

Košinár, Julia

Der Studierendenhabitus. Theoretische Skizzierungen und empirische Befunde

Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 27-57. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Košinár, Julia: Der Studierendenhabitus. Theoretische Skizzierungen und empirische Befunde - In: Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 27-57 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-299929 - DOI: 10.25656/01:29992; 10.35468/6083-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-299929>

<https://doi.org/10.25656/01:29992>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Julia Košinár

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:in-habitus 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.

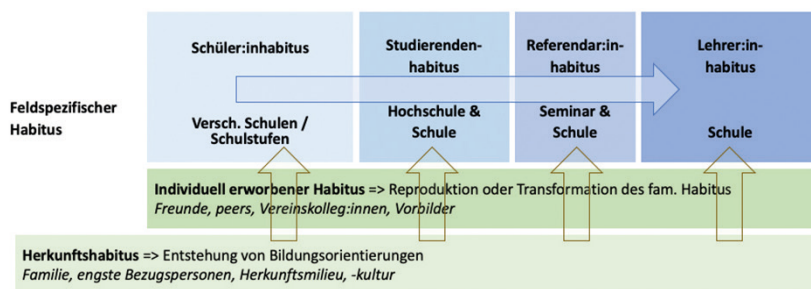


Abb. 1: Habitusfigurationen auf den Lebensverlauf und die Lehrpersonenbildung bezogen (eigene Darstellung)

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 „anerkenkende 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.

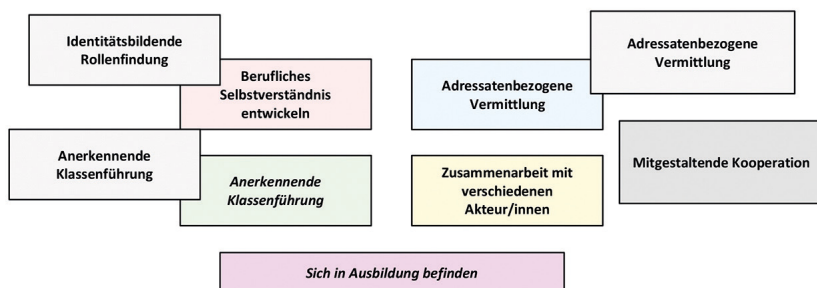


Abb. 2: Kanonmodell der Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg (äußere Felder) und im Studium (innere Felder) im Vergleich (nach Leineweber et al. 2021, eigene Darstellung)

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 strukturotheoretischen 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 Herkunftshabitus, 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, studenttypische 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 Primarlehrpersonenaus- und -ausbildung, in deren Kontext das eigene Projekt stattfand, werden zu- nächst relevante Informationen zur Ausbildung und zur Studie gegeben.

4.1 Kontextinformationen zur Schweizer Primarlehrpersonenaus- und -ausbildung 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 Mehrebenenanalyse‘ (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).

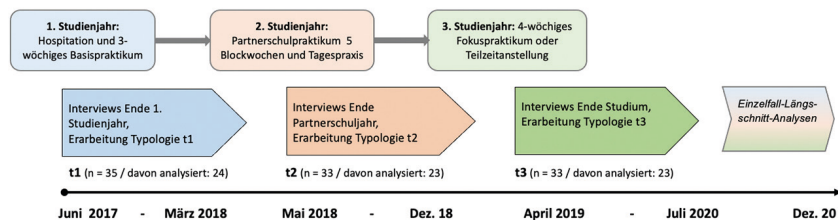


Abb. 3: Forschungsdesign von Teilstudie 1

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) hinzugekommen. 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.

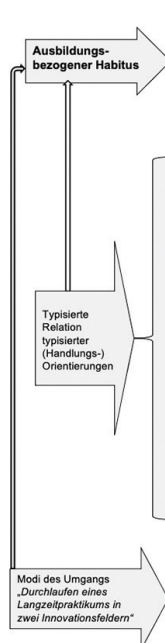
In den Interviewfragen wird überwiegend auf die berufspraktischen Erfahrungen Bezug genommen, sodass sich die Typologien v. a. auf den habituellen Umgang mit den lehrberuflichen Anforderungen und weniger mit den hochschulseitigen Leistungserwartungen beziehen. Zur Verdeutlichung dessen, was in Bezug 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
	Partnerschulphase als Zumutung und Überforderung	Partnerschulphase als Erfahrungs- und Erweiterungsraum	Partnerschulphase als Erfahrungs- und Erweiterungsraum	Partnerschulphase als Entwicklungsraum mit dem Ziel der Realisierung eigener Ideale	Partnerschulphase als Erkundungs- und Erfahrungsraum	Partnerschulphase als Bewährungsraum
Bedeutung des Partnerpraktikums (Praktikumsorientierung)	Potenzielles Entwicklungsangebot, das durch systemimmanente Fehlentscheidungen in seiner Wirkung begrenzt bzw. verunmöglicht ist	Erweiterung eigener Fähigkeiten; Anforderungen in der Realität Schule (aktiv) begegnen	Konfrontation mit Begrenzungen des lehrberuflichen Handelns, und intensives Arbeiten an deren Überwindung.	Erkundung möglichst vieler Facetten des Handlungsfeldes einer Lehrperson mit dem Ziel eigener Sicherstellung	(Wertvolles) Entwicklungsangebot, das durch PH und Praxislehrperson vorstrukturiert und angeleitet 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 Reduktionen und Erwartungen Entlastung bieten	Pxl als Ermöglichende soll Raum für eigene Ideen und Ausgestaltung geben	Pxl als Ermöglichende sowie als Vorbild 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 Anleitungsfunktion 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 Passung hergestellt).	Unterschiedlich Symbiose und komplementäre Asymmetrie	
Umgang mit den phasen-spezifischen 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	

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 umfänglich 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 Einfindung 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 gegrahmt.

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:innenaus- 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 weitergetragen 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 Bildungsganzforschung. 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.), *Ungewisshheit 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 angehende 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 Studierenden-habitus 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/ssoar.70843>
- Košinár, Julia & Laros, Anna (2020). Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg. In Isabell v. Ackeren, Helmut Bremer, Florian Kessl, 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/hibs4-4>
- 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, Hilke (2019). 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 Lehrberufs* (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 angeheinder 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

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