pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Ulmcke, Adrian; Liu, Mei-Ling

Der Studierendenhabitus und seine Bedeutung für das Lehrer:in-Werden

Leonhard, Tobias [Hrsg.]: Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 100-133. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)

Quellenangabe/ Reference:
Ulmcke, Adrian; Liu, Mei-Ling: Der Studierendenhabitus und seine Bedeutung für das Lehrer:in-Werden - In: Leonhard, Tobias [Hrsg.]: Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 100-133 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328819 - DOI: 10.25656/01:32881; 10.35468/6161-04

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328819
https://doi.org/10.25656/01:32881

in Kooperation mit / in cooperation with:

klinkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Adrian Ulmcke und Mei-Ling Liu

Der Studierendenhabitus und seine Bedeutung für das Lehrer:in-Werden

Zusammenfassung

Der Beitrag schliesst an Forschungsarbeiten zur Bedeutung des Habitus im Studium an, versucht eine Schärfung des Begriffs des Studierendenhabitus im Studium zum Lehrberuf und postuliert eine damit einhergehende forschungskonzeptionelle Präzisierung. Die Bedeutung des Studierendenhabitus zu ergründen und ein vertieftes Verständnis zu erlangen, welche Rolle habituelle Dispositionen von Studierenden für den Professionalisierungsprozess während des Studiums und das Lehrer:in-Werden spielen, stellt weiterhin ein Desiderat dar, an das wir mit diesem Beitrag anschliessen. Wie der Studierendenhabitus beim Umgang mit dem Studium als besondere Qualifizierungsphase das Lehrer:in-Werden prägt, ermöglicht oder limitiert, ist die zentrale Fragestellung des Beitrags.

Dafür wurden exemplarisch jeweils eine längsschnittliche Fallstudie aus zwei Projekten, deren Daten in Deutschland und der Schweiz erhoben wurden, mittels Sequenzanalytischer Habitusrekonstruktion rekonstruiert und miteinander verglichen. Die zwei Fallstudien stellen durch die Habitusrekonstruktion dar, wie sich die jeweils befragte Studentin zu Beginn und zur Mitte des Studiums zur Primarlehrerin positioniert und mit den jeweiligen Studienanforderungen umgeht. Durch den Längsschnitt lässt sich exemplarisch nachvollziehen, wie sich der jeweilige Studierendenhabitus wandelt oder reproduziert. Die Rekonstruktionen der beiden Fälle werden ergebnisorientiert dargestellt und schliesslich aufeinander bezogen. Als dominante Gemeinsamkeit der Studierendenhabitus in beiden Fallstudien zeigt sich eine Instrumentalisierung des Studiums beim Umgang mit dessen Qualifikationsanforderung sowie eine dynamische Reproduktion im Längsschnitt, welche weder in die Genese eines wissenschaftlich-erkenntniskritischen Forschungshabitus, noch eines praktischen Habitus professionellen Könnens mündet.

Schlagwörter: Lehrer:innenbildung; Primarschule; Professionalisierung; Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion; Studierendenhabitus; Wissenschaftlich-reflexiver Habitus

doi.org/10.35468/6161-04

Summary

The article builds on research work on the significance of habitus during studies. It attempts to sharpen the concept of student habitus in teacher studies. Gaining a deeper understanding of the role that students' habitual dispositions play in the professionalization process during their studies and in becoming a teacher is still a research gap that this article aims to close further. How the student habitus shapes, enables or limits the studies in becoming a teacher is the central question of the article.

Therefore, two longitudinal case studies from data collected in Germany and Switzerland were reconstructed and compared using sequence-analytical habitus reconstruction. The two case studies show how the students interviewed at the beginning and middle of their studies position themselves in relation to the primary school teaching degree program and how they deal with study requirements. The longitudinal section provides insights into how a particular student habitus changes or is reproduced. The reconstructions of the two cases are presented in a results-oriented manner and finally related to each other. The predominant common feature of the student habitus in both case studies is an instrumentalization of studies in dealing with its qualification requirements as well as a stability as dynamic reproduction in the longitudinal section, which does not lead to the genesis of either a scientific-critical research habitus or a practical habitus of professional ability.

Keywords: habitus of scientifically guided reflection; primary school; sequence-analytical habitus reconstruction; student habitus; teacher education; teacher professionalization

1 Einleitung

Die strukturtheoretische Perspektive des Habitus (Bourdieu, 1979) und insbesondere der Blick auf den Habitus Studierender erfreut sich seit ersten Arbeiten von Huber et al. (1983), Apel (1989) sowie Huber (1991) einem wachsenden Interesse und zunehmender Publikationstätigkeit (vgl. ParadeParade et al. 2020; Košinár & Laros, 2022; Kowalski, 2022; Košinár, 2024; Pallesen, 2024). Ziel dieses Beitrags ist es, neben der Untersuchung der Bedeutung des Studierendenhabitus für das Lehrer:in-Werden auch eine begriffliche Schärfung des Konzepts vorzunehmen. Dafür werden wir im Folgenden die theoretischen Bezüge auf den Habitus darlegen und den aktuellen Forschungsstand mit Fokus auf den Habitus zukünftiger Lehrpersonen zusammenfassen sowie die bisherigen Anschlüsse an strukturtheoretische Professionalisierungsentwürfe aufzeigen (2). Wir werden im Rückgriff auf die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion (Kramer, 2019) das methodische

doi.org/10.35468/6161-04

Vorgehen transparent machen (3) und auf dieser Basis zwei exemplarische längsschnittliche Rekonstruktionen aus dem Projekt «Trajektorien in den Lehrberuf» (TriLAN)[1] und dem Projekt «Entwicklung eines Studierendenhabitus im Grundschullehramtsstudium als Bestandteil der Lehrerprofessionalisierung?»[2] darstellen (4). Da im Beitrag auch die Bedeutung des Habitus in seiner dynamischen Reproduktion befragt werden soll, werden die längsschnittlichen Auswertungen aus den Projekten miteinander kontrastiert (5). In der abschliessenden Synthese (6) der theoretischen Schärfung und empirischen Rekonstruktion kann eine erste Antwort auf die Frage gegeben werden, wie der Studierendenhabitus beim Umgang mit dem Studium als besondere Qualifizierungsphase das Lehrer:in-Werden prägt, ermöglicht oder limitiert.

2 Theoriebezüge und Forschungsstand

2.1 Habitus

Pointiert lässt sich ein Habitus als strukturierte und strukturierende Struktur charakterisieren. Strukturiert ist der Habitus dadurch, dass er sich auf «einen spezifischen Typus von Umgebung» bezieht und strukturierend als Erzeugungsprinzip von Praxisformen in der Art entworfen ist, dass er unbewusst und implizit «ohne das Werk der planenden Tätigkeit eines ‹Dirigenten› zu sein» (Bourdieu, 1979, S. 165) eine kollektive Abstimmung der Praxis ermöglicht. Dabei werden im Laufe der Biografie Habitusformen als «Systeme dauerhafter Dispositionen» erzeugt, die «als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen» dienen (Bourdieu, 1979, S. 165). Der Habitus ist dabei explizit nicht deterministisch konzeptualisiert (Bourdieu, 1993, S. 103). Konkret lasse sich der Habitus als «Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix» verstehen, die es erlaube, «dank der analogischen Übertragung von Schemata» und der «dialektisch geschaffenen Korrekturen» die Lösung «unendlich differenzierte[r] Aufgaben» (Bourdieu, 1979, S. 169) – man könnte diese auch Anforderungen nennen – zu erfüllen. Die Herausbildung dieser Matrix ist immer auf ein Feld bezogen. Felder lassen sich nach Bourdieu als «autonome Sphären [definieren], in denen nach jeweils besonderen Regeln ‹gespielt› wird» (Bourdieu, 1992, S. 187). Ein Feld hört damit dort auf, wo die ‹Regeln› des (Spiel-)Feldes und deren implizite Anforderungen nicht mehr gelten. Dies bedeutet auch, dass sich Felder überschneiden können, wenn die gleichen ‹Regeln› in verschiedenen Feldern gelten. Der Habitus wird dann zum «Spiel-Sinn» (Bourdieu, 1992, S. 84), der darin besteht, die im Feld geltenden ‹Regeln› zu beherrschen. Zwar ist das *opus operatum* als Ergebnis des *modus operandi* als Erzeugungsprinzip nicht determiniert, jedoch besticht das

1 Gefördert durch den Schweizerischen Nationalfonds (SNF), Projektnummer 100019_189161.
2 Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), Projektnummer 528853156.

doi.org/10.35468/6161-04

Erzeugungsprinzip selbst mit einem starken Beharrungsvermögen, was Bourdieu unter dem Begriff der «Hysteresis» als ein «Verharren in ihrem Sosein» fasst, welche selbst dann zu einer Stabilität habitueller Dispositionen führt, wenn die äusseren Bedingungen sich verändert haben und nicht mehr passen (Bourdieu, 1993, S. 116f.). Ein Habitus muss sich demnach nicht an ein neues Feld anpassen. Man könne in der «Anpassung des Habitus an die objektiven Bedingungen (eher) einen ‹Sonderfall des Möglichen› erkennen» und in der Folge könne «das Weiterwirken der Erstkonditionierungen in Gestalt des Habitus» auch dazu führen, dass sich «Dispositionen unerwünscht auswirken und Praktiken den vorliegenden Bedingungen objektiv unangepaßt» sind (Bourdieu, 1993, S. 116f.). Es ist auch möglich, «dass die vom Habitus erzeugten und von den früheren Produktionsbedingungen ihrer eigenen Erzeugungsgrundlage beherrschten Praktiken immer dann an die objektiven Bedingungen vorangepaßt sind, wenn die Bedingungen, unter denen der Habitus fungiert, immer noch gleich oder ähnlich den Bedingungen sind, unter denen er gebildet wurde» (Bourdieu, 1993, S. 116). Folglich kann die Hysteresis nicht nur in Form der Nicht-Passung, sondern auch in Form der Passung auftreten, gerade wenn die Anforderungslogiken des einen Feldes mit denen des nächsten Feldes grosse Ähnlichkeit aufweisen. Die Inkorporierung der Struktur des Feldes in den Habitus geschieht durch eine «Natur gewordene Geschichte» (Bourdieu, 1979, S. 171) und bedarf daher längerer Zeiträume. In dieser längeren Teilnahme am Spiel eines Feldes ist es dann grundsätzlich möglich, dass sich bereits vorhandene Dispositionen stabilisieren, verstärken, konturieren oder transformieren. Insofern macht «gerade die Logik seiner Genesis […] aus dem Habitus eine chronologisch geordnete Serie von Strukturen, worin eine Struktur bestimmten Rangs die Strukturen niedrigeren – folglich genetisch früheren – Rangs spezifiziert und die Strukturen höheren Rangs durch Vermittlung einer strukturierenden Aktion, die sie gegenüber den strukturierten generativen Erfahrungen dieser Strukturen ausübt, wiederum strukturiert» (Bourdieu, 1979, S. 188).

2.2 Theoretische Heuristik zum Studierendenhabitus

Die Konzeptualisierung des Habitus als chronologisch geordnete Serie von Strukturen greifen Kramer (2015) und Helsper (2018a, 2018b, 2019) auf und machen diese biographisch-feldspezifische Perspektive für den Diskurs der Lehrer:innenbildung anschlussfähig. Beide unterscheiden zum einen biographiespezifische Habitusformen wie den familiären, primären Herkunftshabitus sowie den erworbenen individuellen Habitus und zum anderen feldspezifische Habitusformen wie Schüler- und Lehrerhabitus. Gerade im Fall des Lehrberufs stosse man auf die Besonderheit, dass Lehrpersonen mindestens zwölf Jahre Schülerinnen oder Schüler waren. Es bildet sich dadurch ein «Schattenriss eines Lehrerhabitus» (Helsper, 2018a, S. 126) heraus, der durch den weiteren Gang durch das

doi.org/10.35468/6161-04

universitäre Feld, das Referendariat und schliesslich das berufliche Feld weiter geprägt werden kann. Aufbauend auf Studien zum Schülerhabitus folgert Helsper (2018b, S. 30f.), dass für die Schülerhabitus der «Schulfremdheit» und der «Bildungsexzellenz» sowie der «schulischen Souveränität und Leichtigkeit» der Weg in den Lehrberuf nahezu ausgeschlossen seien. Hingegen seien «Schulgläubige» wie der «Schülerhabitus des angestrengten Strebens und der Unterworfenheit unter die Schule» – an anderer Stelle finden sich in weiterer Abstraktion auch die Begriffe «Schülerhabitus des Status- und Leistungsstrebens» und «Schülerhabitus der schulischen Bildungsnotwendigkeit» (Helsper, 2019, S. 62) – prädestiniert für die Wahl des Lehrberufs. Im Studierendenhabitus würden diese Orientierungen fortgeschrieben, jedoch wisse man über diese Phase bisher wenig (Helsper, 2018b, S. 35). Helsper verweist im genannten Beitrag auf die empirische Studie von Maschke (2013), die mittels Dokumentarischer Methode mit Blick auf den Habitus von Lehramtsstudierenden zeigen kann, wie spannungsreich der Eintritt ins universitäre Feld und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissensbeständen sein kann.

2.3 Empirische Studien zum Habitus im Studium zukünftiger Lehrpersonen

Im Forschungszusammenhang von Milieu, Habitus und studentischer Orientierungen in der Bewältigung des Studiums finden sich mit Bezug auf zukünftige Lehrpersonen weitere Beiträge, die im Folgenden dargestellt werden. Hierzu werden zunächst Studien zur Lehrer:innenbildung im Kontext sozialer Ungleichheit aufgeführt. Es schliessen sich exemplarische Rekonstruktionsergebnisse von studentischen Orientierungen im Umgang mit unterschiedlichen studentischen Anforderungen und Befunde zur Wandelbarkeit eines Studierendenhabitus an.

Studien zur Lehrerbildung mit Fokus auf soziale Herkunft und Ungleichheit

Bei Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2006) finden sich Typen Studierender der Sozialwissenschaften, zu denen auch zukünftige Lehrpersonen gezählt wurden, welche in einer «mehrstufigen Gruppenwerkstatt» als Gruppendiskussionsverfahren erhoben und «sequentiell hermeneutisch interpretiert» wurden (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006, S. 65). Die Typen von «Exklusiven», «Kompetenz- und Leistungsdistinguierten», «Kritischen Intellektuellen» über «Individuelle Selbstfinder», «Ganzheitliche», «Effizienzorientierte», «Aufstiegsorientierte», «Prestigeorientierte» bis «Bildungsunsichere» wurden in ein von Vester et al. (2001) und Vögele et al. (2002) entwickeltes Modell von Milieus der Lebensführung eingeordnet.
Grunau (2017) fasst mittels Dokumentarischer Methode die Bildungsorientierungen der Studierenden des Lehramts an berufsbildenden Schulen in ihren bildungsbiografischen Entscheidungs- und Handlungspraktiken als «aufstiegsorientiert», «pragmatisch», «bildungsetabliert» und «intellektualisiert» zusammen.

doi.org/10.35468/6161-04

Die Studie geht davon aus, dass die soziale Ungleichheit durch die Wirkung der sozialen Herkunft auf die Bildungsbeteiligung und die Verteilung der Bildungsressourcen reproduziert wird.
Hild (2017, S. 431f.) betrachtet mit Hilfe der Habitushermeneutik die individuellen Aneignungspraktiken und -logiken von Studierenden einer Schweizer Pädagogischen Hochschule und differenziert die folgenden Typen aus: «Selbstbewusste Individualisten», «Unermüdlich gründlich Lernende», «angespannt kalkulierend Lernende», «spontane Gelegenheitslerner», «selbstbeherrschte Lernerinnen» und «gestaltende Lernerinnen», die sich entlang der Kontinuen von «elaboriert» bis «angestrengt» und von «gestaltend selbstbestimmt bis formal korrekt» entfalten. Wie die zuvor beschriebenen Studien betrachtet Hild vor allem die soziale Ungleichheit in Bildungs- und Lernprozessen in Hinblick auf ihre Herkunftsmilieus. Sie konstatiert, dass der Habitus die «Grundlage der studentischen Aneignungspraxis» sei.
Über die Studierendentypen und milieuspezifische Aneignungspraxis hinaus wurden in den folgenden Studien verschiedene Studienanforderungen und deren Umgangsweisen in den Blick genommen. Die darin enthaltenen Typen illustrieren zum einen die Vielfalt habitueller Dispositionen im Studium zukünftiger Lehrpersonen und zum anderen, dass sich die Forschungskonzeptionen und die darin enthaltenen Konzepte des ‹Studierendenhabitus› erheblich unterscheiden. Auch wenn nicht immer der Begriff des Studierendenhabitus dabei genannt wird, können die Studien Typen verschiedener Habitus rekonstruieren.

Umgang mit Anforderungen des Studiums zur Lehrperson

Fischer (2020) untersucht mittels Dokumentarischer Methode in Gruppendiskussionen die kollektiven Orientierungen von Lehramtsstudierenden im Masterstudium nicht-gymnasialer Studiengänge in Bezug auf bildungswissenschaftliche Inhalte und rekonstruiert dabei die drei Orientierungstypen «Persönlichkeitsentwicklung», «Sozialtechnologie» und «Meisterlehre». Während der Typ der «Persönlichkeitsentwicklung» bildungswissenschaftliche Inhalte als «indirekt-verwertbares Wissen, das der Charakterbildung zuträglich ist» (Fischer, 2020, S. 188) deutet, orientiert sich der Typ der «Sozialtechnologie» an einer subsumptionslogischen Anwendung von Theorien, worin eine «nomologisch-deduktive Konstruktion der Relationierung von Theorie und Praxis» (Fischer, 2020, S. 191) zum Ausdruck kommt. Der Typ der «Meisterlehre» schreibt bildungswissenschaftlichen Studienanteilen keine Relevanz zu und erwartet eine Vorbereitung auf den Beruf, welche vor allem durch Dozierende mit schulpraktischer Erfahrung geleistet werden könne (Fischer, 2020, S. 192). Diese Typen zeigen, wie unterschiedlich das Erkenntnisinteresse an bildungswissenschaftlichen Studieninhalten und die darin enthaltenen epistemologischen Vorstellungen die Relevanzsetzung sein können und dadurch die Auseinandersetzung mit bildungswissenschaftlichen Inhalten präformiert ist.

doi.org/10.35468/6161-04

Sie reichen kontrastiv betrachtet von einer Erwartung an eine lineare Übertragung des Wissens bis zu dessen Unverwertbarkeit (Fischer, 2020, S. 195).
Ziel des Beitrags von Kowalski (2022) ist die «Rekonstruktion eines Studierendenhabitus am Studienbeginn und die darin zum Ausdruck kommenden Rückbezüge auf die eigene Schulzeit und der Blick auf das bevorstehende Studium» (Kowalski, 2022, S.10) mittels Dokumentarischer Methode. Ein Zwischenergebnis ist, dass sich die interviewte Studentin «noch weitgehend als Schülerin entwirft» und damit «gerade erst am Beginn der Herausbildung des Studierendenhabitus» steht (Kowalski, 2022, S. 12). Der mitgeführte Professionalisierungsanspruch wird deutlich, wenn es «zunächst erst einmal darum gehen [muss], dass Studierende in einen Studierendenhabitus hineinfinden» (Kowalski, 2022, S. 16). In dieser Formulierung wird eine implizite Vorwegnahme einer nur noch nicht vollzogenen Habitusgenese deutlich, wobei das Ziel eines Studiums explizit in der «Entwicklung eines Studierendenhabitus» (Kowalski, 2022, S. 17) bestehe.
Es finden sich zudem Studien, die studentische Orientierungen im Umgang mit forschendem Lernen bzw. der Kasuistik in Gruppendiskussionen mit Hilfe der Dokumentarischen Methode erheben und nach Potenzialen für eine Professionalisierung befragen. So arbeiten Paseka und Hinzke (2018) die Typen «Geringe Eintauchtiefe in einem Abhakmodus», «Mittlere Abtauchtiefe in einem Bewertungsmodus» und «Große Eintauchtiefe in einem Such- bzw. Fragemodus» (Paseka & Hinzke, 2018, S. 200) heraus. Die Ergebnisse zeigen sowohl das Irritationspotenzial des forschenden Lernens als auch, wie voraussetzungsvoll die Entstehung wissenschaftlicher Reflexivität ist. Im Sprechen und Diskutieren über videographierten Unterricht identifiziert Hinzke (2022, S. 265) bei Lehramtsstudierenden «die kollektive Praxis des Bewertens des Lehrerhandelns im Modus der Eindeutigkeit» und «die kollektive Praxis des Erschließens von Unterrichtssituationen im Modus der Deutung». Der Unterschied zwischen diesen kollektiven Praxen ist, dass in der ersten der Interaktionszusammenhang im Unterricht nicht beachtet wird und die eigene Standortgebundenheit und damit einhergehende Normalitätsvorstellungen nicht hinterfragt werden, während diese in der zweiten mitgedacht und hinterfragt werden. Es wird darauf hingewiesen, dass die Studie nur eine Dimension des Habitus von Lehramtsstudierenden darstellt und dass längsschnittliche Studien über weitere Dimensionen und deren Veränderungen aufschlussreich wären. Parade et al. (2020) rekonstruieren Studierendenhabitus in Gruppendiskussionen entlang von Interaktionsmodi im Umgang mit rekonstruktiver Kasuistik. Sie differenzieren einen «Studierendenhabitus der utilitaristisch-praktischen Effizienz» von einem «Studierendenhabitus des Strebens». Sie stellen zudem fest, dass «im Seminar häufig Interaktionsmodi auffindbar sind, die Zweifel an ihrer Deutung- und Handlungsroutinen irritierenden Wirkung aufkommen lassen» (Parade et al., 2020, S. 276). Die Ergebnisse dieser drei Studien zeigen die Gemeinsamkeit, dass das Professionalisierungspotenzial durch

doi.org/10.35468/6161-04

die studentischen Umgangsweisen in den Lehrformaten teils erheblich habituell limitiert zu sein scheint.

Neben einem direkten Bezug auf Studieninhalte oder Lehrformate finden sich auch Studien, die Vorstellungen zu Anforderungen der Berufspraxis fokussieren oder diese vermittelt in den schulpraktischen Anteilen des Studiums untersuchen. So untersucht Timm (2021) die Orientierungen Lehramtsstudierender aus einer kulturtheoretischen Perspektive. In Gruppendiskussionen über das Studium und zukünftige Handlungsperspektiven wurden mit der Dokumentarischen Methode im Vermittlungszusammenhang von Kultur die Typen «Agenten des Verweilens im kulturellen Status Quo», «Agenten nahräumlicher Erfahrungen», «Passanten kultureller Abgeschiedenheit», «Agenten hybridisierender Transformation» und «Passanten ratloser Problematisierung» identifiziert. In der Diskussion der Ergebnisse stellt Timm fest, dass die Studierenden in ihren kulturellen Orientierungen in ihrem Herkunftsmilieu verhaftet bleiben und die Vermutung besteht, dass sie «durch den Modus der Bewahrung der Mehrheitskultur ihres Herkunftsmilieus ungebrochen zur Geltung» verhelfen (Timm, 2021, S. 85).

Kahlau (2023) untersucht die studentische Professionalisierung in einem Schulpraxisprojekt, in welchem Studierende zusammen mit Lehrkräften an einem Projekt der Schul- und Unterrichtsentwicklung zusammenarbeiten. Professionalisierung wird berufsbiographisch gerahmt und entlang der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben untersucht. Dazu rekonstruiert Kahlau mithilfe der Dokumentarischen Methode im ersten Interview das antizipierte Berufsverständnis und in einem zweiten Interview die Anforderungsbearbeitung in den Bereichen Zusammenarbeit, Rollenkonstruktion und Theorie-Praxis-Relationierung. Die Autorin entwirft den Studierendenhabitus in explizit empirisch-deskriptiver Weise als «Transitionsphase zwischen dem Schüler:innen- und dem Lehrer:innenhabitus» und zeigt einen Zusammenhang zwischen Studierendenhabitus und Bearbeitung studentischer Entwicklungsaufgaben (Kahlau, 2023, S. 6). Als Ergebnis der Rekonstruktion findet sich zum einen der Typ der «Sozialorientierung», der «keinen (starken) Bruch mit dem Schüler*innenhabitus» erlebt und der Typ der «Fachorientierung» (Kahlau, 2023, S. 252). Hier findet sich zudem ein spezifisches Verständnis eines Studierendenhabitus: «Der beschreibenden Funktion des Habitus gerecht werdend, sollen diese beiden Typen also als Formen von Studierendenhabitus beschrieben werden, wobei der eine als *Studierendenhabitus in Verhaftung im Schüler*innenhabitus* und der andere als *Studierendenhabitus in Antizipation des Lehrer*innenhabitus* benannt werden soll» (Kahlau, 2023, S. 253). Dort findet sich auch der Typ der «Fachorientierung», der eine Zwischenform eines «noch-nicht-Lehrer*innenhabitus und einem nicht-mehr-Schüler*innenhabitus» darstellt. Ein «Schüler*innenhabitus» ist hier also im Gegensatz zur Verwendung bei Kowalski (2022) schon Studierendenhabitus. Die Autorin weist zudem darauf hin, dass die Frage nach der Veränderung bzw. Transformation eines Habitus weiterhin ein Forschungsdesiderat darstellt (Kahlau, 2023, S. 276).

doi.org/10.35468/6161-04

Insgesamt lässt sich festhalten, dass in der Vielfalt der bisher untersuchten Anforderungen ebenso vielfältige Umgangsweisen deutlich werden. Abgebildet wird in diesen Rekonstruktionen der *strukturierende* Anteil des Habitus. Inwiefern ein Habitus durch das Studium *strukturiert* wurde, kann nur anhand eines Längsschnittes beantwortet werden.

Längsschnittliche Betrachtung einer Habitusgenese im Studium

Ein Beitrag in der benachbarten Disziplin der Sozialen Arbeit von Becker-Lenz und Müller (2009) zur «konzeptionellen Bestimmung des professionellen Habitus» im Studium kommt zu dem Schluss, dass im Studium «Bildungswirkungen im Sinne der Veränderung und Entwicklung spezifischer Habituselemente kaum feststellbar sind» (Becker-Lenz & Müller, 2009, S.105) und dass der Habitus von Studierenden «mit dem sie bereits das Studium aufgenommen haben, während des gesamten Studienverlaufes richtungsweisend [bleibt]» (Becker-Lenz & Müller, 2009, S. 111).

In der Frage nach der Wandelbarkeit von Orientierungsrahmen und damit der Frage nach dem Wandel habitueller Dispositionen zeigen Košinár und Laros zudem (2020) eine bemerkenswerte Stabilität von Typen der Anforderungsbewältigung in den Schulpraktika während des Studiums und denen im Berufseinstieg selbst nach 1,5 Berufsjahren. Die schon in einem früheren Beitrag (dies., 2018) mit Blick auf die unterschiedliche Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben im Schulpraktikum mittels Dokumentarischer Methode rekonstruierten Typen «Entwicklungstyp», «Bewährungstyp», «Selbstverwirklichungstyp» sowie der «Vermeidungstyp» gehen nach 1,5 Berufsjahren in Form einer dynamischen Reproduktion in den Typen «Gestaltung», «Bewältigung» und «(An)Passung» auf.

Košinár (2022) nimmt studentische Orientierungen und entsprechende Habitus schliesslich über mehrere Phasen des Studiums in den Blick. Ein für den vorliegenden Beitrag besonders wichtiger Befund ist, dass sich im ersten Studienjahr «kein Studierendenhabitus im Sinne eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus mit einer expliziten Bezugnahme auf studienbezogene Inhalte oder Anforderungen zeigt» und dass auch sonst im Sample eine «fallbezogene Stabilität» grundlegend festgestellt werden kann (Košinár, 2022, 276ff.). Hierin wird nicht nur das Ausbleiben der Genese neuer habitueller Disposition deutlich, es dokumentiert sich auch das Verständnis eines Studierendenhabitus, der erst als solcher zu kennzeichnen ist, wenn er wissenschaftlich-reflexive Anteile enthält.[3]

Košinár (2024) unterscheidet in ihrem Beitrag zum Studierendenhabitus die Betrachtung des Habitus aus einer Feldlogik von der einer Entwicklungslogik. Aus der Feldlogik heraus ergibt sich die Schwierigkeit, ‹das Feld› eindeutig zu bestim-

3 Dieses spezielle Verständnis eines Studierendenhabitus findet sich im Beitrag nur an dieser Stelle. Leitend für den Beitrag ist die deskriptive Rekonstruktion habitueller Dispositionen, wobei jedoch grundsätzlich von der «Herausbildung eines Studierendenhabitus» (Košinár, 2022, S. 282) in der Bewährung an phasenspezifischen Entwicklungsproblemen ausgegangen wird.

doi.org/10.35468/6161-04

men. Sie argumentiert, dass es kein homogenes Feld der Lehrer:innenbildung gebe, sondern schon das Feld der Hochschule durch Hochschultypen, Lehrkonzeption, Professionalisierungsverständnis, Umfang des Studiums u. a. diversifiziert ist (Košinár, 2024, S. 39). Dazu kommt noch, wie Košinár darlegt, dass im Studium zum Lehrberuf grundsätzlich nicht von einem einzigen Feld mit Studienanteilen ausgegangen werden kann, sondern auch von einem zweiten Feld mit praktischen Anteilen und damit anderer Anforderungsstruktur ausgegangen werden muss (Košinár, 2024, S. 37f.). Aus einer «Entwicklungs- oder Passungslogik» heraus würde die Frage aufgeworfen, «ob es möglich ist, ein Studium zu durchlaufen, ohne einen Studierendenhabitus auszubilden» (Košinár, 2024, S. 40). Als Beispiel für eine solche Möglichkeit wird ein Studierendenhabitus der Hochschulferne angeführt, der sich jedoch im Praxisfeld bewährt. In der sich anschliessenden Definition eines Studierendenhabitus als «jene inkorporierte Struktur, die eine Entsprechung zu den strukturellen Anforderungslogiken herstellt, die zur Bewährung im Studium beitragen und sukzessiv Routinen in der Bewältigung der Studienanforderungen entwickelt» (Košinár, 2024, S. 40), scheint das zuvor angeführte Beispiel durch seine Nicht-Passung und ausbleibende Bewährung im Studienfeld allerdings wieder ausgeschlossen zu sein, gerade wenn man zusätzlich von einem Verharren in der Nicht-Passung im Praxisfeld ausgeht. Auch innerhalb der erkenntnisleitenden Unterscheidung von Feldlogik und Entwicklungslogik wird weiterhin das Verständnis aufrechterhalten, dass sich ein Studierendenhabitus erst herausbilden muss und damit nicht schlicht ein heuristisches Konzept zur Bestimmung studienspezifischer Anteile *eines* Habitus ist. In der Logik der Genese eines Studierendenhabitus entwirft Košinár entlang des Längsschnittes über verschiedene Phasen des Studiums unter Verwendung der Dokumentarischen Methode verschiedene Studierendenhabitus. Sie unterscheidet einen Studierendenhabitus in der Studieneingangsphase von einem Studierendenhabitus im Langzeitpraktikum und einem Studierendenhabitus im Studienabschluss als Transformation zum Lehrer:inhabitus. Die verschiedenen Studierendenhabitus konstituieren sich damit über je spezifische Anforderungslogiken in den unterschiedlichen Phasen des Studiums. Grundlegend lässt sich über die verschiedenen Phasen hinweg eine Reproduktion des Studierendenhabitus feststellen. Ein Wandel ist nur in Nuancen zu erkennen und immer in Abhängigkeit vorheriger Orientierungen zu verstehen, worin wiederum die Stabilität des Habitus in dessen dynamischer Reproduktion bestätigt wird. Eine Limitation der Studie ist, dass keine hochschulischen Studienanforderungen untersucht wurden. Košinár weist jedoch darauf hin, dass das «Studium als eigenlogischer Bewährungs- und Entwicklungsraum» verstanden werden muss, dessen Untersuchung weiterhin ein Forschungsdesiderat darstellt (Košinár, 2024, S. 53f.). Insgesamt wurde damit in den dargelegten Studien deutlich, dass habituelle Dispositionen während des Studiums meist keiner wesentlichen Transformation unterliegen.

doi.org/10.35468/6161-04

2.4 Der Studierendenhabitus unter dem Anspruch wissenschaftlicher Reflexivität

Die Bedeutung des wissenschaftlich-reflexiven Habitus für die Professionalisierung zukünftiger Lehrpersonen wird in der von Helsper entworfenen Figur einer doppelten Professionalisierung und damit eines doppelten Habitus in zahlreichen Beiträgen hervorgehoben (vgl. u. a. Kramer & Pallesen, 2018; Kramer, 2020; Helsper, 2001, 2021; Lüthi & Leonhard, 2021; Neuweg, 2022; auch Pallesen & Kramer in diesem Band). Eine doppelte Professionalisierung besteht in der Ausbildung eines «wissenschaftlich-erkenntniskritischen Forschungshabitus» und eines «praktischen Habitus professionellen Könnens» (Helsper, 2021, S. 140). Diese Unterscheidung findet sich in Bezug auf die spätere Berufspraxis auch in dem «Begriffspaar Lehrerhabitus und professioneller Habitus» (Helsper, 2018a, S. 128) wieder. Der Begriff des Lehrerhabitus ist dabei empirisch deskriptiv und gerade nicht normativ zu verstehen. Erst die «Bewertungsfolie» (Helsper, 2018a, S. 129) des professionellen Habitus befragt den Lehrerhabitus, inwiefern er sich an den Anforderungen professioneller Handlungspraxis messen lassen kann. Für die Genese eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus könne das Studium (praktische Anteile des Studiums sind hier gerade nicht gemeint) durch seine Handlungsentlastung als besonders geeignete Phase gelten (Helsper, 2018a, S. 133f.). Insofern liesse sich die normative Konzeption eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus im Studium als Voraussetzung für einen professionellen Habitus im Beruf bezeichnen, dessen Notwendigkeit mit der «nicht aufhebbaren Ungewissheit und doppelten Kontingenz im Lehrerhandeln» (Helsper, 2018a, S. 130) begründet wird (auch Kramer, 2025 und Pallesen & Kramer in diesem Band).

Wittek et al. (2022) setzen sich intensiv mit der Differenzierung von Habitusreflexion und reflexivem Habitus auseinander und kennzeichnen die Figur des wissenschaftlich-reflexiven Habitus durch den «Versuch, die Entstehung dieser elaborierten Habitusfacette durch Reflexion aktiv zu befördern» als anspruchsvolles «lehrer*innenbildnerisches Programm». Das Ansinnen sei «insofern normativ, als Habitusreflexion damit (gegenstandsnormativ) als *möglich und sinnvoll* angenommen bzw. gesetzt wird. So plausibel die Annahme ist, dass Reflexivität durch iterative Aktivitäten der Reflexion entstehen könnte, so anspruchsvoll wird es jedoch dadurch, dass der eigene Habitus zum Gegenstand der Reflexion wird» (Wittek et al., 2022, S. 53). Auch Pallesen weist darauf hin, dass Reflexionsanlässe durch Krisen und Irritationen in der Lehrer:innenbildung programmatisch vorausgesetzt werden, ohne zuvor die Frage beantwortet zu haben, «ob und wie sich ein Schüler:innenhabitus überhaupt in einen Studierendenhabitus ‹umwandelt›», gerade unter der Bedingung, dass der Weg in das Berufsfeld der Schule vorgezeichnet ist (2024, S. 41). Als eine Möglichkeit, den Anspruch eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus zu unterlaufen, verweist Pallesen, aber auch schon Lischka-Schmidt und Wittek (2021) sowie Parade et al. (2020, S. 275) mit Rückgriff auf Tyagunova

doi.org/10.35468/6161-04

(2017) und Heinzel et al. (2019) in Analogie zum «Schülerjob» (Breidenstein, 2006) auf einen «Studierendenjob», der darin besteht, die Anforderungen des Studiums ‹nur› abzuarbeiten, um zu bestehen. Es bestünde neben dieser Vermutung «die vor allem aus empirischer Hinsicht noch weiter zu beantwortende Frage danach, wie [professionelle] Handlungsmuster auch in fachlicher Hinsicht gefüllt werden» (Pallesen, 2024, S. 46f., S. 47).

2.5 Forschungsdesiderate und theoretische Positionierungen

Betrachtet man die rekonstruierten Typen der dargestellten Studien in der Gesamtschau, so lässt sich an ihnen ablesen, wie habituelle Dispositionen das Lehrer:in-Werden im Studium prägen, ermöglichen und limitieren. Gerade in der Stabilität und dem strukturierenden Charakter der Dispositionen für die Studierendenpraxis liegt ihre besondere Bedeutung für das Lehrer:in-Werden. Zu Anforderungen des wissenschaftlichen Studiums gibt es derzeit jedoch noch sehr wenige Studien und die Rekonstruktion von Wandel und Reproduktion eines Studierendenhabitus im Längsschnitt mit konkretem Bezug zu Studieninhalten ist bislang nicht erfolgt.

In den im vorausgegangenen Literaturüberblick zusammengestellten Beiträgen wird deutlich, dass der Begriff des Studierendenhabitus in unterschiedlicher Bedeutung und Tragweite verwendet wird. Mal ist er durch den Eintritt in das Studium gegeben und rekonstruierbar wie beispielsweise bei Kahlau (2023) (was wir als *deskriptives* Verständnis bezeichnen), mal muss er sich erst herausbilden wie beispielsweise bei Kowalski (2022) (*genetisches* Verständnis), mal qualifiziert er sich erst durch einen normativ mitgeführten, als feldspezifisch entworfenen Spielsinn als ein solcher, wie es im Beitrag von Košinár (2024) angeführt wird und im Beitrag von Parade et al. (2020) selbstkritisch reflektiert wird (*normatives* Verständnis).

Im Vergleich der unterschiedlichen Verwendungen des Begriffs des Studierendenhabitus zeigt sich ein Klärungsbedarf, was unter einem Studierendenhabitus zu verstehen ist. Zum einen lässt sich eine Tendenz erkennen, dass ein Studierendenhabitus mit dem eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus implizit gleichgesetzt wird und sich der Studierendenhabitus erst als solcher qualifiziert, wenn er Elemente lehrerbildnerischer Programme inkorporiert hat (Abschnitt 2.3 und 2.4). Zum anderen lässt sich kritisieren, einen Studierendenhabitus erst als solchen zu begreifen, wenn dieser aus der Genese im Feld entstanden ist. Es wird latent die Genese und damit eine (noch zu vollziehende) Transformation des Habitus vorausgesetzt und dem Habitus damit ein verfügbarer Spielsinn aberkannt. Die Möglichkeiten von Passung und Verharren in der Nicht-Passung (Abschnitt 2.1) werden dabei ausgeblendet.

Daran anschliessend plädieren wir dafür, bei der Rekonstruktion in Analogie zur Figur des «beruflichen» und «professionellen» Lehrerhabitus (Helsper, 2018a;

doi.org/10.35468/6161-04

Kramer & Pallesen, 2018) explizit zwischen einem empirischen *Studierendenhabitus* und einem als Ideal entworfenen *wissenschaftlich-reflexiven Habitus* zu unterscheiden. Zum anderen schlagen wir vor, in der Verwendung des *Studierendenhabitus* nicht seine feldspezifische Genese vorauszusetzen, sondern ihn schlicht als *modus operandi* zu verstehen. Ein *Teilhabitus* wie der *Studierendenhabitus* wäre folglich als heuristisches Konzept und nicht ontologisch zu verstehen. Somit liessen sich unter dem Begriff des *Studierendenhabitus* strikt aus der Rekonstruktionslogik, diejenigen habituellen Dispositionen eines Habitus fassen, die auf spezifische Anforderungen des Studiums ‹antworten›.
In der Konsequenz müssen dann auch die Dispositionen *Studierendenhabitus* genannt werden, die sich womöglich aus einem heuristisch so bezeichneten *primären Habitus* und einem *Schülerhabitus* speisen, sich aber nun im Feld des Studiums bewähren. Zusammen mit dem Befund, dass die Hysteresis gerade auch in Bezug auf einen *Studierendenhabitus* dominant ist, ergibt sich der für uns zentrale Fragehorizont, die Bedeutung habitueller Dispositionen für die Studierendenpraxis aufzudecken und den Studierendenhabitus nach Möglichkeiten und vor allem Grenzen der Zugänglichkeit von Professionalisierung zu befragen.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Datenerhebung

Für den Beitrag wurden zwei vergleichbare längsschnittliche Fälle aus einem Projekt der Schweiz und aus Deutschland ausgewählt. Die Datenerhebung der Projekte wird hier kurz dargestellt.
Die Datenerhebung im Projekt TriLAN erfolgte zum einen durch narrative, biographisch-episodische Interviews (Flick, 2011) vor bzw. zu Beginn und zum Ende des dreijährigen Bachelor-Studiums zur Kindergarten-/Unterstufen- bzw. Primarlehrperson. Gegenstände der Eingangsinterviews waren die familiale Herkunft, Bildungsbiographie, Erfahrungen mit eigenen Lehrpersonen und Hintergründen der Studienwahl. Als weitere Formen der Datenerhebung kam die digitale Tagebuch-App «Metapholio» und vor allem eine intensive ethnographische Begleitung der 20 Studienteilnehmer:innen durch Feldforscherinnen zum Einsatz, aus der auch das zweite narrative Interview nach drei Semestern stammt. Die hier betrachteten Daten von Antonia stammen aus den Eingangsinterviews vor Beginn und nach dem dritten Semester des Studiums.
Im DFG-Projekt «Entwicklung eines Studierendenhabitus im Grundschullehramtsstudium als Bestandteil der Lehrerprofessionalisierung?» wurden zu Studienbeginn und zum Ende des vierten Semesters 20 Studierende im Grundschullehramtsstudium an zwei kontrastreichen Universitäten mithilfe autobiographisch-narrativer Interviews (Rosenthal & Loch, 2002; Schütze, 1983) begleitet.

doi.org/10.35468/6161-04

Zu Beginn des Studiums wurde die Biografie der Studienteilnehmer:innen mit Fokus auf die Schulerfahrungen, Motive zum Grundschullehramtsstudium, die ersten Studienerfahrungen und die lehrberuflichen Vorstellungen erhoben. Zum Ende des zweiten Studienjahres wurden von denselben Studierenden die Studiengeschichte, -erfahrungen in den ersten vier Semestern und die aktuellen Vorstellungen und Konzepte der eigenen späteren (lehr-)beruflichen Tätigkeit erhoben. Zur Beantwortung der Fragestellung des Beitrags werden Interviewpassagen der Studentin Eva in Bezug auf die ersten Studienerfahrungen zu Beginn des Studiums und die Studiengeschichte und -erfahrungen in den ersten vier Semestern mit dem ausgewählten schweizerischen Fall Antonia kontrastiert.

3.2 Datenauswertung

Die Analyse der ausgewählten Studierendeninterviews zielt mittels sequenzanalytischer Habitusrekonstruktion (Kramer, 2019) auf eine Rekonstruktion des Studierendenhabitus und eine längsschnittliche Analyse der Veränderung des Studierendenhabitus zwischen den zwei Zeitpunkten ab, um die vorliegenden Fragestellungen zu beantworten. Als ein methodologischer Zugang zu Habitus und Lehrerhabitus orientiert sich die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion im konsequenten Fokus auf die Sequenzialität des Einzelfalls an der objektiven Hermeneutik (z. B. Oevermann, 2000). Sie berücksichtigt zudem Komponenten aus der dokumentarischen Methode (z. B. Nohl, 2009; Bohnsack, 2017), z. B. das Konzept der positiven und negativen Gegenhorizonte sowie des Enaktierungspotenzials als analytische Kategorien der Rekonstruktion (Kramer, 2013).

4 Fallstudien

Dargestellt sind zwei längsschnittliche Fallstudien zur Entwicklung der habituellen Dispositionen in Bezug auf das Studium zur Vorbereitung auf den Lehrberuf in der Grundschule. Der Fall Eva stammt aus einer deutschen Universität mit zweiphasiger Lehrer:innenbildung und wurde von Mei-Ling Liu rekonstruiert. Der Fall Antonia stammt aus einer schweizerischen Pädagogischen Hochschule mit einphasiger Lehrer:innenbildung und wurde von Adrian Ulmcke analysiert. Der Mehrwert dieses Vergleichs liegt in der Repräsentanz zweier Fälle begründet, die sich über differente Felder der Lehrer:innenbildung hinweg eine gemeinsame Disposition teilen und sich im Längsschnitt beide zunehmend von den Anforderungen des jeweiligen Feldes distanzieren, was die These einer unumgänglichen Habitusgenese als zunehmend passungsförmigem Spielsinn im jeweiligen Feld herausfordert. In dieser Gegenüberstellung kann somit unabhängig vom Feld die Bedeutung eines Studierendenhabitus im zuvor definierten Sinne untersucht werden. In beiden Fallstudien werden die studiumsbezogenen habituellen Dispositionen der beiden Studentinnen sowohl zum Beginn des Studiums als auch zur

doi.org/10.35468/6161-04

Mitte des Studiums rekonstruiert und danach fallintern längsschnittlich kontrastiert. Die Darstellung der Fallstudien ist ergebnisorientiert und entfaltet sich nicht an feinanalytisch rekonstruierten Sequenzen, sondern an der zusammenfassenden Darstellung grösserer Passagen aus dem Datenmaterial.

4.1 Fallstudie Eva

Die Falldarstellung beginnt mit der Rekonstruktion habitueller Dispositionen zu Beginn des Studiums, worauf die Ergebnisse am Ende des vierten Semesters dargestellt und schliesslich kontrastiert werden.

4.1.1 Anfänglicher Studierendenhabitus

Die folgende ausgewählte Interviewstelle bezieht sich auf die ersten Studienerfahrungen von Eva.

> I: mhm. okay. (tief atmen) mh.. genau du gehst ähm paar Tage schon in die Uni äh kannst du mal erzählen und w:ie: ist dein Studium -gestartet- und wie waren die diese Tage gelaufen[4]

Die Interviewerin fordert Eva auf, den Start bzw. die ersten Tage ihres Studiums prozesshaft bzw. bewertend zu erzählen. Die Aufforderung lässt Eva viel Offenheit dafür, ob und wie die Frage beantwortet wird. Mit dem gesetzten Rahmen lässt sich eine Erzählung zu ersten Studienerfahrungen erwarten. Die Verlängerung des «wie» und die Betonung von «gestartet» betonen das Interesse der Interviewerin am Verlauf und der Art und Weise des Studienbeginns. In der Frage scheint eine Bewährung der Studentin beim Übergang zum Studium auf.

> E: mh ich bin jetzt ja schon ein bisschen -länger- hier als alle Anderen denke ich //oh// weil hier war so Mathe Brückenkurs?[5] der war dreissigsten neunten und die meisten sind ja erst in der Woche dadrauf hierher gekommen //mhm// (tief atmen) wo dann auch richtig die Einführungswoche beginnt aber ich war schon die Woche vorher da (tief atmen) und das war auch gut denn so habe ich jetzt schon mal neue Kontakte geknüpft durch diesen Mathe Brückenkurs mit dem ich auch immer noch viel mache (tief atmen) äh mh. :u:nd. der Brückenkurs hat mir schon mal sehr gefallen (tief atmen) einerseits weil man Kontakte knüpft andererseits weil man nochmal alles wiederholt und -aufbaut- (tief atmen)

4 Nach den projektspezifischen Transkriptionsregeln: «I» bedeutet Interviewerin, «E» ist Eva, jeder Punkt steht für eine Sekunde Pause, «w:ie:» kennzeichnet eine Dehnung, -Text- Text betont ausgesprochen, //Text// kennzeichnet eine Überlappung, «?» Hebung der Stimme wie bei einer Frage, °Text° Text lange laut gesprochen.

5 Mathematische Brückenkurse werden in deutschen Hochschulen/Universitäten bundesweit für Studienanfänger:innen angeboten und vom BMBF konzeptionell und finanziell gefördert. An der Universität N werden die mathematischen Brückenkurse kurz vor dem Studienbeginn an Studieneinsteigende in den Fachbereich Mathematik, Physik, Chemie und ins Lehramtsstudium Mathematik Gymnasium und Sekundarschule angeboten, um mit der Auffrischung der mathematischen Denkweisen und Stoffe des Abiturs und Schliessung etwaiger Wissenslücken einen erfolgreichen Einstieg ins Studium zu ermöglichen.

doi.org/10.35468/6161-04

Eva hat aus ihrer Sicht einen aussergewöhnlichen Studienbeginn, der wegen der Teilnahme an einem mathematischen Brückenkurs früher stattfand. Die weitere, präzisierende Erklärung zu der Woche, in der die meisten anderen (Grundschul-) Lehramtsstudienanfänger:innen in die Universität oder in den Studienort gekommen sind, kann als Distanzierung von den «meisten» Anderen interpretiert werden. Einen späteren, nach institutionellen Vorgaben verbindlichen Studienstart zu wählen, ist aus Evas Sicht unzureichend. Als ideales Studierendenbild entwirft Eva Studierende, die sich ausserordentlich fleissig, engagiert, aktiv und leistungsbereit mit den Anforderungen des Studiums beschäftigen. In ihrer Darstellung, Bewertung und Begründung zum mathematischen Brückenkurs kommt ihre hohe Erwartung an eine schnelle Einfindung in das Studium sowie an das Studienangebot zum Ausdruck. Latent zeigen die Ausführungen ihre Enttäuschung in der fehlenden Passung zwischen ihrer Erwartung und dem Zusatzangebot des Studiums. Diese zeigt sich in Evas generalisierender Bezugnahme auf den Brückenkurs. Zusammen mit den hohen Erwartungen folgt der Kurs für Eva tendenziell eher der Logik einer tröstenden, zum Kompromiss kommenden Beschäftigungspraxis: Diese ist zumindest auf das Studium bezogen, erfüllt aber nicht den Anspruch einer intensiven und vollständigen Beschäftigung mit der Wissensaneignung, welcher als zentrale Orientierung inkorporiert ist.

> E: und ja die Erstiwoche war so -gemischt- denk ich (tief atmen) w:ei:l.. es wurde :v:iel von Studenten gemacht das ist erstmal gut? (tief atmen). aber man hatte das Gefühl dass man nichts neues erfährt sondern nur das was man sich schon -selber- erarbeitet hat. weil man hat ich hab schon -vorher- meinen Stundenplan gemacht gehabt weil ich schon gehört habe man kommt sonst nicht mehr in die Kurse rein (tief atmen) und die sind voll und dann hab ich das einfach mal so probiert und dachte wenns alles falsch ist irgendwer wird dich, dich schon finden (tief atmen).

Evas weitere Erfahrungen in der ersten normalen Studienwoche zeigen ihre Irritation und Enttäuschung durch einen unerwarteten Studienanfang. Ihre ambivalente Bewertung der Einführungswoche betrifft die Leitung der Veranstaltung durch «Studenten», die den eigenen Ansprüchen nicht genügen und die ihr im Vergleich zu ihrer eigenständigen Vorleistung, ihren «Stundenplan gemacht» zu haben, wenig Substanzielles bieten. In ihrer kontrastierenden Darstellung kommt ein Vorwurf zum Ausdruck: Die Universität als institutioneller Studienanbieter hat in der ersten Woche fast nichts aktiv für den Lern- und Wissenszuwachs beigetragen. Ihre kritische Sichtweise zur institutionellen Gestaltung zeigt sich weiter bei ihrer Thematisierung der das Studium gefährdenden Kapazität der Studienplätze in den Lehrveranstaltungen. Sie erwartet, dass die Bildungsinstitution ihrem Lern- und Wissenszuwachs aktiv, effektiv und möglichst früh dienlich ist.

doi.org/10.35468/6161-04

> E: ja. dann als die Vorlesung. begann? war das schon, am besten w:ei:l die Vorlesungen die machen Spass da da erfährt man wirklich was (tief atmen) am Anfang wars noch nervig dass man diese ganzen -Einführungen- hat und dann zehntausend mal dasselbe gehört hat? (tief atmen) //(lachen)// aber ich denke das wird das liegt, äh in der Sache mit drin weil manche Leute (tief atmen) erst w, sich die Erstiwoche geschenkt haben und wirklich auch erst am -vierzehnten- hier aufgetaucht sind (tief atmen) und für die ist es dann eben so dass man das dann alles zehntausend mal durchkaut (tief atmen) ja aber seit die Vorlesungen begonnen haben bin ich sehr glücklich weil es jetzt wirklich interessant ist.

Eva bewertet die Vorlesungen als beste Studienerfahrung, die im Vergleich zu den vorherigen «noch nervigen» Studienerfahrungen (aus dem Brückenkurs und der ersten Woche) sogar Spass macht und begründet dies mit dem nun endlich für sie wahrnehmbaren substanziellen Lerngewinn in Bezug auf die Wissensquantität und -qualität. Die Negativität ihrer Erfahrungen in der ersten Woche und mit den anderen Studierenden, die erst nach dem Schluss der Einführungswoche gekommen sind, ist durch die präzisierend übertreibende Formulierung von Eva zugespitzt. Eva distanziert sich von diesen ersten Studienangeboten sowie von den nicht vorauseilenden Studierenden deutlich. Ihre sehr glückliche Stimmung seit dem Vorlesungsbeginn wird durch die substanzielle interessante Seite der Vorlesung begründet. Trotz des tröstenden Angebots der Vorlesungen ist ihre Enttäuschung von den vorausgehenden Angeboten noch erkennbar.

Bei Eva lassen sich keine besonderen Anpassungsbestrebungen an die Anforderungen und Angebote im universitären Feld erkennen. Sie kann die Gegebenheiten zwar hinnehmen, kritisiert aber gleichzeitig Teile des universitären Angebots in der ausbleibenden Erfüllung ihrer eigenen Ansprüche.

Ihr geht es um eine unverzüglich lernwillige, affirmative Beschäftigung mit substanziell wissensbezogenen Studieninhalten im Modus einer ausgeprägten leistungsbezogenen Studienaffinität. Ihre affirmative Studienorientierung trifft aber nicht auf einen ihren Vorstellungen entsprechenden Studienbeginn, sondern auf eine Konfrontation mit unerwarteten Studienangeboten und -anforderungen. Evas Kritik, Abwertung und Enttäuschung von den ersten Anforderungen und Angeboten der Universität zeigen sich in den Sequenzen stetig und sukzessiv deutlicher. Dadurch wird ihre hohe Erwartung und Anforderung an sich selbst und an die Bildungsinstitution deutlicher hervorgebracht:

Sie sollte umfassend vorbereitend, aktiv, effektiv und unverzüglich das Lernen und den Wissenszuwachs der Studierenden einschliesslich der Studienanfänger:innen ermöglichen. Die anderen Studierenden, die sich normal oder sogar verlangsamt mit dem Lernen und neuem Wissen beschäftigen möchten, können oder gar nicht wollen, und die Bildungsinstitutionen wie die Universitäten, die ihre Bildungsaufgabe bzw. die Wissensvermittlung nicht gut und effizient organisieren, anbieten und leisten können, stehen deutlich in Evas negativen Gegenhorizont.

doi.org/10.35468/6161-04

Die Zeitökonomie und Instrumentalisierung des Studiums im Zusammenhang mit Evas Bedürfnis nach effizienter Wissens- und Lernbeschäftigung sind für sie von zentraler Bedeutung. Die studienbezogenen habituellen Dispositionen von Eva lassen sich als eine leidenschaftliche Selbstunterwerfung ins ideal antizipierte lerneffiziente Studium mit unaufschiebbarer leistungsvorbereitender Aktivität, aber in der Konfrontation mit teilweise persönlich enttäuschenden institutionellen Anforderungen und Angeboten zusammenfassen. Ihr Bildungshabitus in Bezug auf das Lehramtsstudium kann als «*eine leidenschaftliche Selbstunterwerfung ins ideal antizipierte lerneffiziente Studium*» gekennzeichnet werden. Im Kern steht Evas Affinität zum Studium.

4.1.2 Studierendenhabitus nach dem 4. Semester

Die Interviewerin fragt zum zweiten Interviewzeitpunkt nach Evas Studiengeschichte und -erfahrungen in den letzten vier Studiensemestern.

> I: (unv.) ja (lacht) herzlichen Dank nochmal (lacht) dafür dass du da bist und (lacht) du weisst ich interessiere mich für deine Studiengeschichte //mh// und ähm seit Beginn deines Studiums //mh// das heisst deine Studiengeschichte und deine Studienerfahrungen ähm in den letzten knapp zwei Jahren und seit unserem letzten Gespräch //mh//, genau (tief atmen) ähm wie ist dein Studium ähm von daher das heisst von damals bis hier, bis heute ähm verlaufen ist kannst du alles ausführlich erzählen und ich höre erstmal nur zu

Die Interviewerin erfragt eine umfassende und detaillierte retrospektive Erzählung von Eva zu ihrem Studienverlauf. Die Aufforderung zur narrativen Erzählung umfasst mehrere Dimensionen: Eva soll sich auf bestimmte Themen, einen bestimmten Zeitrahmen, eine prozesshafte Entwicklung, eine Selbstbezüglichkeit bzw. eine individualisierte Perspektive beziehen. Die Themen – Studiengeschichte, -erfahrungen und verlauf – sind inhaltlich schon umfassend und können je nach den individuellen habituellen Dispositionen und dem jeweiligen dynamischen hochschulischen Kontext sehr unterschiedlich wahrgenommen und in der Studienbiografie sehr unterschiedlich aufgegriffen werden. Es geht in der thematischen Eröffnung darum, zu erfahren, wie Eva in den vergangenen knapp zwei Jahren mit dem Studium im hochschulischen Feld zurechtkommt, wie sie die Studienanforderungen bewältigt, sich im Studium entwickelt und wie sie sich auf das Studium und die Hochschulbildung bezieht und sich aktuell dazu positioniert. Die folgenden Erzählungen lassen sich als Ausdrucksgestalten der aktuellen studiumsbezogenen habituellen Dispositionen nach vier Studiensemestern lesen. Die folgenden Sequenzen nach der Interviewfrage sind Evas direkter Anschluss.

> E: (tief atmen) ja also ich glaub das letzte Mal als wir uns gesehen haben war es so ganz Anfang also nicht ganz Anfang des Studiums da hatte ich schon einen Monat oder so studiert oder ja bestimmt einen Monat oder so mhh und seitdem gab es ja dann zwei ne drei Onlinesemester das heisst ich war eigentlich jetzt seit -einem Jahr- gar nicht mehr

doi.org/10.35468/6161-04

> richtig °hier° nur vereinzelt mal um ein paar Bücher zu holen oder nach der Wohnung zu gucken (tief atmen) aber sonst war ich eigentlich gar nicht hier und hatte alles übers Internet gemacht,

Eva erinnert sich zurück an den letzten Interviewzeitpunkt und sucht die zeitliche Orientierung im Rahmen ihres Studiums. Im Fokus stehen ihre Studienerfahrungen in den drei Onlinesemestern. Ihre soziale und persönliche Verbindung mit dem Studienort ist für Eva fast abgebrochen. Das Internet ist das zentrale Mittel ihrer isolierten, selbstständigen Studienbeschäftigung. Eva zeigt keine besondere Ablehnung, Provokation, Frustration, Misserfolge oder Verluste im Umgang mit digitalem Studium. Ihre Anpassung und Anstrengungsbereitschaft oder sogar Unabhängigkeit unter coronabedingten eingeschränkten Studienbedingungen werden implizit vermittelt.

> E: das war teilweise auch ganz schön so dass man alles online hatte man war halt zuhause und braucht, ja nicht immer die Kamera anhaben (lachen) oder so (lachen) man konnte viel für sich selbst machen, was natürlich blöd war waren Gruppenarbeiten weil die online zu machen ist eine ganz fürchterliche Sache mh jedenfalls wenn man die Leute gar nicht kennt

Sie bewertet das digitale Studium wiederum ambivalent. Die «schöne» Seite besteht im Zuhause sein, einer unpersönlichen Teilnahme und der Freiheit zur selbstbestimmten Beschäftigung. Diese schöne Seite des digitalen Studiums zeigt dennoch, dass ihr das Studienangebot und die direkte Konfrontation mit den Studienanforderungen sowie Dozierenden oder sogar Studierenden nicht besonders willkommen ist. Was das digitale Studium bzw. das Studium in den und durch die Lehrveranstaltungen verlangt, spricht Evas Interesse nicht unbedingt an. Die eigenen und die Interessen der Institution konkurrieren. Die «blöde» Seite des digitalen Studiums besteht im fehlenden persönlichen Kontakt in Gruppenarbeiten. Eine erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen der Gruppenarbeit ist laut Eva abhängig von den anderen Studierenden der Gruppe. Digitale Gruppenarbeiten sind aus Evas Sicht eine «ganz fürchterliche Sache», die nicht nur als Herausforderung, sondern auch als Katastrophe bzw. Krise interpretiert werden kann. Gruppenarbeiten werden von Eva vor allem als Einschränkung ihrer Leistungsmöglichkeit und ihrer selbstständigen Bewältigung der Studienanforderungen gesehen. Sowohl die «schöne» Seite als auch die «fürchterliche» Seite ihrer Erfahrungen mit dem digitalen Studium weisen auf eine distanzierte Haltung und eine negative Wahrnehmung von Studienanforderungen und -angeboten besonders im digitalen Studium hin.

> E: und ähm ja (Hintergrundmusik) also ich habe an meinem Studium jetzt nicht also habe nicht weniger machen müssen (tief atmen) als in Präsenz und ähm ich habe auch nicht weniger geschafft, also ich hatte die Module die ich mir vorgenommen hatte auch

doi.org/10.35468/6161-04

> alle geschafft und bestanden in der vorgenommenen Zeit (tief atmen) also war jetzt Corona für mich nicht so, °schlimm° ähm bezüglich des Studiums, ich weiss jetzt nicht was ich noch erzählen soll vielleicht

Die «fürchterliche» Seite hat Evas Studium nicht behindert oder gefährdet. Laut ihrer Erzählung hat sie alle bisher vorgegebenen Studienanforderungen im Vergleich zum Präsenzsemester mit vergleichbarem Workload geschafft und erfolgreich bewältigt. «Geschafft» bezieht sich hier auf das Bestehen der Module, inhaltliche Bezüge werden nicht sichtbar. In diesem Umgang mit den Studienanforderungen wird eine formalistische, anpassungs- und anstrengungsbereite Prüfungsorientierung deutlich. Als Gegenhorizont wären eine Orientierung an Schulpraxis, Erkenntnis, Kompetenzerwerb oder Professionalisierung denkbar. Diese sind hier nicht feststellbar. Zusammen mit der Abgrenzung gegenüber anderen Studierenden, die diese Orientierung nicht teilen, und unter den besonderen Bedingungen des verhinderten Präsenzstudiums weisen die Erzählungen die Logik einer «Einzelkämpferin» auf. Evas Studierendenhabitus lässt sich anhand zweier Bewegungen zusammenfassen: Sie folgt passiv affirmativ den Studienvorgaben ohne weiteren Anspruch auf freie Gestaltungsmöglichkeiten und legt gleichzeitig eine aktive, ambitionierte Arbeitshaltung an den Tag.
Ihre studiumsbezogenen habituellen Dispositionen zeichnen sich damit sowohl durch eine passiv-formalistische Studienkonfrontation und einen utilitaristisch abwägenden Anstrengungskompromiss als auch durch eine souveräne, verselbstständigte Bewährung im und Bewältigung des Studiums aus. Es geht Eva durchgehend darum, das Studium unter dem Druck der festgestellten, geschlossenen quantifizierten Arbeitsbelastung und Zeit zu bewältigen. In einem so verstandenen Studium haben die Kalkulation, Ökonomisierung sowie Instrumentalisierung der zeitlichen Ressourcen und Rahmenbedingungen des Studiums für eine effiziente erfolgreiche Bewältigung eine zentrale Bedeutung. Die Studienpraxis von Eva kann als die utilitaristische Formalisierung eines Studiums verstanden werden. Zusammenfassend können Evas studiumsbezogenen habituellen Dispositionen zum Ende des vierten Semesters als «utilitaristische, ökonomisierte, verselbstständigte und formalistische Bewältigung der belastenden Studienanforderungen» gekennzeichnet werden.

4.1.3 Längsschnittliche Kontrastierung

Beim Vergleich der Ergebnisse des ersten und des zweiten Interviews zeigt sich eine starke Tendenz zur Habitusreproduktion, aber auch ein partieller Wandel. Evas Anstrengungsbereitschaft bleibt weiterhin dominant, wobei die Orientierung an Effizienz und Ökonomisierung stabiler und stärker geworden ist. Die affektiven – teils leidenschaftlichen – Momente für die Wissensaneignung im Studium haben sich deutlich abgeschwächt.

doi.org/10.35468/6161-04

Evas Studierendenhabitus hat sich im Verlauf deutlich konturiert. Dies zeigt sich in der quantifizierenden, selbst- und bewältigungsbezogenen Orientierung an Prüfungsanforderungen. Die Studienangebote und -anforderungen werden weiter kritisiert und vor allem in ihrem formellen Anforderungscharakter wahrgenommen. Die Instrumentalisierungslogik hat sich gewandelt. Sie dient nicht mehr der Befriedigung der intrinsischen Motivation zum Lernen und zur Wissensaneignung, sondern es stehen eine erfolgreiche Bewältigung der Studienanforderungen und damit einhergehende extrinsische Ziele im Vordergrund.

4.2 Längsschnittliche Fallstudie Antonia

Der Fall Antonia wird anhand einer Passage des Eingangsinterviews vor Beginn des Studiums und nach drei Semestern illustriert. Nach einer zusammenfassenden Rekonstruktion der habituellen Dispositionen zu beiden Zeitpunkten werden diese kontrastiert.

4.2.1 Anfänglicher Studierendenhabitus

Die ausgewählte Interviewstelle bezieht sich auf die Antizipation ihres kommenden Studiums.

> I: wenn du jetzt an dein Studium denkst das dir bevorsteht das geht ja jetzt dann bald los ehm -- auf was freust du dich? Siehst du besondere Herausforderungen die kommen? -- ehm -- Was bedeutet es jetzt für dich dass du eben nun genau an dieser [Pädagogischen Hochschule] studieren kannst?[6]

Die im Erzählimpuls enthaltene Anforderungslogik zeichnet sich durch eine Aufforderung zur Antizipation des unmittelbar bevorstehenden Studiums als besondere Qualifizierungsphase aus. Implizit wird die Studierende als befähigt adressiert, die Antizipationsleistung zu erbringen und in der Vorfreude eine gewisse subjektive, positive emotionale Qualität des Studiums offenzulegen sowie mögliche subjektiv hervortretende Herausforderungen zu benennen. Statt eines vollständig offenen Erzählimpulses präformiert die Frage eine Antwort in positiv sowie negativ besetzte Teilantworten. Darüber hinaus fordert der Impuls durch die Besonderung der Hochschule eine Positionierung zu dieser Besonderung heraus.

> A: -- Also bedeuten tut es mir natürlich viel wenn ich - ich bin «u mega» (sehr) dankbar darf ich da studieren - habe ich den Platz bekommen ehm ich habe ein paar Kolleginnen und Freundinnen die schon angefangen haben vor einem Jahr und durch sie habe ich

6 Nach den projektspezifischen Transkriptionsregeln: «I» bedeutet Interviewerin, «A» ist Antonia, jeder - steht für eine Sekunde Pause, unterstrichener Text zeigt eine Betonung an, //Text// kennzeichnet eine Überlappung, es werden keine Satzzeichen ausser bei Fragesätzen verwendet; «Dialektbegriff» (Übersetzung) übertragen aus der Mundart, wobei die Sprachmächtigkeit der Interviewten anerkannt wird und die mundartliche Sprachfarbe durch Dialektbegriffe erhalten bleibt und die Übersetzung in Klammern angegeben ist.

doi.org/10.35468/6161-04

halt ein bisschen einen Einblick bekommen in den Inhalt in die Strukturen was so ein bisschen auf mich zu kommt

Antonia greift thematisch zuerst die Besonderung der Hochschule auf. Der konformistische Anschluss ist gekennzeichnet von einer vorauseilenden Dankbarkeit. An die Frage nach der Bedeutung wird hier nicht als Sinnzuschreibung, sondern vielmehr als dankbare Ergriffenheit angeschlossen. Der im Erzählimpuls latent enthaltenen Anforderungslogik einer Besonderung wird nicht nur mustergültig entsprochen, sie wird sogar im Elativ «u mega (sehr) dankbar» übertroffen. «An dieser Pädagogischen Hochschule studieren können» wird in ein «dürfen» gewendet. Auch in dem folgenden Ausdruck passiven Auserwähltwordenseins und der dadurch erhaltenen Privilegierung wird eine Selektions- und Distinktionslogik deutlich. Da diese jedoch ohne sichtbare Eigeninitiative im Modus der Passivität daherkommt, ist nicht von einem Modus der Autonomie und Entschiedenheit auszugehen, sondern vielmehr von einem Konformismus. In dem Bezug auf die schon studierenden Freundinnen wird die anspruchsvolle Anforderung einer Antizipation des Studiums in stellvertretender und damit gerade nicht selbstreferenzieller Art bearbeitet, wobei darin gleichzeitig auch eine Vergemeinschaftung mit erfahrenen Studierenden liegt.

A: ehm - ich freue mich «mega fescht» (sehr) auf -- das klingt vielleicht ein bisschen komisch aber auf die Theorie hinter dem was ich jetzt irgendwie zwei Jahre lang in der Praxis gehabt habe ich freue mich - irgendwie besonders auf so Psychologie und auf die Entwicklungspsychologie und so ein bisschen das das interessiert mich wahnsinnig -- und eben einfach auch so ein bisschen dass man so ein bisschen lernt ja oder vielleicht so ein bisschen die Zusammenhänge sieht zwischen dem was passiert ist ich meine ich konnte jetzt zwei Jahre lang beobachten was passiert und erleben was passiert

Der Nukleus der darauf zum Ausdruck gebrachten Vorfreude, sind nicht etwa studentische Partys, die Freiheit des Studierendenlebens, die Möglichkeit Kommilitonen kennenzulernen, sondern die mit «mega fescht» gesteigert euphorische Vorfreude auf «Theorie». Durch «ein bisschen komisch» wird eine verhaltene Besonderung gegenüber anderen Studierenden eingeführt. In «komisch» wird eine Differenz zu den als typisch angenommenen Erwartungen deutlich. Bemerkenswert ist, dass diese Differenz die möglichen Erwartungen nicht unterläuft, sondern übertrifft.

Welche Bedeutung nun der «Theorie» über die eines Distinktionsmerkmals hinaus zukommt, verrät die Sequenz mit den Indikatoren «die Theorie hinter dem» und «irgendwie […] in der Praxis gehabt habe». Darin enthalten ist zunächst eine Dichotomisierung von Theorie und Praxis. Die Praxis nur «irgendwie» und nicht ganz gehabt zu haben verweist auf eine bisher noch defizitäre Teilnahme an der Praxis, wie sie in einem Praktikum charakteristisch ist. Ganze zwei Jahre die Praxis im Rahmen eines dem Studium vorausgegangenen Praktikums gehabt zu haben

doi.org/10.35468/6161-04

konstituiert eine, wenngleich eingeschränkte Vertrautheit mit der (beobachteten) Praxis. Dass die Praxis bisher nur «irgendwie» vorhanden war, lässt sich nicht nur auf das rollenförmige Erleben der Schulpraxis als Praktikantin, sondern auch auf die fehlende zusätzliche Qualität zurückführen, die Theorie verspricht. Das distanziertes Erleben der Praxis wird hier gerade nicht mit dem Wunsch verknüpft, die Praxis ohne Weiteres vollständig «zu haben», sondern es wird die Theorie als Zielhorizont einer verdeckten und noch aufzudeckenden Sphäre hinter der Praxis ersonnen, welche durch das Studium erreicht werden könnte.
Der Zielhorizont der Theorie wird nicht mit der Praxis verknüpft wird. Dies spricht zunächst für ein reines, intrinsisches Interesse an «Theorie». Es kommt gerade nicht zum Ausdruck, dass das Ziel wäre, der Schulpraxis habhaft zu werden. Der «Theorie» auf der Hinterbühne wird eine ganz eigene Qualität zugeschrieben als der sichtbaren Praxis auf der Vorderbühne. Wer hinter den Vorhang der Praxis zu blicken vermag, sieht zudem mehr als gewöhnliche Zuschauer oder Teilnehmende der Praxis. Der Zugang zur Hinterbühne muss erst erschlossen werden und verheisst weitere Verfügung(-smöglichkeiten) über die Praxis. Theorie ist damit nicht nur Objekt einer offensichtlichen Affinität, sondern auch latentes Distinktionsmerkmal.
Expliziert wird der Begriff der Theorie in «besonders auf so Psychologie und auf die Entwicklungspsychologie», als wären diese unabhängige Disziplinen. Die Disziplin Psychologie wäre im Gegensatz zu Schulpädagogik oder Didaktik der Mathematik auch ohne Bezug zur Schulpraxis denkbar. «Theorie» scheint also nicht mit Wissenschaft sinnstrukturell gleichgesetzt werden zu können und durch eine ganz eigene von der Schulpraxis distanzierende Bedeutung konturiert zu sein. Die Motivation hinter dem Interesse an «Theorie» bleibt weiterhin verschleiert. Bis hierhin scheint Theorie Selbstzweck zu sein.

> A: aber dass man das nachher erklären kann vielleicht // mhm // auf das freue ich mich sehr // mhm // ehm und natürlich auch einfach die Fähigkeiten ausbilden und auch erschaffen dass man nachher eine eigene Klasse führen kann oder leiten und - begleiten und -- auf das freue ich mich sehr

Etwas «erklären» zu können stellt die Verwendung von der «Theorie» in einen verständnisorientierten Zusammenhang, der einer kausalen Aufschlusslogik folgt. Der Zielhorizont der «Fähigkeiten» offenbart in seiner spezifischen Konturierung ein hierarchisch rollenförmiges Verständnis von Unterricht, bei dem in der Verdopplung von «führen» und «leiten» gerade die Etablierung der eigenen superioren Rolle im Zentrum steht. Die wiederkehrende Formel «auf das freue ich mich sehr» wirkt wie ein nacheilendes Aufzählungszeichen einer Anforderungslogik konformen Abarbeitung der einzelnen Aspekte. In der affektiven Qualität stehen jedoch die darauffolgenden Aspekte hinter dem «wahnsinnigen» Interesse an Psychologie und Entwicklungspsychologie zurück.

doi.org/10.35468/6161-04

> A: ich glaube so ein bisschen Respekt habe ich schon - vor dem Sachen planen // mhm // das musste ich jetzt wie noch nie machen ich habe nie eine Lektion oder so planen müssen oder so // mhm, mhm //so ein bisschen das wo man dann doch ein bisschen Struktur reinbringen muss // mhm // und ich habe jetzt eben auch gehört ehm - die - Pläne die man abgeben muss für die Lektionen im Praktikum die sind die müssen sehr detailliert sein und mmh (*zweifelnd*) // mhm, mhm // ehm vor dem habe ich schon ein bisschen Respekt und auch so ein bisschen das - dass man dann auch wirklich - dass der Wechsel halt von - ich war jetzt Praktikantin und die helfende Hand zu - ich bin jetzt wie - der Hauptdarsteller in dem Sinne // mhm // so ich muss unterrichten ich muss beibringen so ein bisschen das// mhm, mhm // aber natürlich so die Freude und und und die Vorfreude die überwiegen // ja // völlig.

Die weiteren Positionierungen zu antizipierten besonderen Herausforderungen werden im Modus einer Bedrängniserzählung durch Konkretisierungs- und Detaillierungszwang bearbeitet, die im Kontrast zu der tentativen Befassung mit der Praxis durch Theorie steht. Gerade die praktischen Anteile des Studiums von «Sachen planen», «Struktur reinbringen» und «detailliert sein» stehen im negativen Gegenhorizont von Antonia und sind Kontrapunkt zur distanzierenden Theorie.
Ein metaphorisch dichter Indikator ist schliesslich der Begriff «Hauptdarsteller». Darin gibt sich der modus operandi einer Aufführung im Gegensatz zu einer authentischen Praxis zu erkennen. Da dem Hauptdarsteller gleichzeitig eine Hauptverantwortung für das Gelingen eines Stücks zukommt, steigt mit der erhöhten Aufmerksamkeit auch der darstellerische Leistungsdruck. Die Befassung mit Theorie geschieht damit im modus operandi einer vorbehaltlichen Probe, die durch die genannten Herausforderungen – sozusagen einer Erstaufführung – in Bedrängnis gerät. Im Hauptdarsteller lässt sich im Vergleich zur Praktikantin als Statistin in hierarchisch-rollenförmiger Lesart auch ein Aufstieg erkennen. Für die habituelle Disposition von Antonia lässt sich damit eine feine, aber wichtige Unterscheidung treffen. Der Wechsel in die aktivere, verantwortungsvollere Rolle steht im negativen Gegenhorizont, während die Distinktionsmöglichkeit der hierarchisch höheren Position im positiven Gegenhorizont steht. Gleichzeitig werden die Herausforderungen angesichts einer wiederum «völligen» Vorfreude relativiert, in der ein enthusiastisch eifriges Pathos zum Ausdruck kommt, welches sich auch nicht durch Herausforderungen erschüttern lässt.
Die starke Theorieaffinität ist zentral für diesen Studierendenhabitus, wobei «Theorie» in einer Logik des vorbehaltlichen Probens als Sphäre der Distanz zur Schulpraxis entworfen wird, in welcher sich zugleich eine ‹Hauptdarstellerin› in hierarchisch-rollenförmiger Platzierung imaginiert, die - sozusagen im ‹Lampenfieber› – Konkretisierungs-, Detaillierungs- und Leistungsdruck im negativen Gegenhorizont führt. «Theorie» wird im Zusammenhang von hierarchisch-rollenförmiger Distinktion und dem zugeschriebenen Erklärungspotenzial damit auch utilitaristisch instrumentalisiert.

doi.org/10.35468/6161-04

4.2.2 Studierendenhabitus nach dem 3. Semester

Zwischen den beiden Interviewzeitpunkten fand eine intensive ethnographisch forschende Begleitung der Studentin statt. In dem folgenden Zwischeninterview positioniert sich Antonia erneut zu ihrem Studium.

> I: also -- welche Bilanz - ziehst du - bisher aus deinem Studium? - und wie siehst du dich - in der Zukunft?

Die Anforderungslogik des Erzählimpulses besteht zum einen in einer Aufforderung zur retrospektiv wertbestimmenden Zusammenfassung des Studiums in abwägender Weise und zum anderen in einer auf das diffuse Selbst bezogenen Antizipation der Zukunft. Im ersten Teil des Erzählimpulses wird die Interviewte so adressiert, als sei sie schon in der Lage diese Bilanz zu diesem Zeitpunkt zu bestimmen und könne gleichzeitig, wie im zweiten Teil deutlich wird, die geforderte Antizipationsleistung eines zukünftigen Selbstentwurfs vollbringen. Es bleibt der Antwortenden offen, die beiden thematischen Einsetzungen im Zusammenhang oder getrennt zu bedienen.

> A: (atmet hörbar ein) ehm -- also wie ich dir das eigentlich– ist eigentlich das was ich dir schon erzählt habe oder? - es ist - mehr einfach - ehm -- also die Bilanz ist noch schwierig -- es war es war - sehr ehm - bereichernd lehrreich diese - diese anderthalb Jahre - es ist ja bis jetzt so die Hälfte - ehm -- (schnalzt) -- ich habe wie gemerkt dass vor allem die - wie soll ich sagen die theoretischen Fächer -- mich sehr sehr angesprochen haben ---

Zunächst verweist Antonia auf Interaktionen der vorausgegangenen ethnographischen Beforschung. Sie weicht zunächst aus, eine Bilanz zu formulieren und verweist darauf, dass bisher erst die Hälfte der Studienzeit vergangen ist. In der Verständigung darüber, welche Inhalte nun nochmal für das Interview als Forschungsdokument reproduziert werden sollen, wird eine kokonstruktive Forschungsperspektive deutlich. Von besonderer Bedeutung ist die Äusserung «bereichernd lehrreich» als Indikator. In dieser ersten Einlassung auf eine Bilanzierung liegt eine verknappt positive, pauschale, aber auch affirmative Wertung. Die «theoretischen Fächer», als noch vorreflexive, tentative Formulierung gerahmt, verweisen in der Verwendung des Begriffs «Fächer» noch auf Schulvokabular im Kontrast zu den «Disziplinen» des Hochschulvokabulars. Die Theorie steht im positiven Gegenhorizont. Dass gerade die theoretischen Fächer besonders ansprechend sind, folgt zudem der Logik anwendungsfreier Rezeption «theoretischer» Wissensgehalte. Dadurch kommt insgesamt ein Studierendenhabitus zum Ausdruck, der sich durch eine starke Theorieaffinität auszeichnet.

> A: und ehm also jetzt wie zum Beispiel das Modul das wir hatten wo du dabei warst weisst du bei [Jasmin] das ehm -- Entwicklungspsychologie - dann Psychologie im ersten Jahr --- (atmet hörbar aus) was hatten wir noch? (6) Bilderbücher einfach so ein bisschen

doi.org/10.35468/6161-04

- so ein bisschen diese Module die die eine Theorie (gedehnt) dahinter haben oder die - ja wie soll ich sagen? so ein bisschen --- kopflastiger sind - weisst du wie ich meine? // mhm // die // mhm // haben mich sehr angesprochen - ehm - hingegen so ein bisschen - Rhythmik und so dort - ja die sind eher weniger mein // mhm //

Expliziert werden die «theoretischen Fächer» mit den silhouettenhaften Überschriften «Entwicklungspsychologie», «Psychologie» und «Bilderbücher». Gerade die Bilderbücher verweisen auf einen mit der Feldforscherin geteilten Wissenshorizont. Der Kontrast von «Bilderbücher» zu «Theorie dahinter» ist zunächst überraschend, lässt jedoch erkennen, dass nicht reflexiv zugänglich scheint, dass auch in als «praktisch» adressierten Gegenständen eine «Theorie dahinter» existieren oder aufgestellt werden kann. Was die «theoretischen Fächer» adressiert, scheint stark von den spezifischen Lehrformaten abhängig zu sein und unterstützt damit die Hypothese einer passiv-distanziert-theoriezentrierten Rezeption. Weiter konturiert wird dieser durch tentative und vorreflexive Sprechakte wie «einfach so ein bisschen». Die «Theorie» gibt sich zudem als distanzierte Sphäre «hinter» dem Vordergründigen zu erkennen. Im Kontrast der gegenübergestellten Indikatoren von «kopflastig» zu «Rhythmik» wird in der Analogie zu theoretisch/nichttheoretisch der Rhythmik eine mögliche theoretische Befassung implizit abgesprochen. Aus der konkret schulbezogenen «Rhythmik» im Gegensatz zur auch ausserhalb des Kontextes der Schulpraxis zu denkenden «Psychologie» konturiert sich nun stärker, welche Differenzierung mit den «theoretischen Fächern» eingeführt wird. «Theorie» steht im Gegensatz zum körperlich Partizipativen der Praxis. Diese Gegenüberstellung kommt nun nicht als ontologische Setzung, sondern im Kleid einer Geschmacksäusserung daher, welche Raum für Relativierung oder den Rückzug auf die Subjektivität des eigenen Standpunktes erlaubt. Gleichzeitig dient «Theorie» in der Logik des Geschmacksurteils als Distinktionsmerkmal in Ablehnung des ‹Nicht-Kopflastigen›.

A: und ehm -- ja - in insofern hat sich - eigentlich mein Bild verändert dass ich– also ich wurde wie auch sicherer auch in dieser Berufs - wahl also - es ist nicht dass ich mich gar nicht mehr sehe dort sondern es ist wirklich -- ich glaube der richtige Beruf und ich finde es einen spannenden Beruf -- ehm --- und ich habe aber auch gemerkt dass ich gerne studiere - und - dass - dass ich eben wirklich– ich habe auch jetzt wieder gemerkt in dieser Woche wo ich jetzt da gelernt habe dass dass das etwas ist was mich sehr bereichert - und ich // setze // mhm // mich gerne mit so einem Inhalt auseinander und vertiefe und wirklich so die Zusammenhänge sehen und - ehm - genau -

Darauf bahnt sich in «hat sich - eigentlich mein Bild verändert» die Erzählung eines Perspektivenwechsels an. Der Beruf der Grundschullehrerin steht weiterhin im positiven Gegenhorizont, wird jedoch von einer zögerlich verhinderten Absage an die Ausübung des Berufs flankiert. Der intrinsisch motivierte Enthusiasmus für das Studieren und die Bereicherung im Modus besonderer Bildsamkeit kon-

doi.org/10.35468/6161-04

turieren den modus operandi von Antonia weiter. Die ambivalente, performativ deutlichwerdende Nicht-Entscheidung zum doch-nicht-richtigen Beruf deutet eine begonnene Distanzierung vom Beruf an.

> A: das ist wie so ein bisschen die zweite grosse Erkenntnis die ich eigentlich gemacht hatte - weil vorher ist Lernen eigentlich oder - vor dem Studium war Lernen für mich so ein bisschen ein ein Muss also irgendwie nicht viel Freude man musste - weil man - brauchte eine gute Note um das alles zu bestehen und jetzt ist es wirklich mehr - ehm der Inhalt der mich interessiert - und natürlich wäre es– wir hatten auch schon mal darüber geredet wäre e– wäre es noch besser wenn es nicht– wenn es keine Prüfung dazu gäbe // mhm mhm // nicht noch - eine Benotung oder ehm -- in dem Sinne eine Leistung dahinter steht -- // mhm // aber // ehm inhaltlich ist es wirklich sehr– bin ich sehr interessiert -- ehm -- ja das ist so ein bisschen meine Bilanz und wo ich mich sehe -- ist sicher ehm -- zuerst mal im Beruf - also ich ich möchte mir das nicht nehmen wenn ich dann den Abschluss habe wirklich mal arbeiten zu gehen und das erleben und - ehm - konkret oder weisst du auch meine eigene Klasse mal haben.

Als «zweite grosse Erkenntnis» liesse sich in der Gegenüberstellung von Schulzeit und Studium zunächst ein authentisches Bekenntnis zu intrinsisch motivierter Befassung mit dem «Inhalt» wahrnehmen, die sich erst in der Absenz von Leistungsdruck im Studium entfalten kann. In der Sinneinheit «nicht noch - eine Benotung oder ehm -- in dem Sinne eine Leistung dahinter» gibt sich jedoch vor allem eine Bewährungsmüdigkeit und eine Absage an Leistungserwartungen zu erkennen. Trennscharf zeigt sich hier, dass der «Theorie» im positiven Gegenhorizont die «Leistung» im negativen Gegenhorizont gegenübersteht, welche sich gegenseitig im Kontrast charakterisieren. «Theorie» wird nicht als systematische Sammlung wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern als bewertungs- und leistungsfreie Sphäre entworfen. Der Entwurf der beruflichen Zukunft folgt probeweise einer Lehrerinnenkarriere. In «meine eigene Klasse mal haben» wird die Ausübung der Berufstätigkeit als rechtmässiger Besitzstand entworfen und der hierarchisch-rollenförmige Zielhorizont deutlich, der nur als Platzhalter fungiert und sich schon dem Nächsten zuwendet.
Zusammengefasst lässt sich die Hypothese zum Studierendenhabitus von Antonia zu diesem zweiten Zeitpunkt formulieren als modus operandi der Theorieaffinität mit Distanzierungstendenz von der Praxis und hierarchisch-rollenförmiger Distinktion, wobei sich die sogenannte «Theorie» nicht in ihrer kritisch-reflexiven Qualität, sondern in ihrer Fluchtmöglichkeit vor Partizipation an bzw. Bewährungsdruck in der Berufspraxis auszeichnet.

4.2.3 Längsschnittliche Kontrastierung

Die Strukturhomologie der habituellen Dispositionen im Eingangs- und Zwischeninterview ist besonders prägnant. Sie wird deutlich in einer fallspezifischen Theorieaffinität, die im positiven Gegenhorizont eine bewährungsfreie Distinkti-

doi.org/10.35468/6161-04

on in hierarchisch-rollenförmiger Positionierung verheisst. Der Längsschnitt lässt sich ausschliesslich als besonders stabile Variante einer dynamischen Reproduktion der vor Beginn des Studiums erhobenen habituellen Dispositionen und der ihnen inhärenten Grenzen lesen. Selbst die so bezeichneten «grossen Erkenntnisse» sind in der habituellen Disposition des Eingangsinterviews schon angelegt und lassen sich nur als Explizierung oder Perpetuieren latent bereits vorhandener Orientierungen verstehen. In Nuancen könnte man eine Stärkung der Theorieaffinität und eine Schwächung des Berufsbezugs feststellen.

5 Fallkontrastierung

Im Vergleich der beiden Fälle von Eva und Antonia fällt zu Beginn des Studiums zunächst die Gemeinsamkeit einer geteilten Inhalts- und Lernorientierung auf, die von einer besonderen Lernwilligkeit flankiert wird. Sie wird jedoch unterschiedlich konturiert. Eva weist eine starke Orientierung zur Lerneffizienz auf, während Antonia durch die «Theorie» Zusammenhänge verstehen und erklären will, die im Kontext der Fähigkeit zur Rollendurchsetzung stehen. Grundlegend für die Lernbereitschaft scheint bei Eva die Befriedigung eines selbstreferentiellen Lernbedürfnisses nach neuem Wissen zu sein. Die Schulpraxis kommt im Interview von Eva nicht zur Sprache, was auf das akademisch strukturierte Studium ohne Praxisanteile zurückgeführt werden könnte. Antonias Lernbereitschaft gründet in der Privilegierung durch den Studienplatz sowie in einer erhofften Enthüllung rollenbezogener Wissensgehalte. Von diesen Orientierungen ausgehend wird bei Eva die Erwartung deutlich, dass die Universität einen möglichst ökonomischen, effizienten und lückenlosen Wissenszuwachs ermöglichen sollte. Bei Antonia hingegen finden sich keine solchen Erwartungen, da diese in der Dankbarkeit für den Studienplatz aufgehen. In Hinblick auf die Berufsrolle nach dem Studium lässt Antonia einen rollenförmig diffusen Bezug erkennen, wobei Konkretisierungs- und Detailierungszwang in ihrem negativen Gegenhorizont stehen. Bei Eva findet sich ein solcher Bezug nicht. In der fehlenden Bezüglichkeit auf ihre zukünftige Klientel und zukünftige Berufsanforderungen zeigt sich in beiden Fällen nicht nur eine Selbstorientierung, sondern auch in ein utilitaristisch-instrumenteller modus operandi. Evas Zielhorizont besteht dabei in einer möglichst ökonomischen eigeninteressensgeleiteten Wissensaneignung, Antonias Zielhorizont besteht in dem Erreichen einer bestimmten hierarchisch-rollenförmigen Platzierung. Der Bezug auf Andere findet in beiden Fällen nur in distinktiver Logik statt. Eva grenzt sich von den nicht vorauseilenden, nicht am Brückenkurs teilnehmenden Studierenden ab. Antonia grenzt sich von anderen Studierenden durch die Besonderung des Studienplatzes an einer besonderen Hochschule, durch vorauseilende Dankbarkeit und eine besondere Lernbereitschaft in Bezug auf «Theorie» ab.

doi.org/10.35468/6161-04

Zum zweiten Zeitpunkt der jeweiligen Längsschnitte reproduzieren sich die habituellen Dispositionen in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Vergleich zum Beginn des Studiums grundsätzlich. Es scheinen jedoch im Detail neue Konturierungen auf. Die Distinktionsbewegungen bei Eva und Antonia sind weiterhin in gleicher Weise stabil. Die Lernorientierungen differenzieren sich im Fall Eva aus in eine Leistungsorientierung und dazu im maximalen Kontrast bei Antonia in eine leistungsfreie, tentative Beschäftigung mit Theorie als Fluchtmöglichkeit vor Verantwortung und Leistungsdruck in der Schulpraxis. Die stark affektive Lernmotivation Evas schwindet im zweiten Datum und weicht einem extrinsisch motivierten, an Ökonomie und Effizienz ausgerichteten Formalismus, der sich verstärkt am Bestehen von Prüfungen orientiert. Die utilitaristischen und damit selbstbezogenen Momente in beiden habituellen Dispositionen werden damit zunehmend handlungsleitend.
Insgesamt zeigen sich bei beiden Fällen längsschnittlich gemeinsame Tendenzen: Sie distanzieren sich immer mehr von gegebenen Studienstrukturen bzw. -anforderungen. Während sich Eva von inhaltlichen Anforderungen des Studiums abgrenzt, wendet sich Antonia von den Anforderungen der Schulpraxis ab. Die habituellen Grenzen der beiden Studentinnen verstärken sich damit noch. Sie akzentuieren zunehmend eigene Orientierungen, statt sich auf weitere Anforderungen des Studiums beziehungsweise der Schulpraxis einzulassen, die ausserhalb ihrer habituellen Grenzen liegen. Die Gemeinsamkeit der beiden Fälle kann damit in der Verstärkung individueller habitueller Dispositionen und einem zunehmend utilitaristisch-instrumentellen Modus des Studiums gefunden werden.

6 Synthese

Auf den ersten Blick stehen die beiden Fälle von Eva und Antonia im Kontrast zu den Studienentwürfen «*Bestehen* und Module abhaken» im Modus eines Studierendenjobs und dem differenzierten, persönlich relevanten, handlungsentlasteten *Studieren* in Musse. Ein zweiter rekonstruktiver Blick zeigt aber auf, dass die Umgangsweisen und Zugriffe auf das Studium durchaus überraschend ausfallen können und sich, obwohl sie in alltagstheoretischer Perspektive zunächst in Bezug auf Professionalisierungsbewegungen hoffnungsvoll stimmen, einer hochschuldidaktischen Intentionalität entziehen. Es wird auch sichtbar, wie gerade die stabilen Anteile habitueller Dispositionen eine spezifische Umgangsweise mit dem Studium präformieren. An dieser Stelle lohnt sich eine Konfrontation dieser Studierendenhabitus mit den Ansprüchen eines «wissenschaftlich-reflexiven Habitus» (Abschnitt 2.4 u. a. Helsper, 2001).
Die hier rekonstruierten Qualitäten des Studienzugriffs lassen sich als Trajektorien des Lehrer:in-Werdens nachzeichnen, die beide trotz vorhandener Lernwilligkeit von ideal entworfenen Studien- und Professionalisierungserwartungen

doi.org/10.35468/6161-04

abgekoppelt verlaufen. So entfernt sich Eva durch ihre zunehmend formalistische habituelle Disposition weiter von den Inhalten des Studiums und damit einem wissenschaftlich-reflexivem Zugriff auf die zukünftige Berufspraxis. Dass eine Theorieorientierung per se noch nicht zu einem wissenschaftlich reflexiven Habitus führt, sondern im Gegenteil die Beschäftigung mit Theorie berufsentfremdende Tendenzen bestärken kann, zeigt Antonias Fall. Obwohl der Habitus der Theorieaffinität vordergründig grosses Potenzial zur Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus aufweist, zeigen sich in ihrem Studierendenhabitus schon zu diesem frühen Zeitpunkt Tendenzen, sich zentraler Anforderungen des späteren Berufsfeldes zu entziehen. Wo Theorie als Sphäre hinter der Praxis eine Distanzierung von Leistungserwartungen, Bewährungsdruck und Verantwortungsübernahme verbunden mit hierarchisch-rollenförmigen Distinktionsmomenten ermöglicht, besteht die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Inhalten in einer Ersatzhandlung, die es erlaubt, dem vorgezeichneten Berufsweg treu zu bleiben und sich gleichzeitig von zentralen Aspekten der Berufspraxis im negativen Gegenhorizont zu distanzieren. Die Theorieaffinität hat in diesem Fall das Potenzial, gerade nicht zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit der Praxis zu führen, sondern in eine Distanz zu münden, die sich nicht durch eine im Rahmen der Professionalisierung erwartbare *Be*fremdung, sondern vielmehr durch eine *Ent*fremdung auszeichnen könnte. Mit den utilitaristischen Momenten gewinnt gerade die Selbstbezüglichkeit der habituellen Dispositionen im Gegensatz zu einer kontrastiv denkbaren wissenschaftlich-reflexiven oder berufspraktisch-klientenbezogenen Disposition an Bedeutung. Der modus operandi des *Bestehens* im Fall von Eva und der des *Studierens* im Fall von Antonia lassen damit eben keinen spezifisch wissenschafts- oder berufsbezogenen Spielsinn erkennen. Sie ringen dem Studium jeweils ihren habituell bedingten eigenen Sinn ab. Die Fälle zeigen eindrücklich, wie nach der «spezifischen Logik der Organismen […] mit dem Habitus alle Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen, und nur diese, frei hervorgebracht werden, die innerhalb der Grenzen der besonderen Bedingungen seiner eigenen Hervorbringung liegen» (Bourdieu, 1993, S. 102). Durch die habituellen Dispositionen wird das Studium jeweils als ein anderes wahrgenommen. Dass das Feld des Studiums andererseits die habituellen Dispositionen in Richtung einer Wissenschaftlichkeit aus den habitusinhärenten Grenzen hinaus verschiebt, konnte hier nicht rekonstruiert werden. Nun ist damit nicht ausgeschlossen, dass eine solche Habitusgenese möglich ist. Jedoch lässt sich nun empirisch fundiert argumentieren, dass eine Genese, gar die Genese spezifischer habitueller Dispositionen zur Rekonstruktion eines Studierendenhabitus nicht vorausgesetzt werden sollte, wenn ein empirisch-deskriptives Verständnis der Bedeutung des Studierendenhabitus für das Lehrer:in-Werden von Interesse ist (Abschnitt 2.5). Über die beiden Fälle hinaus wurde deutlich, dass die Genese neuer (feldspezifischer) habitueller Dispositionen – falls diese im Längsschnitt rekonstruiert werden kann

doi.org/10.35468/6161-04

– im Sinne eines genetischen Strukturalismus (Bourdieu, 1993, S. 103) immer aus einem bestehenden Habitus heraus zu denken ist, der Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus damit (habituelle) Grenzen gesetzt sein können und die weitere Teilnahme am Feld nicht zwingend die Entwicklung bestimmter habitueller Dispositionen bedingt.

Somit leisten die Rekonstruktionen habitueller Dispositionen von Studierenden als Studierendenhabitus einen Beitrag, Professionalisierungsprozesse im Studium zukünftiger Lehrer:innen zu verstehen. Gleichzeitig lässt sich anhand der rekonstruierten Fälle die Frage stellen, inwiefern ein Studium als ein Feld aufgefasst werden kann, das in der Lage ist, einen Habitus so zu irritieren, dass er sich zu einem wissenschaftlich-reflexiven Habitus fundamental transformiert.

Literatur

Apel, H. (1989). Fachkulturen und studentischer Habitus. Eine empirische Vergleichsstudie bei Paedagogik- u. Jurastudierenden. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, *9*(1), 2–22.

Becker-Lenz, R., & Müller, S. (2009). Funktion und Bildung des professionellen Habitus als Teil des Gesamthabitus. Konzeptionelle Bestimmung des professionellen Habitus in einer Untersuchung zur Professionalisierung sozialer Arbeit. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Profession, Habitus und Wandel.* (S. 95–116). P. Lang.

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.

Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis : auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft*. Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.

Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS.

Fischer, T. (2020). Orientierungen zu bildungswissenschaftlichen Inhalten von Lehramtsstudierenden zwischen (Nicht-)Verwertbarkeit und Persönlichkeitsentwicklung. In K. Rheinländer, & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 183–197). Klinkhardt.

Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273–280). VS.

Grunau, J. (2017). *Habitus und Studium : Rekonstruktion und Typisierung studentischer Bildungsorientierungen*. Springer.

Heinzel, F., Krasemann, B., & Sirtl, K. (2019). Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar – „Protokollieren" zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 57–88). Springer.

Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 1*(3), 7–15.

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.

doi.org/10.35468/6161-04

Helsper, W. (2018b). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Kosinar, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale 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. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich.

Hild, P. (2017). *Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium : Aneignungspraktiken und -logiken von Studierenden*. Beltz Juventa.

Hinzke, J.-H. (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus? Reflexionspotentiale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 247–270). Klinkhardt.

Huber, L. (1991). Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen Disziplinen. *Neue Sammlung*, *31*(3), 3–24.

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* (S. 144–170). Blickpunkt Hochschuldidaktik, 75. Beltz.

Kahlau, J. (2023). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben*. Klinkhardt.

Košinár, J. (2022). Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie [Phase-specific orientations of future primary teachers in the course of their studies – Findings of a documentary longitudinal study]. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *40*(2), 268–285.

Košinár, J. (2024). Der Studierendenhabitus. Theoretische Skizzierungen und empirische Befunde. In *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 27–57). Klinkhardt.

Košinár, J., & Laros, A. (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung – Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In T. Leonhard, J. Kosinar, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 157–174). Klinkhardt.

Košinár, J., & Laros, A. (2020). Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg. In *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 255–268). Barbara Budrich.

Košinár, J., & Laros, A. (2022). The genesis of the teacher habitus—a longitudinal study with Swiss primary teacher students. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *12*(2), 255–274.

Kowalski, M. (2022). *„Ich kanns kaum erwarten" – Herausbildung von Studierendenhabitus des Lehramts zwischen dem Rückblick auf die eigene Schulzeit und dem Ausblick auf die erste Praxisphase*. Universitätsverlag Hildesheim.

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). „Reproduktionsagenten" oder „Transformationsakteuere"? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie Pierre Bourdieus. *Zeitschrift für Sozialisation und Soziologie der Erziehung*, *35*(4), 344–360.

Kramer, R.-T. (2019). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In R.-T. Kramer, & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 307–330). Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6161-04

Kramer, R.-T. (2020). Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt. In *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 275–288). Klinkhardt.

Kramer, R.-T. (2025). Reflexivität und Fallverstehen durch das kasuistische, wissenschaftliche Lehramtsstudium? Versuche einer professions- und praxistheoretischen Grundlegung. In R.-T. Kramer, T. Rabe, & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium*). Klinkhardt (im Erscheinen).

Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus - Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In T. Leonhard, J. Kosinar, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41–52). Klinkhardt.

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.

Lischka-Schmidt, R., & Wittek, D. (2021). Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In D. Wittek, T. Rabe, & R. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 261–280). Klinkhardt.

Lüthi, K., & Leonhard, T. (2021). Doppelte Professionalisierung: (Wie) kann sie gelingen? Erschließung beruflicher Praxis mit Instrumenten der Grounded-Theory-Methodologie. In T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Košinàr (Hrsg.), *"Grau, theurer Freund ist alle Theorie"? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 217–239). Waxmann.

Maschke, S. (2013). *Habitus unter Spannung - Bildungsmomente im Übergang*. Beltz.

Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld zwischen Wissen und Können*. Waxmann.

Nohl, A.-M. (2009). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Springer.

Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion: Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Suhrkamp.

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.

Parade, R., Sirtl, K., & Krasemann, B. (2020). Rekonstruktive Fallarbeit im Praxissemester zwischen Verweigerung des Arbeitsauftrages, Pragmatik und regelkonformer Bearbeitung – Überlegungen zum Studierendenhabitus. In K. Rheinländer, & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 266–279). Klinkhardt.

Paseka, A.,, & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191–206). Klinkhardt.

Rosenthal, G., & Loch, U. (2002). Das Narrative Interview. In D. Schaeffer, & G. Müller-Mundt (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 221–232). Huber.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, *13*(3), 283–293.

Timm, S. (2021). Kulturelle Dimensionen des professionellen Handelns – eine empirische Rekonstruktion der Orientierungen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *24*(1), 67–89.

doi.org/10.35468/6161-04

Tyagunova, T. (2017). *Interaktionsmanagement im Seminar – Empirische Untersuchungen zu studentischen Partizipationspraktiken*. Springer.
Vester, M., Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T., & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Suhrkamp.
Vögele, W., Bremer, H.,, & Vester, M. (Hrsg.). (2002). *Soziale Milieus und Kirche*. Ergon.
Wittek, D., te Poel, K., Lischka-Schmidt, R., & Leonhard, T. (2022). Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit. Grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche. In C. Reintjes, & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 39–57). Klinkhardt.

Autor:innen

Ulmcke, Adrian, M.Ed.
Universität Basel, Institut für Bildungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Professionsforschung sowie Schulforschung
E-Mail: adrian.ulmcke@unibas.ch

Liu, Mei-Ling, Dr.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:inbildung, Professionsforschung, Sozialisations- und Habitusforschung, Schulforschung, Qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden
E-Mail: meiling.liu@zsb.uni-halle.de

doi.org/10.35468/6161-04