

Pallesen, Hilke; Kramer, Rolf-Torsten

Den Studierendenhabitus erforschen. Das Studium zum Lehrberuf zwischen praktischer Bewährung und Professionalisierungsanforderungen

Leonhard, Tobias [Hrsg.]: *Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 64-99. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Pallesen, Hilke; Kramer, Rolf-Torsten: Den Studierendenhabitus erforschen. Das Studium zum Lehrberuf zwischen praktischer Bewährung und Professionalisierungsanforderungen - In: Leonhard, Tobias [Hrsg.]: *Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 64-99 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-328808 - DOI: 10.25656/01:32880; 10.35468/6161-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-328808>

<https://doi.org/10.25656/01:32880>

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-Licence: <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

Hilke Pallesen und Rolf-Torsten Kramer

Den Studierendenhabitus erforschen. Das Studium zum Lehrberuf zwischen praktischer Bewährung und Professionalisierungsanforderungen

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert das Studium zum Lehrberuf als feldspezifische Praxis, in der Studierende inkorporierte Schemata und Dispositionen ausbilden und weiterführen müssen, um einen feldspezifischen Spielsinn zu entwickeln. Dazu werden theoretische Überlegungen zum Studierendenhabitus aus praxeologisch-strukturtheoretischer Perspektive sowie das Konzept einer doppelten Professionalisierung herangezogen. Empirisch lassen sich diese Überlegungen über die Methode der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion einholen, über die sich der *modus operandi* spezifischer Wahrnehmungs- und Handlungsweisen rekonstruieren lässt. Dies wird anhand eines Fallbeispiels einer Unterrichtsnachbesprechung aus dem Projekt TriLAN exemplarisch anhand der Rekonstruktion habitueller Dispositionen der Studentin Flora Matter in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Vermittlungssituationen im Rahmen eines Praktikums veranschaulicht. Abschliessend wird dargestellt, wie institutionelle Strukturen der Studiengangskultur und inkorporierte Dispositionen Studierender interagieren und welche Potenziale bzw. Hemmnisse sich daraus für Professionalisierungsprozesse ergeben können.

Schlagwörter: Studierendenhabitus; Lehrerhabitus; Professionalisierung; Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion; Studium zum Lehrberuf

Summary

The article addresses teacher education as a field-specific practice in which students must develop and perpetuate embodied schemas and dispositions to cultivate a sense of the field's inherent logic. To this end, theoretical considerations of student habitus from a praxeological and structural theoretical perspective are utilized, alongside the concept of dual professionalization. Empirically, these considerations are explored through the method of sequence-analytical habitus

reconstruction, which allows for the reconstruction of the *modus operandi* of specific perceptual and action patterns. This is exemplified through a case study of a post-lesson discussion from the TriLAN project, illustrating the reconstruction of habitual dispositions of the teacher education student Flora Matter in her engagement with various instructional situations during an internship. Finally, the interaction between institutional structures of the study program culture and incorporated dispositions of students is depicted, elucidating the potentials and obstacles for processes of professionalization.

Keywords: student habitus; teacher habitus; professionalization; sequence-analytical habitus reconstruction; teacher training course

1 Einleitung

Wir verstehen in diesem Beitrag im Anschluss an das Habituskonzept von Bourdieu das Studium als eine feldspezifische Praxis, mit der die Fortführung und Erweiterung inkorporierter Schemata im Sinne eines feldspezifischen Spielsinns verbunden ist. Zugleich diskutieren wir vor dem Hintergrund des strukturtheoretischen Professionsansatzes und der dort entwickelten Idee einer doppelten Professionalisierung, welche Potenziale und welche Hemmnisse hier in idealtypischen Varianten des Studiums zum Lehrberuf für Professionalisierungsprozesse liegen. Damit nehmen wir eine gegenüber der Ausrichtung des Bandes alternative Perspektivierung auf das Geschehen des Lehrer:inwerdens und einer eventuellen Professionalisierung im Lehramtsstudium ein. Statt einer praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Perspektive, die nach dem Werden von Lehrpersonen-Subjekten in der und durch die Teilnahme an sozialen Praktiken fragt und mit der das Studium zum Lehrberuf v. a. als Unterwerfung gefasst und nach den normativen Zumutungen der Adressierung als pädagogische Regime gefragt wird (vgl. Leonhard, 2022, 2023), schlagen wir hier eine praxeologisch-strukturalistische Perspektivierung vor, weil diese gerade als Abgrenzung der subjektivierungstheoretischen Perspektive oft missverstanden wird und weil u.E. damit auch ein produktiver Anschluss an Fragen der Professionalisierung vorliegt (vgl. Kramer & Pallesen, 2019a; Kramer, 2025a und b). Mit dieser praxeologisch-strukturalistischen Perspektive steht die Frage im Zentrum, in welchem Verhältnis institutionalisierte Strukturen (z. B. Anforderungen eines Studiums zum Lehrberuf) und inkorporierte Strukturen (habituelle Dispositionen und Schemata) zueinanderstehen und welche Stabilisierungs- oder Veränderungspotenziale damit vorliegen. Stabilisierungs- oder Veränderungspotenziale auf der Ebene der inkorporierten Strukturen lassen sich dann fruchtbar auf die Idee der doppelten Professionalisierung beziehen, an der wir für die Frage der notwendigen Qualifizierung für den Lehrberuf und der Sicherung der Qualität von Schule und Unterricht nach

wie vor als hochbedeutsam festhalten (vgl. Kramer, 2020a, 2025a; Helsper, 2001, 2025; kritisch dazu Leonhard, 2023).

Dazu werden zunächst begrifflich-konzeptionelle Überlegungen zum Studierendenhabitus und zur Idee der doppelten Professionalisierung eingeführt (2). Im Anschluss zeigen wir mit der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion einen möglichen methodischen Zugang zur Analyse dieser Zusammenhänge auf (3). Im Hauptteil stellen wir eine exemplarische Fallstudie vor (4), die dann abschliessend in den Befunden auf die Frage nach den Anforderungen des Studiums zum Lehrberuf und darin sich andeutenden Hemmnissen oder Potenzialen zur Professionalisierung bezogen wird (5).

2 Studierendenhabitus zwischen einer Bewährung in der Praxis des Studiums und Ansprüchen einer doppelten Professionalisierung. Begrifflich-konzeptionelle Klärungen

Forschungen zum Studierendenhabitus finden sich nach den einschlägigen Überlegungen aus den 1980er und 1990er Jahren von Huber u. a. (Huber et al., 1983; Liebau & Huber, 1985; Huber, 1991a und b), Apel u. a. (Apel, 1989; Friebertshäuser, 1992; Apel et al., 1995) sowie den Arbeiten der Hannover Projektgruppe um Lange-Vester und Bremer (z. B. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2004, 2006; Bremer & Lange-Vester, 2014), bei denen die Idee von Fachkulturen und der Einsozialisation Studierender im Vordergrund stand, in jüngerer Zeit v. a. in zwei parallelen Strömungen. Auf der einen Seite finden sich empirische Studien, die an die Dokumentarische Methode und die Praxeologische Wissenssoziologie anschliessen und nach dem Spannungsverhältnis von Normen und Orientierungen und deren Bearbeitung auch von Lehramtsstudierenden fragen (vgl. z. B. Kahlau, 2023; Hinzke & Wittek, 2024; Korte et al., 2024). Dieser Strang verortet sich paradigmatisch in den Entwürfen einer praxeologischen Professionsforschung (vgl. Bohnsack, 2020, 2022; Bohnsack et al., 2022). An dieser Stelle lässt sich auch eine Nähe zum Ansatz einer subjektivierungstheoretischen Empirie zum Studium des Lehrberufs aufzeigen, weil auch hier die normativen Imperative des Studiums und deren Zumutungscharakter im Vordergrund stehen (vgl. Leonhard, 2022). Auf der anderen Seite schliessen empirische Arbeiten an den strukturtheoretischen Professionsansatz und die Idee eines professionellen Habitus sowie der Genese des Lehrerhabitus über das Durchlaufen verschiedener Felder und Phasen an (vgl. Helsper, 2001, 2018a und b, 2019; Kramer & Pallesen, 2019a). Der Studierendenhabitus erscheint hier als ein bislang noch nicht erschlossenes Bindeglied zwischen Schüler- und Lehrerhabitus (vgl. Helsper et al., 2014; Kramer & Pallesen, 2019b; Košinár, 2024; Pallesen, 2024). In diesem Strang geht es um die Frage, welche (auch standort- und bereichsspezifischen) Anforderungslogiken in einem Studium

zum Lehrberuf rekonstruiert werden können, in welchen Passungsverhältnissen diese zu den inkorporierten Schemata von Studierenden stehen und ob darin Professionalisierung durch das Studium ermöglicht oder verhindert wird (v. a. Helsper, 2019, 2025; Leineweber & Košinár, 2024).

In allen genannten Strängen und Studien wird auch ein Studierendenhabitus thematisch. Allerdings wird dieser je nach Zugang und Fokussierung unterschiedlich konzipiert. So geht es z. B. um den Studierendenhabitus als Ausdruck der über Familie und Herkunft bestimmten Milieuzugehörigkeit, einer Einsozialisation in Fachkultur und Fachlichkeit (entlang von Wissenschaftsdisziplinen) sowie der Gestaltung von Übergängen in das Studierenden-Sein als Lebensform oder der Studierendenhabitus wird im Vorgriff auf die anschließende Berufspraxis als Erwerb von praxisrelevanten Dispositionen einer Lehrkraft entworfen. Mit diesem Beitrag skizzieren wir die Konzeption eines Studierendenhabitus im Anschluss an Bourdieu und differenzieren dies am Ende des Beitrages gedankenexperimentell für Varianten eines Habitus von Studierenden des Lehrberufs entlang von Idealtypen dieses Studiums aus. Damit soll abschliessend eine Einschätzung möglich werden, welchen Studierendenhabitus man eigentlich mit einer entsprechenden Kultur des Studiums zum Lehrberuf im Sinne einer Professionalisierung jeweils erwarten kann.

Wird der Studierendenhabitus von Bourdieus Praxis- und Habitus Theorie ausgehend gedacht, dann steht im Zentrum, dass wir es im Bereich der Sozialität und Kultur (also auch beim Studium) immer mit einer doppelten historischen Akkumulation – einer Strukturbildung in den Anforderungslogiken und Institutionen einerseits und in den inkorporierten Schemata und Dispositionen der Individuen andererseits – zu tun haben. Man kann auch sagen, dass «Praxis» und «die reale Logik des Handelns» doppelt konstituiert werden, «von objektivierten und einverlebten Ergebnissen der historischen Praxis, von Strukturen und Habitusformen» (Bourdieu, 1993, S. 98 und 106). Mit dem Habituskonzept wird von Bourdieu die zweite Seite dieser Strukturbildung bezeichnet und deutlich gemacht, wie sehr beides relational aufeinander bezogen ist (vgl. Bourdieu, 1976, 1993; Kramer, 2011). Habitus bezeichnet bei Bourdieu jenes System «dauerhafter und übertragbarer Dispositionen», die selbst durch objektive Anforderungen und Existenzbedingungen erzeugt und hervorgebracht als Strukturierungsprinzip, also «als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen» fungieren (Bourdieu, 1993, S. 98). Mit der Rede vom Habitus als zugleich strukturierter und strukturierender Struktur (ebd.) soll verdeutlicht werden, dass die mit Habitus bezeichneten Dispositionen (die inkorporierten Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata) gleichzeitig konkret hervorgebracht und selbst Hervorbringungsprinzip sind. In dieser Erzeugungs- und Hervorbringungskraft ist Habitus oder sind habituelle Dispositionen als «modus operandi» bedeutsam, weil sie Praxen hervorbringen (ebd.). Dabei wird diese permanente

Hervorbringungsarbeit und -kraft des Habitus entgegen theoretischen Ansätzen rational-intentionaler Handlungssteuerung als unbewusst gekennzeichnet. Die Art und Weise, die soziale Welt zu sehen, zu deuten und darin zu handeln, führt quasi intuitiv zu Aktivität oder Vermeidung. Der Habitus wirkt als «praktischer Sinn» (ebd., S. 107), der «wie eine Art geistiger Automat funktioniert», und für die «Übereinstimmung und Konstanz der Praktiken» (ebd., S. 101) von Personen oder Gruppen in sozialen Kontexten sorgt.

Diese sozialen Kontexte, auf die hin mit dem Habitus komplementär zu den strukturellen Erfordernissen Dispositionen und Schemata ausgebildet (und damit Strukturen inkorporiert) werden, sind bei Bourdieu der soziale Raum und seine spezifizierten Teilräume oder Felder. Dabei stand für Bourdieu v. a. im Vordergrund des Interesses, wie der Habitus als Ausdruck der Stellung oder Platzierung in einer statushierarchisierten Gesellschaft zu verstehen ist und wie die inkorporierten Schemata zur Reproduktion dieser und damit auch zur Fortsetzung einer eigenen Unterwerfung beitragen (vgl. dazu Bourdieu, 1995, 1998, 1999). Zudem sollte mit dem Habituskonzept erklärt werden können, wie es zu Übereinstimmungen im Denken und Handeln von Personen kommen kann, ohne dass eine bewusste Abstimmung untereinander stattgefunden hat (das Phänomen der «Konzertierung ohne Dirigent[en]», Bourdieu, 1993, S. 110). Es ist eine «Homogenität der Existenzbedingungen», die durch eine «objektive Homogenisierung der Habitusformen» dafür sorgt, dass «die Praktiken ohne jede strategische Berechnung und bewußte [sic] Bezugnahme auf eine Norm aufeinander abgestimmt sind» (ebd., S. 109).

Die Genese des Habitus ist bei Bourdieu v. a. als sozialisatorische Anpassung (Sozialisation als Habitualisierung) an die sozialen Gegebenheiten und Anforderungen gedacht. Bourdieu spricht auch von Konditionierungen (ebd., S. 112). Die inkorporierten Schemata und Dispositionen des Habitus sind damit immer schon an die Existenzbedingungen, die diese veranlassen haben, angepasst. Sie sorgen dafür, dass man sich so im sozialen Raum bewegt und verhält, dass darüber die Verhältnisse stabilisiert und gestützt – also auch reproduziert – werden. Zugleich werden diese Verhältnisse und Mechanismen darüber verschleiert, man könnte mit Bourdieu auch sagen naturalisiert (vgl. Bourdieu, 1989). Die Inkorporierung äußerer Strukturen durch den Aufbau von Schemata und Dispositionen ist somit auch zu verstehen als eine Form der Handlungsbefähigung. Und diese ist existenziell (vgl. Kramer & Pallesen, 2019, S. 76). Fehlen diese an die Existenzbedingungen und Anforderungen angepassten Schemata und Dispositionen, dann ist auch die intuitive Handlungsfähigkeit eingeschränkt. Die gesellschaftlich grundlegende und in Bezug auf die Inkorporierungsgeschichte primäre Habitusbildung ist eine der sozialen Platzierung entlang der Schichtung und der symbolischen Kämpfe in der Gesellschaft. Die hier erworbenen Schemata und Dispositionen bilden das Fundament des Habitus auch im weiteren Verlauf, der mit Differenzie-

rungen und Modifizierungen versehen ist. Das ist auch der Grund dafür, dass in den Analysen z. B. zum Schüler- oder zum Lehrerhabitus diese milieuspezifischen Dispositionen empirisch erkennbar sind (z. B. bei Kramer et al., 2009; Bremer & Lange-Vester, 2014; Lange-Vester, 2015). Bourdieu spricht hier vom «Weiterwirken der Erstkonditionierungen in Gestalt des Habitus» und der «Neigung zum Verharren in ihrem Sosein» (Bourdieu, 1993, S. 117). Zugleich erfordert aber die Differenzierung unserer Gesellschaft, v. a. umso mehr, je länger und erfolgreicher sich Personen oder Gruppen in sozialen Teilräumen (in Feldern oder auch Institutionen, vgl. ebd., S. 107) bewegen und etablieren wollen, die Ausbildung und Inkorporierung solcher Schemata und Dispositionen, die an die spezifischen Bedingungen und Anforderungen angepasst und damit geeignet sind, als «praktischer Sinn» (z. B. in der Schule oder im Studium) zu fungieren (ebd.; Kramer & Pallesen, 2019; Kramer, 2019a).

Wir greifen hier also die Idee von Bourdieu auf, dass institutionen- oder feldspezifische Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata als Ausprägungen eines auf die gesellschaftlichen Bereiche spezialisierten praktischen Sinns in Prozessen der Einsozialisation als Anpassungsleistungen zu verstehen sind (vgl. Bourdieu, 1993; Helsper, 2019; Kramer & Pallesen, 2019). Dieser Prozess kann als fremdartige Anforderung und als Gefühl der Fehlplatzierung auch bewusst erlebt werden, aber in der Regel wird das ein schleichender und stiller Prozess sein, bei dem an inkorporierte Dispositionen angeschlossen wird und diese schrittweise, «nach und nach in feldspezifische» Dispositionen umgewandelt werden (vgl. dazu auch Bourdieu, 2001, S. 210f.). Mit Helsper lässt sich dieser Prozess auch als Krisengeschehen kennzeichnen, das mehr oder weniger ausgeprägt erfahren wird und mehr oder weniger deutlich mit einer Transformationslogik und der Entstehung des Neuen verknüpft ist (vgl. Helsper, 2019, sowie für den Schülerhabitus Helsper, 2014). Ob bereits inkorporierte Schemata weitestgehend beibehalten werden können, nur gering modifiziert werden müssen oder ob umfassende Transformationen erforderlich werden, hängt davon ab, inwieweit sich diese bisher erworbenen Schemata als praktischer Sinn im Feld oder der Institution bewähren. Als bereichsspezifischer Habitus sind die darauf bezogenen Schemata und Dispositionen «als Produkt einer Prägungs- und Aneignungsarbeit» zu kennzeichnen, «die für das Funktionieren dieser Institutionen [oder Felder, d. A.] nötig sind» (Bourdieu, 1993, S. 107). Bewährung, dass also inkorporierte Schemata als praktischer Sinn taugen, also eine Handlungs- und Beteiligungsfähigkeit erzeugen, ist dabei sowohl für die Genese als auch für die Veränderung von Dispositionen der entscheidende Modus (vgl. Kramer, 2013; auch Oevermann, 2006, 2016).

Damit lässt sich nun der Studierendenhabitus in Analogie zu einem Schüler- oder Lehrerhabitus konzeptionell als der ausgebildete praktische Sinn fassen, der im Anforderungsbereich Studium und den institutionellen Anforderungslogiken der

Universität bzw. Hochschule begründet ist, also jene Dispositionen bzw. Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata umfasst, die sich in Bezug auf eine routineförmige Bewältigung der spezifischen Anforderungen bewähren und zum Funktionieren dieser Praxis (Studium) oder Institution (Universität oder Hochschule) beitragen. Analog zum Schüler- oder Lehrerhabitus ist dabei nicht von einer ausschliesslich homogenen und monolithischen Form dieses praktischen Sinns (von einem Studierendenhabitus im Singular) auszugehen, sondern von einer Pluralität von Studierendenhabitusformationen, die auch Ausdruck unterschiedlicher Inkorporierungspfade und schliesslich auch einer unterschiedlichen Erstkonditionierung der sozialen Herkunft sind (vgl. Bremer & Lange-Vester, 2014; Helsper, 2019). Und diese Konzeption lässt sich dann auch mit Fachkultur und Studiengangskultur verbinden, weil auch darüber praktischer Sinn und Bewährung spezifiziert ist.

Für das Studium zum Lehrberuf könnte man also von den jeweils konkreten Anforderungslogiken des Studiums und denen der Studiengangsinstitution (also Universität oder Hochschule) ausgehen, und dann auch die Bewältigung von Praxisphasen auf die darin adressierten erforderlichen Dispositionen betrachten (z. B. Neugebauer, 2025; Košinár, 2024; Leineweber & Košinár, 2024). Allerdings müsste dann zugleich auch eben jene weitere studiengangsbezogene Anforderungslogik (z. B. in Vorlesungen und Seminaren) mit expliziert sein, um zu vermeiden, dass der Studierendenhabitus kurzschlüssig als Lehrerhabitus oder als Schülerhabitus bestimmt wird (so tendenziell bei Neugebauer, 2025 und Košinár, 2024; kritisch dazu Kramer, 2025b). Das wäre nur dann zulässig, wenn sich das ‚Studium zum Lehrberuf‘ tatsächlich ausschliesslich auf die Anforderungslogik der Praxiserfahrung und -bewältigung konzentrieren würde und keine Vermittlung von bzw. Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Angeboten (theoretischen Ansätzen und empirischen Studien) in Seminaren, Vorlesungen und Prüfungen vorgesehen wäre. Dann wäre die Rede von einem Studium aber grundsätzlich fragwürdig. Somit wäre deutlicher zu differenzieren, ob angesichts einer starken schulischen oder ausbildungsbezogenen Anforderungslogik überhaupt von Studium und Studierendenhabitus zu sprechen ist. In besonderer Weise wären deshalb für das Studium zum Lehrberuf die Anforderungslogiken und die Habitusformationen der Studierenden des Lehrberufs auf das Kriterium der Wissenschaftlichkeit, der Erkenntnisbildung, -prüfung und -kritik (also Forschung und Theoriediskurs) zu beziehen. Und von da aus könnte die Frage der Professionalisierungspotenziale oder auch -hemmnisse angeschlossen werden (vgl. Kramer, 2025a und b).

Mit Blick auf die Professionalisierungsbedürftigkeit der pädagogischen Handlungspraxis von Lehrpersonen und die Idee einer „doppelten Professionalisierung“ von Helsper (2001) lässt sich das Konzept des Studierendenhabitus und der Anforderungslogik der Studiengangsinstitution auch normativ diskutieren und in einer spezifischen Weise fordern (Helsper, 2025; Kramer, 2020a, 2025a). Dann

müsste als Anforderung im Studium zum Lehrberuf in besonderer Weise die He- rausbildung und Stärkung eines kritisch-reflexiven Habitus gefordert sein, also als Bewährung von Studierenden in Lehrveranstaltungen und Prüfungsformaten ein praktischer Sinn abverlangt werden, der eine diskursive Auseinandersetzung und distanzierte Reflexion und Kritik gegenüber dem beruflichen Handlungsfeld und den eigenen bisher inkorporierten Schemata beinhaltet (vgl. dazu insgesamt die Beiträge in Kramer et al., 2025). Dazu dürfte es aber gerade nicht um eine An- forderungslogik gehen, die in einer unproduktiven Analogie zu Schule nur das formale Abarbeiten von Aufgaben verlangt oder in einer ebenso schädlichen Ana- logie zu einer Berufsausbildung die eigene praktische Bewältigung von Unterricht abfordert. Hier wäre nicht nur zu fragen, ob bei solchen Anforderungslogiken und dazu komplementären Dispositionen von Studierenden überhaupt von Formen des Studierendenhabitus gesprochen werden kann, sondern es wäre zusätzlich sehr kritisch zu diskutieren, ob damit nicht oder in nur einseitiger Weise (wenn überhaupt, dann für die Seite eines praktischen Könnens bei Helsper, 2001) zur Professionalisierung beigetragen werden kann. Man kann darin dann zwar Pro- zesse der Lehrer:in-Werdens auch als eine Form der Subjektivierung beschreiben (vgl. Leonhard, 2023). Aber es wäre ein Lehrer:in-Werden, mit dem nahtlos vom Schülerhabitus in den Lehrerhabitus gewechselt wird, ohne das Moratorium eines Studiums, das in seinen Anforderungen gegenüber dem Feld der Schulpraxis ganz unpraktisch ist und gerade darin einen Studierendenhabitus als inkorporierte be- reichsspezifische Struktur verlangt, die in den Dispositionen der Distanzierung, Reflexion und Kritik einen wichtigen Professionalisierungsschritt eröffnet. Das kann dann wiederum als „Zumutung“ oder auch ‚Unterwerfungsregime‘ analysiert und kritisiert werden (Leonhard, 2022), wobei diese Kennzeichnung in der hier vorgestellten Perspektive nicht universell für alle Studierenden in gleicher Weise gelten würde, sondern abhängig von der bisherigen Inkorporierungsgeschichte und dem Abstand bzw. der Passung der darin ausgebildeten Schemata zu den Anforde- rungslogiken des Studiums zum Lehrberuf wäre. Zudem würde dieser Vorwurf auf jede institutionalisierte Form einer pädagogischen Programmatik zutreffen (vgl. Helsper, 2025). Und schliesslich wäre diese Anforderungslogik begründbar und darin auch den Adressat:innen gegenüber kommunizier- und explizierbar.

3 Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Ein möglicher empirischer Zugang zu Feldanforderungen und habituellen Dispositionen

Wir schliessen hier wie dargestellt empirisch-analytisch an die Praxis- und Habi- tustheorie von Bourdieu an und beziehen uns dabei auf die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion als einen möglichen Weg der Rekonstruktion habituellen Dispositionen, mit dem zugleich auch Aufschluss über die Anforderungslogiken

von spezifischen sozialen Teilräumen (z. B. von Institutionen wie der Universität oder Hochschule) gewonnen werden kann. Das sequenzanalytische Verfahren stellen wir hier noch einmal in komprimierter Form dar (für ausführliche Darstellungen vgl. Kramer, 2018, 2019b; Pallesen & Kramer, 2023).

Zentraler Ausgangspunkt jeder vorgeschlagenen methodisierten Verfahrensweise muss der methodologische Status des Habituskonzeptes bzw. der gegenstandstheoretischen Modellierung von habituellen Dispositionen sein. Dieser Status ist mit der Relation von *modus operandi* und *opus operatum* von Bourdieu insofern eingeführt, als dass damit ein direkter empirischer Zugriff ausgeschlossen und eine methodische Erschließung nur indirekt über den Umweg einer ‚Spurensuche‘ in den durch Habitus hervorgebrachten Handlungsfolgen, Sprechakten und Werken bzw. Produkten möglich ist. Habitus als *modus operandi* kann nur über einen *opus operatum* analysiert werden (vgl. dazu Bourdieu, 1976, S. 209; aber auch Bohnsack, 2013, S. 186; Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2013, S. 156; Kramer, 2019b, S. 308).

Dieses methodologische Problem teilt das Habituskonzept mit vielen anderen Konzepten, die ebenfalls als nicht direkt greifbare Hervorbringungsprinzipien von Praxis veranschlagt werden (z. B. Deutungsmuster, Orientierungsrahmen, latente Sinnstrukturen). Mit der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion wird auf einen Vorschlag von Oevermann zurückgegriffen, den dieser über viele Jahre für das Konzept der latenten Sinnstruktur und die empirische Analyse konkreter individuierter Fallstrukturen in der Rekonstruktionsmethodologie der Objektiven Hermeneutik und der darin begründeten Kernoperation der Sequenzanalyse ausgearbeitet hat (vgl. Oevermann, 1981, 1986, 1996a und b, 2000, 2002; Kramer, 2015). Bei Oevermann und seinem Konzept der latenten Sinnstrukturen findet sich die Relation von *modus operandi* und *opus operatum*, die für das Habituskonzept eingeführt ist, als These «von dem dialektischen Verhältnis von Ausdrucksgestalt und Lebenspraxis» (Oevermann, 1986, S. 48). Auch hier erfolgt der empirische Zugriff nicht direkt, sondern vermittelt anhand der Spuren, die eine Lebenspraxis in den Ausdrucksgestalten hinterlassen hat. «[M]ethodisch in den Zugriff nehmen können wir konkrete historische Gegenstände immer nur vermittelt über die Ausdrucksgestalten, die sie hinterlassen haben» (Oevermann, 1996a, S. 16). Wie in der empirischen Erschließung von Habitus oder habituellen Dispositionen kann auch die empirische Bestimmung von latenten Sinnstrukturen «methodisch explizit immer nur über die Rekonstruktion der Ausdrucksgestalten erfolgen» (ebd.), die gültige Repräsentanz der interessierenden Lebenspraxis sind.

Auf der Grundlage gültiger Ausdrucksgestalten (Dokumente oder Protokolle) der interessierenden Untersuchungseinheiten kann also eine empirische Rekonstruktion versucht werden. Notwendig ist dazu aber ein methodisches Verfahren, das einerseits die hypothetische Bildung zu einem *modus operandi* sowie andererseits deren valide Geltungsprüfung erlaubt und unterstützt. Mit der Sequenzanalyse

hat Oevermann dazu ein Verfahren vorgeschlagen, dass diese beiden Prinzipien – Hypothesenbildung/Abduktion und Hypothesenprüfung/Verifizierung – systematisch vereint. Deshalb folgt die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion diesem Verfahrensvorschlag (vgl. Kramer, 2018, 2019b; Pallesen & Kramer, 2023). Wie diese Adaption konkret aussieht, wird im Folgenden skizziert.

Eine erste wichtige Klärung und Entscheidung in Bezug auf eine Habitusanalyse mit der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion betrifft die Konkretisierung der Untersuchungseinheit, für die Habitus bzw. habituelle Dispositionen empirisch bestimmt werden sollen, sowie eine Reflexion des Ausschnitts und der Art der Aspekthaftigkeit dieses Zugriffs. Damit ist für das folgende Beispiel etwa die Klärung gemeint, dass es um die habituellen Dispositionen konkreter Personen (hier Studierende des Lehrberufs) gehen soll und dass für diese *spezifische* habituelle Dispositionen (jene, die auf das Studium zum Lehrberuf bezogen sind und nicht z. B. die gegenüber Familie, Geschlecht, Politik oder Freizeit) interessieren. Damit ist einerseits die Annahme verknüpft, dass Habitus und habituelle Dispositionen nicht ausserhalb konkreter Akteure existieren, sondern inkorporierte Schemata darstellen und deshalb immer nur in dieser Bindung an konkrete Lebenspraxen (Personen, Gruppen etc.) zu rekonstruieren sind. Andererseits wird damit der Überlegung Rechnung getragen, dass sich in den meisten Fällen von empirischen Forschungsarbeiten nicht für den Habitus als das übergreifende und einheitsstiftende Prinzip interessiert wird, sondern zumeist für konkrete Dimensionen und Ausschnitte dieses impliziten und handlungsleitenden Wissens. Damit wird der theoretischen Konzeption des Habitus bei Bourdieu nicht widersprochen, sondern eine wichtige Re-Kontextualisierung theoretischer Annahmen für die empirische Forschungsarbeit markiert.

Nach dieser ersten Klärung ist zweitens als Vorarbeit zu überlegen, welches Datum als gültiges Dokument bzw. als gültige Ausdrucksgestalt für die Analyse heranzuziehen und gegebenenfalls vorab über Erhebungsverfahren (z. B. durch Interviews, Beobachtungen oder Gruppendiskussionen) noch herzustellen ist. Es geht darum, ein möglichst begründet ausgewähltes *opus operatum* für die Sequenzanalyse einzubeziehen. Für das folgende Beispiel eignen sich als gültige Ausdrucksgestalt Dokumente oder Protokolle, mit denen die Analyseeinheit Studierender gut repräsentiert und zusätzlich ein thematischer Fokus auf die Studienanforderungen abgebildet ist. Das können auch Aufzeichnungen von Nachbesprechungen eigenen Unterrichts in Praxisphasen des Studiums zum Lehrberuf sein, wobei aber zu berücksichtigen wäre, dass damit eine relevante, aber nicht die einzige Dimension der Anforderungen dieses Studium einbezogen ist. Weitere Dokumente, die vorzugsweise auch andere Anforderungen des Studiums thematisch abbilden und den Umgang der einzelnen Studierenden damit aufzeigen, wären als ebenfalls aspekthafte, aber wichtige Erweiterungen und Schärfungen des empirischen Zugriffs zu verstehen. Der Zugriff über Dokumente oder Protokolle wird also

notwendig immer aspekthaft bleiben, und das in doppelter Weise: in Bezug auf die Untersuchungseinheit und in Bezug auf die Dimensionen des Habitus.

Wichtig ist zudem, dass die einbezogene Ausdrucksgestalt als gültiges *opus operatum* für die Rekonstruktion des empirisch interessierenden *modus operandi* selbst auch sequenziell strukturiert ist, also eine Ab- bzw. Schrittfolge eines Handlungs- oder Sprechgeschehens dokumentiert (vgl. Kramer, 2019b, S. 310f.). Nur dann lässt sich auch das Verfahren der Sequenzanalyse durchführen, das die Sequenzierung des Datums und deren Schritt-für-Schritt-Analyse verlangt. Bilddokumente, die ohne Zweifel auch gültiger Ausdruck von Lebenspraxen und deren inkorporierten Schemata sind, eignen sich hier z. B. nicht.

Diese Klärung und Entscheidung im Forschungsprozess wiederholt sich noch einmal auf der Ebene des bereits vorliegenden und ausgewählten Datenmaterials. Denn wie bei objektiv-hermeneutischen Rekonstruktionen ist auch bei der sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion eine ausführliche und von Handlungsdruck möglichst befreite Interpretation zentral für die Analysequalität. Deshalb muss als Regulativ des zeitaufwendigen Verfahrens der Sequenzanalyse Forschungsökonomie über die Begrenzung des zu analysierenden Datenmaterials durch die Auswahl von Passagen gesichert werden. Wenn aber nur Ausschnitte aus Interviews, Beobachtungsprotokollen oder Gruppendiskussionen interpretiert werden, dann ist die Frage der Auswahl solcher Stellen besonders begründungsbedürftig. Das Datenmaterial und die ausgewählten Ausschnitte daraus sollten also insgesamt für die Untersuchungseinheit und die aspekthaft interessierenden Dimensionen des Habitus gültige Ausdrucksgestalt sein sowie möglichst ausichtsreich in Bezug auf deren empirisch-valide Bestimmung. Heuristiken z. B. in Bezug auf mögliche inhaltliche Dimensionen eines Studierendenhabitus von Studierenden des Lehrberufs sind für diesen Schritt (aber auch schon für die davor angeführten Klärungen) hilfreich (vgl. ebd., S. 313).

In der Sequenzanalyse ist die schrittweise Interpretation des ausgewählten Ausschnitts aus dem Material zentral. Dabei geht es beginnend mit der ersten Sequenz zunächst v. a. um die Bildung von gültigen Hypothesen zu habituellen Dispositionen. Diese Habitushypothesen sollten nach Möglichkeit durchaus in alternativen Varianten, auch kontrastreich formuliert werden. Dabei gilt, dass jede Habitushypothese, die auf der Grundlage der einbezogenen Sequenz(-folge) eines Datums begründbar wäre, auch für die Analyse aufzugreifen ist. Zentrales Regulativ ist hier das Material als Datum bzw. Protokoll selbst, weil alle Thesen, die nicht in Übereinstimmung mit den einbezogenen Sequenzen eines Protokolls zu bringen sind, auch keine Geltung beanspruchen können und damit von vorneherein mit der Sequenzanalyse auch nicht gebildet und überprüft werden können. In anderen Texten wurde bereits auf die Nicht-Technologisierbarkeit dieses Schritts der Bildung von Habitushypothesen hingewiesen (z. B. ebd., S. 314). In Methodenentwicklungen innerhalb der Methodologie einer rekonstruktiven Sozialfor-

schung bzw. innerhalb der Rekonstruktionsmethodologie wird dazu oft auf Pierce und den Schlussmodus der Abduktion verwiesen (vgl. dazu Reichertz, 2003). Deutlich soll damit werden, dass wir es hier mit einem hypothetischen Schlussfolgern zu tun haben, das versuchsweise auf der Grundlage einzelner fragmentarischer Daten nach der zugrundeliegenden Regelmäßigkeit fragt. In diesem Sinne wird teilweise auch die Nähe zum Schlussfolgern der literarischen Figur von Sherlock Holmes herausgestellt, der auf der Grundlage von z. T. winzigen Details eine übergreifende Idee über den *modus operandi* der Tat bzw. des Täters entwickelt (vgl. ebd., S. 83). Es geht also in gewisser Weise um Als-ob-Annahmen im Sinne der Unterstellung einer Regelmäßigkeit, die anhand eines Datums hypothetisch angenommen werden kann, deren Geltung aber erst noch zu prüfen und zu validieren ist (vgl. ebd., S. 53). Abduktion alleine wäre deshalb für eine wissenschaftliche Erkenntnisbildung «unzureichend», sondern es «bedarf der Ergänzung durch weitere Prozeduren: der systematischen Überprüfung von Hypothesen» (ebd., S. 93). Diese systematische Überprüfung findet dann im Fortgang der Sequenzanalyse statt. Diese Überprüfung wird, wie in der Sequenzanalyse der Objektiven Hermeneutik, darüber vorbereitet, dass bereits bei der Erstellung und Ausformulierung von Hypothesen zu möglichen, also vorstellbaren, habituellen Dispositionen (z. B. geizig, streng, überlegen etc.) auch gedankenexperimentell entworfen wird, wie das Protokoll bzw. Datum über eine Handlungs- oder Sprechaktfolge denn weitergehen müsste, sollte diese These zutreffend sein. Damit ist ein hypothetischer Horizont von Anschlüssen entworfen, der mit einer jeweils dann hinzugenommenen Sequenz abgeglichen werden kann. Die Logik der Prüfung erfolgt also über diesen Abgleich von hypothetischen Fortsetzungen und dem tatsächlich dokumentierten Fortgang im Protokoll. Und es ist damit das Protokoll (und darüber letztlich die Lebenspraxis des Akteurs oder der Akteurskonstellation selbst), das die zentrale Prüfinstanz für die gebildeten Hypothesen abgibt. Nur, was am konkreten Fortgang der Sequenzfolge eines Datums haltbar ist, kann aufrechterhalten werden bzw. bis dorthin weiter Geltung beanspruchen.

Im Vollzug der Sequenzanalyse wird sich darüber die Anzahl der gebildeten und am Material gedeckten Hypothesen zu möglicherweise zugrundeliegenden habituellen Dispositionen zunehmend eingrenzen bzw. werden die verbliebenen Thesen auch spezifischer und gesättigter. Mit Voranschreiten der Analyse sollte dann nach einer gewissen Anzahl von Sequenzen die Situation eintreten, dass aus den alternativ formulierten Habitushypothesen nur noch eine zur möglichen Aufklärung der Sequenzfolge des Protokolls übriggeblieben ist. Diese Hypothese kann dann noch ein letztes Mal an der nächstfolgenden Sequenz geprüft werden. Wenn dann mit dieser vielfach überprüften und am Material validierten Habitushypothese als *modus operandi* das Datum als *opus operatum* vollständig plausibilisiert werden kann, liegt ein mit der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion gewonnener empirischer Befund oder Teilbefund vor (vgl. Kramer, 2019b, auch 2018). Im

Rahmen einer empirischen Studie kann dann auf übergreifenden Ebenen eine Verdichtung und Ausdifferenzierung der Befunde angestrebt werden. Dies geschieht z. B., wenn im Rahmen von Einzelfallrekonstruktionen mehrere unterschiedliche Dimensionen des Habitus (z. B. von Lehrpersonen) in einzelnen Sequenzanalysen rekonstruiert und miteinander zu einer übergreifenden integrativen Habitushypothese verknüpft werden oder wenn sich über Fallvergleiche und Kontrastierungen eine Typenbildung anschließt (vgl. Kramer, 2019b, 2020b).

4 Exemplarische Streiflichter. Eine empirische Rekonstruktion von Anforderungen und habituellen Dispositionen anhand einer Unterrichtsnachbesprechung im Studium zum Lehrberuf

Wir beziehen uns hier – wie die meisten Beiträge in diesem Band – auf Material aus dem Projekt TriLAN (Trajektorien in den Lehrberuf – Adressierungspraktiken und Narrationen im Längsschnitt des BA-Studiums Kindergarten-/Unterstufe). Damit sind bereits bestimmte Limitierungen für unsere Perspektive verbunden. So ist deutlich, dass das Studium, über das hier über Datenmaterial Einblick gewonnen werden kann, sich von der zweiphasigen Lehrerbildung und dem universitären Lehramtsstudium in der ersten Phase in Deutschland unterscheidet. Damit ist von vorneherein auch eine Differenz zu vermuten, sowohl in Bezug auf die Anforderungslogik des Studiums selbst als auch in Bezug auf die darauf bezogenen habituellen Dispositionen, die als praktischer Sinn damit zu erwerben sind. Es liesse sich daher auch von typologisch differenten Adressierungen, Zumutungen und damit auch Subjektivierungspfaden des Lehrer:in-Werdens im Studium ausgehen. Zugleich wäre eine solche Vorwegunterscheidung auch kritisch, weil diese erst einmal empirisch einzuholen wäre. Dennoch lässt sich annehmen, dass eine einphasige Lehrerbildung auch Elemente einer wissenschaftlichen Lehrerbildung enthält und damit entsprechend auch subjektiviert bzw. einen komplementären Studierendenhabitus erfordert.

Damit ergibt sich aber eine weitere Limitierung. Die eingangs dargestellte Notwendigkeit, die Anforderungslogik für das Studium zum Lehrberuf und damit auch die Formen des Studierendenhabitus in der Differenziertheit und Breite empirisch einzufangen, lässt sich hier in diesem Beitrag nicht einlösen. Daher muss unser empirischer Zugriff notwendigerweise exemplarisch und damit aspekthaft sein. Wir können also nur einzelne Dimensionen und Aspekte der Anforderungslogik und der darauf bezogenen habituellen Dispositionen in den Blick nehmen. Zudem beziehen wir uns hier auf einen Ausschnitt aus der Nachbesprechung des eigenen Unterrichts im Rahmen einer Praxisphase. Damit geht es aber nicht primär um die Anforderungslogik der Auseinandersetzung mit abstrakter Theorie

oder empirischer Forschung, was beispielsweise eine spezifische Anforderungslogik in einem universitären Seminar wäre. Dennoch lässt sich davon ausgehen, dass es mit diesem realisierten zwangsläufig aspekthaften Einblick mit der Rahmung der Nachbesprechung um die Anforderung geht, zur eigenen Unterrichtspraxis, dem Geschehen im Unterricht und dem Handeln als Lehrperson in ein distanziertes Verhältnis einzutreten und nicht um das Unterrichten an sich. Es wird dann empirisch zu klären sein, welcher Modus dieser Distanzierung vorliegt und welche Professionalisierungsbedeutsamkeit diesem zukommen kann. Hinsichtlich einer dritten Limitierung möchten wir darauf hinweisen, dass sich die folgenden Ausschnitte aus den Unterrichtsnachbesprechungen auf eine mathematische bzw. naturwissenschaftliche Rahmung beziehen, deren fachliche und fachkulturelle Besonderheiten wir in der Rekonstruktion nicht berücksichtigen können.

Praxisphasen und damit verbundene Reflexionsanlässe lassen sich als «strukturell verankerte professionelle Lerngelegenheiten» (Gröschner & Hascher, 2022, S. 706) im Studium zum Lehrberuf auffassen, die sich in ihrem Verhältnis von Ausbildungsanteilen an der Hochschule und dem Aufenthalt im Berufsfeld Schule intra-, aber auch international stark unterscheiden. Auf die Unterschiede ein- und zweiphasiger Modelle wollen wir hier nicht eingehen, da beide Modelle das Dilemma eint, Wissenschaftlichkeit und Praxisbedeutsamkeit im Rahmen einer reflexiven Lehrerbildung zu integrieren, denn diese zielt einerseits darauf ab,

«an konkreter Praxiserfahrung anzusetzen, während andererseits Lehrerbildung an *keiner* Stelle als bloße Einsozialisierung in Praxis ohne reflexive Brechung missverstanden werden dürfte. Das Bestreben freilich, Wissens- und Handlungsexperten gleichzeitig zu erziehen, birgt immer auch das Risiko, beides gleichzeitig zu verfehlen: den Aufbau impliziter Wissensformen, weil die Einlassung dauerreflexiv und damit verhalten bleibt, den Aufbau reflexiver Kompetenz, weil die Distanz Praxis bedrängt und damit bloß scheinbar ist» (Neuweg, 2018, S. 118).

Die Reflexion von «Wissen-Praxis-Verknüpfungen» als zentraler Anspruch der Professionalisierung begleitet von Beginn an die (Reform-)Diskurse der Lehrerbildung und gilt als eine zentrale Anforderung in einem Studium zum Lehrberuf (vgl. Combe & Kolbe, 2008). Diese rückt im Folgenden über die Auseinandersetzung einer Studentin – hier Flora Matter genannt – mit der Reflexion von Unterricht im Kontext einer Unterrichtsnachbesprechung in den Fokus. Neben der Frage, *was* in diesen Reflexionsgesprächen überhaupt verhandelt wird, geht es uns aber vor allem um das *Wie* des Umgangs mit den jeweiligen Reflexionsanforderungen, das, wie eingangs dargestellt, auf einer Ebene impliziter Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata liegt. Diese werden wiederum in einer lehrerbildnerischen Perspektive als relevant für die Anbahnung von Professionalität angesehen.

Um nun nicht nur die Frage nach der «Beschaffenheit» habituellem Orientierungen, sondern auch die nach Reproduktion und v. a. auch nach möglicher Veränderung

bearbeiten zu können, werden im Folgenden Passagen aus zwei unterschiedlichen Zeitpunkten ausgewählt: Die erste Unterrichtsnachbesprechung fand kurz nach Beginn des (Primarschul-)Studiums, die zweite nach zweieinhalb Jahren statt. Denn gerade für die Lehrerbildung und für die konzeptionelle Gestaltung von Studiengängen sind Antworten auf die Fragen der Genese und Transformation zentral, also wo bzw. in welchen Kontexten sich der Habitus herausbildet und sich verändern kann.

Die Auswahl der Passagen erfolgte unter Bezugnahme auf zentrale Dimensionen pädagogischen Handelns (vgl. Kramer & Pallesen, 2019), sodass wir uns in den Transkripten in erster Linie die Stellen angesehen haben, die das Verhältnis der Studierenden zur beruflichen Anforderung der Vermittlung bzw. zur Gestaltung fachlicher Lernprozesse betreffen. Einher geht diese unterrichtliche Anforderung mit Kontingen- und Ungewissheitserfahrungen, deren Bewältigung und Reflexion zentral für eine professionalisierende Praxisausbildung ist (vgl. Herzog & von Felten, 2001). Die Darstellung der Rekonstruktion der folgenden Sequenzen muss aufgrund des begrenzten Platzes teils verkürzt und ausschnitthaft erfolgen.

«Meine Mathistunde» (3 Monate nach Beginn des Studiums)

Wie im vorigen Methodenkapitel festgehalten wurde, geht es im ersten Schritt der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion um die Bestimmung der spezifischen Anforderungslogiken. Diese werden in der folgenden Passage aus einer Unterrichtsnachbesprechung nicht über eine Frage oder Aufforderung eingebracht, sondern müssen über die erste(n) Sequenz(en) der Sprecherin implizit abgeleitet werden. An dem Gespräch nahmen neben Flora Matter (STw), zwei weitere Studierende, eine Praktikumslehrperson und die Feldforscherin teil. Die Studierenden und die Praktikumslehrperson vereinbarten zu Beginn der Nachbesprechung sich gegenseitig Rückmeldungen zu den durchgeführten Unterrichtsstunden zu geben, wobei im Material festzustellen ist, dass Rückmeldungen der Praktikumslehrperson ausbleiben und vor allem die Studierenden das Gespräch führen.

STw: mpf -- ok ehm (gedehnt) meine Apfelstunde (Stimme geht hoch) ehm meine «Ma-thistunde» (Mathematikstunde) (Stimme geht hoch) - (lacht) (saugt Luft ein) - ehm (gedehnt) -- ja das mit dem Wimmelbild war - definitiv eine schwierige Aufgabe - sie haben es aber - «mega» (sehr) gut gemacht und auch so --- beim - Herausfinden - wer - was für eine Figur die anderen haben haben sie sich - so geholfen mit nein (gedehnt) der hat eine grüne Jacke an - nein der Mann mit der mit der Mütze - dass es dann so wie nochmals ein bisschen - noch genauer beschrieben wird -- das ist eigentlich noch- war eigentlich noch cool

Thematisch wird hier zunächst eine Perspektive auf ein bereits stattgefundenes Geschehen mit eigener Beteiligung, folglich um eine nachträglich vorgenommene Betrachtung und Einschätzung, die durchaus unterschiedlich ablaufen könnte,

beispielsweise in einem distanziert-analytischen oder auch in einem eher bewertenden Modus. Da es sich nicht um die Einstiegsphase in die Unterrichtsnachbesprechung handelt, lässt sich das Erklären eigener Befindlichkeiten hier eher ausschliessen.

Bekannt ist, dass die Situation im Kontext einer Unterrichtsnachbesprechung stattfindet, sodass hier auch die Aufforderung der Reflexion relevant wird. Es liesse sich also die Anforderung annehmen, die eigene Stunde zu reflektieren, was auch deutlich wird, weil auf eine Mathematikstunde Bezug genommen wird. Mögliche Anfragen könnten lauten: «Sagen Sie mal was zur Stunde.» Oder: «Wie schätzen Sie Ihre gehaltene Stunde ein?» Die Anforderung der Einschätzung bzw. Reflexion kann wiederum einem Modus der Bewährung in dieser spezifischen Situation untergeordnet sein, da die hochschulische Rahmung sowohl die Anforderung der Leistungs- als auch der Eignungsüberprüfung impliziert (Pallesen et al., 2018).

Auf der Ebene der Performanz, also der Art und Weise zu sprechen, fällt durchaus das mehrfache Ansetzen auf. Der Anschluss erfolgt nicht flüssig, sondern der Einstieg ist verzögert und eher als stockend einzuordnen. Das Sprechen lässt sich zunächst einem eher informell-intuitiven Modus zuordnen: Die Sache des Unterrichts wird zunächst relativ unspezifisch als «Apfelstunde» eingeführt und unmittelbar darauf in eine «Mathistunde» korrigiert, jedoch noch keiner explizit fachbezogenen Perspektive untergeordnet. Vielmehr deutet sich darüber eine Kind- bzw. Adressat:innenorientierung an, die in diesem Setting allerdings eher als unüblich einzustufen wäre, da hier nicht mit Kindern gesprochen wird.

Eine erste sachbezogene Konkretisierung findet sich über das «Wimmelbild» als kindgerechtes Suchspiel, über das in der Regel durch die Art der visuellen, meist abwechslungsreichen Darstellung Aufmerksamkeit hergestellt und Interesse geweckt werden soll. Dennoch wird es nicht weiter expliziert oder hinsichtlich seiner Funktion spezifiziert. Festzustellen ist, dass zunächst keine rationale Analyse stattfindet und auch auf die Einnahme einer konkreten Positionierung oder auf eine Einschätzung verzichtet wird. Vielmehr werden die Leistungen der Lernenden, die die unterrichtliche Ordnung mitgetragen haben, beurteilt. Diese werden jedoch eher distanziert, als passive Mitgestaltende einer Unterrichtsstunde eingeführt und deren Beteiligung wird als Massstab für eine gelungene Unterrichtsstunde herangezogen, denn die Sprecherin ordnet und lenkt das Geschehen. Die Kinder haben die, laut Urteil der Studierenden, «definitiv schwierige Aufgabe» bewältigt. Wir erfahren jedoch wenig über deren Vorerfahrungen und Voraussetzungen. Im positiven Gegenhorizont lässt sich auf Basis dieser Sequenz (vorsichtig) entnehmen, dass eine Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, die auch schwere Aufgaben bewältigen, für Flora Matter erstrebenswert ist und daher im positiven Gegenhorizont zu verorten ist. Im negativen Gegenhorizont lässt sich folglich eine fehlende Aktivierung vermerken. Im Weiteren erfolgt eine Beschreibung über die Wiedergabe bzw. Vergegenwärtigung der wörtlichen Rede

der Kinder. Sie bleibt damit auf einer Erfahrungsebene, folgt also in ihrer Darstellung eher einem «handwerklich-praktischen Modell» (Duncker, 2002, S. 22), dessen Ziel es ist, die Praxis überhaupt zu bewältigen bzw. deutet sich hier eine Orientierung an einem Gelingen an, das ohne eigene Planung und Steuerung funktioniert und damit einem Wunder gleichkommt. Kritische Distanz, das Erkennen von Ungewissheit und Interaktionsdynamiken oder auch das Aufzeigen von Weiterentwicklungen und Verbesserungen wären darin (noch) nicht angelegt, wobei auch fraglich ist, ob diese Distanz und reflexive Analysefähigkeit in diesem frühen Stadium des Lehrer:in-Werdens überhaupt erwartbar sein kann.

An dieser Stelle geht es nun um erste Überlegungen zu Habitus-hypothesen, die im Optimalfall auch breit gefächert und durchaus gegenläufig sein können, aber nicht müssen. Auf der Basis der bisherigen Sequenz liessen sich die Orientierungen zum einen auf einen Habitus zuspitzen, der subjektbezogen auf Herausforderungen als unstrukturierte und komplexe Problembereiche im Unterricht reagiert, denen er noch nicht gewachsen ist und sich daher noch in der Entwicklung befindet. Dafür spricht die intuitive, suchende alltagsprachliche Darstellung. Gelacht würde in dieser Lesart eher aus Verlegenheit (Hypothese 1). Zum anderen lässt sich eine hohe Adressat:innenorientierung annehmen, die mit einer Distanzierung von einer fachlichen Perspektive einhergeht und bei der Eigenanteile und -leistungen ausgeblendet werden und das Gelingen von der Klientel abhängig gemacht wird. Da diese Hypothese die erste nicht ausschliesst, sondern eher ausdifferenziert, läuft diese als Unterhypothese 1a weiter mit. Untermauern liesse sich diese These mit dem überschwänglichen Lob der Kinder, mit dem in die Sequenz eingestiegen wird. Schliesslich lässt sich dieser Einstieg aber auch einem kalkulierenden, strategisch agierenden Habitus zuordnen, der den Fokus auf eine sehr gute, fast übersteigerte Präsentation des eigenen Unterrichts legt, um darüber sein Gegenüber in einer Bewährungs- oder auch Bewertungssituation zu beeinflussen. Präsentiert wird dies vor allem über die gelingende Aktivierung aller Lernenden, ohne eigenes Zutun im Modus der ‚geborenen Lehrerin‘ (Hypothese 2).

Im Anschluss an diese Sequenz erfolgt eine weitere Beschreibung des Geschehens, indem Flora Matter diesmal aus einer Beobachterinnenperspektive die unterrichtlichen Gelingensprozesse näher erläutert.

und vor allem dass sie dann nebeneinander sassen nicht einfach - das Blatt mitgenommen haben - irgendwohin -- und dann - diese Aufgabe gelöst haben sondern trotzdem noch - nebeneinander sassen das war eigentlich noch - gut und das hat - eigentlich auch - geklappt - (Hintergrundgeräusch)

Hervorgehoben wird in dieser Passage insbesondere die Beobachtung, dass die Schülerinnen und Schüler zum Wohlwollen Flora Matters untereinander kooperiert haben und kein Einzelkämpfer:innentum an den Tag gelegt haben: «(D)as war eigentlich noch gut», denn die Schüler:innen benötigten für dieses kooperative

Verhalten keine explizite Anweisung Flora Matters. Fachliches und soziales Lernen wird hier offenbar miteinander verbunden, ohne dass es von der Studentin intendiert war, gemeinschaftlich Lösungen zu finden. Im Gegenteil: Sie entwirft auch die für sie offenbar naheliegende Version von Lernenden, die ihre Arbeitsblätter an individuelle Plätze tragen und selbstständig lösen. Offen bleibt, ob diese Annahme auf eigenen Unterrichtsbeobachtungen beruht und deswegen so überraschend ist oder ob sich Flora Matter an eigen erlebten Mathematikunterricht zurückerinnert, der ggf. eher frontal und kompetitiv angelegt war. Es zeigt sich darüber aber auch, dass die Schüler:innen von Flora Matter als Widerfahrnis eingeführt werden, da für sie vorab nicht abzusehen ist, wie diese die Aufgaben erledigen. Im vorliegenden Fall hat es «- eigentlich geklappt».

Wird hier nun die Habitushypothese 2, also die der optimalen Präsentation bzw. der Kompetenzdarstellung hinzugezogen, so lässt sich diese hier nicht mehr aufrechterhalten, auch wenn der Unterricht auf den ersten Blick gelungen erscheint und auch so dargestellt wird. Denn das Gelingen wird nicht an eigenes Können zurückgebunden, um so die eigene Performance in den Vordergrund zu rücken, sondern vielmehr einem nicht zu erklärenden Zufall überlassen. Folglich bleiben die Hypothesen 1 und 1a übrig, die sowohl die nicht intendierten Interaktionsmuster der Schüler:innen untermauern als auch das Primat der Adressat:innenorientierung gegenüber einer fachlichen Orientierung stützen.

ehm (gedehnt) ha ich habe mich getraut es- eine Einwärmübung zu machen (lacht) (Hintergrundgeräusch) ja das war ein bisschen lustig - sie konnten -- glaube ich schon zuhören und das machen - aber - als ich dann Fragen gestellt habe hat dann [Ronny] «aufgestreckt» (sich gemeldet) und dann wie so vergessen und dann habe ich ihn angeschaut und so gemacht - dann hat er es dann schon auch wieder gemacht (lacht) - aber (lacht) (Hintergrundgeräusch) ja das ist - vielleicht sollte man nur (gedehnt) - das machen - und dann noch warten mit - ehm // Aufgabe erklären [...]! ja - weil dann können sie sich nur auf das konzentrieren -- genau -- ja (gedehnt)

Auch in dieser Sequenz wird nicht auf wissenschaftliches Begründungswissen zurückgegriffen, sondern weiterhin erfahrungsbasiert die Unterrichtssituation nach-erzählt. Flora Matter berichtet von einer «Einwärmübung», deren Funktion und Art und Weise jedoch nicht näher erläutert werden – offenbar wird ein «Zuhören» mit einer nicht näher benannten Tätigkeit («das machen») kombiniert –, sondern die vielmehr als «lustige» Unterrichtsphase charakterisiert wird, wenngleich auch deren Riskanz in der Durchführung und die Ungewissheit des Gelingens betont werden: zum einen darüber, dass Flora Matter sich «trauen» musste, die Übung einzuführen, und zum anderen beschreibt sie die Gefahr des Misslingens am Beispiel

1 Die Auslassungen stehen hier für lachende bzw. schmunzelnde Reaktionen einer Kommilitonin und der Praxislehrperson. Beide leisten hier jedoch keinen Wortbeitrag, sodass deren Reaktionen hier weggelassen wurden, um den Fokus auf die Habitusformation Flora Matters legen zu können.

des Schülers Ronny. Dieser meldet sich während der Einwärmübung und verlässt bzw. vergisst darüber die angeleitete Aktivität, kann jedoch mit Blickkontakt durch die Studentin und eine Geste («und so gemacht») zum Weitermachen bewegt werden. Flora Matter liefert aber auch eine Erklärung für Ronnys Übungsabbruch, welche sie in ihrem eigenen Handeln verortet, denn sie hat während der Übung offenbar schon die nächste Aufgabe erklärt, was die Meldung des Schülers zur Folge hatte, über die dieser dann die Übung verliess. Sie kommt zu dem Schluss: «vielleicht sollte man nur (gedehnt) – das (die Übung) machen und dann noch warten mit ehm – ehm // Aufgabe erklären [...] ja - weil dann können sie sich nur auf das konzentrieren -- genau -- ja (*gedehnt*)».

Resümierend lässt sich festhalten, dass der Sprechakt zunächst noch nicht auf ein Gespräch hindeutet, in dem (Mathematik-)Unterricht in fachlicher Hinsicht thematisch wird. Eine erste Auseinandersetzung mit erfahrenen Fallstricken oder Ungewissheiten in der Methoden- und Aufgabenwahl deutet sich zwar an, vertiefende Analysen zu Offenheiten und Krisen, die diesen unstrukturierten Anforderungsbereichen notwendigerweise zugrunde liegen, erfolgen – zumindest zu diesem Zeitpunkt – noch nicht, wengleich sich über die Infragestellung («vielleicht sollte man») eine erste Distanzierung andeutet.

Bezogen auf die Habitushypothesen ergibt sich folgendes Bild: Die eingangs festgestellte (nahezu übersteigerte) Adressat:innenorientierung (Hypothese 1a) lässt sich hier nicht mehr aufrecht erhalten, denn Flora Matter tritt hier selbst als die Situation Gestaltende auf, die auch mit schülerseitigen Unwägbarkeiten zurechtkommt und auch darüber eigene Zuständigkeiten markiert, wenn eine Übung nicht nach Plan durchgeführt wird, gleichwohl der «Widerfahrnis-Charakter» deutlich wird und Ungewissheiten zunächst nur ansatzweise in den Blick kommen. Dies verweist auf eine habituelle Disposition, die sich als «*Laien-Habitus*» mit hoher Praxisorientierung (Hypothese 1) ausdifferenzieren lässt: Unterrichtsbezogene Anforderungen werden zwar erkannt, aber noch nicht strukturiert wahrgenommen und in der Reflexion bearbeitet. Gleichzeitig lässt sich hier ein hohes Vertrauen in das eigene Gelingen nachzeichnen, was ggf. einer weiteren (Professionalitäts-)Entwicklung entgegenstehen könnte, wenn das Abwägen von Alternativen, die Reflexion von Konsequenzen und die Abstraktion eigener Entscheidungen darüber nicht in den Blick geraten. Denn hier deutet sich ein vortheorretischer Zugang an, der einem praktischen Lösungswissen eine hohe Bedeutung zuweist, d. h. auf praktische Probleme, die sich stellen, wird auch praktisch reagiert, da die Priorität darin liegt, Situationen zu bewältigen.

Im Folgenden betrachten wir ein zweites Datum, eine Unterrichtsnachbesprechung, an der auch wieder Flora Matter teilnahm, um darüber die Frage nach der Veränderung oder auch Transformation von habituellen Dispositionen in den Blick nehmen zu können. Diese Situation gilt es «neu» zu rekonstruieren, da es methodisch fahrlässig wäre, die zuvor rekonstruierten Ergebnisse «mitzunehmen» und lediglich als Schablone vorauszusetzen bzw. anzulegen.

«NMG ging gut» (2,5 Jahre nach Beginn des Studiums)

Der zweite Ausschnitt ist einer Unterrichtsnachbesprechung entnommen, die etwa zweieinhalb Jahre nach Beginn des Studiums stattfand. Auch hier gibt es keine Frage oder Aufforderung, die sich als handlungspragmatische Anforderungslogik rekonstruieren liesse, sodass diese auch hier aus den ersten Sequenzen abgeleitet werden muss. Die Nachbesprechung wird mit einem Gesamturteil zur Stunde und zu den Schülern von der Studentin Flora Matter eingeleitet. Beteiligt an dieser Unterrichtsnachbesprechung sind neben Flora Matter (STw) ein weiterer Student, ein Dozent der Mathematikdidaktik und die Feldforscherin.

STw: ok - sonst sagst du einfach - ehm zu den zwei Stunden heute Morgen - ehm NMG - (schnalzt) ging - gut sie haben gut mitgemacht sie kennen es auch

Die Art und Weise der Einführung in die Nachbesprechung erfolgt abwägend und routiniert, sodass sich annehmen lässt, dass diese soziale Praktik und die damit verbundenen Regeln und Routinen einem gemeinsamen Erfahrungsraum unterliegen, daher als bekannt vorausgesetzt werden können und folglich keine weitere thematische Eingrenzung erfragt werden muss. Zugleich wird das Gegenüber von Flora Matter gewissermassen auf Augenhöhe adressiert, indem das Angebot unterbreitet wird, «einfach etwas zu sagen», was in der Situation einer in der Regel asymmetrisch angelegten Unterrichtsnachbesprechung zunächst ungewöhnlich erscheint und eher in einem kollegialen Austausch zu verorten wäre. Da eine kollegiale Gesprächssituation jedoch nicht auszuschliessen ist und die Herstellung von Symmetrie zwischen den Gesprächspartner:innen möglicherweise auch durchaus das langfristige Ziel einer reflexiven Lehrerbildung sein kann, wäre dies auch ein plausibler Anschluss. Als Anforderung lässt sich auch hier wiederum annehmen, dass es darum geht, ein vergangenes Geschehen, an dem man beteiligt war, einzuschätzen. Diese Einschätzung kann in verschiedenen Modi der Beurteilung, der Reflexion oder auch der Distanzierung erfolgen.

In der hier vorliegenden Sequenz erfolgt zunächst eine sehr knappe überblicksartige Beurteilung der Stunde und vor allem der Schüler:innen: «NMG (Natur, Mensch, Gesellschaft)- (schnalzt) ging – gut sie haben gut mitgemacht». Das Mitmachen impliziert einen störungsfreien Unterricht und lässt sich daher im positiven Gegenhorizont der Sprecherin verorten. Folglich wäre eine Störung der unterrichtlichen Ordnung im negativen Gegenhorizont zu finden. Zugleich deutet ein blosses Mitmachen auf eine Minimalanforderung des Unterrichtens hin, die eine Voraussetzung dafür darstellt, dass Lern- und Bildungsprozesse überhaupt eingeleitet werden können. Über diese wird in diesem ersten Statement jedoch nicht berichtet, vielmehr bleibt es bei der Kennzeichnung einer verhinderten Passivität als Qualitätsstandard von Unterricht.

Über diese knappe Nennung des Gelingens lassen sich zwei mögliche Habitus-hypothesen ableiten. Auf der einen Seite deutet die Betonung des blossen Mitmachens

auf eine Orientierung hin, die sich vor allem auf basale Ordnungen bezieht, die den Unterricht überhaupt ermöglichen. Es geht dann auf einer Sicht- oder Oberflächenebene vor allem um störungsfreie Abläufe und umgesetzte Planungen (Habitushypothese 1). Dieser Habitus wäre auch ein als in der Entwicklung befindlicher anzusehen, der sich angesichts der Ungewissheiten und Unwägbarkeiten unterrichtlichen Handelns auf die Herstellung und Aufrechterhaltung von Unterrichtsbereitschaft fokussiert, jedoch noch nicht auf einer Tiefenebene Transformations- im Sinne von Bildungsprozessen anzustossen beabsichtigt.

Die sehr positive und routiniert wirkende Kurzdarstellung der Stunde kann nun aber auch auf der anderen Seite auf eine Orientierung hindeuten, die über die Inszenierung als routinierte, erfolgreiche Lehrkraft Bewährungssituationen meistert – sowohl die des Unterrichtens als auch die der Unterrichtsnachbesprechung (Habitushypothese 2). Mit Pfadenhauer & Dieringer (2019) liesse sich diese Form der Inszenierung als ‚Kompetenzdarstellungskompetenz‘ und damit als eine nahezu öffentlichkeitswirksame Form des Auftretens auffassen, die sich hier in der Befähigung ausdrückt, Unterricht ‚gut‘ und damit auch fachgerecht zu organisieren.

was ich - vergessen habe was ich noch - im Nachhinein anders gemacht hätte ist - vor der - ehm - bevor sie losgehen - noch sagen was sie nachher machen - das habe ich irgendwie - ein bisschen vergessen - ehm - halt dass es - es war dann für alle eigentlich klar eben dass sie noch ein wenig Beobachtungen aufschreiben und diese Vermutung aber halt nachher was machen sie - ehm - es ist dann - es brauchte keine lange Erklärung eben weil - die Zusatzblätter kennen sie - eh das System kennen sie eigentlich auch von dem her - ja war es - ehm jetzt nicht so etwas Einschneidendes

Der zunächst positiven Darstellung folgt dennoch ein Moment der Ungewissheit und Unsicherheit im unterrichtlichen Ablauf: Die Schüler:innen beschäftigen sich in der geschilderten Situation bereits mit ihrem Arbeitsauftrag und gehen los, bevor alles geklärt wurde, denn Flora Matter gibt an, «ein bisschen vergessen» zu haben zu erläutern, «was sie nachher machen» sollen. Dennoch wird dieser ‚Frühstart‘ von ihr als nichts «Einschneidendes», was den Unterricht gefährden könnte, relativiert. Das Vergessen betrifft nur «ein bisschen» und eben nicht alles; zudem war dennoch dann «für alle eigentlich klar eben dass sie noch ein wenig Beobachtungen aufschreiben» sollen. Nichtsdestotrotz finden sich darüber Hinweise auf eine, wenn auch abgeschwächte, aber dennoch reflektierende Auseinandersetzung mit der unterrichtlichen Situation und der hergestellten unterrichtlichen Ordnung, die darüber auch als fragil und störanfällig erkannt wird.

Folglich liesse sich an dieser Stelle die Hypothese 1 mit dem Fokus auf die unterrichtliche Ordnung und der Orientierung an der Gewährleistung einer routineförmigen, störungsfreien Unterrichtspraxis aufrechterhalten, wenn auch hinsichtlich eines reflexiven Moments erweitern, der auch die Selbstkritik in den Fokus rückt. Die im Unterricht gemachten Erfahrungen würden demnach hinterfragt und böten potenziell das Fundament für neue Handlungsweisen,

denn «im Nachhinein (hätte sie es) anders gemacht». Gleichzeitig lässt sich die Hypothese der Inszenierung hier (noch) nicht verwerfen, da die Störungen im Ablauf umgehend relativiert werden und letztlich die unterrichtliche Ordnung nicht beeinträchtigen.

was ich – was mich ein bisschen mehr genervt hat was ich sogar extra an die Wandtafel gemalt habe - ist das mit dem waagrecht und senkrecht -- das bei der Erklärung dort - im Forscherheft dass sie es eigentlich - das Holz - spiesschen - ehm waagrecht i – in die Flamme reinhalten und ich habe es extra an die Wandtafel - gezeichnet um das ehm -- nochmals anzusprechen um auch diesen Begriff mal noch - in den Mund zu nehmen und den mal -- ja richtig zu brauchen aber ich habe es dann vergessen aber - mmh ja sie haben es ja dann - trotzdem - verstanden - mit dem wie ich es eigentlich vorgezeigt habe - ehm -

In dieser Passage geht es dann zum einen um das persönliche Empfinden und zum anderen um fachliche Ansprüche. Flora Matter berichtet ausführlich von einer Situation, die sie «ein bisschen mehr genervt hat». Etwas unklar bleibt, ob sie eigene Ansprüche an das Unterrichten thematisiert, da sie «vergessen» habe, Begrifflichkeiten und Arbeitsanweisungen ausführlich zu thematisieren oder ob sie andere Einflüsse meint. Nichtsdestotrotz lassen sich diese Ansprüche – auch hinsichtlich der thematisierten Fachsprache – im positiven Gegenhorizont verorten. Hier findet sich auch eine erste Konkretisierung der unterrichtlichen Sache und dessen Verhältnis zu den Voraussetzungen der Schüler:innen sowie (fach-)didaktische Überlegungen hinsichtlich des Zeigens im Sinne des Hinweisens – hier auch über eine Tafelzeichnung – auf den Sachverhalt der korrekten Lagebezeichnung (Prange, 2005). Zugleich werden didaktische Prinzipien, die das Verhältnis der Schüler:innenvoraussetzungen zur lehrenden Sache, in dem Fall die Bewältigung einer komplexen Wirklichkeit, indem ein Streichholz korrekt gehalten und dessen Lage korrekt genannt werden soll, thematisiert: Die Schüler:innen sollen die richtige Handhabung nicht nur vorgezeigt bekommen und sehen, es wird sogar an der Wandtafel visuell fixiert und schliesslich sollte der im Fokus stehende Sachverhalt zusätzlich genannt werden.

Auch wenn an dieser Stelle schon ein Bezug auf fachliches Lernen deutlich wird, geht Flora Matter auf die mit Lern- und Vermittlungsprozessen verbundenen Ungewissheiten jedoch nicht näher ein, sondern orientiert sich vor allem an Zweck-Mittel-Relationen, um die pädagogische Situation zu bewältigen, denn «sie haben es ja dann - trotzdem - verstanden».

Hinsichtlich der bereits formulierten Habitushypothesen lässt sich nun die der Inszenierung als kompetente Lehrkraft nicht mehr aufrechterhalten, denn auch hier wird, wenn auch wiederum relativiert, Selbstkritik deutlich, indem das Vergessen eines unterrichtlichen Elementes als Fehler aufgezeigt wird, der durchaus «störend» im unterrichtlichen Ablauf wirkt. In einer optimalen Darstellung wäre ein solcher Fehler völlig irrelevant gewesen. Ein Hinterfragen eigener Handlungen liesse sich dann nicht erwarten.

Deutlich wird ein eher funktionales Verständnis vom Unterrichten und damit eine eher technologisch-instrumentelle Ausrichtung, in der zwar Wirkungszusammenhänge berücksichtigt werden (z. B. bezüglich des ‚Frühstarts‘), (Duncker, 2002, S. 23), sich jedoch in erster Linie an Verwertungs- und Anwendungsinteressen orientiert wird, wenngleich fachbezogenes Lernen mit Bedeutung versehen wird. Somit lässt sich die Habitushypothese 1 der Orientierung an der Herstellung und Aufrechterhaltung unterrichtlicher Ordnungen bestätigen und zugleich um den Aspekt der (sich entwickelnden) Orientierung am fachbezogenen Lernen erweitern.

Zentral bleibt dabei die Frage nach der Transformation habituelle Dispositionen: Habituelle Dispositionen zeichnen sich «durch eine Verbindung von Beharren und Wechsel aus» (Bourdieu, 2001, S. 207), insbesondere wenn der Habitus sich mit «Aktualisierungsbedingungen» (ebd., S. 206) konfrontiert sieht, die mit dem Eintritt in ein neues Feld und der Auseinandersetzung mit Bewährung und Transformation einhergehen, denn «in Abhängigkeit von neuen Erfahrungen ändern sich Habitus unaufhörlich» (ebd., S. 207). Auch die Reproduktion sozialer Verhältnisse kann dann allenfalls nur als «Zwischenstand» angesehen werden (Kramer, 2013, S. 20). Neue Strukturbildungen können demnach aufgrund neuer Anforderungen an die bisher inkorporierten Schemata anschließen und diese darüber zugleich aber auch weiterentwickelt und modifiziert werden.

Hinsichtlich dieser Frage nach möglichen Weiterentwicklungen lassen sich an dieser Stelle lediglich vorsichtige Überlegungen bezüglich des Wechsels bzw. des Verharrens anstellen. Deutlich wird, dass die Schüler:innen zu beiden Zeitpunkten eine Rolle in der Orientierung Flora Matters spielen, diese aber zum ersten Erhebungszeitpunkt eher als Widerfahrnis von ihr wahrgenommen werden, mit der man Glück haben kann, wie in ihrer dargestellten Situation der Schüler:innenaktivierung, aber potenziell ist dann auch ein Ausgang möglich, der weniger erfolgversprechend sein kann. Eine Änderung bezüglich der Schülerorientierung lässt sich zweieinhalb Jahre später ausmachen, wenn deutlich wird, dass diese auch als fachlich Lernende adressiert und anerkannt werden.

Mit der Annahme, dass gerade die Auseinandersetzung mit Praxis und Theorie relevant für die Professionalisierung ist, lässt sich diesbezüglich durchaus ein Wandel in den Orientierungen Flora Matters erkennen: Während zum ersten Datum eine alltagserfahrungsbasierte «handwerklich-praktische» Orientierung dominiert, lässt sich zum zweiten Datum schon eine etwas anders gelagerte Relationierung von Theorie und Praxis feststellen. In einer handwerklich-praktischen Orientierung dominiert der Bezug auf vorangegangene Erfahrungen, denen eine Art «Regelwissen» entnommen wird: Flora Matter gewinnt ihr Selbstverständnis aus Plausibilitätsabwägungen und Tradierungswissen: Die Schüler:innen sind aktiviert, kooperieren miteinander und lösen die Aufgaben. Auf sich praktisch stellende Probleme reagiert sie praktisch, eine distanzierend-reflexive Betrachtung von

Vermittlungsprozessen wird hier noch nicht verfolgt (vgl. Duncker, 2002, S. 22). Fachliche und lernbezogene Kriterien bleiben ausgeblendet; es geht vor allem um die Aufrechterhaltung eines reibungslosen Unterrichts.

Für den zweiten Erhebungszeitpunkt lässt sich diesbezüglich schon eine etwas anders gelagerte Orientierung rekonstruieren: Relevante Faktoren und unterrichtliche Mechanismen werden erkannt, was sich darin zeigt, dass Flora Matter sich stärker auf die unterrichtliche Ordnung und weniger auf eigenes Empfinden bezieht (vgl. ebd.). Lehrfertigkeiten werden demnach in engmaschiger Rückkopplung von Verhaltensmassnahmen und ihrer jeweiligen Auswirkung angewendet: Wenn Flora Matter vorab nicht die ganze Aufgabe erklärt, kommt es zu einem Frühstart. Solche Handlungsmuster bergen aber das Risiko, die Einzigartigkeit und Komplexität pädagogischer Situationen zu verkennen und vermeintlichen Gewissheiten zu folgen, denn auch in dieser «technologisch-instrumentellen» (vgl. ebd.) Orientierung dominiert ein funktionales Verständnis mit instrumentell-utilitaristischer Anwendung, sodass Ungewissheiten noch nicht im Modus einer kritischen Analyse wahrgenommen werden können.

Für beide Erhebungszeitpunkte gilt zudem einschränkend, dass zwar die Anforderungslogik implizit rekonstruiert wurde, aber relationale Bezüge zu den Gesprächspartner:innen, vor allem zur Praxislehrperson (t1) und zum Dozierenden (t2) hier nicht in den Blick gekommen sind. Gerade deren habituelle Dispositionen und Orientierungen wären aber von Interesse, um entsprechend auch das rekonstruierte Selbstverständnis der Studierenden mit den vorliegenden Anerkennungsordnungen relationieren und darüber auch Passungsverhältnisse abbilden zu können. Das gilt noch deutlicher in Bezug auf die Programmatik des Studiums zum Lehrberuf als Ganzes inklusive der darin eventuell enthaltenen multiplen Adressierungen und Zumutungen, die hier in der Breite empirisch nicht in den Blick gekommen sind. Dennoch wäre es vor dem Hintergrund der Anbahnung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus eine Aufgabe der Praxislehrpersonen, die Wahrnehmung und Deutung unsicherer und ungewisser Situationen zu thematisieren und so auch Perspektivwechsel, das Theoretisieren sowie das Durchdenken konzeptioneller Alternativen zu ermöglichen (vgl. dazu schon Heimann, 1962)². Dass dies eine herausfordernde Aufgabe für die ein-, aber auch für die zweiphasige Lehrerbildung ist, deren Erforschung zu Ausbildungsinteraktionen sich inzwischen als zentraler Bestandteil rekonstruktiver Professionalisierungsforschung auffassen lässt, zeigt der derzeitige Forschungsstand (vgl. u. a. Rosemann & Bonnet, 2018; Pallesen et al., 2018; Führer, 2020; Beckmann & Ehmke, 2020; Schierz

2 Heimann hat bereits vor 50 Jahren weitreichende Überlegungen zur Lehrerbildung formuliert, die vor allem darauf abzielten, das didaktische Theoretisieren zu etablieren. Eine seiner bekanntesten Thesen dazu lautet: «Es sind nicht so sehr die Theorien, es ist das Theoretisieren zu lehren. Nicht der Inhalt von Theoremen ist das Entscheidende, sondern die Weise, in der sie die Interpretation einer didaktischen Situation gestatten» (Heimann, 1976, S. 150).

& Pallesen, 2021; Küper, 2022; Fabel-Lamla et al., 2024), obwohl immer noch weitgehend ungeklärt ist, welche Wirkungen sich den schulpraktischen Studien als „third space“ (Zeichner, 2010, S. 92) zuschreiben lassen (vgl. auch Leonhard et al., 2016).

5 Fazit – Schlussfolgerungen zu Varianten der Praxis des Studiums zum Lehrberuf und damit verbundenen Potenzialen der Professionalisierung

Vor dem Hintergrund der theoretisch-konzeptionellen Überlegungen zum Studierendenhabitus und der empirischen Erkundungen am Beispiel von Unterrichtsnachbesprechungen im Studium von Flora Matter wollen wir abschliessend bilanzieren, welche Erträge und Überlegungen hier für Konzepte des Studierendenhabitus, der Studiengangskultur und zu Professionalisierungsimpulsen abgeleitet werden können.

1. So lässt sich festhalten, dass Studiengänge zum Lehrberuf mit unterschiedlichen Anforderungen verknüpft sind. Empirisch haben wir hier dazu nur einen sehr begrenzten und aspekthaften Einblick gewonnen. Aber auch mit diesem begrenzten empirischen Einblick zeigt sich schon eine Komplexität und auch Gegenläufigkeit, die über den Einbezug der Breite der Anforderungslogiken in einem Studiengang ganz sicher ausdifferenziert werden kann. Am Beispiel der Unterrichtsnachbesprechungen ergibt sich notwendigerweise eine Unterscheidung der Anforderung an Studierende in a) einen Vollzug eines eigenverantwortlich gestalteten Unterrichts als Praxis an einer Schule und b) einer Zuwendung zu dieser vollzogenen Praxis im Modus der Distanzierung und Reflexion. Diese beiden Anforderungslogiken lassen sich auch in der empirischen Analyse finden, selbst dann, wenn Flora Matter sich in den beiden dokumentierten Nachbesprechungsszenen nur bedingt auf eine analytische, kritisch-reflexive Distanzierung einlässt und v. a. eine habituelle Disposition der Sicherung eines routineförmigen, störungsfreien Unterrichtsablaufes erkennen lässt. Diese Komplexität von Anforderungslogiken, die sich mit dem Einbezug weiterer Lehrbereiche und Lehrformate auch aus dem Studium von Flora Matter noch steigern und ausdifferenzieren lässt, enthält damit schon in diesem ausschnitthaften Zugriff eine Doppelung und Gegenläufigkeit, die praxis- und professionstheoretisch schon länger markiert wird. Es geht um die Differenz des Vollzugs von Praxis gegenüber einer Zuwendung zu einer vollzogenen Praxis aus der Distanz, wie diese bei Helsper z. B. mit der Parkbank-Metapher aufgezeigt wird (vgl. Helsper, 2001, 2025). Es ist etwas grundlegend Verschiedenes, eine Praxis routineförmig und damit ‚gekonnt‘ zu vollziehen oder einen distanzierten Bezug zu dieser vollzogenen Praxis herzustellen und den Vollzug

damit gerade auszusetzen. Beides setzt unterschiedliche Fähigkeiten (Kompetenzen oder Dispositionen) voraus und beide Befähigungen werden wiederum in gänzlich gegenläufigen Kontexten hervorgebracht (abverlangt oder in der Genese unterstützt). Für die Professionalisierung in Bezug auf das Handeln von Lehrpersonen hat Helsper (2001) das bereits verdeutlicht: routineförmiges Können im Sinne einer habituellen Disposition zum Unterrichten kann nur über den eigenverantwortlichen Vollzug von Unterricht (akkumulierend) erworben werden. Eine Anschauung von Unterricht aus der Distanz (z. B. über die Lektüre oder Diskussion von wissenschaftlichen Beiträgen – Theorien und empirische Untersuchungen zum Unterricht) helfen da ebenso wenig, wie Erfahrungsberichte vertrauter Bezugspersonen oder Darstellungen von Unterricht im Film. Umgekehrt kann die Fähigkeit der analytischen Distanzierung und der kritischen Reflexion nicht im eigenverantwortlichen Vollzug von Unterricht erworben werden, sondern ist spiegelbildlich auf Praxen der Distanzierung (z. B. der theoretischen Modellierung oder empirischen Analyse von Unterricht) angewiesen. Für Helsper sind damit zwei eigenständige, gegenläufig-komplementäre habituelle Dispositionen von Professionellen verbunden, die beide existenziell bedeutsam sind, weil Professionelle es berufspraktisch mit stellvertretender Krisenbewältigung – also Interventionen – zu tun haben, und die damit zusammenfallende gesteigerte Verantwortung nicht an Technologien oder rezeptartige Verfahrensabläufe abgeben können (vgl. dazu Helsper, 2021; Kramer, 2020, 2025a). Es braucht deshalb diesen «doppelten Habitus» (Helsper, 2001), damit Professionelle gekonnt und routiniert agieren und gleichzeitig aber auch die eigene Praxis hinterfragen und reflektieren können. Das in der exemplarischen Analyse rekonstruierte Format der Unterrichtsnachbesprechung weist dabei ein hohes Potenzial für eine analytische Distanzierung auf, die aber nicht automatisch immer schon realisiert wird.

2. Damit fällt eine zweite zentrale Einsicht zusammen. Die Potenzialität von Formaten des Studiums, die nicht gleichgesetzt werden kann mit ihrer performativen Entfaltung oder Enaktierung, ist abhängig von den Studierenden und den bei ihnen vorliegenden Orientierungen und Dispositionen. Dieser Zusammenhang zwischen solchen Dispositionen und deren Passung und Anschlussfähigkeit zu den beabsichtigten Adressierungen und Subjektivierungszumutungen, der für Unterricht und Schüler:innen schon lange empirisch und theoretisch diskutiert wird (vgl. z. B. dazu das Angebots-Nutzungs-Modell bei Helmke & Weinert, 1997 oder Baumert & Kunter, 2006), wird für das Studium als Einrichtung einer institutionalisierten Lehr-Lern-Gelegenheit erst in Ansätzen reflektiert. Dabei erscheint die Annahme nur folgerichtig, dass beabsichtigte Lern- und Bildungsprozesse nicht in gleicher Weise (also synchron und homolog) von einer Studierendenschaft durchlaufen werden können, sondern so variabel und ausdifferenziert sind, wie die Ausdifferenzierung der Dispositionen

- und Orientierungen dieser heterogenen Gruppierung selbst. Gleichartige Lern- und Bildungsprozesse würden statt dieser Heterogenität eine hohe Homogenität der Studierenden erfordern, die zugleich zu den Lehrzielen mit komplementär-passförmigen Dispositionen als Kollektivmerkmal ausgestattet wären. Wie weit diese idealtypische Vorstellung homogenisierter und passförmiger Dispositionen von Studierenden von der Realität in Studiengängen entfernt ist, kann man – trotz der vorhandenen Selektionsmechanismen, die bei einer Einmündung in einen spezifischen Studiengang (z. B. das Studium zum Lehrberuf; vgl. z. B. Rothland, 2011) vorliegen – schnell erfahren, wenn man konkrete Lehrveranstaltungen besucht. Es ist jedenfalls plausibel davon auszugehen, dass andere Studierende die Anforderung einer Unterrichtsnachbesprechung im Studium auch in anderer Weise aufgreifen und umsetzen können, als das in der empirischen Analyse bei Flora Matter der Fall ist. Bei ihr zeigt sich ein Modus, der nur in Grenzen eine analytische Distanz beinhaltet, weil die Orientierung an einem störungsfreien und darin gelingenden Unterrichtsverlauf dominiert. Es kommt also auf die Passung an und man kann schlussfolgern, dass mit einer habituellen Disposition für störungsfreie Abläufe im Unterricht eine analytische Distanz unaufgefordert gar nicht eingenommen würde, also das Format der Unterrichtsnachbesprechung nicht nur den Anlass und die Gelegenheit für eine solche Bezugnahme beinhaltet, sondern die Anforderung dieses Formates im Studium zum Lehrberuf für Flora Matter auch eine subjektivierungs- und professionalisierungsbezogen wichtige fremdartige Adressierung enthält, die überhaupt erst zu einer ansatzweisen distanziert-analytischen Betrachtung des eigenen Unterrichts führt. Man könnte die tendenzielle Veränderung in der zum Ausdruck kommenden habituellen Disposition zu den beiden unterschiedlichen Zeitpunkten im Studium, dass also im zweiten Materialausschnitt auch unterrichtsfach- und lernbezogene Abwägungen ins Spiel kommen, optimistisch auch als einen Effekt der Lehrformates bzw. des Studiums als Ganzem interpretieren. Dann würde sich zeigen, dass gerade für Personen wie Flora Matter, die über eine zunächst nicht vorhandene Disposition einer analytisch-distanzierten und kritisch-reflexiven Bezugnahme auf Unterricht verfügen, das Vorhalten genau solcher, darauf bezogenen Anforderungslogiken für Professionalisierungsprozesse besonders bedeutsam ist.
3. Damit lassen sich nun abschliessend die Überlegungen und Befunde in eine grobe und *idealtypische Variation der Anforderungslogik einer Studiengangskultur in Passung zu den habituellen Dispositionen Studierender* bringen und daraus unterschiedliche *Professionalisierungsimpulse* bestimmen. Dazu kann *idealtypisch von 3 differenten Studiengangskulturen* für das Studium zum Lehrberuf ausgegangen werden: einen *Typ 1*, der v. a. eine *auf das berufliche Können bezogene Anforderungslogik* beinhaltet, einen *Typ 2*, der eine *auf das berufliche Können bezogene Anforderungslogik mit einer Anforderung der analytischen Distanzierung*

und kritischen Reflexion verbindet, und einen Typ 3, der eine ausschliesslich auf analytische Distanzierung und kritische Reflexivität bezogene Anforderung beinhaltet. Diese drei Typen wären in unterschiedlicher Weise auf die Idee einer doppelten Professionalisierung (Helsper, 2001) beziehbar, insofern zwei Typen jeweils eine der für Professionelle geforderten habituellen Dispositionen erfordern würden (Typ 1 das praktische Können und Typ 3 die wissenschaftlich-kritische Reflexion), während der weitere Typus (Typ 2) beide Dispositionen in einer widersprüchlichen Einheit der Anforderungslogik repräsentiert. Man könnte auch formulieren, dass damit idealtypisch und von der Seite der Anforderungslogik her bestimmt drei Typen eines institutionellen Studierendenhabitus bezeichnet werden können, die mit diesen Anforderungskulturen komplementär als Spielsinn korrespondieren. Diese Typen wären dann aber auf unterschiedliche Ausprägungen von Dispositionen Studierender, also auf einen jeweils individuell und als Ergebnis einer biographischen Individuierungs- und Inkorporierungsgeschichte erzeugten Studierendenhabitus zu beziehen. Der Einfachheit wegen sollen hier nur zwei kontrastierende Ausprägungen dieses individuellen Studierendenhabitus genannt werden: der Typ A eines auf praktisches Können hin ausgerichteten Studierendenhabitus und der Typ B eines Studierendenhabitus der analytischen Distanzierung und kritischen Reflexion.

Diese Typen können dann in jeweils unterschiedlicher Passung zu den Typen der Studiengangskultur relationiert werden, wobei ganz verschiedene Professionalisierungsimpulse angelegt wären oder nicht. Nehmen wir die Variante 1A (eine Homologie der inkorporierten Schemata und der institutionellen Anforderung des praktischen Könnens), dann würde das Studium vermutlich zu einer Verstärkung der Ausprägung der habituellen Disposition des praktischen Könnens führen, insofern an Studieninhalte und Formate individuell spezifisch so angeschlossen werden kann, dass diese zu einer Stärkung dieser Disposition beitragen. Ein Professionalisierungsimpuls würde in dieser Variante ausschliesslich auf die Dimension des praktischen Könnens gerichtet sein. Die damit zu realisierende Professionalisierung wäre daher als eine einseitige zu bestimmen, bei der zusätzlich fraglich bliebe, wann und in welchen Zusammenhängen überhaupt eine distanziert-analytische Haltung gegenüber der beruflichen Praxis von Schule, Unterricht und Lehrpersonenhandeln eingenommen und eingeübt werden kann. In der dazu am weitesten kontrastierenden Variante 3A, bei der eine inkorporierte Disposition des praktischen Könnens auf eine institutionelle Anforderung der analytischen Distanzierung trifft, würde die Anforderungslogik des Studiums mit einer starken Befremdung und Irritation (einer Krise) verbunden sein, weil die bisher inkorporierten Dispositionen nicht so anschlussfähig wären. Hier liesse sich dann mit guten Gründen auch von einer Zumutung des Studiums zum Lehrberuf sprechen. In Bezug auf die Professionalisierungsimpulse hätte diese Zumutung allerdings ein sehr grosses

Potenzial. Lassen sich Studierende auf diese fremdartige Anforderungslogik der analytischen Distanz und kritischen Reflexion ein, dann kann tatsächlich die für professionelles Handeln bedeutsame zweite habituelle Disposition der kritischen Reflexivität angebahnt und unterstützt werden. Mit Blick auf die fehlenden institutionalisierten Alternativen zur Ausbildung dieser Dimension wäre damit der grösste Gewinn für eine Professionalisierung zu verzeichnen, wenngleich zunächst nur als Impuls und nicht schon als Garantie, weil damit wirkliche Bildungsprozesse und Transformationen ermöglicht sind. Die *Variante 1B* würde beinhalten, dass individuell inkorporierte Dispositionen der analytischen Distanz auf die institutionelle Anforderungslogik des praktischen Könnens treffen, was ähnlich der Variante 3A mit Irritationen und Krisen verbunden wäre. Damit könnte im besten Fall auch hier eine Transformation und ein Bildungsprozess mit der Ausbildung der habituellen Disposition des praktischen Könnens angeregt sein und damit eine wichtige Vervollständigung im Sinne eines doppelten Habitus von Professionellen erfolgen. In einer negativen Variante könnte jedoch die Disposition der analytischen Distanzierung geschwächt werden und an Bedeutung verlieren, was eher einer Einschränkung der Professionalisierung entsprechen würde. In der *Variante 3B* würden dagegen inkorporierte Dispositionen und die institutionelle Anforderungslogik der analytischen Distanzierung homolog zusammentreffen, womit eine Festigung und Verstärkung dieser Variante des Studierendenhabitus hervorgebracht und eine Stärkung der Dimension der kritischen Reflexivität ermöglicht wird.

Insgesamt lässt sich damit festhalten, dass mit der Perspektive des Studierendenhabitus zwei analytisch zentrale Perspektiven eingenommen und miteinander verknüpft werden können: die der institutionellen Anforderungslogik von Studiengängen und die der darauf bezogenen impliziten und inkorporierten Dispositionen Studierender. Beides ist nicht homolog und monolithisch zu verstehen, sondern tritt in verschiedenen Varianten auf, die empirisch zu bestimmen sind. Institutionelle Anforderungslogiken und inkorporierte Dispositionen gehen dabei unterschiedliche Passungskonstellationen ein, die mit verschiedenen Entwicklungspotenzialen bei der Bearbeitung und Herstellung einer Komplementarität verknüpft sind. Diese Passungen und die daraus resultierenden Entwicklungsdynamiken lassen sich professionalisierungstheoretisch einschätzen und bewerten. Das wurde hier in diesem Beitrag mit Bezug auf den strukturtheoretischen Professionsansatz und die damit verbundene Idee einer «doppelten Professionalisierung» bzw. eines «doppelten Habitus» (Helsper, 2001, 2016; Kramer, 2025a) skizzenhaft versucht. Deutlich wird dabei, dass Studiengangskulturen mit unterschiedlichen Anforderungslogiken auch verschiedene Professionalisierungspotenziale beinhalten können, aber auch zu einer einseitigen oder gar zu einer Begrenzung der Professionalisierung beitragen können. Diese Einschätzung muss insgesamt jedoch eingebettet und kontextualisiert werden, z. B. auf den gesamten Prozess der Leh-

rerbildung über verschiedene Etappen und Phasen sowie die dabei beteiligten Einrichtungen und Institutionen. Zu berücksichtigen wäre dabei aber auch, dass in einer praxis- und habitustheoretischen Perspektive zwischen Schüler:in-sein und Lehrer:in-sein nur ein begrenztes Fenster für die Entfaltung der Dimension der analytischen Distanzierung und kritischen Reflexivität zur Verfügung steht und dass dem Studium mit den engen Bezügen zu Wissenschaften für diese Entfaltung ein besonderes Potenzial und auch eine besondere Verantwortung zukommt.

Abschliessend möchten wir einem Missverständnis vorbeugen, das über das einbezogene Fallmaterial aus der einphasigen Schweizerischen Lehrerbildung entstehen kann, und betonen, dass sich die Professionalisierungsbedürftigkeit für die Praxis des Handelns von Lehrpersonen und das Problem der Professionalisierung im Studium zum Lehrberuf nicht nur in einer einphasigen Lehrerbildung wie in der Schweiz, sondern in gleicher Weise auch für eine zweiphasige Lehrerbildung in Deutschland stellt. Vorliegende Befunde zeigen auch hier, dass sich Studierende überwiegend mit zwei habituellen Dispositionen auf das Studium zum Lehrberuf beziehen, die beide eine Infragestellung und auch Abwehr von Wissenschaft im Sinne offener und diskursiver Erkenntnisbildung, Kritik und Reflexivität beinhalten (vgl. Pallesen, 2024; Košinár, 2024; Hinzke, 2022; Hinzke et al., 2024; Wittek et al., 2024). Entweder wird sich auf das Studium im Modus der Abarbeitung bezogen und ein Habitus des Schülerjobs entdifferenzierend als Modus im Studium fortgesetzt (*Habitus des Studierendenjobs*). Oder man versteht das Studium vorgezogen als eine Phase der Befähigung für das praktische Können als Lehrperson, womit gegenüber der anschliessenden Berufsphase entdifferenzierend das Studium als Berufsausbildung oder bereits als vorgezogener Berufseinstieg verstanden wird (*Studierendenhabitus der praktischen Bewährung*). Vor diesem Hintergrund scheint es aus unserer Sicht daher umso wichtiger, das Studium zum Lehrberuf als eine eigenständige und eigenlogische Praxis zu entwerfen, die gerade nicht Fortsetzung der Schule oder Vorwegnahme des Lehrerberufs ist, sondern im Sinne einer wissenschaftlichen Lehrerbildung eine diskursive und analytisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem beruflichen Handlungsfeld und dessen typischen Merkmalen und auch Herausforderungen ermöglicht. Das kann in der einphasigen wie in der zweiphasigen Lehrerbildung angestrebt werden, wobei die Bedingungen im Rahmen einer zweiphasigen Lehrerbildung durch die Möglichkeit der Fokussierung und Konzentration des Studiums auf Wissenschaft sicher etwas günstiger sind. Unabhängig von dieser Differenzierung müssen aber hier wie dort entsprechende Anforderungslogiken ausgeprägt sein und damit (selbstverständlich auch begründete und kommunizierbare) programmatische Erwartungen formuliert und aufgerichtet – also auch Normen und Zumutungen installiert – werden (vgl. Kramer 2025a und b; Helsper 2025). Das wäre dann in Anlehnung an Leonhard (2022, 2023) tatsächlich ein absichtsvoll gestaltetes Professionalisierungsregime. Die Praxis- und Habitus-theorie von Bourdieu und das

Verfahren der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion können dabei helfen, die Vielfalt an Dispositionen der Studierenden und die daraus resultierende Passung zu Anforderungslogiken der Studiengangskultur differenzierter zu erfassen. Dann lassen sich auch bestehende oder verhinderte Professionalisierungspotenziale besser einschätzen und Möglichkeiten einer vielfältig und adaptiv gestalteten Lehre weiter ausloten (vgl. z. B. Kramer et al., 2025).

Literatur

- Apel, H. (1989). Fachkulturen und studentischer Habitus. Eine empirische Vergleichsstudie bei Pädagogik- u. Jurastudierenden. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 9(1), 2–22.
- Apel, H., Engler, S., Friebertshäuser, B., Fuhs, B., & Zinnecker, J. (1995). Kulturanalyse und Ethnographie. Vergleichende Feldforschung im studentischen Raum. In E. König, & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden* (S. 343–375). Deutscher Studienverlag.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Beckmann, T., & Ehmke, T. (2020). Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(2), 191–209.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert, & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175–200). Springer VS.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und sozialer Arbeit* (S. 31–55). Klinkhardt.
- Bohnsack, R., Bonnet, A., & Hericks, U. (2022). Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und sozialer Arbeit* (S. 13–30). Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1989). Antworten auf einige Einwände. In K. Eder (Hrsg.), *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie* (S. 395–410). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1995). *Sozialer Raum und Klassen. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. (3. Aufl.) Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1999). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. (11. Aufl.) Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Bremer, H., & Lange-Vester, A. (2014). Die Pluralität der Habitus- und Milieuförmigkeiten bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum. In W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 56–81). Springer VS.

- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper, & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 857–875). Springer VS.
- Duncker, L. (2002). Schulpraxis „im Lichte von Theorien“. Die Bedeutung von Theorie und Praxis in der Professionalisierung des Lehrerberufs. *Die Deutsche Schule*, 94(1), 21–38.
- Fabel-Lamla, M., Kowalski, M., & Leuthold-Wergin, A. (2024). Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen von Schulpraktischen. Studien zwischen Gestaltung von Reflexions- und Lernanlässen und (Selbst-)Bestätigung der Berufswahl. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen am Studienbeginn. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 207–227). Klinkhardt.
- Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Juventa.
- Führer, F.-M. (2020). *Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive*. Springer VS.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Hogrefe.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3(3), 7–15.
- Helsper, W. (2014). Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule – Strukturtheoretische Überlegungen. In W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 125–158). Springer VS.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 103–127). Waxmann.
- Helsper, W. (2018a). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer VS.
- Helsper, W. (2018b). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In R.-T. Kramer, & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49–72). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2025). Die Ambivalenz der Reflexion – zwischen professioneller Strukturnotwendigkeit, endloser Anspruchssteigerung und normierendem Reflexionsregime. In R.-T. Kramer, T. Rabe, & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 42–75). Klinkhardt (im Erscheinen)
- Helsper, W., Kramer, R.-T., & Thiersch, S. (Hrsg.) (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Springer VS.
- Herzog, W., & von Felten, R. (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19(1), 17–28.
- Hinzke, J.-H. (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus? Reflexionspotenziale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und sozialer Arbeit* (S. 31–55). Klinkhardt.
- Hinzke, J.-H., Damm, A., Boldt, V.-P., & Paseka, A. (2024). Lehramtsstudierende reflektieren über Forschen. Praxeologisch-wissenssoziologische Analysen zu studentischen Wissensbeständen als Ausgangspunkt Forschenden Lernens. In J. Korte, D. Wittek, & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 235–253). Klinkhardt.

- Hinzke, J.-H., & Wittek, D. (2024). Professionalisierung im Studium pädagogischer Disziplinen. Empirische Hinweise einer komparativen Studie mit Studierenden des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit. In R. Bohnsack, T. Sturm, & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 423–449). Barbara Budrich.
- Huber, L. (1991a). Fachkulturen: über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. *Neue Sammlung* 31(1), 3–24.
- Huber, L. (1991b). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann, & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4., völlig neu bearb. Aufl., S. 417–441). Beltz.
- Huber, L., Liebau, E., Portele, G., & Schütte, W. (1983). Fachcode und studentische Kultur: zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Blickpunkt Hochschuldidaktik* (S. 144–170). Beltz.
- Kahlau, J. (2023). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben*. Klinkhardt.
- Korte, J., Wittek, D., & Schröder, J. (Hrsg.) (2024). *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium*. Klinkhardt.
- Košinár, J. (2024). Der Studierendenhabitus: Theoretische Skizzierungen und empirische Befunde. In J. Korte, D. Wittek, & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 27–57). Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. VS.
- Kramer, R.-T. (2013). »Habitus(-wandel)« im Spiegel von »Krise« und »Bewährung«. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 14(1), 13–32
- Kramer, R.-T. (2015). Dokumentarische Methode und Objektive Hermeneutik im Vergleich – Zugleich ein Versuch der Schärfung einer Rekonstruktionsmethodologie. *sozialersinn*, 16(2), 167–197
- Kramer, R.-T. (2018). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In M. Heinrich, & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 243–267). Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2019a). Auf die richtige Haltung kommt es an? Zum Konzept des Lehrerberhabitus und zu Implikationen für seine absichtsvolle Gestaltung. In C. Rotter, C. Schülke, & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung* (S. 30–52): Juventa.
- Kramer, R.-T. (2019b). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In R.-T. Kramer, & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerberhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 303–326). Julius Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. (2020a). Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin? Erziehungswissenschaft. *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 31(60), 47–51.
- Kramer, R.-T. (2020b). Typenbildung in der Objektiven Hermeneutik – Über Theoretisierungspotenziale einer Rekonstruktionsmethodologie. In J. Ecarius, & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (2., überarb. und erweiterte Ausg., S. 89–104). Barbara Budrich.
- Kramer, R.-T. (2025a). Reflexivität und Fallverstehen durch das kasuistische, wissenschaftliche Lehramtsstudium? Versuch einer professions- und praxistheoretischen Grundlegung. In R.-T. Kramer, T. Rabe, & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 27–41). Klinkhardt. (im Erscheinen)
- Kramer, R.-T. (2025b). Doppelte Reduktion statt doppelte Professionalisierung. Über habituelle Dispositionen Studierender, die Zumutung einer wissenschaftlichen Lehrer:innenbildung und die Notwendigkeit einer rekonstruktiven Forschung zum Lehramtsstudium. Ein Kommentar zum Beitrag von Tjark Neugebauer. In J. Labede, B. Lindmeier, & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Forschung im und zum Lehramtsstudium*. Springer VS. (im Erscheinen)

- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. VS.
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2019a). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer, & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73–100). Klinkhardt.
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (Hrsg.) (2019b). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Klinkhardt.
- Kramer, R.-T., Rabe, T., & Wittek, D. (Hrsg.) (2025). *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium*. Klinkhardt. (im Erscheinen)
- Küper, J. E. (2022). *Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung*. Klinkhardt.
- Lange-Vester, A. (2015). Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(4), 360–376.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2004). Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In S. Engler, & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (S. 159–187). Juventa.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2006). Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 55–92). UVK.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2013). Das Konzept der Habitushermeneutik in der Milieuforschung. In A. Lenger, C. Schneickert, & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 149–174). Springer VS.
- Leineweber, S., & Košinár, J. (2024). Passungsverhältnisse zwischen Studierendenhabitus und Ausbildungsmilieus im Jahrespraktikum an Partnerschulen. In J. Korte, D. Wittek, & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 147–171). Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2022). Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung – Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In C. Reintjes, & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 77–93). Julius Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2023). Auch ohne Studium? Lehrer:in-Werden als Subjektivierungsgeschehen. In J.-H. Hinzke, & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen* (S. 94–112). Klinkhardt.
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Kosinar, J., Reintjes, C., & Richinger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(2). Retrieved from <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/872>
- Liebau, E., & Huber, L. (1985). Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung* 25(3), 314–339.
- Neugebauer, T. (2025). „Wollen wir tatsächlich einfach mal Unterricht machen“ – Lehrer*innenhandeln im Unterrichtspraktikum annähern? In J. Labede, B. Lindmeier, & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Forschung im und zum Lehramtsstudium*. Springer VS. (im Erscheinen)
- Neuweg, G. H. (2018). *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung*. Waxmann.
- Overmann, U. (1981). *Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der Objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse*. Manuskript. Frankfurt a. M. (56 Seiten)
- Overmann, U. (1986). Kontroversen über sinnverehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Missverständnisse in der Rezeption der „objektiven Hermeneutik“. In S. Aufenanger, & M. Lenssen (Hrsg.), *Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik* (S. 19–83). Kindt.

- Oevermann, U. (1996a). *Strukturelle Soziologie und Rekonstruktionsmethodologie*. Vortragsmanuskript. Frankfurt a. M. (21 Seiten)
- Oevermann, U. (1996b). *Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Manuskript. Frankfurt a. M. (37 Seiten)
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion* (S. 58–156). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Manuskript. Frankfurt a. M. (37 Seiten).
- Oevermann, U. (2006). Wissen, Glauben, Überzeugung. Ein Vorschlag zu einer Theorie des Wissens aus krisentheoretischer Perspektive. In D. Tänzler, H. Knoblauch, & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie* (S. 79–118). UVK.
- Oevermann, U. (2016). „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen, & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme* (S. 43–114). Springer VS.
- Pallesen, H. (2024). Die Relevanz der Studieneingangsphase für die Herausbildung eines Studierendenhabitus – Irritationen, Krisen und Passungsverhältnisse am Beginn des Lehramtsstudiums. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer*innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 39–56). Klinkhardt.
- Pallesen, H., & Kramer, R.-T. (2023). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion in der Sportpädagogik. Gegenstandsbezogene, methodologische und methodische Reflexionen zu einer praxeologischen Perspektive. In B. Zander, D. Rode, D. Schiller, & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Beiträge zu einer reflexiven Methodologie* (S. 121–147). Springer VS.
- Pallesen, H., Schierz, M., & Haverich, A. K. (2018). Die Prüfung als Thematisierungspraktik der Nachbesprechung in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann, & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung* (S. 149–164). Klinkhardt.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Schöningh.
- Reichert, J. (2003). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. Leske + Budrich.
- Rosemann, I., & Bonnet, A. (2018). „Oder wäre doch was anderes sinnvoller?“ Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheiten an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis? In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann, & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 131–148). Klinkhardt.
- Schierz, M., & Pallesen, H. (2021). „Unter uns Sportlern...“ Fachdidaktische Überlegungen zu Gewissheitskonstruktionen in Unterrichtsnachbesprechungen des Praxissemesters Sport. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 10, 84–98.
- Wittek, D., Hinzke, J.-H., & Schröder, J. (2024). *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium – ein Studienreview*. In J. Korte, D. Wittek, & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 85–120). Klinkhardt.

Autor:innen

Pallesen, Hilke, Prof.'in Dr.

Universität Hamburg

Fakultät für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenprofessionsforschung und -habitusforschung, Schul- und Fachkulturforschung, rekonstruktive Sozialforschung

E-Mail: hilke.pallesen@uni-hamburg.de

Kramer, Rolf-Torsten, Prof. Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxistheorie und praxeologische Schul- und Bildungsforschung, Pädagogische Professionalität und Professionalisierung, Rekonstruktionsmethodologie

E-Mail: rolf-torsten.kramer@paedagogik.uni-halle.de