

Leineweber, Sabine; Košinár, Julia

## **Passungsverhältnisse zwischen Studierendenhabitus und Ausbildungsmilieus im Jahrespraktikum an Partnerschulen**

Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 147-171. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Leineweber, Sabine; Košinár, Julia: Passungsverhältnisse zwischen Studierendenhabitus und Ausbildungsmilieus im Jahrespraktikum an Partnerschulen - In: Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 147-171 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-299966 - DOI: 10.25656/01:29996; 10.35468/6083-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-299966>

<https://doi.org/10.25656/01:29996>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Sabine Leineweber und Julia Košinár*

## **Passungsverhältnisse zwischen Studierendenhabitus und Ausbildungsmilieus im Jahrespraktikum an Partnerschulen**

### **Zusammenfassung**

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

### **Schlüsselwörter**

Mehrebenenanalyse, Langzeitpraktikum, Ausbildungsmilieus, ausbildungsbezogene Orientierungen

---

### **Abstract:**

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

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

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

### Keywords

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

## 1 Einleitung

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

Für Studierende bedeutet ein Langzeitpraktikum einen Umgang mit der Parallelführung verschiedener institutioneller Strukturen, Logiken und Praktiken zu finden (Košinár i. d. B.; Leonhard et al. 2016). Darüber hinaus erfährt das Ausbildungsverhältnis mit ihrer Praxislehrperson<sup>1</sup> aufgrund der zeitlichen Dauer eine höhere Intensität als zuvor. Hierdurch kommt den Passungsverhältnissen zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen in Bezug auf Zusammenarbeit (Košinár et al. 2019), Verständigung über Aufgaben (Scherrer 2020) und die Einlassung auf Lerngelegenheiten (Košinár 2021) mehr Bedeutung zu.

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

1 In Deutschland sind das die schulischen Mentor:innen.

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

Im vorliegenden Beitrag werden wir Ergebnisse unserer Mehrebenenanalyse (MEA) vorstellen, mithilfe derer wir den Passungsverhältnissen zwischen den ausbildungsbezogenen Habitus<sup>3</sup> der Studierenden und dem Ausbildungsmilieu an ihrer Partnerschule nachgehen. Es interessiert uns, welche Passungsverhältnisse sich im empirischen Material zeigen und wie Studierende bspw. mit inkongruenter Passung umgehen.

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

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

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

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

## 2 Theoretische Einordnung der verschiedenen Analyseebenen

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

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

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

Aus Sicht der Praxislehrpersonen kann das Partnerschulmodell verstanden werden als eine Erwartungsstruktur, die von der Pädagogischen Hochschule an sie herangetragen wird. Es gilt für sie, einen der Praktikumskonzeption entsprechenden professionalisierungsförderlichen Entwicklungsraum zu gestalten und eine Begleitung zu ermöglichen, mit der Studierende praktikumsspezifische sowie individuelle Entwicklungsziele bearbeiten können<sup>4</sup>. Hieraus ergeben sich Anforderungen an ihr Ausbildungshandeln, mit denen die Gruppe der Praxislehrpersonen einen Umgang finden muss. Das sich konstituierende Interaktions- und Unterstützungssystem der Praxislehrpersonen hat wiederum für die Studierenden bei der Deutung und Bearbeitung von krisenhaften Anforderungen entsprechend hohe Relevanz. Damit werden in unserem Projekt verschiedene Ebenen des Sozialen angesprochen, die wir über den Zugang der MEA empirisch abbilden und die wir in Anlehnung an Werner Helsper et al. (2010, S. 126) wie folgt unterscheiden:

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

In unserem Projekt definieren wir das Konstrukt Partnerschule als situativen Kontext innerhalb der Einzelorganisation Schule<sup>5</sup>, der den gruppenspezifischen,

---

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

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

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

### 3 Forschungsstand und Ausweis von Desiderata

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

<sup>6</sup> Als Partnerschulgruppe wird in diesem Beitrag die Gruppe der Praxislehrpersonen einer Partnerschule gefasst.

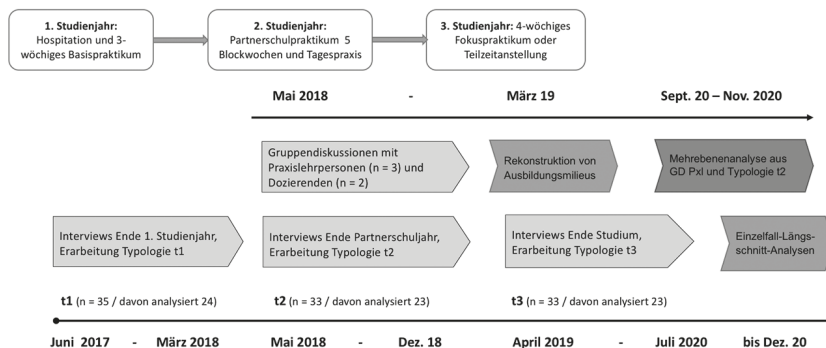
Bestimmung der organisationalen Form der Partnerschulgruppe steht noch aus, worüber ein Anschluss an die Organisationsforschung (Mensching 2020) gegeben ist. Auch zu Passungsverhältnissen zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen finden sich nur vereinzelt Studien. Sarah Zorn und Martin Rothland (2020)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

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

#### **4 Vorstellung Gesamtprojekt: Erkenntnisinteresse, Design und relevante Teilergebnisse**

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





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

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

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

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

#### 4.1 Rekonstruktion von Studierendenhabitus

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

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

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

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

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

Im Ausbildungsmilieu *Engführung*, auf das sich im Folgenden unsere MEA bezieht, befinden sich Studierende, deren Habitus sich auf Grundlage der rekonstruierten Orientierungen in den Spalten II.2 – II.5 einordnen lassen<sup>7</sup>. Sie werden nachfolgend skizziert.

## II.2 Erweiterung

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

<sup>7</sup> Der Typus II.1 „Abgrenzung“ (Gesamtsample Studierende) war im Ausbildungsmilieu *Engführung* nicht vertreten.

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

### II.3 Entwicklung

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

### II.4 Erkundung

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

### II.5 Bewährung

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

## 4.2 Rekonstruktion von Ausbildungsmilieus

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

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

Die Analyse erfolgte entlang der bekannten Schritte der DM (Asbrand & Martens 2018). Dabei wurde mit der *reflektierenden Interpretation* herausgearbeitet, wie die im Zuge der Diskussion aufgeworfenen Themen von der Gruppe im Diskurs bearbeitet werden und welche Orientierungen sich dahinter verbergen. Es wurden drei divergierende Ausbildungsmilieus identifiziert, die als *Engführung*, *Ermöglichung* und *Partizipation* benannt sind. Für diesen Beitrag wird nachfolgend das Ausbildungsmilieu *Engführung* entlang der drei zentralen Vergleichsdimensionen (s. Abb. 2) beschrieben, da wir im Rahmen der MEA Bezug auf diese Partnerschule nehmen. Die beiden hierzu kontrastiven Milieus werden nur über die Abbildung dargestellt, finden aber im Rahmen des Beitrags keine weitere Berücksichtigung (ausführlich: Leineweber 2022).

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

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

Ausbildungsmilieu *Engführung*

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

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

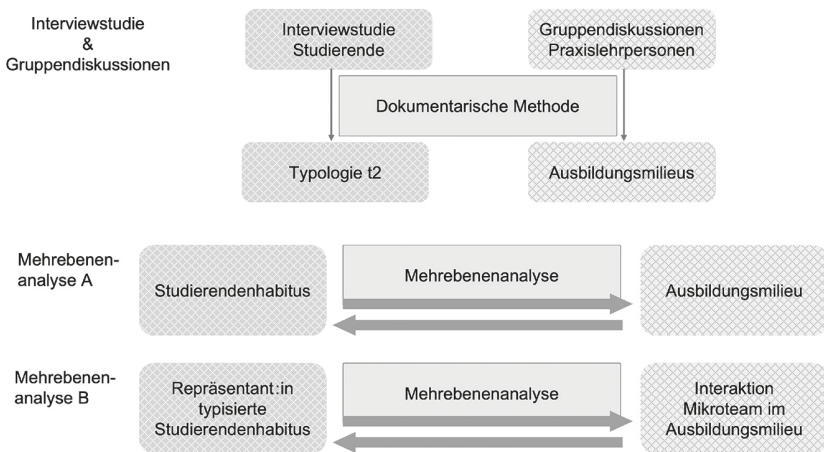
Die Übernahme von Unterricht wird als zentrales Lernsetting für Studierende verstanden, wobei in der Konfrontation mit Handlungsbegrenztheit ein Erfahrungswert gesehen wird und eine reflektierende Begleitung nicht notwendig scheint („dass sie mal alleine schwimmen“, Fm, Z. 396). Fehlende Anschlussfähigkeit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

### 4.3 Mehrebenenanalyse im Kontext des Gesamtprojekts

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

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

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



**Abb. 3:** Auswertungsschritte des Gesamtprojekts in der Übersicht

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

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

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

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

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

Der Erweiterungshabitus im Ausbildungsmilieu *Engführung*

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

Der Entwicklungshabitus im Ausbildungsmilieu *Engführung*

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

Der Erkundungshabitus im Ausbildungsmilieu *Engführung*

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



Der Bewährungshabitus im Ausbildungsmilieu *Engführung*

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

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

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

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

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

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

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

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

Lukas Leitner: Er hat auch gewisse Vorstellungen gehabt wie wir uns verhalten welche Verantwortungen wir übernehmen sollten hat sie aber nicht (.) explizit geäußert (.) hat quasi gesagt übernehmt ihr diesen Teil macht einmal (.) das finde ich auf eine Art auch toll macht einmal und dann ist er nachher gekommen und hat gesagt ok (.) ich habe das jetzt gesehen ich hätte es ganz anders gemacht (.) ich habe gedacht du würdest vielleicht noch mehr so? Oder bei den Elterngesprächen hat er gesagt wir dürfen dabei sein und dann bin ich bei einem dabei gewesen und dann hat er so gesagt ja das ist jetzt schon ein wenig minimalistisch gewesen (.) vielleicht hättest du ja auch (.) einen Teil übernehmen können von einem Elterngespräch? was ich spannend gefunden hätte aber ich habe das nie gespürt von ihm die (.) Bereitschaft mir das abzugeben [...] es ist nicht so transparent gewesen was jetzt seine Erwartungen sind. (LuLe\_t2, 121-140)

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

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

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

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

Astrid Lang: Und durch das habe ich (.) doppelte Belastung nochmal gehabt weil ich ihn eben halt (.) gedeckt habe weil ich als Mensch so bin und es ist psychisch dann auch ein wenig anstrengender gewesen mit der PH noch neabendran weil im ersten Semester habe ich neun Sachen belegt plus noch zwei Tage gearbeitet (1) ähm und das ist schon extrem viel gewesen. Und im zweiten Semester habe ich dann gefunden ich schraube es runter und dann ist es eigentlich gut gegangen. (AL\_t2, 5-18)

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

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

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

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

### 5.3 Passungsverhältnisse im Überblick

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

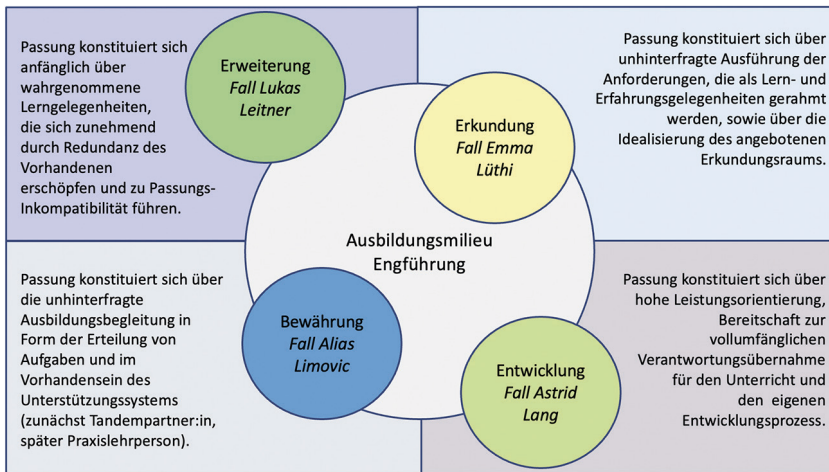


Abb. 4: Passungsverhältnisse im Ausbildungsmilieu Engführung (MEA B)

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

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

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

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

## 6 Diskussion und Ausblick

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

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

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

empirisch zu erfassen, scheint anspruchsvoll. Ein möglicher Schritt könnte sein, die Erkenntnisse zu Passungsverhältnissen an Modelle und Heuristiken von Professionalitätskategorien (z. B. Kramer & Pallesen 2019; Hericks 2006) anzulegen. Jedoch bleibt es auf der vorliegenden Datenbasis ein empirisch eher spekulatives Unterfangen, versucht man zu ermitteln, inwiefern inkompatible Passungen oder Homologien der Orientierungen Entwicklungsräume eröffnen oder verstellen und in welchen Konstellationen sich dies vollzieht. Lediglich die vorliegenden Längsschnittdaten aus Studierendeninterviews ermöglichen Vergleichshorizonte aus drei Praktikumserfahrungen – lassen jedoch nur bedingt Rückschlüsse auf die Ausbildungsmilieus zu. Dennoch sei an dieser Stelle auf die Notwendigkeit eines noch zu wenig geführten Diskurses zur Rolle und zum Ausbildungsverständnis der schulischen Ausbilder:innen verwiesen. Was in den kurzen Blockpraktika nicht als Leerstelle offensichtlich wurde, tritt nun im Langzeitpraktikum<sup>10</sup> durch den engeren Austausch zwischen Hochschule und Schulakteur:innen zutage und wird für beide Seiten spürbar – Praxislehrpersonen und Studierende.

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

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

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



## Literatur

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



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

## Autorinnen

Leineweber, Sabine, Prof. Dr.,

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

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

sabine.leineweber@fhnw.ch

Košinár, Julia, Prof. Dr.,

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

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

julia.kosinar@phzh.ch