

Bressler, Christoph; Rotter, Carolin

"Wir haben alle zusammen gelitten". Erfahrungen von Lehramtsstudierenden mit Peer-Beziehungen im Kontext der Hochschule

Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 290-306. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Bressler, Christoph; Rotter, Carolin: "Wir haben alle zusammen gelitten". Erfahrungen von Lehramtsstudierenden mit Peer-Beziehungen im Kontext der Hochschule - In: Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 290-306 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-300037 - DOI: 10.25656/01:30003; 10.35468/6083-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-300037>

<https://doi.org/10.25656/01:30003>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Christoph Bressler und Carolin Rotter

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

Zusammenfassung

Anschließend an das Modell von Werner Helsper (2019, 2018) zur Genese von Lehrer:innenhabitus nimmt der Beitrag die Phase des Lehramtsstudiums in den Blick. Ausgehend von Ergänzungen des Modells durch Erkenntnisse der Hochschulsozialisationsforschung fragt der Beitrag aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive danach, wie Studierende das Verhältnis zu ihren studentischen Peers ausgestalten. Auf der Grundlage Episodischer Interviews mit Lehramtsstudierenden verschiedener Unterrichtsfächer werden anhand von zwei Fällen unterschiedliche habituelle Orientierungen mit Blick auf die studentische Beziehungsgestaltung kontrastiert. Vor dem Hintergrund der Hochschulsozialisationsforschung wird abschließend diskutiert, welche Bedeutung den jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen innerhalb der Studienfächer bei der Enaktierung dieser Orientierungen zukommt.

Schlüsselwörter

Studierendenhabitus, Lehrer:innenhabitus, Hochschulsozialisation, Lehramtsstudium, Peer-Beziehungen

Abstract

“We all suffered together” – student teachers’ experiences with peer relationships in the context of the university

According to a widely discussed model, the development of teacher habitus depends in part on experience and knowledge acquired during university teacher education. This paper focusses on this aspect of teacher habitus development and extends the developmental model in this respect based on findings on socialization in higher education emphasizing the significance of interaction with fellow students. The paper investigates how students in university teacher education programs experience their interaction with peers and which habitualized orientations shape the way they interact with them. The paper compares and contrasts interviews with two students from an interview

study based on Mannheimian sociology of knowledge and praxeology. Based on research on socialization in higher education, we discuss how contextual features like formal requirements might influence whether the students enact their habitualized orientations in their different fields of study.

Keywords

student habitus, teacher habitus, socialization in higher education, university teacher education, peer relationships

1 Einführung

Fragen zur Professionalität von Lehrkräften werden seit einiger Zeit zunehmend im Zusammenhang mit impliziten, handlungsleitenden Wissensbeständen von Lehrkräften diskutiert, die als „Lehrerhabitus“ gefasst werden (Košinár 2021; Helsper 2019, 2018; siehe auch die Beiträge in Kramer & Pallesen 2019b). Teilweise wird davon ausgegangen, dass dieser Lehrer:innenhabitus selbst mehr oder weniger professionell sein kann (Kramer & Pallesen 2019a). Ein Lehrer:innenhabitus könne an die Erfordernisse der beruflichen Handlungspraxis als Lehrkraft in dem Sinne angepasst sein, dass eine routinierte Praxis ohne fortlaufende Irritationen möglich ist, und dennoch im Sinne der Anforderungen an ein *professionelles* pädagogisches Handeln unangemessen sein. Mit dieser Argumentation unterscheiden Rolf-Torsten Kramer und Hilke Pallesen (2019a, S. 82f.) zwischen einem *beruflichen Lehrer:innenhabitus*, der den Erfordernissen der beruflichen Handlungspraxis als Lehrkraft angepasst ist und eine routinierte Praxis ermöglicht, und einem *professionalisierten Lehrer:innenhabitus*, der darüber hinaus den Ansprüchen an professionelles Lehrer:innenhandeln genügt. Kramer und Pallesen entwerfen hierzu unter Rückgriff auf den strukturtheoretischen Professionsansatz ein Anforderungsprofil an professionalisierte Lehrer:innenhabitus (ebd., S. 84ff.).

Wird ein professionalisierter Lehrer:innenhabitus als Bestandteil der Professionalität von Lehrkräften verstanden, hat dies auch Folgen für das Verständnis von Professionalisierungsprozessen. Diese schließen unter dieser Annahme auch Prozesse der Habitusentwicklung und damit Sozialisationsprozesse ein. Einerseits müsste man daher Professionalisierungsprozesse als besonders begrenzt in ihrer Gestalt- und Curricularisierbarkeit begreifen. Andererseits wirft dies die Frage auf, welche Sozialisationskontexte bei der Entwicklung von Lehrer:innenhabitus relevant sind. Einen vielbeachteten Vorschlag hierzu hat Helsper (2019, 2018) vorgelegt. Das von ihm vorgeschlagene Modell unterscheidet verschiedene Entwicklungsphasen, in denen unterschiedliche Sozialisationskontexte bedeutsam werden. Einer dieser Kontexte ist das universitäre Studium. Diesen Kontext nehmen wir im Folgenden genauer in den Blick und fokussieren dabei auf studentische Peer-Beziehungen.

Nach einigen Überlegungen zur Bedeutung des Studiums für die Herausbildung von Lehrer:innenhabitus (1) skizzieren wir Fragestellung, metatheoretische Grundlagen und methodische Anlage unserer Studie (2). Anschließend kontrastieren wir anhand von zwei Fällen Orientierungsrahmen von Lehramtsstudierenden hinsichtlich ihres Verhältnisses zu Mitstudierenden (3) und diskutieren die Bedeutung struktureller Rahmenbedingungen innerhalb der Studienfächer für deren Enaktierung (4).

2 Die Bedeutung des Studiums für die Herausbildung des Lehrer:innenhabitus: theoretische Perspektiven und empirische Befunde

Helsper (2019, 2018) begreift den Lehrer:innenhabitus als einen feldspezifischen Teilhabitus, der auf das schulische Feld bezogen ist. Diesen feldspezifischen Teilhabitus grenzt er auf der einen Seite von dem „*familiären, primären Herkunftshabitus*“ und dem sich daraus biografisch entwickelnden „*individuellen Habitus*“ als Formen des Gesamthabitus ab und auf der anderen Seite vom „*Schülerhabitus*“ als ebenfalls auf das schulische Feld bezogener Teilhabitus, der aber als Schüler:in in der eigenen Schulzeit erworben wurde (2019, S. 50, Herv. i. Orig.). Letzterem Habitus schreibt Helsper eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung des Lehrer:innenhabitus zu. Der Schüler:innenhabitus enthalte als eine Art „Schattenriss“ (2018, S. 125) bereits die Grundanlage eines Lehrer:innenhabitus, d. h., dem Schüler:innenhabitus korrespondiere ein passförmiger Lehrer:innenhabitus. Jedoch führe der Schüler:innenhabitus nicht schlicht zu dem in ihm angelegten Lehrer:innenhabitus. Bei der Herausbildung des Lehrer:innenhabitus spielten über verschiedene Etappen unterschiedliche sozialisatorische Kontexte und Einflüsse eine prägende Rolle. Darauf deuten auch empirische Befunde hin, die die Bedeutung des Schüler:innenhabitus gegenüber dem ihnen in Helspers Modell zugeschriebenen zentralen Stellenwert relativieren (Košinár 2021). Helsper nennt als sozialisatorisch bedeutsame Etappen das universitäre Studium, den Eintritt in die schulische Praxis als Referendar:in und den anschließenden Berufseinstieg. In diesen Kontexten machen zukünftige Lehrkräfte feldbezogene Erfahrungen, die ihren späteren Lehrer:innenhabitus prägen.

In diesem Beitrag fokussieren wir uns auf die erste dieser Etappen: den sozialisatorischen Kontext des universitären Felds. Helsper geht davon aus, dass das Lehramtsstudium auf verschiedene Weisen Einfluss auf die Herausbildung des Lehrer:innenhabitus hat. Er nennt hier die „Auseinandersetzung mit und Aneignung von neuen fachlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Wissensbeständen“ (Helsper 2018, S. 125) sowie die ersten Unterrichtserfahrungen, die die Studierenden im Rahmen schulpraktischer Ausbildungsanteile

machen. Darüber hinaus hebt er hervor, dass auch die Auseinandersetzung mit den eigenen schulbiografischen Erfahrungen und dem eigenen Schüler:innenhabitus im Rahmen des Lehramtsstudiums einen Einfluss auf die Herausbildung des Lehrer:innenhabitus hätte, wenn sie im Lehramtsstudium gezielt verfolgt würde (ebd., S. 133).

Angesichts der Ausgestaltung der Lehrkräfteausbildung mit ihrer Kombination aus einem universitären Bestandteil der reflexiv-distanzierten Auseinandersetzung mit curricularen Inhalten und dem Erleben des schulischen Felds im Rahmen von Praxisphasen (z. B. Košinár 2021; Liegmann & Racherbäumer 2019) ist die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden immer „strukturell auf zwei Räume bezogen – die Hochschule und die Handlungspraxis selbst“ (Helsper 2021, S. 141). Im Rahmen ihres Studiums werden die Studierenden zudem mit zentralen Entwicklungsaufgaben konfrontiert und nehmen diese vor dem Hintergrund ihrer individuellen Dispositionen wahr (Keller-Schneider 2020, S. 80), die wir im Folgenden als Studierendenhabitus fassen.

Mit Blick auf die in ein Lehramtsstudium eingelagerte Konfrontation mit der schulischen Praxis konnten Sabine Leineweber et al. (2021) in ihrer Studie als phasenspezifische Erweiterung des Kanonmodells der Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg (Keller-Schneider 2020; Hericks 2006) drei weitere Aufgaben identifizieren. Eine der Herausforderungen für Lehramtsstudierende besteht dabei in der „Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur:innen“ (Leineweber et al. 2021, S. 485). Gefasst wird darunter die (zeitlich befristete) Kooperation mit Akteur:innen, die in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Praktikum stehen (z. B. Praxislehrpersonen und studentische Tandempartner:innen) sowie mit einem erweiterten schulischen Personenkreis (z. B. Eltern und Kolleg:innen) (ebd.). Die Autorinnen konstatieren einen berufsphasenspezifischen Unterschied zur Entwicklungsaufgabe der Kooperation im Berufseinstieg, der darin besteht, dass Studierende „mit den für sie zentralen Akteur:innen basale und positive (zeitlich begrenzte) Formen der Zusammenarbeit zu entwickeln und sich gleichzeitig als angehende Lehrpersonen zu zeigen“ (ebd.) haben.

Wie sich bei der berufsphasenspezifischen Ausdifferenzierung der Entwicklungsaufgaben bereits zeigt, fokussieren die empirischen, rekonstruktiv angelegten Studien, die die erste Phase der Lehrkräfteausbildung in den Blick nehmen und auf die Rekonstruktion von Studierendenhabitus abzielen, vorwiegend auf die in die universitäre Ausbildung eingelagerten Praxisphasen und deren Bedeutung für die Herausbildung von Studierenden- bzw. Lehrer:innenhabitus. Herausgearbeitet werden in diesem Zusammenhang u. a. ein unterschiedliches Aushandeln des Theorie-Praxis-Verhältnisses durch Studierende im Kontakt mit schulpraktischen Anforderungen (Liegmann & Racherbäumer 2019; Košinár & Laros 2018), verschiedene (Selbst-)Positionierungen von Studierenden in unterschiedlichen Kooperationszusammenhängen im Kontext der schulischen Praxis (z. B. Püster

2021; Idel & Kahlau 2018) sowie Transformationsprozesse schulbiografisch fundierter impliziter Wissensbestände im Rahmen der Lehramtsausbildung vorrangig im Zusammenhang mit Praxisphasen (Košinár & Laros 2022; Kowalski 2022). Auffällig ist die Zentralstellung der Praxisphasen bei der Bearbeitung von Fragen, die den Studierendenhabitus betreffen. Die Bewältigung von Anforderungen des universitären Studiums werden hingegen in diesem Diskurs weniger beachtet. Zwar fokussiert Helsper (2019, 2018) in seinem Modell hinsichtlich Universität bzw. Lehramtsstudium nicht nur auf die Praxisphasen. Allerdings nimmt er die Universität bzw. das Lehramtsstudium vorrangig als Sozialisationsinstanz und weniger als Sozialisationskontext in den Blick. D.h., die sozialisatorische Wirkung der Universität wird bei Helsper vorrangig als Auseinandersetzung mit curricularen Inhalten gedacht. Auch bei Kramer und Pallesen (2019a) wird die sozialisatorische Bedeutung der Universität im Rahmen der Herausbildung eines Lehrer:innenhabitus vor allem in der Gestaltung von Lehrveranstaltungen (Stichwort: kasuistische Lehrer:innenbildung) gesehen. Als Interaktions- und Kommunikationszusammenhang gerät die Universität hingegen weniger in den Blick. In der Hochschulsozialisationsforschung wird allerdings auf die Bedeutung studentischer Peergruppen hingewiesen (z. B. Horstkemper & Tillmann 2008; Friebertshäuser 1992; Huber et al. 1983; speziell zur Bedeutung studentischer Freundschaften vgl. Krinninger 2016; Buote et al. 2007). Auch wenn Helsper Peer-Beziehungen nicht thematisiert, erscheint plausibel, dass auch ihnen eine zentrale Bedeutung für die Herausbildung eines Studierenden- sowie eines Lehrer:innenhabitus zuzukommen scheint. Denn denkt man Professionalisierung (auch) als Sozialisationsprozess, in dessen Verlauf sich Erfahrungen zu impliziten, handlungsleitenden Wissensbeständen verdichten, könnten durch den Kontakt zu ihren Kommiliton:innen Studierende Handlungsmuster erwerben, die möglicherweise sowohl die Bearbeitung der oben skizzierten Entwicklungsaufgabe der Zusammenarbeit im Kontext von Praktika als auch die Gestaltung z. B. kollegialer Kooperationen in der späteren Berufspraxis als Lehrperson prägen könnten.

3 Fragestellung, gegenstandstheoretische Fundierung und methodisches Vorgehen

Da Peer-Beziehungen¹ bei der Hochschulsozialisation eine zentrale Bedeutung zukommt (z. B. Horstkemper & Tillmann 2008; Friebertshäuser 1992), fragt die vorliegende Studie – das oben skizzierte Desiderat aufgreifend – danach, wie

1 Wir verwenden einen weiten Peerbegriff, der sich an dem gleichartigen Status innerhalb der Institution der Universität und der damit verbundenen Ebenbürtigkeit festmacht, aber Freundschaftsbeziehungen, Freiwilligkeit des Kontakts oder Gleichaltrigkeit nicht zwingend voraussetzt (Köhler et al. 2016).

Lehramtsstudierende die Beziehung zu ihren Kommiliton:innen im Rahmen ihres Studiums ausgestalten. Für die Bearbeitung dieser Frage nimmt die Untersuchung zum einen eine berufsbiografische Perspektive ein (z. B. Hericks et al. 2019); zum anderen wird an den Diskurs um (die Genese von) Lehrer:innenhabitus (Helsper 2019, 2018) angeschlossen.

Aus einer berufsbiografischen Perspektive ist Professionalisierung als kontinuierlicher Entwicklungsprozess zu verstehen, in dessen Verlauf unterschiedliche – feldspezifische – Anforderungen bearbeitet werden müssen. Auch im Rahmen des Studiums werden die Studierenden mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert, die individuell ausgehandelt werden müssen. In unserer Studie fokussieren wir auf die Entwicklungsaufgabe der Kooperation (Hericks 2006) bzw. auf die phasenspezifische Reformulierung der Entwicklungsaufgabe als Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur:innen von Leineweber et al. (2021). Im Unterschied dazu fassen wir darunter insbesondere die Zusammenarbeit mit studentischen Peers im Rahmen des universitären Studiums, wobei unterschiedliche Kooperationskonstellationen (z. B. gemeinsame Prüfungsvorbereitung, Referate, inhaltlicher Austausch jenseits von Lehrveranstaltungen, universitäre Freizeitangebote) mitgedacht werden.

Aus einer habitustheoretischen Perspektive gehen wir zudem davon aus, dass einer Aushandlung bzw. Bearbeitung dieser Anforderungen implizite, handlungsleitende Wissensbestände zugrunde liegen. Helsepers konzeptionelle Überlegungen zur Entwicklung von Lehrer:innenhabitus lassen sich aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive (Bohnsack 2012) dahingehend reformulieren, dass sich in den angeführten Sozialisationskontexten, die relevant für die Entwicklung von Lehrer:innenhabitus sind, Erfahrungswissen ausbildet. Auf Basis des Erfahrungswissens in diesen Erfahrungsräumen entwickeln sich inkorporierte, für die Akteur:innen kaum zu explizierende Handlungsmuster. Die in das Studium mitgebrachten und in diesem auch transformierten impliziten und vor allem handlungsleitenden berufsbezogenen Wissensbestände fungieren dann „als praktischer Sinn“, der „implizit und routinisiert“ (Kramer & Pallesen 2019a, S. 82) die Bearbeitung von Anforderungen – nicht nur, aber auch im universitären Kontext – in Form eines Studierendenhabitus ermöglicht.

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung richtet sich also auf die Rekonstruktion der habitualisierten Handlungsmuster – praxeologisch-wissenssoziologisch gesprochen: auf die impliziten, handlungsleitenden Wissensbestände –, die die Ausgestaltung der Beziehungen zu Kommiliton:innen anleiten. Die impliziten, handlungsleitenden Wissensbestände von Akteur:innen fasst Ralf Bohnsack (u. a. 2012) als Orientierungsrahmen oder Habitus. Dabei beziehen wir uns in unserer Begrifflichkeit auf die ursprüngliche Konzeption der Praxeologischen Wissenssoziologie und folgen nicht den neueren metatheoretischen Annahmen sowie den damit verknüpften begrifflichen Veränderungen (u. a. Bohnsack 2017,

2014, 2013). Aus diesem Grund unterscheiden wir auch nicht zwischen einem Orientierungsrahmen im engeren und einem Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (siehe dazu auch Bressler 2023). Wenn wir in diesem Beitrag von Orientierungen sprechen, meinen wir immer Orientierungsrahmen und beziehen uns damit auf einen Ausschnitt des Studierendenhabitus, der die Gestaltung der Peer-Beziehungen als einen Aspekt der studentischen Handlungspraxis strukturiert. In Zeiten der Corona-Pandemie war der Zugang zu Studierenden angesichts der Digitalisierung der Lehre erschwert, was Auswirkungen auf die Samplebildung hatte. Die Kontaktaufnahme zu den Studierenden erfolgte über Kolleg:innen, die sich bereit erklärt hatten, eine Anfrage zur Teilnahme an einer Untersuchung zu Studienerfahrungen an ihre Studierenden weiterzuleiten. Dabei handelte es sich um Kolleg:innen aus den Fächern Deutsch und Mathematik. Befragt wurden sieben Masterstudierende, die entweder das Unterrichtsfach Mathematik oder Deutsch studieren. Deren anderes Unterrichtsfach ergab sich somit zufällig und wurde nicht gezielt ausgewählt (siehe Tab. 1). Die Masterphase wurde als besonders geeignet erachtet, da die Studierenden bereits über einige Erfahrungen mit der Gestaltung von Beziehungen zu ihren Kommiliton:innen – vor allem auch in Präsenzsituationen vor der Corona-Pandemie und den damit verbundenen Schließungen der Universität – verfügen.

Tab. 1: Übersicht über die Befragten

Interviewcode	Pseudonym	Unterrichtsfach 1	Unterrichtsfach 2
Mathe_Stud2_Aw	Alina Lara Froese	Mathematik	Sozialwissenschaften
Mathe_Stud2_Cw	Claudine Neu	Mathematik	Biologie
Mathe_Stud2_Dw	Djamilia Youssef	Mathematik	Englisch
Mathe_Stud1_Nm	Nathan Falke	Mathematik	Katholische Religion
Deutsch_Stud1_Aw	Ann-Kathrin Steinbrink	Deutsch	Katholische Religion
Deutsch_Stud1_Bw	Beth Schubert	Deutsch	Musik
Deutsch_Stud1_Cw	Claudia Tomaszek	Deutsch	Katholische Religion

Zur Erhebung wurde als Interviewmethode das Episodische Interview nach Uwe Flick (2011) gewählt. Diese Interviewform ermöglicht durch eine offene Frageform die Generierung von Erzählungen und erlaubt den Interviewten individuelle Relevanzsetzungen bei gleichzeitiger Möglichkeit für den Interviewer bzw. die Interviewerin, thematische Impulse zu setzen. Im Zentrum der Fragen des Leitfadens standen die Bildungslaufbahn bis zum Studium und allgemein die Studiene Erfahrungen. In diesem Zusammenhang wurden die Studierenden aufgefordert, von ihrem Studienalltag und ihren Studienerfahrungen zu erzählen. Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels der Dokumentarischen Methode (Nohl

2017; Bohnsack 2014). Mit ihren Schritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation erlaubt diese eine Analyse von Erfahrungen im Sinne einer „Erlebnisschichtung“ (Mannheim 1964, S. 535f.) und damit eine Rekonstruktion der der Handlungspraxis zugrundeliegenden habituellen Orientierungen.

4 Empirische Befunde

Im Folgenden möchten wir anhand von zwei Fällen (Nathan Falke und Alina Lara Froese) herausarbeiten, wie Studierende die Beziehung zu ihren Kommiliton:innen im Rahmen ihres Lehramtsstudiums gestalten, d. h., welche impliziten, handlungsleitenden Wissensbestände der Beziehungsgestaltung zugrunde liegen. An den beiden Fällen lassen sich kontrastierende Orientierungen herausarbeiten, die die Handlungspraxis der Studierenden trotz ähnlicher Erfahrungen in ihrem Studium mit Blick auf an sie gestellte Anforderungen leitet. Beide Befragten studieren Mathematik; Nathan gibt als zweites Studienfach katholische Religion an, Alina studiert als zweites Fach Sozialwissenschaften.

Auf der Ebene der formulierenden Interpretation zeigt sich, dass beide auf die Aufforderung, von ihren Erfahrungen am Anfang ihres Studiums zu erzählen, mit der Schilderung ihres Kontakts zu Kommiliton:innen beginnen bzw. im Fall von Alina nach einer ersten Beschreibung anfänglicher Belastung aufgrund langer Anfahrten zur Universität darauf zu sprechen kommen. Diese Thematisierung der Beziehung zu Peers ist jeweils nicht in dem Erzählimpuls angelegt, sondern Peer-Beziehungen werden von beiden Studierenden gleichermaßen von sich aus angesprochen. Im Vergleich der Fälle fällt auf, dass beide bereits von Studienbeginn an das Mathematikstudium als hoch anspruchsvoll wahrnehmen und ständig befürchten, wie viele ihrer Kommiliton:innen an den hohen Anforderungen zu scheitern. Diesen Bewährungsdruck innerhalb des Mathematikstudiums versuchen beide gleichermaßen durch die Zusammenarbeit mit ihren Kommiliton:innen zu bewältigen.

Diese geteilte Handlungspraxis, d. h. die Bearbeitung des Bewährungsdrucks durch fachlichen Austausch mit Kommiliton:innen, die in den Interviews geschildert wird, ist jedoch durch unterschiedliche habituelle Orientierungen geprägt. Die entsprechenden Rekonstruktionen sollen im Folgenden dargestellt werden. Das Augenmerk der reflektierenden Interpretation richtet sich dabei auf die „Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens*, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird“ (Bohnsack 2014, S. 135, Herv. i. Orig.).

4.1 *Nathan Falke: Orientierung an Kommiliton:innen als Mitstreiter:innen im existenziellen Kampf gegen das Scheitern im Studium*

Bei dem folgenden Transkriptausschnitt handelt es sich um die Replik von Nathan auf die Aufforderung, von seiner ersten Zeit an der Universität zu erzählen. Dabei kommt er direkt auf seinen Kontakt zu Mitstudierenden zu sprechen.

ja also ich **war** im °im° Vorkurs Mathe, °also° da gibts ja immer vor dem: äh Semester sozusagen °schonmal° den Teil wo schon mal vorausgesehen wird, äh //@(..)@// @(..)@ **und ähm** (.) ich hatte das Glück dass ich mit äh einem: Freund aus der Grundschule dann zusammen angefangen habe, in Mathe der studiert Mathe Sport, (1) u:nd ä:h insofern **war=s** etwas leichter, (.) ähm war auch schön: n- nach acht Jahren Unterbrechung auch wieder zusammen äh (.) ähm zu arbeiten und zusammen; zu studieren, das war ganz angenehm,
(Mathe_Stud1_Nm, Z. 525-531²)

Diese erste Beschreibung von Peer-Beziehungen erfolgt im Kontext der im Mathematikstudium üblichen Vorbereitungskurse, die für Erstsemesterstudierende in den Wochen vor Beginn der Vorlesungszeit angeboten werden. Nathan beschreibt diese Kurse jedoch nicht als Vorbereitung und Erleichterung des Starts in das Mathematikstudium, sondern als Bewährungsprobe, mit der selektiert wird („wo schon mal vorausgesehen wird“). Diese Wahrnehmung einer ständig drohenden Selektion durch die hohen Anforderungen im Mathematikstudium durchzieht das gesamte Interview. Dabei dokumentieren sich kondensiert an späterer Stelle in der Fokussierungsmetapher „Schwert des Scheiterns“, das sichtbar über einem schwebt (Z. 698-700), die Erfahrung einer stetigen Gefahr für das eigene „[Ü]berleben“ (Z. 706), der Entwurf einer Dramatik der Anforderungssituation und die Orientierung am (Mathematik-)Studium als kontinuierlicher, existenzieller Kampf, bei dem man „die Einschlüge immer näher kommen“ (Z. 694f.) sieht. Dieser schon vor Beginn der eigentlichen Lehrveranstaltungen wahrgenommene Bewährungsdruck bildet den Hintergrund, vor dem Nathan die Beziehung zu Mitstudierenden verhandelt und diese dementsprechend für ihn Bedeutung erhalten. Dies lässt sich an verschiedenen Stellen des Transkripts rekonstruieren. Im obigen Transkriptausschnitt verhandelt Nathan die Beziehung zu einem Kommilitonen, den er noch aus der Grundschulzeit kennt, als Hilfe bei der von ihm wahrgenommenen Bewährungsprobe („hatte das Glück“, „insofern **war=s** etwas leichter,“). Diese Hilfe wird ihm zufällig in Form von „Glück“ ohne sein aktives Zutun zuteil, erleichtert aber den Einstieg. Nathan entwirft die Bekanntschaft damit als günstigen Umstand für eine Bewährung angesichts des Selektionsdrucks, und bezieht sie auf gemeinsames Lernen und Arbeiten („zusammen äh (.) ähm zu arbeiten“) und z. B. nicht auf Freude über sozialen Anschluss durch eine biografische Vertrautheit, wie im Kontrast (u. a.) mit dem Fall Alina deutlich wird. Was

2 Transkriptionsnotation hier und im Folgenden nach TiQ (Bohnsack 2014).

sich in diesem Ausschnitt andeutet, ist charakteristisch dafür, wie Nathan auch im Folgenden seine Interaktion mit und Beziehung zu Mitstudierenden verhandelt.

Ja also man hat sich natürlich also vor Corona hat man sich natürlich. äh auf=m; Campus noch getroffen, und hat auch zusammen über Aufgaben gesprochen; hat ähm versucht die zusammen, (.) **ja** sozusagen anzustoßen, (.) ich persönlich; (1) war jetzt nicht so derjenige der jetzt in Gruppen die dann auch. komplett bearbeitet hat, (.) also ich habe mich dann eher ausgetauscht über Ansätze, wie man: wie man sozusagen dran gehen muss, (.) und eben bei den wo man dann völlig äh @(.)@ //@(.)@// verzweifelt ist in Mathe dass man. dann natürlich nochmal Leute angeschrieben hat bei dem=man wusste dass die die wahrscheinlich haben, und dass die ein dann nochmal (.) sozusagen da weiterhelfen (.) ja (.) und das hat sich durch Corona natürlich. alles ins Digitale verlagert °und is° dadurch ähm (.) tendenziell auch nich einfacher geworden, weil=s natürlich nicht mehr spontan stattfindet (Mathe_Stud1_Nm, Z. 554-564)

Er verhandelt die Beziehungen zu seinen Kommiliton:innen im Rahmen der Bewältigung des erfahrenen Bewährungsdrucks. Seine Beziehung zu Peers erlangt für Nathan Bedeutung vorrangig bei der Bearbeitung der wöchentlichen Übungsblätter. Dabei deutet sich hier ähnlich wie im obigen Ausschnitt, in dem Nathan die Möglichkeit der Zusammenarbeit aufgrund bestehender Bekanntschaft als „Glück“ und damit als günstigen Umstand ohne sein Zutun fasst, eine Zufälligkeit und Passivität im Herstellen von Kontakt zu und Austausch mit Peers an („vor Corona hat man sich natürlich. äh auf=m; Campus noch getroffen, und hat auch zusammen über Aufgaben gesprochen; [...] das hat sich durch Corona natürlich. alles ins Digitale verlagert °und is° dadurch ähm (.) tendenziell auch nich einfacher geworden, weil=s natürlich nicht mehr spontan stattfindet“). Die Zufälligkeit und Passivität stellen einen positiven Horizont gegenüber der durch die Pandemie erzwungenen aktiven Kontaktsuche dar. Dem korrespondiert, dass Nathan offenbar wenig bestrebt ist, längerfristige Beziehungen zu seinen Kommiliton:innen aufzubauen und zu pflegen. Vielmehr versteht er seine Kommiliton:innen als Mitstreiter:innen, die zwar mit den gleichen Problemen konfrontiert sind und punktuell „weiterhelfen“ bzw. Anstöße zur Lösung geben („versucht die zusammen, (.) ja sozusagen anzustoßen“, „ausgetauscht über Ansätze, wie man sozusagen dran gehen muss“), aber mit denen Nathan nicht als stete Partner:innen gemeinschaftlich in Zusammenarbeit gegen ein Scheitern im Studium kämpft. Der Austausch ist damit eng auf eine punktuelle Unterstützung und Lösungsorientierung begrenzt. Durch den Wechsel des Personalpronomens (man, ich) betont Nathan auch auf performativer Ebene, dass es ihm bei dem Kontakt zu seinen Kommiliton:innen nicht um einen engeren Austausch geht; das gemeinsame Arbeiten mit Kommiliton:innen ist nicht die von ihm präferierte und vollzogene Arbeitsweise.

Es dokumentiert sich insgesamt für die Gestaltung von Peerinteraktionen und -beziehungen eine Orientierung an Kommiliton:innen als Mitstreiter:innen im

existenziellen Kampf gegen das Scheitern im Studium. Dabei gibt es eine deutliche Differenz zwischen der Beziehung zu den Peers im Mathematikstudium und denen im Studium der katholischen Religionslehre. Von Interaktionen mit Kommiliton:innen erzählt Nathan ausschließlich im Rahmen seines Mathematikstudiums und dann im Zusammenhang mit dem oben herausgearbeiteten Bewährungsdruck. Von seinen Kommiliton:innen in katholischer Religionslehre spricht er hingegen kaum – und wenn, dann nicht von Interaktionen mit ihnen. Vielmehr nimmt er eine Beobachterposition ein und taucht selbst in den Erzählungen nicht auf. Auf der Ebene der performativen Performanz handelt es sich bei den Schilderungen zu Kommiliton:innen im Religionsstudium um weniger dichte und emotional aufgeladene Passagen als bei denjenigen zu Kommiliton:innen in Mathematik.

Gleichzeitig unterscheidet sich nicht nur, wie Nathan über Kommiliton:innen im Mathematikstudium und in dem der katholischen Theologie berichtet. Katholische Theologie bildet für Nathan auch hinsichtlich des Anspruchsniveaus einen Gegenhorizont zum Mathematikstudium. Den existenziellen Kampf gegen das Scheitern im Studium erlebt er als charakteristisches Merkmal des Studienfachs Mathematik, während katholische Theologie „kein Fach [sei] wo man jetzt wenn man nich ganz auf den Kopf gefallen is: „ähm“ dran scheitert“ (Z. 704-706). Vor diesem Hintergrund bekräftigt die geringe Bedeutung, die Nathan Peer-Beziehungen innerhalb der katholischen Religionslehre beimisst, noch einmal die rekonstruierte Orientierung an Mitstudierenden als Mitstreiter:innen im existenziellen Kampf. Denn als solchen erlebt Nathan das Studium katholischer Religionslehre schließlich gerade nicht.

4.2 Alina Lara Froese: Orientierung an Kommiliton:innen als sozialer Anschluss und Gefährt:innen

Wir betrachten wie im Fall Nathans bei Alina Froese die Reaktion auf die Aufforderung, die Zeit des Übergangs und des Einstiegs in das Studium zu beschreiben. Nach einer ersten Beschreibung der anfänglichen Belastung durch lange Anfahrten zur Universität fokussiert Alina auf soziale Beziehungen an der Universität. Eine Universität sei „ja am Anfang erstmal wirklich vollkommen unpersönlich“ (Mathe_Stud2_Aw, Z. 505f.) und man habe „erstmalig wirklich niemanden den man von vorher kenn[e], den man sag ich mal irgendwie mitnehmen [könne]“ (Mathe_Stud2_Aw, Z. 507f.). Dies führt Alina wie folgt aus:

ich bin jetzt kein verschlossener Mensch aber ich bin jetzt auch nich wer weiß wie offen, sodass es mir schon erstmal schwerfällt auf andere Leute zuzugehen, (1) un:d dann hat ich aber am Anfang auch n paar Leute gefunden in Mathe, ähm weil=s ja auch gerade in Mathe wichtig is dass man da irgendwie Leute hat, weil sonst äh; (.) is=es glaub ich sehr sehr schwierig wenn man nich gerade; (.) weiß ich nich; wer weiß wie gut is, (.) mh: un:d die habm aber alle nach dem ersten Semester abgebrochen, sodass ich dann im

zweiten Semester wirklich komplett alleine war und; das war wirklich für mich so;; das Allerschlimmste, (Mathe_Stud2_Aw, Z. 508-515)

In diesem Ausschnitt kommt Alina wie Nathan auf die als hoch erfahrenen Anforderungen, den Bewährungsdruck im Mathematikstudium und den fachlichen Austausch unter den Kommiliton:innen zu sprechen. Allerdings erhalten die Peerkontakte und die gegenseitige Unterstützung anders als bei Nathan ihre Bedeutung nicht primär innerhalb des Bezugsrahmens der wahrgenommenen Herausforderungen des Studiums und deren Bewältigung. Bei Alina steht die soziale Integration in ihrer emotionalen Bedeutsamkeit im Vordergrund. Dies zeigt sich u. a. darin, dass sie auf das wahrgenommene Anforderungsniveau in einer argumentativen Hintergrundkonstruktion Bezug nimmt. In der beschreibenden und erzählerischen Vordergrundkonstruktion stehen dagegen die anfänglichen Schwierigkeiten, sozialen Anschluss zu finden und zu halten, und damit die soziale Einbindung selbst im Zentrum. Ferner sind die Schwierigkeiten sozialen Anschlusses in der Sequenzialität der Darstellung der Notwendigkeit gegenseitiger Unterstützung im Mathematikstudium vorgeordnet (siehe zudem „weil=s ja *auch* gerade in Mathe wichtig is“). Zudem betont Alina in dem obigen Ausschnitt die hohe emotionale Belastung durch die Einsamkeit nach Verlust der ersten Bezugsgruppe („sodass ich dann im zweiten Semester wirklich komplett alleine war und; das war wirklich für mich so;; das Allerschlimmste,“). Alina bezieht sich damit auf die Universität vorrangig als Ort der Vergemeinschaftung. Darin deutet sich bezogen auf die Interaktion mit Mitstudierenden und die Gestaltung von Peer-Beziehungen das Primat einer Orientierung an sozialer Eingebundenheit an. Gleichzeitig ist deren Enaktierungspotenzial zu Beginn des Studiums gering, was sich jedoch im Verlauf des Studiums ändert, wie in dem folgenden Transkriptausschnitt deutlich wird.

Also ich würd sagen in Mathe äh:m; (1) is=es so=n bisschen vertrauter, so=n bisschen: schulischer sag ich sogar fast mittlerweile, weil man kennt irgendwann alle Leute, dadurch dass es sich ja im Laufe der Jahre auf nen @immer@ kleineren Kern zusammenschumpft, (.) äh:m; (.) und dann gibt=s auch eigentlich kein Semina:r mehr; gerade im Master hat man ja dann fast nur noch Seminare wo man; die anderen nich kennt, das find ich eigentlich immer ganz schön, (.) in Sowi is das nich ganz so da=s sehr viel mehr Studierende gibt und es auch bis zum Ende sehr viele bleiben, (.) äh:m; (.) und ich hab auch so=n bisschen das Gefühl dadurch dass man sich in Mathe so=n bisschen mehr durchbeißen muss, Sowi fand ich jetzt persönlich nich anspruchsvoll zu studieren, //mhm// also das=s neben Mathe immer so=n bisschen nebenher gelaufen, (.) is=es auch so=n bisschen, weiß nich in Mathe so denkt man, ach wir habm alle zusammen gelitten, wir habm alle zusammen die Zeit überstanden, das hab ich jetzt in Sowi; (.) gar nicht, (.) aber das liegt vielleicht auch einfach daran dass ich, wie gesagt zu Sowi auch den Bezug überhaupt nich so: hab; also für mich gab=s irgendwie immer nur Mathe, (.) un:d ähm; (.) Sowi hat man dann halt irgendwie mitgemacht so; //mhm// das das war immer so mein Gefühl (Mathe_Stud2_Aw, Z. 621-635)

In dieser Passage vergleicht Alina ihr Studium der Fächer Mathematik und Sozialwissenschaften. Mit Blick auf die sozialen Beziehungen unter den Studierenden, das eigene Gefühl der sozialen Eingebundenheit und das fachliche Anforderungsniveau stellen die beiden Fächer „wechselseitig füreinander Gegenhorizonte“ dar (Bohnsack 1989, S. 27). Während Alina in Mathematik die Vertrautheit der Studierenden („so=n bisschen vertrauter“) betont und eine Ähnlichkeit zu dem biografisch bekannten schulischen Kontext („so=n bisschen: schulischer“, „weil man kennt irgendwann alle Leute“) sieht, stellen die Sozialwissenschaften einen negativen Gegenhorizont dar. In diesem Fach erfährt Alina keine soziale Einbindung oder ein entsprechendes Zugehörigkeitsgefühl („in Sowi is das nich ganz so“). Dass man im Masterstudium in Mathematik keine Seminare mehr habe, „wo man; die anderen nich kennt“, finde sie „eigentlich immer ganz schön“. Im Kontrast zu Nathan, der die schwindende Zahl von Kommiliton:innen aufgrund von Studienabbrüchen und Fachwechseln mit der auf einen existenziellen Kampf verweisenden Metapher ‚näherkommender Einschläge‘ (s.o.) beschreibt, fasst Alina diesen Umstand mit der Metapher des ‚Zusammenschrumpfens‘ „auf nen @immer@ kleineren Kern“. Diese Metapher stellt statt der Gefahr eigenen Scheiterns die eingeschworene Gemeinschaft der verbleibenden Studierenden ins Zentrum, denen gemeinsam gelungen ist, dem Bewährungsdruck standzuhalten. Die Studiensituation in Mathematik verhandelt Alina im Rahmen der sozialen Eingebundenheit und des persönlichen Wohlbefindens.

Neben den Peer-Beziehungen greift Alina in dieser Passage auch noch einmal den wahrgenommenen Bewährungsdruck und die damit verbundene Belastung im Mathematikstudium auf. Diese stiften für Alina ein Gemeinschaftsgefühl durch eine gegenseitige emotionale Unterstützung, eine Gemeinschaft von Gefährt:innen, die die Strapazen des Studiums gemeinsam durchlitten und schlussendlich bewältigt haben („in Mathe so denkt man, ach wir habm alle zusammen gelitten, wir habm alle zusammen die Zeit überstanden,“). Peer-Beziehungen und soziale Eingebundenheit bilden daher die Rahmung, innerhalb derer Alina Bewährungsdruck und Belastung im Studium verhandelt. Im Unterschied dazu bilden bei Nathan umgekehrt Bewährungsdruck und Belastung im Studium die Rahmung, innerhalb derer er Peer-Beziehungen und Austausch unter den Studierenden verhandelt.

5 Diskussion

Sowohl Alina als auch Nathan erfahren das Mathematikstudium als hoch anspruchsvoll und selektiv. Beide versuchen angesichts dieses Bewährungsdrucks, die Anforderungen des Mathematikstudiums durch fachlichen Austausch mit ihren Mitstudierenden zu bewältigen und damit ein Scheitern im Studium zu vermeiden. Damit schildern sowohl Alina als auch Nathan eine z.T. ähnliche

Handlungspraxis mit Blick auf ihre Peer-Beziehungen, nämlich den Austausch über die wöchentlichen Übungsaufgaben und die gemeinsame Auseinandersetzung mit Studieninhalten. Trotz dieser Gemeinsamkeiten konnten wir für die beiden Fälle unterschiedliche Orientierungen rekonstruieren, die der Gestaltung von Peer-Beziehungen zugrunde liegen. Während sich bei Nathan eine Orientierung an Mitstudierenden als Mitstreiter:innen im existenziellen Kampf gegen das Scheitern im Studium dokumentiert, ist für Alina eine Orientierung an Kommiliton:innen als sozialer Anschluss und Gefährt:innen kennzeichnend. Mit Blick auf die Bearbeitung der (phasenspezifisch ausgeformten) Entwicklungsaufgabe Kooperation im Rahmen des Studiums deuten die Befunde auf eine Relevanz von strukturellen Rahmenbedingungen in den Studiengängen als ein Merkmal des Sozialisationskontexts Hochschule hin, in dem sich Studierendenhabitus ausbilden und reproduzieren. So scheinen die Studienbedingungen unterschiedliche Impulse für eine Auseinandersetzung mit dieser Entwicklungsaufgabe zu bieten. Aus den Rekonstruktionen geht hervor, dass beide Studierende ihre Orientierung lediglich in einem Studienfach enactieren. Während für Alina und Nathan Peer-Beziehungen im Mathematikstudium eine Rolle spielen, erscheinen sie im Studium der Sozialwissenschaften bzw. katholischen Religionslehre (und der Bildungswissenschaften) deutlich weniger relevant. Alina weist explizit auf ihren fehlenden sozialen Anschluss innerhalb ihres Studiums der Sozialwissenschaften hin; bei Nathan lässt sich dies vorrangig im Vergleich zu den Schilderungen über das Mathematikstudium rekonstruieren. In verschiedenen Studienfächern scheinen sich daher unterschiedliche Möglichkeiten der Enaktierung zu bieten.

Die beiden von uns hier vorgestellten Fälle zeigen, dass ein Mathematikstudium mit seinem hohen Bewährungsdruck und den wöchentlichen Übungsaufgaben geradezu einfordert, sich der Entwicklungsaufgabe Kooperation zu stellen. In den beiden Fällen deutet sich ebenfalls an, dass die Studierenden einen Erfolg im Studium anderer Fächer auch ohne umfangreiche Kooperationszusammenhänge für erreichbar halten. Gleichzeitig wurde deutlich, dass ein Mathematikstudium durch die wöchentliche Bearbeitung von Übungsaufgaben und die Vielzahl an Pflichtveranstaltungen erstens eine Kontinuität in den Peer-Beziehungen schafft, die Aushandlungsprozesse für die Ausgestaltung einer Zusammenarbeit initiiert und längerfristige Kooperationsbeziehungen unterstützt (siehe auch Meister 2020). Verbunden sind die Mathematikstudierenden zweitens durch das gemeinsame Anliegen, durch die Zusammenarbeit gemeinsam die Anforderungen zu bewältigen und ein Scheitern zu vermeiden.

Die strukturellen Rahmenbedingungen von Studienfächern können also eine Auseinandersetzung mit der Entwicklungsaufgabe der Kooperation befördern. Die Rahmenbedingungen und somit auch die jeweiligen Studienfächer geben allerdings nicht den Modus der Bearbeitung vor, wie die kontrastierenden Orientierungen von Nathan und Alina illustrieren. Daher scheinen dem Studium

vorgelagerte Erfahrungen bei der Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe eher eine Rolle zu spielen (Košinár & Laros 2022; Idel & Kahlau 2018).

An obige Ergebnisse schließt sich die weiterführende Frage nach der Bedeutung der Studienerfahrungen und der rekonstruierten Orientierungen für die Formung des Lehrer:innenhabitus an. Diese können wir auf der Grundlage unseres Datenmaterials nicht beantworten. In weiterführenden Untersuchungen wäre empirisch zu erschließen, was mit derartigen Erfahrungen zur Interaktion mit Kommiliton:innen im Studium und solchen dabei handlungsleitenden Orientierungen für die weitere Lehrer:innenhabitusentwicklung angelegt sein könnte. Zu fragen wäre also, wie diese Erfahrungen und Orientierungen einzelnen Dimensionen des aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive als mehrdimensional zu denkenden Lehrer:innenhabitus zugrunde liegen könnten.

Literatur

- Bohnsack Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [9. Aufl.]. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In Karin Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119-153). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94119-6_5
- Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bressler, Christoph (2023). *Lehrende und Lernende: eine asymmetrische Beziehung. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6006>
- Buote, Vanessa M., Pancer, S. Mark, Pratt, Michael W., Adams, Gerald, Birnie-Lefcovitch, Shelly, Polivy, Janet & Wintre, Maxine Gallander (2007). The Importance of Friends: Friendship and Adjustment Among 1st-Year University Students. *Journal of Adolescent Research*, 22 (6), S. 665-689. <https://doi.org/10.1177/0743558407306344>
- Flick, Uwe (2011). Das Episodische Interview. In Gertrud Oerlich & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 273-280). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17
- Friebertshäuser, Barbara (1992). *Übergangsphase Studienbeginn: Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim: Juventa.
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, Werner (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90060-5>

- Hericks, Uwe, Keller-Schneider, Manuela & Bonnet, Andreas (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In Marius Harring, Carsten Rohlf & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597-607). Münster & New York: Waxmann.
- Horstkemper, Marianne & Tillmann, Klaus-Jürgen (2008). Sozialisation in Schule und Hochschule. In Klaus Hurrelmann, Matthias Grundmann & Sabine Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* [7. Aufl.] (S. 290-305). Weinheim: Beltz.
- Huber, Ludwig, Liebau, Eckart, Portele, Gerhard & Schütte, Wolfgang (1983). Fachcode und studentische Kultur: Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In Egon Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung* (S. 144-170). Weinheim: Beltz.
- Idel, Till-Sebastian & Kahlau, Jana (2018). „Professionalisierung in Studien-Praxis-Projekten. Beziehungsgestaltung und Rollenkonstruktion in gemeinsamen Entwicklungsvorhaben von Studierenden und Lehrkräften.“ In Michaela Artmann, Marie Berendonck, Petra Herzmann & Anke Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 242-258). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, Manuela (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen* [2. Aufl.]. Münster & New York: Waxmann
- Köhler, Sina-Mareen, Krüger, Heinz-Hermann & Pfaff, Nicolle (2016). Peergroups als Forschungsgegenstand – Einleitung. In Ders. (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 11-33). Opladen: Barbara Budrich.
- Košinár, Julia (2021). Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien. In Tobias Leonhard, Petra Herzmann & Julia Košinár (Hrsg.), *„Gau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 91-108). Münster & New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992844>
- Košinár, Julia & Laros, Anna (2022). The genesis of the teacher habitus—a longitudinal study with Swiss primary teacher students. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12 (2), S. 255-274. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00350-w>
- Košinár, Julia & Laros, Anna (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung. Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 157-174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kowalski, Marlene (2022). „Ich kanns kaum erwarten“ – Herausbildung von Studierendenhabitus des Lehramts zwischen dem Rückblick auf die eigene Schulzeit und dem Ausblick auf die erste Praxisphase. *Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung*, 4. <https://doi.org/10.18442/hibs-4>
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2019a). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In Ders. (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 73-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019b). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krinninger, Dominik (2016). Freundschaft und Studienzeit. In Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger & Nicolle Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 427-437). Opladen: Barbara Budrich.
- Leineweber, Sabine, Billich-Knapp, Melanie & Košinár, Julia (2021). Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (3), S. 475-490. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00323-5>
- Liegmann, Anke & Racherbäumer, Katrin (2019). Vom Praxissemester bis zum Vorbereitungsdienst: Perspektiven auf Heterogenität und Norm. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, S. 122-134. <https://doi.org/10.25656/01:23723>

- Mannheim, Karl (1964 [1928]). Das Problem der Generationen. In Ders., *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (eingeleitet u. hrsg. von Kurt H. Wolff) (S. 509-565). Berlin: Luchterhand.
- Meister, Nina (2020). „Für unsereins gilt: Mathematik ist 'n Team sport“ – Fachkulturelle Distinktionslinien im Sprechen von Lehramtsstudierenden über Mathematik und andere Fächer. In Uwe Hericks, Manuela Keller-Schneider, Wolfgang Meseth & Anna Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 128-142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode* [5. Aufl.]. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Püster, Inga (2021). *Mentoringgespräche über Englischunterricht Eine rekonstruktive Studie zum Professionalisierungspotential von Praxisphasen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor:innen

Bressler, Christoph, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: pädagogische Professionalität, Asymmetrie pädagogischer Beziehungen, Methodologie und Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Forschung

christoph.bressler@uni-due.de

Rotter, Carolin, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Professionalität und Professionsforschung an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenhabitus, Lehrer:innenprofessionalität, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund

carolin.rotter@uni-due.de