

Meister, Nina

## Fachliche Habitus von Lehramtsstudierenden und ihre Relevanz für Professionalisierungsprozesse

Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 219-234. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Meister, Nina: Fachliche Habitus von Lehramtsstudierenden und ihre Relevanz für Professionalisierungsprozesse - In: Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 219-234 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-299999 - DOI: 10.25656/01:29999; 10.35468/6083-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-299999>

<https://doi.org/10.25656/01:29999>

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)

*Nina Meister*

## **Fachliche Habitus von Lehramtsstudierenden und ihre Relevanz für Professionalisierungsprozesse**

### **Zusammenfassung**

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

### **Schlüsselwörter**

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

---

### **Abstract**

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

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

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

### Keywords

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

## 1 Einleitung: Fachhabitus, Fachkultur und Professionalisierung

Für angehende Lehrpersonen stellt das universitäre Studium die berufsbiografisch erste Phase der Professionalisierung dar, die sich durch eine von den anderen Phasen unterscheidbare Logik<sup>1</sup> auszeichnet. Da Lehramtsstudierende im Regelfall mehr als ein Fach studierenden, vollzieht sich die universitäre Sozialisation in fachkulturellen Kontexten und Lehramtsstudierende stehen vor der Herausforderung, sich im Verlauf des Studiums zunehmend mehr auf die spezifischen Perspektiven und fachlichen Weltzugangsweisen einzulassen (Hericks et al. 2018). Im Aneignungsprozess der fachspezifischen Denk- und Wahrnehmungsmuster entwickelt sich ein sogenannter fachspezifischer Habitus (Huber et al. 1983). So sei die „Bildung des Habitus<sup>2</sup> die – wenn auch latente, so auch wichtigste – gesellschaftliche Aufgabe bzw. Funktion der Hochschulausbildung“ (ebd. S. 144). Die Entwicklung eines Fachhabitus<sup>3</sup> ermöglicht es den Studierenden zunehmend, selbst an der jeweiligen Fachkultur zu partizipieren, ist hinsichtlich der Lehrkräftebildung aber auch problematisch: Dass (fachliche) Habitusformen „strukturierte Strukturen“ darstellen und als „strukturierende Strukturen“ fungieren – bspw. als „Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen“ (Bourdieu 1993, S. 98) – impliziert auch, dass die jeweiligen Fachhabitus die fachlichen Überzeugungen, Praktiken und Wissensformen „als quasi selbstverständlich erscheinen lassen und damit die Kontingenz dieser fachlichen Weltansicht systematisch verschleiern“ (Meister & Hericks 2020, S. 314). Mit Pierre Bourdieu

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

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

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

gesprächen bedeutet die Partizipation an einer Fachwissenschaft, in diesem ‚Spiel‘ mitzuspielen, von diesem affiziert zu sein und an dessen Sinn zu glauben (Bourdieu 2001). Während ein Fachhabitus für ‚reine‘ Fachwissenschaftler:innen höchst funktional sein kann, kann er für zukünftige Lehrpersonen ein Hindernis darstellen und der Anregung von Bildungsprozessen aufseiten der Schülerschaft im Wege stehen. Um sich „selbstbewusst als ‚Botschafterinnen‘ ihrer eigenen Fächer verstehen zu können und den Schüler:innen gegenüber als solche erkennbar zu werden“ (Meister & Hericks 2020, S. 314), bedürfen auch Lehramtsstudierende eines Fachhabitus und damit der Einsozialisation in eine Fachkultur, müssen diesen allerdings auch reflexiv werden lassen, was eine erhöhte Anforderung darstellt. Eine reflektierte Auseinandersetzung mit der fachlichen Weltperspektive und den damit verbundenen Kontingenzen und Selbstverständlichkeiten ist Voraussetzung dafür, diese im zukünftigen Schulunterricht vermitteln zu können (ebd.). In professionstheoretischer Perspektive wird dies als „Fachlichkeit“<sup>4</sup> oder auch differenzierter als „reflektierte Fachlichkeit“ gefasst (Hericks et al. 2020, S. 12). In einem praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang kann Fachlichkeit als ein Zusammenspiel zweier Wissensformen verstanden werden: Auf der einen Seite stehen die performativen, impliziten Wissensbestände, z. B. als habitualisierte Vorstellungen und Überzeugungen zu fachlichen Gegenständen, die sich unter anderem im Können widerspiegeln und über das bloße Fachwissen hinausweisen (ebd.). Auf der anderen Seite steht das reflexive, propositionale Wissen über Fachinhalte und fachspezifische Praktiken, „die in Abgrenzung zu den Praktiken anderer Fächer kommunikativ verhandelt, d. h. artikuliert und begründet werden können“ (ebd.). In praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive stellt Reflexion – bspw. in Form einer reflektierten Auseinandersetzung mit habituellen Spannungsverhältnissen (vgl. Kapitel 3) – eine Ressource für Professionalisierungsprozesse dar.

In den Anfängen der deutschsprachigen Fachkulturforschung wurden die Sozialisationsprozesse von Studierenden allerdings nicht systematisch fachbezogen in den Blick genommen und so halten auch Ludwig Huber et al. (1983) fest, dass die Analyse der „fachspezifische[n] Ausprägung der Sozialisationsprozesse“ und des darin ausgebildeten Habitus bis zu diesem Zeitpunkt vernachlässigt wurde (ebd., S. 150). In den letzten Jahren sind zunehmend Beiträge und Sammelbände erschienen, die das Habituskonzept aufgreifen und ausdifferenzieren (zum Lehrerhabitus: Kramer & Pallesen 2019; Kramer 2015; zum Schülerhabitus: Helsper et al. 2014) sowie schulbezogen fachspezifische Aspekte fokussieren (Rotter & Bressler 2020, Lüders 2007). Hier setzt auch dieser Beitrag an und richtet den Blick auf Studierende: Zunächst folgen ein kurzer Überblick zum Stand der Forschung zum

<sup>4</sup> Weiterführend zur Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität von Lehrpersonen vgl. Bonnet 2020.

fachlichen Habitus<sup>5</sup> sowie Herausforderungen im Forschungszugang (Kapitel 2). Im Anschluss werden exemplarische Transkriptausschnitte aus Gruppendiskussionen mit Studierenden der Fächer Sport, Mathematik und Theologie und deren Rekonstruktionen vorgestellt (Kapitel 3). Diese bilden unter Einbezug weiterer Rekonstruktionsergebnisse den Ausgangspunkt für die Schlussdiskussion (Kapitel 4), die den Zusammenhang von Professionalisierungsprozessen und der Entwicklung eines Fachhabitus aufgreift.

## 2 Forschung zu fachlichen Habitus bzw. fachbezogenen Orientierungen von Studierenden

Während im Bereich kulturtheoretischer und praxeologischer Zugänge der Unterrichts-, Schul(kultur)- und Lehrer:innen(habitus)forschung in den letzten Jahren deutliche Zunahmen zu verzeichnen sind (vgl. zum Überblick etwa Kramer et al. 2018) und auch das Thema Fachlichkeit in der Professionsforschung zu Lehrpersonen (ebd., S. 19) und in der Unterrichtsforschung (Martens et al. 2018) zunehmend an Bedeutung gewinnt, sind Studien zu fachspezifischen Habitus von Studierenden vergleichsweise selten. So finden sich auf der einen Seite Studien zu Professionalisierungsverläufen Studierender jenseits spezifisch fachkultureller Aspekte, wie sie bspw. Joana Kahlau (2022) in Bezug auf sich verändernde Orientierungsrahmen im Rahmen des Schulpraktikums herausarbeitet oder Julia Košinár & Anna Laros (2018) hinsichtlich studentischer Orientierungen zu lehrberuflichen Anforderungen. Ähnlich gelagert sind die Studien von Jan-Hendrik Hinzke (2022, i.E.) zu sich entwickelnden Reflexionspotentialen Studierender, von Angelika Paseka & Jan-Hendrik Hinzke (2021) zu studentischen Orientierungsrahmen in der Auseinandersetzung mit Forschendem Lernen sowie die Arbeiten von Marlene Kowalski (2022) zur Herausbildung eines Studierendenhabitus. Auch der Beitrag von Cornelia Jacob & Martin Adam (i. d. B.) zur Bedeutung der eigenen Schulzeit für den Habitus Lehramtsstudierender reiht sich hier ein. Auf der anderen Seite finden sich Einzelfallstudien, die spezifische universitäre Fachkulturen und fachliche Habitus von Studierenden fokussieren (für Theologie vgl. Meister & Sotzek 2022, Nickel & Woernle 2020, Schmidt 2020; für Musiklehramt vgl. Heyer 2016, für Mathematik vgl. Meister 2020; für Mathematikdidaktik vgl. Fellmann 2014) oder in kontrastierender Perspektive unterschiedlicher Fachkulturen angelegt sind (Meister & Sotzek, 2024). Insbesondere zum Fach Sport sind in den letzten Jahren einige Beiträge erschienen, die von fachlichen Orientierungen Studierender (Haverich 2021) über Analysen zu fachspezifischen Orientierungen im

5 Die Begriffe „Fachhabitus“, „fachlicher Habitus“ und „fachspezifischer Habitus“ werden in diesem Beitrag synonym verwendet.

Rahmen universitärer Ausbildungsinteraktion (Meister 2018a; Schierz et al. 2018) bis hin zu berufsbiografischen Studien reichen (Ernst 2018).

Die Erforschung fachlicher Habitus von Lehramtsstudierenden ist mit komplexen Herausforderungen konfrontiert, die eine systematische Erschließung erschweren, was erklären mag, warum diese Forschungslinie bisher auf Einzelfallstudien basiert. Neben dem grundlegenden Problem der Fachkulturforschung – der Bestimmung und Abgrenzung der Fächer, Fachdidaktiken, Disziplinen – scheint die jeweilige universitär-fachliche Standortspezifika maßgeblich ausschlaggebend für Irritationen des ins Studium mitgebrachten Habitus zu sein (für Sport vgl. Meister 2018a; für Theologie vgl. Meister & Sotzek 2022). Eine andere Herausforderung spiegelt sich im empirischen Material in einer mangelnden Trennschärfe zwischen fachspezifischen und professionsbezogenen Wissensbeständen wider (Hericks et al. 2018; Meister 2018a). Neben diesen Erschwernissen bei der Rekonstruktion fachlicher Habitus wären zudem mehr Längsschnittstudien wünschenswert, die einen längeren Zeitraum bis in die Berufstätigkeit hinein fokussieren, um methodisch gesichert eine fachliche Habitusentwicklung rekonstruieren zu können (Kramer 2013). Aufgrund der Beharrungskraft des Habitus ist anzunehmen, dass sich dieser nur schwer irritieren lässt und kurzfristige Irritationen keine langfristige Veränderung hervorrufen (Meister 2018a; Schierz & Miethling 2017). Gleichwohl zeigen die vorliegenden Studien, dass das Potential für Habitusentwicklung im Studium durchaus angelegt ist (z. B. Hericks et al. 2018; Schierz et al. 2018). Die nachfolgenden Rekonstruktionsausschnitte zeichnen ebenfalls ein ambivalentes Bild fachlicher Habitus verschiedener Studierendengruppen.

### 3 Empirische Einblicke: Fachliche Habitus von Sport-, Mathematik- und Theologiestudierenden

Die hier in der notwendigen Kürze vorgestellten Ausschnitte<sup>6</sup> können keinen umfassenden Einblick in die Fachhabitus Studierender geben, sondern sind als exemplarische Spotlights zu verstehen. Im Zentrum der Rekonstruktionen stehen die erlebten Spannungsverhältnisse zwischen den Habitus der Studierenden und den wahrgenommenen, universitär vermittelten Normen. Das Zusammenspiel von Habitus und Norm<sup>7</sup>, bzw. von implizitem und explizitem Wissen, wird von Ralf Bohnsack (2017) in Bezug auf Luhmann als grundsätzlich diskrepant entworfen und als Spannungsverhältnis unterschiedlicher Wissensformen konzeptualisiert.

6 Auf eine methodologisch-methodische Rahmung wird an dieser Stelle verzichtet. Ausführlichere Rekonstruktionen der hier gezeigten und weiterer Passagen aus den gleichen Gruppendiskussionen sowie methodologisch-methodische Erläuterungen sind bereits veröffentlicht: für Mathematik vgl. Meister 2020, für Theologie vgl. Meister & Sotzek 2022, für Sport vgl. Meister 2018b, 2018c.

7 Zur methodologischen Ausdifferenzierung der Begriffe vgl. Bohnsack 2017 und 2014.

Methodologisch stellen Normen dabei keine objektiven Entitäten dar, sondern habituell geprägte Wahrnehmungen der Handelnden. Umgekehrt konturiert sich der Habitus empirisch durch die Abgrenzung zu wahrgenommenen Normen und Verhaltenserwartungen (Bohnsack 2017). Der Begriff des Spannungsverhältnisses verdeutlicht, dass Normen ihre Bedeutung „erst durch die *Rahmung*, d. h. die Integration in bzw. ‚Brechung‘ durch die fundamentale existenzielle Dimension der Handlungspraxis“ (Bohnsack 2014, S. 44, Herv. i. Orig.) erhalten.

Das Datenmaterial in Form von Gruppendiskussionen, an denen jeweils drei bis vier Lehramtsstudierenden teilnahmen, wurde in den Jahren 2016 bis 2018 erhoben. Die erlebten Spannungsverhältnisse dokumentieren sich insbesondere in gemeinsamen Erzählungen und Beschreibungen, wie sie sich in interaktiv dichten Passagen mit schnellen Sprecherwechseln zeigen (Przyborski 2004), woran sich die Passagenauswahl orientierte. Die Rekonstruktionen erfolgten entlang der etablierten methodischen Schritte der Dokumentarischen Methode (ebd.) entlang des zeitlichen Transkriptverlaufs.

### 3.1 Sportstudierende: „Sport connected“

Die folgende Passage<sup>8</sup> stammt aus einer Gruppendiskussion mit den Sportstudierenden Carla, Peter, Rudi und Steffi, die sich zu diesem Zeitpunkt im dritten Semester ihres Lehramtsstudiums befanden (Meister 2018b). Die Gruppendiskussionsleiterin hatte zuvor danach gefragt, was das Besondere des Faches Sport sei, insbesondere im Vergleich zum studierten Zweitfach.

Rudi: Das ist familiärer und persönlicher im Sportstudium definitiv.

Peter: Ganz krass, ja!

Rudi: Untereinander einmal [...] man sagt nicht umsonst so „Sport connected“, weil es, man baut unheimlich, ich sag jetzt mal Vertrauen zu Leuten auf, mit denen man Sport zusammen ausübt, ob im Mannschaftssport oder beim Turnen durch Hilfestellung geben oder so. Genau dieses Vertrauen hat man halt untereinander, man begrüßt sich man [...] kennt die Hälfte der Leute, die man da sieht und alle verstehen sich untereinander gut und ähm (.) bei Powi ist es nicht so. Da hat man so seine drei, vier Leute und das wars [...] Und bezüglich der Dozenten ist es (.) ähnlich vergleichbar. Man ist, bei Powi ist man echt distanziert zu denen. Da sind wirklich Dozenten hier [Rudi hält eine Hand nach oben] Studenten hier [die andere Hand nach unten].

Peter: Und Lehramtsstudenten hier [Peter hält eine Hand unter den Tisch, begleitet von allgemeinem Lachen].

Rudi: Und beim Sport [...] man duzt sich [...] und das ist angenehm.

8 Vereinfachtes Transkriptionsschema: Die eckige Klammer mit drei Punkten [...] markiert eine Auslassung, die Klammer (.) eine 1-sekündige Sprechpause, das @ steht für Lachen. Relevante Nebenbemerkungen stehen eckiger Klammer [Rudi hält eine Hand nach oben]. Alle Personennamen sind anonymisiert.

Rudi stellt die Attribute des Sportstudiums („familiärer“, „persönlicher“) als positiven und unbezweifelbaren („definitiv“) Gegenhorizont seinem Zweitfach Politikwissenschaft (Powi) gegenüber. Peter bestätigt und steigert diese Beschreibung („ganz krass“), was auf ein kollektives Erleben verweist. Mit dem Schlagwort „Sport connected“ einleitend, begründet Rudi das Erleben einer vertrauensvollen Atmosphäre mit dem gemeinsamen Sporttreiben („Mannschaftssport“), das zu einem „unheimlichen“ Vertrauen „untereinander“ führe. Das „untereinander“ verweist auf die Exklusivität der Gruppe, wobei auch jene Personen einbezogen werden, die „man“ nicht persönlich kennt („man kennt die Hälfte der Leute“). Der konjunktive Erfahrungsraum Sportstudium impliziert, dass alle Sporttreibenden die beschriebenen vertrauensbildenden Erfahrungen machen oder gemacht haben, diese also habitualisiert sind. Die Wirkmacht des Sporttreibens scheint eine fachkulturelle Besonderheit darzustellen, die mit gegenseitigem „Vertrauen“ und „Verstehen“ der Beteiligten verbunden ist, sozusagen in einer Art Vorschussvertrauen über den Status Sportstudierende:r, selbst wenn man sich nicht persönlich kennt. Der von Rudi performativ vorgeführte Hierarchieunterschied („echt distanziert“) zwischen Lehrenden und Studierenden wird auch hier von Peter gesteigert, indem dieser durch eine Hand unter dem Tisch den Status der Lehramtsstudierenden in Powi symbolisiert, was ein zustimmendes Lachen der Gruppe auslöst. Rudi verleiht der Verbundenheit „im Sport“ mit dem Verweis auf das Duzen noch einmal Nachdruck; das besondere Vertrauensverhältnis im Sportstudium äußert sich auf diese Weise auch äußerlich wahrnehmbar in Form eines familiären Adressierungsmodus (Meister 2018b, S. 90).

### 3.2 Sportstudierende: „Die sollen Spaß daran haben...“

Der folgende Abschnitt stammt aus einer Gruppendiskussion<sup>9</sup> mit den Sportstudierenden Tina, Markus und Stefan, die sich zu diesem Zeitpunkt im dritten Semester befanden. Die Gruppendiskussionsleitung fragte, was das Wichtigste im Sportunterricht sei.

Tina: [...] die individuelle Bewegungslust zu fördern, die sollen Spaß daran haben weil wir haben es ja auch [Markus: Ja] wir machen Sport ja auch, also ich versteh Menschen nicht oder auch Kinder nicht die wirklich sagen so [...] das ist langweilig [...] irgendwie so eine so ne Lust und generelle Lust und Begeisterung für Bewegung zu finden [...] wenn ein Kind plötzlich merkt [...] hey das kann ich richtig [...]

Stefan: Da schließe ich mich dir auf jeden Fall an [...]

Tinas Anspruch, dass Sportunterricht „die individuelle Bewegungslust“ fördern und die Schülerschaft „Spaß daran“ haben solle, begründet sich in ihrer eigenen Erfahrung und Orientierung: Sie „versteh“ Menschen nicht, die diese Begeiste-

9 Zur ausführlichen Rekonstruktion vgl. Meister 2018c.

nung nicht teilen. Dies verweist auf ein habituelles Spannungsverhältnis, das an anderer Stelle als kollektiver Orientierungsrahmen rekonstruiert werden konnte (Meister 2019) und von einschlägigen Studien untermauert wird (Ernst 2018). Für die drei Studierenden sind nicht-sportaffine Kinder ‚habituell andere‘, wobei diesen die Freude am Sport vermittelt werden sollte. Die Bewegungslust dient dabei nicht (nur) als Selbstzweck, sondern zielt auf „richtiges“ Können („hey ich kann was richtig“). In weiteren Rekonstruktionen dieser Gruppendiskussion (Meister 2019) zeigt sich die weitreichendere, zweckgebundene Bedeutung des Spaßlebens: Es fördert die Bereitschaft zur Leistungserbringung und ermöglicht den Lehrenden die Talenterkennung, die in einen Vereinsbeitritt münden kann. Da alle drei Studierenden von einem eigenen biografischen Hintergrund im Leistungssport berichteten, ist anzunehmen, dass dieser Orientierungsrahmen der sportlichen Primärsozialisation entspringt, insbesondere, da diese kein studienkonzeptionell vermitteltes Ziel darstellt (Meister 2018c). Obwohl die Studierenden das universitär vermittelte Konzept, das gerade nicht an Leistung orientiert ist, affirmieren, scheinen sich die neu erworbenen Orientierungen mit den primärsozialisierten Orientierungen (Talentförderung, Leistungsbezug) spannungsvoll zu überlagern.

### 3.3 Mathematik: „...man ist ja irgendwo auch Leidensgenosse“<sup>10</sup>

Die Lehramtsstudierenden Jens, Patrick, Tobias und Janina befanden sich zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion im sechsten Fachsemester. Dieser Passage ging eine Verständigung über die universitäre Praxis des als sehr anstrengend wahrgenommenen „Zettelrechnens“ im Studium voraus, welches zwingend Teamarbeit erfordere. In Kontrastierung zu den Bachelorstudierenden, die die „reine Mathematik“ studieren, nimmt Jens nun weitere Konkretisierungen entlang des „Teamsport“-Begriffs vor.

Jens: [...] Jedenfalls äh für UNSEREINS gilt: Mathematik is n Teamsport. [Patrick: Mhm] [Tobias: Mhm] Das merkt man auch, find ich, auch daran, dass auch im Studiengang eine hohe Solidarität unter den Studenten herrscht, weil man ist ja irgendwo auch Leidensgenosse [Patrick: Ja] und hilft sich dann gegenseitig [...] Da sind ähm wir durchaus großzügig, wenn wir, wenn wir helfen können, weil wir auch wissen, wenn wir tatsächlich an, andere unterstützen können, ist das auch für UNS sehr gut. Weil wir dann ultimativ prüfen können, ob wir das verstanden haben. Es ist ja logisch die, ähm, wenn man Sachen erklären kann, ist (das) ja die höchste Stufe des Verstandenhabens [...]

Das betonte „unsereins“ markiert eine Vergemeinschaftung durch die Abgrenzung von den Bachelorstudierenden, für die andere Regeln gelten. Der Lehramtsstudiengang zeichne sich Jens zufolge durch eine „hohe Solidarität“ untereinander aus,

10 Zur ausführlichen Rekonstruktion vgl. Meister 2020.

die sich in gegenseitiger Unterstützung zeigt. Zurückführen lässt sich diese Hilfsbereitschaft auf die formalen Vorgaben des Zettelrechnens, die eine Bearbeitung in der Gruppe vorsehen und die damit verbundene gemeinsame Leidenserfahrung („Leidensgenosse“) sowie auf den pragmatischen Nutzen des Erklären-Könnens als „ultimative“ Prüfung des eigenen Verstehens. Die an anderer Stelle ausführlicher beschriebenen Leistungsanforderungen (Meister 2018) werden von den Studierenden durchaus als Zwang erlebt, der allerdings als zielführend bewertet wird und – positiv gewendet in der Praxis des „Teamsports“ – zur persönlichen Weiterentwicklung beiträgt („großzügig“, „solidarisch“ etc.). Darüber hinaus schreiben die Studierenden dem Studium die Wirkung zu, bestimmte Fähigkeiten zu trainieren (Hilfsbereitschaft, Teamfähigkeit, Erklären-Können), die gemeinhin als für die pädagogische Arbeit nützlich gelten. Durch das gemeinschaftliche und als leidvoll erfahrene Abarbeiten der Leistungsanforderungen etabliert sich eine dauerhafte, vergemeinschaftende Praxis und damit ein konjunktiver Erfahrungsraum. In weiteren Passagen dieser Gruppendiskussion konnte eine kollektive, habituelle Selbstverortung in der Mathematik rekonstruiert werden sowie eine in der Selbstwahrnehmung der Studierenden zunehmende Entwicklung eines fachlichen Habitus: Die Studierenden verständigen sich darüber, wie sich durch das Aneignen des strukturierten und logischen mathematischen Denkens ihr eigenes Denken und Sprechen verändert und zu Problemen mit dem außeruniversitären Umfeld sowie im Studium anderer Fächer führt (Meister 2020).

### 3.4. Ev. Theologie: „...jetzt beginnt der richtige Weg“<sup>11</sup>

Die Studierenden Marc, Jens, Esther und Klara befanden sich zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion im zehnten Fachsemester. Esther knüpft in der folgenden Passage an eine längere Gesprächsphase an, in welcher Marc die Differenzierung zweier unterschiedlicher Praxen (persönlicher Glaube versus Wissenschaft) beschrieben hatte und spitzt diese erlebte Spannung<sup>12</sup> („harte Trennung“) in Form von Gegenhorizonten zu. Sie beschreibt hierzu die Bearbeitungsweise des erlebten Spannungsverhältnisses in der Form, dass sie die Anforderungen der universitären Praxis zwar erfülle („Hausarbeiten schreiben“, „Seminartexte lesen“), diese fachliche Auseinandersetzung aber keinen Einfluss auf die Reflexion des eigenen Glaubens hätte. In ihrer Darstellung erscheinen die beiden Logiken strukturell unterschiedlich (zweckorientiert vs. handlungsleitend) und lassen sich nicht in Bezug zueinander setzen. Sie schließt an, indem sie der wahrgenommenen Trennung eine bestimmte Intention zuschreibt:

11 Zur ausführlicheren Rekonstruktion dieser Passage siehe Meister & Sotzek 2022; in Kontrastierung der konstituierenden Rahmungen mit Sport und Mathematik vgl. Meister & Sotzek 2024

12 Dies bestätigen auch weitere empirische Einzelfallstudien zu Theologiestudierenden (Nickel & Woernle 2020; Schmidt 2020).

Esther: [...] ja, also (.) vielleicht ist das auch bewusst, dass man eben merkt, man is jetzt hier Theologie und es is keine Bibelschule oder keine (.) kein Bibelseminar (.) das fand ich auch, das war auch irgendwie herausfordernd und vielleicht auch so'n bisschen frustrierend, weil man sich da auch wenn man anfängt zu studieren, nich so ganz ernst genommen fühlt mit seinen eigenen Erfahrungen (.) und die meisten haben ja vorher auch schon mit dem Glauben ne längere Geschichte und dann kommt man hier eben so in die Uni und dann soll man drei Texte lesen (.) und ähm (.) ja, dann is quasi so: alles, was du davor gemacht hast, is jetzt nur noch für dich persönlich wichtig, aber jetzt beginnt quasi so der richtige Weg

Esther deutet den im Studium wahrgenommenen Bruch („dass man eben merkt“) zu privaten religiösen Kontexten („Bibelschule“) als absichtsvoll und damit als Bestandteil der Sozialisation in die Fachkultur. Die damit verbundenen Gefühle („herausfordernd“, „frustrierend“) bestehen seit dem Studienbeginn und sind in dem Erleben begründet, dass „man“ sich „nicht so ganz ernst genommen“ gefühlt habe. Esther, die hier verallgemeinernd auch für andere Theologiestudierende spricht („man“), erfährt in Bezug auf ihre individuelle religiöse Glaubens- und Sozialisationsgeschichte („eigenen Erfahrungen“) keine Anerkennung, was als habituelle Verunsicherung gedeutet werden kann. In der Äußerung „kommt man hier eben so in die Uni“ dokumentiert sich, dass sie das Spannungsverhältnis auf den Eintritt in den neuen konjunktiven Erfahrungsraum des Theologiestudiums zurückführt. Die mit Ironie formulierte fachkulturelle Praxis („soll man drei Texte lesen“) und die wahrgenommene Botschaft, dass alles, was den Studierenden vor Studienbeginn wichtig war, nur noch private Relevanz habe und jetzt „der richtige Weg“ beginne, scheint insbesondere in Hinblick auf die von Esther beschriebene lange Glaubensgeschichte als Zumutung erlebt zu werden. Auch in weiteren Passagen dokumentiert sich eine wahrgenommene Geringschätzung des persönlichen Glaubens (Meister & Sotzek 2022). Zudem zeigt sich die Beharrungskraft des primärsozialisierten Habitus, der – so Esthers Annahme – durch die Auseinandersetzung mit der Fachwissenschaft bewusst irritiert werden soll. Esther bewertet diesen durch die Lehrenden verkörperten normativen Anspruch als fachkulturell legitimiert. Weitere Passagen verdeutlichen allerdings, dass die von Studierendenseite proklamierte Bedeutung der eigenen Glaubenspraxis eine zentrale Funktion für das zukünftige professionelle Berufshandeln erfüllt, wie der folgende Ausschnitt<sup>13</sup> zeigt.

13 Diese Passage ist ausführlich rekonstruiert in Meister & Sotzek i.E.

Marc: aber gerade als Religionslehrer wirst du sowohl von Kollegen als auch von Schülern immer mal wieder zum Glauben gefragt, also „glauben Sie eigentlich?“ [Klara: mhm] [...]

Jens: du wirst generell immer befragt, also (.) find ich

Marc: und dann muss ich mich privat eben sprachfähig machen [Klara: ja] dazu Antworten zu geben, aber an der Uni passiert das nicht [Klara: ja]

Die kollektive Erfahrung, „generell immer“ zum eigenen Glauben befragt zu werden, erfordere Antworten, die offenbar nicht einfach zu geben sind. Marc beschreibt, dass es notwendig sei („muss“), sich „privat eben sprachfähig“ zu machen, da dies im Studium nicht geschehe. Die Professionalisierungserwartung, eine authentische Sprachfähigkeit jenseits universitärer Kontexte zu entwickeln, wird im Studium nicht eingelöst und auch vor dem Studium scheinen die Studierenden keine Umgangsroutine mit dieser häufig erlebten Frage ausgebildet zu haben.

#### 4 Fachliche Habitus in professionalisierungstheoretischer Perspektive

Die hier vorgestellten und weitere Rekonstruktionsergebnisse (Meister & Sotzek 2024) verweisen auf heterogene fachkulturelle Normen der über die Lehrenden verkörperten universitären Fächer sowie deren standortspezifisch-konzeptionelle Ausprägung, auf die Bedeutung der antizipierten Berufspraxis und den Einfluss der Primärsozialisation. Zudem lassen sie erkennen, dass die Entwicklung eines Fachhabitus – als Ausgangspunkt für Professionalisierungsprozesse, wie sie sich bspw. in der Entwicklung einer „reflektierten Fachlichkeit“ (Hericks et al. 2020, S. 12) zeigt – eng an die jeweiligen fachkulturellen Kontexte und konstituierenden Rahmungen gebunden ist (Meister & Sotzek 2024), aus welchen sich (fach-)spezifische Spannungsverhältnisse ergeben. Wie insbesondere das Beispiel der Theologiestudierenden zeigt, haben diese noch keinen an die universitäre Logik angepassten Fachhabitus entwickelt (Meister & Sotzek 2022). Dies ist insofern überraschend, als sich die Studierenden im zehnten Fachsemester befinden und damit ein offenbar schon länger andauerndes habituelles Spannungsverhältnis besteht, das sich in Form einer Habitusverunsicherung zeigt. In praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive bietet die wahrgenommene konstituierende Rahmung (Bohnsack 2020) einer Fachkultur, die den Habitus der Studierenden irritiert, grundlegend eine Professionalisierungschance: Die durch die erlebten Spannungsverhältnisse hervorgerufenen propositionalen und impliziten Reflexionen generieren Wissen, das wiederum in institutionalisierten Formaten zum Gegenstand einer fachlichen oder professionstheoretischen Reflexion werden kann (ebd.). Konkret könnte dies im Fall der Theologiestudierenden zu einer Reflexion

des als belastend wahrgenommenen Spannungsverhältnisses zwischen Glauben und Wissenschaft oder zwischen gelebter und gelehrter Religion<sup>14</sup> führen. Dafür könnten interaktive Kommunikationsräume und -situationen geschaffen werden, „in welcher der in der Lebenspraxis verankerte Sachbezug der Studierenden anerkennend Berücksichtigung findet und in Beziehung zu dem von den Lehrenden gemäß fachlicher Standards normativ geforderten Sachbezug gesetzt wird“ (Meister & Sotzek, 2024). Durch die interaktive Herstellung einer gemeinsamen ‚Sache‘ (Bohnsack 2020) rücken propositionale Fachinhalte in den Hintergrund, während die fachspezifische Art, wie diese Inhalte performativ hergestellt und verstanden werden, in den Fokus rückt und zur Entwicklung eines Fachhabitus beitragen kann (ebd.). Aber auch bei den Mathematikstudierenden, die bereits einen Fachhabitus aufweisen, zeigen sich Professionalisierungspotentiale hinsichtlich der Entwicklung einer reflektierten Fachlichkeit, insbesondere in der noch zu entwickelnden Reflexion von Kontingenzen im Sach- und Fachbezug (Meister & Sotzek, 2024).

Die Rekonstruktionsergebnisse stützen zudem die Forderung, dass Überlegungen zum Fachhabitus ergänzt werden müssten um den Aspekt Emotionen, da diese als spezifische Form praktischer Reflexion verstanden werden können und damit von Relevanz für die Entwicklung eines Fachhabitus und für Professionalisierungsprozesse sind (Sotzek 2019). Es ist anzunehmen, dass die von den Theologiestudierenden erlebte Habitusverunsicherung – wenn sie unbearbeitet bleibt – weiterhin zu einer stagnierenden Entwicklung des fachlichen Habitus führen und auch langfristig deprofessionalisierend wirken könnte (Meister & Sotzek, 2024). Umgekehrt könnte die Entwicklung eines Fachhabitus von Studierenden befördert werden, wenn es gelingt, die Spannungsverhältnisse in Relation zu den jeweiligen fachlichen Standards zu reflektieren und institutionalisierte Reflexionsräume studienkonzeptionell einzubinden (ebd.). Dabei muss sich die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses über einen längeren Zeitraum erstrecken, um sich als habitualisierte Praxis zu konstituieren (Sotzek 2019; Bohnsack 2017). Diese Überlegungen verweisen auf die Bedeutung institutionalisierter Reflexionsformate, die sich idealerweise beginnend in der ersten Phase der Lehrerbildung über die zweite und dritte Phase erstrecken und dabei insbesondere professionelles Lehrpersonal erfordern, das diese Formate leitet. Da sich die Entwicklung des Fachhabitus innerhalb des Faches vollzieht, eignen sich vor allem interdisziplinäre Veranstaltungen dafür, die eigene (sich entwickelnde) Fachlichkeit, blinde Flecken und Kontingenzen im Kontrast zu anderen Fachkulturen zu reflektieren<sup>15</sup> und damit zu einer Entwicklung eines reflektierten Fachhabitus beizutragen.

14 Dies wird im religionspädagogischen Professionalisierungsdiskurs als professionelle Aufgabe von Religionslehrpersonen formuliert (z. B. Dressler 2009).

15 Zur studienkonzeptionellen Umsetzung vgl. Hericks et al. 2018.

Für die Lehrkräftebildung, die Weiterentwicklung konzeptioneller Ansätze sowie die Habitusforschung lässt sich festhalten, dass insbesondere die universitären Fachkulturen mit ihren Spezifika eine bisher kaum beachtete Herausforderung in der empirischen und theoretischen Erforschung und Begleitung von Professionalisierungsprozessen, welche die Entwicklung eines Fachhabitus umfassen, darstellen. Die Praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) eignet sich, um diese Prozesse metatheoretisch ausführlicher zu beschreiben und empirisch zu erschließen. Studien zum Erleben von Spannungsverhältnissen und der Entwicklung eines Fachhabitus können somit dazu beitragen, organisationale Rahmenbedingungen, studienkonzeptionelle Normen und fachkulturelle Interaktionspraktiken auch in professionstheoretischer Perspektive zu schärfen.

## Literatur

- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis im Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In Alexander Lenger, Christian Schneickert, & Florian Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieu's Konzeption des Habitus: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2014). Habitus, Norm und Identität. In Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer, & Sven Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-55). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bonnet, Andreas (2020). Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern – Erkenntnisse der strukturtheoretischen und berufsbiographischen Forschung. In Uwe Hericks, Manuela Keller-Schneider, Wolfgang Meseth & Anna Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 27-48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dressler, Bernhard (2009). Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können? *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 8 (2). <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2009-02/15.pdf> Zugegriffen: 25. Mai 2022.
- Ernst, Christian (2018). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fellmann, Anne (2014). *Handlungsleitende Orientierungen und professionelle Entwicklung in der Lehrerbildung. Eine Studie zur Umsetzung eines innovativen Lehr-Lernformats im Mathematikunterricht der Klassen 1 bis 6*. Münster & New York: Waxmann.
- Haverich, Ann Kristin (2020). *Sportlehrer\*in-Werden. Rekonstruktionen über die Passungsverhältnisse von Sportstudierenden im universitären Feld der Lehramtsbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten & Thiersch, Sven (Hrsg.) (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, Uwe, Rauschenberg, Anna, Sotzek, Julia, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018). *Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu*

- Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In Ralf Bohnsack, Nora F. Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 51-67). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Hericks, Uwe, Keller-Schneider, Manuela & Meseth, Wolfgang (2020). Fachliche Bildung und Professionalisierung empirisch beforschen. In Uwe Hericks, Manuela Keller-Schneider, Wolfgang Meseth & Anna Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 9-25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, Uwe, Meister, Nina & Meseth, Wolfgang (2018). Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In Michaela Artmann, Marie Berendonck, Petra Herzmann & Anke B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung im Praxissemester. Beiträge qualitativer Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 255-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heyer, Robert (2016). *Musiklehrant und Biographie. Rekonstruktion biographischer Orientierungen angehender Musiklehrkräfte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerberuf? Reflexionspotenziale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung* (S. 247-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik & Paseka, Angelika (2021). Irritationen beim Forschenden Lernen. Irritierende Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und wie sie damit umgehen. In Carla Bohndick, Margret Bülow-Schramm, Daria Paul & Gabi Reinmann (Hrsg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung* (S. 227-241). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, Ludwig, Liebau, Eckart, Portele, Gerhard & Schütte, Wolfgang (1983). Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In Egon Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion* (S. 144-170). Weinheim: Beltz.
- Jacob, Cornelia & Adam, Martin (2024/i. d. B.). Das Implizite explizit machen – Zum habituellen Stellenwert biografischer Schulerfahrungen von Lehramtsstudierenden. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 123-144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlau, Joana (2023). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, Julia & Laros, Anna (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung. Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 157-174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, Julia (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Kowalski, Marlene (2022). Eigene Schulerfahrungen und ihre habitusspezifische Bedeutung im Kontext des Lehramtsstudiums – Anmerkungen zur Professionalisierung von angehenden Lehrkräften. *Erziehung und Unterricht*, 172(3), S. 182-189.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019). *Lehrerberuf. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten, Idel, Till-Sebastian & Schierz, Matthias (2018). Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 3-36.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehungswissenschaft*, 35(4), S. 344-359.

- Kramer, Rolf-Torsten (2013): „Habituswandel“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (1), S. 13-32.
- Liebau, Egon & Huber, Ludwig (1985). Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung*, 25(3), S. 314-339.
- Lüders, Jenny (2007) (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule*. Opladen: Barbara Budrich.
- Martens, Matthias, Rabenstein, Kerstin, Bräu, Karin, Marei Fetzer, Helge Gresch, Ilona Hardy & Carla Schelle (Hrsg.) (2018). *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, Nina & Sotzek, Julia (2024). Die Entwicklung eines Fachhabitus – Zur Bedeutung des Erlebens von Spannungsverhältnissen im Lehramtsstudium. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 399-422). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Meister, Nina & Sotzek, Julia (2022). Universitäre Theologie, schulischer Religionsunterricht und persönlicher Glauben: fachkulturelle Spannungsverhältnisse von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 74 (1), S. 77-88. <https://doi.org/10.1515/zpt-2022-0008>
- Meister, Nina (2020). „Für unsereins gilt: Mathematik ist ‘n Teamsport“ - Fachkulturelle Distinktionslinien im Sprechen von Lehramtsstudierenden über Mathematik und andere Fächer. In Uwe Hericks, Manuela Keller-Schneider, Wolfgang Meseth & Anna Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 128-142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, Nina & Hericks, Uwe (2020). Fachliche Weltsichten – Reflexionen zur Lehrerbildung. In Nina Meister, Uwe Hericks, Rolf Kreyer & Ralf Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung* (S. 311-317). Wiesbaden: Springer VS.
- Meister, Nina (2019). Fachkultur und Distinktion: Zum Fach- und Professionsverständnis von Sport-Lehramtsstudierenden. In Tobias Sander & Jan Weckwerth (Hrsg.), *Das Personal der Professionen: Soziale und fachkulturelle Passungen bei Ausbildung, Berufszugang und professioneller Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Meister, Nina (2018a). Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 51-64.
- Meister, Nina (2018b). „Wir kämpfen miteinander, dann können wir uns auch beim Vornamen nennen.“ Eine Fallanalyse zu fachkulturellen Besonderheiten im Verhältnis von Hochschullehrenden und Lehramtsstudierenden. *Pädagogische Korrespondenz*, 58, S. 86-99.
- Meister, Nina (2018c): „Die sollen Spaß dran haben!“ - Professionsverständnis und kollektive Orientierungen von Lehramtsstudierenden des Faches Sport. In Tobias Leonhard, Julia Košínár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 224-238). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nickel, Lena & Woernle, Sven-Sören (2020). Theologie studieren zwischen universitärer Fachwissenschaft und individueller Religiosität. Empirische Befunde zu Studienherausforderungen von Lehramtsstudierenden. In Nina Meister, Uwe Hericks, Rolf Kreyer & Ralf Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung* (S. 191-212). Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rotter, Carolin & Bressler, Christoph (2020). Unterrichtsfach und Lehrerhandeln – Herausforderungen für eine Forschung zur Fachspezifik beruflicher Praxis von Lehrpersonen. In Uwe Hericks, Manuela Keller-Schneider, Wolfgang Meseth & Anna Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 111-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schierz, Matthias, Pallesen, Hilke & Haverich, Ann Kristin (2018). „Aber erstmal hast du das Wort“ – Eine qualitativ-rekonstruktive Fallstudie zur Ausbildungsinteraktion und fachkulturellen Sozialisati-on im Praxissemester Sport. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 37-50.

- Schierz, Matthias & Miethling, Wolf-Dietrich (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (1), S. 51-61.
- Schmidt, Sven-Sören (2020). „Vermitteln, dass es keine einfachen Antworten gibt“. Empirische Einblicke in fachkulturelle Erfahrungsräume von Lehramtsstudierenden der evangelischen Theologie. Uwe Hericks, Manuela Keller-Schneider, Wolfgang Meseth & Anna Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 143-164). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sotzek, Julia (2019). *Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissensoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## Autorin

Meister, Nina, Dr.,  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrkräftebildung  
der Philipps-Universität Marburg  
*Arbeitsschwerpunkte:* Fachkulturforschung, Professionsforschung und  
Lehrerbildungsforschung, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung.  
nina.meister@uni-marburg.de