrt Studien finden, die sich mit Herausforderungen von Lehramtsstudierenden beschäftigen, die im Zusammenhang mit aktuellen bildungspolitischen Diskursen stehen. Zwei gegenstandsbezogene Cluster lassen sich unterscheiden:

Implizite Wissensbestände im Hinblick auf schulische Inklusion und Heterogenität

Gercke (2021, 2018), Hackbarth & Akbaba (2019, 2020), Liegmann & Racherbäumer (2019), Oldenburg (2021)*, Ziehbrunner (2021), Viermann (2022), Court et al. (2021)

Fremd- und Selbstadressierungen bezüglich des Lehrer:innenberufs

Matthes & Damm (2020), Trumpa (2020), Förster & Parade (i. d. B.)

Ad Cluster 1: Die professionalisierungsorientierte Forschung zu *impliziten Wissensbeständen im Hinblick auf schulische Inklusion und Heterogenität* erscheint angesichts der erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Aktualität dieses pädagogischen Handlungsbereichs nicht überraschend. So sind vier der acht Dissertationsschriften dieses Studienreviews in diesem Forschungsbereich

18 Die Studie von Feindt (2007) – und als Spin-Off dazu auch Feindt & Broszio (2008) – beschäftigt sich als erste Studie im Feld der Dokumentarischen Professionalisierungsforschung mit dem Untersuchungsgegenstand des Forschenden Lernens, der bereits eine längere Forschungstradition aufweisen kann. Die Dokumentarische Methode scheint dabei als neuer empirischer Zugang gegenstandsbezogen Eingang gefunden zu haben.

19 So mahnt Feindt (2007, S. 2) schon damals an, dass Konzepte methodisch kontrollierten Fremdverstehens theoretisch umfassend fundiert Eingang in die Lehrer:innenbildung gefunden hätten, aber kaum empirisch und methodisch gesicherte Erkenntnisse dazu vorlägen, welche die mit dem Forschenden Lernen verknüpften Prozesse, Strukturen und Ergebnisse erhellen. An seine Typenbildung wird zudem auch in aktuellen Publikationen angeschlossen (u. a. Hinzke & Paseka 2021, 2023).

20 Gercke (2021, S. 25) kann bei 36 von 49 QLB-Projekten deutschlandweit einen Bezug zu Fragen der Inklusion und Heterogenität erkennen. Bei 14 von diesen Projekten taucht einer der beiden Begriffe sogar explizit im Titel des Projekts auf, was für eine umso intensivere Beschäftigung spreche.

entstanden (Viermann 2022; Gercke 2021; Oldenburg 2021; Ziehbrunner 2021). Dabei findet sich in den Publikationen neben den empirischen Befunden auch ein großer Anteil an inklusions- bzw. heterogenitätsbezogenen Grundlagenverweisen, an bildungspolitischer Kontextuierung und curricularer Einbettung der Themenbereiche für das Lehramtsstudium.

Aufschlussreich für die Generierung von Aussagen über implizites Wissen ist es zu betrachten, welche Datensorte grundlegend ist: Liegmann & Racherbäumer (2019) beziehen sich in ihren Rekonstruktionen auf Interviewdaten mit Lehramtsstudierenden (im Längsschnitt), alle anderen Studien beziehen sich auf Gruppendiskussionen (Viermann 2022; Court et al. 2021; Gercke 2021, 2018; Oldenburg 2021; Ziehbrunner 2021) bzw. auf Semindiskussionen mit Lehramtsstudierenden (Hackbarth & Akbaba 2020, 2019). Insofern finden sich überwiegend Befunde zu Orientierungsrahmen, die sich diskursiv im Datenmaterial dokumentieren. Der Aspekt des Längsschnitts findet sich bei Liegmann und Racherbäumer (2019), bei Viermann (2022) sowie bei Oldenburg (2021). Zudem lässt sich erkennen, wie die Zusammensetzung des Samples den Untersuchungsgegenstand bestimmt. Liegmann und Racherbäumer (2019) interviewen Lehramtsstudierende des Grundschullehramts, Court et al. (2021) fokussieren auf Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden des Unterrichtsfaches Mathematik, Hackbarth und Akbaba (2020, 2019) erheben Semindiskussionen im Master of Education des gymnasialen Lehramts. Hier geben die Befunde also Hinweise innerhalb einer spezifischen Gruppe von Lehramtsstudierenden. Dagegen erhebt Oldenburg (2021) Gruppendiskussionen, in denen Studierende der Lehrämter für Sonderpädagogik, Gymnasien und für berufsbildende Schulen gemeinsam vertreten sind. Gercke (2021, 2018) bezieht sich auf Gruppendiskussionen mit Studierenden der Grund- und Regelschule neben solchen mit Studierenden des Förderschullehramts, Viermann (2022) auf Gruppendiskussionen mit Studierenden des gymnasialen Lehramts neben solchen mit Studierenden des Förderschullehramts. Auch Ziehbrunner (2021) verwendet Gruppendiskussionen mit Studierenden verschiedener Studiengänge, allerdings ist durch den Erhebungskontext einer Schweizer Pädagogischen Hochschule das Sample noch einmal anders gelagert. Bei diesen drei letztgenannten Studien ist also auch der Kontrast von Anforderungswahrnehmungen in unterschiedlichen Studiengängen möglich.

Betrachtet man entlang der Studien, welche impliziten Wissensbestände zu beruflichen Anforderungen und entsprechende Positionierungen durch die Studierenden erfasst werden können, dann ist eine relativ große Bandbreite an Befunden zu erkennen. Gemeinsam ist den Studien als Erkenntnisinteresse, die Auseinandersetzung der Lehramtsstudierenden mit der antizipierten Herausforderung schulischer Inklusion zu ergründen. Dafür werden zumeist Orientierungsrahmen

typisiert, die mit verschiedenen habituell geprägten biografischen oder berufsbezogenen Vorerfahrungen der Studierenden relationiert werden.

Insgesamt zeigen die Studien, dass sich eine eher distanzierte Haltung der Studierenden zu Heterogenität bzw. Inklusion, wie sie aus Studien mit im Beruf stehenden Lehrpersonen bekannt ist (u. a. Schieferdecker 2016), repliziert. Viermann (2022) kann nachvollziehen, dass die Studierenden Inklusion als Herausforderung gegenwärtiger und zukünftiger (schulischer) Handlungspraxis verhandeln und deren Bearbeitung als krisenhaft und überfordernd antizipieren. Die Befunde zeigen unabhängig vom studierten Lehramtstyp, dass es den Studierenden bis auf wenige Ausnahmen nicht gelingt, die erlebte Handlungsunsicherheit als Bereicherung im Professionalisierungsprozess erfahren zu können. Als Desiderat ist zu erkennen, inwiefern diese Haltung Transformationen unterliegt und wie eine Genese zu ergründen wäre (u. a. Court et al. 2021, S. 49).

Ad Cluster 2: Die professionalisierungsorientierte Forschung zu *Fremd- und Selbstadressierungen bezüglich des Lehrer:innenberufs* zeigt übergreifend, inwiefern die in öffentlichen Bildern/Ansprachen sprachlich und ikonisch zum Ausdruck gebrachten normativen Perspektivierungen des Lehrer:innenberufs auch De-Professionalisierungstendenzen enthalten, die bei Studierenden bis hin zu einer Sorge vor Überforderung (Kramer et al. 2018) wahrgenommen werden können. Entsprechend plädieren Förster und Parade (i. d. B.) dafür, dass eine künftige Professionalisierungsforschung auch (normative) Anrufungen, wie bei der Fremdadressierung von Lehramtsstudierenden, und ihre Subjektivierungsweisen untersucht.

Zwei der hier geclusterten Publikationen fokussieren auf Teilaspekte zugrundeliegender umfangreicherer Studien (Förster & Parade i. d. B. beziehen sich auf Daten im Rahmen der Promotionsschrift von Gercke 2021; Matthes & Damm 2020 bieten eine praxeologische und bildbezogene Perspektive). Dabei gehen die Teilauswertungen jeweils ganz unterschiedlich vor. Gemeinsam ist ihnen, dass sie jeweils einen triangulierenden Zugang zu den Rekonstruktionen wählen: Während Förster und Parade (i. d. B.) eine Dokumentarische Bild- und Textinterpretation von öffentlichen Bildern/Aussagen zum Lehrer:innenberuf mit einer Dokumentarischen Subjektivierungsanalyse entlang einer Gruppendiskussion verschränken, beziehen sich Matthes und Damm (2020) auf übergreifende Erkenntnisse ihrer Dokumentarischen Bild- und Textinterpretation zu Gratispostkarten als Werbekampagnen für den Lehrer:innenberuf.

4 Übergreifende Erkenntnisse und Implikationen für anstehende Forschungen

Die Forschungslinie der dokumentarischen Forschung zu angehenden Lehrpersonen, konkret zu Lehramtsstudierenden, erscheint im Verhältnis zu anderen dokumentarisch operierenden Forschungslinien wie der Forschung zu beruflichen Akteur:innen im Bereich von Schule, Sozialer Arbeit oder anderen Organisationsmilieus in ihrem Umfang gering. Angesichts des kurzen Bestehens der Forschungslinie ist der Umfang an bislang vorliegenden Studien aber durchaus beachtlich. Es hat sich innerhalb von wenigen Jahren ein recht ausdifferenziertes Feld von erkenntnisleitenden Fragestellungen etabliert, die bspw. adressieren, wie Studierende sich zu (eigenen) schulbezogenen Erfahrungen positionieren und wie sie diese im Rahmen des Studiums bearbeiten. Die Perspektive der Professionalisierung im Rahmen des Studiums wird dabei für die individuelle Ebene der jeweiligen Befragten, jedoch zumeist auch – im Sinne des Grundanliegens der Praxeologischen Wissenssoziologie – für die Ebene kollektiver Erfahrungsräume diskutiert. Das Lehramtsstudium erhält damit den Status eines Milieus, das bspw. durch wahrgenommene Spannungsverhältnisse zwischen eher theoretischen Anteilen des Studiums und den ‚Begegnungen‘ mit der schulischen Praxis sowie in beiden Bezugssystemen verhandelten Normen und Wissensbeständen gekennzeichnet ist. Entsprechend überrascht die Erkenntnis auch nicht, dass seitens der lehrer:innenbildenden Institutionen angestrebte Professionalisierungsprozesse keineswegs voraussetzungsfrei umzusetzen sind. Vielmehr wird entlang der Studien deutlich, dass nicht nur das handlungsleitende Wissen von Studierenden in Bezug auf die Praxisanteile und die Erschließung des Erfahrungsraums ‚Schule‘ von hoher Relevanz für die Herausbildung von beruflichen Orientierungen und eines ‚professionellen Habitus‘ ist, sondern dass auch die Auseinandersetzungen der Studierenden mit fachlichen sowie überfachlichen Aspekten zur Herausbildung von beruflichen Orientierungen beitragen kann.

Ein Ziel des vorliegenden Sammelbandes ist es, erstmals in systematisierender Weise ein Kompendium dokumentarischer Studien bezogen auf die Professionalisierung im Lehramtsstudium zu bieten. Dieses Ziel, das wir als ein ‚mapping the field‘ verstehen, unterstützt das Studienreview mit seiner retrospektiven Vergewisserung über das Forschungsfeld. Gleichzeitig intendiert der Sammelband auch eine prospektiv ausgerichtete Aussage für die zukünftige Gestalt der Forschungsaktivitäten. Diesem Gedanken des ‚inspiring the field‘ entsprechend leiten wir aus dem Studienreview Erkenntnisse zu Desideraten und anstehendem methodologisch-methodischen Klärungsbedarf ab, die wir in folgenden Punkten fassen:

1. Helsper (2018, 2019) hat mit seinen theoretisierenden Überlegungen zum ‚Schattenriss‘ verschiedener (Teil-)Habitusformationen die Genese eines Lehrer:innenhabitus in den Fokus der Aufmerksamkeit auch der Dokumenta-

- rischen Professionalisierungsforschung gerückt (siehe Kap. 3.4.1). Die Bedeutung der Auseinandersetzung mit eigenen Schulerfahrungen von Lehramtsstudierenden für deren Professionalisierung sowie damit auch die Frage nach einem professionalisierten Milieu der beruflichen Praxis haben wir oben als relevanten Forschungsbereich markiert. Entsprechend der Aussagekraft des Habituskonzeptes im Bourdieu'schen Sinne bleiben *andere, etwa milieubezogene Erfahrungsräume* bislang allerdings unausgeleuchtet. Die sozialisatorischen Spuren der eigenen Schulzeit sind in den Berufsbiografien (angehender) Lehrpersonen empirisch in ersten Studien dokumentiert; die Adressierung als ehemalige Schüler:innen bspw. in Interviews mit Lehramtsstudierenden lässt diese Erkenntnis jedoch auch erwartbar erscheinen. Zudem scheinen auch andere milieubezogene Erfahrungsräume für eine Rekonstruktion einer Habitusgenese von Interesse: Zu denken wäre hier an die Auseinandersetzung mit sozialen Ungerechtigkeiten in weiteren kompensatorischen resp. subsidiären Bezugssystemen im Kontrast zur Schule (u. a. der Sozialen Arbeit, frühkindlichen Pädagogik).
2. Im Sinne des empirischen Vergleichshorizontes durch maximale bzw. minimale Kontraste scheint eine Relation der vorliegenden Erkenntnisse zur spezifischen Gestalt impliziter Wissensbestände der Lehramtsstudierenden im Kontrast zu anderen Studiengängen und/oder anderen möglichen *Kontrastgruppen* ein nächster Entwicklungsschritt. Erste Bemühungen in dieser Richtung sind zu erkennen (so die Sammelbände Bohnsack et al. 2024 und Bohnsack et al. 2022), allerdings wird auch hier bislang vor allem auf die beruflichen Akteur:innen, die bereits eigenverantwortlich tätig sind, fokussiert. Für den Bereich des Lehramtsstudiums liegt lediglich eine vergleichende Studie von Hinzke und Wittek (2024) zur Anbahnung einer ‚konstituierenden Rahmung‘ im Lehramtsstudium (im Kontrast zu den Studiengängen der Sozialen Arbeit und Frühpädagogik) vor. Innerhalb des Lehramtsstudiums beziehen sich die Kontrastierungen bisher auf den Vergleich zwischen Gruppen von Studierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge oder Fachdisziplinen (u. a. Rotter & Bressler i. d. B.).
 3. Das Studienreview zeigt, dass *bestimmte Datensorten bisher keine Verwendung* finden. Geht man davon aus, dass sich eine performative Performanz des impliziten Wissens in spezifischer Weise in Interaktionsgeschehnissen (der Praxis des Studiums) dokumentiert, dann wäre dieser Wissensbereich durch fehlende Videostudien im Bereich der Forschung zum Studium bislang (in weiten Teilen) unerschlossen.
 4. Bislang liegen nur wenige Studien im *Längsschnitt* vor, so dass eine Klärung zur Frage der Genese von sogenannten ‚Studierendenhabitus‘ noch aussteht. Angesichts der begrenzten Zeiträume für Forschungsprojekte (bewilligte Zeiträume von drei Jahren sind eher die Regel für Projekte und Laufzeiten von

Qualifikationsstellen) scheint diesem Desiderat absehbar nicht umfangreich begegnet werden zu können. Liegmann und Racherbäumer (2019) sowie Košinár und Laros (2021) geben erste Hinweise, dass die Entwicklungspotenziale im Sinne von Habitustransformationen begrenzt sind (für die Phase des Berufseinstiegs ebenso argumentierend Wittek et al. 2019).

Diese vier benannten Desiderate verstehen wir nicht als abschließende Aufzählung, sondern als sensibilisierenden Impuls, inwiefern die aktuelle Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium Anschlussperspektiven aufweist. In welcher Intensität und angesichts welcher erkenntnisleitenden Begründungsfiguren eine Entwicklung der Forschungslinie vorangetrieben werden, scheint offen. Eine grundlegende Frage für anstehende Forschung bleibt in jedem Fall: Welche spezifischen Gegenstände in der Klärung von pädagogischer Professionalität und professionalisiertem Handeln kann die Dokumentarische Methode anders bzw. überhaupt erschließen, die anderen Zugängen verschlossen bleiben? Die Relevanz des pädagogischen Interaktionsgeschehens als derzeitiger Aufmerksamkeitsfokus einer praxeologisch-wissenssoziologisch fundierten Professionalitätstheorie (Bohnsack 2020) wäre zumindest für das Lehramtsstudium nur bedingt eine Antwort, wie das Studienreview zu erkennen gibt. Denn selbst wenn Interaktionsgeschehen in Praxisphasen als möglicher Gegenstand dabei in den Blick geraten, ist fraglich, ob Studierende hier – gegenstandstheoretisch gesprochen – ein professionalisiertes Handeln vergleichbar einer eigenverantwortlichen Lehrperson entwickeln können. Als Potenzial zeigt sich angesichts dieser noch ausstehenden gegenstandstheoretischen Bezugspunkte die grundlagentheoretisch begründete Trennung einer analytischen Ebene und einer normativen Ebene im Zugang zur Professionalität, welche auch den Diskurs um die Gestaltung von Lehrer:innenbildung weitergehend inspirieren könnte.

Literatur

- Anderson, Lorin W. (Hrsg.) (1995). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd ed.). Oxford: Elsevier.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, S. 469-520.
- Besa, Kris-Stephen, Demski, Denise, Gesang, Johanna & Hinzke, Jan-Hendrik (Hrsg.) (2023). *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule und Bildungspolitik und -administration. Neue Befunde zu alten Problemen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bitai, Gabriela (2020). Bestimmung von studentischen Professionalisierungsorientierungen – Qualitative Analyse von Reflexionen in schulischen Praxisphasen. In Kathrin Rheinländer & Daniel Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 213-229). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, Sigrid, Reinhold, Peter, Tulodziecki, Gerhard & Wildt, Johannes (Hrsg.) (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis im Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen u.a.: Budrich.

- Bohnsack, Ralf (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen u.a.: Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Bonnet, Hericks & Hericks, Uwe (Hrsg.) (2022). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf, Sturm, Tanja & Wagener, Benjamin (Hrsg.) (2024). *Konstituierende Rahmung und professionelles Handeln in pädagogischen Organisationen*. Opladen u.a.: Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arndt-Michael (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Ders. (Hrsg.) *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 9-32). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Georg, Leuthold-Wergin, Anca & Siebholz, Susanne (2020). „Unterrichtsstörungen“. Fallstricke kasuistischer Lehrer*innenbildung. In Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze, Anna Moldenhauer & Kerstin Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 137-152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Clandinin, D. Jean & Husu, Jukka (Hrsg.) (2017a). *SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (Vol. 1). Thousand Oaks: Sage.
- Clandinin, D. Jean & Husu, Jukka (Hrsg.) (2017b). *SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (Vol. 2). Thousand Oaks: Sage.
- Cochran-Smith, Marilyn, Feimann-Nemser, Sharon, McIntyre, D. Jean & Demers, Kelly E. (Hrsg.) (2008). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Cochran-Smith, Marilyn & Zeichner, Kenneth M. (Hrsg.) (2005). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA-Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah: Erlbaum.
- Court, Laura, Dohmen, Tobias, Baumanns, Lukas, Rott, Benjamin & Herzmann, Petra (2021). Das Bedürfnis nach Gewissheit und Konkretion. Rekonstruktionen der Orientierungen von Mathematikstudent*innen im Hinblick auf die Reformervartung Inklusion. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 5 (1), S. 38-54.
- Cramer, Colin (2016). *Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, Colin, König, Johannes, Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hrsg.) (2020). *Handbuch LehrerInnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn & Stuttgart: Klinkhardt.
- Dinkelaker, Jörg, Hugger, Kai-Uwe, Idel, Till-Sebastian, Schütz, Anna & Thünemann, Silvia (Hrsg.) (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung*. Opladen, u. a.: Budrich.
- Feindt, Andreas (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen u. a.: Budrich.
- Feindt, Andreas & Broszio, Andreas (2008). Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung – Exemplarische Rekonstruktion eines Arbeitsbogens studentischer Forschung. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 9 (1).
- Fischer, Thomas (2020). Orientierungen zu bildungswissenschaftlichen Inhalten von Lehramtsstudierenden zwischen (Nicht-)Verwertbarkeit und Persönlichkeitsentwicklung. In Kathrin Rheinländer & Daniel Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 183-197). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Förster, Magdalena & Parade, Ralf (2024/i. d. B.). „Sei alles – werde Lehrer!“ – Zu Anrufungen omnipotenter Lehrkräfte und ihren Aushandlungen durch Studierende. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 309-333). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Förster, Magdalena & Siegemund, Steffen (2022). Kooperative Praktikumserfahrungen im inklusiven Unterricht – Studentische Orientierungen zwischen Rollenverhandlung und Praxisbewährung. In Anne Schröter, Michael Kortmann, Sarah Schulze, Karin Kempfer, Sven Anderson, Gülsen Sevdiren, Janieta Bartz & Christopher Kreutchen (Hrsg.), *Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse* (S. 191-204). Münster & New York: Waxmann.

- Gercke, Magdalena (2021). *Berufsbezogene Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf schulische Inklusion*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Gercke, Magdalena (2018). „Das fand ich befremdlich für mich als Lehrperson.“ – Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 207-223). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goffman, Erving (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identities*. Englewood Cliffs/New Jersey: Prentice-Hall. [deutsch 1967: *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M.]
- Gogolin, Ingrid, Hannover, Bettina & Scheunpflug, Annette (Hrsg.) (2020). Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung. *Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4. Wiesbaden: Springer VS.
- Hackbarth, Anja & Akbaba, Yaliz (2020). „Ihn nich so behandeln als wäre er nutzlos“. Forschende Reflexivität im Fall von Inklusion. In Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze, Anna Moldenhauer & Kerstin Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrerinnenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung (S. 217-230). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, Anja & Akbaba, Yaliz (2019). Filmische Inszenierung von Inklusion und deren Rezeption in fallbasierter Lehrer_innenbildung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, S. 54-66.
- Hascher, Tina (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), S. 109-129.
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Helsper, Werner (2019). Vom Schüler- zum Lehrerberitus. Reproduktions- und Transformationspfade. In Rolf-Torsten Kramer, Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerberitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 49-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerberitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider, Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2016). Lehrerverprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster & New York: Waxmann.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hericks, Uwe & Meister, Nina (2020). Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven. Einführung in den Band. In Nina Meister, Uwe Hericks, Rolf Kreyer & Ralf Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung* (S. 3-17). Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, Uwe, Keller-Schneider, Manuela, Meseth, Wolfgang & Rauschenberg, Anna (2020) (Hrsg.). *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, Uwe, Meister, Nina & Meseth, Wolfgang (2018). Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In Michaela Artmann, Marie Berendonck, Petra Herzmann & Anke B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung im Praxissemester. Beiträge qualitativer Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 255-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzmann, Petra, Artmann, Michaela & Wichelmann, Eva (2017). Theoriegeleitete Reflexionen videographierten Unterrichts. Eine Typologie studentischer Perspektiven auf universitäre Theorie-Praxis-Bezüge. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 176-189). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzmann, Petra & König, Johannes (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Studententexte Bildungswissenschaften*. Stuttgart: utb.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerberitus? Reflexionspotentiale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe

- Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung* (S. 247-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2020). Praktikumsberichte als Reflexionsanlässe? Reflexion zwischen Professionalisierungshoffnung und Praxisbewältigung in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung. *HLZ*, 3 (2), S. 91-107.
- Hinzke, Jan-Hendrik & Bauer, Tobias (2023). Forschung zu Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode. Ein Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 149-168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik & Keller-Schneider, Manuela (2023). Zur Pluralität des Diskurses um Professionalisierung und Professionalität im Kontext des Lehrer:innenberufs – Einleitung. In Jan-Hendrik Hinzke & Manuela Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 9-23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik & Paseka, Angelika (2023). Dokumentarische Methode – Professionalisierung – Forschendes Lernen. Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 24 (1), S. 172-188.
- Hinzke, Jan-Hendrik & Paseka, Angelika (2021). Irritationen beim Forschenden Lernen. Irritierende Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und wie sie damit umgehen. In Carla Bohndick, Margret Bülow-Schramm, Daria Paul & Gabi Reinmann (Hrsg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung* (S. 227-241). Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, Jan-Hendrik & Wittek, Doris (2024). Professionalisierung im Studium pädagogischer Disziplinen. Erste Erkenntnisse einer komparativen empirischen Studie mit Studierenden des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelles Handeln in pädagogischen Organisationen*. Opladen u.a.: Budrich.
- Hinzke, Jan-Hendrik, Damm, Alexandra, Boldt, Vanessa-Patricia & Paseka, Angelika (2024/i. d. B.). Lehramtsstudierende reflektieren über Forschen. Praxeologisch-wissenssoziologische Analysen zu studentischen Wissensbeständen als Ausgangspunkt Forschenden Lernens. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 235-253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik, Gevorgyan, Zhanna & Matthes, Dominique (2023). Study Review on the Use of the Documentary Method in the Field of Research on and in Schools in English-speaking Scientific Contexts. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 213-231). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik, Damm, Alexandra, Geber, Georg, Matthes, Dominique, Bauer, Tobias & Kahlau, Joana (2021). Schlüsselkompetenzen durch Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung? Perspektiven von Studierenden und Anforderungen an Universitätsdozierende. In Alexa Maria Kunz, Günter Mey, Jürgen Raab & Felix Albrecht (Hrsg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselkompetenz. Prämissen, Praktiken, Perspektiven* (S. 99-121). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Jacob, Cornelia & Adam, Martin (2024/i. d. B.). Die eigene Schulzeit und ihr habitueller Stellenwert für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Versuche einer retrospektiven Erschließung biografischer Schulerfahrungen mittels Dokumentarischer Methode. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 123-144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlau, Joana (2023). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierenden-habitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Katenbrink, Nora & Schiller, Daniel (2024/i. d. B.). Professionalisierung dokumentarisch rekonstruieren – Perspektiven einer funktionalen Analyse am Beispiel von Reflexivität. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 123-144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Katenbrink, Nora, Brunk, Mareike, Schiller, Daniel & Wischer, Beate (2019). „Uni meets reality“? Die Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Rahmen eines phasenübergreifenden Lehrmodells. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, S. 112-124.
- Kinne, Tanja & Sabine Gabriel (2024/i. d. B.). Körpersensible Pädagogik im Blick. Dokumentarische Analysen studentischer Farbarbeiten zu leblichen Körpern im Unterricht. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 270-189). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kohl, Astrid, Magnes, Angelika & Seyss-Inquart, Julia (2024/i. d. B.). Doing Co-Planning: Praktiken der Kooperation von Praxislehrpersonen und Lehramtsstudierenden. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 172-193). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, Julia (2024/i. d. B.). Rekonstruktionen von Studierendenhabitus – theoretische und methodologische Überlegungen am Beispiel einer dokumentarischen Längsschnittstudie. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 27-57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, Julia & Billich-Knapp, Melanie (2016). Professionelle Entwicklung von Studierenden. *Schulblatt AG/SO*, 16, S. 40.
- Košinár, Julia & Laros, Anna (2021). Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Lehrer*innenbildungsforschung. Umsetzungsvarianten und methodologische Herausforderungen. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 4, S. 221-248.
- Košinár, Julia & Laros, Anna (2020). Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg. In Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessel, Hans Christoph Koller, Nicole Pfaff, Carolin Rotter, Dominique Klein & Ulrich Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 255-268). Opladen u. a.: Budrich.
- Košinár, Julia & Laros, Anna (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung – Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 157-174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, Julia & Schmid, Emanuel (2017). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierenden-sicht – Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (3), S. 459-471.
- Košinár, Julia, Schmid, Emanuel & Diebold, Nicole (2016). Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung Studierender in den Berufspraktischen Studien. Rekonstruktion typisierter Relationen von Orientierungen Studierender. In Julia Košinár, Sabine Leineweber & Emanuel Schmid (Hrsg.), *Schulpraktische Professionalisierung: Entwicklungsprozesse angehender Lehrpersonen* (S. 139-154). Münster & New York: Waxmann.
- Kowalski, Marlene (2022). Eigene Schulerfahrungen und ihre habituspezifische Bedeutung im Kontext des Lehramtsstudiums. Anmerkungen zur Professionalisierung von angehenden Lehrkräften. *Erziehung und Unterricht*, 172 (3-4), S. 182-189.
- Kowalski, Marlene (2022). „Ich kanns kaum erwarten“ – *Herausbildung von Studierendenhabitus des Lehramts zwischen dem Rückblick auf die eigene Schulzeit und dem Ausblick auf die erste Praxisphase*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Kramer, Rolf-Torsten, Schneider, Edina & Wittek, Doris (2018). „Ich mache mir Sorgen wegen der Probleme, die auf mich in der Schulpraxis zukommen“. *Journal für Lehrerbildung*, 18 (3), S. 29-33.
- Kunze, Katharina (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214-227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Laging, Ralf (2020). „...wollte ich auch so ein bisschen das Marburger Konzept berücksichtigen“ – Rekonstruktion des fachlichen im Studium angehender (Sport-)Lehrkräfte aus didaktischer Perspektive. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 8 (1), S. 45-68.

- Leineweber, Sabine & Košinár, Julia (2024/i. d. B.). Anpassungsleistungen Studierender in Partnerschulen: Rekonstruktion von Passungsverhältnissen zwischen Studierendentypen und Ausbildungsmilieu. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 147-171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liegmann, Anke & Racherbäumer, Kathrin (2019). Vom Praxissemester bis zum Vorbereitungsdienst. Perspektiven auf Heterogenität zwischen Habitus und Norm. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, S. 125-137.
- Liegmann, Anke, Racherbäumer, Kathrin & Drucks, Stephan (2018). Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 175-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Loughran, John & Hamilton, Mary Lynn (Hrsg.) (2016a). *International Handbook of Teacher Education* (Vol. 1). Singapore: Springer.
- Loughran, John & Hamilton, Mary Lynn (Hrsg.) (2016b). *International Handbook of Teacher Education* (Vol. 2). Singapore: Springer.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Herausgegeben von David Kettler, Volker Meja & Nico Stehr. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maschke, Sabine (2014). Der Übergang ins Studium als Bildungsherausforderung. In Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller & Edwin Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 209-228). Wiesbaden: Springer VS.
- Maschke, Sabine (2013). *Habitus unter Spannung – Bildungsmomente im Übergang. Eine Interview- und Fotoanalyse mit Lehramtsstudierenden*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Maschke, Sabine (2011). Lehramtsstudierende und ihre beruflichen ‚Entscheidungs-Strategien‘. Eine empirische Analyse und Triangulation von Interview und Fotoinszenierung. In Jutta Ecarius & Ingrid Mieth (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 267-286). Leverkusen & Farmington Hill: Budrich.
- Matthes, Dominique & Damm, Alexandra (2020). Berufskampagnen als empirisches Datum von Bildern zum Lehrerverden und Lehrersein – dokumentarische Analyse und professionstheoretische Diskussion von Lehrerbildern in Gratispostkarten. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9, S. 126-141.
- Meister, Nina (2024/i. d. B.). Fachliche Habitus von Lehramtsstudierenden und ihre Relevanz für Professionalisierungsprozesse. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 219-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, Nina (2020). „Für unsereins gilt: Mathematik ist ’n Team sport“ – Fachkulturelle Distinktionslinien im Sprechen von Lehramtsstudierenden über Mathematik und andere Fächer. In Uwe Hericks, Manuela Keller-Schneider, Wolfgang Meseth & Anna Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 128-142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, Nina (2018). Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 51-64.
- Meister, Nina, Hericks, Uwe, Kreyer, Rolf & Laging, Ralf (Hrsg.) (2020). *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Nickel, Lena & Woernle, Sven-Sören (2020). Theologie studieren zwischen universitärer Fachwissenschaft und individueller Religiosität. In Nina Meister, Uwe Hericks, Rolf Kreyer & Ralf Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft* (S. 191-214). Wiesbaden: VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2019). Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Anne-Christin Schondelmayer, Kevin Stützel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode* (S. 51-64). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).

- Nohl, Arnd-Michael (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2006). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oldenburg, Maren (2021). *Schüler*innen – Studierende – Inklusion. Orientierungen auf dem Weg zu differenzsensibler Lehrer*innenbildung?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pallesen, Hilke, Schierz, Matthias & Haverich, Ann Kristin (2020). „nich alles was man in der Uni so lernt muss unbedingt @auch so sein@“ – Fachlichkeitskonstitutionen und -thematisierungen in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport. In Uwe Hericks, Manuela Keller-Schneider, Wolfgang Meseth & Anna Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 165-182). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pallesen, Hilke, Schierz, Matthias & Haverich, Ann Kristin (2018). Die Prüfung als Thematisierungspraktik der Nachbesprechung in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport. In Michaela Artmann, Marie Berendonck, Petra Herzmann & Anke B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 153-168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Parade, Ralf, Sirtl, Katharina, Förster, Magdalena & Viermann, Mia (2022). Bewährung in Praxisphasen des Lehramtsstudiums - zur Inszenierung gelingenden Unterrichts durch Anschluss und Homogenisierung. In Isabelle Naumann & Julian Storck-Odabaşı (Hrsg.), *Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft: Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer:innenbildung* (S. 182-195). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Parade, Ralf, Sirtl, Katharina & Krasemann, Benjamin (2020). Rekonstruktive Fallarbeit im Praxissemester zwischen Verweigerung des Arbeitsauftrages, Pragmatik und regelkonformer Bearbeitung – Überlegungen zum Studierendehabitus. In Kathrin Rheinländer & Daniel Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Spannungsfelder zwischen Theorie, Praxis und der Bestimmung von Professionalisierung* (S. 268-281). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2014a). Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, S. 14-28.
- Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2014b). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode. Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7 (1), S. 46-63.
- Paseka, Angelika, Hinzke, Jan-Hendrik, Feld, Imogen & Kuckuck, Katharina (2020). Zur Entwicklung von studentischer Reflexionskompetenz im Rahmen Forschenden Lernens. Viel Ungewissheit und wenig Gewissheit. In David Kemethofer, Johannes Reitingner & Katharina Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 143-160). Münster & New York: Waxmann
- Paseka, Angelika, Schratz, Michael & Schrittmesser, Ilse (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. In Michael Schratz, Angelika Paseka & Ilse Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 8-45). Wien: Facultas.wuv.
- Peters, Michael A. (Hrsg.) (2019). *Encyclopedia of teacher education*. Singapur: Springer.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Püster, Inga (2022). Zu Fachlichkeit und Normativität in Mentoringgesprächen über Englischunterricht. In Andreas Bonnet, Uwe Hericks & Ralf Bohnsack (Hrsg.), *Praxeologisch-wissensoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 229-246). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Püster, Inga (2021a). Normativität in praxeologischer Professionsforschung: Entwurf einer fremdsprachendidaktischen Perspektive am Beispiel von Mentoringgesprächen über Englischunterricht. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 1, S. 123-138.
- Püster, Inga (2021b). Mentoringgespräche über Englischunterricht – Eine rekonstruktive Studie zum Professionalisierungspotential von Praxisphasen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, Anne, Kottmann, Brigitte & Miller, Susanne (2021). Berufsspezifische Reflexionsprozesse durch Einzelfallarbeit im Projekt „Schule für alle“: Analyse von zwei Praxisberichten mittels der Dokumentarischen Methode. *Qualifizierung für Inklusion*, 3 (1).
- Rosemann, Inga (2018). „lebensweltlich halt irgendwie da so“. Zur Relationierung von wissenschaftlich-reflexivem und Erfahrungswissen in Mentoringgesprächen über Englischunterricht. In Ina Biederbeck & Martin Rothland (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung* (S. 143-153). Münster & New York: Waxmann.
- Rosemann, Inga & Bonnet, Andreas (2018). „Oder wäre doch was anderes sinnvoller?“ – Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheiten an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis. In Michaela Artmann, Petra Herzmann & Anke B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 131-148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, Martin (Hrsg.) (2016). *Beruf Lehren/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Stuttgart: utb.
- Rothland, Martin & Terhart, Ewald (2009). Forschung zum Lehrerberuf. In Rudolf Tippelt & Bernhard Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 791-810). Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, Martin, Cramer, Colin & Terhart, Ewald (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In Rudolf Tippelt & Bernd Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* [4. Aufl.] (S. 1011-1034). Wiesbaden: Springer VS.
- Rotter, Carolin & Bressler, Christoph (2024/i. d. B.). „wir haben alle zusammen gelitten“ – Studienerfahrungen von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Unterrichtsfächer und die Frage nach der Genese von fachspezifischen Lehrerberuf. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 290-306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schieferdecker, Ralf (2016). *Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine rekonstruktive Analyse*. Opladen: Budrich.
- Schierz, Matthias, Pallesen, Hilke & Haverich, Ann Kristin (2018). „Aber erstmal hast du das Wort“ – Eine qualitativ-rekonstruktive Fallstudie zur Auszubildendeninteraktion und fachkulturellen Sozialisation im Praxissemester Sport. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, (7), S. 37-50.
- Schmid, Emanuel (2024/i. d. B.). Vielfältige Perspektiven und blinde Flecken. Rückfragen zur dokumentarischen Analyse von Professionalisierungsprozessen. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 58-82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021). Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 261-276). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, Tina-Berit, Brenneke, Bettina, Pfaff, Nicolle & Tervooren, Anja (2020). „Das ist jetzt eine gute Situation und das kannst du gut beobachten...“: Rekonstruktionen studentischer Erfahrungen des qualitativen Methodenlernens als Ausgangspunkte der Entwicklung von forschungsmethodischen Online-Kursen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 21 (2), S. 199-215.

- Steinwachs, Jens & Gresch, Helge (2019). Umgang mit Schülervorstellungen im Evolutionsunterricht. Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden bei der Wahrnehmung von Videovignetten. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, S. 24-39.
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In Werner Helsper, Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202-224). Weinheim u.a.: Beltz.
- Terhart, Ewald (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald, Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.) (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* [2. Aufl.]. Münster & New York: Waxmann.
- Timm, Susanne (2021). Kulturelle Dimensionen des professionellen Handelns – eine empirische Rekonstruktion der Orientierungen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (1), S. 67-89.
- Trumpa, Silke (2020). Fotografische Inszenierung einer Praxissituation im Lehramtsstudium - eine Dokumentarische Bildinterpretation. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9, S. 110-125.
- Ulrich, Immanuel & Gröschner, Alexander (Hrsg.) (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Wiesbaden: Springer VS.
- Viermann, Mia (2022). *Konjunktives Erfahrungswissen Lehramtsstudierender zu Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Walm, Maik & Wittek, Doris (2023). Lehrer:innenbildung in Deutschland – Überlegungen zur Situation und Perspektive der ‚Qualitätsfrage‘ in herausfordernden Zeiten. In Dorte Behrens, Matthias Forell, Till-Sebastian Idel & Sven Pauling (Hrsg.), *Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Beiträge zur Forschung und Diskussion über den Lehrkräftemangel* (S. 54-65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weyland, Ulrike, Gröschner, Alexander & Košinár, Julia (2019). Langzeitpraktika en vogue – Einführung in den Themenschwerpunkt. In Ders (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 7-25). Münster & New York: Waxmann.
- Wittek, Doris & Jacob, Cornelia (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland, Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 196-203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, Doris & Martens, Matthias (2022). Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. In Dominique Matthes & Jan-Hendrik Hinzke (Hrsg.), *Implizites Wissen in schulischen Kontexten. Diskursive Einordnungen, forschungspraktische Bearbeitungen und empirische Perspektiven*. *Empirische Pädagogik*, 36 (3), S. 5-19.
- Wittek, Doris, Hericks, Uwe, Rauschenberg, Anna, Sotzek, Julia & Keller-Schneider, Manuela (2019). Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In Sven Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung – Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 295-320). Opladen u.a.: Budrich.
- Ziehbrenner, Claudia (2021). *Inklusionsbezogene Orientierungen von Lehramtsstudierenden*. Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg. https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/9440/file/Ziehbrenner_Dissertation.pdf Zugriffen: 21. Juli 2022.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga, Beck, Klaus, Sembill, Detlef, Nickolaus, Reinhold & Mulder, Regina (Hrsg.) (2009). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz.
- Zorn, Sarah Katharina (2020a). Die Begleitung Lehramtsstudierender im Spannungsfeld von Theorie, Praxis und Person. Interaktive Verhandlung von Professionalisierung im Praxissemester. In Kathrin Rheinländer & Daniel Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 299-315). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Zorn, Sarah Katharina (2020b). *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zorn, Sarah Katharina & Rothland, Martin (2020). Auf (Ab-)Wegen oder: Wie man eine ‚professionelle‘ Lehrkraft wird. Professionalisierungsverständnisse im Praxissemester. In Immanuel Ulrich & Alexander Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 129-153). Wiesbaden: Springer VS.
- Zühlsdorf, Felix (2020). Überzeugungen von Studierenden zu Theorie und Praxis im Studium der Fachdidaktik Deutsch. In Nicole Masanek & Jörg Kilian (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung* (S. 47-62). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Autor:innen

Wittek, Doris, Prof. Dr., Professorin für Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung und Lehrer:innenprofessionalität, Berufseinstieg von Lehrpersonen, Heterogenität in Schule und Unterricht, Professionelles Handeln von Lehrpersonen im Umgang mit Eltern, Finnisches Bildungswesen, Qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode.

doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Hinzke, Jan-Hendrik, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehrerbildungsforschung an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Kindheits- und Schulpädagogik.

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, Forschendes Lernen in Studium und Schule, Krisen und Ungewissheit als Lern- und Bildungsanlässe, Bedeutung von Forschung und Evidenzen in Lehrer:innenberuf und Lehrer:innenbildung, Digitalisierung in schulischen und unterrichtlichen Kontexten, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Qualitative Forschungsmethoden.

jan-hendrik.hinzke@erziehung.uni-giessen.de

Schröder, Jana, Doktorandin an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Schulpädagogik und Schulforschung.

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, Verhältnis von Theorie und Praxis, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Dokumentarische Methode.

jana.schroeder@uni-hamburg.de

Teil 3: Empirische Studien

**a) Auseinandersetzungen von
Lehramtsstudierenden mit eigenen
Schulerfahrungen**

Cornelia Jacob und Martin Adam¹

Das Implizite explizit machen – Zum habituellen Stellenwert biografischer Schulerfahrungen von Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet ausgehend von der Idee, dass Professionalisierung ein (berufs-)biografischer Entwicklungsprozess ist, das Habitus-Konzept aus verschiedenen professionstheoretischen Perspektiven und als methodologische Kategorie der praxeologischen Wissenssoziologie bzw. der Dokumentarischen Methode. Diskutiert wird, wie feldspezifische Habitus, also Schüler:innen-, Studierenden- und Lehrer:innen-Habitus, zueinander im Verhältnis stehen. Im Fokus steht die methodologisch-methodische Frage, ob und inwiefern zum Zeitpunkt des Lehramtsstudiums ein empirischer Zugang zu den Erfahrungen des vergangenen Schüler:innen-Seins möglich ist. An einem narrativ-biografischen Leitfadeninterview wird die Herausforderung einer retrospektiven Erschließung schulbiografischer Erfahrungen mittels Dokumentarischer Methode diskutiert. Der Beitrag schließt mit konstruktiv-kritischen Überlegungen zur hohen Bedeutsamkeit von eigenen, schulbiografischen Erfahrungen von Lehramtsstudierenden.

Schlüsselwörter

Dokumentarische Methode, Professionalisierung, Schulbiografie, Lehrer:innenbildung, Habitusrekonstruktion

Abstract

Making the implicit explicit – On the habitual significance of biographical school experiences of student teachers

In this article, we discuss how the concept of habitus manifests itself in the various theoretical approaches to professionalisation as well as the 'documentary method'. As common in the research field of professionalisation, we rely on

1 Die Autor:innen des Beitrags arbeiten seit 2019 in einer gemeinsamen Interpretationsgruppe zur Dokumentarischen Methode (entstanden aus einem DGfE-Netzwerk für Forschende in Qualifizierungsphasen).

the assumption that professionalisation is a meaningful biographical process that exceeds the boundaries of teacher's education at university. We discuss how the field-specific habitus in terms of pupil, student, and teacher habitus are related to each other. We address the following, methodological questions: How can we elicit past biographical school experiences at the time when students are already studying at university? Can the 'documentary method' contribute to answering this question? Our main conclusions show that a pupil habitus cannot be reconstructed clearly in retrospect but is highly relevant for student teachers to reflect on their own habitually relevant school-biographical experiences. We conclude that implicit aspects of a pupil habitus have to become objects of explicit reflection during the studying phase to enable emerging professionalisation.

Keywords

Documentary Method, professionalisation, teacher education, school biography, habitus reconstruction

1 Habitustheoretische Überlegungen zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen

Im Bereich der qualitativen empirischen Lehrer:innenbildungs- und Professionsforschung² sind sowohl das Konzept des Habitus als auch die Dokumentarische Methode als Forschungszugang aktuell weit verbreitet (Košinár 2019; Kramer & Pallesen 2019a; Martens & Wittek 2019; Helsper 2018; Bohnsack 2014). Der Habitus ist sowohl für den methodologisch-methodischen Zugang als Kategorie als auch für professionstheoretische Perspektiven als Konzept bedeutsam³: *Zum einen* kommt der Begriff Habitus in der Dokumentarischen Methode zum Tragen, da er als Synonym zum Orientierungsrahmen im engeren Sinne (i. e. S.) verwendet und als „handlungsleitende[r] Orientierungsrahmen“ (Bohnsack 2017, S. 54, Herv. i. Orig.) verstanden wird. Davon ausgehend kann dann z. B. dem Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm (Orientierungsrahmen i. w. S.) nachgegangen werden (Bohnsack 2017, 2014). Die Eignung der Dokumentarischen Methode für eine empirische Habitusforschung wurde bereits für den Schüler:innen- und Lehrer:innenhabitus diskutiert (Martens & Wittek 2019; Kramer & Pallesen 2017; Kramer 2009). Doch nicht nur über diesen methodischen Zugang mittels

2 Wir verwenden den Begriff Professionsforschung als Überbegriff für das Forschungsfeld, welches sich mit Fragen der Professionalisierung, Professionalität und professionellem (Lehrer:innen-)Handeln befasst. Im Fokus dieses Beitrags steht Professionalisierung als Prozess.

3 Wir sprechen im Rahmen des methodologisch-methodischen Zugangs von *Habitus als Kategorie* und im Kontext der professionstheoretischen Perspektivierung von *Habitus als Konzept*.

Dokumentarischer Methode findet eine *praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive* Eingang in das Feld der schul- und professionstheoretischen Forschung: Sie wird zunehmend selbst als ein Forschungszugang zu Fragen der Professionalisierung verhandelt (Bohnsack 2020). *Zum anderen* wird v. a. aus *strukturtheoretischer Perspektive* die Anbahnung eines „wissenschaftlich-reflexive[n] Habitus“ (Helsper 2000b, S. 35) als Ziel einer Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen betont, aber auch für den (berufs-)biografischen Zugang stellt der Habitus eine tragfähige Theoriearchitektur dar, wenn es um biografische Entwicklungsprozesse geht (Košinár 2019). Obwohl der Habitus ein relevantes Konzept für die Lehrer:innenbildungs-/ Professionalisierungsforschung darstellt, sind sowohl die theoretische Konzeptionierung als auch die Möglichkeiten empirischer Erfassbarkeit von (lehrberufsbezogenen) Habitus bislang in ihrer Vielfalt uneindeutig (Kramer & Pallesen 2017). Die genutzten Bezeichnungen *Schüler:innenhabitus* (Helsper 2019; Helsper et al. 2014), *Studierendenhabitus* (Helsper 2019), *Lehrer:innenhabitus* (Kramer & Pallesen 2019a), *beruflicher/professioneller Habitus* (Kramer & Pallesen 2017) innerhalb des Diskurses zur Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen legen nahe, dass es unterscheidbare Partial- bzw. feldspezifische Habitus gibt, die es zueinander in Relation zu setzen gilt. Neben diesen differierenden Habitusbezeichnungen lassen sich zudem zwei Linien innerhalb der professionstheoretischen Verwendung des Habituskonzepts ausmachen: Für die Lehrer:innenbildungs- und Professionalisierungsforschung können Habitus zum einen *deskriptiv* zur Analyse von Professionalität und zum anderen *normativ*, im Sinne einer Qualitätsfolie, an der sich das jeweilige Lehrer:innenhandeln messen lässt, Verwendung finden (Martens & Wittek 2019).⁴

Aufbauend auf diesen Überlegungen nimmt der Beitrag den Stellenwert schulbiografischer Erfahrungen für die Genese der sich anschließend entwickelnden Teilhabitus in den Blick, wobei diese hier als feldspezifisch angenommen werden: Im Erleben der eigenen Schulzeit ist diese als Anforderung prägend für den *Schüler:innenhabitus*. Ausgangspunkt ist die These, dass auch jenseits der eigenen Schulzeit die schulbiografischen Erfahrungen und ihre Verarbeitung nachfolgend sowohl für das Lehramtsstudium (*Studierendenhabitus*) als auch die Herausbildung dessen, was als *beruflicher Habitus* (*Lehrer:innenhabitus*) gelten kann, prägend sind (Helsper 2018; Kramer & Pallesen 2017). Die Relationierung dieser unterschiedlichen Habitus (*Schüler:innen-*, *Studierenden-*, *Lehrer:innenhabitus*) wird bedeutsam vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Professionalisierung als Prozess und damit als (lebenslange) Entwicklung, wie sie etwa im (berufs-)biografischen Ansatz verhandelt wird (Wittek & Jacob 2020). Ein Forschungsideal wären entsprechende Längsschnittstudien, die bereits zu Schulzeiten die späteren

⁴ Diese Differenzierung ist anschlussfähig an die Unterscheidung zwischen beruflichem (eher deskriptiv) und professionellem (eher normativ) Habitus, wie sie auch bei Kramer und Pallesen aufgemacht wird (Kramer & Pallesen 2017).

(angehenden) Lehrpersonen beforschen, um so Aussagen zur Entwicklung von Habitus zu generieren. Da solche Längsschnittstudien zur Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen aus forschungspragmatischen Gründen schwer zu realisieren sind, geht dieser Beitrag der Frage nach, inwiefern retrospektiv erzählte Schulerfahrungen zum Zeitpunkt des Studiums empirisch ein Entwicklungskontinuum eines Schüler:innenhabitus hin zu einem Studierenden- und sich andeutenden Lehrer:innenhabitus erschließbar machen.

Der Beitrag setzt dabei an dem skizzierten Problem der methodologisch-methodischen Herausforderung, eine eindeutige, theoretisch und empirisch tragfähige Konzeption von berufsbezogenen Habitus zu formulieren, an. Dabei wird versucht, zunächst analytisch zu schärfen, welche Habitusbegriffe für eine dokumentarische Professionalisierungsforschung relevant werden, wobei wir argumentieren, dass zu unterscheiden ist, ob der Habitusbegriff auf einer *theoretisch-konzeptionellen* oder *methodologischen Ebene* verwendet wird (2). Verknüpft werden sollen diese Überlegungen mit strukturtheoretischen und (berufs-)biografischen Professionalisierungsansätzen dahingehend, dass gefragt wird, welchen Stellenwert das Konzept Habitus für diese Zugänge hat (2.2). Anschließend sollen diese Überlegungen mit der Dokumentarischen Methode bzw. einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive verknüpft werden (2.3), bevor dann exemplarische Auszüge eines Interviews mit einem Lehramtsstudierenden einer Pädagogischen Hochschule in der Schweiz rekonstruiert werden. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie und inwiefern ausgehend von der gegenwärtigen Situation des Studierenden-Seins, aus dieser Perspektive retrospektiv die eigene Schulzeit als bedeutsam wahrgenommen und erzählt wird. Zugleich interessiert dabei die antizipierte Bezugnahme der Studierenden auf das zukünftige Berufsrollenhandeln, das bereits in Praxisphasen erlebt wird (3).⁵ Dies ermöglicht einen empirischen Zugriff auf die Frage, inwiefern schulbiografische Erfahrungen für das Studium und auch die angestrebte Professionalisierung Wirkung entfalten. Wir enden mit Überlegungen zur Bedeutsamkeit des Lehramtsstudiums als Ort der Genese eines Studierendenhabitus mit der These, dass vor dem Hintergrund des empirisch angedeuteten hohen Stellenwerts der eigenen Schulerfahrungen, implizite habituelle Aspekte des Schüler:innenhabitus im Rahmen des Studiums zum Gegenstand expliziter Reflexion werden müssten (4).

5 Vor dem Hintergrund, dass in Praxisphasen bereits ein erstes Erproben im schulischen Feld nicht mehr in der Schüler:innenrolle stattfindet, scheint sich ein Berufsrollenhandeln bereits anzudeuten. Berücksichtigt werden muss hier zum einen, dass die Praktikant:innenrolle nicht mit Lehrperson-Sein gleichzusetzen ist. Zum anderen muss bedacht werden, dass die zugrundeliegenden Daten einer propositionalen Logik folgen und ausschließlich ein Sprechen über Praxis dokumentiert ist. Das Handeln in der Praxis selbst ist nicht Teil der Erhebung, sodass hier ausschließlich Erzählungen vorliegen.

2 Habitus­theorie und Professionalisierungsforschung – Zugänge und (empirische) Herausforderungen

2.1 Der Habitusbegriff – Bestimmung eines vielfältigen Konzepts

Der Habitusbegriff scheint vor dem Hintergrund der thematischen Einordnung in eine *dokumentarische Professionalisierungsforschung* im Kontext der Lehrer:innenbildung bzw. des Lehramtsstudiums, wie der Titel des Sammelbands es formuliert, besonders komplex. Dies liegt u. E. darin begründet, dass der Habitusbegriff in verschiedene Gedankenfiguren konzeptionell eingebettet ist, wobei in Forschungsbeiträgen nur bedingt deutlich wird, wie insbesondere die Konzeption eines (lehr-)berufsbezogenen Habitus entworfen wird. Bevor die Abgrenzung zweier Ebenen, wie sie uns als analytische Differenzierung für eine Schärfung des Habitusbegriffs sinnvoll erscheint, erläutert wird, werden zunächst zentrale Aspekte und aktuelle habitustheoretische Linien im Diskurs der Lehrer:innenbildung umrissen.

Gemeinsame Grundlage der Überlegungen zum Habitus ist der Bezug auf Pierre Bourdieus Konzept (u. a. Kramer & Pallesen 2019c; Helsper 2018; Bohnsack 2013). Der Habitus kann in Anlehnung an Bourdieu als Hervorbringungsprinzip der Alltagspraxis verstanden werden und meint entsprechend Dispositionen und inkorporierte Praktiken, die sich bedingt durch sozialisatorische Milieubindung und Erfahrungsaufschichtung in spezifischer Weise ausprägen:

„Es sind je spezifische Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata, die im Habitus als *modus operandi* fungieren. Dabei sind diese selbst sozial hervorgebracht und Ergebnis einer Inkorporierung objektiver Strukturen und sozialer Existenzbedingungen [...] Habitus ist damit als ‚praktische Beherrschung der sozialen Struktur‘ zu verstehen, als ein ‚praktischer Sinn‘, der ein implizites und routineförmiges Handeln im sozialen Raum ermöglicht [...]“ (Kramer & Pallesen 2019b, S. 76, Herv. i. Orig.)

Habitus enthalten dementsprechend individuelle und kollektive Komponenten, da sich individualbiografische Erfahrungen mit der sozialen Gewordenheit der inkorporierten Strukturen verschränken, sodass auch das Individuelle stets (anteilig) kollektiv zu denken ist.

Neben der Frage, wie sich Individualität und Kollektivität im Habitusbegriff wiederfinden, wird auch das Verhältnis von „Gesamt- und Partialhabitus“ (Kramer & Pallesen 2017, S. 8) diskutiert, was insbesondere für die Schärfung des Habituskonzepts innerhalb der Professionalisierungsforschung und für die Lehrer:innenbildung zentral ist. Zu diskutieren ist dann insbesondere die Relation von feldspezifischen Teilhabitus zueinander: Inwiefern kann man davon ausgehen, dass ein Schüler:innenhabitus Einfluss nimmt auf die späteren Entwicklungen eines Studierenden- und Lehrer:innenhabitus? Oder wird dieser retrospektiv überformt durch die Entwicklung neuerer Teilhabitus, indem er im Rahmen der

Entwicklung eines Studierendenhabitus nicht länger im Impliziten verbleibt, sondern zum Gegenstand von Reflexion wird? Daran schließt sich aus Perspektive der Lehrer:innenbildungsforschung unweigerlich die Frage an, was das Studium als verbindende Phase von Schüler:in-Sein und Lehrer:in-Sein leisten soll und kann. Festhalten lässt sich, dass der „Ausgangspunkt jedes spezifizierten Habitus [...] immer der primäre Herkunftshabitus der familiären Sozialisation“ (Kramer & Pallesen 2017, S. 8) ist. Ausgehend von diesem primären Habitus sind der Erwerb und die Entwicklung weiterer Habitus anzunehmen, die jedoch nicht in einer chronologischen Ablösungsfolge einander ersetzen, sondern sich vielmehr überlagern: Basierend auf einem primären Habitus werden ein erworbener sekundärer Habitus und weitere (beruflich) „spezifizierte Habitusformationen“ (Kramer & Pallesen 2017, S. 8) angenommen. Rolf-Torsten Kramer spricht in diesem Zusammenhang von der sogenannten „Amalgamierungen des Herkunftshabitus mit Aspekten einer berufsbezogenen Habitusbildung“ (Kramer 2015, S. 256). Für die Genese eines Lehrer:innenhabitus gilt:

„Die Herausbildung des Lehrerhabitus ist also ein Ergebnis des (berufs-)biographischen Durchlaufens verschiedener Felder: des schulischen Feldes als Schüler mit der Herausbildung eines Schülerhabitus und dem damit einhergehenden Bild eines passförmigen Lehrers als erstem Schattenriss eines Lehrerhabitus, der Einmündung in und dem Durchlaufen des universitären Feldes, dem Übergang in das Referendariat in einer konkreten Schule und deren Schulkultur und schließlich der Einmündung in eine erste Schule als Lehrernovize und deren Schulkultur als Möglichkeitsraum für die Herausbildung eines Lehrerhabitus.“ (Helsper 2018, S. 126)

Betrachtet man den Lehrer:innenhabitus, wird also deutlich, dass sich dieser äquivalent zu der Genese des Schüler:innenhabitus in Auseinandersetzung mit schulspezifischen Anforderungen formt. Die Phase des Lehramtsstudiums scheint dann als eine Phase der Entwicklung im Sinne einer ‚Zwischenstufe‘ entworfen zu werden, in der sowohl der Schüler:innenhabitus als auch die Andeutung bzw. Entwicklung eines (zukünftigen) Lehrer:innenhabitus wirkmächtig sind. Sicherlich hat das universitäre Feld, welches es zu durchlaufen gilt, ebenfalls eigene Logiken, die als Anforderung die Genese eines Studierendenhabitus zur Folge haben. Es scheint jedoch so – und das ist möglicherweise eine Besonderheit des Lehramtsstudiums – als wenn schulische Logiken sowohl aus der eigenen biografischen Erfahrung des Schüler:innen-Seins als auch hinweisend auf das antizipierte Berufsfeld (Lehrer:innen-Werdens) in das Studium ‚hineinragen‘. Die Eigenlogik des Studierenden-Seins kann sich also bedingt durch die Studienwahl kaum losgelöst von schulischen Feldlogiken entfalten.⁶ Neben diesen

6 Es mag hier auch eine Forschungsperspektive sein, Schule und Studium als so deutlich getrennte Feldlogiken zu begreifen. Ob das für die Studierenden insbesondere vor dem Hintergrund ‚verschulter‘ Seminarpraktiken überhaupt so ist, wäre u. E. empirisch zu klären. Sichtbar wird die Eng-

unterschiedlichen Ausdifferenzierung des Habitus und ihrer Verhältnisbestimmung scheint uns der Habitusbegriff auch deshalb so komplex zu sein, weil er u. E. in der Lehrer:innenbildungs- und Professionalisierungsforschung v. a. in zwei unterschiedlichen Logiken bzw. auf zwei Ebenen verwendet wird: Innerhalb der Professionalisierungsforschung wird der Begriff Habitus auf einer *theoretisch-konzeptionellen Ebene* im Sinne einer Gedankenfigur verwendet, mit der Professionalisierung und Professionalität als Forschungsgegenstände konturiert werden. Prominent vertreten ist er in der Zielvorstellung der Anbahnung eines „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper 2001, S. 13). Aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive hingegen ist der Habitus, der in der Dokumentarischen Methode weitgehend synonym zum Orientierungsrahmen i. e. S. verwendet wird, auf einer *methodologischen Ebene* angesiedelt, d. h. im Sinne einer metatheoretischen Kategorie zu begreifen (Bohnsack 2017, S. 104). Hieraus lässt sich eine empirische Zugriffsmöglichkeit ableiten, mit welcher je nach methodischer Ausgestaltung (z. B. Datensorte, Erhebungsmethode) bestimmte Aspekte des Habitus (bspw. individuelle oder kollektive) rekonstruktiv erfasst werden können (Martens & Wittek 2019, S. 288–290).

Die hier dargelegte Differenzierung unterschiedlicher Logiken scheint uns bei aller verbleibenden Unklarheit ein erster Schritt, um zu einem eindeutigeren Begriffsverständnis zu gelangen. Deshalb versuchen wir im Folgenden als analytischen Zugriff zunächst getrennt auf die *theoretisch-konzeptionelle* (also professionalisierungstheoretisch perspektivierte) und anschließend auf die *methodologische* (also praxeologisch-wissenssoziologisch gerahmte) Ebene des Habitusbegriffs einzugehen.

2.2 Habitus und Professionstheorie (*theoretisch-konzeptionelle Ebene*)

Die gängigen theoretischen Ansätze in der Lehrer:innenbildungsforschung konzeptualisieren Professionalisierung/Professionalität unterschiedlich, sodass es eine Bandbreite an Bestimmungsansätzen gibt, die diese Kategorien vor dem Hintergrund ihrer je unterschiedlichen disziplinären und methodischen Perspektiven fassen (Dinkelaker et al. 2021; Helsper 2021; Schmeiser 2006).

Zwei für die Lehrer:innenbildungsforschung (bislang)⁷ zentrale Ansätze, der strukturtheoretische und der (berufs-)biografische Professionalisierungsansatz, sollen hinsichtlich ihrer Perspektivierung des Habituskonzepts näher beleuchtet werden. Denn zum einen „stellen sowohl der strukturtheoretische als auch der

führung von Studium und Schule auch in dem vorliegenden empirischen Material, wenn über das Sample hinweg Studierende im Zusammenhang mit ihrem Studium immer mal wieder von „Schule“ sprechen.

7 Während in der Lehrer:innenbildungsforschung v. a. die Trias aus kompetenztheoretischem, strukturtheoretischem und (berufs-)biografischem Ansatz in der Professionstheorie leitend waren (Wittek & Jacob 2020; Terhart 2011), gewinnt die praxeologisch-wissenssoziologische Perspektivierung als eigenständiger Zugang zu Professionalisierungsfragen aktuell deutlich an Bedeutung.

berufsbiografische Professionalisierungsdiskurs explizit Bezüge zum Konzept des (Lehrer-)Habitus her“ (Kramer & Pallesen 2017, S. 10). Zum anderen bilden diese zwei Theorieangebote Bezugspunkte der beiden Dissertationsprojekte, welche die (empirische) Grundlage und gedankliche Ausgangslage dieses Beitrags bilden.

Strukturtheoretischer Zugang zur Professionalisierung

Das Habituskonzept im strukturtheoretischen Ansatz wird, so formulieren es Rolf-Torsten Kramer und Hilke Pallesen, v. a. in der Annahme aufgegriffen,

dass beruflich spezifizierte Habitusformationen nicht einfach Ausschnitte eines Gesamthabitus der sozialen Herkunft sind, sondern als Überformungen und Weiterführungen früherer Habitusbildungen auf der Grundlage beruflicher Anforderungen und Handlungslogiken verstanden werden müssen (Kramer & Pallesen 2017, S. 8).

Ausgehend von der Annahme, dass sich der Habitus in Auseinandersetzung mit feldspezifischen Anforderungen konstituiert, differenzieren Kramer und Pallesen Anforderungen unter der strukturtheoretischen Bestimmung dessen, was als idealtypisch professionell gilt (Kramer & Pallesen 2019b, S. 83): Die Anregung und Begleitung von Bildungsprozessen über paradoxe Krisenintervention (Wissens-/ Normenvermittlung), die Gestaltung von Arbeitsbündnissen, das Fallverstehen unter Bezugnahme theoretischer Wissensbestände und die Reflexivität. Zentral scheint uns die strukturtheoretische Grundannahme zu sein, dass das berufliche Handeln als eine von Widersprüchen geprägte Praxis konzipiert wird, sodass professionelles Handeln von Lehrpersonen in der Ausbalancierung dieser Antinomien besteht (Helsper 2016, 2000a).

(Berufs-)biografischer Zugang zu Professionalisierung

Die hier angerissenen strukturtheoretischen Überlegungen zum Habitus lassen sich gewinnbringend mit (berufs-)biografischen Ideen verknüpfen: Das Moment der Reflexion, wie es der Zielfolie eines *wissenschaftlich-reflexiven Habitus* inhärent ist, ist zugleich auch ein Moment der Selbstreflexion und damit wird die eigene biografische Verstricktheit in das schulische Handlungsfeld Teil des zu reflektierenden Gegenstands. Professionalisierung ist dann „selbstreflexive [...] Arbeit am eigenen Lehrerhabitus“ (Helsper 2001, S. 15) – und damit möglicherweise retrospektiv am eigenen Schüler:innen- bzw. Studierendehabitus.

Folgt man der (berufs-)biografischen Überlegung, dass *Lebens-* und *Berufsbio-*grafie eng verknüpft sind und es v. a. darum geht, „die beruflichen Anteile der Biografie in ihrem Entwicklungsprozess [zu, d. Vf.] betrachten“ (Wittek & Jacob 2020, S. 197), wird deutlich, weshalb für die Bearbeitung der Frage nach der Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen eine ganze Zeitspanne in den Blick genommen werden muss: Aus einer (berufs-)biografischen Perspektive ist es schlüssig, entsprechend sowohl die Phase des Studiums, als auch bereits die Phase der eigenen Schulzeit zu thematisieren, da davon auszugehen ist, dass diese

Abschnitte prägend für die Entwicklung des (späteren) beruflichen Habitus sind. In keinem anderen Beruf verfügen die Berufsanwärter:innen über so viele Erfahrungen im zukünftigen beruflichen Handlungsfeld, wie das für die Schule und den Lehrberuf der Fall ist. Inwiefern hierbei habituelle Kontinuitäten anzunehmen sind oder sich Wandel und Transformation zeigen – und inwiefern sich von Schüler:innenhabitus, über die Phase des Studiums bis hin zu der Entwicklung eines Lehrer:innenhabitus der vielzitierte „erste Schattenriss“ (Helsper 2018, S. 125) bereits andeutet, ist derzeit unseres Wissens empirisch noch nicht hinreichend abgesichert. Mit Berücksichtigung der Bedeutung der feldspezifischen Anforderungslogik zur Ausbildung eines Teilhabitus wird aber deutlich, dass ein Lehrer:innenhabitus v. a. aus einer „Bewältigung berufliche[r] Anforderungen“ (Kramer & Pallesen 2019b, S. 81) resultiert.

2.3 Habitus und praxeologische Perspektive (*methodologische Ebene*)

Die metatheoretische und methodologische Rahmung der Dokumentarischen Methode scheint „in hohem Maß geeignet, die empirische Rekonstruktion von Lehrerhabitus zu ermöglichen“ (Martens & Wittek 2019, S. 285) – was äquivalent ebenfalls für Schüler:innen- und Studierendenhabitus anzunehmen ist. Die Praxeologische Wissenssoziologie als wesentliche metatheoretische Rahmung der Dokumentarischen Methode integriert u. a. Bourdieus Habituskonzept in ihre methodologischen Grundlagen, geht jedoch in der Idee relationaler Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Norm darüber hinaus (Bohnsack 2017, S. 297f.). Die Passung der Dokumentarischen Methode für die Rekonstruktion von Habitus ergibt sich also daraus, dass die Methode u. a. durch die Möglichkeit, implizites Wissen zu explizieren, einen „validen empirischen Zugang zu den habituellen Strukturen der Beforschten erlaubt“ (Martens & Wittek 2019, S. 285).

Zentral ist die Unterscheidung zwischen der Handlungspraxis und den handlungsleitenden (impliziten) Wissensbeständen einerseits – also dem *konjunktiven Wissen* – und den Theorien der Akteur:innen über ihre Praxis andererseits – also dem *kommunikativen Wissen*. Letzteres wird in der Kategorie der *Orientierungsschemata* gefasst. Diese Schemata beinhalten Normen, Regeln, Identitätsentwürfe und wahrgenommene Erwartungen (Bohnsack 2017, S. 84f.; 2014, S. 35f.). Demgegenüber – und das ist die oftmals vorrangig interessierende Kategorie – beschreibt das konjunktive Wissen die atheoretischen, impliziten, inkorporierten bzw. habitualisierten Komponenten, die den Akteur:innen i. d. R. nicht in der Form bewusst sind, dass sie explizierbar wären. Unterschieden wird zudem zwischen dem Orientierungsrahmen *im engeren Sinne*, der auch synonym zum Habitusbegriff verwendet wird, und dem Orientierungsrahmen *im weiteren Sinne*, der die Genese des Habitus in Auseinandersetzung mit Orientierungsschemata umfasst.

Der Begriff des Orientierungsrahmens als zentraler Begriff der praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode erweitert somit den Habitusbegriff um den Aspekt, dass und wie der individuelle und kollektive Habitus sich in der Auseinandersetzung mit den normativen resp. institutionellen Anforderungen, dem gesellschaftlichen Identifiziert-Werden [...] immer wieder reproduziert und konturiert (Bohnsack 2014, S. 36).

Für die Rekonstruktion von Orientierungsrahmen i. w. S. sind also Orientierungsrahmen und -schemata, auch gefasst als Habitus und Norm, „zum einen als kategorial differente und zum anderen als notwendig verbundene und in der empirischen Erforschung des Habitus als miteinander relationiert zu berücksichtigende Dimensionen“ (Martens & Wittek 2019, S. 286) zu verstehen.

Die Rekonstruktion von Habitus mit der Dokumentarischen Methode ist deshalb so komplex, weil es also zum einen mit den Orientierungsrahmen i. e. S., die ja mit dem Habitus gleichgesetzt werden, eine Kategorie gibt, die empirisch zu rekonstruieren ist. Zugleich konstituiert sich der Habitus in der Auseinandersetzung mit (feldspezifischen) Anforderungslogiken, (die auch als Orientierungsschemata gefasst werden) die eine zweite empirisch rekonstruierbare Kategorie darstellen. Ralf Bohnsack konstruiert den Zusammenhang dieser beiden Kategorien als Spannungsverhältnis (u. a. Bohnsack 2017), welches selbst habitualisiert bearbeitet werden kann und als Orientierungsrahmen i. w. S. eine dritte empirisch erfassbare Kategorie darstellt.⁸

Was bedeutet das nun für die Rekonstruktion von Habitus? Wenn mit der Dokumentarischen Methode Habitus rekonstruiert werden, scheint es immer um eine Rekonstruktion von Orientierungsrahmen *i. w. S.* zu gehen, da die Anforderungen selbst, die habituell bearbeitet werden, ebenfalls zu rekonstruieren sind.

3 Retrospektive Erschließung biografischer Schulerfahrungen

Nachdem wir versucht haben, die Komplexität des Habituskonzepts deutlich zu machen, sollen nun Überlegungen vorgestellt werden, wie ein empirischer Zugriff auf zeitlich in der Genese auseinanderliegende Teil-Habitus aussehen könnte. Wir folgen zwar der Idee der Überlagerung verschiedener Teilhabitus, eine (im analytischen Sinne) trennende Perspektive scheint uns aber Aufschluss über die Relationierung zu geben, die insbesondere für die Phase des Studiums zentral ist. Ein Studierendenhabitus ist dabei mit dem Schüler:innenhabitus verknüpft und auf dieser Grundlage deutet sich bereits ein beruflicher Habitus an, auch

⁸ Die konjunktiven Erfahrungsräume bilden eine weitere methodologische Kategorie, mit der sich die Genese des Habitus beschreiben lässt. Da diese Kategorie für das hier im Fokus stehende empirische Projekt nicht zentral berücksichtigt wird, sei an dieser Stelle nur darauf verwiesen.

wenn die Kontakte mit dem schulischen Feld noch keine dauerhafte Anforderung darstellen.

Im empirischen Zugriff verschränken wir die *methodologisch-methodische Ebene* von Habitus – über den Forschungszugang mittels Dokumentarischer Methode – mit der *theoretisch-konzeptionellen Ebene* – angelehnt an professionalisierungstheoretische Überlegungen. Wenn wir davon ausgehen, dass sich Schüler:innen-, Studierenden- oder Lehrer:innenhabitus jeweils zu feldspezifischen Anforderungslogiken (bzw. Normen) verhalten müssen, scheint es uns schlüssig, Habitus auf der Ebene des Orientierungsrahmens i. w. S. zu verorten und damit zugleich den Orientierungsschemata bei der Rekonstruktion ein entsprechendes Gewicht zuzuweisen.

Äquivalent zu dem Vorschlag, entlang der strukturtheoretischen Bestimmung dessen, was für Lehrpersonen als ‚professionell‘ gelten kann, feldspezifische Anforderungen zu bestimmen (Kramer & Pallesen 2019b, S. 83), an denen sich ein Lehrer:innenhabitus entwickelt, können Überlegungen zum Schüler:innenhabitus getätigt werden, indem schülerseitig Anforderungen rekonstruiert werden:

Der *Erwerb eines Schülerhabitus* wäre hierbei als Weiterentwicklung und/oder Anpassung der Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata des primären Habitus der sozialen Herkunft zu verstehen, sodass *ein praktischer Sinn für die spezifischen Anforderungen an das Schülersein* ausgebildet wird. Das betrifft etwa die Fähigkeit des Umgangs mit den Vermittlungsabsichten und Leistungsanforderungen der Lehrkräfte [...] (Kramer & Pallesen 2019b, S. 80).

Es geht dann um die Rekonstruktion dieser spezifischen Anforderungen an das Schüler:innen-Sein, welche methodologisch-methodisch formuliert in der Bestimmung von Orientierungsschemata liegen. Mit diesen Anforderungen findet eine habituelle Auseinandersetzung statt, sodass letztlich eben Orientierungsrahmen i. w. S. rekonstruiert werden. Wenn schülerseitig beispielsweise (wahrgenommene) Leistungsanforderungen als Orientierungsschemata über mehrere (Erhebungs-) Zeitpunkte hinweg rekonstruiert werden können, kann die sich dokumentierende habituelle Bearbeitung auf Kontinuitäten oder auch Brüche hin befragt werden und so Aufschluss über Stabilität oder Wandel bzw. Transformation von Habitus geben.

3.1 Gedanken zur retrospektiven empirischen Erfassbarkeit eines Schüler:innenhabitus

Für die empirische Erfassung unterschiedlicher Teilhabitus scheinen uns insbesondere drei Aspekte der Dokumentarischen Methode relevant, welche hier kurz erläutert werden sollen.⁹

⁹ Auf eine Darstellung der einzelnen Analyseschritte der Dokumentarischen Methode wird hier verzichtet. Diese können nachgelesen werden (Nohl 2017; Bohnsack 2013). Im Rahmen der gemein-

1. Retrospektive Erfassung des Habitus

Wie bereits deutlich wurde, wäre eine über mehrere Jahre angelegte Längsschnittstudie nötig, um die Relation in der Genese von Schüler:innen-, Studierenden- und Lehrer:innenhabitus zu rekonstruieren. Die methodologisch-methodische Herausforderung besteht folglich in dem Versuch, diese Teilhabitus separat und damit über *retrospektive* Orientierungsrahmen (i. w. S.) zu rekonstruieren. Der Versuch ist, aus Erzählungen die Erfahrungen des vergangenen Schüler:innen-Seins (und damit den Schüler:innenhabitus) aus der gegenwärtigen Position des Studierenden-Seins zu rekonstruieren. Die methodologisch-methodische Frage, die sich stellt, ist, ob und wie es dabei gelingen kann, im gegenwärtigen Erzählen zwischen den aktuellen und den zur Schulzeit vorliegenden Orientierungsrahmen i. w. S. zu differenzieren. Bei aller angenommener Habitusstabilität ist mit dem Eintritt in das neue Feld Studium zumindest die Möglichkeit einer Veränderung anzunehmen. Zentral ist für uns bei diesen Überlegungen zu einer retrospektiven Erschließung, dass empirische Rekonstruktionen grundsätzlich von dem ausgehen, was Akteur:innen *retrospektiv* äußern, sofern nicht Praxis im Vollzug aufgezeichnet wird. Fraglich ist dann, nach welchen Kriterien etwas als retrospektiv bewertet wird. Je größer der zeitliche Abstand zum Erlebenszeitpunkt des Erzählten liegt, desto ungewisser ist, inwiefern dieses Erzählte (anteilig) durch nachfolgende Erfahrungen oder explizit-reflexive Einordnungen überlagert wurde. Anders gesagt: Wenn man feldspezifische Teilhabitus annimmt, wie lange noch ist nach der eigenen Schulzeit in Erzählungen ein Schüler:innenhabitus dokumentiert? Wie lange muss ein „Durchlaufen des universitären Feldes“ (Helsper 2019, S. 56) andauern, welche Einlassungsbereitschaft auf die Feldlogiken braucht es, um einen *Studierendenhabitus* auszubilden? Grundsätzlich scheint uns eine retrospektive Rekonstruktion kein Hindernis zu sein, sondern als inkorporiertes Element zur qualitativ-rekonstruktiven Forschung mit der Dokumentarischen Methode zu gehören. Entscheidender ist unserer Ansicht nach, dass die ausgewählten Passagen auf ein hohes Maß an emotionaler Involviertheit und Relevanz schließen lassen. In Passagen, in denen Relevanzsetzungen in Bezug auf die eigene Schulzeit emotional dicht erzählt werden, scheint selbst bei zwischenzeitlich erfolgter Auseinandersetzung mit neuen feldspezifischen Anforderungen (des Studiums oder des Praktikums) das Aufscheinen eines Schüler:innenhabitus denkbar.

2. Textsortentrennung

Um dieses Maß an emotionaler Involviertheit zu fassen, wird bei der formalen Analyse die Textsortentrennung relevant. Wir orientieren uns hierbei an den Unterscheidungen zwischen den Textsorten Erzählungen und Beschreibungen einerseits und Argumentationen und Bewertungen andererseits. Insbesondere

samen Forschungswerkstatt haben die Autor:innen regelmäßig und zu unterschiedlichen Analysestadien am hier beispielhaft eingebrachten Material gearbeitet.

die sogenannten „Stegreiferzählungen“ lassen einen „tiefen Einblick [...] [in die] Erfahrungsaufschichtung“ (Nohl 2017, S. 32) zu. Dies gilt auch – so unsere Vermutung – für Erzählungen einer weiter zurückliegenden Erlebenszeit. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Erzählungen über die eigenen schulbiografischen Erfahrungen auch trotz großer emotionaler Involviertheit insofern immer ein explizit reflexives Moment beinhalten, als dass sie narrativ überformt und zur Darstellung gebracht werden.

3. Stellenwert Orientierungsschemata

Deutlich wurde, dass wir dem Stellenwert der Rekonstruktion von Orientierungsschemata Bedeutung zuschreiben. Der aktuell viel beachtete Dualismus von Habitus und Norm (Hericks et al. 2018; Bohnsack 2014) ebenso wie die Entwicklung in der Dokumentarischen Methode von Orientierungsrahmen *i. w. S.*, verweisen darauf, dass auch die Ebene des kommunikativen Wissens für die empirische Forschung einen zentralen Stellenwert innehat. Wenn bspw. Leistungserbringung als zentrale wahrgenommene Norm (also sowohl feldspezifisch für Schule als auch für Universität) über die verschiedenen Zeitpunkte erzählt wird (im Sinne einer strukturidentischen Erfahrung), kann durch Rekonstruktionen von Erzählungen zur Schulzeit und zum Studium über Brüche, homologe Muster und mögliche Veränderungen nachgedacht werden. Da nun zwischen den Handlungsfeldern Schule und Studium – bei aller institutioneller Differenzen – durchaus auch Strukturäquivalenzen identifizierbar sind, ist es unsere Annahme, dass bestimmte Anforderungen für beide Felder und damit Zeiträume bedeutsam werden.

Die vorliegenden Gedanken zur Rekonstruktion von Teilhabitus in ihrer feldspezifischen Verschränktheit, sollen im Nachfolgenden explorativ an Auszügen des Materials aus dem Dissertationsprojekt des Autors gezeigt werden.

3.2 Der Fall Thor Berg

Am Beispiel ausgewählter Interviewpassagen des Studierenden Thor Berg¹⁰, wird dargelegt, wie über die Analyse von erzählten, biografischen Schulerfahrungen die Rekonstruktion von Orientierungsrahmen *i. w. S.* aus einem vergangenen Erlebenszeitpunkt (eigene Schulzeit) gelingen könnte. Das Material aus dem Dissertationsprojekt des Autors wurde im Rahmen einer vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Studie¹¹ erhoben. Dabei wurden Studierende des Bachelorstudiums Primarstufenlehramt (einphasiges Lehrer:innenbildungsmodell) an einer Pädagogischen Hochschule in der Schweiz interviewt. Zum Ende jedes Studienjahres, nach einer absolvierten Praxisphase, fanden narrativ fundierte, leitfaden-

¹⁰ Die Personennamen wurden vollständig anonymisiert.

¹¹ Professionalisierungsprozesse angehender Primarlehrpersonen im Kontext berufspraktischer Studien eine rekonstruktive Mehrebenen- und Längsschnittanalyse (Prof. Dr. Julia Košinár, PHZH): <https://p3.snf.ch/project-169766> [25.05.2022].

gestützte Interviews statt (Nohl 2017). Im Rahmen der letzten Befragung (t3), also kurz vor dem regulären Studienabschluss, wurden die Studierenden unter anderem nach spontanen Erinnerungen an ihre eigene Schulzeit gefragt.¹² Uns schien es interessant, direkt den Einstieg in das von der Interviewerin gesetzte Thema zu betrachten, da die Studierenden über die unterschiedlichen Anschlüsse hinweg ihre eigenen (thematischen) Relevanzsetzungen deutlich machen. Dazu wird zunächst die Interviewfrage im Sinne einer Proposition berücksichtigt:

Interviewerin: Gut (.) dann äh (.) schauen wir jetzt bisschen weiter zurück [mh] (.) und zwar wenn du dich an deine eigene Schulzeit erinnerst, (.) was kommt dir da //ui// spontan in den Sinn?

Die Schulzeit, von der erzählt werden soll, wird hier als „bisschen weiter“ zurückliegend gerahmt, womit eine zeitliche Veränderung im Vergleich zum bisherigen Gesprächsinhalt eingeleitet wird. In der nachfolgenden Präzisierung des Themas schwingt die Annahme mit, dass die eigene Schulzeit vor dem Hintergrund individueller Erinnerungen entfaltet werden kann. Die Frage nach der eigenen Schulzeit als zeitliche Phase lässt offen, ob damit auf den gesamtbiografischen Abschnitt, oder auf schulische Erfahrungen Bezug genommen wird. Die Offenheit der Erzählaufforderung wird verstärkt durch den Hinweis, dass erzählt werden soll, „was [...] spontan in den Sinn“ kommt. Entgegen einer im Interviewsetting erwartbaren Frage zum Erleben wird hier also etwas Kognitives erfragt, aber auch eine sinnlich- bzw. körperlich wahrnehmbare Ebene adressiert, was im Zusammenspiel mit ‚erinnern‘ bereits stärker selektierend auf individuelle Relevanzsetzungen zielt, da nur erzählt werden kann, was nicht vergessen wurde, was also von den Erzählenden selbst als bedeutsam erinnert wird. Im Rückblick auf die Schulzeit soll auch die Spontanität in der Darstellungsweise bedient werden. Dabei wird eher auf intuitive und situativ schnell abrufbare Erinnerungen denn auf länger überlegte referiert. Die Aufforderung verbleibt auf einer assoziativen Ebene. Der Studierende schließt an diesen Impuls wie folgt an:

Thor Berg: (3) ui (.) ähm (2) @Un@fairness (.) [mh] also ich habe (.) also ich glaub das Prägendste in meiner Schulzeit ist gewesen (.) ich habe eine rechte Schreibschwäche gehabt (.) also ich habe immer noch eine rechte Schreibschwäche, ich habe nur damit gelernt zu leben (.) un::d ähm (.) ich habe dort (.) einen: Aufsatz müssen schreiben (.) grim- (.) ähm (.) Grimbarts Reise, das ist r- eben ein Film gewesen von einem Dachs (.) wo (.) dann irgendwie gefangen genommen, also- (.) wir haben einen Aufsatz müssen schreiben (.) und er ist drei Seiten lang gewesen (.) die Vorgaben in der dritten Klasse gewesen ist bei der Reinschrift, darf ich nicht mehr als drei Fehler haben °in denen drei Seiten° (.) und die Lehrperson hat mir den Aufsatz dreissig- die Reinschrift dreissig mal vor den Augen verrissen, (2) weil ich nicht weniger als drei Fehler gehabt habe (.) aber ich hab's gar nicht können (.) und das ist äh:: (2) für mich (.) u- esch- unglaublich schul-

12 Die Transkriptionen erfolgen nach TiQ-Regeln.

ablöschend gewesen, also ich bin nach der dritten Klasse nicht mehr gern in die Schule
(.) ich habe dort wirklich mh: (.) ich habe so einen Hals gehabt (.) (TB t3 302-316).

Thor Berg spiegelt in seiner ersten Reaktion auf den Stimulus, dass die Spontanität nicht sofort für ihn abrufbar ist, sondern er mit dem Stimulus zu ringen scheint und es zu einer kurzen Verzögerung kommt, wobei er durch den lautsprachlichen Anschluss „ui“ eine grundsätzliche Sprechbereitschaft signalisiert. Das lachend gesprochene „@Un@fairness“ verweist auf eine emotionale Resonanz, die die Frage auslöst, auch wenn nicht eindeutig ist, in welcher Hinsicht. Die starke Setzung des Begriffs Unfairness wirkt in der Alleinstellung wie eine Überschrift, die Thor Berg seinen schulischen Erinnerungen gibt. Deutlich wird hier, dass es sich um eine hochrelevante Einschätzung handelt, die er selbst auch als das „Prägendste“ rahmt. Zugleich lässt der Charakter einer Überschrift die Frage zu, inwiefern hier die eigene Schulzeit bereits narrativ und damit möglicherweise reflexiv überformt ist und hier die gegenwärtige Position des Studierenden-Seins durchscheint. Die nachfolgende Erzählung ist wiederum sehr dicht und der hohe Detaillierungsgrad (konkrete Zahlen: „drei Seiten lang“ „drei Fehler“ „dreissig mal“, Filmtitel: „Grimbarts Reise“ und Figuren: „von einem Dachs“) verweist darauf, dass mit großer emotionaler Involviertheit und auf einer erzählenden Ebene über Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit berichtet wird. In der nachfolgenden Schilderung wird deutlich, dass Thor Berg sich hier mit der externen Anforderung konfrontiert sieht, einen Aufsatz möglichst fehlerfrei schreiben zu müssen.

Die wahrgenommene schulische Norm, die sich hier dokumentiert, ist eng an die Leistungserbringung und -bewertung geknüpft. Dass dieses Thema zentral gesetzt wird, findet sich auch bei anderen Studierenden des Samples. Was bei Thor Berg jedoch auffällt, ist die zum Ausdruck gebrachte wahrgenommene Diskrepanz zwischen der Anforderung, die sehr stark als standardisierte Leistungsanforderung für alle gerahmt ist (nämlich weniger als drei Fehler pro Reinschrift), und dem eigenen Leistungs(un)vermögen. Diese Norm einer standardisierten Leistungserbringung/-bewertung kann hier also als Orientierungsschema, als institutionelle Norm verstanden werden. In der Bearbeitung dieser Anforderung wird deutlich, dass Thor Berg in hohem Maß persönlich involviert ist und seine Leistung weniger im Sinne einer zu erbringenden Performanz, sondern mehr als persönliche Disposition versteht: Die „Schreibschwäche“ ist etwas, was er hat, inzwischen hat sich nur sein Umgang damit verändert. Die pauschale Leistungserwartung kann er mit seiner „Schreibschwäche“ nicht erfüllen, was für ihn „unglaublich schulablöschend“ wirkt. Eben diese dargelegte Diskrepanz zwischen Vermögen und Anforderung („hab’s gar nicht können“), verbunden mit der Erfahrung des Scheiterns, empfindet Thor Berg als Benachteiligung, die er resümierend als „Unfairness“ erinnert. Die Erzählung lässt den Schluss zu, dass für Thor Berg die Schulzeit nach diesem Erlebnis mit dem Gefühl der „Unfairness“ besetzt ist. Leistungsbewertung im schulischen Kontext wird in einem negativen Gegen-

horizonte verortet. Auch in weiteren Passagen wird deutlich, dass schulisches Erleben von ihm deutlich mit Leistungsanforderung, -erbringung und -bewertung verknüpft ist, wobei sich andeutet, dass diese Leistungszuschreibungen für ihn stark mit Anerkennung und der Verwehrung von Anerkennung verknüpft sind. Auch über weitere Erzählungen hinweg zeigt sich als homologes Muster immer wieder diese wahrgenommene Diskrepanz, in der Thor Berg sich als nicht passförmig zu den (schulischen und gleichermaßen universitären) Anforderungen entwirft. In seinem Schulerleben tritt erst durch externe Veränderungen (neue Lehrperson, die ihn anders adressiert) eine in der Erzählung zur Darstellung gebrachte veränderte Wahrnehmung auf. Damit wird deutlich, dass er sich v. a. in der Rolle als Schüler als passiv erlebt. Im Vergleich zum Schülersein entfaltet Thor Berg in seinen Erzählungen als Lehramtsstudierender hinsichtlich der antizipierten Berufsrolle als Lehrperson ein Enaktierungspotenzial. Hier entwirft er sich als aktiv handelnder Akteur und kann den Orientierungsrahmen i. e. S., nämlich eine Berücksichtigung individueller Leistungsmöglichkeiten, enactieren, indem er etwa von einem anderen Umgang mit Leistungsrückmeldung in seiner Praxis erzählt. Damit positioniert er sich konträr zu dem, was er in der Einnahme seiner eigenen Schülerperspektive als negativen Gegenhorizont erlebt hat:

Interviewerin: Hast Sachen wo du gesagt hast, das willst eben gerade gar nicht machen?

Thor Berg: Ja: (.) eben (.) wie gesagt (.) das zu: streng sein, das (.) zu früh:: (.) zu: viel (.) vom Kind von der Kindheit wegnehmen also (4) zum Beispiel (.) wenn ich einen Aufsatz (.) korrigiere (2) dann werd ich nicht den ganzen Aufsatz auf die Rechtschreibung kontrollieren (.) ich würd bei jedem Kind einen Abschnitt kontrollieren (.) und dafür (.) die Fehler wo's dort drin macht (2) die muss es dann auch (.) bearbeiten (.) (TB t3 491-497).

Das sich hier andeutende Enaktierungspotential besteht in individueller Leistungsanforderung bzw. Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen, die zugleich im positiven Gegenhorizont verortet werden.

Durch seine Position als Studierender ist es ihm nun möglich, in der Rolle als Praktikant das Entaktierungspotential zu entfalten und so ein Passungsverhältnis zwischen habituellen Dispositionen und wahrgenommenen Normen zu enactieren. Dabei übernimmt er die normative Setzung, dass Leistungsbewertung elementarer Teil schulischer Praxis ist und bedient diese institutionelle Norm. Dennoch enactiert er seinen positiven Gegenhorizont, der kontrastierend zu seinen eigenen schulischen Erfahrungen ist, indem er eine andere Praxis erzählt: In seinen Praktika ist er bemüht, seine Schüler:innen entsprechend differenziert zu adressieren und zu unterstützen.¹³

Während man also sagen kann, dass in Bezug auf Leistungsanforderung/-erbringung und -bewertung das Orientierungsschema und der Orientierungsrahmen

¹³ Weiterführende Analysen sind Teil des Dissertationsprojekts des Autors.

i. e. S. über die beiden Zeitpunkte Schulzeit und Studium homologe Muster aufweisen und damit eine gewisse habituelle Stabilität nahelegt, verändert sich der Orientierungsrahmen i. w. S.: Hier scheint sich v. a. über das Enaktierungspotential eine Veränderung in der Bearbeitung der wahrgenommenen Diskrepanz von Anforderung und Vermögen, von Norm und Habitus, zu ergeben. Dies zeigt sich in der deutlich positiveren Rolle, die Thor Berg als Studierender und Praktikant einnimmt und sich in eine Position begibt, aus der heraus er aktiv dieses Spannungsverhältnis bearbeitet. Dabei nutzt er eigene schulbiografische Erfahrungen als Negativfolie, um berufsbezogene Anforderungen in seiner Wahrnehmung ‚besser‘ zu bearbeiten. Deutlich wird hier der Stellenwert, der den eigenen Erfahrungen als Schüler für die Entwicklung und das Handeln als (zukünftige) Lehrperson aus der jetzigen Perspektive des Studierenden-Seins zugeschrieben wird.

Ein Studierendenhabitus, der sich auf die spezifischen Logiken des universitären Feldes bezieht und mit „einer forschenden, Erkenntnis überprüfenden Orientierung“ (Helsper 2019, S. 56) korrespondiert, dokumentiert sich im vorliegenden Material zu Thor Berg kaum. Das Studium scheint in seiner Eigenlogik wenig Passung und damit Enaktierungspotential für Thor Berg zu beinhalten. Die These wäre hier, dass die schulische Logik (retrospektiv als Schüler, antizipierend als Lehrperson) im Studium habituelle Resonanz erzeugt und zugleich die universitäre Eigenlogik überformt, sodass diese kaum als eigenständige Anforderung wahrgenommen wird. Entsprechend scheint hier fraglich, ob Thor Berg (in normativem Sinne) (k)einen Studierendenhabitus ausprägt, oder, ob es gerade seinem Studierendenhabitus entspricht, einer eher ‚schulischen‘ Logik verhaftet zu sein.

Was lässt sich nun in Bezug auf den Versuch einer retrospektiven Habitusrekonstruktion schlussfolgern? Deutlich wurde, dass Thor Berg mit seiner Erzählung schulbiografischer Erfahrungen Einblicke ermöglicht, was er zum Erzählzeitpunkt als bedeutsam erfahren hat. Inwiefern dies mit den Erfahrungen zum Erlebniszeitpunkt übereinstimmt und damit Schlussfolgerungen für eine Rekonstruktion eines Schüler:innenhabitus eröffnet, lässt sich nicht eindeutig bestimmen. Fest steht aber, dass die eigene Schulzeit aus der dokumentierten Studierendenperspektive hoch relevant ist. Dass bestimmte Orientierungsschemata in Erzählungen der Schulzeit und des Studiums (Praktikums) aufscheinen, wirft u. E. die grundsätzliche Frage auf, ob Habitus stärker als Kontinuum denn als feldspezifische Teilhabitus zu denken sind. Deutlich wird am Fall Thor Berg die hohe Bedeutsamkeit der Schulzeit, die prägend ist, sowohl für das Studium als auch die antizipierte Berufsrolle. Dabei zeigt sich zum Erzählzeitpunkt bei Thor Berg ein Orientierungsrahmen i. w. S., der auf Basis eigener Negativerfahrungen zentrale schulische Kenngrößen wie Leistungsbewertung und Aufgabenanforderung für sich umdeutet. Dabei ist sein schulisches Erleben der Ausgangspunkt für die Begründung seines (antizipierten) beruflichen Handelns.

4 Implikationen für eine dokumentarische Professionalisierungsforschung

Die dargestellten Überlegungen lassen nun abschließend die Frage zu, was der Mehrwert einer Rekonstruktion von Teilhabitus und ihrer feldspezifischen Verschränktheit sein kann. Eine mögliche Antwort darauf scheint uns v.a. aus der Positionierung einer Professionalisierungsforschung relevant zu sein, die angehende Lehrpersonen, also Studierende, in den Fokus rückt. Die Annahme *feldspezifischer* Habitus geht damit einher, dass vorherige Habitus als „latente Orientierungen“ (Helsper 2019, S. 49) in der Herausbildung nachfolgender Habitus bedeutsam sind. Das bedeutet, der Schüler:innenhabitus bzw. die Orientierungen zur Schulzeit sind auch in der Phase des Studiums und bei der Herausbildung eines Studierendenhabitus wirksam. Aus Sicht der Hochschule scheinen demzufolge hinsichtlich des Professionalisierungsanspruchs des Studiums folgende Aspekte bedeutsam: Zum einen ist mit der Amalgamierung von milieubezogenem (erworbenem) Habitus und feldspezifischem Habitus davon auszugehen, dass im Lehramtsstudium eine bestimmte Gruppe an Personen überhaupt eine habituelle Passung zum Feld Schule aufweist und deshalb diesen Berufsweg einschlägt.¹⁴ Gleichzeitig darf aber u.E. die Heterogenität der Studierendenschaft nicht außer Acht gelassen werden. Hinsichtlich des universitären Feldes schließen sich hier Überlegungen an, inwiefern auf die Annahme unterschiedlicher Studierendenhabitus reagiert werden könnte, indem die Herstellung eines Passungserlebens im Studium (bspw. über habitussensible Lehrangebote) das Ziel einer Professionalisierung unterstützen kann.

Zum anderen scheint es aus strukturtheoretischer und (berufs-)biografischer Perspektive der Professionalisierung zuträglich, wenn der erworbene Habitus in seiner Verbindung „zum Herkunftshabitus und zum Schülerhabitus für eine Reflexion zugänglich“ (Helsper 2018, S. 132) wird. Der Schüler:innenhabitus wäre dann zum Erlebniszeitpunkt der Schulzeit etwas Implizites, könnte aber aus der Perspektive des Studierenden-Seins selbst auf einer expliziten Ebene zum Gegenstand von Reflexion werden.¹⁵ Das Moment des Professionalisierungspotentials liegt dann genau in diesem Wechsel, wenn über die Erzählungen der eigenen

14 Hier sei auf die „gymnasiale Exklusionslinie“ verwiesen (Helsper 2018, S. 12), gemäß welcher bestimmte Schüler:innenhabitus vom Hochschulstudium exkludiert werden. Inwiefern dies zumindest für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz zu hinterfragen ist, wird im Disserationsprojekt des Autors bearbeitet.

15 Zur Bedeutung des Studierendenhabitus und seiner Relationierung mit biografischen Schulerfahrungen und antizipierten Berufsrollenhandeln siehe auch Kowalski (2022). Dort heißt es u. a.: „In dem Sinne muss es zunächst erst einmal darum gehen, dass Studierende in einen Studierendenhabitus hineinfinden und diesen sowohl in Bezug auf fachliche Anforderungen (vgl. Meister 2020, 2018; Bonnet & Hericks 2019) als auch in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Schüler:innenhabitus (Košinár 2021; Hinzke 2022) ausdifferenzieren“ (Kowalski 2022, S. 16).

Schulzeit ein Zugriff auf implizite Wissensbestände ermöglicht wird und diese zum Gegenstand der (Selbst-)Reflexion werden. Damit wäre die Schulzeit bzw. der Schüler:innenhabitus für die Entwicklung eines Studierenden- und dann perspektivisch eines Lehrer:innenhabitus bedeutsam, allerdings weniger auf der impliziten habituellen Ebene im Sinne eines Schüler:innenhabitus, sondern stärker auf einer expliziten Ebene. Eine feldspezifische Rekonstruktion eigener Erzählungen scheint damit das Potential zu bieten, die Studierenden zu irritieren und anzuregen, indem eine Distanznahme und (Selbst-)Reflexion eigener Annahmen zu einer universitären Anforderung gemacht werden, zu denen sich die Studierenden verhalten müssen.¹⁶

Während nun also für eine feldspezifische Rekonstruktion von Habitus argumentiert wurde, scheint es uns jedoch auch möglich, den Habitus insgesamt stärker als Kontinuum zu denken. Es bleibt die Frage, ob eine Rekonstruktion eines Habitus retrospektiv durchgeführt werden kann, sodass ein empirischer Zugriff auf einen Schüler:innenhabitus bzw. den Orientierungsrahmen i. w. S. zu Schulzeiten möglich wird. Immerhin scheint es Indizien dafür zu geben, dass in den retrospektiven Erzählungen habituelle, implizite Aspekte aufscheinen, es lässt sich aber nicht eindeutig rekonstruieren, inwiefern es sich um einen feldspezifischen Teilhabitus (bzw. um welchen) handelt, da diese in den Rekonstruktionen nicht eindeutig unterscheidbar sind. Hier scheint der Zugriff mittels Dokumentarischer Methode aber zumindest eine Relationierung feldspezifischer Anforderungen und entsprechender Umgangsweisen damit zu ermöglichen: Eine Berücksichtigung identischer oder sehr ähnlich gelagerter Anforderungen (Orientierungsschemata) erlaubt es, über verschiedene Phasen hinweg, die Auseinandersetzungen mit den wahrgenommen feldspezifischen Anforderungen auf Kontinuitäten und Veränderungen hin zu befragen. Hier wäre zu schärfen und empirisch zu prüfen, welche Anforderungen in beiden Feldern wahrgenommen werden. Für den Schüler:innenhabitus scheint uns im Anschluss an die heuristische Ausdifferenzierung von Kramer und Pallesen für den beruflichen/professionellen Habitus (Kramer & Pallesen 2017, S. 11-14) eine Heuristik denkbar, die spezifisch schulische (schüler:innenseitige) Handlungsanforderungen formuliert. Besonders zentral scheint hier bspw. der Umgang mit Leistungsanforderung zu sein, da das eine Anforderung ist, die in den beiden Feldern Schule und Universität bearbeitet werden muss.

Bei Thor Berg dokumentiert sich in den Erzählungen die starke Relationierung von retrospektivem Schüler:innen-Sein, Studierenden-Sein und antizipiertem

16 Auf die Probleme, die mit einer biografischen Selbstreflexion im universitären Kontext einhergehen, hat u. a. Helsper (2018) hingewiesen. Der Hinweis auf die Arbeit an fremden Fällen fokussiert v. a. „schulisch relevante Sachverhalte“ (ebd., S. 133). Hier scheint es uns lohnenswert darüber nachzudenken, ob nicht vielmehr Fälle zu *studiumsrelevanten Inhalten* bedeutsam sein könnten, bspw. wenn Auszüge aus Studierendeninterviews hochschulübergreifend zum Gegenstand von Fallarbeit werden.

Lehrer:innen-Sein, wobei das Studium als eigenständige Phase weniger bedeutsam scheint. Vielmehr deutet sich an, dass das Studium für ihn eine Transitionsphase ist, in welcher schulbiografisch relevante Bezüge (im Sinne eigener Schüler:innen-Erfahrungen) genutzt werden, um sich als (zukünftige) Lehrperson zu entwerfen. Dies scheint uns dafür zu sprechen, gemäß einer Forschung, die Professionalisierung als Prozess versteht, die Habitüs weniger feldspezifisch zu entwerfen, sondern in Auseinandersetzung mit rekonstruierten Orientierungsschemata empirisch zu bestimmen und damit als sich veränderbares Kontinuum zu denken. Zumal, wenn die in der Lehrer:innenbildung relevanten Phasen in einem rekonstruktiven Zugriff an feldspezifische Anforderungslogiken geknüpft werden, stellt sich die Frage, wie diese voneinander abgegrenzt werden (können). Für die Lehrer:innenbildung in Deutschland sind dann im Grunde fünf Phasen bedeutsam: die eigene Schulzeit (Phase I), das Studium (Phase II), das Referendariat (Phase III)¹⁷, der Berufseinstieg (Phase IV), Fort-/Weiterbildung (Phase V). Die abschließende These wäre, dass nicht alle Felder (Schule, Studium, Beruf) gleichermaßen habituell wirksam werden – so scheint es denkbar, dass für die Entwicklung eines beruflichen Habitüs (als feldspezifischer Lehrer:innenhabitus) die einzelnen Phasen je nach wahrgenommener Passförmigkeit und in Abhängigkeit von Irritationspotentialen mit ihren Anforderungen individuell je unterschiedlich gewichtig sind. Insbesondere für die Akteur:innen der hochschulischen Lehrer:innenbildung stellen sich hier Fragen nach der eigenen Bedeutsamkeit im Prozess einer wissenschaftlich orientierten Vorstellung von Professionalisierung, wenn die erlebte Schulzeit, wie empirisch angedeutet, (berufs-)biografisch gegenüber dem Angebot der Hochschule so bedeutsam ist.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014). Habitüs, Norm und Identität. In Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Schülerhabitus* (Bd. 50, S. 33-55). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In Alexander Lenger, Christian Schneickert & Florian Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitüs: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer VS.
- Dinkelaker, Jörg, Hugger, Kay-Uwe, Idel, Till-Sebastian, Schütz, Anna & Thünemann, Silvia (Hrsg.) (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.

17 Diese Phase gibt es in der Schweiz, im einphasigen, sechssemestriegen Bachelor-Studium nicht.

- Helsper, Werner (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. (S. 49-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewisheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster & New York: Waxmann.
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), S. 7-15.
- Helsper, Werner (2000a). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion: Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In Ernst Cloer, Dorle Klika & Hubertus Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 141-178). Weinheim & München: Juventa-Verl.
- Helsper, Werner (2000b). Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In Christian Beck, Werner Helsper, Bernhard Heuer, Bernhard Stelmaszyk & Heiner Ullrich (Hrsg.), *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung.: Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. (S. 29-50). Opladen: Springer Fachmedien.
- Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten & Thiersch, Sven (Hrsg.) (2014). *Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hericks, Uwe, Sotzek, Julia, Rauschenberg, Anna, Wittek, Doris, Keller-Schneider & Manuela (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen: Eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 65-80.
- Košínár, Julia (2019). Habitustransformation, -wandel oder kontextindizierte Veränderung von Handlungsorientierungen? Ein dokumentarischer Längsschnitt über Referendariat und Berufseinstieg. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. (S. 235-259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kowalski, Marlene (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 Peter Frei, Katrin Hauenschild & Barabara Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung*. (S. 3-20). Universitätsverlag Hildesheim.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35 (4), S. 344-359.
- Kramer, Rolf-Torsten (2009). *Selektion und Schulkarriere: Kindliche Orientierungsrahmen Beim Übergang in die Sekundarstufe I. Studien Zur Schul- und Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019a). *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2019b). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. (S. 73-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2019c). Theoretisch-konzeptionelle und empirische Herausforderungen des Lehrerhabitus: Eine Einleitung. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. (S. 9-23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2017). *Lehrerhandeln zwischen beruflichen und professionellen Habitus – Praxeologische Grundlegung und rekonstruktive Perspektiven*. Unveröffentlichtes Manuskript.

- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis*. [5. Aufl.]. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmeiser, Martin (2006). Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. *Soziale Welt*, 57 (3), S. 295-318.
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik Beibest* (57), S. 202-224.
- Wittek, Doris & Jacob, Cornelia (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196-203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor:innen

Jacob, Cornelia, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsbereich Lehrprofessionalität und Lehrerbildungsforschung und am Zentrum für Lehrer:innenbildung, Leitung des Halleschen Fallportals.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungsforschung, Profession(alisierungs)s-forschung, Dokumentarische Methode.
 cornelia.jacob@paedagogik.uni-halle.de

Adam, Martin, Dozent an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Primarstufe, Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung, Berufspraktische Studien, Professionalisierungsprozesse, Habitus-theorie, Dokumentarische Methode.
 martin.adam@fhnw.ch

Teil 3: Empirische Studien

b) Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext von Praxisphasen im Studium

Sabine Leineweber und Julia Košinár

Passungsverhältnisse zwischen Studierendenhabitus und Ausbildungsmilieus im Jahrespraktikum an Partnerschulen

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit Passungsverhältnissen zwischen ausbildungsbezogenen Orientierungen angehender Primarlehrpersonen im Jahrespraktikum und den jeweiligen Ausbildungsbedingungen, die durch Praxislehrpersonen gestaltet werden. Dafür wurden im Rahmen eines SNF-geförderten dokumentarischen Längsschnittprojekts Daten unterschiedlicher Ebenen zunächst in ihrer Eigenlogik rekonstruiert und mittels Mehrebenenanalyse zueinander in Relation gesetzt. Es wird der Frage nachgegangen, welche Passungsverhältnisse sich zeigen und wie Studierende(ntypen) mit den Ausbildungsbedingungen umgehen. Dabei wird deutlich, dass vor allem studierendenseitig Bemühungen erfolgen, um Passung herzustellen. Im Beitrag werden Anpassungsleistungen Studierender am Beispiel des Ausbildungsmilieus *Engführung* fallbezogen dargestellt und herausgearbeitet, inwiefern sich typenspezifische Unterschiede erkennen lassen und welche Bedeutung dies für die professionelle Entwicklung der Studierenden hat.

Schlüsselwörter

Mehrebenenanalyse, Langzeitpraktikum, Ausbildungsmilieus, ausbildungsbezogene Orientierungen

Abstract:

Matching relationships between student habitus and training environments in annual internships at partner schools

This article deals with the fit of relationship between the training-related orientations of prospective primary school teachers in the one-year internship and the respective training conditions, which are designed by practical teachers. For this purpose, as part of an SNF-funded longitudinal documentary project, data from different levels were first reconstructed in their own logic and related to each other by means of multi-level analysis. It examines the question

of which fit conditions are evident and how (types of) students deal with the training conditions. It becomes clear that efforts are being made on the part of students in particular to create a fit. In this article, the adaptation efforts of students are presented on a case-by-case basis using the example of the training milieu of narrowing and it is worked out to what extent type-specific differences can be identified and what significance this has for the professional development of students.

Keywords

Multi-level analysis, long-term internship, training milieus, training-related orientations

1 Einleitung

Mit der Einführung des Praxissemesters als Langzeitpraktikum an vielen deutschen Hochschulen wurden der Anteil der schulpraktischen Ausbildung im Lehramtsstudium erhöht und deren Zielsetzungen modifiziert (Gröschner & Klaß 2020). Damit einher gehen verstärkte Kooperationsansprüche an die verschiedenen an der berufspraktischen Ausbildung beteiligten Akteur:innen. Sie ergeben sich strukturell durch die Parallelführung der Studienbereiche an beiden Ausbildungsinstitutionen und konzeptuell durch die Schaffung so genannter ‚third spaces‘ (Zeichner 2010), in denen der interinstitutionelle Austausch von fachlicher Expertise, Erfahrungswissen und Sichtweisen auf Unterricht (Kreis et al. 2020; Nikel & Menzer 2019) intendiert ist. Damit wird eine geteilte Ausbildungsverantwortung etabliert (Fraefel 2018), worüber sich neue Anforderungen für die schulseitigen, aber auch die hochschulischen Ausbilder:innen konstituieren.

Für Studierende bedeutet ein Langzeitpraktikum einen Umgang mit der Parallelführung verschiedener institutioneller Strukturen, Logiken und Praktiken zu finden (Košinár i. d. B.; Leonhard et al. 2016). Darüber hinaus erfährt das Ausbildungsverhältnis mit ihrer Praxislehrperson¹ aufgrund der zeitlichen Dauer eine höhere Intensität als zuvor. Hierdurch kommt den Passungsverhältnissen zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen in Bezug auf Zusammenarbeit (Košinár et al. 2019), Verständigung über Aufgaben (Scherrer 2020) und die Einlassung auf Lerngelegenheiten (Košinár 2021) mehr Bedeutung zu.

An der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz (FHNW) wurde im Jahr 2017 ein Jahrespraktikum an Partnerschulen eingeführt. Damit gingen Umstrukturierungsprozesse einher, die bisherige Praktikumsformate grundlegend veränderten: Die eher individuell gestaltete Begleitung kurzer Blockpraktika durch einzelne Praxislehrpersonen wurde abgelöst durch eine kohärente Konzeption für

¹ In Deutschland sind das die schulischen Mentor:innen.

ein von verschiedenen Akteur:innen begleitetes Jahrespraktikum mit rund zwölf Studierenden an einer Partnerschule. Damit wurde u. a. die Erwartung verknüpft, dass Praxislehrpersonen als Ausbilder:innengruppe über Inhalte, Entwicklungsziele und deren Umsetzung in einen Diskurs untereinander eintreten, um Studierende über ein knappes Jahr in ihrem Professionalisierungsprozess zu begleiten.

Das vom Schweizer Nationalfonds geförderte Projekt ‚Professionalisierungsverläufe angehender Primarlehrpersonen im Kontext berufspraktischer Studien – eine rekonstruktive Längsschnitt- und Mehrebenenanalyse‘ (2017-2020) fängt diesen institutionellen Wandel und damit einhergehende Aushandlungsprozesse der Akteur:innen ein. Die Studie gibt Einblick in eine Phase des Übergangs der Einfeldung in eine Konzeption, die verschiedene „Aggregierungsebenen des Sozialen“ (Helsper et al. 2010, S. 126) einbindet. Zur (durchaus hierarchisch geprägten) „Interaktionsebene“ zwischen Student:in und Praxislehrperson, kommt mit der Etablierung einer Praxislehrpersonengruppe in einer Partnerschule „die Ebene von Institution/Milieu“ (ebd.) hinzu, die wir im Folgenden als *Ausbildungsmilieu* bezeichnen (vgl. Kap. 2)². Da davon auszugehen ist, dass sich (Partner-)Schulen durch lokale und innerinstitutionelle Rahmenbedingungen, Schulkultur und Kollegium stark unterscheiden (Nikel & Menzer 2019), ist ein Ziel des Projekts, die Ausbildungsmilieus verschiedener Partnerschulen in ihrer Differenz zu erfassen. Dabei bewegt uns u. a. die Frage, inwiefern Praxislehrpersonen einer Partnerschule über ein geteiltes Ausbildungs- und Professionalisierungsverständnis (Leineweber 2022) verfügen, wie sie dieses diskursiv verhandeln und wie es in der Begleitung ihres Studierendentandems handlungsleitend wird.

Im vorliegenden Beitrag werden wir Ergebnisse unserer Mehrebenenanalyse (MEA) vorstellen, mithilfe derer wir den Passungsverhältnissen zwischen den ausbildungsbezogenen Habitus³ der Studierenden und dem Ausbildungsmilieu an ihrer Partnerschule nachgehen. Es interessiert uns, welche Passungsverhältnisse sich im empirischen Material zeigen und wie Studierende bspw. mit inkongruenter Passung umgehen.

Unser Beitrag gliedert sich wie folgt: Nach einer theoretischen Einordnung (2.) und der Darlegung des Forschungsstands (3.) stellen wir das Gesamtprojekt (4.) vor. Wir legen darin zentrale Teil-Ergebnisse dar (4.1: Studierendenhabitus, 4.2:

2 Es wird der Begriff „Ausbildung“ verwendet, der hier auf den berufspraktischen Studienanteil verweist. Dieser erhält in der Schweizerischen Lehrer:innenbildung ein hohes Gewicht, da Primarschulstudierende ein einphasiges Bachelorstudium durchlaufen und anschließend in den Beruf einsteigen. Ein ausschließlicher Studienanteil zur Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, wie in einer zweiphasigen Lehrer:innenbildung avisiert, existiert in dieser Form nicht.

3 Wir sprechen im Beitrag vom ausbildungsbezogenen Habitus, um zu verdeutlichen, dass sich auf Basis der uns vorliegenden Daten ein spezifischer, auf die schulpraktischen Studien bezogener Teil eines Studierendenhabitus abbildet. Sofern der Begriff Studierendenhabitus verwendet wird, möchten wir diesen als auf das Partnerschulpraktikum bezogenen feldspezifischen Teilhabitus verstanden wissen.

Ausbildungsmilieus), die für die hier vorgestellte MEA relevant sind. Mit Fokus auf das Ausbildungsmilieu *Engführung* stellen wir anschließend die beiden Schritte der Mehrebenenanalyse vor (5.), wobei Einzelfälle beigezogen werden, um daran Aushandlungsprozesse mit den vorhandenen Strukturen nachzuzeichnen. Es folgen eine Diskussion der Ergebnisse und ein Ausblick (6.).

2 Theoretische Einordnung der verschiedenen Analyseebenen

Das vorliegende Projekt verortet sich im berufsbiographischen Professionalisierungsansatz (Hericks et al. 2019), der Professionalisierung als lebenslangen individuellen Entwicklungsprozess betrachtet, in den sowohl der Herkunftshabitus und während der Schulzeit entwickelte Bilder des Schulischen (Helsper 2019), als auch die Aushandlungen mit phasenspezifischen Entwicklungsaufgaben sowie strukturellen Gegebenheiten, Normen und Wertvorstellungen der konkreten Schulkultur (Hericks et al. 2018) einwirken. Die im Schüler:inhabitus angelegten Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata werden auch als Student:in oder Berufseinsteigende:r handlungsleitend, wenngleich die Anforderungslogiken aus der Schüler:innen- oder der Lehrpersonenperspektive deutlich differieren (Košinár i. d. B.; Kramer & Pallesen 2019). Die jeweiligen Handlungserfordernisse konstituieren eine Anforderungsstruktur, zu der sich (angehende) Lehrpersonen ins Verhältnis setzen müssen. Somit vollzieht sich die Genese eines Lehrer:innenhabitus „bei aller Kontinuität als ein eigenständiges und *transformatorisches Geschehen*“ (ebd., S. 80, Herv. i. Orig.). Ein Transformationsprozess bedeutet dabei immer auch eine Verschiebung von Gewissheiten, von positiven und negativen Gegenhorizonten und dem verfügbaren „Handlungspotenzial“ in der Dynamik zwischen „Krise“ und „Bewährung“ (Kramer 2013, S. 24). Wir wenden das Konzept der Krise dabei bildungstheoretisch als „biographisches Krisenmoment“ (Hericks et al. 2018, S. 112) im Sinne einer Erfahrungs- oder „Verstehenskrise“ (Combe 2015, S. 55) an, wonach sich eine „Irritation“, die sich für Studierende in der Begegnung mit der Berufspraxis in vielerlei Hinsicht zeigen kann, „als subjektive Eröffnungsbedingung des Erfahrungsprozesses als zentral“ (ebd.) erweist. Gemäß Combe vollzieht sich die Lösung einer Krise in einer „Verlaufslogik“, die wir als dynamische Prozessgestalt verstehen und ins Verhältnis zu (Krisen auslösenden) Anforderungen, den Habitus und den vorbefindlichen Rahmenbedingungen setzen.

In unserer Studie erfassen wir daher den ausbildungsbezogenen Studierendenhabitus (vgl. Kap. 4.1) über die Rekonstruktion der Orientierungen in Bezug auf wahrgenommene Anforderungen, erlebte Krisen sowie deren Lösung und die Zuweisung von Funktionen und Rolle an ihre Praxislehrperson.

Die jeweilige Partnerschule bildet den organisationalen Rahmen, in dem sich die praktikumsbezogenen *Anforderungen* für Studierende *und* Praxislehrpersonen konstituieren. Diese Anforderungen nehmen mit der Gestaltung des Praktikums durch die Praxislehrpersonengruppe milieuspezifisch ihre konkrete Gestalt an (vgl. Kap. 4.2), zu der sich die Studierenden gemäß ihres Habitus ins Verhältnis setzen.

Aus Sicht der Praxislehrpersonen kann das Partnerschulmodell verstanden werden als eine Erwartungsstruktur, die von der Pädagogischen Hochschule an sie herangetragen wird. Es gilt für sie, einen der Praktikumskonzeption entsprechenden professionalisierungsförderlichen Entwicklungsraum zu gestalten und eine Begleitung zu ermöglichen, mit der Studierende praktikumsspezifische sowie individuelle Entwicklungsziele bearbeiten können⁴. Hieraus ergeben sich Anforderungen an ihr Ausbildungshandeln, mit denen die Gruppe der Praxislehrpersonen einen Umgang finden muss. Das sich konstituierende Interaktions- und Unterstützungssystem der Praxislehrpersonen hat wiederum für die Studierenden bei der Deutung und Bearbeitung von krisenhaften Anforderungen entsprechend hohe Relevanz. Damit werden in unserem Projekt verschiedene Ebenen des Sozialen angesprochen, die wir über den Zugang der MEA empirisch abbilden und die wir in Anlehnung an Werner Helsper et al. (2010, S. 126) wie folgt unterscheiden:

1. Ebene des „Individuums“ umfasst „Verarbeitungsformen, Selbstentwürfe, individuelle Orientierungsmuster, Habitus und Biographie“ (ebd.). Diese Ebene ist im vorliegenden Projekt durch die Studierenden(-interviews) vertreten.
2. Ebene der „Interaktion“ beinhaltet „Strukturen von Aushandlungsprozessen, Interaktionen und Praktiken“ (ebd.). Diese Ebene liegt in den Beschreibungen der Studierenden über die Formen der Zusammenarbeit im Praktikum und über Erzählungen von Aushandlungsprozessen mit der Praxislehrperson vor. Die Ebene der Zusammenarbeit mit den Studierenden wird auch über die Aussagen in den Gruppendiskussionen mit Praxislehrpersonen thematisch.
3. Ebene der „Institution/Milieu“ bezieht sich auf „dominante, imaginäre Entwürfe, kulturelle Ordnungen, kollektive Orientierungen und Habitus“ (ebd.). Diese Ebene spiegeln die aus den Gruppendiskussionen mit Praxislehrpersonen rekonstruierten *Ausbildungsmilieus* an Partnerschulen wider.

In unserem Projekt definieren wir das Konstrukt Partnerschule als situativen Kontext innerhalb der Einzelorganisation Schule⁵, der den gruppenspezifischen,

4 Zwar kann das Partnerschulmodell historisch als Antwort der Bildungsverantwortlichen auf den Wunsch nach mehr Berufspraxis während des Studiums betrachtet werden. Gleichwohl lässt sich dessen Konzeption als Anforderung der Pädagogischen Hochschule deuten, die in der Praxis ‚zur Anwendung‘ kommen soll.

5 Die Ebene der Organisation Schule oder der Hochschule sowie ihr Eingebundensein in bildungspolitische Programmatiken werden in diesem Projekt aus Gründen der Komplexitätsbegrenzung nicht einbezogen.

konjunkativen Erfahrungsraum (Asbrand & Martens 2018, S. 19f.) der Praxislehrpersonen bildet. Diese stellen über ihre Interpretation von Partnerschule und ihr Ausbildungsverständnis ein ‚situations-kontextgebundenes Milieu‘ (Nohl 2007) her, das geprägt ist durch die Werthaltungen und Orientierungen der diesen Raum teilenden und gestaltenden Praxislehrpersonen. In diesen von uns sogenannten Ausbildungsmilieus ergeben sich die sozialen (Ausbildungs-)Bedingungen, denen die Studierenden im Partnerschulpraktikum begegnen. Das Ineinandergreifen der Akteurs- und der Milieuebene begründet spezifische Passungsverhältnisse, die wir mit Julia Elven et al. (2018, S. 319) als dynamische Verhältnisse zwischen institutionalisierten Strukturen von Organisationen oder Arbeitsbereichen (hier: die Partnerschulgruppe)⁶ und habitualisierten Strukturen im Individuum (hier: Studierende) definieren.

3 Forschungsstand und Ausweis von Desiderata

Unser Forschungsprojekt bietet durch die Längsschnitt- und Mehrebenenperspektive, durch den Einbezug mehrerer Akteursgruppen und Ebenen verschiedene gegenstandstheoretische Anknüpfungspunkte, z. B. an die Professionalisierungs-, Organisations- und Milieu- oder Interaktionsforschung. Mit unserem Interesse an der rekonstruktiven Bestimmung von *Ausbildungsmilieus* an Partnerschulen bewegen wir uns in einem Bereich der Erforschung von Praxisphasen, der sich weitgehend als ein Desiderat erweist. Während zu Professionalisierungsprozessen Studierender sowie zur Wirksamkeit von Praxisphasen ein umfassender Forschungsdiskurs vorliegt (vgl. Schriftenreihe der IGSP 2015ff.; Arnold et al. 2014), ist uns nur eine Studie bekannt, in der der Organisationsraum Schule im Kontext der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen untersucht wurde (Scherrer 2020). Einzig die Erforschung von Schulkulturen und das Verständnis eben dieser (z. B. Helsper 2008) bieten einen Anknüpfungspunkt. So entwickelte Kathrin Müthing (2013) im Rahmen ihrer Dissertation ein Instrument zur Erfassung von Schulkulturen und ermittelte darüber vier Kulturprofile: 1. stabile Kontrollkultur, 2. dominante Clankultur, 3. innovative Gemeinschaftskultur, 4. familiäre Hierarchiekultur (ebd., S. 95ff.). Die von uns analysierten Ausbildungsmilieus (vgl. Kap. 4.2) lassen durchaus Anschlussmöglichkeiten erkennen, was den vorsichtigen Schluss zulässt, dass sich schulkulturelle Sinnstrukturen auch in den Ausbildungsmilieus abbilden. Damit sei auf eine Leerstelle unserer eigenen Untersuchung hingewiesen, die die Relation dieser beiden sozialen Systeme und Ebenen (Schule und Partnerschulgruppe in der Schule) nicht weiter untersucht. Eine genauere empirische

⁶ Als Partnerschulgruppe wird in diesem Beitrag die Gruppe der Praxislehrpersonen einer Partnerschule gefasst.

Bestimmung der organisationalen Form der Partnerschulgruppe steht noch aus, worüber ein Anschluss an die Organisationsforschung (Mensching 2020) gegeben ist. Auch zu Passungsverhältnissen zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen finden sich nur vereinzelt Studien. Sarah Zorn und Martin Rothland (2020) rekonstruieren das Professionalisierungsverständnis von Studierenden und Auszubildenden aus ZfsL und Schule, wie es sich im Rahmen von Beratungsgesprächen im Praxissemester zeigt. Sie bestimmen vier Typen, die je nach Passungsverhältnis zueinander unterschiedliche Verständigungsformen und Entwicklungsbegleitung aufweisen (Zorn & Rothland 2020, S. 151).

Andere Studien gehen Passungsverhältnissen mittels einer Mehrebenenanalyse nach. So untersuchen Elven et al. (2018) Nachwuchs-Akademiker:innen im Wissenschaftssystem, wobei sie Passung als „strukturelle Homologie der habituellen, der Arbeitsebene und der Organisationsebene“ (S. 321) fassen und hierfür drei Merkmale definieren, die jedoch für unseren Forschungsgegenstand nicht anschlussfähig sind. Rolf-Torsten Kramer et al. (2009) rekonstruieren in ihrer Mehrebenenstudie zu Schülerhabitus Orientierungsrahmen von Schüler:innen der 4. Klasse entlang deren Bildungsorientierung, des Selbstbildes und der Sicherheit/Unsicherheit in der schulischen Umgebung, die sie zu einer Typologie der schul- und bildungsbezogenen Habitusformationen ausarbeiten. Die Autor:innen bestimmen in ihren Analysen Passungskonstellationen der Schülerhabitus zur jeweiligen Schulkultur. In dieser Mehrebenenperspektivität sehen wir eine Verbindung zu unserer Studie, wenngleich Studierende sich als Praktikant:innen in einer anderen Bildungsgangphase befinden und ihre lehrberufsbezogenen Anforderungslogiken eher an jene ihrer Ausbilder:innen heranreichen, und die Ausbildungsmilieus im Gegensatz zur Schulkultur eine innerorganisationale Struktur darstellen.

4 Vorstellung Gesamtprojekt: Erkenntnisinteresse, Design und relevante Teilergebnisse

Das bereits erwähnte Projekt ‚Professionalisierungsverläufe angehender Primarlehrpersonen im Kontext berufspraktischer Studien‘ gliedert sich in zwei Teilstudien, deren Erkenntnisse in einer Mehrebenenbetrachtung zusammengeführt werden (vgl. Abb. 1). Um die MEA nachvollziehbar zu machen, wird vor ihrer Darstellung (Kap. 4.3) im Folgenden zunächst das Vorgehen in beiden Teilstudien skizziert, wobei auch die jeweiligen in die MEA einfließenden Ergebnisse dargelegt werden (Kap. 4.1, 4.2).

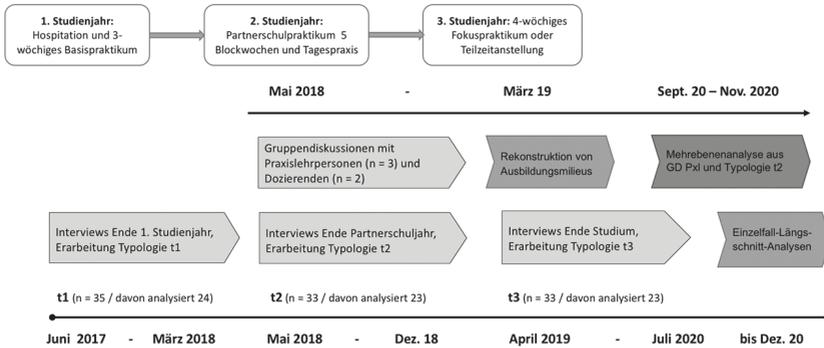


Abb. 1: Forschungsdesign des Gesamtprojekts eingeordnet in die Chronologie der Praxisphasen

Dem Gesamtprojekt liegen verschiedene Fragen zugrunde, die in den jeweiligen Teilstudien für die Datenerhebung und -analyse leitend waren. Bezogen auf den vorliegenden Beitrag verfolgen wir mit der Mehrebenenanalyse (Nohl 2013) die zentrale Frage:

Welche Passungsverhältnisse zwischen Studierendenhabitus und Ausbildungsmilieu lassen sich im Jahrespraktikum an Partnerschulen nachzeichnen?

Methodologisch schließt die Studie an die Praxeologische Wissenssoziologie, die der Dokumentarischen Methode (DM) zugrunde liegt, an (Bohnsack 2017, 2014). Deren „genetische Analyseinstellung“ bezieht sich auf die Rekonstruktion“ der impliziten Sinnstrukturen und Wissensbestände, des „modus operandi“ der Herstellung von Wissen und Praktiken in der Alltagspraxis“ (Asbrand & Martens 2018, S. 15, Herv. i. Orig.). Dieses implizite, atheoretische Wissen ist den Akteur:innen im Sprechen über ihr Handeln sowie im Handlungsvollzug i.d.R. nicht reflexiv verfügbar. Ausgehend davon, dass die schulischen, ausbildungsbezogenen und beruflichen Orientierungen im Verlauf biographischer Erfahrungen und über milieuspezifische und kulturelle Prägungen angelegt wurden, eröffnet die DM über ihre Analyseschritte den interpretativen Zugang zu dieser Wissens Ebene. Sowohl durch die Zeitdimension als auch die Relationierung verschiedener Ebenen rekonstruierter Orientierungen (fall-, typus- und gruppenbezogen) ist das Projekt als äußerst komplex und methodisch anspruchsvoll zu bezeichnen. Somit versteht sich die Studie auch als Exploration und Chance methodischer Weiterentwicklung.

4.1 Rekonstruktion von Studierendenhabitus

Im Projekt umfasst die Teilstudie mit Studierenden deren gesamte Studienzeit über drei Erhebungswellen (vgl. Abb. 1), wobei t2 ihre praktikumsbezogenen Erfahrungen zum Ende des Partnerschuljahres erforscht. Mit dem Ziel, die verschiedenen Analyseebenen (Studierendenhabitus und Ausbildungsmilieu) zueinander in Relation zu setzen, wurden nur Studierende in die Interviewstudie einbezogen, die ihr Partnerschulpraktikum an einer der drei zuvor rekrutierten ‚Forschungsschulen‘ absolvierten (Košinár 2022).

Mittels der Analyseschritte der DM (Bohnsack 2014; Nohl 2006) wurden die ausbildungsbezogenen Orientierungen der Studierenden in den verschiedenen Studienphasen, ihr (sich möglicherweise verändernder) Umgang mit Erfahrungskrisen und ihre Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur:innen rekonstruiert. Die Datenanalyse erfolgte je Erhebungswelle, sodass heute drei Querschnittsanalysen vorliegen (Košinár & Laros 2021). Erste Fallanalysen ausgewählter kontrastiver Kernfälle aus dem Gesamtsample dienten zur Identifizierung der *tertia comparationis*, die sich im Wesentlichen an den Fragestellungen dieser Teilstudie orientierten (ausführlich: Košinár 2022). Im Zuge der Analysen wurde ein je phasenspezifisches Entwicklungsproblem sichtbar, das den konjunktiven Erfahrungsraum (Bohnsack 2017) der Studierenden bildet. Für die komparative Analyse wurden zunächst an den ausgewählten Fällen (t1: N = 24) unter Anlage von fünf Vergleichsdimensionen die Orientierungen rekonstruiert und typisiert. Hierüber wurde je eine Querschnitts-Typologie entwickelt, die es ermöglichte, über die Relationierung von typisierten Handlungsorientierungen und die Rekonstruktion des Umgangs mit dem phasenspezifischen Entwicklungsproblem, die auf die jeweilige Studienphase bezogenen habituellen Dispositionen abzubilden (Košinár i. d. B., 2022). Die zu t2 (Ende des Partnerschuljahrs) rekonstruierten ausbildungsbezogenen Habitus bilden die Grundlage für den typenbezogenen Mehrebenenvergleich (vgl. Kap. 5).

Es werden im Folgenden jene Habitus in ihren zentralen Merkmalen vorgestellt, auf die wir später im Rahmen der MEA Bezug nehmen. Für ein besseres Verständnis der Differenz unter den Studierendenhabitus wird ein Auszug der Typologie von t2 dargelegt (vgl. Tab. 1), der zwei Vergleichsdimensionen (linke Spalte) und den rekonstruierten *Orientierungsrahmen in der Partnerschulphase* zeigt. Letzteren fassen wir hier als ausbildungsbezogenen Habitus.

Tab. 1: Auszug aus der Typologie studentischer Orientierungen und ausbildungsbezogener Habitus zum Ende des Partnerschuljahres (t2, N = 22, gesamte Typologie vgl. Košinár i. d. B.)

Orientierungsrahmen in der Partnerschulphase	<i>Abgrenzung</i> Partnerschulphase als <i>Zumutung und Überforderung</i>	<i>Erweiterung</i> Partnerschulphase als <i>Erfahrungs- und Erweiterungsraum</i>	<i>Entwicklung</i> Partnerschulphase als <i>Entwicklungsraum mit dem Ziel der Realisierung eigener Ideale</i>	<i>Erkundung</i> Partnerschulphase als <i>Erkundungs- und Erfahrungsraum</i>	<i>Bewährung</i> Partnerschulphase als <i>Bewährungsraum</i>
Bedeutung des Partnerschulpraktikums (praktikumsbezogene Orientierung)	<i>Potenzielles Entwicklungsangebot</i> , das durch systemimmanente Fehlentscheidungen in seiner Wirkung begrenzt/verunmöglicht ist	<i>Erweiterung eigener Fähigkeiten</i> ; Anforderungen in der Realität Schule (aktiv) begegnen	<i>Konfrontation mit Begrenzungen des lehrberuflichen Handelns</i> und intensives Arbeiten an deren Überwindung.	<i>Erkundung möglichst vieler Facetten des Handlungsfeldes</i> einer Lehrperson mit dem Ziel eigener Sicherheitserlangung	(Wertvolles) <i>Entwicklungsangebot</i> , das durch PH und Praxislehrperson vorstrukturiert und angeleitet ist.
Adressierung der Praxislehrperson (Pxl)	<i>Pxl als Quelle der Entlastung</i> soll durch <i>Reduktion der Anforderungen</i> und Erwartungen Entlastung bieten	<i>Pxl als Ermöglichende</i> soll <i>Raum für eigene Ideen und Ausgestaltung geben</i>	<i>Pxl als Ermöglichende</i> soll Raum geben und als <i>Vorbild</i> mögliche Realisierungen der Idealbilder zeigen	<i>Pxl als Beraterin</i> soll <i>Vorschläge anbringen</i> und an den eigenen Anliegen orientiert <i>beraten</i>	<i>Pxl als Handlungsanleitende und Bewertende</i> soll <i>anleiten</i> und <i>Entwicklungsbedarf aufzeigen</i>

Im Ausbildungsmilieu *Engführung*, auf das sich im Folgenden unsere MEA bezieht, befinden sich Studierende, deren Habitus sich auf Grundlage der rekonstruierten Orientierungen in den Spalten II.2 – II.5 einordnen lassen⁷. Sie werden nachfolgend skizziert.

II.2 Erweiterung

Für Studierende mit einem „Erweiterungshabitus“ dient das Partnerschuljahr der Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit in Bereichen, denen sie selbst Relevanz zuordnen. Die Begegnung mit Anforderungen im Kontext von Unterricht und Schule rahmen sie als Realitätserfahrung, der sie sich stellen wollen. Das Maß

7 Der Typus II.1 „Abgrenzung“ (Gesamtsample Studierende) war im Ausbildungsmilieu Engführung nicht vertreten.

der Einlassung und Bearbeitung bestimmen sie dabei selbst und weisen der Praxislehrperson die Rolle der Ermöglichenden zu, die ihnen – sofern sie nicht an denselben (didaktischen) Zielsetzungen interessiert ist – v. a. Raum für die Umsetzung eigener Ideen geben soll.

II.3 Entwicklung

Für Studierende mit einem „Entwicklungshabitus“ ist das größte Anliegen, ihren pädagogischen und didaktischen Idealen folgend, entsprechende Handlungsfähigkeit zu deren Realisierung zu enactieren. Dabei dient ihnen das Partnerschulpraktikum als Entwicklungsraum, in dem sie sich – teilweise unter hoher Anstrengung und mit Krisenerfahrungen – weiterentwickeln können. Die Praxislehrperson wird als Expert:in und Vorbild adressiert, die ihnen einen professionellen Umgang mit den beruflichen Anforderungen vorleben soll.

II.4 Erkundung

Studierende mit einem „Erkundungshabitus“ rahmen das Partnerschuljahr als Erfahrungsaufschichtung, mit der sie eine sich sukzessiv aufbauende Handlungssicherheit verbinden. Erkundung markiert dabei einen eher passiven Modus, in dem sie in verschiedenen Handlungsfeldern einer Lehrperson partizipieren, ohne selbst stark gestaltend einzugreifen. Entsprechend soll die Praxislehrperson Vorschläge einbringen, Möglichkeiten aufzeigen und ihnen als Coach zur Seite stehen.

II.5 Bewährung

Studierende mit einem „Bewährungshabitus“ sehen das Partnerschuljahr als ein von außen gestaltetes Entwicklungsangebot, das sie gemäß Aufträgen und Angeboten der Praxislehrperson für ihre berufliche Entwicklung nutzen können. Sie weisen ihr die Rolle als Handlungsanleitende und Bewertende zu, die auf Grundlage ihrer Expertise den Entwicklungsbedarf bei ihnen einschätzt.

4.2 Rekonstruktion von Ausbildungsmilieus

An den beforschten Partnerschulen (N = 3) nahmen jeweils fünf bis sechs Praxislehrpersonen an den Gruppendiskussionen teil. Das Verfahren der Gruppendiskussionen wurde zum einen aus Ressourcengründen gewählt, zum anderen, um die kollektiv geteilten (oder divergenten) Orientierungen der Gruppe herauszuarbeiten. Dabei folgten wir den Forschungsfragen:

1. Was dokumentiert sich hinsichtlich der Deutung des Partnerschulmodells?
2. Welche Orientierungen dokumentieren sich im Hinblick auf Studierende im Praktikum?
3. Welches Verständnis von Professionalisierung und Ausbildung Studierender dokumentiert sich?

Die Analyse erfolgte entlang der bekannten Schritte der DM (Asbrand & Martens 2018). Dabei wurde mit der *reflektierenden Interpretation* herausgearbeitet, wie die im Zuge der Diskussion aufgeworfenen Themen von der Gruppe im Diskurs bearbeitet werden und welche Orientierungen sich dahinter verbergen.

Es wurden drei divergierende Ausbildungsmilieus identifiziert, die als *Engführung*, *Ermöglichung* und *Partizipation* benannt sind. Für diesen Beitrag wird nachfolgend das Ausbildungsmilieu *Engführung* entlang der drei zentralen Vergleichsdimensionen (s. Abb. 2) beschrieben, da wir im Rahmen der MEA Bezug auf diese Partnerschule nehmen. Die beiden hierzu kontrastiven Milieus werden nur über die Abbildung dargestellt, finden aber im Rahmen des Beitrags keine weitere Berücksichtigung (ausführlich: Leineweber 2022).

	Engführung	Ermöglichung	Partizipation
Deutung Partnerschule	<ul style="list-style-type: none"> • Abgrenzung der Zuständigkeit • Negation modifizierter Ausbildungsgestaltung 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung an Funktionen • Einlassung auf modifizierte Ausbildungsgestaltung 	<ul style="list-style-type: none"> • Schule als Möglichkeitsraum des Miterlebens • Passive Ausbildungsgestaltung
Studierendenbezogene Orientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Defizitperspektive auf Studierende • Erwartung hoher Anstrengungsbereitschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungsperspektive auf Studierende • Erwartung hoher Einsatzbereitschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Perspektive auf Studierende als Helfende; Selbstläufigkeit • Erwartung eines maximalen Einsatzes
Ausbildungsverständnis	<ul style="list-style-type: none"> • Pflichterfüllungsorientiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungsorientiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Teilhabe-/Modellernorientiert

Abb. 2: Übersicht Ausbildungsmilieus an Partnerschulen (ausgewählte Vergleichsdimensionen)

Ausbildungsmilieu *Engführung*

Die Praxislehrpersonen im Ausbildungsmilieu *Engführung* deuten das Partnerschulmodell als einen losen Rahmen, in den sie sich (qua Schulleitung) fremdverordnet dauerhaft zugewiesen sehen („es wird halt zum Berufsauftrag“, Cf, Z. 107). Von Anforderungen, die sich mit dem Partnerschulmodell konstituieren, grenzen sie sich ab („its not my business“, Af, Z. 152). Zuständigkeiten, die sich aus der neuen Konzeption ergeben, weisen sie vor allem anderen Akteur:innen zu (Studierende, Dozierende der Hochschule). Die konzeptionell grundgelegten kooperativen Formate des Co-Planning und Co-Teaching werden von ihnen abgelehnt; sie zeigen sich als nicht anschlussfähig an ihr Ausbildungsverständnis, das sich an der bisherigen Ausbildungsstruktur (kurze Blockpraktika) orientiert. Diese bildet den positiven Gegenhorizont einer ihnen vertrauten Ausbildungspraxis, in der Studierende Vorgegebenes „durchkriegen“ müssen. Hierin dokumentiert sich ein an

Pflichterfüllung orientiertes Ausbildungsverständnis (Abb. 2). Damit einher gehen Elemente einer Engführung der Studierenden, die ihren Aufträgen innerhalb des gesetzten Rahmens nachkommen sollen, wobei kaum Raum für die Umsetzung ihrer Ideen oder für freie Gestaltung gegeben wird. Die eigene Orientierung der Praxislehrpersonen an *Pflichterfüllung*, die auch über biografische Bezüge zur eigenen Ausbildung legitimiert wird („ich hab als Studi immer genau gewusst wann ich was abgeben musste“, Af, Z. 149), wird auf die Studierenden übertragen und in der Ausbildungstätigkeit durch eine Form der ‘Einsozialisierung in die Pflichterfüllung’ enaktiert. Der wahrgenommene Handlungsdruck als Lehrperson und als zu erfüllen angesehene Vorgaben prägen auch das Ausbildungshandeln und legitimieren z. B. fehlende Zeit für eine gemeinsame Reflexion oder die Entwicklung eigener Unterrichtsmaterialien („das ist wie nicht gegeben gewesen bei mir das ist einfach vom Lehrmittel gekommen“, Fm, Z. 803; „da hast du nicht noch Zeit zum Ausprobieren“, Cf, Z. 809).

Die Übernahme von Unterricht wird als zentrales Lernsetting für Studierende verstanden, wobei in der Konfrontation mit Handlungsbegrenztheit ein Erfahrungswert gesehen wird und eine reflektierende Begleitung nicht notwendig scheint („dass sie mal alleine schwimmen“, Fm, Z. 396). Fehlende Anschlussfähigkeit der Studierenden wird als Verweigerung der Aufgabenerledigung gedeutet. Die studierendenbezogene Orientierung dokumentiert sich im Ausbildungsmilieu *Engführung* als eine ausgeprägte *Defizitperspektive* (Abb. 2). Studierende werden gerahmt als unselbstständige Gruppe, die wenig Engagement zeigt und die an sie gerichteten Erwartungen auf keiner erforderlichen Ebene erfüllt. Dabei wird von ihnen eine *maximale Anstrengungsbereitschaft* erwartet. Ein positiver Blick auf Studierende zeigt sich nur dann, wenn sie sich unproblematisch ins vorhandene System einfügen oder wenn sie die Lehrpersonen entlasten. Differenzierte und individualisierte Perspektiven auf Studierende werden nur in Ansätzen deutlich.⁸ Somit wird die Begleitung Studierender im Milieu *Engführung* in einem den Praxislehrpersonen bekannten Modus eigenbiografischer Praktikumserfahrungen weitergeführt.

4.3 Mehrebenenanalyse im Kontext des Gesamtprojekts

Wie bereits im Rahmen des Forschungsstands aufgezeigt, liegen bisher kaum Studien vor, die die Perspektiven verschiedener Akteur:innen in Schulpraktika aufeinander beziehen. Die MEA ist somit der Versuch, das studentische Erleben in Zusammenhang mit dem Feld (hier: Partnerschule) und seinen Akteur:innen (hier: Praxislehrpersonen) zu betrachten. Auf Grundlage der vorliegenden Auswertungen der jeweiligen sozialen Entitäten (Helsper et al. 2010, S. 128) war es

8 Trotz der Defizitperspektive der Gruppe entwickeln sich in den Mikroteams (Studierendentandem und Praxislehrperson) praktikable Formen der Zusammenarbeit. Darauf weisen auch die Passungen zum Studierendenhabitus hin (Kap. 5).

möglich, zwei Ebenen zu unterscheiden: Mehrebenenanalyse A untersucht das Zusammenwirken von Ausbildungsmilieus und den typisierten Studierendenhabitus (vgl. Kap. 5.1). Mehrebenenanalyse B untersucht die Passungsverhältnisse zwischen Student:in und Praxislehrperson - beide sind Repräsentant:innen eines Habitus bzw. eines Ausbildungsmilieus, das als „Mikroteam“ den Hauptanteil des Praktikums miteinander verbringt (vgl. Kap. 5.2). Abb. 3 zeigt die Auswertungsschritte des Gesamtprojekts in der Übersicht.

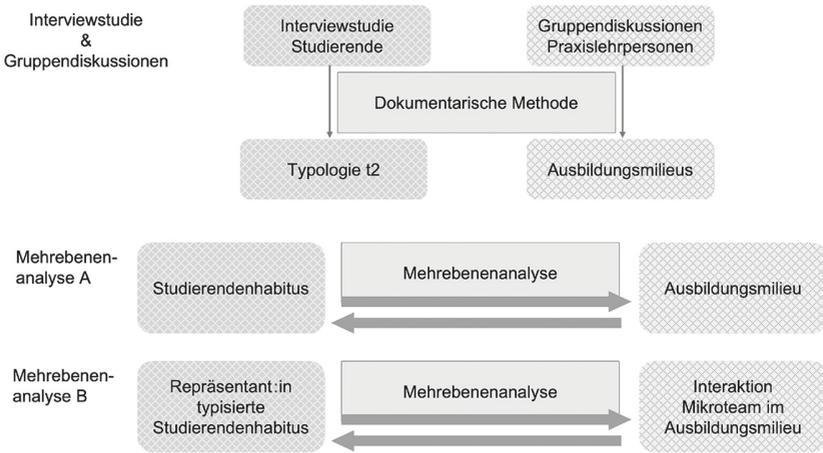


Abb. 3: Auswertungsschritte des Gesamtprojekts in der Übersicht

Grund für den Zweischritt der MEA ist das Erkenntnisinteresse daran, ob die Handlungspraxis im Mikroteam demselben *modus operandi* folgt, wie es der rekonstruierte geteilte Orientierungsrahmen des Ausbildungsmilieus vermuten lässt. Darüber hinaus erlaubt die Rekonstruktion über den Einzelfall genauere Beschreibungen des Vollzugs von Handlungen zwischen Studierenden und ihren Praxislehrpersonen, über die empirisch noch wenig bekannt ist.

5 Mehrebenenanalysen – Passungsverhältnisse zwischen Studierendentypen und dem Ausbildungsmilieu *Engführung*

In diesem Kapitel werden die beiden Schritte der Mehrebenenanalyse jeweils genauer dargelegt und mit Bezug auf Passungsverhältnisse für das Ausbildungsmilieu *Engführung* beschrieben.

5.1 MEA A: Passungsverhältnisse zwischen studentischen Habitus und Ausbildungsmilieu *Engführung*

Mit dem ersten Schritt der Mehrebenenanalyse (MEA A) wurde auf Grundlage der empirischen Ergebnisse aus beiden Teilstudien theoretisch abgeleitet, welche Passungsverhältnisse zwischen den verschiedenen Studierendenhabitus und den rekonstruierten Ausbildungsmilieus zu erwarten sind. Dies wird nachfolgend für die vier Studierendentypen beschrieben, die im Ausbildungsmilieu *Engführung* vorgefunden wurden (vgl. Kap. 4.1).

Der Erweiterungshabitus im Ausbildungsmilieu *Engführung*

Für Studierende des Erweiterungshabitus bedeutet das Partnerschuljahr die Gelegenheit, eigene Fähigkeiten zu erweitern und die eigene Selbstwirksamkeit im Realitätsraum Schule auszutesten. Dafür soll die Praxislehrperson als *Ermöglichende* Raum für eigene Ideen und deren Ausgestaltung geben, zugleich aber auch sinnstiftende Erfahrungen zulassen. Das Absolvieren des Praktikums im Ausbildungsmilieu *Engführung* ist daher zunächst als inkompatibles Passungsverhältnis zu antizipieren.

Der Entwicklungshabitus im Ausbildungsmilieu *Engführung*

Der Entwicklungshabitus zeichnet sich dadurch aus, dass seine Handlung stets darauf ausgerichtet ist, den lehrberuflichen Anforderungen in einem lösungsorientierten Aushandlungsprozess zu begegnen. Dabei werden explizierte pädagogische und fachliche Orientierungen handlungsleitend, die den selbstgesteckten Anspruch an die eigene Handlungsfähigkeit markieren. Das Ausbildungsmilieu *Engführung* produziert durch die Erwartung hoher Leistungsbereitschaft einen Leistungs- und Bewältigungsraum, der dem Entwicklungshabitus dann entsprechen kann, wenn das soziale Gefüge im Mikroteam ausreichend Anerkennung bietet.

Der Erkundungshabitus im Ausbildungsmilieu *Engführung*

Diesen Habitus kennzeichnet, dass das Partnerschuljahr als Möglichkeit der Erkundung vielfältiger Facetten des Handlungsfeldes einer Lehrperson angesehen wird, wobei zentrales Ziel das Erlangen von Sicherheit ist. Studierende im Erkundungshabitus möchten das Partnerschuljahr nutzen, um Erfahrungen für den späteren Berufseinstieg aufzuschichten. Insofern kann von einer grundsätzlichen Passung mit dem an Regeln und Pflichterfüllung orientierten Milieu *Engführung* ausgegangen werden.

Der Bewährungshabitus im Ausbildungsmilieu *Engführung*

Der Bewährungshabitus adressiert die Praxislehrperson als Aufgabenstellende und *Handlungsanleitende*. Anforderungen werden in enger Orientierung an dieser bearbeitet. Es ist hier von einer kompatiblen Passung auszugehen, wenn die Praxislehrperson dieser Anleitungsrolle nachkommt und die von den Studierenden geforderte Unterstützung bietet.

5.2 MEA B: Passungsverhältnisse zwischen Studierendentypen und Praxislehrpersonen im Ausbildungsmilieu *Engführung*

Für die MEA B wurde der Mehrebenenbezug auf der Fallebene vorgenommen. Hierzu wurden Repräsentant:innen der rekonstruierten Studierendenhabitus ausgewählt und das Datenmaterial wurde einer weiteren Analyse unterzogen. Die der Rekonstruktion der Ausbildungsmilieus zugrunde gelegten Fragen (vgl. 4.2) wurden leicht modifiziert an das Interviewmaterial der Studierendenfälle angelegt:

1. Wie deuten die Studierenden die sich durch die Praxislehrperson konstituierenden Anforderungen?
2. Wie sehen sich die Studierenden durch die Praxislehrpersonen adressiert und begleitet?
3. Wie rahmen sie das Partnerschuljahr in der Retrospektion (t2 und t3)?
4. Welche Passungsverhältnisse zwischen den Studierenden(typen) und dem Ausbildungsmilieu lassen sich identifizieren?

Hierüber sollte herausgearbeitet werden, inwiefern sich die spezifischen Merkmale des Ausbildungsmilieus in den Erzählungen der Studierenden hinsichtlich konkret erlebter Interaktionen mit ihren Praxislehrpersonen widerspiegeln und wie sie mit inkongruenter Passung und den sich hieraus ergebenden Spannungen umgehen. Mit diesem Analyseschritt wurde das Interviewmaterial aus t2 nochmals neu gewendet und für die Fragestellungen 3 und 4 mit Daten aus der Erhebung zu t3 (Ende Studium) angereichert. Rückblickend zeigt sich, dass die systematische Unterscheidung von Querschnittstypologie, Fallrekonstruktion der Ausbildungsmilieus und Mehrebenenanalyse notwendig war, um die verschiedenen Ebenen analytisch und methodisch voneinander trennen und ihr Erkenntnispotenzial nutzen zu können.

Wir stellen im Folgenden anhand zweier kontrastiver Fälle die rekonstruierten Passungsverhältnisse zwischen Studierendenhabitus und Praxislehrperson im Ausbildungsmilieu *Engführung* vor. Über den zweiten Fall (Astrid Lang) lassen sich dabei auch Aussagen über die Passung einen dritten Studierendenhabitus treffen (vgl. 5.2.2).

5.2.1 MEA B am Fallbeispiel Lukas Leitner (Erweiterungshabitus): „Ich hab nie die Bereitschaft gespürt mir das abzugeben.“

Lukas Leitner tritt das Partnerschuljahr mit dem Wunsch an, den künftigen Beruf im „größeren Zusammenhang“ zu erfahren. Für ihn ergeben sich aus der Struktur des Jahrespraktikums v. a. arbeitsorganisatorische Anforderungen. Es erweist sich für ihn als beanspruchend, die Ausbildungsorte Hochschule und Schule miteinander zu vereinbaren. „Praxiserfahrungen“ werden von ihm als positiver Gegenhorizont, als „Ausgleich“, zu Studienverpflichtungen gerahmt. Im Vordergrund stehen jene beruflichen Themen, die ihn „hinter die Kulissen sehen“ lassen und die er im Studium zu wenig erfahren kann (z. B. Zusammenarbeit mit weiteren Fachpersonen, Elternarbeit, arbeitsrechtliche Angelegenheiten). Die Praxislehrperson wird adressiert als diejenige, die ihm Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigt und ihm durch ihre Expertise Impulse für die eigene Perspektiverweiterung geben soll. Seine Praxislehrperson erfüllt offenbar zunächst die gewünschte Vorbild- und Ermöglichungsfunktion („klare Linie“, „viel mitgegeben“, „auch außerunterrichtliche Sachen“). Dieses anfängliche kompatible Passungserleben wandelt sich allerdings im Verlauf des Partnerschuljahres. Es dokumentiert sich, dass sich in allen Bereichen, die für den Studenten anfangs spannend und herausfordernd waren, im Praktikumsverlauf aufgrund sichtbar werdenden routinierten unterrichtlichen Handelns der Praxislehrperson kein Erweiterungspotenzial für Lukas Leitner mehr ergibt. Eine zusätzliche Anforderung besteht für Leitner darin, die an ihn gerichteten Erwartungen zu erfüllen, da sie unausgesprochen oder zu wenig präzise bleiben.

Lukas Leitner: Er hat auch gewisse Vorstellungen gehabt wie wir uns verhalten welche Verantwortungen wir übernehmen sollten hat sie aber nicht (.) explizit geäußert (.) hat quasi gesagt übernehmt ihr diesen Teil macht einmal (.) das finde ich auf eine Art auch toll macht einmal und dann ist er nachher gekommen und hat gesagt ok (.) ich habe das jetzt gesehen ich hätte es ganz anders gemacht (.) ich habe gedacht du würdest vielleicht noch mehr so? Oder bei den Elterngesprächen hat er gesagt wir dürfen dabei sein und dann bin ich bei einem dabei gewesen und dann hat er so gesagt ja das ist jetzt schon ein wenig minimalistisch gewesen (.) vielleicht hättest du ja auch (.) einen Teil übernehmen können von einem Elterngespräch? was ich spannend gefunden hätte aber ich habe das nie gespürt von ihm die (.) Bereitschaft mir das abzugeben [...] es ist nicht so transparent gewesen was jetzt seine Erwartungen sind. (LuLe_t2, 121-140)

Das vom Studenten benannte Kommunikationsproblem schränkt potenzielle Lerngelegenheiten in für ihn relevanten Bereichen ein. Auch findet Leitner für seine eigenen pädagogischen Orientierungen („radikal offener Unterricht“) nur wenig Offenheit beim Praxislehrer. Nachdem er diese Begrenzung anfänglich als „super Auseinandersetzung“ mit dessen didaktischen Vorstellungen rahmt, werden die Anpassungsleistungen, die die Zusammenarbeit von ihm erfordern, für ihn zunehmend konflikthaft.

Im vorliegenden Fall spiegelt sich das rekonstruierte Milieu der *Engführung* als Begrenzung auf verschiedenen Ebenen wider. Weder werden die Studierenden im kooperativen Miteinander in die Ausgestaltung außerunterrichtlicher Aktivitäten einbezogen, noch werden sie als mögliche Unterstützer:innen adressiert. Dem Wunsch von Leitner nach Mitgestaltung wird nicht entsprochen, was er als mangelnde Kommunikationsfähigkeit der Praxislehrperson deutet. Es zeigt sich eine Verlaufsentwicklung über das Partnerschuljahr hinweg, in der er sich in seinem Status als Lernender nicht hinreichend berücksichtigt sieht und zunehmend inkongruente Passung zu seinem *Erweiterungshabitus* erfährt. Über seine Praxislehrperson erfährt er eine Form der Einsozialisierung in den Beruf durch Gastgeberchaft, als im Verlauf des Jahres von dieser keine Ausbildungsfunktion mehr wahrgenommen wird.

5.2.2 MEA B am Fall Astrid Lang (Entwicklungshabitus): „Durch das habe ich doppelte Belastung gehabt.“

Mit dem hier vorliegenden Fallbeispiel lassen sich Dynamiken in einem Mikroteam abbilden, die es erlauben, die Passungsverhältnisse mit verschiedenen Ausbildungshabitus der Studierenden (*Entwicklung* und *Bewährung*) herauszuarbeiten. Astrid Lang erlebt das Partnerschuljahr aufgrund verschiedener Faktoren als „extrem große Belastung“ (z. B. hohe Belegung von Studienseminaren, Nebenjob, unzuverlässiger Tandempartner, eigener Leistungsanspruch). Hinzu kommen hohe Erwartungen der Praxislehrperson. Obwohl die Gesamtheit der Anforderungen für Lang eine Grenzerfahrung darstellt („einfach nur jeden Tag überleben“), wird der Umfang der Aufträge der Praxislehrperson nicht hinterfragt. Vielmehr sieht die Studentin die PH in der Verantwortung, „ein wenig mehr Rücksicht (zu) nehmen“. Lang fühlt sich daneben auch für ihren Tandempartner (mit)verantwortlich, den sie anfangs meint vor der Praxislehrperson schützen zu müssen. Um seine Defizite und Versäumnisse aufzufangen, kommt es zu Zusatzbelastungen für sie, die erst spät im Partnerschuljahr aufgelöst werden.

Astrid Lang: Und durch das habe ich (.) doppelte Belastung nochmal gehabt weil ich ihn eben halt (.) gedeckt habe weil ich als Mensch so bin und es ist psychisch dann auch ein wenig anstrengender gewesen mit der PH noch nebendran weil im ersten Semester habe ich neun Sachen belegt plus noch zwei Tage gearbeitet (1) ähm und das ist schon extrem viel gewesen. Und im zweiten Semester habe ich dann gefunden ich schraube es runter und dann ist es eigentlich gut gegangen. (AL_t2, 5-18)

Die Studierenden werden von der Praxislehrperson als *Unterrichts-Verantwortende* adressiert. Astrid Lang teilt sich die Stunden mit ihrem Tandempartner auf. Was zunächst vermutlich als Entlastung gedacht ist, erweist sich zunehmend als Problematik, da dessen Unzuverlässigkeit die Abstimmung und die Anschlussfähigkeit zwischen den Lektionen erschwert. Die Praxislehrperson scheint nicht

moderierend oder regulierend in den Prozess einzugreifen, sondern lässt die Defizite des Tandempartners durch Zusatzleistungen von Lang („die Einführung mit übernehmen müssen“) auffangen.

Die Studentin wird *von der Praxislehrperson* im positiven Gegenhorizont zu ihrem als hilfebedürftig wahrgenommenen Tandempartner *als Leistungsstarke* adressiert. Eine Differenzierung bzgl. Umfang oder Art und Weise der Aufgabenstellung, die der Heterogenität der Studierenden Rechnung tragen würde, liegt zunächst nicht vor. Vielmehr scheint die Praxislehrperson es den Studierenden zu überlassen, untereinander Lösungen für die Leistungsunterschiede zwischen sich zu finden. Lang übernimmt in der Folge jene beratende Funktion für den Tandempartner, die dessen *Bewährungshabitus* entspricht. Damit agiert sie in den genuinen Zuständigkeitsbereichen der Praxislehrperson und nimmt diese auch selbst nicht als Beratende in Anspruch. Sie erkennt diese vielmehr als Auftraggeberin an, deren Vertrauen sie in ihre eigenen Fähigkeiten gewinnen möchte. Erst dann kann die Praxislehrperson jene *Ermöglichende* werden, die Astrid Lang eigenständig arbeiten lässt.

In der zweiten Partnerschulphase adressiert die Praxislehrperson Lang als junge Kollegin, die nicht länger betreut werden muss und ihren Unterricht ohne Rücksprache (und Feedback) durchführen kann. Dieser neue Umstand wird von der Studentin als „Entlastung“ gerahmt. Generell scheint die Praktikumsituation weniger durch die Praxislehrperson zu einem Entwicklungsraum zu werden, als durch die beruflichen Anforderungen selbst, mit denen sie einen Umgang finden muss. Somit entlastet Lang ihre Praxislehrperson von deren Ausbildungsfunktion ihr gegenüber sowie zeitweise auch von der Betreuungsfunktion gegenüber dem Tandempartner. Diese Situation wird noch gefördert durch das fehlende Ausbildungskonzept bzw. nicht umgesetzte Kooperationsmodell im Milieu *Engführung* (vgl. Kap. 4.2). Mit Langs hohem Pflichtanspruch und der Eigenständigkeit im *Entwicklungshabitus* ist eine *Kompatibilität* mit dem Ausbildungsmilieus *Engführung* gegeben. Mit der engen Begleitung seiner Tandempartnerin und der späteren Betreuung durch die Praxislehrperson erfährt auch dieser durchgehend kompatible Passung mit seinem *Bewährungshabitus*.

5.3 Passungsverhältnisse im Überblick

Wie unsere Fallanalysen erkennen lassen, dokumentieren sich im Wesentlichen kompatible Passungsverhältnisse (vgl. Abb. 4) auch mit jenen Studierendenhabitus, deren Orientierungsrahmen nicht unmittelbar auf eine Passung mit dem Ausbildungsmilieu *Engführung* hindeuten.

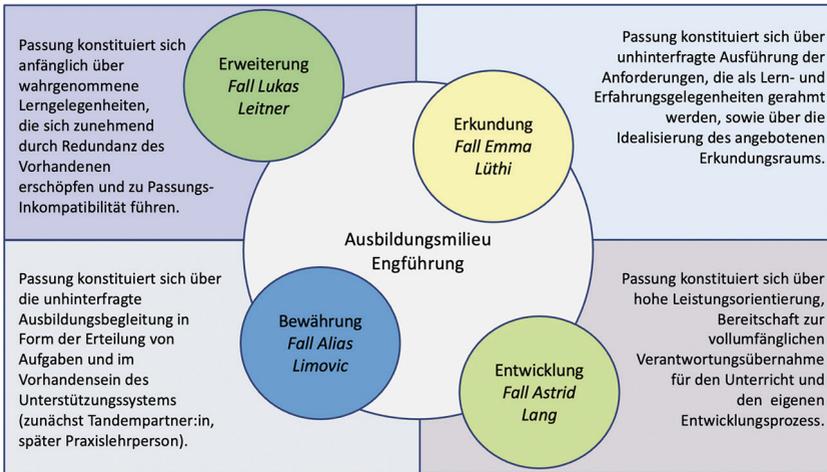


Abb. 4: Passungsverhältnisse im Ausbildungsmilieu *Engführung* (MEA B)

Dies ist auf die Passungsbemühungen und Anpassungsleistungen zurückzuführen, die studierendenseitig in den Mikroteams erkennbar werden (vgl. Kap. 6). Wie die fallübergreifende Analyse zeigt, finden Studierende des *Bewährungshabitus* im Milieu *Engführung* entlastende und beschützende Strukturen, die erst mit der zeitlichen Distanz in Erhebungswelle t3 (vgl. Abb. 1) teilweise als bevormundend betrachtet werden. Auch ermöglichen die vorhandenen Strukturen und das Verweilen in Routinen die Schließung von Ungewissheiten. Vermutlich begründet sich damit auch die Passung des *Erkundungshabitus* hinsichtlich des eingeschränkten Erfahrungsraums, da dieser wenig Risikohaftes in sich birgt. Der *Erweiterungshabitus* rahmt das Partnerschuljahr als Berufseinblick und Praxiserfahrung ebenfalls positiv, trotz der wahrgenommenen Grenzsetzungen durch die Praxislehrpersonen. Hier kommt es nur im Fall Leitner zunehmend zur Inkompatibilität zwischen dem milieuspezifischen Ausbildungsverständnis und dessen praktischer Anwendung durch den Praxislehrer und dem ausgeprägten Autonomie- und Erweiterungsstreben des Studenten. Leitner fällt damit die Rolle des „Rebellen“ im Milieu zu, der sich zwar um Würdigung der erlebten Lerngelegenheiten bemüht, aber zunehmend Kritik äußert.⁹

Erwartbar wäre eine ähnliche inkompatible Passung oder eine sukzessive Re-Identifikation auch im *Entwicklungshabitus*, da jener das Partnerschuljahr als

9 Diese Passungsdifferenz findet insofern Eingang in die Gruppendiskussion, als dass kurz über mögliche zukünftige Zugeständnisse der Gestaltungsfreiheit verhandelt wird. Eine nachhaltige Wirkungsmächtigkeit ist hier jedoch nicht zu erkennen.

Professionalisierungsraum rahmt und eine entsprechend entwicklungsfördernde Expertise von der Praxislehrperson erwartet. Jedoch zeigt sich bei beiden Fällen, dass der Berufsfeldbezug, die Schulkultur und die Möglichkeit in dieser selbstverantwortlich und eigenständig zu handeln, relevanter sind als das vorbefindliche *Ausbildungsmilieu*. Dieser Umstand bedingt zum einen eine gewisse Unabhängigkeit von der konkreten Begleitung durch die Praxislehrperson, zumal die Aufgabenzuweisungen weniger als ausbildungsbezogene, sondern als berufliche Anforderungen gerahmt werden, deren Bearbeitung für den Entwicklungshabitus „unumgänglich“ (Hericks 2006, S. 60) ist. Die ‚PH‘ steht demgegenüber als fordernde Ausbildungsinstitution da, der es obliegen würde, eine Angemessenheit hinsichtlich der Erwartung und des zeitlichen Umfangs in den Lehrveranstaltungen herzustellen. Somit ist, anders als im Fall Leitner, nicht das Ausbildungsmilieu in Bezug auf mögliche Professionalisierung oder De-Professionalisierung von Bedeutung. Der Fall Lang macht sich hiervon nicht nur unabhängig, sondern fungiert darüber hinaus noch als Unterhändlerin zwischen ihrem Tandempartner und ihrer Praxislehrperson während deren Versäumnis, eine Ausbildendenrolle einzunehmen.

6 Diskussion und Ausblick

Mit dem Ausbildungsmilieu *Engführung* haben wir eine Partnerschule aus unserem Forschungsstichprobe ausgewählt, bei der im Rahmen der MEA A hinsichtlich der Passungsverhältnisse habituelle Differenzen zu erwarten waren. Bei der Betrachtung der Fallebene wird allerdings ersichtlich, dass die Studierenden die Bereitschaft für Anpassungsleistungen und Umdeutungen der Ausbildungssituation mitbringen. Dies lässt darauf schließen, dass sie das Spannungsfeld zwischen ihren Habitus und den vorbefindlichen Ausbildungsmilieus aufzulösen versuchen, indem sich der ausbildungsbezogene Habitus amorph an die Situation anpasst und der Adressierung durch die Praxislehrpersonen zu entsprechen sucht. Damit bilden Ausbildungsmilieu und Studierendenhabitus ein „komplementäres Verhältnis“ (Asbrand & Martens 2018, S. 137), bei dem trotz differenter Vorstellungen Anschlussmöglichkeiten hergestellt werden, die – wie es scheint – v. a. studierendenseitig erfolgen. Offenbar wird damit dem Partnerschulpraktikum als Bewertungsraum Rechnung getragen.

Erst in der Retrospektion ein Jahr später (t3) lässt sich einigen Studierendenfällen im Ausbildungsmilieu *Engführung* entnehmen, dass im Partnerschuljahr Erlebtes problematisiert wird. Im positiven Gegenhorizont des abschließenden Fokus-Blockpraktikums (s. Abb. 1) wird die Begrenztheit der Ausbildungsangebote und die Einschränkung der Realisierung eigener Ideen bemängelt.

Aus professionalisierungstheoretischer Sicht ist die fehlende Ausbildungskonzeption und -gestaltung dieser Partnerschule als problematisch anzusehen. Dies

empirisch zu erfassen, scheint anspruchsvoll. Ein möglicher Schritt könnte sein, die Erkenntnisse zu Passungsverhältnissen an Modelle und Heuristiken von Professionalitätskategorien (z. B. Kramer & Pallesen 2019; Hericks 2006) anzulegen. Jedoch bleibt es auf der vorliegenden Datenbasis ein empirisch eher spekulatives Unterfangen, versucht man zu ermitteln, inwiefern inkompatible Passungen oder Homologien der Orientierungen Entwicklungsräume eröffnen oder verstellen und in welchen Konstellationen sich dies vollzieht. Lediglich die vorliegenden Längsschnittdaten aus Studierendeninterviews ermöglichen Vergleichshorizonte aus drei Praktikumserfahrungen – lassen jedoch nur bedingt Rückschlüsse auf die Ausbildungsmilieus zu. Dennoch sei an dieser Stelle auf die Notwendigkeit eines noch zu wenig geführten Diskurses zur Rolle und zum Ausbildungsverständnis der schulischen Ausbilder:innen verwiesen. Was in den kurzen Blockpraktika nicht als Leerstelle offensichtlich wurde, tritt nun im Langzeitpraktikum¹⁰ durch den engeren Austausch zwischen Hochschule und Schulakteur:innen zutage und wird für beide Seiten spürbar – Praxislehrpersonen und Studierende.

Aktuell steht die Mehrebenenanalyse für die beiden anderen Ausbildungsmilieus und somit ein Vergleich der sich konstituierenden Passungsverhältnisse noch aus. Eine weiterführende Frage ist dabei auch die Relationierung des Verhältnisses vom Studium an der PH und den Praktika in der Schule – eine von Studierenden *und* Praxislehrpersonen thematisierte Diskrepanz, bei der die spezifischen Möglichkeits- und Begrenzungsräume in der jeweiligen Institution ausgelotet werden. Daran schließt sich die Frage an, inwiefern die Übernahme von Ausbildung(-sverantwortung) eine organisationspädagogische Gestaltungs- oder Entwicklungsaufgabe sein kann bzw. welche Rolle der Organisation Schule und der Schulleitung (Scherrer 2020) darin zukommt und wie ggf. ein entsprechendes organisationales Lernen gerahmt und unterstützt werden könnte.

Eine Limitation der Studie zeigt sich mit Blick auf Fragen der Realisierung der konkreten Zusammenarbeit zwischen einzelnen Praxislehrpersonen und Studierenden (Mikroteam), so dass z. B. professionalisierungsförderliche oder -hemmende Faktoren im Verlauf sichtbar werden könnten. In der hier vorgestellten Studie haben fast ausschließlich die Erzählungen der Studierenden entsprechende Daten geliefert, wohingegen in den Gruppendiskussionen einzelne Studierende kaum thematisch wurden. Uns erscheint es daher als gewinnbringend, in einem nächsten Projekt in einer Kombination aus längsschnittlicher Betrachtung von in-actu-Situationen über Video/Audio und Interviews mit allen an der Ausbildung beteiligten Akteur:innen (auch Schulleitungen) in mehreren Organisationseinheiten von Partnerschulen mögliche Prozesse (der Organisation und der Beteiligten) forschend zu begleiten.

10 Dass die fehlende Ausbildungskonzeption dazu führen kann, keinen gesteigerten Lern- und Entwicklungsgewinn im Langzeitpraktikum zu sehen, zeigt sich auch in der Fallrekonstruktion einer vierten Partnerschule, die nicht Teil des Samples ist (Košinár et al. 2019).

Literatur

- Arnold, Karl-Heinz, Gröschner, Alexander & Hascher, Tina (Hrsg.) (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster & New York: Waxmann.
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [9. überarb. u. erw. Aufl.]. Opladen: Barbara Budrich.
- Combe, Arno (2015). Dialog und Verstehen im Unterricht. In Ulrich Gebhard (Hrsg.), *Sinn im Dialog* (S. 51-66). Wiesbaden: Springer VS.
- Elven, Julia, Schwarz, Jörg, Weber, Susanne Maria & Wieners, Sarah (2018). Organisation, Sozialisation und Passungsverhältnisse im wissenschaftlichen Feld: Potenziale qualitativer Mehrebenenanalysen für die rekonstruktive Laufbahnforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, (1-2), S. 307-322. DOI: 10.3224/zzf.v19i1-2.19
- Fraefel, Urban (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. In Lina Pilypaitytė & Hans-Stefan Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerverberufung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13-43). Wiesbaden: Springer VS.
- Gröschner, Alexander & Klauf, Susi (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 629-635). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus - Reproduktions- und Transformationspfade. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 49-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), S. 63-80.
- Helsper, Werner, Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2010). Qualitative Mehrebenenanalyse. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* [3. überarb. Aufl.] (S. 119-135). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, Uwe, Keller-Schneider, Manuela & Bonnet, Andreas (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In Marius Harring, Carsten Rohlf & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597-607). Münster & New York: Waxmann.
- Hericks, Uwe, Rauschenberg, Anna, Sotzek, Julia, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 51-67). Berlin: Barbara Budrich.
- Košinár, Julia (2024/i. d. B.). Der Studierendenhabitus: Theoretische Skizzierungen und empirische Befunde. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 27-57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, Julia (2022). Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (2), S. 268-284.
- Košinár, Julia (2021). Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien. In Tobias Leonard, Petra Herzmann & Julia Košinár (Hrsg.), *Grau, theurer Freund, ist alle Theorie. Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien* (S. 91-108). Münster & New York: Waxmann.
- Košinár, Julia (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehramtsausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.

- Košinár, Julia & Laros, Anna (2021). Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Lehrer*innenbildungsforschung – Umsetzungsvarianten und methodologische Herausforderungen. In Alexander Geimer, Denise Klinge, Stefan Rundel, & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 4/2021* (S. 221-248). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssaoar.78314>
- Košinár, Julia, Leineweber, Sabine & Schmid, Emanuel (2019). Zwischen Innovation und Bewahrung. Das Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen an Partnerschulen. In Julia Košinár, Alexander Gröschner & Ulrike Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume* (S. 189-205). Münster & New York: Waxmann.
- Kramer, Rolf-Torsten (2013). „Habit(us)-wandel“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (1), S. 13-32.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2019). Der Lehrerberitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In Ders. (Hrsg.), *Lehrerberitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 73-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten, Helsen, Werner, Thiersch, Sven & Ziem, Carolin (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kreis, Annelies, Krattenmacher, Sebastian, Wyss, Corinne, Galle, Marco, Ha, Julia, Locher, Anna & Fraefel, Urban (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), S. 407-421.
- Leineweber, Sabine (2022). Partnerschulen als Professionalisierungsraum für angehende Primarlehrpersonen – Rekonstruktionen von Ausbildungsmilieus. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (2), S. 254-267.
- Leonhard, Tobias, Fraefel, Urban, Jünger, Sebastian, Košinár, Julia, Reintjes Christian & Richiger, Beat (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (1), S. 79-98.
- Mensching, Anja (2020). Die referenzierende Interpretation als Weiterentwicklung der dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion des Verhältnisses von Kommunikativität und Konjunktivität in Organisationen. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode* (3) (S. 279-295). Berlin: ces.
- Müthing, Kathrin (2013). *Organisationskultur im schulischen Kontext - theoriebasierter Einsatz eines Instrumentes zur Erfassung der Schulkultur*. Technische Universität Dortmund: Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie.
- Nohl, Arnd-Michael (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2>
- Nohl, Arnd-Michael (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (1), S. 61-74.
- Nohl, Arnd-Michael (2006). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Scherrer, Christa (2020). Die Praxisausbildung zukünftiger Lehrpersonen an lernenden Organisationen – Aufgaben und Rollen von Praxislehrpersonen und Schulleitungen in der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule. University of Zurich: Faculty of Arts. <https://doi.org/10.5167/uzh-187996>
- Zeichner, Kenneth M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), S. 89-99.
- Zorn, Sarah Katharina & Rothland, Martin (2020). Auf (Ab-)Wegen oder: Wie man eine „professionelle“ Lehrkraft wird. Professionalisierungsverständnisse im Praxissemester. In Immanuel Ulrich & Alexander Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 129-153). Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (9). Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen

Leineweber, Sabine, Prof. Dr.,

Leiterin der Professur Berufspraktische Studien und Professionalisierung
an der Pädagogischen Hochschule FHNW, Institut Primarstufe.

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung im Lehrer:innenberuf,
Lehre und Konzeptentwicklung Berufspraktische Studien, Qualifizierung
von Praxislehrpersonen.

sabine.leineweber@fhnw.ch

Košinár, Julia, Prof. Dr.,

Leiterin des Forschungszentrums Lehrberufe und pädagogische
Professionalität an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Berufsbiografische Professionsforschung zu
lehrberuflichen Laufbahnwegen, Pädagogische Professionalität im Wandel,
Dokumentarische Längsschnittforschung, Hochschul- und Seminardidaktik,
Qualifizierung von Ausbilder:innen.

julia.kosinar@phzh.ch

Astrid Kohl, Angelika Magnes und Julia Seyss-Inquart

Doing Co-Planning: Praktiken der Kooperation von Praxislehrpersonen und Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, welche Orientierungen Studierende und Praxislehrpersonen in Bezug auf Unterrichtsplanung in einem kooperativ angelegten Setting etablieren und wie sie ihre Planungspraktiken beschreiben. Auf Basis von vier Gruppendiskussionen mit Praxislehrpersonen und Studierenden werden Prozesse der kooperativen Unterrichtsplanung, mittels der dokumentarischen Analyse und einer Auswertung im Hinblick auf Praktiken, herausgearbeitet. Es zeigt sich, dass der Planungsprozess für die Praxisteams drei wesentliche Elemente besitzt: Das erste Element ist ein Planungsgespräch im Praxisteam, das zweite Element bildet eine detaillierte Ausarbeitung mit einer schriftlichen Darstellung der Planung und als drittes Element konnten Absprachen zwischen den Studierenden identifiziert werden. Zudem wird deutlich, dass Planung sinnbildlich als Werkzeug benutzt wird, um den Unterricht zu realisieren – allerdings als Werkzeug mit unterschiedlichen Funktionen für Praxislehrpersonen und Studierende. Diese Ergebnisse werden im Hinblick auf das Spezifische einer dokumentarischen Professionalisierungsforschung diskutiert.

Schlüsselwörter

Berufspraktische Professionalisierung, Co-Planning, Unterrichtsplanung, Praktiken der Kooperation, Dokumentarische Professionalisierungsforschung

Abstract:

Doing Co-Planning: Practices of cooperation between practical teachers and student teachers

This article explores the question of how co-planning is carried out collaboratively by student teachers and in-service teacher trainers. Based on four group discussions (with student teachers and in-service teacher trainers) processes of cooperative lesson planning are elaborated. It is shown that the planning process consists of three essential elements for both in-service teacher trainers

and student teachers: The first element is a planning discussion among the whole team, the second element is a detailed elaboration in form of a written documentation of the lesson plans and as a third element agreements between the student teachers could be identified. In addition, it becomes clear that planning is used as a tool for implementing teaching – however, as a tool with different functions for student teachers and in-service teacher trainers. These results are discussed with focus on the specifics of documentary professionalization research.

Keywords

Professional development, Co-Planning, Lesson planning, practices of cooperation, documentary professionalization research

1 Schulpraktische Studien als Lernfeld für Unterrichtsplanung

Die schulpraktischen Studien gelten als zentrales Element von Lehramtsstudien. Aussagen zur Bedeutung der Schulpraktika für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen sind allerdings nicht leicht zu tätigen (Košinár et al. 2016, S. 17). Einer der wesentlichen Aspekte der Expertise von Lehrpersonen ist die Unterrichtsplanung – Stephan Wernke und Klaus Zierer (2017, S. 7) betonen etwa, dass sich in der Planung „Fachkompetenz, didaktische Kompetenz und pädagogische Kompetenz“ (ebd., S. 10) zeigen. Dementsprechend kommt der Unterrichtsplanung auch eine zentrale Bedeutung im Kontext der Lehrpersonenbildung und in der Professionalisierungsforschung zu (Weingarten 2019, S. 23).

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass „Unterrichten als weitgehend planmäßiges, intentionales, institutionelles und vor allem erzieherisches Handeln“ Planung braucht (Hattie & Zierer 2020, S. 11). Versteht man Unterricht als Situation, in der die Beteiligten gemeinsam sinnhafte Lehr- bzw. Lernaktivitäten realisieren, Bedeutungen aushandeln und Beziehungsstrukturen gestalten, wird klar, dass die Funktion der Unterrichtsplanung darin liegt, diese Aushandlungsprozesse angemessen zu unterstützen (Weingarten 2019, S. 120). Die Unterrichtsplanung wird auch als ein wesentlicher Prädiktor für einen qualitativvollen Unterricht gesehen (ebd., S. 236). Andrea Seel und David Wohllhart (2022, S. 192) merken jedoch kritisch an, dass laborierte schriftliche Unterrichtsplanungen ein „Ausbildungsartefakt“ sind. Die Frage, wie Unterrichtsplanung in Lehramtsstudien vermittelt werden kann, ist daher von besonderer Bedeutung.

In der Professionalisierungsforschung wird Kooperation als wichtiger Bereich identifiziert: Sowohl die von Manuela Keller-Schneider (2010) formulierte Entwicklungsaufgabe ‚Mitgestaltung‘ als auch aktuelle Forschungsergebnisse zu

Kooperationen von Praxislehrpersonen¹ und Lehramtsstudierenden (dazu etwa Zorn 2020; Košinar et al. 2019; Kreis & Gallo 2019; Idel & Kahlau 2018; Zorn & Korte 2018) legen nahe, dass Kooperation ein wichtiger und zugleich herausfordernder Bereich im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung ist. Kooperative Formen der Unterrichtsplanung im Rahmen der Lehramtsausbildung setzen an diesem Punkt an, indem sie ko-konstruktive Unterrichts(vor)besprechungen (Co-Planning) als förderliche Lerngelegenheit für Lehramtsstudierende vorschlagen (Staub et al. 2014, S. 338). Kurt Reusser und Urban Fraefel (2017) gehen etwa davon aus, dass Studierende in der Zusammenarbeit mit erfahrenen Lehrpersonen lernen, Unterricht zu planen mit dem Ziel, Lern- und Entwicklungsprozesse bei Schüler:innen auszulösen und zu begleiten. Kurz umrissen zeigt sich in der schulpraktischen Ausbildung folgende Ausgangslage: Unterrichtsplanung wird als zentral gesetzt, deren Vermittlung stellt allerdings eine Herausforderung dar, der mit kooperativen Settings begegnet wird.

Zugleich kann die schulpraktische Ausbildung auch als Ort in den Blick genommen werden, an dem Studierende in der Arbeit mit den Praxislehrpersonen zu ‚professionellen‘ Subjekten werden. Mit diesem Blick stellt sich die Frage, welche Orientierungen Studierende und Ausbildungslehrpersonen in Bezug auf Unterrichtsplanung leiten. Immanent wird mit diesem Blick aber auch die Frage nach der „Vollzugswirklichkeit“ (Hillebrandt 2015, S. 17) von Unterrichtsplanung im Spannungsfeld von Schule und Hochschule. Tobias Leonhard et al. (2018, S. 8) beschreiben diese beiden Perspektiven als „zwei Seiten einer Medaille“ – während die „Praktiken die ‚objektive‘ und beobachtbare Seite der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ihren institutionellen Rahmungen darstellen“, repräsentieren die „Orientierungen die ‚subjektiven‘ Strukturen der Teilnehmenden an diesen Praktiken“. Beiden Perspektiven wird in diesem Beitrag Raum gegeben, indem den Fragen nachgegangen wird, welche Orientierungen Studierende und Praxislehrpersonen in Bezug auf Unterrichtsplanung in einem kooperativ angelegten Setting etablieren und wie sie ihre Planungspraktiken beschreiben.

Im folgenden Abschnitt werden zunächst Forschungsergebnisse zur kooperativen Planung von Praxislehrpersonen und Studierenden aufgearbeitet. Danach werden der Kontext der Studie, die Umsetzung von Co-Planning im Rahmen des Praxiskonzepts an der PPH Augustinum (Graz) sowie das begleitende Forschungsprojekt *Pädagogische Professionalisierung forschend begleiten* (GoProf) dargestellt. Nach einer Erläuterung des methodischen Vorgehens (Datenerhebung und -auswertung) werden die Ergebnisse der Studie (planungsbezogene Orientierungen und Praktiken der Praxisteams) vorgestellt und abschließend im Hinblick auf das Spezifische einer dokumentarischen Professionalisierungsforschung diskutiert.

1 Als Praxislehrpersonen werden in diesem Beitrag Lehrpersonen bezeichnet, die an Schulen unterrichten und im Zuge dieser Tätigkeit die Praktika mit den Studierenden gestalten.

2 Kooperative Planung von Studierenden und Praxislehrpersonen

Seit geraumer Zeit wird in der Forschung zu den schulpraktischen Studien wieder verstärkt Aufmerksamkeit auf die Unterrichtsplanung gelegt (Seel & Wohlhart 2022, S. 192; Weingarten 2019, S. 236). Mit dem Fokus des Beitrags auf kollektive Praktiken des Doing Co-Planning von Praxislehrpersonen und Studierenden sind Studien zur kooperativen Planung im Praxisteam ein wesentlicher Bezugspunkt. Daneben sind auch Studien zur kooperativen Planung in Lehrpersonenteams sowie allgemein zu Kooperation im Rahmen der Ausbildung (in Praxisteams und zwischen Studierenden) von Interesse.

Bereits 2008 können Kathrin Futter und Fritz Staub zeigen, dass Unterrichtsvorbesprechungen hilfreicher erlebt werden als Unterrichtsnachbesprechungen und dass der Nutzen von Unterrichtsvorbesprechungen für Praxislehrpersonen wie Studierende am häufigsten darin besteht, Sicherheit zu gewinnen (S. 132ff.). In aktuellen Studien zur kooperativen Unterrichtsplanung von Studierenden und Praxislehrpersonen wird deutlich, dass Planungsgespräche mehrheitlich dialogisch verlaufen, wobei ko-konstruktive Sequenzen nur teilweise beobachtet werden können (Hartmann et al. 2017, S. 146). Dass Praxislehrpersonen in Planungssequenzen mit Studierenden, im Unterschied zu Feedbacksequenzen, verstärkt kontrollierende Strategien anwenden, betont Gabriele Frühwirth (2020, S. 234). Des Weiteren zeigen die Ergebnisse der Studie, dass die Studierenden gerade im Bereich der Unterrichtsplanung Autonomie als wichtig erachten (ebd. S. 241). Als wirkungsvoller Ansatz zur Professionalisierung wird das von Fritz Staub et al. (2015) entwickelte Fachspezifische Coaching angesehen – Eva Becker et al. (2019) können in ihrer Studie signifikante Veränderungen des Verhaltens von Praxislehrpersonen in ko-konstruktiven Planungsgesprächen nachweisen.

Forschungsergebnisse zur kooperativen Unterrichtsplanung von Lehrpersonen weisen darauf hin, dass diese Prozesse von unterschiedlichen Orientierungen geleitet sind. So kommt Christopher Hempel (2020, S. 221) zum Schluss, dass sich neben einem Fokus auf die Schüler:innen gruppen- und gegenstandsbezogene Orientierungsrahmen zeigen. Hinsichtlich der Kooperation stellt sich in dieser Untersuchung das Treffen von Entscheidungen als zentral heraus und es werden zwei Modi herausgearbeitet, nämlich „Aushandlung“ und „Aufteilung“ (ebd., S. 224ff.). Dass das gemeinsame Planen vor allem der Entlastung dient, jedoch weniger zur Professionalisierung der eigenen Person bzw. des beruflichen Handelns genutzt wird, verdeutlichen Elke Hildebrandt et al. (2017, S. 582f.) mit den Ergebnissen ihrer Untersuchung zu Teamteaching-Planungsprozessen bei Primarstufenlehrpersonen. Auch in diesem Setting lassen sich, wie in Teams von Praxislehrpersonen und Studierenden, ko-konstruktive Ansätze nur teilweise beobachten.

Mit Doing Co-Planning rückt neben der Planung auch die Kooperation im Rahmen der schulpraktischen Studien in den Fokus. Nach Elisabeth Haas et al. (2021, S. 235) sehen Studierende die Kooperation im Praxisteam als Lern- und Erfahrungsraum, in dem sie begleitet und unterstützt durch die Praxislehrpersonen professionelle Kompetenzen aufbauen können. Die Praxislehrpersonen erkennen wiederum, dass sie diesen Lern- und Erfahrungsraum ermöglichen können. Gleichzeitig identifizieren sie im Mentoring gewisse Chancen und Perspektiven für sich selbst. Nicht nur Studierende, sondern auch Praxislehrpersonen erkennen demnach in diesem Setting ein Potenzial für die eigene Professionalisierung (u. a. S. 235). Julia Košinár und Emanuel Schmid (2017, S. 469) zeigen, dass Praxislehrpersonen abhängig von der Orientierung der Studierenden als Ressource wahrgenommen werden oder auch nicht. Die „tradierte Praktik des «Machenlassens»“ auf Seiten der Praxislehrpersonen erleben Studierende demnach zum Teil als „zu viel oder zu wenig Anleitung und Anregung“ (ebd.). Analog zu den Studierenden finden sich nach Urban Fraefel (2018, S. 34ff.) auch bei Praxislehrpersonen Formen des Umgangs mit der Anforderung Kooperation im Mikroteam. Deutlich wird, dass der Kooperationsstil im Praxisteam wesentlich von den Praxislehrpersonen bestimmt wird.

In diesem Zusammenhang kristallisiert sich in verschiedenen Studien die Gestaltung der Kooperationsbeziehung als wesentlicher Aspekt der Zusammenarbeit in Praxisteams heraus. Die Arbeit an der Beziehung wird von Till-Sebastian Idel und Joana Kahlau (2018, S. 252) als zentrale Entwicklungsaufgabe gesehen, die gemeinsam von Studierenden und Praxislehrpersonen zu bearbeiten ist. Astrid Kohl et al. (2021, S. 114ff.) betonen in diesem Prozess insbesondere die (Mit-)Verantwortung der Studierenden an der Gestaltung des Beziehungsgefüges im Sinne einer Peer-Beziehung.

Ein weiterer Aspekt der Kooperation ist die Rollenkonstruktion der Akteur:innen im Praxisteam. Nach Sarah Katharina Zorn (2020, S. 501ff.) gestaltet sich diese aus Perspektive der Studierenden innerhalb eines Spannungsfeldes. So werden die Studierenden einerseits von den Praxislehrpersonen „schon jetzt“ als Kolleg:innen adressiert und agieren auch entsprechend. Auf der anderen Seite wird deutlich, dass die Studierenden als Lernende und eben „noch nicht“ als Kolleg:innen bzw. Lehrpersonen gesehen werden und sie sich selbst auch so erleben. Der Austausch im Praxisteam ist also (teilweise) durch Asymmetrie und Hierarchie charakterisiert. Dass Studierende wie Praxislehrpersonen „die angehenden Lehrkräfte als Novizen und die Auszubildenden als Experten“ sehen, darauf weisen Sarah Katharina Zorn und Martin Rothland (2020, S. 139) hin.

In kooperativen Ausbildungssettings bildet das Studierendenteam eine Einheit, in der sich unterschiedliche Prozesse der Zusammenarbeit entwickeln. Annelies Kreis und Marco Gallo (2021, S. 81) sprechen von einem „hohen Professionalisierungspotenzial der Peerinteraktionen“ und betonen, dass die Peers „eine Konstante im

Praktikum“ darstellen. Auch Holger Weitzel und Robert Blank (2019, S. 403) bestätigen in ihrer Untersuchung von Peer Coaching bei der Unterrichtsplanung, dass „Planungsgespräche zwischen Peers [...] das Spektrum an Lerngelegenheiten von Studierenden im Praktikum“ erweitern. Lea De Zordo et al. (2018, S. 176ff.) eruiert in ihrer Studie drei Kategorien von Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit Studierender. Für erfolgreiche Kooperation sind aus Studierenden-sicht demnach besonders Aspekte der „Beziehung“ (z. B. respektvoller Umgang, ähnliche Ansichten, gegenseitige Unterstützung, Sympathie), weiters „individuelle Merkmale“ der Personen (z. B. Offenheit, Motivation, Verlässlichkeit) und schließlich Aspekte der „Organisation“ (z. B. Absprachen oder gemeinsames Planen) relevant.

In der Zusammenschau der Forschungsarbeiten wird deutlich, dass sowohl Kooperation als auch Planung wesentliche Faktoren in der Ausbildung sind. Die gemeinsame Perspektive von Studierenden und Praxislehrpersonen als Team ist daher ein wichtiger Ansatzpunkt in der Professionalisierungsforschung. Hier setzt die Teilstudie von GoProf an, die im folgenden Abschnitt näher beschrieben wird.

3 Der Kontext der Studie: Co-Planning an der PPH Augustinum

Im Studienjahr 2015/16 wurden die österreichischen Lehramtsstudien neu konzipiert. An der PPH Augustinum wurde in diesem Prozess für die Primarstufe ein neues Konzept der Pädagogisch Praktischen Studien (PPS) entwickelt. Die praktischen Phasen der Ausbildung sind an den folgenden Leitprinzipien ausgerichtet: „Eigenverantwortung der Studierenden, Partizipation und Partnerschaftlichkeit“ (Seel & Wohlhart 2022, S. 194). Im Zentrum stehen ko-konstruktive Lernsettings in einer Arbeits- und Lerngemeinschaft von Praxislehrpersonen und Studierenden sowie das Erleben von möglichst ‚realitätsnahen‘ beruflichen Anforderungen. Im aktuellen Praxismodell gibt es Praktika vom 3. bis zum 7. Semester. Der individuelle Kompetenzerwerb der Studierenden wird durch hochschulische Begleitformate (Praxiskoordination, Pädagogische Reflexionsseminare, Schwerpunktateliers, Professionalisierungsportfolio) unterstützt. Ein besonderes Element des Praxismodells bilden die PPS im 4. und 5. Semester. Diese Praxisphase ist am Grundgedanken einer ‚Community of Practice‘ (Wenger 1998; Lave & Wenger 1991) orientiert. Die Praxisteams bilden über diese zwei Semester am selben Praxisort eine konstante Arbeitsgemeinschaft, die auf eine intensive Kooperation zwischen Studierenden und erfahrenen Praxislehrpersonen zielt. Die wesentliche Säule dieser Kooperation bildet Co-Planning und Co-Teaching. Im Co-Planning und Co-Teaching steht das Lernen der Schüler:innen im Zentrum. Die Praxisteams planen und gestalten Lernumgebungen gemeinsam und übernehmen auch gemeinsam die Verantwortung für das unterrichtliche Handeln und die Unter-

stützung des Lernens der Schüler:innen (zum Praxiskonzept Seel & Wohlhart 2022, 2020; Kohl et al. 2021; Seel 2018).

Eine forschende Begleitung der Implementierung wurde von Beginn an aufgebaut und wurde 2018 mit dem Forschungsprojekt GoProf fortgesetzt. Im Fokus des Projekts stehen die Erfahrungen der Studierenden und der Praxislehrpersonen mit dem neuen Praxiskonzept der PPH Augustinum. Der Anspruch des Forschungsprojekts ist, einerseits zur Theoriebildung beizutragen und andererseits das Praxiskonzept der PPH forschungsbasiert weiterzuentwickeln. Um dieser Zielsetzung gerecht zu werden, orientiert sich GoProf methodologisch an Design Based Research (u. a. Barab 2014) und arbeitet mit verschiedenen Daten (schriftliche Reflexionsprüfungen, Gruppendiskussionen, Fragebögen, audioaufgezeichnete Planungsgespräche) und unterschiedlichen Auswertungsmethoden (dokumentarisch (Bohnsack 2010), dokumentarische Subjektivierungsanalyse (Amling & Geimer 2016), Inhaltsanalyse (Mayring 2010)). GoProf ist zirkulär bzw. iterativ angelegt und hat dementsprechend einen Projektplan mit sich wiederholenden Instrumenten, die jedoch an die Gegebenheiten angepasst, erweitert, verändert, ausgetauscht etc. werden. Durch das Forschungsprojekt wurden schon Entwicklungen im Bereich der Fortbildung von Hochschullehrpersonen, in der Curriculumsüberarbeitung und in der Hochschulorganisation angeregt. Wie von Dieter Euler und Peter F. E. Sloane (2014, S. 8) für Design Based Research postuliert, zielt der Erkenntnisgewinn von GoProf jedoch nicht nur auf „situationsspezifische“, sondern auch auf „generalisierbare Befunde“ ab. In diesem Sinn ist das Interesse an den Praktiken der kooperativen Unterrichtsplanung eines, das über die Hochschulentwicklung hinausgeht.

4 Datenerhebung und -auswertung

Der vorliegende Beitrag basiert auf den Ergebnissen einer Teilstudie des Projekts GoProf, deren Daten aus Gruppendiskussionen stammen, die im Jahr 2019 durchgeführt wurden. Es handelt sich dabei um zwei Diskussionen mit Praxislehrpersonen und zwei mit Studierenden des 5. Semesters. Die Lehrpersonen und Studierenden wurden über eine Information zum Forschungsprojekt und den Gruppendiskussionen mit der Bitte um Teilnahme rekrutiert. Interessierte konnten sich per E-Mail beim Forschungsteam melden. So kamen vier Gruppen mit jeweils fünf oder acht Teilnehmer:innen zustande. Die Gruppendiskussionen dauerten ca. 90 Minuten und wurden audioaufgezeichnet. Geleitet wurden die Gruppendiskussionen von jeweils zwei Personen aus dem Forschungsteam, die den Praxislehrpersonen und den Studierenden aus unterschiedlichen hochschulischen Kontexten bekannt waren. Die Gruppendiskussionen wurden leitfadengestützt durchgeführt, allerdings mit möglichst erzählgenerierenden und offenen Fragen.

Ausgewertet wurden die Gruppendiskussionen anhand der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010). Mit Hilfe dieser Methode kann auf das so genannte „konjunktive Wissen“ geschlossen werden. Konjunktives Wissen ist Wissen, das nicht explizierbar, aber handlungsleitend ist (den Akteur:innen ist das Wissen als solches nicht zugänglich, auch nicht durch Reflexion oder Nachfragen, aber es leitet das Handeln). Ziel der Analyse war es, kollektive Praktiken des Doing Co-Planning zu beschreiben, um Prozesse der kooperativen Unterrichtsplanung sichtbar zu machen. Das konkrete Vorgehen in der Auswertung: Die Teile der Gruppendiskussionen, in denen Co-Planning thematisiert wurde, wurden transkribiert. Zur Analyse ausgewählt wurden Passagen mit Hilfe von „Fokussierungsmetaphern“, die durch eine „interaktive und metaphorische Dichte“ geprägt sind (Bohnsack 2010, S. 137). Die weitere Analyse wurde entlang der von Ralf Bohnsack (2010, 134ff.) beschriebenen Schritte der „formulierenden“ und der „reflektierenden Interpretation“ sowie einer „komparativen Sequenzanalyse“ nach Arnd-Michael Nohl (2012, 35ff.) vorgenommen. Über die formulierende Interpretation und die reflektierende Interpretation wurden positive und negative Horizonte sowie das Enaktierungspotenzial analysiert und schließlich über eine komparative Analyse und Kontrastierungen zu Orientierungen verdichtet. Diese Vorgehensweise wurde zuerst getrennt für die Passagen aus den Gruppendiskussionen mit den Studierenden und den Praxislehrpersonen durchgeführt und in einem weiteren Schritt wurden diese zusammengeführt. So konnten schließlich ‚geteilte‘ Orientierungen der Praxisteams rekonstruiert werden. Auf eine Typenbildung wurde zu Gunsten eines Fokus auf die Praktiken des Co-Planning verzichtet.

Praktiken werden in diesem Forschungsprojekt mit Andreas Reckwitz (2003, S. 289) verstanden als „typisiertes, routinisiertes und sozial ‚verstehbares‘ Bündel von Aktivitäten“. Reckwitz (2003, S. 295) betont zudem die Bedeutung des jeweiligen „sozialen Feldes“ für die Praktiken. Soziale Praktiken sind damit Handlungen, die auf praktischen Wissensbeständen basieren; sie werden von den Akteur:innen erkannt und diese verstehen, wie sie zum Vollzug beitragen können. Praktiken können deshalb in den Gruppendiskussionen nicht in situ beobachtet werden, wie es an ethnographischem Material möglich wäre. In den Gruppendiskussionen lassen sich jedoch sehr wohl Beschreibungen der praktischen Wissensbestände gemeinschaftlicher Planungsprozesse und damit auch Beschreibungen der Planungspraktiken der Akteur:innen identifizieren. Martin Bittner und Jürgen Budde (2017, S. 27) beschreiben das Verhältnis von Explizitem und Implizitem folgendermaßen: „Explizites und Implizites sind also Teile von Praktiken, welche die Aktivitäten ordnen, ihnen Bedeutung verleihen und diese so in Form von zugleich flexiblen wie stabilen Praktiken emergieren lassen“. Da sich sowohl die Orientierungsrahmen als auch die Praktiken auf implizite Wissensbestände beziehen, wurden die Orientierungen als Ausgangspunkt verwendet, um Beschreibungen von Praktiken auf die Spur zu kommen. In Anlehnung an Karen Geipels (2019)

Vorschläge zu einer poststrukturalistisch-praxeologischen Forschungsperspektive auf Gruppendiskussionen wurde das Material in mehreren Schritten analysiert. Die Analyse der Diskursorganisation – diese wurde im Zuge der dokumentarischen Auswertung bereits vorgenommen – wurde genutzt, um die Aushandlungsprozesse der Gruppe sowie die Iterabilität in den Blick zu nehmen. Ziel einer solchen Perspektive ist es laut Geipel (2019, S. 21) „legitime Ordnungen des Denk- und Sagbaren“ sichtbar zu machen. Insbesondere die Beschreibungen von Routinen wurden in der Analyse berücksichtigt, da diese auf Praktiken verweisen können – auf Theodore Schatzki Bezug nehmend formulieren Bittner und Budde (2017, S. 27): „Wissen bedeutet in dieser praxistheoretischen Perspektive eben nicht rationales Kalkül, sondern Regeln, Rituale oder Routinen verstehen und ihre Intelligibilität anzuerkennen“. Mit dieser Perspektive wurde das Material auf Hinweise gesichtet, welche Anrufungen sich an die ‚planenden‘ Subjekte zeigen und was die Praxisteams machen, wenn sie ‚co-planen‘, um so auf das Doing Co-Planning schließen zu können.

Mit der Bezugnahme auf eine Theorie sozialer Praktiken und auf die praxeologische Wissenssoziologie werden im Forschungsprojekt zwei verschiedene sozialtheoretische Bezüge aufgerufen. Diese decken für das Forschungsprojekt unterschiedlichen Perspektiven ab: zum einen die Frage nach den Orientierungen, die dokumentarisch beantwortet wird, und zum anderen die Frage nach den Erzählungen über den Vollzug gemeinschaftlicher Planung, die über Praktiken beschrieben wird. Zusammen kommen beide Perspektiven im Sinne von „institutional logics“, wie sie Roger Friedland und Robert Alford (1991, S. 248) als „a set of material practices and symbolic constructions“ verstehen. Das Vorgehen, auf Basis der Gruppendiskussionen die Orientierungen der Akteur:innen zu rekonstruieren und zusätzlich Beschreibungen von Planungspraktiken zu identifizieren, erscheint daher sinnvoll, da so die institutionellen Logiken der berufspraktischen Professionalisierung sichtbar gemacht werden können.

In einem letzten Schritt wurde schließlich eine Systematisierung der Orientierungen und Praktiken vorgenommen. Dafür wurde die Differenzierung Hempels (2020) in „gruppenbezogene“ und „gegenstandsbezogene Orientierungsrahmen“ sowie der Orientierung an Schüler:innen genutzt. Für die Daten der Studie bot sich eine Verdichtung in praxisteambezogene, planungsbezogene und studierendenbezogene Orientierungen und Praktiken an. Diese Aufteilung hat sich im Systematisierungsprozess als nicht trennscharf erwiesen. Dies ist insofern wenig überraschend, als Katharina Rosenberger schon 2018 (S. 101) feststellt, dass Reflexionspraktiken in Ausbildungssettings geprägt sind von „Ungleichheiten und Gleichheiten, Kongruenzen und Differenzen, Allianzen und Konflikten, Konkurrenzen und Strategien sowie Abhängigkeiten und Autonomiebestrebungen“. Dies wird auch in unseren Ergebnissen sichtbar und so werden die Praktiken oft von mehreren Orientierungen bestimmt: Praktiken, die das Gesprächssetting des

Planungsgesprächs formen, speisen sich etwa aus planungsbezogenen, aber zugleich auch aus praxisteambezogenen Orientierungen. Obgleich die Verdichtung nicht trennscharf ist, so hat sich die Differenzierung doch als nützlich herausgestellt, um zu verdeutlichen, wie diese drei Bereiche von den Praxisteams gestaltet werden.

Im folgenden Abschnitt werden nun diejenigen Orientierungen und Praktiken der Studierenden und Praxislehrpersonen vorgestellt, die dem Bereich Planung zugeordnet wurden.

5 Planungsbezogene Orientierungen und Praktiken

In der Analyse der Gruppendiskussionen wird deutlich, dass der Planungsprozess sowohl für Praxislehrpersonen als auch für Studierende drei wesentliche Elemente beinhaltet. Das erste Element ist ein Planungsgespräch im Praxisteam, das zweite Element bildet eine detaillierte Ausarbeitung mit einer schriftlichen Darstellung der Planung und als drittes Element konnten Absprachen zwischen den Studierenden identifiziert werden. Diese drei Elemente werden im Folgenden vorgestellt, jeweils beginnend mit den typischen gemeinsamen Orientierungen und der typischen Ausprägung für Praxislehrpersonen und für Studierende. Daran anschließend werden die jeweils zugehörigen Beschreibungen von Praktiken dargestellt. Zusammenschauend wird danach noch die Planung in kooperativen Settings mit ihren unterschiedlichen Funktionen herausgearbeitet.

5.1 Planungsgespräch im Praxisteam

Für das Planungsgespräch zeigen sich drei typische Orientierungen der Praxisteams: Eine gemeinsame Orientierung an der Wichtigkeit des Gesprächs, die Orientierung der Ausbildungslehrpersonen an einem Gespräch ‚an einem Tisch‘ sowie eine Orientierung der Studierenden an einem Planungsgespräch, in dem Dinge geklärt und fixiert werden.

Gemeinsam ist Studierenden und Praxislehrpersonen, dass dem Planungsgespräch im Praxisteam ein hoher Wert zugeschrieben wird. Den positiven Horizont bildet dabei für Studierende wie Praxislehrpersonen ein Gespräch, in dem alle Beteiligten Vorschläge einbringen (können). Die Orientierungen in Bezug auf die Erwartungen an das Gespräch unterscheiden sich allerdings deutlich zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen.

Die Studierenden erwarten sich im Gespräch Unterstützung, Absicherung, dass Ideen umsetzbar sind, das Sichtbarmachen der Erwartungen der Praxislehrpersonen, eine Aufteilung der Zuständigkeiten und den Austausch von Ideen. Der positive Horizont ist dabei ein Gespräch, aus dem die Studierenden ‚mit einem genauen Bild aus der Besprechung rausgehen‘ (Z. 22).

16 St2: Jo. ich find Co-Planning dass man zum Beispiel wirklich gemei:nsam irgendwie an den Ideen
 17 arbeitet, diskutiert wie man des am besten in der Klasse umsetzen kann. und dass je:der irgendwie
 18 einfach seine Ideen einbringt und dass man des donn in einer Planung verfasst, und nicht nur so, do
 19 host a Thema, und jo, schreib amol und donn schau ma obs passt oder nicht. weil i denk ma des is
 20 für uns a oft viel oabeit, donn schreibt ma a Planung und donn sogns, na eigentlich des passt donn
 21 jetzt doch ned so gut, i find man sollt des im Vorhinein gut besprechen.
 22 St1: I glaub ah, also i find dass ma aus der Besprechung eigentlich schon mit am genauen, mehr
 23 oder weniger genauen Bild, für die nächste Woche rausgehn sollte. also i find ned, dass wenn ma die
 24 gonze Woche noch überlegen sollte, noch diesen Dienstag, wos moch i; dass i ma Kleinigkeiten
 25 überle:g. mol i in Fisch jetzt blau oder rot on oder, wie viel Farben möcht ich wählen oder, mf, nimm i
 26 Stx: LGenau.↓
 27 St1: Wosserforben oder Fingerforben. aber eigentlich find i is die Aufgabe von Co-Planning dass ich
 28 mich gestärkt und ober ah die Ausbildungslehrerin gestärkt rausgeht und waß, des kann am Dienstag
 29 funktionieren. (.) und des find i is Co-Planning.
 30 Stx: LGenau.↓

Gruppendiskussion a mit Studierenden²

Durch die wiederholten Validierungen von Stx und die Anschlusspropositionen von St1 (Z. 22 und Z. 27), die beide im Modus einer Exemplifizierung vorgebracht werden, wird deutlich, dass dieser positive Horizont von der Gruppe geteilt wird. Als negativer Horizont taucht in beiden Studierendengruppen auf, dass die Studierenden ohne Vorgaben und auf sich gestellt den Unterricht planen.

Auch für die Praxislehrpersonen ist das Planungsgespräch ein Fixpunkt, allerdings tritt weniger deutlich hervor, wovon die Orientierungen bestimmt werden. Einzig das physische Zusammentreffen in Abgrenzung zur Kommunikation über Messenger-Dienste – dafür wird die Beschreibung ‚sich an einen Tisch setzen‘ verwendet – taucht als Facette auf.

Im Praktikenbündel, das die Praktiken des Planungsgesprächs formt, lassen sich in den Gruppendiskussionen Praktiken mit drei Schwerpunkten identifizieren: Praktiken, die das Gesprächssetting formen, Praktiken, die Planung zu entwickeln, und Praktiken, Aufträge zu verteilen.

Das Planungsgespräch wird von den Praxislehrpersonen geleitet und ist davon geprägt, dass ein Treffen im Team am Schulstandort stattfindet. Die Praxislehrpersonen werden von den Studierenden als Leiter:innen des Gesprächs anerkannt

2 Transkriptionsnotation bei allen Transkriptpassagen nach TIQ, Bohnsack 2010. Folgende Maskierungen wurden verwendet: St1-6 und x (Studierende), Pl1-6 (Praxislehrperson). a und b verweisen auf je eine der beiden Gruppendiskussionen mit Studierenden oder Praxislehrpersonen, die Ziffer (z) gibt die Zeilennummer an.

und deren Entscheidungen wird auch nicht widersprochen – dies formt das Gesprächssetting maßgeblich. In Frage gestellt werden die Entscheidungen allerdings sehr wohl und die Studierenden entwickeln für das Gespräch Strategien, um damit umzugehen. Insofern kann gefolgert werden, dass die Studierenden an der Etablierung und Aufrechterhaltung dieser Gesprächskonstellation insofern beteiligt sind, als sie diese nicht offen in Frage stellen aber unterwandern.

Praktiken, die Planung zu entwickeln, bilden den zweiten Schwerpunkt innerhalb der Praktiken des Planungsgesprächs im Praxisteam. Es werden Praktiken beschrieben, die den Umgang mit Ideen betreffen: Praktiken des Ideen Einbringens und Zurückhaltens, des Ideen Sortierens, des Ideen Kommentierens und des Modifizierens. Bei den Praktiken, die Planung zu entwickeln, ist es ein wesentliches Element, Vereinbarungen zur Planung zu treffen. Sowohl Studierende als auch Praxislehrpersonen formen diese Praktik, allerdings wird deutlich, dass es hier unterschiedliche Bewegungsrichtungen gibt. Die Studierenden werden angerufen, die Planung zu übernehmen, indem die Praxislehrpersonen lediglich Themen mit den Studierenden bzw. Ziele für die Schüler:innen vereinbaren. Die Studierenden verhalten sich insofern dazu, als sie zwar versuchen, möglichst verbindliche und detaillierte Vereinbarungen zu erreichen, die Anrufung aber nicht zurückweisen. Dies klingt in der oben stehenden Transkriptpassage (Z. 19-21) in der Erzählung von St2 an, in der die Praxislehrperson erst nach der Planungsarbeit der Studierenden entscheidet, was „passt“, und St1 umschreibt dies anschließend mit der Wendung „gestärkt rauszugehen“ (Z. 28).

Eine weitere Praktik des Planungsgesprächs ist es, Aufträge zu verteilen: Es werden Aufgaben in der Planungsarbeit, Aufgaben in der Vorbereitungsarbeit und Aufgaben im Unterricht verteilt. In diesen Praktiken lassen sich zwei unterschiedliche Modi ausmachen. Ein Modus der Praxisteams besteht darin, die Studierenden als verantwortlich anzurufen. Im zweiten Modus werden auch die Praxislehrpersonen in die Aufgabenverteilung im Team miteinbezogen und die Verantwortung wird einer Person aus dem Praxisteam zugeschrieben.

5.2 Schriftliche Planung

Das zweite Element im Planungsprozess ist für die Praxisteams eine schriftliche Ausarbeitung der Planung. Hier zeigen sich drei typische Orientierungen: Eine gemeinsame Orientierung an der Übernahme der schriftlichen Planung durch die Studierenden, die Orientierung der Praxislehrpersonen, die schriftliche Planung in Hinblick auf die Unterrichtsrealisierung zu fassen und die Orientierung der Studierenden an einer für die Praxislehrpersonen passende Planung. Im folgenden Transkriptausschnitt bringt Pl3 eine Proposition ein, indem sie eine Frage an die Gruppe richtet, welche Erfahrungen die anderen Praxislehrpersonen mit den ‚Sachanalysen‘ der Studierenden hätten. Pl6 reagiert auf diese Frage, indem ein positiver Horizont formuliert wird: Schriftliche Planung ist dann gelungen,

wenn die Studierenden „fachlich kompetent“ (Z. 730) sind und einen souveränen Umgang mit dem Thema haben. Auch ein negativer Horizont wird mit einer Planung, die nur am Papier steht, aufgespannt. Aufgrund der Validierungen von P15 und von P12 (Z.736-738) ist anzunehmen, dass diese Orientierung eine geteilte ist.

728	P13: Oba des würd mi interessiern, wie wie, wie ihr die Erfahrungen sammelst von diesem
729	sozusogen (und den) Hintergrund no mit dieser Stichwortsachanalyse.
730	P16: Also mir woas anfoch wichtig dass die dass i gspürt hob, dass die Studierenden fachlich
731	kompetent sind. und dass sie also, a bissl drüberstehn. und a:h. des setzt voraus, dass sie sich
732	sowieso thematisch vorbereiten ham und auseinander gesetzt haben, ob des jetzt am <u>Papier</u>
733	steht. (.) des, des; is zweitrangig. weil es kann stehn und i bins ned; und es muss ned stehn und
734	I: ^L Ja genau. um des gehts. ^J
735	P16: i bins. also. und is Papier sog ma goa nix.
736	P15: ^L Des seh i ah so. und i seh jo in der Stu:nd obs passd oder ned ge, ob man
737	P12: ^L Genau. ^J
738	P15: vorbereitet is oder ned.

Gruppendiskussion a mit Praxislehrpersonen

Anders als für die Praxislehrpersonen, bildet eine schriftliche Planung, die von den Praxislehrpersonen nach der Ausarbeitung als nicht passend befunden wird, den negativen Horizont für die Studierenden.

Auf Ebene der Praktiken zeigt sich, dass die Studierenden dazu angerufen werden, die Planungen allein zu verschriftlichen. Es könnte vorsichtig gefolgert werden, dass es Teil der Adressierung als planendes Lehrer:innensubjekt ist, die schriftliche Ausarbeitung der Planung allein durchzuführen. Die Praxislehrpersonen nehmen dabei Unterschiede in der Detailliertheit und in den Elementen der schriftlichen Planungen der Studierenden wahr. Die Praxislehrpersonen reagieren auf die Umsetzungsvarianten der schriftlichen Planungen und fordern entweder mehr Detailliertheit ein oder ermutigen die Studierenden, weniger detailliert schriftlich zu planen. Hier zeigt sich eine weitere Praktik – die Bewertung der schriftlichen Planung in Hinblick auf die Brauchbarkeit für die Realisierung des Unterrichts. Im obenstehenden Transkript zeigt sich dies auch in der Adressierung der Studierenden als „drüber stehend“ (Z. 731). Die Anrufung durch die Praxislehrpersonen, zu planenden Lehrer:innensubjekten zu werden, konzentriert sich damit auf eine Planungsarbeit, die sich im Unterrichten zeigt.

Gemeinsamer Bezugspunkt aller Praktiken rund um die schriftlichen Planungen sind die Planungsdokumente der Studierenden: Es geht um die schriftliche Aus-

arbeitung der Studierenden, die Detailliertheit dieser Dokumente, die Brauchbarkeit für die Realisierung des Unterrichts und um die Weitergabe im Praxisteam. Schriftliche Planungen der Praxislehrpersonen scheinen hingegen in diesem Praktikenbündel keine Rolle zu spielen.

5.3 Planung im Studierendenteam

Gekoppelt ist die schriftliche Planung an einen Austausch zwischen den Studierenden. Dieses dritte Element ist nicht in einer chronologischen Ordnung zu den ersten beiden zu sehen, vielmehr ist der Austausch zwischen den Studierenden in unterschiedlichen Phasen der Planung für die Akteur:innen relevant. Auch für die Planung im Studierendenteam zeigen sich typische Orientierungen: Zentral ist eine gemeinsame Orientierung aller Akteur:innen an Absprachen zwischen den Studierenden. Für die Praxislehrpersonen ist es Teil der Orientierung, Unterschiede im Engagement der Studierenden erkennen zu können, während die Studierenden an einem Austausch von Ideen interessiert sind.

Den positiven Horizont für alle Akteur:innen bildet eine Absprache zwischen den Studierenden, die eine reibungslose Zusammenarbeit im Unterricht ermöglicht. Der negative Horizont ist eine Planung der Studierenden ohne weitere Absprachen. Die einzelnen Teilplanungen werden dabei erst zusammengeführt, wenn diese eigentlich schon abgeschlossen sind. Diese Orientierung mit ihrem positiven Horizont führt im Sinne des Enaktierungspotenzials für die Praxislehrpersonen dazu, dass bei einer intensiven Absprache der Studierenden nicht mehr nachvollziehbar ist, wer was eingebracht hat. Für die Praxislehrpersonen stellt dies insofern ein Problem dar, als das Engagement der Studierenden wichtig für deren Bewertung zu sein scheint. Ein Teil der Orientierung der Studierenden in Bezug auf Absprachen im Planungsprozess ist der Austausch von Ideen vor der schriftlichen Ausarbeitung der Planung. Allerdings stellen die Interventionen der Praxislehrpersonen für die Verwirklichung dieser Orientierung immer wieder ein Hindernis dar.

Im nachstehenden Transkript lassen sich die Beschreibungen unterschiedlicher Ausformungen der Praktiken der Planung im Studierendenteam nachvollziehen.

196 St2: Also i hob mit meiner Studienkollegin gor nix zu tun ghobt, und mit meiner Praxislehrerin hin

197 I: LOkay,J

198 St2: und wieder oder sie hot ma donn irgendwelche Dokumente zukommen lassen also

199 Materialien.

200 I: Okay. ja. mhm.

201 St1: Jo bei uns wor donn eher dass wir uns gegenseitig obgstimmt hoben, also mei Praxiskollegin

202 und i; wenn sie mol ned weiter gwusst hot oder so, dass sie ma donn gschriebn hot und gsogt hot,

- 203 du mir fehlt do no wos. follt dir wos ein oder so.
- 204 St2: Hobts ihr do ober is gleiche Thema donn ghobt?
- 205 St1: Na wir hom nie is gleiche Thema ghobt oder fost nie.
- 206 St2: └Aso.┘
- 207 I: Mhm.
- 208 St1: Sie hot keine Ahnung die Uhrzeit ghobt, des wor, donn hob i irgendwos Deutsch ghobt. ()
- 209 St4: Na also mei Praxiskollegin und i homs eigentlich immer zusammen geplant; und wirklich. und
- 210 jo. also bei uns hot des sehr gut funktioniert des Co-Planning und ah Co-Teaching.
- 211 St5: Jo bei uns wors ah meistens so, also die meisten Einheiten homma glaub i zu zweit gmocht
- 212 und wenn amol wirklich wos, ahm wenn aner den Hauptteil übernommen hot beziehungsweise der
- 213 ondere wirklich jetzt goa nit wirklich beteiligt wor bei der Planung, donn homma größtenteils schon
- 214 uns vorher a obgsprochen. du pass auf do könntest mir helfen oder, ah wenss jetzt überhaupt kan
- 215 Plan eigentlich ghobt hob wos i moch, homma kurz vorher schon no drüber gredet. es wor glab i,
- 216 wenss amol der Foll wor, dass sie vielleicht ned gwusst hot wos i moch.
- 217 I: Mhm.
- 218 St1: Des hom wir ah gmocht, weil wir hom donn die Praxis also die Planungen ausgetauscht im
- 219 vorhinein ah scho. und entweder du liestes da durch @(.)@ oder ned, des is donn eh dir selbst
- 220 überlossn ober theoretisch hättest es und kennest ihr jeder Zeit helfen wenn sie, grod auf der
- 221 Leitung steht oder so.
- 222 St3: Des wor eben bei uns im Prinzip ah genau so eigentlich.

Gruppendiskussion b mit Studierenden

Grundsätzlich deuten die Adressierungen auf Anrufungen zur kollegialen Zusammenarbeit und Unterstützung hin (Z. 202-203, 214-215) – das Thema der „Hilfe“ wird mehrfach in unterschiedlicher Weise eingebracht (Z. 214 durch St5, 220 durch St1). Nur von St2 wird mit der Nachfrage (Z. 204) markiert, dass es hier noch eine andere Position gibt, die bereits eingebracht (Z. 196-199) aber von der Gruppe nicht bestätigt wurde.

In der Anrufung sich als ‚kooperativ‘ planende Subjekte zu verhalten, finden sich zwei unterschiedliche Ausformungen der Praktiken: eine geteilte sowie eine verteilte Form der Planung. In der geteilten Planung findet die Planungsarbeit im Studierendenteam gemeinsam statt, es wird „zusammen geplant“ (Z. 209). Bei dieser Form der Planung soll auch die Unterrichtsorganisation miteinander abgestimmt werden. In der verteilten Planungsform planen die Studierenden grundsätzlich getrennt voneinander, arbeiten aber punktuell gemeinsam. Konkret ist es Teil der Praktik, Ideen, Ratschläge und Impulse zu erfragen bzw. zur Verfügung zu stellen. Beschrieben wird diese Praktik im Transkript anhand der Iteration der Figur der ‚Unterstützung‘: sich zu ‚schreiben‘ und sich bei Bedarf Tipps zu holen,

auch wenn es keine gemeinsam gestaltete Sequenz ist (Z. 202-205). In dieser Ausformung der Praktiken wird eine so genaue Abstimmung wie in der geteilten Planung nicht vorgenommen, allerdings informieren sich die Studierenden gegenseitig über den geplanten Unterricht, indem „Planungen ausgetauscht“ (Z. 218) werden. Auch die Absprache unterstützender ‚Assistenzdienste‘ („do könntest mir helfen“ (Z. 213)) im Unterricht wird in den verteilten Planungspraktiken beschrieben.

Sowohl in der geteilten als auch in der verteilten Planung im Studierendenteam nutzen die Studierenden die Peers. Die Planung im Studierendentandem wird von den Studierenden als Fortsetzung der Planungsprozesse betrieben, die im Planungsgespräch im Praxisteam begonnen haben. Dabei zeigt sich, dass im Studierendenteam entweder Praktiken beschrieben werden, die die Planungsgespräche weiterführen oder kompensieren, was im Planungsgespräch stattgefunden hat. Die Praxislehrpersonen sind an den Planungspraktiken des Studierendentandems insofern beteiligt, als sie sich größtenteils aus dem Co-Planning Prozess zurückziehen, Dokumente schicken und für das Co-Teaching zur Verfügung stehen.

5.4 Planung als Werkzeug

Die Unterrichtsrealisierung dient in allen drei Elementen – Planungsgespräch, schriftliche Planung und Planung im Studierendentandem – als Bezugspunkt. Deutlich wird dies etwa in den beiden Modi der Planung im Studierendenteam, die immer die Realisierung im Blick haben, oder, wenn die Brauchbarkeit schriftlicher Unterrichtsplanungen bewertet wird. Daraus kann gefolgert werden, dass Planung in den Praxisteams sinnbildlich als Werkzeug benutzt wird, um den Unterricht zu realisieren. Ob die Planung als Werkzeug taugt, zeigt sich für die Studierenden und die Praxislehrpersonen allerdings in unterschiedlicher Weise. Die Praxislehrpersonen orientieren sich an einer Planung, die es den Studierenden ermöglicht, im Unterricht flexibel agieren zu können. Die Unterrichtsplanung wird damit für die Praxislehrpersonen zu einem Werkzeug, das Handlungsfähigkeit im Unterricht herstellen soll. Die Studierenden hingegen orientieren sich an einer Planung mit genauen Absprachen, die einen reibungslosen Unterrichtsverlauf ermöglicht, um Störungen und Unruhe zu vermeiden. Planung wird hier zum Werkzeug des präventiven Vorgehens im Sinne des Klassenmanagements. Diese Ergebnisse decken sich mit Erkenntnissen von Keller-Schneider (2016, S. 283), dass Noviz:innen „regelgeleitetes Wissen“ anwenden, während Expert:innen über eine „holistische Situationseinschätzung“ und „intuitives Handeln“ verfügen. Für das Doing Co-Planning kann daher festgestellt werden, dass Planung mit ihren unterschiedlichen Elementen in den Praxisteams gemeinschaftlich zu einem Werkzeug gemacht wird, das in kooperativen Prozessen mit unterschiedlichen Funktionen zum Einsatz kommt. Warum Planung für die Praxisteams trotz dieser unterschiedlichen Funktionen ein gemeinsames Werkzeug wird, kann auf

zwei Ebenen verortet werden. Einerseits haben die Praxisteams ein gemeinsames Ziel: der Unterricht soll klappen. Diese Ebene und das Ziel sind den Praxisteams durchaus rational verfügbar. Die zweite Ebene hingegen ist im Bereich des konjunktiven Wissens anzusiedeln und damit nicht ohne weiteres zugänglich. Auf dieser Ebene betreiben die Praxisteams kooperative Unterrichtsplanung auch im Sinne einer „Partizipation in einer bestimmten Praxisgemeinschaft“ (Rosenberger 2018, S. 94) und als „Einsozialisierung in die Profession“ (Amling 2017, S. 106). In diesem Licht lässt sich die Betonung der Brauchbarkeit schriftlicher Planung als ein Qualitätskriterium der Profession werten, das für die Studierenden im konjunktiven Raum erfahrbar wird.

6 Doing Co-Planning und Professionalisierung

In der Studie konnte herausgearbeitet werden, dass ‚kooperative‘ Planung für Studierende und Praxislehrpersonen drei wesentliche Elemente aufweist, die von den Orientierungen und den Praktiken geformt werden: das Planungsgespräch im Praxisteam, eine detaillierte Ausarbeitung mit einer schriftlichen Planung sowie Absprachen zwischen den Studierenden. Diese drei Elemente sind durchzogen von einer Orientierung an der Realisierung des Unterrichts, die dazu führt, dass die Planung für die Praxisteams einen Werkzeugcharakter besitzt, die entweder auf eine Flexibilität im Unterricht oder einen reibungslosen Unterricht abzielt. Auch wenn die Werkzeughaftigkeit und alle drei Elemente in den Praxisteams gemeinschaftlich hervorgebracht werden, so zeigen sich auch Unterschiede zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden. Die Praxislehrpersonen nehmen im Doing Co-Planning wie auch bei Frühwirth (2020) eher eine prozesssteuernde Rolle ein (sich inhaltlich nicht festlegen, Co-Planning an Studierende abgeben, auf die Planungen reagieren, Gespräch leiten), während die Studierenden die aktivere Rolle in der inhaltlichen Gestaltung der Planung einnehmen (müssen). Sichtbar wird dies in den Auswertungen, indem die Studierenden Vereinbarungen erwarten, schriftlich planen und sich absprechen. Im Einklang mit Zorn und Rothland (2020) nehmen Studierende die Praxislehrpersonen als Expert:innen wahr und orientieren sich an einer stärkeren Übernahme der Expert:innenrolle für Unterrichtsplanung durch die Praxislehrpersonen. Die Praxislehrpersonen orientieren sich ihrerseits an einer Begleitung der Studierenden (u. a. Haas, 2021) in der Erarbeitung einer realisierbaren Planung. Diese Ergebnisse legen nahe, dass über ‚kooperatives‘ Planen die Unterrichtsplanung eng an das Feld Schule angebunden wird. Im Blick auf die unterschiedlichen Funktionen von Unterrichtsplanung (u. a. Fladung 2022; Lange 2002; Meyer 2001) zeigt sich, dass neben der Ausbildungsfunktion die Steuerungsfunktion in kooperativen Settings besonders deutlich vermittelt wird. Mit der Steuerungsfunktion wird Unterrichtsplanung als Grundlage einer adaptiven und zielbewussten Gestaltung

des Unterrichts beschrieben, die ein angemessenes Handeln im Unterricht erleichtern soll (Kiper & Mischke 2009, S. 13). Mit dem Fokus der Überlegungen und Aushandlungen der Praxisteams auf die Realisierung des Unterrichts wird diesem Konnex von Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung besondere Aufmerksamkeit verliehen.

Was könnten diese Ergebnisse für eine dokumentarische Professionalisierungsforschung bedeuten? Im Kontext des Forschungsprojekts GoProf zeigte sich, dass die Anwendung der Dokumentarischen Methode Impulse für die Weiterentwicklung der berufspraktischen Professionalisierung geben kann. Hierfür hat sich die Verknüpfung einer dokumentarischen Evaluationsforschung (Nentwig-Gesemann 2006) mit Design Based Research als fruchtbar erwiesen. Insbesondere die Möglichkeiten der dokumentarischen Forschung, die Perspektiven der Akteur:innen sichtbar zu machen und zu verstehen, komplexe Bedürfnislagen aufzuzeigen, um Verständnis zu ermöglichen und Unterstützung geben zu können, sind mit der Idee iterativer Forschung und Entwicklung gut vereinbar. Auch Einblicke in den konjunktiven Erfahrungsraum der Praxisteams wurden mit der dokumentarischen Auswertung der Gruppendiskussionen möglich. Die Erzählungen der Akteur:innen über Unterrichtsplanungen lassen zudem vorsichtige Schlüsse auf den Ablauf kooperativer Planungsprozesse zu. Um den Fokus noch stärker auf das kooperative Planungsgeschehen und dessen Praktiken zu richten, ist im Projekt GoProf aktuell eine Studie in Arbeit, in der audiographierte Planungsgespräche der Praxisteams dokumentarisch ausgewertet werden – ob damit die Prozesshaftigkeit im Sinne einer Entwicklung eingefangen werden kann oder es dafür Längsschnittstudien bräuchte, ist allerdings noch offen.

In der Betrachtung der Ergebnisse der Studie wird deutlich, dass die Dokumentarische Methode spezifische Beiträge im Feld der Professionalisierungsforschung leisten kann. Zum einen konturiert diese ein besonderes Professionalisierungsverständnis. Rosenberger (2018, S. 95) beschreibt dies folgendermaßen: Das Professionalisierungsverständnis von Praxistheorien ist „nicht auf die Ebene des Individuums“ limitiert, sondern versteht diese „Lern- und Entwicklungsprozesse prinzipiell transpersonell und in ihrer kollektiven Bedeutung“. Eine solche Akzentuierung des Professionalisierungsverständnisses ist auch im Projekt GoProf zentral und ermöglicht eine Verschiebung hin zu einer Professionalisierung, die den konjunktiven Erfahrungsraum der Praxisteams betont.

Zum anderen erlaubt es der Blick auf diesen Erfahrungsraum nicht nur, Kooperation in Ausbildungssettings auszuloten, sondern auch die institutionellen Logiken der Ausbildung zu analysieren. Eine dokumentarische Professionalisierungsforschung hat somit das Potential, die Dynamiken, die zwischen Schule und Hochschule entstehen, in Bezug zu den institutionellen Ordnungen zu setzen und diese nicht als subjektive Anforderungen zu deuten. Hier schließt die Dokumentarische

Professionalisierungsforschung insofern an die Ideen der Dokumentarischen Organisationsforschung (Amling & Vogd 2017, S. 27) an, als sie die „Verschachtelung von impliziten und expliziten Reflexionsprozessen“ in Organisationen forschend aufgreift. Die Ansprüche von Schule und Hochschule wurden durch die Dokumentarische Professionalisierungsforschung jenseits der Ebene normativer Ansprüche thematisierbar. So rückt die Produktivität geteilter Praktiken in Organisationen in den Fokus.

Die spezifischen Beiträge einer Dokumentarischen Professionalisierungsforschung liegen demnach in der Betonung kollektiver Entwicklungsprozesse sowie in der Beleuchtung organisationaler Elemente und institutioneller Logiken von Professionalisierung. Eine so verstandene dokumentarische Professionalisierungsforschung inspiriert damit eine qualitativ ausgerichtete Weiterentwicklung der berufspraktischen Professionalisierung sowie die Theoriebildung in diesem Feld.

Literatur

- Amling, Steffen (2017). Formen von und Umgang mit Diskrepanzerfahrungen von LehrerInnen – Reflexionen auf die dokumentarische Analyse von Schule. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 103-121). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Amling, Steffen & Geimer, Alexander (2016). Techniken des Selbst in der Politik. Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / FQS* 17 (3), S. 1-33. <https://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2630>
- Amling, Steffen & Vogd, Werner (2017). Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 9-40). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Barab, Sasha (2014). Design-Based Research: A Methodological Toolkit for Engineering Change. In Robert Keith Sawyer (edit.), *The Cambridge handbook of the Learning Sciences*. Cambridge (pp. 151-170). Cambridge: Cambridge University Press.
- Becker, Eva S., Waldis, Monika & Staub, Fritz C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, 83, S. 12-26.
- Bittner, Martin & Budde, Jürgen (2017). Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischen Perspektiven. In Jürgen Budde, Martin Bittner, Andrea Bossen & Georg Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 14-34). Weinheim & Basel: Beltz.
- Bohnsack, Ralf (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* [8. Aufl.]. Opladen: Budrich.
- De Zordo, Lea, Bisang, David & Hascher, Tina (2018). Gelingensbedingungen für Teamteaching im Praktikum. In Lina Pilypaityte & Hans-Stefan Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 169-183). Wiesbaden: Springer VS.
- Euler, Dieter & Sloane, Peter F.E. (2014). Editorial. In Ders. (Hrsg.), *Design Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 27, S. 7-12.
- Fladung, Ilka Tabea (2022). *Deutschunterricht im Vorbereitungsdienst adaptiv planen. Eine empirische Studie zum Stellenwert von Diagnostik und Differenzierung in schriftlichen Unterrichtsplanungen*. Münster & New York: Waxmann.

- Fraefel, Urban (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. Ein zukunftsweisendes Konzept der Professionalisierung von Lehrpersonen. In Lina Pilypaityte & Hans-Stefan Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13-43). Wiesbaden: Springer VS.
- Friedland, Roger & Alford, Robert (1991). Bringing society back in: Symbols, practices and institutional contradictions. In Walter Powell, & Paul DiMaggio (eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (S. 232-263). Chicago: University of Chicago Press.
- Frühwirth, Gabriele (2020). *Selbstbestimmt unterrichten dürfen - Kontrolle unterlassen können*. Der Motivationsstil von Mentorinnen und Mentoren in Schulpraktika. Wiesbaden: Springer VS.
- Futter, Kathrin & Staub, Fritz, C. (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (2), S. 126-139.
- Geipel, Karen (2019). Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen – Methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. *Forum Qualitative Sozialforschung / FQS*, 20 (2), S. 1-30. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.2.3195>.
- Haas, Elisabeth (2021). *Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung. Gelingensbedingungen für Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartmann, Walter, Andrey, Stefanie & Zehntner-Müller, Fabienne (2017). Lernen im prozessualen Unterrichtsdialog. Eine Form der Unterrichtsbesprechung in Schulpraktika. In Urban Fraefel & Andrea Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 135-162). Münster & New York: Waxmann.
- Hattie, John & Zierer, Klaus (2020). *Visible Learning. Unterrichtsplanung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hempel, Christopher (2020). *Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts. Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hillebrandt, Elke, Ruess, Annemarie, Stommel, Sarah & Brühlmann, Olga (2017). Planung im Teamteaching – Potenziale nutzen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39 (3), S. 573-591. <https://doi.org/10.25656/01:1668>
- Hillebrandt, Frank (2015). Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis. In Franka Schäfer, Anna Daniel & Frank Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 15-36). Bielefeld: transcript.
- Idel, Till-Sebastian & Kahlau, Johanna (2018). Professionalisierung in Studien-Praxis-Projekten. Beziehungsgestaltung und Rollenkonstruktion in gemeinsamen Entwicklungsvorhaben von Studierenden und Lehrkräften. In Michaela Artmann, Marie Berendock, Petra Hertzmann & Anke B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 238-254). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, Manuela (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster & New York: Waxmann.
- Keller-Schneider, Manuela (2016). Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 277-298). Münster & New York: Waxmann.
- Kiper, Hanna & Mischke, Wolfgang (2009). *Unterrichtsplanung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Kohl, Astrid, Magnes, Angelika, Riepler, Theresa & Seyss-Inquart, Julia (2021). 'Please mind the gap' – den Einstieg in das Berufsfeld zwischen Schule und Hochschule forschend weiterentwickeln. *Forschungsperspektiven* 13 (S. 103-125). Münster & Wien: LIT.
- Košinàr, Julia, Leineweber, Sabine & Schmid, Emanuel (2019). Zwischen Innovation und Bewahrung: Das Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen an Partnerschulen. In Julia Košinàr, Alexander Gröschner & Ulrike Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 189-205). Münster & New York: Waxmann.
- Košinàr, Julia, Schmid, Emanuel & Leineweber, Sabine (2016). Schulpraktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen – eine Einführung. In Julia Košinàr, Sabine Leineweber & Emanuel Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 13-30). Münster & New York: Waxmann.

- Košinár, Julia & Schmid, Emanuel (2017). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht – Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 35 (3), S. 459-471.
- Kreis, Annelies & Galle, Marco (2019). Ausbildungsvikariat im Tandem als Erfahrungsraum für Kooperation und erweiterte Lerngelegenheit. *journal für lehrerInnenbildung*, 19 (3), S. 30-38.
- Kreis, Annelies & Galle, Marco (2021). Ein Fels in der Brandung? Zur Bedeutung von Peers im Praktikum. *journal für lehrerInnenbildung*, 21 (2), S. 76-83.
- Leonhard, Tobias, Košinár, Julia & Reintjes, Christian (2018). Editorial: Von Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Ders. (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 7-14). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lange, Bernward (2002). Funktionen des schriftlichen Unterrichtsentwurfs. *Grundschule*, 34 (11), S. 44-45.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Meyer, Hilbert (2001). *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung* [12. Aufl.]. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2006). Dokumentarische Evaluationsforschung. In Karl-Siebert Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München* (S. 2037-2047). Frankfurt am Main: Campus.
- Nohl, Arnd-Michael (2012). Die Methodologie der dokumentarischen Interpretation von Interviews. In Ders. (Hrsg.), *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* [3. Aufl.] (S. 29-48). Wiesbaden: Springer VS.
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), S. 282-301.
- Reusser, Kurt & Fraefel, Urban (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In Urban Fraefel & Andrea Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11-40). Münster & New York: Waxmann.
- Rosenberger, Katharina (2018). Reflexionspraktiken im Lehramtsstudium – Partizipation und Praxiseinübung. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 93-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seel, Andrea (2018). Auf neuen Wegen: Das Praxiskonzept im Bachelorstudium Primarstufe der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz. In Lina Pilypaitytė & Hans-Stefan Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerbildung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 213-222). Wiesbaden: Springer VS.
- Seel, Andrea & Wohlhart, David (2020). Kooperation und Ko-Konstruktion im Praxiskonzept der KPH Graz. In Katharina Soukup-Altrichter, Gabriela Steinmair & Christoph Weber (Hrsg.), *Lesson Studies in der Lehrerbildung* (S. 225-240). Wiesbaden: Springer VS.
- Seel, Andrea & Wohlhart, David (2022). Der Aufbau von Planungskompetenz für die Primarstufe im Spannungsfeld inhärenter Komplexität. In Beatrix Karl, Karl Klement & Regina Weitlaner (Hrsg.), *Vision. Innovation. Praxisorientierung. Professionalisierung der Pädagog*innenbildung*. Festschrift für Elgrid Messner (S. 219-228). Graz & Wien: Leykam.
- Staub, Fritz C., Waldis, Monika, Futter, Kathrin & Schatzmann, Sina (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner & Tina Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 287-309). Münster & New York: Waxmann.
- Staub, Fritz C. (2015). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung. In Franco Caluori, Helmut Linneweber-Lammerskitten & Christine Streit (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 50-57). Münster & New York: WTM- Verlag.

- Weingarten, Jörg (2019). *Wie planen angehende Lehrkräfte ihren Unterricht? Empirische Analysen zur kompetenzorientierten Gestaltung von Lernangeboten*. Münster: Waxmann.
- Weitzel, Holger & Blank, Robert (2019). Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung – ein Overload? In Maria Degeling, Nadine Franken, Stefan Freund, Silvia Greiten, Daniela Neuhaus & Judith Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 393-404). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wernke, Stephan & Zierer, Klaus (2017). Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! In Ders. (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 7-16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zorn, Sarah Katharina (2020). *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zorn, Sarah Katharina & Korte, Jörg (2018). Professionalisierungsverständnisse von Lehrkräften in der Begleitung Studierender im Praxissemester. In Martin Rothland & Ina Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 163-176). Münster & New York: Waxmann.
- Zorn, Sarah Katharina & Rothland, Martin (2020). Auf (Ab-)Wegen oder: Wie man eine „professionelle“ Lehrkraft wird. In Immanuel Ulrich & Alexander Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen

Kohl, Astrid, Mag. BEd.

Professorin im Fachbereich Bildungswissenschaften und an der Koordinationsstelle Professionsentwicklung an der PPH Augustinum.

Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Allgemeine Didaktik, Schnittstelle Schule und Hochschule.

astrid.kohl@pph-augustinum.at

Magnes, Angelika, Mag.,

Professorin und Leiterin des Instituts für Religionspädagogik & Interreligiösen Dialog an der PPH Augustinum.

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung und Bibeldidaktik.

angelika.magnes@pph-augustinum.at

Seyss-Inquart, Julia, Mag. Dr.,

Professorin im Fachbereich Bildungswissenschaften und an der Koordinationsstelle Professionsentwicklung an der PPH Augustinum.

Arbeitsschwerpunkte: Berufspraktische Professionalisierungsforschung, qualitative Methoden und pädagogische Organisationsforschung.

julia.seyss@pph-augustinum.at

Thiemo Bloh, Martina Homt und Bea Bloh

Das Praxissemester aus Referendar:innenperspektive – Forschende Grundhaltung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase

Mit Forschendem Lernen im Praxissemester gehen laut Wolfgang Fichten (2017a) hohe Erwartungen in Bezug auf die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften einher. Theoretisch wird die Zielsetzung des Praxissemesters häufig an die forschende Grundhaltung (Fichten 2017b) bzw. den „forschenden Habitus“ (Helsper & Kolbe 2002) angebunden. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass mit der Referenz auf den „Habitus“ (Bourdieu 1987) stets eine Komponente der Enkulturation sowie ein Fokus auf praktisches Wissen einhergeht. In dieser theoretischen Rahmung zeigt sich die Herausforderung, einen forschenden Habitus zu generieren, der (auch) in einer der konkreten Produktion externen Praxis, wie bspw. dem Referendariat, ‚funktioniert‘.

12 Interviews mit Referendar:innen verdeutlichen, dass die kollektive Eingebundenheit und damit die Teilhabe an der ‚neuen‘ Praxis als notwendig erachtet wird und positiv gerahmt ist, aber Forschendes Lernen im Sinne einer forschenden Grundhaltung für die Referendar:innen keine praktische Funktion zu haben scheint.

Schlüsselwörter

Forschendes Lernen, Praxissemester, Dokumentarische Methode, Referendariat, Professionalisierung

Abstract

The practical semester from a trainee teacher’s perspective – basic research attitude between the first and second training phase

According to Wolfgang Fichten (2017a), research-based learning within the practical semester is accompanied by high expectations regarding the professionalisation of (prospective) teachers. Theoretically, its objective is often linked to the research-oriented attitude (Fichten 2017b) or the „research habitus“ (Helsper & Kolbe 2002). However, it is important to note that the reference to the „habitus“ (Bourdieu 1987) is always accompanied by a component of

enculturation as well as a focus on practical knowledge. This theoretical framing reveals the challenge of generating a habitus that ‚functions‘ in a practice external to its concrete production.

12 interviews with trainee teachers illustrate that collective integration and thus participation in the new practice is considered necessary and positively framed, but that research-based learning in the sense of a research-oriented attitude does not seem to have a practical function for the trainee teachers.

Keywords

research-based learning, practical semester, teacher traineeship, documentary method, professionalization

1 Einleitung

Die Lehrkräftebildung in Deutschland, so auch in NRW, ist als berufsbiografischer Prozess angelegt, in dem Professionalität „in einem langjährigen, erfahrungsbasierten, übungsintensiven und zugleich reflexiven und diskursiven Prozess erworben wird“ (MIWFT NRW 2007, S. 14). Professionalisierung erfolgt also nicht nur lebenslang, sondern auch auf Basis unterschiedlicher Lerngelegenheiten. Es werden drei Phasen unterschieden: eine universitäre Ausbildungsphase (erste Phase), der sich anschließende Vorbereitungsdienst (zweite Phase) und berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungen (dritte Phase). Entsprechend wird die Lehrkräftebildung als kohärenter Professionalisierungsprozess angelegt, sodass „ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau der angehenden Lehrkräfte erreicht wird“ (KMK 2019, S. 4).

Gerade die ersten beiden Phasen beziehen sich dabei jedoch auch auf zueinander differente Lernanforderungen. Während die erste Phase der Lehrkräftebildung vornehmlich eine wissenschaftliche Basis für die Professionalisierung und die theoriegeleitete Analyse von Praxis fokussiert, sind die Vermittlung und Einübung von beruflicher Praxis primärer Gegenstand der zweiten Ausbildungsphase (KMK 2019; MIWFT NRW 2007; Wissenschaftsrat 2001; Terhart 2000). Allerdings finden sich immer wieder Verflechtungen beider Lernanforderungen und den damit verbundenen Lernprozessen. So sollen bspw. schulische *Praxisphasen* – wozu unter anderem das Praxissemester gehört – als Bestandteil der ersten Phase eine „theoretisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selbst erfahrener Praxis“ fokussieren und somit zwar „primär einen Beitrag zur Entwicklung von theoriegeleitetem, auf das Lehramt bezogenem Reflexionswissen leisten“ (Wissenschaftsrat 2001, S. 54), dies allerdings auf Basis selbstgemachter Erfahrung.

Die Idee der „Analyse“ (Wissenschaftsrat 2001, S. 54) ist im Praxissemester dabei häufig mit dem Konzept des *Forschenden Lernens* verbunden. Der Wissenschaftsrat – auf dessen Ausführungen häufig verwiesen wird (z. B. Huber & Reinmann

2019; Fichten 2017a; Wischer et al. 2014) – sieht die zentrale Zielsetzung der Hochschulausbildung in der Entwicklung einer ‚Haltung forschenden Lernens‘:

Hochschulausbildung soll die Haltung forschenden Lernens einüben und fördern, um die zukünftigen Lehrer zu befähigen, ihr Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen und auf diese Weise ihre Lehrtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in einer forschenden Grundhaltung auszuüben (Wissenschaftsrat 2001, S. 41).

Forschendes Lernen im Praxissemester soll also nicht nur bspw. forschungsmethodische Kompetenzen schulen, sondern die Studierenden sollen *im* Praxissemester eine solche Haltung entwickeln und – das ist das Entscheidende – *mit in den Beruf nehmen* (Weyland 2019; Rothland & Boecker 2014; MSW NRW 2010). Entsprechend soll(te) dann die im Praxissemester – und somit in der ersten Ausbildungsphase – zu entwickelnde forschende Grundhaltung auch in der zweiten und dritten Phase eine Rolle spielen.¹

Inwieweit sich im Studium, angeregt durch Forschendes Lernen im Praxissemester, eine forschende Grundhaltung entwickelt, ist dann *eine* zu stellende Frage. Befunde, die Aufschluss über die Erreichung der Zielsetzung in Form der Anbahnung einer solchen Haltung im Praxissemester geben können, existieren zwar, sind angesichts der konzeptuellen Vielfalt jedoch vorsichtig zu interpretieren. Insgesamt deuten diese auf eine geringe Akzeptanz Forschenden Lernens auf Seiten der Studierenden hin (z. B. Homt 2020; Liegmann et al. 2018; Göbel et al. 2016; Bach 2015). Längsschnittstudien im Ausbildungsverlauf liegen bisher nicht vor (Ulrich et al. 2020) und stellen somit eine Forschungslücke dar (Fichten & Weyland 2019).

Was Studierende also unter Forschendem Lernen verstehen und wie sie dies in der (universitären wie schulischen) Praxis praktisch verorten, sind daher bedeutsame Fragen, ebenso wie die Frage danach, wie sich diese Punkte (theoretisches Verständnis; unterschiedliche Praktiken) zueinander in Beziehung setzen lassen. Dies wollen wir im vorliegenden Beitrag näher beleuchten.

Dabei ist zu beachten, dass der Begriff ‚Praxis‘ im Kontext des Forschenden Lernens und im Kontext der Dokumentarischen Methode auf Unterschiedliches verweist. Im Diskurs um Forschendes Lernen wird ‚Praxis‘ häufig als Gegenüberstellung von ‚Theorie‘ gebraucht, also im Sinne eines konkreten Handelns (bspw. (gut) Unterrichten), im Gegensatz zu einer theoretischen Diskussion von Handlungen (bspw. was ist (guter) Unterricht?). Im Kontext der Dokumentarischen Methode verweist der Begriff ‚Praxis‘ dagegen – v. a. mit Bezug auf die Praxeologie Pierre Bourdieus (Bohnsack 2017) – auf soziale Praktiken, die zwischen (individuellem) Handeln

1 Diese ‚Dauerhaftigkeit‘ spiegelt sich auch in dem in diesem Kontext verwendeten Begriff des „Habitus“ bzw. des „forschenden Habitus“ (Liegmann et al., 2018; Fichten 2017b), worauf wir später (Kapitel 3) eingehen werden.

und Welt vermitteln (Windeler 2014) und in denen letztlich Wissen kondensiert und generalisiert ist: Das Unterrichten als soziale Praxis versteht man – so könnte man mit Bourdieu sagen – erst, wenn man es als Emergenz aus sowohl expliziten Strategien (bspw. Anwendung von Fachwissen), aber eben auch impliziten, sozialisierten, geschichtlichen Vorstellungen (bspw. ‚guter‘ Unterricht) und aus objektivierten Normen (bspw. eine Lehrkraft, viele Schüler:innen) betrachtet (vgl. dazu genauer Bloh 2021).

Um diese Differenz auch sprachlich kenntlich zu machen, benutzen wir die Begriffe ‚Praxis‘ und ‚Schulpraxis‘ an den Stellen, an denen wir im Sinne des Forschenden Lernens auf eine Differenz zur Theorie verweisen möchten, die Begriffe ‚soziale Praxis‘, ‚Handlungspraxis‘ und ‚praktisch‘ benutzen wir dagegen dort, wo wir auf praxeologische Argumentationen im Sinne der Dokumentarischen Methode zurückgreifen – und verstehen auch die von uns zitierten Textstellen stets in diesem Sinne.

2 Forschende Grundhaltung im Praxissemester

Der Diskurs zum Forschenden Lernen in der Lehrkräftebildung ist komplex und vielfältig. Dies zeigt sich u. a. durch unterschiedliche Bestimmungsansätze zur Professionalität (kompetenzorientiert, strukturtheoretisch), lehramtsspezifische, praxissemesterspezifische und hochschuldidaktische Bezüge sowie unterschiedliche domänenspezifische Forschungszugänge zur Erkenntnisgewinnung (Überblick z. B. in Koch-Priewe et al. 2022; Huber & Reinmann 2019).

Trotz diverser Unterschiedlichkeiten besteht meist Einigkeit darin, dass der mit dem Forschenden Lernen verbundene Lernprozess im Praxissemester durch das Zurückgreifen auf empirische Forschung gekennzeichnet ist und ein Bezug zu einer berufsbezogenen Zielsetzung formuliert wird. Es wird also ein Lernprozess in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung innerhalb eines bestimmten Settings (Forschung) sowie ein späterer Nutzen für die Praxis (Grundhaltung) gesehen. Forschendes Lernen soll demnach dazu beitragen, in zukünftigen Schul- und Unterrichtssituationen erfolgreich zu agieren und das eigene Handeln in der Berufstätigkeit forschend weiterzuentwickeln bzw. im Sinne einer „forschenden Grundhaltung“ zu handeln (Fichten 2017a, S. 156).

Das Konzept der forschenden Grundhaltung verweist dabei allgemein auf eine gewisse Dauerhaftigkeit und betont einen generativen Charakter. Es geht eben nicht um situationsspezifisches Fachwissen, sondern eine stabile Haltung, die situationsübergreifend Handlungen generiert, und somit um eine „Verinnerlichung eines neugierigen, skeptischen Blicks auf die Praxis, der sich den Modus der Wissenschaft zu eigen macht, Gewissheiten immer wieder zur Disposition zu stellen“ (Fichten 2017a, S. 156) und darum, „dem ‚Verstehen auf Anhieb‘ den systematischen Zweifel entgegen[zusetzen, d. Vf.]“ (Horstkemper 2006, S. 123). Durch

diese „neugierige, offene, kritische Haltung ergeben sich Fragen, auf die man eine Antwort finden will“ (Aeppli 2016, S. 154).

Bei der konkreten theoretisch-begrifflichen Gestaltung und der Vorstellung einer konkreten Umsetzung dieses ‚neugierigen Blicks‘ gibt es jedoch durchaus Differenzen. So ist bspw. die Rede von „Dispositionen und Einstellungen“ (Fichten 2017a, S. 162), einer „Bereitschaft“ (Horstkemper 2006, S. 129), einer „Haltung“ (Fichten & Weyland, 2019, S. 33) oder auch einem „Habitus“ (Fichten 2017b, S. 32). Die Idee einer Haltung wird dabei häufig im Kontext des Umgangs mit berufstypischer Komplexität und Unsicherheit verortet, um so „eine Art ‚Forschen im Kontext der Praxis‘ (Hypothesen bilden, Handlungsalternativen entwerfen, erproben und evaluieren)“ (Fichten 2017a, S. 156) zu ermöglichen. Dazu gehört es, „theoretisch geleitete Forschung als wichtiges Mittel zu eigener Selbstaufklärung [zu, d. Vf.] betrachte[n]“ (Horstkemper 2006, S. 120), ebenso wie „Interesse an einem methodisch kontrollierten Erkenntniserwerb sowie an einer systematischen Verarbeitung der gewonnenen Erkenntnisse“ (Boelhauve 2005, S. 105). Hier geht es im Kern also um ein *datengestütztes Vorgehen*, das Fragestellungen und Probleme der Schulpraxis mit der Hilfe der Generierung eigener Daten zu lösen vermag, um die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen zu adressieren.

Mit dem Verweis auf den Habitus im Kontext einer forschenden Grundhaltung bzw. auf den ‚forschenden Habitus‘ oder „doppelten Habitus“ (Helsper 2001, S. 13) ist die Vorstellung des praktisch professionellen Könnens und der wissenschaftlichen Reflexivität bzw. des analytischen „Sich-Beziehens‘ auf Praxis durch eine reflexive Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Theorie“ (Helsper & Kolbe 2002, S. 394) verbunden (z. B. Liegmann et al. 2018). Hier geht es darum, „durch eine ‚Brille der Wissenschaft‘“, die im habitustheoretischen Sinne selbst wiederum praktisch angeeignet wurde, „auf die erlebte Praxis zu schauen“ und „ausgehend von Fragen, die sich in der schulischen Praxis stellen, wiederum in der Theorie Erklärungs- und/oder Lösungsansätze zu suchen“ (Liegmann et al. 2018, S. 186). Mit dem Verweis auf die Entwicklung eines forschenden Habitus, der eine soziale Praxis generiert, die Schulpraxis und Routinen des Lehrberufs zu hinterfragen, aber darüber hinaus auch durch eine *reflexive Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Theorie* sowie „fallerschließende Kompetenz“ (Helsper & Kolbe 2002, S. 394) gekennzeichnet ist, wird folglich der *praktisch theoriegeleitet-reflexive Umgang mit Erfahrungswissen* thematisiert – und eben nicht per se ein ‚datengestütztes‘ Vorgehen im Sinne ‚klassischer‘ Forschung propagiert. Es geht im Kern also um eine Verknüpfung von wissenschaftlichen Wissensbeständen (explizit wie implizit) und konkreten Fällen, also um die (kritische) Rezeption und Nutzung von systematisch und mit wissenschaftlichen Methoden gewonnenem Wissen für den Entwicklungs- und Professionalisierungsprozess in Ausbildung und Praxis.

Mit dem Konzept des ‚Habitus‘ gehen jedoch auch Implikationen jenseits einer theoretisch-reflexiven Ebene einher, die v. a. die implizite und kollektive Praxis betreffen, wie wir im Folgenden verdeutlichen möchten.

3 Habitus: Kollektivität und implizites Wissen

Der Habitus verweist allgemein auf die „geistigen und körperlichen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata“ (Bourdieu & Wacquant 2013, S. 37) der Akteur:innen. Jemand der/die über einen forschenden Habitus verfügt, zeichnet sich durch eine bestimmte Art und Weise, auf Schulpraxis zu blicken, aus. Es geht bei einem forschend-reflexiven Habitus also weniger um (Fach-)Wissen über Forschung, sondern um eine Haltung zur Welt, eine Art und Weise, der eigenen (Schul-)Praxis gegenüberzutreten. „Reize“, so schreibt Pierre Bourdieu (1987, S. 99), „existieren für die [soziale, d. Vf.] Praxis nicht in ihrer objektiven Wahrheit als bedingte und konventionelle Auslöser, da sie nur wirken, wenn sie auf Handelnde treffen, die darauf konditioniert sind, sie zu erkennen“. Forschendes Lernen verweist in diesem Sinne also auf einen spezifisch-praktischen Blick auf Praxis, der gelernt hat, Reize auf eine bestimmte Art und Weise zu erkennen, der Fragen generiert (s.o.) und nicht vorschnell Antworten liefert.

Wie lernt man jedoch, Reize auf diese eine bestimmte Art und Weise zu erkennen, wie erwirbt man einen forschenden Habitus? Zum einen erwirbt man diesen nicht, indem man das Konzept des Forschenden Lernens theoretisch durchdringt und anschließend – im Sinne eines Prozeduralisierungsmodells (Neuweg 2001) – in der Praxis ‚anwendet‘. Ein Habitus – und damit auch ein forschender Habitus – formt sich durch die Teilhabe an der sozialen Praxis, er ist ein System, „das durch [soziale, d. Vf.] Praxis erworben wird und konstant auf praktische Funktionen“ ausgerichtet ist (Bourdieu & Wacquant 2013, S. 154), es wird also „das Wesentliche des *modus operandi* [des Habitus, d. Vf.], nach dem sich praktische Kompetenz definiert, in der [sozialen] Praxis, im Zustand des Praktischen vermittelt, ohne die Stufe des Diskurses zu erreichen“ (Bourdieu 1987, S. 136). Der Habitus verweist demzufolge auf *praktisches* – oder auch *implizites* – Wissen, das als Gegenpol zu theoretischem bzw. diskursivem Wissen zu verstehen ist.

Zum anderen ist der Habitus zwar wesentlich an die Akteur:innen gebunden, hat seinen Ursprung jedoch gerade nicht in *individuellen* Erfahrungen, sondern in der *kollektiven* Performanz alltäglich gelebter sozialer Praxis – und ist somit „sozialisierte Subjektivität“ (Bourdieu & Wacquant 2013, S. 159). Mit dem Verweis auf den Habitus geht also nicht nur die Idee von praktisch-implizitem Wissen einher, sondern auch die Idee einer ‚Angemessenheit‘ von Handlungen bzw. Wissen, angemessen nicht zum Gegenstand, sondern zur sozialen Praxis, was Thimeo Bloh (2021) als Passungsverhältnisse zwischen Akteur:in und Community of Practice (Lave & Wenger 1991) versteht. Die in einer Community geltenden Regelmäßigkeiten (Bourdieu 1992) geben letztlich vor, was gekonnt bzw. gelernt werden muss, um legitimes Mitglied der Community sein zu können – und damit eben auch, was nicht könnenswert ist.

Was bedeutet dies nun für Forschendes Lernen verstanden als forschender Habitus? Zum einen stellt sich die Frage, wie es im Verlauf des Studiums gelingen

kann, diesen Habitus zumindest in Ansätzen anzustoßen. Geht man davon aus, dass dieser Habitus nicht bei allen Studierenden vorliegt (Paseka & Hinzke 2018), scheint das Unterfangen, in einem zeitlich stark begrenzten Rahmen und zudem weitestgehend *individueller* Forschungsarbeit der Studierenden, bei diesen einen *Habitus* formen oder gar transformieren zu wollen, ambitioniert.² Ein systematischer Einbezug in die Forschungscommunity, ein Mitarbeiten in der *kollektiven* Forschungspraxis, wäre hier zwingend notwendig. Dass über die Behandlung von Forschendem Lernen ein forschender Habitus – im Sinne eines kollektiv-impliziten Wissens – angeregt wird, ist daher nicht per se gegeben. Die daraus resultierende und nicht unbedeutende Frage ist, wie Forschendes Lernen im Kontext universitärer Lehrveranstaltungen praktisch verhandelt wird.

Die Idee der kollektiven sozialen Praxis birgt jedoch ein weiteres Problem: Selbst wenn es gelingen würde, den Studierenden einen forschenden Habitus zu ‚vermitteln‘, müsste die so inkorporierte soziale Praxis immer noch anschlussfähig an die soziale Praxis sein, in die die Studierenden als dann Referendar:innen in der Folge eintreten. Mit anderen Worten: Der forschende Habitus bzw. die forschende Handlungsorientierung (Nohl et al. 2015; siehe Fußnote 2) muss in der späteren Community *angemessen* sein, ansonsten wird dieser Nicht-Passung entgegengewirkt und die ehemaligen Studierenden sind gezwungen, ‚umzulernen‘, sie werden ‚eingenordet‘ (vgl. dazu Bloh 2021; auch Hericks 2006, S. 136).³

Die Ausbildung eines forschenden Habitus bzw. einer forschenden Handlungsorientierung ist also nicht nur ein praktischer und kollektiver Prozess und im Studium nicht ohne Weiteres durchzuführen, sondern bedarf auch der Weiterführung in der nachfolgenden sozialen Praxis, damit die angestrebten Bemühungen nicht durch ‚Einnorden‘ im Kontext der dann neuen Schulpraxis konterkariert werden. Die *praktische* Umsetzung forschenden Lernens im Referendariat ist also weder ein Selbstläufer, noch eine individuelle Entscheidung, sondern in ein *Kollektiv* eingebettet. Es stellt sich also die Frage, wie Forschendes Lernen im Kontext der sozialen Praxis der konkreten Schule – in unserer Untersuchung im Referendariat – verortet wird.

2 Aus diesem Grund plädieren Thiemo Bloh und Carina Caruso (2022) dafür, nicht von Habitus (als Verhältnis zur Welt), sondern von Handlungsorientierung (dazu Bloh 2021; v. a. auch Nohl et al. 2015) (als Verhältnis zu Weltausschnitten) zu sprechen. Das Ziel wäre dann eher, den Studierenden einen forschend-reflexiven Umgang mit bspw. Praxisproblemen nahezu legen, also eine Art und Weise, mit Problemen umzugehen, weniger einen umfanglichen Habitus zu erwarten.

3 Wobei theoretisch auch ein Umlernen der Community möglich ist, das jedoch schon allein durch das Setting (‚fertige‘ Lehrkräfte vs. ‚angehende‘ Lehrkräfte) und das damit verbundene Machtgefüge in den meisten Fällen unwahrscheinlich erscheint.

4 Datenlage und Methode

Um das Forschende Lernen im Längsschnitt zu untersuchen, wurden leitfadengestützte narrative Interviews mit 12 Referendar:innen nach ca. der Hälfte des Referendariats geführt und analysiert, in denen Erfahrungen und Bewertungen zum Praxissemester sowie zum Forschenden Lernen erhoben wurden.⁴ Nach einem offenen Erzählimpuls mit konkretisierenden Nachfragen zum Handeln und Lernen im Referendariat folgt ein stärker strukturierter Themenblock zum Forschenden Lernen, in dem u. a. nach dem Verständnis sowie der Bedeutsamkeit Forschenden Lernens für das heutige Lernen der Referendar:innen gefragt wird.

In der Stichprobe sind ehemalige Studierende aller Schulformen, männlichen und weiblichen Geschlechts (m = 3, w = 9) sowie unterschiedlicher Fächer vertreten. Alle Befragten haben ihr Praxissemester im Rahmen des Studiums an der Universität Münster absolviert und begleitend drei verpflichtende Projektseminare (eines in den Bildungswissenschaften und jeweils eines in den Unterrichtsfächern) belegt, in denen je ein Studienprojekt durchgeführt wurde. Die Akquise erfolgte über bildungswissenschaftliche Seminare der AG Forschungsmethoden/empirische Bildungsforschung, für die ein Lehr-Lernkonzept entwickelt wurde, in dem Forschendes Lernen als Art und Weise im Beruf (und darauf vorbereitend im Praxissemester) im Sinne einer forschenden Grundhaltung zu lernen, bezeichnet und vermittelt wurde – womit das Seminarkonzept einheitlich war, auch wenn die Dozierenden variiert haben.⁵

Die vorliegenden Interviews wurden mittels der Dokumentarischen Methode (Nohl 2017) ausgewertet, die nicht nur methodologisch, sondern mit ihrer Differenz zwischen *Was* und *Wie* auch methodisch grundlegend habitustheoretisch verankert ist und als Methode der Habitusrekonstruktion oder auch Handlungsorientierungsrekonstruktion (Bloch 2021) verstanden werden kann. Da die Differenz zwischen *Was* und *Wie* nicht nur dazu fungiert, beide Ebenen voneinander zu trennen, sondern auch dazu, beide Ebenen im Sinne einer „notorischen Diskrepanz“ (Bohnsack 2017, S. 104) aufeinander zu beziehen, vermag die Dokumentarische Methode die eingangs erwähnte Fragestellung in verschiedenen Facetten zu fassen. Denn die Frage nach dem Verhältnis von Praxissemester und Referendariat aus einer habitustheoretischen Perspektive bedeutet nicht nur, praktische Passungen zu fokussieren, sondern auch inhaltliche Divergenzen und das praktische Abarbeiten an normativen Erwartungen zu beleuchten. Konkret bedeutet dies folgende Fragen:

4 Geplant ist außerdem ein weiterer Erhebungszeitpunkt ca. ein bis zwei Jahre nach dem Berufseinstieg.

5 Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass in den zwei weiteren verpflichtenden Projektseminaren in den Fächern durchaus ein anderes Verständnis Forschenden Lernens vermittelt worden sein kann, worauf eine Interviewstudie mit Studierenden hindeutet (Homt 2020).

- Was verstehen die angehenden Lehrkräfte unter Forschendem Lernen? (normative Erwartung)
- Wie wird Forschendes Lernen im Studium praktisch verhandelt? (praktischer Vollzug Forschenden Lernens im universitären Kontext)
- Wie wird Forschendes Lernen im Referendariat praktisch verortet? (praktischer Vollzug Forschenden Lernens im schulpraktischen Kontext)
- Wie lassen sich diese Aspekte zueinander in Beziehung setzen?

5 „...dass da oftmals nicht die Zeit für ist...“ – Forschendes Lernen im Referendariat

Versteht man als ein Ziel des Praxissemesters, einen forschenden Habitus bei Studierenden anzubahnen (was selbstredend auch scheitern kann), dann hängt der ‚Erfolg‘ – zumindest dann, wenn das Praxissemester nicht als Selbstzweck betrachtet wird – auch (und nicht unwesentlich) davon ab, inwieweit dieser angebahnte Habitus mit ‚in die Schule‘ genommen werden kann, dort also auf eine soziale Praxis trifft, in der er sich weiter entfalten kann und letztlich wirksam wird. Das Praxissemester, die dort vermittelten Inhalte und sozialen Praktiken, aber auch das Kollektiv der Schulpraxis – inklusive seiner sozialisatorischen Wirkung – und letztlich die Verbindung dieser Aspekte, bekommen also eine entscheidende Bedeutung für die praktische Umsetzung Forschenden Lernens als forschende Grundhaltung.

Im Folgenden möchten wir dies anhand zweier Fälle (BG24M und DR30N) verdeutlichen.

5.1 Notwendigkeit eines kollektiven Eingebunden-Seins

In allen analysierten Interviews wurde deutlich, dass ein kollektives Eingebunden-Sein in das Kollegium der Ausbildungsschule im Referendariat als notwendig erachtet und entsprechend positiv gerahmt wird. Das bedeutet nicht, dass dies vorliegen muss, manche Fälle zeichnen sich auch gerade durch dessen Fehlen aus. Exemplarisch zeigen sich beide Perspektiven in folgender Passage:

Auch so weil das Lehrerkollegium an meiner Schule sehr jung ist, sehr äh (.) sehr motiviert wirkt. Dementsprechend ehm (.) ist das natürlich angenehmer, wenn man in eine Atmosphäre kommt, wo die Leute motiviert dabei sind und man merkt da interessiert sich jemand für einen, nicht so wie man das von anderen Leuten schonmal hört, dass die Referendare so links liegen gelassen werden, oder halt eher nicht beachtet werden

(BG24M; Passage Eingangsfrage, Z. 64-69)⁶

⁶ Die Zeilennummerierung erfolgte nach Passage. Die Transkriptionsrichtlinien entsprechen Aglaja Przyborski (2004).

BG24M verweist hier auf *für ihn* positive Aspekte des Kollegiums („jung“ und „motiviert“). ‚Jung‘ und ‚motiviert‘ sind hier jedoch eher als explizierbare Zuschreibungen zu verstehen, auf die das zugrundeliegende praktische Passungsverhältnis projiziert wird, da sich aus ‚jung‘ und ‚motiviert‘ nicht per se Interesse ergeben muss. Diese praktische Passung scheint jedoch noch brüchig zu sein, worauf das nachgeschobene „wirkt“ (Z. 64) verweist. Das Kollegium *ist* zwar jung, aber *wirkt* motiviert. Während das eine sicher ist, ist das andere eine Möglichkeit, also noch nicht abschließend erfahrend. Das könnte darauf verweisen, dass BG24M sich hier in „legitimer peripherer Partizipation“ (Lave & Wenger 1991, S. 27ff.) befindet, er ist zwar bereits Teil des Kollektivs, aber noch nicht komplett, verfügt also noch über Unsicherheit. Dennoch bietet der Zustand legitimer peripherer Partizipation bereits positive Zuschreibung, denn er ist „natürlicher angenehmer“ (Z. 66), als wenn man „links liegen gelassen“ (Z. 68) wird.

Der Zustand der legitimen peripheren Partizipation zeigt sich auch in der diffusen Beschreibung von „eine[r] Atmosphäre“ (Z. 66), in die man kommt. Die Grundidee des Kollegiums – oder der Gruppe innerhalb des Kollegiums, in der man sich bewegt – ist bereits erfahrbar, die Atmosphäre – sowohl als etwas Fühlbares, als auch als Luft zum Atmen – umgibt einen bereits, ohne dabei wirklich greifbar zu sein, was auf ihre praktische Dimension verweist. BG24M ist schon Teil des Kollegiums, ohne über die letztlich abschließende Sicherheit einer „vollen Partizipation“ (Lave & Wenger 1991, S. 27ff.) zu verfügen. Es „wirkt“ (Z. 65) eben so und man „merkt“ (Z. 67), dass da etwas ist.

Deutlich wird zudem, dass ein kollektives Eingebunden-Sein im Sinne einer legitimen peripheren Partizipation keine ‚Einbahnstraße‘ ist. BG24M wird nicht die Rolle eines passiv Lernenden angetragen, sondern man „interessiert sich“ (Z. 67) für ihn, man ist offen für BG24M als Referendar und neuen Kollegen. Das bedeutet aber auch, dass hier nicht nur BG24M lernen darf bzw. muss, sondern dass auch das Kollegium Lernerfahrungen sammeln kann – was erst durch eine entsprechende Offenheit ermöglicht wird. Auf Basis der Interpretationen der anderen Fälle – in denen bspw. ‚links liegen gelassen‘ oder ‚nicht beachtet‘ wurde, oder in denen es auch zu offenen Konflikten kommt – deutet dies hier auf eine hinreichend große Passung hin, sodass voneinander Lernen ermöglicht wird. Es kommt also nicht zu Polaritäten (Helsper 2018), sondern zu einem gegenseitigen Einlassen, woraus sich Eingebunden-Sein ergibt.

In solchen Konstellationen, in denen die kollektive soziale Praxis der Ausbildungsschule ihre sozialisatorische Wirkung entfalten kann, trifft (nicht nur) bei BG24M nun das an der Universität theoretisch erfahrene Konzept des Forschenden Lernens auf die schulische Alltagspraxis der Referendar:innen.

5.2 Forschendes Lernen im Studium und Referendariat

Alle Interviewten wurden danach gefragt, ob sie sich noch an das Forschende Lernen im Studium erinnern. Bei BG24M fällt der Einstieg in die Passage folgendermaßen aus:

I: Erinnerst du dich noch an das Forschende Lernen im Studium?

BG24M: @(3)@

I: Du merkst die Fragen werden immer schwieriger. @(.)@

BG24M: Ja, man hat da oft was zu gehört, man konnte oft in irgendwelchen Fragebögen was ankreuzen, äh Forschendes Lernen, ja. Das ist durchaus ein Begriff, der mir noch, vorhanden ist.

(BG24M; Passage Forschendes Lernen, Z. 1-6)

Die Interviewerin fragt BG24M ob er sich noch an das „Forschende Lernen im Studium“ (Z. 1) erinnert, woraufhin dieser drei Sekunden lacht – was an dieser Stelle noch schwer zu interpretieren ist. Die Proposition der Interviewerin bezieht sich dann auf die Schwierigkeit der gestellten Fragen, was BG24M aufgreift. Die Schwierigkeit wird zwar zumindest ratifiziert („ja“; Z. 4), verbleibt aber vage und unbestimmt, worin genau die Schwierigkeit besteht, bleibt hier zunächst unklar und ungeklärt. Dennoch macht BG24M deutlich – und geht damit auf die erste Frage der Erinnerung und nicht auf die proponierte Schwierigkeit ein –, dass er den Begriff kennt und zwar nicht nur als Begriff (also als Name), sondern auch als Konzept, denn er hat nicht nur den Begriff, sondern *zu* dem Begriff öfter „was [...] gehört“ (Z. 4). Dass der Begriff nicht einfach nur einer unter vielen ist, dokumentiert auch das betonte „durchaus“ (Z. 5). Es zeigt sich einerseits deutlich, dass der Begriff konzeptuell bekannt ist, andererseits ist er scheinbar mit praktischen Schwierigkeiten verbunden – worauf dann auch das Lachen (Z. 2) als Ausdruck einer (un)gewissen Spannung verweisen könnte. Worin die Spannung zwischen konzeptueller Kenntnis und praktischer Schwierigkeit besteht, dokumentiert die folgende Passage.

Nach einer kurzen Schilderung über die besuchten Kurse im Studium und deren Inhalte kommt BG24M auf das Praxissemester und die dortigen Forschungsarbeiten – die Forschendes Lernen in der Praxis darstellen sollen – zu sprechen:

Dann andererseits musste man sowas [Forschendes Lernen; d. Vf.] ja auch im Praxissemester durchführen, als ein paar der Projekte, das war einerseits spannend, andererseits auch also, ich glaube das wurde inzwischen auch reduziert die Anzahl der Projekte, ehm die die Praxissemesterstudenten durchführen müssen, in meinem Fall waren es glaube ich noch drei, ehm und da hat man halt auch die Grenzen der Theorie dann gemerkt, weil in meinem Fall äh die eine Untersuchung wurde dann dementsprechend verwässert, weil die Lehrkraft für sich dann irgendwann entschieden hat, sie steuert doch mit ihrem

Unterricht wieder in eine andere Richtung, was dann eben das was ich untersuchen wollte, mehr oder, ja nicht ganz pulverisiert hat, aber es hat es immerhin beeinflusst.

(BG24M; Passage Forschendes Lernen, Z. 46-54)

Forschendes Lernen ist etwas, das man im Praxissemester durchführen „musste“ (Z. 46) und verweist vor diesem Hintergrund auf eine zu erbringende Leistung im Kontext des Studiums. Zwar waren „ein paar der Projekte“ (Z. 47) durchaus „spannend“ (Z. 47), allerdings war deren Anzahl zu viel. Forschendes Lernen im Praxissemester wird hier auf praktischer Ebene vornehmlich als Belastung konstruiert, als eine Aufgabe, die im Studium erledigt werden musste – und damit grundlegend in einer *universitären* Logik verankert ist. Das ist deshalb bedeutsam, da Forschendes Lernen hier auf praktischer Ebene eine ‚Leistungserbringung‘ darstellt(e), und eben nicht einen durch Neugierde und Analyse geprägten forschenden Blick – im Sinne eines forschenden Habitus – auf die eigene (Lehr-)Praxis einnimmt.⁷ Darauf verweist auch die von BG24M aufgemachte Differenz zwischen Theorie und Praxis und die damit verbundenen „Grenzen der Theorie“ (Z. 50). Das Konzept des Forschenden Lernens hat als ein theoretisch-universitäres Konzept also praktische Grenzen im Kontext der (eigenen) Schulpraxis, wodurch nicht mehr nur die Aufgabe im Kontext des Studiums, sondern das Konzept als praktikables Ganzes in die Kritik gerät. Es geht also nicht mehr nur darum, dass das Forschende Lernen praktisch anders verortet wird (eben im universitären Kontext), sondern darum, dass auch die Inhalte – als theoretischer Inhalt auf der Was-Ebene – im schulischen Kontext praktisch kritisch betrachtet werden.

Die von BG24M geplante Untersuchung konnte nicht wie vorgesehen stattfinden (zumindest nicht wie beabsichtigt die Fragestellung untersuchen), da die Lehrkraft spontan den zu untersuchenden Aspekt wegließ. Hier passieren nun zwei Dinge: Zum einen wird eine Hierarchisierung getroffen. Denn nicht die Spontaneität der Lehrkraft wird bemängelt, sondern vor deren Hintergrund die Theorie des Forschenden Lernens, also die Starrheit der Forschung. Die Lehrpraxis – mitsamt ihrer Spontaneität – bleibt hier kritikfrei, was dazu führt, dass das Konzept nur in der Theorie funktioniert, nicht aber in der Praxis, die eben legitimerweise von Spontaneität durchzogen ist. Forschendes Lernen als theore-

7 Die Möglichkeit, aus Vergangenen soziale Praktiken zu rekonstruieren, wird im Kontext der Dokumentarischen Methode immer wieder diskutiert (bspw. Nohl 2017). In unseren Fällen lagen die universitären Erfahrungen ca. 1 Jahr zurück und sollten somit durchaus noch Spuren in den Erzählungen hinterlassen und somit als „Überformung“ erkennbar bleiben (Nohl 2017, S. 26) – auch wenn natürlich nicht ausgeschlossen werden kann, dass durch eine abgeschlossene transformativische Bildung (bspw. Nohl et al. 2015) die gemachten Erfahrungen bereits aus einer re-evaluierenden Perspektive geschildert werden und die Spuren der alten Handlungspraxis verwischt werden. Für die Interpretation einer gegenwärtigen Verwendung Forschenden Lernens ist dies jedoch auch eher von zweitrangiger Bedeutung. Denn selbst wenn Forschendes Lernen erst rückwirkend als exklusiv-universitäre Leistung gerahmt würde, wäre dies immer noch (ggf. sogar besonders) ein Verweis auf die praktische Irrelevanz des Konzepts im Kontext des Referendariats.

tischer Inhalt wird hier performativ der Schulpraxis gegenübergestellt und als dieser untergeordnet gerahmt. Gleichzeitig dokumentiert sich hier – zum anderen – ein gewisses Verständnis von Forschendem Lernen, als einem klar geplanten und entsprechend der Planung ablaufenden Forschungsprozess und somit als *Prozesslogik* – ein Verständnis, das durchaus auch in der Theorie zu finden ist (s.o.). Dies passt zur Rahmung von Forschendem Lernen als Studiump Praxis, als Leistung im Kontext des Studiums, das mit der Lehrpraxis nachher eben nur bedingt vereinbar ist – und vor diesem Hintergrund die Spannung zwischen konzeptioneller Kenntnis und praktischer Anwendung als Schwierigkeit und so eventuell auch das anfängliche Lachen zu erklären vermag. Anders ausgedrückt: Forschendes Lernen war für die universitäre Praxis der Leistungserbringung bedeutsam (und ist daher „durchaus“ theoretisch bekannt), wurde aber nicht auf eine praktische Ebene *im Sinne des Forschenden Lernens*, als ein neugieriger Blick auf die Praxis, gehoben. Lediglich die Inhalte wurden übernommen, haben jedoch für die Referendariatspraxis Grenzen, was in der geplanten Prozesshaftigkeit von Forschung begründet liegt. Entsprechend hat das Konzept im Rahmen der derzeitigen Tätigkeit als Handlungspraxis von BG24M auch keine akute Bedeutung, wozu er auf Rückfrage („Wie schätzt du denn die Bedeutung des Forschenden Lernens für dein heutiges Lernen ein?“) Folgendes anführt:

Ich glaube aktuell ist die [Bedeutung; d. Vf.] eher gering, weil man im Referendariat eigentlich von Unterrichtsbesuch zu Unterrichtsbesuch denkt, und dementsprechend darauf seinen Fokus legt, weil ehm man darin natürlich gut abschneiden möchte, weil das ja auch das ist was letztendlich einem den Weg in den Berufseinstieg ermöglicht oder nicht (2). Andererseits, sind natürlich schon manchmal Situationen da wo man sich fragt „Hm, würde man da vielleicht ein- äh ein effektiveres Lerngehalt, oder würde man es, würde man die Effektivität dessen was bei den Schülern hängen bleibt eventuell durch andere Maßnahmen steigern können?“ (.) Konkret zum Beispiel durch den Einsatz von Spielen. Durch den Einsatz von Lernspielen. Ehm (.) Da bin ich generell ein großer Fan von, weil ich Lernspiele, weil ich einen spielerischen Zugang zum- zum Lernen sowieso persönlich sehr befürworte ehm, und andererseits auch mich noch an die ein oder andere Studie dazu erinnern kann, die wir zu- vorgelegt bekommen haben oder die wir mal lesen sollten im Zuge einer von dieser- von diesen Seminaren, wo halt auch ähnliche Ergebnisse dann dementsprechend bescheinigt wurden, dass ehm das halt die motivationale Komponente dann eben erhöht und dadurch auch das was nachhaltiger vorhanden ist, oder hängen bleibt, ehm erhöhen kann. Ehm aber, faktisch ist es dann einfach so im Schulalltag, dass da oftmals nicht die Zeit für ist, die Spiele einzusetzen.

(BG24M; Passage Forschendes Lernen, Z. 71-87)

Der Bezug der Rückfrage zum eigenen Lernen verweist dabei auf die theoretische Idee des Konzepts, denn das Forschende Lernen ist gedacht, um sich lebenslang weiterzuentwickeln, also durch Forschung zu lernen (vgl. dazu genauer Bloh & Caruso 2022). BG24M schätzt diese Bedeutung von Forschendem Lernen für

die eigene Handlungspraxis im Referendariat derzeit jedoch gering ein. Die Begründung dafür ist dabei sehr aufschlussreich. Der Verweis auf einerseits die Unterrichtsbesuche, die kaum Zeit für etwas anderes lassen („von Unterrichtsbesuch zu Unterrichtsbesuch denkt“; Z. 72), und andererseits den Anspruch, diese „gut“ (Z. 73) zu absolvieren, verweisen zunächst auf ein Zeitproblem, dokumentieren *als Begründung für die geringe Rolle des Forschenden Lernens* jedoch auch, dass dieses scheinbar nicht per se als Teil einer *guten* Praxis im Kontext der zweiten Ausbildungsphase angesehen wird und folglich praktisch bedeutungslos bleibt. Anders formuliert: Wäre Forschendes Lernen in der Ausbildungspraxis von Relevanz, würde es für das *gute* Bestehen von Unterrichtsbesuchen auch notwendigerweise angewandt werden. Das Denken von Unterrichtsbesuch zu Unterrichtsbesuch wäre dann notwendigerweise an das Forschende Lernen geknüpft. Dass dem nicht so ist, verweist nun nicht nur auf die für BG24M gegebene praktische Irrelevanz des Konzepts, sondern validiert auch die Rahmung von Forschendem Lernen als universitäres Prinzip – das mit dem Referendar:innen-Alltag wenig zu tun hat. Der – letztlich kollektive – Anspruch durch die Ausbildung und die dort gelagerten Unterrichtsbesuche scheint Forschendes Lernen im Sinne des Verständnisses, das BG24M davon hat, nicht zu berücksichtigen. Das von BG24M gelernte universitäre Wissen, ggf. gar eine Handlungsorientierung in Bezug auf das Forschende Lernen, so sie denn vorliegt, sind im Referendariat praktisch bedeutungslos.⁸ Allerdings verweist BG24M durchaus auf die potentielle Möglichkeit von Forschendem Lernen, bspw. das Testen von effektiveren Unterrichtsmethoden. Diese Möglichkeiten stehen der praktischen Irrelevanz gegenüber, was sich im „andererseits“ (Z. 81) dokumentiert und auf die bereits herausgearbeitete Diskrepanz zwischen theoretischer Idee (normative Anforderung) und konkreter Handlungspraxis (praktische Umsetzung) verweist. Allerdings wird hier noch eine weitere Hürde erwähnt. Denn während es für BG24M spannend wäre, die Effektivität von Lernspielen zu überprüfen, wäre es gleichsam nutzlos, da man für den Einsatz von Lernspielen so oder so keine Zeit hat – wobei unklar bleibt, ob dies generell für die Praxis oder für die Praxis im Kontext des Referendariats gilt, Letzteres aber die Fortführung der bisherigen Rahmung darstellt und somit ‚stimmiger‘ erscheint. Selbst wenn Lernspiele effektiver wären, könnten sie nicht angewandt werden, wodurch Forschendes Lernen als Überprüfung der Effektivität letztlich eine theoretisch-universitäre Spielerei bleibt, die in der alltäglichen (Lehr-)Praxis im Kontext der Ausbildung an ihre Grenzen stößt – eben praktisch nicht dazu passt.

8 Inwieweit sich diese Handlungspraxis wiederum ändert, wenn nicht mehr ‚von Unterrichtsbesuch zu Unterrichtsbesuch‘ gedacht werden muss, wenn die zweite Phase also beendet ist, wäre eine längsschnittliche Frage, die wir hoffen beantworten zu können, wenn BG24M erneut interviewt wird.

Während sich der Fall BG24M also durch einen theoretischen Zugang, auch einen theoretischen Nutzen des Forschenden Lernens auszeichnet, der aber im Referendariat nicht zum Tragen kommt, da weder die Idee (als geplante Forschung), noch die Zeit (sowohl für Forschendes Lernen als auch für die mit Forschendem Lernen erforschten ‚Spielereien‘), noch die kollektive Anforderung (Unterrichtsbesuch) hier die notwendigen Spielräume lassen – Forschendes Lernen ist vor diesem Hintergrund ein *universitäres Prinzip* –, zeichnen sich andere Fälle durch andere Zugänge, aber ähnliche Schlussfolgerungen aus.

Als kontrastives Beispiel sei hier auf DR30N verwiesen. Auf den auch bei BG24M zu findenden Impuls, ob er sich noch an das Forschende Lernen erinnere, antwortet DR30N Folgendes:

ähm das war die Veranstaltung; (.) ähm (.) an der wir auch sehr praxisorientiert gearbeitet haben, wie ich finde, zum Beispiel (.) wurde (.) ein Teilnehmer dazu aufgefordert und das auch auf freiwilliger Basis mal so ne halbe Stunde Unterricht vorzubereiten, (.) und (.) in seinem Fach dann eben irgendwie, und (.) die anderen äh Teilnehmer, bekamen dann Rollenkarten. zum Beispiel. das is ne Situation die bei mir hängen geblieben is, während derjenige der den Unterricht vorbereitet hat in sozusagen das war so n (.) Labortest wenn man das so sagen kann, ja, (.) natürlich nicht informiert darüber war. dass die anderen Rollenkarten hatten. [...]

und äh dann hatte man aber auch schon sehr schnell raus ok. derjenige soll bestimmt mich jetzt stören. oder so auf ganz schlau tun oder so ne, (.) und dann kann man natürlich sagen ja es is irgendwie durchschaubar; bla bla, aber nein ganz im Gegenteil. wir sind ja da irgendwie zur (.) da diese- diesen Anlass eben zu nehmen um darüber nachzudenken und da zu reflektieren. und ich kann mich eben an diese Sitzung sehr gut erinnern (.) weil wir da auch im Anschluss daran sehr funktional über diese Erfahrung gesprochen haben, und über möglichen Umgang mit ähm mit diesen Dingen. (.) und wenn man jetzt ne konkrete Situation hat; ähm im Klassenraum. dann reagiert man (.) im ersten Moment vielleicht (.) aus seiner Gewohnheit aus seinem Bauch heraus, (.) aber wenn man dann das reflektiert, denkt man nochmal drüber nach. welche Handlungsoptionen gibt es dann da. (.) äh zum Beispiel ja.

(DR30N; Passage Forschendes Lernen, Z. 13-35)

DR30N schildert das Forschende Lernen anhand einer spezifischen Erfahrung im Studium. Diese beschreibt er als „sehr funktional“ (Z. 31). Die Art und Weise der Schilderung verweist dabei auf zweierlei. Zum einen zeigt die genaue Beschreibung des Seminars und die Erzählung einer spezifischen Situation einen praktischen – im Gegensatz zu einem theoretischen – Umgang mit dem Konzept selbst. Während BG24M das Konzept des Forschenden Lernens argumentativ-theoretisch behandelt und für ihn auf praktischer Ebene noch eine reine Leistungserbringung im Kontext des Studiums (und damit inhaltlich austauschbar) war, nimmt das Forschende Lernen für DR30N selbst praktische Bedeutung an – eben als Lerngegenstand, nicht als zu erbringende Leistung. Im Gegensatz zu

BG24M wird Forschendes Lernen hier als ein spezifischer Lernmoment konstruiert. Im Fokus steht nicht, was man tun musste, um die Leistung zu erbringen, sondern was man aus dem Seminar im weitesten Sinne ‚inhaltlich‘ mitgenommen hat. Die praktische Verortung im universitären Kontext unterscheidet sich also zwischen BG24M und DR30N.

Zum anderen ist das, was DR30N inhaltlich mitgenommen hat, grundlegend different zu BG24M. Forschendes Lernen wird hier nicht als (perfekt geplante) Forschungsaktivität verstanden, also als Prozesslogik, sondern eher als ein (nachträgliches) Reflektieren konzeptualisiert, das das Reagieren „aus seinem Bauch heraus“ (Z. 34) und damit vorschnelle Deutungen bzw. Reaktionen vermeiden möchte – zumindest in der Rückschau reflexiv bearbeiten möchte – und somit zum eigenen Lernen beiträgt. Forschendes Lernen beschreibt hier weniger ein Forschungsvorgehen, sondern eine Art und Weise auf die eigene Praxis zu blicken und in diesem Sinne eine *Reflexionslogik*. Das theoretische Verständnis von Forschendem Lernen unterscheidet sich also von der Prozesslogik, die BG24M anführt. Entsprechend geht es für DR30N auch nicht um den Nachweis effektiver Unterrichtsmethoden (wie bei BG24M), sondern um eine analytische Herangehensweise an alltägliche Situationen.

Spannend ist jedoch, dass trotz des differenten theoretischen Verständnisses und trotz der unterschiedlichen praktischen Verortung im universitären Kontext auch DR30N für die Schulpraxis keinen praktischen, sondern nur einen theoretischen Nutzen im Forschenden Lernen sieht – und zwar aus den gleichen ‚Gründen‘. Gefragt danach, ob er Situationen beschreiben kann, in denen er das Forschende Lernen anwendet, schildert er Folgendes:

mhm ne, das kann ich spontan jetzt nicht, (.) ähm (.) ich könnte jetzt nur überlegen woran das liegt dass ich das nicht kann, (.) mhm da glaube ich is es zum Einen, dass mir damals, (.) nich sofort klar war was Forschendes Lernen bedeutet, und ich das dann glaub ich in dem (.) Eifer des Praxissemesters, auch eher hinten angeschoben hab, und ich dann eher so selektiv das aus dem Seminar für mich rausgenommen hab was für- was ich für wichtig hielt, oder was für mich interessant war, was ja nicht unbedingt ähm (.) die Intention ähm (.) des Dozenten oder der Dozentin gewesen sein muss. So ungefähr. Warum noch nich? Ich glaube weil das Forschende Lernen ähm (.) so als (2) ähm (2) ja nicht als Konstrukt aber als ähm (3) als Idee vielleicht, (.) ähm gerade durch die äh hohe Arbeitsbelastung, im Moment keine Sache ist bei der ich mir sagen würde (.) ok ich hab jetzt die und die Problemsituation; ähm (.) ich beschäftige mich jetzt nochmal mit der Sache glaube ich. Glaube das ist durch die momentane (.) erhöhte Arbeitsbelastung. Darauf ist das zurück zu führen.

(DR30N; Passage Forschendes Lernen, Z. 51-62)

Die Frage wird direkt verneint und anschließend überlegt, warum darauf keine Antwort gegeben werden kann. Die Art und Weise der Antwort verweist jedoch nicht auf eine Überlegung, warum keine Antwort gegeben werden kann (bspw.

,da es so routiniert ist, dass es nicht erzählt werden kann'), sondern ist eher eine Erklärung dafür, warum Forschendes Lernen in der Praxis keine Anwendung findet. Die Antwort, die DR30N gibt, zielt also weniger auf eine (Meta-)Reflexion, warum nicht geantwortet werden kann, sondern darauf, warum Forschendes Lernen nicht angewandt werden kann. Die beiden zentralen Argumente sind hier das selektive Verständnis (Z. 54) und die hohe Arbeitsbelastung (Z. 59). Das selektive Verständnis könnte zwar (auch) darauf verweisen, warum nicht über Situationen Forschenden Lernens gesprochen werden kann – eben da das Verständnis fehlt –, also warum wirklich nicht geantwortet werden kann, allerdings ist er ja durchaus in der Lage, dieses Verständnis wiederzugeben, was sich im vorangegangenen Ausschnitt dokumentiert. Die hohe Arbeitsbelastung, die als weiterer Grund („warum noch nich?“; Z. 57) angeführt wird, verweist u. E., wie schon bei BG24M, auf mangelnde Zeit und damit einen Grund der Nicht-Anwendung – und eben keinen Grund mehr der Nicht-Antwort.

Vor diesem Hintergrund gewinnt dann das selektive Verständnis, also die Tatsache, dass DR30N hier nur die Dinge, die er „für wichtig hielt“ (Z. 55), behalten hat, eine konkrete Bedeutung. Sein eigenes Verständnis von Forschendem Lernen wird als individuelles und bruchstückhaftes gerahmt und jenseits der „Intention ähm (.) des Dozenten oder der Dozentin“ (Z. 56f.) verortet als etwas, das er (für) sich aus dem Gesamtkonstrukt „rausgenommen“ (Z. 55) hat. Geht man die vorherige Interpretation mit, dass hier über die Nicht-Anwendung des Konzepts gesprochen wird, ist dies deshalb aufschlussreich, da das selektive Verständnis an sich keine Erklärung ist, warum das Forschende Lernen *nicht angewandt* wird. Auch sein (vermeintliches!) Teilkonzept könnte ja angewandt werden. Dass er hier sein eigenes Verständnis als Grund anführt, verweist eher auf eine Nicht-Passung. Das Forschende Lernen, wie er es versteht, wird nicht angewandt, wobei als Grund für die Nicht-Anwendung sein Verständnis – und nicht das Konzept selbst – angeführt wird. Dadurch wird aber Forschendes Lernen als theoretisch-universitäres Konstrukt vor Kritik geschützt. Die Nicht-Passung wird also ursächlich nicht im Konstrukt gesucht (wie noch bei BG24M), sondern im eigenen bruchstückhaften (Fehl-)Verständnis. Die Nicht-Passung bekommt hier also eine grundlegend andere Rahmung als bei BG24M.

Die „hohe Arbeitsbelastung“ im Kontext der Ausbildung, die vermeidet, dass man sich mit ‚der und der‘ „Problemsituation“ (Z. 60) nochmal beschäftigt – worin sich erneut das differente Verständnis von Forschendem Lernen zu BG24M dokumentiert – verweist, ähnlich zu BG24M, auf ein Zeitproblem.

Auch hier zeigt sich, dass Forschendes Lernen auch in diesem Verständnis kein Gegenstand alltäglicher Praxis im Referendariat zu sein scheint und in der Ausbildung kollektiv nicht gefordert wird. Denn allein die hohe Arbeitsbelastung erklärt nicht, warum Forschendes Lernen nicht angewandt wird. Erst wenn Forschendes Lernen zur alltäglichen Praxis *exklusiv* verstanden wird, erklärt sich dies:

Forschendes Lernen kommt bzw. käme eben ‚on top‘, würde die Arbeitsbelastung weiter erhöhen, und scheint in der Ausbildung und an der Schule entsprechend weder als notwendig noch als relevant angesehen zu werden – würde es das, wäre es Teil der regulären (hohen) Arbeitsbelastung. Auch hier scheint Forschendes Lernen also auf keine (soziale) Praxis zu treffen, in der es sich entfalten kann.

So lässt sich zusammenfassend an den beiden hier dargestellten Fällen feststellen, dass Forschendes Lernen different in der universitären Praxis verortet wird und gänzlich different theoretisch konzeptualisiert wird. Gleichzeitig kommt Forschendem Lernen, trotz dass es in beiden Fällen positiv bewertet wird, auf expliziter Ebene also ein potenzieller Nutzen vorliegt, in der Ausbildungspraxis nicht zum Tragen, was sich zum einen am kollektiven Anspruch (Forschendes Lernen wird im Referendariat scheinbar nicht gefordert), zum anderen an der Passung zur konkreten Tätigkeit (Forschendes Lernen wird den Anforderungen der Lehrpraxis nur bedingt gerecht) zeigt – wenn auch innerhalb differenter Rahmungen.

6 Ausblick

Mit dem Forschenden Lernen ist häufig die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung, die die Bereitschaft und Befähigung beinhaltet, sich wissenschaftsorientiert mit Schule und Unterricht auseinanderzusetzen, verbunden. Angehende Lehrkräfte sollen in der schulischen Praxis nicht unhinterfragt Bestehendes übernehmen, sich auf Routinen verlassen und Probleme vorschnell lösen, sondern durch theoretische Reflexion eine kritische Distanz zum eigenen Handeln wie zum Handeln anderer aufbauen (Fichten 2017a). Sie sollen – so könnte man formulieren – nicht vorschnell deuten, sondern durch einen Blick auf die Praxis Fragen generieren, auf die Antworten erst noch gefunden werden müssen. Diese forschende Grundhaltung soll im Rahmen hochschuldidaktischer Lehrveranstaltungen – verwoben mit Erfahrungen in der Praxis – erworben werden, d. h. Studierende werden einerseits vertraut mit wissenschaftlichen Arbeits- und Denkweisen (Fichten 2017a) und wenden diese andererseits auf ihre erfahrene Praxis an.

Häufig – aber nicht ausschließlich – wird sich dabei auf einen forschenden Habitus (Liegmann et al. 2018; Fichten 2017b) bzw. eine forschende Handlungsorientierung (Bloh & Caruso 2022) bezogen. Demnach würde sich eine forschende Grundhaltung durch eine *kollektive* Eingebundenheit ergeben und v. a. praktisch, d. h. implizit wirken. Es wird für die Studierenden zur sozialen Praxis und damit eben selbstverständlich, auf forschende Art und Weise auf Praxis zu blicken. Geht man davon aus, dass ein so verstandener forschender Habitus bzw. eine forschende Handlungsorientierung bei Studierenden ausgeformt werden kann (und ggf. werden muss) (Paseka & Hinzke 2018), dann müsste diese(r) zudem die mit dem Wechsel in eine andere soziale Praxis, dem Referendariat, einhergehenden

möglichen praktischen Differenzen zwischen sozialen Praktiken überdauern, also im Kontext der neuen sozialen Praxis ‚angemessen‘ sein – zumindest dann, wenn dieser wirksam werden soll.

In unseren Analysen konnten wir zeigen, dass angehende Lehrkräfte Forschendes Lernen different theoretisch konzeptualisieren, unterschiedlich im universitären Kontext verorten und einen unterschiedlichen Nutzen in der Schulpraxis sehen. Wie diese drei ‚Dimensionen‘ aufeinander bezogen werden können, wäre eine Fragestellung weiterer Forschungen – die wir hoffen, in Zukunft beantworten zu können. So wäre bspw. denkbar, dass sich die Rahmung von Forschendem Lernen als eine in der Universität zu erbringende Leistung (wie im Fall BG24M) und das theoretische Verständnis von Forschendem Lernen als ein nach wissenschaftlichen bzw. universitären Regeln ablaufender Forschungsprozess (ebenfalls BG24M) gegenseitig bedingen. Auch scheint es vor diesem Hintergrund denkbar, dass das Forschende Lernen für die Schulpraxis keine praktische Relevanz hat, da es – als universitäre ‚Spielerei‘ – praktisch dem universitären Kontext, der Leistungserbringung im Studium, verbunden bleibt und eben nicht der späteren Lehrpraxis. Dass diese ‚Haltung‘ im Referendariat im Einklang mit den kollektiven Ansprüchen dort steht, darauf verweisen ebenfalls unsere Ergebnisse. Ähnlich könnte man dies für DR30N formulieren: Hier wäre denkbar, dass die Rahmung im universitären Kontext als eine Auseinandersetzung mit den Inhalten das theoretische Verständnis eines systematischen Reflexionsprozesses bedingt, der eben nicht mehr an universitäre Regeln gebunden bleibt. Während BG24M in der Praxis keine Zeit für universitäre Spielereien hat, hätte DR30N in der Praxis dann keine Zeit zur vertiefenden Auseinandersetzung mit seinen Erfahrungen – zumindest nicht im Sinne seines Verständnisses von Forschendem Lernen – womit Forschendes Lernen als Konzept praktisch irrelevant bliebe.

Ein solches Zusammenspiel von theoretischem Verständnis, sowie der Verortung im universitären Kontext einerseits und im schulpraktischen Kontext andererseits, würde als komplexes Zusammenspiel die Relevanz Forschenden Lernens auf unterschiedlichen Ebenen (genauer) fokussieren können – ggf. im Sinne einer relationalen Typenbildung (Nohl 2013). Gleichzeitig könnte vor diesem Hintergrund die Didaktik Forschenden Lernens (dazu in Ansätzen Bloh & Caruso 2022), also die Vermittlung einer forschenden Handlungsorientierung, (anders) konzeptualisiert werden, sodass eine praktische Bedeutsamkeit für die Schulpraxis zwar nicht garantiert, aber ggf. wahrscheinlicher wird.

Literatur

- Aeppli, Jürg (2016). Forschendes Lernen. In Eiko Jürgens (Hrsg.), *Erfolgreich durch das Praxissemester. Gestaltung, Durchführung, Reflexion* (S. 151-164). Berlin: Cornelsen.
- Bach, Andreas (2015). Das Praxissemester in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie zum Praxissemester an der Europa-Universität Flensburg. <https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/zentren/zfl/dokumente/presse/2015-bach-evaluationsbericht-praxissemester-online-end.pdf> Zugegriffen: 21. November 2022.
- Bloh, Thiemo (2021). *Kooperation und Praxiskompetenz. Eine praxeologische Perspektive auf kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung von Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bloh, Thiemo & Caruso, Carina (2022). Ein kritisch-multiperspektivischer Blick auf Forschendes Lernen in der Lehrkräftebildung. Fragen, Erwägungen und Rekonstruktionen. *die hochschullehre*, 21 (8), S. 299-312.
- Boelhauve, Ursula (2005). Forschendes Lernen – Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Praxisstudien. In Annegret H. Hillig & Hans-Dieter Rinkens (Hrsg.), *Zentren für Lehrerbildung – neue Wege im Bereich der Praxisphasen* (S. 103-126). Münster: Lit.
- Bourdieu, Pierre (1992). *Rede und Antwort*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987). *Sozialer Sinn*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J. D. (2013). *Reflexive Anthropologie* [3. Aufl.]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fichten, Wolfgang (2017a). Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung. In Harald A. Mieg & Judith Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 155-164). Frankfurt: Campus.
- Fichten, Wolfgang (2017b). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In Renate Schüssler, Anke Schöning, Volker Schwier, Saskia Schicht, Johanna Gold & Ulrike Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30-38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, Wolfgang & Weyland, Ulrike (2019). Empirische Zugänge zu Forschendem Lernen. In Mandy Schiefner-Rohs, Gianpiero Favella & Anna-Christin Herrmann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 25-46). Berlin: Peter Lang.
- Göbel, Kerstin, Ebert, Anna & Stammen, Karl-Heinz (2016). Ergebnisse der ersten Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (Hrsg.), *Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. Schule NRW – Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, (11), S. 7-8.
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1(3), S. 7-15.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner & Kolbe, Fritz-Ulrich (2002). Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), S. 384-401.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Homt, Martina (2020). *Die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester – eine empirische Analyse von Bedingungen und Entwicklungsverläufen*. <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-90149654132> Zugegriffen: 25. Mai 2023.
- Horstkemper, Marianne (2006). Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen? In Alexandra Obolenski & Hilbert Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* [2., akt. Aufl.], (S. 117-131). Oldenburg: Diz.
- Huber, Ludwig & Reinmann, Gabi (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>

- Koch-Priewe, Barbara, Beckmann, Timo & Ehmke, Timo (2022). Studentische Forschung im Praxissemester – Begründungen, Erfahrungen und Modelle. In Timo Beckmann, Timo Ehmke & Michael Besser (Hrsg.), *Studentische Forschung im Praxissemester. Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung* (S. 13-69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5946-02>
- Kultusministerkonferenz [KMK]. (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf Zugegriffen: 21. November 2022.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Liegmann, Anke, Racherbäumer, Kathrin & Drucks, Stephan (2018). Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen. In Tobias Leonhard, Julia Kosinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 175-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen [MIWFT NRW]. (2007). Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. https://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf Zugegriffen: 21. November 2022.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW]. (2010). Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. https://www.bzl.uni-bonn.de/dokumente/praxiselemente/Dokumente_praxissemester/rahmenkonzept-praxissemester Zugegriffen: 21. November 2022.
- Neuweg, Georg H. (2001). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis* [2. Aufl.]. Münster & New York: Waxmann.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* [5. Aufl.]. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael, von Rosenberg, Florian & Thomsen, Sarah (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen?! Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In Tobias Leonhard, Julia Kosinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, Martin & Boecker, Sarah K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potential und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die deutsche Schule*, 106 (4), S. 386-397.
- Terhart, Ewald (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Ulrich, Immanuel, Klingebiel, Franz, Bartels, Antonia, Staab, René, Scherer, Sonja & Gröschner, Alexander (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In Immanuel Ulrich & Alexander Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1-66). Wiesbaden: Springer VS.
- Weyland, Ulrike (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In Maria Degeling, Nadine Franken, Stefan Freund, Silvia Greiten, Daniela Neuhaus & Judith Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Windeler, Arnold (2014). Können und Kompetenzen von Individuen, Organisationen und Netzwerken. Eine praxistheoretische Perspektive. In Arnold Windeler & Jörg Sydow (Hrsg.), *Kompetenz. Sozialtheoretische Perspektiven* (S. 225-301). Wiesbaden: Springer VS.
- Wischer, Beate, Katenbrink, Nora & Nakamura, Yoshiro (2014). Forschendes Lernen in der (Osnabrücker) Lehrerbildung – eine einführende Problemskizze. In Nora Katenbrink, Beate Wischer & Yoshiro Nakamura (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen* (S. 6-26). Münster: MV Wissenschaft.
- Wissenschaftsrat (2001). Empfehlung zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.html> Zugegriffen: 21. November 2022.

Autor:innen

Bloh, Thiemo, Dr.,
Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Paderborn,
Institut für Erziehungswissenschaft.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrkräftekooperation, Rekonstruktive Evaluation,
Digitalität.
thiemo.bloh@uni-paderborn.de

Homt, Martina, Dr.,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Paderborn,
Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt
Sekundarstufe I.
Arbeitsschwerpunkte: Forschendes Lernen, Praxisbezüge im Lehramtsstudium,
Professionalisierung in der Lehrkräftebildung.
martina.homt@uni-paderborn.de

Bloh, Bea, Prof. Dr.,
Professorin für Schulpädagogik der Sekundarstufe I an der Universität
Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft.
Arbeitsschwerpunkte: Empirische Schulforschung, Professionalisierung von
Lehrkräften, Schulentwicklungsforschung.
bea.bloh@uni-paderborn.de

Teil 3: Empirische Studien

- c) Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden
zu fachbezogenen und überfachlichen
Aspekten im Studium**

Nina Meister

Fachliche Habitus von Lehramtsstudierenden und ihre Relevanz für Professionalisierungsprozesse

Zusammenfassung

Der Frage nach den Fachhabitus von Lehramtsstudierenden nähert sich dieser Beitrag in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive. Den Rahmen bilden theoretische und methodologische Überlegungen zum Konzept des (Fach) Habitus sowie ein Überblick zum Forschungsstand. Anhand von Auszügen aus Gruppendiskussionen mit Theologie-, Mathematik- und Sportstudierenden werden Spannungsverhältnisse zwischen universitär-fachlichen Normen und den Habitus der Studierenden dokumentarisch rekonstruiert. Die Rekonstruktionen verweisen auf heterogene fachkulturelle Normen, auf die Bedeutung der antizipierten Berufspraxis sowie auf den großen Einfluss der Primärsozialisation. Der Beitrag rückt die bisher wenig beachtete enge Verknüpfung von Fachkultur- und Professionalisierungsforschung in den Fokus und stellt die These auf, dass universitäre Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden nicht ohne ‚das Fach‘ zu denken sind und die Entwicklung eines Fachhabitus umfassen müssen.

Schlüsselwörter

Fachkulturforschung, Fachhabitus, Professionalisierung, Lehrer:innenbildung, Dokumentarische Methode

Abstract

Professional habits of teacher training students and their relevance for professionalization processes

This article approaches the question of the subject habitus of student teachers from a praxeological-sociological perspective. The theoretical and methodological considerations on the concept of (subject) habitus as well as an overview of the state of research form the framework. On the basis of excerpts from group discussions with theology, mathematics and sports students, tensions between university subject norms and the students' habitus are reconstructed

with the documentary method. The reconstructions point to heterogeneous subject-cultural norms, to the importance of anticipated professional practice and to the great influence of primary socialisation. The article focuses on the connection between subject culture and professionalisation research, which has received little attention so far, and puts forward the thesis that university professionalisation processes of student teachers cannot be thought of without 'the subject' and must include the development of a subject habitus.

Keywords

subject culture research, subject habitus, professionalisation, teacher education, documentary method

1 Einleitung: Fachhabitus, Fachkultur und Professionalisierung

Für angehende Lehrpersonen stellt das universitäre Studium die berufsbiografisch erste Phase der Professionalisierung dar, die sich durch eine von den anderen Phasen unterscheidbare Logik¹ auszeichnet. Da Lehramtsstudierende im Regelfall mehr als ein Fach studierenden, vollzieht sich die universitäre Sozialisation in fachkulturellen Kontexten und Lehramtsstudierende stehen vor der Herausforderung, sich im Verlauf des Studiums zunehmend mehr auf die spezifischen Perspektiven und fachlichen Weltzugangsweisen einzulassen (Hericks et al. 2018). Im Aneignungsprozess der fachspezifischen Denk- und Wahrnehmungsmuster entwickelt sich ein sogenannter fachspezifischer Habitus (Huber et al. 1983). So sei die „Bildung des Habitus² die – wenn auch latente, so auch wichtigste – gesellschaftliche Aufgabe bzw. Funktion der Hochschulausbildung“ (ebd. S. 144). Die Entwicklung eines Fachhabitus³ ermöglicht es den Studierenden zunehmend, selbst an der jeweiligen Fachkultur zu partizipieren, ist hinsichtlich der Lehrkräftebildung aber auch problematisch: Dass (fachliche) Habitusformen „strukturierte Strukturen“ darstellen und als „strukturierende Strukturen“ fungieren – bspw. als „Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen“ (Bourdieu 1993, S. 98) – impliziert auch, dass die jeweiligen Fachhabitus die fachlichen Überzeugungen, Praktiken und Wissensformen „als quasi selbstverständlich erscheinen lassen und damit die Kontingenz dieser fachlichen Weltansicht systematisch verschleiern“ (Meister & Hericks 2020, S. 314). Mit Pierre Bourdieu

1 Exemplarisch für das Referendariat: Košinár 2014; zum Berufseinstieg: Hericks et al 2018; im Überblick: Bonnet 2020.

2 Der Habitusbegriff wurde von Liebau & Huber nicht weiterführend ausgearbeitet. Zur dokumentarischen Habitusrekonstruktion, ihrem Bezug zur Kulturosoziologie Bourdieus sowie zur analytischen Trennung von Orientierungsrahmen und Habitus siehe Bohnsack 2013.

3 Einzelfallanalysen verweisen dabei auf krisenhafte oder stagnierende Entwicklungen eines fachspezifischen Habitus (Meister & Sotzek 2022; Hericks et al. 2018).

gesprachen bedeutet die Partizipation an einer Fachwissenschaft, in diesem ‚Spiel‘ mitzuspielen, von diesem affiziert zu sein und an dessen Sinn zu glauben (Bourdieu 2001). Während ein Fachhabitus für ‚reine‘ Fachwissenschaftler:innen höchst funktional sein kann, kann er für zukünftige Lehrpersonen ein Hindernis darstellen und der Anregung von Bildungsprozessen aufseiten der Schülerschaft im Wege stehen. Um sich „selbstbewusst als ‚Botschafterinnen‘ ihrer eigenen Fächer verstehen zu können und den Schüler:innen gegenüber als solche erkennbar zu werden“ (Meister & Hericks 2020, S. 314), bedürfen auch Lehramtsstudierende eines Fachhabitus und damit der Einsozialisation in eine Fachkultur, müssen diesen allerdings auch reflexiv werden lassen, was eine erhöhte Anforderung darstellt. Eine reflektierte Auseinandersetzung mit der fachlichen Weltperspektive und den damit verbundenen Kontingenzen und Selbstverständlichkeiten ist Voraussetzung dafür, diese im zukünftigen Schulunterricht vermitteln zu können (ebd.). In professionstheoretischer Perspektive wird dies als „Fachlichkeit“⁴ oder auch differenzierter als „reflektierte Fachlichkeit“ gefasst (Hericks et al. 2020, S. 12). In einem praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang kann Fachlichkeit als ein Zusammenspiel zweier Wissensformen verstanden werden: Auf der einen Seite stehen die performativen, impliziten Wissensbestände, z. B. als habitualisierte Vorstellungen und Überzeugungen zu fachlichen Gegenständen, die sich unter anderem im Können widerspiegeln und über das bloße Fachwissen hinausweisen (ebd.). Auf der anderen Seite steht das reflexive, propositionale Wissen über Fachinhalte und fachspezifische Praktiken, „die in Abgrenzung zu den Praktiken anderer Fächer kommunikativ verhandelt, d. h. artikuliert und begründet werden können“ (ebd.). In praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive stellt Reflexion – bspw. in Form einer reflektierten Auseinandersetzung mit habituellen Spannungsverhältnissen (vgl. Kapitel 3) – eine Ressource für Professionalisierungsprozesse dar.

In den Anfängen der deutschsprachigen Fachkulturforschung wurden die Sozialisationsprozesse von Studierenden allerdings nicht systematisch fachbezogen in den Blick genommen und so halten auch Ludwig Huber et al. (1983) fest, dass die Analyse der „fachspezifische[n] Ausprägung der Sozialisationsprozesse“ und des darin ausgebildeten Habitus bis zu diesem Zeitpunkt vernachlässigt wurde (ebd., S. 150). In den letzten Jahren sind zunehmend Beiträge und Sammelbände erschienen, die das Habituskonzept aufgreifen und ausdifferenzieren (zum Lehrerhabitus: Kramer & Pallesen 2019; Kramer 2015; zum Schülerhabitus: Helsper et al. 2014) sowie schulbezogen fachspezifische Aspekte fokussieren (Rotter & Bressler 2020, Lüders 2007). Hier setzt auch dieser Beitrag an und richtet den Blick auf Studierende: Zunächst folgen ein kurzer Überblick zum Stand der Forschung zum

⁴ Weiterführend zur Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität von Lehrpersonen vgl. Bonnet 2020.

fachlichen Habitus⁵ sowie Herausforderungen im Forschungszugang (Kapitel 2). Im Anschluss werden exemplarische Transkriptausschnitte aus Gruppendiskussionen mit Studierenden der Fächer Sport, Mathematik und Theologie und deren Rekonstruktionen vorgestellt (Kapitel 3). Diese bilden unter Einbezug weiterer Rekonstruktionsergebnisse den Ausgangspunkt für die Schlussdiskussion (Kapitel 4), die den Zusammenhang von Professionalisierungsprozessen und der Entwicklung eines Fachhabitus aufgreift.

2 Forschung zu fachlichen Habitus bzw. fachbezogenen Orientierungen von Studierenden

Während im Bereich kulturtheoretischer und praxeologischer Zugänge der Unterrichts-, Schul(kultur)- und Lehrer:innen(habitus)forschung in den letzten Jahren deutliche Zunahmen zu verzeichnen sind (vgl. zum Überblick etwa Kramer et al. 2018) und auch das Thema Fachlichkeit in der Professionsforschung zu Lehrpersonen (ebd., S. 19) und in der Unterrichtsforschung (Martens et al. 2018) zunehmend an Bedeutung gewinnt, sind Studien zu fachspezifischen Habitus von Studierenden vergleichsweise selten. So finden sich auf der einen Seite Studien zu Professionalisierungsverläufen Studierender jenseits spezifisch fachkultureller Aspekte, wie sie bspw. Joana Kahlau (2022) in Bezug auf sich verändernde Orientierungsrahmen im Rahmen des Schulpraktikums herausarbeitet oder Julia Košinár & Anna Laros (2018) hinsichtlich studentischer Orientierungen zu lehrberuflichen Anforderungen. Ähnlich gelagert sind die Studien von Jan-Hendrik Hinzke (2022, i.E.) zu sich entwickelnden Reflexionspotentialen Studierender, von Angelika Paseka & Jan-Hendrik Hinzke (2021) zu studentischen Orientierungsrahmen in der Auseinandersetzung mit Forschendem Lernen sowie die Arbeiten von Marlene Kowalski (2022) zur Herausbildung eines Studierendenhabitus. Auch der Beitrag von Cornelia Jacob & Martin Adam (i. d. B.) zur Bedeutung der eigenen Schulzeit für den Habitus Lehramtsstudierender reiht sich hier ein. Auf der anderen Seite finden sich Einzelfallstudien, die spezifische universitäre Fachkulturen und fachliche Habitus von Studierenden fokussieren (für Theologie vgl. Meister & Sotzek 2022, Nickel & Woernle 2020, Schmidt 2020; für Musiklehramt vgl. Heyer 2016, für Mathematik vgl. Meister 2020; für Mathematikdidaktik vgl. Fellmann 2014) oder in kontrastierender Perspektive unterschiedlicher Fachkulturen angelegt sind (Meister & Sotzek, 2024). Insbesondere zum Fach Sport sind in den letzten Jahren einige Beiträge erschienen, die von fachlichen Orientierungen Studierender (Haverich 2021) über Analysen zu fachspezifischen Orientierungen im

5 Die Begriffe „Fachhabitus“, „fachlicher Habitus“ und „fachspezifischer Habitus“ werden in diesem Beitrag synonym verwendet.

Rahmen universitärer Ausbildungsinteraktion (Meister 2018a; Schierz et al. 2018) bis hin zu berufsbiografischen Studien reichen (Ernst 2018).

Die Erforschung fachlicher Habitus von Lehramtsstudierenden ist mit komplexen Herausforderungen konfrontiert, die eine systematische Erschließung erschweren, was erklären mag, warum diese Forschungslinie bisher auf Einzelfallstudien basiert. Neben dem grundlegenden Problem der Fachkulturforschung – der Bestimmung und Abgrenzung der Fächer, Fachdidaktiken, Disziplinen – scheint die jeweilige universitär-fachliche Standortspezifika maßgeblich ausschlaggebend für Irritationen des ins Studium mitgebrachten Habitus zu sein (für Sport vgl. Meister 2018a; für Theologie vgl. Meister & Sotzek 2022). Eine andere Herausforderung spiegelt sich im empirischen Material in einer mangelnden Trennschärfe zwischen fachspezifischen und professionsbezogenen Wissensbeständen wider (Hericks et al. 2018; Meister 2018a). Neben diesen Erschwernissen bei der Rekonstruktion fachlicher Habitus wären zudem mehr Längsschnittstudien wünschenswert, die einen längeren Zeitraum bis in die Berufstätigkeit hinein fokussieren, um methodisch gesichert eine fachliche Habitusentwicklung rekonstruieren zu können (Kramer 2013). Aufgrund der Beharrungskraft des Habitus ist anzunehmen, dass sich dieser nur schwer irritieren lässt und kurzfristige Irritationen keine langfristige Veränderung hervorrufen (Meister 2018a; Schierz & Miethling 2017). Gleichwohl zeigen die vorliegenden Studien, dass das Potential für Habitusentwicklung im Studium durchaus angelegt ist (z. B. Hericks et al. 2018; Schierz et al. 2018). Die nachfolgenden Rekonstruktionsausschnitte zeichnen ebenfalls ein ambivalentes Bild fachlicher Habitus verschiedener Studierendengruppen.

3 Empirische Einblicke: Fachliche Habitus von Sport-, Mathematik- und Theologiestudierenden

Die hier in der notwendigen Kürze vorgestellten Ausschnitte⁶ können keinen umfassenden Einblick in die Fachhabitus Studierender geben, sondern sind als exemplarische Spotlights zu verstehen. Im Zentrum der Rekonstruktionen stehen die erlebten Spannungsverhältnisse zwischen den Habitus der Studierenden und den wahrgenommenen, universitär vermittelten Normen. Das Zusammenspiel von Habitus und Norm⁷, bzw. von implizitem und explizitem Wissen, wird von Ralf Bohnsack (2017) in Bezug auf Luhmann als grundsätzlich diskrepant entworfen und als Spannungsverhältnis unterschiedlicher Wissensformen konzeptualisiert.

6 Auf eine methodologisch-methodische Rahmung wird an dieser Stelle verzichtet. Ausführlichere Rekonstruktionen der hier gezeigten und weiterer Passagen aus den gleichen Gruppendiskussionen sowie methodologisch-methodische Erläuterungen sind bereits veröffentlicht: für Mathematik vgl. Meister 2020, für Theologie vgl. Meister & Sotzek 2022, für Sport vgl. Meister 2018b, 2018c.

7 Zur methodologischen Ausdifferenzierung der Begriffe vgl. Bohnsack 2017 und 2014.

Methodologisch stellen Normen dabei keine objektiven Entitäten dar, sondern habituell geprägte Wahrnehmungen der Handelnden. Umgekehrt konturiert sich der Habitus empirisch durch die Abgrenzung zu wahrgenommenen Normen und Verhaltenserwartungen (Bohnsack 2017). Der Begriff des Spannungsverhältnisses verdeutlicht, dass Normen ihre Bedeutung „erst durch die *Rahmung*, d. h. die Integration in bzw. ‚Brechung‘ durch die fundamentale existenzielle Dimension der Handlungspraxis“ (Bohnsack 2014, S. 44, Herv. i. Orig.) erhalten.

Das Datenmaterial in Form von Gruppendiskussionen, an denen jeweils drei bis vier Lehramtsstudierenden teilnahmen, wurde in den Jahren 2016 bis 2018 erhoben. Die erlebten Spannungsverhältnisse dokumentieren sich insbesondere in gemeinsamen Erzählungen und Beschreibungen, wie sie sich in interaktiv dichten Passagen mit schnellen Sprecherwechseln zeigen (Przyborski 2004), woran sich die Passagenauswahl orientierte. Die Rekonstruktionen erfolgten entlang der etablierten methodischen Schritte der Dokumentarischen Methode (ebd.) entlang des zeitlichen Transkriptverlaufs.

3.1 Sportstudierende: „Sport connected“

Die folgende Passage⁸ stammt aus einer Gruppendiskussion mit den Sportstudierenden Carla, Peter, Rudi und Steffi, die sich zu diesem Zeitpunkt im dritten Semester ihres Lehramtsstudiums befanden (Meister 2018b). Die Gruppendiskussionsleiterin hatte zuvor danach gefragt, was das Besondere des Faches Sport sei, insbesondere im Vergleich zum studierten Zweitfach.

Rudi: Das ist familiärer und persönlicher im Sportstudium definitiv.

Peter: Ganz krass, ja!

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

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

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

8 Vereinfachtes Transkriptionsschema: Die eckige Klammer mit drei Punkten [...] markiert eine Auslassung, die Klammer (.) eine 1-sekündige Sprechpause, das @ steht für Lachen. Relevante Nebenbemerkungen stehen eckiger Klammer [Rudi hält eine Hand nach oben]. Alle Personennamen sind anonymisiert.

Rudi stellt die Attribute des Sportstudiums („familiärer“, „persönlicher“) als positiven und unbezweifelbaren („definitiv“) Gegenhorizont seinem Zweitfach Politikwissenschaft (Powi) gegenüber. Peter bestätigt und steigert diese Beschreibung („ganz krass“), was auf ein kollektives Erleben verweist. Mit dem Schlagwort „Sport connected“ einleitend, begründet Rudi das Erleben einer vertrauensvollen Atmosphäre mit dem gemeinsamen Sporttreiben („Mannschaftssport“), das zu einem „unheimlichen“ Vertrauen „untereinander“ führe. Das „untereinander“ verweist auf die Exklusivität der Gruppe, wobei auch jene Personen einbezogen werden, die „man“ nicht persönlich kennt („man kennt die Hälfte der Leute“). Der konjunktive Erfahrungsraum Sportstudium impliziert, dass alle Sporttreibenden die beschriebenen vertrauensbildenden Erfahrungen machen oder gemacht haben, diese also habitualisiert sind. Die Wirkmacht des Sporttreibens scheint eine fachkulturelle Besonderheit darzustellen, die mit gegenseitigem „Vertrauen“ und „Verstehen“ der Beteiligten verbunden ist, sozusagen in einer Art Vorschussvertrauen über den Status Sportstudierende:r, selbst wenn man sich nicht persönlich kennt. Der von Rudi performativ vorgeführte Hierarchieunterschied („echt distanziert“) zwischen Lehrenden und Studierenden wird auch hier von Peter gesteigert, indem dieser durch eine Hand unter dem Tisch den Status der Lehramtsstudierenden in Powi symbolisiert, was ein zustimmendes Lachen der Gruppe auslöst. Rudi verleiht der Verbundenheit „im Sport“ mit dem Verweis auf das Duzen noch einmal Nachdruck; das besondere Vertrauensverhältnis im Sportstudium äußert sich auf diese Weise auch äußerlich wahrnehmbar in Form eines familiären Adressierungsmodus (Meister 2018b, S. 90).

3.2 Sportstudierende: „Die sollen Spaß daran haben...“

Der folgende Abschnitt stammt aus einer Gruppendiskussion⁹ mit den Sportstudierenden Tina, Markus und Stefan, die sich zu diesem Zeitpunkt im dritten Semester befanden. Die Gruppendiskussionsleitung fragte, was das Wichtigste im Sportunterricht sei.

Tina: [...] die individuelle Bewegungslust zu fördern, die sollen Spaß daran haben weil wir haben es ja auch [Markus: Ja] wir machen Sport ja auch, also ich versteh Menschen nicht oder auch Kinder nicht die wirklich sagen so [...] das ist langweilig [...] irgendwie so eine so ne Lust und generelle Lust und Begeisterung für Bewegung zu finden [...] wenn ein Kind plötzlich merkt [...] hey das kann ich richtig [...]

Stefan: Da schließe ich mich dir auf jeden Fall an [...]

Tinas Anspruch, dass Sportunterricht „die individuelle Bewegungslust“ fördern und die Schülerschaft „Spaß daran“ haben solle, begründet sich in ihrer eigenen Erfahrung und Orientierung: Sie „versteh“ Menschen nicht, die diese Begeiste-

9 Zur ausführlichen Rekonstruktion vgl. Meister 2018c.

rung nicht teilen. Dies verweist auf ein habituelles Spannungsverhältnis, das an anderer Stelle als kollektiver Orientierungsrahmen rekonstruiert werden konnte (Meister 2019) und von einschlägigen Studien untermauert wird (Ernst 2018). Für die drei Studierenden sind nicht-sportaffine Kinder ‚habituell andere‘, wobei diesen die Freude am Sport vermittelt werden sollte. Die Bewegungslust dient dabei nicht (nur) als Selbstzweck, sondern zielt auf „richtiges“ Können („hey ich kann was richtig“). In weiteren Rekonstruktionen dieser Gruppendiskussion (Meister 2019) zeigt sich die weitreichendere, zweckgebundene Bedeutung des Spaßlebens: Es fördert die Bereitschaft zur Leistungserbringung und ermöglicht den Lehrenden die Talenterkennung, die in einen Vereinsbeitritt münden kann. Da alle drei Studierenden von einem eigenen biografischen Hintergrund im Leistungssport berichteten, ist anzunehmen, dass dieser Orientierungsrahmen der sportlichen Primärsozialisation entspringt, insbesondere, da diese kein studienkonzeptionell vermitteltes Ziel darstellt (Meister 2018c). Obwohl die Studierenden das universitär vermittelte Konzept, das gerade nicht an Leistung orientiert ist, affirmieren, scheinen sich die neu erworbenen Orientierungen mit den primärsozialisierten Orientierungen (Talentförderung, Leistungsbezug) spannungsvoll zu überlagern.

3.3 Mathematik: „...man ist ja irgendwo auch Leidensgenosse“¹⁰

Die Lehramtsstudierenden Jens, Patrick, Tobias und Janina befanden sich zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion im sechsten Fachsemester. Dieser Passage ging eine Verständigung über die universitäre Praxis des als sehr anstrengend wahrgenommenen „Zettelrechnens“ im Studium voraus, welches zwingend Teamarbeit erfordere. In Kontrastierung zu den Bachelorstudierenden, die die „reine Mathematik“ studieren, nimmt Jens nun weitere Konkretisierungen entlang des „Teamsport“-Begriffs vor.

Jens: [...] Jedenfalls äh für UNSEREINS gilt: Mathematik is n Teamsport. [Patrick: Mhm] [Tobias: Mhm] Das merkt man auch, find ich, auch daran, dass auch im Studiengang eine hohe Solidarität unter den Studenten herrscht, weil man ist ja irgendwo auch Leidensgenosse [Patrick: Ja] und hilft sich dann gegenseitig [...] Da sind ähm wir durchaus großzügig, wenn wir, wenn wir helfen können, weil wir auch wissen, wenn wir tatsächlich an, andere unterstützen können, ist das auch für UNS sehr gut. Weil wir dann ultimativ prüfen können, ob wir das verstanden haben. Es ist ja logisch die, ähm, wenn man Sachen erklären kann, ist (das) ja die höchste Stufe des Verstandenhabens [...]

Das betonte „unsereins“ markiert eine Vergemeinschaftung durch die Abgrenzung von den Bachelorstudierenden, für die andere Regeln gelten. Der Lehramtsstudiengang zeichne sich Jens zufolge durch eine „hohe Solidarität“ untereinander aus,

10 Zur ausführlichen Rekonstruktion vgl. Meister 2020.

die sich in gegenseitiger Unterstützung zeigt. Zurückführen lässt sich diese Hilfsbereitschaft auf die formalen Vorgaben des Zettelrechnens, die eine Bearbeitung in der Gruppe vorsehen und die damit verbundene gemeinsame Leidenserfahrung („Leidensgenosse“) sowie auf den pragmatischen Nutzen des Erklären-Könnens als „ultimative“ Prüfung des eigenen Verstehens. Die an anderer Stelle ausführlicher beschriebenen Leistungsanforderungen (Meister 2018) werden von den Studierenden durchaus als Zwang erlebt, der allerdings als zielführend bewertet wird und – positiv gewendet in der Praxis des „Teamports“ – zur persönlichen Weiterentwicklung beiträgt („großzügig“, „solidarisch“ etc.). Darüber hinaus schreiben die Studierenden dem Studium die Wirkung zu, bestimmte Fähigkeiten zu trainieren (Hilfsbereitschaft, Teamfähigkeit, Erklären-Können), die gemeinhin als für die pädagogische Arbeit nützlich gelten. Durch das gemeinschaftliche und als leidvoll erfahrene Abarbeiten der Leistungsanforderungen etabliert sich eine dauerhafte, vergemeinschaftende Praxis und damit ein konjunktiver Erfahrungsraum. In weiteren Passagen dieser Gruppendiskussion konnte eine kollektive, habituelle Selbstverortung in der Mathematik rekonstruiert werden sowie eine in der Selbstwahrnehmung der Studierenden zunehmende Entwicklung eines fachlichen Habitus: Die Studierenden verständigen sich darüber, wie sich durch das Aneignen des strukturierten und logischen mathematischen Denkens ihr eigenes Denken und Sprechen verändert und zu Problemen mit dem außeruniversitären Umfeld sowie im Studium anderer Fächer führt (Meister 2020).

3.4. Ev. Theologie: „...jetzt beginnt der richtige Weg“¹¹

Die Studierenden Marc, Jens, Esther und Klara befanden sich zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion im zehnten Fachsemester. Esther knüpft in der folgenden Passage an eine längere Gesprächsphase an, in welcher Marc die Differenzierung zweier unterschiedlicher Praxen (persönlicher Glaube versus Wissenschaft) beschrieben hatte und spitzt diese erlebte Spannung¹² („harte Trennung“) in Form von Gegenhorizonten zu. Sie beschreibt hierzu die Bearbeitungsweise des erlebten Spannungsverhältnisses in der Form, dass sie die Anforderungen der universitären Praxis zwar erfülle („Hausarbeiten schreiben“, „Seminartexte lesen“), diese fachliche Auseinandersetzung aber keinen Einfluss auf die Reflexion des eigenen Glaubens hätte. In ihrer Darstellung erscheinen die beiden Logiken strukturell unterschiedlich (zweckorientiert vs. handlungsleitend) und lassen sich nicht in Bezug zueinander setzen. Sie schließt an, indem sie der wahrgenommenen Trennung eine bestimmte Intention zuschreibt:

11 Zur ausführlicheren Rekonstruktion dieser Passage siehe Meister & Sotzek 2022; in Kontrastierung der konstituierenden Rahmungen mit Sport und Mathematik vgl. Meister & Sotzek 2024

12 Dies bestätigen auch weitere empirische Einzelfallstudien zu Theologiestudierenden (Nickel & Woernle 2020; Schmidt 2020).

Esther: [...] ja, also (.) vielleicht ist das auch bewusst, dass man eben merkt, man is jetzt hier Theologie und es is keine Bibelschule oder keine (.) kein Bibelseminar (.) das fand ich auch, das war auch irgendwie herausfordernd und vielleicht auch so'n bisschen frustrierend, weil man sich da auch wenn man anfängt zu studieren, nich so ganz ernst genommen fühlt mit seinen eigenen Erfahrungen (.) und die meisten haben ja vorher auch schon mit dem Glauben ne längere Geschichte und dann kommt man hier eben so in die Uni und dann soll man drei Texte lesen (.) und ähm (.) ja, dann is quasi so: alles, was du davor gemacht hast, is jetzt nur noch für dich persönlich wichtig, aber jetzt beginnt quasi so der richtige Weg

Esther deutet den im Studium wahrgenommenen Bruch („dass man eben merkt“) zu privaten religiösen Kontexten („Bibelschule“) als absichtsvoll und damit als Bestandteil der Sozialisation in die Fachkultur. Die damit verbundenen Gefühle („herausfordernd“, „frustrierend“) bestehen seit dem Studienbeginn und sind in dem Erleben begründet, dass „man“ sich „nicht so ganz ernst genommen“ gefühlt habe. Esther, die hier verallgemeinernd auch für andere Theologiestudierende spricht („man“), erfährt in Bezug auf ihre individuelle religiöse Glaubens- und Sozialisationsgeschichte („eigenen Erfahrungen“) keine Anerkennung, was als habituelle Verunsicherung gedeutet werden kann. In der Äußerung „kommt man hier eben so in die Uni“ dokumentiert sich, dass sie das Spannungsverhältnis auf den Eintritt in den neuen konjunktiven Erfahrungsraum des Theologiestudiums zurückführt. Die mit Ironie formulierte fachkulturelle Praxis („soll man drei Texte lesen“) und die wahrgenommene Botschaft, dass alles, was den Studierenden vor Studienbeginn wichtig war, nur noch private Relevanz habe und jetzt „der richtige Weg“ beginne, scheint insbesondere in Hinblick auf die von Esther beschriebene lange Glaubensgeschichte als Zumutung erlebt zu werden. Auch in weiteren Passagen dokumentiert sich eine wahrgenommene Geringschätzung des persönlichen Glaubens (Meister & Sotzek 2022). Zudem zeigt sich die Beharrungskraft des primärsozialisierten Habitus, der – so Esthers Annahme – durch die Auseinandersetzung mit der Fachwissenschaft bewusst irritiert werden soll. Esther bewertet diesen durch die Lehrenden verkörperten normativen Anspruch als fachkulturell legitimiert. Weitere Passagen verdeutlichen allerdings, dass die von Studierendenseite proklamierte Bedeutung der eigenen Glaubenspraxis eine zentrale Funktion für das zukünftige professionelle Berufshandeln erfüllt, wie der folgende Ausschnitt¹³ zeigt.

13 Diese Passage ist ausführlich rekonstruiert in Meister & Sotzek i.E.

Marc: aber gerade als Religionslehrer wirst du sowohl von Kollegen als auch von Schülern immer mal wieder zum Glauben gefragt, also „glauben Sie eigentlich?“ [Klara: mhm] [...]

Jens: du wirst generell immer befragt, also (.) find ich

Marc: und dann muss ich mich privat eben sprachfähig machen [Klara: ja] dazu Antworten zu geben, aber an der Uni passiert das nicht [Klara: ja]

Die kollektive Erfahrung, „generell immer“ zum eigenen Glauben befragt zu werden, erfordere Antworten, die offenbar nicht einfach zu geben sind. Marc beschreibt, dass es notwendig sei („muss“), sich „privat eben sprachfähig“ zu machen, da dies im Studium nicht geschehe. Die Professionalisierungserwartung, eine authentische Sprachfähigkeit jenseits universitärer Kontexte zu entwickeln, wird im Studium nicht eingelöst und auch vor dem Studium scheinen die Studierenden keine Umgangsroutine mit dieser häufig erlebten Frage ausgebildet zu haben.

4 Fachliche Habitus in professionalisierungstheoretischer Perspektive

Die hier vorgestellten und weitere Rekonstruktionsergebnisse (Meister & Sotzek 2024) verweisen auf heterogene fachkulturelle Normen der über die Lehrenden verkörperten universitären Fächer sowie deren standortspezifisch-konzeptionelle Ausprägung, auf die Bedeutung der antizipierten Berufspraxis und den Einfluss der Primärsozialisation. Zudem lassen sie erkennen, dass die Entwicklung eines Fachhabitus – als Ausgangspunkt für Professionalisierungsprozesse, wie sie bspw. in der Entwicklung einer „reflektierten Fachlichkeit“ (Hericks et al. 2020, S. 12) zeigt – eng an die jeweiligen fachkulturellen Kontexte und konstituierenden Rahmungen gebunden ist (Meister & Sotzek 2024), aus welchen sich (fach-)spezifische Spannungsverhältnisse ergeben. Wie insbesondere das Beispiel der Theologiestudierenden zeigt, haben diese noch keinen an die universitäre Logik angepassten Fachhabitus entwickelt (Meister & Sotzek 2022). Dies ist insofern überraschend, als sich die Studierenden im zehnten Fachsemester befinden und damit ein offenbar schon länger andauerndes habituelles Spannungsverhältnis besteht, das sich in Form einer Habitusverunsicherung zeigt. In praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive bietet die wahrgenommene konstituierende Rahmung (Bohnsack 2020) einer Fachkultur, die den Habitus der Studierenden irritiert, grundlegend eine Professionalisierungschance: Die durch die erlebten Spannungsverhältnisse hervorgerufenen propositionalen und impliziten Reflexionen generieren Wissen, das wiederum in institutionalisierten Formaten zum Gegenstand einer fachlichen oder professionstheoretischen Reflexion werden kann (ebd.). Konkret könnte dies im Fall der Theologiestudierenden zu einer Reflexion

des als belastend wahrgenommenen Spannungsverhältnisses zwischen Glauben und Wissenschaft oder zwischen gelebter und gelehrter Religion¹⁴ führen. Dafür könnten interaktive Kommunikationsräume und -situationen geschaffen werden, „in welcher der in der Lebenspraxis verankerte Sachbezug der Studierenden anerkennend Berücksichtigung findet und in Beziehung zu dem von den Lehrenden gemäß fachlicher Standards normativ geforderten Sachbezug gesetzt wird“ (Meister & Sotzek, 2024). Durch die interaktive Herstellung einer gemeinsamen ‚Sache‘ (Bohnsack 2020) rücken propositionale Fachinhalte in den Hintergrund, während die fachspezifische Art, wie diese Inhalte performativ hergestellt und verstanden werden, in den Fokus rückt und zur Entwicklung eines Fachhabitus beitragen kann (ebd.). Aber auch bei den Mathematikstudierenden, die bereits einen Fachhabitus aufweisen, zeigen sich Professionalisierungspotentiale hinsichtlich der Entwicklung einer reflektierten Fachlichkeit, insbesondere in der noch zu entwickelnden Reflexion von Kontingenzen im Sach- und Fachbezug (Meister & Sotzek, 2024).

Die Rekonstruktionsergebnisse stützen zudem die Forderung, dass Überlegungen zum Fachhabitus ergänzt werden müssten um den Aspekt Emotionen, da diese als spezifische Form praktischer Reflexion verstanden werden können und damit von Relevanz für die Entwicklung eines Fachhabitus und für Professionalisierungsprozesse sind (Sotzek 2019). Es ist anzunehmen, dass die von den Theologiestudierenden erlebte Habitusverunsicherung – wenn sie unbearbeitet bleibt – weiterhin zu einer stagnierenden Entwicklung des fachlichen Habitus führen und auch langfristig deprofessionalisierend wirken könnte (Meister & Sotzek, 2024). Umgekehrt könnte die Entwicklung eines Fachhabitus von Studierenden befördert werden, wenn es gelingt, die Spannungsverhältnisse in Relation zu den jeweiligen fachlichen Standards zu reflektieren und institutionalisierte Reflexionsräume studienkonzeptionell einzubinden (ebd.). Dabei muss sich die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses über einen längeren Zeitraum erstrecken, um sich als habitualisierte Praxis zu konstituieren (Sotzek 2019; Bohnsack 2017). Diese Überlegungen verweisen auf die Bedeutung institutionalisierter Reflexionsformate, die sich idealerweise beginnend in der ersten Phase der Lehrerbildung über die zweite und dritte Phase erstrecken und dabei insbesondere professionelles Lehrpersonal erfordern, das diese Formate leitet. Da sich die Entwicklung des Fachhabitus innerhalb des Faches vollzieht, eignen sich vor allem interdisziplinäre Veranstaltungen dafür, die eigene (sich entwickelnde) Fachlichkeit, blinde Flecken und Kontingenzen im Kontrast zu anderen Fachkulturen zu reflektieren¹⁵ und damit zu einer Entwicklung eines reflektierten Fachhabitus beizutragen.

14 Dies wird im religionspädagogischen Professionalisierungsdiskurs als professionelle Aufgabe von Religionslehrpersonen formuliert (z. B. Dressler 2009).

15 Zur studienkonzeptionellen Umsetzung vgl. Hericks et al. 2018.

Für die Lehrkräftebildung, die Weiterentwicklung konzeptioneller Ansätze sowie die Habitusforschung lässt sich festhalten, dass insbesondere die universitären Fachkulturen mit ihren Spezifika eine bisher kaum beachtete Herausforderung in der empirischen und theoretischen Erforschung und Begleitung von Professionalisierungsprozessen, welche die Entwicklung eines Fachhabitus umfassen, darstellen. Die Praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) eignet sich, um diese Prozesse metatheoretisch ausführlicher zu beschreiben und empirisch zu erschließen. Studien zum Erleben von Spannungsverhältnissen und der Entwicklung eines Fachhabitus können somit dazu beitragen, organisationale Rahmenbedingungen, studienkonzeptionelle Normen und fachkulturelle Interaktionspraktiken auch in professionstheoretischer Perspektive zu schärfen.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis im Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In Alexander Lenger, Christian Schneickert, & Florian Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieu's Konzeption des Habitus: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2014). Habitus, Norm und Identität. In Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer, & Sven Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-55). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bonnet, Andreas (2020). Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern – Erkenntnisse der strukturtheoretischen und berufsbiographischen Forschung. In Uwe Hericks, Manuela Keller-Schneider, Wolfgang Meseth & Anna Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 27-48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dressler, Bernhard (2009). Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können? *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 8 (2). <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2009-02/15.pdf> Zugegriffen: 25. Mai 2022.
- Ernst, Christian (2018). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fellmann, Anne (2014). *Handlungsleitende Orientierungen und professionelle Entwicklung in der Lehrerbildung. Eine Studie zur Umsetzung eines innovativen Lehr-Lernformats im Mathematikunterricht der Klassen 1 bis 6*. Münster & New York: Waxmann.
- Haverich, Ann Kristin (2020). *Sportlehrer*in-Werden. Rekonstruktionen über die Passungsverhältnisse von Sportstudierenden im universitären Feld der Lehramtsbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten & Thiersch, Sven (Hrsg.) (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, Uwe, Rauschenberg, Anna, Sotzek, Julia, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018). *Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu*

- Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In Ralf Bohnsack, Nora F. Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 51-67). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Hericks, Uwe, Keller-Schneider, Manuela & Meseth, Wolfgang (2020). Fachliche Bildung und Professionalisierung empirisch beforschen. In Uwe Hericks, Manuela Keller-Schneider, Wolfgang Meseth & Anna Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 9-25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, Uwe, Meister, Nina & Meseth, Wolfgang (2018). Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In Michaela Artmann, Marie Berendonck, Petra Herzmann & Anke B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung im Praxissemester. Beiträge qualitativer Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 255-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heyer, Robert (2016). *Musiklehrant und Biographie. Rekonstruktion biographischer Orientierungen angehender Musiklehrkräfte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerberuf? Reflexionspotenziale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung* (S. 247-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik & Paseka, Angelika (2021). Irritationen beim Forschenden Lernen. Irritierende Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und wie sie damit umgehen. In Carla Bohndick, Margret Bülow-Schramm, Daria Paul & Gabi Reinmann (Hrsg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung* (S. 227-241). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, Ludwig, Liebau, Eckart, Portele, Gerhard & Schütte, Wolfgang (1983). Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In Egon Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion* (S. 144-170). Weinheim: Beltz.
- Jacob, Cornelia & Adam, Martin (2024/i. d. B.). Das Implizite explizit machen – Zum habituellen Stellenwert biografischer Schulerfahrungen von Lehramtsstudierenden. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 123-144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlau, Joana (2023). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, Julia & Laros, Anna (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung. Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 157-174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, Julia (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Kowalski, Marlene (2022). Eigene Schulerfahrungen und ihre habituspezifische Bedeutung im Kontext des Lehramtsstudiums – Anmerkungen zur Professionalisierung von angehenden Lehrkräften. *Erziehung und Unterricht*, 172(3), S. 182-189.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019). *Lehrerberuf. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten, Idel, Till-Sebastian & Schierz, Matthias (2018). Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 3-36.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehungswissenschaft*, 35(4), S. 344-359.

- Kramer, Rolf-Torsten (2013): „Habituswandel“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (1), S. 13-32.
- Liebau, Egon & Huber, Ludwig (1985). Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung*, 25(3), S. 314-339.
- Lüders, Jenny (2007) (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule*. Opladen: Barbara Budrich.
- Martens, Matthias, Rabenstein, Kerstin, Bräu, Karin, Marei Fetzer, Helge Gresch, Ilona Hardy & Carla Schelle (Hrsg.) (2018). *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, Nina & Sotzek, Julia (2024). Die Entwicklung eines Fachhabitus – Zur Bedeutung des Erlebens von Spannungsverhältnissen im Lehramtsstudium. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 399-422). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Meister, Nina & Sotzek, Julia (2022). Universitäre Theologie, schulischer Religionsunterricht und persönlicher Glauben: fachkulturelle Spannungsverhältnisse von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 74 (1), S. 77-88. <https://doi.org/10.1515/zpt-2022-0008>
- Meister, Nina (2020). „Für unsereins gilt: Mathematik ist ‘n Teamsport“ - Fachkulturelle Distinktionslinien im Sprechen von Lehramtsstudierenden über Mathematik und andere Fächer. In Uwe Hericks, Manuela Keller-Schneider, Wolfgang Meseth & Anna Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 128-142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, Nina & Hericks, Uwe (2020). Fachliche Weltsichten – Reflexionen zur Lehrerbildung. In Nina Meister, Uwe Hericks, Rolf Kreyer & Ralf Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung* (S. 311-317). Wiesbaden: Springer VS.
- Meister, Nina (2019). Fachkultur und Distinktion: Zum Fach- und Professionsverständnis von Sport-Lehramtsstudierenden. In Tobias Sander & Jan Weckwerth (Hrsg.), *Das Personal der Professionen: Soziale und fachkulturelle Passungen bei Ausbildung, Berufszugang und professioneller Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Meister, Nina (2018a). Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 51-64.
- Meister, Nina (2018b). „Wir kämpfen miteinander, dann können wir uns auch beim Vornamen nennen.“ Eine Fallanalyse zu fachkulturellen Besonderheiten im Verhältnis von Hochschullehrenden und Lehramtsstudierenden. *Pädagogische Korrespondenz*, 58, S. 86-99.
- Meister, Nina (2018c): „Die sollen Spaß dran haben!“ - Professionsverständnis und kollektive Orientierungen von Lehramtsstudierenden des Faches Sport. In Tobias Leonhard, Julia Košínár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 224-238). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nickel, Lena & Woernle, Sven-Sören (2020). Theologie studieren zwischen universitärer Fachwissenschaft und individueller Religiosität. Empirische Befunde zu Studienherausforderungen von Lehramtsstudierenden. In Nina Meister, Uwe Hericks, Rolf Kreyer & Ralf Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung* (S. 191-212). Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rotter, Carolin & Bressler, Christoph (2020). Unterrichtsfach und Lehrerhandeln – Herausforderungen für eine Forschung zur Fachspezifik beruflicher Praxis von Lehrpersonen. In Uwe Hericks, Manuela Keller-Schneider, Wolfgang Meseth & Anna Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 111-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schierz, Matthias, Pallesen, Hilke & Haverich, Ann Kristin (2018). „Aber erstmal hast du das Wort“ – Eine qualitativ-rekonstruktive Fallstudie zur Ausbildungsinteraktion und fachkulturellen Sozialisati-on im Praxissemester Sport. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 37-50.

- Schierz, Matthias & Miethling, Wolf-Dietrich (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (1), S. 51-61.
- Schmidt, Sven-Sören (2020). „Vermitteln, dass es keine einfachen Antworten gibt“. Empirische Einblicke in fachkulturelle Erfahrungsräume von Lehramtsstudierenden der evangelischen Theologie. Uwe Hericks, Manuela Keller-Schneider, Wolfgang Meseth & Anna Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 143-164). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sotzek, Julia (2019). *Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissensoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorin

Meister, Nina, Dr.,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrkräftebildung
der Philipps-Universität Marburg
Arbeitsschwerpunkte: Fachkulturforschung, Professionsforschung und
Lehrerbildungsforschung, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung.
nina.meister@uni-marburg.de

*Jan-Hendrik Hinzke, Alexandra Damm,
Vanessa-Patricia Boldt und Angelika Paseka*

Lehramtsstudierende reflektieren über Forschen. Praxeologisch-wissenssoziologische Analysen zu studentischen Wissensbeständen als Ausgangspunkt Forschenden Lernens

Zusammenfassung

Obwohl ‚Reflexion‘ seit längerem als Triebfeder von Professionalisierungsprozessen bei (angehenden) Lehrpersonen gilt, ist die grundlagentheoretische Verortung und Definition im Diskurs um Lehrer:innenprofessionalität bisweilen unterbestimmt. Der Dokumentarischen Methode liegt ein spezifisches Reflexionsverständnis zugrunde, das auf systemtheoretischen, wissenssoziologischen und praxeologischen Prämissen beruht. Insbesondere die sog. praktische Reflexion erscheint professionstheoretisch betrachtet relevant zu sein. Zielsetzung dieses Beitrags ist es, ausgehend von empirischem Datenmaterial – Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zum Thema Forschen – Formen von Reflexion nachzuspüren, die sich bei Lehramtsstudierenden zu Beginn von Lehrveranstaltungen mit der Ausrichtung auf Forschendes Lernen finden. Diskutiert werden die Ergebnisse unter einer methodologischen Perspektive sowie im Hinblick auf ihre Einordnung in den Diskurs um Reflexion und Professionalisierung.

Schlüsselwörter

Dokumentarische Methode, Forschendes Lernen (im Praxissemester),
Lehrer:innenbildung, Professionsforschung, Reflexion

Abstract

Student teachers reflect on research. Praxeological-sociological analyzes of student knowledge as a starting point for research-based learning

Although ‚reflection‘ has long been regarded as the driving force behind the professionalization process of (prospective) teachers, the theoretical foundation and definition are sometimes unclear in discussions on teacher professionalism.

The Documentary Method incorporates a specific interpretation of reflection based on the assumptions of system theory, sociology of knowledge, and praxeology. Practical reflection, in particular, seems to be relevant in professional theory. The purpose of this paper is to analyze various forms of reflection among student teachers at the beginning of research courses, which are based on a learning through research concept. The findings of a group discussion study are presented and examined from a methodological perspective and with regard to their place in the discourse on reflection and professionalization.

Keywords

Documentary Method, learning through research (in internship semesters), reflection, research on professionalization, teacher education

1 Einleitung

Forschendes Lernen gilt als ein hochschuldidaktisches Prinzip, das zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden beitragen soll (etwa Fichten 2010). Ob dies jedoch gelingt, ob Lehramtsstudierende also tatsächlich Prozesse durchlaufen, die mit einer „(berufs-)biographische[n] Herausbildung von Wissensbeständen, Orientierungen, Motiven [...] für die Ermöglichung von Professionalität“ (Helmsper 2021, S. 57) einhergehen, stellt eine empirisch bislang weitgehend unbeantwortete Frage dar.

Die Steigerung der berufsbezogenen Reflexionsfähigkeit stellt eines der Ziele Forschenden Lernens dar (Huber & Reinmann 2019, S. 290). Im Zuge der Ausweitung dieses hochschuldidaktischen Prinzips ist es zu einer Ausdifferenzierung der Umsetzungsvarianten und damit auch des Verständnisses des Konzepts gekommen. Als eine wesentliche Richtschnur im deutschsprachigen hochschuldidaktischen Diskurs, auch in der Lehrer:innenbildung, dient dabei die Konzeption Ludwig Hubers. Forschendes Lernen ist demnach dadurch gekennzeichnet, dass Studierende „den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009, S. 11). Wesentlich ist dabei, dass Studierende selbst forschen und sich mit den dabei gemachten Erfahrungen reflexiv auseinandersetzen. Eine solche Reflexion inklusive der Bestimmung des eigenen Verhältnisses zum Forschen stellt ein zentrales Merkmal Forschenden Lernens dar (siehe auch Koch-Priewe et al. 2022).

Vorliegende qualitative Studien im Kontext Forschenden Lernens in der universitären Lehrer:innenbildung erfassen dabei vornehmlich Momente von Reflexion, die sich (1) im Umgang mit Herausforderungen im Zuge Forschenden Lernens oder aber (2) in studentischen Produkten, die im Rahmen Forschenden Lernens entstanden sind, zeigen. Ein Beispiel für die erste Herangehensweise stellt die Studie von Michaela Artmann (2020) dar, in der auf Basis fallbezogener Interviewanalysen mit der Dokumentarischen Methode zwei Modi gegenübergestellt werden, wie Studierende forschungspraktische Problemstellungen bearbeiten. Ein „reflexiv-produktive[r] Modus“ (ebd., S. 83), der durch ein „Innehalten“ und ein „aktive[s] Suchen nach Alternativlösungen“ sowie eine „konstruktiv-kritische Bewertung eigenen Vorwissens und Handelns“ (ebd.) charakterisiert wird, wird mit einem „passiv-reaktiven Modus“ (ebd.) kontrastiert, für den „ein vornehmlich krisenabwehrendes Verhalten in Form von situativem Aushalten, pragmatischem Ausweichen und adaptiv-oppositioneller Handlungsausführung“ (ebd.) kennzeichnend ist. Es deutet sich an, dass Reflexion hier mit einem Einlassen auf Irritationen einhergeht, welche als Möglichkeit professioneller Entwicklung gelten können (vgl. hierzu auch den Typus ‚Forschung im Modus reflexiver Erkenntnisgenerierung‘ bei Feindt 2007). Exemplarisch für die zweite Art von Studien sei auf Gabriele Klewin et al. (2022) verwiesen. Hier werden mittels inhaltsanalytischer Auswertung verschiedene Reflexionsmomente in bildungswissenschaftlichen Studienprojekten identifiziert, die sich auf den Forschungsprozess oder die Unterrichtstätigkeiten beziehen. Daneben gibt es Studien, welche die Reflexionsfähigkeit Studierender mit quantitativen Methoden untersuchen (3). Ein Beispiel für eine solche Studie stellt jene von Timo Beckmann und Timo Ehmke (2020) dar. Anhand eines Fragebogens wurde retrospektiv die Selbsteinschätzung der Studierenden dazu erhoben, ob eine Steigerung der Reflexionsfähigkeit wahrgenommen wurde. Über 50% der Studierenden bejahten dies. Längsschnittuntersuchungen lassen erkennen, dass die selbsteingeschätzte Reflexionskompetenz zugenommen hat (siehe Paseka et al. 2021).

Während vorliegende Studien somit auf Reflexion, wie sie sich im Forschungsprozess oder in Produkten Forschenden Lernens zeigt bzw. auf wahrgenommene Reflexionsfähigkeiten fokussieren, besteht ein Desiderat an Studien, die Reflexion nicht als Ergebnis, sondern als Ausgangspunkt von Professionalisierungsprozessen in den Blick nehmen. Konkret geht es um jene Formen von Reflexion, die sich bei Lehramtsstudierenden zu Beginn von auf Forschendes Lernen ausgerichteten Lehrveranstaltungen dokumentieren. Ihre Erschließung kann dabei sowohl für professionstheoretische Überlegungen als auch für Überlegungen zur Lehrer:innenbildung von Interesse sein.

Dieser Beitrag setzt hier an. Zur Bestimmung von Ausprägungen von Reflexion zu Beginn von Veranstaltungen Forschenden Lernens wurde zunächst auf die beiden Formen von Reflexion, theoretische und praktische Reflexion, wie sie von Ralf

Bohnsack im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode entwickelt wurden, zurückgegriffen (Bohnsack 2021, 2017). Zur näheren Bestimmung des interessierenden Phänomens wird in Kapitel 2 Reflexion aus verschiedenen, für die Lehrer:innenbildung einschlägigen Positionen betrachtet, ehe diese um eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive erweitert werden. In Kapitel 3 schließt sich die Vorstellung der leitenden Forschungsfrage und der empirischen Studie an. Kapitel 4 präsentiert zentrale Ergebnisse der Rekonstruktion zweier Fälle, die darauf hinweisen, dass der Reflexionsbegriff für die empirische Analyse noch weiter ausdifferenziert werden muss. Der Beitrag schließt in Kapitel 5 mit einem Fazit und einer Diskussion.

2 Reflexion als Distanz zur Handlungspraxis – Reflexion als Bestandteil der Handlungspraxis

Im Diskurs um Lehrer:innenbildung und -professionalisierung erscheint Reflexion als schillernder Begriff, mit dem nicht nur zahlreiche Ziele, sondern auch verschiedene Verständnisse und theoretische Verortungen verbunden werden (Reintjes & Kunze 2022; Hauser & Wyss 2021; Hinzke 2020b). Wenn der Begriff im Professionsdiskurs nicht zu einem ‚mot passe-partout‘ verkommen soll, dessen vielfältige Einsatzmöglichkeiten zugleich mit einem Verlust an begrifflicher Schärfe einhergehen, bedarf es Begriffsverwendungen, die in grundlagentheoretischen Konzepten verortet sind. Dadurch erst wird es möglich, verschiedene Begriffe von Reflexion zu unterscheiden und somit studienübergreifende Erkenntnisse über die Bedeutung von Reflexion für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen zu generieren.

Ein grundlagentheoretisch fundiertes Konzept von Reflexion findet sich im strukturtheoretischen Professionsansatz. Reflexion erscheint hier prominent im Konzept des „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper 2020, S. 182), womit eine Reflexion der Praxis des Lehrer:innenhandelns gemeint ist. Als Professionelle müssen Lehrperson in der Interaktion mit Schüler:innen schnell sowie fallbezogen entscheiden. Bedenkt man zudem, dass Lehrpersonen nicht nur situativ mit Krisen umgehen, sondern Schüler:innenkrisen auch bewusst initiieren sollen, um Lern- und Bildungsprozesse in Gang zu setzen, und dabei als bedeutsame, bildungsrelevante Andere agieren (Hinzke 2020a), braucht es Reflexion als Gegenpart zu einem „praktischen Habitus professionellen Könnens“ (Helsper 2021, S. 140; siehe bereits Helsper 2001). Parallel zum ‚wissenschaftlich-reflexiven‘ Habitus spricht Helsper u. a. auch von einem „reflexiv-erkenntniskritischen“ (Helsper 2021, S. 105) bzw. einem „wissenschaftlichen Habitus reflexiver Kritik“ (Helsper 2020, S. 181) und einem „wissenschaftlich-forschenden Habitus“ (ebd., S. 179). Bei letztgenannten Habitusformationen ist „Reflexion als implizite Wissensstruktur“ (Wittek et al.

2022, S. 43) zu verstehen, d. h. Reflexion ist einem wissenschaftlich-reflexiven Habitus inhärent. Werner Helsper sieht den Aufbau eines solchen Habitus eng mit der „fallrekonstruktiven Fähigkeit der Sinnerschließung“ (Helsper 2020, S. 182) verbunden, und zwar bereits im Studium, da sich hier Räume bieten, in denen kein praktischer Handlungsdruck durch die Interaktion mit Schüler:innen besteht (kritisch dazu Wittek et al. 2022, die ein solches Verständnis von einer ‚Habitusreflexion‘ abgrenzen, die den Habitus zum Gegenstand der Reflexion macht).

Auch im seit einigen Jahren im Kontext der Lehrer:innenbildung forcierten Diskurs um Forschendes Lernen wird die Bedeutung von Reflexion im Studium betont, wobei einer der Begründer dieses hochschuldidaktischen Ansatzes, Huber, in diesem Kontext nicht professionstheoretisch argumentiert. Stattdessen wird Reflexion bei ihm, der Konzeption ‚Bildung durch Wissenschaft‘ bei Wilhelm von Humboldt folgend, in Verbindung mit Bildungsprozessen im Studium gebracht. Bildung wird dabei als „transformatorische‘ Verarbeitung tiefgreifender Erfahrungen“ (Huber & Reinmann 2019, S. 50) verstanden, welche notwendigerweise Reflexion erfordert und sich nicht etwa durch ein bloßes Befolgen von Forschungsmethoden einstellt. Reflexion benötigt folglich „Anlässe und Gelegenheiten – und Muße“ (ebd., vgl. auch S. 54). Reflexion wird dabei auf den beim Forschenden Lernen von Studierenden selber durchgeführten Forschungsprozess bezogen. Es sei eine „intensive aktive Auseinandersetzung damit verlangt, wie Wissenschaft betrieben, wie Erkenntnis gemacht wird“ (ebd., S. 50), damit es überhaupt an der Hochschule zu Bildung kommen kann – und nicht etwa zu einem berufsbezogenen Training. Entsprechend setzen Huber und Reinmann die Reflexion des gesamten Forschungsprozesses an das Ende eines idealtypischen Forschungsprozesses (ebd., S. 92). Allerdings wird deutlich, dass Reflexion in diesem Zugang nicht nur als Element am Ende, sondern auch als wiederkehrendes Moment während des Forschungsprozesses verstanden wird: „Anlass innezuhalten, sich bewusst zu machen, was man gerade tut und warum und wozu und was man dabei empfindet, bietet potenziell jeder Schritt“ (ebd., S. 206).

Die Ansätze von Helsper und Huber vergleichend lässt sich weiterführend erkennen, dass beide Autoren Reflexion sowohl als notwendige Größe ansehen, damit Bildungsprozesse im Studium einsetzen, als auch als Zielgröße der Professionalisierung bzw. des Studiums. Während jedoch Helsper dabei von den Anforderungen der Praxis des Lehrer:innenberufs ausgeht, wird Reflexion von Huber nicht nur mit berufspraktischen Erfordernissen in Verbindung gebracht, sondern im Zusammenhang mit Bildungsprozessen weiter gefasst (Huber & Reinmann 2019, S. 29ff.). Gemeinsam ist beiden Ansätzen wiederum, dass sie Reflexion in Distanz zur Handlungspraxis denken: Ein reflexiver Habitus steht einem praktischen Habitus gegenüber (Helsper), das forschende Handeln bedarf eines Innehaltens zur Reflexion (Huber).

Ein solches Verständnis von Reflexion deckt sich mit den Ergebnissen einer Literatursichtung zur Nutzung des Reflexionsbegriffs, die von Thomas Häcker vorgenommen wurde. Häcker (2017, S. 23) legt zusammenfassend dar, dass Reflexion im Diskurs um Lehrer:innenbildung „im weitesten Sinne als ein besonderer Modus des Denkens“ betrachtet wird. In dieser Linie führt Häcker an: „Reflexion ist konstitutiv verbunden mit einer aktiven Distanzierung, d. h. sie beinhaltet immer ein Heraustreten aus der Unmittelbarkeit der Lebensvollzüge. Wer reflektiert, geht auf Abstand, schafft eine Distanz, die eine denkende Beobachtung von Dingen, Handlungen, Beziehungen usw. überhaupt erst ermöglicht“ (ebd., S. 24). An anderer Stelle heißt es, dass im Fall der Reflexion anderes Handeln ausgesetzt wird (ebd., S. 26). Reflexion eröffnet somit auch nach Häcker eine Betrachtung von Aspekten, die sich in der Handlungspraxis unbeobachtet vollziehen. In einem neueren Beitrag betont Häcker darüber hinaus die Notwendigkeit einer „kollektiven Perspektivierung“ (Häcker 2022, S. 105), denn nur in „gemeinsamer Anstrengung“ (ebd., S. 107) werde das Unausgesprochene zugänglich gemacht. Demgegenüber steht eine Konzeption, bei der Praxis nicht zum Gegenstand von Reflexion wird, sondern Reflexion als konstitutiver Bestandteil in Praxis eingelagert ist. Mit Anleihen an das Konzept der ‚reflection-in-action‘, das Donald Schön (1983) in Bezug auf den Umgang mit unklaren Situationen im professionellen Handeln ausgearbeitet hat, bezeichnet Bohnsack (2020, S. 54) eine solche in die Handlungspraxis eingelassene Reflexion als „implizite oder praktische Reflexion“. Für professionalisiertes Handeln ist dabei laut Bohnsack kennzeichnend, dass Professionelle – explizit auch Lehrpersonen – auf Basis praktischer Reflexion eine sog. „konstituierende Rahmung“ aufbauen und aufrechterhalten, die das Spannungsverhältnis „von (organisationaler) Norm und interaktiver Praxis, schlagwortartig von Norm und Habitus“ (ebd., S. 11; siehe auch Bonnet & Hericks 2019; Hinzke 2018), routineförmig und damit auch verlässlich zu bewältigen ermöglicht. Während diese Spannung gemäß des praxeologisch-wissenssoziologischen Zugriffs Bohnsacks für jegliche Akteur:innen gilt, ist sie für Lehrpersonen dadurch gesteigert, dass hier nicht nur die Spannung zwischen Praxis bzw. Habitus und „gesellschaftlich institutionalisierten Normen und Rollenbeziehungen“ (Bohnsack 2020, S. 66), sondern zusätzlich zu organisationalen Normen und Rollenbeziehungen bewältigt werden muss. Dabei grenzt Bohnsack eine praktische von einer theoretisierenden Reflexion ab. Letztere ist demnach nicht lediglich Explikation der praktischen Reflexion, sondern basiert auf einer differentiellen Logik. Theoretisierender Reflexion liegt eine propositionale Logik zugrunde, die sich durch eine „zweckrationale und deduktiv-hierarchische, also rationalistische, Denkweise“ (ebd., S. 62) auszeichnet. Demgegenüber ist die performative Logik, auf der praktische Reflexion basiert, dadurch gekennzeichnet, dass „einzelne Handlungen, inkorporierte Praktiken oder Äußerungen bzw. Verbegrifflichungen sich zu Kontexten formieren und erst durch diese (von den Akteur:innen selbst

hergestellten) Kontextuierungen oder auch Rahmungen [...] ihre spezifische Bedeutung gewinnen“ (ebd., S. 57). Im Falle von praktischer Reflexion wird handlungsleitendes Wissen „neu gerahmt“ (ebd.). Bohnsack verweist dabei auf Niklas Luhmann (1975, S. 74; zit. n. Bohnsack 2020, S. 58), demzufolge Reflexion „einen ‚Horizont‘ anderer Möglichkeiten voraussetzt und einen geordneten Zugang zu diesen Möglichkeiten [erschließt]“. Eine so verstandene praktische Reflexion stellt eine Voraussetzung für flexibles Handeln dar (Bohnsack 2020, S. 22).

Praktische Reflexion ist somit zusammenfassend – anders als bei Helsper, Huber und Häcker – „im handlungsleitenden Erfahrungswissen“ (Bohnsack 2020, S. 54) fundiert. Theoretisierende Reflexion weist demgegenüber in die Richtung eines Verständnisses, nach dem Reflexion als Gegenpart zur Praxis an expliziten Wissensbeständen ausgerichtet ist. Es ist somit vor allem das Konzept der praktischen Reflexion, das den Mainstream des Diskurses um Lehrer:innenprofessionalisierung irritieren dürfte.

Dabei erscheint es voraussetzungsvoll, praktische Reflexion der empirischen Analyse zugänglich zu machen. Dies gelingt nach Bohnsack (2020, S. 61f.) nur dort, „wo die für jegliche Praxis, für jegliche Performanz, notwendige Selektion aus Handlungsalternativen, [...] von den Akteur:innen nicht nur (auf der Ebene der performativen Performanz) praktiziert, sondern auch (auf der Ebene der propozitierten Performanz) zur Darstellung gebracht wird“. Praktische Reflexion wird also dann in textbasierten Daten rekonstruierbar, wenn „Alternativen und die Auswahl aus ihnen im Kontext der Handlungspraxis mit dargestellt und plausibilisiert werden“ (ebd., S. 62). Hierzu seien insbesondere Erzählungen und Beschreibungen sowie metaphorische Darstellungen relevant (ebd.).

Vor diesem Hintergrund stellen sich mehrere Anschlussfragen, die einer empirischen Bearbeitung harren. So ist die Differenzierung zwischen theoretisierender und praktischer Reflexion von Bohnsack zwar grundlagentheoretisch und auf Basis einzelner empirischer Studien hergeleitet, doch für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen noch nicht ausgearbeitet. Offen ist beispielsweise, in welchen konkreten Formen sich eine derartige Reflexion zeigt.

3 Studiendesign und methodisches Vorgehen

Der vorliegende Beitrag präsentiert eine Studie, die sich explorativ der Frage widmet, welche Formen von Reflexion sich bei Lehramtsstudierenden zu Beginn von auf Forschendes Lernen ausgerichteten Lehrveranstaltungen zeigen. Die Daten für die praxeologisch-wissenssoziologischen Analysen stammen aus dem Forschungsprojekt „Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen im Kontext Forschenden Lernens: ein Standortvergleich“ (ReLiEF) (Laufzeit: 2021–2024), in dem verschiedene Umsetzungen Forschenden Lernens an zwei Universitätsstandorten hinsichtlich möglicher Professionalisierungsprozesse ver-

glichen werden¹. An beiden Universitäten ist Forschendes Lernen im Rahmen der Lehrer:innenbildung innerhalb der Masterstudiengänge der Lehrämter als Pflichtmodul verankert (2./3. Semester) und die Studierenden werden aktiv in Forschung im Kontext von Schule involviert. An der Universität Bielefeld wird Forschendes Lernen im Rahmen des Praxissemesters umgesetzt. Es gibt ein Vorbereitungsseminar vor dem Praktikum, ein Begleitseminar und ein Reflexionsseminar nach Abschluss. Hinzu kommt ein Vertiefungsseminar für jene Studierenden, die sich dafür entscheiden, ein Studienprojekt durchzuführen. An der Universität Hamburg kommt Forschendes Lernen im Rahmen von Forschungswerkstätten zum Tragen. Besonderes Charakteristikum der schulpädagogischen Forschungswerkstätten ist, dass diese losgelöst von Praxisphasen stattfinden, die Studierenden aber dennoch an einer kooperierenden Schule forschen.

An beiden Universitäten wurden zu zwei Erhebungszeitpunkten moderierte Gruppendiskussionen durchgeführt: zu Beginn und am Ende der jeweiligen Seminarreihe. Diese fanden innerhalb der Seminare – und zwar jeweils zu Beginn der Sitzungen – statt und dauerten etwa 45 Minuten. Pro Erhebungszeitpunkt wurden 15 Gruppendiskussionen mit je vier bis fünf Studierenden per Zoom durchgeführt, was aufgrund der Covid 19-Pandemie den zu dieser Zeit üblichen Seminargewohnheiten entsprach. Begonnen wurde jeweils mit dem Zeigen einer Wortkarte und folgendem Impuls: „Ich habe Ihnen diese Wortkarte mitgebracht, auf der ‚Forschen‘ steht. Tauschen Sie sich darüber aus!“ Mit diesem und weiteren Impulsen wurde das Ziel verfolgt, eine selbstläufige Diskussion zu fördern, um Zugang zum konjunktiven Erfahrungsraum der Teilnehmenden zu erhalten (Bohnsack 2021, S. 227ff.).

Die vollständig transkribierten Gruppendiskussionen wurden mittels der Dokumentarischen Methode (ebd., Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, Schäffer 2018) ausgewertet. Nach der formulierenden Interpretation lag der Schwerpunkt bei der reflektierenden Interpretation auf der Analyse der Relation von propositionaler und performativer Logik bzw. der diesen Logiken zugrundeliegenden Wissensformen: diskursiv zugängliches, explizites Wissen bzw. Orientierungsschemata auf der einen Seite, handlungsleitendes, implizites Wissen bzw. Orientierungsrahmen im engeren Sinne auf der anderen Seite (Bohnsack 2017). Zu deren Analyse bedurfte es eines sequenziellen und sprachsensiblen Vorgehens, wobei zur Identifizierung der Orientierungsrahmen ein besonderes Augenmerk auf interaktiv oder metaphorisch dichte Sequenzen, sog. Fokussierungsmetaphern, auf positive und negative Gegenhorizonte sowie auf Erzählungen und Beschreibungen gelegt wurde. Im Speziellen werden jene Passagen einer genaueren Rekonstruktion unterzogen, in denen sich ein „Orientierungsrahmen im *weiteren* Sinne“ (ebd., S. 103, Herv. i. Orig.) erkennen lässt. Das sind solche Passagen, in denen eine veränderte

1 Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), Projektnummer 442370514.

Bewältigung der „notorischen Diskrepanz zwischen propositionaler und performativer Logik“ (ebd.), zwischen Orientierungsschemata im Sinne etwa von Normen und Rollenbildern und Orientierungsrahmen im engeren Sinne, sichtbar wird. Unserem Verständnis nach sind das Passagen, in denen eine *praktische Reflexion* zutage tritt, die sich daran erkennen lässt, dass das handlungsleitende Wissen eine neue Rahmung erhält und der bisherige Horizont der Betrachtung aufgebrochen wird (ebd., S. 77). Bohnsack verweist in seiner Argumentation auf Luhmann und seine Unterscheidung zwischen Reflexivität und Reflexion, was übertragen auf unsere Studie Folgendes bedeutet: *Reflexivität* ist daran erkennbar, dass die Studierenden in den Gruppendiskussionen den bis dahin genutzten Rahmen oder Zirkel nicht verlassen, das Spannungsverhältnis zwischen Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen im engeren Sinne also unverändert bewältigen. Im Falle der *Reflexion* treten sie aus diesem Zirkel heraus und rahmen das Gesagte in einer anderen, neuen Weise (ebd., S. 78f.).

4 Reflexion und Reflexivität in auf Forschendes Lernen ausgerichteten Lehrveranstaltungen

Die Ergebnisse beziehen sich auf die zum ersten Erhebungszeitpunkt generierten Daten. Diese zeigen: Nicht in allen 15 Gruppendiskussionen lassen sich Ausprägungen von Reflexion finden. Wo sie sich rekonstruieren lassen, zeigt sich im Sample eine Differenz zwischen erfahrungsbezogener (Kap. 4.1) und theoretischer (Kap. 4.2) Reflexion. Reflexion lässt sich dabei von der ebenfalls im Sample vorfindlichen Reflexivität (Kap. 4.3) abgrenzen. Übergreifend wird deutlich, dass Reflexion und Reflexivität auf einem je spezifischen Verhältnis von Orientierungsschemata (Normen, Rollenbilder) und Orientierungsrahmen (im engeren und im weiteren Sinne) beruhen.

Im Folgenden werden exemplarisch zwei Fälle präsentiert, in denen sich für das Sample typische Ausformungen von Reflexion und Reflexivität dokumentieren.

4.1 Erfahrungsbezogene Reflexion als Horizonterweiterung

In der Gruppe A4 zeigt sich *erfahrungsbezogene* Reflexion in Passagen, in denen sich die Studierenden mit (inneren) Bildern von Forscher:innen befassen. Diese Passagen weisen vor allem dort einen erzählend-beschreibenden Charakter auf, wo die Studierenden ihre Bilder von Forscher:innen und darin transportierte Vorstellungen über Forschen in einen zeitlichen Bezug zu ihren Erfahrungen im Studium setzen.

S4w: Ich musste mich gerade noch daran erinnern, als ich ein Kind war, und jemand hat gesagt/ hat von einem Forscher gesprochen. [...]. Äh oder vom Forschen: Ich hatte immer die Vorstellung von einem weißen alten Mann vor mir mit so einem Safari-Hut

und so einer Lupe. Und ich finde das so lustig, dass ja auch immer noch auf Arbeitsblättern oder so in der Schule ganz oft diese Lupe, ‚So, jetzt geht es ums Entdecken und Forschen‘, ist. Und ich habe/ Also ich bin jetzt 27, und ich habe immer noch dieses Bild von diesem Mann im Kopf. Wenn ich so ‚Forschen‘ höre erst mal: ‚Ah ja, der Forscher, natürlich männlich, Safari-Hut und Lupe‘. (Gruppendiskussion A4, Z. 119-129)

Die Studierende S4w leitet diese Passage mit Erinnerungen aus ihrer Kindheit ein. Über die mehrfache Verwendung von „immer“ und „natürlich“ dokumentiert sich eine starke Gewissheit im Hinblick auf die Bilder „von einem Forscher“. Dass dieser „natürlich männlich“ ist, erscheint dabei wie eine nicht aufgeschriebene Regel. Die dem Forscher zugeordneten Attribute „Safari-Hut“ und „Lupe“ werden ebenfalls als üblich und allgemein anerkannt dargestellt, als etwas, das in der Form von „Arbeitsblättern“ auch heutzutage noch im Schulunterricht reproduziert wird. In diesen Vorstellungen zeigt sich die Wahrnehmung einer Norm bezüglich der Beschaffenheit von Forschen, nämlich dass Forschen durch Entdeckungen in der Natur (‚Safari-Hut‘) und naturwissenschaftlich (‚Lupe‘) geprägt ist. Auffällig ist dabei im Vergleich mit anderen Gruppen, dass hier Bilder von ‚Forschern‘ dargelegt werden, wobei die Studierenden gebeten wurden, sich über ‚Forschen‘ auszutauschen. Ein derartiger Zugang wird von den anderen Gruppenmitgliedern fortgeführt. Sie elaborieren das Thema, indem sie u. a. das Bild vom Forscher „mit einem Reagenzglas, wo irgendwas blubbert (...) ein bisschen verrückt (...) so ein bisschen Einstein-Style“ (Z. 139ff.) beschreiben. Sodann kommt es zu folgender Aussage:

S1m: Das ist natürlich von einem selbst so kons/ konstruiert oder auch durch die Gesellschaft, aber dass es nicht der Realität entspricht, wissen wir ja mittlerweile so. Aber bei Kindern ist das wichtig, dass man das irgendwie thematisiert und zeigt, was Forschen eigentlich bedeutet. (Gruppendiskussion A4, Z. 144-147)

S1m bewegt sich auf einer Metaebene des Sprechens über das eigene Sprechen, was sich insofern als Ausdruck eines reflexiven Umgangs mit den eigenen Vorstellungen über Forschen interpretieren lässt, als die Bilder hier in Relation zu ihrer Genese gesetzt werden. Das Wissen darum, dass es sich um selbst und durch die Gesellschaft konstruierte Bilder vom Forschen bzw. von Forscher:innen handelt, erscheint dabei als selbstverständlich („natürlich“). Daraufhin wird das Ergebnis eines Prozesses dargelegt, denn „mittlerweile“ sei auch ein Wissen darum vorhanden, dass diese konstruierten Bilder „nicht der Realität“ entsprechen. Hierin zeigt sich ein zugrundeliegendes Spannungsverhältnis: Auf der einen Seite stehen die inneren Bilder eines naturwissenschaftlich geprägten Forschens, auf der anderen Seite befindet sich das Wissen um deren ‚Konstruktionscharakter‘. Der Studierende spricht dabei für die Gruppe („wissen wir ja mittlerweile so“) und stellt einen kollektiv geteilten Konsens dar. Er führt weiter aus, dass es wichtig ist, „dass man das irgendwie thematisiert“, wenn man mit Kindern über das Verständnis von

Forschern spricht. Das kann als Versuch gelesen werden, das wahrgenommene Spannungsverhältnis im antizipierten Lehrer:innenhandeln handlungspraktisch zu bewältigen, nämlich die „Realität“ bzw. die ‚eigentliche Bedeutung‘ von Forschen Kindern gegenüber zu thematisieren. Die Diskussion setzt sich wie folgt fort:

S4w: Hm, also bevor ich an die Uni gekommen bin, also ich wusste natürlich, dass man auch in Sprachwissenschaften und so weiter und so fort forschen kann, aber ich/ ich konnte mir da nichts drunter vorstellen. Also ich dachte wirklich, irgendwie Forschen hat immer mit Experimenten zu tun so. [...]. Aber jetzt bin ich schlauer durch die Universität. (Gruppendiskussion A4, Z. 149-157)

Das Wissen um Forschen abseits der Naturwissenschaften war bei S4w „natürlich“ schon „bevor ich an die Uni gekommen bin“ vorhanden und vollzieht sich somit als ein biografischer Prozess bis dahin, „schlauer durch die Universität“ zu sein. Die Universität hat somit gemäß der Darlegung von S4w das Bild vom Forschen verändert, wobei das „schlauer“ eine positive Entwicklung impliziert. Auch hier zeigt sich eine Bearbeitung des Spannungsverhältnisses insofern, als die Studierenden – die Aussage von S4w steht beispielhaft für die Gruppe – sich auf das durch die Universität erworbene Wissen einlassen. Die Verwertbarkeit und damit auch der Wert von verschiedener Forschung und was diese Forschung umfasst, wurde offensichtlich durch die Universität erweitert, wobei offenbleibt, was genau zu dieser Erweiterung beigetragen hat.

Zusammenfassend betrachtet zeigt sich hier eine *erfahrungsbezogene* Reflexion mit unterschiedlichen Stufen der Explikation. Der Erfahrungsbezug wird in eingelagerten, ansatzweise narrativen Passagen deutlich, worin sich ein relativ niedriges Explikationsniveau im Sinne einer dezidierten begrifflichen Fassung dokumentiert. Dem gegenüber verweisen Aussagen wie von S1m zum Konstruktcharakter der eigenen Bilder von Forschen oder auch die zusammenfassende Feststellung von S4w, nun durch die Universität „schlauer“ zu sein, auf ein relativ hohes Explikationsniveau. Aufgrund letzterer Passagen werden die rekonstruierten Ausprägungen zumindest nicht durchgängig als Formen praktischer, d. h. implizit verbleibender Reflexion bezeichnet, sondern als Formen einer erfahrungsbezogenen Reflexion.

Als weiterführend hat sich dabei erwiesen, die erfahrungsbezogene Reflexion als Form der Bearbeitung eines Spannungsverhältnisses zwischen Norm und Orientierungsrahmen zu fassen. Vor dem Hintergrund ihres Orientierungsrahmens im engeren Sinne, nach dem die Studierenden daran arbeiten, Charakteristika von Forschen zu bestimmen, reflektiert die Gruppe den Konstruktcharakter ihrer eigenen normativen Vorstellungen über Forschen (Forschen ist ‚weiß‘, männlich, naturwissenschaftlich und Älteren vorbehalten). Der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne und damit die erfahrungsbezogene Reflexion eröffnen durch die

neue Perspektivierung des bisherigen Wissens einen Raum für eine *Horizont-erweiterung*. Diese wird ermöglicht durch einen ‚anderen‘ Blick auf die bisherigen Bilder über Forschen, die in der Schule perpetuiert wurden, sich aber durch neue Erfahrungen im Studium verändert haben. Der Konstruktcharakter ihrer Vorstellungen über Forschen bzw. über Forschen im Schulunterricht wird von den Studierenden zum Thema gemacht.

4.2 Zur Kontrastierung: ein Beispiel theoretischer Reflexion

Im Datenmaterial zeigt sich, dass innerhalb derselben Gruppen neben Ausprägungen von erfahrungsbezogener auch Ausprägungen *theoretischer* Reflexion auftreten. Diese sind im Kontrast zur praktischen Reflexion nicht in Darstellungen und Verhandlungen von Erfahrungen basiert, sondern finden sich als Ausdruck eines Horizontabgleichs auf der Ebene des expliziten Wissens. Hierzu ebenfalls ein Beispiel aus Gruppe A4:

S2w: Sind das (unv.)/ Sorry

S1m: Wie bitte?

S2w: Ob das Synonyme sind, also erforschen und entdecken überhaupt? Blöde Frage vielleicht, aber/

S3w: Ich glaube schon, dass man das so verwenden kann, AUCH synonym verwenden kann.

S1m: Ich glaube, so im Alltagssprachgebrauch schon, aber ich denke, dass die Begriffe voneinander abgegrenzt werden.

S3w: Wissenschaftlich dann.

S1m: Ja.

S3w: Ja, denke ich auch. (Gruppendiskussion A4, Z. 185-195)

Die Studierenden verhandeln ihr Begriffsverständnis, indem sie über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen ‚erforschen‘ und ‚entdecken‘ sprechen. Reflexion liegt insofern vor, als hier die Verständnisse in den jeweiligen Kontext der Begriffsverwendung – Alltagssprache vs. Wissenschaftssprache – gesetzt werden, was letztlich zu einer Antwort auf die von S2w aufgeworfene Frage nach Synonymität führt. Theoretisch ist diese Reflexion dadurch, dass – anders als oben – kein Erfahrungsbezug erkennbar wird, die Überlegungen also nicht in die Handlungspraxis bzw. narrative Passagen eingelassen sind. Stattdessen verbleiben die Studierenden auf der Ebene des Common Sense. Insofern dokumentiert sich hier keine Horizontenerweiterung im Sinne von Veränderungen handlungsleitenden, impliziten Wissens.

4.3 Ausbleibende Reflexion als Horizontverfestigung

Die Gruppe E1 verdeutlicht, dass nicht jeder Erfahrungsbezug gleichbedeutend mit Reflexion ist. Erfahrungen im Studium können stattdessen auch als *Reflexivität* im Sinne des Verbleibs im Horizont der bisherigen Argumentation verhandelt

werden. Gruppe E1 greift zwar ebenso wie Gruppe A4 auf eigene Erfahrungen mit Forschen in Schulzeit und Studium zurück, doch kommt es zu keiner Neu-rahmung im Sinne einer erfahrungsbezogenen Reflexion.

S4w: Also verschiedene Interviews hab ich auch schon gemacht. Da erinnere M/ ich mich grad dran. Da hab ich auch, glaub ich, schon/ (.) für zwei, drei Seminare hab ich auch (.) so narrative Interviews geführt und die dann transkribiert. (.) Hat mir auch, ehrlich gesagt, Spaß gemacht. (.) Ähm aber irgendwie (.) K/ hat's mir dann irgendwie schwer gefallen, den Bezug von diesen (.) Forschungen dann zu meinem späteren Job zu ziehen. (.) Und war dann mehr so, ja, okay, das mach ich jetzt für die Uni. Und das find ich auch cool so. (.) Aber irgendwie (.) ist das ja nicht wirklich das, was ich später mache. Also (.) hab ich das eigentlich alles immer nur so erledigt und dann halt/ (.) Ja. Okay. (.) Hm (nachdenklich) das ist halt (.) jetzt weg so ungefähr. (.) Also irgendwie, ja, weiß ich auch nicht. (.) Also man sagt ja, man soll dann auch später als Lehrerin (.) äh dann (.) forschen. (.) Aber wie das genau abläuft und ob man das dann immer macht, wenn man 'ne neue Klasse hat, das weiß ich ehrlich ge/ kann ich mir nicht so vorstellen. Weil (.) man war ja selber in der Schule. Und ich kann mich nicht daran erinnern, dass (.) meine Lehrer irgendwann mal mit mir geforscht haben. (Gruppendiskussion E1, Z. 86-102)

Die Studentin berichtet über Schwierigkeiten, bei zurückliegenden Forschungserfahrungen im Studium Bezüge zu ihrer antizipierten Berufstätigkeit herzustellen. Im Zuge der Auseinandersetzung mit der als Norm wahrgenommenen Anforderung, „später als Lehrerin [...] forschen“ zu sollen, greift sie auf Erfahrungen aus ihrer eigenen Schulzeit zurück. Schule wird dabei nicht als Erfahrungsbereich für das Forschen in den Blick genommen: „Und ich kann mich nicht daran erinnern, dass (.) meine Lehrer irgendwann mal mit mir geforscht haben“. Die erlebte Rolle als „Lehrer“ wird von dieser Studierenden wie auch von den anderen Studierenden der Gruppe nicht hinterfragt und als immer noch gültig verstanden – ohne dass etwa die Möglichkeit betrachtet wird, es anders als die erlebten Lehrpersonen machen zu können. Die erlebte Lehrer:innenrolle steht damit für die Gruppe im Kontrast zu der wahrgenommenen universitären Norm des Forschens im Lehrer:innenberuf. Die Studierenden erfahren also ein Spannungsverhältnis zwischen der universitären Norm als Lehrer:in forschen zu sollen und dem Unwissen, „wie das genau abläuft“. Im Kontrast zu A4 liefert die Universität hier also anscheinend kein Wissen, durch welches man ‚schlauer‘ wird. Stattdessen rekurren die Studierenden auf konträr wahrgenommene Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit. Die Passage setzt sich wie folgt fort:

S2w: Ja. Das sehe ich auch so. Also ich finde auch irgendwie, (.) ich versteh das, dass wir das jetzt im Praxissemester machen müssen zum Beispiel. Weil es ja irgendwie auch 'n Bezug zur Uni haben soll. Und die Uni ist nun mal 'ne Forschungseinrichtung in dem Sinne. (.) Aber ähm (.) ich (.) fr-/ Also ich freu mich eigentlich deswegen eher aufs Praxissemester, weil ich da Erfahrungen in der schulischen Praxis sammle. (.) Und äh nicht, (.) weil ich dann da (.) erforsch-/ also forschen muss. Sondern weil ich generell Erfahrungen sammle, die vielleicht später wirklich wichtig sind, weil ich finde, das haben

wir im Studium einfach irgendwie gar nicht drin. (.) Ähm (.) und dann (.) find ich's zum Beispiel auch fast blöd, dass wir zwei Forschungsprojekte machen müssen und nicht nur eins reicht, wie's an anderen Unis ist. (.) Weil (.) das halt sehr ambitioniert auch gedacht ist und ich 'n bisschen Schiss hab, dass darunter vielleicht die Praxiserfahrung an sich leiden könnte. (Gruppendiskussion E1, Z. 103-116)

Während schulische Erfahrungen bzw. Einblicke in die schulische Praxis im Rahmen des Studiums tendenziell im positiven Horizont erscheinen („freu mich eigentlich“), steht Forschen an Schulen im negativen Gegenhorizont. Im Studienkontext erscheint es als Zwang und zusätzliche Belastung („weil ich dann da (...) forschen muss“). Die Artikulation des Zwangs wird noch einmal besonders deutlich, wenn die Korrektur von „erforsch-/-“ zu „forschen muss“ erfolgt. Dabei wird das Forschen als tendenziell unvereinbar mit der schulischen Praxis betrachtet, was sich in der Befürchtung dokumentiert, dass die „Praxiserfahrung an sich leiden könnte“.

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass Gruppe E1 und Gruppe A4 auf die eigene Schulzeit rekurrieren. Während dies bei Gruppe A4 mit normativen Vorstellungen über Forschen verbunden ist, fokussiert Gruppe E1 die Rolle der Lehrperson. Die eigene Schulzeit wird dann auch von dieser Gruppe in Relation zum Studium gesetzt, wobei das Studium nicht als Ort der Erkenntnis (A4), sondern als ambivalent angesehen wird: Während das Sammeln schulischer Erfahrungen innerhalb des Studiums positiv konnotiert ist, erscheint das Forschen an Schulen als durch die Universität transportierte normative Anforderung, der durch Abarbeiten Folge geleistet wird. Die wahrgenommene universitäre Norm des Forschens geht einher mit einem Orientierungsrahmen der Fremdrahmung. Eine solche universitäre Fremdrahmung verweist darauf, dass Forschen im organisationalen Rahmen der Universität stattfindet und dass Studierende diesen als machtvoll und handlungsleitend wahrnehmen. Konträr zu A4 kommt es in dieser Gruppe zu keiner erfahrungsbezogenen Reflexion im Sinne einer Horizonterweiterung. Stattdessen dokumentiert sich Reflexivität im Sinne einer *Verfestigung bestehender Horizonte*, d. h. konkret der argumentativen Untermauerung etablierter Vorstellungen bezüglich des Stellenwerts von Forschen in Unterricht und Schule.

5 Fazit und Diskussion

Bezugnehmend auf die Fragestellung, welche Formen von Reflexion sich bei Lehramtsstudierenden zu Beginn von auf Forschendes Lernen ausgerichteten Lehrveranstaltungen zeigen, lässt sich festhalten, dass in den Gruppendiskussionen zwischen theoretischer und erfahrungsbezogener Reflexion unterschieden werden kann. Die Differenzlinie bildet die Grenze zwischen einem abstrakten und einem erfahrungsbasierten Zugang zu Forschen. Ausprägungen *theoretischer* Reflexion

beziehen sich im Sample auf Begriffsbestimmungen (Kap. 4.2). Sie lassen keinen Bezug zu einer eigenen Praxis bzw. zurückliegenden Erfahrungen mit Forschen erkennen und folgen einem deduktiven, ableitenden Zugang zur Welt, inkludieren Common Sense-Theorien und sind insofern Ausdruck einer propositionalen Logik. Die Ausprägungen *erfahrungsbezogener* Reflexion sind hingegen in einer Handlungspraxis und darauf bezogenen Erfahrungen fundiert, im präsentierten Fall in den Handlungs- und Erfahrungskontexten von eigener Schulzeit und Studium (Kap. 4.1). Sie dokumentieren sich als Bearbeitungsformen der Spannungsverhältnisse von Normen und Orientierungsrahmen im engeren Sinne.

Die vorgestellte Interpretation regt zu einer doppelten Ausdifferenzierung des Reflexionskonzepts an. Erstens wird angesichts unterschiedlicher Stufen der Explikation vorgeschlagen, zwischen praktischer und erfahrungsbezogener Reflexion zu unterscheiden. Während sich praktische Reflexion in Erzählungen und Beschreibungen bzw. in metaphorischen und bildlichen Darstellungen dokumentiert und implizit verbleibt, ist die erfahrungsbezogene Reflexion zwar ebenfalls narrativ fundiert, doch finden sich zusätzlich auf einer sprachlich abstrakteren Ebene Explikationen, die sich auf Narrationen beziehen und auf Erfahrungen zurückgreifen. Zweitens treten Ausprägungen erfahrungsbezogener Reflexion weniger als Handlungsalternativen im Sinne von Neurahmungen (Bohnsack 2020, S. 57) denn als Horizonterweiterungen zutage. In künftiger Forschung müsste untersucht werden, ob bzw. inwiefern derartige Horizonterweiterungen auch zu einer Veränderung von Orientierungsrahmen im engeren Sinne und damit zu einer anderen Handlungspraxis führen (können).

Die durchgeführte Studie veranschaulicht, dass Gruppendiskussionen Orte sein können, an denen Lehramtsstudierende erfahrungsbezogene Reflexion zum Ausdruck bringen. Darüber hinaus zeigen die Interpretationen jedoch, dass nicht jede Erfahrung zu einer Reflexion führt (Kap. 4.3). Professionstheoretisch gewendet lässt sich hier erkennen, dass das Studium bzw. genauer die Begegnung mit neuen Horizonten im Kontext von Forschen irritierend wirken kann, diese Irritation jedoch nicht zwangsläufig den Anfang eines Reflexionsprozesses darstellt, an dessen Ende eine Horizonterweiterung im Sinne einer neuen Erkenntnis (etwa Paseka & Hinzke 2018; Combe & Gebhard 2012) steht. Vielmehr lässt der Fall E1 erkennen, dass Lehramtsstudierende Erfahrungen im Studium zwar als Widerspruch zu wahrgenommenen Rollenbildern in der eigenen Schulzeit erkennen, diesen neuen Erfahrungen jedoch mit Widerstand begegnen. Im Kontrast zur Gruppe A4 kommt es in der Gruppe E1 zu einer Verfestigung von in der eigenen Schulzeit aufgebauten Bildern vom und Vorstellungen über das Lehrer:innenhandeln, was sich als Reflexivität bezeichnen lässt (Bohnsack 2017, S. 78f.).

Es zeigen sich somit zu Beginn von Veranstaltungen Forschenden Lernens unterschiedliche Ausgangslagen. In künftiger Forschung wäre zu ergründen, inwiefern bereits diese differenten Ausgangslagen die verschiedenen Typen, wie Lehramts-

studierende Forschendes Lernen rekontextualisieren und mit Anforderungen Forschenden Lernens umgehen (Artmann 2020; Feindt 2007), grundlegen. Bestätigung finden die vorgelegten Ergebnisse durch eine andere aktuelle Gruppendiskussionsstudie mit Lehramtsstudierenden, aus der ebenfalls hervorgeht, dass sich nicht bei allen Gruppen Ausprägungen praktischer oder erfahrungsbezogener Reflexion zeigen, die Unterscheidung zwischen Reflexion bzw. Reflexivität jedoch aufschlussreich sein kann (Hinzke 2022).

Die vorliegende Studie zeigt des Weiteren, dass sich erfahrungsbezogene Reflexion nicht in allen erhobenen Fällen dokumentiert. Wo sie sich zeigt, lässt sie sich im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie als Ausdruck eines (mehrdimensionalen) Orientierungsrahmens im weiteren Sinne verstehen, nicht als eine besondere Ausprägung eines gesonderten (wissenschaftlich-)reflexiven Habitus, der von einem praktischen Habitus unterschieden werden könnte (Helsper 2021; zum Vergleich der Ansätze auch Wittke & Martens 2022). Dabei stellt sich weiterführend die Frage, auf welchen Erfahrungen diese Orientierungsrahmen aufrufen. Die bisherigen Analysen machen – wie am Fall A4 beispielhaft aufgezeigt – deutlich, dass der Erfahrungskontext der eigenen Schulzeit neben dem Erfahrungskontext des Studiums von fallübergreifender Bedeutung ist.

Einschränkend ist zu erwähnen, dass diese Relationen von Orientierungsrahmen und Reflexion bislang auf Einzelfallanalysen basieren, genauer auf Analysen der Eingangspassagen der 15 geführten Gruppendiskussionen. Ggf. ließen sich die Ergebnisse durch den Einbezug weiterer Fälle noch erweitern bzw. ausdifferenzieren. Fraglich bleibt dabei, ob sich derartige Relationen auch auf der Ebene von Typenbildungen abbilden lassen, oder ob die dabei vorgenommene Abstraktion die Erfassung von Phänomenen der (praktischen) Reflexion verstellt. Ein Potenzial der Analysen besteht hingegen in der Erkenntnis, dass sich Reflexion als Horizontweiterung fassen lässt. Vorliegende Arbeiten haben stattdessen insbesondere die Bedeutsamkeit von Handlungsalternativen (Bohnsack 2020, S. 61f.) und Emotionen (Sotzek 2019) betont. Horizontweiterungen im Sinne produktiver, erkenntnisgenerierender Relationierungen von Erfahrungen dürften sich potenziell mittels aller Erhebungsformate erfassen lassen, in denen Erfahrungen zum Ausdruck gebracht werden können, u. a. also auch mittels Interviews (etwa Hinzke 2018).

Zusammengefasst bietet die Dokumentarische Methode nicht nur ein Repertoire zur methodischen Erschließung von Reflexion, sondern auch ein eigenes Begriffsverständnis von Reflexion, bei dem der Vergleich bzw. die Relationierung von verschiedenen Praxen, Verständnissen bzw. Horizonten zentral ist. Die empirische Analyse verschiedener Ausformungen praktischer bzw. – wie vorgeschlagen – erfahrungsbezogener Reflexion steht dabei noch am Anfang. Die hier vorgelegte Analyse deutet inhaltliche Ausdifferenzierungen an. Außerdem bietet sie Hinweise darauf, dass sich Formen von Reflexion in Abhängigkeit von den jeweiligen, im Professionalisierungsprozess relevanten Erfahrungshintergründen der Erforschten

entfalten. Bei Lehramtsstudierenden in der Masterphase erweisen sich dabei beim Thema Forschen Erfahrungen aus dem Studium und aus der eigenen Schulzeit als zentral. Im Sinne einer Dokumentarischen Professionalisierungsforschung erscheint es notwendig, den Erforschten Freiräume zu geben, damit diese selbstläufig Auswahlentscheidungen hinsichtlich relevanter Erfahrungsdimensionen treffen und diese zueinander relationieren können. Auf diese Weise lassen sich in den studentischen Perspektivierungen Kontinuitäten (Gruppe E1), aber auch Entwicklungen (Gruppe A4) zwischen der eigenen Schulzeit und der derzeitigen Studiensituation nachzeichnen. Derartige Ergebnisse könnten dann in Settings Forschenden Lernens wiederum der Reflexion zugänglich gemacht werden, um ggf. weitere studentische Professionalisierungsprozesse anzustoßen.

Literatur:

- Artmann, Michaela (2020). Forschen lernen im Forschenden Lernen: zwischen schulpraktischem Erkenntnisinteresse und forschungspraktischen Anforderungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15 (2), S. 69-88.
- Beckmann, Timo & Ehmke, Timo (2020). Forschendes Lernen im Langzeitpraktikum. Bedingungsfaktoren der Unterstützung von Lehramtsstudierenden. *Psychologie und Unterricht*, 67(2), S. 112-123.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung* [10., durchges. Aufl.]. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Toronto: Budrich.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101-126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Combe, Arno & Gebhard, Ulrich (2012). *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Feindt, Andreas (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen: Budrich.
- Fichten, Wolfgang (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In Ulrike Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127-182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häcker, Thomas (2022). Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 94-114). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, Thomas (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hauser, Bernhard & Wyss, Corinne (Hrsg.) (2021). Mythos Reflexion. *journal für lehrerInnenbildung*, 21 (1), S. 16-25.
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Helsper, Werner (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179-187). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), S. 7-15.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerberuf? Reflexionspotentiale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung* (S. 247-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2020a). Die Induktion von Schülerkrisen durch Lehrpersonen. Professionalisiertes Lehrer/innenhandeln zwischen strukturtheoretischer Anforderungslogik und praxeologisch-wissenssoziologisch fundierter Rekonstruktion. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10 (1), S. 5-22.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2020b). Praktikumsberichte als Reflexionsanlässe? Reflexion zwischen Professionalisierungshoffnung und Praxisbewältigung in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung Zeitschrift*, 3 (2), S. 91-107.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018). *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, Ludwig (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9-35). Bielefeld: UVW.
- Huber, Ludwig & Reinmann, Gabi (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klewin, Gabriele, Köker, Anne & Störtländer, Jan Christoph (2022). Studienprojekte aus der Sicht von Studierenden. In Gabriele Klewin, Kathrin te Poel & Martin Heinrich (Hrsg.), *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell* (S. 37-60). Münster & New York: Waxmann.
- Koch-Priewe, Barbara, Beckmann, Timo & Ehmke, Timo (2022). Studentische Forschung im Praxissemester. Begründungen, Erfahrungen und Modelle. In Timo Beckmann, Timo Ehmke & Michael Besser (Hrsg.), *Studentische Forschung im Praxissemester. Fallbeispiele aus der Lehrkräftebildung* (S. 13-69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, Niklas (1975). Selbst-Thematisierung des Gesellschaftssystems. In Ders. (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (S. 72-102). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, Angelika, Hinzke, Jan-Hendrik, Feld, Imogen & Kuckuck, Katharina (2021). Zur Entwicklung von studentischer Reflexionskompetenz im Rahmen Forschenden Lernens. Viel Ungewissheit und wenig Gewissheit. In David Kemthofer, Johannes Reitingen & Katharina Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 143-160). Münster & New York: Waxmann.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* [5., überarb. u. erw. Aufl.]. Berlin & Boston: de Gruyter.
- Reintjes, Christian & Kunze, Ingrid (Hrsg.) (2022). *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäffer, Burkhard (2018). Gruppendiskussion. In Ralf Bohnsack, Alexander Geimer & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* [4. vollst. überarb. u. erw. Aufl.] (S. 101-107). Opladen & Toronto: Budrich.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sotzek, Julia (2019). *Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, Doris & Martens, Matthias (2022.). Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik*, 36 (3), S. 5-19.

Wittek, Doris, te Poel, Kathrin, Lischka-Schmidt, Richard & Leonhard, Tobias (2022). Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit. Grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 39-57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor:innen

Hinzke, Jan-Hendrik, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehrerbildungsforschung an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Kindheits- und Schulpädagogik.

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, Forschendes Lernen in Studium und Schule, Krisen und Ungewissheit als Lern- und Bildungsanlässe, Bedeutung von Forschung und Evidenzen in Lehrer:innenberuf und Lehrer:innenbildung, Digitalisierung in schulischen und unterrichtlichen Kontexten, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Qualitative Forschungsmethoden.

jan-hendrik.hinzke@erziehung.uni-giessen.de

Damm, Alexandra, Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Kindheits- und Schulpädagogik, zudem Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungs- und Professionsforschung, Forschendes Lernen und Praxisphasen im Lehrer:innenberuf, Digitalisierung in schulischen und erwachsenbildnerischen Kontexten, qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden.

alexadra.damm@erziehung.uni-giessen.de, zudem damm@die-bonn.de

Boldt, Vanessa-Patricia, M. Ed., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Schulpädagogik und Schulforschung

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Professionalisierungsforschung, Forschendes Lernen in der Lehrer:innenbildung, Dokumentarische Methode, Dokumentarische Bildinterpretation.

vanessa-patricia.boldt@uni-hamburg.de

Paseka, Angelika, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Professionsforschung und Professionsentwicklung an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Professionalisierungsforschung, Forschendes Lernen in der Lehrer:innenbildung, Umgang mit Ungewissheit, Kooperation zwischen Eltern und Schule, Schulentwicklung sowie qualitative-rekonstruktive Forschungsmethoden (mit dem Schwerpunkt Dokumentarische Methode).

angelika.paseka@uni-hamburg.de

Nora Katenbrink und Daniel Schiller

Professionalisierung dokumentarisch rekonstruieren – Perspektiven einer funktionalen Analyse am Beispiel von Reflexionspraktiken

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich der dokumentarischen Rekonstruktion von Praktiken der Reflexion. In einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive wird zunächst der Gegenstand Reflexion verstanden als nachträgliche Begründungs- und Legitimationspraxis Professioneller eingeführt. Im Anschluss wird mit der funktionalen Analyse eine Spielart dokumentarischer Interpretation in den Fokus genommen, die sich von Fragen leiten lässt, für welches Problem eigentlich welche Praxis eine Lösung ist. Am Beispiel zweier Fälle von äquivalenter Reflexion eigener Vermittlungspraxis (Schule & Hochschule) wird dann ein Typ von Reflexion als bekenntnishaft Absicherung der Praxis gegenüber Theorie und Norm beschrieben, sowie schließlich die methodologische Perspektive funktionaler Analysen für Professionalisierungsforschung zusammengefasst.

Schlüsselwörter

Professionalisierung, Reflexion, Dokumentarische Methode, Funktionale Analyse, Begründungsverpflichtung

Abstract

Documentarily reconstructing professionalization - perspectives of a functional analysis using the example of reflective practices

This paper is dedicated to the documentary reconstruction of practices of reflection. From the perspective of the praxeological sociology of knowledge, the object of reflection understood as a subsequent practice of justification and legitimation is introduced first. With the functional analysis, a variety of documentary interpretation will be focused on, which is guided by the question for which problem which practice is a solution. Using the example of two cases of equivalent reflection of one's own mediation practice (school & university), a type of reflection is then described as a confessional safeguarding of practice

against theory and norm. Finally, the methodological perspective of functional analyses for professionalization research is summarized.

Keywords

Professionalisation, Reflection, Documentary Method of Interpretation, Functional Analysis, Obligation of Reasoning

1 Problemstellung

Die Fähigkeit zur Reflexion kann als ein zentrales Professionalisierungsziel insbesondere der ersten Phase der Lehrer:innenbildung genannt werden. Ein „wissenschaftlich-reflexiver Habitus“ (Helsper 2001, S. 11) wird damit zugleich zu einem zentralen Merkmal vom professionellen Handeln oder von Profession. Je nach (professions-)theoretischer Perspektive kann dies über das sogenannte Technologie-Defizit begründet werden. Professionelles Lehrer:innenhandeln ist aufgrund der Komplexität, Kontingenz und Ambivalenz pädagogischer Praxis und Interaktion (Helsper 2008) begrenzt planbar, kaum steuerbar und nicht standardisierbar (Tenorth 2006). Die handlungspraktischen Vereinfachungen und Ablendungen, die aufgrund der Interaktionsdynamik handelnd und nicht bewusst entscheidend geschehen, können und sollen gemäß professionstheoretischer Annahmen in einer handlungsentlasteten Situation reflektiert – d. h. verstehend nachvollzogen, Entscheidung und deren inhärenten Ablendungen bewusst gemacht sowie über Handlungsalternativen nachgedacht – werden (Helsper 2008). Dieses Nachdenken und Nachvollziehen kann als eine „Steigerungsformel“ (Reh 2004, S. 363) der Profession gesehen werden, so dass mit Reflexion auch eine fortlaufende Professionalisierung(serwartung) verbunden wird.

In einer wissenssoziologischen Perspektive kann zudem über den Begriff Reflexion auf die Begründungspflicht der Professionellen abgezielt werden. Hier dient der reflexive Nachvollzug des eigenen Handelns vor allem der nachträglichen Legitimation: „Professionelle lassen sich demnach als Akteure verstehen, die Probleme, mit denen sie sich auseinandersetzen, so zu definieren vermögen, dass diese eben möglichst weitgehend den Lösungen entsprechen, über die sie je (professionell) verfügen.“ (Pfadenhauer & Brosziewski 2008, S. 82). Professionelles Handeln absorbiert insofern Unsicherheit, als dass Professionelle nicht *mehr* über diffuse Probleme der Praxis wissen als andere, sondern als dass sie vor der Folie ihrer Befähigung die Verantwortung dafür übernehmen, das Problem *so* zu spezifizieren, dass es bearbeitbar wird. Weil sich die Professionellen selbst damit immer wieder als kompetent und zuständig hervorbringen, geht es bei der nachträglichen Reflexion vor allem um die Begründungs- und Legitimationspflicht von Profession.

Eine solche – verknappte – Betrachtung vom professionellen Handeln resp. von Profession hält für unseren dokumentarischen Beitrag für Professionalisierungsfor-

schung die Figur bereit, Reflexion als eine zentrale professionelle Praktik zu konzeptualisieren und empirisch zu beschreiben. Die Frage nach Lösungsverwaltung und Problemdefinition rückt die Frage nach Herkunft und Angemessenheit von professionellem Können i. S. von Handeln und Wissen zunächst in den Hintergrund, bzw. stellt sie anders: Professionelle sind Expert:innen, weil es ihnen qua Nachweis attestiert wird und sie es permanent betreiben. Das Entscheiden kann und muss gerade deshalb gelingen, weil man um das Nichtwissen weiß (ebd., S. 88). Ausbildung und Berufsausübung sollen dabei sichern, dass die mit Entscheidungen einhergehenden „Wertambivalenzen“ (Pfadenhauer & Brosziewski 2008, S. 89) – beispielsweise die Antinomien des Lehrer:innenhandelns – nicht in Willkürlichkeit aufgelöst werden, sondern ihrerseits in „Entscheidungsschritte des Nacheinanders“ (ebd.) übersetzt werden. Reflexion lässt sich als jene Praxis beschreiben, wie Problemdefinition und Lösungsverwaltung betrieben werden. Die nachträgliche Begründungsverpflichtung ist nicht nur normativer, sondern auch alltagspraktischer Anspruch.

Im Beitrag möchten wir uns vor diesem (noch weiter zu explizierendem) Hintergrund an der methodologischen Frage abarbeiten, ob und wie sich so verstandene professionsspezifische Praktiken der Reflexion empirisch in den Blick nehmen lassen. Dazu ordnen wir das aufgeworfene Verständnis von (professioneller) Reflexion zunächst in eine dokumentarisch ausgerichtete Professionalisierungsforschung ein, praxeologisieren so verstandene Praktiken der Reflexion als „Technik der Selbstbeobachtung“ (Reckwitz 2009, S. 177) und unterscheiden diese Gegenstandskonstruktion von dokumentarischer Professionalisierungsforschung zur impliziten Reflexion (2). Im Anschluss daran führen wir in eine funktionale Perspektive auf Reflexionspraktiken in Interviews ein (3) und zeigen am Beispiel zweier Untersuchungen, wie eine solche Selbstbeobachtung die eigene Praxis problematisiert und zugleich professionsspezifische Bezugsprobleme löst (4). Diese sich wiederholende Figur der Problembearbeitung problematisieren respektive reflektieren wir unsererseits als ‚bekenntnishafte Absicherung der Praxis gegenüber Theorie und Norm‘ und stellen zur Diskussion, dass sich (diese) Praktiken der Reflexion als funktionale Äquivalente in der Bearbeitung professionsspezifischer Probleme betrachten lassen (5).

2 Reflexion als dokumentarischer Untersuchungsgegenstand

Unser Ausgangspunkt für methodologische Überlegungen zum dokumentarischen Beitrag zur Professionalisierungsforschung setzt daran an, dass im Diskurs einerseits Einigkeit darüber zu herrschen scheint, dass die Befähigung zur Reflexion oder zumindest deren Anbahnung ein zentrales Ziel der Professionalisierung im Rahmen der ersten Phase der Lehrer:innenbildung darstellt; andererseits wird jedoch Reflexion als vielversprechende Leerformel beschrieben, die wenig

geklärt ist (Leonhard 2020). So braucht es gerade für die Erforschung von Reflexion zunächst eine gegenstandstheoretische Klärung (vgl. hierzu etwa Hinzke 2020). Aus dokumentarischer Perspektive stellt sich zudem die Herausforderung, dass die Bestimmung von Reflexion als spezifischer Denkmodus (Häcker 2017) zunächst dahingehend anschlussfähig erscheint, die gesellschaftlichen „Strukturen des Denkens“ (Mannheim 1980) zu betrachten – also die kollektiven, impliziten, praktischen Muster, die Denken, Wahrnehmen, Handeln orientieren. In den Blick genommen wird auf diese Weise eine implizite oder praktische Reflexion (Bohnsack 2020), die in der praxeologischen Wissenssoziologie die Abfolge praktischer Entscheidungen zwischen kontingenten Alternativen strukturiert (ebd., S. 61f.) Anzumerken ist dabei, dass gemäß dem Diskurs um „Reflexion“ innerhalb der Lehrer:innenbildung hiermit vor allem die sog. „Reflection-in-action“ (Schön 1983, S. 68) betrachtet wird. Gleichzeitig erscheint die Rekonstruktion einer „Reflection-on-action“ (ebd.) insofern limitiert, als dass in Anschluss an den wissenssoziologischen bzw. praxeologischen Handlungsbegriff ein explizites, praktisches Nachdenken über Praxis, die sich in verbalen Daten in Argumentationen, Bewertung und (Selbst-)Theoretisierungen manifestiert, zunächst einer anderen Logik als die Praxis selbst und dem inhärenten impliziten Wissen folgt: Theoretisierungen schließen an das kommunikative Wissen als generalisiertes Common-Sense-Wissen an und sind konstruiert nach dem Modus „Um-zu“, der der Praxis eher im Nachhinein zugeschrieben werden kann. Die geschilderte Praxis selbst ist kontingent, komplex und widersprüchlich und entfaltet ihre Funktion prozesshaft (Bohnsack 2017).

Fasst man nun Reflektieren selbst als eine soziale Praxis, resp. betrachtet „Praktiken der Reflexivität“ (Reckwitz 2009), verschiebt sich auch der Blick auf reflexives Sprechen Professioneller: Dann geht es weniger um das Nachdenken über sich, als vielmehr um historisch und kulturell kontextuierte Selbstbeobachtungen (Leonhard 2020), die sich in spezifischen Praktiken oder gar Techniken der Selbstbeobachtung manifestieren und mit denen sich Subjekte als reflexive hervorbringen. Spitzen wir diese gegenstandstheoretischen Überlegungen noch stärker methodologisch zu, dann können wir folglich zwei Arten von Reflexion dokumentarisch in den Blick nehmen:

Erstens – und damit geradezu klassisch – kann entlang von erzählter Praxis und Erzählpraxis die implizite Reflexion (Bohnsack 2020; 2017), die jedweder Praxis inhärent ist, rekonstruiert werden. Konkret wird jede Praxis in der Dokumentarischen Methode als eine kontextuierte Praxis gesehen, insofern mit jeder Praxis die „notorische Diskrepanz von konjunktiver und kommunikativer resp. performativer und propositionaler Logik“ (Bohnsack 2017, S. 54) bearbeitet wird. Praxis ist eingelassen in einen Kontext, für den bestimmte normative, institutionelle und/oder rollenförmige Regeln und Erwartungen (kommunikative bzw. propositionale Logik) gelten. Diese Regeln und Erwartungen sind den handelnden Akteur:innen

bekannt und sie können diese auch explizieren. Die Praxis selbst unterliegt aber anderen Mustern, Regeln oder performativen Logiken, die häufig in Widerspruch zu den kommunikativen Erwartungen stehen und gleichzeitig diese Erwartungen implizit bearbeiten, zurückweisen, aktualisieren. Um dies nachvollziehen zu können, ist es aus dokumentarischer Sicht unerlässlich, nicht lediglich die Praxis als solche zu beschreiben, sondern ihren jeweiligen *modus operandi* zu verstehen. Zu fragen ist folglich nach den Mustern des Hervorbringungsprozesses von Praxis, bei der die Bearbeitung der notorischen Diskrepanz ein zentrales Moment darstellt. In Anschluss an Andreas Reckwitz (2009) können wir *zweitens* dokumentarisch auch Praktiken der Reflexion, also Praktiken der Selbstbeobachtung, analysieren. Zu rekonstruieren sind hier in besonderer Weise Passagen und Sequenzen in Interviews und/oder Gruppendiskussionen, die im Rahmen einer dokumentarischen Methodik eher auf der Ebene der Schemata aufgefasst und somit oftmals dem kommunikativen Wissen zugerechnet werden. Bei Argumentationen, Bewertungen und anderen theoretisierenden Passagen dokumentiert sich nicht lediglich eine propositionale Logik. Auch diese haben eine performative Seite, sodass mit den Mitteln der reflektierenden Interpretation gefragt werden kann, wie diese theoretisierenden Selbstbeobachtungen hervorgebracht werden, wie sie sich zum Kontext und Diskursverlauf relationieren (lassen) und welches praktische Problem in der Gesprächssituation damit bearbeitet wird. Als ertragreich erscheint uns an dieser Stelle die Auslegung der Dokumentarischen Methode als funktionale Methode (Katenbrink & Schiller 2023, 2021; Goldmann 2017; Vogd 2010).

Während Ralf Bohnsack (1989) die Dokumentarische Methode zunächst vorrangig als Milieuforschung konzipierte und in Anschluss an den Handlungs- und Erfahrungsbegriff von Karl Mannheim (1964) den *modus operandi* bzw. die Genese von habituellen Praktiken in einem Erfahrungshintergrund¹ oder in einem spezifischen Erfahrungsraum verortete, rückt die funktionale Methode im Rahmen der Soziogenese die Funktionalität der rekonstruierten Praxen und Handlungsmuster in den Vordergrund. Etwas vereinfacht: Innerhalb eines spezifischen Erfahrungsraums generieren die gemeinsam geteilten Erfahrungen – verstanden als „eine Partizipation an den gemeinsamen Schicksalen“ (Mannheim 1964, S. 542) – geteiltes, konjunktives, handlungsleitendes Wissen. Zu erfassen ist dieser Erfahrungsraum resp. der *modus operandi* einerseits entlang einer sinngenetischen Interpretation – wie Praxis als sinnhafte Praxis hervorgebracht wird – und andererseits über die soziogenetische Interpretation, d. h. auf welche soziale Lagerung das

1 Diesen Praktiken ist gemäß den wissenssoziologischen Annahmen der Dokumentarischen Methode ein (konjunktives) Wissen inhärent bzw. dieses Wissen ist handlungsleitend und wird in besonderer Weise bei der Rekonstruktion von Orientierungsrahmen im engen Sinne fokussiert (Bohnsack 2017, S. 103). Auch wenn unsere Interpretation auch die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens im engen Sinne voraussetzt, schließen unsere Überlegungen an den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne an und damit auf einer schon verdichteten Ebene der Rekonstruktion.

konjunktive Wissen verweist (Bohnsack 2014). Gemäß der funktionalen Analyse ergeben sich Sinnhaftigkeit und Funktionalität weniger entlang der Herkunftsmilieus der Interaktanden. Vielmehr wird angenommen, dass mit den beobachteten Praxen und Handlungsmustern zentrale Bezugsprobleme² des jeweiligen Kontextes oder Feldes bearbeitet werden (Vogd 2010). Verschiedene rekonstruierte und ggf. typische Orientierungsmuster werden als funktionale Äquivalente für ein und dasselbe Bezugsproblem gesehen. Diese funktionale Perspektive wollen wir in der Folge entfalten und für Praktiken der Reflexion in Interviews mit Professionellen zu ihrer Vermittlungspraxis einnehmen – also in gewisser Weise das reflection-on-action (Vermittlungspraxis)-in-action (Interview) betrachten (Schiller et al. 2022).

3 Funktionale Analyse der Reflexion eigener Vermittlungspraxis

Gegenstand unserer empirischen Betrachtung, professionspezifische Praktiken der Reflexion in den Blick zu nehmen, stellen folglich Passagen dar, die Textsorten der Argumentation, Bewertung und (Selbst-)Theoretisierung bereithalten. Dabei legen wir den Fokus insbesondere auf problematisierende Sequenzen, insofern professionelle Reflexion von uns als Praxis der nachträglichen Problemdefinition und Problemlösung verstanden wird. Das sozialwissenschaftliche Forschungsinterview lässt sich praxeologisch als ein Interaktionsgeflecht betrachten, in dem (auch) Profession aufgeführt wird – und auf diese Weise als eine spezifische Variante eines ‚talk-at-work‘ (Pfadenhauer 2003, S. 130f.). Der talk, das Interview, wird insofern nicht bei der Arbeit geführt, als dass es nicht in die genuine alltägliche, berufliche Handlungspraxis eingelassen ist. Eine Interviewsituation provoziert gleichwohl jenes professionelle Reflektieren, das „bei der nachträglichen Begründung/Darstellung und nicht bei der Entscheidung gebraucht“ (Radtke 2004, S. 138) wird.

So ist das Interview zwar eine sehr spezifische Interaktion, weil anders kontextualisiert als andere Konstellationen, in denen Professionelle sprechen, aber eine soziale Gelegenheit, bei der in unseren Fällen Lehrende – adressiert in ihrer professionellen Rolle – soziale Wirklichkeit und kulturelle Bedeutungen aktualisieren und produzieren. In beiden den Betrachtungen zugrundeliegenden Untersuchungen (s. Fn 4 und 5) finden sich im Material immer wieder Sequenzen, in denen die

2 Das Konzept der Konjunktion bzw. des konjunktiven Wissens: Das gesteigerte Bezugsproblem, vermitteln und diese Vermittlung reflektieren (zu müssen), fassen wir als konjunktiv resp. strukturdientlich auf. ‚Professionelle Vermittler:innen‘ teilen somit beruflich bestimmte Erfahrungszusammenhänge.

eigene Vermittlungspraxis problematisiert wird. Trotz all der Unterschiedlichkeit³ in Forschungsfragen und empirischem Material stellen wir uns die Frage, ob und inwiefern in diesen problematisierenden Sequenzen äquivalente professionsspezifische Praktiken der Reflexion hervorgebracht werden. Um dieser Frage nachzugehen, haben wir mit verschiedenen Sequenzen aus dem Material funktionale Re-Analysen durchgeführt. Bevor wir ausgewählte Analysen präsentieren und im Anschluss Perspektiven für eine so verstandene Professionalisierungsforschung diskutieren, skizzieren wir das Vorgehen einer dokumentarisch ausgerichteten funktionalen Analyse⁴.

3.1 Dokumentarische Methode als funktionale Analyse

Für die empirische Erfassung von Reflexion als Akt von Problematisierung und Problembearbeitung/-lösung ermöglicht es die funktionale Analyse als „Spielart dokumentarischer Methodologie“ (Katenbrink & Schiller 2023 einerseits die Eigenlogik der Praxis und ihres Vollzugs in den Blick zu nehmen und andererseits die Funktionalität dieser Praxis innerhalb ihres Kontextes und ihren Kontexturen zu rekonstruieren (Bohnsack 2017, S. 76f.). Zentraler Gedanke in der Praxeologischen Wissenssoziologie ist ein Handlungs- bzw. Praxiskonzept, das einen der Praxis vorgängigen Sinn – im Sinne von Intentionen und Motiven aber auch von Regel- und Wertesystemen im Sinne objektiver Strukturen oder erster Bezugsprobleme – suspendiert. „Es gibt eine Einstellung auf die Funktionalität eines jeden geistigen Gebildes, auf die Funktionalität sowohl bezüglich des individuellen wie des kollektiven Lebens. Diese Einstellung auf die Funktionalität ist keine theoretische, sondern eine vortheoretische“ (Mannheim 1980, S. 70).

Zur Erfassung dieser Funktionalität wird in Hinblick auf das empirische Datum – in unseren Fällen transkribierte Interviewdaten – ganz im Sinne klassischer dokumentarischer Interpretation vom inhaltlich Gesagten zu der Art und Weise, wie es gesagt wird, gewechselt, um so den vortheoretischen Sinn des Gesagten zu erfassen (Bohnsack 2014). Im Sinne der funktionalen Perspektive wird dann insbesondere angenommen, dass die Anschlussnahmen in einem Diskurs kontingent sind und dass sich der Sinn vor allem durch die Betrachtung der Vollzugspraxis, d. h. entlang der Muster in der Diskurspraxis erfassen lässt: „In einem praxeologischen Verständnis ist die Frage nach dem Sinn einer Handlung oder Äußerung diejenige nach der Struktur, nach dem generativen Muster oder der generativen

3 Die Studie von Schiller (2020; siehe auch 3.2) verortet sich im Feld schulischer Fachkulturforschung und rekonstruiert alltägliche Unterrichtspraxis der Sportlehrkräfte entlang narrativ-episodischer Interviews. Die Studie von Katenbrink et al. (2019; siehe auch 3.3) hebt auf Kooperationspraxen von Lehrenden unterschiedlicher Professionszugehörigkeit (universitäre Fachdidaktik; Seminarfachleitung; Lehrkraft) entlang sog. Tandeminterviews ab.

4 Neben seinen Spuren in der Wissenssoziologie Mannheims (1980) folgt die hier lediglich skizzierte funktionale Methode Perspektiven und Prämissen der Systemtheorie (Nassehi 2019). Ausführlicher zu metatheoretischen Überlegungen siehe auch Katenbrink & Schiller (2023).

Formel, dem *modus operandi* des handlungspraktischen Herstellungsprozesses. Die Identifikation dieses generativen Musters, also dessen Interpretation, setzt die Beobachtung einer Handlungspraxis voraus“ (Bohnsack 2013, S. 248). In Hinblick auf Praktiken expliziter Reflexion ist ebenfalls anzunehmen, dass die Hervorbringung von Bedeutung und Sinn nach und nach durch die jeweiligen kontingenten und selektierenden Anschlussnahmen erfolgt und sinngenetisch beobachtbar wird. Das dokumentarische Leitprinzip der komparativen Analyse wird dann so verstanden, dass unterschiedliche Reflexionspraktiken bzw. Anschlussnahmen auf vergleichbare Bezugsprobleme einer Praxis als funktional äquivalent gesehen werden. Auf diese Weise lässt sich die Regelhaftigkeit der Reaktion und damit der Praxis herausarbeiten (Bohnsack & Nohl 2013). In den folgenden, exemplarischen Betrachtungen lassen sich auf diese Weise entlang unterschiedlichen Materials aus unterschiedlichen Forschungsprojekten vergleichbare Sequenzen identifizieren – nämlich jene, in denen eigene (Probleme einer) Lehr-, bzw. Vermittlungspraxis zum Gegenstand von Reflexion werden. Dazu werden eine Sequenz fachunterrichtlicher Vermittlungsreflexion und eine Sequenz einer hochschulischen Lehrkonstellation in den Blick genommen, um die Problembearbeitungen und Problemkonstruktionen zu beschreiben, die sich in der jeweiligen professionellen Praxis als funktional und im Vergleich als funktional äquivalent erweisen.

3.2 Problematisierung der eigenen Vermittlungspraxis im Sportunterricht – Reflexion als Absicherung

Anknüpfend an eine Studie⁵ zu unterrichtsleitenden Orientierungen von Sportlehrkräften (Schiller 2020) nehmen wir zunächst und entlang einer Beispielsequenz in den Blick, wie im Forschungsinterview eigene Vermittlungserfahrungen in Schule reflektiert werden. Der dafür aufbereitete Fall von Reflexion unterrichtlicher Praxis bezieht sich auf einen Studierenden im Lehramtsmaster, der sich am Ende der etwa viereinhalbmonatigen Praxisphase an einer Realschule befindet. Im Verlauf einer narrativen Episode aus dem kürzlich erlebten Schwimmunterricht („haben letzte Stunde den Armzug thematisiert, wir sind eingestiegen mit einer spielerischen Übung“) reflektiert der interviewte Student (DE) die Diskrepanz von Unterrichtsplanung und -durchführung:

DE: Letztendlich in der Umsetzung ist alles immer anders gewesen, als in der Planung, (.) äh @(.)@ das gehört auch irgendwie dazu, muss ich sagen, aber, ähm, ja. (.) Genau, heute in der Besprechung, wir hatten noch die Besprechung zu der gestrigen Stunde mit unserem Mentor //mmh//, haben wir die paar Probleme thematisiert (2) bei einzelnen

5 Im Rahmen der Studie wurden 14 narrativ-episodische Interviews geführt, die Erfahrungen aus dem Unterricht und mit der unterrichteten Klasse / unterrichteten Schüler:innen thematisieren. Die dokumentarische Interpretation der Transkripte mündete in einer sinngenetischen Typenbildung (Schiller 2020, S. 139ff.).

Schülern, die entweder (.) aus disziplinären Gründen nicht wirklich das gemacht haben, was sie mach-, von ihnen verlangt haben. Oder aus ähm eingetrichterten äh (.) Grundschulstechniken einfach die falsche Technik durchziehen und nicht die neue (.) annehmen, aber das ist auch 'ne Sache der, der äh, ja, is Prozesssache, glaub ich.⁶

Propositional wird fachliche Vermittlung auf zwei Ebenen problematisiert: Im Rahmen der eigenen Professionalisierungsphase gehören Differenzerfahrungen zwischen Planung und Umsetzung zunächst offensichtlich „irgendwie dazu“. Performativ zeigt sich dabei kein – im Anschluss an den ersten Satz durchaus denkbares – krisenhaftes Ereignis. Vielmehr zeigt sich in der Bearbeitung des anderen propositionalen Gehaltes – die der Differenzerfahrung zugrundeliegenden „paar Probleme“ –, dass es sich um schwer kalkulierbare Aspekte von Planung handelt, da die Vermittlungsprobleme im Verhalten der Schüler:innen zu verorten sind. Auf diese Weise dokumentiert sich zunächst ein durchaus technologisches Verständnis fachlicher Vermittlung, welches im Anschluss an die Erfahrung des Scheiterns über die diffuse Reflexionsformel „is Prozesssache“ gerettet wird. Ein solcher Verweis räumt allen Beteiligten (des Unterrichts) Zeit und Raum ein und entlastet die geschilderte Stunde – und damit die eigene Vermittlungspraxis – von einem zu hohen Anspruch an Lernfortschritt.

Auf eine immanente Nachfrage mit Bitte um Exemplifizierung reagiert DE mit einer Fortsetzung reflexiver Rede, wobei sich deren Bezugspunkt erneut ändert:

I: Hast du ein Beispiel aus der Stunde, also, wo dir das aufgefallen ist?

DE: Ähm, ja. Also, (.) ein- genau dieser (.) Wir hatten das auch hier im Sportstudium. Ich muss sagen, zu meiner äh, ganz ehrlich sagen, muss ich, hatte ich das vor meinem Sportstudium hatte ich selber noch die falsche Technik //mmh// im Schwimmen. Aber, ähm, hier bei äh genau im Studium hier im Sportstudium bei ähm Peter Müller (.) ähm hab ich erst richtig, in Anführungszeichen richtig @schwimmen@ gelernt. (.) Und, äh, genau, was mir in einer Stunde aufgefallen ist, war der Armzug (.) wo die aus der Ausgangslage – das heißt, die Arme gerade nach vorne (.), die Arme gehen etwas weiter auseinander und dann erfolgt der Armzug äh relativ eng am Körper und die F- die äh Unterarme zeigen parallel zueinander und zum Boden. (.) Und was die meisten Schüler machen, ich hab's versucht, mehrmals äh zu erläutern, einzelnen Schülern Feedback zu geben, aber, sie sind immer wieder in alte Verhaltensmuster gefallen und haben den Arm (.) echt in äh großem Bogen gespannt. Und es erfolgte keine leichte, also keine schnelle Bewegung, (.) äh, so, wie ich sie mir erwünscht hatte. Genau //mmh// (2) Aber in der Besprechung mit unserem Mentor wurde dann auch gesagt, okay, vielleicht ist das etwas zu hochgegriffen, (.) ähm, vielleicht ist der Anspruch, äh, technisch äh sauber zu unterrichten, ähm, nicht ganz angemessen, weil, also im im Hinblick auf die Zeit, wie viel wir machen konnten. (.) Genau (DE-EP, Z. 45-69).

6 Transkribiert wurde nach den TiQ-Regeln (Bohnsack 2014, S. 253ff.). Um die Lesbarkeit zu vereinfachen, wurden die Zitatauszüge für den Beitrag sprachlich geglättet und überwiegend von formalen Transkriptionsregeln befreit.

Das Changieren zwischen erlebter Praxis und eigener Professionalisierung setzt sich in der Erzählpraxis fort. Im Modus des Geständnisses – und performativ dann ein Stück weit auch als Geste der Solidarität mit den nicht-richtig-schwimmenden Schüler:innen – markiert DE eigene frühere Technikdefizite. Diese biografische Preisgabe übernimmt in der Schilderung die Funktion, dass eine Behebung dieser Defizite grundsätzlich möglich ist – und damit der eigene Vermittlungsansatz, in dem diese Technik das Leitbild darstellt, durchaus legitim. Mit der kleinschrittigen Schilderung des Bewegungsablaufes adressiert er sich in der Folge dann auch als Experte fachlicher Sachen.

Die scheiternde Überführung falscher in richtige Technik und damit auch die Umsetzung von Planung wird von DE schließlich an schulische Rahmenbedingungen gekoppelt und auf diese Weise dann auch der Rückblick auf Stunde und Nachbesprechung konkludiert: Erfolgreiches (Um-)Lernen wird durch die geringe zur Verfügung stehende Zeit begrenzt. Eine solche Funktion von Reflexion als professionelle Absicherung zeigt sich in der Herkunftsstudie typübergreifend und dann jeweils funktional äquivalent: Nachträgliche Erklärung prekärer oder sogar gescheiterter Vermittlung zeigt sich mal stärker entlang von Konstruktionen schwieriger Lehr-Lerngegenstände („Volleyball, ich finde, das ist auch einfach ein schwerer Sport“) und mal entlang von Konstruktionen nicht-passfähiger Schüler:innen („was bei Schülern natürlich immer ein bisschen schwierig ist“) (auch Schiller et al. 2022).

3.3 Problematisierung eigener Vermittlungspraxis in universitären Lehr tandems – Reflexion als Bekenntnis

Anhand des Forschungsprojektes „Kooperation im Tandem“⁴⁷ können wir Praktiken der Reflexion einer Vermittlungspraxis beobachten, die einer spezifischen normativen Erwartung unterliegt, insofern durch eine Reform innerhalb der niedersächsischen, universitären Lehrer:innenbildung im Rahmen der Einführung eines Praxissemesters zugleich für die fachdidaktischen Vorbereitungs-, Begleit- und Nachbereitungsveranstaltung sog. Lehrendentandems aus Vertreter:innen der ersten und zweiten Phase etabliert wurden. Verfolgt wird damit eine engere Verzahnung von Theorie und Praxis: Die Idee ist, dass die beiden Lehrenden ihre jeweilige und spezifische Perspektive so ins Seminar einbringen, dass diese für die Studierenden gleichzeitig und damit ‚verzahnt‘ erfahrbar wird.

In einem Interview mit einem professoralen Fachdidaktiker (Cm) sowie zwei Lehrpersonen in Praxisphasen (Aw und Bm), die auch als schulische Lehrkräfte sowie am Studienseminar und somit in der zweiten Phase tätig sind, bringt der universitäre Vertreter von Anfang an eine große Einigkeit in Hinblick auf die

7 Im Rahmen „Kooperation im Tandem“, wurde auf der Basis von elf Gruppendiskussionen mit Tandems die phasenübergreifende Zusammenarbeit am Beispiel der sog. ‚Lehre im Tandem‘ rekonstruktiv untersucht (Katenbrink et. al 2019 und Brunk et al. 2019).

Ziele der universitären Vermittlungspraxis und damit auch auf die Professionalisierungstheoretische Funktion des Praxissemesters hervor. Für ihn liegen diese eindeutig in einem akademischen Verständnis vom Praxissemester, in dessen Verlauf Studierende lernen sollen, einen distanziert analytischen Blick auf Praxis einzunehmen. Während dies einerseits im Interview propositional als geteiltes Verständnis hervorgebracht wird, zeigen sich andererseits immer wieder auch Problematisierungen und Reflexionen der Zielsetzung des Praxissemesters:

Bm: wobei man sagen muss, dass es jetzt nicht ausschließlich darum geht, öhm sie öhm, sie fit zu machen für die zweite Phase. Öhm darüber hinaus müssen die natürlich auch noch ganz anderen Dinge. Öhm sich mit ganz anderen Dingen auseinandersetzen. Öhm und vielleicht auch sich selbst auch nochmal überlegen ist das für mich der richtige Job eigentlich. Öhm hier zu stehen, öhm und öhm ja, sich selbst zu präsentieren. Das ist ja, in der zweiten Phase dann zu spät, wenn man erkennt, dass das ist vielleicht nicht der richtige Beruf für mich. Und hier habe ich nochmal die Möglichkeit auch nochmal drüber nachzudenken, welche Qualifikationen bringe ich mit, welche Anforderungen werden an mich gestellt, öhm und wie kann ich dem gerecht werden. Öhm in der zweiten Phase (...) hat man wenig Zeit da:rüber nachzudenken. (Z. 290-300)

Bm schließt hier an Ausführungen von Cm zu den Unterschieden zwischen erster und zweiter Phase der Lehrer:innenbildung und der dabei eindeutig vorgenommenen Verortung des Praxissemesters in der ersten Phase an. Dieser Anschluss suggeriert zunächst Bestätigung, die sich jedoch auf den zweiten Blick als brüchig erweist. So wird eine mögliche Vorbereitung auf das Referendariat nicht vollumfänglich („nicht ausschließlich“) zurückgewiesen. Zudem gelingt es Bm kaum zu explizieren, worum es stattdessen geht. Er macht vor allem einen eher abstrakten und zugleich starken Kontrast auf: „ganz andere Dinge“. Während ein „Fitmachen“ voraussetzt, dass es eine Art schrittweisen Plan gibt, mit dessen Einhaltung, Abarbeitung oder konsequenter Nutzung im Sinne eines Trainings das anvisierte ‚Fitnesslevel‘ erreicht wird, ist das „ganz andere Ding“ „auseinandersetzen“, also ein genaues, womöglich sogar kritisches Durchdenken einer Sache. Abstrakt verwiesen wird so auf eine individuelle, reflexive Herausforderung, wie auch die weitere Elaboration von Bm hervorbringt („überlegen“, „erkennen“ und „nachdenken“). Bezugspunkt dieses Nachdenkens ist dabei jedoch die antizipierte Praxis der zweiten oder dritten Phase, also die professionelle Praxis, insofern letztlich überprüft wird, ob die Studierenden sich selbst als „fit“ für diese Praxis einschätzen. Die folgende Anschlussnahme – ebenfalls im Modus der Reflexion der eigenen Zielsetzung respektive des gemeinsamen ‚Bemühens‘ – durch Cm erweist sich performativ als Umdeutung:

Cm: Das ist ein ganz, ganz wichtiger Punkt de:n Adam Aust anspricht. Öhm, dass wir uns alle bemühen, wirklich alle eben diese Praxisphase im Rahmen der universitären Ausbildung nicht als eine Vorbereitung für den Vorbereitungsdienst zu verstehen, ((I_1:

//mhm// ja) so nach dem Motto, schon mal einsozialisieren in eine Praxis, die dann erst kommt, sondern, dass das en, dass es en, dass es eigenständige Zielsetzungen gibt für diese Praxisphase, dass es sich unterscheiden muss, von dem, was in der Praxis, was, was im Vorbereitungsdienst läuft. (Z. 301-307)

Obwohl Bm explizit das Praxissemester als Vorbereitung auf das Referendariat sieht, bringt Cm in einem validierenden Gestus hervor, dass es geteilt zu sein scheint, dass es genau anders ist. Diskurspraktisch geschieht dies in einer beschwörenden und zu einem Bekenntnis herausfordernden Phrase: Cm ruft ein unfragliches Bemühen um ein gemeinsam geteiltes ‚Verständnis‘ vom Ziel des Praxissemesters auf. Damit kann Bms Aussage letztlich eingefangen werden: Bm bemüht sich durchaus um eine Elaboration einer „ganz anderen“ Zielsetzung, auch wenn die Vorbereitung auf das Referendariat doch der Fluchtpunkt seiner Ausführungen bleibt. Zentral für die Anschlussnahme ist die aus rekonstruktiver Sicht wenig gefüllte und damit wiederum bekenntnishafte Aussage zu den „ganz anderen Dingen“. Cms weitere Elaborationen dokumentieren einerseits das geschilderte Nachdenken über ein gemeinsames Verständnis und sind andererseits verbalisiertes Nachdenken:

Cm: Öhm und das ist auch nicht selbstverständlich, dass wir gemeinsam diese Sichtweise ausprägen, weil die Strukturen in denen diese Praxisphase abläuft natürlich mit den Strukturen im Vorbereitungsdienst sehr vergleichbar sind. ((I_1://mhm//)) Die Studierenden sind an den Schulen, ((I_1://mhm//)) äh sollen jetzt aber in dieser Praxisphase doch andere Akzente setzen, äh als die die sie, im Vor- mit Blick auf den Vorbereitungsdienst, antizipieren und dann sind es teilweise noch die gleichen Akteure mit denen sie dann im Vorbereitungsdienst zu tun haben. Also das ist von daher eine sehr erstmal strukturell gesehen schon fast ne paradoxe Situation. Es soll ja was Anderes passieren, aber systemisch gesehen sind viele Voraussetzungen vergleichbar ((I_1://mhm//)) und deswegen, äh ist es so wichtig, dass man öhm gemeinsam tatsächlich sich überlegt was kann unser, was ist unser Verständnis von Praxis in dieser Phase. ((I_1://mhm//)) Also in der universitären Phase. (Z. 308-322)

Gerahmt wird diese Sequenz durch die explizit als paradox markierte Situation des Praxissemesters, das sich strukturell kaum von Referendariat unterscheidet und in dessen Rahmen doch anderes geschehen soll. Bearbeitet wird diese paradoxe Situation durch die geschilderten und im Interview vollzogenen Praktiken des Nachdenkens: Entkoppelt von der Vermittlungspraxis kann ein gemeinsames „Verständnis von Praxis in dieser Phase“ erdacht werden. Zugespitzt formuliert und mit Blick auf die typischen Figuren dieses Diskurses (Katenbrink et al. 2019): Trotz differenter Orientierungen in Hinblick auf die Vermittlungspraxis sichert das Bekenntnis zum Praxissemester als universitäre Phase die Zusammenarbeit und legitimiert die Vermittlungspraxis, in deren Rahmen jedoch zugleich auch diese differenten Orientierungen entfaltet werden können.

4 Beitrag funktionaler Analysen für Professionalisierungsforschung

Gegenstand des Beitrages ist professionelle Bearbeitung vermeintlich unlösbarer, weil handlungspraktischer Probleme („Letztendlich in der Umsetzung ist alles immer anders gewesen, als in der Planung“; „paradoxe Situation“) im Modus reflexiven Sprechens am Beispiel der je eigenen Vermittlungspraxis. Mit Vermittlung ist eine paradoxe Strukturproblematik der Profession aufgerufen: Die Bearbeitung unlösbarer Probleme. Ein Lösungsweg in der professionellen Bearbeitung liegt darin, das Problem so zu definieren, dass es so zu der eigenen Lösungskompetenz passt. D. h. diffuse, komplexe Problemlagen werden so spezifiziert, dass die Profession zuständig und kompetent ist (Pfadenhauer 2003). In den herangezogenen empirischen Beispielen übernimmt Reflexion – und das ist unsere Hypothese: durchaus professionell-kollektiv – die Funktion einer bekenntnishaften Absicherung der Praxis gegenüber Theorie und Norm. Im Beisein von Dritten kann auf diese Weise herausgestellt werden, dass die Umsetzung geplanter Vermittlung organisatorische und unterrichtspraktische Begrenzungen erfährt.

Der modus operandi der reflexiven Sprechakte der Sportlehrkräfte lässt sich mit Blick auf die Herkunftsstudie entlang fachkultureller Gemeinsamkeiten differenzieren (Schiller 2020, S. 466ff.): Ein Bezugspunkt professionellen Agierens ist eine Sachorientierung, die stark an der Weitergabe athletischer Kulturtechniken orientiert ist – fachlicher Vermittlungskern im hier gewählten Fall ist beispielsweise die richtige Schwimmtechnik. Dabei kommt ein fachkulturelles Muster zur Aufführung, welches nicht nur die proponierten Lehrpraktiken orientiert, sondern zugleich als modus operandi für Praktiken der Reflexion fungiert und sich mit Blick auf konkurrierende organisationale Rahmungen – das Unterrichten von Schülern, die „nicht wirklich das gemacht haben, was sie mach-, von ihnen verlangt haben“ – als prekär erweist. Das Problem (der Reflexion) scheint (erst) vor diesem Hintergrund die Schule selbst zu sein: Operations- und Vermittlungslogiken einer (außerschulischen) Sportkultur, die offensichtlich im Studium selbst verstärkt werden („hier im Sportstudium bei ähm Peter Müller (.) ähm hab ich erst richtig, in Anführungszeichen richtig @ schwimmen@ gelernt“) erweisen sich aufgrund schulischer Fremdrahmungen als herausfordernd. Eine Krise wird dabei nicht aufgelöst – durch den Verweis auf eine diffuse „Prozesssache“ wird die Problemlösung und damit auch in gewisser Weise das Problem in die Zukunft verschoben und die eigene Praxis als unter den gegebenen Bedingungen legitime abgesichert.

Bei den universitären Dozierenden erweist sich das Theorie-Praxis-Problem als zentrales „paradoxes“ Bezugsproblem: Lehrende und Studierende „sollen jetzt aber in dieser Praxisphase doch andere Akzente setzen“ als im Referendariat. Der Verweis auf die Paradoxie weist nicht nur die programmatische Idee der Verzahnung von Theorie und Praxis zurück und ruft somit die Unvereinbarkeit oder

zumindest die grundlegende Differenz von Theorie und Praxis auf („ganz andere Dinge“). Diese Differenz zwischen Universität und Studienseminar, zwischen wissenschaftlicher und (schul-)praktischer Ausbildung, die von allen Akteur:innen auch fallübergreifend geteilt wird, wird gemäß der strukturellen Logik der deutschen Lehrer:innenbildung über die Phasigkeit ‚gelöst‘. Durch das Praxissemester wird diese Lösung fraglich. Es gilt das Praxissemester als ein universitäres zu begreifen und zu verteidigen. Das im Modus der Reflexion hervorgebrachte gemeinsame Bekenntnis verweist zugleich auf einen Modus der Selbstvergewisserung; die Situation ist schwierig aber jede:r bemüht sich. Das vom universitären Akteur geforderte Bekenntnis zum Praxissemester als einem universitären und zum Klärungsversuch im Sinne der Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses hat vor allem die Funktion, ein reflexives Bemühen zuzusichern. Es dokumentiert sich eine reflexive Problembearbeitung als Bekenntnis, die gleichermaßen ein gemeinsames Problembewusstsein markiert und ohne Anspruch auf Lösung verbleibt. Die zentrale Funktion der Praktiken der Reflexion ist die Hervorbringung von Einigkeit – zumindest auf der Ebene des Bekenntnisses und die Reflexion wird damit bekenntnishaft oder gar zum Bekenntnis.

Gemeinsam ist den Praktiken des Reflektierens erstens eine Problemdefinition gleichsam ‚außerhalb‘ der Vermittlungspraxis und organisatorisch strukturell bedingt. Besonders eindrücklich dokumentiert sich dies in den Forschungen zur universitären Tandemlehre, insofern sich im gesamten Material kaum Erzählungen zur konkreten Vermittlungspraxis finden lassen. Zweitens erscheint die Reflexion als zentraler Lösungsweg. Die Funktion der Reflexion liegt dabei vor allem darin, die eigene Praxis zu legitimieren. Und zwar nicht indem sie als gelingend, sondern über ihre Begrenzungen als komplex und spannungsreich hervorgebracht wird. Die befragten Akteur:innen bringen sich über diese Praktiken des Reflektierens als Professionelle hervor, indem sie verdeutlichen, dass die der Vermittlungspraxis inhärenten Probleme komplexe und reflexiv zu bearbeitende sind. Weiter zugespitzt: Sie beschreiben die eigene Praxis insbesondere durch deren (Fremd-)Rahmung und die Erwartungen an die Vermittlung als hochkomplex; die Bearbeitung selbst bleibt diffus und beansprucht keine Problemlösung. Dieser Modus von Reflexion kann daher als bekenntnishaft aufgefasst werden.

Mit der Auslegung der Dokumentarischen Methode als funktionale Analyse eröffnen sich in Hinblick auf Profession und Professionalisierung Möglichkeiten, Reflexion als eine zentrale professionelle Praktik in den Blick zu nehmen. Als Ergebnis einer ersten rekonstruktiven Annäherung an professionelles Reflektieren konnte ein eventuell professionstypischer Modus von Reflexion herausgearbeitet werden. Auf Basis der hier vorgelegten methodologischen Ausführungen und Vorschläge könnte dies einer weiteren Überprüfung unterzogen werden.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich/utb.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Stuttgart: utb.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. erw., akt. Aufl, S. 241-279). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bohnsack, Ralf & Nohl, Arnd Michael (2013). Exemplarische Textinterpretation. Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. erw., akt. Aufl, S. 325-329). Wiesbaden: Springer VS.
- Brunk, Mareike, Katenbrink, Nora, Schiller, Daniel & Wischer, Beate (2019). „Ganz einfach weil’s praktisch bebildert wurde.“ Bearbeitungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses in phasenübergreifender Lehre im universitären Praxissemester. In Julia Kosinár, Alexander Gröschner & Ulrike Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 207-222). Münster & New York: Waxmann.
- Goldmann, Daniel (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen und Praxis der Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Häcker, Thomas (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven* (S. 21-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2008). Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 162-168). Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), S. 7-15.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2020). Praktikumsberichte als Reflexionsanlässe. Reflexion zwischen Professionalisierungshoffnung und Praxisbewältigung in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), S. 91-107.
- Katenbrink, Nora, Brunk, Mareike, Schiller, Daniel & Wischer, Beate (2019). „Uni meets reality“? Die Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Rahmen eines phasenübergreifenden Lehrmodells. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8 (1), S. 112-124.
- Katenbrink, Nora & Schiller, Daniel (2023). Was ist das Problem? Gedanken zur funktionalen Analyse in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung. In Benjamin Zander, Daniel Rode, Daniel Schiller & Dennis Wolff (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Beiträge zu einer reflexiven Methodologie* (S. 333-353). Wiesbaden: Springer VS.
- Katenbrink, Nora & Schiller, Daniel (2021). Ein funktional rekonstruktiver Blick auf unterrichtsleitende Orientierungen von Lehrkräften am Beispiel des Sportunterrichts – Potenzial für dokumentarische Analysen in pädagogischen und didaktischen Feldern. In Katharina Graalmann, Sylvia Jäde, Nora Katenbrink & Daniel Schiller (Hrsg.), *Dokumentarisches Interpretieren als reflexive Forschungspraxis – Erträge einer dokumentarischen Arbeitsgruppe* (S. 157-176). Wiesbaden: Springer VS.
- Leonhard, Tobias (2020). Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), S. 14-28.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1964). *Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk*. Berlin: Luchterhand.

- Nassehi, Armin (2019). Rethinking Functionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer & Gesa Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 79-106). Frankfurt a. M.: suhrkamp.
- Pfadenhauer, Michaela (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pfadenhauer, Michaela & Brosziewski, Adrian (2008). Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule Eine wissenssoziologische Perspektive. In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 79-97). Wiesbaden: Springer VS.
- Radtke, Frank-Olaf (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In: Barbara Koch-Priewe, Fritz-Ulrich Kolbe & Johannes Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 99-149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reckwitz, Andreas (2009). Praktiken der Reflexivität: Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln. In Fritz Böhle & Margit Wehrich (Hrsg.), *Handeln unter Unsicherheit* (S. 169-182). Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, Sabine (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), S. 358-372.
- Schiller, Daniel (2020). *Handlungs- und wahrnehmungsleitende Orientierungen im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht – Rekonstruktion von praktischem Wissen der Sportlehrkräfte*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Schiller, Daniel, Rode, Daniel & Serwe-Pandrick, Esther (2022). „Quatschen oder turnen“ – Reflexivität als Provokation und Identitätsfrage im Fach Sport. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 207-225). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, Donald Alan (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 580-597.
- Vogd, Werner (2010). Methodologie und Verfahrensweise der dokumentarischen Methode und ihre Kompatibilität zur Systemtheorie. In René John, Anna Henke & Jana Rückert-John (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems* (S. 121-140). Wiesbaden: Springer VS.

Autor:innen

Katenbrink, Nora, Dr., Akad. Rätin auf Zeit an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 5 – Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul(entwicklungs)forschung; Professions-
theorie und -forschung; Schüler:innenforschung.

nora.katenbrink@uni-bielefeld.de

Schiller, Daniel, Dr., Wiss. Mitarbeiter an der Universität Osnabrück, Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften, Arbeitsbereich Sport & Erziehung.

Arbeitsschwerpunkte: Sportunterrichtsforschung; Professionsforschung;
Fachkulturforschung.

daniel.schiller@uni-osnabrueck.de

Sabine Gabriel und Tanja Kinne

Körpersensible Pädagogik im Blick. Dokumentarische Analysen von Fallarbeiten Studierender zu Körperlichkeit im Unterricht

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund einer relativen Körpervergessenheit in der Schul- und Bildungsforschung bei gleichzeitiger hoher Bedeutung des Körperlichen für Unterrichts-, Bildungs- und Ungleichheitsprozesse widmet sich der Beitrag der Erforschung körperbezogener Differenzsetzungen. Dazu analysieren wir die Art und Weise der Thematisierungen von Körperlichkeit und sozialer Differenz sowie ihre Wechselwirkung im Rahmen von Fallarbeiten von Studierenden im Seminarkontext. Der für die kasuistische Arbeit herangezogene Fall zeigt Unterrichtsgeschehen im inklusionsorientierten Kontext. Durch die Analysen mit der Dokumentarischen Methode ließen sich unterschiedliche Modi der Erzeugung von Körperlichkeit und sozialer Differenzierung herausarbeiten. Die Erkenntnisse diskutieren wir auch vor dem Hintergrund der Frage, inwiefern kasuistisches Arbeiten ein geeignetes didaktisches Mittel für Professionalisierungsprozesse innerhalb der Lehrer:innenbildung darstellt.

Schlüsselwörter

Körper, Soziale Differenzierung, Fallarbeit, Rekonstruktive Bildungsforschung, Körpersensible Pädagogik

Abstract

Body-sensitive pedagogy in view. Documentary analyzes of student casework on physicality in the classroom

Against the backdrop of a relative forgetfulness of the body in school and educational research and the simultaneous high importance of the body for teaching, educational and inequality processes, this article is concerned with researching body-related social difference. To this end, we analyze the ways in which body(lity) and social difference are thematized and how they interact in the context of students' case work in the seminar context. The case used for casuistic work shows classroom activities in an inclusion-oriented context.

Through the analyses with the documentary method, different modes of producing body(lity) and social differentiation could be worked out. We discuss the findings against the background of the question of the extent to which casuistic work is a suitable didactic tool for professionalization processes within teacher education.

Keywords

Body(lity), social difference, casework, reconstructive research, body-sensitive pedagogy

1 Einleitung

Differenzieren zählt zu den Grundmechanismen sozialer Praxis (Mecheril & Plößner 2009). Aus unserer Sicht stellt der Körper als Medium des Handelns und Erlebens sowie als Träger sozialer Symbolik und Zuschreibung die Basis sozialer Unterscheidungsformen dar (Gabriel & Kinne 2022). So gesehen, ist die Körperbasierung sozialer Differenz für bildungsbezogene Teilhabeprozesse im Schulkontext grundlegend. In Bildungsdiskursen ist seit Anfang der 1980er-Jahre eine Hinwendung zum Körper als Lern- und Bildungsbedingung auszumachen (u. a. Brinkmann 2018; Lindemann 2017; Meyer-Drawe 1984). Dennoch ist der Forschungsstand zu körpersensibler Schul- und Bildungsforschung von Desideraten geprägt (u. a. Kinne 2019, S. 168). Nur bei einzelnen Differenzdimensionen, v. a. Behinderung und Geschlecht, taucht der Körper innerhalb von Debatten und Forschungsaktivitäten auf, was eine gewisse Körpervergessenheit nahelegt (Gabriel & Kinne 2022). Empirische Studien, die auf die Untersuchung von sozialer Differenz in Schule abzielen und dabei Körperlichkeit einbeziehen, fokussieren primär Lehrkräfte, z. B. hinsichtlich ihrer Routinen der Differenzproduktion (u. a. Sturm 2018; Schieferdecker 2016). Vielfach lässt sich eine „[h]omogenisierende Wahrnehmung von Heterogenität“ (Meier et al. 2019, S. 120), dichotomisierende Praktiken der Differenzherstellung (Gerland et al. 2022) und Exklusion durch Prozesse des Otherings (Riegel 2016) feststellen. Dabei zeigen Studien, wie durch segregierende Praktiken Einfluss auf Bildungsbiografien genommen wird und junge Menschen ihre Erwartungen bezüglich ihrer Kompetenzen und gesellschaftlichen Teilhabe einschränken, womit sich soziale Ungleichheit durch Bildungsprozesse fortschreibt (Pfahl 2012, S. 415).

Vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheitsrisiken infolge körperbasierter Differenzierungen widmen wir uns in diesem Beitrag der Hervorbringung von Körperlichkeit durch Lehramtsstudierende im Kontext zweier Seminare, die auf die Anregung körper- und differenzsensibler Haltungen und Pädagogik abzielen. Dazu erhoben wir jeweils eine Seminarsitzung, in der die Studierenden zu einer videografierten Unterrichtsszene kasuistisch arbeiteten. Den praktischen Vollzug

der Fallarbeiten werteten wir entlang der Frage aus, wie und in welcher Art die Studierenden Körper bzw. Körperlichkeit während der Fallarbeit thematisieren und darin hervorbringen sowie welche Regelmäßigkeiten sozialer Differenzierung sich ausdrücken. Weil implizites Wissen z. B. bei der Wahrnehmung von Unterrichtssituationen und -beteiligten relevant ist (u. a. Pallesen 2019, S. 74), es aber nur mittelbar zur Sprache kommt (u. a. Bohnsack 2017, S. 63ff.), setzten wir zu seiner Freilegung die Dokumentarische Methode ein. In-situ-Daten studentischer Fallarbeitspraxis erhielten erst in den letzten Jahren Aufmerksamkeit (u. a. mehrere Beiträge in Fabel-Lamla et al. 2020; Tyagunova 2019; Artmann et al. 2017), weshalb empirisch fundierte Aussagen zum Einsatz kasuistischer Formate innerhalb der Lehrer:innenbildung noch auszubauen sind (Wittek et al. 2021, S. 7). Daher fragen wir außerdem, inwiefern kasuistisches Arbeiten das Erreichen der Seminarziele sinnvoll unterstützt.

Im Folgenden stellen wir mit der Beschreibung der Erhebung, Diskussion des generierten Datenmaterials und Vorstellung des Analysevorgehens die method(olog)ische Forschungsanlage vor (Kap. 2). Sodann legen wir die Befunde zur Herstellung von Körperlichkeit durch die Studierenden dar (Kap. 3), diskutieren diese im Spiegel von Behinderungsmodellen mit Bezug auf pädagogische Handlungsperspektiven (Kap. 4). Abschließend überführen wir die Erkenntnisse in Überlegungen zur kasuistischen Fallarbeit innerhalb der Lehrer:innenbildung (Kap. 5).

2 Method(olog)ische Forschungsanlage

Als Grundlage der Fallarbeit diente ein videografiertes Unterrichtsausschnitt, auf den sich die Studierenden während des kasuistischen Arbeitens in je eigenen Weisen beziehen. Dabei hängt die Rezeption des Unterrichtsausschnitts wesentlich von implizitem Wissen und milieugebundener Perspektivität ab (u. a. Bourdieu 1993; ähnlich u. a. Bohnsack 2017). In diesen Bezugnahmen zeigen sich homologe Thematisierungen von Körperlichkeit, wobei sich die Hervorbringungen (Konstruktionen) von Körperlichkeit in der jeweilig spezifischen Art von anderen Konstruktionen unterscheiden und zugleich auch eingewobenes implizites Wissen dokumentieren. Dabei drücken sich u. a. die etablierten Umgangsweisen zur Erzeugung sozialer Differenz(ierung) der Studierenden aus. So lauten die in der Analyse verfolgten Forschungsfragen:

- Auf welche spezifischen Weisen wird Körperlichkeit während der studentischen Fallarbeiten thematisch? Welches implizite Wissen drückt sich in den jeweiligen Entwürfen von Körperlichkeit aus?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Hervorbringung sozialer Differenz(ierung)en, insbesondere in Bezug auf Nicht_Behinderung, sind in

den jeweiligen Weisen des Austauschs über Körperlichkeit in der Fallarbeit präsentiert?

Die Ergebnisse werden in Bezug auf deren Bedeutung für unterrichtliche Ordnungen und pädagogische Handlungsperspektiven diskutiert.

2.1 Umsetzung der Fallarbeit und Datengenerierung

Die beiden lehrer:innenbildenden Seminare stellten den Körper und seine Bedeutung als konstitutives Element des Schulischen ins Zentrum und verfolgten mit dem Ziel eines fallorientierten hochschuldidaktischen Zugangs die Anbahnung professioneller Haltungen und Fähigkeiten *praktischer Reflexion* als Reflexionsvermögen, das in die routinetafliche Praxis integriert ist (Bohnsack 2020, S. 59). Es fanden während des gesamten Semesters Fallarbeiten statt, wobei jeweils eine Fallarbeitsitzung am Semesterende als Erhebungssituation genutzt und pandemiebedingt als Online-Seminar realisiert wurde. Die Fallarbeiten wurden in Kleingruppen in sog. ‚Breakoutrooms‘ durchgeführt (siehe Abb. 1). Die Arbeitszeit war auf sechzig Minuten begrenzt und von einer schriftlichen Aufgabenstellung, die den Schritten sequenzanalytischer Fallarbeit nachempfunden war, flankiert. Darin wurden die Studierenden aufgefordert, sich die Videosequenz anzuschauen, den Ablauf des Unterrichtsgeschehens zu beschreiben und einen interessant erscheinenden Abschnitt zur kleinschrittigen Feinanalyse auszuwählen. Zudem sollte sich in der Gruppe über Interpretationen verständigt werden. Die abschließende Aufgabe war die Reflexion der gemeinsamen Fallarbeit auf Prozessebene.

Der von uns eingebrachte Fall aus dem Fallportal *Hildata*¹ mit einer Länge von 2:45 Minuten zeigt eine klassenübergreifende Englischstunde im inklusionsorientierten Kontext. Der im Video zu sehende Unterrichtsausschnitt beginnt mit einer Begrüßung der Schüler:innen durch eine Lehrperson und zeigt dann die Aufforderung einer Lehrperson an die Schüler:innen, einen Platz in Form eines Kinositzes vor dem Smartboard einzunehmen. Sichtbar werden verschiedene Varianten der Aufgabenbewältigung. Im Kinositz angekommen, greift die Lehrperson teilweise in die bis dahin relativ lehrer:innenunabhängig gewählte Sitzordnung ein. Dann werden Vokabeln zum Thema Frühstück geübt, indem die Lehrperson eine Interaktion zwischen einer von ihr gesprochenen Puppe und den Schüler:innen initiiert.

1 Unter <https://hildata.uni-hildesheim.de> mit dem Titel „109_sandwich_plate_Sequenz4“ (Zugegriffen: 2. Februar 2023).

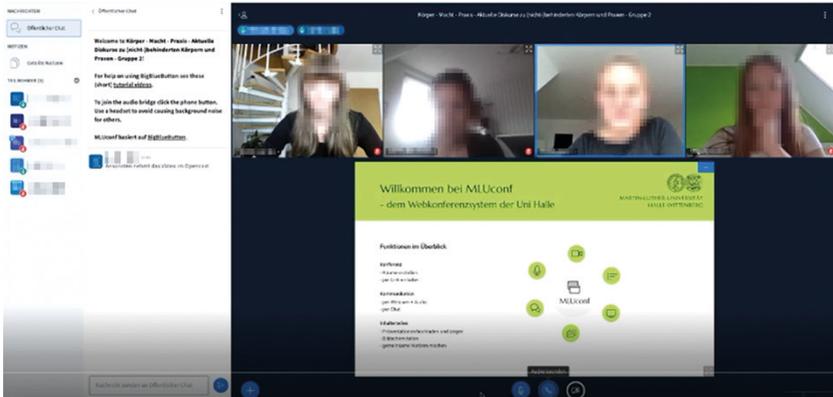


Abb. 1: Bildschirmfoto einer Arbeitsgruppe (verpixelt)

Während der Fallarbeit konnte das Video über den geteilten Bildschirm gemeinsam oder auf dem eigenen Bildschirm beliebig oft angeschaut werden. Die Aufnahmen der Kleingruppenräume erfolgte per *Open Broadcaster Software*, die es ermöglicht, Bildschirm und Ton als Videodatei aufzuzeichnen. Aufnahmebeginn und -ende wurden deutlich durch eine anwesende ‚Technikperson‘ benannt.

2.2 Eigenheiten des Datenmaterials in Relation zu Gruppendiskussionen in Präsenz

Das generierte Datenmaterial zeigt mit der gruppenförmigen und überwiegend selbstläufigen Fallarbeit eine große Nähe zum Datenmaterial, das mit Gruppendiskussionen gewonnen werden kann (u. a. Bohnsack 2014), präsentiert jedoch auch eigene Spezifika.

In der Analyse fiel auf, dass Studierende verbalsprachliche Markierer kommunikativer Zirkularität reduziert einsetzen. Aufmerksamkeits- und Feedbacksignale als kommunikative Ausrichtung der Zuhörenden auf die Sprechenden erfolgen vielfach durch non-sprachliche Kommunikationssignale (z. B. Nicken, Lächeln). Zudem verunmöglicht die Kamera-Bildschirm-Perspektive den Nachvollzug körperlicher Hin- und Abwendungen (z. B. Blickkontakte). Daher wurden Körpersprache und -bewegungen oder das Fehlen bildlicher Kommunikationselemente (etwa bei ‚eingefrorenem Video‘) im Transkript erfasst. Die Abgehobenheit von einer ‚analogen‘ Situationsanwesenheit äußert sich ferner in teilweise langen Pausen zwischen den Interaktionsbeiträgen. In unseren Analysen haben wir den Eindruck gewonnen, dass es infolge dieser zögerlichen Responsivität verstärkt zu Moderationstätigkeiten einzelner Gruppenmitglieder kommt. Dies zeigt sich deutlich in einer Arbeitsgruppe und hat hier zur Folge, dass der Interaktionsverlauf dominant

von Setzungen des moderierenden Mitglieds geprägt ist. Ein letzter Aspekt im Zusammenhang mit dem Online-Format ist die Verdopplung und gleichzeitige Verengung des Raums. Durch die Anwesenheit im digitalen und analogen Raum entsteht die Möglichkeit multipler Simultanität, die durch den Bildausschnitt auf die Vorderansicht des Oberkörpers oder Kopfes der Fallarbeitenden verengt ist. Der jeweils analoge Raum verbleibt überwiegend als eigener und für die Beteiligten schwer einschätzbarer. Dies schränkt den Nachvollzug der Mitarbeitensintensität oder kollektiv orientierten Praxis des Schauens ein. Der gemeinsame Fallarbeitsvollzug wird zudem gebrochen, wenn Einzelne im selben analogen Raum anwesend sind, Analysen unter sich tätigen und diese erst im Nachgang in die Gesamtarbeitsgruppe hineinbringen.

Neben den Spezifika, die aus der Online-Situation hervorgehen, zeigt das Datenmaterial gegenüber einer Gruppendiskussion weitere Eigenheiten. Da die Gruppendiskussionsleitung die Effekte eigener Anwesenheit auf den Diskussionsverlauf größtmöglich suspendieren sollte, solange „das *immanente Potential* der Gruppe“ (Loos & Schäffer 2001, S. 53, Herv. i. Orig.) noch nicht erschöpft ist, präsentieren sich zwar aufgrund der in unserer Situation der Fallarbeit tatsächlich fehlenden Leitung wenig Unterschiede, es fehlen hier jedoch Möglichkeiten des Nachsteuerns oder -fragens. Zudem wird typischerweise zu Diskussionsbeginn ein Grundreiz (z. B. Frage, Statement) gesetzt, der eine themenzentrierte Auseinandersetzung der Diskutierenden anregen soll. In unserer Erhebungssituation der Fallarbeit kam mit Unterrichtsausschnitt und Aufgabenstellung ein zweifacher Stimulus zum Einsatz: Das Datenmaterial zeigt, dass die Studierenden sich über die methodische Umsetzung der Fallarbeit verständigen und über den Unterrichtsausschnitt diskutieren. Dabei können Interaktionsbeiträge, die auf das methodische Vorgehen bezogen sind und solche, die die Fallarbeit zum Inhalt haben, entweder abwechselnd (siehe Tab. 1) oder die Aushandlung des methodischen Vorgehens ausschließlich in Form von Oberthemen thematisch werden. Fallanalytische propositionale Setzungen erscheinen im letzteren Fall als unterthematische Einlassungen. Die Doppelstruktur von Parallelisierung beider Stimuli oder thematischer Überlagerung des methodischen Vorgehens zeigt sich bei allen Arbeitsgruppen.

Tab. 1: Thematischer Verlauf einer Arbeitsgruppe

Zeit	Inhalt
00:00-10:35	Organisatorische Absprachen und doppelte Videoschau
10:35-13:06	Vorschlag Ablaufbeschreibung des Unterrichtsgeschehens mit direkter Umsetzung
13:06-15:36	Überlegungen zum Vorgehen unter Einbezug der Aufgabenstellung mit Fallarbeiten zu Auffälligkeiten und zur Szenenauswahl
15:36-19:16	Durch Technikperson organisierte Videoschau der gewünschten Szene
19:16-22:58	Sammlung interessanter Situationen in der geschauten Unterrichtsszene mit abschließender Verständigung auf finale Auswahl
22:58-30:14	Fallarbeiten am ausgewählten Abschnitt „Cinema Seat - eine Modifikation des Sitzkreises?!“
30:14-35:24	Organisation und Durchführung erneuter Videoschau zur Klärung von Erfassungs- bzw. Erinnerungsunschärfen mit der Verständigung über das verbleibende Zeitkontingent
35:24-44:49	Fallarbeiten zu den ‚auffälligen Hockern und ihre Daraufsitzenenden‘ in Relation zur Bedeutung für die Unterrichtsordnung
44:49-46:31	Angebot erneuter Videoschau als Anstoß gemeinsamer Vergewisserung über Szenenauswahl „Hockerjunge“ und Erinnerung an ausstehenden Aufgabenpunkt
46:31-52:41	Bearbeitung der Reflexionsaufgabe mit Aushandlung über das Fallarbeitsende

Wie bei Gruppendiskussionen ist auch die kasuistische Fallarbeit ein gemeinsam erzeugtes Produkt, in der Erfahrungen in der Interaktion aktualisiert werden (u. a. Bohnsack 2014). Die Studierenden, die sich selbstständig zu Arbeitsgruppen zusammenfanden, sind in eigenen schulischen, v. a. gymnasialen, und studentischen Erfahrungsräumen ebenso wie in schulpraktischen Einsätzen (teil)sozialisiert.² Somit ist davon auszugehen, dass sie Erfahrungsräume teilen und sich u. a. Strategien der Aufgabenbearbeitung aneigneten (hierzu Kap. 5). Aufgrund der Mitstrukturierung durch die Aufgabenstellung und die im Studium kennengelernten Fallarbeitsmethodiken ist die Konkretisierung ihrer Fallarbeitspraxis auf propositionaler Ebene mitunter zurückgenommen. Dies zeigt sich etwa in Kommentaren zur Einhaltung analytischer Prinzipien des kasuistischen Arbeitens, wie zum Zurückstellen vorschneller Situationseinordnungen oder in Feststellungen von Benennungsschwierigkeiten. Mit Blick auf Textsorten (Erzählung, Beschreibung und Argumentation) verweisen die Fallarbeiten der Studierenden unseres

2 Dabei diskutiert u. a. Werner Helsper (2019), dass bestimmte schul- und bildungsbezogene Habitusvarianten die Aufnahme eines Lehramtsstudiums eher nahelegen als andere.

Samples so insgesamt auf ein häufiges Verwenden theoriehaltiger Textanteile der Beschreibung und Argumentation, in denen sich explizites Wissen und Orientierungsschemata dokumentieren (Bohnsack 2013a, S.183), sowie eine Reduktion von Erzählungen oder narrativen Beschreibungen, in denen implizites Wissen und der Orientierungsrahmen zum Ausdruck kommen (ebd.). Obwohl ein besonderes Augenmerk auf herangezogene erfahrungsbasierte Beispiele, wie Erfahrungen aus eigener Schulzeit oder Praktika im Studium, gelegt wurde, wurden Orientierungen nicht selten in vorgenommenen Zuschreibungen und Bewertungen freigelegt. Insgesamt kennzeichnet das Datenmaterial eine hohe Komplexität. Es trägt aber mit der „Prozesshaftigkeit und dem interaktiven Charakter von Sinnzuschreibungen und Bedeutungskonstitutionen“ (Bohnsack & Przyborski 2007, S. 496) wesentlichen Aspekten für den Einsatz der Dokumentarischen Methode Rechnung und eröffnet einen Zugang zu den Modus Operandi und Orientierungen.

2.3 Datenanalyse mit der Dokumentarischen Methode

Es wurden insgesamt fünf Arbeitsgruppen erhoben und einer dreischrittigen dokumentarischen Analyse zugeführt. Alle entsprachen den folgenden Auswahlkriterien:

- gute Audio- und Bildqualität und möglichst eingeschaltete Kameras (*funktional-technischer Aspekt*)
- inhaltliche Detaillierungen, metaphorische und interaktive Dichte, möglichst narrative Textanteile (*formalsprachlicher Aspekt*)
- fallanalytische Interpretations- und Diskussionspassagen (*inhaltlicher Aspekt*)

Zum Bergen der Verlaufsspezifik sowie von Verweisen auf Homo- und Heterologien und zur Sondierung fallanalytischer Interpretations- und Diskussionspassagen erstellten wir zunächst thematische Verläufe (u. a. Bohnsack 2014, S. 43; siehe Tab. 1). In der formulierenden Interpretation erfolgte dann das Herausarbeiten von Ober- und Unterthemen ausgewählter Passagen und eine zusammenfassende (Re-)Formulierung des immanenten Sinngehalts. Damit verbunden war die Konkretisierung von thematischen Gehalten, von kommunikativ-generalisierbarem Wissen und von Homo- und Heterologien der Fallarbeiten. Mit der nachfolgenden reflektierenden Interpretation (ebd., S. 64) wandten wir uns zur Analyse der Diskursorganisation und Freilegung des dokumentarischen Sinngehalts der „Rekonstruktion und Explikation eines Rahmens [zu, d. Vf.], innerhalb dessen ein Thema abgehandelt wird, auf die Art und Weise, wie d. h. mit Bezug auf [...] welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird“ (ebd., S. 137). Über die Frage, wie dasselbe Thema (hier z. B. Stühle, Plätze) oder vergleichbare thematische Aspekte im videografierten Unterricht zur Sprache gebracht werden (z. B. welche positiven und negativen Gegenhorizonte mit dem dokumentierten Wissen in Bezug auf Körperlichkeit in Unterricht bestehen), legten wir implizites Wissen

der Studierenden frei. Dabei ist zu berücksichtigen, dass auch im gezeigten Unterrichtsvideo selbst im- und explizites Wissen der im Video Agierenden eingelassen ist. Damit einher geht eine handlungspraktische Anforderungsstruktur, die zur Folge hat, dass die als implizites Wissen herausgearbeiteten Orientierungen der Studierenden sich an den Einlassungen des Wissens der Unterrichtsbeteiligten im Video nochmals brechen bzw. durch diese mitstrukturiert werden³.

Über die sich in den Fallarbeiten dokumentierende Orientierungen legen wir Erzeugungsmodi von Körperlichkeit frei, die wir sowohl passagen- und fallgruppenübergreifend als auch gedankenexperimentell mit Vergleichshorizonten zunehmend konkretisierten. Ein Modus weist als eine funktional äquivalente bzw. strukturähnliche Hervorbringungsweise von Körperlichkeit modus-interne Homologien und Heterologien zu anderen Modi der Erzeugung selbiger auf (u.a. Bohnsack 2013b). Obwohl sich für die herausgearbeiteten, geordneten empirischen Regelmäßigkeiten in Relationierung sozialer Kontexte dann Erklärungsmuster erarbeiten ließen, können wir die Erarbeitung der soziogenetischen Typenbildung als „empirische Rekonstruktion der sozialen Genese der Unterschiede“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 303, Herv. i. Orig.) zum momentanen Stand unserer Forschung nicht sinnvoll vornehmen (hierzu Kap. 5).

3 Erzeugungsmodi von Körperlichkeit

In den Arbeitsgruppen zeigten sich wenig univoke Diskursorganisationen, womit Ausdrücke divergierender Orientierungen einhergehen. So präsentiert eine Arbeitsgruppe mitunter mehrere Modi (hierzu s. Kap. 5). Alle Arbeitsgruppen rückten Sitzmobiliar und Tische ins Zentrum ihrer Fallarbeit. Übergreifend thematisch darin wurden Sitzordnungen als Anordnung sitzender Körper und ihre Funktion für den Unterricht und seiner sozialen Ordnung. Damit verbunden ließ sich rekonstruieren, dass eine Hinwendung zu den Schüler:innen und ihrer Körperlichkeit erst im Anschluss an Bezugnahmen auf z. B. Mobiliar erfolgte.

3.1 Hegemoniale Körperlichkeit und exklusive Homogenität

In diesem Modus ist eine Orientierung an *einem* ‚Normkörper‘ zu identifizieren, der sich auch in den verhandelten unterrichtlichen Ordnungen dokumentiert. Dies drückt sich in der Fallarbeit z. B. darin aus, dass dem Körper in seiner individuellen Konstitution als z. B. lern- und teilhabebeeinflussendes Element kaum Aufmerksamkeit durch die Studierenden zukommt. Die unterschiedlichen Tisch- und Sitzmöbel oder die verschiedenen pädagogischen Fachkräfte, die im Video

3 Hinweise zur potenziellen Brechung von Wissensstrukturen finden sich auch bei Simone Abels (2011). Ein methodischer Umgang zur Bearbeitung dieser Komplexität steht aber noch aus und setzt weitere methodologische Arbeit voraus.

zu sehen sind und in Arbeitsgruppen, die andere Modi präsentieren, als Hinweise auf eine inklusive Beschulung und individuelle Bedürfnislagen diskutiert werden, werden hier nicht thematisiert. Stattdessen dokumentiert sich in Perspektivübernahmen für die unterrichtsgestaltende Lehrkraft eine Rationalisierung ihres Handelns während der Platzierung der Schüler:innen bei der Platzeinnahme zur Verbesserung der Sichtqualität für alle. Stellvertretend dafür steht folgender elaborierender Interaktionsbeitrag:

„Ich hab auch eher das Gefühl, dass eben die Sitzplätze und die Positionierung nicht so aus Disziplinierungsgründen irgendwie stattfindet oder auch ihre Einteilung, sondern sie mehr (.) um ihr Unterrichtsform, also, das vorne mit dieser kleinen Puppe, um das besser verständlich machen oder für alle sichtbar zu machen. Also, dass (.) sie irgendwie ihren Unterrichtsinhalt (2). Also, nee. Die @Schülerpositionierung@, die ähm, das an ihren Unterrichtsinhalt oder ihre (.) Idee da mit der Puppe irgendwie angliedert, also äh, angleicht mein ich“ (Seminar 1 (S 1), AG 1, Z. 204-210)⁴.

Es dokumentiert sich hier, dass Schüler:innen sehen können müssen, um Unterrichtsinhalte zu verstehen. Sehfähigkeit wird damit einerseits als grundlegend notwendig für unterrichtliches Lernen vorausgesetzt, und das Eingreifen der Lehrkraft sowie das Positionieren der Lernenden durch sie andererseits in Form einer funktionalen Legitimation begründet. Sie gewährleistet damit, dass alle Schüler:innen einen freien Blick zum Lerngegenstand und dem Handeln der Lehrperson haben. Daher stellt die blickermöglichende Positionierung der Lernenden durch die Lehrperson eine Teilhabermöglichkeit dar, die jedoch an die Voraussetzung des Sehen-Könnens gebunden ist.

Zudem wird es als disziplinarische Intervention seitens der Lehrkraft diskutiert, wenn die Sitzplätze einzelner Schüler:innen als besondere Plätze erschlossen werden, die der Blicknahme auf den Lerngegenstand entgegenstehen. So wurde etwa der Fensterplatz, der sich in seiner Unterrichtsfunktion vielseitig besprechen ließe, als Ausdruck einer Bestrafung für diejenige Person gedeutet, die diesen Platz einnimmt bzw. einzunehmen hat (ähnlich des In-der-Ecke-Stehens mit Blick zur Wand). Da der Fensterplatz mit dem Rücken zum Unterrichtsraum gelegen ist, wird Bestrafung hier im Sinne eines Teilhabe-Entzugs thematisch, da den Schüler:innen am Fensterplatz wegen des fehlenden Sichtkontakts die Partizipation am Unterricht entzogen wird: *„dass es da anscheinend so extra Plätze gibt, die komplett aus=m Raum sind und irgendwie Richtung Wand ((streckt den rechten Arm weit von sich)), hier Richtung Fenster gucken“ (S 1, AG 3, Z. 602-604).* Alternative

⁴ Das genutzte Transkriptionssystem ist an TiQ angelehnt (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 169), entspricht mittelscharfen Transkriptionsregeln und wurde von uns mit besonderer Berücksichtigung von non- und paraspachlichen Kommunikationssignalen angewandt (z. B. @.)@ für ein kurzes Auflachen, @Wort@ für lachend Gesprochenes oder ((Handlung)) für non- und paraspachliche oder gesprächsexterne Ereignisse).

Erklärungen, als die der teilhabeentziehenden Disziplinierung, bezüglich der ‚extra‘ Plätze wurden nicht diskutiert.

In diesem Modus wird die Gruppe der Lernenden als eine homogene, hier explizit des Sehens und Sitzens mächtige Schüler:innenschaft, hervorgebracht. Der so entworfene ‚Normkörper‘ trägt keine unterrichtsrelevanten individuellen Merkmale, sondern ist exklusiv an einer Körperlichkeit ausgerichtet.

3.2 Dichotome Körperlichkeit und oppositionelle Differenz

Dieser Modus rekurriert auf körperbezogene Differenzierungsdynamiken, die darauf verweisen, dass binäre Oppositionskonstruktionen dem konjunktiven Erfahrungsumraum nahestehen. Das Entfalten dichotomer Unterscheidungslinien als Erzeugungsmodus zeigte sich etwa im dominanten Fokus auf Auffälligkeiten im fallanalytisch betrachteten Unterrichtsgeschehen. Dabei wurden Auffälligkeiten (etwa am Beispiel des Sitzmobiars) stets in Verbindung mit einer Begründung freigelegt. Mit diesem steten Legitimationsbedarf – für Abweichungen innerhalb schulischer (Sitz-)Ordnungen muss es einen unterrichtsfunktionalen Grund geben – geht einher, dass Schulen ‚besondere Stühle‘ als eine Reaktion auf besondere Bedürfnisse Einzelner im Sinne eines kompensatorischen Mittels zum Ausgleich eines Defizits bereitstellen. In diesem Modus wird ein Rollstuhl nicht als selbstverständliches Fortbewegungsmittel einer Person interpretiert: *„mir ist halt aufgefallen, dass sie quasi alleine sich dorthin bewegt, aber halt immer in diesem Rollstuhl sitzt“* (S 2, AG 2, Z. 360-363). Dabei ist weniger die Verbesserung aktiver Teilhabemöglichkeiten von Schüler:innen auf ‚besonderen Stühlen‘ im Blick, sondern in erster Linie der sozial geordnete Ablauf des Unterrichts. Die binäre Differenzierung in ‚normale‘ und ‚besondere‘ Stühle dokumentiert einen (Re-)Produktionsmechanismus sozialer Unterrichtsordnung, der auch hier dominant an einer hegemonialen Schüler:innengruppe orientiert ist: *„Vielleicht sitzt er auch separat, weil (.) er sich nicht so schnell (.) oder weil er sich schnell ablenken lässt und sich nicht so gut konzentrieren kann“* (S 1, AG 2 Z. 302-304). Kompensationsmomente durch bewegungsermöglichende Stühle verweisen so auf Prozesse des Anpassens von Abweichendem an die an Gleichheit orientierte unterrichtliche Ordnung. In der Fallarbeit der Studierenden drückt sich in diesem Modus zudem die Verschleierung von Pathologisierungstendenzen oder aber eine Verharmlosung etwa eines als zu hoch angesehenen Bewegungsdrangs, der für Schule und Unterricht störend sein könnte, aus. Das Differenzverständnis spiegelt hier eine Orientierung an einer oppositionellen Differenz der Schüler:innen mit dem Effekt, dass die Vorstellung einer homogenen Gruppe Lernender nur in Ansätzen aufgelöst wird.

3.3 Diverse Körperlichkeit und ontologische Heterogenität

Körperlichkeit wird hier in enger Verbindung mit individuellen Bedürfnissen besprochen, die Körper scheinbar naturhaft in sich haben. Es werden Körper

thematisiert, die grundlegend einem außergesellschaftlichen und ahistorischen Faktum ähneln. Wenngleich ‚Normkörper‘ als Richtgröße eingesetzt werden, um Schüler:innen etwa in mit und ohne Behinderung einzuteilen, werden bei diesem Erzeugungsmodus jedoch keine homogenen, in sich geschlossenen, gegenüberstehenden Gruppen entworfen, sondern anerkannt, dass Schüler:innen divers sind und verschiedene Lernausgangslagen mitbringen:

„also aus meiner Schulzeit kenn ich das zum Beispiel nicht, dass es so=ne Hocker gibt, wo man halt sich bewegen kann. Das wurde irgendwie ni:::e (.) also (.) bei mir zumindest nie irgendwie toleriert, wenn da jemand irgendwie (.) da en ausgeprägten Bewegungsdrang hatte und irgendwie mehr gekippt hat oder sich halt bewegen musste und dann (.) damit wird das ja eigentlich eher so ein bisschen, nicht unterstützt und gefördert, sondern eher wahrscheinlich (.) ja ihm die Möglichkeit gegeben seinen Bewegungsdrang da halt aus- ausleben ((Sw2 nicht))“ (S 2, AG 2, Z. 438-445).

Stellvertretend am Beispiel persönlicher Bewegungsbedürfnisse drückt sich zugleich aus, dass das Körperliche in seiner Diversität als Teilhabeinstanz verstanden wird, auf die es schulseitig teilhabe-ermöglichend zu reagieren gilt. So werden z. B. die verschiedenen Stühle oder die höhenverstellbaren Tische als ‚normales Unterrichtsmittel‘ zum Erzeugen von Abwechslung für alle diskutiert, das die Schulen zur Ermöglichung von Sitz- und Mobilitätsvarianten bereitstellen. Beispielhaft ist hier auch die Diskussion darum zu nennen, warum es kein gewohnter Rollstuhl, sondern ein ‚büroähnlicher‘ rollender Stuhl ist, mit dem sich eine Schülerin bewegt: *„so für die Mobilität in der Klasse sieht=s auf jeden Fall im ersten Moment so aus, als wäre das ganz gut. Sie kommt ja ganz gut klar so“ (S 1, AG 3, Z. 1115-1116).* In dieser Perspektive wird der von den Studierenden herausgearbeitete sonderpädagogische Förderbedarf einer Schülerin an eine Beeinträchtigung der Körperfunktionen und -strukturen geknüpft, welche Partizipation an Unterricht behindern kann. Dabei können unterrichtliche Bedingungen die Beeinträchtigungen aber wesentlich verstärken oder abschwächen. Mit diesem Modus verbindet sich ein dominanter Fokus auf Regelmäßigkeiten des Unterrichtsablaufs und der Rahmenbedingungen (etwa Mobiliar und Positionierung im Raum), wobei die Betrachtung insgesamt eng entlang der Funktionsrekonstruktion für den Unterricht und der schüler:innenseitigen Teilhabe an ihm erfolgt.

3.4 Kontingente Körperlichkeit und performative Differenz

Dieser Modus dokumentierte sich nur teilweise in den Fallarbeiten und musste daher um gedankenexperimentelle Überlegungen ergänzt werden. Es ist der einzige Modus, in dem Körper nicht einzig biologisch vorgelagert entworfen werden, sondern eine performative Perspektive einfließt, die Differenzherstellung im Praxisvollzug einbezieht. Dabei wurden auch sozial-räumliche Gegebenheiten oder Artefakte thematisch, die an der Hervorbringung von Körpern und Gefühlen als wirksam eingeschätzt wurden. Stellvertretend ist die Aushandlung

des Oberthemas ‚die auffälligen Sitzmöbel‘ einer Gruppe anzuführen. Hier wird die Frage diskutiert, ob sich der Schüler verstärkt bewegt, weil der Stuhl dazu einlädt, oder der Schüler den besonderen Stuhl hat, um sich besser bewegen zu können. Ein Konsens für eine Position zeichnet sich nicht ab, stattdessen werden Sicherheitsaspekte des Stuhls betont, wenn gekipelt wird: *„Ja. Ähm dass es so extra so einer ist, der sich bewegen lässt ((Sw2 nickt)) dass man, wenn man kipelt äh (.) die Sicherheit hat, nicht umzufliegen. ((Sw2 nickt kräftig und formt mit den Lippen ein stummes ja))“* (S 2, AG 2, Z. 379-381). Darin drückt sich insgesamt auch eine Sensibilität für theoretische Ansätze des *Spacings* bzw. verräumlichter Techniken (Buchner 2017) aus. Der Modus ist verbunden mit einem vielfaltsorientierten Differenzverständnis, auf Grundlage dessen Schüler:innen nicht per se heterogen sind, sondern im Unterrichtsgeschehen als divers entworfen werden. Neben einer z. B. gendersensiblen Sprechweise (etwa „schüler(.)innen“ aus S 1 AG 2, Z. passim) kennzeichnet dieser Modus durchaus auch eine gewisse Gehemtheit in Bezug auf die Artikulation des als ‚anders‘ oder ‚abweichend‘ Wahrgenommenen:

„Also, dass wir jetzt nicht irgendwie gesagt haben, also vielleicht haben wir es uns gedacht, ich dachte mir zum Beispiel so, naja, vielleicht könnte das=n Kind sein, was irgendwie:: (.) im Autismus-Spektrum ist oder irgendwie:: ne Entwicklungsverzögerung hat oder so. Aber die- wir haben halt richtig lange gebraucht, um das so zu sagen, vielleicht einfach weil wir auch schon so=n bisschen, weiß nicht, hab immer das Gef-, man (.) wird so=n bisschen auch durchs Studium so=n bisschen geprägt“ (S 1, AG 2, Z. 507-512).

Der wenig einstimmige Diskurs dieser Gruppe führt etwa Bezüge zum Zurückstellen differenzbezogener Zuschreibung oder einen Blick auf persönliche Ressourcen an. Damit verbunden dokumentieren sich Sensibilitäten für soziale Ein- und Ausschlüsse in Bezug auf Teilhabeoptionen an Unterricht, was eine ungleichheitskritische Perspektive auf unterrichtliches Geschehen markiert.

4 Erzeugungsmodi von Körperlichkeit im Spiegel von Behinderungsmodellen

Die Erzeugungsmodi von Körperlichkeit diskutieren wir nun in ihrer Bedeutung für unterrichtliche Ordnungen und pädagogische Handlungsperspektiven. Dazu ziehen wir verschiedene, historisch gewachsene Modelle von Behinderung heran und relationieren diese mit den Konstruktionsweisen von Körperlichkeit in den einzelnen Erzeugungsmodi von Körperlichkeit.

Im ersten Modus *Hegemoniale Körperlichkeit und exklusive Homogenität* zeigen sich Abweichungen vom ‚Normkörper‘ in Form einer Sprachlosig- und Unsichtbarkeit. Unterrichtliche Ordnungen werden auf Basis der Vorstellung einer homogenen Gruppe Lernender (re-)produziert. Als mögliche Gefahren von Entindividualisie-

rung und Exklusion, denen Schüler:innen so ausgesetzt sind, werden sie nicht thematisch. Für unterschiedliche Teilhabebedingungen und -chancen oder ungleichheitsrelevante Perspektiven auf Unterricht drückt sich allenfalls eine verminderte Sensibilität aus. Abweichungen vom hegemonial *Normalen* werden lediglich als Störung unterrichtlicher Ordnung verbunden mit einem disziplinierenden Teilhabeausschluss (Negation von Vielfalt) thematisch.

Im zweiten Modus *Dichotome Körperlichkeit und oppositionelle Differenz* werden Auffälligkeiten als Abweichungen vom ‚Normalen‘ thematisch. Dabei bleiben soziale Ausschlüsse in Form von Separation einiger weniger ‚auffällig Anderer‘ eingelassen. Hier obliegt es den Schüler:innen, Anpassungen an schulische Ordnungen zu leisten, wobei schulseitig Kompensationsmittel bereitgestellt werden, um die Anpassung zu unterstützen. Aus der Kompensationslogik heraus schmälern die als abweichend wahrgenommenen Körpertechniken und Differenzzuschreibungen soziale Anerkennung: Das zu kompensierende impliziert dabei stets eine Defizitannahme. Über die Kompensation des Abweichenden wird Vielfalt reduziert und größtmögliche Homogenität hergestellt. Hier zeigen sich Parallelen zu Sichtweisen, in denen Behinderungen (als eine Differenzdimension unter anderen) individuumszentriert und unabhängig von soziostrukturellen und kulturellen Bedingungen als pathologische Abweichung innerhalb der Körperfunktionen und -strukturen entsteht (Individuelles Modell von Behinderung).

Die in Modus drei *Diverse Körperlichkeit und ontologische Heterogenität* eingelassene Perspektive ist von einem Blick auf Teilhabeermöglichung oder -beschränkung geprägt, der als dem Pädagogischen vorgängig repräsentiert ist, jedoch über die Gestaltung differenzierender unterrichtlicher Angebote bearbeitet werden kann (Partitionierung von Vielfalt). Hier ließen sich Sichtweisen auf Heterogenität diskutieren, in denen soziokulturelle Strukturen für die Entstehung und Entwicklung von Behinderungen zwar anerkannt werden, diverse Körperfunktionen und -strukturen als naturgegebene Abweichung jedoch weiterhin als sozialstrukturell unabhängig ausgewiesen werden (Soziales Modell von Behinderung).

Die im vierten Modus *Kontingente Körperlichkeit und performative Differenz* zum Ausdruck kommende pädagogische Handlungsperspektive ist wesentlich an Möglichkeiten des Empowerments aller Schüler:innen gemäß ihrer individuellen Lernausgangslagen orientiert. So gesehen ist Inklusion ein allgemeinpädagogisches Handlungsideal und wurde in der Fallarbeit nicht auf bestimmte Differenzdimensionen verengt. Hier ließen sich Theorien angliedern, die Heterogenität nicht als dem Pädagogischen vorgängig, sondern unter einer differenztheoretischen Perspektive auf Heterogenität als ebenfalls performativ hervorgebracht konzipieren. Vielfalt würde damit normalisiert und wäre nicht an den Verlust sozialer Anerkennung gekoppelt. Dies entspräche einem kulturwissenschaftlichen Modell von Behinderung, wie es etwa in den Disability Studies vertreten wird (Waldschmidt 2005).

Somit lassen sich die Modi innerhalb eines Spannungsfeldes zwischen Ontologisierung (Körper als biologisch-naturalistische Konstante) und Konstruktion (Körper als soziohistorische und kulturelle kontingente Konstrukte) verorten (Gabriel & Kinne 2023, S. 74) und illustrativ pointieren (Abb. 2).

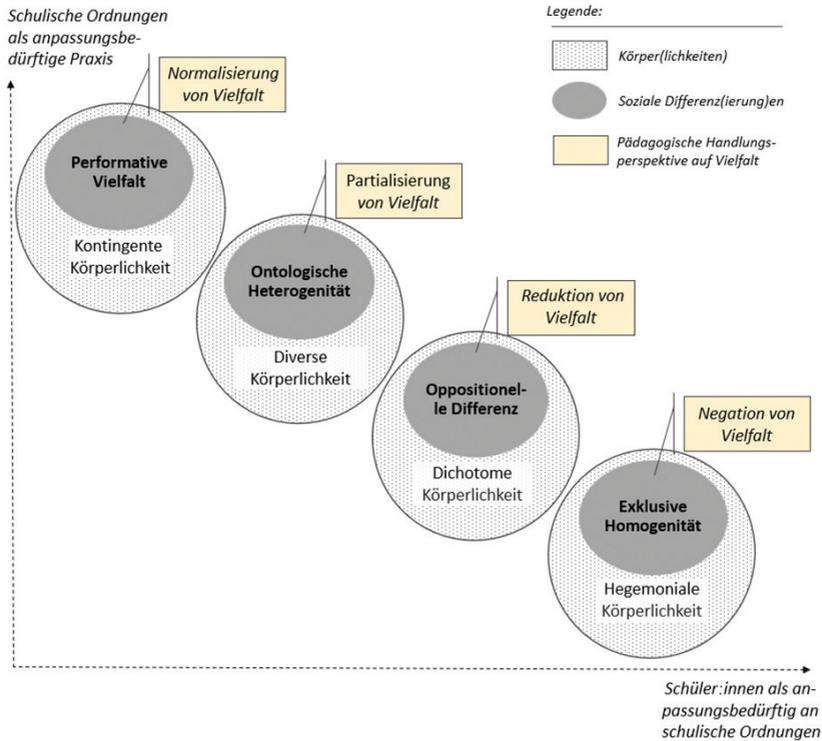


Abb. 2: Pädagogische Handlungsperspektiven auf Vielfalt

Dabei wird Körperlichkeit bei den ersten drei Modi – wenn auch in unterschiedlicher Intensität – als eher ontologische Unterrichtsentitäten entworfen. Ein stärker an der deterministisch-naturalistischen Perspektive orientiertes Verständnis von Körperlichkeit vernachlässigt den Blick für unterschiedliche Lernausgangslagen und individuelle Lernprozesse, steht dem Wahrnehmen individueller Differenzen stärker entgegen und sieht eher die Schüler:innen in der Pflicht, sich an unterrichtliche Ordnungen und Praxen anzupassen. Dabei werden Disziplinierungen bei identifizierten Anpassungsproblemen als probates Mittel diskutiert. Im Gegensatz dazu verweist ein stärker an einer performativen Perspektive orientiertes Verständnis auf Aufmerksamkeiten für teilhabe- und ungleichheitsrelevante

Differenz(ierungs)prozesse, mit der Folge, dass schulische (Raum-)Ordnungen kritischer als anpassungsbedürftige pädagogische Praxis besprochen werden. Hier kommt zudem eine Orientierung an einer Diversität des Körperlichen und seiner Hervorbringung in der Praxis zum Tragen. Angelehnt an performativ entfaltenen Differenzierungsprozessen werden thematisierte Differenzen stärker aus einer Vielfaltsperspektive heraus besprochen und nicht als individuelle Defizite bzw. Störungen. Die pädagogischen Handlungsperspektiven lassen sich daher entlang der Begrifflichkeiten zu (schulischen) In- und Exklusionsmechanismen ordnen, mit Exklusion und Separation einerseits und integrativer Kompensation und Inklusion andererseits, wobei vollständige Inklusion als unerreichter *Nordstern* (Hinze 2006, S. 148) thematisiert wird.

5 Gedanken zum Schluss

Abschließend stellen wir Überlegungen zu den bereits angesprochenen univoken Diskursorganisationen (Kap. 3) und zur Einordnung und Limitation der Ergebnisse an.

Die Fallarbeit der Studierenden war von divergenten Diskursen gekennzeichnet, in denen sich eine Arbeitsgruppe nicht bzw. nur scheinbar einigt. Diese teilweise fehlende Übereinstimmung wird aber meist durch rituelle Konklusionen verdeckt, die sich als Frage nach dem nächsten Aufgabenpunkt zeigen. Die Unstimmigkeitsglättung in studentischen Fallarbeiten scheint nicht untypisch zu sein (u. a. Kabel et al. 2020). Ursachen hierfür können beim Format selbst liegen: Da die Studierenden „in ihrem jeweiligen Zusammenhang aufeinander verwiesen sind und dauerhaft miteinander auskommen müssen“ (Asbrand 2011, S. 9), haben sie sich mutmaßlich harmonisierende Strategien der Aufgabenerfüllung angeeignet, was sich in einem zweckorientierten, pragmatischen Umgang mit der Fallarbeit (Hinweise hierzu bei Schmidt & Wittek 2021) in Form distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung (Heinzel et al. 2019) oder technologischer Anwendung (Kabel et al. 2020) zeigt und Ausdruck in verdeckenden Abbruchritualen finden könnte. Zudem ist nicht auszuschließen, dass die Aufzeichnung der Fallarbeit am Semesterende als prüfungähnliches Format empfunden wurde und der Wunsch nach adäquater Aufgabenbewältigung bei gleichzeitigem (Zeit-)Druckerleben durch die Aufgabenstellung die *Spezifik scheinbarer einstimmiger Konklusion* steigerte. Die Divergenzen können zudem in den konjunktiven Erfahrungsräumen der Studierenden begründet und z. B. Ausdruck verschiedener Milieubezüge sowie Schul- und Hochschulerlebnisse sein. Werden die Lehramtsstudierenden als Repräsentant:innen organisationaler Teilmilieus betrachtet (hierzu u. a. Goldmann 2019; Mensching 2017), können die Erfahrungen im Rahmen des Studiums divergierende Orientierungen im Hinblick auf Körperlichkeit und

Praxen des Differenzierens mit-strukturieren. Die Verbindung von Erfahrung und habitualisierten Praktiken ist für die Dokumentarische Methode und ihr Erkenntnispotenzial bedeutungsvoll (Pallesen 2019, S. 74). Angesichts der Limitationen unserer Studie durch Verzicht einer mehrdimensionalen Typenbildung infolge der geringen Fallzahl müssen die Überlegungen zur Begründung der Divergenzen hypothetisch bleiben, da wir die inhärente Erklärungskraft für die in den Erfahrungsräumen begründeten *Aspektstrukturen* (Bonnet 2011, S. 200) der untersuchten Fallarbeiten nicht systematisch einbeziehen können. Dagegen ließe sich etwa prüfen, ob Studierende der Förderpädagogik durch ihre studiengangsspezifische Sozialisation und schulpraktischen Erfahrungen in Förderschulen und inklusionsorientierten Schulen besondere Sensibilitäten für körperliche Diversität präsentieren und wie diese Orientierungen – so sie denn spezifisch wären – die Fallarbeiten strukturieren.

Unabhängig von einer potentiellen Spezifik infolge konjunktiver Erfahrungsräume ließen sich Inkongruenzen vor dem Hintergrund einer strukturtheoretischen Perspektive auch als ‚Sollbruchstellen‘ in Form der Irritation etablierter Unterrichtsvorstellungen diskutieren, die Reflexion und Distanznahme vom eigenen (Schüler:innen-)Habitus mobilisieren und so für die Anbahnung eines kritisch-reflexiven Lehrer:innenhabitus positiv wirksam sein können (u. a. Pallesen 2019; Helsper 2018). So gesehen, hätten divergierende Orientierungen professionalisierungsrelevantes Potenzial, das aber infolge von Unstimmigkeitsglättungen eventuell nur abgeschwächt wirksam wird. Zur Optimierung der gewünschten Effekte kasuistischer Arbeit raten wir zur Unterstützung der Einnahme des verlangsamten Blickes zu einer zeitlichen Verlängerung der Fallarbeitszeit. Das Irritationspotenzial von Fallarbeit könnte z. B. positiv beeinflusst werden, indem unsere Aufgabenstellung um die Hinzunahme des Austausches über eigene schul(prakt)ische Erfahrungen ergänzt wird. Mit Blick auf unsere Seminarziele der Unterstützung einer körper- und differenzsensiblen Haltung und Pädagogik wäre darüber hinaus ein Unterrichtsfall, der z. B. Diversitäten, inklusionsorientierte Unterrichtsformate oder Ungleichheitsrelevanzen abbildet und Diskussionen darüber anregt, zu verwenden. Eine Nachlese, bei der die Reflexion, Problematisierung und Theoretisierung als Rückbindung des Fallmaterials und der Fallarbeitsbefunde an Seminarinhalte und Biografisches im Zentrum stehen, wäre u. E. notwendig, um einen kritisch-(selbst)reflexiven Modus in Bezug auf das Gesehene zu etablieren und kasuistische Zugänge in Seminaren für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte möglichst lohnend einzusetzen.

Literatur

- Abels, Simone (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“*. Reflexionskompetenz für einen demokrati-
 tieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Asbrand, Barbara (2011). Dokumentarische Methode. *Online Fallarchiv Schulpädagogik Universität-
 Kassel* [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/lernumgebung/methodenlernpfade/](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/lernumgebung/methodenlernpfade/dokumentarische-

 methode/) dokumentarische-
 methode/ Zugegriffen: 30. September 2021.
- Artmann, Michaela, Herzmann, Petra, Hoffmann, Markus & Proske, Matthias (2017). Sprechen über
 Unterricht. Wissenskommunikation in kasuistischen Formaten der universitären Lehrerbildung.
Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 10 (2), S. 216-233.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in
 Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen
 & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013a). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In Alexander Lenger,
 Christian Schneickert & Florian Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus.
 Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2013b). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien
 der dokumentarischen Methode. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl
 (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialfor-
 schung* (S. 241-270). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf & Przyborski, Aglaja (2007). Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In Re-
 nate Buber & Hartmut H. Holz Müller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden
 - Analysen* (S. 491-506). Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Bonnet, Andreas (2011). Erfahrung, Interaktion, Bildung. In Wolfgang Meseth, Matthias Proske &
 Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 189-208). Bad Heil-
 brunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, Pierre (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brinkmann, Malte (2018). Verkörperungen zwischen Normalisierung und Subjektivierung. Zur An-
 thropologie und Sozialtheorie pädagogischer Praxis der Körperbildung und -erziehung. *Vierteljah-
 reschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*. In shape or out? Zur (sport-)pädagogischen
 Relevanz exkludierender Momente in gegenwärtigen Körperkulturen, 87 (3), S. 191-204.
- Buchner, Tobias (2017). Markierungen und Platzierungen. Die Produktion von ‚Integrationskindern‘
 über verräumlichte Praktiken in Regelschulen. *Zeitschrift für Inklusion online*, 1 (4). [https://www.
 inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/435](https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/435) Zugegriffen: 2. Juni 2021.
- Fabel-Lamla, Melanie, Kunze, Katharina, Moldenhauer, Anna & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2020).
*Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad
 Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gabriel, Sabine & Kinne, Tanja (2023). „Körper/Leib inklusiv!“ - Zu den Un_Verfügbarkeiten des
 Körperleiblichen im inklusionsorientierten Diskurs_Raum. In Mirjam Hoffmann, Thomas Hoff-
 mann, Lisa Pfahl, Michael Rasell, Hendrik Richter, Rouven Seebo & Josefine Wagner (Hrsg.),
Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln (S. 73-81). Bad Heilbrunn:
 Klinkhardt.
- Gabriel, Sabine & Kinne, Tanja (2022). Auf den Spuren körper-leiblicher Differenzierungen als Er-
 fahrungen sozialer In- und Exklusion. Eine postphänomenologische Perspektive auf Körper und
 Behinderung. *Zeitschrift Für Disability Studies (ZDS)*. Abseits und Jenseits des Sozialen Modells –
 Disability Studies & Education, 2022 (2).
- Gerland, Juliane, Niediek, Imke, Hülsken, Julia & Sieger, Marvin (2022). Kontingenz von Differenz-
 konstruktionen in der inklusionsorientierten musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs mit
 digitalen Musizier-Medien. In Bernhard Schimek, Gertraud Kreamer, Michelle Proyer, Rainer

- Grubich, Florentine Paudel & Regina Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 92-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goldmann, Daniel (2019). Ist das noch Dokumentarisch? Replik zu einer Variante Dokumentarischer Organisationsforschung im Beitrag von Martin Hunold „Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Organisationserziehung“. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Anne Schondelmayer, Kevin Stützel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode* (S. 101-106). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).
- Heinzel, Friederike, Krasemann, Benjamin & Sirtl, Katharina (2019). Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. ‚Protokollieren‘ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In Tanya Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 57-88). Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2019). Vom Schüler- zum Lehrerberuf – Reproduktions- und Transformationspfade. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerberuf. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 49-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerberuf. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Hinz, Andreas (2006). Kanada ein ‚Nordstern‘ in Sachen Inklusion. In Andrea Platte, Simone Seitz & Karin Terfloth (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse* (S. 149-158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kabel, Sascha, Leser, Christoph, Pollmanns, Marion & Kminek, Helge (2020). Fallbestimmungskrisen und Formen ihrer Bearbeitung in studentischer Fallarbeit. In Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze, Anna Moldenhauer & Kerstin Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 168-183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kinne, Tanja (2019). praxis.macht.körper - Differenz konstruierte Körperlichkeit in der Schule. *Behindertenpädagogik*, 58 (2), S. 168-183.
- Lindemann, Gesa (2017). Leiblichkeit und Körper. In Robert Gugutzer, Gabriele Klein & Michael Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie. Grundbegriffe und theoretische Perspektive Bd. 1* (S. 57-66). Wiesbaden: Springer VS.
- Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Mecheril, Paul & Plöbner, Melanie (2009). Differenz und Pädagogik. In Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabina Larcher Klee & Jürgen Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 194-209). Weinheim: Beltz.
- Meier, Stefanie, Hüppin, Birgit & Schieferdecker, Ralf (2019). Wahrnehmung von Heterogenität in der Grundschule – Strategien der Komplexitätsreduktion (angehender) Lehrkräfte. In Christian Donie, Frank Foerster, Marlene Obermayr, Anne Deckwerth, Gisela Kammermeyer, Gerlinde Lenske, Miriam Leuchter & Anja Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 114-124). Wiesbaden: Springer VS.
- Mensching, Anja (2017). Das Gruppendiskussionsverfahren in der Organisationsforschung: ein Zugang zur Rekonstruktion des Verhältnisses zwischen Regelerwartungen und Regelpraktiken. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 59-79). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Meyer-Drawe, Käte (1984). *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. Brill: Wilhelm Fink.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 295-323). Wiesbaden: Springer VS.
- Pallesen, Hilke (2019). Interpretative Unterrichtsforschung in der Lehrer*innenbildung. Fallarbeit mit der Dokumentarischen Methode. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (4), S. 72-81.

- Pfahl, Lisa (2012). Bildung, Behinderung und Agency. Eine wissenssoziologische Untersuchung der Folgen schulischer Segregation und Inklusion. In Rolf Becker & Heike Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (S. 415-436). Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg Verlag.
- Riegel, Christine (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering: pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Schieferdecker, Ralf (2016). *Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine rekonstruktive Studie*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021). Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 261-280). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, Tanja (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken. In Dies. & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch Schulische Inklusion* (S. 251-266). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Tyagunova, Tanya (Hrsg.) (2019). *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Waldschmidt, Anne (2005). Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29 (1), S. 9-31.
- Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (2021). Kasuistik in Forschung und Lehre. Ordnungen und Unordnungen mit Blick auf die Disziplinen. In Dies. (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 7-20). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorinnen

Gabriel, Sabine, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Teilprojekt „Körpersensible Pädagogik“ innerhalb des Projekts Kalei2 und im Seiteneinstiegsprogramms am Zentrum für Lehrer:innenbildung.

Arbeitsschwerpunkte: (Leib-)Phänomenologie, Bildungs- und Professionalisierungsforschung, Soziale Differenz und Ungleichheit, inklusionsorientierte Pädagogik sowie Forschungsmethod(ologi)en.

sabine.gabriel@paedagogik.uni-halle.de

Kinne, Tanja, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Rehabilitationspädagogik, Arbeitsbereich Körperpädagogik, Leitung des Teilprojekts „Körpersensible Pädagogik“ innerhalb des Projekts Kalei2 am Zentrum für Lehrer:innenbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Körper, Leib und Nicht/Behinderung, Postphänomenologie sowie inklusionsorientierte Pädagogik.

tanja.kinne@paedagogik.uni-halle.de

Christoph Bressler und Carolin Rotter

„wir haben alle zusammen gelitten“ – Erfahrungen von Lehramtsstudierenden mit Peer-Beziehungen im Kontext der Hochschule

Zusammenfassung

Anschließend an das Modell von Werner Helsper (2019, 2018) zur Genese von Lehrer:innenhabitus nimmt der Beitrag die Phase des Lehramtsstudiums in den Blick. Ausgehend von Ergänzungen des Modells durch Erkenntnisse der Hochschulsozialisationsforschung fragt der Beitrag aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive danach, wie Studierende das Verhältnis zu ihren studentischen Peers ausgestalten. Auf der Grundlage Episodischer Interviews mit Lehramtsstudierenden verschiedener Unterrichtsfächer werden anhand von zwei Fällen unterschiedliche habituelle Orientierungen mit Blick auf die studentische Beziehungsgestaltung kontrastiert. Vor dem Hintergrund der Hochschulsozialisationsforschung wird abschließend diskutiert, welche Bedeutung den jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen innerhalb der Studienfächer bei der Enaktierung dieser Orientierungen zukommt.

Schlüsselwörter

Studierendenhabitus, Lehrer:innenhabitus, Hochschulsozialisation, Lehramtsstudium, Peer-Beziehungen

Abstract

“We all suffered together” – student teachers’ experiences with peer relationships in the context of the university

According to a widely discussed model, the development of teacher habitus depends in part on experience and knowledge acquired during university teacher education. This paper focusses on this aspect of teacher habitus development and extends the developmental model in this respect based on findings on socialization in higher education emphasizing the significance of interaction with fellow students. The paper investigates how students in university teacher education programs experience their interaction with peers and which habitualized orientations shape the way they interact with them. The paper compares and contrasts interviews with two students from an interview

study based on Mannheimian sociology of knowledge and praxeology. Based on research on socialization in higher education, we discuss how contextual features like formal requirements might influence whether the students enact their habitualized orientations in their different fields of study.

Keywords

student habitus, teacher habitus, socialization in higher education, university teacher education, peer relationships

1 Einführung

Fragen zur Professionalität von Lehrkräften werden seit einiger Zeit zunehmend im Zusammenhang mit impliziten, handlungsleitenden Wissensbeständen von Lehrkräften diskutiert, die als „Lehrerhabitus“ gefasst werden (Košinár 2021; Helsper 2019, 2018; siehe auch die Beiträge in Kramer & Pallesen 2019b). Teilweise wird davon ausgegangen, dass dieser Lehrer:innenhabitus selbst mehr oder weniger professionell sein kann (Kramer & Pallesen 2019a). Ein Lehrer:innenhabitus könne an die Erfordernisse der beruflichen Handlungspraxis als Lehrkraft in dem Sinne angepasst sein, dass eine routinierte Praxis ohne fortlaufende Irritationen möglich ist, und dennoch im Sinne der Anforderungen an ein *professionelles* pädagogisches Handeln unangemessen sein. Mit dieser Argumentation unterscheiden Rolf-Torsten Kramer und Hilke Pallesen (2019a, S. 82f.) zwischen einem *beruflichen Lehrer:innenhabitus*, der den Erfordernissen der beruflichen Handlungspraxis als Lehrkraft angepasst ist und eine routinierte Praxis ermöglicht, und einem *professionalisierten Lehrer:innenhabitus*, der darüber hinaus den Ansprüchen an professionelles Lehrer:innenhandeln genügt. Kramer und Pallesen entwerfen hierzu unter Rückgriff auf den strukturtheoretischen Professionsansatz ein Anforderungsprofil an professionalisierte Lehrer:innenhabitus (ebd., S. 84ff.).

Wird ein professionalisierter Lehrer:innenhabitus als Bestandteil der Professionalität von Lehrkräften verstanden, hat dies auch Folgen für das Verständnis von Professionalisierungsprozessen. Diese schließen unter dieser Annahme auch Prozesse der Habitusentwicklung und damit Sozialisationsprozesse ein. Einerseits müsste man daher Professionalisierungsprozesse als besonders begrenzt in ihrer Gestalt- und Curricularisierbarkeit begreifen. Andererseits wirft dies die Frage auf, welche Sozialisationskontexte bei der Entwicklung von Lehrer:innenhabitus relevant sind. Einen vielbeachteten Vorschlag hierzu hat Helsper (2019, 2018) vorgelegt. Das von ihm vorgeschlagene Modell unterscheidet verschiedene Entwicklungsphasen, in denen unterschiedliche Sozialisationskontexte bedeutsam werden. Einer dieser Kontexte ist das universitäre Studium. Diesen Kontext nehmen wir im Folgenden genauer in den Blick und fokussieren dabei auf studentische Peer-Beziehungen.

Nach einigen Überlegungen zur Bedeutung des Studiums für die Herausbildung von Lehrer:innenhabitus (1) skizzieren wir Fragestellung, metatheoretische Grundlagen und methodische Anlage unserer Studie (2). Anschließend kontrastieren wir anhand von zwei Fällen Orientierungsrahmen von Lehramtsstudierenden hinsichtlich ihres Verhältnisses zu Mitstudierenden (3) und diskutieren die Bedeutung struktureller Rahmenbedingungen innerhalb der Studienfächer für deren Enaktierung (4).

2 Die Bedeutung des Studiums für die Herausbildung des Lehrer:innenhabitus: theoretische Perspektiven und empirische Befunde

Helsper (2019, 2018) begreift den Lehrer:innenhabitus als einen feldspezifischen Teilhabitus, der auf das schulische Feld bezogen ist. Diesen feldspezifischen Teilhabitus grenzt er auf der einen Seite von dem „*familiären, primären Herkunftshabitus*“ und dem sich daraus biografisch entwickelnden „*individuellen Habitus*“ als Formen des Gesamthabitus ab und auf der anderen Seite vom „*Schülerhabitus*“ als ebenfalls auf das schulische Feld bezogener Teilhabitus, der aber als Schüler:in in der eigenen Schulzeit erworben wurde (2019, S. 50, Herv. i. Orig.). Letzterem Habitus schreibt Helsper eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung des Lehrer:innenhabitus zu. Der Schüler:innenhabitus enthalte als eine Art „Schattenriss“ (2018, S. 125) bereits die Grundanlage eines Lehrer:innenhabitus, d. h., dem Schüler:innenhabitus korrespondiere ein passförmiger Lehrer:innenhabitus. Jedoch führe der Schüler:innenhabitus nicht schlicht zu dem in ihm angelegten Lehrer:innenhabitus. Bei der Herausbildung des Lehrer:innenhabitus spielten über verschiedene Etappen unterschiedliche sozialisatorische Kontexte und Einflüsse eine prägende Rolle. Darauf deuten auch empirische Befunde hin, die die Bedeutung des Schüler:innenhabitus gegenüber dem ihnen in Helspers Modell zugeschriebenen zentralen Stellenwert relativieren (Košinár 2021). Helsper nennt als sozialisatorisch bedeutsame Etappen das universitäre Studium, den Eintritt in die schulische Praxis als Referendar:in und den anschließenden Berufseinstieg. In diesen Kontexten machen zukünftige Lehrkräfte feldbezogene Erfahrungen, die ihren späteren Lehrer:innenhabitus prägen.

In diesem Beitrag fokussieren wir uns auf die erste dieser Etappen: den sozialisatorischen Kontext des universitären Felds. Helsper geht davon aus, dass das Lehramtsstudium auf verschiedene Weisen Einfluss auf die Herausbildung des Lehrer:innenhabitus hat. Er nennt hier die „Auseinandersetzung mit und Aneignung von neuen fachlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Wissensbeständen“ (Helsper 2018, S. 125) sowie die ersten Unterrichtserfahrungen, die die Studierenden im Rahmen schulpraktischer Ausbildungsanteile

machen. Darüber hinaus hebt er hervor, dass auch die Auseinandersetzung mit den eigenen schulbiografischen Erfahrungen und dem eigenen Schüler:innenhabitus im Rahmen des Lehramtsstudiums einen Einfluss auf die Herausbildung des Lehrer:innenhabitus hätte, wenn sie im Lehramtsstudium gezielt verfolgt würde (ebd., S. 133).

Angesichts der Ausgestaltung der Lehrkräfteausbildung mit ihrer Kombination aus einem universitären Bestandteil der reflexiv-distanzierten Auseinandersetzung mit curricularen Inhalten und dem Erleben des schulischen Felds im Rahmen von Praxisphasen (z. B. Košinár 2021; Liegmann & Racherbäumer 2019) ist die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden immer „strukturell auf zwei Räume bezogen – die Hochschule und die Handlungspraxis selbst“ (Helsper 2021, S. 141). Im Rahmen ihres Studiums werden die Studierenden zudem mit zentralen Entwicklungsaufgaben konfrontiert und nehmen diese vor dem Hintergrund ihrer individuellen Dispositionen wahr (Keller-Schneider 2020, S. 80), die wir im Folgenden als Studierendenhabitus fassen.

Mit Blick auf die in ein Lehramtsstudium eingelagerte Konfrontation mit der schulischen Praxis konnten Sabine Leineweber et al. (2021) in ihrer Studie als phasenspezifische Erweiterung des Kanonmodells der Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg (Keller-Schneider 2020; Hericks 2006) drei weitere Aufgaben identifizieren. Eine der Herausforderungen für Lehramtsstudierende besteht dabei in der „Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur:innen“ (Leineweber et al. 2021, S. 485). Gefasst wird darunter die (zeitlich befristete) Kooperation mit Akteur:innen, die in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Praktikum stehen (z. B. Praxislehrpersonen und studentische Tandempartner:innen) sowie mit einem erweiterten schulischen Personenkreis (z. B. Eltern und Kolleg:innen) (ebd.). Die Autorinnen konstatieren einen berufsphasenspezifischen Unterschied zur Entwicklungsaufgabe der Kooperation im Berufseinstieg, der darin besteht, dass Studierende „mit den für sie zentralen Akteur:innen basale und positive (zeitlich begrenzte) Formen der Zusammenarbeit zu entwickeln und sich gleichzeitig als angehende Lehrpersonen zu zeigen“ (ebd.) haben.

Wie sich bei der berufsphasenspezifischen Ausdifferenzierung der Entwicklungsaufgaben bereits zeigt, fokussieren die empirischen, rekonstruktiv angelegten Studien, die die erste Phase der Lehrkräfteausbildung in den Blick nehmen und auf die Rekonstruktion von Studierendenhabitus abzielen, vorwiegend auf die in die universitäre Ausbildung eingelagerten Praxisphasen und deren Bedeutung für die Herausbildung von Studierenden- bzw. Lehrer:innenhabitus. Herausgearbeitet werden in diesem Zusammenhang u. a. ein unterschiedliches Aushandeln des Theorie-Praxis-Verhältnisses durch Studierende im Kontakt mit schulpraktischen Anforderungen (Liegmann & Racherbäumer 2019; Košinár & Laros 2018), verschiedene (Selbst-)Positionierungen von Studierenden in unterschiedlichen Kooperationszusammenhängen im Kontext der schulischen Praxis (z. B. Püster

2021; Idel & Kahlau 2018) sowie Transformationsprozesse schulbiografisch fundierter impliziter Wissensbestände im Rahmen der Lehramtsausbildung vorrangig im Zusammenhang mit Praxisphasen (Košinár & Laros 2022; Kowalski 2022). Auffällig ist die Zentralstellung der Praxisphasen bei der Bearbeitung von Fragen, die den Studierendenhabitus betreffen. Die Bewältigung von Anforderungen des universitären Studiums werden hingegen in diesem Diskurs weniger beachtet. Zwar fokussiert Helsper (2019, 2018) in seinem Modell hinsichtlich Universität bzw. Lehramtsstudium nicht nur auf die Praxisphasen. Allerdings nimmt er die Universität bzw. das Lehramtsstudium vorrangig als Sozialisationsinstanz und weniger als Sozialisationskontext in den Blick. D. h., die sozialisatorische Wirkung der Universität wird bei Helsper vorrangig als Auseinandersetzung mit curricularen Inhalten gedacht. Auch bei Kramer und Pallesen (2019a) wird die sozialisatorische Bedeutung der Universität im Rahmen der Herausbildung eines Lehrer:innenhabitus vor allem in der Gestaltung von Lehrveranstaltungen (Stichwort: kasuistische Lehrer:innenbildung) gesehen. Als Interaktions- und Kommunikationszusammenhang gerät die Universität hingegen weniger in den Blick. In der Hochschulsozialisationsforschung wird allerdings auf die Bedeutung studentischer Peergruppen hingewiesen (z. B. Horstkemper & Tillmann 2008; Friebertshäuser 1992; Huber et al. 1983; speziell zur Bedeutung studentischer Freundschaften vgl. Krinninger 2016; Buote et al. 2007). Auch wenn Helsper Peer-Beziehungen nicht thematisiert, erscheint plausibel, dass auch ihnen eine zentrale Bedeutung für die Herausbildung eines Studierenden- sowie eines Lehrer:innenhabitus zuzukommen scheint. Denn denkt man Professionalisierung (auch) als Sozialisationsprozess, in dessen Verlauf sich Erfahrungen zu impliziten, handlungsleitenden Wissensbeständen verdichten, könnten durch den Kontakt zu ihren Kommiliton:innen Studierende Handlungsmuster erwerben, die möglicherweise sowohl die Bearbeitung der oben skizzierten Entwicklungsaufgabe der Zusammenarbeit im Kontext von Praktika als auch die Gestaltung z. B. kollegialer Kooperationen in der späteren Berufspraxis als Lehrperson prägen könnten.

3 Fragestellung, gegenstandstheoretische Fundierung und methodisches Vorgehen

Da Peer-Beziehungen¹ bei der Hochschulsozialisation eine zentrale Bedeutung zukommt (z. B. Horstkemper & Tillmann 2008; Friebertshäuser 1992), fragt die vorliegende Studie – das oben skizzierte Desiderat aufgreifend – danach, wie

1 Wir verwenden einen weiten Peerbegriff, der sich an dem gleichartigen Status innerhalb der Institution der Universität und der damit verbundenen Ebenbürtigkeit festmacht, aber Freundschaftsbeziehungen, Freiwilligkeit des Kontakts oder Gleichaltrigkeit nicht zwingend voraussetzt (Köhler et al. 2016).

Lehramtsstudierende die Beziehung zu ihren Kommiliton:innen im Rahmen ihres Studiums ausgestalten. Für die Bearbeitung dieser Frage nimmt die Untersuchung zum einen eine berufsbioграфische Perspektive ein (z. B. Hericks et al. 2019); zum anderen wird an den Diskurs um (die Genese von) Lehrer:innenhabitus (Helsper 2019, 2018) angeschlossen.

Aus einer berufsbioграфischen Perspektive ist Professionalisierung als kontinuierlicher Entwicklungsprozess zu verstehen, in dessen Verlauf unterschiedliche – feldspezifische – Anforderungen bearbeitet werden müssen. Auch im Rahmen des Studiums werden die Studierenden mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert, die individuell ausgehandelt werden müssen. In unserer Studie fokussieren wir auf die Entwicklungsaufgabe der Kooperation (Hericks 2006) bzw. auf die phasenspezifische Reformulierung der Entwicklungsaufgabe als Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur:innen von Leineweber et al. (2021). Im Unterschied dazu fassen wir darunter insbesondere die Zusammenarbeit mit studentischen Peers im Rahmen des universitären Studiums, wobei unterschiedliche Kooperationskonstellationen (z. B. gemeinsame Prüfungsvorbereitung, Referate, inhaltlicher Austausch jenseits von Lehrveranstaltungen, universitäre Freizeitangebote) mitgedacht werden.

Aus einer habitustheoretischen Perspektive gehen wir zudem davon aus, dass einer Aushandlung bzw. Bearbeitung dieser Anforderungen implizite, handlungsleitende Wissensbestände zugrunde liegen. Helpers konzeptionelle Überlegungen zur Entwicklung von Lehrer:innenhabitus lassen sich aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive (Bohnsack 2012) dahingehend reformulieren, dass sich in den angeführten Sozialisationskontexten, die relevant für die Entwicklung von Lehrer:innenhabitus sind, Erfahrungswissen ausbildet. Auf Basis des Erfahrungswissens in diesen Erfahrungsräumen entwickeln sich inkorporierte, für die Akteur:innen kaum zu explizierende Handlungsmuster. Die in das Studium mitgebrachten und in diesem auch transformierten impliziten und vor allem handlungsleitenden berufsbezogenen Wissensbestände fungieren dann „als praktischer Sinn“, der „implizit und routinisiert“ (Kramer & Pallesen 2019a, S. 82) die Bearbeitung von Anforderungen – nicht nur, aber auch im universitären Kontext – in Form eines Studierendenhabitus ermöglicht.

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung richtet sich also auf die Rekonstruktion der habitualisierten Handlungsmuster – praxeologisch-wissenssoziologisch gesprochen: auf die impliziten, handlungsleitenden Wissensbestände –, die die Ausgestaltung der Beziehungen zu Kommiliton:innen anleiten. Die impliziten, handlungsleitenden Wissensbestände von Akteur:innen fasst Ralf Bohnsack (u. a. 2012) als Orientierungsrahmen oder Habitus. Dabei beziehen wir uns in unserer Begrifflichkeit auf die ursprüngliche Konzeption der Praxeologischen Wissenssoziologie und folgen nicht den neueren metatheoretischen Annahmen sowie den damit verknüpften begrifflichen Veränderungen (u. a. Bohnsack 2017,

2014, 2013). Aus diesem Grund unterscheiden wir auch nicht zwischen einem Orientierungsrahmen im engeren und einem Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (siehe dazu auch Bressler 2023). Wenn wir in diesem Beitrag von Orientierungen sprechen, meinen wir immer Orientierungsrahmen und beziehen uns damit auf einen Ausschnitt des Studierendenhabitus, der die Gestaltung der Peer-Beziehungen als einen Aspekt der studentischen Handlungspraxis strukturiert. In Zeiten der Corona-Pandemie war der Zugang zu Studierenden angesichts der Digitalisierung der Lehre erschwert, was Auswirkungen auf die Samplebildung hatte. Die Kontaktaufnahme zu den Studierenden erfolgte über Kolleg:innen, die sich bereit erklärt hatten, eine Anfrage zur Teilnahme an einer Untersuchung zu Studienerfahrungen an ihre Studierenden weiterzuleiten. Dabei handelte es sich um Kolleg:innen aus den Fächern Deutsch und Mathematik. Befragt wurden sieben Masterstudierende, die entweder das Unterrichtsfach Mathematik oder Deutsch studieren. Deren anderes Unterrichtsfach ergab sich somit zufällig und wurde nicht gezielt ausgewählt (siehe Tab. 1). Die Masterphase wurde als besonders geeignet erachtet, da die Studierenden bereits über einige Erfahrungen mit der Gestaltung von Beziehungen zu ihren Kommiliton:innen – vor allem auch in Präsenzsituationen vor der Corona-Pandemie und den damit verbundenen Schließungen der Universität – verfügen.

Tab. 1: Übersicht über die Befragten

Interviewcode	Pseudonym	Unterrichtsfach 1	Unterrichtsfach 2
Mathe_Stud2_Aw	Alina Lara Froese	Mathematik	Sozialwissenschaften
Mathe_Stud2_Cw	Claudine Neu	Mathematik	Biologie
Mathe_Stud2_Dw	Djamalia Youssef	Mathematik	Englisch
Mathe_Stud1_Nm	Nathan Falke	Mathematik	Katholische Religion
Deutsch_Stud1_Aw	Ann-Kathrin Steinbrink	Deutsch	Katholische Religion
Deutsch_Stud1_Bw	Beth Schubert	Deutsch	Musik
Deutsch_Stud1_Cw	Claudia Tomaszek	Deutsch	Katholische Religion

Zur Erhebung wurde als Interviewmethode das Episodische Interview nach Uwe Flick (2011) gewählt. Diese Interviewform ermöglicht durch eine offene Frageform die Generierung von Erzählungen und erlaubt den Interviewten individuelle Relevanzsetzungen bei gleichzeitiger Möglichkeit für den Interviewer bzw. die Interviewerin, thematische Impulse zu setzen. Im Zentrum der Fragen des Leitfadens standen die Bildungslaufbahn bis zum Studium und allgemein die Studienerfahrungen. In diesem Zusammenhang wurden die Studierenden aufgefordert, von ihrem Studienalltag und ihren Studienerfahrungen zu erzählen. Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels der Dokumentarischen Methode (Nohl

2017; Bohnsack 2014). Mit ihren Schritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation erlaubt diese eine Analyse von Erfahrungen im Sinne einer „Erlebnisschichtung“ (Mannheim 1964, S. 535f.) und damit eine Rekonstruktion der der Handlungspraxis zugrundeliegenden habituellen Orientierungen.

4 Empirische Befunde

Im Folgenden möchten wir anhand von zwei Fällen (Nathan Falke und Alina Lara Froese) herausarbeiten, wie Studierende die Beziehung zu ihren Kommiliton:innen im Rahmen ihres Lehramtsstudiums gestalten, d. h., welche impliziten, handlungsleitenden Wissensbestände der Beziehungsgestaltung zugrunde liegen. An den beiden Fällen lassen sich kontrastierende Orientierungen herausarbeiten, die die Handlungspraxis der Studierenden trotz ähnlicher Erfahrungen in ihrem Studium mit Blick auf an sie gestellte Anforderungen leitet. Beide Befragten studieren Mathematik; Nathan gibt als zweites Studienfach katholische Religion an, Alina studiert als zweites Fach Sozialwissenschaften.

Auf der Ebene der formulierenden Interpretation zeigt sich, dass beide auf die Aufforderung, von ihren Erfahrungen am Anfang ihres Studiums zu erzählen, mit der Schilderung ihres Kontakts zu Kommiliton:innen beginnen bzw. im Fall von Alina nach einer ersten Beschreibung anfänglicher Belastung aufgrund langer Anfahrten zur Universität darauf zu sprechen kommen. Diese Thematisierung der Beziehung zu Peers ist jeweils nicht in dem Erzählimpuls angelegt, sondern Peer-Beziehungen werden von beiden Studierenden gleichermaßen von sich aus angesprochen. Im Vergleich der Fälle fällt auf, dass beide bereits von Studienbeginn an das Mathematikstudium als hoch anspruchsvoll wahrnehmen und ständig befürchten, wie viele ihrer Kommiliton:innen an den hohen Anforderungen zu scheitern. Diesen Bewährungsdruck innerhalb des Mathematikstudiums versuchen beide gleichermaßen durch die Zusammenarbeit mit ihren Kommiliton:innen zu bewältigen.

Diese geteilte Handlungspraxis, d. h. die Bearbeitung des Bewährungsdrucks durch fachlichen Austausch mit Kommiliton:innen, die in den Interviews geschildert wird, ist jedoch durch unterschiedliche habituelle Orientierungen geprägt. Die entsprechenden Rekonstruktionen sollen im Folgenden dargestellt werden. Das Augenmerk der reflektierenden Interpretation richtet sich dabei auf die „Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens*, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird“ (Bohnsack 2014, S. 135, Herv. i. Orig.).

4.1 *Nathan Falke: Orientierung an Kommiliton:innen als Mitstreiter:innen im existenziellen Kampf gegen das Scheitern im Studium*

Bei dem folgenden Transkriptausschnitt handelt es sich um die Replik von Nathan auf die Aufforderung, von seiner ersten Zeit an der Universität zu erzählen. Dabei kommt er direkt auf seinen Kontakt zu Mitstudierenden zu sprechen.

ja also ich **war** im °im° Vorkurs Mathe, °also° da gibts ja immer vor dem: äh Semester sozusagen °schonmal° den Teil wo schon mal vorausgesehen wird, äh //@(..)@// @(..)@ **und ähm** (.) ich hatte das Glück dass ich mit äh einem: Freund aus der Grundschule dann zusammen angefangen habe, in Mathe der studiert Mathe Sport, (1) u:nd äh insofern **war=s** etwas leichter, (.) ähm war auch schön: n- nach acht Jahren Unterbrechung auch wieder zusammen äh (.) ähm zu arbeiten und zusammen; zu studieren, das war ganz angenehm, (Mathe_Stud1_Nm, Z. 525-531²)

Diese erste Beschreibung von Peer-Beziehungen erfolgt im Kontext der im Mathematikstudium üblichen Vorbereitungskurse, die für Erstsemesterstudierende in den Wochen vor Beginn der Vorlesungszeit angeboten werden. Nathan beschreibt diese Kurse jedoch nicht als Vorbereitung und Erleichterung des Starts in das Mathematikstudium, sondern als Bewährungsprobe, mit der selektiert wird („wo schon mal vorausgesehen wird“). Diese Wahrnehmung einer ständig drohenden Selektion durch die hohen Anforderungen im Mathematikstudium durchzieht das gesamte Interview. Dabei dokumentieren sich kondensiert an späterer Stelle in der Fokussierungsmetapher „Schwert des Scheiterns“, das sichtbar über einem schwebt (Z. 698-700), die Erfahrung einer stetigen Gefahr für das eigene „[Ü]berleben“ (Z. 706), der Entwurf einer Dramatik der Anforderungssituation und die Orientierung am (Mathematik-)Studium als kontinuierlicher, existenzieller Kampf, bei dem man „die Einschlüge immer näher kommen“ (Z. 694f.) sieht. Dieser schon vor Beginn der eigentlichen Lehrveranstaltungen wahrgenommene Bewährungsdruck bildet den Hintergrund, vor dem Nathan die Beziehung zu Mitstudierenden verhandelt und diese dementsprechend für ihn Bedeutung erhalten. Dies lässt sich an verschiedenen Stellen des Transkripts rekonstruieren. Im obigen Transkriptausschnitt verhandelt Nathan die Beziehung zu einem Kommilitonen, den er noch aus der Grundschulzeit kennt, als Hilfe bei der von ihm wahrgenommenen Bewährungsprobe („hatte das Glück“, „insofern **war=s** etwas leichter,“). Diese Hilfe wird ihm zufällig in Form von „Glück“ ohne sein aktives Zutun zuteil, erleichtert aber den Einstieg. Nathan entwirft die Bekanntschaft damit als günstigen Umstand für eine Bewährung angesichts des Selektionsdrucks, und bezieht sie auf gemeinsames Lernen und Arbeiten („zusammen äh (.) ähm zu arbeiten“) und z. B. nicht auf Freude über sozialen Anschluss durch eine biografische Vertrautheit, wie im Kontrast (u. a.) mit dem Fall Alina deutlich wird. Was

2 Transkriptionsnotation hier und im Folgenden nach TiQ (Bohnsack 2014).

sich in diesem Ausschnitt andeutet, ist charakteristisch dafür, wie Nathan auch im Folgenden seine Interaktion mit und Beziehung zu Mitstudierenden verhandelt.

Ja also man hat sich natürlich also vor Corona hat man sich natürlich. äh auf=m; Campus noch getroffen, und hat auch zusammen über Aufgaben gesprochen; hat ähm versucht die zusammen, (.) **ja** sozusagen anzustoßen, (.) ich persönlich; (1) war jetzt nicht so derjenige der jetzt in Gruppen die dann auch. komplett bearbeitet hat, (.) also ich habe mich dann eher ausgetauscht über Ansätze, wie man: wie man sozusagen dran gehen muss, (.) und eben bei den wo man dann völlig äh @(.).@ //@(.).@// verzweifelt is in Mathe dass man. dann natürlich nochmal Leute angeschrieben hat bei dem=man wusste dass die die wahrscheinlich haben, und dass die ein dann nochmal (.) sozusagen da weiterhelfen (.) ja (.) und das hat sich durch Corona natürlich. alles ins Digitale verlagert °und is° dadurch ähm (.) tendenziell auch nich einfacher geworden, weil=s natürlich nicht mehr spontan stattfindet
(Mathe_Stud1_Nm, Z. 554-564)

Er verhandelt die Beziehungen zu seinen Kommiliton:innen im Rahmen der Bewältigung des erfahrenen Bewährungsdrucks. Seine Beziehung zu Peers erlangt für Nathan Bedeutung vorrangig bei der Bearbeitung der wöchentlichen Übungsblätter. Dabei deutet sich hier ähnlich wie im obigen Ausschnitt, in dem Nathan die Möglichkeit der Zusammenarbeit aufgrund bestehender Bekanntschaft als „Glück“ und damit als günstigen Umstand ohne sein Zutun fasst, eine Zufälligkeit und Passivität im Herstellen von Kontakt zu und Austausch mit Peers an („vor Corona hat man sich natürlich. äh auf=m; Campus noch getroffen, und hat auch zusammen über Aufgaben gesprochen; [...] das hat sich durch Corona natürlich. alles ins Digitale verlagert °und is° dadurch ähm (.) tendenziell auch nich einfacher geworden, weil=s natürlich nicht mehr spontan stattfindet“). Die Zufälligkeit und Passivität stellen einen positiven Horizont gegenüber der durch die Pandemie erzwungenen aktiven Kontaktsuche dar. Dem korrespondiert, dass Nathan offenbar wenig bestrebt ist, längerfristige Beziehungen zu seinen Kommiliton:innen aufzubauen und zu pflegen. Vielmehr versteht er seine Kommiliton:innen als Mitstreiter:innen, die zwar mit den gleichen Problemen konfrontiert sind und punktuell „weiterhelfen“ bzw. Anstöße zur Lösung geben („versucht die zusammen, (.) ja sozusagen anzustoßen“, „ausgetauscht über Ansätze, wie man sozusagen dran gehen muss“), aber mit denen Nathan nicht als stete Partner:innen gemeinschaftlich in Zusammenarbeit gegen ein Scheitern im Studium kämpft. Der Austausch ist damit eng auf eine punktuelle Unterstützung und Lösungsorientierung begrenzt. Durch den Wechsel des Personalpronomens (man, ich) betont Nathan auch auf performativer Ebene, dass es ihm bei dem Kontakt zu seinen Kommiliton:innen nicht um einen engeren Austausch geht; das gemeinsame Arbeiten mit Kommiliton:innen ist nicht die von ihm präferierte und vollzogene Arbeitsweise.

Es dokumentiert sich insgesamt für die Gestaltung von Peerinteraktionen und -beziehungen eine Orientierung an Kommiliton:innen als Mitstreiter:innen im

existenziellen Kampf gegen das Scheitern im Studium. Dabei gibt es eine deutliche Differenz zwischen der Beziehung zu den Peers im Mathematikstudium und denen im Studium der katholischen Religionslehre. Von Interaktionen mit Kommiliton:innen erzählt Nathan ausschließlich im Rahmen seines Mathematikstudiums und dann im Zusammenhang mit dem oben herausgearbeiteten Bewährungsdruck. Von seinen Kommiliton:innen in katholischer Religionslehre spricht er hingegen kaum – und wenn, dann nicht von Interaktionen mit ihnen. Vielmehr nimmt er eine Beobachterposition ein und taucht selbst in den Erzählungen nicht auf. Auf der Ebene der performativen Performanz handelt es sich bei den Schilderungen zu Kommiliton:innen im Religionsstudium um weniger dichte und emotional aufgeladene Passagen als bei denjenigen zu Kommiliton:innen in Mathematik.

Gleichzeitig unterscheidet sich nicht nur, wie Nathan über Kommiliton:innen im Mathematikstudium und in dem der katholischen Theologie berichtet. Katholische Theologie bildet für Nathan auch hinsichtlich des Anspruchsniveaus einen Gegenhorizont zum Mathematikstudium. Den existenziellen Kampf gegen das Scheitern im Studium erlebt er als charakteristisches Merkmal des Studienfachs Mathematik, während katholische Theologie „kein Fach [sei] wo man jetzt wenn man nich ganz auf den Kopf gefallen is: °ähm° dran scheitert“ (Z. 704-706). Vor diesem Hintergrund bekräftigt die geringe Bedeutung, die Nathan Peer-Beziehungen innerhalb der katholischen Religionslehre beimisst, noch einmal die rekonstruierte Orientierung an Mitstudierenden als Mitstreiter:innen im existenziellen Kampf. Denn als solchen erlebt Nathan das Studium katholischer Religionslehre schließlich gerade nicht.

4.2 Alina Lara Froese: Orientierung an Kommiliton:innen als sozialer Anschluss und Gefährt:innen

Wir betrachten wie im Fall Nathans bei Alina Froese die Reaktion auf die Aufforderung, die Zeit des Übergangs und des Einstiegs in das Studium zu beschreiben. Nach einer ersten Beschreibung der anfänglichen Belastung durch lange Anfahrten zur Universität fokussiert Alina auf soziale Beziehungen an der Universität. Eine Universität sei „ja am Anfang erstmal wirklich vollkommen unpersönlich“ (Mathe_Stud2_Aw, Z. 505f.) und man habe „erstmalig wirklich niemanden den man von vorher kenn[e], den man sag ich mal irgendwie mitnehmen [könne]“ (Mathe_Stud2_Aw, Z. 507f.). Dies führt Alina wie folgt aus:

ich bin jetzt kein verschlossener Mensch aber ich bin jetzt auch nich wer weiß wie offen, sodass es mir schon erstmal schwerfällt auf andere Leute zuzugehen, (1) un:d dann hat ich aber am Anfang auch n paar Leute gefunden in Mathe, ähm weil=s ja auch gerad in Mathe wichtig is dass man da irgendwie Leute hat, weil sonst äh; (.) is=es glaub ich sehr sehr schwierig wenn man nich gerade; (.) weiß ich nich; wer weiß wie gut is, (.) mh: un:d die habm aber alle nach dem ersten Semester abgebrochen, sodass ich dann im

zweiten Semester wirklich komplett alleine war und; das war wirklich für mich so;; das Allerschlimmste, (Mathe_Stud2_Aw, Z. 508-515)

In diesem Ausschnitt kommt Alina wie Nathan auf die als hoch erfahrenen Anforderungen, den Bewährungsdruck im Mathematikstudium und den fachlichen Austausch unter den Kommiliton:innen zu sprechen. Allerdings erhalten die Peerkontakte und die gegenseitige Unterstützung anders als bei Nathan ihre Bedeutung nicht primär innerhalb des Bezugsrahmens der wahrgenommenen Herausforderungen des Studiums und deren Bewältigung. Bei Alina steht die soziale Integration in ihrer emotionalen Bedeutsamkeit im Vordergrund. Dies zeigt sich u. a. darin, dass sie auf das wahrgenommene Anforderungsniveau in einer argumentativen Hintergrundkonstruktion Bezug nimmt. In der beschreibenden und erzählerischen Vordergrundkonstruktion stehen dagegen die anfänglichen Schwierigkeiten, sozialen Anschluss zu finden und zu halten, und damit die soziale Einbindung selbst im Zentrum. Ferner sind die Schwierigkeiten sozialen Anschlusses in der Sequenzialität der Darstellung der Notwendigkeit gegenseitiger Unterstützung im Mathematikstudium vorgeordnet (siehe zudem „weil=s ja *auch* gerade in Mathe wichtig is“). Zudem betont Alina in dem obigen Ausschnitt die hohe emotionale Belastung durch die Einsamkeit nach Verlust der ersten Bezugsgruppe („sodass ich dann im zweiten Semester wirklich komplett alleine war und; das war wirklich für mich so;; das Allerschlimmste,“). Alina bezieht sich damit auf die Universität vorrangig als Ort der Vergemeinschaftung. Darin deutet sich bezogen auf die Interaktion mit Mitstudierenden und die Gestaltung von Peer-Beziehungen das Primat einer Orientierung an sozialer Eingebundenheit an. Gleichzeitig ist deren Enaktierungspotenzial zu Beginn des Studiums gering, was sich jedoch im Verlauf des Studiums ändert, wie in dem folgenden Transkriptausschnitt deutlich wird.

Also ich würd sagen in Mathe äh:m; (1) is=es so=n bisschen vertrauter, so=n bisschen: schulischer sag ich sogar fast mittlerweile, weil man kennt irgendwann alle Leute, dadurch dass es sich ja im Laufe der Jahre auf nen @immer@ kleineren Kern zusammenschumpft, (.) äh:m; (.) und dann gibt=s auch eigentlich kein Semina:r mehr; gerade im Master hat man ja dann fast nur noch Seminare wo man; die anderen nich kennt, das find ich eigentlich immer ganz schön, (.) in Sowi is das nich ganz so da=s sehr viel mehr Studierende gibt und es auch bis zum Ende sehr viele bleiben, (.) äh:m; (.) und ich hab auch so=n bisschen das Gefühl dadurch dass man sich in Mathe so=n bisschen mehr durchbeißen muss, Sowi fand ich jetzt persönlich nich anspruchsvoll zu studieren, // mhm// also das=s neben Mathe immer so=n bisschen nebenher gelaufen, (.) is=es auch so=n bisschen, weiß nich in Mathe so denkt man, ach wir habm alle zusammen gelitten, wir habm alle zusammen die Zeit überstanden, das hab ich jetzt in Sowi; (.) gar nicht, (.) aber das liegt vielleicht auch einfach daran dass ich, wie gesagt zu Sowi auch den Bezug überhaupt nich so: hab; also für mich gab=s irgendwie immer nur Mathe, (.) un:d ähm; (.) Sowi hat man dann halt irgendwie mitgemacht so; //mhm// das das war immer so mein Gefühl (Mathe_Stud2_Aw, Z. 621-635)

In dieser Passage vergleicht Alina ihr Studium der Fächer Mathematik und Sozialwissenschaften. Mit Blick auf die sozialen Beziehungen unter den Studierenden, das eigene Gefühl der sozialen Eingebundenheit und das fachliche Anforderungsniveau stellen die beiden Fächer „wechselseitig füreinander Gegenhorizonte“ dar (Bohnsack 1989, S. 27). Während Alina in Mathematik die Vertrautheit der Studierenden („so=n bisschen vertrauter“) betont und eine Ähnlichkeit zu dem biografisch bekannten schulischen Kontext („so=n bisschen: schulischer“, „weil man kennt irgendwann alle Leute“) sieht, stellen die Sozialwissenschaften einen negativen Gegenhorizont dar. In diesem Fach erfährt Alina keine soziale Einbindung oder ein entsprechendes Zugehörigkeitsgefühl („in Sowi is das nich ganz so“). Dass man im Masterstudium in Mathematik keine Seminare mehr habe, „wo man; die anderen nich kennt“, finde sie „eigentlich immer ganz schön“. Im Kontrast zu Nathan, der die schwindende Zahl von Kommiliton:innen aufgrund von Studienabbrüchen und Fachwechseln mit der auf einen existenziellen Kampf verweisenden Metapher ‚näherkommender Einschläge‘ (s.o.) beschreibt, fasst Alina diesen Umstand mit der Metapher des ‚Zusammenschrumpfens‘ „auf nen @immer@ kleineren Kern“. Diese Metapher stellt statt der Gefahr eigenen Scheiterns die eingeschworene Gemeinschaft der verbleibenden Studierenden ins Zentrum, denen gemeinsam gelungen ist, dem Bewährungsdruck standzuhalten. Die Studiensituation in Mathematik verhandelt Alina im Rahmen der sozialen Eingebundenheit und des persönlichen Wohlbefindens.

Neben den Peer-Beziehungen greift Alina in dieser Passage auch noch einmal den wahrgenommenen Bewährungsdruck und die damit verbundene Belastung im Mathematikstudium auf. Diese stiften für Alina ein Gemeinschaftsgefühl durch eine gegenseitige emotionale Unterstützung, eine Gemeinschaft von Gefähr:innen, die die Strapazen des Studiums gemeinsam durchlitten und schlussendlich bewältigt haben („in Mathe so denkt man, ach wir habm alle zusammen gelitten, wir habm alle zusammen die Zeit überstanden,“). Peer-Beziehungen und soziale Eingebundenheit bilden daher die Rahmung, innerhalb derer Alina Bewährungsdruck und Belastung im Studium verhandelt. Im Unterschied dazu bilden bei Nathan umgekehrt Bewährungsdruck und Belastung im Studium die Rahmung, innerhalb derer er Peer-Beziehungen und Austausch unter den Studierenden verhandelt.

5 Diskussion

Sowohl Alina als auch Nathan erfahren das Mathematikstudium als hoch anspruchsvoll und selektiv. Beide versuchen angesichts dieses Bewährungsdrucks, die Anforderungen des Mathematikstudiums durch fachlichen Austausch mit ihren Mitstudierenden zu bewältigen und damit ein Scheitern im Studium zu vermeiden. Damit schildern sowohl Alina als auch Nathan eine z.T. ähnliche

Handlungspraxis mit Blick auf ihre Peer-Beziehungen, nämlich den Austausch über die wöchentlichen Übungsaufgaben und die gemeinsame Auseinandersetzung mit Studieninhalten. Trotz dieser Gemeinsamkeiten konnten wir für die beiden Fälle unterschiedliche Orientierungen rekonstruieren, die der Gestaltung von Peer-Beziehungen zugrunde liegen. Während sich bei Nathan eine Orientierung an Mitstudierenden als Mitstreiter:innen im existenziellen Kampf gegen das Scheitern im Studium dokumentiert, ist für Alina eine Orientierung an Kommiliton:innen als sozialer Anschluss und Gefährt:innen kennzeichnend. Mit Blick auf die Bearbeitung der (phasenspezifisch ausgeformten) Entwicklungsaufgabe Kooperation im Rahmen des Studiums deuten die Befunde auf eine Relevanz von strukturellen Rahmenbedingungen in den Studiengängen als ein Merkmal des Sozialisationskontexts Hochschule hin, in dem sich Studierendenhabitus ausbilden und reproduzieren. So scheinen die Studienbedingungen unterschiedliche Impulse für eine Auseinandersetzung mit dieser Entwicklungsaufgabe zu bieten. Aus den Rekonstruktionen geht hervor, dass beide Studierende ihre Orientierung lediglich in einem Studienfach enactieren. Während für Alina und Nathan Peer-Beziehungen im Mathematikstudium eine Rolle spielen, erscheinen sie im Studium der Sozialwissenschaften bzw. katholischen Religionslehre (und der Bildungswissenschaften) deutlich weniger relevant. Alina weist explizit auf ihren fehlenden sozialen Anschluss innerhalb ihres Studiums der Sozialwissenschaften hin; bei Nathan lässt sich dies vorrangig im Vergleich zu den Schilderungen über das Mathematikstudium rekonstruieren. In verschiedenen Studienfächern scheinen sich daher unterschiedliche Möglichkeiten der Enaktierung zu bieten.

Die beiden von uns hier vorgestellten Fälle zeigen, dass ein Mathematikstudium mit seinem hohen Bewährungsdruck und den wöchentlichen Übungsaufgaben geradezu einfordert, sich der Entwicklungsaufgabe Kooperation zu stellen. In den beiden Fällen deutet sich ebenfalls an, dass die Studierenden einen Erfolg im Studium anderer Fächer auch ohne umfangreiche Kooperationszusammenhänge für erreichbar halten. Gleichzeitig wurde deutlich, dass ein Mathematikstudium durch die wöchentliche Bearbeitung von Übungsaufgaben und die Vielzahl an Pflichtveranstaltungen erstens eine Kontinuität in den Peer-Beziehungen schafft, die Aushandlungsprozesse für die Ausgestaltung einer Zusammenarbeit initiiert und längerfristige Kooperationsbeziehungen unterstützt (siehe auch Meister 2020). Verbunden sind die Mathematikstudierenden zweitens durch das gemeinsame Anliegen, durch die Zusammenarbeit gemeinsam die Anforderungen zu bewältigen und ein Scheitern zu vermeiden.

Die strukturellen Rahmenbedingungen von Studienfächern können also eine Auseinandersetzung mit der Entwicklungsaufgabe der Kooperation befördern. Die Rahmenbedingungen und somit auch die jeweiligen Studienfächer geben allerdings nicht den Modus der Bearbeitung vor, wie die kontrastierenden Orientierungen von Nathan und Alina illustrieren. Daher scheinen dem Studium

vorgelagerte Erfahrungen bei der Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe eher eine Rolle zu spielen (Košinár & Laros 2022; Idel & Kahlau 2018).

An obige Ergebnisse schließt sich die weiterführende Frage nach der Bedeutung der Studienerfahrungen und der rekonstruierten Orientierungen für die Formung des Lehrer:innenhabitus an. Diese können wir auf der Grundlage unseres Datenmaterials nicht beantworten. In weiterführenden Untersuchungen wäre empirisch zu erschließen, was mit derartigen Erfahrungen zur Interaktion mit Kommiliton:innen im Studium und solchen dabei handlungsleitenden Orientierungen für die weitere Lehrer:innenhabitusentwicklung angelegt sein könnte. Zu fragen wäre also, wie diese Erfahrungen und Orientierungen einzelnen Dimensionen des aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive als mehrdimensional zu denkenden Lehrer:innenhabitus zugrunde liegen könnten.

Literatur

- Bohnsack Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [9. Aufl.]. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In Karin Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119-153). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94119-6_5
- Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bressler, Christoph (2023). *Lehrende und Lernende: eine asymmetrische Beziehung. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6006>
- Buote, Vanessa M., Pancer, S. Mark, Pratt, Michael W., Adams, Gerald, Birnie-Lefcovitch, Shelly, Polivy, Janet & Wintre, Maxine Gallander (2007). The Importance of Friends: Friendship and Adjustment Among 1st-Year University Students. *Journal of Adolescent Research*, 22 (6), S. 665-689. <https://doi.org/10.1177/0743558407306344>
- Flick, Uwe (2011). Das Episodische Interview. In Gertrud Oerlich & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 273-280). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17
- Friebertshäuser, Barbara (1992). *Übergangphase Studienbeginn: Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim: Juventa.
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, Werner (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno 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, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90060-5>

- Hericks, Uwe, Keller-Schneider, Manuela & Bonnet, Andreas (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In Marius Haring, Carsten Rohlf & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597-607). Münster & New York: Waxmann.
- Horstkemper, Marianne & Tillmann, Klaus-Jürgen (2008). Sozialisation in Schule und Hochschule. In Klaus Hurrelmann, Matthias Grundmann & Sabine Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* [7. Aufl.] (S. 290-305). Weinheim: Beltz.
- Huber, Ludwig, Liebau, Eckart, Portele, Gerhard & Schütte, Wolfgang (1983). Fachcode und studentische Kultur: Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In Egon Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung* (S. 144-170). Weinheim: Beltz.
- Idel, Till-Sebastian & Kahlau, Jana (2018). „Professionalisierung in Studien-Praxis-Projekten. Beziehungsgestaltung und Rollenkonstruktion in gemeinsamen Entwicklungsvorhaben von Studierenden und Lehrkräften.“ In Michaela Artmann, Marie Berendonck, Petra Herzmann & Anke Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 242-258). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, Manuela (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen* [2. Aufl.]. Münster & New York: Waxmann
- Köhler, Sina-Mareen, Krüger, Heinz-Hermann & Pfaff, Nicolle (2016). Peergroups als Forschungsgegenstand – Einleitung. In Ders. (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 11-33). Opladen: Barbara Budrich.
- Košinár, Julia (2021). Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien. In Tobias Leonhard, Petra Herzmann & Julia Košinár (Hrsg.), *„Gau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 91-108). Münster & New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992844>
- Košinár, Julia & Laros, Anna (2022). The genesis of the teacher habitus—a longitudinal study with Swiss primary teacher students. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12 (2), S. 255-274. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00350-w>
- Košinár, Julia & Laros, Anna (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung. Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 157-174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kowalski, Marlene (2022). „Ich kanns kaum erwarten“ – Herausbildung von Studierendenhabitus des Lehramts zwischen dem Rückblick auf die eigene Schulzeit und dem Ausblick auf die erste Praxisphase. *Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung*, 4. <https://doi.org/10.18442/hibs4-4>
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2019a). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In Ders. (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019b). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krinninger, Dominik (2016). Freundschaft und Studienzeit. In Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger & Nicolle Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 427-437). Opladen: Barbara Budrich.
- Leineweber, Sabine, Billich-Knapp, Melanie & Košinár, Julia (2021). Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (3), S. 475-490. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00323-5>
- Liegmann, Anke & Racherbäumer, Katrin (2019). Vom Praxissemester bis zum Vorbereitungsdienst: Perspektiven auf Heterogenität und Norm. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, S. 122-134. <https://doi.org/10.25656/01:23723>

- Mannheim, Karl (1964 [1928]). Das Problem der Generationen. In Ders., *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (eingeleitet u. hrsg. von Kurt H. Wolff) (S. 509-565). Berlin: Luchterhand.
- Meister, Nina (2020). „Für unsereins gilt: Mathematik ist 'n Team sport“ – Fachkulturelle Distinktionslinien im Sprechen von Lehramtsstudierenden über Mathematik und andere Fächer. In Uwe Hericks, Manuela Keller-Schneider, Wolfgang Meseth & Anna Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 128-142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode* [5. Aufl.]. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Püster, Inga (2021). *Mentoringgespräche über Englischunterricht Eine rekonstruktive Studie zum Professionalisierungspotential von Praxisphasen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor:innen

Bressler, Christoph, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: pädagogische Professionalität, Asymmetrie pädagogischer Beziehungen, Methodologie und Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Forschung

christoph.bressler@uni-due.de

Rotter, Carolin, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Professionalität und Professionsforschung an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenhabitus, Lehrer:innenprofessionalität, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund

carolin.rotter@uni-due.de

Teil 3: Empirische Studien

- d) Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden
in Bezug auf Themen von besonderer
bildungspolitischer Relevanz**

Magdalena Förster und Ralf Parade

„Sei alles – werde Lehrer“. Aushandlung und Aneignung berufsbezogener Subjektnormen durch angehende Lehrpersonen

Zusammenfassung

Öffentliche Diskurse über den Lehrberuf stehen aktuell wieder im Fokus wissenschaftlicher Auseinandersetzungen. Dabei ist wenig geklärt, welche Relevanz sie für Professionalisierungsprozesse besitzen. Für den Beitrag wurden Analysen öffentlicher Lehrer:innenbilder mit der Rekonstruktion einer Gruppendiskussion verschränkt, um so Subjektivierungsprozesse angehender Lehrpersonen nachzuzeichnen. Die Rekonstruktionen zeigen, wie antagonistische Subjektnormen einer entgrenzten Zuständigkeit – im Sinne von potenziell überfordernder Allzuständigkeit und idealisierender Omnipotenz – im Lehrberuf miteinander verwoben sind und wie sie von Lehramtsstudierenden ausgehandelt und angeeignet werden. Abschließend diskutieren wir vor diesem Hintergrund eine diskurstheoretische Perspektive auf Professionalisierung im Lehrberuf.

Schlüsselwörter

Lehrer:innenbilder, Professionalisierung, Dokumentarische Subjektivierungsforschung, Aneignung, Lehramtsstudium

Abstract

“Be anything – become a teacher.” Negotiation and acquisition of job-related subject norms by prospective teachers

Public discourses about the teaching profession are currently again the focus of academic debate. At the same time, the relevance of these discourses for professionalisation processes is not well understood. For this article, analyses of public images of teachers were combined with the reconstruction of a group discussion in order to trace subjectivation processes of student teachers. The reconstructions show how antagonistic subject norms of a delimited responsibility - in the sense of potentially overtaxing all responsibility and idealising omnipotence - are interwoven in the teaching profession and how they are negotiated and appropriated by student teachers. Finally, we discuss

a discourse-theoretical perspective on professionalisation of teachers against this context.

Keywords

Teacher Images, Professionalisation, Documentary Analysis of Subjectivation, Appropriation, Teacher Training

1 Der öffentliche Diskurs über den Lehrberuf

Diskurse über den Lehrberuf sind seit jeher von Ambivalenzen und Paradoxien durchzogen und unterlagen in der historischen Retrospektive Wandlungsprozessen und konjunkturellen Schwankungen (Enzelberger 2007). Bis heute changieren sie dabei zwischen übermäßiger Idealisierung und enttäuschter Herabwürdigung (ebd.), zwischen Wertschätzung des Berufes und Ablehnung seiner Repräsentant:innen (Rothland 2016, 2007) sowie zwischen latenter Anerkennung und manifester Abwehr (Tenorth 2012). Wenngleich nun öffentliche Diskurse über den Lehrberuf und die in diese eingelagerten Bilder in den vergangenen Jahren wieder vermehrt in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Aufmerksamkeit rücken (z. B. Matthes & Pallesen 2022) und öffentlichen Lehrer:innenbildern eine ähnlich habitualisierende Wirkung zugeschrieben wird wie dem Verlauf der eigenen Schüler:innen- und Lehrer:innensozialisation¹ (Matthes & Damm 2020, S. 127), so dominieren doch bisher Analysen, die entweder das explizite kommunikativ-generalisierte Wissen in den Blick nehmen, also „Oberflächenerscheinungen“ (Mannheim 1929, S. 46) öffentlicher Meinung zum Lehrberuf zusammentragen und kategorisieren (z. B. Köller et al. 2019; Blömeke 2005). Oder aber es werden zwar implizite Sinngehalte diskursiv prozessierender Bilder vom Lehrberuf rekonstruiert (z. B. Baar & Kampshoff 2022; Matthes & Damm 2020), die „Relation zwischen normativen Ordnungen und der alltäglichen Praxis bzw. den diese orientierenden Wissensstrukturen“ (Geimer 2017, S. 8) bleibt jedoch weitgehend aus der Analyse ausgespart. Dabei erscheint es gerade für Fragen der Professionalisierung im Lehramt wesentlich, diese in den Vordergrund zu rücken. Wir schließen also mit unserem Beitrag an die zentrale Perspektive einer Dokumentarischen Subjektivierungsforschung (Geimer & Amling 2019a, 2019b; Geimer 2017) an und fragen, wie das „Subjektivierungsangebot“ (Geimer & Amling 2019a, S. 24)

1 Ob Lehrer:innenbilder eine solche habitualisierende Prägekraft entfalten, ist u.E. eine empirische Frage. Ebenso bestehen Unsicherheiten, ob eine Abgrenzung gegenüber der eigenen Sozialisations- erfahrung bzw. sedimentierten Subjektivierungsgeschichte (Kuhlmann & Sotzek 2019) analytisch sinnvoll erscheint oder nicht vielmehr in seiner Verwobenheit rekonstruiert werden sollte. Die analytische Trennung von (im Zuge von eigenen Praxiserfahrungen, aber auch der Rezeption von Fremderfahrungen konstituiertem) Habitus und der Rezeption von Lehrer:innenbildern ist demnach zu überdenken.

eines diskursiv prozessierenden Lehrer:innenbildes von Lehramtsstudierenden aufgegriffen, zurückgewiesen, aus- oder umgedeutet wird, welche Relevanz es in ihrem Erfahrungsraum entfaltet und wie die Habitus der Akteur:innengruppe und die impliziten Sinngehalte des Bildes zu relationieren sind.²

Methodisch greifen wir dabei eine Kritik an der Dokumentarischen Subjektivierungsforschung auf, nach der diese eine methodologisch zwingende doppelte Analyseperspektive vermissen lasse und es daher nicht vermöge, diskursive Ordnungen und ihre subjektivierende Wirkmacht auf der Subjektebene relationieren zu können (Parade & Uhlendorf 2021, S. 235f., S. 239; Bosančić et al. 2019, S. 146; Schürmann et al. 2018, S. 859).

Zunächst (2.) werden wir den Forschungsstand zur Aushandlung und Aneignung kommunikativ-generalisierten Wissens unter Lehramtsstudierenden aufarbeiten und die Relevanz unseres Anliegens unterstreichen. Nach kurzer Vorstellung des Datenmaterials und unseres methodischen Vorgehens (3.) werden wir im nächsten Schritt (4.) die impliziten Sinngehalte eines empirischen Datums diskursiv prozessierender Lehrer:innenbilder komparativ rekonstruieren. Im Nachgang (5.) wird der Umgang Lehramtsstudierender mit jenem Lehrer:innenbild, der sich in den Verhandlungen einer Gruppendiskussion dokumentiert, nachgezeichnet. Schließlich tragen wir im Schlussteil (6.) die Ergebnisse zusammen und diskutieren vor diesem Hintergrund eine diskurstheoretische Perspektive auf Professionalisierung im Lehrberuf.

2 Forschungsstand zur Aushandlung und Aneignung kommunikativen Wissens unter Lehramtsstudierenden

Mit der Frage nach der Bedeutung öffentlicher Lehrer:innenbilder für Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium schließen wir inhaltlich und forschungsmethodisch an die neueren Entwicklungen der Dokumentarischen Methode an (bspw. Bonnet & Hericks 2019), verstärkt das Verhältnis von Norm und Habitus in den Blick zu nehmen. In aktuellen Forschungsarbeiten steht dabei häufig die Frage im Mittelpunkt, wie sich Studierende mit wahrgenommenen berufsbezogenen Normen des Lehrer:innenhandelns (z. B. bzgl. *schulischer Inklusion*: Viermann 2022; Gercke 2021; Gottuck 2021; *Heterogenität*: Liegmann & Racherbäumer 2019; *Fachkultur*: Meister 2018) oder institutionsbezogenen Normen des universitären Studiums (z. B. bzgl. *Forschenden Lernens*: Liegmann et al. 2018; *Kasustik*: Schmidt & Wittek 2021; Parade et al. 2020) und dessen schulpraktischer Anteile (Förster & Siegemund 2022; Leonhard et al. 2019; Košinár & Laros 2018; Košinár & Schmid 2017) auseinandersetzen.

2 Zur Rekonstruktion unterschiedlicher Umgangsformen bzw. Relationierungen, wie Aushandlung, (An-)Passung oder Aneignung, vgl. Geimer (2017, 2014).

In der Zusammenschau der Ergebnisse deutet sich ein diffiziles Verhältnis zwischen universitären und schulpraktischen normativen Ordnungen an, in dem Studierende dazu neigen, sich eher an der Schulpraxis, i. S. v. Bewältigung und Bewährung, zu orientieren und sich von universitären normativen Deutungsangeboten abzuwenden (Förster & Siegemund 2022; Parade et al. 2022; Schmidt & Wittek 2021; Gercke 2018). So kann die überwiegend routiniert-pragmatisch und utilitaristisch ausgerichtete Bearbeitung der Institutionsnormen des Studiums (Parade et al. 2020, S. 272ff.) als Ausdruck einer Orientierung an „verzweckte[r, d. Vf.] Ausbildung für die Praxis“ (Schmidt & Wittek 2021, S. 271) gedeutet werden. Plausibel ist dieser Befund auch vor dem Hintergrund, dass Orientierung gebende Lehrer:innenbilder nicht erst im Studium auf Studierende einwirken, sondern im wirkmächtigen Erfahrungsraum der eigenen Schulzeit eingelagert sind. Im „Schattenriss des Lehrerhabitus im Schülerhabitus“ (Helsper 2018, S. 32) sind positiv und negativ konnotierte Lehrfiguren bereits enthalten. Im Studium fungieren sie als Filter in der Wahrnehmung universitärer Lehrinhalte (ebd., S. 34f.).

Darüber hinaus gibt es aktuell empirische Hinweise darauf, dass auch medial repräsentierten Normen des Lehrens und Erziehens – eingelassen in filmische Darstellungen von Lehrpersonen – eine „katalysierende Funktion im Prozess der (berufsbezogenen) Bildung eines Habitus und insofern handlungsleitende Relevanz zugesprochen werden“ (Geimer & Capovilla 2022, S. 287) kann. In Anlehnung an die praxeologische Rezeptions- und Bildungsforschung nahmen Alexander Geimer und Dino Capovilla (2022) die Aneignung medialer Darstellungen von Lehrfiguren durch Lehramtsstudierende in den Blick und rekonstruierten in diesem Zusammenhang Subjektnormen des (idealen) Lehrer:in-Seins. Die „Subjektnorm eines individualisierenden Mentorings“ (ebd., S. 280, Herv. get.) unter Studierenden der Sonderpädagogik kommt über ein mehrdimensionales Identifikationsgeschehen mit medialen Repräsentationen von untypischen Lehrfiguren in Filmen („weisen Helfenden“, S. 287) zum Ausdruck. Aufgrund ihrer Analysen kommen die Autoren zu dem vorläufigen Schluss, dass „ein Kennen und Anerkennen [der o. g. Subjektnorm, d. Vf.] eher der Ausbildung vorgängig ist und zumindest *auch* in der (produktiven) Aneignung von medial repräsentierten Normen des Lehrens und Erziehens begründet ist“ (ebd., Herv. i. Orig.).

Der Beitrag von Geimer und Capovilla (2022) unterstreicht die Relevanz der Analyse von (medialen) Lehrer:innenbildern, wenngleich deren Funktion im Professionalisierungsgeschehen aktuell noch diskutiert wird. Wir schließen an diese Perspektive an und werfen einen triangulativen Blick auf die implizite Struktur öffentlich kommunizierter Lehrer:innenbilder *und* deren spezifische Aushandlung und Aneignung durch Studierende.

3 Primärstudie und erweitertes methodisches Vorgehen

Das empirische Material stammt aus einer Studie zu berufsbezogenen Orientierungsmustern von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf schulische Inklusion (Gercke 2021). Die zentrale Fragestellung war, welche berufs- und inklusionsbezogenen Normen Studierende wahrnehmen, wie sie damit umgehen und inwiefern es Unterschiede zwischen den Lehramtstypen Grund- (GS), Regelschule (RS) und Förderpädagogik (FÖ)³ gibt.

2015 wurden an der Universität Erfurt sieben Gruppendiskussionen entsprechend der „reflexiven Prinzipien“ nach Ralf Bohnsack (2021, S. 227ff.), bestehend aus jeweils sechs bis zehn Studierenden des gleichen Lehramtstyps, durchgeführt. Die Studierenden befanden sich am Ende ihres Hochschulstudiums. In den Gruppen wurde ein nahezu selbstläufiges Gespräch über das angestrebte Lehramt initiiert, gefolgt von Impulsen zu schulischer Inklusion und ihrem Studium. Der Eingangsimpuls adressierte die Studierenden als angehende Grundschullehrer:innen, Regelschullehrer:innen bzw. Förderpädagog:innen und rief dadurch bewusst einen professions- bzw. schulformbezogenen propositionalen Gehalt auf. Die Auswertung erfolgte mittels der Dokumentarischen Methode (ebd., S. 33ff.). Dabei wurden gemäß der Dokumentarischen Subjektivierungsanalyse auch argumentative Passagen in die Auswertung einbezogen (Geimer & Amling 2019a, S. 30; Geimer 2017, S. 7f.; Geimer 2012, S. 238). Diese konnten zusammen mit berufsbezogenen (Selbst-)Beschreibungen zu habitualisierten Wissensstrukturen ins Verhältnis gesetzt werden.

Im kontrastierenden Vergleich zeigten sich in allen Gruppen Omnipotenzzuschreibungen bezüglich des Lehrberufs sowohl im negativen als auch positiven Horizont der Orientierungsmuster. Die Studierenden bezeichneten sich in ihrem zukünftigen Beruf als „Allroundtalent“ (GS-Gruppe „Humboldt“⁴) oder „Mädchen für alles“ (FÖ-Gruppe „Dewey“) oder thematisierten den „Allround-Aspekt“ (RS-Gruppe „Rousseau“) oder die „Mischung aus mehreren Berufen“ (GS-Gruppe „Pestalozzi“). Die Bezugnahmen fielen stets schulform- bzw. professionsspezifisch aus. Das heißt, der dahinterliegende studentische Erfahrungsraum war eng mit der Grundschule, der Regelschule oder dem schulformunabhängigen förderpädagogischen Handeln verbunden (Gercke 2021, S. 296f.). Gemeinsames Element der studentischen Diskurse ist eine wiederkehrende mehrteilige, konjunktionale Wendung, man sei „*nicht nur ... , sondern auch ...*“, die auf eine vorseilende Abwehr einer Reduktion des Berufs hindeutet.

Die Diskussion der RS-Gruppe „Salzmann“ nahm in diesem Zusammenhang einen besonderen Verlauf, weil eine Studentin während der Diskussion ein Bild

3 Die z. T. standortspezifischen Bezeichnungen entsprechen den KMK-Lehramtstypen 1 (Primarstufe), 3 (Sekundarstufe I) und 6 (sonderpädagogisches Lehramt).

4 Die Gruppen tragen zufällig gewählte Namen historischer Persönlichkeiten der Pädagogik.

(siehe Abb. 1) auf ihrem Smartphone aufrief und die Gruppe es daraufhin in das Gespräch integrierte. Die Interaktionseinheit an dieser Stelle kann als Fokussierungsmetapher gedeutet werden. Gleichzeitig gewinnt das Material durch den Medienwechsel und den Bezug der Gruppe auf das Bild eine intermediale Dimension.



Abb. 1: „Sei alles – werde Lehrer“ (© abj 2015)

Die anschließende Analyse umfasst also nicht nur den kollektiven Umgang mit der öffentlichen Darstellung des Lehrberufs »in situ«, sondern auch ein mediales Artefakt, das wir als empirisches Datum diskursiv prozessierender Lehrer:innenbilder verstehen.

Um der fallspezifischen Besonderheit Rechnung zu tragen, verschränken wir die Analyseschritte der dokumentarischen Bild- und Textinterpretation (Gabriel et al. 2021; Matthes & Damm 2020; Böder & Pfaff 2019; Phillipps 2015) und beziehen uns in der Untersuchung des Bildes vor allem auf dessen planimetrische Struktur und „Schriftbildlichkeit“ (Böder & Pfaff 2019, S. 139ff.). Zur „Kompositionsvariation“ (Bohnsack 2021, S. 171, Herv. get.) ziehen wir zwei ähnlich gestaltete, empirische Vergleichsfälle heran. Wir rekonstruieren also die impliziten Sinngehalte des Bildes samt der darin eingelassenen impliziten Subjektnormen zum Lehrberuf. Im Anschluss daran zeigen wir im Sinne der Dokumentarischen

Subjektivierungsanalyse (Geimer & Amling 2019a, S. 26ff.), wie die Studierenden sich damit auseinandersetzen. Dadurch gewinnen wir einen empirisch fundierten Einblick in die Relation von diskursiv prozessierenden Normen und den Habitus angehender Lehrpersonen im konjunktiven Erfahrungsraum des Studiums.

4 Rekonstruktion eines empirischen Datums diskursiv prozessierender Lehrer:innenbilder

Das Bildhafte der Darstellung (siehe Abb. 1) konstituiert sich über die formale Komposition verschiedener Wörter, die zentrifugal-hierarchisch angeordnet sind. Dominiert wird die Darstellung von einem mittleren, vordergründigen Bereich, in dem das Wort „LEHRER“ in Großbuchstaben beinahe die gesamte Bildbreite einnimmt. Zentriert und in grammatikalisch korrekter Groß- und Kleinschreibung liegt darüber in kleinerer Schriftgröße die Wortgruppe nebst Bindestrich „Sei alles – werde“. Im oberen und unteren Bereich des Bildhintergrundes befinden sich in noch kleinerer Schriftgröße 35 Substantive. Es handelt sich um eine diffuse Zusammenstellung aus (mit unterschiedlichem symbolischem Kapital versehenen) Berufsbezeichnungen, Professionen, substantivierten Tätigkeiten und charakterisierenden Personenbeschreibungen. Alle Worte sind in einer serifenfreien Grotteskschrift (wahrscheinlich „Franklin Gothic Demi“) gesetzt worden. Die planimetrische Komposition (siehe Abb. 2) unterstützt die Einteilung in Vorder- und Hintergrund. Der großflächige, abgeschlossene Block in der Mitte erzeugt zudem einen dunkelblauen Rahmen am linken und rechten Seitenrand der durch ausufernde, geschwungene Feldlinien im oberen und unteren Bereich sowie einen rundlichen Bereich am unteren rechten Rand gebrochen wird. Im Allgemeinen hebt sich die weiße Schrift stark vom dunkelblauen Grund ab und betont die Relevanz des Geschriebenen.



Abb. 2: Planimetrie des Ausgangsbildes

Während sich die zentrierte imperativische Aufforderung in gewohnter Leserichtung sequenziell erschließt, finden die hintergründigen Begrifflichkeiten einen simultanen Ausdruck. Die chaotische Anordnung jener Begrifflichkeiten vermittelt keine Hierarchie oder Abfolge. Vielmehr hat es den Anschein, dass der Hintergrund spontan und beliebig mit einer Vielzahl an Begriffen gefüllt worden ist. Mit Blick auf die mikrotypografische Gestaltung wird eine Schriftart eingesetzt, die aufgrund ihrer optimierten Lesbarkeit häufig in der Werbung Anwendung findet. Alle Begriffe (außer das Logo) sind in dieser plakativen und sachlich-sterilen Schriftart gesetzt. Durch unterschiedliche Schriftgrößen kann eindeutig zwischen Haupt- und Nebenbotschaft unterschieden werden: Die klare Aufforderung steht im (zentrierten) Vordergrund, die (entgrenzte) Erklärung erfolgt hintergründig. Auf ikonografischer Ebene entsteht insgesamt der Eindruck einer „Werbebotschaft“, die durch die Platzierung des Logos der „Arbeitsgemeinschaft Bayerischer Junglehrer“ (abj)⁵ am unteren Rand des Bildes einen eindeutigen Urheber hat.

5 Es handelt sich um eine Gruppierung im Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV). Das Bild wurde 2015 als Posting auf deren Homepage veröffentlicht (<https://www.blv.de/typo3temp/pics/adf5f8d95f.jpg> Zugegriffen: 16. Juli 2017) und über die Social Media Plattform Twitter von verschiedenen Privatpersonen geteilt. Mittlerweile wurde die Verbandsstruktur, inkl. Logo und Homepage, verändert. Die abj ist jetzt in den Jungen BLVV übergegangen. Auf die ausführliche Interpretation des Logos wurde hier aus Platzgründen verzichtet. Wesentlich erscheint,

So wird im zentrierten Teil im Zuge der Verwendung der zweiten Person Singular Imperativ eine Nähe zu der:dem Adressat:in suggeriert und eine informelle Rahmung erzeugt. Unter Einbeziehung der Quelle handelt es sich also um eine Nachricht von Lehrpersonen an (angehende) Lehrpersonen.

Bei genauerer Textinterpretation wohnt der Aufforderung, alles zu „sein“ (nicht etwa zu „machen“), eine Unmöglichkeit inne, insofern die darin vermittelte Gleichzeitigkeit der Gegensätze und die pantheistische Idee der Identität mit allem eine Gottähnlichkeit heraufbeschwört bzw. diese in Appellform eingefordert wird.

Hieran schließt die Aufforderung zu einem, aktuell noch un abgeschlossenen Werdungsprozess an. Lehrer:in-Werden stellt damit a.) die Anleitung zur Realisierung der ersten Aufforderung dar, oder aber b.) es handelt sich gar um eine infinite Steigerung des Göttlichen in dem Sinne, dass man selbst, wenn man alles wäre, noch immer nicht den Status des Lehrberufs erreicht hätte.⁶ In beiden Fällen handelt es sich um eine deutliche Erhöhung des Lehrberufs, wird dieser entweder als allumfassend oder gar noch darüber hinausweisend charakterisiert. Jene Überhöhung drückt sich auch mikrotypographisch in der ausschließlichen Verwendung von Großbuchstaben und der zentrierten, größten im Bild befindlichen Schrift für das Wort „LEHRER“ aus.

Den bereits in der überzeichneten Aufforderung immanenten, nun aber noch augenscheinlicher werdenden (karikierenden) Bruch der zentralen Botschaft stellt der Hintergrund dar, in dem elaboriert wird, was „alles“ meint. Das willkürlich anmutende Potpourri aus Berufen, Tätigkeiten usw., die redundante Nennung von Hyperonymen und Hyponymen (Musiker – Gitarrist), von überlappenden Tätigkeitsfeldern (Psychologe – Therapeut, Richter – Streitschlichter, Reiseleiter – Wanderführer) wie auch Versuche der Pseudo-Professionalisierung (Das Kaffeekochen im Lehrerzimmer macht einen zum Barista?) deuten den artifiziellen Charakter der Beweisführung an. Der Versuch, dem Lehrberuf „alles“ anzuheften, misslingt an dieser Stelle. Gleichwohl umreißen die verhandelten Leitbilder widersprüchliche und kaum gleichzeitig zu erfüllende Rollenzuschreibungen: Teamplayer vs. Leitwolf (Hierarchie), Putzfrau vs. Polizist (Ansehen), Geldeintreiber vs. Richter (Seriosität) oder Trostspender vs. Manager (Emotion/Sachlichkeit).

Es zeigt sich auf konjunktiver Ebene von Bild *und* Text die Brüchigkeit und Widersprüchlichkeit der Botschaft. Die „Sinnkomplexität des Übergegensätzlichen“,

dass sowohl Anordnung als auch Typografie mit der Gesamtkomposition brechen, eine gewisse Widersprüchlichkeit hervorheben und damit die Interpretation einer karikierenden Umdeutung von Werbebotschaften für das Lehramt unterstützen.

6 Eine weitere, positiv gewendete Lesart, die den Lehrberuf im Sinne einer Werbebotschaft als Ermöglichungshorizont für die flexible Einnahme verschiedenster Rollen im Beruf aufruft, bricht a) an der sequenziellen Abfolge, in der zunächst der präsentische Imperativ „Sei alles“ als eine Voraussetzung formuliert worden ist, und b) mit den hintergründig platzierten, als wenig attraktiv geltenden Rollen wie Putzfrau, Geldeintreiber oder Zettelsammler.

wie Ralf Bohnsack (2011, S. 36) in Anlehnung an Imdahl (1996) formuliert, liegt hier in der appellativen Selbstüberhöhung und Aufwertung (mit identifizatorischer Kraft) durch die zentriert-mittig platzierte Botschaft bei gleichzeitiger Distanzierung von den Anforderungen einer diffusen, widersprüchlichen und damit potenziell überfordernden Allzuständigkeit des Lehrberufes (Schmidt 2008, S. 854; Combe & Helsper 2002, S. 29), die sich auch in der chaotischen Anordnung der Rollenzuschreibungen dokumentiert. Das Bild entpuppt sich als Karikatur einer Werbung für den Lehrberuf, was als satirischer Einsatz im diskursiven Kampf um das Ansehen des Berufs gefasst werden kann.

Der Orientierungsgehalt wird im komparativen Vergleich (siehe Abb. 3) noch deutlicher. Wir wählten dafür aus den auf Homepages und sozialen Netzwerken recherchierten Darstellungen zum Lehrer:in-Sein und -Werden ein minimal und ein maximal kontrastierendes Beispiel aus. Beide ähneln zunächst Abb. 1 durch die exponierte Platzierung der Berufsbezeichnung („LEHRER/-IN“ bzw. „Lehrerin“) und das Aufwerfen von charakterisierenden und handlungsbezogenen Rollenbeschreibungen des Berufs.



Abb. 3: Kompositionsvariationen zweier empirischer Vergleichsfälle (© Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2021; © schulheldin@Instagram 2022)⁷

Der minimale Kontrastfall bildet eine visuell und textlich vermittelte Darstellung zum Lehrberuf aus einer Bayerischen Berufskampagne (siehe Abb. 3, links). Auch hier steht „LEHRER/-IN“, diesmal in zweigeschlechtlicher Schreibweise, wie zuvor im Zentrum. Konzentrisch gerahmt wird die Berufsbezeichnung von

⁷ Screenshot einer animierten Grafik (<https://www.zukunftpraegen.bayern/> Zugegriffen: 14. Juni 2022) sowie Screenshot eines Instagram-Posts der Bloggerin „Die Schulheldin“ (<https://www.instagram.com/p/CY5skbeMamw/> Zugegriffen: 19. Januar 2022)

einem ähnlichen Appell und von bunten, unterschiedlich geformten Sprech- und Denkblasen. Grafisch dargestellt wird also etwas, was man allgemein über „LEHRER/-IN“ sagen und denken kann. Auch auf Textebene drückt sich dies über realitätsnahe Handlungen und Vorgänge der *unterrichtlichen* Lehrtätigkeit aus. Die Verwendung von Großbuchstaben verbindet zusätzlich einzelne Wörter und Wortgruppen mit der Berufsbezeichnung. Auch die Verwendung einer serifenfreien Schriftart und des Infinitivs unterstützt die Wirkung einer allgemeingültigen, sachlich-distanzierten Werbebotschaft. Auf ikonografischer Ebene wird die Attraktivität des Berufs mit seiner gesellschaftlichen Bedeutung verbunden: Lehrer:in zu werden, bedeutet eine ‚wirmächtige Zukunftsgestalter:in‘ zu sein und dabei selbst noch etwas zu „erleben“. Das Bild zielt also im Sinne einer öffentlichkeitswirksamen Maßnahme auf „Anwerbung, Information und Imagebildung“ (Matthes & Damm 2020, S. 128) bzgl. des Lehrberufs.

Den maximalen Kontrast stellt ein Instagram-Posting der Lehrerin und Influencerin „schulheldin“ mit dem Obertitel „♥ Was sind wir noch ♥“ (siehe Abb. 3, rechts) dar. Zwar wird auch hier wie im Ausgangsbild die Berufsbezeichnung „Lehrerin“ – diesmal in horizontaler Hierarchie und in der weiblichen Form – hervorgehoben und (mit Blick auf den Kontext) von einer Lehrerin zu anderen Lehrer:innen kommuniziert, die (typo-)grafische Gestaltung unterscheidet sich jedoch wesentlich. Zudem entfällt der explizite Appell des Lehrer:in-Werdens, gleichwohl drückt er sich implizit über die Darstellungsweise aus.

Über eine Schriftart aus der Gruppe der kalligrafischen Handschriften dokumentiert sich in persönlich-ästhetischer Form ein hohes Maß an Emotionalität. Geschwungene, rundliche Konturen – auch im stilisierten Regenbogen – dominieren. Mit dem Herz, das von ‚Amors Pfeilen‘ getroffen wird, wird ein Liebesmotiv aufgegriffen. Es kommt auf bildsprachlicher Ebene zu einer umfassenden, hoch emotionalisierten und romantisierenden Bindung an und Identifikation mit dem Beruf. Die Konsistenz aus Inhalt und Form untermauert, dass jene Aufwertung von der Produzentin authentisch verbürgt wird. Auf textsprachlicher Ebene fällt zunächst die Verwendung des Femininums bei nahezu allen Begriffen auf. Gemeinsam mit deren inhaltlicher Bedeutung werden Zuschreibungen einer fürsorglichen und liebevollen Mutterschaft getroffen.

Die planimetrischen Kompositionen beider Vergleichsfälle wirken im Kontrast zu Abb. 1 insgesamt kohärent (siehe Abb. 4).



Abb. 4: Planimetrie der Kompositionsvariationen

Kreisförmige Flächen und Feldlinien schließen in beiden Fällen einander ein oder aneinander an, wodurch eine einheitliche Verbindung samt Mittelpunkt entsteht. Vorder- und Hintergrund sind durch annähernd gleiche Schriftgrößen weniger unterscheidbar. Lebendige Dynamik, Kraft, und ‚bunte‘ Freude im linken werden durch Harmonie und Verlässlichkeit im rechten Bild kontrastiert. Beides dokumentiert sich konsistent in Wort und Bild.

Im kontrastierenden Vergleich rückt nun noch einmal stärker das Spannungsverhältnis im modus operandi des Ausgangsbildes (siehe Abb. 1) in den Vordergrund. Während die Vergleichsfälle im Zuge der Werbung oder der emotionalisierten Identifikation den Beruf konsistent aufwerten und in ihrer positiven Bedeutung darstellen, kommt es in Abb. 1 zur Überzeichnung, die gleichzeitig auf einen negativen Gegenhorizont, nämlich den der Allzuständigkeit und Erfüllung widersprüchlicher Anforderungen, verweist. Die habituelle Nicht-Passung zu jenem negativen (normativen) Gegenhorizont wird durch die Adressierung einer imaginären⁸ antagonistischen Subjektnorm des Alles-Seins bearbeitbar, die mit ihren selbstwertsteigernden Implikationen wieder anschlussfähig für Habitus verschiedenster Couleur wird. Mit Blick auf den Kontext, dass es sich um ein Posting von verbandlich organisierten Junglehrer:innen handelt, können wir dieses Bild auch als Ausdruck von Berufseinsteiger:innen lesen, die die Nicht-Passung zu beruflichen Anforderungen mit Selbstwertsteigerung beantworten. Die omnipotente Lehrperson in Abb. 1 ist also Ausdruck einer „eingeschränkten

8 Im Rahmen der Schulkulturtheorie (z. B. Helsper 2008) wird das Imaginäre unter Bezugnahme auf psychoanalytische Vorarbeiten (bspw. Lacan 1978; Castoriadis 1990) als Ebene einer Trias des Schulischen (neben dem Realen und dem Symbolischen) ausgewiesen (in Bezug auf Lehrer:innenbilder siehe Kramer 2022).

handlungspraktischen Bewährung“ (Kramer 2022, S. 84). Sie ist ein Kippbild, d. h. sowohl eine Distanzierung von überbordenden Anforderungen von (angehenden) Lehrpersonen selbst als auch die Suche nach Aufwertung.

5 Aushandlung und Aneignung durch die RS-Gruppe „Salzmann“

Wie bereits oben angedeutet, bildet der Rekurs auf das Bild im Verlauf der Gruppendiskussion eine Fokussierungsmetapher, in der der kollektive Orientierungsrahmen der Studierenden interaktiv dicht zum Ausdruck kommt. Der zentrale Orientierungsgehalt, der an die impliziten Sinnebenen des Bildes anschließt, wird allerdings bereits in der ersten Interaktion nach dem Erzählimpuls⁹ aufgeworfen:

Dm: Ich glaube, das ist auf jeden Fall nicht nur eins is, eine Sache, ein Fakt, auf den man sich da beschränken kann,

Fm: \perp Ja -

Dm: Is halt eben nicht nur das Unterrichten, sondern das geht weit=a=drüber hinaus. Elternarbeit hatten wir grade im Seminar gehabt,

Fm: \perp Genau.↓

Dm: Dann, (.) ja Erziehung ist ein wichtiger Teil trotzdem auch,

Fm: \perp Na allgemein Vorbereitung
aufs gesellschaftliche Leben so;

Dm: \perp Genau, das is auch (.) des wichtig. neuen Lehrpläne sind
umgestellt,

Fm: \perp Hm, hm.

Nach einer Pause von sieben Sekunden erfolgt der Einstieg in die Gruppendiskussion durch Dm über die Konturierung eines negativen Horizonts, es wäre „nicht nur eins“, auf das man sich bei der Kennzeichnung des Lehrberufs „beschränken“ könne. Das inferiore Bild („nur“) eines auf einen Schwerpunkt reduzierten Tätigkeitsprofils wird vehement („auf jeden Fall“) zurückgewiesen. Das generalisierende „man“ und die konkretisierend-objektivierende Steigerung („eins“, „eine Sache“, „ein Fakt“) verweisen auf den Allgemeingültigkeitsanspruch jener Opposition. Nach einer Validierung durch Fm verstärkt Dm nochmals mittels Partikeln die Offensichtlichkeit der Feststellung („is halt eben nicht nur“) einer

9 Der Impuls eröffnet weite Anschlussmöglichkeiten: „... ich möchte, dass ihr euch vorstellt, ihr würdet einer Person, die noch nie etwas (.) von Lehrern, Regelschullehrer, von Schule, gehört hat (.) ... ihr müsstet der erzählen, ..., was ihr macht, ..., wer ihr seid in eurem Beruf als angehende Regelschullehrer. ... wie ihr euch als (.) Regelschullehrer versteht. stellt euch vor, ihr müsstet dieser Person das erklären, das beschreiben, (1) was würdet ihr dem (1) erzählen; (7)“. Zentral scheint für den Fortgang der Rekonstruktion, dass explizit keine Negativzuschreibungen aufgeworfen worden sind, die eine argumentative Abwehr evozieren würden.

fälschlichen Reduktion und damit einhergehenden Abwertung des Berufs. Es kann also festgehalten werden, dass die erste Relevanzsetzung nach dem Erzählstimulus als *Abwehr eines unterstellten öffentlichen Bildes vom Lehrberuf ausfällt, das diesen simplifiziert und damit abwertet*. Jener Abwehrversuch zu Beginn der Diskussion verweist zugleich auf den Orientierungsgehalt des „Mehr- bzw. Alles-Seins“. Die anschließende Kontrastierung bedient sich einer (höhenbezogenen) Steigerungslogik („weit=a=drüber“), die eine grenzenlose Ausweitung aufscheinen lässt. Eine erfahrungsbasierte Elaboration der Vielseitigkeit bleibt dann jedoch aus. Dm verbleibt auf Ebene des kommunikativen Wissens, wenn er auf „Elternarbeit“ und „Erziehung“ verweist. Fm validiert im Anschluss den proponierten Orientierungsgehalt. Im Material dokumentiert sich also das *Streben nach Aufwertung des Berufes und damit Selbstaufwertung* vermittels expandierender Proklamationen eines multidimensionalen Aufgabenfeldes, die jedoch nicht unter Verweis auf konkrete Erfahrungen belegt werden können. Eine möglicherweise für diese Phase des Studiums und den damit verbundenen ersten Kontakt mit dem Berufsfeld typische Identifikation zeigt sich in Form einer vorausseilenden Opposition gegenüber Abwertung und in der Suche bzw. dem Streben nach Aufwertung. Im weiteren Verlauf kommt es zu schulformbezogenen Distinktionen, in denen die Studierenden zwischen *Minderwertigkeitsbeklagen und -ablehnen sowie protektiver Selbsterhöhung* oszillieren. Sie grenzen sich systematisch vom Grundschul- und Gymnasiallehramt ab. Beiden Lehramtstypen wird eine unzulässige bzw. für sie als angehende Lehrpersonen der Sekundarstufe I untragbare Reduktion des Tätigkeitsprofils zugeschrieben¹⁰. In diesem Kontrastverhältnis verstehen sie sich als „Alleskönner“:

Cm: Na du bist als Lehrer einerseits Wissensvermittler, Wissenslenker oder Arbeitslenkender.
man ist Erzieher, man ist Seelsorger, man is -

Bf: Alles,

Cm: Man is von nen Elternteil bis zu nem wandelnden Lexikon alles.

Bf: Hm. ((nickt))

Hier kulminieren die zuvor aufgeworfenen Elemente schlagwortartig in einer generalisierenden Aufzählung, die sowohl die diffus-emotionalen, partikularistischen („Erzieher ... Seelsorger ... Elternteil“), die sachlich-distanzierten, universellen („Wissensvermittler ... Lexikon“) als auch die vermittelnden („Wissenslenker oder Arbeitslenkender“) Rollenanteile des Lehrer:innenhandelns absteckt. Im Zahlwort „alles“, mit dem Bf die Aufzählung von Cm elaboriert, kommt durch

10 Beleghafte Auszüge und Interpretationen können andernorts nachgelesen werden. Im Grundschullehramt sei man eher „das Mütchen“ (Gercke 2021, S. 232), das nur weiblich konnotierte Carework leiste und nicht für Disziplin sorgen müsse. Im Gymnasiallehramt habe man es „bequem“, man müsse sich „keine Gedanken machen“ und würde einfach „frontal unterrichten“ (ebd., S. 238).

die Steigerung des Tätigkeitsumfangs eine maximale Aufwertung für den Beruf und seine Repräsentant:innen – sie selbst – zum Ausdruck. Der Gesprächsverlauf gipfelt wenig später im Rekurs auf die bereits oben eingeführte mediale Darstellung (siehe Abb. 1). Das Bild wurde im Zuge einer Interaktion zwischen Bf und Cm in die Diskussion eingebracht. Bf rief während der Diskussion illustrierend das Bild auf ihrem Smartphone auf und hielt es sichtbar vor sich. Cm reagierte darauf:

- Cm: [...] (.) Aber hier steht was=sei alles (werde=Lehrer) ((schaut zu Bf auf das Smartphone))
 Bf: ((hat ihr Smartphone vor sich)) ↳Ja, genau. mir fiel grad ein, dass ich letztens son tolles Bild runtergeladen hatte, ehm, was ein Lehrer doch alles ausmacht. sei alles, werde Lehrer; Innenausstatter, Leitwolf, Teamplayer, Künstler, @Organisationstalent, Postbote,@
 Cm: ↳Ja,
 Bf: Polizist. (1) ((zeigt zu Dm))
 Dm: Joah, eigentlich, ja, also -
 Cm: ↳Richter, Gitarrist°
 Bf: Zettelsammler, @Vorleser,@ (.) Schauspieler, Therapeut, Reiseleiter, @Geldeintreiber;@
 @ (1)@
 Dm: ↳Ja, stimmt auch.
 Cm: ↳Putzfrau?° ((schaut mit auf das Smartphone))
 Bf: Putzfrau, (.) ja=ja;
 Cm: ↳Therapeut. @ (1)@
 Bf: ↳@Barista (2)@ also ma ernsthaft Barista, find ich jetzt n bisschen -
 Cm: Na=doch für die Kollegen;
 Bf: Streitschlichter, ja Streitschlichter klar;=ne? Forscher, °Philosoph°
 Ef: Mh:=mh::
 Cm: Trainer, mh=mh.
 Bf: Motivator, °ham wirs wieder, ne,°
 Cm: Familienberater, jetzt gehts los.
 Cm: ↳Auch, auch ganz geil (.) Guru @ (.)@ (1)
 Dm: Guru.
 Bf: ↳Also es stimmt, irgendwo, klar wenn du überlegst, klar, wandern, du hast=bist ja auch als Lehrer eben nicht nur in der Schule, ja?
 Cm: ↳Ne.
 Bf: ↳Gehste mit auf Klassenfahrten (.)
 du machst Wandertage mit den Schülern, auch Exkursionen oder sonste was=ne?
 Dm: ↳Na joa, das is klar.°
 Ef: °Bist n richtiger Entertainer;°
 Bf: Ja genau (.) so in etwa;
 Dm: ↳Das stimmt,° Entertainer.
 Ef: Animateur. @ (.)@
 Cm: Oder wie hatte unsere: Fachdidaktiklehrerin für Sozi gesagt=du bist halber Schauspieler;
 Ef: ↳Ja.
 Bf: ↳Ja, stand hier auch mit, Schauspieler, ja ja.

- Cm: Also (.) das bist du sowieso. (2) wenn du willst, dass die Schüler gut drauf sind, dann:: spielst du denen meistens ((Gänsefüßchen Geste)) (.) vielleicht nur, wenn du nicht selbst grad gute Laune hast, aber gute Laune vor das überträgt sich u=- manchma überträgt sich das zurück und das is auch gut, weil (1) wenn man Glück hat.
- Bf: Ich glaub manchma bin ich auch son bisschen Dompteur, ((Peitschenhieb Geste))
- Cm: Ja. fehlt noch son bisschen ((Peitschenhieb Geräusch und Geste)) (1)
- Bf: Des is verboten, ja,
- Dm: Manchma ja ()
- Cm: Hm, (tatsächlich.) @ (3) @

Bereits die Einführung des Bildes wird positiv-bestätigend gerahmt („tolles Bild“). Eine dauerhafte Bedeutsamkeit der transportierten Sinngehalte drückt sich zudem darin aus, dass das Bild „runtergeladen“ wurde – es scheint als bewahrenswert zu gelten. Die anschließenden Bezugnahmen der Gruppenmitglieder erfolgen rezipierend und validierend, wenngleich auch einige Übertreibungen erkannt und als solche markiert werden. In der Gruppe wird sich amüsiert und über einzelne Bilder belustigt (z. B. bei Putzfrau oder Barista), aber auch auf ernsthafte Belege verwiesen (z. B. bei Motivator, Guru, Schauspieler). Es zeigt sich auch hier – ähnlich der Einstiegsphase – keine erfahrungsbezogene, dezidierte Auseinandersetzung mit der Vielzahl an beruflichen Rollenfacetten und Aufgabenfeldern. Vielmehr bleibt es bei einer angestregten Bestätigung des „Alles-Seins“.

Kongruent zur Doppeldeutigkeit des Bildes kippt die studentische Diskussion – so scheint es zunächst – nach einer Reihe affirmativer Bezugnahmen hin zur Kehrseite potenzieller Belastungsfolgen für Lehrpersonen:

- Bf: Aber eigentlich is son=doch der Lehrerberuf, wir hattens ja nicht umsonst auch gelernt=der Lehrerberuf is eigentlich wei=a so viele Aufgaben umfasst, (.) ja auch der Beruf, wo am meisten (.) Thema jetzt Richtung Burnout geht, ne!?
- Fm: Ja.
- Bf: Ham wir ja irgendwann ma in ner wunderschönen Vorlesung gelernt gehabt, dass der Lehrerberuf noch vor Polizisten, Rettungssanitäter und so (1) da die meisten Menschen da am sogenannten Burnout Syndrom leiden.
- Cm: ^LIch glaub ma das, das liegt aber glaube auch daran, dass die meisten den Beruf vom Studium her schon unterschätzen.
- Bf: ^LHm:
- Cm: ^LDie sagen=gehen rein oa, ich mach n bissl Unterricht, quatsch n bissl mitm Schüler, erklärns den nen bisschen –
- Ef: ^LFerien, ^L

Relativierungen („eigentlich“), Abbrüche, Selbstvergewisserungen („son=doch“, „wir hattens ja nicht umsonst“) wie auch die vergewissernde Rückfrage an die Gruppe („ne?“) zeigen deutlich die Unsicherheiten mit Blick auf das präsentierte kommunikative Wissen. Zentral ist dabei jedoch, dass nun nicht etwa potenzielle

Belastungen des Lehrberufs perspektiviert oder kritisch kommentiert werden, sondern der bereits proponierte Orientierungsgehalt einer Verbesonderung über die Berufsrisiken („Beruf, wo am meisten“) nochmals über einen Berufsgruppenvergleich elaboriert wird. Nach ersten Distinktionsbestrebungen gegenüber anderen Berufen vermittelt der scheinbar typischen ‚Lehrerkrankheit‘ Burnout (Parade 2021) schließt weiterhin keine Elaboration zu kritikwürdigen Arbeitsbedingungen an. Cm führt in unmittelbarem Anschluss die Verbesonderung weiter aus, nun jedoch mit Bezug auf die eigene Profession. Im negativen Gegenhorizont stehen demnach Kommiliton:innen, die bereits mit falschen Erwartungen das Studium antreten und damit selbst verantwortlich für ein eventuell späteres Leiden im Beruf sind. Mittels dieser Kontrastfolie positioniert sich Cm (wie auch die anschließenden Elaborationen zeigen) selbst als Wissender, der die Erfordernisse des Berufs einzuschätzen weiß, was im Folgenden auch exemplifiziert wird:

- Ef: LUnd das is so: anstrengend.J
 Bf: LJa.
 Ef: Ich hatte an einem Tag 8 Stunden Unterricht nacheinander, ey, ich hab @geschwitzt,@
 Cm: L @ (3) @ J
 Bf: @Und das willst du ein Leben lang machen;@ @ (3) @
 Ef: L (Und dann stehst) J @Dann stehste da und redest@
 und ich hab letztens ma bei der Versicherung nachgefragt, was ne Berufsunfähigkeit kostet? (.) Gefahrengruppen C von C.
 Bf: @(.) @
 Ef: Du wirst mit, mit Glasreinigern an Hochhäusern gleichgestellt;
 Cm: @ (2) @
 Ef: Das is echt krass;
 Cm: @Mit oder ohne Sicherung?@ @ (2) @
 Ef: @Mit@ (2) Ja ja, also voll teuer. dann leg dir das Geld lieber so weg und freu dich, wenn du es nicht brauchst.
 Cm: Lebensversicherung kannste schonma knicken.
 Bf: @ (1) @ (2)

Das Schwitzen als natürliche Körperreaktion auf anstrengende Aktivität wird hier als Beleg für die Strapazen des Unterrichtens angeführt, wobei eine Interjektion („ey“) das eigene Erstaunen darüber unterstreicht. Trotz des Wissens um die Strapazen – das scheint nun als zentrales Abgrenzungsmoment auf –, hat man sich bewusst für den Lehrberuf entschieden. Die Beschwerlichkeit erfährt eine weitere Steigerung durch die Erzählung von Ef, der Beruf sei nicht nur anstrengend, sondern auch gefährlich. Der eher psychisch konnotierten Bedrohung durch Burnout wird durch die Gleichsetzung der Lehrtätigkeit mit dem Risiko eines Hochhausglasreinigers eine Art (körperliche) Lebensbedrohlichkeit hinzugefügt. Die Gefahren des Lehrberufs werden somit umfänglich dramatisiert, gleichzeitig wird der eigene Wagemut behauptet. Der Lehrberuf erhält so das *Antlitz des Draufgängerischen*.

Zusammenfassend zeigt sich ein kollektiver Orientierungsrahmen unter den Studierenden des Regelschullehramts, der auf Aufwertung und Verbesonderung ausgerichtet ist. Der zentrale Orientierungsgehalt des „Mehr- bzw. Alles-Seins“ stellt die imaginäre Erwidderung zur unterstellten Reduktion und Abwertung des Lehrberufs dar. Es zeigt sich ein Distinktions- und Aufwertungsbedürfnis gegenüber (angehenden) Grund- und Gymnasialschullehrer:innen. Die Verbesonderung ist in ein dreidimensionales Interaktionsgeschehen eingebettet: Sie erfolgt gegenüber anderen Berufen, anderen Lehramtstypen und anderen (angehenden) Lehrpersonen, die den Beruf unterschätzen und dadurch ‚ausbrennen‘.

Das Element der Verbesonderung ist sodann der Link zum diskursiv prozessierenden Lehrer:innenbild und dessen imaginären Entwurf einer idealisierten Omnipotenz (vgl. Abschnitt 4). Hier schließt – im Sinne der Aneignung – das konjunktive Erfahrungswissen der Studierenden unmittelbar an das bildhaft Dargestellte an. Darüber hinaus stellen wir mit Rolf-Torsten Kramer (2022, S. 83) fest, „dass die Lösung des Problems“ – hier das Strukturproblem der Allzuständigkeit – „auf die Ebene idealer Konstruktionen bzw. auf die Ebene des Imaginären verschoben wird“. Die zuvor angeeignete Subjektnorm der idealisierten Omnipotenz stellt also den Antagonismus eines nicht bearbeitbaren Problems potenziell überfordernder Allzuständigkeit dar. Diese wird in der Gruppe bestätigend ausgehandelt, steht allerdings nicht in Verbindung mit habitualisierten Wissensstrukturen.

6 Diskussion

Es konnte gezeigt werden, wie Studierende mit diskursiv prozessierenden, berufsbezogenen Subjektnormen umgehen, die in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander stehen. Lehrpersonen – das wäre eine Seite der Medaille – verkörpern demnach Omnipotenz und bewältigen das unmögliche Unterfangen, „alles zu sein“. Noch im selben Zuge wird damit einem prospektiven Scheitern begegnet, das – so die antagonistische Subjektnorm – aus einer potenziell überfordernden Allzuständigkeit von Lehrpersonen resultiert. Man könnte also sagen, das Problem, im öffentlichen Diskurs wie auch im professionsbezogenen Spezialdiskurs als Allzuständige angerufen zu werden, wird bearbeitet durch eine im Imaginären verortete Gegenfigur der Omnipotenz, die den kollektiven Selbstwert steigert und der Distinktion im intra- wie interprofessionellen Vergleich dient. Kramer (2022, S. 83f.) hatte bereits darauf hingewiesen, dass in Bildern vom Lehrberuf ggf. Passungsprobleme zum Schulischen und nicht auflösbare Konflikte auf eine Ebene des Imaginären verschoben und dadurch bearbeitbar gemacht werden. In dem von uns analysierten medialen Artefakt dokumentiert sich jedoch nicht eine Bezugnahme auf den Lehrberuf *von außerhalb*, wie etwa bei Werbeanzeigen oder Zeitungsartikeln, sondern Passungsprobleme *von Lehrpersonen selbst* werden vermittels einer imaginären antagonistischen Idealkonstruktion karikiert.

Stellt man sich im Anschluss an die hier präsentierten Befunde die Frage nach professionstheoretischen Ableitungen, so möchten wir eine *diskurstheoretische Perspektivierung* vorschlagen, die systematisch auf die Auseinandersetzung mit Subjektnormen im Zusammenhang mit Lehrberuf und Schule fokussiert und die darüber hinaus die professionstheoretische Diskursproduktion selbst zum Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung macht.

Damit erschließen sich zweifelsohne weitere praktische Reflexionspotenziale, die der Professionalisierung von Lehrpersonen in wenigstens dreifacher Weise zuträglich sein können:

1. Zum einen verspricht die empirisch-rekonstruktive (und damit implizit-reflexive) Verfügbarmachung impliziter Normen der alltäglichen Berufspraxis Gefahren der (ungleich verteilten) „vulnerability to the other“ (Butler 2004, S. 29) zu reduzieren und machtvollen Fremdrahmungen im Sinne der Konstruktion totaler (Schüler:innen-)Identitäten (Bohnsack 2017, S. 136) entgegenzuwirken. Darauf wurde bereits von Bohnsack (2020, S. 110ff.) im Rahmen einer praxeologischen Professionalisierungstheorie bzw. der ihr eigenen praktischen Diskursethik hingewiesen. Kurzum: „Rahmungsmacht“ (Bohnsack 2017, S. 246; auch: Hertel 2021) und Normen der Anerkennbarkeit schulisch-unterrichtlicher Ordnungen (z. B. Reh & Rabenstein 2012) werden so programmatisch zum Gegenstand von Lehrer:innenbildung und -professionalisierung gemacht.
2. In einem zweiten Sinne eröffnet die „implizite Reflexion“ (Bohnsack 2014, S. 37) von berufsbezogenen Norm(alitäts)erwartungen die Möglichkeit einer Distanzierung gegenüber der eigenen Berufsrolle und damit einer etwaigen (vorübergehenden) Bewältigung der Diskrepanz von Norm und Habitus bzw. Norm und (schulischer) Praxis (Bohnsack 2020, S. 119). Langfristig könnte eine solche implizite Distanznahme gegenüber widersprüchlichen und paradoxen berufsbezogenen Norm(ierungen) des Weiteren dem gehäuften Aufkommen von Erschöpfungspathologien im Lehrberuf, die auch als „Pathologie[n] des Ideals“ (Ehrenberg 2012, S. 496) gelesen werden können, entgegenwirken.
3. Schließlich müsste sich eine diskurstheoretisch fundierte Perspektive auf Professionalisierung auch der Frage stellen, inwiefern professionalisierungstheoretische Spezialdiskurse vermittelt diskursiver Praktiken selbst Anteil nehmen an der Hervorbringung und Verbreitung von gesamtgesellschaftlichen wie auch schul- und lehrberufsbezogenen Normen, ihrer Aneignung, aber auch Zurückweisung und Umdeutung seitens der Adressat:innen. Wie bspw. Tobias Leonhard (2022) erst kürzlich aufgezeigt hat, finden „Reflexionsregime“ als Elemente kontemporärer Menschenführung ihren Niederschlag auch in dominanten Professionalisierungsansätzen der Lehrer:innenbildung – seien sie nun in das Gewand der Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus gekleidet oder als Steigerung von Reflexionskompetenzen propagiert. Gleichwohl, so

Leonhard (ebd., S. 88f.), führe institutionell veranlasste Reflexion zur Verkehrung von Mittel und Zweck und damit schließlich zur Konstitution (angehender) Lehrer:innensubjekte, die die strategische sowie normadäquate Darstellung von Reflexion – häretisch könnte auch von ‚Reflexionsdarstellungskompetenz‘ die Rede sein – als wichtige und Erfolg versprechende Technik der Selbstbehaftung in Studium und Beruf zu begreifen lernen. Derartige Phänomene vermehrt in den Blick zu nehmen, wäre Aufgabe einer diskurtheoretisch fundierten Professionalisierungsforschung, die die Analyse von (normativen) Anrufungen professionstheoretischer Spezialdiskurse wie auch der mit ihnen einhergehenden Subjektivierungsweisen zum zentralen Forschungsgegenstand erhebt (Uhlendorf & Parade i. E.; Shure 2022; Parade & Uhlendorf 2021).

Wie ein solcher Ansatz konkret in Formate der Lehrer:innenbildung zu implementieren ist, wird Gegenstand anschließender Veröffentlichungen sein müssen. Es dürfte klar sein, dass jene Formate sich nicht darin erschöpfen können, theoretische Reflexionen bei angehenden Lehrpersonen durch die Rezeption diskurtheoretisch fundierter Fachliteratur zur Schule anzustoßen, sondern für die Förderung praktischer Reflexionspotenziale (Bohnsack 2020, S. 123) bedarf es bereits im Studium einer distanziert-rekonstruktiven Hinwendung zu schul- und berufsbezogenen Diskursen, wie sie verschiedene Varianten wissenssoziologischer Diskursanalyse (z. B. Nohl 2019, 2016; Keller 2011) ermöglichen. Außerdem kann einer rekonstruktiven Auseinandersetzung mit medial repräsentierten Lehrer:innenbildern Professionalisierungspotenzial hinsichtlich der Habitussensibilisierung angehender Lehrpersonen zugesprochen werden (Kramer 2022, S. 86f.), was in anschließenden Studien zu überprüfen wäre.

Literatur

- Baar, Robert & Kampshoff, Marita (2022). Professionalität, amouröses Begehren und Schule – Rekonstruktion von Lehrerinnenbildern in europäischen Filmen der 1960er und 2010er Jahre. In Dominique Matthes & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung* (S. 93-113). Wiesbaden: Springer VS.
- Blömeke, Sigrid (2005). Das Lehrerbild in Printmedien. Inhaltsanalyse von „Spiegel“- und „Focus“-Berichten seit 1990. *Die Deutsche Schule*, 97 (1), S. 24-39.
- Böder, Tim & Pfaff, Nicole (2019). Zum Zusammenspiel von dokumentarischer Text- und Bildinterpretation am Beispiel der Analyse von Schriftbildern. In Olaf Dörner, Peter Loos, Burkhard Schäffer & Anne-Christin Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 135-152). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* [10. Aufl.]. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.

- Bohnsack, Ralf (2014). Habitus, Norm und Identität. In Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer & Sven Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-55). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation: Die dokumentarische Methode* [2. Aufl.]. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101-126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bosančić, Saša, Pfahl, Lisa & Traue, Boris (2019). Empirische Subjektivierungsanalyse: Entwicklung des Forschungsfeldes und methodische Maximen der Subjektivierungsforschung. In Saša Bosančić & Reiner Keller (Hrsg.), *Diskursive Konstruktionen. Kritik, Materialität und Subjektivierung in der wissenssoziologischen Diskursforschung* (S. 135-150). Wiesbaden: Springer VS.
- Butler, Judith (2004). *Precarious Life. The Powers of Mourning and Violence*. London & New York: Verso.
- Castoriadis, Cornelius (1990). *Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Combe, Arno & Helsper, Werner (2002). Professionalität. In Hans-Uwe Otto, Thomas Rauschenbach & Peter Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 29-47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ehrenberg, Alain (2012). *Das Unbehagen in der Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Enzelberger, Sabina (2007). Wandel der Lehrerrolle. Sozialgeschichtliche Überlegungen zum Lehrerbild. In Norbert Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven* (S. 249-272). Wiesbaden: Springer VS.
- Förster, Magdalena & Siegemund, Steffen (2022). Kooperative Praktikumserfahrungen im inklusiven Unterricht – Studentische Orientierungen zwischen Rollenverhandlung und Praxisbewährung. In Anne Schröter, Michael Kortmann, Sarah Schulze, Karin Kempfer, Sven Anderson, Gülsen Sevdiren, Janieta Bartz & Christopher Kreutchen (Hrsg.), *Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lernergegenstände, Interaktionen und Prozesse* (191-204). Münster & New York: Waxmann.
- Gabriel, Sabine, Leinhos, Patrick, Matthes, Dominique & Völcker, Matthias (2021). „The Most Direct Dating App“: Dokumentarische Analyse körperbezogener Differenzierungs- und Vermessungspraktiken am Beispiel der Website „DirtyCode.io“. In Sabine Gabriel, Katrin Kotzyba, Patrick Leinhos, Dominique Matthes, Karina Meyer & Matthias Völcker (Hrsg.), *Soziale Differenz und Reifizierung: Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen* (S. 157-199). Wiesbaden: Springer VS.
- Geimer, Alexander (2017). Subjektivierungsforschung und die Rekonstruktion normativer Ordnungen: Über die Aneignung von und Passung zu hegemonialen Identitätsnormen. In Stephan Lessenich (Hrsg.), *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg* (S. 1-11). https://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/350/pdf_34 Zugegriffen: 11. Juni 2022.
- Geimer, Alexander (2014). Das authentische Selbst in der Popmusik – Zur Rekonstruktion von diskursiven Subjektfiguren sowie ihrer Aneignung und Aushandlung mittels der Dokumentarischen Methode. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 39 (2), S. 111-130.
- Geimer, Alexander (2012). Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und die dissoziative Aneignung von diskursiven Subjektfiguren in posttraditionellen Gesellschaften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (3), S. 229-242.
- Geimer, Alexander & Amling, Steffen (2019a). Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies. Eine Typologie der Relation zwischen Subjektnormen und Habitus als Verhältnisse der Spannung, Passung und Aneignung. In Alexander Geimer, Steffen Amling und Saša Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 19-42). Wiesbaden: Springer VS.

- Geimer, Alexander & Amling, Steffen (2019b). Rekonstruktive Subjektivierungsforschung. Theoretisch-methodologische Grundlagen und empirische Umsetzungen. In Olaf Dörner, Peter Loos, Burkhard Schäffer & Anne-Christin Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 117-134). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Geimer, Alexander & Capovilla, Dino (2022). Mediatisierung der Bildung des Lehrerhabitus? Zur Rezeption medial repräsentierter Lehrfiguren und Aneignung von Subjektnormen durch Lehramtsstudierende der Sonderpädagogik. In Dominique Matthes & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung* (S. 269-290). Wiesbaden: Springer VS.
- Gercke, Magdalena (2021). *Berufsbezogene Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf schulische Inklusion*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Gercke, Magdalena (2018). „Das fand ich befremdlich für mich als Lehrperson“ - Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 207-223). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gottuck, Susanne (2021). „Homogenität wird dann direkt immer kritisiert und gesagt, ‚nein wir müssen aber Inklusion machen‘: Inklusion und Normativität in Äußerungen von Lehramtsstudierenden aus diskurstheoretischer Perspektive. In Bettina Fritzsche, Andreas Köpfer, Monika Wagner-Willi, Anselm Böhmer, Hannah Nitschmann, Charlotte Lietzmann & Florian Weitkämper (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie: Abgrenzungen und Brückenschläge* (S. 261-273). Opladen & Toronto: Budrich.
- Helsper, Werner (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrprofessionalität. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), S. 63-80.
- Hertel, Thorsten (2021). Rahmungsmacht und Differenz. Ungleichheitskonstruktionen in der (marginalisierten) Schule der Migrationsgesellschaft. In Enikő Zala-Mező, Julia Häbig & Nina Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 97-119). Münster & New York: Waxmann.
- Imdahl, Max (1996). *Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik* [3. Aufl.]. München: Brill | Fink.
- Kramer, Rolf-Torsten (2022). Lehrerbilder und Lehrerhabitus: Strukturalistisch-praxistheoretische Überlegungen zur Hervorbringung und Bedeutung von Lehrerbildern. In Dominique Matthes & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung* (S. 73-92). Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, Reiner (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms* [3. Aufl.]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Košinár, Julia & Laros, Anna (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung: Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 157-174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, Julia & Schmid, Emanuel (2017). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht: Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (3), S. 459-471.
- Köller, Michaela, Stuckert, Martin & Möller, Jens (2019). Das Lehrerbild in den Printmedien. Keine „Faulen Säcke“ mehr! *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (2), S. 373-387.
- Kuhlmann, Nele & Sozcek, Julia (2019). Situiertere (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht. In Alexander Geimer, Steffen Amling & Saša Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 113-142). Wiesbaden: Springer VS.

- Lacan, Jacques (1978). *Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse* (Das Seminar, Bd. 11). Olten & Freiburg i. B.: Walter.
- Leonhard, Tobias (2022). Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung. Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 77-93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, Tobias, Lüthi, Katharina, Betschart, Benjamin & Bühler, Thomas (2019). Bewährung im ‚Normengewitter‘: Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, S. 95-111. <https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.07>
- Liegmann, Anke B. & Racherbäumer, Kathrin (2019). Vom Praxissemester bis zum Vorbereitungs-dienst. Perspektiven auf Heterogenität zwischen Habitus und Norm. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, S. 125-137. <https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.07>
- Liegmann, Anke B., Racherbäumer, Kathrin & Drucks, Stephan (2018). Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 175-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mannheim, Karl (1929). Die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen. In *Verhandlungen des 6. Deutschen Soziologentages vom 17. bis 19. September 1928 in Zürich: Vorträge und Diskussionen in der Hauptversammlung und in den Sitzungen der Untergruppen* (S. 35-83). Tübingen: Mohr Siebeck. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-188028>
- Matthes, Dominique & Damm, Alexandra (2020). Unterrichts- und Schulpraxis – Deutungsmuster und Habitusentwicklung – Inszenierungen des Lehrerberufs. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9, S. 126-141. <https://doi.org/10.3224/zisu.v9i1.10>
- Matthes, Dominique & Pallesen, Hilke (Hrsg.). (2022). *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meister, Nina (2018). Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport- Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7 (1), S. 51-64. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.03>
- Nohl, Arnd-Michael (2019). Die dokumentarische Interpretation öffentlicher Diskurse am Beispiel des Missbrauchsskandals in pädagogischen Einrichtungen. In Olaf Dörner, Peter Loos, Burkhard Schäffer & Anne-Christin Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 88-116). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2016). Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 4 (2), S. 115-136.
- Parade, Ralf (2021). Von Nervenschwachen und Ausgebrannten – „Lehrerkrankheiten“ damals und heute. In Nadine Böhme, Benjamin Dreer, Heike Hahn, Sigrid Heinecke, Gerd Mannhaupt & Sandra Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung*. Jahrbuch Grundschulforschung 25 (S. 339-345). Wiesbaden: Springer VS.
- Parade, Ralf, Sirtl, Katharina, Förster, Magdalena & Viermann, Mia (2022). Bewährung in Praxisphasen des Lehramtsstudiums - zur Inszenierung gelingenden Unterrichts durch Ausschluss und Homogenisierung. In Isabelle Naumann & Julian Storck-Odabaşı (Hrsg.), *Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft: Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer:innenbildung* (S. 182-195). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Parade, Ralf & Uhlendorf, Niels (2021). Empirische Herangehensweisen der Subjektivierungsforschung im erziehungswissenschaftlichen Kontext. In Juliana Engel, André Epp, Julia Lipkina, Sebastian Schinkel, Henrike Terhart & Anke Wischmann (Hrsg.), *Bildung im gesellschaftlichen Wandel. Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik* (S. 231-246). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Parade, Ralf, Sirtl, Katharina & Krasemann, Benjamin (2020). Rekonstruktive Fallarbeit im Praxissemester zwischen Verweigerung des Arbeitsauftrages, Pragmatik und regelkonformer Bearbeitung – Überlegungen zum Studierendenhabitus. In Kathrin Rheinlander & Daniel Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 266-279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Phillipps, Axel (2015). Visuelles Protestmaterial als empirische Daten: Zur dokumentarischen Bildinterpretation von Textbotschaften. In Ralf Bohnsack, Burkard Michel & Aglaja Przyborski (Hrsg.), *Dokumentarische Bildinterpretation: Methodologie und Forschungspraxis* (S. 83-105). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Reh, Sabine & Rabenstein, Kerstin (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit. In Norbert Ricken & Nicole Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 225-246). Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, Martin (2016). Der Lehrerberuf in der Öffentlichkeit. In: Ders. (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 67-85). Münster & New York: Waxmann.
- Rothland, Martin (2007). Sind "faule Säcke" passé? Anmerkungen zur Ambivalenz der öffentlichen Beurteilung von Lehrerberuf, Lehrerhandeln und Lehrpersonen. *Die Deutsche Schule*, 99 (2), S. 175-191.
- Schmidt, Axel (2008). Profession, Professionalität, Professionalisierung. In Herbert Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge* (Band 2) (S. 835-864). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021). Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 261-280). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schürmann, Lena, Pfahl, Lisa & Traue, Boris (2018). Subjektivierungsanalyse. In Leila Akremi, Nina Baur, Hubert Knoblauch & Boris Traue (Hrsg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S. 858-885). Weinheim: Beltz Juventa.
- Shure, Saphira (2022). Überlegungen zu einer diskurstheoretischen Perspektive auf Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft. In Yalız Akbaba, Bettina Bello & Karim Fereidooni (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (S. 29-43). Wiesbaden: Springer VS.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2012). "Faule Säcke" – Lehrerstereotypen und öffentliche Erwartungen an den Beruf im historischen Prozess. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 28 (2), S. 9-20.
- Uhlendorf, Niels & Parade, Ralf (i. E.). Subjektivierung und symbolische Gewalt im Kontext schulischen Wandels – Möglichkeiten der Analyse aus wissenssoziologisch-hermeneutischer Perspektive. In Christine Demmer, Juliane Engel, Thorsten Fuchs & Anke Wischmann (Hrsg.), *Zwischen Transformation und Tradierung – Qualitative Forschung zum Wandel pädagogischer Institutionen. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Viermann, Mia (2022). *Konjunktives Erfahrungswissen Lehramtsstudierender zu Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor:innen

Förster, Magdalena, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Erfurt, Fachgebiet Sonder- und Sozialpädagogik.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Lehrer:innenbildungsforschung, inklusionsorientierte Professionalisierung, Habitus und kulturelle Passung im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen.

magdalena.foerster@uni-erfurt.de

Parade, Ralf, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Kassel, Fachgebiet Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik.

Arbeitsschwerpunkte: Subjektivierung im Kontext von Schule und Lehrberuf, Professionsforschung und Lehrer:innenbildung, ungleichheitsbezogene Bildungsforschung, Pathologien der Schule.

ralf.parade@uni-kassel.de

Thade Buchborn und Eva-Maria Tralle

Interkulturalität im Studienalltag an Musikhochschulen. Eine rekonstruktive Studie zu handlungsleitenden Wissensbeständen von Lehramtsstudierenden des Faches Musik

Zusammenfassung

In unserem Beitrag gehen wir der Frage nach, welche expliziten und impliziten Wissensbestände Lehramtsstudierende des Faches Musik in Hinblick auf den Umgang mit Interkulturalität in ihrem Studienalltag leiten. Unsere Rekonstruktionen auf der Basis von Gruppendiskussionen an verschiedenen deutschen Musikhochschulen verweisen auf eine Diskrepanz zwischen den bildungspolitischen Normen im Themenfeld Interkulturalität (dynamisches Kulturverständnis, Gleichwertigkeit von Kulturen, usw.), die auch die Debatte um die Ziele der Lehrer:innenprofessionalisierung bestimmen, und den Habitus der (Lehramts-)Studierenden (Orientierung an einem ethno-holistischen und normativen Kulturbegriff). Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse diskutieren wir, an welcher Wissensbasis und mit welchen Maßnahmen beim Aufbau von Kompetenzen im Umgang mit Interkulturalität in der (Musik)lehrer:innenbildung angeknüpft werden sollte. Des Weiteren diskutieren wir das Potential des Einsatzes der Dokumentarischen Methode, um (Selbst)Reflexionsprozesse in der Lehrer:innenbildung anzuregen.

Schlüsselwörter

Interkulturalität, Musikhochschule, Kulturbegriff, Musiklehrer:innenbildung

Abstract

Interculturality in everyday study life at universities of music. A reconstructive study on the action-guiding knowledge of music teacher education students.

In this article, we investigate which explicit and implicit knowledge guides music students in dealing with cultural diversity in their everyday lives. Our reconstructions, based on group discussions at different universities of music in Germany, reveal a discrepancy between the educational policy requirements

in the field of cultural diversity (such as dynamic understanding of culture, equivalence of cultures, etc.) – which are also discussed with regard to the goals of teacher education – and the habitus of students (in teacher education) who are oriented towards an ethno-holistic, static, and normative concept of culture. Given these results, we discuss which measures should be taken to build up competencies in dealing with cultural diversity in (music) teacher education. Moreover, we discuss the potential of using the documentary method to promote self-reflection processes in teacher education.

Keywords

Cultural diversity, university of music, culture, music teacher education

1 Einleitung

Interkulturalität ist zur zentralen Forderung im Bildungsdiskurs geworden, etwa wenn es um den Umgang mit aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen wie Migration, Globalisierung, der Förderung kultureller Vielfalt und dem Überwinden von (Alltags-)Rassismus geht. Folglich wird interkulturelle Kompetenz für das professionelle Handeln von Lehrkräften als eine Schlüsselkompetenz angesehen (u. a. Busse & Göbel 2017). Auch Musiklehrkräfte sind aufgefordert, „die Heterogenität ihrer Adressat:innen zum Ausgangs- und Bezugspunkt ihres Handelns“ (Krüger-Potratz 2018, S. 188) zu machen. Darüber hinaus wird für den Musikunterricht aber auch ein nicht normativer und an Vielfalt ausgerichteter Musik- bzw. Kulturbegriff gefordert, sodass die Interkulturalitätsdebatte auch eine Neuausrichtung der Lerngegenstände nach sich zieht und für Lehrkräfte zu einer weiteren Herausforderung im Alltagshandeln wird.

In der Musikpädagogik hat sich die Auseinandersetzung rund um Fragestellungen zu kultureller Vielfalt mit der sogenannten Interkulturellen Musikpädagogik (IMP) zu einem mittlerweile umfassenden fachspezifischen Diskurs entwickelt. Im Mittelpunkt steht hier die Frage nach dem Kulturbegriff, bei dem sich der „bedeutungszuweisungsorientierte Kulturbegriff“ (Barth 2008, S. 143) als anschlussfähig für die Ziele des Diskurses etabliert hat. Schließlich erlaubt dieser, „dynamische und globale Phänomene musikalischer Entwicklungen wie auch Konstruktionen musikalisch-kultureller Identitäten in globalisierten Gesellschaften“ (Barth & Honnens 2022, S. 158) beschreiben und interpretieren zu können. Dorothee Barth und Johann Honnens führen aus, dass ein bedeutungszuweisungsorientierter Kulturbegriff im Gegensatz zu ethno-holistischen und normativen Kulturverständnissen weniger anfällig dafür sei, Menschen und auch Musik auf ‚Abstammung‘ oder ‚Herkunft‘ festzulegen und stattdessen „transkulturelle Deutungen musikalischer Phänomene“ ermögliche (ebd.). Obwohl auch das Transkulturalitätsparadigma im Diskurs berücksichtigt wird, hat sich in der

Musikpädagogik der Interkulturalitätsbegriff zur Bezeichnung o.g. Fragestellungen durchgesetzt.

Entsprechende Diskurse aufzugreifen und fachdidaktisch auszudifferenzieren ist die Aufgabe der Musiklehrer:innenbildung. Diese ist in Deutschland an Musikhochschulen, Universitäten und Pädagogischen Hochschulen angesiedelt. Eine Besonderheit des Studiums an Musikhochschulen, an denen auch künstlerisch-pädagogische und künstlerische Studiengänge angeboten werden, liegt darin, dass das Lehramtsstudium i. d. R. eine stark künstlerische Profilierung erfährt. Zentral ist vielerorts die Auseinandersetzung mit westlicher Kunstmusik (s.g. ‚klassische Musik‘), was auf die Ausrichtung der künstlerischen Studiengänge und auf die Geschichte vieler Musikhochschulen als Ausbildungsinstitution von Symphonieorchestern (Akademien) zurückzuführen ist. Zudem ist der Studienalltag durch die Internationalität der Studierendenschaft und des Lehrkörpers geprägt. Dadurch unterscheidet sich der Lernraum deutlich von jenen eher wissenschaftlich-pädagogisch profilierter Programme an Universitäten und pädagogischen Hochschulen, die i. d. R. eher durch die institutionelle Nähe zu anderen Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften geprägt, nicht aber im Kontext anderer musikalisch-künstlerischer Studiengänge situiert sind.

Der vorliegende Beitrag beruht auf Daten, die im Rahmen eines musikpädagogischen Seminars von Studierenden an verschiedenen deutschen Musikhochschulen erhoben worden sind. Das Seminarkonzept greift den Diskurs der Interkulturellen Musikpädagogik auf, indem einerseits zentrale fachdidaktische Konzepte behandelt werden und andererseits ein forschender Zugang zum Themenfeld angelegt ist (Buchborn et. al., 2022a). Nachdem sich die Studierenden zu Beginn des Seminars mit grundlegenden Konzepten und Entwicklungen des fachspezifischen Diskurses auseinandergesetzt haben, erfolgt in der zweiten Seminarhälfte der forschende Zugriff, bei dem die Seminarteilnehmer:innen einer eigenen Forschungsfrage im Themenfeld nachgehen. Dazu erheben sie Gruppendiskussionen mit Kommiliton:innen, die nicht Teilnehmer:innen dieser Lehrveranstaltung sind. Auf Grundlage des in diesem Kontext erhobenen Datenmaterials widmen wir uns der Frage, welche expliziten und impliziten Wissensbestände Lehramtsstudierende des Faches Musik in Hinblick auf den Umgang mit Interkulturalität in ihrem Studienalltag leiten.

2 Forschungsstand

Empirische Studien haben jüngst deutlich gemacht, dass die theoretischen Bemühungen der Interkulturellen Musikpädagogik in der Schulpraxis bisher nicht zwangsläufig Widerhall zu finden scheinen. So offenbaren aktuelle Befunde ein Spannungsverhältnis zwischen pädagogischer Norm und den Logiken des Unterrichtsalltages hinsichtlich des Umgangs mit den Herausforderungen des Themen-

feldes Interkulturalität: Jonas Völker (2020) konnte nachweisen, dass Schüler:innen sich in der Peerinteraktion alltagsrassistischer Stereotype und Klischees bedienen, auch wenn sie wissen, dass dies einen Bruch mit gesellschaftlichen und unterrichtlichen Normen darstellt. Lehrkräfte erachten – so zeigen Rekonstruktionen des kommunikativen Wissens – die Ziele eines interkulturell orientierten Musikunterrichts für wichtig, sprechen sich für die Auseinandersetzung mit heterogenen Erscheinungsformen musikalischer Gegenwartskulturen aus und kritisieren die zentrale Stellung und hochkulturelle Stilisierung klassischer Musik im Unterricht (u. a. Buchborn et. al. 2022b, Tralle 2020). Die Rekonstruktionen des konjunkti-ven Wissens verweisen jedoch darauf, dass Lehrkräfte sich in ihrem professionellen Handeln in erster Linie an einem normativen und an einem ethno-holistisch geprägten Kulturverständnis orientieren (ebd.). Daran wird deutlich, dass bildungs-politische Forderungen und gesellschaftlich mehrheitlich geteilte Normen im Unterrichtsalldag nicht nachhaltig wirksam werden.

Angesichts dieser Befunde stellt sich die Frage, welche Rolle die Lehrer:innenbildung spielen könnte, um diesem latenten Widerspruch zwischen habituellem Handeln und normativen Zielsetzungen der Lehrkräfte entgegenzuwirken. Dies scheint umso dringlicher, da Musiklehrer:innen sich im Rahmen ihrer Ausbildung auf den Umgang mit Interkulturalität (z. B. Tralle 2020) bzw. mit soziokultureller Heterogenität (Linn 2017) unzureichend vorbereitet fühlen. Dabei ist es bereits seit mehreren Jahren erklärtes Ziel, dass (zukünftige) Lehrkräfte „mit heterogenen und durch kulturelle Vielfalt geprägten Lerngruppen pädagogisch erfolgreich umzugehen“ (HRK 2013, S. 6) wissen. Folglich ist Aysun Doğmuş et al. (2016, S. 4) zuzustimmen, dass „insbesondere der Lehrer:innen-Bildung für die Entwicklung von pädagogischem Können in der Migrationsgesellschaft eine entscheidende Rolle“ zukommt. Auch wenn es Hinweise darauf gibt, dass Themen wie Heterogenität und interkulturelle Bildung in den Curricula von Lehramtsstudiengängen mittlerweile Berücksichtigung finden (Doğmuş et al. 2018), liegen kaum empirische Erkenntnisse dazu vor, inwiefern die gewünschten Zielsetzungen im Lehramtsstudium tatsächlich umgesetzt werden, bzw. auf welche Voraussetzungen sie in der Hochschulpraxis treffen.

Wichtige erste Erkenntnisse liefern Erhebungen zu den Einstellungen und Überzeugungen von Lehramtsstudierenden, die in der von uns zugrunde gelegten Methodologie den expliziten Wissensbeständen zugeordnet werden würden. So untersucht Bettina Bello (2020) die diversitätsbezogenen Einstellungen von Lehramtsstudierenden. Dabei beobachtet sie einen grundsätzlich „kulturalisierenden Blick auf interkulturelle Kompetenz“ indem die Studierenden „zumeist Unterschiede und Differenzen zwischen Gruppen in den Vordergrund“ (ebd., S. 148) stellen. Demgegenüber wird die eigene Positionierung, von der aus die Differenzkonstruktionen vorgenommen werden, „kaum thematisiert“ (ebd., S. 149). Ähnlich wie die Lehrkräfte, messen also auch Studierende interkulturellen Kompe-

tenzen grundsätzlich eine hohe Relevanz bei und äußern den Wunsch, sich diese anzueignen (ebd., S. 153). Widersprüchlich zu diesen Ansprüchen an die eigene Professionalisierung sind die von kulturalisierenden Verhaltensmustern und Differenzkonstruktionen geprägten Einstellungen der Studierenden, die den Zielen interkulturellen Lernens entgegenstehen. Dass das Handeln aber maßgeblich von Überzeugungen im Sinne von erfahrungsbasiertem Wissen beeinflusst ist (Wischmeier 2012, S. 170), und deshalb entscheidend für die spätere professionelle Praxis zu sein scheint, macht die Studie von Inka Wischmeier deutlich. Sie betont, dass Überzeugungen von Lehrkräften neben dem Fachwissen einen bedeutenden Einfluss auf den Umgang mit Interkulturalität im Berufsalltag haben.

Unsere rekonstruktiven Studien zur Praxis des Musikunterrichts zeigen zudem, wie neben den Überzeugungen, Einstellungen und dem Fachwissen – Wissensbestände, die den Akteur:innen in der Regel reflexiv zugänglich sind – auch die impliziten Wissensbestände handlungsleitend wirksam werden. Wie bereits dargestellt, zeigen unsere Ergebnisse, dass die „notorische Diskrepanz von konjunktiver und kommunikativer resp. performativer und propositionaler Logik“ (Bohnsack 2017, S. 54) hinsichtlich des Umgangs mit Interkulturalität besonders stark ausgeprägt zu sein scheint. Aus diesen Gründen liegt gerade in der Reflexion dieses Querstandes in der Lehrer:innenbildung aus unserer Sicht eine zentrale Aufgabe. Ergänzend zu den dargestellten Befunden zu Überzeugungen und Einstellungen von Studierenden, liegen aber keine differenzierten Erkenntnisse zu den handlungsleitenden Wissensbeständen und dem Verhältnis von normativen Ansprüchen und dem *modus operandi* der Alltagspraxis von Studierenden vor.

Um diesem Desiderat zu begegnen, gehen wir im vorliegenden Beitrag der Frage nach, welche expliziten und impliziten Wissensbestände Lehramtsstudierende des Faches Musik in Hinblick auf den Umgang mit Interkulturalität in ihrem Studienalltag an einer Musikhochschule leiten. Wir werden zeigen, dass auch in diesem Kontext die dargestellten Diskrepanzen zwischen den bildungspolitischen Anforderungen im Themenfeld Interkulturalität (dynamisches Kulturverständnis, Gleichwertigkeit von Kulturen, usw.) und den Habitus der (Lehramts-)Studierenden (Orientierung an einem ethno-holistischen und normativen Kulturbegriff) rekonstruiert werden kann. Auf Basis dieser Befunde wollen wir diskutieren, mit welchen Maßnahmen die (Musik)lehrer:innenbildung beim Aufbau von Kompetenzen im Umgang mit Interkulturalität anknüpfen sollte.

3 Sample, Methodologie und Methode

Die Datengrundlage unserer Studie bilden insgesamt zwölf Gruppendiskussionen, die im Rahmen von Seminaren an vier unterschiedlichen deutschen Musikhochschulen von den teilnehmenden Studierenden erhoben wurden. In der genauen thematischen Ausrichtung der Gesprächsimpulse waren die Seminarteilnehmer:innen frei, damit sie in ihren Arbeitsgruppen jeweils individuellen Forschungsinteressen innerhalb des Seminars nachgehen konnten. Zu den Gruppendiskussionen wurden jeweils Kommiliton:innen unterschiedlicher Studiengänge eingeladen, die nicht an den beschriebenen Seminaren teilgenommen haben. Fünf dieser Gruppen diskutierten ihren Kulturbegriff ($N = 2$) bzw. ihr Interkulturalitätsverständnis ($N = 3$), weitere Gruppen wurden aufgefordert, sich über ihre Erfahrungen, Erlebnisse und ihren Umgang mit Interkulturalität an der jeweiligen Musikhochschule auszutauschen ($N = 5$) oder über das Themenfeld Migration, Interkulturalität und Musikunterricht zu diskutieren ($N = 2$).

Für den vorliegenden Beitrag haben wir aus diesem Datenmaterial zunächst entlang in der Dokumentarischen Methode gängigen formalen Kriterien (z. B. Asbrand & Martens 2018, S. 52) für die Interpretation relevante Passagen ausgewählt.¹ Des Weiteren haben wir nach thematischen Gesichtspunkten Stellen ausgewählt, in denen die Studierenden ihre Alltagstheorien zu Kultur und Interkulturalität mit Bezug auf ihre Erfahrungen an der Musikhochschule entfalten. Das so gewonnene Sample nutzten wir einerseits dazu, die von den befragten Studierenden geteilten Normen zu rekonstruieren, aber auch die dem alltäglichen Umgang mit Interkulturalität im Studienalltag der Musikhochschule zugrunde liegenden Logiken und die impliziten Kulturverständnisse der Studierenden zu rekonstruieren.

Bei der Interpretation der Daten orientierten wir uns an den Verfahrensweisen der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014), deren zugrunde liegende Methodologie Ralf Bohnsack (2017) im Rahmen seiner Praxeologischen Wissenssoziologie ausgearbeitet hat: Bohnsack unterscheidet im Wesentlichen zwischen zwei Wissensformen, die das Handeln von Menschen leiten und die diese im Kontext von Erfahrungen in ihrem Alltag aufbauen. Der „propositionalen Logik“ bzw.

1 Die formale Analyse des Datenmaterials ergab, dass die untersuchten Gruppendiskussionen stark von argumentativen Passagen geprägt sind und erzählende Passagen eher selten zu finden sind. In anderen Studien zum Themenfeld Interkulturalität haben wir ähnliche Beobachtungen gemacht (z. B. Buchborn et al. 2022b, Tralle 2020). Wir interpretieren diesen Befund dahingehend, dass das Themenfeld Interkulturalität in Bildungskontexten stark normativ aufgeladen ist und die intensiv geführte alltagstheoretische Debatte nur mit geringen handlungspraktischen Erfahrungen und Situationen korrespondieren. In Anlehnung an Arnd-Michael Nohl (2006) ist es mit einem Fokus auf die Herstellungs- bzw. Konstruktionsweise der Argumentationen aber dennoch möglich, den Orientierungsrahmen auf der Grundlage von argumentativen Passagen zu rekonstruieren (ebd. S. 50). Aus diesen Gründen haben wir in unserem thematischen Sample auch argumentative Passagen berücksichtigt.

dem „kommunikativen Wissen“ (Bohnsack 2017, S. 103) ordnet Bohnsack jene Wissensbestände zu, die den Akteur:innen einer Praxis reflexiv zugänglich sind und die etwa im Rahmen von Common-Sense oder Alltagstheorien und Überzeugungen expliziert werden. Darin spiegeln sich auch von den Akteur:innen erfahrene Normen, wie die eingangs bereits thematisierten institutionellen Erwartungen und Rollen, aber auch gesellschaftlich geprägte Identitätsnormen, die das Handeln in sozialen Situationen leiten.

Als „konjunktives Wissen“ (ebd.) beschreibt Bohnsack Wissensbestände, die handlungsleitend wirksam sind, den Akteur:innen in der Regel aber nicht reflexiv zugänglich sind. Dieses Wissen ist analytisch durch die Rekonstruktion der Logiken und Regeln bzw. den *modus operandi* einer Praxis zugänglich. Beide Wissensformen bilden den „konjunktiven Erfahrungsraum“ sozialer Gruppen bzw. den „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ (ebd., S. 104). Wie bereits im Forschungsstand am Beispiel des Umgangs mit Interkulturalität in der Institution Schule deutlich wurde, stehen propositionale und performative Logik in einem Spannungsverhältnis bzw. besteht eine „notorische Diskrepanz“ (ebd., S. 106) zwischen Habitus und Norm.

Eben jenen Wissensformen widmen sich die interpretativen Schritte der dokumentarischen Methode. Im Rahmen der formulierenden Interpretation wird der kommunikative Sinn der interpretierten Passagen herausgearbeitet, sodass das kommunikative Wissen der Studierenden im Hinblick auf (Inter)kulturalität im Studienalltag deutlich wird. So entfalten sie etwa in argumentativen Passagen Alltagstheorien und Überzeugungen, aber auch Ansprüche hinsichtlich ihres Handelns, wodurch die Normen deutlich werden, die handlungsleitend wirksam werden. In einem zweiten Interpretationsschritt wird herausgearbeitet, wie die Inhalte und Themen von den Gesprächsteilnehmer:innen diskutiert wurden. Mithilfe einer Diskursanalyse werden die Strukturen und Logiken des Gesprächsverlaufs aber auch die interaktionale Dichte der Diskussion herausgearbeitet. Weitere Einblicke bietet die Untersuchung sprachlicher Mittel, rhetorischer Figuren und Vergleiche, die den Teilnehmenden dazu dienen, Orientierungsgehalte in einer bestimmten Art und Weise auszuarbeiten, die wiederum Rückschlüsse auf die ihrer Praxis zugrunde liegenden unhinterfragten Strukturen und Muster zulassen.

Im Rahmen einer komparativen Analyse haben wir Passagen innerhalb einer Gruppendiskussion, aber auch die verschiedenen Gruppendiskussionen untereinander im Hinblick auf Homologien und Differenzen in Bezug auf die geäußerten Normen sowie die impliziten Logiken untersucht. Können in verschiedenen Gruppendiskussionen und thematischen Passagen Gemeinsamkeiten identifiziert werden, kann daraus geschlossen werden, dass diese auf den Erfahrungsraum Musikhochschulstudium bzw. die Spezifika dieses Lernortes zurückgeführt werden können. Es zeigt, dass die befragten Studierenden darin strukturgleiche Erfahrungen gesammelt haben. Treten in der komparativen Analyse Unterschiede

zutage, ließe sich prüfen, ob sich diese etwa auf die verschiedenen Gesprächsimpulse, die unterschiedlichen Standorte der Erhebung oder aber auch die unterschiedlichen Erfahrungshintergründe der Gesprächsteilnehmer:innen (z. B. Herkunft, Studiengang, Studienphase etc.) zurückführen lassen. Da unser Material für diesen im Rahmen der Dokumentarischen Methode als soziogenetische Typenbildung beschriebenen Verfahrensschritt nicht umfangreich und auch nicht differenziert genug war, haben wir auf diese Art der Differenzierung nach soziogenetischen Faktoren verzichtet.

4 Ergebnisse

Viele Eingangspassagen der Diskussionen aus unserem Sample sind dadurch geprägt, dass die Gruppen zunächst ihr Verständnis von Interkulturalität klären. Am Beispiel des folgenden Auszugs² aus einer Eingangspassage illustrieren wir, welche Alltagstheorien in diesem Kontext verhandelt werden, aber auch welche konjunkturellen Wissensbestände diesen Passagen unterliegen:

Am: Ehm (2) ja so der erste (4) Gedanke der mir (.) kommt sind jetzt (ehm) ja Interkulturelle- Kultur- Interkultur-(.)elle @(.)@ ehm ja ja das eben in nem Land, zum Beispiel in Deutschland kommen viele Menschen aus verschiedenen Ländern aus verschiedensten Gründen und äh müssen oder (.) ja werden dann(.) treffen aufeinander und äh (.) dann ja müssen halt irgendwie Wege gefunden werden oder (2) ja sie müssen

Bf: └ Ja vielleicht
müssen dann ja

Am: └ sich halt irgendwie dann kommunizieren und sich äh verständigen und

Bf: └ Ja ich denke Verständigung ist ein gutes Stichwort, weil Inter steht ja für Austausch und ehm ja das es eben bedeutet, dass verschiedene Kulturen sich austauschen oder ja also der Kulturbegriff ist ja eigentlich auch ein bisschen überholt also vielleicht sollte man lieber von ähm von Ethnien sprechen oder von Sprachfamilien ehm oder von verschiedenen Sozialisierungsgruppen.

Am: Ja.

Transkriptauszug Musikhochschule 4 (Z. 20-38)

2 Bei der Transkription der Gruppendiskussionen folgen wir den Richtlinien *TiQ: Talk in Qualitative Social Research* (Bohnsack 2014, S. 253-255). Um eine Anonymisierung der Diskussionsteilnehmenden zu gewährleisten, wurden alle Namen und Ortsnamen pseudonymisiert. Asteriske vor bestimmten Begriffen kennzeichnen diese als Pseudonym.

Am beschreibt als „ersten Gedanken“ der ihm bei dem Begriff Interkulturalität kommt, ein „Land, zum Beispiel in Deutschland“ in dem „viele Menschen aus verschiedenen Ländern aus verschiedensten Gründen“ zusammenkommen. Daran lässt sich zunächst ablesen, dass für Ams Verständnis von Interkulturalität implizit eine durch nationalstaatliche Grenzen definierte Gesellschaft eine wichtige Bezugsgröße darzustellen scheint. An der Weiterführung seines Diskursbeitrages kann man zudem ablesen, dass er Interkulturalität offensichtlich als eine notwendige Reaktion („müssen halt irgendwie Wege gefunden werden“) auf eine migrationsgesellschaftliche Situation begreift. Während der Ausführung dieser Alltagstheorie kommt Am mehrfach ins Stocken, setzt im Sprechen neu an. Mit einem Einwurf, validiert Bf Ams Ausführungen und führt seinen Erklärungsansatz fort. Schließlich vollendet Am seinen Redebeitrag und benennt die „Verständigung“ (der „vielen Menschen aus verschiedenen Ländern“) als Zieldimension von Interkulturalität. In der sprachlichen Suche dokumentiert sich ebenso wie in der mehrmaligen Verwendung des Modalverbs „müssen“ in Kombination mit der Adverbialkonstruktion „halt irgendwie“ zum einen, dass Am die Definition des Begriffes „Interkulturalität“ nicht leicht fällt und er auf Anhieb keine Alltagstheorie verbalisieren kann. Zum anderen könnten die sprachlichen Suchbewegungen als eine Orientierung an der Problem- bzw. Konflikthaftigkeit des angerissenen Themenfeldes gelesen werden.

Im aufgeworfenen Bild von „kommunizierenden“ bzw. sich miteinander „verständigenden“ Kulturen dokumentiert sich zudem ein Verständnis von Kulturen als weitgehend in sich geschlossene, voneinander abgrenzbare Gebilde. Dieses Kulturverständnis unterliegt auch der darauffolgenden Elaboration von Bf, die das „Stichwort“ der Verständigung validierend aufgreift und das „Inter“ auf den Austausch der Kulturen bezieht. Direkt im Anschluss verweist Bf darauf, dass der „Kulturbegriff“ „ein bisschen überholt“ sei, ohne dass allerdings deutlich wird, auf was sich diese Feststellung konkret bezieht. Sie nennt „Ethnien“, „Sprachfamilien“ und „Sozialisierungsgruppen“ als alternative Begrifflichkeiten, um die zuvor mit als Kulturen bezeichneten Phänomene zu beschreiben. Dies deutet darauf hin, dass sich ihre Kritik an der korrekten Bezeichnung, nicht aber an den beschriebenen gesellschaftlichen Phänomenen und ihrer Deutung festmacht, der ebenso wie Ams Ausführungen eine Orientierung an einem ethno-holistischen Kulturverständnis zu unterliegen scheint.

Ein solches Kulturverständnis unterliegt auch Passagen, in denen die befragten Studierenden Erfahrungen aus ihrem Studienalltag thematisieren, die sie mit Interkulturalität in Verbindung bringen. So arbeiten sie u. a. nationale Stereotype zu Themen wie Pünktlichkeit und Essgewohnheiten aus. An einer anderen Stelle schreibt ein Studierender Mitstudierenden aus Asien die Fähigkeit zu ‚in sich zu ruhen‘ und bringt dies mit der Verbundenheit ihrer Herkunftskultur zu Praktiken wie „Yoga“ und „QiGong“ in Verbindung. Als Charakteristikum der

Musikhochschule wird aber auch angeführt, dass zum Studium eine heterogene internationale Studierendenschaft zusammenkommt, wobei die „westeuropäische Kultur“ aber den gemeinsamen musikkulturellen Bezugspunkt aller Studierenden darstellt. Dies kann anhand der nachfolgenden, etwas längeren Passage exemplarisch illustriert werden.

- Af: Ich weiß nicht da haben wir (.) vorhin ja schonmal drüber geredet was ist überhaupt Interkulturalität? (4)
- Bf: Gut ich mein die Musikhochschule bietet ja, (2) allein schon deshalb n Forum weil, (.) ich glaub (.) auf (.) äh=e=einfach proportional gesehen, ist die Musikhochschule einfach ne Institution wo auf kleinem Raum, in=, einer relativ kleinen Anzahl von Menschen viele, (.) Kul=turen aufeinander treffen einfach. deswegen=, würd ich behaupten werden wir eher damit konfrontiert als an der Uni zum Beispiel. weiß nicht wie's
- Af: └Mhm;┘
- Bf: euch da geht.
- Cm: Des des des ehm=des spannende is ja dass=, (.) die= Leute=? (2)also wenn wir jetzt Interkulturalität ja dann vor allen Dingen auch mit Internationalität irgendwie gleichsetzen, mmh, dass die zusammenkommen? (.) an an diesem Ort? an diesem sehr besonderen Ort? irgendwie so was was ja? was es sonst was se=hr, eh=m, wenig mit dem Alltag zu tun hat? Und (3) man dann aber? sich eigentlich auf eine Kultur= verständlich;
- Bf: Mmh
nämlich die westeuropäische.Und(.) sozusagen die=äh (.) auch die, Ostasiaten=oder? (2) die=; Südamerikaner (2) kommen auch um die=äh (2) westeuropäische (.) Kultur, irgendwie (.) zu studieren;
- Af: └Also was jetzt die Musikpraxis angeht oder?
- Cm: Ja. (2) also zum Beispiel, eh=ob=ob, wir haben ja kein (.) irgendwie, (.) Weltmusik,(.) =department, ich mein gut; wir kriegen jetzt diese diese diese Rahmentrommel,(.) =dings; und; so; was man ja jetzt in Zukunft machen kann. (.) ähm; ist das eigentlich schon ab diesem Semester? oder is das erst ab nächstem,
- Af: ich weiß=es nich
- Cm: Nächste Woche ist Aufnahmeprüfung. (.) da kann man des ma
- Af: └kann sein
- Bf: └ja
- Cm: auschecken
- Af: ja
- Bf: Aber ich glaub die wollen jetzt au grad in Schulmusik dass du bestimmte, Hauptfächer halt; also nicht nur Rahmentrommel sondern halt auch so Saz und andere, (.) internationale
- Cm: └ja genau┘
- Bf: Instrumente halt mitstudieren (2) kannst

geworfenen Orientierungsgehalt allerdings dahingehend, dass er es als Besonderheit der Musikhochschule hervorhebt, dass alle Studierenden, unabhängig ihrer Herkunft, sich auf die „westeuropäische Kultur“ „verständigen“. Er stellt demnach dem Phänomen der Internationalität die musikkulturelle Homogenität der künstlerischen Professionalisierung gegenüber. Im Vergleich zu Bfs Diskursbeitrag fällt auf, dass Cm explizit macht, was bei Bf noch implizit geblieben ist, nämlich, dass er den Begriff der Interkulturalität mit „Internationalität [...] gleichsetz[t]“. Daran wird deutlich, dass Cm im Gegensatz zu Bf bewusst zu sein scheint, dass diese Verwendungsweise nur eine von vielen Lesarten des Interkulturalitätsbegriffs darstellt. Ein alternatives Kulturverständnis zu diesem im Diskurs als ethno-holistisch bezeichneten Kulturverständnis unterliegt schließlich seinen weiteren Ausführungen. In diesen beschreibt er, dass sich Studierende unabhängig ihrer nationalen Herkunft der „westeuropäischen Kultur“ widmen, worin sich auf Ebene des impliziten Wissens ein bedeutungszuweisungsorientiertes Kulturverständnis dokumentiert.

Die Nachfrage von Af, ob er sich damit auf die „Musikpraxis“ beziehe, validiert Cm, um seinen Orientierungsgehalt in der Folge mit Bezug auf weitere Gegenhorizonte zu elaborieren. Auch wenn es zukünftig ein erweitertes Studienangebot geben soll („Rahmentrommeldings“, „Saz und andere internationale Instrumente“), zeigt die Art und Weise, wie Af, Bf und Cm diese Studienoptionen thematisieren, dass sie diese eher an der Peripherie, als im Zentrum ihres Studienalltags erleben. Vergleichbare Passagen finden sich in unserem Material, in denen die Studierenden, den „Jazz“ oder das Nichtexistieren einer „Jazz-Riege“ als Gegenhorizont zum gemeinsamen Bezugspunkt der klassischen Musikkultur ausarbeiten. Auffällig an dieser Stelle ist auch die Distanzierung zu diesen neuen Studienoptionen von der eigenen Person oder der Studierendenschaft, zu der die Sprechenden sich selbst zählen: „man“ (andere Studierende) könne dies bald studieren und „die wollen jetzt“ als möglichen Verweis auf die Interessen der Institution oder der Studiengangsverantwortlichen. Unsere Interpretationen entsprechender Passagen weisen darauf hin, dass Alltagstheorie und performative Logik in Hinblick auf die Zentralstellung klassischer Musik im Studium große Überschneidungen aufweisen.

Die Diskussion dieser ggf. in der Zukunft relevanten Studienoptionen von Bf und Cm wird nicht zu Ende geführt. Stattdessen führt Af den Diskurszug zu einer ersten Konklusion. Sie hält fest, dass aus ihrer Sicht zwar „unterschiedliche Kulturen aufeinandertreffen“ und es Kontakte mit Studierenden anderer Länder gäbe, sie aber „nicht so wahnsinnig viel mit den Kulturen direkt zu tun“ habe. Mit ihrer abschließenden Feststellung bringt Af den zuvor von der Gruppe elaborierten Orientierungsgehalt auf den Punkt: „Also wenn überhaupt dann trifft man sich dann wieder, äh um die Musik zu machen, die ich sowieso im im Blut habe“.

In der Konklusion lassen sich gleich mehrere Orientierungsrahmen rekonstruieren, die bereits vorangehenden Diskursbeiträgen unterlegen haben. Zunächst

impliziert die Metapher des „auf einem Haufen“-Seins eine Beliebigkeit und Unverbindlichkeit in der Zusammensetzung der Studierendenschaft, die als Gegenbild („abgesehen davon“) zur gemeinsamen Praxis des ‚Musik Machens‘ ausgearbeitet wird. Dies dokumentiert erneut das Charakteristikum des Musikhochschulalltags: Trotz loser, eher zufälliger sozialer Kontakte innerhalb der internationalen Studierendenschaft prägt die gemeinsame musikkulturelle Orientierung aller Studierenden das Miteinander. Vergleicht man die Alltagstheorie der Musikhochschule als „besonderer Ort“ interkultureller Begegnung in der Proposition von Bf zu Beginn dieser Passage mit der als unverbindlich und lose erlebten Gemeinschaft der Studierendenschaft als implizite Logik des Alltages, wird die Differenz zwischen Habitus und Norm hinsichtlich des sozialen Miteinanders von Studierenden aus unterschiedlichen Herkunftsländern deutlich.

Hinsichtlich des gemeinsamen Musikmachens dokumentiert sich ebenfalls eine Differenz zwischen Norm und Habitus. Während auf expliziter Ebene das Musizieren klassischer Musik als gemeinsame Praxis dargestellt wird, zeigen sich auf impliziter Ebene Differenzkonstruktionen entlang ethno-nationaler Grenzen. Durch den Relativsatz „die ich sowieso im im Blut habe“ differenziert Af zwischen sich und ihren ausländischen Mitstudierenden. Die Wendung „im Blut haben“ impliziert, dass sie sich der zuvor als „westeuropäisch“ bezeichnete Musikkultur aufgrund ihrer Herkunft und ethnischen Zugehörigkeit verbunden fühlt. Es dokumentiert sich darin ein eurozentristisches Weltbild, das auch der vorherigen Feststellung Cms zugrunde liegt, dass „Ostasiaten“ und „Südamerikaner“ „kommen“ um diese Kultur zu studieren. Unausgesprochen, aber gemäß des sich vollziehenden ‚doing difference‘ (West & Fenstermaker 1995) wird diesen Studierenden implizit abgesprochen, diese Musik ‚im Blut zu haben‘. Somit weist die Orientierung an „westeuropäischer Musikkultur“ und klassischer Musik neben dem Aspekt der Bedeutungszuweisungsorientierung (alle Studierenden unabhängig von ihrer nationalen Herkunft weisen der gleichen Musik Bedeutung zu), dennoch eine ethno-nationale Komponente auf (‚wir Mitteleuropäer‘ haben diese Musik ‚im Blut‘, während ‚ausländische Studierende‘ von weit her kommen, um sie studieren zu können). Bemerkenswert ist, dass die Gruppe die Fokussierung auf die klassische, westeuropäische Musikkultur an der Hochschule im weiteren Verlauf der Diskussion (nicht im Transkript) auch vor dem Hintergrund eines normativen Kulturverständnisses diskutiert. So sind sich die Studierenden einig bezüglich der weltweiten Dominanz westeuropäischer Musikkultur. Kontrovers diskutiert wird allerdings, ob dies kritisch zu sehen sei und die Tatsache, dass „hier die Hochkultur is und des is ne westliche Dominanz, die bestimmt auch als Spätfolge der Kolonialisierung irgendwo vielleicht aus zu sehen is“ oder ob dies auf die Qualität der Musik an sich zurückzuführen sei. So führt Af als Gegenargument zur Kolonialismuskritik der anderen Gesprächsteilnehmenden aus, dass „die großen Komponisten [...] nun mal von hier“ seien „ja, ne? oder Brahms keine Ahnung, Brahms,

Wagner, Schumann, Mendelssohn, Bach die“ seien „halt von hier“. Sie sieht den Kolonialismus nicht als Ursache für die westliche Dominanz in der Musikkultur: „Ich glaube nicht, dass die wegen Kolonialismus irgendjemandem irgendwelche Musik aufgedrückt wurde, oder?“.

Wenngleich die Studierenden das Miteinander in einer internationalen Studierendenschaft als Nebeneinander von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft erleben, die sich der klassischen Musik widmen, wird dem kulturellen Austausch durchaus ein großes Potential zugeschrieben, welches im Studienalltag aber aus verschiedenen Gründen nicht genutzt wird.

- Cf: das ist eher schwieriger (.) als dass man im Kontakt kommt mit ihnen
- Bf: ja man muss auch (.) ich hab (.) selber gemerkt dass man auch ne ganze Menge Energie aufbringen muss wenn man so mit jemandem anfangen in Kontakt kommen der wirklich völlig
- Df: └ja┘
- Bf: woanders herkommt die Sprache nicht gut kann (.) zum Beispiel auf der Ersthütte jetzt als ich Mentor war jetzt letztes Semester war eben auch ne Asiatin dabei die ganz kleine und und wir haben uns (.) mega bemüht halt sie so zu integrieren und so und dann hab ich als wir wieder hier waren in der Hochschule immer wieder versucht das halt (.) weiter zu machen hab dann aber gemerkt so wenn ich dann so nen vollen Tag hab und ich hab dann irgendwie so zehn Minuten zwischen wo ich sie seh(.) ist es so wahnsinnig mühsam halt jedes Mal so total langsam zu fragen was sie gemacht hat und dann hat sie auch immer so ganz komische Sachen geantwortet (.) da hab ich mich selber dabei erwischt wie ich ihr dann irgendwie sogar so ein bisschen aus dem Weg gegangen bin weil (.) das
- Df: └mhm┘
- Bf: manchmal auch so anstrengend war über den Tag
- Cf: ja ich mein man darf das jetzt nicht so verstehen
- Bf: └das is┘
- Cf: dass man jetzt ok wir müssen die Leute integrieren und dann
- Df: └mhm┘
- Cf: machen wir das also das ist auch kein Weg es muss auch von
- Bf: └ja ja┘ └nene klar┘
- Cf: der anderen Seite so kommen sonst funktioniert das nicht.

Transkriptauszug Musikhochschule 2 (Z.487-515)

Die Passage verdeutlicht erneut, dass die Studierenden im Alltag ein Nebeneinander der Studierendengruppen aus verschiedenen Ländern erleben und es „Energie“ und der Initiative ihrerseits bedarf, damit die der Diskussion implizit als Ziel unterliegende soziale Integration gelingt. Die interkulturellen Begegnungen und das

angestrebte integrative Miteinander scheinen also eine täglich von Neuem mühevoll Aufgabe zu sein. Auf habitueller Ebene dokumentiert sich also das Scheitern sozialer Integration und das Nebeneinander der Nationalitäten. Dies lässt sich mit der argumentativ ausgearbeiteten Norm der befragten Studierenden, Integration leisten zu wollen, nicht ohne weiteres vereinen. Es zeigt sich an unterschiedlichen Passagen und thematischen Stellen in unserem Material, dass ein Austausch unter den Studierenden verschiedener Herkunft und die Integration von Studierenden aus dem Ausland gewünscht ist. Zudem bewerten die Studierenden die Internationalität ihres Studienalltages als etwas durchweg Positives und Besonderes. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus bearbeiten die Studierenden in der oben stehenden und auch in anderen Passagen argumentativ. Die Sprachbarriere, die Erschöpfung nach einem langen Tag, die große Anstrengung und Mühe, die mit der Aufgabe, die beschriebene Studierende „zu integrieren“, einhergeht, werden als Gründe angeführt, warum die normative Anforderung eines integrativen Miteinanders im Alltag nicht immer gelingt. An anderen Stellen im Material werden die institutionellen Rahmenbedingungen kritisiert, etwa wenn die Studierenden von der Hochschule fordern, mehr für den kulturellen Austausch in der Studierendenschaft zu tun, als lediglich „Sprachtandem“-Angebote zu initiieren. Ein anderes argumentatives Muster, um das erlebte Nebeneinander und den als unzureichend bewerteten Austausch zu rechtfertigen, zeigt sich auch im oben stehenden Transkriptauszug: Cf führt an, dass es „kein Weg“ sei, die Integration einseitig von der Mehrheitsgesellschaft aus anzugehen, „es muss auch von der anderen Seite so kommen, sonst funktioniert das nicht“. Es bedarf also aus Sicht der Befragten auch einer Initiative der ausländischen Studierenden, damit Integration und Austausch gelingen können.

5 Fazit

Unsere Befunde zu den Erfahrungen von Studierenden mit Interkulturalität in ihrem Studienalltag haben deutlich gemacht, dass die Musikhochschule aufgrund der Internationalität der Studierendenschaft im Kontrast zur Universität und ihren Erfahrungen aus dem Alltag außerhalb der Hochschule als ein in besonderer Weise global geprägter Lernort wahrgenommen wird. Auf habitueller Ebene unterliegt dem Handeln der befragten Studierenden in dieser internationalen Gemeinschaft ein ethno-holistisches Kulturverständnis, das vom Nebeneinander verschiedener Studierendengruppen unterschiedlicher Herkunftsländer geprägt ist. Anders verhält es sich bei der ‚gemeinsamen Sache‘ der westeuropäischen Musikkultur. Diese bildet den Bezugspunkt aller Studierenden und wird anders als Jazz, Pop oder (Volks)Musiktraditionen aus anderen Regionen der Welt als omnipräsentes, weitgehend homogenes Zentrum des musikpraktischen Tuns und der künstlerischen Professionalisierung ausgearbeitet, die an den Logiken der künstlerischen Studien-

gänge orientiert zu sein scheint. Daran wird deutlich, dass Musikstudierende sich im Hinblick auf den Lerngegenstand an einen bedeutungszuweisungsorientierten Kulturbegriff orientieren. Dass entsprechende Logiken den Alltag an Musikhochschulen (u. a. Li 2013) aber auch allgemeinbildende Schulen mit Musikprofil (Buchborn et al. 2022b, S. 179) trotz ihrer als ethno-national heterogen wahrgenommenen Klientel prägen, belegen auch andere Studien. Allerdings wird an unseren Interpretationen deutlich, dass die Studierenden auch hinsichtlich der Zugehörigkeit zur westeuropäischen Kunstmusik Differenzkonstruktionen entlang ethno-nationaler Grenzen vornehmen. Daran wird ersichtlich, dass auch in Bezug auf die vermeintlich ‚gemeinsame Sache‘ der klassischen Musik, ein ethno-nationales Kulturverständnis die dominierende Logik zu sein scheint, die der Praxis des Musikhochschulalltags unterliegt. Unsere Befunde schärfen damit den Blick für die Spannungsverhältnisse zwischen Norm und Habitus, die dem Handeln der Studierenden in diesem Lernfeld zugrunde liegen: Während die Studierenden auf der Ebene des Common-Sense die internationale Vielfalt der Studierendenschaft wertschätzen und an einem integrativen Miteinander orientiert sind, führt ihr entlang ethno-nationaler Logiken ausgerichtetes Handeln zu Differenzkonstruktionen und verstärkt ethno-nationale Stereotype. Vordergründig treten etwaige Differenzen unter den Studierenden eher in den Hintergrund, wenn es um die gemeinsame Beschäftigung mit westeuropäischer Kunstmusik geht, die auf der Ebene der Norm als gemeinsame Sache ausgearbeitet wird. Damit verbunden offenbaren unsere Rekonstruktionen des konjunktiven Wissens allerdings auch eine Orientierung an einem eurozentristischen, normativ geprägten Kultur- und Musikverständnis.

6 Diskussion und Ausblick

Internationalität als ein Merkmal der Studierendenschaft an Musikhochschulen und die damit einhergehenden Potenziale haben bereits Ganga J. Aratnam et al. (2020) veranlasst, eine explorative Studie zu hochqualifizierter Musikmigration am Standort Basel durchzuführen. Sie betonen die transnationale Vernetzung internationaler Studierenden im urbanen Raum und beschreiben diese Verschränkung von globalen Netzwerken und lokalen Beziehungen als besondere Ressource des Lernortes. Daher bezeichnen sie Musikhochschulen auch als einen „glokalen Musiktopos“ (ebd., S. 259), „an dem sich globale Verflechtungen mit lokalen Verankerungen der Musik-Akteur:innen auf engstem Raum zeigen“ (ebd., S. 249). Zugleich überwinden sie mit ihrer ressourcenorientierten Sichtweise auf Migration im Kontext künstlerischer Professionalisierungsprozesse eine „dichotomische Vorstellung von Migration zwischen Herkunfts- und Einwanderungsgesellschaften“ (Aratnam et al. 2016, S. 398). Würden angehende Lehrkräfte eine solche Perspektive auf Migration im Kontext ihrer Professionalisierung an Musikhoch-

schulen ausbilden, wären sie gut auf die von Doğmuş et al. (2016) dargestellte Anforderungen ihrer späteren pädagogischen Praxis vorbereitet; denn ihnen zu Folge besteht pädagogisches Können darin, „der Pluralität migrationsgesellschaftlicher Positionen und (Bildungs-)Biographien Rechnung zu tragen“ (ebd., S. 3). Unsere Ergebnisse verdeutlichen allerdings, dass eine Überwindung solch dichotomer Denk- und Handlungsstrukturen im Umgang mit Interkulturalität im Musikhochschulalltag noch nicht eingelöst zu sein scheint. Festzuhalten bleibt jedoch, dass Studierende die normativen Anforderungen von Interkulturalität im Studienalltag durchaus bereits reflektieren und bestrebt sind, diesen handlungspraktisch zu begegnen (vgl. insbesondere Transkript #3). Dies bestätigt, „dass alle (zukünftigen) Lehrer:innen in unterschiedlicher Weise migrationsgesellschaftlich positioniert sind und die Berücksichtigung dieser Positionierung ein wichtiges, wenn auch gewiss nur ein Moment von Professionalisierungsprozessen ist“ (Doğmuş et al. 2016, S. 4).

Um Migration und Interkulturalität im Studienalltag zukünftig ressourcenorientiert und konstruktiv zu begegnen, wurden bereits diverse Handlungsempfehlungen formuliert. Aratnam et al. (2020) empfehlen das Ausarbeiten von „prozessbezogenen Formaten von kollaborativem Lernen [...] und partizipativen Konzepten“ (ebd., S. 260) in der Hochschullehre zur Professionalisierung einer globalen Musiker:innenidentität. Da unsere Befunde deutlich machen, dass die Musiker:innenidentitäten, die für die Professionalisierungsprozesse in den künstlerischen Studiengängen leitend sind, auch stark die Musiker:innenidentitäten der Lehramtsstudierenden prägen, ist davon auszugehen, dass entsprechende Neupositionierungen auch Auswirkungen auf die Lehrer:innenbildung an Musikhochschulen hätten.

Des Weiteren betonen Doğmuş et al. (2016), dass „[f]ür ein Lehren in der Migrationsgesellschaft [...] die Fähigkeit zur kritisch-reflexiven Distanzsetzung in Bezug auf das eigene Denken und Handeln als Kernkompetenz pädagogischer Professionalität einzuschätzen und entsprechend in Ausbildung und ausübender Tätigkeit zu verankern“ (ebd., S. 5) sei. Entsprechende Prozesse sollten daher schon im Studium angeregt werden. Ein Impuls zu Prozessen der Selbstreflexion könnte die Auseinandersetzung mit den in diesem Beitrag dargestellten impliziten und expliziten Logiken bieten, die im Umgang mit Interkulturalität im Rahmen des Studienalltags an der Musikhochschule wirksam werden. Insbesondere deshalb, weil der Lernraum Musikhochschule spezifische Chancen aber auch Herausforderungen hinsichtlich der Ausprägung eines in Bezug auf den Umgang mit den Menschen und mit der Sache bedeutungszuweisungsorientierten, an Offenheit und Vielfalt ausgerichteten Kulturbegriffs mit sich bringt.

Literatur:

- Aratnam, Ganga Jey, Schmid, Silke, Müller-Brozovic, Irena & Frei, Bettina (2020). Polyversale Musikpädagogik im globalen Musiktopos. In Thade Buchborn, Eva-Maria Tralle & Jonas Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 249-268). Hildesheim: Olms.
- Aratnam, Ganga Jey, Schmid, Silke & Preite, Luca (2017). Musikhochschulen und Migration: Tradiertere Transformation und transformative Tradierung am Beispiel der urbanen Region Basel. In Thomas Geisen, Christine Riegel & Erol Yildiz (Hrsg.), *Migration, Stadt und Urbanität: Perspektiven auf die Heterogenität migrantischer Lebenswelten* (S. 381-401). Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Barth, Dorothee (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Augsburg: Schriften: Bd. 78. Augsburg: Wißner.
- Barth, Dorothee & Honnens, Johann (2022). Zwischen Affirmation und Dekonstruktion. Standpunkte zum Verhältnis von interkultureller Musikpädagogik und Inklusion. In Heinrich Klingmann & Katharina Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder* (S. 153-166) Innsbruck: Helbling.
- Bello, Bettina (2020). *Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* [9. Aufl.]. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Buchborn, Thade, Tralle, Eva-Maria & Völker, Jonas (2022a). Interkulturalität an Musikhochschulen (er)forschend studieren. Ein musikpädagogisches Seminar nach dem Prinzip des Forschenden Studierens. *DiMawe. Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht*, 4 (2), S. 29-41.
- Buchborn, Thade, Tralle, Eva-Maria & Völker, Jonas (2022b). How Teachers and Students Construct Ethnic Differences in the Music Classroom: Reconstructive Insights into Practices of Intercultural Music Education. In Thade Buchborn, Thomas De Baets, Georg Brunner & Silke Schmid (Hrsg.), *Music is what people do, European Perspectives on Music Education* Vol.11, (S. 173-188). Innsbruck: Helbling.
- Busse, Vera & Göbel, Kerstin (2017). Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zum Stellenwert interkultureller Einstellungen als Grundlage relevanter Handlungskompetenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35, (3), S. 427-439. <https://doi.org/10.36950/bzl.35.3.2017.9457>
- Doğmuş, Aysun, Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin, Mecheril, Paul & Shure, Saphira (2018). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen. Eine qualitativ-interpretative Analyse. In Tobias Leonard, Julia Kosinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung* (S. 120-138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Doğmuş, Aysun, Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4>
- HRK (2013). Empfehlungen zur Lehrerbildung. Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-04-Lehre/02-04-04-Lehrerbildung/Empfehlungen_zur_Lehrerbildung_2013.pdf Zugriffen: 15. April 2021.
- Krüger-Potratz, Marianne (2018). Interkulturelle Pädagogik. In Ingrid Gogolin, Viola. B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Pädagogik* (S. 183-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Li, Hsin-Yi (2013). „Musik ist meine Sprache“ – Eine ethnographische Fallstudie über taiwanische Musikstudierende in Deutschland. In Jens Knigge & Hendrikje Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen*. Stuttgart: Staatl. Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart.

- Linn, Frederik (2017). Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht. Siegen: Universitätsverlag Siegen. https://dspace.ub.uni-siegen.de/bitstream/ubsi/1277/1/Dissertation_Frederik_Linn.pdf Zugegriffen: 15. April 2021.
- Nohl, Arnd-Michael (2006). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90002-5>
- Tralle, Eva-Maria (2020). „Musik verschiedener Kulturen“. Wie setzen Berliner Musiklehrkräfte eine Lehrplanvorgabe im Oberstufenunterricht um? In Thade Buchborn, Eva-Maria Tralle & Jonas Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 202-217). Hildesheim: Olms.
- Völker, Jonas (2020). „...als ob ein Deutscher sowas hört“. Kulturelle Repräsentationen und ethnische Projektionen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In Thade Buchborn, Eva-Maria Tralle & Jonas Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 173-187). Hildesheim: Olms.
- West, Candace & Fenstermaker, Sarah (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9 (1), S. 8-37.
- Wischmeier, Inka (2012). „Teachers’ Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-)Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund - Theoretische Konzeptionen und empirische Überprüfung. In Werner Wiater & Doris Manschke (Hrsg.), *Verstehen und Kultur: Mentale Modelle und kulturelle Prägungen* (S. 167-190). Wiesbaden: Springer VS.

Autor:innen

Buchborn, Thade, Prof. Dr., Professor für Musik an der Hochschule Freiburg, Studienbereichsleiter Lehramt Musik.

Arbeitsschwerpunkte: Kulturelle Vielfalt, Kreatives Handeln, Songwriting und Komponieren im Musikunterricht, Praxen kultureller Bildung im ländlichen Raum, rekonstruktive Sozialforschung, Design-Based Research.
t.buchborn@mh-freiburg.de

Tralle, Eva-Maria, Dr., Gastprofessorin für Musikpädagogik an der Universität der Künste Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Kulturelle Vielfalt, Biographieforschung, Intersektionalität.
e.tralle@udk-berlin.de

Verzeichnis der Autor:innen

Adam, Martin, Dozent an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Primarstufe, Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung, Berufspraktische Studien, Professionalisierungsprozesse, Habitustheorie, Dokumentarische Methode.
 martin.adam@fhnw.ch

Bloh, Bea, Prof. Dr., Professorin für Schulpädagogik der Sekundarstufe I an der Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft.
Arbeitsschwerpunkte: Empirische Schulforschung.
 bea.bloh@uni-paderborn.de

Bloh, Thiemo, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrkräftekooperation, Rekonstruktive Evaluation, Digitalität.
 thiemo.bloh@uni-paderborn.de

Boldt, Vanessa-Patricia, M. Ed., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Schulpädagogik und Schulforschung
Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Professionalisierungsforschung, Forschendes Lernen in der Lehrer:innenbildung, Dokumentarische Methode, Dokumentarische Bildinterpretation.
 vanessa-patricia.boldt@uni-hamburg.de

Buchborn, Thade, Prof. Dr., Professor für Musik an der Hochschule Freiburg, Studienbereichsleiter Lehramt Musik.
Arbeitsschwerpunkte: Kulturelle Vielfalt, Kreatives Handeln, Songwriting und Komponieren im Musikunterricht, Praxen kultureller Bildung im ländlichen Raum, rekonstruktive Sozialforschung, Design-Based Research.
 t.buchborn@mh-freiburg.de

Bressler, Christoph, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter
an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften,
Institut für Erziehungswissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: pädagogische Professionalität, Asymmetrie pädagogischer
Beziehungen, Methodologie und Grundlagen erziehungswissenschaftlicher
Forschung.
christoph.bressler@uni-due.de

Damm Alexandra, Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Justus-
Liebig-Universität Gießen, Institut für Kindheits- und Schulpädagogik, zudem
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungs- und Professionsforschung,
Forschendes Lernen und Praxisphasen im Lehrer:innenberuf, Digitalisierung in
schulischen und erwachsenbildnerischen Kontexten, qualitativ-rekonstruktive
Forschungsmethoden.
alexandra.damm@erziehung.uni-giessen.de, zudem damm@die-bonn.de

Förster, Magdalena, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität
Erfurt, Fachgebiet Sonder- und Sozialpädagogik.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Lehrer:innenbildungsforschung,
inklusionsorientierte Professionalisierung, Habitus und kulturelle Passung
im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen.
magdalena.foerster@uni-erfurt.de

Gabriel, Sabine, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-
Universität Halle-Wittenberg im Teilprojekt „Körpersensible Pädagogik“
innerhalb des Projekts Kalei² und im Seiteneinstiegsprogramms am Zentrum
für Lehrer:innenbildung.

Arbeitsschwerpunkte: (Leib-)Phänomenologie, Bildungs- und Professionali-
sierungsforschung, Soziale Differenz und Ungleichheit, inklusionsorientierte
Pädagogik sowie Forschungsmethod(ologi)en.
sabine.gabriel@paedagogik.uni-halle.de

Hinzke, Jan-Hendrik, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem
Schwerpunkt Lehrerbildungsforschung an der Justus-Liebig-Universität Gießen,
Institut für Kindheits- und Schulpädagogik.

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung,
Forschendes Lernen in Studium und Schule, Krisen und Ungewissheit als
Lern- und Bildungsanlässe, Bedeutung von Forschung und Evidenzen in
Lehrer:innenberuf und Lehrer:innenbildung, Digitalisierung in schulischen und

unterrichtlichen Kontexten, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Qualitative Forschungsmethoden.

jan-hendrik.hinzke@erziehung.uni-giessen.de

Homt, Martina, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I.

Arbeitsschwerpunkte: Forschendes Lernen, Praxisbezüge im Lehramtsstudium, Professionalisierung in der Lehrkräftebildung.

martina.homt@uni-paderborn.de

Jacob, Cornelia, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung und am Zentrum für Lehrer:innenbildung, Leitung des Halleschen Fallportals.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungsforschung, Profession(alisierungs)forschung, Kasuistik, Fallsammlungen, Dokumentarischen Methode.

cornelia.jacob@paedagogik.uni-halle.de

Katenbrink, Nora, Dr., Akad. Rätin auf Zeit an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 5 – Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul(entwicklungs)forschung, Professionstheorie und -forschung, Schüler:innenforschung.

nora.katenbrink@uni-bielefeld.de

Kinne, Tanja, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Rehabilitationspädagogik, Arbeitsbereich Körperpädagogik, Leitung des Teilprojekts „Körpersensible Pädagogik“ innerhalb des Projekts Kalei² am Zentrum für Lehrer:innenbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Körper, Leib und Nicht/Behinderung, Postphänomenologie sowie inklusionsorientierte Pädagogik.

tanja.kinne@paedagogik.uni-halle.de

Kohl, Astrid, Mag. BEd., Professorin im Fachbereich Bildungswissenschaften und an der Koordinationsstelle Professionsentwicklung an der PPH Augustinum.

Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Allgemeine Didaktik, Schnittstelle Schule und Hochschule.

astrid.kohl@pph-augustinum.at

Košínár, Julia, Prof. Dr., Leiterin des Forschungszentrums Lehrberufe und pädagogische Professionalität an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
Arbeitsschwerpunkte: Berufsbiografische Professionsforschung zu lehrberuflichen Laufbahnwegen, Pädagogische Professionalität im Wandel, Dokumentarische Längsschnittforschung, Hochschul- und Seminardidaktik, Qualifizierung von Ausbilder:innen.
 julia.kosinar@phzh.ch

Korte, Jörg, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Ruhr-Universität Bochum, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schulforschung.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung und Lehrer:innenprofessionalität (insb. berufsbiographische Perspektive), Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung (insb. Langzeitpraktika, schulische Begleitung durch Mentor:innen), Qualitativ-rekonstruktive Forschung (insb. Dokumentarische Methode).
 joerg.korte@ruhr-uni-bochum.de

Leineweber, Sabine, Prof. Dr., Leiterin der Professur Berufspraktische Studien und Professionalisierung an der Pädagogischen Hochschule FHNW, Institut Primarstufe.
Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung im Lehrer:innenberuf, Lehre und Konzeptentwicklung Berufspraktische Studien, Qualifizierung von Praxislehrpersonen.
 sabine.leineweber@fhnw.ch

Magnes, Angelika, Mag., Professorin und Leiterin des Instituts für Religionspädagogik & Interreligiösen Dialog an der PPH Augustinum.
Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung und Bibeldidaktik.
 angelika.magnes@pph-augustinum.at

Meister, Nina, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrkräftebildung der Philipps-Universität Marburg.
Arbeitsschwerpunkte: Fachkulturforschung, Professions- und Professionalisierungsforschung, Lehrerbildungsforschung, Habitusforschung, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung.
 nina.meister@uni-marburg.de

Parade, Ralf, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Kassel, Fachgebiet Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik.
Arbeitsschwerpunkte: Subjektivierung im Kontext von Schule und Lehrberuf, Professionsforschung und Lehrer:innenbildung, ungleichheitsbezogene Bildungsforschung, Pathologien der Schule.
 ralf.parade@uni-kassel.de

Paseka, Angelika, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Professionsforschung und Professionsentwicklung an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft.
Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Professionalisierungsforschung, Forschendes Lernen in der Lehrer:innenbildung, Umgang mit Ungewissheit, Kooperation zwischen Eltern und Schule, Schulentwicklung sowie qualitative-rekonstruktive Forschungsmethoden (mit dem Schwerpunkt Dokumentarische Methode).
 angelika.paseka@uni-hamburg.de

Rotter, Carolin, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Professionalität und Professionsforschung an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenhabitus, Lehrer:innenprofessionalität, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund.
 carolin.rotter@uni-due.de

Schiller, Daniel, Dr., Wiss. Mitarbeiter an der Universität Osnabrück, Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften, Arbeitsbereich Sport & Erziehung.
Arbeitsschwerpunkte: Sportunterrichtsforschung, Professionsforschung, Fachkulturforschung.
 daniel.schiller@uni-osnabrueck.de

Seyss-Inquart, Julia, Mag. Dr., Professorin im Fachbereich Bildungswissenschaften und an der Koordinationsstelle Professionsentwicklung an der PPH Augustinum.
Arbeitsschwerpunkte: Berufspraktische Professionalisierungsforschung, qualitative Methoden und pädagogische Organisationsforschung.
 julia.seyss@pph-augustinum.at

Schmid, Emanuel, M.A., Dozent und Bereichsleiter an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Primarstufe, Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Professionalisierung, Berufspraktische Studien, Berufseinstieg, Rekonstruktive Forschung.
emanuel.schmid@fhnw.ch

Schröder, Jana, Doktorandin an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Schulpädagogik und Schulforschung.
Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, Verhältnis von Theorie und Praxis, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Dokumentarische Methode.
jana.schroeder@uni-hamburg.de

Tralle, Eva-Maria, Dr., Gastprofessorin für Musikpädagogik an der Universität der Künste Berlin.
Arbeitsschwerpunkte: Kulturelle Vielfalt, Biographieforschung, Intersektionalität.
e.tralle@udk-berlin.de

Wittek, Doris, Prof. Dr., Professorin für Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung und Lehrer:innenprofessionalität, Berufseinstieg von Lehrpersonen, Heterogenität in Schule und Unterricht, Professionelles Handeln von Lehrpersonen im Umgang mit Eltern, Finnisches Bildungswesen, Qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode.
doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Den Fokus des Sammelbandes bildet eine Professionalisierungsforschung mittels der Dokumentarischen Methode, die sich mit der sozialen Praxis des Lehramtsstudiums und den impliziten Wissensbeständen von Lehramtsstudierenden beschäftigt. Zentral ist die Frage, welchen Beitrag die Dokumentarische Methode zur professionalisierungsbezogenen Forschung hinsichtlich des Lehramtsstudiums leistet, d.h. welches erkenntnisgenerierende Potenzial, aber auch welche entsprechenden Limitationen mit diesem Zugang einhergehen. Ziel ist es, das Feld sowie die Genese und Veränderung von berufsbezogenen Wissensbeständen von Lehramtsstudierenden zu umreißen und den Diskurs darüber zu fördern. Enthalten sind grundlagentheoretische Beiträge, nach Forschungsbereichen gegliederte Aufsätze zu empirischen Studien sowie ein umfassendes Studienreview, das mit der Dokumentarischen Methode operierende Studien bezogen auf das Lehramtsstudium systematisch in Bezug auf Potenziale und Limitationen betrachtet. Insgesamt liefert der Band Einblicke in methodologische und methodische Erkenntnisse und Fragen zur praxeologischen Untersuchung von pädagogischer Professionalität und Professionalisierung.

Die Herausgeber*innen

M.A. Jörg Korte, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Ruhr-Universität Bochum.

Prof. Dr.in Doris Wittek, Professorin für Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Jana Schröder, Doktorandin an der Universität Hamburg.

978-3-7815-2629-7



9 783781 526297