

Jacob, Cornelia; Adam, Martin

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

Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 123-144. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Jacob, Cornelia; Adam, Martin: Das Implizite explizit machen. Zum habituellen Stellenwert biografischer Schulerfahrungen von Lehramtsstudierenden - In: Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 123-144 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-299959 - DOI: 10.25656/01:29995; 10.35468/6083-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-299959>

<https://doi.org/10.25656/01:29995>

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

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. Studierendenhabitus.

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 Spontaneität 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 Passformigkeit 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